



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Isaura Marília Leia Ferreira Monteiro

**Desenvolvimento de competências criativas
no contexto de leitura e escrita em alunos do
4.º ano do Ensino Primário em Angola**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Isaura Marília Leia Ferreira Monteiro

**Desenvolvimento de competências criativas
no contexto de leitura e escrita em alunos do
4º ano do Ensino Primário em Angola**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Estudos da Criança
Área de Especialização em Intervenção Psicossocial
com Crianças, Jovens e Famílias

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria de Fátima Morais

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

A Deus, Todo o Poderoso, meu Senhor, pelo dom de vida, pela família e oportunidade de estudo.

Agradeço, de modo particular, aos meus pais pela educação recebida e aos limites que impuseram na minha vida, o que cultivou em mim o respeito ao próximo, as leis, a disciplina e pelo amor ao trabalho.

Ao meu esposo e companheiro de luta, Baptista Monteiro, que incansavelmente ajudou-me material e espiritualmente, bem pelo respeito e solidariedade.

Aos meus filhos, Eric, Késia Bhekisisa e Azael, por me desafiarem com os seus problemas e inundarem o meu coração de alegria, agradando assim os meus ouvidos ao ser chamada de mamã.

As minhas manas Mariazinha, Helena, Angelina, pela orientação, solidariedade e preocupação para que nada me faltasse e atrapalhasse os meus sonhos.

As minhas colegas Fernanda, Sara e Vanda, toda minha gratidão.

A Exma. Professora Doutora Fátima Morais, minha orientadora, que soube acompanhar-me com as suas delicadas tarefas, conselhos e apoio moral em todos os momentos.

Aos meus compadres Timóteo e Izata, o meu agradecimento.

Aos amigos Luís Valério, Flora, Maria da Ressurreição (Mini), Serrote, Gola Joaquim, Faustina, Imaculada, Luty Marla, Quituxe, Paulina, Nádía e Leina Jacinto, Maria Célia, Bito e Nério por partilharem comigo vossas experiências e ensinamento.

Aos meus irmãos na fé, Francisco, Any, Filo, o meu reconhecimento pela amizade e irmandade em Cristo Jesus.

A direcção da Escola Primária *Nzinga Nkuvu*, as professoras Lizeth, Maria de Almeida, Teresa e Madalena, e o coletivo dos alunos da 4^a classe, muito obrigado.

Ao Gabinete Provincial da Educação pelo apoio material e informações disponibilizadas sobre o sector, sem o qual não seria possível a materialização deste grande sonho.

Ao Ministério da Educação de Angola e a Dr.^a Paula Henriques muito obrigada pela oportunidade.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Desenvolvimento de Competências Criativas no Contexto de Leitura e Escrita em Alunos de 4^a Ano do Ensino Primário em Angola

Resumo

A criatividade e a inovação são condições necessárias para mudanças e desenvolvimento no presente, sendo necessárias para melhor qualidade de vida. Investir na promoção de condições em contexto escolar para que a criatividade possa florescer e rentabilizar a aprendizagem é então uma preocupação atual (Soulé & Warrick, 2015). O presente trabalho pretende estudar o impacto do programa SuperCriativo (Oliveira, 2015) em competências criativas de alunos da 4^a Classe do Ensino Público de Angola, no clima criativo em sala de aula percebido por estes, assim como no sucesso académico e em competências de expressão oral e escrita, já que o programa treina criatividade sobretudo no contexto destas últimas competências. A amostra foi de 70 alunos, com 9 e 10 anos, de ambos os géneros, correspondendo 35 ao grupo experimental e 35 ao grupo controlo. Num pré e pós teste junto de ambos os grupos, a criatividade foi avaliada pela realização de um produto criativo (texto) e através de acordo de 2 juizes; usou-se uma Escala para a avaliação de clima criativo em sala de aula, validada em Portugal (Morais, Viana, Dias, Fleith & Alencar, 2019), a qualidade de escrita foi analisada por um professor através da grelha sugerida pelo programa de intervenção, tendo-se ainda tomado perceções dos docentes de ambas as turmas face a competências de escrita, oralidade e leitura dos alunos. O rendimento académico, em Língua Portuguesa e numa média global, foram também considerados. O programa foi aplicada pela docente do grupo experimental, em 9 sessões semanais (as quais apelam a exercícios de reflexão, crítica, brainstormings, redações livres,...) com a duração entre 1 a 2 horas cada, ao longo de 9 semanas. Os resultados indicaram ganhos estatisticamente significativos pelo grupo experimental na maioria das competências criativas e das dimensões da percepção de clima criativo em sala de aula, nas competências de escrita, leitura e oralidade avaliadas pelos docentes e no sucesso escolar (nota média e a Língua Portuguesa). Esta aplicação, e sua análise de resultados, podem então ser um estímulo em Angola à promoção da criatividade em sala de aula. Futuras aplicações com diferentes idades dos alunos, meio socio culturais, tal como a reflexão da formação de docentes, podem vir a ser direções futuras a partir deste estudo.

Palavras-chave: ambiente criativo; criatividade; programas de intervenção; sala de aula;

Development of creative competencies in the context of reading and writing of 4th grade of primary school in Angola.

Abstract

The creativity and the innovation are necessary conditions for change and development today, and being necessary for a better quality of life. To invest in the promotion of conditions in the school context so that the creativity may flourish and profit learning is a current concern (Soulé & Warrick, 2015). This dissertation intend to study the impact of the Supercreative program (Oliveira, 2015) on students' creative skills of the 4th grade of Public teaching of Angola, in the creative climate in the classroom perceived by them, in the academic success as well as in oral and written skills as the program trains creativity especially in the context of these latest skills. The sample consisted of 70 students, 9 and 10 years old, from both genders, corresponding to 35 in the experimental group and 35 in the control group. In a pre and post test with both groups, creativity was evaluated by the realization of a creative product (text) and by agreement of 2 judges; creative climate was assessed by Classroom Creative Climate Assessment Scale validated in Portugal (Morais, Viana, Dias, Fleith & Alencar, 2019), written quality was analyzed by a teacher through the grid suggested by the intervention program , and teachers 'perceptions of both classes were taken into account regarding students' writing, speaking and reading skills. Academic performance in Portuguese Language and a global average were also considered. The program was applied by the experimental group teacher, in 9 weekly sessions (which call for reflection exercises, criticism, brainstorming, free redaction, ...) with duration between 1 and 2 hours each, over 9 weeks. The results indicated statistically significant gains by the experimental group in most creative skills and dimensions of creative climate perception in the classroom, writing, reading and speaking skills assessed by teachers, and academic achievement (average grade and Portuguese Language). This application, and its analysis of results, may then to be a stimulus in Angola to promote the creativity in the classroom. Future applications with different student ages or socio-cultural backgrounds, as well as reflection of teacher training, may become future directions from this study.

Keywords: creativity, creative environment, classroom, promotion programs

INDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: O CONCEITO DE CRIATIVIDADE.....	3
Criatividade: como definir?	3
Criatividade: o que requer?	4
A relevância da criatividade na educação	7
Criatividade e desenvolvimento	8
Criatividade e sucesso escolar	10
CAPÍTULO II: AVALIAÇÃO E PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE.....	13
Criatividade: como avaliar?.....	13
Criatividade: como promover?	15
CAPÍTULO III: METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO	19
MÉTODO	19
Objetivos e Hipóteses	19
Participantes	20
Instrumentos	20
Procedimentos	22
CAPÍTULO IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	24
Apresentação de resultados	24
<i>Competências criativas</i>	24
<i>Clima para a criatividade em sala de aula</i>	26
<i>Competências de escrita</i>	27
<i>Avaliação dos professores sobre expressão escrita, expressão oral e leitura</i>	29
<i>Classificações escolares – Classificação Média e em Língua Portuguesa</i>	30
Discussão de resultados	31

<i>Competências criativas</i>	32
<i>Clima para a criatividade em sala de aula</i>	33
<i>Competências de escrita</i>	34
<i>Avaliação dos professores sobre expressão escrita, expressão oral e leitura</i>	34
<i>Classificações escolares – Classificação Média e em Língua Portuguesa</i>	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39
ANEXOS	47
Anexo I – Escala “ Clima para a criatividade em sala de aula” (Morais et al, 2019).....	47
Anexo. 2	49
Grelha da expressão escrita (Oliveira, 2012 -2015)	49

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos participantes por género nos grupos experimental e de controlo	20
Tabela 2 - Comparação dos resultados em competências criativas para o 1º e 2º momentos de avaliação entre o grupo de controlo e o grupo experimental	25
Tabela 3 - Comparação dos resultados em perceções de clima criativo para o 1º e 2º momentos de avaliação entre o grupo de controlo e o grupo experimental	27
Tabela 4 - Comparação dos resultados em competências de escrita para o 1º e 2º momentos de avaliação entre o grupo de controlo e o grupo experimental	28
Tabela 5 - Comparação dos resultados em escrita, leitura e oralidade para o 1º e 2º momentos de avaliação entre o grupo de controlo e o grupo experimental	30
Tabela 6 - Comparação dos resultados em sucesso escolar para o 1º e 2º momentos de avaliação entre o grupo de controlo e o grupo experimental	31

“O principal objectivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram.”

Jean Piaget

Ao Eric, Késia e Azael.

INTRODUÇÃO

Hoje, o mundo encontra-se em transformações constantes, quase que em tempo real. O desenvolvimento tecnológico permite cada vez mais rapidamente o surgimento de novos produtos e cada vez são mais prementes as ideias criativas, requisito para inovação. Contributos como os Guilford (1950) ou Torrance (1967) marcaram o surgimento dos estudos em criatividade a partir da década 50 do século XX. O estudo sobre criatividade tem sido cada vez mais valorizado mundialmente a nível de empresas, instituições de vários contextos, governos (Alencar, 2015; Lubart & Zenasni, 2010).

A criatividade é um fenómeno complexo e multifacetado. É um conceito que reúne uma multiplicidade de definições, explicações e instrumentos de avaliação e intervenção (Fleith & Morais, 2017; Romo, 2019). Contudo, em paralelo a estas multiplicidades, tem emergido consenso quanto a dois critérios que necessariamente têm de estar presentes em ideias ou produtos criativos: originalidade ou raridade, assim como eficácia ou adequação a uma necessidade ou problema (Runco, 2014).

É compreensível dada a definição do conceito, que criatividade seja uma preocupação crescente dos governos e dos profissionais dos vários domínios sociais e, especificamente, da educação de forma a dar respostas inovadoras e eficazes aos inúmeros desafios (Cropley, 2015). Mais especificamente ainda, em contexto escolar, a criatividade tem merecido a atenção de vários investigadores, contribuindo para um processo de ensino e aprendizagem significativa e estimulador (Prieto, Soto & Fernandez, 2013). Todo aluno tem um potencial criativo, podendo e devendo ser assim intencionalmente desenvolvido (Runco, 2014)

Para a promoção de competências criativas no contexto escolar, é fundamental o espaço de sala de aula e, nele, o do professor, o qual deve criar, gerir e mesmo avaliar um clima criativo, ou seja, promotor de criatividade, adotando comportamentos, tais como encorajar o aluno a aprender de forma independente, motivar os estudantes, propor e reforçar novas ideias ou promover atitudes flexíveis em seus alunos (Fleith & Morais, 2017). A promoção de competências criativas pode então realizar-se pela facilitação de tal ambiente criativo, mais globalmente, ou por programas mais estruturados com tarefas intencionalmente direcionadas para esse objetivo. Vários programas existem (eg. De Bono, 1993; Miranda, 2016; Torrance, Torrance, Williams, & Horn, 1978) e alguns são criados e aplicados em Portugal, como é o caso do SuperCriativo (Oliveira, 2015)

Por seu lado, a estimulação da criatividade deve ser realizada desde a infância (Barbot, Lubart & Besançon, 2016), havendo trajetórias no desenvolvimento com picos e declínios (Pakdaman, 2012;

Smith & Carlsson; 1985; Torrance, 1967), os quais poderão ser alvos de possível rentabilização e ultrapassagem, respetivamente, com intervenções intencionais. Também no contexto escolar surge a questão de se a criatividade e sucesso escolar se relacionam. Esta não é ainda uma questão pacífica, havendo pesquisas indicando resultados contraditórios (Lubart, 2007; Miranda & Almeida, 2014), sendo por consequência um tópico ainda a explorar. Especificamente, estudos realizados em Angola (MEA, 2015) indicaram um baixo aproveitamento na disciplina de Língua Portuguesa em alunos que terminam o ensino primário, apresentando dificuldades no domínio da leitura e da escrita. Também os resultados demonstraram um défice na qualidade dos professores e no uso de metodologias ativas que estimulam a participação da criança. O estímulo à criatividade na sala de aula, no domínio da Língua Portuguesa, e especificamente no contexto de atividades de leitura e escrita, será então nesse contexto geográfico uma situação desafiadora para qualquer professor do primeiro nível de ensino. Este desafio, por seu lado, pode ser colocado ao próprio docente que aplica o programa em contexto de sala de aula.

Assim, pretende-se com esta dissertação avaliar os efeitos do programa de treino SuperCriativos, em competências criativas, nas perceções de clima criativo em sala de aula e em competências de leitura e a escrita, tomando alunos da 4ª Classe da Escola Primária *Nzinga Nkuvu*, da Província de Luanda, Angola.

Para tal objetivo, o trabalho está estruturado em quatro capítulos. Os dois primeiros são de âmbito teórico e pretendem contextualizar e fundamentar o estudo empírico apresentado na dissertação. Assim, o primeiro, mais geral, foca-se no conceito de criatividade, apresentando a problemática das suas definições e dos seus múltiplos requisitos na tentativa de se entender o que é ser-se criativo. Seguidamente, justifica-se a importância deste conceito na Educação e aborda-se ainda dois tópicos de relacionamento entre o conceito e tal contexto educativo: as trajetórias desenvolvimentais da criatividade e sua interação com o ambiente, assim como a relação entre criatividade e sucesso escolar. O segundo capítulo teórico aborda temáticas mais específicas e mais diretamente relacionadas com a dissertação, ou seja, as diferentes ferramentas que podem ser usadas na avaliação de criatividade e, assim, controlar uma intervenção, tal como possibilidades de esta intervenção promocional de criatividade ser efetuada. O terceiro capítulo aborda a metodologia de investigação aqui narrada, apresentando objetivos e hipóteses, os participantes do estudo, os instrumentos de avaliação e os procedimentos utilizados. No último capítulo, são apresentados e analisados os resultados obtidos na investigação. Em considerações finais, são ainda apontadas potencialidades e limitações inerentes ao estudo conduzido.

CAPÍTULO I: O CONCEITO DE CRIATIVIDADE

Criatividade: como definir?

O interesse científico pelo estudo da criatividade teve início nos anos 50 do século XX por Guilford (1950), impulsionador desse estudo. O seu emblemático discurso de tomada de posse ao cargo de Presidente da Associação Americana de Psicologia (APA) incentivou a criação de instrumentos de medidas mais rigorosas e reclamou a importância da investigação sobre criatividade face a várias necessidades, inclusivamente na Educação (Morais & Fleith, 2017; Péter-Szarka, 2012).

Nos períodos que antecederam a década de 50, acreditava-se que a criatividade era produto genial de uma herança biológica ou de uma predestinação espiritual (Antunes, 2014). Para Lubart (2009) essa conceção mística do génio criativo, muitas vezes com patologias, favoreceu a análise científica do conceito. A desconstrução desse mito, porém, ajudaria à consideração da criatividade como uma característica psicológica positiva (Paiva, 2018), não obstante a falta do consenso sobre a sua definição, dada a sua complexidade (Lubart, 2009).

É bem mais fácil identificar-se criatividade do que conceituá-la (Antunes, 2014; Azevedo, 2007), apesar de já ser um assunto muito estudado nas suas diferentes vertentes como forma de compreensão do indivíduo (Wechsler, Oliveira, & Suárez, 2015). O significado de criatividade como correspondendo a uma das mais imperfeitas definições foi já referido por Rouquette (1973). Também Guilford (1976) tinha sugerido que buscar uma palavra que encerrasse totalmente o conceito de criatividade seria uma falácia; no entanto, dever-se ia buscar alguma unicidade. Por seu lado, Csikszentmihalyi (1996) era lacónico quando afirmava que o mais importante é *onde* está a criatividade e não o que *é* criatividade. Neste sentido ainda, Lubart (2009), refere que depois de serem analisadas mais 200 definições, concluiu-se que existem ambiguidades na definição do conceito ao ser formulado em função da sua aplicação e da própria motivação do autor.

O que é afinal criatividade? Segundo Torrance (1988) é ter sensibilidade aos problemas, às insuficiências, à falta de conhecimento, consistindo em identificar o problema e procurar soluções, através de previsões e de formulação de hipótese. Esta é uma definição muito referida ainda (Morais & Fleith, 2017). Também atualmente, em paralelo à multiplicidade de definições, tem emergido consenso quanto a dois critérios que necessariamente têm de estar presentes em ideias ou produtos criativos:

originalidade ou raridade, assim como eficácia ou adequação a uma necessidade ou problema (Runco, 2014).

A criatividade é entendida então como a capacidade humana de gerar ideias originais e úteis (Kaufman, 2016; Runco, 2014; Runco & Jaeger, 2012), operacionalizando-se em competências que permitem pessoalizar conhecimento em processos de aprendizagem, reconhecer problemas ou resolvê-los de forma inovadora no quotidiano (Morais & Fleith, 2017). É o processo que resulta numa novidade aceite como útil, convincente ou satisfatória por um significativo grupo de pessoas e num dado tempo. Permite uma resolução de problemas através de novas descobertas e conexões, sendo um requisito de inovação (Fleith & Moraes, 2017; Lubart & Zenasni, 2010).

É compreensível, dada a definição do conceito, que criatividade seja uma preocupação crescente dos governos e dos profissionais de vários domínios sociais e, especificamente, da Educação (Cropley, 2015). Os problemas sociais contemporâneos, assim como o processo, nomeadamente o desenvolvimento científico e tecnológico, exigem das organizações uma abordagem de modo a promover a busca de soluções inovadoras (Sousa & Monteiro, 2015). “A criatividade é a resposta às atuais (...) mudanças rápidas, à imprevisibilidade, à instabilidade e à globalização de sistemas económicos e sociais” (Alencar, 2015, p.16). As instituições valorizam, assim e cada vez mais, as pessoas criativas para criar tais produtos inovadores necessários à atualidade.

Criatividade: o que requer?

As dificuldades sobre a definição de criatividade residem no fato de ser entendida como um fenómeno multidimensional (Romo, 2019), sem um conhecimento exato dos limites ou fronteiras com outros conceitos e, conseqüentemente, com polémicas conceituais e também sobre parâmetros de avaliação unanimemente definidos e aceites (Morais & Azevedo, 2009).

Não é difícil, então, entender que várias explicações sobre o conceito de criatividade têm marcado o seu estudo. Paradigma como a psicanálise de Freud (1970), a teoria humanista de Rogers (1983) ou de Maslow (1968), a teoria da gestalt de Wertheimer (1991), mais recentemente, o cognitivismo (Newell, Shaw & Simon, 1962) trouxeram contribuições ao estudo da criatividade. Assim, estes estudos viriam a aplicar grelhas da Psicologia em geral à criatividade e marcariam múltiplos estudos e perspetivas sobre este conceito (Lubart, 2009; Fleith & Moraes 2017)

Porém, e coerentemente com o carácter multidimensional de criatividade, as teorias mais recentes têm enfatizando um paradigma sistémico do seu entendimento, destacando-se a teoria componencial de Amabile (1983, 1996), a teoria do investimento (Sternberg & Lubart, 2005) e a teoria sistémica de Csikszentmihalyi (2005).

Amabile (1983, 1996) apresenta três componentes que interagem no processo criativo. Um tipo de componentes é ligado ao domínio de realização criativa. Inclui técnicas, conteúdos e aptidões requeridas por uma dada área (figurativa, motora, verbal, por exemplo). Por um lado, é importante a dimensão inata nesta dimensão; por outro, estão em causa as aprendizagens que se fazem nessa área, sublinhando a autora a organização flexível do conhecimento que se vai adquirindo. Um segundo tipo de componentes refere-se às características presentes em qualquer domínio, como por exemplo um estilo cognitivo que permita a produção de alternativas ou a descoberta de problemas, um estilo de trabalho que favoreça concentração prolongada ou características de personalidade que facilitem a perseverança a confiança face à crítica. Por fim, Amabile salienta a motivação como sendo a competência que inicia e mantém todo processo criativo, interagindo esta permanentemente como os restantes componentes. Particularmente nesta autora, é sublinhada a motivação intrínseca pela qual um indivíduo se compromete com uma tarefa (Amabile, 1983; Amabile & Pratt, 2016).

Sternberg e Lubart (2005) apresentam a teoria do investimento na qual fazem um paralelismo da criação com a concorrência e a aprovação de produtos no mercado. Usam a metáfora importada do contexto financeiro que consiste na possibilidade de comprar barato e vender caro. Para os autores, comprar barato significa estar atento a ideias que não são conhecidas nem valorizadas pela maioria das pessoas. Vender caro refere-se à capacidade de transformar essas ideias em algo original e útil, logo criativo, num dado momento e contexto, publicitando tal produto criativo nas circunstâncias em que pode ser mais valorizado. Uma pessoa criativa é então aquela que persiste em trabalhar uma ideia desconhecida e aparentemente de pouco valor (barato), concebendo um projeto para transformá-la em algo valioso (para vender, ou seja, divulgar). Estes autores definem como características necessárias à produção criativa: a personalidade, competências cognitivas, um estilo de autogoverno mental, elevada motivação, o conhecimento e um ambiente estimulador de criatividade. Apenas a confluência das seis dimensões referidas poderá explicar criatividade, dependendo a maior ou menor relevância de cada uma delas do contexto particular em causa (o tipo de produto, as exigências sociais,...)

Na visão de Csikszentmihalyi (2005), a criatividade é perspectivada através da interação de três sistemas. O primeiro sistema, *o Indivíduo*, refere-se à necessidade de obter informações relacionadas

na área e transformá-las em fatores cognitivos, conativos, emocionais e ambientais. O Indivíduo pode fazer alterações em outro sistema que é o *Domínio*, ou seja, uma área do conhecimento, (arte, ciência, desporto, por exemplo) que tem os próprios conteúdos, técnicas e regras bem específicas. Porém, estas alterações feitas no Domínio terão de ser avaliadas por um terceiro sistema que é o *Campo*, ou seja, um conjunto de instituições reguladoras do Domínio, o qual julga as produções realizadas pelo Indivíduo. Uma ideia apenas é considerada criativa nesta constante interacção entre os três sistemas.

Para estes paradigmas, a criatividade é então explicada como sendo um conceito complexo que envolve múltiplas variáveis. Exige combinações particulares de fatores diversos do indivíduo, como capacidades intelectuais, características de personalidades, estilos motivacionais, assim como fatores ambientais do contexto próximo do indivíduo como, por exemplo, a família, área profissional, e do contexto mais alargado da cultura: por exemplo, valores ou interesses económicos (Morais & Fleith, 2017; Kaufman, 2016).

Neste sentido de multidimensionalidade do conceito, parece ser mais profícuo entender o que é necessário para ser criativo do que, mais redutoramente, definir o que é esse atributo (Antunes, 201; Csikszentmihalyi, 1996; Fleith & Moraes 2017). É neste contexto que surgem esquemas conceptuais que tentam sistematizar essa multiplicidade de variáveis em causa na criatividade.

O esquema de sistematização feito por Rhodes (1961) tem apresentado consenso entre a comunidade académica (Morais & Fleith, 2017) e é conhecida pelo esquema dos 4 P's, no qual cada P representa uma dimensão que a criatividade envolve, ou seja, a Pessoa, o Processo, o Produto e o Contexto Social (*Press*). A dimensão da Pessoa refere-se ao conjunto de requisitos relacionados com a personalidade, a motivação ou, mais globalmente, o que uma pessoa deve apresentar para ser possível realizar produção criativa. Na dimensão de Processo criativo, procura-se explicar como ocorre a criatividade, a sequência e interação de etapas para conseguir a produção final, enfatizando-se características de âmbito cognitivo. O Produto foca-se nos resultados do processo criativo, ou seja, tomando elementos como instrumentos ou critérios de avaliação, tipo de produtos a considerar ou características dos juizes. Finalmente, o contexto social (*Press*), considera a influência do ambiente exterior ao indivíduo que pode ser facilitador ou inibidora da produção criativa.

Na linha de Feldman (1988) ou Feist (2006); Moraes, (2013; Moraes & Fleith, 2017) sublinha não só a complexidade de variáveis em causa na criatividade, mas também a confluência das mesmas para ocorrer um produto criativo. Assim, faz um paralelismo da criatividade a um bolo constituído por

seis fatias, em que cada uma das partes representa uma dimensão requerida para criatividade acontecer. Todas as dimensões têm de estar presentes para acontecer criatividade, embora possam estar mais ou menos em causa algumas delas em função, por exemplo, do tipo de produto ou da exigência de excelência requerida na produção criativa. Essas dimensões correspondem à motivação (particularmente intrínseca), a características de personalidade (como autonomia, autoconfiança, curiosidade,...), a processos cognitivos criativos (como a imagética, o pensamento metafórico, a descoberta de problemas,...), o conhecimento (conhecimento aprofundados sobre uma área e conhecimento interdisciplinar), a aptidões (inteligência geral, aptidões figurativa, verbal ou outra) e a um olhar de outrem, ou seja, a dimensão avaliativa social (desde o professor ou o crítico numa área até aos valores culturais).

Na compreensão da criatividade, quer a ideia de multiplicidade e de interacção de variáveis, quer a ideia da confluência das mesmas, ajudam a definir requisitos que serem operacionalizados (em atitudes, tarefas, conteúdos,...), tomando contextos concretos para facilitar criatividade. O contexto educativo, nomeadamente o escolar, é um dos contextos privilegiados para tal operacionalização.

A relevância da criatividade na educação

Mais à frente, num capítulo dedicado às possibilidades de avaliação e de promoção da criatividade, voltar-se-á necessariamente ao incentivo que a Educação deve fazer em relação às competências criativas do aluno; contudo, desde já, é importante sublinhar tal importância a partir do que a criatividade se foi definindo, ou seja, a partir dos próprios contornos do conceito em causa neste capítulo face às exigências do mundo e ao que a Educação e a escola podem proporcionar.

A sociedade tem valorizado mais na escola a obediência (estar sentado, quieto, calado,...), valoriza mais a ordem, a organização, a limpeza (Spinthall, Sprinthall & Oja, 1998). Ora, nesse contexto é com certeza menos provável existir mudança e desenvolver a criatividade. Na sociedade atual, as organizações exigem cada vez mais indivíduos capazes de promover crítica e mudança (Alencar, 2015). O apelo à criatividade é assim uma questão de adaptação ao quotidiano e de melhoria da qualidade de vida (Morais & Fleith, 2017). A criatividade é o requisito para inovação (Lubart & Zenasni, 2010), para o progresso e o desenvolvimento económico dos países (Wechsler, Oliveira & Suarez, 2015), tornando-se uma mais-valia quer para o desenvolvimento social como individual, do ambiente familiar e do trabalho, (Alencar & Sobrinho, 2017; Sousa & Monteiro, 2015).

Mais especificamente, a escola é o lugar onde acontecem profundas transformações que podem ajudar a mudar o mundo (Soulé & Warrick, 2015). A escola existe para dar às crianças as ferramentas para construir o futuro, formando-os para vida. É na Educação em geral, e na escola em particular, que se pode forjar um Homem livre e criativo, num processo de ensino aprendizagem que possibilite a formação de um ser permanentemente em crescimento (Nicolau, 2014).

A escola é assim assumida como sendo um contexto privilegiado para o desenvolvimento intencional de competências criativas dos alunos (Starko, 2014). Neste contexto, reúnem-se múltiplas influências, papéis, aprendizagens (formais e não formais) cognitivas, emocionais e relacionais, durante um longo percurso. É na escola que a criança passa grande parte do seu tempo e nela acontece muito do seu desenvolvimento psicossocial (Soulé & Warrick, 2015). A criatividade adulta pode depender grandemente de como foi exercitada na infância; logo, como foi exercitada na escola (Romo, 2019). O contexto escolar deve, então, e intencionalmente, não só promover um ambiente criativo face os alunos (Wechsler, Oliveira & Suarez, 2015), como pensar tarefas ou mesmo programas estruturados para fomentar a criatividade (Camargo & Daros, 2018).

No contexto de Angola, onde decorreu o estudo empírico da tese, de acordo com a Lei nº 17/16 de 7 de Outubro, a Lei de Base da Educação e Ensino estabelece no capítulo de princípios gerais de educação e ensino, no artº 14, afirma a necessidade das instituições de educação e de ensino se regerem por elevados padrões de desempenho e de domínio científico, técnico, tecnológico e cultural, assim como pela promoção de sucesso escolar, da excelência, do mérito *e da inovação*. Explicitamente, as competências criativas estão então contempladas nesta legislação.

Terminar-se-á este capítulo abordando-se ainda duas variáveis a relacionar com criatividade e em causa no contexto educativo, particularmente na escola. Estas variáveis estarão também presentes na pesquisa desta tese e acrescentam a informação ao conceito de criatividade que neste capítulo se aborda.

Criatividade e desenvolvimento

Como a criatividade se desenvolve, nomeadamente na infância, tem sido uma preocupação em várias décadas por parte de autores que desejam entender este conceito (Barbot, Lubart & Besançon, 2016; Smith & Carlsson, 1990; Torrance 1967). Este e outros autores têm demonstrado que a manifestação da criatividade oscila com a idade, havendo trajetórias desenvolvimentais. Desta forma,

haverá as primeiras manifestações criativas pelos 3 a 4 anos com emergência de jogo simbólico (Vygotsky, 2004) e sendo a infância, para alguns autores, um período rico neste sentido (Gardner, 1993; Sakamoto 2008), caracterizado pelo espírito de curiosidade, fantasia, menos inibições que poderiam afetar a iniciativa da criança. Também Piaget (1985) referiu que a criação está presente no processo de desenvolvimento da criança. A criatividade infantil é assim demonstrada através de brincadeiras, nomeadamente pintar, desenhar, sonhar, jogar, sendo o papel do educador importante na orientação destas atividades para fomentar criatividade (Virgolim, Fleith & Neves-Pereira, 2015)

Torrance (1967), num estudo clássico, no qual acompanhou indivíduos durante 22 anos, identificou três períodos nos quais há uma diminuição na manifestação da criatividade na criança, ou seja, declínios temporários. O primeiro declínio acontece por volta dos 5 ou 6 anos (muitas vezes coincidente com a passagem à escolaridade obrigatória), o segundo declínio dá-se por volta dos 9 ou 10 anos, entre o 4º e 5º ano de escolaridade. O terceiro declínio ocorre no início da adolescência (pelos 12, 13 anos, geralmente quando há uma mudança de ciclo/nível na escolaridade). Torrance (1967; 1977) apresentou fatores ambientais como responsáveis pelas quedas de criatividade, nomeadamente apontando o confronto do aluno com regras e tarefas escolares cada vez mais exigentes de convencionalidade e de convergência.

Assim, no primeiro declínio, a criança confronta-se com a preparação ou mesmo a entrada no 1º ciclo com o que isso implica de maior cumprimento de regras e com o início de avaliação formal. Concordando com Torrance (1968), também Smith e Carlsson (1985) apontaram um primeiro declínio pelos 5 ou 6 anos e também eles referem a importância da submissão da criança às regras e a comportamentos convencionais nesta idade.

Quanto ao segundo declínio (mais em causa nesta dissertação), referido por Torrance (1967), Smith e Carlsson (1985) foram no mesmo sentido, apontando porém uma tendência mais precoce, a partir dos 8 anos. Em consonância ainda com Torrance (1967, 1977), sublinham razões ambientais, também escolares, para este declínio. Todavia, Runco e Charles (2001) concluíram que no 4º ano há um pico significativo no pensamento divergente das crianças e não um declínio. Em estudos mais recentes, Darvishi e Pakdaman (2012) identificam uma tendência ascendente da criatividade até ao terceiro ano do 1º ciclo, uma queda no 4º ano, seguindo-se recuperação (concordando com o estudo clássico de Torrance) e Gralowski e colegas (2016) mostram um aumento de criatividade entre os 4 e os 9 anos (concordando com Torrance no primeiro declínio, mas negando o segundo). Recentemente ainda, Barbot, Lubart e Besançon (2016), demonstraram que as crianças manifestam menor

capacidade criativa se a metodologia escolar usada for mais convencional, não acontecendo esse declínio com metodologias alternativas. Sabendo a importância de fatores escolares condicionantes deste percurso desenvolvimental, autores como Lubart e Lautrey (1996) e Lubart e Guignard (2006) propõem uma interpretação alternativa ou complementar face ao declínio da criatividade nesta idade. Estes autores sugerem que tal declínio poderá estar ligado a um maior desenvolvimento do pensamento lógico, podendo neste período a convergência ser mais evidente do que o desenvolvimento da divergência.

O terceiro declínio apontado no início da adolescência encontrado por Torrance (1967) vai ao encontro de resultados bem mais recentes apresentados por Claxon, Pannells e Rhoads (2005) e mesmo encontrados numa outra cultura (Hu, McWilliam, Plucker & Yi, 2013). Inversamente, há estudos que apontam outras idades para picos e declínios da criatividade em adolescentes (e.g. Gralewki et al, 2016). Não se pode esquecer, finalmente, que os resultados ilustrativos das trajetórias desenvolvimentais da criatividade são eles mesmos condicionados por variáveis que ultrapassam o desenvolvimento das crianças. As diferenças culturais, assim como as competências criativas específicas ou os contornos das atividades de avaliação podem ter tal influência (Barbot, Lubart & Besançon, 2016).

Se variáveis do desenvolvimento individual podem ser importantes para estas oscilações da trajetória desenvolvimentista da criatividade, parecem assim emergir consensos face a que nessas oscilações atuam variáveis ambientais. Particularmente, a obediência a regras e a expectativas cada vez mais focadas na convergência existentes no percurso escolar do 1º ciclo são referidas (Alencar, Braga, & Marinho, 2016; Torrance, 1968). Logo, atuar intencionalmente no período do 1º ciclo de escolaridade face as competências criativas, evitando lacunas e potenciando o seu desenvolvimento, parece muito relevante.

Criatividade e sucesso escolar

Quanto à associação entre a criatividade e o sucesso escola, verifica-se disparidade de resultados. Por um lado, há estudos a afirmar essa relação. Por um lado, há estudos a afirmar essa relação. A escola valoriza essencialmente o pensamento convergente para busca de respostas corretas aos problemas apresentados e isso pode desvalorizar a expressão criativa; por vezes, porém, a divergência é também encorajada e deixa-se que os alunos se confrontem com seus problemas mal

resolvidos ou com tarefas classificadas como mal estruturadas para ser possível promover novas ideias, o que pode ajudar à relação entre criatividade e sucesso escolar (Lubart, 2009).

Já em estudos de Torrance (1968) e Cropley (1997) realizados em crianças do Ensino Básico sugeriam que algumas limitações no desempenho escolar podem ser explicadas a partir de um modo estruturado com numerosas regras e apelo à convergência no processo de ensino-aprendizagem. Assim, não é de admirar, para estes autores, que a criatividade dos alunos seja afetada por uma burocracia institucionalizada na escola e, assim, haja relação entre o sucesso académico e as possibilidades de o aluno expressar criatividade.

Também pesquisas como a de Carvalho e Alencar (2000) explicaram a incidência da criatividade sobre o desempenho escolar dos alunos, enfatizando que o apelo à criatividade leva a mudanças significativas na aprendizagem, sobretudo a nível de curiosidade, aceitação de desafios, iniciativa e autoconfiança. Já Souza (2006) mostrou que a avaliação realizada pelos docentes sobre a utilização da criatividade na aprendizagem estimula o aluno, significativa e positivamente, nos resultados escolares. A criatividade desenvolverá assim a inteligência, enriquecendo o aluno, tornando-o mais focado na resolução de problemas e ajudando-o a orientar os seus contributos. O impacto da criatividade no sucesso escolar tem sido compreendido também através de uma melhoria de interpretação da realidade pelos alunos, do reconhecimento e desenvolvimento de talentos individuais e, mais uma vez, no estímulo da curiosidade e iniciativa (Treffinger, 1994). Porém, na afirmação desta relação entre as duas variáveis, ela surge sobretudo com baixa intensidade (e.g. Miranda & Almeida, 2014).

Por seu lado, alguns autores entendem que não há relação da criatividade com o desempenho escolar (-Wali, 2012). Esta perspetiva apresenta frequentemente o exemplo de Einstein como indivíduo altamente criativo, mas que não era capaz de mobilizar recursos para superar as exigências escolares (Lubart, 2009)

Por exemplo, estudos de Simonton (1984, 1988) demonstraram que não há associação entre a criatividade e o sucesso académico porque as regras ou conhecimento escolar formal muitas vezes são sobrevalorizados e sobrepõem-se à expressão e pesquisa individual, autónoma. O conhecimento formal pode impedir, assim a flexibilidade do pensamento crítico. Ora, os indivíduos criativos não são o tipo de pessoa que espera apenas o que os outros lhes digam para fazer.

Independentemente do nível de correlações encontradas entre medidas de criatividade e de sucesso escolar, as características inerentes ao primeiro conceito, (flexibilidade crítica, autonomia, resolução inovadora de problemas) *deveriam corresponder* a requisitos para o segundo conceito que é

o sucesso escolar. A criatividade é um requisito para o sucesso pessoal, social e profissional para o presente para o futuro (Wechsler, Oliveira & Suarez, 2015).

Especificamente, as competências de literacia ligadas à leitura e à escrita surgem simultaneamente como fundamentais para a vida pessoal e profissional e com dificuldades associadas na sua aprendizagem. Se tais competências de leitura e escrita não forem cimentadas até 4º ano de escolaridade, dificilmente haverá bons alunos (Cardoso, 2013). No contexto de Angola, a taxa nacional de aproveitamento na disciplina de Língua Portuguesa é apenas de 46,2% no ensino primário (MEA, 2015). Em relação ao domínio da escrita, outro estudo refere que os resultados nacionais são também insatisfatórios, já que apenas 42% apresentam resultados positivos (MEA, 2014). Também a avaliação global da reforma do sistema de educação (MEA, 2014) identificou deficiências, principalmente a nível de leitura, interpretação, escrita e cálculo. Assim, estes estudos confirmam a grande preocupação sobre as competências linguísticas das crianças em Angola, havendo problemas relacionados com o insucesso quer na oralidade quer na escrita. Por seu lado, o Relatório de Avaliação Global da Reforma Educativa do Ministério da Educação de Angola (2014, p. 11), constatou que em relação ao desempenho profissional dos docentes do ensino primário “existem dificuldades ligadas à avaliação processual dos docentes, cujas médias oscilam entre o suficiente e o insuficiente em disciplinas como a Matemática e a Língua Portuguesa, incluindo a linguagem escrita, a qual apresenta média extremamente baixa”.

Neste sentido, a escola deverá oferecer cada vez mais situações de aprendizagem motivadoras, nas quais aprender e ser criativo surjam em simultâneo, nomeadamente tendo em conta as competências fundamentais de escrita e da oralidade. Ser criativo é uma necessidade atual e futura, como se viu anteriormente; por outro, o sucesso académico, nomeadamente nas competências fundamentais de escrita e da oralidade, é vital para o progresso profissional e pessoal. Para promover tal simultaneidade, há instrumentos de intervenção como o programa de treino usado nesta tese (Oliveira, 2015).

CAPÍTULO II: AVALIAÇÃO E PROMOÇÃO DA CRIATIVIDADE

Criatividade: como avaliar?

O tema da avaliação, em geral, não é de uma abordagem fácil. Identificar ou avaliar criatividade é uma tarefa ainda mais complexa, dada a abrangência e mesmo subjetividade do conceito; trata-se de avaliar algo que foge à padronização (Morais, 2001). Porém, avaliar criatividade corresponde a objetivos fundamentais na pesquisa, nomeadamente para controlar o efeito de intervenções (Morais & Fleith, 2017). A avaliação é assim uma oportunidade para se conhecer, com determinado rigor, os resultados esperados comparativamente aos alcançados (Lubart, 2009). Como De la Torre (2005, p. 223) afirmava, “a avaliação é uma peça-chave para falar de desenvolvimento criativo, pois como podemos falar de melhoria se não podemos avaliar?”

A avaliação da criatividade é mesmo uma questão polémica (Alencar, Fleith, & Bruno-Faria, 2010). Por exemplo, segundo Lubart (2009), uma das questões mais levantadas a respeito da criatividade tem a ver com a sua quantificação, ou seja, com a possibilidade de medi-la com exatidão. Para o autor, porém, mesmo tendo em conta a complexidade do conceito avaliado, estudar cientificamente a criatividade implica necessariamente a construção de instrumentos de avaliação sensíveis, fidedignos e válidos. A sensibilidade tem a ver com até que ponto o instrumento de medida discrimina os indivíduos sobre a dimensão que se pretende medir, neste caso sendo sensível a diferentes graus de criatividade. A fidelidade indica se o instrumento avalia com precisão a dimensão avaliada, captando tal dimensão de forma coerente e homogênea. Por fim, a validade significa que esse mesmo instrumento avalia o que se deseja, neste caso a criatividade – e somente a criatividade – e não um outro construto (Lubart, 2009).

Existe uma grande diversidade de instrumentos de avaliação da criatividade e mesmo diferentes metodologias (Alencar, Fleith & Bruno-Faria, 2010). Coerentemente, têm surgido taxonomias face a estas diversidades (Morais & Azevedo, 2009). De tal multiplicidade de possibilidades, emerge uma dicotomia que tem a ver com a avaliação de um potencial criativo e com a avaliação das realizações criativas por si mesmas. (Morais & Fleith, 2017). São então estas duas orientações, ambas usadas na parte empírica da dissertação, que se passa agora a apresentar brevemente.

A avaliação do potencial criativo passa essencialmente pela utilização de testes. Avalia-se então competências criativas ou variáveis com ela correlacionadas que foram estudadas e definidas previamente (por exemplo, o pensamento divergente, o pensamento metafórico, características de

personalidade ou de um clima criativos). Pode-se ter testes mais voltados para as competências criativas em si mesmas – por exemplo, o caso dos Testes de Pensamento Criativo de Torrance (1998), o *Drawing Production Test* (Urban, 2004) ou o Teste de Criação de Metáforas (Primi, Miguel, Cruz, Couto, Barros, Muniz & Cunha, 2006). Existem ainda testes que avaliam percepções do avaliado sobre si próprio (autorelatos) ou de outros significativos– por exemplo, a *Escala de Personalidad Creativa* (Garaigodobil & Perez, 2005), a Escala do Clima para a Criatividade em Ambiente de Sala de Aula (Morais, Viana, Fleith, & Dias, 2019) ou a Escala de Indicadores de Clima para a Criatividade no Ambiente de Trabalho (Bruno-Faria, 2010) Segundo Cropley (2015) existem aproximadamente 255 tipos de testes de criatividade, qualitativos e quantitativos. Nesta multiplicidade, surge como consensual que os Testes de Pensamento Criativo de Torrance (1998) são os mais utilizados e estudados em todo mundo (Morais & Fleith, 2017).

Por seu lado, há a avaliação que não se faz sobre um potencial, mas sobre uma realização: a avaliação de produtos criativo (um desenho, uma invenção, um texto, um cartaz). Neste caso, pode-se ainda tomar duas perspectivas – a avaliação concetual (O´Quin & Besemer, 2011) e a avaliação consensual (Amabile, 1983, 1996). Ambas as metodologias requerem juizes para apreciar os produtos em causa. Na avaliação concetual (O´Quin & Besemer, 2011), tais juizes centram-se na questão de até que ponto um produto traduz critérios predefinidos como a originalidade, a eficácia ou lógica, a expressividade. Há, para isso, treino intenso com os juizes nos critérios a avaliar. Na avaliação consensual, o foco está na familiaridade dos juizes com o produto que avaliam, advindo daí o consenso esperado na avaliação – até que ponto o produto é criativo na percepção dos *experts* que o avaliam (Amabile, 1983; 1996)?

Ambas as metodologias são atualmente utilizadas (Cropley & Kaufman, 2012; Hennessey, Kim, Guomin,& Weiwei, 2008) e ambas apresentam pontos fortes e críticas. No caso dos testes, a maior crítica tem a ver com a sua validade externa, ou seja, com medirem o que se pretender medir, neste caso a manifestação criativa. A avaliação de produtos criativos, por sua vez, apresenta limitações relacionadas com as exigências que requer, nomeadamente a escolha e formação de juizes ou um maior tempo quer de aplicação quer de cotação (Morais & Fleith, 2017).

A avaliação da criatividade, idealmente, deverá ser integradora, podendo-se usar os instrumentos e metodologias de forma isolada ou combinada, consoante o contexto, podendo mesmo ambas as opções expostas anteriormente tornarem-se complementares (Starko, 2014) Assim, a avaliação da criatividade é entendida como um contexto que apresenta multiplicidades: de instrumentos, de metodologias, de critérios. Todavia, apesar das especificidades que estas múltiplas

respostas apresentam, tal avaliação pode ajudar a uma forma integradora de entendimento do que significa ser criativo.

Criatividade: como promover?

Após ter sido analisado o conceito de criatividade e as suas possibilidades de identificação, fica a questão se este atributo, requisito da atualidade, pode ser promovido. Na perspetiva da criatividade quotidiana (*little c*), ela é encarada como estando presente em todos os indivíduos, isto é, havendo neles um potencial criativo passível de ser desenvolvido em todo o percurso de vida e nos vários níveis de ensino (Cropley, 2015; Kaufman, 2016; Runco, 2014). Tem havido mesmo estudos de metaanálise (e.g. Ma, 2006) que afirmam ganhos após intervenções no sentido da promoção de competências criativas. Assim, é compreensível que a interrogação de como promover a criatividade seja pertinente, indo ao encontro da opinião de Runco (2014) no sentido de que mais vale um potencial criativo pobre, mas intencional e sistematicamente estimulado, do que um potencial rico, mas desvalorizado. Ora, o contexto escolar surge como um contexto privilegiado para tal promoção, nomeadamente na sala e aula, pois grande parte do desenvolvimento da criança aí vai ocorrendo e a escola corresponde a vivências de aprendizagem de conteúdos e de competências (Soulé & Warrick, 2015).

Duas formas de trabalhar para este objetivo promocional serão proporcionar, em geral, um clima que estimule o potencial criativo dos indivíduos e intervir, de forma mais específica e sistemática, através de técnicas e de programas. Ambas as situações serão então brevemente apresentadas.

Um clima que promova inovação é fundamental no presente em diferentes tipos de instituições (Miller & Dumford, 2014). Esta preocupação iniciou-se nas organizações empresariais e tem sido menos intencionalmente trabalhada nas escolas, apesar da sua pertinência (Tan, Mourges, Maccornick, Barbot & Grikorenko, 2015). Assim, na globalidade, é importante que a escola ensine a criança a pensar, a questionar, a auto avaliar-se nos percursos que vai fazendo (Antunes, 2014). Mais especificamente, pensando a promoção de um pensamento criativo, o clima em sala de aulas deve apelar, reconhecer e recompensar ideias criativas, incentivar diferentes possibilidades na resolução de problemas, deve ajudar a questionar, levantar hipóteses, explorar consequências, sugerir modificações e aperfeiçoar as ideias a desenvolver, deve considerar ainda as características e necessidades cognitivas, emocionais e sociais do aluno, oferecendo experiências que sejam contextualizadas, significativas, para ele. Também é importante fortalecer, nesse clima de sala de aula, a auto-estima e a autonomia do aluno, encorajá-lo a refletir sobre o que gostaria de conhecer, identificar interesses,

envolvê-lo na solução de problemas do mundo real e mesmo futuro, e possibilitar escolha de atividades. A implementação de tarefas que estimulam a produção de ideias, a participação, a permissão de tempo para a reflexão e criação, e a garantia de um ambiente psicologicamente seguro (no qual o aluno não tenha medo de se expor, de errar ou de correr riscos), são ainda características alocadas a um clima que promove a criatividade para vários autores (cf. Alencar & Sobrinho, 2011; Cropley, 2015; Morais & Almeida, 2018)

Por seu lado, um ambiente criativo em sala de aula deve evitar bloqueios à expressão da criatividade. Tais bloqueios podem ser mais contextuais ou mais individuais, sendo muito difícil estabelecer a fronteira entre ambos (Lubart, 2017). Alguns desses bloqueios têm a ver com pressões no sentido de não desviar da norma, de ser conformista, de não permitir o erro, do exagero de críticas negativas, da falta de autoconfiança e de autonomia, da desvalorização da imaginação ou da possibilidade de alternativas. Neste ambiente bloqueador da expressão criativa, tende-se à convergência das ideias para uma única resposta, assim como à rotina de tarefas, regras e materiais. Coerentemente, nele há ainda a ênfase na memorização e na repetição das aprendizagens e há a preocupação em realizar depressa o trabalho. (Alencar & Sobrinho, 2017).

O papel do professor surge ainda como fundamental na criação, na gestão e na avaliação do clima criado em sala de aula (Omdal & Graefe, 2017). Ora, o conceito de professor criativo remete não para a produção criativa pessoal do docente, mas sobretudo para a capacidade de este promover criatividade nos seus alunos (Glaveanu, 2018). Desta forma, o professor criativo é um docente capaz de se reinventar em aulas não rotineiras, é dinâmico, motivado, crítico e com abertura à novidade. É uma pessoa confiante e entusiasta, apaixonada pelo seu trabalho. Propõe novas soluções para os problemas ou reformula-os, usa imaginação no processo de ensino-aprendizagem, buscando formas inovadoras de transmitir os conteúdos e dando assim significados para a vida do aluno. Por características como estas, o docente quebra paradigmas convencionais da Educação, é capaz de aceitar ambiguidades e desafios e posicionar-se de forma crítica relativamente às suas práticas pedagógicas e às dos seus colegas (Cropley, 2015; Ferrando, Fernández, Sáinz, Soto, & Valverde, 2015).

Ora, o clima criativo na sala de aula pode ainda ser favorecido pela aplicação de atividades que promovem competências criativas nos alunos de forma sistemática e internacional, ou seja, através de programas de treino (Fleith & Morais, 2017). Existem variados programas de treino de competências criativas, alguns dos quais podem ser aplicados pelo próprio docente (cf. Morais, Miranda & Wechsler, 2015).

Internacionalmente, podem ser destacados programas como *Incubation Model of Teaching* (Torrance & Safter, 1990), *Cognitive Research Trust* (De Bono, 1993), *New Directions in Creativity* (Renzulli, 1986), *Creative Problem Solving Program* (Isaksen, Dorval, & Treffinger, 2011), ou o *Future Problem Solving International - FPS* (Torrance, Torrance, Williams, & Horn, 1978). Em Portugal, tem também surgido programas como o Odisseia (Miranda, 2016), o MAIS (Antunes, 2008) ou o PEDAIS (www.aneis.org). Neste momento, vamos caracterizar brevemente o FPSI, porque é aplicado em Portugal e em dezenas de países, assim como a metodologia que lhe deu origem, ou seja, *Creative Problem Solving*.

A Resolução Criativa de Problemas - CPS (Isaksen, Dorval, & Treffinger, 2011) é uma metodologia desenvolvida inicialmente nos anos 60 do século XX e que se foi operacionalizando em etapas que combinam a exigência da convergência com a divergência, seguindo a direção de inicialmente serem definidos problemas, serem depois geradas e avaliadas ideias originais e eficazes possíveis para os problemas prévios serem resolvidos e, finalmente, serem criados planos de intervenção para tal resolução. Esta metodologia pode ser aplicada a qualquer nível de escolaridade e a qualquer conteúdo académico.

O FPSI (Torrance, Torrance, Williams, & Horn, 1978), aplicado essencialmente a crianças e jovens (apesar de também aplicável a adultos), procura o treino do pensamento criativo, trabalhando situações problemáticas que podem acontecer no futuro. Pode ser aplicado em grupos de alunos ou a nível individual e através de qualquer conteúdo escolar ou educativo. Os professores têm sido frequentemente aplicadores do programa, tendo nele um treino prévio e intenso. Caracteriza-se por 6 etapas, correspondendo estas à identificação de várias situações problema, à definição e operacionalização de um dos problemas, à produção de ideias para a sua solução, à produção de critérios para a avaliação das ideias anteriores, à definição de uma das soluções e à implementação prática de um plano de resolução do problema. Várias técnicas criativas (chuva de ideias, associações remotas, metáforas,...) são usadas, apela-se à conciliação constante da divergência e da crítica e, além de o programa se focar em competências cognitivas como a criatividade, a crítica e a reflexão, são também trabalhadas competências emocionais, de comunicação e interpessoais. Resultados positivos a estes diferentes níveis têm sido encontrados, nomeadamente em Portugal (e.g. Alves, 2013; Araújo, Azevedo, Morais, Jesus, & Viseu, 2015; Azevedo, Morais & Martins, 2019).

Um outro programa de treino face à criatividade que surgiu em Portugal recentemente e é aplicável em sala de aula corresponde ao SuperCriativo (Oliveira, 2012; 2015). É um programa que

combina a facilitação de competências criativas com o desenvolvimento de competências académicas como a leitura e a escrita. Foi estudado em alunos do 1º ciclo de escolaridade em Portugal, especificamente dos 3º e 4º anos e sendo aplicado em sala de aula por docentes de Língua Portuguesa. Foi desenhado com 10 sessões de 60´cada, havendo uma sequência de progressiva dificuldade nas tarefas criativas apresentadas -por exemplo, exploração de palavras, de frases, de pequenos textos).

Como objetivos gerais aponta a motivação para atividades criativas, desenvolvimento de competências criativas (como a fluência – quantidade de ideias lógicas; a originalidade – raridade das ideias; a flexibilidade – a diversidade das ideias ou a resistência ao fechamento – expandir as ideias além do óbvio), promover a autoestima e desenvolver competências de escrita e leitura. Outras características a promover e que estão associadas ao pensamento e a um ambiente criativos são a curiosidade, a autonomia, o diálogo, a crítica e a cooperação. As tarefas são individuais e de pequenos grupos. Como exemplos de tarefas, pode-se apontar o brainstorming, o levantamento de questões não usuais, a análise de situações ambíguas sem uma conclusão única, encontrar analogias incomuns, dramatizações, escrever características comuns, escrita de situações cómicas e futuristas. A leitura, a escrita e a expressão oral são constantes requisitos para a realização destas tarefas.

O programa foi avaliado em Portugal através dos Testes de Pensamento Criativo de Torrance na sua versão figurativa (Azevedo, 2007) e de uma grelha com parâmetros face à escrita de uma pequena história futurista (qualidade do título, coerência das ideias expostas e da introdução e conclusão, embelezamento textual, clareza na expressão escrita), grelha avaliada por um professor de Português. Os resultados indicaram melhoria significativa em todos os parâmetros dos Testes de Torrance, exceto na fluência, assim como nos parâmetros de análise da escrita, com menor evolução na clareza da mesma. Foi assim uma intervenção eficaz no desenvolvimento da criatividade e de competências de escrita.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

Após a fundamentação teórica apresentada nos capítulos anteriores, apresentar-se-á a metodologia do estudo desta dissertação. Este estudo enquadra-se numa pesquisa quantitativa e analisa o efeito de um programa de treino de criatividade (SuperCriativo) que aborda tarefas de leitura e de escrita (Oliveira, 2012; 2015) face a competências criativas, perceções de clima criativo e variáveis de sucesso académico em crianças da 4ª classe em Angola. Serão inicialmente apresentados os objetivos e hipóteses, assim como os participantes do estudo. Seguidamente, são descritos os instrumentos de avaliação e os procedimentos usados.

MÉTODO

Objetivos e Hipóteses

O estudo pretende alcançar os seguintes objetivos, tomando alunos da 4ª classe do Ensino Público de Angola:

- Analisar o impacto do programa SuperCriativo em competências criativas;
- Analisar o impacto do programa SuperCriativo em perceções de um clima criativo em sala de aula
- Analisar o impacto do programa SuperCriativo em competências da escrita e da leitura;
- Analisar o impacto do programa SuperCriativo no rendimento escolar médio e em Língua Portuguesa.

Em função dos objetivos formulados, e tendo em atenção o enquadramento teórico, as hipóteses colocadas são:

Tomando os alunos dos momentos pré e pós teste e os grupos controlo e experimental, espera-se melhor rendimento, a um nível estatisticamente significativo, por parte do grupo experimental no momento pós teste em:

- a) Competências criativas (originalidade, eficácia, expressividade, perceção subjetiva de criatividade);
- b) Perceções de clima criativo em sala de aula
- c) Competências de escrita e leitura;
- d) Rendimento escolar médio e em Língua Portuguesa.

Participantes

Participaram neste estudo 70 alunos, sendo 35 do grupo experimental e 35 do grupo de controlo. Esses alunos frequentam a 4ª classe do Ensino Público de Angola, têm idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos ($M=9,47$; $DP=.503$), sendo a média de 9,49 e desvio padrão de .507 no grupo de experimental e sendo a média de 9,46; e desvio padrão de .505 no grupo de controlo. Os alunos são de ambos os géneros, sendo 33 (47,1%) do sexo feminino e 37 (52,9%) do masculino. A distribuição por género foi a seguinte: no grupo experimental há 16 alunos (45,7%) do género feminino e 19 (54,3%) do masculino e no grupo de controlo há 17 alunos (48,6%) do género feminino e de 18 (51,4%) do masculino. Especificamente, são pertencentes à Escola do Ensino Primário Nzinga Nkovo N° 2011, situada na Centralidade do Kilamba, Município de Belas - Província de Luanda. Estes dados podem ser observados na Tabela 1. A escolha da amostra, das turmas para o grupo experimental e de controlo, foi da responsabilidade da escola, tratando-se então de uma amostra por conveniência.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes por género nos grupos experimental e de controlo

<i>Grupo</i>	Género		Idade		<i>N</i>
	<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>	<i>9 anos</i>	<i>10 anos</i>	
Experimental	17	18	18	17	35
Controlo	16	19	19	16	35
Total	33	37			70

Em relação às professoras dos dois grupos, cujo ambiente em sala de aula foi avaliado pelos alunos, é de referir que eram docentes efetivas da mesma escola e lecionam a 4ª classe do turno da tarde. Ambas têm mais de 10 anos de docência no ensino primário e idades entre 40 e 42 anos.

Instrumentos

A avaliação das competências criativas foi feita através de textos produzidos pelos alunos, apelando-se às metodologias de avaliação consensual (Amabile, 1983, 1996) e de avaliação conceitual (Besemer & Treffinger, 1981). Foi assim pedido aos alunos para elaborarem um produto criativo através de uma história escrita sobre as estações do ano, isto é, no pré teste foi pedida a realização de uma história relacionada com “Era uma vez o Verão...” e no pós teste outro texto com o título “Era

uma vez o Cacimbo...”. Ambos os textos foram escritos numa folha A4 e com uma duração não previamente estipulada, tendo demorado no seu máximo 60 minutos. Estes produtos criativos foram avaliados por duas juízas face às competências criativas de Originalidade, Expressividade, Adequação, e Perceção Subjetiva de Criatividade.

Para avaliar a perceção do clima criativo em sala de aula, foi aplicada às crianças a Escala Clima para a Criatividade em Ambiente de Sala de Aula na versão adaptada a Portugal (Morais, Viana, Fleith, & Dias, 2019), escala essa originária do Brasil (Fleith & Alencar, 2005). Esta Escala (cf. Anexo I) procura avaliar fatores estimuladores e inibidores à expressão da criatividade no contexto escolar. A versão usada apresenta 22 itens apresentados em formato *likert* com 5 possibilidades de respostas entre “nunca” e “sempre”. Estes itens estão organizados em 4 fatores – *Suporte do professor à Expressão de Ideias do Aluno* (exemplo de item: “o professor dá atenção às minhas ideias”); *Interesse do Aluno pela Aprendizagem na Escola* (exemplo de item: “eu gosto da matéria ensinada”); *Autoperceção de Criatividade pelo Aluno* (exemplo de item: “eu tenho muitas ideias”) e *Autonomia do Aluno na Escola* (exemplo de item: “eu posso escolher o que posso fazer”). Não tendo uma duração pré determinada, a aplicação da Escala durou um tempo máximo de 45 minutos.

A avaliação de competências de escrita, oralidade e leitura foi feita pelas professoras de ambos os grupos (controlo e experimental), face a cada a aluno e face aos dois momentos de avaliação. Para a escrita, tomou-se a grelha indicada para esse efeito no Programa SuperCriativos (Oliveira, 2012, 2015). Esta grelha (cf. Anexo 2) avalia os seguintes critérios:

1. Tema – se o título que transmite a mensagem do texto é apelativo para o leitor;
2. Coerência e coesão de ideias – se o texto produz e organiza ideias relevantes e compreensíveis de acordo com o solicitado para a atividade;
3. Introdução e conclusão – se o texto faz a apresentação de personagens; se usa o conflito/aventura/ação; se proporciona soluções criativas para a história desenvolvida;
4. Embelezamento – se o texto apresenta uso correto dos adjetivos, se há descritivos qualitativos das personagens, se expressa sentimentos e emoções;
5. Clareza na expressão escrita – se o texto apresenta uso correto da linguagem, usa pontuação e sintaxe correta.

Cada um destes critérios era cotado entre 1 a 5 pontos (1- “não e verifica” até 5 – “verifica-se muito”) e também uma cotação global (soma das parciais) foi tida em conta. Ambas as professoras classificaram ainda cada aluno, nos dois momentos da avaliação, o domínio da expressão oral,

expressão escrita e leitura, numa escala de um (mau) a cinco (muito bom) em função do desempenho dos alunos por elas observado em sala de aula.

O rendimento académico foi também considerado na disciplina de Língua Portuguesa e numa média global. Tomou-se em conta dois períodos formais de avaliação, antes e depois da intervenção. As classificações são atribuídas numa escala de 0 a 10.

Procedimentos

Foi direcionada uma solicitação por escrito ao Gabinete Provincial da Educação de Luanda, no qual se manifestou o desejo de realizar o estudo, expondo as suas características principais. Após a autorização, a pesquisadora fez um primeiro contacto presencial com a Direção da escola e apresentou de forma detalhada o projeto de pesquisa, incluindo os seus objetivos e metodologias a serem utilizadas. Num segundo contacto, a escola selecionou duas turmas, sendo uma para o grupo experimental e outra para o controlo.

A Direção da escola solicitou, por sua vez, o consentimento por escrito aos pais dos alunos através de uma carta de autorização. As cartas de autorização dos encarregados de educação para ambos momentos de avaliação e para a frequência do programa SuperCriativo (Oliveira, 2012, 2015) foram recolhidas pelas professoras das turmas.

A avaliação dos alunos nos momentos de pré e de pós teste foi realizada, em ambos grupos, em contexto de sala de aula, com a presença da professora da turma, e foi conduzida pela autora da dissertação. Esta avaliação iniciou-se por uma breve apresentação dos objetivos, a garantia de voluntariado e de confidencialidade dos participantes, assim como da não relação com avaliação escolar formal. A primeira tarefa realizada pelos alunos foi o texto e, em seguida, a Escala “Clima para a Criatividade em Sala de Aula”, havendo um pequeno intervalo entre eles de 10 minutos.

No grupo experimental, aplicação do programa SuperCriativo (Oliveira, 2012, 2015) foi feita em 9 sessões durante 9 semanas com a duração entre 1 a 2 horas por semana. A professora da turma teve, previamente à aplicação do programa, formação presencial por parte da autora da dissertação, no sentido de esclarecimento de dúvidas sobre o mesmo e sobre o conceito de criatividade. A professora já tinha também, meses antes, contactado por escrito com o programa e seus objetivos. Durante aplicação do programa, a autora da dissertação reuniu com a professora duas ou mais vezes por semana, dependendo das dificuldades colocadas pela professora, analisando tais dificuldades e ajudando a preparar a sessão seguinte.

Para avaliar os textos dos alunos, contou-se com duas juízas, professoras do ensino primário de Angola, tendo ambas já lecionado a 4ª classe. Com elas foram inicialmente analisados os objetivos do estudo, as instruções dadas aos alunos, a escala e os critérios de avaliação. Estas juízas frequentaram ainda um curso de 5 horas sobre avaliação de produtos criativos. Posteriormente à formação, avaliaram 8 textos sobre os mesmos temas, previamente pedidos a alunos de outra turma que não as de controlo e experimental. A cotação dos produtos foi realizada em diferentes períodos. Em cada período, os produtos eram divididos em grupos, os quais eram apresentados às juízas com uma ordem diferente (A, B, B, A). No final de cada grupo de produtos avaliado, cada juíza verificava ou revia classificações e assinalava os produtos que tinham tido classificações extremas (5 ou 1). Estes produtos voltariam a ser comparados no final da avaliação de todos os grupos de textos avaliados, por parte de cada juíza. É ainda de referir que as juízas faziam um intervalo após a avaliação de cada grupo de produtos e recomeçavam sempre ao mesmo tempo a avaliação de cada novo grupo de produtos. Entre as juízas não havia comentários sobre a avaliação, sendo esta independente. Estes procedimentos são sugeridos por Amabile (1983, 1996).

Os produtos criativos foram avaliados numa escala de 1 a 5 valores, sendo a correspondência: 1- não satisfaz, 2- satisfaz pouco, 3- satisfaz, 4- satisfaz bem, 5- satisfaz plenamente. Os critérios de avaliação foram a) Percepção Subjetiva da Criatividade – até que ponto, na escala dada e perante o pedido, a ideia subjacente a esta história é criativa apelando a minha conceção subjetiva de criatividade, b) a Originalidade: até que ponto, na escala dada e perante o pedido para a faixa etária, a ideia subjacente a esta história me parece infrequente nova; c) a Adequação: até que ponto, na escala dada, a ideia subjacente a esta história me parece correta, adequada ao tema e ao objetivo pedido-e d) a Expressividade- da ideia exposta na história – até que ponto, na escala dada, a ideia subjacente a esta história me chamou atenção, me causou impacto emocional.

Para o tratamento de dados recorreu-se ao programa estatístico SPSS (versão 26). Os resultados são apresentados e discutidos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Com este estudo pretendeu-se avaliar efeitos do programa SuperCriativo (Oliveira, 2012, 2015) nos seguintes aspetos: (a) competências criativas (originalidade, adequação, expressividade, percepção subjetiva de criatividade); (b) percepções de clima criativo em sala de aula; c) competências de escrita e de leitura; d) rendimento escolar médio e em Língua Portuguesa, em alunos do 4ª Classe do Ensino Público de Angola. Esperava-se que os alunos do grupo experimental obtivessem um melhor resultado nestas quatro dimensões no pos teste, tomando os dois momentos e os dois grupos avaliados (experimental e controlo). Serão inicialmente apresentados os dados obtidos para cada tipo de variável, inicialmente tomando os dados descritivos e depois os obtidos a partir de estatística inferencial. Após esta apresentação, tais dados serão discutidos em função das variáveis avaliadas.

Apresentação de resultados

Competências criativas

Para avaliar o impacto do programa SuperCriativos (Oliveira, 2012, 2015) nas competências criativas de originalidade, adequação, expressividade e criatividade subjetiva, os alunos tiveram de escrever uma história em cada momento de avaliação, sendo estas avaliadas por dois juizes. Inicialmente, tomaram-se as avaliações realizadas para estabelecer o nível de concordância entre juizes, tendo-se calculado o coeficiente de correlação de Pearson.

A análise de confiabilidade revelou que as correlações apresentam valores médios e positivos entre as avaliações dadas pelos juizes. A consistência entre juizes, tomando as relações entre juizes nos dois momentos e nos dois grupos, oscilou para a quase totalidade dos casos entre elevada e aceitável, situando-se entre 0,82 e 0,51, obtendo-se apenas dois valores um pouco mais baixos que indicam uma correlação mais fraca, mas no limite do aceitável para a avaliação de dimensões subjetivas e complexas como a criatividade (cf. Morais, 2001). Estão, neste último caso, a avaliação da originalidade no grupo de controlo no momento pré intervenção (0,39) e a avaliação da percepção subjetiva de criatividade no grupo de controlo no momento pós intervenção (0,45). Dado as avaliações serem concordantes, foram calculadas as médias da avaliação dada pelos juizes para cada competência e para cada situação (dois grupos e dois momentos), cujos valores estão apresentados na Tabela 2.

A partir destas médias, efetuou-se a análise comparativa dos resultados nas competências criativas avaliadas, obtidos pelos grupos de controlo e experimental nos dois momentos de avaliação. Estes dados são também apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 - Comparação dos resultados em competências criativas para o 1º e 2º momentos de avaliação entre o grupo de controlo e o grupo experimental

Competências	Grupo	1º Momento	2º Momento	F	p
		M (DP)	M (DP)		
Originalidade	Controlo	1,49 (0,507)	1,96 (0,599)	7,456	,008
	Experimental	2,04 (0,741)	3,34 (1,130)		
Adequação	Controlo	1,87(0,817)	2,23 (0,717)	2,681	,106
	Experimental	2,51 (0,844)	3,33 (0,874)		
Expressividade	Controlo	2,03 (0,727)	2,37 (0,877)	4,443	,039
	Experimental	2,23 (0,926)	3,19 (1,051)		
Perceção sub.criatividade	Controlo	1,66 (0,539)	2,03 (0,618)	13,790	,000
	Experimental	2,10 (0,726)	3,41 (1,025)		

Quando comparadas as médias de ambos os grupos em cada momento, constata-se que para todas as competências criativas, o grupo de controlo apresenta valores mais baixos do que o experimental no 1º momento, sendo tais diferenças muito pequenas. Porém, esta diferença entre os grupos acentua-se no 2º momento, sendo as médias sempre mais elevadas no grupo experimental. Comparadas as médias para cada grupo entre o 1º e o 2º momentos, verifica-se que todos os valores aumentam no 2º momento, sendo o aumento mais expressivo para o grupo experimental.

Tendo-se efetuado uma ANOVA para medidas repetidas para analisar o efeito grupo x momento, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos para os dois grupos face a todas as competências, exceto para a Adequação, ou seja, para todas as outras competências criativas houve um efeito de interação entre o momento e o grupo (cf. Tabela 2). A hipótese foi então confirmada, na grande maioria de competências criativas avaliadas.

Clima para a criatividade em sala de aula

O segundo objetivo deste estudo era avaliar o impacto do programa SuperCriativos (Oliveira, 2012, 2015) na criatividade percebida no ambiente de sala de aula, através da Escala *Clima para a criatividade em sala de aula* na versão adaptada a Portugal (Morais, Viana, Fleith, & Dias, 2018). Os dados relativos às análises conduzidas para este objetivo são apresentados na Tabela 3.

Quando comparadas as médias de ambos os grupos em cada momento, constata-se que para a Auto Perceção de Criatividade pelo Aluno, o Interesse do Aluno pela Aprendizagem e, sobretudo, para o Suporte do Professor à Expressão de Ideias do Aluno, o grupo de controlo apresenta média mais baixas do que o experimental no 1º momento. Porém, esta diferença acentua-se no 2º momento, no qual as médias são sempre mais elevadas no grupo experimental e verificando-se que no Suporte do Professor à Expressão de Ideias do Aluno a média baixou ligeiramente no grupo de controlo enquanto aumentou expressivamente no experimental. Por seu lado, comparadas as médias de cada grupo entre o 1º e o 2º momentos, verifica-se que as médias aumentam no 2º momento particularmente no grupo experimental, tendo o grupo de controlo baixado as médias nos fatores de Suporte do Professor à Expressão de Ideias do Aluno e de Autonomia do Aluno na Escola.

Foram então comparados os resultados relativamente aos quatro fatores da Escala, nos grupos de controlo e experimental e nos dois momentos. Procedeu-se, assim, à análise de variância para medidas repetidas através de uma ANOVA. Verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos para os dois grupos, face a todos os fatores, exceto para a Auto Perceção de Criatividade pelo Aluno, ou seja, para todos os outros fatores houve um efeito de interação entre o momento e o grupo.). A hipótese foi então confirmada, na grande maioria de dimensões avaliadas

Tabela 3 - Comparação dos resultados em percepções de clima criativo para o 1º e 2º momentos de avaliação entre o grupo de controlo e o grupo experimental

Fatores	Grupo	1º Momento	2º Momento	F	p
		M (DP)	M (DP)		
Suporte do professor	Controlo	25,57 (4,641)	25,23 (10,603)	18,366	,000
	Experimental	31,40 (3,890)	40,54 (2,571)		
Auto percepção de criatividade	Controlo	10,11 (2,233)	11,03 (2,079)	7,916	,006
	Experimental	11,43 (2,240)	14,31 (0,932)		
Interesse do aluno	Controlo	8,343 (2,127)	10,06 (2,425)	0,296	,588
	Experimental	10,34 (1,970)	12,43 (1,867)		
Autonomia do aluno	Controlo	26,89 (4,157)	22,66 (9,277)	15,439	,000
	Experimental	24,60 (3,735)	28,80 (1,952)		

Competências de escrita

Para a avaliação da expressão escrita com base na construção da história produzida pelos alunos, utilizou-se uma grelha produzida pela autora do programa (Oliveira, 2015). Assim, atendeu-se aos seguintes critérios, avaliados entre 1 e 5 pontos: (1) Coerência do Título com o Tema; (2) Coerência e Coesão das Ideias do Texto; (3) Existência e Clareza de Introdução/conclusão; (4) Embelezamento do Texto; (5) Clareza na Expressão Escrita.

Quando comparadas as médias de ambos os grupos em cada momento, constata-se que para a Coerência do Título com o Tema, a média no 1º momento é um pouco mais elevada no grupo de controlo do que no experimental. Para os outros critérios, o grupo de controlo apresenta uma média ligeiramente mais baixa do que o experimental no 1º momento. Esta diferença acentua-se no 2º momento, no qual as médias são sempre mais elevadas no grupo experimental. Comparadas as médias para cada grupo entre o 1º e o 2º momentos, verifica-se que as médias aumentam no 2º momento particularmente no grupo experimental, baixando no grupo de controlo o valor da Coerência do Título com o Tema. Estes valores são apresentados na Tabela 4.

Foram comparados os resultados, relativamente aos critérios para avaliação da expressão escrita, nos grupos de controlo e experimental e nos dois momentos. Procedeu-se, assim, à análise de variância para medidas repetidas através de uma ANOVA, cujos resultados também se apresentam na Tabela 4. Verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos para ambos os grupos face a todos os critérios, exceto para a Coerência e Coesão das Ideias do Texto, ou seja, para todos os outros critérios houve um efeito de interação entre o momento e o grupo. A hipótese foi então confirmada, na grande maioria de competências de escrita avaliadas.

Tabela 4 - Comparação dos resultados em competências de escrita para o 1º e 2º momentos de avaliação entre o grupo de controlo e o grupo experimental

Crítérios	Grupo	1º Momento	2º Momento	F	p
		M (DP)	M (DP)		
Coerência Título - Tema	Controlo	4,09 (0,781)	3,97 (0,822)	7,549	,008
	Experimental	4,00 (0,840)	4,51 (0,612)		
Coerência e Coesão	Controlo	3,03 (0,891)	3,37 (0,770)	0,175	,677
	Experimental	3,71 (0,860)	4,17 (0,747)		
Introdução- Conclusão	Controlo	3,23(0,770)	3,40 (0,914)	9,402	,003
	Experimental	3,31 (1,105)	4,43 (0,608)		
Embelezamento	Controlo	3,06 (0,725)	3,14 (0,550)	14,751	,000
	Experimental	3,17 (0,822)	4,20 (0,868)		
Clareza Expressão Escrita	Controlo	2,97 (0,747)	3,23 (0,646)	5,918	,018
	Experimental	3,09 (0,951)	4,11 (0,993)		

Avaliação dos professores sobre expressão escrita, expressão oral e leitura

Foi pedido aos professores das duas turmas que referissem qual a perceção que tinham relativamente à expressão escrita, à oralidade e à leitura dos seus alunos antes e depois da intervenção. Usou-se uma grelha de avaliação, feita para o efeito, entre 1 e 5 pontos.

Quando comparadas as médias de ambos os grupos em cada momento, constata-se que para a Expressão Escrita a média no 1º momento é ligeiramente mais elevada no grupo de controlo do que no experimental. Inversamente, para as outras competências, o grupo de controlo apresenta médias ligeiramente mais baixas do que o experimental no 1º momento. Esta última diferença acentua-se no 2º momento, no qual as médias são sempre mais elevadas no grupo experimental. Comparadas as médias para cada grupo entre o 1º e o 2º momentos, verifica-se que as médias aumentam no 2º momento particularmente no grupo experimental, tendo o grupo controlo diminuído a média na Expressão Escrita e mantido o valor para a Leitura. Estes valores são apresentados na Tabela 5.

Os resultados foram comparados, nos grupos de controlo e experimental e nos dois momentos. Procedeu-se, assim, à análise de variância para medidas repetidas através de uma ANOVA, cujos resultados se apresentam também na Tabela 5. Verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos para os dois grupos face a todas as competências, ou seja, para todas elas houve um efeito de interação entre o momento e o grupo). A hipótese foi então confirmada face às variáveis avaliadas.

Tabela 5 - Comparação dos resultados em escrita, leitura e oralidade para o 1º e 2º momentos de avaliação entre o grupo de controlo e o grupo experimental

Competências	Grupo	1º Momento	2º Momento	F	p
		M (DP)	M (DP)		
Expressão Escrita	Controlo	3,54 (0,852)	3,29 (0,825)	9,914	,002
	Experimental	3,51 (0,853)	4,03 (0,707)		
Expressão Oral	Controlo	3,63 (0,646)	3,74 (0,701)	5,621	,021
	Experimental	3,86 (0,601)	4,46 (0,561)		
Leitura	Controlo	3,69 (0,676)	3,69 (0,718)	15,384	,000
	Experimental	3,91 (0,612)	4,66 (0,539)		

Classificações escolares – Classificação Média e em Língua Portuguesa

Recolheram-se as classificações escolares médias e em Língua Portuguesa atribuídas pelos docentes nas duas turmas a cada aluno nos dois momentos em estudo (antes de outubro e em dezembro de 2018). Quando comparadas as médias de ambos os grupos em cada momento, constata-se que a média no 1º momento é ligeiramente mais baixa no grupo de controlo do que no experimental quer para a nota média quer para a nota de Língua Portuguesa. Esta diferença acentua-se no 2º momento, no qual as médias são mais elevadas no grupo experimental. Comparadas as médias para cada grupo entre o 1º e o 2º momentos, verifica-se que as médias aumentam no 2º momento no grupo de controlo e no grupo experimental face à classificação média, aumentando expressivamente para o grupo experimental em Língua Portuguesa, enquanto este desempenho desceu ligeiramente no grupo controlo. Na Tabela 6 são apresentados tais valores.

Os resultados foram comparados nos grupos de controlo e experimental e nos dois momentos. Procedeu-se, assim, à análise de variância para medidas repetidas através de uma ANOVA, cujos resultados se apresentam também na Tabela 6. Verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos para os dois grupos, no caso das classificações médias e na de Língua Portuguesa, ou seja, houve um efeito de interação entre o momento e o grupo para os dois

tipos de classificação. A hipótese foi então confirmada relativamente às medidas de sucesso académico.

Tabela 6 - Comparação dos resultados em sucesso escolar para o 1º e 2º momentos de avaliação entre o grupo de controlo e o grupo experimental

Avaliação	Grupo	1º Momento	2º Momento	F	p
		M (DP)	M (DP)	(1,68)	
Nota Média	Controlo	6,22 (0,883)	6,95 (1,035)	13,217	,001
	Experimental	6,37 (1,028)	7,89 (1,131)		
Português	Controlo	5,60 (1,090)	6,43 (1,092)	19,571	,000
	Experimental	6,03 (1,043)	8,14 (1,498)		

Discussão de resultados

Na análise dos resultados, verifica-se que as médias obtidas pelo grupo experimental são frequentemente superiores, apesar de a um nível ligeiro, ao de controlo no 1º momento de avaliação. Porém, não houve qualquer responsabilidade da autora da dissertação nesse acontecimento, já que a escolha das duas turmas ficou totalmente a cargo da Direção da Escola. A avaliação das respostas dos alunos no 1º momento de avaliação foi efetuada já depois de ter sido iniciada a aplicação do programa e tinha-se solicitado à Direção da escola duas turmas o mais semelhantes possível a nível etário, de género e de desempenho cognitivo.

Associa-se as melhorias de desempenho encontradas por parte do grupo experimental à aplicação do programa de intervenção. Por um lado, verifica-se, já a nível descritivo dos dados, casos em que no 2º momento a) o grupo de controlo baixa o desempenho; b) os grupos experimental e de controlo melhoram os valores, mas tal acontece mais expressivamente no experimental e c) o grupo experimental melhora e o de controlo piora. Por seu lado, e dando significância estatística a tal associação, a estatística inferencial indica, para todas as variáveis avaliadas, *interferência do momento e do grupo* com melhores resultados para o grupo experimental. Os ganhos encontrados não serão

então associáveis a ligeiras diferenças entre os grupos antes da intervenção, mas muito provavelmente derivados de efeitos positivos do programa aplicado.

Competências criativas

Nestes resultados, apesar de no 1º momento o grupo experimental ter obtido valores médios, em cada competência, ligeiramente superiores aos do grupo de controlo, as diferenças no 2º momento entre os grupos são bem mais expressivas, obtendo-se significância estatística na análise grupo x momento para três das quatro competências. Dadas as tarefas do programa de intervenção serem intencionalmente voltadas para a expressão criativa, dado o tempo relativamente longo da aplicação do programa e a sua regularidade de aplicação (mais de dois meses, entre 1h a 2h por semana), dados os resultados obtidos na literatura apresentando melhorias na criatividade a partir de programas promocionais (eg. Antunes, 2008; Azevedo, Morais & Martins, 2019; Isaksen, Dorval, & Treffinger, 2011; Miranda, 2016), nomeadamente com o SuperCriativo, (Oliveira, 2012, 2015), parece ter havido aqui efeito positivo do programa aplicado na grande maioria das competências criativas avaliadas por produtos criativos dos alunos. A aplicação deste programa específico a alunos do 4º ano de escolaridade por Oliveira (2015) também mostrou melhorias em vários parâmetros dos testes de Torrance - versão figurativa (Torrance, 1998)., nomeadamente na originalidade (aqui também avaliada) e na elaboração (talvez sendo este parâmetro o mais correspondente à expressividade). Também é de referir que um programa de criatividade aplicado por Santos e Fleith (2015) a crianças do 3º ano de escolaridade obteve melhorias nos Testes de Torrance, especificamente na Fluência e na Flexibilidade verbais, assim como na Flexibilidade figurativa. Recorde-se que mesmo tomando estudos de metaanálise sobre a promoção da criatividade, há globalmente ganhos significativos (Ma, 2016). Porque não houve melhorias significativas na Adequação? Na ausência de estudos comparativos com o uso de produtos criativos neste programa, pode colocar-se a hipótese de o programa ter tido mais efeito no que possivelmente faz mais a diferença com aulas mais habituais, ou seja, na expressão livre e original das ideias, mais face à divergência do que à convergência na abordagem cognitiva das tarefas, ambos os aspetos sendo fundamentais à produção considerada criativa. Ora, Adequação refere-se a *um* dos parâmetros da definição consensual de criatividade (Runco, 2014) correspondente apenas à *lógica* da ideia. Fica a curiosidade acerca de os juizes terem considerado melhorias quando usaram o critério de Perceção Subjetiva de Criatividade, a qual contemplaria, em princípio, originalidade e lógica das ideias (Amabile, 1983, 1996).

Clima para a criatividade em sala de aula

Mesmo havendo, a nível descritivo, valores mais baixos no grupo controlo no 1º momento de avaliação, recorda-se o aumento mais expressivo e significativo do grupo experimental em três dos quatro fatores da Escala, assim como a diminuição do grupo de controlo em dois deles, nos quais o experimental aumentou no 2º momento; a análise grupo x momento aponta para efeito positivo do programa de intervenção na perceção de um clima criativo em sala de aula pelos alunos, exceto na Autoperceção de Criatividade do Aluno. Ora, já na construção da Escala aqui utilizada, a autora da versão inicial (Fleith, 2010) alertava face à grande carência de instrumentos para tal avaliação e, assim, para o controlo empírico das características de clima criativo a avaliar. Também Morais e Miranda (para publicação) reforçam atualmente esta ideia de desequilíbrio entre a diversidade de reflexões acerca do que é um professor criativo em sala de aula e a análise empírica sobre o tópico. Assim, há dificuldade em pesquisas comparativas, utilizando esta ou outra Escala de avaliação especificamente voltada para o clima em sala de aula, no sentido da análise dos efeitos de um programa interventivo em criatividade. Ressalte-se, neste sentido, o estudo de Santos e Fleith (2015), avaliando um programa de criatividade em crianças do 3º ano de escolaridade, o qual encontrou melhorias significativas no Suporte do Professor à Expressão de Ideias da Escala aqui usada. Também quando se olha os resultados, de uma forma mais genérica, por um lado recorda-se as tarefas do programa aplicado, por exemplo, apelando à escrita de histórias originais ou a analogias incomuns, brincando com palavras e cenários, realizando trabalhos de grupo e debates, não sendo censurada a expressão de ideias e promovendo-se oportunidades de motivação e de competências sociais e de comunicação entre os alunos (Oliveira, 2012, 2015). Não é difícil então prever que a realização destas atividades promovem a autonomia do aluno e a sua perceção de um professor interessado e apoiante na aprendizagem e na expressão de ideias (dimensões aqui avaliadas) Deve-se recordar também o consenso acerca das características de um clima criativo, nomeadamente em sala de aula (cf. capítulo II), as quais serão consequência, mais uma vez, das tarefas aplicadas neste programa e de uma gestão promotora de criatividade que necessariamente o docente tem de fazer quando as aplica (eg. Alencar, 2015; Alencar & Sobrinho, 2017; Glaveanu, 2018). Por último, na Autoperceção de criatividade, não se verificou diferença estatisticamente significativa que favoreça o grupo experimental, apesar de, na estatística descritiva, o valor médio ter subido mais expressivamente. Talvez esta dimensão exija uma internalização mais a longo prazo no indivíduo do que as perceções sobre um suporte ou um interesse do professor sobre o aluno que são observados no imediato. Por outro lado, é neste fator que na Escala

menor consistência interna tem demonstrado desde a sua versão inicial (Fleith, 2005) até à versão usada (Morais et al, 2019), tendo-se justamente já apontado necessidade de o item ser mais estudado na sua formulação, já que os alunos da faixa etária em questão podem não compreender bem o que é “ser criativo” (Morais et al, 2019).

Competências de escrita

Apesar de em três dos quatro critérios da grelha usada para a avaliação as competências de escrita, as médias serem ligeiramente inferiores no grupo de controlo no 1º momento, na Coerência do Título com o Tema a situação foi a inversa, tendo o grupo de controlo baixado com o tempo e o experimental subido, assim como foram mais expressivas as subidas na Introdução/Conclusão e no Embelezamento do texto pelo grupo experimental. A análise grupo x momento aponta para efeito positivo do programa de intervenção em todos os critérios, exceto na Coerência e Coesão nas Ideias do texto. Estes resultados são, globalmente, coerentes com os observados na aplicação do programa à mesma faixa etária de alunos por Oliveira (2012, 2015), tendo-se observado nesse estudo melhorias em todos os parâmetros, exceto na Clareza da Expressão Escrita. Como a autora refere, apesar de a grelha usada não ser um instrumento ainda validado, esta tem utilidade mostrando que o programa atua positivamente na expressão escrita, sendo adequada a esta faixa de alunos e ao seu currículo (Oliveira, 2015). Fica a curiosidade, muito específica, sobre a razão de os alunos não terem melhorado significativamente na Coerência e Coesão das Ideias no Texto, tendo melhorado na função do Título, da Introdução e da Conclusão do mesmo.

Avaliação dos professores sobre expressão escrita, expressão oral e leitura

O grupo experimental apresenta no 1º momento de avaliação valores médios superiores ao grupo controlo em duas competências consideradas pelos docentes, mas, no caso da Leitura, houve subida no grupo experimental e não no de controlo; também na Expressão Escrita, o grupo experimental, com valor médio ligeiramente inferior no 1º momento, aumentou o desempenho com o tempo enquanto o grupo controlo baixou. A análise grupo x momento aponta ainda para efeito positivo do programa de intervenção em todos os critérios. Tal como nas variáveis analisadas anteriormente a partir da grelha de Expressão Escrita, pode-se aqui comentar que os contornos do programa, imbuindo o treino criativo em tarefas de leitura, escrita, análise de palavras, frases e textos, assim como apelando à discussão nos grupos e entre grupos, facilmente justificam melhorias em competências

intrínsecas a tais tarefas, como a leitura, escrita e a oralidade. Como Oliveira (2015), a propósito da melhoria da escrita pela aplicação deste programa, recorda-se a informação que Miranda (2008) enfatiza comentando efeitos positivos do seu próprio programa de treino criativo Odisseia – os professores nele envolvidos afirmam que terá estimulado a aprendizagem dos alunos em geral, nomeadamente o gosto pela leitura, pela pesquisa, o espírito reflexivo e a cooperação entre alunos e entre alunos e docente. Não é difícil compreender que o programa SuperCriativo (Oliveira, 2012, 2015) tenha tido um efeito semelhante ao comentado, repercutindo-se os ganhos na leitura, escrita e comunicação oral na turma

Classificações escolares – Classificação Média e em Língua Portuguesa

O grupo experimental aumentou, com o tempo de intervenção, o seu desempenho académico em geral nos valores médios e em Língua Portuguesa, enquanto que no segundo caso o grupo de controlo baixou. A análise grupo x momento aponta ainda para um efeito positivo do programa de intervenção em ambas as classificações. Sendo a relação entre criatividade e sucesso escolar ainda ambígua (cf. capítulo II), recorde-se que estudos apontam uma relação positiva, apesar de ténue, entre as duas variáveis, sendo a criatividade importante para a facilitação e significância de aprendizagens escolares (Carvalho & Alencar, 2002; Miranda & Almeida, 2014). O programa utilizado não só treina competências criativas, mas contextualiza-as em tarefas próximas aos do currículo escolar e, muito particularmente, associando-as a competências de leitura, escrita e comunicação oral (leitura, discussão e escrita de palavras, frases, textos). Tais competências não só são fundamentais numa Educação Básica (Cardoso, 2013) e, assim, para o desempenho académico em geral neste nível (o que pode estar a repercutir-se nas melhores classificações médias), como obviamente no domínio da Língua Portuguesa (avaliado também). Neste último caso, a melhoria do grupo experimental face ao de controlo parece mais expressiva, visto que o de controlo baixou o desempenho; tal facto parece compreensível se for tido em conta o carácter das tarefas características do programa e acima referidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criatividade é um tópico considerado fundamental na atualidade (Alencar, 2015) e, especificamente, no contexto escolar (Prieto, Soto & Fernandez, 2013). Ele refere-se a ideias ou produtos simultaneamente originais e eficazes num dado momento (Runco, 2014), sendo uma condição da inovação (Lubart & Zenasni, 2010). No contexto escolar, deve-se desenvolver competências criativas desde a infância (Barbot, Lubart & Besançon, 2016), mesmo sendo a relação estudada entre criatividade e sucesso escolar ainda não totalmente pacífica (Lubart, 2009). De qualquer forma, e sabendo a resposta que a criatividade permite aos desafios atuais, ela deverá ser critério para e do sucesso académico, considerando a criança e o futuro adulto. A criatividade é, assim, uma característica que potencia a realização pessoal e social (Weschler, Oliveira, & Suárez, 2015).

Na infância, por seu lado, há trajetórias desenvolvimentais da criatividade que indicam declínios e picos (Pakdaman, 2012; Torrance, 1967), podendo então estes corresponder a oportunidades de compensação e de rentabilização através de uma promoção intencional. Tal promoção, no contexto escolar, passa por um clima que estimule um conjunto de características consensuais (promoção no aluno de autonomia, liberdade de expressão ou cooperação, o reforço à originalidade, estabelecimento de desafios e não de rotinas,...) em sala de aula (Fleith & Morais, 2017), tendo o professor um papel fundamental na criação e gestão deste mesmo ambiente (Glaveanu, 2018). Há também programas sistemáticos de intervenção para promover criatividade, estudados e validados (eg. De Bono, 1993; Miranda, 2016; Torrance, Torrance, Williams, & Horn, 1978), nomeadamente face à infância e aplicáveis em sala de aula. É o caso do programa utilizado nesta dissertação – o Programa SuperrCriativo (Oliveira, 2012, 2015).

Esta tese teve o objetivo de analisar o efeito do programa acima referido face a competências criativas (originalidade, eficácia, expressividade, percepção subjetiva de criatividade), percepções dos alunos de um clima criativo em sala de aula, competências de escrita, desempenho em leitura, escrita e oralidade avaliado pelos docentes, e sucesso escolar médio e em Língua Portuguesa, em alunos da 4ª classe do ensino público de Angola. Foram constituídos um grupo experimental e um de controlo com 35 alunos em cada e a avaliação foi feita, em ambos os grupos, imediatamente antes e depois da intervenção. O programa aplicado proporciona, em 9 sessões semanais e aplicadas pela docente da turma, tarefas apelativas à criatividade imbuídas particularmente no contexto da leitura e da escrita (exemplos: discutir e brincar com palavras, frases, textos; dramatizações, construção de analogias

incomuns). As competências criativas foram avaliadas através de uma história escrita pelos alunos e analisada por dois juízes docentes do ano de escolaridade em questão. O clima criativo em sala de aula foi avaliado pela Escala Clima para a Criatividade em Ambiente de Sala de Aula (Morais et al, 2019). Para as competências de escrita, usou-se uma grelha construída pela autora do programa de intervenção, avaliando dimensões (da história escrita pelos alunos) como o embelezamento do texto, a coesão e coerência das ideias ou a adequação do título à história. Um docente de Língua Portuguesa fez tal avaliação. Ainda foram avaliadas as percepções dos docentes de ambas as turmas face ao desempenho dos alunos em leitura, escrita e oralidade. Por último, recolheram-se as classificações médias de desempenho escolar e em Língua Portuguesa.

Os resultados indicaram diferenças estatisticamente significativas a favor do grupo experimental a) em todas as competências criativas, exceto na Adequação; b) em todos os fatores da Escala de Clima Criativo, exceto na Auto Percepção de Criatividade pelo Aluno; c) em todos os critérios das competências criativas, exceto na Coerência e Coesão de Ideias; nas dimensões avaliadas pelos docentes face a leitura, escrita e oralidade e d) nas classificações escolares médias e em Língua Portuguesa. A melhoria em competências criativas enquadra-se na literatura em geral acerca da promoção de criatividade (Azevedo, Morais & Martins, 2019; Copley, 2015; Ma, 2006), assim como a melhoria nas percepções sobre um clima mais criativo em sala de aula é coerente com outro estudo em alunos da mesma faixa etária, no qual um programa de treino da criatividade teve impacto positivo nestas percepções, sendo usada a mesma Escala de avaliação desta dissertação. Também as características de um clima criativo (Alencar, 2015; Fleith & Morais, 2017) são inerentes às tarefas aplicadas pelo programa (Oliveira, 2012, 2015) e, assim, facilmente é entendível a maior percepção das mesmas no grupo experimental. Por seu lado, também a autora do programa (Oliveira, 2015) tinha já encontrado ganhos nas competências de escrita em alunos do Ensino Básico e, também, neste caso, tais ganhos são compreensíveis pelos contornos das tarefas aplicadas (muito contextualizadas nestes domínios). Por esta mesma razão, eram esperáveis melhorias no desempenho mais geral em escrita, leitura e oralidade em alunos frequentadores desta experiência. Por último, sendo a reação entre criatividade e sucesso escolar ainda ambígua na literatura (Lubart, 2009; Morais & Fleith, 2017), vários estudos indicam que a aposta nas competências criativas têm impacto na melhoria do sucesso das aprendizagens que, assim, serão mais significativas e motivantes (Carvalho & Alencar, 2000; Miranda & Almeida, 2014).

Este estudo tem limitações. As turmas atribuídas pela Direção da escola mostraram médias frequentemente superiores no 1º momento de avaliação no caso do grupo experimental, apesar de as diferenças serem pequenas. Uma maior semelhança entre os grupos deveria ter sido contemplada, seguindo-se as orientações da investigadora nesse sentido; contudo, como já demonstrado, os efeitos momento x grupos estatisticamente significativos encontrados apontam para melhorias devidas à intervenção. A amostra é limitada em número, ano de escolaridade e tipo de ensino (público) e nem todos os instrumentos de avaliação são validados (a grelha sobre expressão escrita; a Escala de clima criativo não o foi especificamente para Angola). Também no caso dos desempenhos em leitura, escrita e oralidade, os avaliadores foram os docentes das turmas estudadas - por um lado, pode ter havido um efeito de halo por parte do docente do grupo experimental; porém, por outro lado, são os docentes das turmas os que melhor conhecem o desempenho dos seus alunos, sendo esta perceção (e não só testes de competências) importantes para a avaliação desses alunos.

Porém, este estudo traz contribuições para a aposta futura na promoção de competências criativas no contexto escolar, em geral, e no Ensino Básico em particular. É também um estímulo a tal promoção no contexto de Angola e através de programas nos quais a criatividade não só é um alvo a atingir, mas também serve de veículo para a aprendizagem de competências básicas como a leitura e a escrita. Neste último caso, o estudo é mais uma contribuição para a relação ainda não inquestionável entre a criatividade e o sucesso escolar.

Espera-se que esta dissertação promova o interesse ainda sobre a formação de docentes no tópico da criatividade e até no programa específico aqui avaliado. Espera-se também que seja um ponto de abertura a novas investigações que estudem este ou outro programa de treino da criatividade em diferentes anos de escolaridade, em função de variáveis como o género, o tipo de ensino (privado/público) ou zona de proveniência (urbana/rural, por exemplo). Nessas novas investigações, podem e devem ser ainda experimentados outros instrumentos de avaliação (face às competências criativas, por exemplo) e validados na sua totalidade. Globalmente, espera-se ter contribuído para o aumento de atenção da escola, particularmente no contexto de Angola, para uma das exigências mais apostadas no século XXI para o sucesso dos cidadãos, a nível pessoal, social e profissional – a de serem cidadãos criativos e inovadores, iniciando este desafio na sua infância e com os seus docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alencar, E. M. L. S. (2015). Promoção da criatividade em distintos contextos: Entraves e desafios. In M. F. Morais, L. Miranda, & S. Wechsler (Orgs.) *Criatividade: Aplicações práticas em contextos internacionais* (pp. 15 – 32). S. Paulo: Vetor.
- Alencar, E. M. L.S., & Sobrinho, A. B. F. (2017). *A gestão da criatividade*. Curitiba, PR: Editora Prismas.
- Alencar, E. M. L. S., Braga, N. P., & Marinho, C. D. (2016). *Como desenvolver o potencial criador*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Alves, M. M. (2013). *Resolução criativa de problemas de âmbito comunitário em adolescentes do ensino profissional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga
- Amabile, T. M. (1983). *The social Psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amabile, T. M. (1996). *Creative in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amabile, T., & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: making progress, making meaning, *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>
- Antunes, A. M. P. (2008). O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: Um programa de enriquecimento numa escola inclusiva (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Antunes, C. (2014). *A criatividade na sala de aulas*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes.
- Azevedo, I (2007). Criatividade e percurso escolar: Um estudo com jovens do Ensino Básico. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho
- Azevedo, I., Morais, M. F. & Martins, F. (2019). The Future Problem Solving Program International An intervention to promote creative skills in portuguese adolescents. *Journal of Creative Behaviour*, 53(3), 263-273.
- Bruno-Faria, M. F. (2010). Indicadores de clima para a criatividade no ambiente de trabalho. In E. Alencar, M. F., Bruno-Faria, & D. Fleith (Orgs.), *Medidas da criatividade: Teoria e prática* (pp. 11-34). Porto Alegre: Artmed.
- Barbot, B., Lubart, T. I. & Besançon, M. (2016). "Peaks, slumps, and bumps": Individual differences in the development of creativity in children and adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 151, 33-45.
- Besemer, S. P & Treffinguer, D. J. (1981). Analysis of creative product: Review and synthesis. *Journal of Creative Behavior*, 15 (3), 158-178.

- Carvalho, L. C & Alencar, E. S (2000) Professores encorajam ou inibem o aluno criativo? Um estudo comparativo entre professores do ensino fundamental e professores do ensino universitário, Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileira: Brasília.
- Camargo, F. & Daros, T. (2018). *A sala de aula inovadora: Estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Uniamérica.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Claxton, A. E, Pannells, T. C, & Rhoads, P. A. (2005). Development trends in the creativity of school-age children. *Creativity Research Journal*, 17 (4), 77 – 98.
- Cropley, A. (2015). *Creativity in education and learning. A guide for teachers and educators*. New York, NY: Routledge.
- Cropley, D. H., & Kaufman, J. C. (2012). Measuring functional creativity: Non-expert raters and the Creative Solution Diagnosis Scale. *The Journal of Creative Behavior*, 46(2), 119-137.
- Cropley, A. (1997). *Fostering creativity in classroom*: General principles. In M. A Runco (Ed.), *The creativity research handbook*, Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*, (pp. 31 – 335). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Darvishi, Z. & Pakdaman, S. (2012). Fourth Grade Slump in Creativity: Development of Creativity in Primary School Children. *International Journal of Law and Social Sciences*, 1 (2), 40 – 48.
- De Bono, E. (1993). *De Bono's thinking course*. New York: Facts on File
- Feldman, D. H (1988). Creativity: Dreams, insights and transformations. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Feist, G. J. (2006). The evolved fluid specificity of human creative talent. In R. Sternberg, E. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity – from potential to realization* (pp. 57 - 82). Washington DC: APA.
- Ferrando, M.; Sáinz, M.; Soto, G.; Fernández, M.C. Valverde, J. (2015). Estratégia para incentivar a criatividade na educação infantil. In M. F. Morais, L. C. Miranda & S. M. Weschsler. (2015) (Orgs.), *Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais*, (pp.155-180). São Paulo: Vetor.

- Fleith, D. (2010). Avaliação do clima para criatividade em sala de aula. In E. Alencar, M. F. Bruno-Faria, & D. Fleith (Orgs.). *Medidas de criatividade: Teoria e prática* (pp.55-70). Porto Alegre: Artmed.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. (2005). Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 513-521
- Fleith, D. S. & Morais, M. F. (2017). Desenvolvimento e promoção da criatividade. In L. S. Almeida (Ed.), *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp. 45-73). Porto, Portugal: CERPSI.
- Freud, S. (1970). A general introduction to psychoanalysis. In P. E. Vernon (Ed.), *Creativity*. Middlessex, England: Penguin Book, .
- Garaigordobil, M., & Pérez, J. I. (2005). *Escala de personalidad creadora: estudio psicométrico exploratorio. Estudios de Psicología*, 26(3), 345-364.
- Gardner, H. (1993) Seven creators of modern era. In J. Brockman (Ed.), *Creativity*, (pp.28-47). New York: Simon & Schuster.
- Glaveanu, V. P. (2018). Educating which creativity? *Thinking Skills and Creativity*, 27(1), 25-32. doi:10.1016/j.tsc.2017.11.006
- Gralewski, J., Gajda A., Wisniewska, E. Lebuda, I., & Jankowska, D. M. (2016) Slumps and Jumps: Another look at developmental changes in creative abilities. *Creativity-Theories Research Applications*. 3(1), 152-177.
- Guilford, J. P (1950). Creativity. *American Psychologist*, 14, 469 – 479;
- Guilford, J. P (1976). Aptitude for creative thinking: One or many? *The Journal of Creative Behavior*, 10(3), 165-169.
- Hennessey, B. A, Kim, G., Guomin, Z., & Weiwei, S. (2008). A multi-cultural application of the Consensual Assessment Technique. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*. 18(2), 87-100.
- Isaken, S., Dorval, K., & Treffinger, D. (2011). *Creative approaches to problem solving: A framework for change*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Kaufman, J. C. (2016). *Creativity 101*. New York, NY: Singer.
- Lubart, T (2009). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Lubart, T. (2017). Enhancing creativity. In T. S. Yamin, K. W. MacCluskey, T. Lubart, D. Ambrose, K. C. MacCluskey, & S. Linke. (Eds.), *Innovation Education* (pp.119-128). Ulm: The International Centre for Innovation in Education.

- Lubart, T. & Zenasni, F. (2010). A new look at creative giftedness. *Gifted and talented international*, 25, 53-57.
- Lubart, T & Lautrey, J. (1996). Development of creativity in 9 – to 10 – year-old children. Paper presented at the Growing Mind Congress, Genebra, Suíça.
- Ma, H. H. (2006). A synthetic analysis of the effectiveness of single components and packages in creativity training programs. *Creativity Research Journal*, 18(4), 435-446.
- Maslow, A. H (1968). *Toward a psychology of meaning*. New York: Van Nostrando.
- Miller, A. L., & Dumford, A. D. (2014). Creative cognitive processes in Higher Education. *The Journal of Creative Behaviour*, 50(4), 282-293. <http://dx.doi.org/doi:10.1002/jocb.77>
- Ministério da Educação de Angola (2014). *Relatório de Avaliação Global da Reforma Educativa*. Luanda: Moderna.
- Ministério da Educação de Angola (2015). *Programa de Capacitação de Professores: Ensinar a ensinar*. Luanda:Lizema Lda
- Miranda, L.R.C. (2016). *Programa de enriquecimento Odisseia: Desenvolvimento dos Talentos na Escola*. Novas Edições Académicas.
- Miranda, L. C. & Almeida, L. S. (2014) Relações entre a criatividade e o desempenho acadêmico: estudo das diferenças de gênero num grupo de alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Amazônica*, 7, (14), 27-45.
- Miranda, L. (2008). Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar. Dissertação de Doutoramento. Braga, Universidade do Minho.
- Morais, M. D. F. (2013). Creativity: Challenges to a key concept for the XXI century. In A. Antonietti, B. Bolombo, & D. Memmet (pp. 3-19). *Psychology of creativity: advances in theory, research and practice*. New York: Nova Publishes
- Morais, M.F., & Almeida, L. (2019) .“I would be more creative f...”:Are there perceived barriers to college students’ creative expression according to gender? *Estudos de Psicologia* (Campinas), 36, e180011. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275201936e180011>
- Morais, M. F. & Miranda. L. C. (para publicação). *Práticas criativas em sala de aula e a criatividade de quem leciona: Um estudo exploratório em docentes do Ensino Básico*.
- Morais, M. F. & Azevedo, I. (2009). Avaliação da criatividade como um contexto delicado: revisão de metodologias e problemáticas. *Avaliação Psicológica*, 8 (1), 1-15.

- Morais, M. F., & Fleith, D. S. (2017). Conceito e avaliação da criatividade. In L. S. Almeida (Ed.), *Criatividade e pensamento crítico. Conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp. 19-44). Braga, Portugal: CERPSI.
- Morais, M. F., Viana, F. V., Fleith, D., & Dias, C. (2019). *Adaptação Portuguesa da Escala Clima para a Criatividade em Sala de Aula. Temas de Psicologia* (para publicação).
- Morais, M. F., Jesus, S. N., Azevedo, I., Araújo, A. M., & Viseu, J. (2015). Intervention program on adolescent's creativity representations and academic motivation. *Paidéia, 25*(62), 289-297
- Morais, M. F., Miranda, L. C. & Wechsler, S. (Coords.) (2015). *Criatividade: Aplicações práticas em contextos internacionais*. S. Paulo: Vetor.
- Nicolau, M. (2014). *Introdução à criatividade*. Paraíba: Ideia
- Newel, A., Shaw, J. C & Simon, H. A. (1962). The processes of creative thinking. In H. E. Gruber, G. Terrel, & M. Wetheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking*, (pp. 63 – 119). New York: Atherton.
- O'Quin, K., & Besemer, S.P. (2011). Creative Products. In M. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 273 – 281). San Diego, CA: Academic Press.
- Oliveira, R. S. R. (2012). *Um programa de treinamento em criatividade: Estudo exploratório com alunos do 1º Ciclo* (tese de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Funchal
- Oliveira, R. S. R. (2015). Projeto de intervenção: SuperCriativo. Universidade da Madeira, Funchal (documento não publicado).
- Omdal, S., & Graefe, A. K. (2017). Investing in creativity in students: The long and short (term) of it. In J. A. Plucker (Ed.), *Creativity & innovation. Theory, research, and practice* (pp. 205-221). Waco, TX: Prufrock Press.
- Piaget, J. (1985). *Evolução dos possíveis na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Péter-Szarka, S. (2012). Creative climate as a means to promote creativity in the classroom. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*(3), 1011-1034.
- Primi, R., Miguel, F. K., Cruz, M. B. Z., Couto, G., Barros, D. P., Muniz, M., & Cunha, T. F. (2006). *Teste de criação de metáforas - formas A, B e C*. Itatiba: Universidade São Francisco.
- Renzulli, J. S. (1986). *New Directions in Creativity*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Rogers, C. R. (1983). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes.
- Rhodes, M. (1961). *An analysis of creativity. Phi Delta Kapan, 42*, 305-310;
- Romo, M. (2019). *Psicologia de la creatividad*. Madrid: Paidós.

- Rouquette, M. L. (1973). *A criatividade*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Runco, M. A & Charles, R. (1997). Developmental trend in creative potential and creative performance, in M. Runco (org.), *Creativity Research Handbook* (Vol. I. pp. 115 – 152). NJ: Hampton Press.
- Runco, M. A & Jaeger, G. J (2012) The standard definition of creativity, *Creativity Research Journal*, 21 (1), 92 – 96, Athens: University of Georgia
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development and Practice*. San Diego, CA: Academic Press.
- Sakamoto, C. K (2008) O brincar da criança – criatividade e saúde, *Boletim – Academia Paulista de Psicologia*, v. 28 n° 2: S. Paulo
- Smith, G., & Carlsson, I. M. (1985). Creativity in middle and late school years. *International Journal of Behavioral Development*, 8, 329 - 343.
- Soulé, H., & Warrick, T. (2015). Defining 21st century readiness for all the students: What we know and how to get there. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 9(2), 178-186. doi: [10.1037/aca0000017](https://doi.org/10.1037/aca0000017)
- Sousa, F. D & Monteiro, I. P. (2015) *Colaborar para inovar: A inovação organização e social como resultado do processo de decisão*. Lisboa: Silabo.
- Souza, A. (2006). *A arte de descobrir a criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Srinthall, C., Sprinthall, N, & Oja, S. (1998). *Educational Psychology*. Boston, MA: McGrae-Hill
- Starko, A. J. (2014). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. New York, NY: Routlege.
- Sternberg, R.J., Lubart. T. I. (2005). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.) *Handbook of creativity*, (pp. 3–15). Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Tan, M., Mourges, C., Hein, S., MacCormick, J., Barbot, B., & Grikorenko, E. (2015). Differences in judgments of creativity: How do academic domain, personality and self-reported creativity influence novice judges' evaluations of creative production? *Journal of Intelligence*, 3, 73-90. <http://dx.doi.org/10.3390/jintelligence3030073>
- Torrance, E. P. (1967). *Understanding the fourth-grade slump in creative thinking*. Washington, DC: United States Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Bureau of Research.
- Torrance, E. P. (1988). *The nature of creativity as manifest in its testing*. In R. J. Sternberg (Ed.), *The natures of creativity*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.

- Torrance, E. P. (1998). *The Torrance Test of Creative Thinking: Norms technical manual figural forms A & B*. Bensenville: Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P., & Safter, H. T. (1990). *The incubation model of learning and teaching: Getting beyond ah*. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Torrance, E. P., Torrance, L.P., Williams, S. J., & Horng, R. Y., (1978). *Handbook for training future problem solving*. Athens, GA: University of Georgia.
- Treffinger, D. J. (1994). *The assessment of creativity*. Buffalo, NY: Center for Creative Studies.
- Urban, K. K. (2004). Assessing creativity: The test for creative thinking-drawing production (TCT-DP) the concept, application, evaluation, and international studies. *Psychology Science, 46*(3), 387-397.
- Virgolim, A. M. R., Fleith, D. S., & Neves-Pereira, M. S. (2016) *Toc toc... plim plim!* Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas, SP: Papirus.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology, 42*(1), 7-97
- Wechsler, S.M., Oliveira, K. S., & Suárez, J. T. (2015). Criatividade e saúde mental: desenvolvendo as forças positivas de caráter. In M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (Orgs.). *Criatividade: Aplicações práticas em contextos internacionais*. S. Paulo: Vetor.
- Yi, X., Hu, W., Plucker, J. A., & McWilliams, J (2013). Is there a developmental slump in creativity in China? There relationship between organizational climate and creativity development in Chinese adolescents. *Journal of Creative Behavior, 47* (1), 22-40.

Legislação

Lei nº 17/16, de 7 de Outubro. Diário da República, I Série – Nº 170, Ministério da Educação, Luanda

3. As minhas ideias são bem-vindas					
4. Procurar fazer as tarefas de maneiras diferentes					
5. A professora pede-me para mostrar o meu trabalho aos outros					
6. Sou criativo					
7. A professora dá-me tempo suficiente para pensar sobre o que tenho de escrever					
8. Uso a minha imaginação					
9. Os trabalhos que faço são divertidos					
10. Tenho muitas ideias					
11. Quando começo uma tarefa, gosto de terminá-las					
12. A professora importa-se com a minha opinião					
13. Gosto da matéria dada					
14. A professora pede-me para pensar em novas ideias					
15. Aprendo coisas de que realmente gosto					
16. Posso escolher o que quero fazer					
17. Fico tão envolvido(a) com tarefas que até não sei o que se passa a minha volta					
18. Aprendo muitas coisas					
19. A professora sugere-me que não desista quando não sei uma resposta					
20. Sinto orgulho em mim					
21. A professora pede-me para ter muitas ideias					
22. Pesquiso, em livros ou na net, quando quero saber mais sobre um assunto					

Anexo. 2

Grelha da expressão escrita (Oliveira, 2012 -2015)

Categoria	Parâmetros	Pontuação (0 a 5)
ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO	Tema – Opta por um título que transmite a mensagem do texto e é apelativa para o leitor.	
	Coerência e coesão de ideias – produz ideias relevantes e compreensíveis, de acordo com o solicitado para a actividade.	
	Introdução e conclusão - faz a apresentação das personagens; usa o conflito/aventura; e proporciona soluções adequadas para a história.	
	Originalidade – produz ideias boas e incomuns (riqueza de ideias).	
SINTAXE E MORFOLOGIA	Embelezamento textual – vai além de uma simples descrição, adicionando, por exemplo, adjectivos descritivos qualitativos das personagens; expressa sentimentos ou emoções.	
	Clareza na expressão escrita – escreve com linguagem adequada; usa pontuação e sintaxe corretas.	