PAULA CRISTINA BARRETO FRANGO

CARACTERIZAÇÃO DOS NÍVEIS DE CRIATIVIDADE NUMA AMOSTRA DE ALUNOS SURDOS

- UM ESTUDO EXPLORATÓRIO -

Orientadora: Sara Ibérico Nogueira

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Psicologia

Lisboa

2010

PAULA CRISTINA BARRETO FRANGO

CARACTERIZAÇÃO DOS NÍVEIS DE CRIATIVIDADE NUMA AMOSTRA DE ALUNOS SURDOS

- UM ESTUDO EXPLORATÓRIO -

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Psicologia no Curso de Mestrado em Psicologia da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof.ª Doutora Sara Ibérico Nogueira

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Psicologia

Lisboa

2010

A more altruistic attitude is very relevant in today's world. If we look at the situation from various angles, such as the complexity and inter-connectedness of the nature of modern existence, then we will gradually notice a change in our outlook, so that when we say 'others' and when we think of others, we will no longer dismiss them as something that is irrelevant to us. We will no longer feel indifferent.

Dalai Lama

Para a Fátima,

de quem recebo, desde sempre, a subtil energia criativa do amor.

AGRADECIMENTOS

Comecei este trabalho com o esboço do texto dos agradecimentos na tentativa de encontrar, em quem quero agradecer neste momento, um vínculo para o caminho que iria percorrer…

O meu agradecimento

À Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira pelo imediato entusiasmo com que recebeu a ideia para este projecto, assim como por todo o seu saber, disponibilidade, orientação e suporte. Agradeço-lhe também o optimismo, o bom humor, a alegria e o entusiasmo que imprime ao ensino e à relação com os seus alunos. Tudo isso é uma inspiração. Agradeço-lhe ainda e fundamentalmente por ter respeitado o meu 'tempo'…

Aos Directores e responsáveis dos agrupamentos das escolas, que muito prontamente autorizaram e viabilizaram a realização do estudo. A todos os alunos que participaram, que tanto gostei de conhecer e de quem recebi um nome gestual. Aos professores, formadores e interpretes de Linga Gestual Portuguesa e outros técnicos que colaboraram na recolha de dados e tão bem me acolheram.

À professora Fátima Cavaca pelo interesse pelo projecto, reflexão crítica e sugestões. O seu trabalho pela educação dos surdos e pelos seus alunos é um exemplo de sentido.

À Joana, companheira de sonhos e realidades … pelo suporte, pela inspiração que é para mim, pelos seus ensinamentos e grandes… grandes contributos.

À Sandra, por me incentivar em tornar realidade o sonho que este trabalho encerra.

Ao Carlos, pelo seu incentivo desde onde tudo isto começou… e por me mostrar que no pragmatismo podemos encontrar outros sentidos.

À Isabel, por nos ouvirmos e assim ampliarmos sempre e sempre mais o conhecimento de nós e a nossa tão antiga amizade.

À minha família, por ser a minha.

Ao Mário por me 'deixar' ir recolher dados.

À Dra. Margarida, por me ajudar a me descobrir e me encontrar.

A todos os outros amigos que não nomeio.

Por todos sinto uma gratidão imensa, comparável à amizade que vos guardo.

RESUMO

Este estudo avaliou os níveis de criatividade numa amostra de 123 sujeitos surdos, alunos do 1º e 2º ciclo das Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de alunos surdos em Portugal, sendo 70 do sexo masculino e 53 do sexo feminino, maioritariamente de nacionalidade portuguesa e com uma média de idade de 11,05 anos. O Test for Creative Thinking - Drawing Production - TCTP-DP de Urban & Jellen (1996) foi a medida utilizada. Encontramos na nossa amostra, um nível de criatividade de 16 pontos, significativamente abaixo da média padronizada. Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas nos níveis de criatividade entre os sujeitos relativamente à idade; posição na fratria e nível socioeconómico. Quanto ao sexo, foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa a favor dos rapazes num dos critérios de não convencionalidade. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas em alguns critérios do TCT-DP, relativamente ao nível de escolaridade e aos anos de escolaridade. Foram igualmente encontradas diferenças estatisticamente significativas em alguns critérios do teste, relativamente à idade de início de uso de suporte auditivo, a favor daqueles que mais precocemente iniciaram o seu uso e à idade de aprendizagem de Língua Gestual Portuguesa, igualmente a favor daqueles que mais precocemente iniciaram a sua aquisição, designadamente entre o nascimento e os dois aos de idade.

Palavras-chave: Criatividade; Educação; Língua Gestual; Modelo Bilingue; Surdez

ABSTRACT

The current study is aimed at assessing levels of creativity in a sample of 123 deaf people, students of 1st and 2nd grade of Portuguese Reference Schools for Bilingual Education of Deaf Students. The sample selected included 70 male and 53 females, with 11.05 age mean, mainly Portuguese. The instrument to evaluate levels of creativity was the Urban and Jellen's Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCTP-DP). The results showed a mean creativity of 16 points in our sample. The statistical method used showed a significant statist difference in creativity level between the sample and the normative median levels, which show fewer results. There weren't any significant differences in levels of creativity among subjects, regarding age, birth, sibling order or socioeconomic level. There was a significant difference between boys and girls, concerning of unconventionality criteria. Significant statistic differences were also found in levels of creativity in some of TCT- DP criteria, as school grade or school level. There were significant statistic differences as well in creativity levels in of some criteria of the test for those who started earlier the hear support use, which had higher results, as well as those who started earlier the Portuguese sign language acquisition, since birth.

Key-words: Creativity; Education; Sign Language; Bilingual Model; Deafness

ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

APA - American Psychological Association

ASL - American Sign Language

Bfd - Quebra do Limite Dependente do Fragmento

Bfi - Quebra do Limite Independente do Fragmento

BIAP - Bureau International d'Audiophologie

CIF - Classificação Internacional da Funcionalidade

Cl - Ligações feitas com Linhas

Cm - Completações

Cn - Continuações

Cth – Ligações para um Tema

DGIDC - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

EUA - Estados Unidos da América

Hu - Humor

LGP - Língua Gestual Portuguesa

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

ME - Ministério da Educação

Ne - Novos Elementos

OMS - Organização Mundial da Saúde

p. - Página

Pe - Perspectiva

QI - Coeficiente de Inteligência

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

SI - Structure of the Intellect Theory

UAEAS - Unidades de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos

UcA - Não Convencionalidade A

UcB - Não Convencionalidade B

UcC - Não Convencionalidade C

UcD - Não Convencionalidade D

REREBAS - Rede de Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos

Sp - Velocidade

TCTP-DP - Test for Creative Thinking - Drawing Production

UNESCO - The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 13
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO 17
CAPÍTULO I - A SURDEZ 18
1. O conceito de surdez 19
2. Intervenção na surdez 21
3. Perspectiva histórica e discursos sobre a surdez 21
4. Filosofias e abordagens pedagógicas da surdez 24
5. A educação dos surdos em Portugal 28
5.1. O modelo bilingue em Portugal 29
5.2. A Rede de Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos 31
6. Linguagem e línguas gestuais 31
6.1. 'Falar com as mãos' … As línguas gestuais 32
6.2. Aquisição da linguagem nas crianças surdas 33
7. Desenvolvimento cognitivo nas crianças surdas 37
CAPÍTULO II - CRIATIVIDADE 45
1. Perspectivas histórico-filosóficas sobre a criatividade 46
2. A criatividade como campo de pesquisa da Psicologia 48
3. Concepções teóricas e modelos contemporâneos da criatividade 51
4. Como avaliar a criatividade… Medidas existentes e desafios se colocam 58
5. A criatividade em função de variáveis sociodemográficas 64
6. O contexto educativo no desenvolvimento da criatividade 67
CAPÍTULO III - CRIATIVIDADE E SURDEZ 71
1. Criatividade nas crianças surdas 72
1.1. Avaliação da criatividade não verbal nas crianças surdas 73
PARTE II - ASPECTOS METODOLOGICOS 81
1. Objectivos de Investigação 82
2. Método 82
2.1. Amostra 83
2.2. Instrumentos 88
2.3. Procedimento 94

PARTE III - RESULTADOS 97

1. Apresentação dos Resultados 98

1.1. Qualidades Psicométricas do TCT-DP 98

1.2. Análise das Diferenças 100

PARTE IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 113

APÊNDICES i

ANEXOS v

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos sujeitos por grupo etário 84
Tabela 2 - Nacionalidade dos sujeitos 84
Tabela 3 - Nível socioeconómico dos sujeitos 84
Tabela 4 - Distribuição da frequência e média de idades 85
Tabela 5 - Retenções escolares 85
Tabela 6 - Grau de surdez 86
Tabela 7 - Idade surdez 86
Tabela 8 - Tipo de familiar surdo 86
Tabela 9 - Idade de diagnóstico da surdez 87
Tabela 10 - Tipo de suporte auditivo 87
Tabela 11- Idade de início de uso de suporte auditivo 87
Tabela 12 - Contexto de aprendizagem de LGP 88
Tabela 13 - Idade de inicio de aprendizagem de LGP 88
Tabela 14 - Matriz Rodada[a] e consistência interna do TCT-DP total e por factor 99
Tabela 15 - Consistência interna do factor 3 100
Tabela 16 - Consistência interna do factor 5 100
Tabela 17 - Análise da normalidade para os critérios e para o total do TCT-DP 101
Tabela 18 - Estatística descritiva do TCT-DP 102
Tabela 19 - Diferença de média global para o Total TCT-DP 103
Tabela 20 - Diferença de média grupo 6-9 anos para o total TCT-DP 103
Tabela 21 - Diferença média grupo 10-13 anos para o total TCT-DP 104
Tabela 22 - Diferença média grupo 14-17 anos para o total TCT-DP 104
Tabela 23 - Percentis do TCT-DP para o grupo 6-9 anos 105
Tabela 24 - Percentis do TCT-DP para o grupo 10-13 anos 105
Tabela 25 - Percentis do TCT-DP para o grupo 14-17 anos 106
Tabela 26 - Percentis por critério e total TCT- DP 106
Tabela 27 - Significância da diferença de média segundo o sexo no critério Não Convencional A 107
Tabela 28 - Diferenças de média e significância em função do nível de escolaridade 108
Tabela 29 - Significância das diferenças de média em função do ano de escolaridade nos critérios Ligações para um Tema e Humor 109

Tabela 30 - Diferenças de média em função do ano de escolaridade nos critérios Ligações para um Tema e Humor 109
Tabela 31 - Significância da diferença de média em função da idade de início de suporte auditivo 110
Tabela 32 - Diferença de média em função da idade de início de uso suporte auditivo no critério Ligações para um Tema 110
Tabela 33 - Significância da diferença de média em função da idade de início de aprendizagem de LGP 111
Tabela 34 - Diferenças de média em função da idade de início de aprendizagem da LGP nos critérios Ligações com Linhas e Ligações para um Tema 112

INTRODUÇÃO

A criatividade é hoje compreendida como um fenómeno amplo, complexo e multidimensional, que encerra dimensões de ordem biológica, psicológica e ambiental, e está associado ao reconhecimento ou legitimação dos processos de inovação, mudança e transformação cultural, social e tecnológica (Candeias, 2008; Simonton, 2002).

As novas contribuições teóricas para o estudo da criatividade, surgidas nos últimos 20 anos, entendem que a manifestação da criatividade não se esgota no perfil individual, ela também sofre a influência de elementos do ambiente onde o indivíduo está inserido. Para além de um conjunto de habilidades e traços de personalidade que caracterizam a pessoa criativa, para se compreender o porquê, quando e como as novas ideias são criadas, foi considerado necessário equacionar variáveis externas ao indivíduo, tais como factores sociais, culturais e históricos. Destas abordagens destacamos três modelos explicativos da criatividade enquanto fenómeno multidimensional e sistémico: Modelo Componencial de Criatividade de Amabile (1983; 1995; 1996); Abordagem Sistémica de Csikszentmihalyi (1998;1999) e a Teoria de Investimento em Criatividade de Sternberg e Lubart criativo (1991; Sternberg, 2000).

A actual concepção da existência de um potencial criativo comum a todos os seres humanos e os desafios que se colocam à 'sociedade da informação', global e plural (Castells, 2004; Giddens, 2000) para o século XXI, assim como a complexidade da criatividade enquanto constructo teórico, remetem-nos para a necessidade de continuar a aprofundar a sua investigação. Por outro lado, a relação entre psicologia e educação acentuam a relevância do contexto educativo no desenvolvimento da expressão criativa e sugerem a necessidade da avaliação do potencial criativo individual no sentido da sua promoção (Miranda &Almeida, 2008; Bahia, 2007, 2008). Este desafio é vital quando nos colocamos perante populações com necessidades especiais em particular e no caso dos surdos (Eisen & Runco, 1986; Gold & Holguin, 1984; Runco 1992b; Holguin e Sherrill, 1990; Marchak e Clark, 1987; Solomon 1974; Swensen 1978; Torrance, 1968, 1971 cit. por Runco, 2007).

A surdez é caracterizada por perca auditiva ou ausência de audição. Sendo de grau severo ou profundo, impossibilita a comunicação sonora com o mundo exterior e pode comprometer o ajustado desenvolvimento da criança, nomeadamente se for pré-linguística (Marschark, 1997; Nunes, 1999; Ricou, 2006). Nos anos 60, nos EUA, surgem os primeiros estudos desenvolvidos sobre a língua gestual americana - ASL, utilizada pelas comunidades

surdas (Amaral, 2006; Ferreira, 2006; Stokoe, 1978) e nos anos setenta, são realizadas as primeiras investigações no sentido de perceber qual o papel da língua gestual no desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças surdas (Klima e Belluigi, 1979, cit. por Amaral, 2006). Estes estudos vêm afirmar a língua gestual como uma língua legítima, como a língua natural dos surdos e a sua base comunicativa. Por outro lado, vêm demonstrar a importância da aprendizagem da língua gestual como um dos veículos determinantes para o desenvolvimento cognitivo e linguístico destas crianças e reiterar a necessidade das mesmas a adquirirem o mais precocemente possível e ainda de se proceder à sua educação formal e informal com base nessa língua (Amaral, 2006).

Nesta perspectiva, o Bilinguismo surge como filosofia educativa cujo pressuposto básico é o de que o surdo deve ser bilingue, ou seja, deve adquirir como sistema linguístico a língua gestual do seu país e como segunda língua, a língua oral (Lacerda, 1998, Golfeld, 2002). Em Portugal, ao ser equacionada a importância da língua gestual, foi criado em 2008 um dispositivo nacional - Rede de Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos - REREBAS, que implementa o modelo bilingue como a abordagem educativa à população surda no nosso país.

A avaliação do pensamento criativo em populações com necessidades especiais, concretamente a surdez, não recebeu em todo o mundo suficiente atenção por parte de pesquisadores. Os estudos realizados são escassos e pouco consensuais nos resultados obtidos (Heider & Heider, 1941; Furth, 1973; Schlesinger & Meadow, 1972; Singer & Lenahan, 1976; Cornelius & Hornett, 1990 cit. por Marschark, 1997; Ebrahim, 2006). Em Portugal, não são conhecidos trabalhos nesta área.

No domínio da criatividade, os estudos tendem a indicar que as crianças surdas são mais competentes quando são usadas medidas não verbais, do que quando são utilizadas medidas verbais (Marschark, 1997). Nesse sentido, procurou-se proceder à avaliação da criatividade não verbal em alunos surdos, através da prova figurativa Test for Creative Thinking - Drawing Production - TCTP-DP de Urban e Jellan (1996), numa amostra de conveniência, retirada do universo da REREBAS e de um Centro Educativo do Ministério da Segurança Social. O TCT-DP foi aplicado seguindo de forma rigorosa as indicações dos seus autores, através da colaboração de professores e de intérpretes de LGP.

No âmbito do referido quadro teórico definimos os seguintes objectivos para este estudo: Avaliar a criatividade em alunos surdos do 1º e 2º ciclo do ensino básico, procurando caracterizar quais os seus níveis de pensamento criativo.

Analisar as diferenças entre os níveis de criatividade dos sujeitos, em função de variáveis sociodemográficas individuais: idade e sexo; escolares: nível de escolaridade e ano de escolaridade; familiares: posição na fratria e nível socioeconómico.

Analisar diferenças entre os níveis de criatividade dos sujeitos, em função de algumas varáveis relacionadas com a surdez: idade de início uso de suporte auditivo e idade de início aprendizagem de LGP

Não sendo um objectivo central, procuraremos analisar as qualidades psicométricas do TCT - DP, aplicado à amostra estudada.

O trabalho está organizado em quatro partes. A primeira parte - Enquadramento Teórico, está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo é realizada uma abordagem ao conceito de surdez e às diferentes dimensões que lhe estão associadas. Faz-se uma incursão à história e aos discursos sobre a surdez, e à educação e aos modelos pedagógicos na surdez no mundo, e em Portugal. Abordamos as questões da linguagem e das línguas gestuais e são revistos aspectos relacionados com o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas. No segundo capítulo, abordamos o constructo da criatividade, apresenta-se uma perspectiva histórica da evolução do conceito e do seu estudo. Faz-se uma descrição dos principais modelos teóricos contemporâneos, uma revisão de alguns estudos empíricos que incidem sobre as principais variáveis sociodemográficas associadas à criatividade e uma síntese sobre a avaliação da criatividade. No terceiro e último capítulo, abordamos a questão central do nosso estudo, a criatividade nas crianças surdas, onde é realizada uma revisão sobre as investigações realizadas sobre o tema.

Na segunda parte - Aspectos Metodológicos, são apresentados os objectivos do estudo, o método, caracterizam-se os instrumentos utilizados e a amostra recolhida e por último, são apresentados os procedimentos através dos quais o trabalho foi operacionalizado.

Na terceira parte - Resultados, são apresentadas as qualidades psicométricas do TCT-DP analisadas, a análise da distribuição normal e descritos os procedimentos estatísticos utilizados para a análise dos dados. Por fim, são apresentados os resultados, tendo em conta os objectivos da pesquisa.

Na quarta parte - Discussão dos Resultados, apresenta-se uma reflexão sobre os resultados encontrados.

Por último, apresentam-se as principais conclusões a que chegámos com a realização deste trabalho, as suas principais limitações e sugestões para futuras investigações.

Na realização desta investigação foram consideradas e adoptadas as normas da American Psychological Association - APA.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - A SURDEZ

" Onde não há jardim,
as flores nascem de um secreto investimento
em formas improváveis. "
Carlos Drummond de Andrade

Neste capítulo abordamos as questões fundamentais associadas à surdez, designadamente a sua definição, os modelos educativos na surdez, a linguagem e as línguas gestuais e os aspectos relacionados com o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas. São apresentados os vários aspectos relacionados com a criatividade e a sua avaliação e por último, a questão central do nosso estudo, a criatividade e o pensamento criativo na surdez.

1. O conceito de surdez

O subsistema auditivo é um dos componentes do sistema perceptivo e permite a audição. Este subsistema possui os receptores sensoriais nos dois ouvidos, pelo que, quando se verificam anomalias no funcionamento destes órgãos, situamo-nos perante um problema de deficiência auditiva, ou surdez. Assim, a surdez, ou hipoacúsia, é caracterizada por perca auditiva ou ausência de audição, que pode ser de carácter temporário ou definitivo e se define segundo o seu grau e tipo (Bower, 1992; Nunes, 1999).

Segundo a Classificação Internacional da Funcionalidade - CIF (Organização Mundial de Saúde - OMS, 2004), as deficiências são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como um desvio importante ou uma perda. Numa perspectiva biomédica, a surdez é entendida como uma deficiência, onde estão comprometidas as funções sensoriais que permitem sentir a presença de sons e discriminar a localização, timbre, intensidade e qualidade dos sons, que inclui: funções auditivas, discriminação auditiva, localização da fonte sonora, lateralização do som, discriminação da fala.

Tipos e etiologia da surdez

A surdez está classificada em três tipos: surdez de transmissão, que se verifica quando existem problemas no ouvido médio e/ou externo; surdez neuro-sensorial, relativa a problemas no ouvido interno ou nervo auditivo e mista, quando se verificam os dois tipos anteriores. Cerca de 80% das deficiências auditivas nas crianças são de transmissão, e na maioria, são temporárias e reversíveis com tratamento adequado. A surdez neuro-sensorial é

permanente, podendo, no entanto, ser compensada. Este tipo de surdez pode ser congénita ou adquirida e é provocada por uma lesão do ouvido interno ou do nervo acústico. As causas e origem da surdez no recém-nascido e na infância decorrem de doenças genéticas hereditárias; infecções ocorridas durante a gravidez como rubéola, citomegalovírus, herpes ou toxoplasmose; meningite bacteriana, incompatibilidade sanguínea, entre outras. No adulto, a principal causa de perda auditiva é a presbiacusia, ou seja, perda de audição relacionada com a idade (Nunes, 1999; Ricou, 2006).

Graus e prevalência da surdez

Segundo a Classificação Audiométrica dos Deficits Auditivos (Bureau International d'Audiophologie [BIAP], 1997), o grau de surdez é ligeiro quando a perda média se situa entre 20 a 39 db; moderado quando se situa entre 40 e 69 db; severo entre 70 e 99 db e profundo quando está acima de 100 db. O diagnóstico do grau de perda de audição pode ser realizado através de diferentes testes audiométricos e outros, cujos métodos variam de acordo com a idade.

A surdez, sendo de grau severo ou profundo, impossibilita a comunicação sonora com o mundo exterior. Este tipo de surdez pode comprometer o ajustado desenvolvimento da criança, nomeadamente se for pré-linguística ou pré-locutória, ou seja, se surgir na criança antes da emergência da fala. Se a surdez ocorre depois de a criança adquirir oralidade, designa-se de pós-locutória e as suas implicações têm um impacto menor no seu desenvolvimento. Esta diferença também é central no que diz respeito à forma como o indivíduo e a família reagem à realidade da surdez, sobretudo quando se apresenta no grau severo ou profundo (Ricou, 2006).

A prevalência da surdez infantil é aproximadamente de 1 em 1000 crianças, ou seja, surge em cerca de 0,1% desta população. 95% destas crianças são filhos de pais ouvintes. Estes valores referem-se apenas aos casos de surdez neuro-sensorial de grau severo a profundo, dado que perdas auditivas leves a moderadas são mais difíceis de determinar, sobretudo devido à sua detecção e diagnóstico serem normalmente tardios (Caldelron & Greenberg, 1997; Marschark, 1997; Ricou, 2006).

2. Intervenção na surdez

Após o diagnóstico da surdez, a intervenção passa por diferentes estratégias que variam conforme a idade da criança, o tipo e o grau de surdez. No que se refere à discriminação auditiva e oralização, em geral, são aplicados aparelhos retro auriculares, colocados por detrás do pavilhão auricular e acoplados a um molde auricular. A criança aparelhada não recupera uma audição normal mas, de acordo com a sua idade e grau de surdez, pode beneficiar mais ou menos da sua utilização. As crianças podem ainda ser objecto de outras intervenções como sejam os implantes cocleares[1] e ainda de terapia da fala. Paralelamente e simultaneamente a intervenção pode passar pela aquisição da língua gestual do seu país. Os casos devem ser acompanhados de intervenção precoce, assim como de apoio às famílias, já que como se referiu, a grande maioria destes casos são crianças filhas de pais ouvintes (Nunes, 1999; Ricou, 2006).

Os pais são os responsáveis pela decisão a tomar quanto à intervenção para fazer face à surdez dos seus filhos. Nesse sentido, Calderon e Greenberg (1993) consideram que é fundamental o suporte às famílias para a educação e desenvolvimento das suas crianças surdas. Esse suporte deve ser oferecido através de programas de intervenção que promovam as competências e o desempenho dos pais. Os serviços de apoio a famílias surdas devem ser compostos por equipas multidisciplinares, competindo a estas equipas realizar um trabalho em parceria com os pais, mas também com outros serviços, activando circuitos comunicacionais. O apoio aos pais de crianças surdas deverá ser realizado ao longo de todo o ciclo da família, na medida em que ao longo das várias etapas do desenvolvimento novos desafios se apresentam.

3. Perspectiva histórica e discursos sobre a surdez

Reflectir sobre a educação de surdos é simultaneamente revisitar a evolução da representação social e dos discursos sobre a surdez.

[1] Um implante coclear, é também uma prótese auditiva que funciona por estimulação eléctrica. É um sistema que converte a informação acústica e mecânica- sons, sobretudo os da fala, numa informação eléctrica codificada, susceptível de ser transmitida aos centros nervosos superiores, para que o sistema nervoso central os detecte e interprete. É constituído por dois dispositivos. Um interno, implantado no ouvido interno, composto por uma série de eléctrodos cuja função é estimular electricamente as fibras nervosas auditivas. Outro externo, composto por um microfone colocado ao nível do pavilhão auricular, uma antena transmissora que adere ao crânio e um processador da fala, pequena caixa ligada por um fio, transportada no bolso ou na cintura. O implante coclear não serve todos os casos de surdez severa ou profunda, pelo que a opção pela sua utilização tem de ser objecto de avaliação e aconselhamento especializados (Nunes, 1999).

Durante a Antiguidade e em quase toda a Idade Média, considerava-se que os surdos não possuíam faculdades intelectuais e não eram educáveis. Viviam numa condição sub-humana, sendo por isso indivíduos sem direitos ou deveres, socialmente excluídos. Só no início do século XVI se começa a conceber que os surdos podem aprender, através de procedimentos pedagógicos específicos. Nesta época, os direitos legais eram subtraídos àqueles que não falavam pelo que, nomeadamente as famílias nobres ou abastadas que tinham um filho surdo contratavam os serviços de professores particulares, para que ensinassem as suas crianças a falar. A partir desta altura, na figura do preceptor, diversos pedagogos começam a trabalhar com surdos. Procuram ensiná-los a falar e a compreender a língua falada, com o objectivo de que pudessem adquirir conhecimentos e comunicar com o mundo envolvente (Goldfeld, 2002; Lacerda, 1998).

Em Espanha, Pedro Ponce de Leon (1520-1584), considerando que os surdos possuíam competências cognitivas, desenvolveu uma metodologia de educação que incluía representação manual das letras do alfabeto - datilologia, escrita e oralização. Sistematizou as suas práticas pedagógicas, criou uma escola para professores de surdos e é unanimemente reconhecido como o primeiro professor de surdos no mundo (Vaz de Carvalho, 2007; Goldfeld, 2002).

Em 1750, em França, o abade De L'Epée (1712-1789), através do contacto com grupos de surdos que deambulavam nas ruas de Paris, observa que estes possuem um código apoiado no canal visuo-gestual, que servia de base comunicativa entre si. Constata, portanto, a existência de uma língua gestual, aprende essa língua, estuda as suas características linguísticas e cria um sistema denominado 'Sinais Metódicos'. Este sistema combina língua gestual com a gramática sinalizada francesa, e ficou conhecido com 'Método Francês'. A sua proposta educativa defendia que os educadores deveriam aprender a língua gestual para se comunicar com os surdos e, através dessa forma de comunicação, ensinar-lhes a língua falada e escrita dominante. De L'Epée, tinha clara a diferença entre linguagem, língua e fala, entendendo a língua gestual como a língua natural dos surdos e como o meio adequado para o desenvolvimento do seu pensamento e forma de comunicação (Vaz de Carvalho, 2007; Goldfeld, 2002).

Podemos considerar que apesar da inexistência de estudos que o fundamentassem, De L'Epée já preconizava necessidade do desenvolvimento da linguagem para o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Acreditava ainda que todos os surdos, independentemente do nível social, deveriam ter acesso à educação. Com os seus sucessores, criou a primeira escola

pública para surdos, assente no ensino através da língua gestual - Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris, que se tornou uma referência na época (Vaz de Carvalho, 2007).

No mesmo período, em 1750, na Alemanha, Samuel Heinick (1727-1790), após várias experiências com a educação de crianças surdas, desenvolve um método inicialmente baseado na escrita, que evolui para a utilização da língua oral. Heinick defendia que o pensamento só é possível através da língua oral, pelo que deveria ser o ensino desta e a rejeição da língua gestual, o método ideal não só para a aprendizagem, mas também para a integração do surdo na sociedade. Heinick foi o fundador da primeira escola pública baseada no método oral, que ficou conhecido como 'método alemão' (Vaz de Carvalho, 2007; Goldfeld, 2002).

Em 1817, Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), professor norte-americano, após uma passagem pela Europa, funda com Laurente Clerc (1785-1867), surdo e um dos melhores alunos do abade De L'Epée, a primeira escola permanente para surdos nos EUA, cujos métodos eram baseados nos 'Sinais Metódicos' (Vaz de Carvallho, 2007).

O século XVIII é considerado o período mais fértil da educação dos surdos. Houve um grande aumento de escolas, e nessa medida os surdos puderam aprender, ampliar o seu potencial de desenvolvimento e ascender a uma condição social de cidadãos. Nas duas propostas educacionais vigentes, 'método francês' e 'método alemão', podemos encontrar respectivamente os antecedentes das filosofias educativas que vieram a designar-se como 'gestualismo' e 'oralismo', e que marcaram a discussão que se seguiria (Goldfeld, 2002; Lacerda, 1998).

No final do século XIX, são realizados os primeiros congressos internacionais sobre educação de surdos. No primeiro, que teve lugar em Paris, em 1878, foram debatidas as experiências sobre o trabalho realizado até então. As perspectivas dividiam-se entre aqueles que defendiam o gestualismo e os que defendiam o oralismo. A partir deste evento, os surdos obtiveram algumas conquistas importantes, como o direito a assinar documentos, o que vem contribuir para o seu estatuto de cidadãos. Contudo, o método alemão vinha a ganhar cada vez mais adeptos, estendendo-se progressivamente para a maioria dos países europeus, incluindo Portugal (Vaz de Carvalho, 2007; Lacerda, 1998).

Em 1880, realiza-se em Milão o segundo congresso, no qual será definido o rumo da educação de surdos, sendo por isso considerado um marco histórico. Este congresso foi preparado por uma maioria de defensores do oralistmo, com o objectivo de tornar lei as suas proposições. Acreditava-se que o uso de gestos desviava o surdo da aprendizagem da língua

oral. Assim, foi votado e aprovado o uso exclusivo e absoluto do oralismo como método pedagógico e proscrita a língua gestual. A única oposição clara foi apresentada por Gallaudet, que discordava dos argumentos apresentados, reportando-se aos sucessos obtidos pelos seus alunos com os 'Sinais Metódicos'. As resoluções tomadas no congresso tiveram um grande impacto em quase todo o mundo e levaram a que a língua gestual fosse praticamente banida como forma de comunicação utilizada no trabalho educacional com os surdos (Vaz de Carvalho, 2007; Goldfeld, 2002; Lacerda, 1998).

A partir do congresso de Milão, o gestualismo e o oralismo vêm a configurar-se como movimentos antagónicos. O oralismo impôs-se como modelo educativo hegemónico e foi o referencial assumido, sobretudo na Europa e América Latina, e as práticas educacionais decorrentes foram amplamente desenvolvidas e divulgadas até aos anos 70 do século XX (Amaral, 2006, Ferreira, 2006).

4. Filosofias e abordagens pedagógicas da surdez

O Oralismo

Segundo Goldfeld (2002), o oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva, sendo o objectivo a reabilitação da criança surda, no sentido da sua normalização e integração na comunidade ouvinte.

Como referimos, o oralismo defende que a língua oral é a única forma desejável de comunicação do surdo. O código gestual ou línguas gestuais e o alfabeto digital são proibidos, embora possa ser aceite o uso de gestos naturais. A língua falada é a preconizada como a forma prioritária de comunicação dos surdos e a aprendizagem da língua oral é defendida como indispensável para o desenvolvimento integral destas crianças. Este método admite a existência de resíduo auditivo em qualquer tipo de surdez, mesmo na profunda, e tem como princípio a indicação de prótese individual. A recepção da língua deve ser feita pela via auditiva, devidamente treinada, e pela leitura orofacial. Procura-se, assim, reeducar auditivamente a criança surda, através de diversas metodologias, que passam sempre pela amplificação dos sons e pela estimulação auditiva, para reconhecimento e discriminação de ruídos, sons ambientais e sons da fala. Para além da reeducação auditiva, são utilizadas técnicas estruturais sistemáticas e específicas de oralidade, designadamente o desenvolvimento da fala, através de exercícios para a mobilidade e tonicidade dos órgãos envolvidos na fonação - lábios, mandíbula, língua, etc., e terapia da fala - exercícios de

respiração, relaxamento e leitura labial, através do treino para a identificação da palavra falada pela descodificação dos movimentos orais do emissor (Goldfeld, 2002, Lacerda, 1998).

Esta abordagem não foi praticamente questionada durante quase um século. Contudo, o desenvolvimento nas crianças educadas pelo método oral era parcial e tardio. Segundo Lacerda (1998), os muitos estudos desenvolvidos em diferentes realidades, revelavam sempre o mesmo cenário: dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita, produzindo sujeitos parcialmente alfabetizados após anos de escolarização; sujeitos pouco preparados para o convívio social, com sérias dificuldades de comunicação oral ou escrita. A maior parte dos surdos profundos não adquiria linguagem, nem uma língua de forma consistente e não desenvolvia a fala de forma socialmente satisfatória, tendo como consequência um atraso global significativo. Os resultados de muitas décadas de trabalho nessa linha, não revelaram grandes ganhos e tornaram claro o insucesso pedagógico dessa abordagem (Johnson *et al*., 1991; Fernandes 1989, cit. por Lacerda, 1998).

Apesar da hegemonia oralista e da proibição do uso de gestos, raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, à margem do sistema, um modo próprio de comunicação através dos gestos. Nos EUA, os seguidores de Gallaudet dão continuidade à implementação do método gestual, administrando a língua gestual nos vários graus de ensino. Estas experiências tiveram um amplo desenvolvimento e deram origem à primeira e única universidade para surdos no mundo, denominada 'Gallaudet University', situada actualmente em Washington DC (Vaz de Carvalho, 2007; Goldfeld, 2002; Lacerda, 1998).

A partir da década de 1960, surgem nos EUA os primeiros estudos desenvolvidos sobre a língua gestual americana - ASL, utilizada pelas comunidades surdas. A ASL é reconhecida como língua e iniciam-se movimentos em defesa dos direitos dos surdos se constituírem como minoria linguística. Nos anos 70, o descontentamento com o oralismo e as novas pesquisas sobre línguas gestuais realizadas, deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais: a Comunicação Total e o Bilinguismo (Amaral, 2006, Ferreira, 2006).

A Comunicação Total

A Comunicação Total, foi amplamente desenvolvida nos EUA e em outros países, nas décadas de 1970 e 1980, tendo-se consolidado como uma filosofia educacional. Esta corrente entende o surdo, não como portador de uma deficiência ou patologia, mas como uma

pessoa, e a surdez como uma marca, cujos efeitos adquirem características de um fenómeno com significações sociais. A Comunicação Total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e entre surdos e ouvintes. Trata-se de uma proposta mista, que preconiza o uso de comunicação oral e gestual, através da utilização de todos os recursos possíveis. O que se traduz no uso simultâneo de todos os meios de recepção e expressão que forneçam 'inputs' linguísticos para uma comunicação eficaz do sujeito surdo (Goldfeld, 2002, Lacerda, 1998).

Este método propõe como procedimento de ensino a utilização simultânea de língua gestual; aparelhos de amplificação sonora e desenvolvimento das pistas auditivas e fala, tanto em leitura orofacial, como em produção. O objectivo não é a aprendizagem de uma língua, mas sim proporcionar à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com a sua família, professores e pares, para que possa construir o seu mundo interno e relacional. Contudo, segundo Lacerda (1998), os sujeitos que beneficiam desta abordagem, não aprendem a língua gestual como a sua língua natural, o que não lhes permite um efectivo desenvolvimento linguístico.

Foram realizados muitos estudos para verificar a eficácia deste modelo por comparação ao oralismo. Os resultados desses estudos têm demonstrado que, em relação ao oralismo, alguns aspectos do desenvolvimento das crianças foram melhorados e no final do processo escolar, conseguem compreender e comunicar melhor. Contudo, as investigações indicam que, no que diz respeito à expressão de sentimentos e ideias e à comunicação em contextos extra-escolares, os sujeitos apresentam sérias dificuldades. O mesmo acontece em relação à escrita, sendo poucos aqueles que alcançam autonomia nesse modo de produção de linguagem. Observam-se alguns casos de sucesso, mas a grande maioria das crianças objecto deste método não consegue atingir níveis académicos satisfatórios para sua faixa etária (Goldfeld, 2002).

O Bilinguismo

Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilingue, ou seja, deve adquirir como sistema linguístico a língua gestual, considerada a língua materna ou natural dos surdos e como segunda língua, a língua oficial do seu país. Os seus pressupostos assentam em diferentes estudos realizados, que mostram que as línguas gestuais, por serem integradas através do canal visuo-gestual, são adquiridas pelos surdos de forma idêntica à aquisição da linguagem nos ouvintes. Esta possibilidade faculta à criança surda o acesso à

linguagem e à comunicação eficiente, bem como um desenvolvimento cognitivo e social ajustado (Goldfeld, 2002, Lacerda, 2008).

O modelo bilingue não é um método de educação. O seu objectivo é que a criança surda possa ter acesso o mais precocemente possível à sua língua natural e a uma segunda língua dominante, no sentido de um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte. Na perspectiva bilingue, o ensino do língua dominante deve ser ministrado aos surdos da mesma forma que as línguas estrangeiras. O que significa que, em primeiro lugar, devem ser proporcionadas todas as experiências linguísticas em língua gestual e só depois desta sedimentada, se ensina a língua maioritária, como segunda língua. O modelo bilingue preconiza que, através do acesso a duas línguas, os processos naturais de desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo surdo, nos quais a língua é um instrumento indispensável, são possíveis e preservados (Bouvet, 1990, Goldfeld, 2002).

Segundo Goldfeld (2002), a questão principal para o bilingismo é a Surdez e não a surdez[2]. A sua preocupação não são apenas os aspectos biológicos ligados à surdez, mas sim entender o surdo no que diz respeito às suas particularidades, ou seja, a sua língua, a sua cultura e a forma singular de pensar, agir, entre outras. Para a autora, o conceito mais importante que a filosofia bilingue reforça é que os surdos formam uma comunidade, com uma língua e cultura próprias. Nesse sentido, a noção de que o surdo deve, apesar das dificuldades, ser sujeito à aprendizagem da modalidade oral da língua do seu país, para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade, não é aceite por essa filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja entendida como importante, porém, não é percebida como o único objectivo educacional do surdo, nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez.

Na mesma perspectiva, Lacerda (1998) considera que a educação com bilinguismo não é uma nova forma de educação, mas um direito social, que permite o acesso à educação e integração do indivíduo surdo no meio sociocultural a que naturalmente pertence, a comunidade de surdos e de ouvintes. Possibilita ainda o contrário, a inclusão dos ouvintes nas comunidades de surdos, através da aprendizagem e utilização por parte dos primeiros, da língua gestual. A filosofia bilingue pretende também que criança surda possa construir uma auto-imagem positiva como sujeito surdo.

[2] Sacks (1989, cit. Goldfeld, 2002) respeitando a nomenclatura da comunidade surda americana, utiliza o termo Surdez - com S maiúsculo, para designar um grupo linguístico e cultural e o termo surdez - com s minúsculo para designar uma condição física, a falta de audição.

Como podemos verificar, as três filosofias educacionais defendem aspectos diferentes em relação à aquisição da linguagem pela criança surda, assim como à sua educação e ainda coexistem no cenário educativo mundial. O modelo bilingue é o mais recente e aquele que tem vindo a ganhar um maior espaço nas duas últimas décadas. No contexto científico e educativo mundial, têm sido desenvolvidas experiências educativas e diversas universidades têm vindo a estudar a surdez e a língua gestual, sob a óptica da filosofia bilingue. As experiências com educação bilingue ainda são recentes. A aplicação prática do modelo não é simples e tem exigências tais como formação de profissionais habilitados; articulação entre diferentes redes e instituições, entre outras. Os projectos educativos já realizados em diversas partes do mundo, como Suécia, EUA, Venezuela, Uruguai e Portugal têm princípios filosóficos semelhantes, no entanto, apresentam diferenças em vários aspectos metodológicos (Lacerda, 1998, Golfeld, 2002). Embora comparativamente a sua eficácia ainda não tenha sido demonstrada, estas experiências afiguram-se como as que, no campo da surdez, mais significativamente operacionalizam os princípios da educação inclusiva.

5. A educação dos surdos em Portugal

A educação dos surdos em Portugal acompanhou as tendências das escolas de pensamento que influenciaram a educação dos surdos na Europa. Vaz de Carvalho (2007) considera três períodos fundamentais da educação dos surdos em Portugal: o primeiro período entre 1823 data da fundação da primeira escola para surdos – Instituto dos Surdos-Mudos – e 1905, onde predominam as metodologias gestuais com suporte na escrita; o segundo entre 1906 e 1991, marcado pela exclusividade do método oralista e o terceiro período, a partir de 1992 até à actualidade, marcado pela implementação e desenvolvimento do modelo de educação bilingue.

De acordo com o Ministério da Educação - ME, o sistema educativo português encontra-se organizado por vários níveis: a educação pré-escolar, o ensino básico ou escolaridade obrigatória, o ensino secundário, o ensino pós-secundário não superior, educação e formação de jovens e adultos e, por fim, o ensino superior (Ministério da Educação [ME], 2010).

A educação das crianças surdas em Portugal até aos anos noventa, relativamente aos percursos educativos, foi semelhante à educação das crianças ouvintes. As diferenças situam-

se nos métodos educativos, no domínio do acesso à informação e na forma de comunicação e expressão. Em Portugal, a escola procurou desenvolver na criança surda capacidades do uso da linguagem oral e da leitura, bem como das restantes aquisições escolares. Com resultados bem distintos nos alunos com surdez moderada e ligeira e nos alunos com surdez severa a profunda.

Os primeiros, com possibilidade de desenvolverem o português como língua oral e materna, obtiveram resultados positivos. Contudo, foi importante que no seu percurso educativo tenham desenvolvido procedimentos compensadores do seu défice de audição: uso de próteses auditivas; reeducação precoce da compreensão e produção da fala; introdução precoce da escrita enquanto suporte visual da língua falada; suportes visuais e estratégias específicas para análise e reflexão sobre a língua oral e facilitação dos processos de interacção comunicativa, como a proximidade entre os interlocutores, o posicionamento frente a frente para a leitura de fala - articulação, expressão facial e contexto. Para além do apoio visual à aprendizagem da língua oral, foram também utilizados auxiliares que tentam compensar dificuldades existentes na leitura de fala, como o 'Cued Speech'[3]. O ensino oralista nos alunos com surdez severa e profunda, apesar de acompanhado dos mesmos procedimentos compensadores, não demonstrou resultados positivos, sendo deficiente o desenvolvimento linguístico destas crianças, e raros os casos em que os alunos acederam a níveis superiores de escolaridade (Amaral, 1999; Sim-Sim, 1999; Amaral, *et. al*., 1994; Despacho nº7520/98 de 6 de Maio).

5.1. O modelo bilingue em Portugal

Da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, em Junho de 1994, resultou a "Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais". Esta declaração vem proclamar o " (…) compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação (…) e o enquadramento da acção [nessa] área (…), de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e

[3] Alfabeto manual ou conjunto de posições das mãos que representa as letras e os números em gestos e que acompanham a fala e distinguem fonemas difíceis de discriminar auditivamente. Pode ser utilizado como facilitador da memória para a aprendizagem da escrita ou da sequência dos sons das palavras (Amaral, Amândio & Martins, 1994).

recomendações" (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO, 1998, p.2). Em suma, a educação especial tem como objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, entre outros.

Na sequência da Declaração de Salamanca, subscrita por Portugal e do reconhecimento em 1997, na Constituição da República Portuguesa da Língua Gestual Portuguesa - LGP, foram desenvolvidas pelo ME, medidas no âmbito do Ensino Especial, para a educação dos alunos surdos. Estas medidas traduziram-se na criação, do ensino concentrado de crianças, jovens e adultos surdos, cuja língua materna é a LGP, em escolas da rede pública, através do modelo bilingue. Foram criadas as Unidades de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos – UAEAS, enquadradas e regulamentadas com o Despacho nº7520/98, de 6 Maio. Estas unidades tinham como principal objectivo o desenvolvimento educativo e a integração escolar e social de crianças e jovens com diferentes graus de surdez, com ou sem problemas associados. Pretendia-se a aplicação de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares às crianças surdas, através da língua gestual e do desenvolvimento da mesma, numa comunidade linguística de referência (Despacho nº7520/98 de 6 de Maio).

Em 2008, no sentido de consubstanciar a ideia de educação democrática e escola inclusiva, o referido despacho é revogado pelo Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro (Anexo I). Este Decreto-Lei vem definir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

No domínio modalidades específicas de educação, o Decreto-Lei nº3/2008, institui para as crianças e jovens surdos a educação bilingue. O novo modelo português preconiza que a escola tem a responsabilidade de promover o crescimento linguístico destes alunos, no sentido da adequação do seu processo de acesso ao currículo e à inclusão escolar e social. Nesse sentido, a aprendizagem das crianças e jovens surdos deve ser realizada em contextos bilingues, que promovam o domínio da LGP, do português escrito e, nos casos em que seja possível, falado. O modelo foi operacionalizado por um novo dispositivo, a Rede Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos - REREBAS, que substituem as UAEAS (Artigo 23º do DL nº3/2008, de 7 de Janeiro).

5.2. A Rede de Escolas de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos

As REREBAS procuram a concentração dos surdos, no sentido da construção de uma comunidade linguística de referência e de um grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades, que utilizam a LGP, promovendo as condições adequadas ao desenvolvimento desta como primeira língua. No modelo português, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem é realizado durante todo o processo educativo, do pré-escolar ao ensino secundário, em grupos ou turmas de alunos surdos, podendo estes, no entanto, participar em actividades desenvolvidas na comunidade escolar com grupos e turmas de ouvintes. Estas escolas têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas aos alunos surdos e integram vários profissionais: docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, proficientes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos; docentes surdos de LGP; intérpretes de LGP e terapeutas da fala (Artigo 23º do DL nº3/2008, de 7 de Janeiro).

A adequação do currículo dos alunos surdos, com ensino bilingue, compreende a introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua - LGP, do pré-escolar ao ensino secundário; para a segunda língua - Português, do pré-escolar ao ensino secundário e terceira língua, com a introdução de uma língua estrangeira escrita, do 3ºciclo do ensino básico ao ensino secundário (Artigo 23º do DL nº3/2008, de 7 de Janeiro).

As escolas de referência devem ainda assegurar às crianças e jovens surdos, apoios ao nível da terapia da fala, pedagógicos e de reforço das aprendizagens, de equipamentos e materiais específicos, assim como outros que se manifestem necessários e promotores do seu desenvolvimento (Artigo 23º do DL nº3/2008, de 7 de Janeiro). A REREBAS é uma oferta educativa, recomendada pelo ME, contudo, crianças e os jovens surdos e as suas famílias podem optar pelo ensino oralista, enquadrado também no âmbito das respostas educativas especiais, frequentando a escola da sua área de residência.

6. Linguagem e línguas gestuais

A linguagem é todo e qualquer sistema de signos que serve de meio de comunicação. A linguagem humana pode ser definida como um conjunto de processos mentais que servem para representar conceitos e/ou comunicá-los através de um código - universo de símbolos

convencionais, de forma combinada ou arbitrária. Distinguirem-se vários tipos de linguagem: visual, auditiva, táctil, ou outras mais complexas, constituídas por diversos desses elementos. Os elementos constitutivos da linguagem podem ser sons e símbolos, palavras ou gestos, que são usados para representar conceitos, ideias, significados, pensamentos e sentimentos. A aptidão para a linguagem faz parte da herança genética humana, sendo expressa pela fala, escrita e produção gestual, organizadas na forma de uma língua. As diferentes línguas são o produto e materialização da linguagem, pelo que onde quer que existam seres humanos existem línguas naturais (Habib, 2000; Whitney, 1998).

Apesar da sua diversidade, as línguas observam características universais, na medida em que todas possuem uma gramática; capacidade criativa ou gerativa e uma qualidade significante e interpessoal, que confere aos indivíduos a possibilidade de interacção e comunicação. A exposição das crianças a um sistema linguístico permite a apreensão espontânea e rápida da língua natural da comunidade em que cresce, passando a ser a sua língua materna (Habib, 2000; Whitney, 1998).

6.1. ‘Falar com as mãos’ … As línguas gestuais

Para Stokoe (2006, p. 342), “a língua começa como modo de representar, de modo a que um dos nossos sentidos possa compreender todo o complexo mental das pessoas, animais, coisas e as acções em que estes intervêm, durante a vida quotidiana. (…) A língua é muito mais do que um conjunto de palavras ou designações para as coisas, implica um modo de representar toda a cultura”.

Ao estudar a Língua Gestual Americana - ASL, Stokoe (1978) confirma que não se trata de uma forma de comunicação através de gestos naturais ou mímica, mas sim a expressão linguística natural das comunidades surdas americanas. Encontra uma estrutura que, sob vários aspectos, se assemelha à das línguas orais. Os seus estudos vêm demonstrar que as línguas gestuais são compostas por símbolos arbitrários - gesto e apresentam as mesmas propriedades universais que as outras línguas: sintaxe - estrutura gramatical; semântica - significado; morfologia - formação de palavras; fonologia - unidades da língua e pragmática - uso contextual.

O autor conclui que, comparativamente à língua oral, onde com a combinação de um número restrito de sons ou fonemas, se cria um número vastíssimo de unidades dotadas de significado que são as palavras, com a combinação de um número restrito de unidades

mínimas na dimensão gestual - os queremas, se produz um grande número de unidades com significado que são gestos. Propôs também na sua análise que um gesto pode ser decomposto em três parâmetros básicos: O 'lugar' no espaço onde as mãos se movem, a 'configuração' da (s) mão (s) ao realizar o gesto e o 'movimento' da(s) mão(s) ao realizar o gestos (Stokoe, 1978).

As línguas gestuais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais-auditivas, são línguas visuo-motoras, na medida em que são estabelecidas através do canal visuo-espacial. São percepcionadas pela visão e os seus processos articulatórios são produzidos pela utilização do corpo no espaço em três dimensões. Essa produção inclui movimentos dos membros superiores acompanhados de alterações dos olhos, músculos faciais e cabeça (Amaral, 2006; Karnopp & Quadros; 2001; Sim-Sim, 1999). Para Stokoe (2006), as alterações de expressão facial modulam aquilo que os movimentos das mãos e dos braços representam e mostram igualmente que o pensamento não é um sistema separado, mas algo que evoluiu das emoções exibidas. As línguas gestuais uma vez que se situam no reino da visão, não separam aquilo que é dito do modo como é dito.

No âmbito das alterações à Lei Constitucional Portuguesa em 1997, a LGP é reconhecida oficialmente como a língua nacional e natural das pessoas surdas. Na alínea h) do artigo 74.º da referida lei, é proclamado que compete ao Estado "Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades" (Constituição da República Portuguesa, 2005). Esta alínea reconhece a LPG a par da Língua Portuguesa, como uma língua nacional e vem valorizar o seu papel fundamental na educação dos surdos.

As línguas gestuais tal como as línguas faladas, não são universais, cada país tem a sua: a língua da comunidade surda portuguesa é como já se referiu LGP, nos EUA a ASL e no Brasil, por exemplo, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Como todos os sistemas linguísticos, estas línguas estão em constante renovação e evolução (Amaral, 2006; Quadros, 1999).

6.2. Aquisição da linguagem nas crianças surdas

A aquisição da linguagem é um processo para o qual o ser humano está orgânica e psicologicamente preparado, desde que exposto a um estímulo linguístico. Adquirir uma língua é um processo faseado, que começa com as primeiras formas de interacção da criança, estrutura-se entre o primeiro ano de vida e os sete anos, estando completamente adquirido na

adolescência. Como temos vindo a referir, as crianças surdas com um défice de audição de grau severo ou profundo estão impedidas da aquisição de língua oral, pela incapacidade para discriminar os sons da fala pela via auditiva (Karnopp & Quadros, 2001; Sim-Sim, 1999).

Os estudos que têm vindo a ser desenvolvidos para a análise do processo de aquisição da linguagem processada pela via visuo-espacial, têm envolvido amostras de crianças surdas, filhas de pais surdos, porque somente esse grupo de crianças apresenta o 'input' linguístico adequado e similar ao das ouvintes. Os resultados indicam que se as crianças surdas beneficiarem da imersão linguística numa comunidade em que a língua materna é uma língua gestual, e forem expostas a esse estímulo linguístico em período semelhante ao das crianças ouvintes, poderão adquirir e desenvolver de forma natural essa língua (Jokinen, 2006; Amaral, 2006). Essas pesquisas têm demonstrado que a aquisição das línguas gestuais pode ser comparada em muitos sentidos à aquisição das línguas orais. O processo é análogo, tem o mesmo período ideal para a sua aquisição, entre o primeiro e os sete anos de vida, após o qual, a mesma é deficiente e, dependendo do caso, impossível (Karnop & Quadros, 2001; Amaral, 2006).

Siple (1987, cit. por Amaral, 2006) realizou um estudo comparativo sobre o processo de aquisição das línguas gestuais e orais, tendo em conta alguns aspectos específicos da estrutura e processamento destas duas línguas. Os aspectos a que autora dá mais ênfase são o desenvolvimento fonológico, semântico, morfológico, sintáctico e pragmático da linguagem. A investigação desenvolvida pela autora conduziu às seguintes conclusões:

> "- Os aspectos da aquisição da linguagem que são universais tendem a ocorrer predominantemente em estádios mais precoces da aquisição da linguagem e revelam uma natureza mais abstracta. Estes universais incluem princípios determinados por uma aquisição ordenada cronologicamente nomeadamente os aspectos fonológico, semântico e morfológico-sintático.
>
> - os universais tendem a generalizar-se independentemente da linguagem (visuo-espacial no caso dos surdos e audio-oral, no caso dos ouvintes), ou seja, são similares para as línguas gestuais e orais,
>
> - a dependência da modalidade quanto aos sistemas de aquisição da linguagem parece estar mais ligada aos processos cognitivos periféricos relacionados com a percepção e a produção; daí que ao nível da gramática se verifique a dependência da modalidade, uma vez que os instrumentos utilizados para regular o fluir da linguagem se encontram directamente dependentes da percepção e produção linguísticas.
>
> - a influência dos factores genéticos, tanto quanto este estudo pode alcançar, parece ser mais marcante nos estádios primários da aquisição da linguagem;

> nos estádios mais elevados o meio envolvente desempenha um papel da maior relevância no desenvolvimento e modelação da aquisição da linguagem" (Amaral, 2006, pp.130-131).

O estudo de Siple (1987, cit. por Amaral, 2006) foi realizado com base num conjunto significativo de investigações nesta área, contudo a autora considera que se impõe como necessário um corpo mais alargado de dados translinguísticos das línguas – gestual e oral – para estabelecer definitivamente os aspectos universais dessas línguas. O seu trabalho foca sistematicamente os universais cognitivos inatos e não aborda os universais formais da linguagem, pela inexistência de dados.

Apesar de Siple (1987, cit. por Amaral, 2006) considerar que os estudos existentes não permitem sistematizar de uma forma consensual os estádios de aquisição de uma língua gestual por crianças surdas, Karnop e Quadros (2001) propõem uma sistematização na qual podemos verificar que o processo ocorre num período semelhante ao das crianças ouvintes e através de um conjunto de fases igualmente análogo. Essas fases são as seguintes:

- O Período Pré-linguístico - dos 0 aos 12 meses. Sendo o balbúcio, assim como as produções manuais, fenómenos que ocorrem em todos os bebés surdos ou ouvintes, fruto da capacidade inata para a linguagem. As crianças surdas balbuciam oralmente até um determinado período, sendo depois as vocalizações interrompidas nestes bebés, por não haver interacções pela via auditiva, da mesma forma que as produções manuais são interrompidas nos bebés ouvintes, pois o 'input' auditivo favorece o desenvolvimento dos modos de balbuciar [4].

Os bebés surdos desenvolvem um balbucio manual, corporal e facial, que se vai tornando mais complexo, fruto do 'input' e da interacção visual com o outro, tal como a mãe, o pai etc., e da atenção que o bebé coloca nas expressões faciais e nos gestos. Nesta fase, a produção dos gestos quanto à forma, pode ser semelhante aos usados na língua gestual, mas ainda não possuem o significado.

- O Gesto Isolado - aos 12 meses. A fase do gesto isolado equivale à da 'palavra-chave' de uma criança ouvinte. Inicia-se antes dos 12 meses e dura até cerca dos 2 anos. Trata-se então, do uso de um gesto da língua gestual com significado. As crianças surdas, com menos de um ano, assim como as crianças ouvintes, apontam frequentemente para indicar

[4] As semelhanças encontradas na sistematização destas duas formas de 'balbuciar' - oral e motora, confirmam a capacidade linguística que sustenta a aquisição da linguagem no ser humano, independentemente da modalidade da língua: oral-auditiva ou espaço-visual (Karnopp & Quadros, 2001).

objectos e pessoas. Contudo, quando a criança surda entra na fase do uso do gesto codificado da sua língua gestual, o gesto natural de apontar desaparece. Nesse período a criança muda o conceito da 'apontação', que inicialmente era apenas pré-linguístico, para passar a usá-lo como elemento linguístico do sistema gramatical da sua língua gestual.

- Primeiras combinações de gestos - a partir dos 2 anos. Tal como na aquisição oral de combinação de duas ou mais palavras, as primeiras combinações de gestos surgem por volta dos 2 anos. Esta fase inicia-se com o enunciado de dois gestos combinados. As crianças começam a usar o sistema pronominal, mas de forma inconsistente. Nesse período ocorrem erros de reversão pronominal, assim como ocorrem com crianças ouvintes. As crianças podem então usar o gesto de apontar direccionado ao receptor para se referirem as si mesmas[5].

Após a fase dos dois gestos, vão surgindo enunciados com mais gestos e gradualmente a criança vai-se aproximando da língua gestual dos adultos, decorrendo o período de maior desenvolvimento linguístico até aos cinco anos.

- A língua gestual estruturada em múltiplas combinações de gestos - aos 7 anos. As aquisições nesta fase estão já relacionadas com os aspectos mais complexos da sintáctica e semântica. As descobertas na aquisição de uma língua gestual concluíram que o conhecimento do uso linguístico do espaço que uma criança surda deve necessariamente ter, inclui: a informação quanto às diferenças generalizadas do local de sinalização; o estabelecimento explícito dos nominais em pontos espaciais diferentes; a identificação do local espacial de forma consciente e a utilização do local espacial em frases e no discurso de maneira contrastante. As crianças parecem adquirir esse conhecimento por volta dos sete anos, quando atingem a maturidade do sistema referencial da sintaxe (Karnopp & Quadros, 2001).

No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, vários estudos foram realizados, com destaque para os de Andersson, 1978; Meadow, 1968; Quigley e Frisina, 1961; Stevenson, 1964; Stuckless e Birch, 1966; Vernon e Koh, 1970 (cit. por Andersson, 1997). Todos eles demonstraram que crianças surdas filhas de pais surdos têm um nível significativamente mais desenvolvido de linguagem do que as crianças surdas filhas de pais ouvintes. Mostram, também, que as crianças surdas filhas de pais surdos apresentam um desenvolvimento gestual equivalente ao do desenvolvimento da fala de crianças ouvintes nas mesmas idades; alcançam nos estudos um nível mais elevado e tendem a ser mais bem ajustadas socialmente do que as crianças surdas filhas de pais ouvintes.

[5] As semelhanças na aquisição do sistema pronominal entre crianças ouvintes e surdas, sugerem um processo universal de aquisição de pronomes, apesar da diferença radical na modalidade (Karnopp & Quadros, 2001).

Newport (1991, cit. por Amaral, 2006) desenvolveu um estudo numa amostra de surdos que estiveram expostos à língua gestual por um período mínimo de trinta anos, embora esta exposição tenha ocorrido em diferentes idades. Um grupo, filho de pais surdos, beneficiara de uma exposição desde o nascimento, outro grupo foi exposto à língua gestual entre os 4 e os 6 anos e o terceiro grupo, dos 7 até aos 12 anos. Todos os sujeitos eram surdos profundos e usavam ASL como a sua língua natural. Foram estudados os processos gramaticais linguísticos utilizados por estes diferentes grupos. Os resultados indicaram que o primeiro grupo foi o que apresentava processos gramaticais mais complexos e elaborados, seguindo do segundo grupo; o terceiro grupo distanciava-se bastante dos dois grupos anteriores, demonstrando não ter conseguido um nível suficientemente complexo de estruturas gramaticais. Estes dados confirmam que há um período sensível para a aprendizagem da língua, ou melhor, nos seres humanos essa aprendizagem é optimizada se ocorrer desde o nascimento e nas idades precoces.

A relação entre linguagem e cognição é altamente complexa e, até hoje, não se encontrou uma teoria única sobre aquisição da linguagem e desenvolvimento cognitivo. No ponto seguinte procuraremos explorar alguns aspectos do desenvolvimento cognitivo da criança surda. Os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo na criança surda, tal como na criança ouvinte, apontam para aspectos de natureza inata e aspectos relacionados com o envolvimento da criança no meio sociocultural, sendo o aparecimento da linguagem considerado parte integrante do seu desenvolvimento integral.

7. Desenvolvimento cognitivo nas crianças surdas

A compreensão do desenvolvimento cognitivo pretende explorar os mecanismos através dos quais os indivíduos percebem, aprendem, recordam e desenvolvem o pensamento (Sternberg, 2000). As teorias de autores como Piaget (1896-1980) e Vigotsky (1896-1934) constituem-se como dois dos principais contributos para o entendimento dos processos cognitivos. Os seus constructos têm servido de base para inúmeros estudos que nos permitem compreender esses processos e as suas especificidades, bem como a relação entre pensamento e linguagem.

As diferenças entre as teorias de Piaget e Vygotsky são várias, podendo, contudo, ser encontrados alguns aspectos convergentes nas suas concepções. Ambos os autores partilham uma perspectiva genética dos fenómenos mentais, defendendo ambos a importância dos

processos de desenvolvimento sobre os resultados externos e a acção como sendo a génese da consciência e das diferentes formas de inteligência. Concebem o sujeito e o contexto social como realidades interdependentes e ambos procuraram compreender o desenvolvimento intelectual e o conhecimento como adaptação. Contudo, cada um explorou diferentes questões e problemas. Piaget interessou-se por perceber como o conhecimento é construído na mente do indivíduo. Vygotsky preocupou-se em compreender como os factores sociais e culturais influenciam o desenvolvimento intelectual (Lourenço, 2002).

Para Piaget (1972, cit. por Lourenço, 2002; cit. por Sternberg, 2000), a origem do desenvolvimento cognitivo dá-se do interior para o exterior, ocorrendo em função dos processos de maturação do indivíduo. O autor considera que o ambiente poderá influenciar no desenvolvimento cognitivo. Contudo, o seu enfoque centra-se na compreensão do papel do ambiente no desenvolvimento biológico e nos processos de maturação desse desenvolvimento. Piaget considera que a aprendizagem é uma consequência do desenvolvimento cognitivo. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios que evoluem através de esquemas ou estruturas mentais, mediante os mecanismos de assimilação, acomodação e equilibração. Sendo a interacção entre o indivíduo e o meio mediada por factores como experiências, genética e maturação biológica, este processo traduz-se na procura por parte da criança, de um equilíbrio que resulta do que encontra no ambiente, nas estruturas, nos processos cognitivos e nas suas capacidades cognitivas.

Para Vygotsky (1962, 1978, 1981 cit. por Lourenço, 2002; cit. por Sternberg, 2000), a actividade humana é mediada por instrumentos ou por símbolos. O desenvolvimento dá-se de fora para dentro do sujeito, na medida em que acontece através de processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social. O autor considera que o conhecimento acontece num contexto social e cultural e que a influência das suas variáveis é mais importante do que o contexto biológico. Na sua perspectiva, não é suficiente todo o suporte biológico para realizar uma tarefa, se o indivíduo não estiver envolvido em ambientes e práticas específicas que proporcionem essa aprendizagem. Portanto, o desenvolvimento tem uma base social, que ocorre em função da aprendizagem resultante dos ‘inputs’ num determinado contexto. Ainda para explicar o potencial intelectual, Vygotsky cria o conceito de zona de desenvolvimento proximal, central na sua obra, e que se traduz na distância entre o que a criança é capaz de fazer sozinha na resolução de um problema - o seu desenvolvimento real, e o que será capaz de fazer com o suporte de um adulto ou par mais competente.

Piaget (1972, cit. por Sternberg, 2000) acentua o papel do sistema nervoso hereditário no seu duplo papel de instrumento de informação sobre o meio e de transformação desse mesmo meio; Vigotsky (1981, cit. por Sternberg, 2000) concebe o cérebro humano enquanto substrato material da actividade do conhecimento que, através de um processo de internalização, se apropria activamente dos estímulos que o meio lhe proporciona.

Piaget (1974, cit. por Amaral, 2006) considera a linguagem falada como manifestação da função simbólica, ou seja, da capacidade do indivíduo usar símbolos para representar. A linguagem reflecte o desenvolvimento intelectual, mas não o produz. Piaget considerou a linguagem como facilitadora, mas não como necessária ao desenvolvimento intelectual. Para Piaget, a linguagem reflecte, mas não produz inteligência.

Vygotsky (1989, cit. por Goldfeld, 2002) considera que a linguagem é essencialmente social e que a sua função básica é a comunicação e a construção do pensamento. A linguagem permite a interacção social, na medida em que assegura que significados linguisticamente criados, sejam significados socialmente compartilhados. O autor reveste a linguagem de uma grande importância para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois considera que para além da sua função comunicativa, é essencial ao processo de transição do interpessoal para o 'intramental'. Nesta medida, é algo fundamental ao processo de formação do pensamento e da consciência, assim como da organização e planeamento da acção, da auto-regulação do comportamento e ainda das outras funções psíquicas superiores do sujeito, como sejam a vontade, a memória e a atenção.

Para Vygotsky, "o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir" (1987, p.108). Esta concepção assume uma grande relevância para o estudo do desenvolvimento cognitivo da criança surda, na medida em que ao sublinhar a importância das relações sociais e linguísticas na constituição do pensamento do indivíduo, o autor reforça a ideia de que na ausência dessas ou na sua insuficiência, o seu desenvolvimento fica comprometido.

Vigotsky (1993, cit. por Amaral. 2006), nos seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo na criança, observou crianças surdas e concluiu que o facto de não possuírem um sistema comunicativo limitava a sua formação de pensamentos complexos e o seu desenvolvimento intelectual global.

Também Piaget (1974, cit. por Amaral, 2006) estudou as operações de classificação e seriação produzidas por crianças surdas que utilizavam linguagem por gestos, concluindo que

quando estas crianças têm acesso à linguagem gestual, apresentam resultados superiores na resolução das operações de classificação e seriação.

No que diz respeito ao estudo do desenvolvimento cognitivo das crianças surdas, Amaral (2006) considera duas épocas distintas: até 1960 e de 1960 até à actualidade. A primeira época caracteriza-se fundamentalmente pelo facto dos investigadores considerarem a criança surda despojada de linguagem. De uma maneira geral, as pesquisas desta época são orientadas para a avaliação das diferenças do tipo quantitativo e qualitativo entre surdos e ouvintes, variando apenas as dimensões de avaliação, designadamente as seguintes: memória, aplicação de conceitos, capacidade de abstracção, recurso a símbolos, capacidades de resolução de problemas, personalidade e interacção social. Estes estudos consubstanciavam ainda a ideia de que estudar o desenvolvimento cognitivo dos surdos era uma forma de conhecer os fenómenos da mente na ausência da função sensorial auditiva e da linguagem (Martin, 1987, cit. por Amaral, 2006).

Pintner (1941, cit. por Amaral, 2006), no inicio do século XX, considera que os surdos são ao nível da cognição inferiores aos ouvintes, em áreas como inteligência, memória e pensamento abstracto; refere ainda as suas dificuldades na compreensão na comunicação e inter-relação social.

Myklebust (1964, cit. por Amaral, 2006) desenvolveu na década de 1940, alguns estudos comparativos entre surdos e ouvintes de diferentes idades, sobre os processos de percepção e memória e sobre a personalidade e a maturidade social. Concluiu que os surdos apresentavam um pensamento de natureza mais concreta do que os ouvintes; as suas estratégias de memorização apresentam-se inferiores às dos ouvintes; possuíam uma personalidade pouco flexível e ainda uma fraca maturidade social. O autor considerou que estas diferenças devem-se ao facto de a ausência da audição conduzir a uma substituição orgânica, ou seja, uma deficiência física que vai condicionar e influenciar negativamente o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda.

Estes estudos procuravam explicar as implicações patológicas da surdez em comparação com o desenvolvimento dito normal. Os seus autores preocuparam-se essencialmente em estudar as dificuldades apresentadas pelos indivíduos surdos a partir da comparação com as capacidades e desempenhos dos ouvintes no que diz respeito à fala, à leitura da fala, ao seu percurso educacional, ao seu desenvolvimento psicológico e sociocultural, como por exemplo o casamento e características dos seus empregos (Amaral, 2006). Os resultados destes estudos contribuíram para a representação social do indivíduo

surdo como sujeito deficiente, e determinaram os seus processos educativos formais e informais, que vigoraram durante muitas décadas.

A partir de 1960, face aos insucessos dos métodos de ensino oralista e aos avanços dos modelos de investigação, entre outros, começava a nascer a consciência entre pais, educadores e investigadores de que se tinham vindo a subestimar as capacidades das crianças surdas e a tirar conclusões não só simplistas como deficientemente fundamentadas. Muitas foram as questões levantadas quanto a este tipo de estudos e à validade científica dos resultados obtidos com os mesmos. Os aspectos equacionados dizem respeito quer aos fundamentos teóricos, quer à distância do investigador do objecto de estudo, quer ainda aos procedimentos metodológicos utilizados. Relativamente a estes últimos salientam-se por um lado, questões relacionadas com os instrumentos, na medida em que os testes mais comummente utilizados para avaliação da capacidade cognitiva dos sujeitos surdos fundavam-se na oralidade e não se encontravam adaptados aos mesmos. Por outro lado, com a heterogeneidade das amostras desses estudos, já que eram compostas por sujeitos com graus e tipos de surdez distintos, sem que esse aspecto fosse equacionado. Como foi analisado, o domínio da língua oral, nunca foi uma realidade para a maioria dos surdos, pelo que o que acontecia é que os resultados obtidos reforçavam dados relatados pelos educadores e investigadores, ou seja, que os surdos apresentavam uma inteligência abaixo da média um baixo desenvolvimento global educativo e cognitivo (Amaral, 2006; Marschark, 1997).

A partir destas descobertas impôs-se como necessário mudar o rumo das investigações sobre as crianças surdas, na perspectiva de compreender quer a interacção das pessoas surdas entre si, quer ainda o papel da língua gestual no desenvolvimento cognitivo e da linguagem. Depois dos estudos de Stokoe (1960, cit. por Amaral, 2006), entramos na segunda época do estudo do desenvolvimento das crianças surdas, que vem operar uma viragem na compreensão dos processos do desenvolvimento cognitivo e socioemocional destas crianças.

Perante a realidade de que os surdos possuíam uma língua, uma língua que se desenvolvia numa modalidade visuo-espacial, a questão que se levantou foi a de saber de que forma é que a apropriação e desenvolvimento dessa língua, cuja base assenta numa diferente forma de experiência sensorial, afectariam não só o desenvolvimento cognitivo da criança, mas o seu desenvolvimento global (Amaral, 2006).

Furth (1966, cit. por Amaral, 2006; Ebrahim, 2006; Marschark, 1997), baseado nas perspectivas de Piaget, para quem a língua não é a fundação do pensamento e na perspectiva

de que o desenvolvimento cognitivo precede a compreensão linguística, desenvolveu um conjunto de estudos para compreender as capacidades intelectuais das crianças surdas e a relação entre a sua forma de cognição e a sua linguagem. O autor partiu da premissa de que a maior parte destas crianças não adquiriu uma competência linguística funcional, dado que a sua reabilitação se fundou na língua oral. Propunha-se testar se a ordem sequencial de estádios do desenvolvimento cognitivo preconizados por Piaget, se ajustava à realidade das crianças surdas. Pretendia ainda perceber se a cognição sem linguagem – no mínimo até ao estádio das operações formais, também se aplicava a estas crianças. Para tal, Furth desenvolveu um conjunto de métodos e estratégias não verbais que posteriormente aplicou às crianças surdas. O autor concluiu que as crianças surdas adquirem as capacidades intelectuais segundo a ordem sequencial dos estádios de Piaget. Contudo, a sua progressão processa-se de forma muito mais lenta e na sua maioria não atingem os estádios mais avançados. Segundo este autor, essas dificuldades assentam na deficiente comunicação e envolvimento das crianças surdas com o ambiente sociocultural, que não lhes permite a estimulação necessária e indispensável ao seu avanço intelectual.

Furth concluiu também, que a capacidade cognitiva de ouvintes e surdos e os seus modelos de desenvolvimento são essencialmente semelhantes. Os bebés surdos mostram evidência de actividade mental e algumas formas do pensamento antes de aprenderem a língua gestual, tal como se verifica nos ouvintes. Verificando-se também a existência nas crianças surdas, tal como para as crianças ouvintes, de um plano genético determinante do desenvolvimento cognitivo, onde a linguagem só pode emergir se se verificar um intercâmbio com o meio envolvente.

Outros estudos posteriores desenvolvidos por Wolk e Arnold (1987; 1979, cit. por Amaral, 2006) vão ao encontro das conclusões de Furth (1966, cit. por Amaral, 2006, Ebrahim, 2006, Marschark, 1997) quanto ao desenvolvimento as crianças surdas. Concluindo igualmente que o seu desenvolvimento é paralelo ao dos ouvintes no período de desenvolvimento pré-operatório e que nos períodos subsequentes, quando se torna necessário recorrer a princípios lógico-complexos, começam a apresentar grandes dificuldades, sobretudo ao nível do desenvolvimento lógico-formal. Concordando que as dificuldades apresentadas pelas crianças surdas se devem fundamentalmente ao seu isolamento dentro do meio onde se desenvolvem e à sua deficiente linguagem.

White (1987, cit. por Amaral, 2006), com base na perspectiva de Vygotzky, que defende que a linguagem pode mudar o curso do desenvolvimento cognitivo e que por sua vez

é modelada pelo meio envolvente e pela cultura, considera as crianças surdas diferentes das ouvintes não pela surdez, mas por não terem recebido um desenvolvimento linguístico adequado. Assim, e devido à sua reduzida capacidade verbal, desenvolvem diferentes representações conceptuais do mundo, podendo nunca atingir o pensamento de conceitos abstractos.

Vários investigadores (Wertsh, 1985; Sampson, 1985; Kozulin 1986; Bruner, 1986; Myklebust, 1964; Lane, 1988; Siple 1978; Wilbur, 1987; Klima e Belluigi, 1979; Rogoff e Wertsch, 1984; Matey e Kratschner, 1985; Schlesinger, 1988; Romnetveit, 1985; Quigley e Paul, 1984; King e Quigley, 1985; Bochner e Albertini, 1988; White, 1987; Schein e Delk, 1984 cit. por Amaral, 2006) vão ao encontro do defendido pela teoria sociohistórica de Vygotsky. Confirmaram nos seus trabalhos com crianças surdas, que tiveram acesso à linguagem devido a um rico envolvimento linguístico gestual, que estas obtêm um desenvolvimento cognitivo global adequado, que não é encontrado nas crianças surdas que não tiveram acesso precoce à comunicação.

Meadow (1980, cit. por Ebrahim, 2006) descobriu que a realização cognitiva de alunos surdos é semelhante à dos seus pares ouvintes, embora essa realização em várias categorias cognitivas, como por exemplo antecipação de imagens ou inferência de regras, pudesse ser diferente da dos ouvintes. Considerando a deficiência de língua entre crianças surdas, Martin (1989, cit. por Ebrahim, 2006) testou as habilidades cognitivas de crianças surdas e com problemas de audição, pedindo-lhes que gerassem respostas para problemas visuais. O autor percebeu que os alunos surdos dependem da percepção visuo-espacial e processamento, e que são bons no processamento visual simultâneo. Bond (1987, cit. por Ebrahim, 2006) confirmou igualmente que, quando a linguagem não é insuficiente, o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas pequenas é comparável com o das crianças ouvintes da mesma idade.

Wood (1991, cit. por Ebrahim, 2006) num estudo realizado com adultos surdos refere que estes pensam em gestos e não em palavras, mas as operações que governam o seu pensamento são as mesmas encontradas no pensamento dos adultos ouvintes.

Outros estudos sobre a capacidade cognitiva em indivíduos surdos têm concentrado a sua atenção na relação entre a língua gestual e a língua falada (Anderson & Reilly, 2002; Stokoe, 2001 cit. por Amaral, 2006), os factores na ‘memória span’ e codificação de memória (Flaherty, 2001; Fletcher-Flinn & Snelson, 1997, cit. por Amaral, 2006) e ainda na capacidade

de leitura (Byrne, 1993; Cossu, Rossini & Marechal 1993; Hanson & Fowler, 1987 cit. por Amaral, 2006).

A relação entre linguagem e cognição é altamente complexa e até à actualidade não se encontrou uma teoria geral e única sobre a relação entre aquisição da linguagem e desenvolvimento cognitivo. Contudo, e como podemos verificar, todos os estudos que referimos sobre o desenvolvimento cognitivo na criança surda, tal como na criança ouvinte, apontam para aspectos de natureza inata e aspectos relacionados com o envolvimento da criança no meio sociocultural, sendo o advento da linguagem considerado como parte integrante e determinante para o seu desenvolvimento integral. Podemos portanto concluir que, quando se forçam crianças surdas a depender da comunicação verbal, o seu desenvolvimento cognitivo é ameaçado e comprometido o seu desenvolvimento global. Paralelamente, se nas tentativas de testar e avaliar as competências das crianças surdas as expuserem a exigências de língua que elas não possuem, então os seus insucessos podem ser resultado mais das dificuldades no estabelecimento da comunicação, do que da evidência de défices cognitivos.

CAPÍTULO II - CRIATIVIDADE

"Never recreate from your memory, always imagine new places"
Inception movie

Neste capítulo são apresentados os vários aspectos relacionados com a criatividade e a sua avaliação e por último, a questão central do nosso estudo, a criatividade e o pensamento criativo na surdez.

1. Perspectivas histórico-filosóficas sobre a criatividade

Criatividade, "qualidade ou aptidão para formular ideias criadoras. Etimologicamente do latim 'creare': tirar do nada, dar existência, dar origem, gerar, formar, produzir" (Machado, 1996, pp.299-300).

A criatividade é simultaneamente a forma mais expressiva e a contribuição humana mais específica da e para a evolução biológica da espécie. Como referem Urban e Jellen (p. 6, 1996), é ''o motor e o combustível da parte humana da evolução". Assim, e de um ponto de vista evolucionista, a criatividade é a aptidão para a superação do que já existe e para fazer nascer o novo. Está na explicação da filogénese e ontogénese humana e é o seu mais valioso recurso (Bahia, 2007; Lubart, 2007; Simonton, 2002).

Na perspectiva antropológica o propósito e objectivo da actividade humana é tornar o mundo inteligível, reconhecer o significado e o sentido da existência. Sendo a capacidade de representar e atribuir significado ao representado algo exclusivo da nossa espécie. Foi nesse sentido que o filósofo alemão Ernest Cassirer (1874-1945) afirmou que o 'Homo Sapiens' poderia denominar-se 'Homo Symbolicum' (Wahba, 2005). Através da expressão da sua criatividade, o homem encontra significado e sentido através da criação de novos significados e sentidos, num movimento perpétuo que alimenta a auto-actualização e auto-realização individual, que conduz à evolução histórica e cultural (Csikszentmihályi, 1998; Urban & Jellen, 1996).

A criatividade reflecte e reproduz o espírito do tempo ou o 'Zeitgeist' (Simonton, 2004), entendido enquanto o conjunto do clima intelectual e cultural do mundo, numa certa época. As nossas concepções de criatividade são filtradas pela cultura, valores, sistema de crenças, entre outros. Podemos observar que a visão tradicional de criatividade difere entre

ocidente e oriente. No oriente a criatividade é vista como a expressão da procura do sentido da realidade interior. O enfoque do pensamento criativo e o seu objectivo último é a clarividência pessoal. No ocidente a criatividade é normalmente entendida como capacidade para superar ideias tradicionais, regras, padrões ou relações já existentes e de criar novas ideias, formas, métodos, interpretações com significado inesperado, adequado, útil ou adaptativo. É igualmente sinónimo de originalidade, progressão ou imaginação. O enfoque é posto na criação de um produto, material e ou imaterial (Bahia, 2007; Cramond, 2008).

O conceito de criatividade evoluiu ao longo dos tempos. Contudo, durante muito tempo, a criatividade foi apreendida de forma mística, com fundamentos que assentam no mito da criação. A origem da vida e das espécies tem sido a interrogação fundamental colocada pelo homem, através da religião, da filosofia e da ciência desde a antiguidade e pode ser encontrada em praticamente todas as culturas. De acordo com textos gregos e judaico-cristãos antigos, como o livro bíblico 'Genesis', a criação é originalmente concebida como responsabilidade de um Deus omnipotente, retratado como o criador do cosmos, da Terra e de todas as formas de vida. O fazer nascer, ou a criação, assume contornos de sagrado, de atributo divino, com o qual o homem mortal é presenteado na forma de inspiração. O poeta ou o artista é o indivíduo extraordinário, escolhido pelos deuses como canal para a expressão das ideias criadoras (Darwkins, 2003; Lubart, 2007; Simonton, 2002).

Esta noção aparece na doutrina Grega dos tempos clássicos, na qual existia uma musa para todas as principais actividades criativas, cujo papel era prover um espírito orientador ou ser fonte de inspiração para o mortal. Aqui encontramos os fundamentos de várias expressões comuns como 'perdeu a sua musa', usadas para referir alguém que esgotou as suas ideias criativas. Na mitologia Romana, cada indivíduo nasce com um guardião espiritual que toma conta da sua fé e da sua individualidade distintiva. O conceito de génio foi introduzido por esta altura, e ficou estreitamente associado à criatividade. No tempo, o termo foi sendo usado para indicar os talentos especiais ou aptidões, e confinado àqueles cujos talentos ou dons os afastavam da média. A perspectiva mística, no entanto, foi sendo questionada por pensadores como Aristóteles, que desenvolveu a ideia segundo a qual a inspiração teria a sua origem no interior do indivíduo, dentro do encadeamento das suas associações mentais (Bahia, 2007; Lubart, 2007; Simonton, 2002).

Posteriormente, perante as pressões políticas e religiosas do Império Romano, seguidas do estabelecimento do sistema feudal e da influência crescente da Igreja Católica na sociedade, a criatividade no mundo ocidental recebeu menos atenção. Durante o

Renascimento, a criatividade volta a ser novamente motivo de discussão, verificando-se uma renovação pelo interesse das expressões artísticas, filosóficas e científicas (Lubart, 2007; Simonton, 2002).

A visão creacionista e teocêntrica manteve-se como pano de fundo, prevaleceu durante muitos séculos e consubstanciou muitos dos mitos que perduraram e perduram acerca da criatividade (Bahia, 2007; Simonton, 2002). Esta perspectiva começa por ser posta em causa com a revolução científica e o Iluminismo, no século XVII, nas quais o Homem é colocado no centro e dotado de capacidades criadoras. O questionamento é reforçado no século XVIII, quando se introduzem as primeiras hipóteses evolutivas sobre a origem da vida e o desenvolvimento das espécies e de forma inequívoca quando, em 1859, é apresentada a teoria da selecção natural, por Charles Darwin (1809-1882), na obra 'Sobre a Origem das Espécies'. A sua tese, em si mesma um expoente máximo do que pode ser um produto altamente criativo, irá constituir-se como um marco no entendimento dos processos evolutivos dos organismos vivos, a partir do qual se fará o desenvolvimento da ciência no seu todo e em particular da história natural, da biologia e de todo o conjunto das ciências sociais e humanas, entre as quais a psicologia (Williams, 2001; Darwkins, 2003).

A partir do século XIX, no enquadramento do pensamento evolucionista e da secularização da Europa, o 'locus' causal da criatividade é gradualmente retirado do mundo espiritual, para o mundo humano (Simonton, 2002). Surgem os debates filosóficos sobre o génio e em particular, sobre os fundamentos do génio criativo, percebido por muitos autores como o indivíduo dotado de um nível excepcional de originalidade e da capacidade de associar ideias. A criatividade é entendida então como uma forma excepcional de genialidade, resultante de factores genéticos e condições ambientais (Lubart, 2007). Contudo, os mitos e preconceitos prevaleceram em torno da criatividade, associados à incapacidade de definir a sua natureza (Bahia, 2007). Foi necessária uma lenta elaboração da problemática no campo da psicologia e de outras ciências, através de uma série de diferentes abordagens, para se chegar ao constructo e entendimento actuais (Candeias, 2008; Simonton, 2002).

2. A criatividade como campo de pesquisa da Psicologia

No Século XIX, início da história da criatividade como campo de pesquisa da Psicologia, foram raros os psicólogos que discutiram o pensamento e comportamento

criativos, salientando-se William James (1880, cit. por Simonton, 2002), que descreveu o processo criativo já na perspectiva Darwiniana.

Durante a primeira metade do Século XX, o estudo da criatividade foi pouco desenvolvido, e predominava a sua visão como atributo apenas de alguns indivíduos, sobretudo os geniais ou sobredotados. Contudo, existia algum interesse no fenómeno e as tentativas para a sua explicação variaram de acordo com a corrente teórica. Na psicanalítica, Freud via no inconsciente as origens da criatividade. Esta resultaria de uma tensão entre a realidade consciente e pulsões inconscientes e a sua expressão a sublimação da energia e complexos reprimidos (Lubart, 2007; Simonton, 2002). Ainda na corrente psicodinâmica, Jung (1969, cit. por Silveira, 1981) deu uma grande relevância à criatividade, perspectivando-a como energia psíquica e como impulso inato no homem para a procura da realização, a par do sexo, da fome e da agressividade. Os psicólogos da Gestalt iniciaram os primeiros estudos sobre o 'insight', enquanto momento em que surge, normalmente de forma súbita, uma nova ideia ou solução para um problema. As correntes Behaviorista e a Cognitiva interessaram-se pelo processo de resolução criativa de problemas ou o modo de pensar criativo. A psicologia Humanista desenvolveu a ideia de criatividade como um impulso inato no homem e um meio de realização das suas potencialidades de auto-actualização e auto-realização (Lubart, 2007, Simonton, 2002).

Na segunda metade do século XX, assiste-se à evolução do estudo da criatividade marcadamente assente na psicometria. Guilford (1950), enquanto presidente da APA, num discurso para os seus membros, protagoniza o momento unanimemente considerado com um marco para o estudo da criatividade como constructo independente. Nesse discurso, Guilford reforça e enfatiza a criatividade como dimensão basilar do pensamento e comportamento humano e consequentemente como objecto fundamental de pesquisa científica, por oposição às abordagens até então por si consideradas como mais especulativas.

Guilforf (1956, 1967, cit. por Lubart, 2007) entende que o pensamento criativo pode ser medido e que podem ser avaliadas as diferenças individuais entre os sujeitos. Parte da hipótese de que a criatividade requer competências intelectuais de análise, avaliação e de síntese, assim como fluidez e flexibilidade do pensamento. A sua hipótese foi posteriormente explicada na teoria multifactorial da inteligência - Structure of the Intellect Theory – SI, segundo a qual, existem cinco operações intelectuais: cognição; memória; pensamento convergente - forma de pensar que se concentra ou 'converge' para uma única resposta correcta; pensamento divergente e avaliação. Estas operações mentais, aplicadas aos

diferentes tipos de informações, resultam em diferentes tipos de produções. Nesta perspectiva, a criatividade apoia-se sobre estas diferentes operações mentais, fundamentalmente no pensamento divergente. Este define-se pela capacidade para encontrar um grande número de ideias diferentes a partir de um estímulo único, no pensar de forma única e original e na capacidade para elaborar ou desenvolver essas ideias. Guilford deu um contributo relevante na conceptualização teórica da criatividade como produto cognitivo, e na construção, em conjunto com os seus colaboradores, de vários instrumentos para a avaliação do pensamento divergente (Simonton, 2002; Lubart, 2002).

A partir da década de 1950, Torrance (1990; 1993; 1996; cit. por Morais, 2009) iniciou a coordenação de um programa de investigação sobre as qualidades psicométricas das provas de pensamento divergente de Guilford. Estes estudos deram origem a uma bateria de testes para medir o pensamento criativo, que se tornou uma referência para o seu estudo. Na continuidade de Guilford, Torrance não faz uma distinção inequívoca entre criatividade e resolução de problemas, usando como expressões equivalentes pensamento divergente e criatividade. Contudo, fornece um contributo que pretende responder à dualidade inteligência/criatividade. Define a criatividade como um processo que permite ser receptivo aos problemas, identificar as dificuldades, colocar e testar hipóteses e comunicar os resultados. Torrance (1962, cit. por Lubart, 2007) concebe a existência de uma correlação moderada entre criatividade e inteligência, explicada através da Teoria do Limiar. A teoria pressupõe a existência de um limiar de inteligência, abaixo do qual - QI 115-120, a criatividade está igualmente condicionada; a partir desse nível, a criatividade torna-se uma dimensão quase independente. Nesta perspectiva, a inteligência é uma condição essencial, mas não suficiente para a manifestação da criatividade, e por outro lado, quanto mais elevados os níveis de inteligência maior a probabilidade de se encontrarem diferentes graus de produção criativa.

Paralelamente ao trabalho de Torrance, foram sendo desenvolvidas abordagens sobre os traços de personalidade e a natureza das motivações implicadas na criatividade, centradas no desenvolvimento de instrumentos psicométricos que permitissem identificar esses traços (Lubart, 2007).

A partir dos anos 70, e por influência do desenvolvimento da Psicologia Cognitiva, diversos autores incidiram os seus estudos nos processos mentais subjacentes às habilidades excepcionais, à resolução de problemas e ao processo criativo. O enfoque foi colocado na

procura de padrões estáveis que caracterizassem as etapas do processo, assim como no resultado do mesmo, o produto criativo (Sternberg, 2000).

Nas décadas de 1980 e 1990 a pesquisa nesta área ganha um novo impulso com o desenvolvimento das abordagens socioculturais, que enfatizam a criatividade como resultado da relação dialéctica entre os processos individuais e sociais. À semelhança de outros domínios da Psicologia, temos nos últimos anos vindo a assistir a um progressivo entendimento da criatividade como confluência de todas as dimensões anteriores, pesquisadas pelas várias correntes e abordagens, através do surgimento de modelos mais integrativos e sistémicos (Candeias, 2008; Simonton, 2002).

Passado um século sobre o início do seu estudo e cerca de 50 anos de produção científica mais intensa e debate sobre a temática, a criatividade é agora considerada uma área legítima de pesquisa científica no movimento da investigação psicológica, cujos contributos de outras áreas como a neurociência, nos avanços no que diz respeito ao funcionamento cerebral, têm também sido fundamentais. Sabemos hoje que os processos de pensamento ocorrem de forma diversa nos hemisférios cerebrais, sendo o hemisfério esquerdo mais eficiente nos processos de pensamento descritos como verbais, lógicos e analíticos, e o hemisfério direito nos padrões de pensamento mais associados à criatividade (Alencar & Fleith, 2003). Assim, a dimensão biológica associada às dimensões psicológica e contextual descrevem a criatividade como um constructo complexo. Não existindo uma definição ou visão comum entre pesquisadores, verifica-se actualmente algum consenso no que diz respeito ao seu entendimento.

3. Concepções teóricas e modelos contemporâneos da criatividade

Como referimos, durante muitos séculos associou-se criatividade à excelência e genialidade dos grandes criadores das artes, ciências e humanidades. No entanto, os estudos desenvolvidos vieram demonstrar que há um potencial criativo em todos os indivíduos e que há que distinguir criatividade em níveis: pequena criatividade - 'little c' e criatividade eminente - 'big C'. A primeira é o tipo de criatividade quotidiana, realçada no dia-a-dia, que opera através das competências superiores de resolução de problemas. A segunda existe nos grandes criadores nas artes e ciências, e da qual resultam os grandes contributos para a cultura e história (Bahia, 2007; Cramond, 2008; Lubart, 2007; Simonton, 2002). Nesta perspectiva, Csiskszentmihaly (2000) refere que criatividade quotidiana implica aprender, explorar,

ultrapassar barreiras, gerar ideias, rejeitar, resolver, identificar, julgar, receber informação, experimentar. A alta criatividade depende do contexto espácio-temporal, do produto do trabalho e ainda das regras e critérios vigentes que avaliam a sua novidade e valor.

Quanto à natureza destes dois graus de comportamento criativo, coloca-se a questão se são qualitativa ou quantitativamente distintos e se os factores preditores da pequena criatividade, também são preditores da grande criatividade. A evidência científica suporta a ideia de que estes dois graus representam zonas numa escala contínua de actividade criativa (Simonton, 2002). Os estudos também sugerem que o desenvolvimento da pequena criatividade parece ter reflexo na grande criatividade. As pesquisas indicam ainda que a pequena criatividade verificada nas crianças está correlacionada com as produções científicas, tecnológicas e artísticas desenvolvidas na idade adulta (Torrance, 1988; Barron & Harrington, 1981, cit. por Bahia, 2007).

Simonton (1984; 2002), com o objectivo de sistematizar as múltiplas perspectivas existentes sobre a criatividade, desenvolvidas ao longo do tempo por diversos autores e tendo como base uma sistematização já existente, desenvolvida em 1963, por Ross e Mooney, apresentou uma abordagem que ficou designada como ‘os quatro P’s da criatividade’: pessoa, processo, produto e persuasão [face ao contexto]. Este último ‘P’ pode compreender ainda o meio como clima propiciador para o desenvolvimento da criatividade. De acordo com este sistema, dentro dessas quatro dimensões há inúmeras variáveis que determinam o se, quando, como, quem, o quê e porquê da criatividade. Assim, para que a criatividade se manifeste, é necessária a constelação de uma multiplicidade de varáveis coincidentes e nas combinações certas, o que explica a raridade da grande criatividade ou das grandes realizações (Simonton, 2002).

As novas contribuições teóricas para o estudo da criatividade, surgidas nos últimos 20 anos, entendem que a manifestação da criatividade não se esgota no perfil individual, ela também sofre a influência de elementos do ambiente onde o indivíduo está inserido. Para além de um conjunto de habilidades e traços de personalidade que caracterizam a pessoa criativa, para se compreender o porquê, quando e como as novas ideias são criadas, foi considerado necessário equacionar variáveis externas ao indivíduo, tais como factores sociais, culturais e históricos. Destas abordagens destacamos três modelos explicativos da criatividade enquanto fenómeno multidimensional e sistémico: Modelo Componencial de Criatividade de Amabile; Abordagem Sistémica de Csikszentmihalyi e a Teoria de Investimento em Criatividade de Sternberg e Lubart.

Modelo Componencial de Amabile

O modelo de Amabile (1983; 1995; 1996) pretende explicar como os factores cognitivos, motivacionais, sociais e de personalidade influenciam o processo criativo. O modelo é composto por três componentes, que funcionam em interacção: habilidades de domínio, processos criativos e motivação intrínseca.

As habilidades de domínio, são as capacidades inerentes ao desempenho num domínio ou área, dizem respeito ao nível de 'expertise'. Incluem aspectos como talento, perícia, aptidões técnicas e conhecimento, adquiridos através da educação formal e informal e/ou das práticas. Nessa medida, embora alguns destes elementos possam ser considerados inatos, a educação e a experiência são importantes para o seu desenvolvimento (Amabile, 1983, 1995, 1996).

Processos criativos são os elementos que influenciam no uso das habilidades de domínio e incluem: o estilo de trabalho, o estilo cognitivo, o domínio de estratégias que favorecem a produção de novas ideias e os traços de personalidade. O estilo de trabalho criativo define-se fundamentalmente pela capacidade de concentração prolongada; dedicação; alto nível de energia; persistência perante dificuldades; busca da excelência e o abandono de ideias improdutivas. O estilo cognitivo é caracterizado fundamentalmente pela complexidade e flexibilidade mental, que se traduz na quebra de padrões convencionais de pensamento; quebra de hábitos; multiperspectiva; capacidade de transferência de conteúdos e registo de ideias. O domínio de estratégias assenta na capacidade para tornar o familiar estranho; gerar hipóteses; usar analogias; investigar incidentes paradoxais e brincar com as ideias. Os traços de personalidade são fundamentalmente a autodisciplina, persistência, independência, tolerância à ambiguidade, não conformismo, auto-motivação e gosto por correr riscos. Os estilos e traços de personalidade podem ser desenvolvidos na infância e na vida adulta (Amabile, 1996).

A motivação intrínseca é o interesse pessoal, satisfação e envolvimento que o indivíduo tem pela tarefa, independentemente de estímulos ou reforços externos. Requer competência e autodeterminação. Embora possa ser considerada, em parte inata, a motivação intrínseca pode ser cultivada pelo ambiente social (Amabile, 1996).

O modelo propõe cinco estágios para o processo criativo, que já haviam sido equacionados por Torrance. Primeiro - identificação do problema ou da tarefa, o indivíduo identifica um problema com valor para ser solucionado, se tiver um nível alto de motivação

intrínseca, esse interesse será suficiente para envolvê-lo no processo. Segundo - preparação, o indivíduo reactiva ou cria um conjunto de informações relevantes para a solução do problema e usa as habilidades de domínio. Terceiro - geração de resposta, o indivíduo gera várias possibilidades originais de resposta, através dos processos criativos e da motivação intrínseca. Quarto - comunicação e validação da resposta, acontece através da verificação da extensão em que a resposta será criativa, útil e de valor para a sociedade, de acordo com critérios estabelecidos pela área. O processo termina com o resultado, se a resposta soluciona o problema com sucesso, ou mesmo com insucesso, podendo retroceder aos estágios anteriores. Os estágios não ocorrem necessariamente numa sequência lógica (Amabile, 1996).

Abordagem Sistémica de Csikszentmihalyi

Csikszentmihalyi (1998) entende a criatividade como uma ideia ou acção nova e valiosa, que resulta da interacção entre o pensamento de uma pessoa e o contexto sociocultural, num tempo próprio. Assim, a inovação não é um valor estático ou individual, define-se pela relação com alguns critérios e pela avaliação dos sistemas sociais, pelo que só existe na medida do seu reconhecimento social. Para o autor, mais importante do que definir criatividade é investigar onde ela se encontra, ou seja, em que medida o ambiente social, cultural e histórico a confirma (Csikszentmihalyi, 1998;1999).

A criatividade observa-se nas interacções de um sistema composto por três elementos**:** domínio - área culturalmente definida; campo - sistema social composto pelos especialistas que avaliam o produto como criativo e indivíduo - a pessoa com a sua genética e experiência particulares **(**Csikszentmihalyi, 1998).

O Domínio é composto por um conjunto de regras e procedimentos simbólicos culturalmente estabelecidos. Diz respeito ao corpo organizado de conhecimentos de uma área, como a música, a pintura ou a física, que é acumulado, estruturado, transmitido e compartilhado por uma sociedade ou pela humanidade como um todo. São os contributos criativos que promovem as mudanças nos domínios. Pelo que, é fundamental que o indivíduo tenha conhecimentos sólidos acerca do domínio a fim de o transformar **(**Csikszentmihalyi, 1998;1999).

O Indivíduo, refere-se a um conjunto de características individuais como curiosidade, entusiasmo, motivação intrínseca, abertura à experiência, persistência, fluência de ideias e flexibilidade de pensamento e ainda um ‘background’ social e cultural. É importante que o

indivíduo beneficie de um contexto que estimule a produção criativa, valorize o processo de aprendizagem e ofereça oportunidades de acesso e actualização do conhecimento. Nesse sentido, as expectativas parentais positivas relativamente ao desempenho escolar e profissional das crianças e o suporte familiar no que diz respeito aos interesses apresentados pela criança são aspectos importantes que favorecem a expressão criativa (Csikszentmihalyi**,** 1998;1999).

O Campo é composto por todos os indivíduos que actuam como guardiões do acesso ao domínio. Esses indivíduos têm o seu saber reconhecido, pelo que são os peritos que podem decidir se uma ideia ou produto novo é criativo para ser confirmado, preservado e incorporado ao domínio (Csikszentmihalyi, 1998). Se o campo for defensivo, rígido e imerso num sistema social que não encoraja a criatividade, uma ideia nova pode não ser aceite. Assim, se pessoas qualificadas num domínio não tiverem interesse em transforme-lo através da inserção do novo, dificilmente esse será adicionado. O campo pode também estimular a produção de ideias originais. Por outro lado, uma ideia ou produto pode ser avaliado como não criativo num determinado momento e ser considerado criativo posteriormente e o contrário, uma vez que critérios de interpretação e julgamento mudam ao longo do tempo (Csikszentmihalyi, 1999).

O modelo sistémico concebe a criatividade como algo co-creado por pessoas, domínios e campos, passível de se construir, desconstruir e reconstruir ao longo do curso da história. Para que isso ocorra é necessário que o indivíduo tenha acesso a vários sistemas simbólicos e que o ambiente social seja receptivo a novas ideias. Nesse sentido, para Csikszentmihalyi (1998), em vez de nos focalizarmos exclusivamente no indivíduo, será mais vantajoso centrarmos a nossa atenção nas comunidades, uma vez que são essas que possibilitam a expressão da criatividade.

A Teoria do Investimento em Criatividade de Sternberg e Lubart

A teoria proposta por Sternberg e Lubart é uma síntese coerente, que inclui elementos que foram anteriormente sublinhados como relevantes para a produção criativa pelo próprio Sternberg e por outros autores (Sternberg & Lubart; 1991; Sternberg, 2000). Assim, a criatividade é o resultado da convergência e inter-relação de seis factores de investimento distintos: inteligência, estilos intelectuais, conhecimento, personalidade,

motivação e contexto ambiental. O nível de desempenho criativo resulta da conjugação destas variáveis.

A propósito da inteligência, Sternberg e Lubart (1991) consideram fundamentalmente importantes três capacidades cognitivas: capacidade sintética de redefinir problemas, o ser capaz ver o problema sob um novo ângulo; competência analítica, enquanto capacidade para reconhecer nas próprias ideias, aquelas onde investir e as que devem ser abandonadas e competência prática-contextual, que revela o ser-se capaz de persuadir os outros sobre o valor das próprias ideias. Os autores referem que é na confluência destas três capacidades que as soluções mais criativas nascem. Referem também que as soluções criativas são o resultado da capacidade de redefinição de um dado problema, que ocorre como consequência do 'insight'. Definem tês tipos básicos de 'insight': de codificação selectiva – reconhecimento da relevância do não óbvio; de comparação selectiva – o pensamento analógico e combinação selectiva – ligação do que não é óbvio.

Os estilos intelectuais definem a forma como a pessoa explora ou utiliza a sua inteligência e podem ser de três tipos: legislativo, executivo e judicial. O indivíduo legislativo gosta de formular problemas, criar novas regras e maneiras de olhar as coisas. As pessoas criativas são as que mais se definem por este estilo. O executivo é a pessoa que gosta de implementar ideias e que tem preferência por problemas com uma estrutura clara e bem definida. O judicial, caracteriza os indivíduos que têm preferência pelo julgamento e avaliação de pessoas, tarefas e regras. O sistema educacional tende a encorajar nas pessoas o estilo executivo. Na escola, os alunos, de modo geral, recebem os problemas já estruturados, sendo muitas vezes penalizados quando rompem a estrutura apresentada (Sternberg & Lubart, 1991; Sternberg, 2000).

O conhecimento é o saber existente sobre uma determinada área. Os tipos de conhecimento são o formal e o informal, ambos importantes para a criatividade. O formal é o saber sobre uma determinada área, adquirido académica ou auto-didacticamente através de livros ou qualquer outra fonte. O informal é o adquirido por meio da experiência subjectiva e dedicação a uma determinada área. Para se contribuir de forma significativamente criativa numa área, é indispensável possuir-se o mais possível de conhecimento sobre a mesma (Sternberg & Lubart 1991; Sternberg, 2000).

Na personalidade, embora nem todos estejam necessariamente presentes, os traços que mais contribuem para a expressão da criatividade e que definem as pessoas com alta produção criativa são: predisposição para correr riscos; auto-confiança; tolerância à

ambiguidade; coragem para expressar ideias novas; perseverança diante de obstáculos e ainda um certo grau de auto-estima. A tolerância à ambiguidade é vista como condição indispensável para o desempenho criativo, na medida em que é necessário tempo para que as ideias amadureçam. A perseverança diante de obstáculos é também um atributo que se destaca na pessoa criativa. Os autores salientam que embora os traços sejam predisposições relativamente estáveis, são influenciados pelas condições ambientais e podem sofrer mudanças ao longo do tempo (Sternberg & Lubart, 1991 Sternberg, 2000).

A motivação ou os recursos motivacionais são a energia impulsionadora do desempenho criativo. A motivação intrínseca, centrada na tarefa, é fundamental para o desempenho criativo, na medida em que as pessoas estão muito mais dispostas a responder criativamente a uma dada tarefa, quando estão movidas pela satisfação de a realizar. Este aspecto foi observado em vários estudos revistos pelos autores. Contudo, tudo parece indicar que ambos os tipos de motivação, intrínseca e extrínseca, estão frequentemente combinados, influenciando-se reciprocamente (Sternberg & Lubart, 1991; Sternberg, 2000).

O contexto ambiental é o micro e/ou macro contexto social que, enquadra, julga e avalia a pessoa e o produto criativo. O ambiente que facilita a expressão criativa interage com variáveis pessoais e situacionais de uma forma complexa e afecta a produção criativa de três maneiras: no grau em que favorece a geração de novas ideias; na extensão em que encoraja e dá o suporte necessário ao desenvolvimento das ideias criativas, possibilitando a geração de produtos tangíveis, e na avaliação que é feita do produto criativo (Sternberg & Lubart, 1991; Sternberg, 2000).

Nem todos os elementos de cada um desses factores são igualmente relevantes para a criatividade, devendo cada um deles ser observado sempre de forma interactiva com os demais. Em suma, o que distingue a pessoa muito criativa da apenas modestamente criativa é a confluência de múltiplos factores, em vez de níveis extremamente altos de algum factor específico ou, mesmo, de um traço diferencial. Assim, uma pessoa criativa precisa não apenas de um contexto ambiental adequado, mas também de conhecimentos adequados, motivação, varáveis de personalidade, processos intelectuais e um estilo intelectual que facilite a criatividade (Sternberg, 2000).

O modelo é ainda explicado pela metáfora da bolsa de valores, onde o tema unificador desses vários factores é a pessoa criativa adoptar uma abordagem de aquisição em baixa e venda em alta das ideias. O criativo percebe o potencial oculto de ideias com baixo valor, mas com potencial, concentra a atenção nessa ideia, que não é valorizada pelos

contemporâneos. A seguir, desenvolve a ideia de forma criativa e expressa-a até os outros reconhecerem o seu valor. Uma vez o seu valor reconhecido, o criador vende a ideia em alta, passando para outras ideias subvalorizadas. O investimento não é apenas pessoal, é também social (Sternberg, 2000).

4. Como avaliar a criatividade… Medidas existentes e desafios se colocam

As medidas de avaliação da criatividade

Podemos começar por nos questionar sobre como avaliar o que na sua essência não é normativo? Como é possível medir um constructo com tamanha amplitude? Como objectivar o que se configura por natureza complexo e multidimensional? Estas, entre outras, são questões prementes que se colocam quando equacionamos o tema da avaliação da criatividade.

Perante as inúmeras facetas do fenómeno criativo e a grande diversidade de formas de expressão criativa, medir a criatividade tem sido uma tarefa à qual se têm colocado e continuam a colocar constrangimentos e dificuldades. Responder de forma satisfatória a esta necessidade tem sido uma exigência dos muitos pesquisadores (Morais, 2009).

A avaliação é realizada por medidas informais e formais. No caso da criatividade, as medidas informais são as realizadas pelo juízo popular, ao se considerar algo original, interessante, atraente, inovador. Estas medidas são em si mesmas subjectivas não atendendo necessariamente a qualquer critério padronizado (Wechsler, 1999). No que diz respeito ao aspecto formal, aquele que nos importa desenvolver, e que diz respeito à psicologia, são apresentados desafios de outra ordem que se relacionam com os critérios básicos e científicos que orientam a avaliação psicológica e a psicometria.

O estudo experimental da criatividade necessita de instrumentos de avaliação que apresentem qualidades psicométricas, ou seja, sejam sensíveis, fidedignos e válidos. Assim, a sensibilidade significa que o instrumento discrimina eficazmente os indivíduos relativamente à dimensão que mede, no caso da criatividade é sensível aos seus diferentes graus. A fidelidade indica que o instrumento de medida avalia com precisão a dimensão da criatividade. A validade significa que esse mesmo instrumento mede a criatividade e não outro fenómeno (Lubart, 2007).

De acordo com o contexto histórico da psicometria, as primeiras tentativas de avaliação da criatividade, na época chamada ‘imaginação’, foram feitas em 1896 por Binet e

Simon (cit. por Lubart, 2007). Os autores criaram a 'mancha de tinta', prova onde o indivíduo a quem se apresenta uma mancha de tinta, espalhada sobre uma folha, deve descrever tudo o que lhe evoca a figura. Numa outra prova, Binet e Simon (cit. por Lubart, 2007) propõem avaliar a 'imaginação literária', através da 'invenção de frases' com substantivos específicos. Nessas provas, já era formulada uma medida de pensamento divergente, através do índice de fluidez, número de ideias geradas e um índice próximo do de flexibilidade, relativo à natureza das ideias produzidas (Lubart, 2007).

Chassel, em 1916 (cit. por Lubart, 2002), constrói também um conjunto de provas para avaliar a originalidade: construção de palavras; escrito sobre gravura; analogias; analogias originais; enigma de corrente; enigma de triângulo; círculo de Royce; teste de completação, profecias económicas; teste de código; invenção para folha de música e situações novas.

Estes autores lançaram as bases para o formato e aspectos a considerar na construção dos instrumentos de medida da criatividade: pensamento divergente; espontaneidade; questões abertas; múltiplas soluções; imaginação e capacidade inventiva (Ibérico Nogueira & Bahia, 2006).

Guilford, como já referido anteriormente, deu um grande impulso à avaliação psicométrica da criatividade nos anos cinquenta. O autor e os seus colaboradores (Guilford, 1956, 1967; Berger & Guilford, 1969; Meeker & Meeker, 1982 cit. por Morais. 2009) foram precursores no desenvolvimento rigoroso de uma grande e variada bateria de instrumentos para medir o pensamento divergente, baseada no modelo SI de Guilford, da qual se destacam os testes: Structure of the Intellect Test e o Structure of the Intellect - Learning Abilities Test. Estes testes recorrem à resposta aberta e avaliam as quatro dimensões do pensamento divergente: Fluência - número de respostas lógicas; Flexibilidade - número de categorias das respostas; Originalidade - raridade estatística das respostas e Elaboração - número e tipo de detalhes que enriquecem as respostas (Lubart, 2007; Morais, 2009; Pereira, 1996).

Os trabalhos de Guilford e colaboradores influenciaram a construção de outros instrumentos como o Wallach e Kogan Test de 1965 (Morais, 2009) e, como referido, a Bateria de Testes de Pensamento Criativo de Torrance - Torrance's Tests of Creative Thinking (1990; 1996). Este conjunto de provas veio a tornar-se o instrumento de avaliação do potencial criativo mais estudado, traduzido e utilizado no mundo. A bateria consiste no desenvolvimento de tarefas verbais e figurativas que envolvem as referidas competências de pensamento divergente e resolução de problemas. A versão figurativa do teste foi reformulada

nos anos 70 (Torrance, Ball, Runsinan, Rungsinan, & Torrance, 1977, cit. por Morais, 2009). Nessa revisão foram retirados parâmetros que pareciam redundantes, como a Flexibilidade e introduzidos novos como a Resistência ao Fechamento e Abstracção de Títulos, passando o teste também a medir outras dimensões que não apenas o pensamento divergente, como 'Forças Criativas', que avalia aspectos emocionais.

As medidas e metodologias que foram sendo criadas para avaliar a criatividade, resultam da conceptualização teórica e da perspectiva com a qual os próprios pesquisadores têm olhado para o constructo, tendo sido desenvolvida uma grande quantidade de instrumentos (Morais, 1999; Lubart, 2007). Numa revisão exaustiva sobre o assunto, realizada por lsaksen, Firestien, Murdock, Puccio e Treffinger (1994, cit. por Wechsler, 1999), foram encontradas 250 medidas de criatividade. Entretanto, apesar da grande quantidade de trabalhos existentes, e de acordo com Wechsler (1999), nem todos garantem a sua conformidade com os parâmetros psicométricos referidos. Por outro lado, e ainda de acordo com a autora, a enorme quantidade e diversidade de medidas coloca dificuldades aos investigadores, quando se trata de eleger qual instrumento utilizar nas suas pesquisas.

Hocevar e Bachelor, em 1989 (cit. por Morais, 2009), considerando mais de 100 instrumentos, criaram uma taxonomia com oito categorias: testes de pensamento divergente; inventários de atitudes e interesses; inventários de personalidade; inventários biográficos; nomeação do sujeito criativo por terceiros - professores, pais, colegas; avaliação de realizações e produtos, que recorre a juízes ou 'experts' do domínio; auto-registo de actividades e realizações criativas e estudo de pessoas eminentes. Estes instrumentos têm subjacentes metodologias da psicometria tradicional e quantitativa ou contextual e qualitativa. Podemos ainda encontrar instrumentos para a avaliação dos contextos sociais que favorecem a produção criativa (Morais, 2009; Pereira, 1996, Wecheler, 1999).

No contexto português, os instrumentos que solicitam à divergência de resposta - Provas de Avaliação de Realização Cognitiva - PARC, foram desenvolvidas por Ribeiro e Almeida, e avaliam conteúdos numéricos, espaciais, figurativos e verbais (1993, cit. por Morais, 2009).

Avaliação da criatividade através do Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCTP-DP) de Urban e Jellen

No sentido de descrever e avaliar todos os factores que participam no processo criativo, Urban e Jellen (1996) propõem um modelo, que designaram por modelo

componencial de criatividade. O modelo contém uma visão complexa e holística da criatividade, entendida como a criação de um novo, invulgar e surpreendente produto, como solução para um problema cujas implicações foram sensivelmente percebidas. Como proposta, integra as dimensões cognitiva e de personalidade, e questiona a avaliação da criatividade tradicional, ao mesmo tempo que pretende mostrar quais são as diferentes áreas que têm de ser consideradas na avaliação do potencial criativo e/ou na promoção e educação para a criatividade (Urban & Jellen, 1996).

Esse modelo é construído a partir de seis componentes, constituídos por diferentes sub-componentes que interactuam e se influenciam mutuamente, actuando na globalidade do processo criativo. Os primeiros três representam o processo cognitivo: Pensamento Divergente e Acção; Conhecimento Geral e Pensamento de Base e Conhecimento de Base Específico e Aptidões em Áreas Específicas. Pensamento Divergente e Acção incluí itens como: Elaboração; Originalidade; Flexibilidade, Fluência e Sensibilidade aos Problemas. Conhecimento Geral e Pensamento de Base incluí itens como: Avaliação; Pensamento e Raciocínio Lógico; Pensamento Analítico e Sintético; Rede de Memória e Ampla Percepção. Conhecimento de Base Específico e Aptidões em Áreas Específicas incluí itens como: Aquisição e Domínio de Conhecimento Específico e Competências para Áreas Específicas do Pensamento e Acção Criativos (Urban & Jellen 1996).

Os três componentes que representam as dimensões de personalidade: 'Abertura e Tolerância à Ambiguidade'; 'Motivação e Motivos' e 'Concentração e Empenho na Tarefa'. 'Abertura e Tolerância à Ambiguidade' inclui itens como: abertura à experiência; capacidade de correr riscos; adaptação e resistência; não conformismo; descontracção e humor. 'Motivação e Motivos' inclui itens como: necessidade de novidade; bom humor; curiosidade; procura de conhecimento; comunicação; devoção; auto-actualização; necessidade de controlo/instrumentalidade/utilidade/pragmatismo. 'Concentração e Empenho na Tarefa' inclui itens como: foco no assunto, objecto ou produto; selectividade; determinação e persistência e concentração (Urban & Jellen 1996).

Segundo este modelo, nenhum componente individual ou isoladamente, pode ser suficiente e responsável pelo processo criativo. Os componentes actuam em conjunto como um sistema funcional, em diferentes níveis, com diferentes sub-componentes e em diferentes combinações de sub-componentes. As estruturas respectivas ou as diferentes criatividades são dependentes de factores como o tipo de problema e as respectivas condições do micro e macro ambiente (Urban & Jellen, 1996).

O modelo Urban e Jellen (1996) encerra uma perspectiva ecológica, considerando a dimensão individual, grupal/local e societal e histórica/global. Os três ciclos ambientais são importantes de três formas: com base numa perspectiva desenvolvimental, promovendo ou inibindo o desenvolvimento da criatividade, numa perspectiva procedural e com base numa perspectiva avaliativa - qualidade individual, regional ou histórica do produto criativo. O grau ou nível de criatividade, não são definidos pelas características procedimentais ou componenciais individualmente, mas através do produto criativo final e pela sua nova 'gestalt', cujo sucesso ou aceitação depende da sua inerente inovacional e da avaliação, receptividade e reconhecimento de outros significativos. Em suma, o processo criativo está dependente de variáveis cognitivas e de personalidade, assim como de condições ambientais, como recursos materiais, obstáculos sociais, entre outro**s**.

O TCT-DP, instrumento que resulta deste modelo, pretende aceder ao potencial criativo global do indivíduo. O teste tem sido a base de um grande número de investigações, apresenta mais de 2000 investigações publicadas (Bahia, 2007) e encontra-se explicado detalhadamente no segundo capítulo deste trabalho.

Desafios à avaliação da criatividade

É inegável que a abordagem psicométrica é muito importante para avaliar a criatividade, contudo esta abordagem apresenta algumas limitações que importa equacionar (Morais, 2009; Pereira, 1996;).

A primeira diz respeito aos testes de realização com papel e lápis que, são consideradas medidas triviais, mas cujos resultados podem depender de várias variáveis, entre elas as condições contextuais relativas à sua aplicação. Outra limitação refere-se à validade de conteúdo, pois é redutor avaliar a criatividade em algumas provas apenas por critérios como a Flexibilidade, Fluência, Originalidade e Elaboração (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005; Pereira, 1996). A grande limitação diz respeito à fidelidade, pelo facto dos coeficientes serem por um lado, muito baixos e, por outro lado, díspares (Pereira, 1996). Alguns autores explicam que essa dificuldade resulta das próprias características que estão associadas à criatividade, nomeadamente a grande variação em diferentes períodos de produção e a grande labilidade do processo, devido aos seus diferentes meios de expressão (Wechsler, 1999; Pereira, 1996; Morais, 2009).

Morais (2009), numa recente revisão efectuada, refere que a polémica em torno do 'como' e do 'se' é possível medir criatividade, mantém-se actual e necessária. Por um lado,

encontramos as lacunas e incongruências, nomeadamente no que se refere às questões metodológicas, à multiplicidade de instrumentos e à sua validade e fidelidade, que já referimos. Por outro, encontramos resultados positivos nas práticas desenvolvidas e potencialidades a explorar. Para a autora, perante a complexidade do cenário, avaliar a criatividade mais do que uma dificuldade é um risco e um desafio que se impõe, pois só através deles se poderá identificar o potencial e características dos sujeitos em geral, em subpopulações especiais como por exemplo, as crianças sobredotadas; na avaliação de programas de intervenção e na investigação do próprio conceito de criatividade.

A autora enuncia um conjunto de questões importantes que devem ser reflectidas e equacionadas pelos investigadores:

- Continuação do desenvolvimento de um maior suporte teórico sobre a avaliação da criatividade em geral e sobre os instrumentos e metodologias em particular. A autora considera que, mais do que criar novas medidas, será importante aprofundar as já existentes, através da descrição pormenorizada da sua aplicação e resultados.

- Questionamento da opção da avaliação dos sujeitos por outros significativos ou por auto-percepções. Diversas investigações têm demonstrado que estes métodos constituem um forte potencial de informações distorcidas e são fonte de erro, dado trabalharem com as representações de criatividade, nomeadamente de professores e alunos (Aljughaiman & Mower-Reynolds, 2005; Fryer, 1996; Azevedo, 2008; Morais & Azevedo, 2008, cit. por Morais, 2009). Estes procedimentos têm sido frequentemente usados, em particular no contexto educativo (Runco, 1984; Venet, 2000, cit. por Morais, 2009) e frequentemente usados como critério de validação de outros instrumentos (Díaz, 1993, cit. por Morais, 2009). Assim, em contextos nos quais se identifiquem potenciais lacunas informativas acerca da criatividade, não devem ser usados estes métodos. O mesmo se coloca relativamente ao reconhecimento público ou por especialistas face a auto-realizações criativas narradas.

- Opção, na apreciação de produtos criativos, pela avaliação consensual (Amabile, 1983, 1996, cit. por Morais, 2009), através por exemplo da formação dos juízes, dado que exige menos recursos que a avaliação conceptual (Morais, 2002; 2004, cit. por Morais, 2009). Além de valores elevados de fidelidade, por acordo inter-juízes, este método possui em si mesmo validade de constructo, ecológica e facial.

- Recurso a instrumentos psicométricos tradicionais, nomeadamente a testes de pensamento divergente, dados os resultados promissores que o seu uso tem demonstrado, ao nível da objectividade alcançada e da facilitação de recursos na sua utilização.

Morais (2009) considera ainda que, em paralelo ao aprofundamento destas questões deverá acentuar-se o esforço no sentido de uma avaliação multifacetada, pois permite-nos aceder à amplitude do potencial criativo individual e ao carácter intrinsecamente complexo do conceito, entendido pela autora como "um dos maiores recursos para o bem-estar individual e social" (p. 9).

5. A criatividade em função de variáveis sociodemográficas

Têm sido realizados diversos estudos empíricos para aferir dimensões sociais, familiares, escolares e socioeconómicas, entre outras, nos níveis de criatividade e desempenho criativo.

A família exerce uma poderosa influência no desenvolvimento da criatividade. Independentemente do potencial de criatividade presente na criança, a direcção que o seu desenvolvimento toma, no que diz respeito ao tipo de pensamento que vai orientar o seu funcionamento cognitivo - convergente ou divergente - é marcadamente influenciado pelo tipo de interacção que têm com os pais. A cultura impõem severas sanções negativas contra certos comportamentos, pelo que os pais tendem a anular determinados comportamentos não normativos nos seus filhos e promover aqueles que a cultura aprova. A influência da família no desenvolvimento da criatividade é difícil de descrever devido à dimensão privada da família, e também porque as influências da família são normalmente longitudinais, bidireccionais e intergeracionais (Runco, 2007).

Nas varáveis presentes na influência familiar sobre o desenvolvimento da criatividade, destacamos a posição na fratria e o nível socioeconómico. No que diz respeito ao nível socioeconómico, os resultados de várias pesquisas têm demonstrado que os estratos mais elevados e os ambientes familiares estimulantes, com pais inteligentes e diferenciados, contribuem para que os sujeitos provenientes desses contextos apresentem melhores níveis de criatividade (Runco, 2007; Simonton, 1984).

No que diz respeito à posição na fratria, muitos investigadores questionaram-se sobre se a posição primogénita facilita ou inibe a criatividade (Eisenman, 1987; Gaynor & Runco, 1992; Sulloway, 1996, cit. por Baer, Oldham, Hollingshead & Jacobsohn, 2005). Os inúmeros estudos realizados revelam pouco consenso nos resultados encontrados. Alguns autores sugerem que os primogénitos são menos criativos do que os irmãos, porque tendem a ser mais

conservadores, convencionais, e conformistas (Sullow, 1996 cit. por Baer *et. al*, 2005), outros autores argumentam que a grande representação de primogénitos entre indivíduos eminentes, indica nestes alta criatividade (Altus, 1966; Schachter, 1963 cit. por Baer *et. al*, 2005). Gaynor e Runco (1992 cit. por Baer *et. al*, 2005) avaliaram a interacção das diferenças de idade na criatividade entre irmãos, num estudo com crianças pré-adolescentes.

Sulloway (1996, cit. por Runco, 2007) desenvolveu a ideia de que a criança do meio, especialmente o segundo filho, é aquele que mais provavelmente desenvolve uma personalidade mais insubmissa. Os seus estudos revelaram uma interacção significativa entre ordem de nascimento e idade e criatividade, a favor das crianças do meio, especialmente se forem segundo filhos.

Possíveis explicações para as diferenças de criatividade encontradas, referem-se por uma lado, ao facto de se verificar que nos primeiros filhos há uma tendência nas expectativas dos pais para que assumam o seu papel junto dos irmãos mais novos, e por outro, porque os próprios primogénitos tendem a assumir voluntariamente esse papel para ir ao encontro da aprovação parental (Rosenberg, 1982; Sulloway, 1996, cit. por Baer *et al*., 2005). Estas interacções resultam muitas vezes na adopção por parte dos primogénitos de comportamentos adultos, promovendo precocemente nestes o desenvolvimento acelerado da consciência, responsabilidade e maturidade. Este tipo de desenvolvimento pode conduzir a um maior desenvolvimento intelectual, ambição e realização, e assim suprimir a fantasia e o jogo na infância, associados com o desenvolvimento de processos cognitivos e afectivos essenciais à criatividade. O que traz como consequências uma resolução prematura de infância e o constrangimento da criatividade (Rosenberg, 1982 cit. por Baer *al.*, 2005).

A questão das diferenças de sexo na realização e no potencial de criatividade é muito polémica, estando estas diferenças claramente demonstradas na alta criatividade, a favor dos homens. Na explicação destas diferenças encontramos uma complexidade de influências biológicas e sociais parecendo, no entanto, serem estas que se destacam. Nas diversas investigações realizadas com testes de pensamento divergente em populações não eminentes, surge uma diversidade de resultados. Assiste-se à afirmação da superioridade de cada um dos sexos mas também à não verificação de diferenças entre eles (Morais, 2002; Simonton, 1984).

Diferentes factores explicativos podem ser encontrados. Uns factores dizem respeito a uma dimensão mais interna, mais subjectiva e intrinsecamente ligada ao processo desenvolvimental do sujeito. Outros estão relacionados com factores mais externos, objectivos e posteriores no desenvolvimento, mas que consubstanciam os internos (Morais,

2002). Salientam-se o desenvolvimento de diferentes expectativas face aos papéis e comportamentos de género desde idades precoces, o desenvolvimento de diferentes interesses, valores e auto-estima (Gilligan, 1982; Hayes, 1989; Ochse, 1990; Piirto, 1991; Torrance, 1988, cit. por Morais, 2002).

A maioria das mais diversas investigações, medidas pelo TCT-DP, realizadas em Portugal (Almeida, Ibérico Nogueira & Bahia, 2007; Almeida & Ibérico Nogueira, 2008a. 2008b), como noutros países (Urban & Jellen, 1996), demonstram a igualdade entre os sexos nos níveis de criatividade. Um estudo realizado no Brasil, por Sousa Filho e Alencar (2003), com crianças institucionalizadas e não institucionalizadas, com o objectivo de avaliar diferenças em habilidades de pensamento criativo através do TCT-DP, verificou que numa amostra de 25 crianças institucionalizadas e 30 crianças não institucionalizadas, 23 do sexo masculino e 32 do sexo feminino, foi observada uma diferença significativa, a favor do género masculino.

Relativamente à idade, Urban e Jellen (1996), nas pesquisas com o TCT-DP, não encontraram diferenças nos níveis de criatividade nos indivíduos com idades acima de 11 anos. Os estudos realizados com adultos com o TCT-DP são contraditórios. Num estudo já mencionado, realizado por Almeida, Ibérico Nogueira e Bahia (2007*),* com 646 sujeitos adultos, com idades compreendidas entre os 18 e os 64 anos, com uma média de 32 anos, encontraram-se diferenças que favorecem os grupos etários mais elevados. Noutro estudo realizado com 400 adultos trabalhadores portugueses, 240 do sexo masculino e 160 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos de idade, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (Almeida & Ibérico Nogueira, 2008b). Ainda numa outra investigação constituída por 169 participantes, 69 masculinos, e 100 femininos, com idades compreendidas entre os 18 anos e os 66 anos, trabalhadores com diferentes postos de trabalho (ex. Professores, Engenheiros, Operadores de Lojas, Auxiliares de Apoio Educativo, Investigadores) e habilitações literárias diversas (do 4º ano de escolaridade até ao Doutoramento), foram encontradas diferenças significativas nos grupos etários constituídos, tanto na forma A como na forma B, a favor do grupo dos 18 aos 34 anos (grupo mais jovem). Este grupo apresentou diferenças significativas relativamente ao grupo mais velho (55-66anos), na Forma A, e apresentou diferenças significativas relativamente a qualquer um dos outros grupos etários (35-54 e 55-66 anos) na Forma B (Almeida & Ibérico Nogueira, no prelo).

Quanto ao nível de escolaridade, também foram encontradas diferenças significativas, no estudo acima referido, conduzido por Almeida, Ibérico Nogueira e Bahia (2007*)*, favorecendo os níveis mais elevados. Quanto aos níveis de escolaridade e desempenho académico, outro estudo foi realizado (Ibérico Nogueira & Almeida, 2008) com a população portuguesa, com o TCT-DP, numa amostra de 431 participantes, composta por 188 rapazes e 243 raparigas, com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos, com uma média de idades de 13,7. Do total da amostra deste estudo, 281 sujeitos apresentavam sucesso académico e 150 tinham pelo menos um ano de retenção. 69,4% dos sujeitos estão localizados na região dos Açores e os restantes 30,6% no território continental. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a criatividade e a criatividade medida pelo professor nas variáveis níveis de escolaridade, insucesso escolar, habilitações literárias do pai e posição na fratria. Os sujeitos do 9º ano apresentaram níveis superiores de criatividade, medidos pelo TCT-DP, e foram melhor avaliados em termos de desempenho criativo pelos professores, através da Escala de Avaliação das Características Comportamentais do Aluno Sobredotado - EACCAS, do que os alunos do 6º ano. Os melhores desempenhos superiores nas duas formas de avaliação da criatividade referem-se aos alunos que vivem em território continental e aos alunos cujos pais apresentam habilitações literárias mais elevadas. Observou-se ainda que os alunos com insucesso escolar apresentam níveis de criatividade inferiores nas duas medidas de avaliação utilizadas. Através de uma análise de regressão realizada, verificou-se neste estudo que a região, o ano de escolaridade, o insucesso escolar, e o nível educacional dos pais, constituem os principais preditores da criatividade.

No estudo referido (Almeida & Ibérico Nogueira, 2008b), relativamente às habilitações literárias, os sujeitos com maiores níveis de habilitações literárias tendem a apresentar maiores níveis de criatividade. Estes resultados vêm contrariar os estudos efectuados por Yellen e Urban (1986, cit. por Almeida & Ibérico Nogueira, 2008b) que não encontraram diferenças em função do nível de habilitações literárias.

6. O contexto educativo no desenvolvimento da criatividade

As crianças são naturalmente criativas e a criatividade manifesta-se na sua capacidade para simbolizar, na fantasia e no brincar. Contudo, as crianças recebem a mensagem dos adultos de que a sua espontaneidade, curiosidade e comportamentos não normativos são infantis. Nesse sentido há, no exercício educativo, uma certa pressão para o amadurecimento

que, passa pela repressão das capacidades e expressões criativas mais elementares (Runco, 2007; Simonton, 2002). O observado nos estilos e perfis dos adultos criativos, é que tendencialmente exibem traços infantis como impulsividade e espontaneidade; inconformismo; abertura a experiência; fantasia; sentido de humor, entre outros (Wecheler, 2006). Para além da família ou dos seus substitutos - as instituições de acolhimento, a escola, também funciona como um lugar de inibição ou de investimento do desenvolvimento da criatividade dos indivíduos.

É na educação formal, veiculada pela instituição escolar, que se colocam provavelmente os maiores obstáculos ao estímulo do pensamento divergente e à promoção da criatividade. As escolas apresentam-se como meios muito estruturados e normativos, orientados por regras rígidas, onde se apela ao conformismo, à comparação, à competição imposta pelas medidas de avaliação, à pressão para o realismo e à falta de tempo e espaço para o desenvolvimento da curiosidade (Bahia & Ibérico Nogueira, 2005b; Lubart, 2007).

Vários estudos empíricos têm demonstrado (Lubart, 2007; Runco, 2007) que os professores tendem a ter uma reapresentação do aluno ideal, como aquele que segue e obedece às regras, é adequado no seu comportamento em sala de aula e tem manifesto interesse pelos conteúdos propostos. O que sugere que o conformismo e a obediência são valorizados, em detrimento da curiosidade e independência.

Alencar e Fleith (2008) conduziram um estudo para avaliar a percepção que os professores do ensino básico têm sobre as barreiras existentes para a promoção da criatividade em contexto escolar. Participaram no estudo 398 professores brasileiros, do ensino público e privado, e foi usado como medida de avaliação uma ‘checklist’ com um enunciado de factores a serem considerados pelos professores como barreiras à promoção da criatividade em sala de aula. Os resultados do estudo apuram que, num total de 18, as cinco principais barreiras percepcionadas pelos professores são: elevado número de alunos em sala; alunos com dificuldades de aprendizagem; fraco reconhecimento do trabalho do professor; desinteresse do aluno pelos conteúdos leccionados e insuficiência de materiais didácticos nas escolas. Foram, no entanto, encontradas algumas diferenças entre a percepção dos professores das escolas públicas e dos professores das escolas privadas. Para os professores das escolas públicas, as três principais barreiras são o elevado número de alunos em sala de aula, escassez de material didáctico disponível na escola e a falta de apoio institucional na implementação de projectos inovadores. Para os professores do ensino privado, são a extensão do programa curricular,

alunos com dificuldades de aprendizagem e a existência de alunos com problemas de disciplina (Alencar & Fleith, 2008).

Torrance (2001) considera que o maior défice do ensino é a não promoção do pensamento criativo. Enuncia um conjunto de dimensões para a promoção da criatividade na infância: proporcionar às crianças materiais que incitem/estimulem a imaginação; facilitar os recursos que melhoram a fantasia; dar espaço e tempo às crianças para pensarem e terem devaneios; não oprimir as crianças com actividades conformistas; incentivar as crianças a expressarem as suas ideias, quando têm algo a dizer; reconhecer novas ideias para estimular o pensamento criativo; incentivar as tendências para a aceitação de pontos de vista diferentes; apreciar a individualidade das crianças durante o trabalho, ao invés de a depreciar; dar valor a produtos inovadores, estimular as crianças a participar em jogos criativos.

Vários autores concluíram que os alunos com necessidades especiais e problemas de aprendizagem beneficiam mais se forem objecto de programas que desenvolvam o pensamento produtivo e criativo, nomeadamente a criatividade motora e não verbal. Consideram vital o reconhecimento e identificação das diversas formas de criatividade que podem existir nas populações em situação de desvantagem, nomeadamente a criatividade não verbal (Eisen & Runco, 1986; Gold & Holguin, 1984; Runco, 1992b; Holguin & Sherrill, 1990; Solomon, 1974; Swensen, 1978; Torrance, 1968, 1971 cit. por Runco, 2007).

Marchak e Clark (cit. por Runco, 2007) sublinham a importância do recurso a diversas estratégias não verbais no desenvolvimento do potencial educativo e criativo em crianças surdas. Runco (2007) considera que a valorização da diversidade deve ser a norma nos sistemas educativos, em todos os seus aspectos, mas crucialmente na criatividade, na medida em que esta assume a diversidade. Na sua perspectiva, a diversidade requer individualização, e esta considera o autor ser a chave para o background e desenvolvimento do potencial destas populações.

A Lei de Bases do Sistema Educativo português, no seu 7º artigo, a), já equaciona a criatividade como um valor e um dos objectivos do ensino básico: "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, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social (Artigo 7º artigo, a), Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto). Contudo, as barreiras à promoção da criatividade e as dificuldades crescentes verificadas no contexto escolar geral e no designado ensino especial, levam-nos a concluir que há que

reequacionar práticas pedagógicas e organizativas nestes sistemas, no que diz respeito à promoção da criatividade, nomeadamente no designado ensino especial, onde estão inseridas as crianças e jovens surdos.

No entanto, educar para a criatividade requer uma base consistente de conhecimentos relativos aos diferentes componentes que compreendem a criatividade. Requer ainda uma reflexão teórica e prática sobre como avaliar os indivíduos, processos e produtos criativos, para que seja possível controlar a mudança procurada pela sua promoção (Ibérico Nogueira & Bahia, 2004).

CAPÍTULO III - CRIATIVIDADE E SURDEZ

A relação entre a capacidade cognitiva, a criatividade e a surdez, não foi objecto do interesse de muitos investigadores na área da psicologia, nem na área da educação. Neste capítulo iremos explorar o tema, que se constitui como a questão central do presente estudo.

1. Criatividade nas crianças surdas

Como temos vindo a analisar, a representação e generalização mais evocada e que perdurou relativamente por muito tempo relativamente às crianças surdas é que elas são literais e concretas nas funções cognitivas e de linguagem. Como vimos anteriormente, esta concepção advém da observação dos défices que estas crianças apresentam nas suas competências para o desenvolvimento de conceitos complexos, abstractos ou não literais, mesmo quando esses conceitos envolvem domínios não verbais. Ao contrário dos seus pares ouvintes, que adquirem linguagem de forma natural, a maior parte de crianças surdas nasce e desenvolve-se até à idade escolar em contextos onde a aprendizagem linguística é insuficiente e indirecta. A aquisição e treino da linguagem, na maior parte das crianças surdas, são recebidos tardiamente, com excepção dos casos em que têm pais surdos, e em contexto escolar (Amaral, 2006; Marschark 1997).

Historicamente, na educação escolar das crianças surdas, como já referimos, foi dada ênfase ao ensino da língua oral e escrita. Esse ensino foi baseado numa aprendizagem da língua frequentemente literal e concreta, no que diz respeito à sintaxe e ao vocabulário, o que conduziu a inúmeras dificuldades na interpretação, na leitura e na escrita destas crianças. Por outro lado, também a avaliação das competências das crianças surdas tem sido conduzida com o recurso sobretudo a materiais verbais, fundados na escrita e na oralidade. Nessa medida, as competências cognitivas, linguísticas e criativas das crianças surdas não têm sido eficazmente exploradas, pelo que, relativamente às dificuldades observadas em tais capacidades, não é claro se estas reflectem défices específicos de linguagem, ou limitações intelectuais mais profundas, com ou sem origens linguísticas (Amaral, 2006; Marschark 1997).

Podemos, portanto concluir que a indisponibilidade de comunicação eficaz reduz a diversidade da experiência linguística e não linguística das crianças surdas, o que condiciona o seu pleno desenvolvimento cognitivo. Estas limitações, por sua vez, afectam as suas capacidades de funcionamento nos contextos educativos, experimentais e quotidianos que normalmente requerem ou necessitam flexibilidade e criatividade.

1.1. Avaliação da criatividade não verbal nas crianças surdas

As descrições que se encontram na literatura, relativas aos desempenhos escolares das crianças surdas, referem que, quando se utilizam medidas não verbais os resultados são comparáveis com os dos seus pares ouvintes. No domínio da criatividade, como na avaliação da inteligência cognitiva, os estudos tendem a indicar que as crianças surdas são mais competentes quando são usadas medidas não verbais, do que quando são utilizadas medidas verbais. A criatividade não verbal é considerada aqui como as capacidades de pensamento divergente, observadas em crianças surdas, que são independentes do seu background linguístico, medidas através de instrumentos não verbais (Marschark, 1997).

Os testes não-verbais, ou figurativos, de Torrance, foram os instrumentos mais usados para o estudo da criatividade em crianças surdas e têm implícita a concepção de criatividade do autor. Contudo os estudos existentes nesta área têm usado diferentes métodos de avaliação da criatividade, definindo operacionalmente o conceito como uma qualidade medida pelos seus procedimentos (Marschark, 1997; Ebrahim, 2006).

Heider e Heider (1941, cit. por Marschark, 1997) chegaram à conclusão que, de um modo geral, as deficiências linguísticas das crianças surdas limitam-nas relativamente ao presente e ao passado imediato, restringindo assim a quantidade e diversidade da sua criatividade e imaginário, evidenciadas no jogo e na arte. Cornelius e Hornett (1990, cit. por Ebrahim, 2006) referem que num certo nível de deficiência linguística, as crianças surdas são limitadas no providenciar de antecipação, quantidade e diversidade do seu imaginário, quando comparadas com os seus pares ouvintes.

Furth (1973, cit. por Marschark, 1997) realizou um estudo comparativo entre crianças surdas e ouvintes sobre o jogo. O autor concluiu que nas crianças surdas, os processos são essencialmente idênticos ao dos pares ouvintes. Contudo, este estudo apresenta várias limitações, nomeadamente o facto das dificuldades encontradas no jogo de crianças ouvintes sugerirem falta de maturidade simbólica.

Schlesinger e Meadow (1972, cit. Marschark, 1997) estudaram, através de gravações em vídeo, o comportamento de 40 crianças surdas, severas e profundas e 20 crianças ouvintes, em idade pré-escolar. As crianças foram observadas em interacção com as suas mães. Estas interacções envolveram o jogo livre com brinquedos e 10 minutos de actividades intencionais, como beber um refresco e ver fotografias. Da análise realizada, os autores seleccionaram comportamentos que pareceram diferenciar os dois grupos de mães e crianças e chegaram à conclusão que as crianças ouvintes foram significativamente mais criativas e imaginativas do

que as crianças surdas, sendo que 70 % das crianças ouvintes e apenas 38 % de crianças surdas se situaram acima da média. No entanto, quando as crianças surdas foram divididas em dois grupos, com fortes e fracas habilidades comunicativas, 60 % daquelas com fortes competências comunicativas estiveram acima da média, enquanto só 15% de fracas competências, fizeram parte da metade da amostra mais criativa e imaginativa. Estes resultados sugerem que uma boa comunicação mãe - criança está positivamente correlacionada com a flexibilidade cognitiva de crianças. Todavia, duas limitações indicam a necessidade de prudência na interpretação daqueles resultados. Os autores não indicam que comportamentos foram considerados 'criativos' ou 'imaginativos', nem como diferiram no jogo livre ou nos 'settings' mais estruturados. Fica por explicar se a criatividade verbal e não verbal foram avaliadas, embora a natureza dos 'settings' sugira primazia de comportamentos não-verbais. Por outro lado, os autores analisaram os dados, em termos da frequência de crianças em cada grupo estarem acima ou abaixo da média, usando testes estatísticos de 'Qui-quadrado'. Contudo, a amostra era composta por duas vezes mais crianças surdas do que ouvintes, pelo que, o valor médio teria provavelmente sido mais baixo se a amostra fosse composta pelo mesmo número de sujeitos em ambos os grupos. Não é concludente que as crianças surdas em idade pré-escolar, que têm fortes competências de comunicação, sejam realmente tão criativas como os seus pares ouvintes. Para concluir tal, necessitamos de uma melhor compreensão do que significou 'criatividade' neste contexto e de amostras com igual número de sujeitos.

Singer e Lenahan (1976, cit. por Marschark, 1997; cit. por Ebrahim, 2006) exploraram as capacidades imaginativas de crianças surdas, analisando os seus devaneios, divagações, fantasias e jogos. Foram obtidos relatos de 20 estudantes surdos profundos, através de entrevistas estruturadas e da produção de histórias. Não foi utilizado grupo de controlo com pares ouvintes, pelo que, todos de resultados foram, por natureza descritivos. Os autores relatam que na maioria, os seus informantes surdos tenderam a usar frases no presente e passado e que as suas fantasias foram muito triviais. Essas crianças relataram mais experiências que haviam vivenciado, do que as que desejavam vivenciar. Nessa medida, os autores concluíram que o brincar, a fantasia e o sonho e o imaginário das crianças surdas, mesmo com QI médio ou elevado, são compostos por eventos concretos, comuns e quotidianos, com um mínimo de fantasia e conteúdo imaginativo.

Estes resultados parecem compatíveis com os de Heider e Heider (1941, cit. por Marschark, 1997), na medida em que sugerem que as crianças surdas são inferiores às

ouvintes quanto à flexibilidade da sua imaginação. O estudo de Singer e Lenahan (1976, cit. por Marschark, 1997; cit. por Ebrahim, 2006) contudo, não descreve a modalidade de comunicação usada nas entrevistas com as crianças ou os seus 'backgrounds' linguísticos. Além disso, a ausência de grupos de controlo de ouvintes e a observação naturalista nesses estudos, produz resultados com os quais não é possível fazer generalizações.

Silver (1977, cit. por Marschark, 1997) confirmou as conclusões de Singer e Lenahan (1976, cit. por Marschark, 1997; cit. por Ebrahim, 2006), de que as crianças surdas têm menos competências que as ouvintes no que diz respeito ao pensamento abstracto, jogo imaginário e originalidade, pelo menos no que se refere ao domínio da expressão verbal. O autor defende, contudo, que as crianças surdas não têm desempenhos inferiores quando são usados instrumentos não-verbais para avaliar essas capacidades. Ao realizar três estudos inéditos, o autor forneceu vários tipos de evidência para a sua afirmação. Num primeiro estudo, realizado com 54 crianças surdas e com perdas de audição, de forma a avaliar a originalidade, foi utilizado o teste figurativo de Torrance e o desempenho em aulas de arte. Os níveis de perda de audição não foram descritos, nem qualquer outra diferença entre os sujeitos surdos e os ouvintes. A aplicação do teste de Torrance foi realizada a 12 dos 54 sujeitos com percas de audição, embora os critérios que estiveram na base da sua selecção também não tenham sido descritos. Esses 12 sujeitos avaliados pela medida de Torrance situaram-se no percentil 88 em Flexibilidade, no percentil 97 em Fluência e nos percentis 99 em Originalidade e Elaboração. A avaliação das produções artísticas foi realizada com a colaboração de professores e educadores de arte e de professores observadores, que comparam as produções dos estudantes surdos com as dos ouvintes. Nos três casos, o trabalho dos estudantes surdos foi avaliado como igual ou ligeiramente melhor que o trabalho dos estudantes ouvintes. No segundo estudo, 25 estudantes surdos foram integrados em aulas experimentais de arte. Os seus desenhos e as pinturas foram igualmente avaliados por um painel de especialistas em educação, através de um conjunto de 10 categorias ou critérios de qualidade artística, entre elas a evidência da narração de histórias. Mais de 93 % das respostas foram positivas quanto ao potencial artístico das produções desta amostra. No terceiro estudo, foram avaliadas as competências cognitivas de 18 estudantes que frequentam aulas experimentais de arte, numa escola para surdos. Neste estudo, também não é fornecida informação relativa aos níveis de perca auditiva ou outras características dos sujeitos participantes, nem outra informação relativa à opção metodológica, nomeadamente características do grupo de controlo. Os resultados revelaram que os estudantes da amostra apresentaram resultados superiores aos do

grupo de controlo, nas medidas Piagetianas de conservação, seriação, categorização, e predição. No final foi avaliada a evolução da qualidade artística dos desenhos de 11 dos 18 sujeitos, nas idades dos 8 aos 15 anos, que revelou significativos melhoramentos.

É difícil interpretar resultados destes estudos sem informação complementar sobre as amostras dos sujeitos surdos e os procedimentos metodológicos implicados. Os estudos deste autor apenas sugerem que as obras de arte das crianças surdas evidenciam uma criatividade não encontrada em outros domínios da sua expressão simbólica (Marschark, 1997).

Laughton (1988, cit. por Ebrahim, 2006) comparou uma abordagem tradicional à educação pela arte, com um currículo desenhado para desenvolver capacidades criativas em estudantes surdos. 28 crianças surdas profundas, entre os 8 e os 10 anos da idade, foram expostas a um dos dois currículos durante 12 semanas, nas suas aulas de arte. O Teste de Torrance do Pensamento Criativo Figurativo, em pré-teste e pós-teste, foram as medidas usadas. A análise dos dados indicou uma melhoria significativa nas medidas de Flexibilidade e Originalidade, pelo grupo exposto ao currículo de pensamento criativo, contra o grupo que recebeu aulas de educação de arte tradicionais.

Pang e Horrocks (1968, cit. por Marschark, 1997) realizaram um estudo com 11 crianças surdas, com idades entre os 11 e os 12 anos. Para avaliar a habilidade artística e a criatividade, usaram a Escala de Arte Barron-Welsh e aplicaram os testes de Torrance. As conclusões a que chegaram é que as crianças surdas são, nos testes de Torrance, inferiores às ouvintes nas escalas de Originalidade e Fluência, e superiores em escalas da Elaboração e Flexibilidade. Apesar de não ter sido descrita qualquer tipo de análise estatística, todas das diferenças encontradas foram pequenas. Os autores relativamente à Escala de Barron-Welsh não referem resultados comparativos, fornecendo apenas uma média do grupo de surdos e observaram que foi mais baixa do que a encontrada num outro seu estudo realizado em 1957. Os autores concluíram que [os sujeitos surdos dos 11 aos 12 anos] não se interessam por figuras de abstractas e estão mais orientados para o concreto.

Johnson (1977, cit. por Marschark, 1997) também usou os testes figurativos de Torrance para medir a Originalidade, a Fluência, a Flexibilidade e a Elaboração em crianças surdas. Este autor usou uma amostra de 131 de estudantes surdos, entre os 11 e os 19 anos, com surdez de grau severo e profundo, e um grupo de controlo de ouvintes comparável. No subgrupo de 15 ouvintes dos 11 aos 12 anos, semelhante ao de Pang e Horrocks (1968, cit. por Marschark, 1997), os sujeitos surdos superaram os sujeitos ouvintes em Fluência e

Flexibilidade, mas os ouvintes superaram os surdos em Originalidade e Elaboração, o que faz com que os resultados na Fluência e Elaboração contradigam os de Pang e Horrocks.

Kaltsounis (1971 cit. por Marschark, 1997) comparou as capacidades de pensamento criativo de estudantes surdos e ouvintes utilizando os Testes de Torrance do Pensamento Criativo Figurativo, numa avaliação da criatividade em 172 surdos e 605 crianças ouvintes do primeiro ao sexto ano de escolaridade. No geral da amostra, assim como no subgrupo dos 11 para 12 anos, comparável ao dos estudos de Pang e Horrocks e Johnson (Pang & Horrocks, 1968 e Johnson, 1977, cit. por Marschark, 1997), os sujeitos surdos superaram consideravelmente os ouvintes em medidas de Fluência, Flexibilidade, Elaboração e Originalidade. Os resultados superiores nos níveis de Elaboração, no grupo de surdos dos 11 aos 12 anos, foram compatíveis com os de Pang e Horrocks, mas contrários ao de Johnson (Pang & Horrocks, 1968; Johnson, 1977, cit. por Marschark, 1997). Os resultados do autor, nos quais as crianças surdas obtiveram níveis mais elevados em Originalidade, do que os seus pares ouvintes contrasta, com os resultados de Pang e Horrocks e Johnson nesta dimensão (Pang & Horrocks, 1968; Johnson, 1977 cit. por Marschark, 1997).

Ebrahim (2006) realizou um estudo, utilizando também instrumentos não-verbais, onde procurou investigar a relação e comparar as capacidades de pensamento criativo e as capacidades de raciocínio de crianças surdas e ouvintes, numa amostra composta por 210 sujeitos surdos e 200 crianças ouvintes entre os 8 e os 11 anos, seleccionados através de um conjunto de critérios que procuraram uniformizar ambos os grupos. Os instrumentos não verbais foram, para avaliação do pensamento criativo, os testes de Torrance do Pensamento Criativo Figurativo - Forma A, na versão revista, que inclui outras dimensões como a 'Abstracção de Títulos', a 'Resistência ao Fechamento' e 'Forças Criativas' (Torrance, 1998, cit. por Ebrahim, 2006); para avaliação das capacidades de raciocínio, o 'Matrix Analogies Test-Expanded Form' (Naglieri, 1985, cit. por Ebrahim, 2006). Os resultados do estudo de Ebrahim (2006) indicam que a variável títulos tem um maior efeito na realização cognitiva de crianças ouvintes, do que para crianças surdas e que as crianças surdas são diferentes das ouvintes nas capacidades de pensamento criativo relativas à variável abstracção de títulos. As crianças ouvintes tiveram resultados estatisticamente significativos mais altos do que as crianças surdas em Fluência, Originalidade e Abstracção de Títulos. Contudo, não houve em todos os casos nenhuma diferença estatisticamente significativa entre as crianças surdas e ouvintes na Elaboração, Resistência ao Fechamento e Forças Criativas. Comparando as médias das crianças surdas e ouvintes, estas tiveram resultados mais elevados nos padrões de

realização, raciocínio por analogia e raciocínio de série. Contudo, as crianças surdas tiveram resultados mais elevados na visualização espacial (Ebrahim, 2006).

Os diferentes estudos analisados apresentam problemas metodológicos, à excepção dos estudos de Johnson (1977, cit. por Marschark, 1997) e Kaltsounis (1971, cit. por Marschark, 1997), que parecem mais sólidos. O estudo de Ebrahim (2006) foi a pesquisa mais recente encontrada, com a mais ampla amostra e o maior rigor metodológico descrito. Nessa medida, os seus resultados são os mais fiáveis para o entendimento da natureza de capacidades de pensamento criativo e das capacidades raciocínio na população surda.

Em suma, com base nos resultados dos estudos que usaram formas não-verbais dos testes de pensamento criativo de Torrance, as crianças surdas, pelo menos na faixa etária dos 11 aos 12 anos, parecem ser mais flexíveis no seu pensamento do que os seus pares ouvintes da mesma idade. Quanto à Elaboração e Originalidade nesta faixa etária, os resultados dos estudos são inconsistentes (Marschark, 1997; Ebrahim, 2006). No estudo de Ebrahim (2006), realizado na faixa etária dos 8 aos 11 anos, as crianças ouvintes tiveram resultados mais altos do que as crianças surdas em Fluência, Originalidade e Abstracção de títulos. Contudo, não foi encontrada nenhuma diferença estatisticamente significativa entre as crianças surdas e ouvintes na Elaboração, na Resistência ao Fechamento e nas Forças Criativas.

Paszkowska-Rogacz (1992) realizou um estudo para avaliar as capacidades criativas de sujeitos surdos, relacionadas com quatro componentes do comportamento em sala de aula: motivação, socialização, comportamento anti-social, passividade e nível de inteligência. O TCT-DP, as Matrizes Progressivas de Raven e o Inventário de Comportamento de Aluno - AZU, foram os instrumentos usados para avaliar as principais tendências. Os participantes do estudo foram um grupo de 22 alunos surdos, 12 raparigas e 10 rapazes, com idades entre os 13 e os 15 anos, e um grupo de igual tamanho de crianças ouvintes. Não são fornecidas informações detalhadas quanto à caracterização da amostra, e não são fornecidos elementos caracterizadores da surdez. Os testes foram administrados verbalmente às crianças ouvintes e através da linguagem gestual às crianças surdas. Os questionários AZU foram preenchidos pelos professores. Todos os testes foram aplicados e avaliados pela mesma pessoa, treinada para o efeito. Os resultados revelaram que nenhuma diferença significativa foi encontrada relativamente ao funcionamento escolar entre ouvintes e surdos no que se refere à motivação para realização e ao comportamento anti-social. Contudo, na socialização revelaram resultados significativamente mais baixos do que os ouvintes. Quanto ao nível de inteligência, o número médio de problemas resolvidos correctamente na escala das matrizes de Raven foi

mais baixo nos surdos (m=45.6) do que nos ouvintes (M=59,5), mas esta diferença não foi estatisticamente significativa. A comparação do comportamento social nas quatro escalas AZU indica um nível significativamente mais elevado nas crianças ouvintes do que nas surdas (M=41 vs M=35) apenas no que diz respeito à socialização.

No grupo de ouvintes, a comparação de resultados entre rapazes e raparigas mostrou que o sexo não é um factor discriminante nos níveis de criatividade. Nos sujeitos surdos, a autora encontrou diferenças quanto ao sexo nos níveis médios de criatividade a favor dos rapazes (M=16), e raparigas (M=9,5). Os rapazes também obtiveram mais pontos nos critérios Completações; Ligações com Linhas. As raparigas mais frequentemente continuaram os fragmentos.

Os resultados do teste foram correlacionados no sentido de encontrar relações entre criatividade e nível intelectual e comportamento social. O resultado geral do TCT-DP nos surdos mostrou haver uma correlação negativa com a passividade, ou seja, a passividade está associada com baixos níveis de criatividade. Foram encontradas correlações negativas entre composição temática e motivação para aprender, assim como nível intelectual e figuras abstractas. Diferenças estatisticamente significativas foram encontradas no Humor e Comportamento Anti-social. Não Convencionalidade aparece positivamente correlacionada com Velocidade e Humor.

Foram encontradas correlações positivas nos resultados das Matrizes de Raven com o desenho concreto. No grupo de ouvintes encontrou-se uma correlação positiva entre Continuações e Passividade. Passividade aparece também correlacionada com desenho concreto.

Os resultados das escalas de Raven no grupo de ouvintes em comparação com o dos surdos, teve uma relação reversa com o desenho de figuras abstractas ou concretas, os ouvintes foram positivamente correlacionadas com abstracção e negativamente correlacionadas com concretude.

O TCT-DP não analisa o conteúdo dos desenhos. Contudo, a autora analisou os tipos de títulos. Nos surdos aparecem títulos como: “ ‘uma casa’, ‘um vaso’, ‘um ângulo recto’, ‘geometria’, ‘um jogo’. Nos ouvintes os títulos tinham uma construção mais complexa: ‘um sonho’, ‘os espelhos do Egipto’, ‘a deusa da vida’, ‘o homem inesperado’ ”(Paszkowska-Rogacz, 1992, p. 239).

Verifica-se na análise dos diferentes estudos realizados sobre a criatividade nos sujeitos surdos, uma grande diversidade quer nos tipos de medida, quer de metodologias

utilizadas. Os resultados encontrados são controversos e não clarificam se os sujeitos surdos possuem as mesmas capacidades de pensamento criativo que os seus pares ouvintes. Estes estudos também não nos dão informação sobre as variáveis significantes que podem contribuir para o pensamento criativo nestas crianças pelo que, são necessárias mais investigações.

PARTE II - ASPECTOS METODOLOGICOS

Neste capítulo são apresentadas as várias dimensões relacionadas com os aspectos empíricos do estudo. Num primeiro momento, são definidos os objectivos e num segundo momento é apresentado o método, onde são fundamentadas as opções metodológicas, onde se apresentam os instrumentos utilizados e se caracteriza a amostra recolhida. São ainda apresentadas as fases em que o trabalho foi desenvolvido e os procedimentos relativos à sua operacionalização.

1. Objectivos de Investigação

Após revisão de literatura acerca da criatividade, da problemática da surdez, do desenvolvimento cognitivo e linguístico e do pensamento criativo nas crianças surdas, foram definidos os seguintes objectivos de investigação:

A avaliar a criatividade em alunos surdos do 1º e 2º ciclo do ensino básico, procurando caracterizar os seus níveis de pensamento criativo.

Analisar as diferenças entre os níveis de criatividade dos sujeitos em função das variáveis sociodemográficas definidas, designadamente individuais: idade e sexo; escolares: nível de escolaridade e ano de escolaridade; familiares: posição na fratria e nível socioeconómico.

Analisar as diferenças entre os níveis de criatividade dos sujeitos em função de algumas variáveis biografia da surdez: idade de inicio uso de suporte auditivo e idade de inicio de aprendizagem de LGP.

Procurar-se-á também analisar algumas qualidades psicométricas do TCT-DP, na amostra estudada.

A avaliação dos níveis de criatividade na população surda não foi objecto de muitos estudos e em Portugal não são conhecidos trabalhos nesta área. Neste sentido, o presente estudo tem um carácter exploratório e precursor.

2. Método

Neste ponto, é caracterizada a amostra dos participantes do estudo, são descritos os instrumentos utilizados para a recolha dos dados e os procedimentos através dos quais foi operacionalizada essa recolha.

2.1. Amostra

A amostra foi retirada do universo das Escolas de Referência para a Educação Bilingue de alunos surdos, pertencentes à rede pública do Ministério da Educação: três escolas pertencentes à Direcção Geral de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, uma à Direcção Geral de Educação do Alentejo e de um Centro Educativo para alunos surdos, do Ministério da Segurança Social e Solidariedade da região de Lisboa, no qual as práticas pedagógicas também se baseiam no ensino bilingue.

O método de amostragem utilizado foi não probabilístico de conveniência (Hill & Hill, 2005), na medida em que os estabelecimentos foram seleccionados pela acessibilidade e proximidade geográfica ao investigador e porque os sujeitos foram indicados pelos responsáveis dos estabelecimentos de ensino escolhidos. Os critérios de participação foram, à data da recolha de dados, os sujeitos serem portadores de surdez, não possuírem, ao abrigo do Decreto-Lei nº3/2008 (Anexo I) qualquer outro tipo de deficiência e frequentarem o 1º e 2º ciclo do ensino básico. Neste estudo, não foi possível controlar variáveis em termos de idade, equivalência quanto ao género, tipo e grau de surdez, desempenho cognitivo ou traços de personalidade. Contudo, no que diz respeito ao grau de surdez, havia a informação de que os sujeitos que frequentam as escolas de referência do ensino bilingue e o Centro Educativo possuem, na sua generalidade, surdez pré-linguística de grau severo ou profundo.

A amostra do estudo foi constituída por todos os alunos indicados pelos responsáveis dos estabelecimentos de ensino seleccionados, cujos encarregados de educação autorizaram a participação. De acordo com Hill e Hill (2005) o método de amostragem por conveniência é rápido e de mais fácil operacionalização, contudo, os resultados e conclusões não podem por ser generalizáveis e extrapoláveis com confiança ao universo, sendo apenas aplicados à amostra recolhida.

2.1.1. Caracterização dos Participantes

De seguida procede-se à caracterização dos participantes do estudo, realizada com base nos dados recolhidos através do questionário concebido para o efeito (Apêndice I).

Participaram no estudo 123 sujeitos (N=123), 70 rapazes (56.9%) e 53 raparigas (43.1%), com idades compreendidas entre os 6 e os 17 anos e idade, sendo a média de idade 11.05 anos (DP =2.75). A maior parte dos sujeitos (43. 9%) situa-se no grupo etário dos 10 aos 13 anos (Tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição dos sujeitos por grupo etário

Grupo etário	Frequência	%
6-9 anos	39	31.7
10-13 anos	54	43.9
14-17 anos	30	24.4
Total	123	100.0

A maior parte dos sujeitos são de nacionalidade Portuguesa (69.9 %) e os restantes (30,1%) são de outras nacionalidades (Tabela 2).

Tabela 2 - Nacionalidade dos sujeitos

Nacionalidade dos sujeitos	Frequência	%
Portuguesa	85	69.1
São Tomense	12	9.8
Cabo Verdiana	9	7.3
Brasileira	6	4.9
Angolana	5	4.1
Outros	6	4.9
Total	123	100.0

De acordo com a tabela de classificação de Castro e Lima (1987), a maior parte dos sujeitos – 64.2%, encontra-se no nível socioeconómico mais baixo, no estrato 'Operário e rural' (Tabela 3). Relativamente à situação perante o emprego dos pais, a maior parte está empregada (mãe 69.1%; pai 75.6%) e os restantes estão desempregados (mãe 16.3%; pai 4.9%).

Tabela 3 - Nível socioeconómico dos sujeitos

Nível socioeconómico	N	%
Operário e rural	79	64.2
Média menos instruída	27	22.0
Superior	5	4.1
Média mais instruída	3	2.4
Total	114	92.7

A maior parte dos sujeitos (78%) tem irmãos, sendo a maior percentagem primeiros ou únicos filhos (46.3%), seguido de últimos filhos (29.3%) e filhos do meio (15.4).

A maior parte dos sujeitos (91.1%) frequenta estabelecimentos de ensino em contexto urbano e apenas um - 8.9% em contexto rural. Do total dos cinco estabelecimentos, três abrangem os diferentes concelhos dos distritos de Lisboa e de Setúbal; um, os concelhos do Distrito de Évora e alguns concelhos do distrito de Santarém.

No que respeita ao nível de escolaridade, 66.7% dos sujeitos frequenta o 1º ciclo e tem uma média de idade de 9.3 anos. 32.3 % dos sujeitos frequenta o 2º ciclo do ensino básico e tem uma média de idade de 13, 9 anos. Relativamente ao 1º ciclo, a maior concentração de sujeitos está no 3º ano (22%). Relativamente ao 2º ciclo, a distribuição é equivalente (Tabela 4).

Tabela 4 **-** Distribuição da frequência e média de idades dos sujeitos por nível e ano de escolaridade

Nível de escolaridade		**N**	**%**	**Média Idades**
1º Ciclo		82	66.7	9.3
	1º Ano	12	9.8	7
	2º Ano	17	13.8	8.59
	3º Ano	27	22.0	10.19
	4º Ano	26	21.1	10.81
2º Ciclo		41	32.3	13. 96
	5º Ano	19	15.4	13.84
	6º Ano	22	17.9	14.09
Total		123	100.0	11.05

Relativamente às retenções, cerca de 67% da amostra respondeu ter tido pelo menos uma retenção ao longo do seu percurso escolar (Tabela 5).

Tabela 5 - Retenções escolares

Retenções escolares	**N**	**%**
Com retenções	83	67.5
Sem retenções	34	27.6
Total	117	95.1

No que diz respeito à surdez, a maior parte dos sujeitos possui surdez de grau profundo (62.6%). 50.4% dos sujeitos já nasceram surdos, possuindo surdez congénita. Nos restantes, a surdez foi adquirida durante a infância, entre o primeiro e o oitavo ano de vida (Tabelas 6 e 7).

Tabela 6 - Grau de surdez

Grau de surdez	**N**	**%**
Severo	40	32.5
Profundo	77	62.6
Outro	4	3.3
Total	121	98.4

Tabela 7 - Idade surdez

Tipo de surdez	**N**	**%**
Congénita	62	50.4
Entre o 1 e os 3 anos	24	19.5
Entre os 4 e 8 anos	9	7.3
Total	95	77.2

74.8% dos sujeitos não tem familiares surdos. Dos que têm familiares surdos (19.5%) 4.9% têm ambos os pais surdos, 1.6% apenas a mãe surda e 12.2% referem outros familiares (Tabela 8).

Tabela 8 - Tipo de familiar surdo

Tipo de familiar surdo	**N**	**%**
Outro	15	12.2
Pais	6	4.9
Mãe	2	1.6
Total	23	18.7

Relativamente ao diagnóstico da surdez, dos sujeitos que responderam (52.8%), apenas 3.3% foi diagnosticada à nascença. À maior parte foi diagnosticada no primeiro e

segundo anos de vida (16.3% e 14.6% respectivamente) e aos restantes, entre o terceiro e o sexto ano de vida (Tabela 9).

Tabela 9 - Idade de diagnóstico da surdez

Idade diagnóstico Surdez	**N**	**%**
Nascença	4	3.3
1 Ano	20	16.3
2 Anos	18	14.6
3 Anos	11	8.9
4 Anos	6	4.9
5 Anos	3	2.4
6 Anos	3	2.4
Total	65	52.8

A maior parte dos sujeitos (77.2%) usa suporte auditivo. Relativamente ao tipo de suporte auditivo, a maior parte usa prótese retro-auricular (63.4%) e os restantes (12.2%) têm implante coclear. A maior parte dos sujeitos iniciou o uso de suporte auditivo entre o primeiro e o terceiro anos de vida (Tabelas 10 e 11).

Tabela 10 - Tipo de suporte auditivo

Tipo de suporte auditivo	**N**	**%**
Prótese Retro-auricular	78	63.4
Implante Coclear	15	12.2
Total	93	75.6

Tabela 11- Idade de início de uso de suporte auditivo

Idade de início de uso de suporte auditivo	**N**	**%**
1-3 anos	29	23.6
4-7 anos	25	20.3
8-13	10	8.1
Total	64	52.0

A LGP é usada como a primeira língua pela maior parte dos sujeitos da amostra (87%), contra 12.2% que respondem não utilizar LGP. Relativamente ao contexto de aprendizagem, a maior parte aprendeu LGP na escola (91.9%) (Tabela 12).

Tabela 12 - Contexto de aprendizagem de LGP

Contexto de aprendizagem de LGP	**N**	**%**
Escola	113	91.9
Casa	6	4.9
Outro	1	0.8
Total	120	97.6

A maior parte dos sujeitos aprendeu LGP (62,6%) entre os três e os cincos anos; seguido dos que aprenderam entre os 6 e os 9 anos (17.9%), e dos que aprenderam entre os 0 e os 2 anos (8.9%) e entre os 10 e os 14 (8.9%) (Tabela 13).

Tabela 13 - Idade de inicio de aprendizagem de LGP

Idade de inicio Aprendizagem de LGP	**N**	**%**
0 - 2 Anos	11	8.9
3 - 5 Anos	77	62.6
6 - 9 Anos	22	17.9
10 - 14 Anos	11	8.9
Total	121	98.4

No que diz respeito à generalidade da amostra, relativamente à comunicação com os familiares em LGP, apenas 45.5% dos sujeitos responderam. Destes, a maior parte 17.1%, comunica apenas com a mãe, 16.3% com ambos os pais e os restantes (12.2%) com outros familiares.

2.2. Instrumentos

Para avaliar os níveis de criatividade na amostra em estudo foi utilizado o TCT-DP e para a caracterização da amostra foi elaborado um questionário sobre os dados sociodemográficos, biográficos da surdez e relativos ao domínio da LGP, que a seguir descreveremos.

O TCT-DP

Para a caracterização dos níveis de criatividade dos sujeitos do nosso estudo, foi utilizado o TCT-DP, Forma A (Urban & Jellen, 1996) (Anexo II). Este instrumento foi seleccionado por ser um teste figurativo e não-verbal, e por isso mais adequado e passível de ser facilmente usado na população surda, e também por ser um instrumento de simples e rápida aplicação. A utilização do TCT-DP foi concedida por klaus Urban para fins de investigação em Portugal, a Leonor Almeida e Sara Ibérico Nogueira.

O TCT - DP é um teste figurativo que se propõe avaliar de forma holística e gestáltica o nível de criatividade dos indivíduos. Pressupõe, assim, avaliar a criatividade de forma mais compreensiva e global, compreendendo variáveis motivacionais, variáveis de personalidade, tais como predisposição para assumir riscos; afectividade; humor e quebra de fronteiras ou limites, variáveis cognitivas e também barreiras sociais ao desenvolvimento da criatividade.

A prova pode ser aplicada individualmente ou em grupo, a sujeitos dos 5 aos 95 anos. Segundo os autores é um teste «culture free» e de simples e rápida aplicação. Consiste em duas folhas de teste - A e B, que são usadas em dois momentos. Ambas as folhas oferecem seis fragmentos figurativos, que funcionam como estímulos a serem completados de uma forma livre, em forma de desenho e que se podem descrever como: um semicírculo; um ponto; um ângulo recto; uma linha curva; uma linha descontínua, um pequeno quadrado aberto, fora do grande quadrado /moldura de resposta. A forma B tem o grafismo original, com uma rotação de 180º. Os seis fragmentos do instrumento foram construídos a partir das dimensões: geométrico e não-geométrico, redondo e plano, singular e composicional, inteiro ou quebrado, dentro e fora da figura fornecida, colocação irregular no espaço fornecido e incompleto. Os quadrados - grande e pequeno, pretendem analisar a informação relacionada com o risco e com a quebra de limites (Urban & Jellen, 1996).

A operacionalização do TCT-DP é realizada através da produção de desenhos, a partir dos fragmentos, figuras inacabadas que possuem significados vagos e convencionais, no sentido de perante a sua utilização e transformação, aceder ao potencial criativo do indivíduo e ao seu máximo de flexibilidade. A produção é avaliada através de um conjunto de critérios que traduzem o modelo de Urban e Jellen (Urban & Jellen, 1996).

O material para realização do teste é composto pelas folhas de teste – forma A e B e lápis de carvão ou caneta esferográfica.

O teste deve ser aplicado num lugar tranquilo e confortável. A pressão do tempo, a desconcentração ou qualquer perturbação devem, tanto quanto possível, ser minimizados. Quando existe um só avaliador e o teste é aplicado em grupo, este não deve exceder os 10-15 elementos. Os participantes devem ter espaço suficiente entre si, para trabalharem sozinhos e para que seja acautelada a originalidade das produções.

No que diz respeito às instruções, solicita-se aos sujeitos que realizem uma produção em forma de desenho, pedindo-se concretamente que concluam o desenho que foi começado e que ficou incompleto. É salientando aos sujeitos que são livres para desenhar como desejarem e que tudo é permitido e correcto. O teste só deve começar quando todos os participantes estiverem preparados. È importante não fazer referência explicita ao tempo disponível, devendo apenas ser indicado aos participantes que devem começar a realização do desenho e que não se preocupem com o tempo, pois quando este terminar serão avisados.

Primeiro é realizada a forma A e depois a B, num tempo máximo de 15 minutos para cada. O examinador acompanha o tempo dispendido para cada execução. Se a produção A for terminada em menos de 12 minutos, o avaliador regista o tempo usado pelo sujeito no canto superior direito da página (ex. 22") e fornece de imediato a folha B. É importante registar o tempo de início da folha B no canto superior direito da mesma. No final de cada produção é pedido ao sujeito que dê um título ou um tema ao desenho e que o escreva em cima ou em baixo da folha (Urban & Jellen, 1996).

As dimensões avaliadas que constituem o constructo teórico do TCT-DP, são operacionalizadas por um conjunto de 14 critérios, através dos quais se analisam as respostas. Os critérios são os seguintes:

(I) Continuações (Cn) - qualquer continuação, extensão ou uso dos seis fragmentos apresentados; (II) Completações (Cm) - qualquer complemento, ampliação, adição ou suplemento dado aos fragmentos dados, usados, ou continuados; (III) Novos Elementos (Ne) - qualquer nova figura, elemento ou símbolo; (IV) Ligações feitas com Linhas (Cl) - conexões entre qualquer dos fragmentos e/ou novos elementos; (V) Ligações para um Tema (Cth) - conexões efectuadas que contribuem para a composição de um tema; (VI) Quebra do Limite Dependente do Fragmento (Bfd) - qualquer uso, continuação ou extensão do pequeno quadrado situado dos limites da moldura ou grande quadrado; (VII) Quebra do Limite Independente do Fragmento (Bfi) - qualquer rompimento ou continuação da figura, que ultrapasse os limites da moldura ou grande quadrado; (VIII) Perspectiva (Pe) - qualquer tentativa de romper as duas dimensões com intenção de perspectiva; (IX) Humor e

afectividade (Hu) - qualquer resposta de humor, que sugira afecto, emoção ou um forte poder expressivo; (X) Não Convencionalidade A (UcA) - qualquer rotação ou manipulação da folha; (XI) Não Convencionalidade B (UcB) - criação de elementos surrealistas, abstractos ou ficcionais; (XII) Não Convencionalidade C (UcC) - qualquer uso de símbolos, sinais ou signos; (XIII) Não Convencionalidade D (UcD); utilização não-estereotipada ou não convencional dos fragmentos e (XIV) Velocidade (Sp) - tempo utilizado para a produção do desenho (Urban & Jellen, 1996).

Para a cotação do teste é necessário estudo detalhado das instruções e treino a partir dos exemplos existentes no manual do teste. A cotação de cada folha é realizada individualmente, atribuindo-se uma pontuação, entre os zero e os seis pontos, no máximo de seis por critério, com excepção dos critérios (X); (XI); (XII) e (XIII), aos quais se atribui o máximo de três pontos. A classificação final do teste é o resultado do somatório dos pontos atribuídos a cada um dos critérios mencionados, sendo o valor máximo e total 72 pontos. Segundo os autores pequenas variações na cotação não produzem grandes diferenças na classificação final. A pontuação total é que é relevante, na medida em que o instrumento pretende aceder e analisar as aptidões criativas de uma forma global (Urban & Jellen, 1996).

O resultado do teste é comparado com as normas, a fim de se obter o nível de criatividade dos sujeitos naquele momento e/ou fase do desenvolvimento. A pontuação total do TCT-DP é vista nas tabelas classificativas no apêndice do manual. As tabelas estão organizadas de acordo com a idade, grau de escolaridade ou grupos escolares, pelo que, a consulta depende da intenção da avaliação. Escolhe-se a tabela pretendida e transforma-se a pontuação num percentil, que fornece o nível de criatividade.

As investigações para estabelecer as normas para o TCT-DP foram realizadas na população alemã, entre 1988 e 1993. Foram estabelecidas através de uma grande amostra de estudantes (N = 2.519), diferenciada quanto a idade, nível de ensino e tipo de escola. A distribuição da pontuação é feita em sete categorias: A- Muito inferior à média; B- Inferior à média; C- Na média; D- Superior à média; E- Muito Superior à média; F- Extremamente Superior à média e G- Fenomenal. As classificações são calculadas de igual modo para as Formas A e B, assim como para resultados combinados (A+B), devendo considerar-se as três pontuações aquando das interpretações. As normas possuem classificações de acordo com a idade e habilitações literárias (Urban & Jellen, 1996).

Relativamente às qualidades psicométricas do TCT-DP, os estudos desenvolvidos por Urban e Jellen (1996) revelaram boas qualidades do instrumento, nomeadamente ao nível

da sua consistência interna. Na maioria dos estudos, realizados em amostras de dimensões maiores e menores, foram encontrados valores com um Alfa de Cronbach acima de .87. A fidelidade de pontuação e a fidelidade inter-itens obtiveram uma correlação elevada. Os autores obtiveram um coeficiente de Pearson de .95 para avaliadores treinados. O teste-reteste apresentou um valor de .46.

Na análise factorial de componentes realizada originalmente nas Formas A e B, foram encontrados seis factores: I- Utilização de fragmentos directos - Continuações e Completações; II- Composição - Ligações feitas com Linhas e Ligações para um Tema; III- Perspectiva e Velocidade; IV- Não Convencional e Humor na Forma A; V- Não Convencional e Humor na forma B; e VI- Novos Elementos, Quebra do Limite Dependente e Independente (Urban e Jellen 1996).

Foram ainda realizados diversos estudos, por outros autores, que revelam igualmente boas qualidades psicométricas do instrumento. Bröocher (1989, cit. por Urban, 2004) usou o TCT-DP como pré e pós-teste com grupo de controlo, no seu estudo sobre treino de criatividade em estudantes sobredotados. Para o grupo de controlo sem treino, encontrou um grau de fidelidade elevado, com uma correlação de r .81 no teste-reteste e depois de 8-12 semanas, uma diferença de média de apenas 1.5 pontos. Mesmo para o grupo de treino, cuja média foi aumentada em quase 7 pontos, foi calculado um coeficiente de r =.71.

Wolanska e Neçka (1990, cit. por Urban, 2004) no seu estudo realizado em 1990, na Polónia, estabeleceram as normas do TCT-DP para os grupos de crianças e jovens. Analisaram as correlações entre o teste de inteligência Matrizes Progressivas de Raven e o TCT-DP, numa amostra de 600 sujeitos com idades compreendidas entre os 7 e os 18 anos. Os resultados obtidos mostraram não existir uma correlação significativa entre as pontuações das Matrizes Progressivas de Raven e as pontuações do TCT-DP, o que apoia a validade do teste.

Num estudo levado a cabo em Hong Kong por Rudowicz e Chau (2000, cit. por Urban, 2004), com 2368 estudantes, as várias análises realizadas forneceram evidência empírica acerca da fidelidade e validade estrutural e discriminante do TCT-DP. Contudo, quanto à validade convergente do teste, dado que não há outros instrumentos directamente comparáveis, a informação de várias fontes e outros instrumentos devem ser considerados (Urban, 2004).

Um estudo recente, realizado no Brasil por Maia-Pinto e Fleith (2004) pretendeu avaliar o rendimento académico e a criatividade dos alunos de um programa de superdotados

e talentosos. Para avaliação da criatividade foi utilizado o TCT - DP, forma A, aplicado a uma amostra de 77 alunos, com idade média de 11,3 anos. Os resultados de análise factorial do TCT-DP indicaram índices elevados se saturação nos factores (critérios) mensurados (0,48 a 0,78) e um índice de fidelidade entre .89 e .97. Os resultados indicaram que alunos com habilidade em áreas académicas apresentaram rendimento académico superior aos da área artística. Os alunos talentosos na área artística apresentaram um nível de criatividade superior aos alunos com habilidades académicas.

O TCT-DP não foi aferido para a população portuguesa, carecendo Portugal de medidas de criatividade validadas. Diversos estudos realizados em Portugal com o TCT - DP, encontraram estruturas factoriais entre 4 e 6 factores e índices de fidelidade adequados (Almeida & Ibérico Nogueira, no prelo).

O estudo realizado em Portugal com o TCT-DP, por Ibérico Nogueira, Almeida e Urban (2008b), numa amostra composta por 646 sujeitos adultos, cuja média de idades foi 32 anos, procedeu a uma análise factorial exploratória e à análise da fidelidade através dos coeficientes de Alpha, realizados independentemente para as formas A e B. Foram obtidos bons coeficientes de Alfa: .80 (Forma A) e .78 (Forma B). O estudo da estrutura factorial, com Rotação Varimax, revelou 4 Factores responsáveis por 60.54 % da variância total (Forma A) e 60.09 % da variância total (Forma B). A estrutura factorial global (Forma A e B) revelou 7 factores, responsáveis por 62.7 % de variância total.

Um outro estudo realizado por Almeida e Ibérico Nogueira (2009), com uma amostra de 111 missionários americanos, com idade média de 20,4 anos, revelou uma estrutura factorial do TCT-DP de 5 factores (KMO =.778, teste de Esfericidade de Bartlett = .000) que explicam 58,589% da variância total, bem como um índice de consistência interna adequado (Alfa de Cronbach =. 692).

Na sequência de vários estudos e das análises de vários investigadores internacionais, as normas derivadas da amostra da população alemã, poderão ser aplicáveis a outras populações e/ou outros países, nomeadamente os que possuem uma cultura europeia ou ocidental. Os autores utilizam a forma A e sugerem a utilização da forma B, para que os sujeitos, após terem elaborado a primeira, se desprendam dos estereótipos e utilizem melhor as suas capacidades criativas. As investigações levadas a cabo em Portugal com utilização do TCT-DP com ambas as formas – A e B por Almeida & Ibérico Nogueira (no prelo), apresentam resultados onde foi detectada uma correlação positiva forte entre os totais das duas formas. Estes resultados são espectáveis, na medida em que a forma B é em tudo

semelhante à forma A, diferindo apenas na rotação da folha em 180 graus. Nessa medida, visto não existir uma diferença significativa entre as pontuações da forma A e B, as autoras concluíram que a forma A é suficiente para analisar o pensamento criativo dos indivíduos e sugerem que se utilize somente esta (Almeida & Ibérico Nogueira, no prelo). Assim e de acordo com a sugestão das autoras, no presente estudo, optou-se pela aplicação apenas da forma A.

A caracterização da amostra foi realizada através de um questionário elaborado para o efeito, relativo aos dados sociodemográficos: individuais (idade, sexo, nacionalidade); escolares (ano de escolaridade frequentado e retenções); familiares (irmãos e posição na fratria) e nível socioeconómico (actividade profissional e situação face ao emprego dos pais ou figuras parentais); biográficos da surdez (grau de surdez, idade surdez; idade de diagnóstico, surdez na família) e LGP (idade e contexto de aprendizagem, uso e comunicação com familiares) (Apêndice I).

2.3. Procedimento

O estudo empírico foi desenvolvido em duas fases distintas. A primeira fase correspondeu à concepção do questionário relativo aos dados sociodemográficos e a segunda, à selecção da amostra e aplicação do protocolo, composto pelo TCT- DP e pelo referido questionário. Previamente, procedeu-se ao contacto com a Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - DGIDC, no sentido de solicitar dados sobre a rede de escolas de referência para o ensino bilingue, no que diz respeito aos estabelecimentos existentes e número de alunos por ano lectivo. Contudo, foi-nos apenas fornecido pelo referido organismo a listagem das escolas de referência existentes. Foi ainda pedida à DGIDC, autorização para aplicação de inquéritos/ realização de estudos de investigação em meio escolar, submetido através do sítio da internet: http://mime.gepe.min-edu.pt, autorização que foi concedida.

Após selecção dos agrupamentos a contactar, foram solicitadas as autorizações para a realização do estudo e recolha de dados, junto dos directores de quatro agrupamentos e do centro educativo (Apêndice II). Todos os estabelecimentos contactados autorizaram e diligenciaram internamente os procedimentos necessários à operacionalização da recolha de dados, designadamente a marcação dos dias e horários com os professores e com os interpretes e/ou monitores de LGP.

O estudo também foi autorizado, através de uma Declaração de Consentimento Informado, pelos Encarregados de Educação dos sujeitos participantes, na qual se descreveu os objectivos do estudo e tipo de protocolo a utilizar (Apêndice III).

A recolha de dados realizou-se entre Janeiro e Abril de 2010, nas instalações das escolas sede para o ensino bilingue dos referidos agrupamentos escolares e do centro educativo, abrangendo as áreas geográficas dos Distritos de Lisboa, Setúbal, Évora e Santarém.

A recolha de dados foi realizada pelo investigador, tendo sido rigorosamente seguidas as instruções de aplicação do TCT-DP, as quais foram fornecidas aos sujeitos mediante tradução por um intérprete ou monitor de LGP.

De modo a garantir o anonimato dos sujeitos, os instrumentos foram codificados a partir das listagens fornecidas pelos estabelecimentos com os alunos autorizados. O protocolo foi aplicado em grupo, em sala de aula. Procurou-se estabelecer um 'rapport' positivo com os alunos no sentido de construir um clima inicial de carácter mais lúdico, favorecedor da sua colaboração, que passou essencialmente pela apresentação do investigador e dos participantes, através dos seus 'och', ou nome em LGP. Foram realizadas 20 sessões de recolha de dados, respeitando a organização das turmas já existente nas escolas. Os grupos tiveram em média seis participantes. As aplicações foram realizadas com a colaboração dos professores e dos intérpretes ou monitores de LGP das escolas, que como já foi referido, realizaram a tradução simultânea para LGP do enquadramento do estudo, apresentação do investigadora e dos alunos, fornecimento das instruções para a realização do TCT-DP, assim como para o preenchimento, pelos alunos, do questionário sociodemográfico.

A aplicação do protocolo iniciou-se sempre pela aplicação do TCTP-DP e pelo posterior preenchimento do questionário sociodemográfico. A aplicação aconteceu de forma muito positiva, tendo sido possível a participação de todos os sujeitos autorizados para o estudo. Demorou em média cerca de 90 minutos, dos quais 30 foram gastos com o fornecimento das instruções e respectiva tradução simultânea para LGP, seguido da realização do TCTP-DP. O tempo restante foi para o preenchimento do questionário sociodemográfico. Em alguns casos, por impossibilidade dos alunos, os questionários foram posteriormente completados ou integralmente preenchidos pelos professores no 1º ciclo, e pelos directores de turma, no 2º Ciclo.

Após a cotação das produções do TCT-DP, procedeu-se à inserção dos dados do teste e do questionário sociodemográfio numa base criada para o efeito no Statistical Package for the Social Sciences - SPSS, versão 16.0.

PARTE III - RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados deste trabalho, tendo em conta os seus objectivos. Num primeiro momento são apresentadas as qualidades psicométricas do TCT-DP analisadas. Num segundo momento, são analisados os pressupostos de distribuição normal e são descritos os procedimentos estatísticos utilizados para a análise dos dados. Por fim, são apresentados os resultados tendo em conta os objectivos definidos.

1. Apresentação dos Resultados

1.1. Qualidades Psicométricas do TCT-DP

Não sendo objectivo central deste trabalho a análise psicométrica do TCT-DP, pretendeu-se realizar uma análise mais cuidada sobre algumas das suas qualidades psicométricas, de forma a assegurar a validade e fiabilidade da sua utilização no presente estudo. Neste sentido, foram analisadas algumas dimensões relativas à validade de constructo - validade factorial e à fiabilidade - consistência interna.

Análise Factorial

Com o objectivo de explorar a validade do TCT-DP na amostra em estudo, realizou-se uma análise factorial exploratória.

Analisámos previamente a adequabilidade dos dados à análise factorial e o valor encontrado pelos indicadores Kaiser-Meyer-Olkin - KMO foi .577, aproximando-se portanto, do valor .6 recomendado; o índice de esfericidade Bartlett atingiu a significância estatística (p=.000), pelo que, foi possível proceder à análise factorial.

Na extracção dos factores, os 14 critérios que constituem o TCT-DP, foram submetidos à análise de componentes principais com rotação varimax, tendo-se obtido uma solução com 5 factores que explicam 67,58% da variância total (Tabela 14).

O primeiro factor é composto por quatro itens: Não Convencional B, Velocidade; Ligações com Linhas; Ligações para um Tema, que explicam 16.734% da variância total do teste. O segundo factor é composto pelos itens Completações, Continuações e Não Convencional D, que explicam 16.676% da variância total. O terceiro factor é composto pelos critérios Não Convencional C; Humor e Novos Elementos, que explicam 12.236%. O quarto factor é composto por um único item, Quebra do Limite Independente, que explica 11.444%

da variância total. Perspectiva e Não Convencional A formam o quinto factor e explicam 10,485% da variância total da variância dos resultados obtidos para a criatividade.

Consistência Interna

Para testar a fiabilidade do teste utilizou-se o índice de consistência interna, Alpha de Cronbach. Para o total TCT-DP foi encontrado um Alfa de Cronbach considerado próximo do adequado (α=.654). No que diz respeito a cada um dos factores, verificámos que o mesmo alfa varia entre entre .701 e .399 (Tabela 14). Estes resultados indicam que, para além do Total do TCT-DP, apenas os factores 1 e 2 apresentam valores aceitáveis. Contudo, dado que os factores são constituídos por um número reduzido de itens, procedemos, relativamente aos factores 3 e 5, à análise da correlação item-total para cada um dos itens. Constatámos que os valores de correlação item total são iguais ou superiores a .3 (Tabelas 15 e 16), donde se pode concluir a existência de um valor adequado de consistência interna entre os itens que constituem cada um desses factores (Pallant, 2007). O factor 4 por contemplar apenas um item, não está sujeito a análise da consistência interna.

Tabela 14 - Matriz Rodada[a] e consistência interna do TCT-DP total e por factor

	Componentes				
	1 **16.734%** **α=.677**	**2** **16.676%** **α=.701**	**3** **12.236%** **α=.399**	**4** **11.444%**	**5** **10.485%** **α=.437**
		α=.654 **67, 58%**			
Não Convencional B	.739				
Velocidade	.693				
Ligações com Linhas	.673				
Ligações para um Tema	.607				
Completações		.907			
Continuações		.872			
Não Convencional D		.440			
Não Convencional C			.796		
Humor			.658		
Novos Elementos			.463		
Quebra do Limite Independente				.880	
Perspectiva					.897
Não Convencional A					.531

a. Rotation converged in 13 iterations.

Tabela 15 - **Consistência interna do factor 3**

	Correlação Item-Total	Alpha
Não Convencional C	.259	.399
Humor	.377	
Novos Elementos	.303	

Tabela 16 - Consistência interna do factor 5

	Correlação Item-Total	Alpha
Perspectiva	.279	.437
Não Convencional A	.279	

1.2. Análise das Diferenças

Análise da Normalidade da Distribuição

No sentido de adequar os procedimentos estatísticos às características da amostra em estudo, procedeu-se à verificação dos pressupostos de distribuição normal. Assim, quer para os critérios avaliados pelo TCT-DP, quer para os valores totais do mesmo, verificou-se que nenhum destes apresenta uma distribuição normal (Kolmogorov-Smirnov Total TCT-DP- D (123)=1.454. p=.000) (Tabela 17).

Uma vez que não foi confirmado o pressuposto da normalidade, avaliaram-se os graus de curtose e assimetria, segundo Hill e Hill (2005). Neste sentido, e após divisão do valor da curtose pelo erro padrão, verificou-se que a distribuição da maior parte dos critérios é leptocúrtica (o resultado é superior a 2), com a excepção dos critérios Novos Elementos e Ligações para um Tema, que apresentaram um distribuição platicurtica (o resultado é inferior a -2). O Total do TCP-DP não apresentou problemas ao nível da curtose. Após divisão da assimetria pelo erro padrão constatou-se que a distribuição da maior parte dos critérios é assimétrica positiva (resultado superior a 2), com a excepção dos critérios Continuações e Completações, que apresentaram uma assimetria negativa (resultado inferior a -2) (Tabela 17).

Tabela 17 - Análise da normalidade para os critérios e para o total do TCT-DP

	Kolmogorov-Smirnov Z	Sig.	Curtose			Assimetria		
Critérios TCT-DP			Estatística	Erro Padrão	Divisão	Estatística	Erro Padrão	Divisão
Continuações	3.141	.000	3.270	.433	7.552	-1.593	.218	**-7.307**
Completações	2.913	.000	2.598	.433	6	-1.567	.218	-7.188
Novos Elementos	3.600	.000	-1.000	.433	**-2.301**	.823	.218	3.775
Ligações com Linhas	3.882	.000	1.251	.433	2.889	1.568	.218	7.193
Ligações para um Tema	1.946	.000	-.663	.433	**-1.531**	.652	.218	2.991
Quebra do Limite Dependente								
Quebra do Limite Independente	5.546	.000	.893	.433	2.062	1.697	.218	7.784
Perspectiva	5.616	.000	12.049	.433	27.827	3.455	.218	15.847
Humor	2.858	.000	20.232	.433	46.725	3.112	.218	14.275
Não Convencional A	5.995	.000	20.515	.433	47.379	4.710	.218	21.606
Não Convencional B	5.973	.000	10.932	.433	25.247	3.571	.218	16.381
Não Convencional C	5.600	.000	1.713	.433	3.956	1.913	.218	8.775
Não Convencional D	5.678	.000	18.343	.433	42.363	3.883	.218	17.812
Velocidade	5.793	.000	11.054	.433	25.529	3.407	.218	15.628
Total TCT-DP	1.454	.000	.693	.433	**1.601**	1.011	.218	4.638

Procedimentos estatísticos utilizados

Os procedimentos estatísticos utilizados foram seleccionados tendo em conta a verificação dos pressupostos da normalidade da distribuição de resultados. Ou seja, quando não é possível assumir que a distribuição da média amostral é normal, torna-se necessário o recurso a métodos não paramétricos, na medida em que estes não exigem à partida nenhum pressuposto sobre a forma da distribuição amostral (Maroco, 2007). De seguida, apresentam-se os testes estatísticos utilizados.

Procedemos em primeiro lugar a uma análise descritiva dos resultados relativos à criatividade e em segundo lugar a uma análise diferencial.

Para comparar a diferença de médias entre a amostra em estudo e a amostra normativa alemã relativamente ao Total TCT - DP, recorreu-se ao One Sample T-Test.

A significância da diferença dos valores da criatividade entre sujeitos de sexo diferente e diferente nível de escolaridade, foi avaliada com o teste Mann-Whitney para amostras independentes. O teste Kruskall-Wallis para duas ou mais amostras, foi utilizado para analisar a significância da diferença dos valores de criatividade para as seguintes

variáveis: idade; ano de escolaridade, idade de início do uso de suporte auditivo, idade de aprendizagem da LGP, nível socioeconómico e posição na fratria.

Análise Descritiva dos resultados

Tendo em conta uma análise descritiva dos resultados, encontrámos em termos de criatividade uma média global de 16.00 (DP= 6.988), com o mínimo 6 e o máximo 37 pontos.

No que diz respeito aos critérios, pode observar-se que na elaboração dos desenhos, os participantes deste estudo recorrem essencialmente a Continuações (M=4.30, DP=.877), Completações (M=4.11, DP=1.073) e Ligações para um Tema (M=2.22, DP=2.006) (Tabela 18).

De referir que os critérios Quebra do Limite Independente e Perspectiva não atingiram a pontuação máxima. O critério Quebra do Limite Dependente não foi cumprido por nenhum sujeito (Tabela 18).

Tabela 18 - Estatística descritiva do TCT-DP

Critérios/Total TCT-DP	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Continuações	123	1	5	4.30	.877
Completações	123	0	5	4.11	1.073
Novos Elementos	123	0	6	1.78	2.307
Ligações com Linhas	123	0	6	1.00	1.614
Ligações para um Tema	123	0	6	2.22	2.006
Quebra do Limite Dependente	123	0	0	.00	.000
Quebra do Limite Independente	123	0	3	.54	1.154
Perspectiva	123	0	3	.20	.596
Humor	123	0	6	.62	.752
Não Convencional A	123	0	3	.12	.595
Não Convencional B	123	0	3	.20	.743
Não Convencional C	123	0	3	.47	1.089
Não Convencional D	123	0	3	.14	.431
Velocidade	123	0	6	.35	1.145
Total TCT-DP	123	6	37	16.00	6.988

Caracterização dos níveis de criatividade na amostra em estudo

Para caracterização dos níveis de criatividade da amostra em estudo, recorreu-se aos padrões normativos alemães constantes no manual do TCT-DP (Urban & Jellen, 1996). Foram ainda comparadas as medias globais e por grupo etário da nossa amostra com os padrões alemães, através do 'One Sample T-Test'. A comparação da média global revelou resultados que evidenciaram diferenças estatisticamente significativas (t_{122}= -8.729, p=0.00), sendo que a amostra do presente estudo expõe valores mais baixos (M=16.00; DP= 6.988) comparativamente à amostra de aferição para a população alemã (M= 21.5; DP=9.36) (Tabela 19).

Tabela 19 - Diferença de média global para o Total TCT-DP

Média Alemã = 21.5					
	N	**Média**	**Desvio Padrão**	**T**	**Sig**
Total TCT- DP	123	16.00	6.988	-8.729	.000

Para comparação da média da população alemã com a da amostra em estudo por sub-grupos, recorreu-se também ao teste 'One Sample T-Test'.

No grupo etário dos 6 aos 9 anos, os resultados evidenciaram a existência de diferenças estatisticamente significativas (t_{122}=-9.852, p=0.00), sendo que a amostra do presente estudo expõe valores mais baixos (M=15.46; DP=7.694) comparativamente à amostra alemã (M= 18.8; DP=9.30) (Tabela 20).

Tabela 20 - Diferença de média grupo 6-9 anos para o total TCT-DP

Média Alemã = 18,8					
	N	**Média**	**Desvio Padrão**	**T**	**Sig**
Total TCT- DP	39	15.46	7.694	-9.852	.000

No grupo etário dos 10 aos 13 anos, os resultados evidenciaram a existência de diferenças estatisticamente significativas (t_{122}=-7.157, p=0.00), sendo que a amostra do presente estudo expõe valores mais baixos (M=16.91; DP=6.800) comparativamente à amostra alemã (M= 23.53; DP=9.40) (Tabela 21).

Tabela 21 - Diferença média grupo 10-13 anos para o total TCT-DP

Média Alemã = 23,53					
	N	**Média**	**Desvio Padrão**	**T**	**Sig**
Total TCT- DP	54	16.91	6.800	-7.157	.000

No grupo etário dos 14 aos 17 anos, os resultados evidenciaram a existência de diferenças estatisticamente significativas (t_{122}= -10.781, p=0.00), sendo que a amostra do presente estudo expõe valores mais baixos (M=15.07; DP=6.368) comparativamente à amostra alemã (M= 27.64; DP=9.49) (Tabela 22).

Tabela 22 - Diferença média grupo 14-17 anos para o total TCT-DP

Média Alemã = 27,64					
	N	**Média**	**Desvio Padrão**	**T**	**Sig**
Total TCT- DP	30	15.07	6.368	-10.781	.000

Análise de Percentis

Realizou-se uma análise de percentis, no sentido de estabelecer valores de referência para estudos futuros com amostras de sujeitos surdos em Portugal.

Na faixa etária dos 6 aos 9 anos os sujeitos situados no percentil 50 apresentaram um valor médio de14.00. Os Sujeitos situados no percentil 10 apresentaram um valor médio de 8.00. É de referir que os sujeitos situados no percentil 90 não vão além de 29.00 na sua pontuação (Tabela 23).

Tabela 23 - Percentis do TCT-DP para o grupo 6-9 anos

N		39
Média		15.46
DP		7.694
Percentis	10	8.00
	20	9.00
	30	10.00
	40	12.00
	50	14.00
	60	17.00
	70	18.00
	80	19.00
	90	29.00

Na faixa etária dos 10 aos 13 anos os sujeitos situados no percentil 50 apresentaram um valor médio de15.50. Os Sujeitos situados no percentil 10 apresentaram um valor médio de 9.00. É de referir que os sujeitos situados no percentil 90 não vão além de 28.00 na sua pontuação (Tabela 24).

Tabela 24 - Percentis do TCT-DP para o grupo 10-13 anos

N		54
Média		16.91
DP		6.800
Percentis	10	9.00
	20	11.00
	30	12.00
	40	13.00
	50	15.50
	60	18.00
	70	20.50
	80	23.00
	90	28.00

Na faixa etária dos 14 aos 17 anos os sujeitos situados no percentil 50 apresentaram um valor médio de 15.00. Os Sujeitos situados no percentil 10 apresentaram um valor médio de 8.10. É de referir que os sujeitos situados no percentil 90 não vão além de 22.70 na sua pontuação (Tabela 25).

Tabela 25 - Percentis do TCT-DP para o grupo 14-17 anos

N		30
Média		15.07
DP		6.368
Percentis	10	8.10
	20	10.00
	30	10.00
	40	12.00
	50	15.00
	60	16.60
	70	17.00
	80	18.80
	90	22.70

Na análise dos resultados dos percentis, podemos verificar que há critérios que se encontram presentes em todos os sujeitos de percentil 10, enquanto outros critérios (Contribuições para um Tema e Humor) se revelam apenas nos sujeitos situados a partir do percentil 50. Verificamos ainda que há critérios que só estão presentes em indivíduos de percentil 90 (Perspectiva, Não Convencional C e Velocidade) (Tabela 26).

Tabela 26 - Percentis por critério e total TCT- DP

Critérios TCT-DP		**Cn**	**Cm**	**NE**	**Cl**	**Cth**	**Bfd**	**Bfi**	**Pe**	**Hu**	**UcA**	**UcB**	**UcC**	**UcD**	**Sp**	**Total TCT-DP**
N		123	123	123	123	123	123	123	123	123	123	123	123	123	123	123
Média		4.30	4.11	1.78	1.00	2.22	.00	.54	.20	.62	.12	.20	.47	.14	.35	16.00
DP		.877	1.073	2.307	1.614	2.006	.000	1.154	.596	.752	.595	.743	1.089	.431	1.145	6.988
Percentis	10	3.00	3.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	8.00
	20	4.00	3.80	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	10.00
	30	4.00	4.00	.00	.00	1.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	11.00
	40	4.00	4.00	.00	.00	1.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	12.00
	50	4.00	4.00	.00	.00	2.00	.00	.00	.00	1.00	.00	.00	.00	.00	.00	15.00
	60	5.00	5.00	1.00	.00	3.00	.00	.00	.00	1.00	.00	.00	.00	.00	.00	17.00
	70	5.00	5.00	3.00	1.00	3.00	.00	.00	.00	1.00	.00	.00	.00	.00	.00	18.00
	80	5.00	5.00	5.00	2.00	4.00	.00	.00	.00	1.00	.00	.00	.00	.00	.00	20.20
	90	5.00	5.00	6.00	4.00	6.00	.00	3.00	1.00	1.00	.00	.00	3.00	1.00	1.20	27.00

Análise das diferenças de médias nos níveis de criatividade em função de variáveis sociodemográficas

De seguida apresentam-se os resultados relativamente à significância da diferença nos níveis de criatividade entre os sujeitos da amostra em estudo nas variáveis sociodemográficas: idade; sexo; nível socioeconómico; posição na fratria; nível de escolaridade; ano de escolaridade, idade de iniciou o uso de suporte auditivo; idade início de aprendizagem da LGP.

Idade

No que diz respeito à idade não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos níveis de criatividade.

Sexo

Em relação aos níveis de criatividade verificou-se existir uma diferença a favor dos rapazes no critério Não Convencional A (M=.21, N=70 para os rapazes e M=.00 N=53 para as raparigas) UcA-U=1722.5, z=-1.978, p=.048, r=.000131 (Tabela 27).

Tabela 27 - Significância da diferença de média segundo o sexo no critério Não Convencional A

Critérios	**Mann-Whitney U**	**Z**	**Sig.**
Não Convencional A	1722.5	-1.978	0.048

Nos restantes critérios não encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas.

Nível socioeconómico

O teste Kruskall-Wallis não revelou resultados estatisticamente significativos entre sujeitos quanto ao nível socioeconómico nos critérios e nos valores globais do TCT-DP.

Posição na fratria

O teste Kruskall-Wallis, não revelou resultados diferenças estatisticamente significativas quanto à posição na fratria, nos critérios e nos valores globais do TCT-DP.

Nível de escolaridade

Quanto ao nível de escolaridade (1º e 2º ciclo), o teste de Mann-Whitney U revelou diferenças estatisticamente significativas, a favor dos sujeitos que frequentam o 1º ciclo por relação aos do 2º, nos critérios Novos Elementos e Quebra do Limite Independente: Novos Elementos (M= 2.10, N=82 para o 1º ciclo; M=1.15, N=41 para o 2º ciclo), U=1302.5, z=-2.222, p=.026, r=.000147) e Quebra do Limite Independente (M= 0.73, N=82 para o 1º ciclo, M=0.15, N=41 para o 2º ciclo), U=1353.00, z=-2.651, p=.008, r=.000175) (Tabela 28).

O teste revelou diferenças estatisticamente significativas, a favor dos sujeitos que frequentam o 2º, nos critérios Perspectiva e Não Convencional C: Perspectiva (M=0.11, N=82, para o 1º ciclo; M=0.37,N=41 para o 2º ciclo) U=1432.00, z= -2.352, p=.0019, r=.000155 e Não Convencional C (M=0.29, N=82, para o 1º ciclo e M=0.83, N=41 para o 2º ciclo) U=1357.00, z=-2.718, p=.007, r= .00018) (Tabela 28).

Tabela 28 - Diferenças de média e significância em função do nível de escolaridade

Critérios	Nível de Escolaridade	N	Mean Rank	Mann-Whitney U	Z	Sig
Novos Elementos	1º Ciclo	82	**66.62**	1302.5	2.222	0.026
	2º Ciclo	41	52.77			
Quebra do Limite Independente	1º Ciclo	82	**66.00**	1353	-2.651	0.008
	2º Ciclo	41	54.00			
Perspectiva	1º Ciclo	82	58.96	1432	-2.352	0.019
	2º Ciclo	41	**68.07**			
Não Convencional C	1º Ciclo	82	58.05	1357	-2.718	0.007
	2º Ciclo	41	**69.90**			

Ano de escolaridade

O teste Kruskal-Wallis revelou diferenças estatisticamente significativas nos critérios: Ligações para um Tema nos anos de escolaridade (1º ano, N=12; 2º ano, N=17; 3º ano, N=27; 4º ano, N=26; 5º, N=19; 6º, N= 22), X^2 (5, N=123)=15.332; p=.009. O 4º ano apresentou um valor de média superior (M=3.08) por comparação aos outros anos (1º M=2.42; 2ºM=1.06; 3ºM=2.78; 5ºM=1.68; 6º=1.77). O teste revelou ainda diferenças estatisticamente significativas no critério 'Humor' (1º ano, N=12; 2º ano, N=17; 3º ano, N=27; 4º ano, N=26; 5º, N=19; 6º, N=22), X^2 (5, N=123) = 13.575; p=.019. O 3º ano

apresentou um valor de média superior (M=0,78) por comparação aos outros anos (1º M=.42; 2ºM=.24; 4ºM=.58; 5ºM=1.00; 6º=.55) (Tabela 29).

Tabela 29 - Significância das diferenças de média em função do ano de escolaridade nos critérios Ligações para um Tema e Humor

Critérios	X2	dl	Sig.
Ligações para um Tema	15.332	5	0.009
Humor	13.575	5	0.019

a.Kruskal Wallis Test

Utilizando o Post Hoc (Tamhane), encontraram-se diferenças estatisticamente significativas no critério Ligações para um Tema, concretamente entre o 3º ano (M= 2.78, DP=2.08) e o 2º ano (M=1.06, DP=1.39) de escolaridade (p=.031) e entre o 4º (M=3.08, DP= 2.08) e o 2º ano de escolaridade (M=1.06, DP=1.39) (p=.007). Mais concretamente, os alunos dos 3º e 4º anos recorrem mais às Ligações para um Tema do que os alunos do 2º ano. Relativamente ao critério 'Humor' foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o 3º (M=.78, DP=.506) e o 2º ano (M=.24, DP=.437) de escolaridade (p=.008). Os alunos do 3º ano apresentam níveis mais elevados quando comparados com os do 2º ano (Tabela 30).

Tabela 30 - Diferenças de média em função do ano de escolaridade nos critérios Ligações para um Tema e Humor

Critérios TCT-DP	Ano Escolaridade (I)	Ano Escolaridade (J)	Diferença Médias (I-J)	Erro Padrão	Sig.
Ligações para um Tema	3º ano	2º ano	1.719*	.524	.031
	4º ano	2º ano	2.018*	.529	.007
Humor	3º ano	2º ano	.542*	.144	.008

*. The mean difference is significant at the .05 level.

Idade de início do uso de suporte auditivo

O teste Kruskal-Wallis revelou diferenças estatisticamente significativas no critério Ligações para um Tema em função da idade de inicio de uso de suporte auditivo (1-3 anos, N=29; 4-7 anos, N=25; 8-13 anos, N=10), X^2 (2, N=64) = 8.265, p=.016. O grupo que iniciou

o uso de suporte auditivo mais precocemente (1-3 anos) apresentou uma média superior (M= 2,93) por comparação com as outras faixas etárias (4-7M=2.32; 8-13=1.00) (Tabela 31).

Tabela 31 - Significância da diferença de média em função da idade de início de suporte auditivo

Critérios	Chi-Square	df	Sig.
Ligações para um Tema	8.265	2	0.016

a Kruskal Wallis Test

Utilizando o Post Hoc (Tamhane), encontraram-se diferenças estatisticamente significativas no critério Ligações para um Tema na idade de início de uso de suporte auditivo, concretamente entre os sujeitos que iniciaram o seu uso entre o 1º e o 3º ano (M1-3= 2.93 DP=2.034) e os sujeitos que iniciaram entre o 8º e o 13º ano de vida (M8-13 anos = 1.00, DP=1.563) (p=.016). Os sujeitos que iniciaram mais precocemente o uso de suporte auditivo apresentam níveis mais elevados no critério Ligações para um Tema por comparação com os sujeitos que iniciaram o uso do suporte auditivo mais tardiamente (Tabela 32).

Tabela 32 - Diferença de média em função da idade de início de uso suporte auditivo no critério Ligações para um Tema

Critérios TCT-DP		N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
Ligações para um Tema	1-3 anos	29	2.93	2.034	.378
	8-13 anos	10	1.00	1.563	.494

Idade de aprendizagem da LGP

O teste Kruskal-Wallis revelou diferenças estatisticamente significativas nos critérios Ligações com Linhas, em função da idade de aprendizagem da LGP (0-2 anos, N=11; 3-5 anos, N=53; 6-9 anos, N=46; 10-14 anos, N=11), X^2 (3, N=121) = 22.997; p=.000. Os alunos que iniciaram a aprendizagem de LGP mais precocemente, entre o nascimento e os 2 anos de vida, apresentaram uma média superior (M=3.18) por comparação com os alunos dos outros grupos etários (3-5 anos, M=.91; 6-9 anos, M=.72; 10-14 anos, M=.64) que iniciaram mais tardiamente (Tabela 33).

Foram ainda encontradas diferenças estatisticamente significativas no critério Ligações para um Tema (0-2 anos, N=11; 3-5 anos, N=53; 6-9 anos, N=46; 10-14 anos, N=11), X^2 (3, N=121)= 14.578, p=.002. Os alunos que iniciaram a aprendizagem de LGP mais precocemente, entre o nascimento e os dois anos de vida, apresentaram valor de média superior (M=4.45) por comparação com os alunos dos outros grupos etários(3-5 anos, M=2.36; 6-9 anos, M=1.76; 10-14 anos, M=1.55) que iniciaram mais tardiamente (Tabela 33).

Tabela 33 - Significância da diferença de média em função da idade de início de aprendizagem de LGP

Critérios	**Chi-Square**	**df**	**Sig.**
Ligações com Linhas	22.997	3	0
Ligações para um Tema	14.578	3	0.002

a Kruskal Wallis Test

Utilizando o Post Hoc (Tamhane), encontraram-se diferenças estatisticamente significativas no critério Ligações com Linhas (p=.000) e a idade de inicio de aprendizagem de LGP. Os sujeitos que iniciaram a aprendizagem da LGP entre o nascimento e os dois anos (M0-2 anos = 3.18 DP=1.662), apresentaram níveis mais elevados por comparação com os sujeitos dos restantes grupos, que aprenderam mais tardiamente (M 3-5=.91, DP=1.548; M6-9 =.72, DP=1425; M10-14=.64, DP=1206) (Tabela 34).

O mesmo se verificou no critério Ligações para um Tema (p=.002) e a idade de inicio de aprendizagem de LGP. Os sujeitos que iniciaram a aprendizagem da LGP entre o nascimento e os dois anos (M0-2=4.45 DP=1.916), apresentaram níveis mais elevados por comparação com os sujeitos que aprenderam mais tardiamente (M 3-5=2.36, DP=2.010; M6-9=1.76, DP=1791; M10-14=.1.55, DP=1.508) (Tabela 34).

Tabela 34 - Diferenças de média em função da idade de início de aprendizagem da LGP nos critérios Ligações com Linhas e Ligações para um Tema

Critérios TCT-DP		**N**	**Média**	**Desvio Padrão**	**Erro Padrão**
Ligações com Linhas	Dos 0 aos 2 anos	11	3.18	1.662	.501
	Dos 3 aos 5 anos	53	.91	1.548	.213
	Dos 6 aos 9 anos	46	.72	1.425	.210
	Dos dez aos 14 anos	11	.64	1.206	.364
Ligações para um Tema	Dos 0 aos 2 anos	11	4.45	1.916	.578
	Dos 3 aos 5 anos	53	2.36	2.010	.276
	Dos 6 aos 9 anos	46	1.76	1.791	.264
	Dos dez aos 14 anos	11	1.55	1.508	.455

PARTE IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em conta os principais objectivos desta investigação: 1) caracterização dos níveis de criatividade em alunos surdos do 1º e 2º ciclo do ensino básico; 2) analisar as diferenças entre os níveis de criatividade da amostra, em função de variáveis sociodemográficas individuais: idade e sexo; escolares: nível de escolaridade e ano de escolaridade; familiares: posição na fratria e nível socioeconómico e 3) analisar as diferenças entre os níveis de criatividade da amostra, em função de algumas varáveis relacionadas com a surdez: idade de início uso de suporte auditivo e idade de início de aprendizagem de LGP, apresentamos a discussão dos resultados obtidos e já apresentados anteriormente.

No domínio da criatividade, como na avaliação da inteligência cognitiva, os estudos tendem a indicar que as crianças surdas são mais competentes quando são usadas medidas não verbais, do que quando são utilizadas medidas verbais (Marchak, 1997). Esta evidência e o facto de o TCT-DP revelar bons índices de consistência interna, discriminando sujeitos mais e menos criativos, independentemente dos seus níveis de desenvolvimento intelectual (Urban, 2004), e ainda por se apresentar como um teste holístico e «cultural free» (Urban & Jellen, 1996), foram as razões que estiveram na base da opção por este instrumento para a caracterização dos níveis de criatividade na nossa amostra.

Nesse sentido, e antes de se discutirem os resultados obtidos, é importante reflectir sobre a validade e fiabilidade do TCT-DP, ou seja, se este se revelou uma medida fiável e/ou adequada para medir a criatividade no nosso estudo.

Pelo facto do TCT-DP, não estar aferido para a população portuguesa, realizou-se uma análise factorial para medir a sua validade de constructo. Os cinco factores encontrados na nossa análise explicam mais de metade do total da variância (67,58%), o que se assemelha aos resultados obtidos em alguns dos estudos realizados com o TCT-DP em Portugal (Almeida & Ibérico Nogueira, no prelo; Almeida & Ibérico Nogueira, 2009).

Procedeu-se a uma comparação dos cinco factores da nossa análise factorial, com os resultados da análise factorial obtida num dos referidos estudos, realizado por Almeida e Ibérico Nogueira (no prelo), considerando o número e constituição dos factores e a percentagem do total da variância explicada por esses factores. De referir que não foi feita uma análise comparativa com a análise factorial da população alemã, que integra o manual do TCT-DP, por esta apresentar em simultâneo os factores para ambas as formas do instrumento, A e B e na nossa investigação termos optado pela utilização apenas da primeira.

Foram encontrados no nosso estudo, tal como no referido de Almeida e Ibérico Nogueira, cinco factores. Contudo, de uma forma geral, os factores aparecem agrupados de

forma não completamente coincidente no que se refere aos respectivos itens, evidenciando uma estrutura factorial algo diferente nos dois estudos, a que não será alheia a especificidade da nossa amostra. Apenas quatro itens estão agrupados de forma semelhante em dois factores: Ligações com Linhas com Ligações para um Tema e Humor com Não convencional C. Os outros itens não parecem seguir nenhum padrão ou tendência nas estruturas factoriais.

A percentagem do total da variância explicada pelos factores encontrados na presente amostra, é equivalente à do referido estudo (68,63% versus 67,58%).

Por outro lado, a estrutura factorial do TCT-DP, encontrada por Urban e Jellen (1996), não se encontra devidamente explorada na sua relação com os componentes do respectivo modelo teórico e com base na qual foi construído, o que nos levanta algumas questões relativas à validade de conteúdo do instrumento (Hill & Hill, 2005). Nessa medida, e de acordo com Morais (2009) que sugere que, mais do que criar novos instrumentos de medida da criatividade deveremos aprofundar os já existentes, consideramos que mais e maiores estudos com diferentes e mais amplas amostras deverão ser realizados no sentido do aprofundamento do TCT-DP.

Quanto à análise da consistência interna do TCT-DP, o valor de Alpha de Cronbach obtido para o total da amostra (0.654) e para os factores encontrados, apresenta níveis de consistência interna perto do aceitável.

Da comparação entre os níveis de criatividade nos sujeitos surdos da nossa amostra, e os níveis de criatividade da população alemã, resulta uma diferença estatisticamente significativa a favor dos alemães. Os estudos realizados em Portugal com o TCT-DP em diferentes amostras têm revelado, de uma maneira geral, níveis de criatividade significativamente inferiores comparativamente com os da população alemã. Os autores do teste sugerem a utilização da forma A e B, para que os sujeitos, após terem elaborado a primeira, se desprendam dos estereótipos e utilizem melhor as suas capacidades criativas. Os resultados entre as formas A e B na população alemã são por regra superiores na segunda prova, ao contrário dos resultados nas amostras portuguesas que não têm revelado melhorias significativas, parecendo haver um desinvestimento dos sujeitos na sua realização. Esta tendência sugere-nos que esses resultados inferiores podem encontrar alguma explicação em razões atitudinais dos sujeitos perante a realização da prova. (Almeida & Ibérico Nogueira, no prelo; Urban & Jellen, 1996). Por outro lado, no caso da nossa amostra, apesar de terem sido acautelados aspectos procedimentais na aplicação do TCT-DP, como a tradução simultânea

das instruções para LGP, o modo de aplicação colectivo e a disposição lado a lado dos alunos para a realização da prova, podem também ter influenciado os resultados.

A grande diferença de médias encontrada no nosso estudo pode ainda ser explicada por um outro conjunto de factores e varáveis sociodemográficas e contextuais, que importa equacionar e que se prendem concretamente com as particularidades da amostra.

A nossa amostra, é composta na maior parte por crianças e jovens com surdez pré-linguística, severa e profunda, filhas de pais ouvintes. Quase na totalidade, foram crianças que aprenderam LGP depois dos três anos de idade e em contexto escolar. A comunicação em LGP no seio da familiar é restrita, circunscrevendo-se na maior parte a um único elemento - a mãe. Vygotsky (1962, 1978, 1981, cit. por Lourenço, 2002; cit. por Sternberg, 2000) considera que o desenvolvimento cognitivo da criança tem uma base social e a linguagem é um determinante sem o qual o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos fica comprometido. Tendo em conta que, os diversos estudos realizados sobre a relação entre o desenvolvimento cognitivo e a linguagem em crianças surdas, vão ao encontro do defendido pela teoria sócio-histórica de Vygotsky, confirmando que aquelas que tiveram acesso à linguagem através de um bom envolvimento linguístico gestual, obtêm um desenvolvimento cognitivo global adequado, que não é encontrado nas crianças surdas que não tiveram acesso precoce à comunicação (Amaral, 2006), podemos equacionar que os sujeitos na nossa amostra não desenvolveram plenamente o seu potencial cognitivo. Por outro lado, a Teoria do Limiar de Torrance (1962, cit. por Lubart, 2007), explica-nos que o potencial criativo e a inteligência não são totalmente independentes, existindo um certo limite de QI que determina as manifestações criativas, abaixo do qual a criatividade se encontra condicionada. As duas teorias anteriores, sugerem-nos que, tendo estas crianças e jovens sido privados de uma base precoce de desenvolvimento linguístico e interacção comunicativa eficaz, o desenvolvimento do seu pleno potencial intelectual e criativo terá sido comprometido, o que poderá explicar estes níveis de criatividade.

A revisão bibliográfica realizada fez-nos constatar que o pensamento criativo nas crianças surdas foi ainda pouco investigado, não se conhecendo nenhum estudo sobre o tema em Portugal. Os resultados das investigações que usaram as formas não verbais dos testes de pensamento criativo de Torrance, em crianças surdas, revelam que, pelo menos na faixa etária dos 11 aos 12 anos, estas parecem ser mais flexíveis no seu pensamento do que os seus pares ouvintes da mesma idade. Quanto à Elaboração e Originalidade nesta faixa etária, os resultados dos estudos são inconsistentes (Marschark, 1997; Ebrahim, 2006). No estudo de

Ebrahim (2006), realizado na faixa etária dos 8 aos 11 anos, as crianças ouvintes tiveram resultados mais elevados do que as crianças surdas em Fluência, Originalidade e Abstracção de Títulos. Contudo, não foi encontrada nenhuma diferença estatisticamente significativa entre as crianças surdas e ouvintes na Elaboração, Resistência ao Fechamento, Abstracção de Títulos e Forças Criativas, o que sugere que as crianças surdas não têm necessariamente desempenhos inferiores por comparação com as outras crianças com características semelhantes. Contudo, pelo facto destes estudos terem bases metodológicas e características amostrais diferentes, temos que relativizar a interpretação dos resultados.

Na análise descritiva dos resultados do nosso estudo, pode observar-se que, na produção dos desenhos, os participantes recorrem essencialmente a Continuações, Completações e Ligações para um Tema. Por outro lado, nos critérios Quebra do Limite Independente e Perspectiva não atingiram a pontuação máxima e nenhum indivíduo quebrou o 'Limite Dependente'. Embora o manual não nos dê elementos para interpretar estes dados de uma forma segura, os critérios são supostamente as facetas da criatividade, pelo que estes resultados sugerem que a nossa amostra parece afastar-se dos indicadores mais discriminativos do pensamento divergente (Torrance, 1990; 1996, cit. por Morais, 2009), tendendo à realização de produções mais estereotipadas. A ausência resultados na nossa amostra no critério Quebra do Limite Dependente também parece revelar dificuldades nestes sujeitos em algumas dimensões cognitivas, nomeadamente a complexidade e a flexibilidade mental, bem como em algumas dimensões de personalidade como a capacidade para correr riscos (Amabile, 1996; Urban & Jellen; Sternberg & Lubart, 1991).

Neste sentido, também o estudo de Paszkowska-Rogacz com o TCT-DP (1992), revelou que na socialização os surdos tiveram resultados significativamente mais baixos do que os ouvintes. Também no mesmo estudo, foi obtida uma correlação negativa nos surdos com a passividade, ou seja, esta aparece associada com baixos níveis de criatividade. As dificuldades nas crianças e jovens surdos reveladas no presente estudo e no de Paszkowska-Rogacz (1992), podem ser explicadas como resultado de um certo isolamento de base comunicativa intra-familiar e social que sempre vivenciam os sujeitos surdos, e que tende a manter-se nas nossas comunidades. Em Portugal, para além dos recentes esforços no sistema educativo português para a educação das crianças e jovens surdos segundo o Modelo Bilingue, numa perspectiva inclusiva, e do trabalho das associações nacionais de surdos na promoção, entre outros aspectos, da LGP, permanecem escassos os espaços e recursos sociais

e culturais que promovam a LGP como alternativa de acesso à informação, à comunicação e ao conhecimento dos sujeitos surdos e à sua inserção social.

No nosso estudo, não foram tidas em conta variáveis sobre o clima educativo nos contextos escolares estudados, sendo por isso possível equacionar a hipótese de que o sistema e modelo educativos vigentes, embora assentes numa filosofia que procura favorecer o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças e jovens surdos, não sejam favorecedores da estimulação do pensamento criativo, seguindo a tendência global dos contextos escolares, como sublinham Torrance (2001), Lubart (2007) e Runco (2007), entre outros autores.

Análise das diferenças encontradas nas variáveis sociodemográficas e da surdez

No que diz respeito à idade, tal como originalmente (Urban & Jellen, 1996), na nossa amostra não foram encontradas diferenças significativas entre os sujeitos no que diz respeito aos seus níveis de criatividade. Entre os estudos realizados em Portugal, alguns não encontram diferenças (Almeida & Ibérico Nogueira, 2008b), outros apontam na direcção oposta, sendo os níveis encontrados favorecedores dos grupos etários mais elevados (Ibérico Nogueira & Bahia 2007), e outras favorecedoras de sujeitos de grupos etários mais jovens (Almeida & Ibérico Nogueira, no prelo). Esta tendência sugere que existem variáveis não controladas por estas investigações que, estarão na base de tais discrepâncias. Contudo, os estudos referidos realizados em Portugal, apontam para a existência de uma correlação positiva entre o nível de escolaridade e os níveis de criatividade independentemente da idade. Ou seja, verifica-se nos sujeitos com níveis mais elevados de escolaridade, níveis superiores de criatividade.

Nas diversas investigações realizadas com testes de pensamento divergente, surge uma diversidade de resultados no que diz respeito às diferenças entre sexos (Morais, 2002; Simonton, 1984). A maioria das investigações efectuadas com o TCT-DP em Portugal (Almeida, Ibérico Nogueira & Bahia, 2007; Almeida & Ibérico Nogueira, 2008a. 2008b), assim como noutros países, demonstraram igualdade entre os sexos nos níveis de criatividade (Urban & Jellen, 1996; Urban, 2004). No estudo de Sousa Filho e Alencar (2003), realizado no Brasil com crianças institucionalizadas e não institucionalizadas, através do TCT-DP, foi observada uma diferença estatisticamente significativa, a favor do género masculino. Paszkowska-Rogacz (1992), com o TCT-DP, também encontrou diferenças a favor dos rapazes. No nosso estudo, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas

nos níveis globais de criatividade quanto ao sexo. Contudo, foi encontrada uma diferença significativa critério Não Convencional A, a favor dos rapazes.

A diferença estatisticamente significativa encontrada num critério de não convencionalidade, a favor dos rapazes, sugere nas raparigas um eventual efeito contextual e cultural. De acordo com as abordagens da confluência (Csikszentmihalyi, 1988;1999; Amabile, 1996), o contexto social e cultural em que o sujeito se insere, influencia o desenvolvimento do seu desenvolvimento e potencial criativo. Conforme referem Maia-Pinto e Fleith (2004), devido a factores sócio-históricos, os modelos e padrões educativos em meninos e meninas são diferentes, continuando a persistir uma clara diferenciação entre géneros. Tradicionalmente verifica-se uma maior estimulação dos rapazes, maior valorização das suas realizações intelectuais, da competitividade, entre outros aspectos. Em contraste, às raparigas é dada uma educação mais passiva de transmissão dos valores tradicionais do 'feminino', aspectos que conduzem a um desenvolvimento diferenciado de capacidades, motivos, aspirações e valores que, favorecem a criatividade masculina e limitam a feminina. Coloca-se assim a questão, se o tipo de estimulação promovida pelos padrões ambientais da nossa amostra estimula, de forma igualitária, as crianças do género masculino e feminino.

Marschark (1997), refere que não estando a surdez confinada a nenhuma classe social em particular, há factores causais na prevalência da surdez que estão maioritariamente presentes nos meios socioeconómicos mais baixos. A desvantagem pré-existente vai consequentemente, reforçar a limitação do desenvolvimento global das crianças surdas nascidas nestes contextos. No nosso estudo, não encontrámos diferenças estaticamente significativas nos níveis criatividade em função do nível socioeconómico. Contudo, a nossa amostra pertence maioritariamente aos dois grupos socioeconómicos mais baixos (operário e rural e média menos instruída) segundo a classificação de Castro e Lima (1987). Esse facto remete-nos para a hipótese de que o contexto familiar em ambos os grupos, não ser suficientemente estimulante, e por isso não se verificarem diferenças nos níveis de criatividade entre os sujeitos. Os resultados de várias pesquisas têm demonstrado que os estratos mais elevados e os ambientes familiares estimulantes, com pais inteligentes e diferenciados, contribuem para que os sujeitos provenientes desses contextos apresentem melhores níveis de criatividade (Runco, 2007; Simonton, 1984). Calderon e Greenberg (1993) alertam para a importância do suporte às famílias para a educação e desenvolvimento das suas crianças surdas, e nós acrescentamos que tal se reveste de uma maior importância em famílias pertencentes as estratos socioeconómicos e culturais mais desfavorecidos.

Apesar de a nossa amostra ser composta maioritariamente por primeiros ou únicos filhos, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas quanto à posição na fratria, nos critérios e nos valores globais do TCT-DP. Este resultado vai ao encontro de alguns estudos que revelam níveis de criatividade inferiores em filhos primogénitos, sugeridos por padrões educativos (Baer *et. al*, 2005; Runco, 2007). Contudo, na nossa amostra este resultado parece-nos mais provável que assentem em aspectos ligados a dimensões de base linguística e à interacção comunicativa familiar atrás referidas, e às próprias dificuldades inerentes à educação das crianças surdas.

No que diz respeito ao nível de escolaridade e aos anos de escolaridade, não encontramos diferenças nos valores globais do TCT-DP, o que corrobora estudos realizados por Yellen e Urban (1986, cit. por Almeida & Ibérico Nogueira, 2008b), que não encontraram diferenças de criatividade em função do nível de habilitações literárias. Nos estudos portugueses já referidos (Almeida & Ibérico Nogueira, 2008b; Ibérico Nogueira & Bahia 2007), foram encontrados maiores níveis de criatividade em sujeitos com níveis mais elevados de habilitações literárias. Contudo, no presente estudo, foram encontrados níveis superiores de criatividade nos alunos do 1º ciclo nos critérios Novos Elementos e Quebra do Limite Independente, o que nos sugere que os sujeitos, nesta fase do percurso escolar, podem estar menos formatados na sua espontaneidade e imaginação, conforme nos referem Lubart (2007) e Simonton (2002). No 2º ciclo, temos níveis superiores nos critérios Perspectiva e Não Convencional C, que podem ser explicados em função de maior número de conhecimentos e desenvolvimento cognitivo que, mais escolaridade tende a favorecer (Lubart, 2007).

Tendo em conta a análise das diferenças nos níveis de criatividade em função dos anos de escolaridade, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas, sendo que os alunos dos 3º e 4º anos recorrem mais às Ligações para um Tema do que os alunos do 2º ano, o que sugere uma maior capacidade de elaboração. Relativamente ao critério Humor foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, apresentando os alunos do 3º ano níveis mais elevados quando comparados com os do 2º ano. Estas diferenças parecem-nos muito aleatórias, sugerindo-nos que podem decorrer de variáveis não controladas por este estudo e que nos remetem de novo para o que referem os modelos de confluência, quando afirmam que há muitas variáveis envolvidas no pensamento e realização criativa (Csikszentmihalyi, 1988;1999; Amabile, 1996; Sterberg e Lubart, 1991).

Relativamente à idade de uso de suporte auditivo, apuraram-se diferenças estatisticamente significativas a favor dos sujeitos que iniciaram mais precocemente esse uso,

no critério Ligações para um Tema. Nunes (1999) refere que o uso de suporte auditivo nas crianças surdas severas e profundas, embora não lhes permita uma recuperação da audição, pode beneficiá-las pela possibilidade, ainda que residual, de alguma discriminação sonora ou vibratória. Os resultados da nossa amostra vão ao encontro do referido pelo autor, sugerindo que o uso mais precoce de suporte auditivo pode beneficiar os indivíduos em algumas dimensões específicas da criatividade.

No que diz respeito à variável idade de inicio de aprendizagem de LGP, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nos níveis dos critérios Ligações com Linhas e Ligações para um Tema. Os sujeitos que iniciaram a aprendizagem da LGP entre o nascimento e os dois anos, apresentaram níveis mais elevados por comparação com os sujeitos dos restantes grupos, que aprenderam mais tardiamente. O início precoce de aprendizagem de LGP parece não ser suficiente para níveis superiores globais de criatividade, mas poderá ser favorecedora de alguns critérios que constituem a dimensão criativa. Estes resultados vão ao encontro dos estudos de vários investigadores citados por Amaral (2006), que demonstram que as crianças surdas, que tiverem acesso à aquisição precoce de linguagem através da aquisição de uma língua gestual, obtêm um desenvolvimento cognitivo global superior que, não é encontrado nas crianças surdas que não tiveram acesso precoce à linguagem através de língua gestual.

CONCLUSÕES

A realização deste estudo permitiu-nos compreender e confirmar a existência de um potencial criativo em todos os sujeitos e a importância da criatividade como factor e motor de desenvolvimento individual e social. As abordagens da confluência apresentam-nos uma visão sistémica e complexa da criatividade, e oferecem um entendimento mais amplo do fenómeno. Esse entendimento reafirma a importância e a pertinência do estudo da criatividade, nomeadamente em populações específicas e em situação de desvantagem, tradicionalmente representadas como literais e concretas como é o caso dos surdos.

Na caracterização da criatividade não verbal da nossa amostra, encontramos níveis, significativamente baixos quando comparados com a média padronizada. Estes resultados parecem estar associados a uma situação de desvantagem de base linguística e interacção comunicativa, aliado a outros factores de desvantagem de natureza socioeconómica e de estimulação e interacção familiar. Outras variáveis poderão explicar estes níveis baixos encontrados, como o nível de QI, proficiência linguística, nível de conhecimento, aprendizagens escolares, acesso à informação, entre outras, que não foram controlados por este estudo.

Os resultados superiores em alguns dos critérios que avaliam a criatividade, encontrados nos sujeitos que mais precocemente iniciaram a aprendizagem de LGP, concretamente entre o nascimento e os dois anos, quando comparados com todos os outros que iniciaram a sua aprendizagem posteriormente e em diferentes idades, sugerem que o desenvolvimento precoce da linguagem, através da língua gestual, beneficia os indivíduos surdos no desenvolvimento de dimensões específicas da criatividade.

Nos escassos estudos realizados sobre a criatividade em crianças e jovens surdos, verifica-se uma grande diversidade nas características das amostras, nos tipos de medida e nas metodologias utilizadas. Os resultados são controversos e não clarificam, nem fundamentam suficientemente as diferenças encontradas. Por outro lado, esses estudos não nos dão informação sobre as variáveis significantes que podem contribuir para o pensamento criativo nestas crianças, o que nos remete para a necessidade da continuidade da produção de mais investigação nesta área.

A análise da criatividade tem avançado lentamente em Portugal, em parte devido à falta de instrumentos de avaliação validados para a população portuguesa. No nosso país, não se conhecem estudos sobre criatividade na população surda. Nesse sentido, e dado não existirem instrumentos que permitam uma comparação justa entre surdos e entre surdos e

ouvintes, no que diz respeito aos níveis de pensamento criativo, teria sido prudente no nosso estudo, a utilização de mais uma prova de criatividade, como por exemplo, os sub-testes figurativos Linhas Paralelas e Completação de Figuras da Bateria de Torrance, nomeadamente porque se configuram como as provas mais usadas na avaliação da criatividade nas crianças surdas. Por outro lado, vários autores alertam-nos para a redutibilidade de nos focarmos apenas nos resultados dos testes, quando utilizamos apenas um instrumento na avaliação de faculdades mentais complexas na população em geral, e nós acrescentaríamos, quando trabalhamos com populações especiais, pelo que uma das limitações desta investigação é a forma pouco multifacetada como foi avaliada a criatividade na nossa amostra.

Para além destes aspectos, temos que ponderar outros que se prendem concretamente com as particularidades das crianças surdas, e as da nossa amostra em particular. Trata-se de uma amostra de conveniência, reduzida em tamanho e onde não foram controladas variáveis como idade, biografia da surdez, background linguístico e percurso educativo dos sujeitos, o que resultou numa grande heterogeneidade quer nos grupos etários, quer nos outros aspectos mencionados. Nesse sentido, temos e que ter precauções quer na interpretação, quer no uso da generalização destes resultados ao universo das crianças e jovens surdos portugueses.

Historicamente os surdos foram privadas do seu pleno desenvolvimento pelo constrangimento e proscrição da aquisição, desenvolvimento e uso da língua gestual como a sua língua natural, entre outros factores. No mundo e em Portugal tem sido crescente o reconhecimento das línguas gestuais e têm sido realizados esforços no sentido da sua promoção nomeadamente na educação das crianças surdas. O nosso estudo, apesar das limitações que referimos, sublinha a importância da linguagem e da língua gestual como um direito, na medida da sua legitimidade como língua natural das pessoas surdas e da sua importância para o desenvolvimento do seu potencial cognitivo e sócioemocional. Contudo, a par da língua gestual e da promoção do seu uso em contexto educativo e fora dele, muito mais há a fazer para o resgate do potencial cognitivo, educativo e criativo dos indivíduos surdos e em particular das crianças.

É inquestionável a importância da avaliação da criatividade no sentido da sua promoção, pelo que, e no caso de populações surdas, propomos a realização de outros estudos, mutifacetados e com amostras mais amplas, comparativos com sujeitos ouvintes, que correlacionem variáveis como o QI dos individuos e que uniformizem características nos sujeitos surdos, das quais destacamos a idade; o tipo e o grau de surdez, a idade de surdez, procurando a explorar a surdez neurosensorial e pré-linguística; o uso de língua gestual como

primeiro modo de comunicação; o não uso de suporte auditivo; o background linguístico e educativo dos sujeitos e a não existência de outras problemáticas associadas. Propomos ainda a promoção de programas de intervenção familiar e escolar que estimulem competências e o desempenho dos pais e professores no sentido da estimulação do encorajamento da criatividade nas crianças surdas.

No final, muitas questões ficam em aberto, contudo …

"É na própria incerteza e nas imprecisões, nunca totalmente resolvidas, que se encontra o espaço mais fecundo da reflexão".

BIBLIOGRAFIA

Alencar, E., & Fleith, D. (2003). Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. In *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 19 (1), 1-8. Retirado: Julho, 30, 2010 de http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf.

Alencar, E. & Fleith D. (2008). Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. In Psicologia: *Teoria e pesquisa*. 24, n. (1), pp. 59-66. Retirado: Julho, 30, 2010 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722008000100007&script=sci_arttext.

Almeida, L., & Ibérico Nogueira, S. (no prelo). Estudo Preliminar do Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT – DP). *Psicológica*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Almeida, L.; Ibérico Nogueira, S. & Bahia, S. (2007*). Assessing Creativity: The Test for Creative Thinking- Drawing Production (TCT-DP) The Concept, Application, Evaluation and Portuguese Studies*. Comunicação apresentada no Xth European Congress of Psychology, Praga.

Almeida, L. & Ibérico Nogueira, S. (2008a). *Predicting Human Creativity: an exploratory study of TCT-DP (Test for Creative Thinking- Drawing Production) on a Portuguese Sample*. Comunicação apresentada na 2nd International Conference on Community Psychology. Lisboa, Junho 4-6, 2008.

Almeida, L. & Ibérico Nogueira, S. (2008b). *Criatividade e Propensão para Inovar em Organizações Portuguesas*. Comunicação apresentada na XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga. Outubro 2008.

Almeida. L., & Ibérico Nogueira, S. (2009). *Creativity and Values - Studies with American Missionaires and Portuguese Samples*. Comunicação apresentada no 11th European Congress of Psychology. Oslo, Julho 7-10.

Almeida, L., Ibérico Nogueira, S. & Urban, K. (2008). *Psychometric Properties of the Test for Creative Thinking – Drawing Production: Studies with the Portuguese samples*. Comunicação apresentada no XXIX International Congress of Psychology. Berlim, Julho 20-25, 2008.

Amabile, T.M. (1983). *The social psychology of creativity.* New York: Springer.

Amabile, T.M. (1995). Attributions of creativity: What are the consequences? *Creativity Research Journal, 8,* 423-426.

Amabile, T.A. (1996). *Creativity in context.* Boulder, CO: Westview Press.

Amaral, I. (1999). Comunicação e Linguagem. In Amaral, I., Capa, A., Rego, D., Felgueiras, I., Monteiro, M., Reis, M. J. *et al*.. *O aluno surdo em contexto Escolar - A Especificidade da Criança Surda* (pp. 37-47). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Amaral, M. A.; Amândio, C. & Martins, M. R. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Amaral, M. A. (2006). Perspectivas teóricas na aquisição da linguagem em crianças surdas. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M., & Clara, L. (Coord.). *O gesto e a palavra I - Antologia de textos sobre a surdez* (pp. 109-150). Lisboa: Caminho.

Andersson, Y. (1997) Factors that inclusion must not overlook. In *Implementing inclusive education*. Organisation for Economic Co-Operation and Development - OECD Proceedings. Paris: OECD Publishing.

Bahia, S. (2007). *Psicologia da Criatividade.* Manual de Apoio para a disciplina de Psicologia da Criatividade. Mestrado em Teatro e Comunidade da EdSTC/IPL.

Bahia, S. (2008) A promoção do *ethos* criativo. In Morais, M. F. & Bahia, S. (Coord.). *Criatividade: conceitos, necessidades e intervenção* (pp. 229-251). Braga: Psiquilíbrios.

Bahia, S. & Ibérico Nogueira, S. (2005a). Entre a teoria e a prática da criatividade. In G. Miranda & S. Bahia (Eds.), *Temas de psicologia educacional: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensin*o. (pp. 333-362). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Bahia, S. & Ibérico Nogueira, S. (2005b). A criatividade emerge na adolescência? Uma abordagem preliminar. In Bahia, S. & Ibérico Nogueira, S. (Eds.), III congresso Hispano Português de Psicologia, Lisboa. Actas. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, pp. 22-25.

Baer, M.; Oldham, G.R., Hollingshead, A. B. & Jacobsohn, G.C. (2005). Revisiting the Birth Order–Creativity Connection: The Role of Sibling Constellation. In *Creativity Research Journal*. 17 (1) 67-77. Retirado: Outubro, 30, 2010 de http://pjackson.asp.radford.edu/20202Baeretal2005birthorder.pdf.

Bower, T. (1992). *O mundo perceptivo da criança*. Porto: Salamandra.

Bureau International d'Audiophologie.(1997). Classificação Audiométrica das Deficiências Auditivas. Retirado: Fevereiro, 10, 2010 de. http://www.biap.org/biapespagnol/esprecom021.htm.

Bouvet, D. (1990) *The path to language: Bilingual education for children*. Filadélfia: Multilingual Matters.

Calderon, R., & Greenberg, M. (1993). Considerations in the adaptation of families with school-aged deaf children. In M. Marschark & M. Clark (Eds.) *Psychological Perspectives on Deafness* (pp.27-48). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Calderon, R., & Greenberg, M. (1997). The effectiveness of early intervention for deaf children and children with hearing loss. In Guralnick, M. J. (Ed.). *The efectiveness of early intervention* (pp. 455-482). Baltimore: Paul H. Brookes.

Candeias, A. (2008). Criatividade: Perspectiva Integrativa sobre o conceito e sua avaliação. In Morais, M. F. & Bahia, S. (Coord.). *Criatividade: conceitos, necessidades e intervenção* (pp.41-63). Braga: Psiquilíbrios.

Castells, M. (2004), *A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cramond, B. (2008). Creativity: An internacional imperative for society and individual. In Morais, M. F. & Bahia, S. (Coord.). *Criatividade: conceitos, necessidades e intervenção* (pp.13-40). Braga: Psiquilíbrios.

Csikszentmihályi, M.(1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Org.). *Handbook of creativity* (pp. 313-335). New York: Cambridge University Press.

Csiskszentmihaly, M. (2000). *Fluir: A psicologia da experiência óptima*. Lisboa: Relógio d' Água.

Constituição da República Portuguesa (2005). VII Revisão Constitucional. Retirado: Abril, 20, 2010 de http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf.

Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro. Regime Jurídico da Educação Especial.

Despacho nº7520/98, de 6 Maio. Unidades de Apoio à Educação de Crianças e Jovens Surdos.

Ebrahim, F. (2006). Comparing Creative Thinking Abilities and Reasoning Ability of Deaf and Hearing Children. *Roeper Review*, 28 (3), 40-147. Retirado: Janeiro, 21, 2010 de PsycINFOdatabase http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2006-07364-006&site=ehost-live&scope=site.

Darwkins, R. (2003). *O Gene Egoísta*. Lisboa: Gradiva.

Ferreira, A. V. (2006). Subsídios para o estudo da história da educação de surdos em Portugal. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M., & Clara, L. (Coord.). *O gesto e a palavra I - Antologia de textos sobre a surdez* (pp. 57-81). Lisboa: Caminho.

Karnopp, L. B., & Quadros, R. M. (2001). Educação infantil para surdos. In Roman, E., Steyer, V. (Org.) *A criança de 0 a 6 anos e a educação Infantil: um retrato multifacetado*, 214-230. Retirado: Fevereiro, 13, 2010 de http://sj.ifsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/educacao_surdos_lingua_sinais/educacao-infantil%20.pdf.

Giddens, A. (2000) *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Presença.

Guilford, J. P. (1950). Presidential address to the American Psychological Association. *American Psychologist*, 5, 444-454.

Goldfeld, M. (2002). *A criança surda*. S. Paulo: Plexus.

Habib, M. (2000). *Bases neurológicas dos comportamentos*. Lisboa: Climepsi.

Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo.

Ibérico Nogueira, S. & Bahia, S. (2004). Uma visao criti-constructiva da avaliação da criatividade. In Recre@rt. 2. Retirado: Março, 09, 2010 de http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte02/sara01.htm.

Ibérico Nogueira, S., & Bahia, S. (2006) A avaliação da criatividade ou a necessária criatividade na avaliação. In *Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento* (pp. 47-88). 1(8) Retirado: Janeiro, 15, 2010 de http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rlmente/article/view/964.

Ibérico Nogueira, S., & Almeida, S. (2008). *Evaluation of Creativity: The Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCTDP).Concept, Application in a Portuguese Study.* Comunicação apresentada no congress 'Excellence in Education 2008: Future Minds', Paris.

Jokinen, M. (2006). Os utilizadores de língua gestual e a comunidade surda. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M., & Clara, L. (Coord.). *O gesto e a palavra I - Antologia de textos sobre a surdez* (pp. 83-108). Lisboa: Caminho.

Lacerda, C. B.F. (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES,* 19, (46) 68-80. Retirado: Junho, 06, 2010 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007.

Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lourenço, O. (2002). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo - Teoria, Dados e Implicações*. Coimbra: Almedina.

Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.

Maia-Pinto, R., & Fleith D. (2004). Avaliação das Práticas Educacionais de um Programa de Atendimento a Alunos Superdotados e Talentosos. *Psicologia Escolar e Educacional,* 8. (1), 55-66. Retirado: Janeiro, 06, 2010 de http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100007&lng=PT&nrm=iso.

Machado, J.P. (1996). (Coord.). *Grande dicionário da língua portuguesa*. (Vols. I-V) Lisboa: Círculo de Leitores.

Miranda, L., & Almeida, L. (2008). Estimular a criatividade: O programa de enriquecimento escolar "Odisseia". In Morais, M. F. & Bahia, S. (Coord.). *Criatividade: conceitos, necessidades e intervenção* (pp. 279-299). Braga: Psiquilíbrios.

Maroco, J. (2007). Análise Estatística com utilização do SPSS (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Marschark, M. (1997). *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.

Morais, M.F. (2002*). Criatividade como (re)conciliação: indivíduo, cultura e acaso - resultados da investigação*. http://www.iacat.com/1-cientifica/reconcilacion.htm Retirado: 15 Outubro, 15, 2010.

Morais, M.F., & Azevedo, Ivete (2009) Avaliação da criatividade como um contexto delicado: revisão de metodologias e problemáticas. In *Avaliação Psicológica* 8(1)(pp. 1-15).

Ministério da Educação [ME]. (2010). http://www.min-edu.pt./index.php?s=sistema-educativo. Retirado: Janeiro, 30, 2010.

Nunes, R. (1999). A audição e as ajudas individuais. In Amaral, I., Capa, A., Rego, D., Felgueiras, I.; Monteiro, M.; Reis, M.J.,*et. al*.. *O aluno surdo em contexto Escolar - A Especificidade da Criança Surda* (pp. 19-29). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Organização Mundial da Saúde. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direcção Geral da Saúde.

Pallant, J. (2007). *SPSS - Survivel manual*. New York: McGraw-Hill Open University Press.

Paszkowska-Rogacz, A. (1992). Nonverbal aspects of creative thinking: studies of deaf children. *European Journal for High Ability*, 3(2), 236 - 240.

Pereira, M. A. (1996) Criatividade: Um conceito irredutível à investigação psicológica?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXX (2), 245-261.

Quadros, R. (1999). Diversidade e Unidade nas Línguas de Sinais: Libras e ASL. In Skiliar, C. (Org.) *Actualidade da Educação Bilingue para Surdos*. (pp.195-207). Porto Alegre.

Ricou, M. (2006). Psicologia e Surdez. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M.C., & Clara, L. (Coord.). *O gesto e a palavra I - Antologia de textos sobre a surdez* (pp. 275-312). Lisboa: Caminho.

Runco, M.A. (2007). Creativity. Theories and themes: Research, development, and practice. San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

Silveira, N. (1981). *Jung – Vida e Obra. Rio de Janeiro*: Paz e Terra.

Sim-Sim, I. (1999). Linguagem e Educação. In Amaral, I., Capa, A., Rego, D., Felgueiras, I.; Monteiro, M.; Reis, M.J., *et. al*.. *O aluno surdo em contexto Escolar - A Especificidade da Criança Surda* (pp. 19-29). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Simonton, D. K. (1984). *Genious, creativity, and leadership. Historiometric Inquiries*. Cambridge, Massachussetts e Londres:Harvard University Press.

Simonton, D. K. (2002). Creativity. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp. 189-201). New York: Oxford University Press.

Simonton, D.K. (2003), Scientific creativity as constrained Stochastic behavior the integration of product, person, and process perspectives. In *Psychological Bulletin*, 129(4), 475-494.

Simonton, D.K. (2004). *Creativity in science: chance, logic, genius, and Zeitgeist*. New York: Cambridge University Press.

Sousa Filho, P. & Alencar, E. (2003). Habilidades de Pensamento Criativo em Crianças Institucionalizadas e não Institucionalizadas. In *Estudos de Psicologia*, 20 (3) (pp. 23-35). http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v20n3/a02.pdf. Retirado: Janeiro, 6, 2010.

Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development, 34*, 1-31.

Stokoe, W. (1978). *Sign language struture*. Silver Spring: Listok Press.

Stokoe, W. (2006). Língua gestual como primeira Língua da Humanidade. In Bispo, M., Couto, A., Clara, M., & Clara, L. (Coord.). *O gesto e a palavra I - Antologia de textos sobre a surdez* (pp.339-348) Lisboa: Caminho.

The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization . (1998). Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Retirado: Março, 03, 2010 de http://Unesdoc.Unesco.Org/Images/0013/001393/139394por.Pdf.

Torrance, E. P. (2001) *The Manifesto: A Guide to Developing a Creative Career*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Urban, K., & Jellen, H. G. (1996). *Manual. Test for Creative Thinking-Drawing Production*. Frankfurt: Swets.

Urban, K. (2004). Assessing creativity: The Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP) - The concept, application, evaluation, and international studies. *Psychology Science*, 46 (3), 387-397.

Wahba, L. (2005). Criatividade: inspiração, possessão e arte. In *Viver – Mente e Cérebro.* (2), 82-89.

Wechsler, (1999) Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária. In Wecheler S. M., & Guzzo R.S. (Org.) *Avaliação psicológica: perspectiva internacional*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Wecheler, S. M. (2006). *Manual Estilos de pensar e criar*.: Laboratório de avaliação e Medidas Psicológicas/Pontífice Universidade Católica de Campinas. Campinas – SP: Impressão Digital do Brasil.

Williams, G. (2001). *O Brilho do Peixe-Pónei*. Lisboa: Temas e Debates.

Whitney, P. (1998). *The Psychology of Language*. Boston: Houghton Mifflin.

Vaz de Carvalho, P. (2007). *História dos Surdos no Mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo.

Vigotsky, L.S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

APÊNDICES

APÊNDICE I - Questionário sociodemográfico e biográfico da surdez

QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO*

Não sendo necessário saber o teu nome, é importante para nós recolher alguns dados sobre ti e todos os alunos que participam neste estudo.

Todos os dados que nos forneceres são anónimos e confidenciais, interessando-nos apenas a análise geral de todos os participantes.

A tua colaboração é importante mas, se decidires, podes desistir a qualquer momento.

Caso tenhas alguma dúvida, poderás colocá-la.

☺brigado pela tua colaboração!

*Investigação realizada por Paula Barreto Frango (paula.frango@gmail.com) e orientada pela Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira da Faculdade de Psicologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa

CA/ _____

Data de nascimento ____ /_____/_____ **Idade**: _____ **Sexo:** Feminino ☐ Masculino ☐

Nacionalidade: _____ **Local de Residência**: _____

Com quem vives: _____

Mãe: **Idade:** _____ **Nacionalidade**: _____

Profissão: _____ **Empregada:** ☐ **Desempregada**: ☐

Habilitações Literárias: _____

Pai: **Idade:** _____ **Nacionalidade**: _____

Profissão: _____ **Empregado:** ☐ **Desempregado**: ☐

Habilitações Literárias: _____

Tens irmãos? Não ☐ Sim ☐ → Quantos? _____

		Idade			Idade
Masculino ☐	Feminino ☐	_____	Masculino ☐	Feminino ☐	_____
Masculino ☐	Feminino ☐	_____	Masculino ☐	Feminino ☐	_____
Masculino ☐	Feminino ☐	_____	Masculino ☐	Feminino ☐	_____

Ano de escolaridade que frequentas: 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º ☐ 5º ☐ 6º ☐

Já tiveste alguma retenção? Não ☐ Sim ☐ → Quantas vezes? _____

Em que ano(s)? 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º ☐ 5º ☐ 6º ☐

Qual o teu grau de Surdez?

Severo ☐

Profundo ☐

Outro, qual? _____

Com que idade ficaste surdo? _____

Com que idade os médicos diagnosticaram a tua surdez? _____

Tens Familiares surdos ?

Não ☐

Sim ☐ → Pai ☐ Mãe ☐ Outro(s) Quem? ☐ _____

Os teus familiares surdos comunicam em língua gestual ? Não ☐ Sim ☐

Desde que idade? _____

Usas algum suporte auditivo (aparelho)? Não ☐ Sim ☐

De que tipo? _____

Desde que idade? _____

Sabes Língua Gestual Portuguesa? Não ☐ Sim ☐

Onde aprendeste? _____

Com que idade? _____

Usas a Língua Gestual como primeiro modo de comunicação (é a tua primeira língua)?

Sim ☐ Não ☐

Em tua casa/com a tua família comunicam em língua Gestual contigo?

Não ☐

Sim ☐ → Pai ☐ Mãe ☐ Outro(s) ☐ Quem? →_____ Desde que idade? _____

Entraste para o pré-escolar? Não ☐ Sim ☐ →Idade _____

Entraste para o 1º ciclo com que idade ? _____

Entraste para o 2º ciclo com que idade? _____

Onde e qual a idade com que te começaram a ensinar em língua gestual?

Foi no pré-escolar? Não ☐ Sim ☐ →Idade _____

Foi no 1º ciclo? Não ☐ Sim ☐ →Idade _____

Foi no 2º ciclo? Não ☐ Sim ☐ →Idade _____

Participas em algumas Actividades Extra-Curriculares (outras ocupações que tenhas para além das escolares)?

Não ☐

Sim ☐ → Qual ou quais? _____

_____

_____

O que é que mais gostas de fazer nos teus tempos livres?

_____

_____

_____

Escola _____

Localidade _____

Data: ___ / ___ /2010

☺**BRIGADO PELA TUA PARTICIPAÇÃO!**

APÊNDICE II - Pedido de autorização para realização do estudo aos responsáveis pelos estabelecimentos educativos

Paula Cristina Barreto Frango
Rua Braamcamp Freire, nº 22, 2º Dto
1900- 103 Lisboa
TM: 963437852

Pedido de Autorização

Exmo. Sr. Director do Agrupamento Escolar

Eu, Paula Cristina Barreto Frango, encontro-me a desenvolver um estudo que tem como objectivo a caracterização de algumas das facetas do pensamento criativo dos alunos surdos severos e profundos do 1º ciclo. Assim, venho por este meio solicitar a V. Ex.ª., autorização para efectuar a caracterização os referidos alunos da instituição escolar que dirige.

Esta investigação, será realizada através da aplicação do TCT-DP - TEST FOR CREATIVE THINKING – DRAWING PRODUCTION de Klaus K. Urban & Hans G. Jellen, um teste de fácil e rápida aplicação, que consta na realização de um desenho no tempo máximo de 15 minutos, a partir de uma folha própria fornecida aos alunos e de um pequeno questionário sócio-demográfico. Este trabalho destina-se à elaboração de uma tese, com vista à obtenção do grau de mestre, em Psicologia da Educação, na Faculdade de Psicologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, tendo como orientadora a Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira.

Caso autorize a participação destes alunos, farei igualmente um pedido de autorização ao Encarregado de Educação, garantindo o anonimato e

confidencialidade dos resultados, sendo utilizados somente para fins estatísticos e de investigação científica.

Tentaremos combinar a hora e o dia mais conveniente para os professores dos alunos que integrarem este estudo, de forma a interferir o mínimo possível no decurso das actividades curriculares.

Este é um estudo pertinente e pioneiro em Portugal, pelo que, mais uma vez sublinho a importância da sua colaboração no mesmo.

Agradeço desde já a disponibilidade, fico a aguardar uma resposta.

A Mestranda — A Orientadora da Tese

Paula Frango — Prof. Dra. Sara Ibérico Nogueira

APÊNDICE III - Pedido de autorização aos encarregados de educação

Consentimento Informado

Exmo. Sr. ou Sr.ª.Encarregado (a) de Educação.

Eu, Paula Cristina Barreto Frango encontro-me a realizar, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Lisboa, no mestrado de Psicologia da Educação, uma investigação sobre a imaginação e a criatividade dos alunos surdos, tendo como orientadora a Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira.

Trata-se de um trabalho exploratório, cujo objectivo é fazer uma caracterização dos níveis de criatividade em crianças surdas profundas e severas do primeiro e segundo ciclo, independentemente da sua idade. Para a realização do estudo conto com a autorização e colaboração do estabelecimento de ensino que o seu educando frequenta.

A caracterização dos alunos é feita através da realização de um desenho, numa folha própria, em 15 minutos, que será efectuado na presença de um professor e no horário escolar.

É assegurado o anonimato e a confidencialidade dos resultados obtidos, bem como as informações de cada aluno, sendo ambas utilizadas somente para fins científicos, não interessando para o estudo os resultados individuais de cada criança, mas sim os resultados do grupo.

Assim, venho por este meio solicitar a V. Ex.ª., autorização para a participação do seu educando nesta investigação. Caso não permita, assinale no destacável em anexo, e envie o mesmo amanhã, pelo aluno.

Alerto mais uma vez para a importância da sua colaboração neste estudo pertinente e pioneiro em Portugal.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

A mestranda

Paula Frango

Não autorizo o meu educando _____

a participar no estudo sobre a imaginação e a criatividade dos alunos surdos.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

_____

ANEXOS

ANEXO I - Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro. Regime Jurídico da Educação Especial

nadamente em termos remuneratórios, a presidentes das comissões directivas dos programas operacionais regionais do QREN.

15 — Determinar que os elementos que compõem o secretariado técnico, incluindo os secretários técnicos, são equiparados, em termos remuneratórios, aos elementos dos secretariados técnicos dos programas operacionais temáticos do QREN.

16 — Determinar que as despesas inerentes à instalação e funcionamento da autoridade de gestão do PRODER, elegíveis a financiamento comunitário, são asseguradas pela assistência técnica do PRODER, de acordo com o artigo 66.º do Regulamento (CE) n.º 1698/2005, do Conselho, de 20 de Setembro.

17 — Determinar, sem prejuízo do disposto no n.º 13, que a presente resolução produz efeitos desde a data da sua aprovação.

18 — Determinar a revogação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2007, de 21 de Agosto.

Presidência do Conselho de Ministros, 8 de Novembro de 2007. — O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa.*

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, DO DESENVOLVIMENTO RURAL E DAS PESCAS

Portaria n.º 14/2008

de 7 de Janeiro

Pela Portaria n.º 817/95, de 13 de Julho, alterada pelas Portarias n.os 62/96, 447/2000 e 1508/2002, respectivamente de 28 de Fevereiro, 18 de Julho e 14 de Dezembro, foi concessionada à Associação de Caçadores da Casa Branca a zona de caça associativa da Herdade da Casa Branca e outras (processo n.º 1759-DGRF), situada no município de Mora.

A concessionária requereu agora a anexação à referida zona de caça de outro prédio rústico.

Assim:

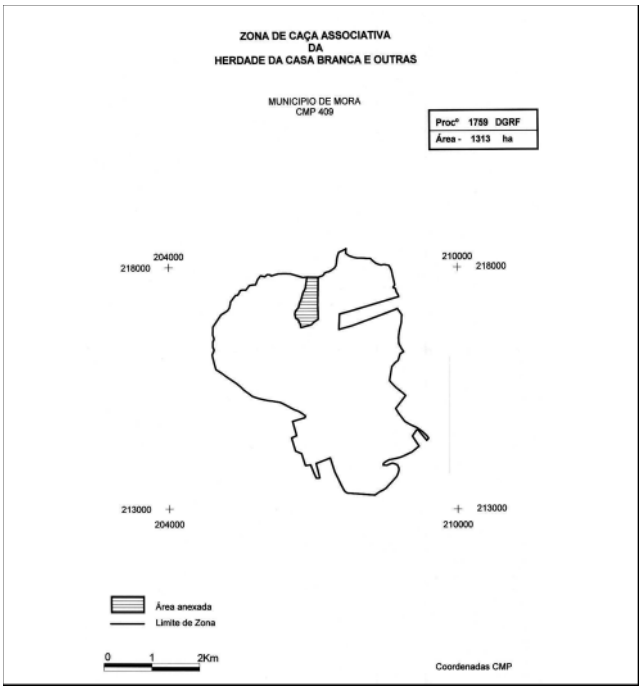
Com fundamento no disposto no artigo 11.º e na alínea *a*) do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 202/2004, de 18 de Agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 201/2005, de 24 de Novembro, e ouvido o Conselho Cinegético Municipal:

Manda o Governo, pelo Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, o seguinte:

1.º É anexado à presente zona de caça o prédio rústico denominado «Herdade Casa Branca da Estrada», sito na freguesia de Pavia, município de Mora, com a área de 37,7750 ha, ficando a mesma com a área total de 1313 ha, conforme planta anexa à presente portaria e que dela faz parte integrante.

2.º A presente anexação só produz efeitos, relativamente a terceiros, com a instalação da respectiva sinalização.

O Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, *Jaime de Jesus Lopes Silva,* em 15 de Novembro de 2007.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 3/2008

de 7 de Janeiro

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida.

Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea *c*) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Objectivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 — A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Artigo 2.º

Princípios orientadores

1 — A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 — Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiados pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 — As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 — Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 — Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

1 — Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 — Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 — Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Artigo 4.º

Organização

1 — As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 — Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;

b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 — Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;
b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 — As respostas referidas nas alíneas *a*) e *b*) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.
5 — As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

CAPÍTULO II

Procedimentos de referenciação e avaliação

Artigo 5.º

Processo de referenciação

1 — A educação especial pressupõe a referenciação das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.
2 — A referenciação efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.
3 — A referenciação é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

Artigo 6.º

Processo de avaliação

1 — Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;
b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;
c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;
d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;
e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adeqúem à sua situação específica.

2 — Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea *a*) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.os 2 e 3 do artigo 4.º
3 — Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.
4 — O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.
5 — A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referenciação com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.
6 — Quando o presidente do conselho executivo decida pela não aprovação, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento.

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referenciação e de avaliação

1 — O serviço docente no âmbito dos processos de referenciação e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva.
2 — O serviço de referenciação e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

CAPÍTULO III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.
2 — O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.
3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

1 — O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 — O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 — Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

a) A identificação do aluno;
b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
e) Definição das medidas educativas a implementar;
f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
i) Identificação dos técnicos responsáveis;
j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea *a*) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea *a*) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 — No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

1 — O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 — A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, excepto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

1 — A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — O programa educativo individual constituiu o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

1 — O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 — A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 — Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

4 — O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 — O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 — O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

1 — Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição

destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 — A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 — No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 — O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 15.º

Certificação

1 — Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 — Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

CAPÍTULO IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 — A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

a) Apoio pedagógico personalizado;
b) Adequações curriculares individuais;
c) Adequações no processo de matrícula;
d) Adequações no processo de avaliação;
e) Currículo específico individual;
f) Tecnologias de apoio.

3 — As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas *b*) e *e*), não cumuláveis entre si.

4 — As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola.

5 — O projecto educativo da escola deve conter:

a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

1 — Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;
b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;
d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 — O apoio definido nas alíneas *a*), *b*) e *c*) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 — O apoio definido na alínea *d*) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

1 — Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 — As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

3 — A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;
b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;
c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 — As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de

curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 — As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

1 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim-de-infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 — As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 — A matrícula por disciplinas pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 — As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea *a*) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 — As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea *b*) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 — As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea *a*) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 — As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea *b*) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 — As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 — Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.

Artigo 21.º

Currículo específico individual

1 — Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 — O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 — O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

CAPÍTULO V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

1 — A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 — A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea *a*) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 — As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e

ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

b) Docentes surdos de LGP;

c) Intérpretes de LGP;

d) Terapeutas da fala.

6 — Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 — As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;

b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;

c) Docente surdo de LGP;

d) Terapeutas da fala;

e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 — Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 — As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 — Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas.

12 — As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 — Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 — A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 — Sempre que se verifique a inexistência de docente surdo competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos.

17 — Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 — Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 — Os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.

20 — Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 — Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

a) Leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;

b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;

c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;

d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 — Aos docentes surdos com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete:

a) Leccionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;

b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;

c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didácticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;

d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;

e) Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interacção de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;

f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 — Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e *scanner;* televisor e vídeo, câmara e máquinas

fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de vídeo-conferência, *software* educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;

b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;

c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;

d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;

e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;

f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;

g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;

h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Artigo 24.º

Educação de alunos cegos e com baixa visão

1 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 — As escolas de referência a que se refere a alínea *b*) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 — Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;

b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;

c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, *software* de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;

d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;

e) Assegurar o treino visual específico;

f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;

g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;

h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais;

i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 — Consideram-se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 — Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e concepção de relevos; *scanner;* máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; *software* de ampliação de caracteres; *software* de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Artigo 25.º

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 — As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 — A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de

enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;

c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;

d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;

e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

Artigo 26.º

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

1 — As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de apoio especializado:

a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;

c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;

f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;

g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — Às escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;

b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;

c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;

d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;

e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

Artigo 27.º

Intervenção precoce na infância

1 — No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:

a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;

b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;

c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

CAPÍTULO VI

Disposições finais

Artigo 28.º

Serviço docente

1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são leccionadas por docentes de educação especial.

2 — Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 — A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 — A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 — O apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

Artigo 29.º

Serviço não docente

1 — As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala, terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 — Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

Artigo 30.º

Cooperação e parceria

As escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando os seguintes fins:

a) A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado;

c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;

d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;

e) O desenvolvimento de acções de apoio à família;

f) A transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego;

g) A integração em programas de formação profissional;

h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;

i) Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais;

j) Outras acções que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;

b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

Artigo 32.º

Norma revogatória

São revogados:

a) O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;

b) O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;

c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;

d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;

e) O artigo 6.º da Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro;

f) Os n.os 51 e 52 do Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho, publicado no *Diário da República,* 1.ª série-B, n.º 166, de 19 de Julho de 2001;

g) O despacho n.º 173/99, de 23 de Outubro;

h) O despacho n.º 7520/98, de 6 de Maio.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Setembro de 2007. — *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa — Maria de Lurdes Reis Rodrigues.*

Promulgado em 7 de Dezembro de 2007.

Publique-se.

O Presidente da República, Aníbal Cavaco Silva.

Referendado em 11 de Dezembro de 2007.

O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa.*

Decreto-Lei n.º 4/2008

de 7 de Janeiro

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que lhe foi dada pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, e pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, dispõe sobre os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação.

No quadro da diversificação da oferta formativa do ensino secundário, encontram-se instituídos os cursos artísticos especializados, associando, simultaneamente, dimensões estéticas e técnicas, enquanto partes integrantes de uma formação especializada.

As especificidades das diferentes áreas do ensino artístico determinaram, em conformidade com o n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua actual redacção, que a revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo mesmo diploma seria aplicável, no caso dos cursos artísticos especializados de Dança, Música e Teatro, apenas a partir do ano lectivo de 2007-2008, com a excepção do disposto para a componente de formação geral dos planos de estudos destes cursos, matéria já plenamente regulada pelo referido diploma legal.

Considera, no entanto, o XVII Governo Constitucional que não estão ainda reunidas as condições essenciais para a efectiva aplicação prática e integral desta revisão curricular nas áreas da dança, música e teatro e para dela extrair os efeitos inerentes a uma estratégia de qualificação da população escolar.

Nesse contexto, no âmbito de uma política de educação orientada e focada na superação dos défices de formação e qualificação nacionais, é intenção do Governo promover um conjunto de medidas de sustentação do ensino artístico. Assim, e sem prejuízo do quadro normativo em vigor relativamente à componente de formação geral, é aprovada a suspensão da aplicação da revisão curricular dos cursos artísticos especializados de nível secundário de educação, nas áreas da dança, música e teatro, que entraria em vigor no ano lectivo de 2007-2008, de modo a criar os meios que permitam colmatar as lacunas existentes, nomeadamente, tornando o sistema de ensino mais eficaz e diversificando as ofertas artísticas.

A suspensão da aplicação do disposto no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, no contexto e nos termos limitados ora enunciados, insere-se, pois, no âmbito da reestruturação do ensino artístico especializado, a qual procurará, com base na mobilização e participação de agentes do sector, redefinir, de uma forma abrangente, o quadro legislativo de organização e funcionamento desta área vocacional do ensino.

À luz dos objectivos prioritários da política educativa definidos pelo XVII Governo Constitucional, o Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, para além de outras alterações, modificou a estrutura do regime de avaliação da oferta formativa do ensino secundário regulada pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e, concomitantemente, a certificação dos cursos por este abrangidos, com vista a potenciar a procura de percursos educativos e formativos conferentes de uma dupla certificação, a par de uma valorização da identidade do ensino secundário.

Mantendo o princípio geral da admissibilidade da avaliação sumativa externa limitada aos cursos científico-humanísticos, cumpre reconhecer de forma efectiva a faculdade de realização de exames finais nacionais, na qualidade de candidatos autopropostos, pelos alunos que frequentem aquela tipologia de cursos na modalidade do ensino secundário recorrente.

Ancorada na proximidade tendencial entre os cursos do ensino recorrente e os cursos homólogos do ensino secundário em regime diurno, a solução ora aprovada clarifica e flexibiliza o regime de funcionamento dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário recorrente, salvaguardando a natureza, fisionomia e objectivos específicos desta modalidade especial de educação escolar.

Por outro lado, atenta a forma de organização e desenvolvimento dos cursos artísticos especializados, alguns dos reajustamentos introduzidos nos cursos científico-humanísticos pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 27 de Julho, afiguram-se materialmente extensíveis a ofertas do ensino artístico especializado de nível secundário de educação, seja pela necessidade de preservar a natureza comum da componente de formação geral seja pela pertinência do reforço da carga horária em idêntica disciplina da componente de formação técnico-artística que contempla actividades de carácter prático.

Desta forma, contribui-se, igualmente, para a promoção do princípio da reorientação do percurso formativo dos alunos entre cursos do nível secundário de educação criados ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, termos em que a extensão que se aprova deverá reflectir-se, consequentemente, nos planos de estudos actualmente em vigor dos cursos artísticos especializados, na exacta medida da aplicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na sua redacção actual, a esta oferta de ensino.

Foi ouvido o órgão de governo próprio da Região Autónoma dos Açores.

Foi promovida à audição do órgão de governo próprio da Região Autónoma da Madeira.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na redacção dada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, e nos termos da alínea *c*) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Suspensão de efeitos

1 — É suspensa a vigência do n.º 3 do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, na redacção que

ANEXO II - TCT-DP Forma A

UNIVERSIDADE LUSÓFONA
de Humanidades e Tecnologias
Humani nihil alienum

Teste de Caracterização do Pensamento Criativo

de

Klaus K. Urban & Hans G. Jellen*

(*Forma A*)

Estamos a desenvolver um estudo sobre a imaginação das crianças, para o qual pedimos a tua colaboração.

Instruções

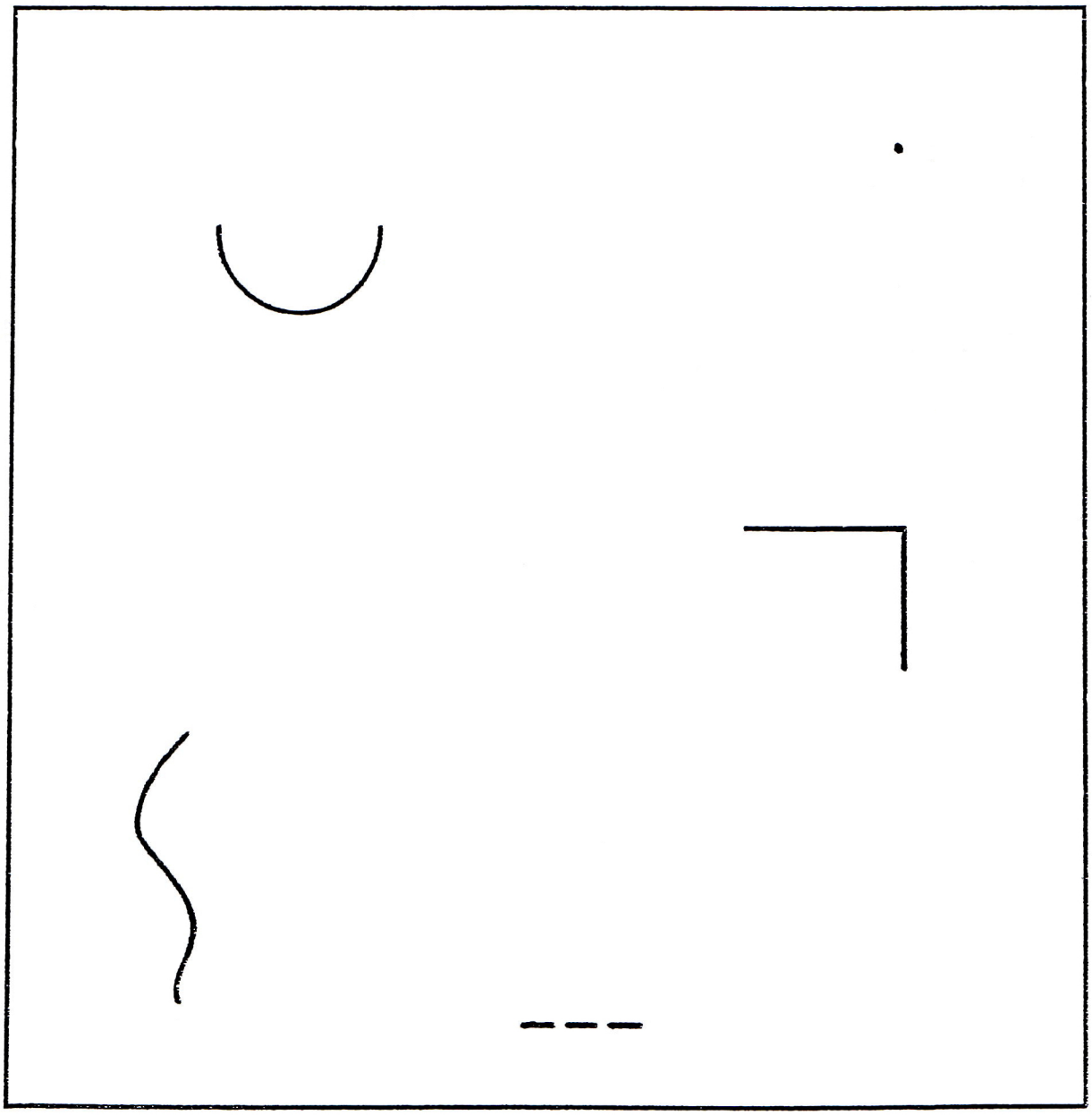
Nesta folha encontra-se um desenho que está incompleto. O artista que o começou foi interrompido antes de o poder acabar.
Pedimos-te que finalizes este desenho.
Podes desenhar tudo aquilo que desejares.
Tudo o que desenhares será considerado correcto.

Quando terminares o teu desenho, por favor, faz-me um sinal para que eu o recolha.

Obrigado!

* Test For Creative Thinking – Drawing Prodution (TCT-DP) - Direitos cedidos por Klaus Urban a Sara Ibérico Nogueira e Leonor Almeida, desde 2007, para projectos de investigação em Portugal

CA/_____



Direitos cedidos por Klaus Urban a Sara Ibérico Nogueira e Leonor Almeida, desde 2007, para projectos de investigação em Portugal.