

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**PROMOVER A CRIATIVIDADE E O CONHECIMENTO DA CULTURA LOCAL NAS
ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR**

Laura Isabel Rosado Silva

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Secção de Psicologia da Educação e da Orientação

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**PROMOVER A CRIATIVIDADE E O CONHECIMENTO DA CULTURA LOCAL NAS
ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR**

Laura Isabel Rosado Silva

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

Secção de Psicologia da Educação e da Orientação

Dissertação, orientada pela Professora Doutora Sara Bahia

2009

Agradecimentos

Prestes a concluir esta etapa de vida, importa efectuar um sincero agradecimento a todos que, de uma forma ou de outra, colaboraram comigo e possibilitaram que este projecto de investigação seja hoje uma realidade.

Iniciando pelo Município que abriu as portas à investigação, aos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular que colaboraram activamente na realização do estudo, à Professora Doutora Sara Bahia, pessoa central neste projecto, que ao longo de um ano partilhou comigo momentos de reflexão e de análise, mais demonstrou-se incansavelmente disponível tanto a nível científico como pessoal, revelando extrema compreensão pelos meus ritmos de trabalho e acontecimentos de vida. Até à minha família que foi paciente nas minhas ausências, incentivando-me nos momentos de desânimo e que, especialmente, nos momentos finais se desdobrou em esforços para renovar a minha energia.

A todos, os meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

A presente investigação foi realizada no sentido de compreender como se pode promover a criatividade e o conhecimento da cultura local nas Actividades de Enriquecimento Curricular (A.E.C.) Trata-se de um estudo de caso (N=10, estudantes do 4.º ano de Escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico que frequentavam em simultâneo a Actividade Física e Desportiva e o Ensino da Música das A.E.C.), com 10 sessões de intervenção de 50 minutos cada, envolvendo uma avaliação pré e pós-teste. A intervenção baseou-se em modelos teóricos que fundamentam e dimensionam quer a criatividade, particularmente, como promover climas criativos em sala de aula; quer a construção de uma identidade cultural positiva. Ambas as avaliações da intervenção, pré e pós-teste, contemplaram três instrumentos formais de avaliação: um teste de criatividade (*Torrance Test of Creative Thinking* – Teste 2 e Teste 3), uma grelha de verificação da identificação de elementos do património natural e cultural e uma composição sobre a vila onde o estudo foi implementado. Encontraram-se efeitos positivos, estatisticamente significativos, favoráveis à segunda aplicação em termos de criatividade. Os resultados mostram que a dimensão da criatividade que evoluiu em ambos os testes de Torrance se refere à expressividade, no Teste 2 surtiu efeitos em termos de originalidade e no Teste 3 ao nível da elaboração. Porém, não se verificaram efeitos em termos de conhecimento da cultura local. As conclusões do estudo reflectem sobre os resultados obtidos, apresentado potencialidades e limitações do mesmo. Deste estudo, emerge a necessidade de investigação que impulse o desenvolvimento da criatividade e do conhecimento da cultura local na prática quotidiana das nossas Escolas, bem como salienta a necessidade de avaliar a eficácia das Actividades de Enriquecimento Curricular.

Palavras-chave: Atividades de Enriquecimento Curricular; Criatividade; Conhecimento da cultura local.

ABSTRACT

The present research aimed at understanding how creativity and knowledge of local heritage can be promoted through Curriculum Enrichment Activities. It is a case study (N=10, 4th year students of 1^o Cycle of schooling who attended simultaneously Physical Activity and Musical Expression) of 10 intervention sessions (50 minutes each), involving a pre and pro-test assessment. The intervention was based on theoretical models of creativity, in particular, the promotion of creative environments in the classroom, and on a model of cultural identity construction. Three formal assessment instruments were used in the both, pre and pro-test assessment: a creativity test (Torrance Test of Creativity Thinking – Test 2 and Test 3), a grid to check the identification of features of the natural and cultural heritage and a composition about the town where the study took place. Statistically meaningful positive outcomes were found. The feature of creativity that most evolved in the both Tests of Torrance was expressiveness. Originality was higher in the second application of Test 2, and elaboration in Test 3. However, there was no evidence of positive outcomes relating to knowledge of local heritage. The conclusion of the study is theoretically grounded reflection about the results, and presents its potentialities and limitations. This study shows the need for a research base that stimulates the development of creativity and knowledge of the local heritage in the daily practice of our schools and stresses the need to evaluate the effectiveness of Curricular Enrichment Activities.

Key-words: Curriculum Enrichment Activities, Creativity, Knowledge of Local Heritage.

Índice

Introdução	1
Fundamentação Teórica	8
Capítulo I - Desenvolvimento Global da Criança	9
Capítulo II - Identidade Cultural	14
Capítulo III - A Criatividade	19
O Conceito “Criatividade”	19
Abordagens da Confluência	21
Abordagens Sistémicas	22
Criatividade em Contexto Escolar	22
Avaliar a Criatividade	24
Metodologia	29
Objectivos, Questões e Hipóteses	29
Descrição da Amostra	30
Instrumentos	31
Procedimento	34
Descrição das Sessões	35
Resultados e Conclusões	39
Apresentação dos Resultados	39
Conclusões	45
Bibliografia	51
Anexos	58

INTRODUÇÃO

A Europa comemora, no presente ano, o Ano Europeu da Inovação e da Criatividade, com o objectivo de sensibilizar os cidadãos para a importância da criatividade e da inovação enquanto competências chave do desenvolvimento pessoal, social e económico. A União Europeia, através desta iniciativa, pretende promover o potencial criativo e inovador que existe em todos nós, de modo a moldar o futuro da Europa com vista ao bem-estar pessoal e social.

Perante o alerta para a urgência da promoção da criatividade e seguindo a linha dos que postulam: que a criatividade existe, potencialmente, em todos os indivíduos (Vygotsky, 1998); que o potencial criativo precisa de ser estimulado para que não se perca (Guenther, 2000); que o esforço de promover a criatividade deve ser iniciado o mais cedo possível (Bahia & Ibérico, 2005); e, que a Escola, particularmente a sala de aula, se apresenta como o contexto privilegiado para a promoção da criatividade (Morais & Azevedo, 2008), ganha pertinência olharmos para o contexto educativo Português e verificarmos quais as medidas implementadas que ambicionam a promoção do potencial criativo dos estudantes mais jovens. Mais, assume especial relevo uma proposta de estudo dedicado à temática da promoção da criatividade em contexto escolar, nomeadamente, no 1º Ciclo do Ensino Básico em sala de aula, tal como se apresenta neste estudo.

Ao nível das medidas implementadas, verificamos na legislação que a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) propõe no capítulo II, como objectivos desde o Ensino Pré-Escolar até ao Ensino Universitário, a par com o desenvolvimento do raciocínio, da memória e dos valores morais, o desenvolvimento da *imaginação criativa*. Mais especificamente para o 1.º Ciclo, o

artigo 7º determina que um dos objectivos do Ensino Básico é "assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, *criatividade*, sentido moral e sensibilidade estética (...)"(Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro). Ainda assim, a Escola pauta-se pelo pouco incentivo à criatividade (Miranda & Almeida, 2008) e face aos desafios tecnológicos, científicos, sociais e culturais com os quais nos confrontamos, na actualidade, urge transferir as preocupações assumidas na legislação para o quotidiano da vida escolar (Azevedo, 2007).

No entanto, são várias as barreiras que impedem a promoção da criatividade no quotidiano da vida escolar de entre as quais o facto de a Escola colocar uma ênfase exagerada no pensamento analítico, convergente e lógico, predominante na sociedade ocidental, valorizando ou mesmo apelando ao conformismo, à comparação, à competição, à pressão para o realismo em detrimento da estimulação da criatividade (Bahia, 2007 a). A falta de espaço e de tempo para o desenvolvimento da curiosidade constituem entraves à criatividade (Bahia, 2007 a). Neste âmbito, os contextos de educação não formal ganham cada vez mais relevância, no sentido de contribuírem para o desenvolvimento global do indivíduo, respeitando a individualidade de cada um (Bahia & Janeiro, 2008).

Por conseguinte, verificamos que o Sistema de Ensino Português introduziu no currículo escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico as Actividades de Enriquecimento Curricular (A.E.C) de modo a que a Escola fique cada vez mais próxima dos objectivos a que se propõe. Esta medida foi consolidada pelo Despacho n.º 16795/2005, de 23 de Agosto e reformulada pelo Despacho 14460/2008, de 26 de Maio. A implementação desta oferta educativa apresenta dois objectivos principais: conceder novas oportunidades de aprendizagem aos alunos contribuindo para um desenvolvimento

pleno, através de actividades pedagogicamente ricas e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas e adaptar os horários escolares às necessidades das famílias, facultando, deste modo, o novo conceito de Escola a Tempo Inteiro (Despacho n.º 16795/2005, 23 de Agosto).

Nestas actividades trabalham-se áreas como o Ensino do Inglês (oferta obrigatória) o Ensino da Música, a Actividade Física e Desportiva, as Expressões Artísticas, entre outras, dependendo, na generalidade dos casos, da disponibilidade de recursos humanos dos parceiros que as promovem, podendo ser uma Autarquia, Associação de Pais ou a própria Escola (Despacho n.º 16795/2005, de 23 de Agosto).

Volvidos três anos da implementação da medida, importa dedicarmos um olhar às avaliações relativamente ao desenvolvimento das A.E.C. Neste sentido, destaca-se uma Avaliação Internacional realizada para o Ministério da Educação que aponta que se encontram variações na prossecução das A.E.C, de acordo com a Escola ou o Agrupamento. Identificam, no panorama nacional, um espectro de situações que vão desde a separação completa entre as actividades curriculares nucleares e as actividades "pós-escolares" até às que acabam por ser uma continuação das actividades curriculares nucleares o que, no segundo caso, pode originar uma carga de trabalho excessiva para as crianças. Destacam que os casos de bom funcionamento das A.E.C são as que os alunos desenvolvem actividades interessantes, estimulantes onde *desenvolvem a imaginação* (Matthews, Klaver, Lannert, Conluain & Ventura, 2008). Outro estudo, reconhece a necessidade de uma maior participação de todos os actores envolvidos na política e uma flexibilização e possibilidades de adaptação do modelo a realidades diversas (Madureira, Alexandre, Antunes, & Rodrigues, 2008). Ou seja, ambas as avaliações nos confrontam com a necessidade de melhorar esta oferta disponibilizada para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, perante as necessidades do Sistema de Ensino Português, relativamente a melhorar a oferta das A.E.C, a constatação de quais os bons exemplos de funcionamento das mesmas, a compreensão da necessidade de adaptar as A.E.C. a realidades diversas, atentos ao que está descrito na Lei de Bases do Sistema de Ensino Português que apresenta como objectivo do ensino básico, no capítulo II, artigo 7, alínea g), desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade (...) e cultura (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro). A par da urgência de estimular a criatividade definida quer nos objectivos para a Europa, em geral, quer para o Sistema de Ensino Português, em particular, surgem as questões:

- Será possível organizar as Actividades de Enriquecimento Curricular de acordo com a realidade local?

- Ao organizarmos as A.E.C de acordo com a realidade local poderemos, concomitantemente, possibilitar o conhecimento da cultura local, ou seja, do valor patrimonial e histórico da localidade onde a criança habita?

- E, será que as A.E.C., devidamente organizadas e orientadas poderão, efectivamente, contribuir para activar a criatividade?

Posto isto, com a convicção de que é necessário reflectir sobre a forma como melhor enquadrar esta nova oferta no 1.º Ciclo do Ensino Básico tornando-a quer mais próxima dos interesses da criança quer da sua realidade local. E, paralelamente, delinear meios para que as A.E.C. não surjam como uma justaposição de actividades, mas funcionem em consonância com o ensino regular, no sentido de resultarem como objectivo comum de todos os que se envolvem na Educação das nossas crianças, possibilitando um maior bem-estar e o desenvolvimento pleno e harmonioso da criança (Gago & Reis, 2007). Surge, neste estudo, como relevante compreender como se poderá

desenvolver as A.E.C de modo a promoverem a Criatividade e o Conhecimento da Cultura Local. Para tal, é condição essencial a planificação de uma intervenção teoricamente fundamentada. No que respeita a criatividade, ainda que o quadro teórico sobre o que é e onde se expressa esteja incompleto, proporciona algumas pistas válidas para a sua prática, mais concretamente, clarifica o que esta é, como se determina, processa, avalia e estimula e por que vale a pena nela investir (Bahia, 2007a) urge, tal como é propósito neste estudo, dimensionar e fundamentar a sua promoção. Relativamente ao conhecimento local, reconhecendo que a Escola possui recursos para possibilitar o desenvolvimento de uma identidade pessoal e cultural equilibrada (Goulão & Bahia, no prelo), também, importa dimensionar e facultar a promoção deste objectivo do Sistema de Ensino Português, especialmente, num momento histórico onde a construção da identidade cultural é cada vez mais difícil face à crescente diversidade cultural possível com a globalização e facilidade de mobilidade (Goulão e Bahia, no prelo; Banks, 2004).

Assim, para realização do estudo solicitou-se a um Município responsável pela prossecução das A.E.C. a autorização e a colaboração para a realização do mesmo, organizaram-se dez sessões para uma turma do 4º ano de Escolaridade, do 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, ao nível do Ensino da Música e da e Desportiva – Dança, nas quais se pretendia fomentar o conhecimento da cultura local e, ao mesmo tempo, que estas actividades possibilitassem activar a criatividade. E, como a educação se assume como um processo global, considerou-se, igualmente, pertinente, quer pelas conexões óbvias que estas duas áreas de actividade estabelecem entre si, quer pela necessidade de transmitir continuidade nas aprendizagens, desenvolver actividades integradas em que a actividade desenvolvida no Ensino da Música tinha continuidade na Dança.

De modo a avaliar a intervenção, este estudo de caso incluiu uma avaliação pré e pós-teste. No que diz respeito aos métodos de avaliação utilizados, relativamente ao conhecimento da cultura local criou-se uma grelha de verificação onde se registava a identificação de elementos do património natural e cultural, nomeadamente, imagens e sons da região; solicitou-se, também, a realização de uma composição com o título “Gosto de (local onde foi implementado o estudo), porque...”. Por seu turno, para a avaliação do processo criativo incutido nestas aulas, utilizou-se dois testes figurativos, Teste 2 e Teste 3, do *Torrance Test of Creative Thinking* (TTCT), visto ser o teste de criatividade mais divulgado, adaptado, utilizado e estudado em todo o mundo, com resultados de avaliação mais consistentes e constitui um meio legítimo de conhecer a criatividade, na medida em que, tem o apoio validado da relação entre o desempenho no teste e os desempenhos criativos na vida real (Torrance, 1988).

Assim, assumindo, neste estudo, que a criatividade é a capacidade para produzir, fazer ou tornar algo em qualquer coisa nova e válida tanto para si como para os outros (Pope, 2005), apresentamos como objectivos nesta investigação a sistematização de conhecimentos sobre a criatividade, particularmente, como se podem potenciar climas criativos na sala de aula e fundamentar como pode a Escola contribuir na formação de uma identidade cultural positiva em que os alunos se aceitem a si próprios e às diferentes culturas. Tudo isto, na tentativa de compreender como se podem organizar as Actividades de Enriquecimento Curricular, adaptadas ao local onde são promovidas e, simultaneamente, potenciar a criatividade e o conhecimento da cultura local. Face aos objectivos e ao enquadramento teórico, hipotetiza-se que se irá verificar resultados superiores ao nível da realização figurativa dos alunos, tal como na identificação de imagens, sons de instrumentos e de animais, depois da intervenção realizada nas A.E.C.

Para cumprir os objectivos do estudo, esta dissertação encontra-se organizada em três grandes momentos. Num primeiro momento, apresenta-se a fundamentação teórica dividida em três capítulos, no primeiro capítulo procura-se uma compreensão global da criança que frequenta as Actividades de Enriquecimento Curricular; no segundo capítulo tenciona-se reflectir sobre a identidade cultural e o modo como pode a Escola fomentar o conhecimento da própria cultura; por fim, terceiro capítulo, pretende-se efectuar a sistematização de conhecimentos sobre o conceito criatividade, a sua evolução e conhecer as perspectivas mais actuais. Explora-se os contributos da investigação que demonstram condições que possibilitam potenciar climas criativos em sala de aula e, para finalizar o capítulo dedica-se alguma atenção às peculiaridades da avaliação da criatividade em contexto escolar.

Num segundo momento, constituído apenas por um capítulo, apresenta-se o desenho do estudo empírico desenvolvido, as hipóteses levantadas, a descrição da amostra, os instrumentos e os procedimentos.

Posteriormente expõem-se os resultados e as conclusões. Nesta secção abordam-se as potencialidades do estudo, quais os eventuais contributos do estudo empírico para a prática educativa sendo, igualmente, realizada uma análise crítica sobre o trabalho efectuado apresentando as suas limitações, as suas lacunas e aponta-se necessidades futuras de investigação.

Este estudo surge assim enquadrado não só pela fundamentação indiscutível da importância da Criatividade na Educação, pelo próprio Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, pelo novo conceito Escola a Tempo Inteiro, mas também pela perspectiva de conferir às Actividades de Enriquecimento Curricular um carácter próprio adequado ao meio onde são desenvolvidas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na fundamentação teórica tenciona-se, num primeiro momento, uma compreensão global da criança que frequenta as Actividades de Enriquecimento Curricular (A.E.C.) analisando aspectos gerais do desenvolvimento infantil relacionando-os com as actividades proporcionadas nas A.E.C., mais especificamente, a Actividade Física e Desportiva e o Ensino da Música.

Posteriormente, e de acordo com os objectivos deste estudo, reflectir sobre a Identidade Cultural e o modo como pode a Escola fomentar o conhecimento da própria cultura, nestas idades.

Num terceiro momento, pretende-se compreender o que é a Criatividade, a evolução do conceito e a possibilidade de operacionalização para que possa ser trabalhada nas A.E.C. À luz das teorias mais actuais, encontrar as características dos climas promotores de criatividade que possibilitem contribuir para estimular e desenvolver a criatividade em sala de aula. Por fim, iremos dedicar alguma atenção às peculiaridades da avaliação da criatividade em contexto escolar.

Deste modo, na fundamentação teórica há uma preocupação em iniciar em aspectos mais gerais para se concretizar nos pontos mais relevantes para este estudo.

I CAPÍTULO

DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA

O processo de desenvolvimento humano pode ser considerado como um jogo de orquestrações entre percepções, cognições, afectos, atitudes, crenças, motivações, valores e conhecimentos (Eckhaus, 1996). Este jogo resulta da dinâmica entre factores biológicos e factores culturais e também da acção individual na medida em que o indivíduo assume um papel de grande responsabilidade no seu próprio desenvolvimento ao longo do ciclo de vida (Grob, Krings & Bangerter, 2001). Quanto mais equilibrado e harmonioso for esse jogo de orquestrações mais provável será a obtenção do futuro bem-estar pessoal (Bahia & Janeiro, 2008).

Na perspectiva de Havighurst (1972), ao longo do desenvolvimento humano, desde o nascimento até à velhice, associa-se um conjunto de tarefas de acordo com a idade, cuja superação constitui a preocupação central nessa fase do desenvolvimento e proporciona a aquisição de novos papéis de vida. Estas tarefas resultam não só de factores maturacionais, como também de valores pessoais e pressões sociais e referem-se aos múltiplos domínios do desenvolvimento humano. A sua importância é basilar, pois o modo como a pessoa executa as tarefas em cada etapa do ciclo de vida determina o bem-estar que pode alcançar na etapa seguinte (e.g. Newman & Newman, 2006).

À criança de idade escolar, entre os 6 e os 12 anos, Havighurst nomeia, entre as tarefas que se impõem nesta fase de desenvolvimento, as competências de literacia, onde a criança adquire conhecimentos fundamentais ao nível da leitura, da escrita e do cálculo; o desenvolvimento de competências sociais, onde se destaca o relacionamento com os pares, constitui o momento em que a criança aprende a fazer amigos; e, o

desenvolvimento de competências físicas, que lhe permite a prática de jogos (Havighurst, 1972).

Em termos de desenvolvimento cognitivo, a criança que frequenta o 1.º Ciclo do Ensino Básico associa-se (não de modo inevitável) e de acordo com a teoria de Piaget, o período operatório concreto. Neste período, as acções da criança, são acções interiorizadas, reversíveis e comportam leis de totalidade (Lourenço, 1997). A criança utiliza o raciocínio lógico para operar mentalmente sobre as transformações dos objectos. Portanto, as acções da criança neste estágio são concretas, porque embora executadas a um nível interno ou mental, aplicam-se a conteúdos concretos, porque incidem sobre a realidade e sobre objectos concretos e manipuláveis (Lourenço, 1997). O pensamento já é descentrado e lógico, a criança passa a atender a diferentes dimensões na resolução de um problema, bem como a diferentes perspectivas (Piaget, 1977).

A estrutura operatória concreta abre um conjunto de possibilidades, mas não obstante, apresenta limitações. Há dificuldades em raciocinar sobre objectos abstractos ou hipotéticos e compara-se com o que é concreto, por vezes tomando tudo “à letra”, revelando uma certa rigidez no raciocínio literal do tipo “branco ou preto” (Bahia, 2008a).

Piaget considera o desenvolvimento como um processo de dentro para fora em que o papel do professor é orientar esse processo endógeno. Aprender é explorar e descobrir, transformar, organizar e reorganizar o conhecimento já existente. A experiência influencia o pensamento e este, por sua vez, influencia o conhecimento (Bahia, 2008a).

Neste período de vida, tal como já foi referido o desenvolvimento social ganha especial relevo, Erickson (1950) postula que a criança de idade escolar (1.º Ciclo) apresenta uma crise central entre a Competência (mestria) vs. Inferioridade. Com a entrada na Escola a criança afasta-se mais dos pais e aproxima-se dos seus pares, o que lhe exige novas competências (Erickson, 1950). Deve aprender a cooperar, a partilhar, a conviver, a trabalhar. Se a criança se sai bem desta primeira grande experiência social sente-se mais motivada para novos progressos; de contrário desenvolverá sentimentos de inferioridade em relação aos colegas e baixará a auto-estima, o que dificultará tarefas futuras, particularmente a nível escolar. Para que possa superar positivamente esta fase, é imprescindível a ajuda do professor que deve concentra-se nalguns pontos: levar os alunos a aceitar a sua individualidade, aceitando quer as suas capacidades quer as suas limitações e ajudá-los a desenvolver um bom auto-conceito. (Oliveira & Oliveira, 1996).

A nível emocional as crianças vão aprendendo a diferenciar perspectivas e ganham compreensão, regulação e controle emocional. O auto-conceito torna-se mais realista pois passa a ter como base os julgamentos dos outros. Tendo em conta estas aquisições, a intervenção educacional deve contemplar a construção de uma auto-estima positiva, o respeito pela individualidade e pelas limitações cognitivas, o controlo emocional e a expressão dos sentimentos, e ainda, a reflexão constante sobre as atitudes, valores e competências. (Bahia, Pereira & Monteiro, 2008)

Tendo em conta diversas teorias cognitivas e desenvolvimentistas, pode-se afirmar que o objectivo essencial do ensino consiste em estimular e activar na criança uma série de competências cognitivas a serem posteriormente assimiladas e convertidas em aquisições internas do sujeito. Assim, é necessário estimular e até antecipar o

desenvolvimento através da aprendizagem, embora tendo sempre em conta as possibilidades evolutivas do aluno e contando com a sua colaboração activa e motivada. (Bahia, Pereira & Monteiro, 2008)

Perante este enquadramento geral da criança que frequenta o 1.º Ciclo, facilmente se compreende a importância da Escola, neste período de vida, apresentando-se como a experiência formativa mais importante em todos os aspectos do desenvolvimento (Bahia et al, 2008). Sendo que a Escola, tenciona através das actividades que possibilita aos seus alunos, contribuir para um desenvolvimento educativo integral e optimizado nos planos intelectual, social, afectivo, físico, estético e moral (Gago & Reis, 2007).

No entanto, a Escola por si só não tem conseguido atingir todos os objectivos a que se propõe. A Unesco reconhece que a educação formal pode limitar o desenvolvimento pessoal ao impor o mesmo modelo cultural e social a todas as crianças e jovens (Delors, 1996). Bahia e Janeiro (2008) referem que a Escola pela forma como se desenvolve poderá não valorizar devidamente a individualidade de cada um.

Neste âmbito, os contextos de educação não formal ganham cada vez mais relevância, no panorama cultural e social e, conseqüentemente a influenciar o desenvolvimento pessoal dos seus participantes (Bahia & Janeiro, 2008). Por conseguinte, a própria Escola inclui no seu currículo Actividades de Enriquecimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, como o Ensino da Música e a Actividade Física e Desportiva, de modo a ficar cada vez mais próxima dos objectivos a que se propõe.

O Ensino da Música desempenha um papel importante na vida da criança, desenvolve a concentração, a memória, promove a autodisciplina, favorece a

socialização, possibilita experimentar diferentes emoções, desperta a consciência rítmica e estética. A música, também, cria um terreno favorável para a imaginação quando desperta as faculdades criadoras de cada um (Chiarelli & Barreto, 2005).

À dança (desenvolvida na Actividade Física e Desportiva) confere-se uma importância basilar para o desenvolvimento da criança, pois além de poder ser utilizada pela criança como um meio para desenvolver hábitos de vida saudáveis, a nível físico, constitui um meio de expressão e de comunicação artística onde explora a sua criatividade, possibilita o desenvolvimento no plano afectivo, estético, intelectual e social (Gago & Reis, 2007).

Estas actividades assumem ainda uma importância funcional, para o sentimento de poder pessoal e de competência (Aleksiuk, 1996 cit. em Nogueira, 2008). Estudos demonstram que a crença positiva de auto-eficácia (acreditar que se tem competência para fazer algo) conduz a resultados mais positivos e que a crença de auto-eficácia numa determinada área poder-se-á expandir a outras áreas através de uma confiança que se conquistou (e.g. Bandura, 1986). Todavia, para o desenvolvimento da auto-eficácia, não basta ter algo, é preciso obtê-lo através de qualquer actividade que seja significativa para o indivíduo, que pode ser a música ou a dança o que de facto confere a estas actividades uma importância funcional (Nogueira, 2008).

Neste sentido, a Música e a Actividade Física e Desportiva além de serem actividades que possibilitam o desenvolvimento social, estético, afectivo, intelectual e físico (Gago & Reis, 2008), paralelamente dão a oportunidade de os alunos se sentirem competentes para experimentarem sucesso em áreas diferentes.

CAPÍTULO II

IDENTIDADE CULTURAL

«A cultura, obra de todos os seres humanos e património comum da humanidade e a educação no sentido mais amplo da palavra, proporcionam aos homens e às mulheres meios cada vez mais eficientes de adaptação, que não somente lhes permitem afirmar que nascem iguais em dignidade e direitos, como também devem respeitar o direito de todos os grupos humanos a identidade cultural e o desenvolvimento de sua própria vida cultural no marco nacional e internacional, na inteligência que corresponde a cada grupo tomar a decisão livre se for seu desejo de a manter e se for o caso, adaptar ou enriquecer os valores considerados essenciais para sua identidade.»

N.º 1 do art.º 5 dos Direitos Humanos

Falamos de *identidade cultural* quando nos estamos a reportar a um sentimento de pertença a uma determinada cultura ou etnia. A identidade cultural é um sistema de representações das relações entre os sujeitos e o seu grupo, que envolve a partilha de um património comum como a língua, a religião, entre outros. Este é um processo dinâmico, de construção contínua, que se alimenta de várias fontes no tempo e no espaço (Goulão & Bahia, no prelo).

A identidade é uma característica adquirida, através das relações que se estabelecem com o grupo e das características individuais de cada um. Todavia com a globalização, a mobilidade cada vez mais facilitada, as identidades culturais já não

apresentam contornos nítidos e estão inseridas numa dinâmica cultural fluida e móvel (Banks, 2004).

A crescente diversidade cultural traduz-se frequentemente numa construção da identidade cultural mais lenta ou difícil, que se repercute na construção da identidade pessoal e no pleno exercício da cidadania. Na base desta dificuldade pode encontrar-se a noção de “ameaça do estereótipo” que leva algumas crianças e jovens de culturas minoritárias a acreditarem nos estereótipos negativos que lhes são, muitas vezes injustamente, atribuídos e que tornam as suas profecias negativas sobre a Escola ou a própria sociedade auto-realizáveis (Steele & Aronson, 1995 cit. em Bahia & Goulão, no prelo).

A superação destas dificuldades passa, segundo Banks (2004), pela passagem de uma lógica da identidade para uma lógica da identificação consonante com a passagem da estabilidade para mutabilidade e fluidez da identificação. Esta passagem implica ter em conta a cultura dos alunos e as suas características individuais. A compreensão desta cultura passa pelo conhecimento e reconhecimento de que a identidade cultural se vai construindo ao longo do desenvolvimento a partir das experiências de vida dentro da cultura a que se pertence e de sintonia ou confronto com outras culturas (Goulão & Bahia, no prelo). Para Banks (2004) a construção da identidade cultural progride através de seis estádios que não são estanques.

O primeiro estádio Banks (2004) designa-o como “Cativeiro psicológico cultural”, que consiste na absorção de ideologias, atitudes e crenças negativas socialmente institucionalizadas sobre o seu grupo cultural, que conduz a uma baixa auto-estima e à rejeição da cultura de origem. No segundo estádio, “Encapsulação Cultural”, dá-se um separatismo voluntário, havendo uma participação activa no grupo

cultural a que se pertence. Os membros do grupo que se encontram neste estágio, acreditam na superioridade do seu grupo, revelam etnocentrismo, embora também possam sentir ambivalência. O terceiro estágio, “Clarificação da identidade”, tem como característica central a aceitação cultural e resposta positiva à diferença. Neste estágio, os membros de grupos minoritários examinam, aprendem e desenvolvem uma compreensão do significado e das implicações da sua própria etnicidade e da dos outros, geralmente assumindo com segurança a pertença ao seu grupo e abdicando da identificação com o grupo mais poderoso (Cross,1991 cit. em Goulão e Bahia, no prelo). “Biculturalismo” é o quarto estágio descrito por Banks (2004) e caracteriza-se por um forte sentido de identidade cultural e pela necessidade de participar com sucesso na comunidade cultural a que se pertence. No quinto estágio, “Multiculturalismo”, as pessoas funcionam, compreendem, apreciam e partilham valores, símbolos e instituições de diversas culturas e, por fim, no sexto estágio, “Globalismo e competência global”, o equilíbrio entre as identidades culturais, nacionais e globais passa a ser um ideal (Banks, 2004).

O desenvolvimento através da sequência de estágios deve ser respeitado, embora a comunidade educativa deva procurar ultrapassar as possíveis dificuldades na passagem de um estágio para outro (Goulão & Bahia, no prelo). Para Banks (2004), a educação multicultural implica a integração de conteúdos, a construção do processo de conhecimento, a redução dos preconceitos, a equidade e o aumento de poder da cultura escolar e das estruturas sociais. Nem uma ideologia assimilacionista nem uma pluralista podem orientar adequadamente a reforma educacional. É necessário uma ideologia que reflecta ambas as posições e evite situações extremadas, de poder absoluto de qualquer uma delas (Banks, 2004). Uma das formas de implementar este tipo de educação intercultural assente em princípios inovadores é a de procurar uma maior proximidade

entre a Escola e a família (Okagaki, 2001) e compreender os valores culturais da Escola, e do professor (Trumbull, Rothstein-Fisch & Greenfield, 2001 cit. em Goulão & Bahia, no prelo), conseguindo assim um melhor entendimento dos ideais sociais, valores e padrões de comportamento que moldam a educação em casa e na Escola de forma a poder auxiliar a construção de níveis identitários mais abrangentes por parte de alunos, professores, família e comunidade (Goulão & Bahia, no prelo).

Neste sentido, o professor pode contribuir para a transição de estádios e para uma educação que vai ao encontro do estabelecido na Conferência Internacional da Educação realizada em Génève em Setembro de 1992, onde os Ministros da Educação aceitaram como definição da interculturalidade “*o conhecimento e a apreciação de diferentes culturas e o estabelecimento de relações de trocas positivas e de enriquecimento mútuo entre os elementos das diversas culturas, tanto no interior de um país como do mundo*” (Conselho da Europa, 1994: 8).

Perante a diversidade dos alunos, diversidade de culturas dentro de uma sala de aula, um professor que desenvolve práticas que contemplam essas especificidades acredita nas vantagens que daí decorrem e transporta para a Escola os saberes do quotidiano dos diversos grupos, trabalhando-os não de forma esporádica e fragmentada mas contextualizada e vivenciada por processos interagidos (Leite, 2001).

Alguns estudos demonstram que pode ser perigoso a não aceitação da cultura de origem, realidade em alguns grupos minoritários. De entre os factores protectores do desenvolvimento humano e da construção de uma identidade pessoal e cultural equilibrada incluem-se a presença de um modelo positivo e apoiante, que pode ser um professor, sentimentos de valor próprio e de auto-eficácia, sentimentos de esperança e de atribuição de significado à vida, capacidade para atrair os outros, talentos valorizados

pelo próprio e por outrem, crenças religiosas e oportunidades educativas (Goulão & Bahia, no prelo). A sistematização de Benard (1995) em competências sociais, competências de resolução de problemas, consciência crítica, autonomia e crença no futuro, parece ser um ponto de partida para que a experiência educativa assegure o desenvolvimento da capacidade de resiliência, que não obstante ser inata nem todos desenvolvem muitas vezes porque o meio em que crescem não potencia a superação da adversidade. Neste sentido, o papel da Escola pode ser crucial para desenvolver essa resiliência. No entanto, só uma Escola autónoma, competente, inovadora e preocupada com as relações entre as pessoas poderá satisfazer as necessidades de todos, independentemente da sua cultura de origem (Goulão & Bahia, no prelo; Leite, 2001).

CAPÍTULO III

A CRIATIVIDADE

O CONCEITO DE CRIATIVIDADE

Apesar dos múltiplos estudos existentes sobre criatividade esta representa um constructo complexo e difuso (Sternberg, 1988), persiste alguma dificuldade em encontrar modelos teóricos que delimitem este constructo e promovam a sua operacionalização de forma precisa, consistente e válida (Amabile 2001; Csikszentmihalyi, 1997; Feldman & Gardner, 2003; Morais, 2001; Sternberg, 2003; Sternberg e Lubart, 1991 cit. em Candeias, 2008). Ao longo do percurso, no qual se acabou por conferir a criatividade como um constructo passível de estudo científico, a perspectiva sobre o mesmo tem sido alterada ao longo do tempo.

Viajando pela história verificamos que a noção criatividade não é contemporânea. A História demonstra-nos que desde sempre o Homem se questionou sobre a sua própria capacidade e necessidade de criar (Bahia & Nogueira, 2005). Já o Homem Renascentista, com todo o seu sentido de independência e de liberdade identificou a criatividade como fazendo parte da própria condição Humana, ainda que se exaltasse o divino, passou-se a acreditar que as novas ideias eram criação humana e os homens que apresentavam, o que hoje chamamos, produtos criativos eram reconhecidos e valorizados socialmente (Azevedo, 2007). Mas é somente, no século XIX que se dá o “pulo” em termos do conceito de criatividade, desligando verdadeiramente o conceito do resultado de um fruto de inspiração divina (Azevedo, 2007).

Todavia, é em 1950 que se dá um papel de relevo à criatividade, isto através de Guilford (1950) que ao assumir a presidência da Associação Americana de Psicologia

preferiu um discurso marcante onde alertou para a reduzida importância que estava a ser atribuída ao estudo da criatividade, indicando pontos que do seu ponto de vista urgiam esclarecimento, o que de facto conduziu a um proliferamento dos estudos no campo da criatividade.

O lançamento do *Sputnik* em 1957, abalou a crença norte-americana sobre a quase infalibilidade do sistema educativo dos Estados Unidos da América e provocou uma corrida governamental no sentido de “apanhar” os rivais russos (e.g. Cropley, 1997). A falha da Ciência dos EUA por não ter conseguido ser a primeira a conquistar o espaço foi atribuída ao sistema educativo e, por isso, este foi minuciosamente analisado. O ensino com base na memorização foi substituído pela promoção e o reforço da originalidade. A falha na estimulação da criatividade foi reconhecida como um problema-chave. Apesar de algumas falhas no processo de promoção da criatividade em contexto escolar, possibilitou o estudo e o investimento da criatividade na Escola (Bahia, 2007a), constituindo, deste modo, um marco decisivo no sentido de a Escola assumir a tarefa de desenvolver o potencial criativo dos seus alunos.

Tal como referido anteriormente, a perspectiva sobre a criatividade tem sido alterada, Stein e Treffinger (1987) apresentam a distinção entre criatividade quotidiana (c) da alta criatividade (C), rompendo definitivamente com a ideia de que a criatividade é exclusiva dos “génios”. Partindo desta distinção Csikszentmihalyi (1988) refere que a criatividade quotidiana implica aprender, explorar, ultrapassar barreiras, gerar ideias, rejeitar, resolver, identificar, julgar, experimentar. Sendo que as produções da criatividade quotidiana, limitam-se ao reconhecimento do dia-a-dia de quem as criou (Harrington, 1990, Boden, 1994, Sternberg e Lubart, 1996 cit. em Bahia, 2007a). Não obstante, se reflectirmos sobre as peculiaridades do nosso dia-a-dia, a criatividade

quotidiana assume uma importância fulcral para fazer face aos obstáculos com os quais nos deparamos diariamente. Vygotsky (1988) assume, mesmo, que a criatividade é essencial à existência humana. Deste modo, urge dar-se a oportunidade às gerações vindouras para explorarem o seu potencial criativo.

Por outro lado, se até aos anos 70 a compreensão da criatividade centrava-se na pessoa criativa e no desenvolvimento de programas promotores de expressão criativa, em especial, nos últimos 20 anos, surgiram novas concepções teóricas que englobam componentes distintos considerados necessários para que ocorra a criatividade (Miranda & Almeida, 2008). Na revisão de literatura, verificamos que o estudo da criatividade actual considera que factores históricos, sociais e culturais interferem na produção criativa, ultrapassando deste modo a visão da criatividade como um traço existente em um indivíduo.

ABORDAGENS DA CONFLUÊNCIA

Neste sentido, Amabile (1990) propõe o modelo componencial, no qual a criatividade é vista como um processo que resulta da interacção entre factores pessoais (motivação, conhecimentos e capacidades, competências criativas) e factores sociais. Para este autor, a ênfase está num produto ou numa resposta, podendo este produto ser considerado criativo se especialistas na área o afirmarem (Miranda & Almeida, 2008).

Sternberg e Lubart (1991), utilizam a metáfora da bolsa de valores para apresentarem a sua teoria sobre a criatividade. Para os autores, ser criativo significa “comprar em baixa e vender em alta”, ou seja, criativo é o que encontra ideias desconhecidas, desvalorizadas mas com potencial de desenvolvimento. Este modelo considera que o comportamento criativo é a convergência de seis factores distintos,

designadamente, a inteligência, o conhecimento, o estilo de pensamento, a personalidade, a motivação e o contexto ambiental.

ABORDAGENS SISTÉMICAS

Csikszentmihalyi (1988), propõe que a criatividade se desenvolve da interação dinâmica entre as potencialidades do contexto, as oportunidades e as características das pessoas. Ou seja, deve-se considerar no estudo da criatividade a Pessoa, o Domínio e o Campo. O Campo requer que se acredite na capacidade criativa de todos, se criem oportunidades, se evidencie reconhecimento e se dêem recompensas. O Domínio pressupõe permitir aceder às mais diversas fontes de informação. Mas claro que tudo isto não fará sentido se não se considerar a Pessoa, ou seja, se não desenvolver a sua curiosidade, apoiar os seus interesses e aceitar os seus erros e compassos de espera (Bahia, 2007a). Deste modo, o contexto assume um papel de relevo para despoletar o processo criativo de entre os quais poder-se-á apresentar o contexto Escolar. Aliás, Csikszentmihalyi (1996, cit em Miranda & Almeida, 2008) refere ser mais fácil desenvolver a criatividade das pessoas mudando as condições do ambiente do que tentando ensiná-las a pensar de modo criativo.

CRIATIVIDADE EM CONTEXTO ESCOLAR

É hoje aceite pelos especialistas que os recursos do ambiente exercem grande influência no desenvolvimento da criatividade, dependendo o seu desenvolvimento das condições ambientais proporcionadas (Miranda & Almeida, 2008). Acresce que, a Escola só poderá estimular a criatividade quando acredita que todos têm um potencial criativo (Vygotsky, 1988), esta será a premissa inicial e necessária para a educação para

a criatividade (Bahia, 2007a). Mais, para otimizar o processo de desenvolvimento da criatividade no contexto escolar, tal como ressalta Martinez (2002) é necessário considerar a criatividade dos alunos, da Escola como organização e dos professores.

Yelós (2002), defende ser necessário que os membros da Escola, em especial os professores e suas práticas sejam criativos, para que o processo educativo seja efectivo em termos de desenvolvimento do potencial criador. Torrance (1988) refere que o professor ao encorajar a criatividade potencia o seu desenvolvimento. O professor não só influencia os alunos, modelando-os pelas suas expectativas e actuações, conhecimentos, atitudes, valores e competências (Cropley, 1997 a; Furman, 1998; Runco, 2004 cit. em Azevedo, 2007), mas também se torna o principal mediador entre o curriculum suas reformas e a prática na sala de aula ao nível da criatividade (Strom & Strom, 2002 cit. em Morais & Azevedo, 2008).

Considerando os professores como uma premissa fundamental para a estimulação da criatividade, deparamo-nos desde logo com uma barreira pois, segundo Fryer (2008), mesmo quando os professores valorizam a criatividade, consideram que todos têm um potencial criativo e tentam a sua facilitação, não dominam informação acerca da forma de como fazê-lo, ficando deste modo limitados na sua intervenção.

Neste âmbito, encontramos na literatura estudos que demonstram condições que facilitam um clima criativo em contexto educacional, nomeadamente: aceitar e encorajar maneiras alternativas de olhar a questão ou o problema, reforçar tentativas de soluções invulgares; tolerar a dissensão, incentivando o não conformismo, apoiando opiniões diferentes, através do adiamento da solução final até que todas as possibilidades sejam encontradas (Woolfolk, 1998 cit. em Bahia, 2007; Fleith e Matos, 2006); fornecer feedback informativo; incentivar e orientar os alunos a buscar

informações adicionais sobre assuntos do seu interesse; divulgar o trabalho realizado pelos alunos; abordar assuntos que sejam conectados entre si e despertem o interesse e o sentido de humor e o uso de recursos tecnológicos e de multimédia (Castro & Fleith, 2008; Hong Hong, ChanLin, Chang & Chu 2005).

No entanto, Castro e Fleith (2008) concluem que apesar de muito importante e útil no sentido de orientar o professor na sua prática diária em sala de aula, definir atitudes e estratégias para proporcionar um clima favorável à criatividade, por si só não é suficiente. É essencial investir na criatividade do próprio docente e na identificação das possíveis barreiras à sua expressão, para pensar em estratégias que possibilitem a sua superação.

Não obstante, do que foi revisto até então, o treino criativo pode não aumentar directamente a criatividade, parecendo desenvolver outras capacidades como as aptidões relevantes para o desempenho criativo (Amabile, 1996 cit. em Bahia 2008a)

AVALIAR A CRIATIVIDADE

Avaliar a criatividade está longe de ser consensual, basta pensarmos que a criatividade é multifacetada e conseqüentemente difícil de definir. Pela dificuldade de definição e impossibilidade de capturar o “todo”, a sua avaliação torna-se inevitavelmente complexa (Bahia, 2007b). Acresce a esta dificuldade, o tipo de variáveis envolvidas, as populações-alvo, ou ainda os vários domínios de realização existentes, que condicionaram desde sempre a existência de uma definição mais abrangente e, conseqüentemente, de um processo único de avaliação. (Azevedo, 2007). Apesar de paradoxal, complexa, limitada, necessariamente reducionista, a avaliação da criatividade

é necessária em diversos contextos quer de investigação quer de intervenção (Bahia, 2007b).

Não obstante, a bateria de testes de Torrance, *Torrance's Tests of Creative Thinking* (TTCT), surge-nos como a medida de criatividade mais divulgada, difundida, adaptada, aferida, utilizada e estudada em todo o mundo, com mais de 2000 investigações publicadas e com estudos de validação mais consistentes. Como afirmava Torrance (1988), o TTCT constitui um meio legítimo de conhecer a criatividade na medida em que tem o apoio validado da relação entre o desempenho no teste e os desempenhos criativos futuros na vida real.

Para Torrance (1988), a criatividade é “o processo de nos tornarmos sensíveis aos problemas, lacunas de informação, falta de elementos, desarmonias; fazer suposições e formular hipóteses sobre as deficiências; avaliar e testar essas suposições e hipóteses; possivelmente modificá-las e voltar a comprová-las, aperfeiçoando-as; e, finalmente, comunicar os resultados obtidos” (Torrance, 1988). Por outras palavras, Torrance assume, deste modo, que as pessoas criativas demonstram a capacidade de se entusiasmar por um problema, de formular hipóteses acerca das deficiências que detectam, de comprová-las e modificá-las e, depois, de comunicar a solução encontrada (Azevedo, 2007).

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

Nos testes figurativos são medidas a fluência (número total de respostas relevantes), a flexibilidade (número de diferentes categorias de respostas relevantes), a

originalidade (raridade das respostas), e a elaboração (quantidade de detalhes presente nas respostas). Mas a partir do ano de 1980, Torrance sugeriu que se incluísse em termos qualitativos uma apreciação da expressividade emocional, articulação, movimento e acção, coloração e riqueza imagética, alargamento ou rompimento com as fronteiras, combinação ou síntese de figuras e de linhas, visualização interna, visualização invulgar, fantasia, humor (Torrance, 1988). Todos estes critérios devem, pelo menos implicitamente, estar presentes na avaliação de produtos criativos. (Bahia, 2007 b).

Esta prova tem sido largamente aplicada em contexto escolar e alguns estudos realizados pelo próprio Torrance ganham pertinência para o presente estudo. Torrance (1976 cit. em Azevedo, 2007), em estudos longitudinais, que vão no sentido da compreensão da pressão dos pares, indica que a maioria das crianças tem um decréscimo de criatividade do quarto para o sexto ano e acrescenta: “Pensamos que estes resultados indicam que a criança no Pré-Escolar e no 1º Ciclo não se incomoda com a opinião dos seus colegas, mas a crítica negativa no quarto, quinto e sexto anos de escolaridade abafa o pensamento criativo” (Torrance, 1963 p.29 cit. em Azevedo, 2007). Este facto é subscrito por Sullivan (1953 cit. em Azevedo, 2007), afirmando que neste período ocorre normalmente a subordinação e acomodação social, a segregação em grupos, a competição e a adaptação a estereótipos. Nessa altura, a pressão a favor da sociabilização conduz à aceitação das regras, desenvolvendo-se uma forte dependência em relação à opinião consensual e as ideias incomuns são recebidas com risos, ridicularização e condenação.

Além destas pressões sociais, os decréscimos e ascensões podem ser apenas reacções típicas às tensões advindas de um novo estágio de desenvolvimento ou da

mudança de nível de ensino, visto que, quando ocorrem novas tensões, há um decréscimo temporário no desempenho criativo (Torrance, 1976 cit. em Azevedo, 2007). Recorde-se, globalmente, que estas mudanças ocorrem entre os anos primários e os intermédios, e entre o Ensino Básico e o Ensino Secundário (Smith & Carlsson, 1985 cit. em Azevedo, 2007).

Contudo, é entre os nove e os dez anos que Barron (1976 cit. em Azevedo, 2007) posiciona o momento crucial em que a criança integra, nas suas experiências criativas, o ambiente escolar e social. Nesta idade há uma maior independência aprendendo, assim, a ter consciência da sociedade e de si mesmo: “a dinâmica da liberdade e da disciplina, a integração e desintegração, a ordem e a desordem, a expressão e a restrição, fazem com que a criatividade seja mais vivida nestes momentos críticos do trabalho” (Barron, 1976 cit. em Azevedo, 2007). Tal vivência deve ser então aproveitada.

É, ainda, de referir um estudo realizado em contexto Português, por Bahia e Nogueira (2006), o qual pretendia explorar a evolução da criatividade à entrada do 2.º Ciclo de Escolaridade e à saída do 3.º Ciclo, ou seja, o padrão de evolução entre o 5º e o 9º Ano de Escolaridade. No estudo, verificou-se uma melhoria significativa na elaboração e na constatação de que os critérios qualitativos alternativos também são mais frequentes com a idade.

Ora, importa averiguar o que acontece efectivamente em termos de criatividade, ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, quando há deliberadamente a planificação, execução e avaliação de um conjunto de actividades que tencionam promovê-la, sabendo que o treino e a experiência são os principais responsáveis pelo desenvolvimento da criatividade, em particular, nas formas figurativa e verbal

(Torrance, 2001) isto a par de um trabalho realizado junto dos docentes que desenvolvem estas actividades.

METODOLOGIA

Tendo como ponto de partida o quadro conceptual esboçado na Fundamentação Teórica, apresenta-se, neste capítulo, a metodologia do estudo realizado. O capítulo inicia-se com uma descrição do que este estudo de caso pretende, sendo apresentados os objectivos, as questões e as hipóteses. Segue-se a caracterização da amostra, uma breve descrição dos instrumentos utilizados e os procedimentos tomados.

Objectivos, questões e hipóteses

Este estudo tenciona compreender se é possível organizar as Actividades de Enriquecimento Curricular, no 1º Ciclo do Ensino Básico, de modo a que estas potenciem a criatividade e o conhecimento da cultura local. Especificando, o estudo tenciona encontrar pistas para as seguintes questões:

- Será possível organizar as Actividades de Enriquecimento Curricular de acordo com a realidade local?
- Ao organizarmos as A.E.C de acordo com a realidade local poderemos, concomitantemente, possibilitar o conhecimento da cultura local, ou seja, do valor patrimonial e histórico da localidade onde a criança habita?
- Será que estas actividades (A.E.C), com um planeamento adequado, permitem, efectivamente, a activação da criatividade?

Com base na revisão de literatura, nomeadamente, que a criatividade se pode planear, controlar e treinar (Bahia, 2007a), que o treino e a experiência são os principais responsáveis pelo desenvolvimento da criatividade, em particular, nas formas figurativa

e verbal (Torrance, 2001), nesta sequência que os professores ao encorajar a criatividade potenciam o seu desenvolvimento (Torrance, 1988). E, que o TTCT constitui um meio legítimo de conhecer a criatividade na medida em que tem o apoio validado da relação entre o desempenho no teste e os desempenhos criativos futuros na vida real (Torrance, 1988). Foi possível formular as hipóteses deste estudo. Acresce ainda, que este estudo ao contemplar a avaliação da eficácia da intervenção incluiu outros elementos de avaliação formal e informal, além do TTCT.

Por conseguinte, levantaram-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – Nos testes da Torrance (Teste 2 e Teste 3) os resultados obtidos pelos alunos, serão superiores em todos os critérios de avaliação, depois da realização das sessões organizadas para as Actividades de Enriquecimento Curricular.

Hipótese 2 – Os resultados, obtidos pelos alunos, na identificação de imagens, sons de instrumentos e de animais serão superiores depois da realização das sessões organizadas para as Actividades de Enriquecimento Curricular.

Assim, apresenta-se neste estudo como variáveis independentes, o ano de escolaridade e a frequência nas actividades de enriquecimento curricular (Actividade Física e Desportiva e Ensino da Música, em simultâneo). Por seu turno, as variáveis dependentes são a realização criativa dos alunos (figurativa) e a identificação de imagens e sons (animais e instrumentos) da região.

Descrição da amostra

Participaram neste estudo dez crianças que frequentavam, em simultâneo, as actividades de “Ensino da Música” e de “Actividade Física e Desportiva” das

Actividades de Enriquecimento Curricular, promovidas por um Município, numa Escola pública, no Alto-Alentejo.

Todos os participantes, pertenciam à mesma turma e frequentavam o 4.º ano de Escolaridade, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano lectivo de 2008/2009, dos quais 9 eram raparigas. As idades estavam compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade, tendo-se uma média de idades no início do estudo de 9 anos e 11 meses. Tratava-se da única turma do 4.º ano de escolaridade, da Escola onde se implementou o estudo.

Em termos de rendimento escolar, três dos elementos da turma (participantes no estudo) tinham na sua história escolar uma retenção e nas provas de aferição, provas de avaliação de conhecimentos a nível nacional, quase todos os alunos participantes só obtiveram nota positiva numa das provas realizadas. No entanto, nenhum dos alunos desta turma ficou retido.

Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos formais de avaliação: um teste de criatividade, uma grelha de verificação da identificação de elementos do património natural e cultural e uma composição acerca da vila na qual, as crianças participantes, habitavam.

Para a avaliação da criatividade foram utilizados dois testes de referência neste domínio: dois testes figurativos da bateria TTCT ¹(*Torrance Testes of Creative Thinking: verbal and figural form*).

¹ Anexo I

Esta bateria apresenta uma das maiores amostras normativas e de validação longitudinal e preditiva (Cropley, 2000) e, parece ser justa em termos de género, raça, estatuto sócio-económico e cultural. Apresenta-se, também, desejável em termos educacionais para todos – não só em termos de alta criatividade como também criatividade quotidiana (Kim, 2006). A sua administração pode ser feita em grupo. Não há ansiedade e o prazer de responder deve ser um aspecto salientado, tendo Torrance (1988) referido que não deve ser visto como um teste mas sim como uma actividade de divertimento.

Em suma, o TTCT é o teste de criatividade mais divulgado, adaptado, utilizado e estudado em todo o mundo, com resultados de avaliação mais consistentes e constitui um meio legítimo de conhecer a criatividade, na medida em que, tem o apoio validado da relação entre o desempenho no teste e os desempenhos criativos na vida real (Torrance, 1988). Foram aplicados os Testes 2 e 3 Figurativos da bateria que constituem os dois testes mais utilizados para fins de investigação (e.g. Bahia, 2007b).

O teste 2 “Vamos acabar um desenho” consiste em completar figuras incompletas e possui 10 itens para serem respondidos em 10 minutos. O teste 3 “Vamos fazer desenhos a partir de dois traços” obriga a pensar em tantos desenhos quantos possíveis a partir das mesmas linhas paralelas e exige um esforço deliberado para descobrir uma solução criativa para um problema, estruturando o que está incompleto (Torrance, 1966). Este último teste possui 30 itens para responder em 10 minutos, obviando o efeito de tecto, já que poucos sujeitos o terminam.

Ambos os testes aplicados (Teste 2 e Teste 3) foram cotados de acordo com os critérios clássicos preconizados pelos autores.

Os critérios avaliados foram os seguintes:

- *Fluência*: o número de respostas que o indivíduo dá, ou seja o número de desenhos/ideias.
- *Flexibilidade*: o número de categorias, temas abordados, que o sujeito utiliza na elaboração dos seus desenhos.
- *Originalidade*: a frequência estatística cotada com base num estudo espanhol (Sánchez, Martinez & Garcia, 2003).
- *Elaboração*: o número de pormenores para além da ideia central veiculada a partir dos estímulos dados.
- *Crítérios alternativos*: as qualidades para além do pensamento divergente, como a expressividade.

De modo a efectuar a avaliação do conhecimento local criou-se uma grelha de verificação² da identificação de elementos do património natural e cultural. Nesta grelha, registava-se se os alunos identificam ou não imagens (utilizaram-se cinco imagens da vila onde os alunos habitavam, incluindo monumentos e zonas de lazer) e sons de instrumentos (três instrumentos tradicionais) e de animais da região (três animais). Acresce que, ainda, se solicitou aos alunos que redigissem uma composição com o título “Gosto de (local onde foi implementado o estudo), porque...”, composição que pretendia averiguar qualitativamente a valorização das crianças do património local e cultural.

² Anexo II

Procedimento

Para a realização do estudo efectuou-se um pedido a um Município no Interior do País – Alto Alentejo, para colaboração no mesmo. Apresentaram-se os objectivos do estudo, nomeadamente, que se pretendia promover a criatividade em contexto escolar e, ao mesmo tempo, adaptar as Actividades de Enriquecimento Curricular à realidade local. Solicitou-se, igualmente, o envolvimento dos docentes destas actividades na realização do estudo.

Com a aprovação pela parte do Município, averiguaram-se as especificidades da prossecução das A.E.C neste concelho. Dos dados recolhidos, importa aqui referir que de acordo com o relatório apresentado pelo Ministério da Educação, o Município em causa efectuava uma boa gestão de horários, possuía excelentes condições físicas e espaços para as actividades e, até mesmo, uma adequada mobilização dos recursos humanos, no entanto, verificava-se a necessidade de uma melhor articulação entre os parceiros, para um bom desenvolvimento das actividades.

Perante as especificidades do concelho, da Escola, e em particular, da turma, planificaram-se as sessões de intervenção, atendendo aos objectivos do estudo. Particularmente, interessava-nos desenvolver actividades que possibilitassem quer contribuir para a formação de uma identidade cultural positiva, em que os alunos se aceitassem a si próprios e à sua cultura, facultando o conhecimento local quer potenciar a criatividade dos alunos.

Após a definição das actividades que iriam ser implementadas, o número de sessões e a duração das mesmas, participou-se ao Conselho Executivo, assim como à professora titular da turma, a realização do estudo. No que respeita à professora titular

esta foi consultada relativamente a algumas das actividades no sentido de uma maior articulação entre o ensino regular e as A.E.C.

Pormenorizando, um pouco mais os procedimentos adoptados neste estudo, convém referir que os dados foram recolhidos através da colaboração dos professores das A.E.C., mais especificamente da Actividade Física e Desportiva e do Ensino da Música. Foram dadas instruções aos colaboradores relativamente ao preenchimento das grelhas e da aplicação da prova TTCT. Foi salientado, como se deveriam recolher os dados para as diferentes fases do estudo, indicando quais as indicações e instruções que deveriam ser dadas aos alunos em cada uma dessas fases. O processo de recolha de dados teve em consideração aspectos que permitiram que essa recolha respeitasse o anonimato dos participantes, assim os alunos foram identificados quer na prova, quer na grelha de verificação, por sexo, data de nascimento e pelos 3 últimos números do BI.

As actividades decorreram ao longo de 10 sessões, cada uma com a duração de cinquenta minutos.

DESCRIÇÃO DAS SESSÕES

SESSÃO 1 (ENSINO DA MÚSICA): AVALIAÇÃO E INFORMAÇÃO

Os alunos foram informados que iriam participar num conjunto de actividades que pretendiam aumentar a sua criatividade, para tal seria importante a participação de todos. Referiu-se que seriam os únicos alunos da Escola a realizar tais actividades e que o resultado final poderia ser mostrado à Escola caso fosse, no final, o desejo de todos.

Na segunda parte da sessão, os alunos realizaram os testes 2 e 3 do TTCT.

SESSÃO 2 (ENSINO DA MÚSICA): AVALIAÇÃO, INFORMAÇÃO E MOTIVAÇÃO

Nesta sessão, os alunos procederem à identificação de imagens e sons da região. Redigiram uma composição, intitulada “Gosto de (local onde foi desenvolvido o estudo), porque...”. E, receberam algumas informações relativamente às actividades que iriam realizar nas próximas semanas, nomeadamente, a exploração do património cultural da região, bem com a possibilidade de comporem músicas e coreografá-las, posteriormente na Actividade Física e Desportiva.

SESSÃO 3 (ENSINO DA MÚSICA): EXPLORAR O PATRIMÓNIO CULTURAL – MÚSICA (AUDIÇÃO)

A aula iniciou com a audição de músicas populares, onde se verificava se os alunos conheciam algumas dessas músicas. Posteriormente realizaram, ao som de uma das músicas (“Eu ouvi o passarinho”), marcação do ritmo e efectuaram jogos corporais. Na segunda metade da sessão, foi definido um trabalho de pesquisa junto dos alunos, onde se pretendia que na semana seguinte, trouxessem para a aula, um verso, uma cantiga e/ou um “dizer antigo”.

SESSÃO 4 (ACTIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA): EXPLORAR O PATRIMÓNIO CULTURAL – DANÇA

Nesta sessão, os alunos tomaram contacto com alguns passos de uma dança tradicional alentejana, folclore.

SESSÃO 5 (ENSINO DA MÚSICA): INTRODUÇÃO À COMPOSIÇÃO.

Os alunos iniciaram a sessão por referir os resultados das suas pesquisas. De seguida, deram início à exploração de alguns instrumentos tradicionais e foram informados como seria posto em prática o processo de composição em sala de aula. Que iriam iniciar por definir um ritmo, posteriormente, adicionar-lhe mais alguns

instrumentos e por fim, atendendo ao trabalho realizado tencionava-se que redigissem uma letra com base nas recolhas que efectuaram e que partilharam no início desta aula.

SESSÃO 6 (ACTIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA): INTRODUÇÃO À DANÇA CRIATIVA

No início da aula, a professora contou aos alunos, uma história sobre o período em que a principal ocupação das pessoas que trabalhavam no Alentejo era o trabalho agrícola e de como era o dia-a-dia dos habitantes da localidade na época. Posteriormente, cada aluno recebeu uma frase, que representava o quotidiano das pessoas que trabalhavam no campo, e deveria representá-la utilizando a expressão corporal.

SESSÃO 7 (ENSINO DA MÚSICA): COMPOSIÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Os alunos após terem concluído a música, iniciaram o processo de escrita da letra. No entanto, evidenciaram dificuldades em escrever sobre a região, o que conduziu o professor a deixá-los realizar letras sobre si próprios, sobre características das suas idades, visto que foi este o pedido dos alunos.

SESSÃO 8 (ENSINO DA MÚSICA): COMPOSIÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Os alunos, concluíram as suas músicas e interpretaram para a turma.

SESSÃO 9 (ACTIVIDADE FÍSICA E DESPORTIVA): COREOGRAFAR

Nesta sessão os alunos coreografaram a música composta na Actividade “Ensino da Música”.

SESSÃO 10 (ENSINO DA MÚSICA): AVALIAÇÃO E REFORÇO

Os alunos realizaram novamente os Testes 2 e 3 do TTCT, identificaram os sons e as imagens da região e efectuaram uma composição, com o mesmo título da realizada

na segunda sessão. No final, foram felicitados pelo trabalho produzido e discutiram a possibilidade de apresentá-lo a toda a comunidade escolar.

Deste modo, verifica-se que este estudo de caso contemplou uma avaliação pré e pós-teste, dois momentos, com o intuito de medir os efeitos da intervenção. A primeira avaliação, pré-teste, decorreu na primeira (segunda parte da aula) e segunda sessão, a segunda, o pós-teste, realizou-se nove semanas mais tarde, ou seja, na décima sessão.

Após a entrega das grelhas e dos Testes 2 e 3 do TTCT, pela parte dos colaboradores, atendendo às características do estudo e dos dados recolhidos, procedeu-se ao tratamento das respostas dos alunos, através do Teste t de Wilcoxon – Signed Ranks Test utilizando-se o programa SPSS 16.0 (Statistical Package for Social Science).

RESULTADOS E CONCLUSÕES

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.

A apresentação de resultados é efectuada de acordo com os objectivos e hipóteses delineadas para este estudo. Deste modo, ir-se-á analisar se as Actividades de Enriquecimento Curricular devidamente organizadas e orientadas possibilitaram potenciar a criatividade e o conhecimento da cultura local.

Segundo Torrance (2001) o treino e a experiência são os principais responsáveis pelo desenvolvimento da criatividade, quer na formas figurativa quer na verbal. Nesta sequência hipotetizou-se, no presente estudo, que nos testes de Torrance (Teste 2 e Teste 3) os resultados obtidos pelos alunos, seriam superiores em todos os critérios de avaliação, depois da realização das sessões organizadas para as Actividades de Enriquecimento Curricular.

Com o intuito de verificar a validade da primeira hipótese formulada, procedeu-se à análise das diferenças entre a primeira e a segunda aplicação dos Testes 2 e 3 do TTCT. Para tal, utilizou-se o *Teste t de Wilcoxon – Signed Ranks Test* e observa-se que existem diferenças, estatisticamente significativas, entre ambas as aplicações favoráveis à segunda aplicação, após a intervenção.

Das dez respostas analisadas no Teste 2, observa-se que a nível da fluência, em média, os alunos na primeira aplicação deram 9,1 respostas e na segunda aplicação 10 respostas. A média da flexibilidade foi de 8,4 categorias na primeira aplicação e de 7,8 na segunda, observando-se, portanto, um decréscimo na flexibilidade. Ao nível da originalidade, de acordo com as sugestões dos estudos de de Sanchez, Martinez e Garcia (2003) verifica-se 44 respostas originais (cotadas com 2) na segunda aplicação contra 33

da primeira, observando-se uma diferença estatisticamente significativa ($z=-2,14$, $p < .005$) como mostra o Quadro 1. No que respeita a elaboração, obtêm-se uma média de 5,4 pormenores, por aluno, antes da intervenção e de 7,3 após a intervenção. Regista-se ainda, ao nível dos critérios alternativos uma média de 0,4 critérios extra por aluno na primeira aplicação, antes da intervenção, e de 0,8 na segunda aplicação, pós intervenção, esta diferença, tal como se pode constatar no Quadro 1, é significativa ($z = -2,00$, $p < .005$).

No Teste 3, ao nível da fluência os alunos deram em média na primeira aplicação 18,9 respostas e na segunda 22,6 respostas. Observando a média da flexibilidade verifica-se que na primeira foi de 12,3 categorias e na segunda de 11,7, temos novamente uma tendência para o decréscimo ainda que, tal como no teste 2, não seja estatisticamente significativo. Na originalidade regista-se um total de 81 respostas originais (cotadas com 2), antes da intervenção ao passo que na segunda aplicação verificam-se 99. Relativamente à elaboração, enquanto que na primeira aplicação se obteve uma média de 4,6 pormenores por sujeito, na segunda 10,9 pormenores, observa-se, neste caso, tal como refere o Quadro 1 uma diferença estatisticamente significativa ($z = -2,67$, $p < .001$). Por fim, nos critérios alternativos, enquanto que na aplicação pré-intervenção se observam 8 critérios alternativos, no total, depois da intervenção encontram-se 16 respostas nos protocolos que merecem ser cotadas como dimensão extra, mais uma vez nos critérios alternativos verifica-se uma diferença estatisticamente significativa ($z = -1.99$, $p < .005$).

É de registar que na segunda aplicação, do Teste 3, houve três referências a elementos do património cultural, em contrapartida na fase inicial não se registaram respostas que sugerissem tal referência.

Posto isto, estes resultados mostram que a dimensão da criatividade que evoluiu nos 10 sujeitos avaliados em ambos os testes (Teste 2 e Teste 3) é os critérios alternativos, expressividade, visto que nas duas situações há uma diferença estatisticamente significativa, favorável à segunda aplicação. A intervenção surtiu, igualmente, efeitos em termos da originalidade no Teste 2 e em termos da elaboração no Teste 3. Verifica-se, assim, uma aceitação parcial da primeira hipótese, ou seja, não existe uma melhoria significativa em todos os critérios de avaliação, mas sim em alguns dos critérios, nomeadamente, a originalidade e a elaboração que constituem segundo os estudos de Torrance (e.g. Torrance, 1988) critérios fortes em termos de criatividade. O mesmo se verifica para os critérios alternativos que Torrance sugeriu deverem ser sempre incluídos numa avaliação formal da criatividade (e.g. Torrance, 1988).

Quadro 1 – Comparação intra-grupo entre pré-teste e pós-teste, relativamente ao Teste 2 e Teste 3 do TTCT.

Critérios Avaliados	Z
2 - Fluência 2	-1,841
2 - Flexibilidade 2	-1,100
2 - Originalidade 2	-2,138
2 - Elaboração 2	-1,425
2 - Extra 2	-2,000
3 – Fluência 2	-1,790
3 – Flexibilidade 2	-,842
3 – Originalidade 2	-,976
3 – Elaboração 2	-2,669
3 – Extra 2	-1,994

Relativamente à segunda hipótese levantada, na qual se previa que os resultados, obtidos pelos alunos, na identificação de imagens, sons de instrumentos e de animais seriam superiores depois da realização das sessões organizadas para as Actividades de Enriquecimento Curricular, o Quadro 2 mostra que não existem diferenças, estatisticamente significativas, entre a primeira e a segunda aplicação, ou seja, a hipótese não foi corroborada.

Não obstante, é de referir que relativamente à identificação de imagens há diferenças, ainda que não estatisticamente significativas, favoráveis à segunda aplicação, obteve-se para as cinco imagens de 1 a 5, nos dez sujeitos avaliados, as seguintes identificações: 5, 4, 10, 9, 9 e 7, 7, 10, 10, 10 na primeira e segunda aplicação, respectivamente. Ao nível dos sons de instrumentos tradicionais se na primeira aplicação, somente cinco alunos identificaram o primeiro instrumento, na segunda aplicação seis alunos conseguiram fazê-lo. Os outros dois instrumentos, na primeira aplicação observam-se nove identificações para o segundo instrumento e dez para o terceiro, na segunda aplicação todos os alunos identificaram ambos os instrumentos. É ainda de registar que ao nível da identificação dos sons de animais, na segunda aplicação os alunos identificaram correctamente a totalidade de sons aos quais foram expostos.

Quadro 2 – Comparação intra-grupo entre pré e pós-teste, relativamente à identificação de imagens e sons da região

Ítems avaliados	Z
Imagem 1 - imagem1	-1,000
Imagem 2 - imagem2	-1,732
Imagem 3 - imagem3	,000
Imagem 4 - imagem4	-1,000
Imagem 5 - imagem5	-1,000
som1 - som1	-,447
som2 - som2	-1,000
som3 - som3	,000
som4 - som4	-1,000
som5 - som5	-1,000
som6 - som6	-1,000

Da análise efectuada às composições realizadas sobre a localidade onde se desenvolveu o estudo, verifica-se que os alunos tanto no pré-teste como no pós-teste recorreram mais a factores subjectivos para qualificar a sua apreciação sobre a terra na qual habitam do que a factores objectivos, nas composições observamos em ambas as avaliações dez indicadores de subjectividade (e.g. “gosto de viver em ... porque é aqui que vivo com a minha família”), já os indicadores objectivos decresceram da primeira para a segunda avaliação, ou seja, na primeira avaliação encontramos quatro indicadores objectivos e na segunda somente um. Também, a descrição de elementos da vila diminuiu do pré para o pós-teste, se inicialmente na totalidade das composições encontramos seis referências a elementos da localidade (e.g. “gosto muito das muralhas”), no pós-teste

somente encontramos três. Unicamente em termos de apreciação estética é que se verifica mais uma referência relativamente à primeira avaliação.

É de salientar que se tratava de uma turma onde o desempenho escolar, medido pela prova de aferição nacional, foi fraco, ou seja, quase todos os alunos apenas obtiveram um resultado positivo numa das provas. Consequentemente, uma avaliação centrada numa tarefa académica como é a composição escrita revela-se um indicador pouco promissor, ainda assim, consideramos que seria pertinente a sua realização e optámos por implementar este método de avaliação.

De registar que se incluíram na análise dos resultados alguns indicadores informais observados ao logo deste estudo, nomeadamente, um dos elementos da turma retomou a frequência no grupo de rancho folclórico local, outro sugeriu aos pais para o inscreverem. Duas alunas da turma referiram no Ensino da Música a alegria que deram às avós ao chegar a casa e cantarem a música “Eu ouvi o passarinho”, narrando que foi um momento cheio de emoção, pois as avós não esperavam que na Escola pudessem aprender cantigas “do antigamente”, como verbalizaram as meninas. Acresce que dois alunos que frequentavam o Ensino da Música e tinham desistido da Actividade Física e Desportiva voltaram, por iniciativa própria, a inscrever-se na Actividade Física e Desportiva para poderem complementar as actividades que estavam a realizar no Ensino da Música. Ao longo do ano, especialmente no Ensino da Música, os alunos solicitaram por diversas vezes ao professor para voltarem a realizar um processo de composição musical.

CONCLUSÕES

Neste momento final, partindo do enquadramento que motivou e impulsionou a execução deste estudo, procuraremos sintetizá-lo, articular as diferentes ideias que lhe estavam subjacentes e ainda reflectir criticamente apresentando as potencialidades, as limitações, as lacunas e as novas questões que advêm dos resultados obtidos, na parte empírica.

O estudo aqui apresentado, surgiu não só enquadrado pela fundamentação indiscutível da importância da Criatividade na Educação, pelo próprio Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, onde sublinham a necessidade de promover a Criatividade e uma Identidade Cultural positiva, pelo novo conceito de Escola a tempo inteiro, mas também pela perspectiva de melhorar a oferta das Actividades de Enriquecimento Curricular (e.g. Madureira, Alexandre, Antunes, & Rodrigues, 2008), conferindo-lhes um carácter próprio adequado ao meio onde são desenvolvidas.

Assim, procurou-se estudar como poderíamos potenciar a criatividade e o conhecimento da cultura local, nas Actividades de Enriquecimento Curricular. Optou-se trabalhar estes objectivos nas A.E.C não só pela necessidade de melhorar esta oferta, mas, sobretudo, motivados pelos princípios e objectivos inerentes às mesmas. Pois se, por um lado, é uma oferta que pretende adaptar os horários escolares às necessidades das famílias, logo deve contemplar que essas necessidades diferem de local para local, por exemplo, do litoral para o interior do país. Por outro lado, se é uma oferta que procura conceder novas oportunidades de aprendizagem contribuindo para o desenvolvimento pleno da criança reveste-se de potencial para fomentar a criatividade e o desenvolvimento de uma identidade cultural positiva. Pelas razões expostas,

considerou-se pertinente desenvolver este estudo no âmbito das A.E.C e perspectivar esta medida global, respeitando as directrizes definidas pelo Ministério Educação, adequando-a às peculiaridades do local onde é promovida e, concomitantemente, potenciar a criatividade e o conhecimento da cultura local.

Ao longo da fundamentação teórica, recorrendo a diferentes modelos encontrámos pistas que apontam no sentido que a Escola pode contribuir para o desenvolvimento de uma identidade cultural positiva onde os alunos se aceitam a si próprios e às diferentes culturas (Goulão & Bahia, no prelo). E encontrámos, não obstante de que o quadro teórico sobre o que é a criatividade e onde se expressa esteja incompleto, algumas pistas válidas para a sua prática, mais concretamente, o que esta é, como se determina, processa, avalia e estimula (Bahia, 2007 a). Deste modo, a revisão de literatura possibilitou fundamentar e dimensionar a intervenção que se desenvolveu na segunda parte do trabalho.

Durante esta segunda parte da dissertação, parte empírica, foi proposto planejar, implementar e avaliar a eficácia de uma intervenção, nas A.E.C., que apresentava como objectivo o desenvolvimento da criatividade e do conhecimento da cultura local nos alunos de uma turma de 4.º ano de escolaridade, do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Revendo a investigação a nível nacional, sobre intervenções semelhantes que procurassem promover a criatividade e/ou o conhecimento da cultura local, em Escolas do Ensino Básico, obteve-se poucos resultados, situação que se agrava se nos limitarmos a alunos do ensino regular. Surge-nos, deste modo, que não só as Escolas não incluíram na sua prática quotidiana a promoção da criatividade (Azevedo, 2007), como também a investigação não tem atribuído a devida relevância a dimensionar e a fundamentar possíveis intervenções, a este nível, nas Escolas Portuguesas. Mais,

verificámos, tal como Bahia e Janeiro (2008) apontam, não existir uma prática sistematizada da avaliação da eficácia das actividades educativas não formais, como sejam, as A.E.C.

Assim, este estudo de caso, com todas as limitações de um estudo desta natureza, pretendeu abrir alicerces para a investigação nestas áreas, ou seja, alertar para a necessidade de dimensionar e fundamentar intervenções que potenciem a criatividade e o conhecimento da cultura local. E tencionou, igualmente, incentivar a avaliação da eficácia das actividades educativas não formais.

Remetendo-nos novamente para a parte empírica deste trabalho, no que respeita a implementação da intervenção, foram vários os obstáculos com os quais nos deparamos. Alguns devidos às opções tomadas, decidimos criar sessões para o 4.º ano de escolaridade, especificamente os alunos que frequentassem em simultâneo a Actividade Física e Desportiva e o Ensino da Música e ficámos, desde logo, limitados a 10 alunos. Também as limitações temporais, foram um entrave à intervenção, por exemplo, vimo-nos obrigados a abandonar a ideia de construção de instrumentos musicais com recurso a elementos da natureza. Acresce que não se obteve a colaboração inicialmente perspectivada da professora titular que, por motivos pessoais, não possuiu disponibilidade para integrar e colaborar activamente no projecto.

Apesar dos obstáculos e limitações, os resultados obtidos demonstram que houve efeitos positivos em termos de criatividade. A hipótese formulada, a este nível, foi parcialmente confirmada, dos cinco critérios avaliados em três obteve-se efeitos positivos, estatisticamente significativos, demonstrando os efeitos positivos da intervenção. Verificámos que, entre a primeira e a segunda avaliação, ao nível da expressividade em ambos os testes de Torrance aplicados (Teste 2 e Teste 3) se

verificaram melhorias favoráveis à segunda aplicação, o mesmo ao nível da originalidade no Teste 2 e da elaboração no Teste 3. Reforce-se, que qualquer um destes indicadores (originalidade e elaboração) é apontado por Torrance (1988) como fortes em termos de criatividade e que os critérios alternativos devem constar, pelo menos implicitamente, de qualquer avaliação da produção criativa. Porém, não houve efeitos positivos, estatisticamente significativos, em termos de conhecimento da cultura local, ainda que em todas as todas as identificações solicitadas aos alunos se observassem resultados positivos, favoráveis ao segundo momento de avaliação, ou seja, após a intervenção. Da análise efectuada às composições, estas revelaram-se um meio pouco promissor para avaliar qualitativamente a apreciação dos alunos relativamente à vila na qual habitam, importa atender que os alunos envolvidos no estudo apresentavam um fraco desempenho académico e, potencialmente, perante uma prova com conotação escolar revelaram pouco empenho na realização da mesma.

Deste modo importa dedicar um momento de reflexão aos resultados obtidos. Afinal, porque não se obteve mais diferenças significativas ao nível da criatividade entre a primeira e a segunda aplicação? Tal como prevíamos com base na literatura.

Na sequência de tal questão poderemos remeter-nos para vários campos de análise que justifiquem os resultados, de entre os quais a Escola. Assim, será que os resultados obtidos advêm dos entraves apresentados pela Escola ao desenvolvimento da criatividade? Pois, ainda que as A.E.C tenham sido orientadas no sentido de promoverem um clima criativo, será que não se desenvolveu um trabalho adequado junto dos professores, premissa essencial para estimular a criatividade, que efectivamente possibilitasse que colocassem em prática o definido. Particularizando e analisando os procedimentos tomados, surge-nos que poderia ter sido interessante e conveniente iniciar o estudo de modo a compreender as crenças dos professores

envolvidos no estudo, pois atendendo ao referido por Castro e Fleith (2008) apesar de muito importante e útil orientar o professor na sua prática diária em sala de aula, definir atitudes e estratégias para proporcionar um clima favorável à criatividade, por si só não é suficiente. É essencial investir na criatividade do próprio docente e na identificação das possíveis barreiras à sua expressão, para pensar em estratégias que possibilitem a sua superação.

Outro campo possível de análise são alunos e as suas características próprias, poderemos encontrar justificação para o alcançado no estudo, devido às reacções típicas e às tensões advindas de um novo estágio de desenvolvimento ou da mudança de nível de ensino (Torrance, 1976 cit. em Azevedo, 2007), visto que os alunos participantes no estudo preparavam-se para transitar do 1.º para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, será que se tivéssemos trabalhado com uma turma de 2º ou 3º ano os resultados seriam diferentes?

Outro aspecto a considerar, para analisar os resultados, prende-se com o facto de ser um estudo de caso, um número tão reduzido de sujeitos, não possibilita retirar interpretações abrangentes.

Tudo isto, claro está, se considerarmos que o Teste 2 e o Teste 3 são indicadores da criatividade mas serão mesmo discriminativos? (Bahia & Nogueira, 2006). De acordo com a literatura, avaliar a criatividade está longe de ser consensual, basta pensarmos que a criatividade é multifacetada e consequentemente difícil de definir. Pela dificuldade de definição e impossibilidade de capturar o “todo”, a sua avaliação torna-se inevitavelmente complexa (Bahia, 2007b). Assim, dado a criatividade tratar-se de um constructo de difícil avaliação podemos, eventualmente, olhar para estes resultados como um indicador de eficácia das A.E.C desenvolvidas, especialmente se

acrescentarmos os indicadores informais que também revelam que o plano de intervenção na criatividade surtiu efeitos muito positivos.

Relativamente ao conhecimento da cultura local, é de registar que ainda não se obtendo resultados estatisticamente significativos, olhando para os indicadores informais verifica-se que a Escola, através das actividades implementadas, conseguiu uma aproximação entre a Escola e a família, não só através da pesquisa que envolveu os familiares como fonte de conhecimento, mas também pela alegria demonstrada por avós e netos ao recordarem e demonstrarem novos conhecimentos, respectivamente, relativamente a músicas de gerações antepassadas.

Para finalizar, importa sublinhar, que atendendo aos resultados obtidos (formais e informais), ao carácter inovador e pertinente do estudo, às suas potencialidades e sugestões, mas também às suas limitações, lacunas, e questões, que esperamos que este resulte como um impulsionador para a avaliação da eficácia das Actividades de Enriquecimento Curricular e que suscite a inquietude de se proceder a futuras investigações, norteadas pelo objectivo de possibilitar, no quotidiano das nossas Escolas, o desenvolvimento da criatividade e de uma identidade cultural positiva aspectos fulcrais para o bem-estar de todos na sociedade actual.

BIBLIOGRAFIA

- Amabile, M. (1990) Within You, Without You: The social psychology of creativity, and beyond. In M.A. Runco and R.S. Albert (Eds) *Theories of Creativity*. (pp. 61-91). Newbury Park, CA: Sage
- Azevedo, I. (2007). Criatividade e Percurso escolar: Um estudo com jovens do Ensino Básico. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Bahia, S. (2007a). Psicologia da Criatividade. Manual de Apoio para a disciplina de Psicologia da Criatividade. Mestrado em Teatro e Comunidade da ESTC/IPL
- Bahia, S. (2007b). Quadros que compõe a criatividade: Uma análise do Teste de Torrance. *Sobredotação*, 8, 91-120.
- Bahia, S. (2008a). Psicologia Educacional. Manual de apoio para professor de Artes para a disciplina de Psicologia Educacional. Profissionalização em Ensino da FPCE/UL.
- Bahia (2008b). Promoção do *ethos* criativo. In Morais, M. & Bahia, S. *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção*. (229-252) Braga: Psiquilíbrios
- Bahia, S. & Ibérico, S. (2005). Quente ou frio? O clima de criatividade nos Programas de Enriquecimento. *Revista Recrearte*, 4. Acedido em 16 de Junho de 2009 em <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte04/Seccion1/Percep%C3%A7oes.htm>
- Bahia, S. & Janeiro, I. (2008). Avaliação da eficácia das intervenções educacionais em museus: uma proposta teórica. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1 (3), 35-42.

- Bahia, S. & Nogueira, S. (2005). Entre a teoria e a prática da criatividade. In Miranda, G. & Bahia, S. (Eds). *Temas de Psicologia Educacional: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. (333-362). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Bahia, S., Pereira, I. & Monteiro, P. (2008). Fama enganadora. In J. Cadete (Org.) *PETI: 10 anos de combate à exploração do trabalho infantil*. (207-242). Lisboa: MTSS / PETI - Fundo Social Europeu
- Banks, J.(2004). Teaching for Social Justice, Diversity and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum*, 68, 289-298.
- Benard, B. (1995) *Fostering resilience in children*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education
- Candeias, A. (2008). Perspectiva integrativa sobre o conceito e sua avaliação. In Morais, M. & Bahia, S. *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção*. (41-64) Braga: Psiquilíbrios
- Castro, J. & Fleith, D. (2008). Criatividade escolar: relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12 (1) 101-118. Acedido em 20 de Maio de 2009 em [HTTP://PEPSIC.BVS-PSI.ORG.BR/PDF/PEE/V12N1/V12N1A08.PDF](http://PEPSIC.BVS-PSI.ORG.BR/PDF/PEE/V12N1/V12N1A08.PDF)
- Chiarelli, L. & Barreto, S. (2005). A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental - a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser *Revista Recre@rte*, 3. Acedido em 21 de Maio 2009 em <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03/musicoterapia.htm>
- Cropley, A. (1997). *Fostering creativity*. USA: Ablex Corporation.

Cropley, A. J. (2000). Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using?
Roeper Review, 23(2), 72–79.

Csikszentmihalyi M. (1988) Society, culture, and person: a system view of creativity. In
Sternberg, R. *The nature of creativity*. Cambridge University Press, New York. 1º ed.

Delors, J. (1996). *Educação - Um tesouro a Descobrir*. Porto: Edições ASA

Despacho n.º 16795/2005, de 23 de Agosto. Acedido em Março de 2009

[http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/680/
Desp_16795_2005.Doc](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/680/Desp_16795_2005.Doc)

Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio. Acedido em Março de 2009

http://min-edu.pt/np3content/?newsId=2098&fileName=despcho_14460_2008.pdf

Eckhaus. P. (1996). Communication: Its impact on self-esteem and underachievement
in the gifted child. *Gifted education conference papers*.

Erikson, E.H. (1950). *Childhood and Society*. New York:Norton.

Fryer, M. (2008). Creative teaching and learning in the UK: early research and some
subsequent developments. In Morais, M. & Bahia, S. *Criatividade: Conceito,
Necessidade e Intervenção*. (135-156) Braga: Psiquilíbrios

Gago, A. & Reis, L. (2007). Atividades de Enriquecimento Curricular – áreas de expressões
artísticas, documento orientador. Câmara Municipal de Cascais.

Goulão, F. & Bahia, S. (no prelo). Diversidade cultural e social. In F. Veiga (ed.). *Psicologia
educacional*. Braga: Psiquilíbrios.

- Grob, A., Krings, F. & Bangerter, A. (2001). Narratives of People from Three Cohorts: A Life Span Perspective in Its Historical Context. *Human Development*, 44:171-190
- Guenther, Z. C. (2000). Educando bem dotados: Algumas ideias básicas. In I.S. Almeida, E.P. Oliveira & A.S. Melo (Orgs.). *Alunos sobredotados: contributos para a sua identificação e apoio*, (11-18). Braga: ANEIS
- Guilford, J. P. (1950). Presidential address to the American Psychological Association. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Havighurst R. (1972) . *Developmental Tasks and Education*. 3ª Ed Longman Inc. New York.
- Hong, J. S., Hong, J. C., ChanLin, L. J., Chang, S. H., & Chu, H. C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29, 352-358.
- Kim, K-H. (2006). Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*. 18 (1). 3-14
- LBSE (1986) Lei de Bases do Sistema Educativo Português, 14 de Outubro de 1986
- Leite, Carlinda. (2001). O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. Porto: FPCE da UP.
- Lourenço, O. (1997). *Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo. Teoria Dados e Implicações*. Coimbra: Almedina.
- Madureira,C. Alexandre, H. Antunes, M. & Rodrigues, M. (2008). Avaliação das Actividades de Enriquecimento Curricular nas Escolas de Ensino Básico de Oeiras. Cadernos INA 39. Oeiras: Equipa Multidisciplinar Investigação e Consultoria.

- Matthews, P., Klaver, E., Lannert J., Ó Conluain, G. & Ventura A. (2008). Política de valorização do 1º ciclo do ensino básico – avaliação internacional para o ministério da educação. Editorial do Ministério da Educação.
- Martínez, A. M. (2002). A criatividade na escola: três direcções de trabalho. *Linhas Críticas*, 8, 189-206.
- Miranda, L. & Almeida, L. (2008). Estimular a criatividade: O programa de enriquecimento escolar “Odiseia”. In Morais, M. & Bahia, S. *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção*. (279-300). Braga: Psiquilíbrios
- Morais, M. & Azevedo, I. (2008) Criatividade em contexto escolar: representações de professores dos Ensino Básico e Secundário. In Morais, M. & Bahia, S. *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção*. (157- 196). Braga: Psiquilíbrios
- Newman, B.M. & Newman, P.R. (2006). *Development through life: A psychosocial approach* (9th Ed.) Belmont CA: Thomson Wadsworth.
- Nogueira, J. (2008). Criatividade e Auto-Eficácia na Educação Musical. In Morais, M. & Bahia, S. *Criatividade: Conceito, Necessidade e Intervenção*. (317-335) Braga: Psiquilíbrios
- Oliveira, J. e Oliveira, A., (1996). *Psicologia da Educação Escolar II: Professor – Ensino*. Livraria Almedina, Coimbra.
- Okagaki, L. (2001). Triarchic model of minority children’s school achievement. *Educational Psychologist*, 36(1), 9-20.
- Organização Curricular e Programas, do 1º Ciclo do Ensino básico, 4ª Edição, Ministério da Educação.

- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas*. Lisboa: D. Quixote.
- Pope, R. (2005) *Creativity: Theory, History, Practice*. London: Routledge
- Sanchez, M.D., Martinez, O.L. & Garcia, C.F. (2003). *La creatividad en el contexto escolar*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Stein, M. I. (1987). Creativity research at the crossroads: A 1985 perspective. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp. 417-427). New York: Plenum Press.
- Sternberg, R. & Lubart, T. (1995). *Defying the crowd – Cultivating creativity in a culture of conformity*. Free press, New York.
- Sternberg, R. & Lubart, T. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-31.
- Sternberg, R. (1988). A three facet model of creativity. In Sternberg, R. *The nature of creativity*. Cambridge University Press, New York. 1º ed.
- Torrance, E. P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Technical- norms manual (research ed.)*. Princeton, NJ: Personnell Press.
- Torrance, P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In Sternberg, R. *The nature of creativity*. Cambridge University Press, New York. 1º ed.
- Torrance, E. P. (2001). Test Developer Profiles: E. Paul Torrance. Retirado em Outubro de 2009 <http://www.mhhe.com/mayfieldpub/psychtesting/profiles/torrance.htm>.
- Treffinger, D. J. (1987). Research on creativity assessment. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp. 204-215) New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1988). Imagination and Creativity in childhood. *Soviet psychology*, 28, 84-86.

Yelós, M. L. N. P. (2002). La problemática de la capacitación de docentes en ejercicio: una alternativa de solución. *Linhas Críticas*, 8, 289-307.

ANEXOS

Anexo I

Torrance Test of Creative Thinking – Teste 2 e Teste 3

3 últimos dígitos do BI

Data de nascimento :

F M

Actividade Profissional:

Actividade 2

Se juntar linhas às figuras incompletas destas duas páginas poderá fazer desenhos bem interessantes. Tente imaginar alguma figura ou objecto em que mais ninguém pensa. Tente fazer com que os desenhos contem as histórias mais completas e interessantes possíveis, adicionando novas ideias à sua primeira ideia. Invente um título interessante e escreva-o no espaço em baixo de cada desenho. Tem 10 minutos!



1. _____



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____



7. _____



8. _____



9. _____



10. _____

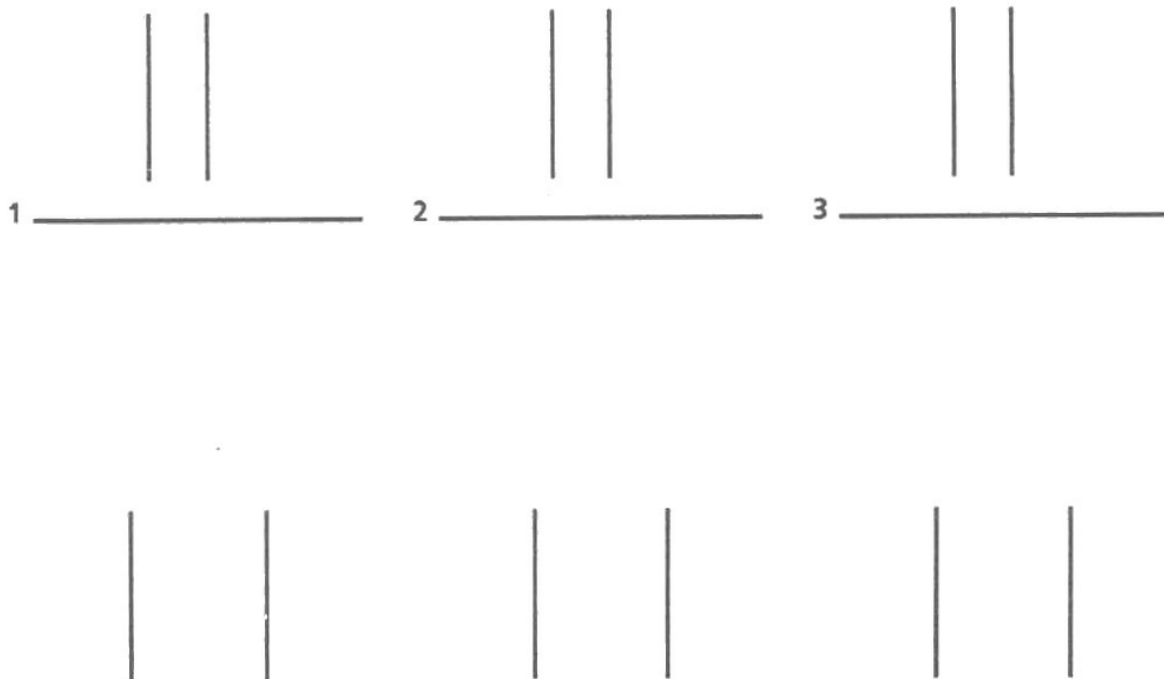
3 últimos dígitos do BI

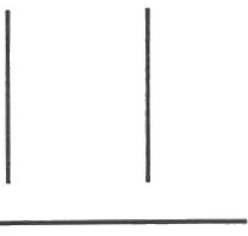
Data de nascimento :

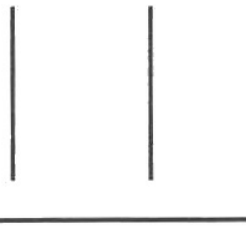
F M

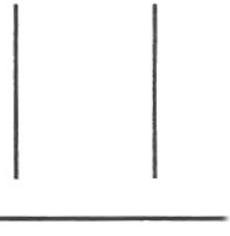
Actividade 3

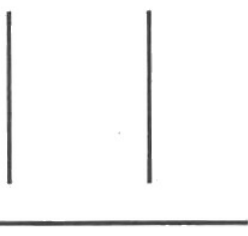
Vamos ver quantos desenhos consegue fazer em 10 minutos a partir de duas linhas. Com o lápis, pode acrescentar os detalhes que pretender em cima, em baixo, dentro ou fora das duas linhas que serão a parte mais importante do desenho. Procure não fazer os desenhos todos iguais e tente fazer algo em que mais ninguém tenha pensado. Depois dê um título a cada desenho.




7 

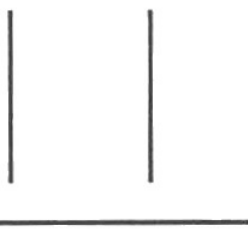
8 

9 

10 

11 

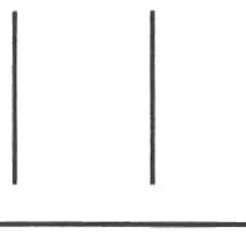
12 

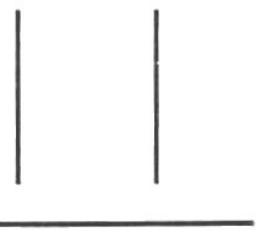
13 

14

 15 

16 

17 

18 

19 _____ 20 _____ 21 _____

22 _____ 23 _____ 24 _____

25 _____ 26 _____ 27 _____

28 _____ 29 _____ 30 _____

Anexo II

Grelha de verificação da identificação de elementos do património natural e cultural

Grelha de verificação

Coloque um ✓ quando os alunos identificam.

Últimos 3 dígitos do BI	Data de Nascimento	Sexo	Identificação de Imagens					Identificação de sons					
								Instrumentos			Sons da natureza		
			1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3
1.													
2.													
3.													
4.													
5.													
6.													
7.													
8.													
9.													
10.													

Observações:

Imagens

- 1- Pelourinho
- 2- Igreja Matriz
- 3- Muralhas + Convento de São Bento + torre do convento
- 4- Barragem do Maranhão
- 5- Clube Náutico

Instrumentos

- 1 - Reco-reco
- 2 – Acordeão
- 3 – Castanholas

Sons de animais

- 1 – Galinhas
- 2 – Patos
- 3 – Ovelhas

