

ANA PAULA BRITES MENDES DA SILVA

**CARACTERIZAÇÃO DOS NÍVEIS CRIATIVIDADE
EM CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR E DO 2º ANO
ESCOLARIDADE**

Orientadora: Sara Ibérico Nogueira

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Psicologia

Lisboa

2011

ANA PAULA BRITES MENDES DA SILVA

**CARACTERIZAÇÃO DOS NÍVEIS CRIATIVIDADE
EM CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR E DO 2º ANO
ESCOLARIDADE**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre
do curso de Mestrado de Psicologia, Acompanhamento e
Psicoterapias, conferido pela Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias

Orientadora: Professora Doutora: Sara Ibérico Nogueira

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Psicologia

Lisboa

2011

“Criatividade é fazer castelos de areia, e torná-los reais ou até mais fantásticos. É sonhar sonhos impossíveis e depois alcançá-los. É sentir o potencial da criança e ajudá-la a desenvolvê-lo. Criatividade é formar a imagem do futuro e depois resolver problemas futuristas”

Torrance & Safter, 1999

“Quero ser criança até ao final: A criança é a fase criadora por excelência.”

“É importante que os mestres proponham às crianças materiais, situações e ocasiões que as façam progredir.”

Jean Piaget

Dedicatória

À minha família, em particular ao meu esposo Flávio Silva e filhas, Soraia e Márcia, pelo amor e compreensão que me permitiram delinear os caminhos que hoje percorro, a eles dedico esta investigação.

À minha querida cunhada e amiga, Ana Paula Brito Carvalho Silva.

A todos os amigos que directa ou indirectamente contribuíram para a concretização deste trabalho.

Eu não conseguia imaginar como as coisas me iam acontecer, pois no início foi tudo muito incerto e confuso, onde todos os estranhos faziam parte da minha vida, onde todos os recantos teriam histórias escondidas. Aqui passei alguns dos melhores momentos da minha vida, fiz amigos, muitos dos quais, me acompanharão para sempre. Por isso tenho que festejar!

Este é um momento especial! É hora de olhar para trás e ver por tudo aquilo que eu passei. Sem dúvida, muitas tristezas, incertezas, aflições e alguns conflitos mas, felizmente, por muitos bons momentos, de alegria, de vitórias e de cumplicidades.

Devo esquecer aqueles que me colocaram obstáculos infundados e agradecer àqueles que me motivaram a continuar. É hora, mais do que nunca, de valorizar as amizades e os conhecimentos que aqui adquiri.

Agradecimentos

À Prof. Doutora Sara Ibérico Nogueira, por acreditar neste projecto, e pela forma como orientou o trabalho, nomeadamente pela exigência intelectual e crítica, assim como pelo apoio e incentivos constantes.

Agradeço a todos os Directores das Escolas da grande Lisboa que contactei e que me proporcionaram a aplicação dos testes às crianças com as idades que eram necessárias para este estudo.

Agradeço de igual forma aos Encarregados de Educação que autorizaram os seus filhos a participar neste estudo e às crianças, pois sem elas era impossível fazer este trabalho.

Resumo

A criatividade é como um processo psíquico que se edifica na criança desde muito cedo e que se desenvolve em conjunto com outras funcionalidades superiores tais como o pensamento, a memória e até a brincadeira. A possibilidade de criar está ligada ao contexto histórico, familiar, escolar e à riqueza das experiências vividas pelas crianças. Na primeira infância, a criatividade ocorre através de práticas estimuladoras, estas implicam directamente no desenvolvimento das relações interpessoais e com o meio, dando a essas crianças a oportunidade de serem mais confiantes, podendo assim identificar suas aptidões e limites pessoais. Segundo Piaget (2002, cit. por Laus, 2008)) a habilidade de criar algo, ocorre de forma espontânea através do processo de assimilação, sendo que a criatividade não diminui com o aumento da idade, mas é assimilada com a inteligência, traduzindo assim o processo de acomodação.

O objectivo do presente trabalho consiste em comparar os níveis da criatividade em crianças de cinco anos da pré-primária com as crianças do segundo ano de escolaridade.

A amostra recolhida por conveniência é constituída por 206 crianças, 100 do sexo masculino (48.54%) e 106 do sexo feminino (51.46%) com idades que variam entre os 5 e os 7 anos ($M = 6.02$ anos; $DP = 1.01$), e que frequentam a pré primária (49.03%) e o 2º ano de escolaridade (50.97%). Todos os participantes são de nacionalidade portuguesa e não apresentam retenções.

O teste utilizado neste estudo é o TCT - DP (Test for Creative Thinking - Drawing Production) desenvolvido por K. Urban e H. Yellen (1996), que permite avaliar o potencial criativo global dos indivíduos.

Os resultados deste estudo indicam que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos níveis de criatividade entre os sexos, sendo o sexo feminino a apresentar valores superiores; como a nível escolar, as crianças do 2º ano de escolaridade apresentaram valores superiores; na posição na fratria as crianças com uma posição de filho do meio ou último obtiveram valores superiores; a nível sócio-económico as crianças da classe média mais indicaram valores mais elevados.

Palavra-chave: Criatividade, Desenvolvimento, TCT-DP

Abstract

Creativity is like a mental process that builds upon the child from an early age and develops together with other superior features such as thought, memory and even fun. The ability to create is linked to the historical context, family, school and the wealth of experiences for children. In early childhood, creativity occurs through stimulating practices, they directly involve the development of interpersonal relationships and with the environment, giving these children the opportunity to be more confident, and thus can identify their skills and personal boundaries. According to Piaget (2002, cit. By Laus, 2008)) the ability to create something, occurs spontaneously through the process of assimilation, and creativity does not diminish with increasing age, but is assimilated with the intelligence, reflecting the accommodation process.

The purpose of this study is to compare the levels of creativity in children five years of pre-school with children from second grade.

The sample collected for convenience is made up of 206 children, 100 males (48.54%) and 106 females (51.46%) with ages ranging from 5 to 7 years ($M = 02.06$ years, $SD = 1.01$), and who attend pre-primary (49.03%) and 2nd grade (50.97%). All participants are of Portuguese nationality and have not withheld.

The test used in this study is the TCT - DP (Test for Creative Thinking - Drawing Production) developed by K. Urban and H. Yellen (1996), which allows to evaluate the overall creative potential of individuals.

The results of this study indicate that differences were statistically significant levels of creativity between the sexes, and female gender to present higher values, as the school level, children in the 2nd year of education had higher values, the sibling position children from a position of middle son or last had higher values, the socio-economic middle-class children showed more higher values.

Keyword: Creativity, Development, TCT-DP

Abreviaturas, siglas e símbolos

APA – American Psychological Association

Bfd – Quebra do Limite Dependente do Fragmento

Bfi – Quebra do Limite Independente do Fragmento

Cl – Ligações feitas com Linhas

Cm – Completações

Cn – Continuações

DP – Desvio Padrão

Hu – Humor

M – Média

Max – Máximo

Min – Mínimo

Ne – Novos Elementos

NSE – Nível Sócio-Económico

p – Nível de Significância

PF – Posição de Fratria

Pe – Perspectiva

Sp – Velocidade

SPSS – Statistical Package for Social Sciences

t – Valor do teste T-Student

TCT-DP – Test for Creative Thinking – Drawing Production

TTCT – Torrance's Test of Creative Thinking

Uca – Não Convencional A

Ucb – Não Convencional B

Ucc – Não Convencional C

Ucd – Não Convencional D

α – alfa cronbach

% - Percentagem

Índice Geral

Introdução	13
Parte I – Enquadramento Teórico	15
Capítulo I - Criatividade	16
1- Definições de Criatividade	17
2 – Abordagens Históricas e Filosóficas da Criatividade.....	19
3 – Abordagens Psicológicas	21
3.1 - Modelo dos 4 P's da Criatividade	23
3.2 – Abordagens da Confluência.....	25
3.2.1 – Teoria do Investimento em Criatividade de Sternberg e Lubart.....	25
3.2.2 – Modelo Componencial de Criatividade de Amabile	26
3.2.3 – Teoria dos Sistemas de Csiksentmihalyi	28
4 - Factores influentes no desenvolvimento do potencial criativo.....	30
4.1 – Factor Família	30
4.2 – Factor Escola	31
4.3 – Factor Sociocultural	33
5 - Avaliação da criatividade.....	35
5.1 – Teste dos Usos Invulgares de Guilford	35
5.2 – Teste de Criatividade de Wallach e Kogan	35
5.3 – Torrance's Test of Creative Thinking	36
5.4 – Test for Creative Thinking – Drawing Production	36
Capítulo II – Desenvolvimento na Infância.....	39

1 – Psicologia do Desenvolvimento.....	40
1.1 – Teoria do desenvolvimento de Jean Piaget.....	41
1.2 - Princípios Gerais da Teoria de Piaget	42
1.3 - Factores Desenvolvimento Cognitivo	43
1.4 - Os estádios do desenvolvimento de Jean Piaget	46
2 – Teoria do desenvolvimento de Vygotsky	50
3 – Diferenças e semelhanças entre Piaget e Vygotsky	53
Parte II – Estudo Empírico	55
Capítulo I – Metodologia	56
1 - Participantes	57
2 - Instrumentos	57
2.1 – TCT-DP.....	57
2.2 – Questionário Sócio-Demográfico.....	59
3 - Procedimento	59
Capítulo II – Resultados	61
1 – Participantes	62
1.1 – TCT-DP.....	62
2 – Análise descritiva do TCT-DP	63
2.1 – TCT-DP.....	63
3 – Análise das Qualidades Psicométricas.....	65
3.1 – Análise Factorial do TCT-DP	65
3.2 – Análise da Consistência Interna do TCT-DP	67

4 – Análise da Normalidade dos critérios do TCT-DP	68
5 – Análise das diferenças.....	69
5.1 – Diferenças de Criatividade entre Sexo.....	69
5.2 – Diferenças de Criatividade entre Níveis de Escolaridade	71
5.3 – Diferenças de Criatividade entre Posição na Fratria	71
5.4 – Diferenças de Criatividade entre Níveis Sócio-Económicos	73
5.5 – Diferenças de Criatividade entre Escolas	76
Capítulo III.....	82
Discussão e Conclusões	83
Bibliografia	86
Apêndices	i
Apêndice I – Pedido autorização dirigido aos Directores das Escolas.....	ii
Apêndice II – Consentimento informado dirigido aos Encarregados de Educação.....	iii
Apêndice III – Dados Sócio-demográficos.....	iv
Anexos	i
Anexo I – Folha do desenho do TCT-DP.....	ii

Índice de Quadros

Tabela 1 - Caracterização da Amostra	62
Tabela 2 – Análise descritiva do TCT-DP	63
Tabela 3 - Percentis por Escolaridade para Total do TCT-DP	64
Tabela 4 - Análise Factorial do TCT-DP	65
Tabela 5 - Análise da Consistência Interna do Factor 1	67
Tabela 6 - Análise da Consistência Interna do Factor 2	67
Tabela 7 - Análise da Consistência Interna do Factor 3	67
Tabela 8 - Análise da Consistência Interna do Factor 4	67
Tabela 9 - Análise da Normalidade dos Itens do TCT-DP	68
Tabela 10 - Diferenças de criatividade entre género – Amostra Total	69
Tabela 11- Diferenças de criatividade entre género – pré primária	70
Tabela 12 - Diferenças de criatividade entre género – segundo ano escolaridade	70
Tabela 13 - Diferenças de criatividade entre escolas – amostra total	71
Tabela 14 - Diferenças de criatividade entre posição na fratria – amostra total	72
Tabela 15 - Diferenças de criatividade entre posição na fratria – segundo ano escolaridade.....	72
Tabela 16 - Diferenças de criatividade entre níveis sócio-económicos – amostra total	73
Tabela 17- Post Hoc – Amostra Total	73
Tabela 18 - Diferenças de criatividade entre níveis sócio-económicos – pré-primária	74
Tabela 19 – Post Hoc – pré-primária	74
Tabela 20 - Diferenças de criatividade entre níveis sócio-económicos – segundo ano escolaridade	76

Tabela 21 – Post Hoc – segundo ano escolaridade.....	76
Tabela 22 - Diferenças de criatividade entre escolas – amostra total	76
Tabela 23 – Post Hoc – Amostra total	77
Tabela 24 - Diferenças de criatividade entre escola – pré-primária	78
Tabela 25 – Post Hoc – pré-primária	79
Tabela 26 - Diferenças de criatividade entre escolas – segundo ano escolaridade	80
Tabela 27 – Post Hoc – segundo ano escolaridade	81

Introdução

A criatividade leva a um processo de mudança e desenvolvimento pessoal e social, e deveria fazer parte da vida de cada um, bem como ser sempre incentivada em todos os ambientes onde o indivíduo vive.

Considerando este facto, o Homem deve deter características como a capacidade adaptativa e a flexibilidade em relação aos novos acontecimentos, encontrando essas mesmas características existentes na criatividade que cada um tem (Bahia e Ibérico Nogueira, 2005).

Podemos dizer que a criatividade é a faculdade humana que excede os processos e as rotinas diárias de pensamento e fazer. Na realidade, criatividade “é a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta” (Lubart, 2007, p. 16).

Nos dias de hoje, e diante de inúmeras e várias alterações na tecnologia, é muito importante inovar, tentando assim descobrir resoluções criativas e únicas que se adaptem a essas mesmas alterações.

Segundo Nakamo e Wechsler (2007 p. 88) a criatividade é entendida como uma característica inerente do ser humano. Embora todos os sujeitos apresentem um potencial criador, e o desenvolverem em diferentes níveis e intensidade, esse desenvolvimento relaciona-se especialmente, na família, escola e meio em que o sujeito está inserido.

Como objectivo do presente trabalho, pretende-se avaliar os níveis de criatividade em crianças dos 5 anos que frequentam a pré primária e as crianças do 2º ano de escolaridade. Pretende-se também analisar se existem diferenças entre os níveis da Criatividade em função dos dados Demográficos recolhidos, trata-se de um estudo pertinente, devido ao seu carácter exploratório.

Sendo assim, foi administrada a prova TCT-DP (Test For Creative Thinking – Drawing Production) (Urban & Jellen, 1996, direitos do autor cedidos a Sara Ibérico Nogueira), para avaliação da criatividade.

O presente trabalho, encontra-se estruturado por capítulos. A primeira parte é constituída por dois capítulos, o primeiro refere-se à contextualização teórica da Criatividade,

encontra-se dividido em cinco pontos. No ponto um descreve as diferentes definições de criatividade; no ponto dois as vertentes históricas e filosóficas da criatividade; no ponto três sobre as diferentes abordagens psicológicas, (os 4 P's da criatividade e as abordagens da confluência); ponto quatro os Factores influentes no desenvolvimento do potencial criativo; no ponto cinco e último a avaliação da criatividade.

O segundo capítulo está dividido por quatro pontos. Primeiramente aborda a perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento; o ponto dois a Teoria de Piaget, no ponto três refere-se aos Princípios gerais da Teoria de Vygotsky, no ponto quatro e último as diferenças entre as teorias de Piaget e Vygotsky.

A segunda parte do trabalho, o estudo empírico, encontra-se dividido por dois capítulos. O capítulo I, intitulado metodologia falaremos sobre os participantes, instrumentos e procedimento. O capítulo II refere-se aos resultados retirados deste estudo.

O capítulo III é designado pela Discussão e Conclusão

.

Parte I

Enquadramento Teórico

Capítulo I

Criatividade

1 – Definições de Criatividade

A criatividade, apesar de ser uma palavra bastante utilizada no nosso dia-a-dia, tem sido referida na literatura especializada e no quotidiano por uma enorme diversidade de definições. Podemos então dizer que existem diferentes modos de definir ou caracterizar a criatividade.

Ao longo dos tempos, têm-se encontrado diversas tentativas de definição, interpretação e explicação deste conceito, indicando a dificuldade de se conseguir uma definição única. Muitos foram os autores que tentaram definir o conceito Criatividade:

Guilford (1973 p.25) refere-se à criatividade como: “A habilidade de gerar um leque de soluções possíveis para um problema que não tem resposta directa e simples” sendo essa propensão vinculada à habilidade para produzir várias e originais associações.

Stein (1974, p.08), refere que “criatividade é um processo que resulta numa novidade que é aceita como útil, convincente ou satisfatória por um significativo grupo de pessoas, num determinado período”.

Vygotsky (1982, p. 31-32), refere que a imaginação criadora é motivada pela capacidade de fantasiar a realidade: “A imaginação criadora é resultante da capacidade de fantasiar situações. O indivíduo irá criar segundo a sua capacidade de imaginar e fantasiar com base numa série de factores, entre eles, a experiência acumulada, enquanto um produto de sua época e seu ambiente1.”.

Para Amabile (1983), a Criatividade é um resultado que será visto como criativo na extensão em que a) são novos e apropriados, úteis ou de valor para uma tarefa e b) a tarefa é heurística e não algorística.

Ao definir o conceito de criatividade, Alencar (1993, p.15) afirma que a “criatividade implica a emergência de um produto novo, seja uma ideia, ou invenção original, seja a reelaboração e aperfeiçoamento de produtos ou ideias já existentes” destaca a importância do produto criativo ser uma resposta apropriada a uma determinada situação.

Para Wechsler (1998, p.91) a criatividade é uma característica multidimensional, constituída por aspectos cognitivos e emocionais, e “passa a ser entendida como o resultado

da interacção entre processos cognitivos, características da personalidade, variáveis ambientais e elementos inconscientes”.

Torrance e Safter (1999, p.19) que definiram a criatividade como o “processo de sentir deficiências em uma informação, formular hipóteses ou adivinhações sobre estas deficiências, testar e revisar suas hipóteses, e, finalmente, comunicar os resultados encontrados”.

Para Piaget (2001), a criatividade está associada à abstracção reflexiva. Teórico da inteligência, o autor destaca que esta não é uma cópia da realidade uma vez que não está representada nos objectos: é uma construção do sujeito que enriquece os objectos externos. Desta forma, introduz o conceito de criatividade como a capacidade humana de reflectir o objecto e reflectir sobre o objecto.

De acordo com Sartori e Fialho (2008) a criatividade pode e deve ser estimulada. A criança é por natureza um ser criativo e a criatividade é um dos elementos presentes no processo de ensino e aprendizagem, principalmente no ensino da Arte. Assim é comum encontrar professores a incentivar os seus alunos a elaborar uma determinada tarefa “com criatividade”.

2 – Abordagens Histórica e Filosófica da Criatividade

Analisar a criatividade como uma questão teórica requer uma estratégia multidisciplinar, uma vez que ela tem sido estudada como conceito e como categoria de prática, nos campos da filosofia, teologia, psicologia, sociologia, arte, literatura, entre outros, e, em cada um deles, é revelada uma característica ou aspecto, incitando a uma síntese (Keller 1978 cit. por Laus, 2008).

Correntes filosóficas da criatividade

Na Antiguidade Clássica para a compreensão da criação foi utilizado o pensamento filosófico. Esse pensamento filosófico tinha como base a actividade mental aplicada ao entendimento do mundo, como este era concebido. Estes pressupostos perduraram até o aparecimento do método científico. A partir daí, gradualmente, a criatividade começa a possuir fundamentações mais sólidas e verificáveis (Keller 1978 cit. por Laus, 2008).

Criatividade como inspiração divina

Segundo Hallman (1964) e Kneller (1978, cit. por Laus, 2008) uma das mais antigas concepções da criatividade encaminha-nos para a sua origem divina. A melhor expressão dessa crença é atribuída a Platão: “E por essa razão Deus arrebatava o espírito desses homens (poetas) e usa-os como seus ministros, da mesma forma que com os adivinhos e videntes, a fim de que os que os ouvem saibam que não são eles que proferem as palavras de tanto valor quando se encontram fora de si, mas que é o próprio Deus que fala e se dirige por meio deles.” Esta concepção ainda encontra defensores no séc. XX, por exemplo, para Maritain (1953), o poder criativo depende do “reconhecimento da existência de um inconsciente, ou melhor, pré-consciente espiritual, de que davam conta Platão e os sábios, e cujo abandono em favor do inconsciente freudiano apenas é sinal da estupidez de nosso tempo”.

Criatividade como loucura

Ainda na Antiguidade a criatividade como uma forma de loucura encontra explicação devido à sua aparente espontaneidade e irracionalidade. Novamente, Platão, parece ter percebido pouca diferença entre a visitação divina e o frenesi da loucura. Durante o século XIX, Lombroso (1891, cit. por Souza, 2001) alegou que a natureza irracional ou involuntária da arte criadora deve ser explicada patologicamente.

Criatividade como génio intuitivo

Surgiu no fim do Renascimento, para explicar a sua origem na noção de génio, a capacidade criativa de Da Vinci, Vasari, Telésio e Michelângelo. Durante o século XVIII, muitos pensadores associaram criatividade e genialidade. Kant e Kneller “entendeu ser a criatividade um processo natural, que criava as suas próprias regras; também sustentou que uma obra de criação obedece a leis próprias, imprevisíveis; e daí concluiu que a criatividade não pode ser ensinada formalmente” Souza (2001).

Além da concepção de génio, esta teoria reconhece a criação como uma forma saudável e muitíssimo desenvolvida da intuição, tornando o criador, uma pessoa rara e diferente. Era caracterizada como a capacidade de intuir directa e espontaneamente o que outras pessoas só podiam apurar divagando longamente.

Criatividade como força vital

Segundo Souza (2001) o reflexo da teoria da evolução de Darwin, a criatividade foi vista como manifestação de uma força substancial à vida. Assim, a matéria inanimada não é criadora, uma vez que sempre ocasionou as mesmas entidades, como átomos e estrelas, enquanto a matéria orgânica é essencialmente criadora, pois está sempre a criar novas espécies. Um dos principais expoentes dessa ideia é Sinnott (1962), quando asseverou que a vida é criativa porque se cria e regulariza a si mesma e está constantemente a suscitar novidades.

3 – Abordagens Psicológicas

A partir do século XIX, a criatividade passou a receber um tratamento mais científico, proporcionado pelo desenvolvimento da Psicologia. As principais contribuições foram o associacionismo, a teoria da Gestalt e a psicanálise. Essas contribuições seriam uma das bases para a formação dos conceitos modernos de criatividade.

As raízes do associacionismo remontam a John Locke, no século XIX. Parte do princípio de que o pensamento está associado às ideias, proveniente da experiência, segundo as leis da frequência, da vivacidade e da recência. Quanto maior for a frequência, novidade e vivência relacionadas a duas ideias, mais provável se torna que, ao se manifestar uma delas à mente, a outra a acompanhe. Esta abordagem indica que para se criar o novo, parte-se do velho, num processo de tentativa e erro, por via da combinação de ideias, até que seja encontrado uma forma de resolver a situação. Permanecem críticas contundentes a esta teoria, como refere Kneller (1978 cit. por Souza, 2001). Será muito difícil ao associacionismo se adaptar aos factos conhecidos da criatividade. Pensamento novo indica que se extraíam do contexto ideias antecedentes e se adequaram para formar o pensamento original. Esse pensamento ignora conexões existentes e cria as suas próprias. Não seria simples atribuir as ideias de uma criação criativa a conexões entre ideias procedentes de experiência pregressa, numa criança relativamente incriativa experiências semelhantes podem deixar de fazer uma única ideia original. Na realidade, seria de esperar que a confiança nas associações antigas originasse, respostas usuais e previsíveis em lugar da originalidade.

Segundo Wertheimer (1945) e Kneller (1978) o pensamento criador é uma reconstrução de gestalts estruturalmente incompleta. A criatividade começa numa configuração problemática, que se apresenta deficiente, contudo possibilita ao criador uma visão sistémica da situação. A partir das forças, das dinâmicas e das tensões do próprio problema, são criadas linhas de tensão semelhantes na mente do criador que cessam com o reparar da harmonia do todo. Nas palavras do próprio Wertheimer, “o processo todo é uma linha consciente de pensamento. Não é uma adição de operações díspares, agregadas. Nenhum passo é arbitrário, de função conhecida. Pelo contrário, cada um deles é dado com visão de toda a situação.”

A teoria da Gestalt não refere como aparece a configuração inicial, a partir da qual o criador começa o desenvolvimento do seu trabalho. Sendo incapaz de criar perguntas

originais, não sugeridas directamente pelos factos à sua disposição. No entanto é essencial uma reorganização do campo perceptual, sugerindo assim uma relação entre pensamento e percepção.

Na teoria psicanalítica, Freud e Alencar (1993) a criatividade relaciona-se com a imaginação existente nos jogos e nas brincadeiras da infância. A criança nessas alturas cria um mundo imaginário onde interage e adapta os componentes desse mundo de novas formas. O mesmo acontece no sujeito criativo na fase adulta, comporta-se de forma idêntica, fantasiando através dum mundo imaginário que separa da realidade. As forças causadoras dessas fantasias eram os desejos insatisfeitos e a correcção de uma realidade não satisfeita. Essa característica de sublimação seria vinculada à carência da gratificação sexual, trazendo o sujeito a centrar as suas fantasias para outras realidades. Freud e Kneller (1978, cit.por Souza, 2001) colocam a criatividade como resultado de um conflito no inconsciente (Id). Este, por sua vez mais cedo ou mais tarde, produz um resolução para o conflito, que pode ser “ego sintônica”, resultando assim num comportamento criador, “ego distônica” que causaria uma neurose. Um aspecto relevante da visão psicanalítica é a função do ego sobre as pressões do inconsciente

Segundo Laus (2008) a psicologia humanista surgiu como uma maneira de protesto à representação limitada do ser humano imposta pela psicanálise. Os seus principais autores, Maslow, Rollo May e Carl Rogers, valorizam o valor intrínseco do indivíduo, que é visto como o fim em si mesmo, no desenvolvimento do potencial humano e nas diferenças individuais.

Rogers (1959, 1962, Alencar 1993, cit.por Laus, 2008) consideram que a criatividade é a tendência do homem para se realizar e actualizar as suas potencialidades. Para isso, deveria ter três características: a) abertura à experiência, a qual implica falta de rigidez, maior permeabilidade aos conceitos, opiniões, percepções, uma tolerância à ambiguidade e hipóteses; b) capacidade para viver o momento presente, com o máximo de adaptação, organização contínua do self e da personalidade; c) confiança no organismo como um meio de conseguir o comportamento mais satisfatório em cada circunstância existencial. Rogers enfatiza a relação do sujeito com o meio e a sua própria individualidade, acreditando na singularidade e originalidade de cada sujeito.

Maslow (1967, 1969) e Alencar (1993) possuem posições semelhantes, considerando a abertura à experiência, uma característica da criatividade auto-realizadora. O autor Rollo May (1976) considera a criatividade uma expressão das pessoas normais no acto de se auto-realizar e saúde emocional. Como os demais humanistas, consideram a interacção sujeito e ambiente como fundamental para a criatividade. Assim, não chega apenas o impulso de auto-realização. Segundo Souza (2001) as condições presentes na sociedade devem possibilitar ao sujeito liberdade de acção e escolha.

Guilford (1950) contribuiu significativamente, para o estudo da criatividade como investigação científica, quando fez uma declaração aos Psicólogos, membros da APA. Este autor incentivou ao uso do papel e lápis no estudo da criatividade, através de testes, com o objectivo de estes possibilitarem o estudo aprofundado do pensamento divergente. Segundo Guilford, toda a população deveria participar neste estudo, de modo a permitir a construção de uma tabela padronizada da criatividade, para que fosse possível comparar os níveis de criatividade dos diferentes sujeitos.

Posteriormente, Guilford (1965) distingue pensamento divergente de pensamento convergente. Entende-se por pensamento divergente a caracterização pela descoberta de várias respostas, como tentativa de solucionar o problema, sendo que o problema suporta vários tipos de respostas, podendo estar todas essas respostas correctas. O pensamento convergente, a existência de uma única resposta correcta para a tentativa de solucionar um problema, sendo que o sujeito utiliza a lógica para encontrar uma resposta coerente e consequentemente solucionar o problema.

3.1 - Modelo dos 4 P's da Criatividade

As diversas abordagens da criatividade foram resumidas por Simonton (1988) em quatro traços gerais, designados por "P", o P de pessoa/personalidade, o P de produto, o P de processo e o P de persuasão. Esta distinção permite sistematizar as variadas formas de investigação e de intervenção na dominação da criatividade.

O "P" de personalidade envolve uma análise das características de personalidade que podem estar relacionadas aos criativos, o que teria a possibilidade de conseguirmos

identificar, por via de testes de personalidade, os indivíduos potencialmente criativos, para além da possibilidade de trabalhar e potenciar essas características em todos os indivíduos nas práticas educativas. É de salientar, que a maximização dessas características é mais eficaz (Weisberg, 1986). Um dos estudos mais referenciado na literatura é o estudo longitudinal de Getzels e Csikszentmihalyi (1976), que manifesta as características particulares dos estudantes de arte, tanto em termos de personalidade, como em termos de valores divididos. Em traços gerais, consideram-se mais prudentes em termos sociais, inconformistas, mais introspectivos, com níveis de autoconceito mais baixos, mas extraordinariamente imaginativos, auto-suficientes e com gosto pelas novas experiências. Como valores mais proeminentes, estes indivíduos, distinguem-se pelos valores estéticos (a busca de um sentido através da arte), e pela não-aceitação dos valores económicos e sociais.

O "P" de produto dá importância ao estudo dos produtos criativos, quer sejam eles científicos, tecnológicos, artísticos, ou outros, e submete a que os mesmos se obriguem a uma sucessão de critérios que possibilitem decidir sobre a sua originalidade e pertinência. Para Amabile (1983), o recurso a uma série de juízes isentos com experiência num determinado domínio, é necessário, pois devem ter em vista um mesmo critério que defina a resposta criativa e que determine comparações com os trabalhos mais importantes feitos nesse domínio.

O "P" de processo distingue entre a criatividade quotidiana, designada com "c" pequeno, e a grande Criatividade, com "C" grande. Ou seja, levar-nos a questionar sobre o que é a criatividade dos indivíduos mais jovens, onde podemos descobrir formas de pensamento divergente, mas excepcionalmente produtos criativos e realmente originais, no sentido mais rigoroso do termo, e sobre o que é a criatividade adulta onde mais espontaneamente descobrimos os produtos aceites como criativos e provenientes de um longo trabalho e investimento. Questionar a forma como se efectua a transição de um tipo de criatividade para o outro. Sem dúvida, que uma das imensas questões teóricas em que o influência da criatividade se tem questionado, é a de ter conhecimento, se as características do pensamento divergente descobertas em indivíduos mais jovens podem apoiar a prever os representação criativa na idade adulta.

O "P" de persuasão é determinante, no que diz respeito, à aceitação e reconhecimento do trabalho criativo por parte de cada indivíduo. Neste sentido, considera-se a criatividade como um fenómeno interpessoal e social.

Segundo alguns autores (Taylor 1988), os índices mais confiáveis da criatividade seriam a criatividade como um processo e a criatividade enquanto produto. A descrição dos traços da personalidade possibilitam um bom preditor da criatividade e o contexto sócio-cultural e de conhecimentos. Iria desempenhar o duplo papel de, base a partir da qual o produto pode ser elaborado, avaliado e possivelmente aceite.

Assim podemos inferir, que a enorme questão de intervir na educação passa pela avaliação da criatividade. O que se mede, como, porquê, para quê, são questões preliminares a uma resolução interventiva. Para grande parte dos teóricos da criatividade, a inovação e a originalidade são factores indissociáveis desse conceito, embora sejam componentes que se contrapõem à rigidez que se ambiciona dar ao estudo dos fenómenos psicológicos.

3.2 - Abordagens da Confluência

As abordagens da Confluência emergiram com a mudanças de estudos referentes à criatividade, visando uma abordagem individual para uma sistémica, não se centrando unicamente no sujeito, embora estudem todos os factores envolvidos no processo criativo do sujeito, onde são referidos diversos factores que contribuem para a expressão criativa, assim como componentes de contexto social, histórico e cultural, que interferem na produção, e interagem entre si de forma complexa, (Alencar & Fleith, 2003).

3.2.1 - Teoria do Investimento e Criatividade de Sternberg e Lubart

Sternberg (1988), na fase inicial da teoria da criatividade, menciona o modelo completo deste facto que deve incluir o ambiente e os factores pessoais que facilitam ou não a manifestação da criatividade, limitou alguns atributos internos do sujeito que ajudam para o funcionamento criativo e deu grande evidência à inteligência, estilo cognitivo e personalidade/motivação. Em anos posteriores, Sternberg (1991) e Sternberg e Lubart (1991, 1993, 1995, 1996) aumentaram o modelo originalmente desenvolvido, ponderando o

comportamento criativo como produto da convergência de seis factores distintos e inter-relacionados, indicados como recursos essenciais para a expressão criativa. Estes seriam: inteligência, (habilidades cognitivas sintéticas, práticas contextuais e analíticas); estilos intelectuais (executivo, judiciário e legislativo); conhecimento, (informal e formal); personalidade, (confiança em si próprio, tolerância à ambiguidade, predisposição para correr riscos, coragem para expressar novas ideias); motivação (extrínseca e intrínseca) e contexto ambiental (avaliação da criação, grau que favorece a geração de novas ideias, suporte ao desenvolvimento de ideias criativas).

Esta teoria que os autores designavam de Teoria do Investimento em Criatividade, envolve factores distintos que foram anteriormente focados por outros autores como importantes para a produção criativa. Por exemplo, factores presentes no modelo componencial da criatividade proposto por Amabile (1983), descreve a criatividade como resultado das capacidades relevantes de influência, da motivação e dos processos criativos importantes. Abrange ainda os traços de personalidade, que foi muito enfatizado nas contribuições de MacKinnon (1965) e Barron (1969), que investigaram a particularidade da personalidade em profissionais de áreas diferentes que se caracterizaram pela sua produção criativa. Existem ainda componentes comuns com a abordagem sistémica de Csikszentmihalyi (1988), que propõe a criatividade como um processo que resulta da intersecção de três factores: indivíduo, domínio, e campo. O indivíduo é quem produz variações e introduz mudanças no domínio ou área de conhecimento. Simonton (1988), estudou factores históricos e ambientais da criatividade e também da teoria triárquica da inteligência proposta pelo próprio Sternberg (Sternberg, 1985). Na descrição dos seis factores que visam para a produção criativa, Sternberg e Lubart (1991, p.4-5) ressaltam que nem sempre os factores de cada um desses recursos são importantes para a criatividade, devendo cada um deles ser visto de maneira interactiva com os demais e nunca de maneira isolada. Sugerem, que um elevado nível de recurso motivacional pode oscilar num contexto ambiental menos favorável, embora recordem também que nem sempre um elevado nível de um dos seis recursos consiga ser recompensado por um outro que se observe quase ou mesmo ausente.

3.2.2 - Modelo Componencial de Criatividade de Amabile

Segundo Lubart (2007) Amabile defende a criatividade como sendo a confluência de um conjunto de componentes como a existência de motivação para a execução de uma tarefa,

as capacidades individuais na influência de uma área e os processos criativos, como conhecimentos heurísticos, facilidade em lidar com a complexidade, o esforço concentrado para uma tarefa e a perseverança. Desse modo, os resultados do indivíduo alteram conforme o grau de ocorrência de cada componente.

Amabile (1983, 1996, *cit. por* Alencar e Fleith, 2003), sugerem no seu modelo, a interacção de três componentes fundamentais para o trabalho criativo: os processos criativos relevantes, as habilidades de domínio e a motivação intrínseca. Os processos criativos relevantes do indivíduo são representados pelo estilo de trabalho, estilo cognitivo, pelo domínio de estratégias que favorecem a produção de novas ideias e pelos traços de personalidade. Estes processos criativos são representados por conhecimentos heurísticos para a geração de novas ideias, bem como por um estilo de trabalho e de conhecimento apropriados. As habilidades de domínio incluem um conjunto de conhecimentos técnicos, talento e experiência na área. Estas habilidades estão dependentes das capacidades cognitivas e motoras inatas. Na terceira componente, motivação intrínseca, dá-se ênfase à satisfação e envolvimento que o sujeito tem pela tarefa que irá desempenhar, ou seja, inclui a postura perante a tarefa e a percepção da auto-motivação.

A mesma autora enumera cinco estágios do processo criativo. No primeiro estágio, o indivíduo reconhece o problema que pode ser solucionado. No segundo estágio o indivíduo junta toda a informação relevante para criar um conjunto de respostas correctas e apropriadas para a resolução do problema. É neste estágio que o indivíduo obtém a habilidade de domínio. O terceiro estágio é descrito pela capacidade do indivíduo em gerar respostas, fazendo uso dos processos criativos relevantes e da motivação intrínseca. Quanto maiores forem as capacidades criativas do indivíduo, melhores serão os resultados adquiridos no processo criativo. No quarto estágio, verifica-se a comunicação e validação da resposta, ou seja, o indivíduo deverá comunicar a sua ideia para que esta seja testada. Neste estágio, o indivíduo faz uso das habilidades adquiridas de modo a verificar se o seu produto é útil e importante para a sociedade. O quinto e último estágio, indicado como resultado, refere-se à decisão tomada com base na resposta obtida do estágio anterior. Assim, caso a resposta obtida não seja aceitável para solucionar o problema, então termina-se o processo. Se a resposta não resolver o problema, mas indique uma evolução nesse sentido, então o processo volta aos estágios anteriores.

Através deste modelo, Amabile pretende demonstrar que a criatividade não depende apenas do indivíduo mas é sim, um processo de interacção do indivíduo com a sociedade em que está inserido.

3.2.3 - Teoria dos Sistemas de Csikszentmihalyi

Segundo Csikszentmihalyi (1988) defende primeiramente a ideia de que o foco dos estudos em criatividade deve estar nos sistemas sociais e não apenas no indivíduo. Para este autor, o mais importante do que explicar a criatividade é investigar onde ela reside, ou seja, em que medida o ambiente cultural, histórico e social identifica ou não uma produção criativa. Portanto, a criatividade não é proveniente do produto individual, mas sim de sistemas sociais que consideram esse produto (Csikszentmihalyi, 1999). Este modelo propõe a criatividade como resultado de um fenómeno que se constrói entre o criador e a sua audiência e que tem três factores: o indivíduo, portador de uma herança genética e de suas próprias experiências; o domínio, que é um sistema simbólico com um conjunto de regras para representação do pensar e do agir e que, em síntese, é a cultura; o campo, parte do sistema social que tem o poder de determinar a estrutura do domínio, cuja maior função é preservá-lo como tal.

Em relação ao indivíduo entre as características mais salientes estão a curiosidade, persistência, fluência de ideias, entusiasmo, motivação intrínseca, abertura a experiências e flexibilidade de pensamento. Assim os indivíduos criativos não se caracterizam por uma disposição rigidamente criada, mas adaptam essas características de acordo com a ocasião. Elas têm a capacidade de funcionar numa ampla gama de dimensões da personalidade de forma a responder às necessidades de cada situação. É também importante, os indivíduos estarem inseridos num ambiente que incentive a produção criativa, elogie o processo de aprendizagem, ofereça oportunidades de acesso e actualização do conhecimento, propicie o acesso a mentores e a recursos como livros, computadores, etc. As perseveranças parentais positivas em relação ao desempenho do filho no contexto escolar e profissional e ainda na ajuda familiar no que diz à deferência dos interesses mostrados pela criança criam também uma visão relevante que beneficia a expressão criativa.

O segundo componente deste modelo é o domínio, que baseia-se num conjunto de regras e acções simbólicas erigidas culturalmente, ou seja, um conhecimento organizado, transmitido, acumulado e partilhado numa sociedade. O domínio refere-se a um corpo

constituído por conhecimentos relacionados a uma área, como a música, a química e matemática, por exemplo, que podem ser vistas como domínios. É assim essencial, que o indivíduo tenha conhecimentos acerca do domínio a fim de introduzir variações no mesmo. Segundo Csikszentmihalyi (1996), os domínios têm actividades claras, informações introduzidas, são atingíveis e desempenham uma posição fundamental na cultura, permitem aos indivíduos inserir inovações nos seus sistemas quando equiparados com domínios pouco estruturados. Logo, uma resposta criativa tem maior viabilidade de surgir quando o indivíduo tem grande acesso à informação relativamente a um domínio, e se as informações referentes ao domínio estão ligadas entre si, são translúcidas, relevantes, investigadas, estimulam o interesse do indivíduo e activam o seu envolvimento na área.

O terceiro componente do modelo é o campo, que implica todos os indivíduos que representam como “juízes”. Eles têm a tarefa de definir se uma nova ideia ou produto é ou não criativo e se deve ser ou não incluído no domínio (Csikszentmihalyi, 1996). É o campo que escolhe e retém o material a ser confirmado, protegido e associado ao domínio. Em suma, caso os indivíduos habilitados de uma área não possuam interesse em avançar na preservação de algo diferente no domínio, dificilmente esse será associado. Por outro lado, o campo pode também incentivar a produção de ideias novas. Em alguns períodos históricos, várias áreas foram mais valorizadas pelo campo e aliciaram indivíduos mais talentosos, beneficiando o começo de ideias originais. Logo, para que uma ideia nova seja associada ao domínio é fundamental que ela seja socialmente aceite.

Podemos concluir que através deste modelo para se obter uma visão mais vasta do fenómeno criatividade, devemos fazer uma reflexão à interacção entre características ambientais e individuais, as bruscas mudanças da sociedade, que constituem assim novos paradigmas e pretendem soluções mais apropriadas aos desafios que ocorrem e resultante do impacto do produto criativo na sociedade.

4 - Factores influentes no desenvolvimento do potencial criativo

Existem diferentes factores que influenciam o desenvolvimento do potencial da criatividade. A mesma precisa de ser praticada com persistência, existindo para isso, técnicas e estratégias de pensamento que ajudam no desenvolvimento do potencial criativo (Alencar 2000; Michalko 2002; Virgolim, Fleith & Neves-Pereira, 2006). Brandão, Alessandrini e Lima (1998) referem que desenvolver o potencial criativo cria um desafio porque o homem necessita se despir de crenças, ideias velhas e de valores, para assim conseguir dar lugar ao novo. Consideram também como uma conquista, pois o indivíduo ao sentir, criar, intuir e fazer vai descobrir a sua essência dando condições de produzir e expressar o ser divino que está na sua alma. Para Michalko (2002), desenvolver o potencial criativo, consiste em ver o que ninguém vê, servindo-se de estratégias de saber, ver, fazer de maneira que o seu pensamento se torne claro, é pensar no que ninguém pensa, o que envolve a fluência de ideias, ver o outro lado da “moeda”, fazer outras combinações, pesquisar outros mundos, estimular o espírito de colaboração e encontrar novas formas de procura.

É importante desenvolver a potencialidade criativa do indivíduo, a fim que o mesmo possa dar continuidade ao seu mundo e expor o seu próprio desenvolvimento (Martínez, 1997). O mesmo autor refere que existem componentes que influenciam o desenvolvimento ou a inibição da criatividade, envolvendo a família, escola, ambiente de trabalho, contexto sociocultural e saúde, que foram objectos do seu estudo. Em seguida iremos explicitar cada um destes factores mais detalhadamente. Para Runco (2007), todo o indivíduo tem potencial para ser criativo, mas nem todos o realizam, por não terem oportunidades de desenvolvê-lo.

4.1 - Factor família

A família é o primeiro exemplo da criança, ela educa, incentiva, e apoia o seu desenvolvimento. Nos primeiros anos de vida, a personalidade dos pais, a forma de criar e agir com os filhos, o ambiente do lar e a forma de relacionamento, são factores de influência no desenvolvimento do potencial criativo. Se a família propícia à criança experiências que beneficiam o seu desenvolvimento criativo, que estimulam o seu interesse natural, de maneira a intensificar a sua auto-estima, seguramente a criatividade surgirá com mais facilidade. Segundo Martínez (1995, p. 156), “existe um critério bastante generalizado de que a infância é o repositário das maiores potencialidades criativas do indivíduo, as quais, na maioria dos casos, longe de se desenvolver, são inibidas no decorrer da vida”.

Alencar e Fleith (2003) realçam a importância de se estimular a imaginação da criança, principalmente entre os dois e seis anos, pois é a etapa em que o jogo imaginativo surge com enorme frequência. Esse jogo imaginativo vai-se atenuando à medida que se incrementa a razão e o raciocínio. As autoras referem como atitudes facilitadoras do desenvolvimento criativo das crianças, a relação não possessiva entre pais e criança, o incentivo à autoconfiança e independência, o incentivo dos interesses infantis e o progresso de situações de exploração dos seus interesses e do seu mundo interior. Como factores inibidores salientam a crítica e o autoritarismo. Segundo Amabile (1989), as atitudes incentivadoras da criatividade por parte dos pais, resumem-se em dar independência e liberdade com regras e limitações justas, prezar a individualidade de cada um, ensinar a expor as emoções com controlo emocional, demonstrar que aprender não é apenas ter notas altas, apreciar a criatividade e incentivá-la, estimular o desenvolvimento de valores, ter senso de humor, dispor de críticas construtivas e não destrutivas, ou seja, fazer do lar um espaço para a criatividade permanecer.

Segundo Runco (2007), a influência da família na criatividade é bidireccional. Os pais influenciam os filhos a apreciarem obras de arte, estimulando-as a visitarem museus mas também os filhos podem influenciar os pais, quando mostram interesse por algo e os pais correspondem a isso. O autor afirma que a influência familiar é longitudinal e, por vezes, difícil de ser pesquisada. Outra característica é ser intergeracional, sendo particularmente verdade que os valores familiares são passados de geração em geração.

A criatividade na infância não é igual à criatividade da fase adulta, mas é muito difícil contemplar a capacidade de um adulto criativo sem que para isso tenha tido experiência criativa na infância (Feldman, Csikszentmihalyi & Gardner, 1994).

Assim, podemos concluir que é indiscutível a influência que a família exerce no desenvolvimento do potencial criativo, bastante assinalada pelos teóricos e as suas pesquisas.

4.2 - Factor escola

Wechsler (2001) refere que a criatividade ainda é pouco implementada nas escolas. Apesar de poder ser aplicada em qualquer disciplina, no quotidiano da sala de aula o professor não tem estimulado a criatividade dos alunos, seja por metodologias incentivadoras da criatividade e procedimentos, falhas na sua formação, desconhecimento de técnicas, seja pela extensão do currículo a realizar.

Existem componentes fundamentais para uma produção criativa, que podem proporcionar ao aluno oportunidades que o conduzam às acções ideais de aprendizagem (Renzulli, 1992). Para o autor, é indispensável integrar um conjunto de estruturas primordiais do contexto educacional para propiciar o desenvolvimento da criatividade na escola: a) o professor deve ter domínio da sua disciplina e gostar do que faz; b) ao aluno, as habilidades, estilos e interesses devem ser reconhecidos; c) o currículo, além de estruturado deve ter conteúdo, metodologia e apelo ao imaginário.

As características do professor criativo devem ser abertura a novas mudanças e experiências, audácia e interesse, ter confiança em si mesmo, fazer com idealismo e paixão, propiciar ambiente criativo nas aulas, possibilitar ao aluno pensar, desenvolver ideias, fazer escolhas, elogiar o trabalho criativo e transformá-lo parte do procedimento de aprendizagem e ponderar os interesses e habilidades dos alunos (Alencar, 2002, 2004; Alencar & Fleith, 2003; Antunes, 2005; Fleith, 2001; Wechsler, 2001, 2002).

Segundo Fleith (2007, p.145-157), a maior parte do comportamento criativo é aprendido e pode ser incentivado, para isso o professor necessita saber e utilizar técnicas que incentivem o desenvolvimento da criatividade, como por exemplo as indicadas por Torrance (1987), Alencar (2000), Buzan (2001), Michalko (2002), Alencar e Fleith (2003), De La Torre (2003), e Virgolim et al. (2006).

Embora seja de grande importância a criatividade no contexto educacional, Alencar e Fleith (2003) referem que permanecem factores que dificultam e que por vezes, impossibilitam o desenvolvimento e a expressão da capacidade de criar, como o realce na representação do conhecimento e na memorização de aprendizagem, a explicação de apenas uma resposta certa para um problema, uma escassa disponibilidade e solução à imaginação e fantasia.

As pesquisas de Carvalho e Alencar (2004), Oliveira (2007) e Oliveira (2007) entre outras, apontaram que no âmbito escolar, embora exista reconhecimento da importância da criatividade e do incentivo ao potencial criativo dos alunos, os professores têm poucos conhecimentos sobre o tema e suas técnicas, actuando habitualmente de forma mais intuitiva.

Assim, é essencial que a escola vislumbre a criatividade como uma forma de voltar a cativar os alunos, com aulas estimuladoras e desenvolvendo o potencial criativo que está

dentro de cada aluno. Na escola é necessário acabar com os obstáculos à expressão criativa, tornando-a formadora de cidadãos criativos para este mundo em constante mudança e complexo.

4.3 - Factor sociocultural

Cropley (2006), afirma que a criatividade não só é influenciada por factores sociais, como também os determina. O produto é a cariz pública da criatividade e necessita ser discutido pela sociedade e receber ou não a sua aceitação. Enfatiza que a sociedade não é meramente um receptor passivo dos produtos das pessoas criativas, mas ela mesma delimita que espécies de inovações devem ser criadas.

A cultura é um conjunto formado por padrões de conhecimentos, comportamento, costumes e crenças que são transmitidos de geração em geração e que diferenciam um grupo social, bem como, prepara os indivíduos a interagirem com seu ambiente social e psíquico (Houaiss, 2001; Lubart, 2007).

Segundo Niu e Sternberg (2002), existem diferenças entre a cultura ocidental e a oriental na maneira de ver a criatividade e na definição de sua origem. No ocidente, existem duas origens para a criatividade, uma é fundamentada na criação bíblica por Deus e a outra na inspiração grega das musas. Tendem a focalizar-se nas características individuais como o humor, sucesso pessoal e gosto estético. Os orientais colocam nas suas concepções de criatividade os valores morais e sociais, um valor acrescido à ligação entre o novo e velho e o colectivismo. Realizam actividades criativas de maneira diferente dos ocidentais e as causas para isso podem estar ligadas à educação, aos valores sociais e ao grau de modernização.

Outras diversidades entre culturas em relação à promoção ou inibição da actividade criativa foram estudadas por Lubart em 2007. O autor refere que a aproximação de diversos centros de trocas e actividades culturais e industriais podem ser um estímulo para uma cultura mais criativa. A subsistência de criadores, por exemplo, numa delimitada geração e sociedade, prediz o nível de criatividade das gerações posteriores. No seu entender, uma cultura pode: a) inibir ou incentivar a criatividade, procedendo da situação, das pessoas e dos seus factores constituintes; b) beneficiar em menor ou maior número as actividades criativas; c) conduzir mulheres e/ou homens às artes; d) mostrar formas que vão adquirir a expressão criativa em cada área; e) harmonizar a acção criativa; f) possibilitar a distância das normas tradicionais

através da acção criativa; g) fazer com que a acção criativa mostre características daquela cultura.

A evolução recente formou riquezas e naturalmente uma mudança nos padrões culturais. As tecnologias modernas despertaram mudanças quanto à forma de abordar uma acção criativa, e a informática permite recentes visões criativas, assim como, novas formas de expressão (Lubart, 2007). Pode-se dizer, que a análise da criatividade em diferentes culturas apresenta que a mesma deriva do contexto. A cultura influencia a descrição e o processo da criatividade, contendo um conjunto de características que podem inibi-lo ou facilitá-lo.

5 - Avaliação da criatividade

A criatividade tem sido avaliada através de duas linhas de pesquisa, a qualitativa e a quantitativa. A pesquisa qualitativa tem sido executada essencialmente através da análise de biografias de pessoas que tiveram grande destaque social e que de alguma forma contribuíram para alguma área, recebendo reconhecimento público. Também se utilizam observações, entrevistas livres, situações problema, modelos de resolução de problemas e análise da produção. Este tipo de pesquisa acaba por criticar o reducionismo da medida a partir do resultado de um único teste, não acreditando que esta através desta forma se possa concluir sobre a criatividade de um indivíduo.

A segunda forma de avaliar a criatividade é a avaliação quantitativa, realizada por meio do uso de instrumentos validados e precisos, com rigor na utilização de um critério padronizado de avaliação. Segundo Wechsler (1998), a literatura científica tem demonstrado que os Testes de Pensamento Criativo de Torrance têm sido os mais utilizados para se avaliar as duas facetas da criatividade: a verbal e figurativa, opinião compartilhada por Fleith e Alencar (1992). Ao citar alguns dos instrumentos mais conhecidos, não se pode deixar de considerar o facto de que, ao procurar avaliar a criatividade, são inúmeras as formas às quais os autores têm recorrido, daí existir uma diversidade de medidas, como escalas, testes, inventários e questionários.

5.1 – Teste dos Usos Invulgares de Guilford

Na década de 50, a possibilidade de avaliar a Criatividade foi demonstrada por Guilford, através do Teste dos Usos Invulgares. Este teste tem como suporte o modelo sobre a estrutura do intelecto do autor e as três dimensões que ele considera cingidas na criatividade: produtos, operações e conteúdo. Avaliam 24 competências que daí advêm. O teste dos Usos Invulgares aplica-se a indivíduos comuns, usando apenas papel e lápis, no qual é pedido ao indivíduo que pense e diga quando usos seriam prováveis para o objecto usual, como por exemplo, um tijolo. Este teste avalia o pensamento divergente, e permite a comparar entre os indivíduos, pois contém uma escala padronizada (Bahia, 2007).

5.2 - Teste de Criatividade de Wallach e Kogan, de M.A. Wallach & N. Kogan

O Teste de Criatividade de Wallach e Kogan é constituído por cinco testes verbais e não verbais apresentados de forma idêntica a um jogo, sem nenhum limite de tempo para as

respostas, o que possibilita diminuir a tensão e formar uma atmosfera calma e relaxada. Os testes não obrigam a uma resposta escrita, podendo ser mencionada oralmente, sendo avaliadas a fluência e a originalidade. Podem ser aplicados tanto em crianças como adultos. Encontrando-se publicados unicamente no livro dos autores “Models of thinking in young children”.

5.3 - Torrance's Test of Creative Thinking

Torrance desenvolveu este teste sobre a criatividade pela primeira vez em 1966, e posteriormente, emergiram duas outras versões. Os testes existem em duas formas, uma verbal e uma figurativa, e de cada uma delas existe duas versões opcionais, a forma A e B. Na forma verbal os indivíduos devem responder sob forma escrita seis actividades e na forma figurativa sob a forma de desenhos em três actividades. A bateria é descrita por 7 testes verbais, por exemplo, o indivíduo deve pronunciar todas as possibilidades de uso para a caixa de cartão, e 3 são testes figurativos, como por exemplo, o completar os círculos e linhas paralelas, referentes a diferentes desenhos.

Segundo Torrance (1966), esta prova tem como finalidade compreender a forma como trabalha e se desenvolve a mente humana. A parte verbal desta prova, possibilita que os indivíduos se revelem, mostrando a sua curiosidade, criando as suas hipóteses e as capacidades de descobrirem a solução do problema, avaliando o pensamento metafórico e a aptidão para fazer associações e formar questões e hipóteses. A parte figurativa avalia o pensamento visual e espacial, obrigando a um aumento por parte do indivíduo para que o mesmo encontre uma solução criativa para a dificuldade em questão.

Os principais critérios de cotação desta prova são a originalidade, fluência, elaboração e a flexibilidade. A originalidade representa respostas originais; a fluência é o número total de respostas relevantes; a elaboração tem em atenção os números de pormenor que se vê na resposta e a flexibilidade é vista pelo número de diversas categorias de respostas

5.4 – Test for Creative Thinking – Drawing Production

O TCT-DP foi desenvolvido por Urban e Jellen em 1996. Segundo Almeida e Ibérico Nogueira (in press), não se verificam diferenças estatisticamente significativas referentes aos resultados obtidos na aplicação da Forma A e da Forma B, sendo utilizada para a população

portuguesa a Forma A, a mesma que utilizámos neste estudo. Este modelo teórico avalia o nível de criatividade dos indivíduos, reconhecendo aqueles com alto potencial criativo.

Este teste é formado com base em seis componentes que interagem no processo criativo. Os primeiros três caracterizam os componentes cognitivos: pensamento divergente e acção; conhecimento geral e pensamento de base; conhecimento de base específico e aptidões em áreas específicas. Os outros três componentes referem-se aos componentes de personalidade: concentração e empenho na tarefa; motivação e motivos; abertura e tolerância à ambiguidade. Cada componente deste teste apresenta subcomponentes. Nenhum destes componentes é responsável individualmente pelo processo criativo, sendo por isso essencial e inevitável ter uma interacção entre todos.

Ao oposto da maioria dos testes para avaliar a criatividade, o TCT-DP possibilita uma análise quantitativa e qualitativa da criatividade. Este teste avalia o todo, o tipo de composição, o conteúdo, a elaboração do desenho e a predisposição para correr riscos e quebrar barreiras e ainda, o humor e afectos.

A utilização da variável criatividade no TCT – DP é feita através da realização de desenhos, como forma de resposta, tendo o indivíduo que completar um desenho a partir de seis fragmentos inacabados. Os estímulos dados pelo TCT-DP, os seis componentes de figuras, foram intencionalmente desenhados de forma incompleta e irregular para potenciar o máximo de flexibilidade nas respostas, uma vez que este componente se revela fundamental para que possam surgir respostas criativas. Os seis componentes fragmentados tomam assim a forma de um semicírculo, um ponto, um grande ângulo recto, uma linha curva, uma linha descontínua e um pequeno quadrado aberto, fora do quadrado grande de resposta. Estes seis componentes do teste são diferentes na forma (geométricos e não-geométricos, redondos e planos, singulares e composicionais, inteiros ou partidos), para além de serem elementos inacabados e colocados de forma irregular no espaço.

Um factor de extrema importância neste teste, é o quadrado grande que, juntamente com o quadrado pequeno, permite analisar a informação relacionada com a decisão de risco e a quebra de fronteiras ou limites. Para a análise dos desenhos que são construídos a partir desses componentes, foram criados 14 critérios de avaliação.

Em relação a estudos relacionados com a criatividade e a ligação desta com outras variáveis, é de realçar que no que se refere a este conceito em função do género, segundo

estudos realizados por Urban e Jellen (1996) na amostra alemã, não existem diferenças estatisticamente significativas entre ao género masculino e ao género feminino.

Estudos desenvolvidos por Almeida e Ibérico Nogueira (2008) revelam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois géneros em relação à criatividade.

Simonton (1984/ 1999), num estudo sobre a criatividade, relacionado sobre a posição na fratria, este autor refere que os indivíduos que ocupam a última posição na fratria mostram níveis superiores de criatividade em comparação com os irmãos mais velhos.

Outros estudos, em contrapartida revelam que os filhos mais novos apresentam níveis de criatividade mais baixos do que os filhos mais velhos, podendo estar relacionado com o facto de os filhos mais velhos terem mais experiências vividas que os mais novos (Runco, 2007).

Estudos revelam que quanto maior for o nível sócio-económico, mais altos são os níveis de criatividade presente no indivíduo (Runco, 2007), esta questão financeira relaciona-se com o modelo de vida do indivíduo e consequentemente na oportunidade de novas experiências.

Capítulo II

Desenvolvimento na Infância

1 - Psicologia do Desenvolvimento

Segundo Tavares e Alarcão (2002), a Psicologia do Desenvolvimento é uma área científica que tem como objectivo o estudo das relações de desenvolvimento humano em todos os seus aspectos, o físico-motor, o intelectual, o afetivo-emocional e o social, durante o ciclo vital. Esses aspectos atingem o seu ponto máximo de maturidade e estabilidade quando o indivíduo recorre a sistemas de adaptação e compreensão, tanto do mundo externo como do seu mundo interno.

O desenvolvimento é o conjunto de transformações psicológicas, físicas, fisiológicas que assinalam a existência do indivíduo durante todo o seu ciclo vital. O embate dessas modificações no desenvolvimento deriva, das características pessoais de cada indivíduo, das suas experiências e atitudes. Somos influenciados pelas mudanças por que passamos e enquanto participantes activos no nosso desenvolvimento, revelamos o seu sentido e as suas consequências, (Tavares e Alarcão, 2002)

Os psicólogos que estudam o desenvolvimento pretendem compreender as razões por que os indivíduos mudam sob vários aspectos (cognitivos, psicossociais, afectivos) ao longo da sua vida e como se confere essas transformações.

Segundo Tavares e Alarcão (2002), cada indivíduo no seu desenvolvimento tem uma história única. Uma maneira de perspectivar o desenvolvimento atende em observar o ritmo das modificações. Aqueles que formam o desenvolvimento como uma sequência de mudanças suaves, de tipo quantitativo, adoptam uma visão contínua do desenvolvimento. Aqueles que formam o desenvolvimento como um conjunto de mudanças que diferem qualitativamente entre si adoptam uma visão descontínua. No primeiro caso, cada área específica do desenvolvimento o indivíduo aumenta gradualmente a mestria que está a desenvolver. No segundo caso, a alteração não significa um simples aumento das capacidades, porque cada mudança significativa representa uma forma qualitativamente distinta de avaliar a veracidade e de se relacionar com ela.

Assim, as teorias do desenvolvimento que, de forma explícita ou não, aprovam a óptica descontinuada do desenvolvimento, consideram que o mesmo é uma sequência de estágios. Estágios esses que correspondem a mudanças qualitativas que surgem em determinadas etapas do ciclo vital, (Tavares e Alarcão, 2002).

Em relação ao estudo do desenvolvimento infantil, é primordial, o conhecimento das principais teorias sobre o desenvolvimento, das causas potenciais de risco, de técnicas e a promoção da protecção para o desenvolvimento natural.

O desenvolvimento infantil, consiste num processo que surge desde a concepção e envolve diversos aspectos como a maturação neurológica, comportamental, cognitiva, crescimento físico, social e afectiva da criança. Tem como objectivo tornar a criança capaz de responder às suas necessidades e às do seu meio, no seu contexto de vida.

O conceito de desenvolvimento infantil não é simples, pois altera segundo o referencial teórico que se pretenda adoptar e os aspectos que se pretenda abordar. Entre os autores que contribuíram largamente para esta área, destacam-se no nosso estudo, Jean Piaget e Vygotsky.

1.1 - Teoria do desenvolvimento de Jean Piaget

Formado em Biologia, Piaget especializou-se nos estudos do conhecimento humano, concluindo que, conforme os organismos vivos se podem adaptar geneticamente a um novo meio, também permanece uma relação evolutiva entre o sujeito e o seu meio, ou seja, a criança reformula as suas acções e ideias quando se expõe a novas experiências ambientais. Para ele, a criança edifica a sua realidade como um ser humano único, situação em que o cognitivo está em supremacia em relação ao afectivo e social. Assim o desenvolvimento mental da criança surge como a sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a inicialmente para ultrapassá-la em seguida (Piaget & Inhelder 2009).

Piaget é o autor da descrição mais completa, actualmente existente do processo do desenvolvimento cognitivo. Através da observação, Piaget compreendeu que crianças da mesma idade tendem a proceder de um modo semelhante e, ao experimentarem resolver problemas, cometem os mesmos erros. Concluiu que estas semelhanças derivam de um desenvolvimento semelhante em todas as crianças “normais”.

Piaget tem uma perspectiva estruturalista, construtivista e interaccionista, onde o conhecimento é eternamente organizado e o sujeito tem um papel activo na estruturação do conhecimento (é ele que se constrói, que amadurece, implicando acção por parte do sujeito) (Lourenço, 2002).

Na perspectiva construtivista de Piaget, o princípio do conhecimento é a acção do indivíduo sobre o objecto, ou seja, o conhecimento humano constrói-se na interacção entre o indivíduo e o meio, o indivíduo e o objecto. Conhecer consiste em actuar sobre o real e modificá-lo a fim de compreendê-lo, é algo acontece a partir do acto do indivíduo sobre o objecto de conhecimento. As formas de conhecer são feitas nas trocas com os objectos, visando uma melhor organização em momentos consecutivos de adaptação ao objecto.

Essa adaptação sucede através da organização, sendo que o organismo diferencia entre estímulos e sensações, escolhendo aqueles que irá formar sob a forma de uma estrutura. A adaptação contém dois mecanismos opostos, mas complementares, que garantem o processo de desenvolvimento, são eles a acomodação e assimilação. Segundo Piaget, o conhecimento é o equilíbrio entre assimilação e acomodação, isto é, entre os indivíduos e os objectos do mundo (Lourenço, 2002).

1.2 - Os princípios gerais da teoria de Piaget

O desenvolvimento intelectual envolve mudanças qualitativas. Para Piaget há uma diferença qualitativa entre o adulto e a criança quanto à forma do funcionamento intelectual. A criança não é um adulto em miniatura, provido do mesmo equipamento básico, mas com menos competências ou com competências menos desenvolvidas.

O desenvolvimento cognitivo não consiste na admissão passiva da informação procedente do meio nem na pura e simples actualização de um potencial genético e na utilização de estruturas e esquemas dados à priori. O construtivismo de Piaget supera quer o empirismo quer o inatismo. Conhecer é construir estruturas que permitam tal adaptação. Essas estruturas desenvolvem-se consoante a acção do indivíduo no confronto com o meio. Assim, para Piaget, o conhecimento é uma construção activa do indivíduo. Construtivismo designa que tendo em conta o processo de maturação, construímos a nossa compreensão da realidade.

Segundo Piaget, raciocinamos e pensamos de modo qualitativamente diferente, em diferentes etapas do desenvolvimento intelectual. Todos transitamos uma série estruturalmente invariante de quatro estádios qualitativamente distintos, ou seja, há uma continuidade logo não podemos saltar estádios ou passar por eles numa ordem diferente. Não obstante, pode diversificar a idade em que atingimos cada estádio. A organização do

desenvolvimento segundo estádios designa que a ordem do progresso não altera e que todos os seres humanos seguem uma previsível série de transformações (Piaget & Inhelder, 2009).

Segundo Piaget (1982), a estrutura de maturação do indivíduo sofre um processo genético e a génese depende de uma estrutura de maturação. A sua teoria mostra que o indivíduo só recebe um determinado conhecimento se estiver preparado para recebê-lo. Sendo assim, se puder agir sobre o objecto de conhecimento para inseri-lo num sistema de relações, o que permite a construção progressiva do conhecimento através de etapas sucessivas. A construção da inteligência dá-se portanto em etapas sucessivas, com complexidades crescentes, encadeadas umas às outras.

A descontinuidade estrutural refere-se aos processos intelectuais que apesar de variarem com a idade se vão organizar entre as funções invariantes básicas e o conteúdo do comportamento actual. A continuidade funcional pressupõe processos cognitivos inatos, universais e independentes da idade, que independentemente do tipo de inteligência ou de estrutura que um indivíduo usa para resolver determinado problema, resolve-o sempre por assimilação, compreensão do problema em função do nível de desenvolvimento cognitivo em que se encontra, e por acomodação, modificando esse nível ou estruturas cognitivas prévias em função do problema exterior com que se confronta (Freitas-Magalhães, 2003).

1.3 - Os factores do desenvolvimento cognitivo

Para Piaget existem quatro factores que estão presentes no desenvolvimento cognitivo, temos como primeiro factor, a maturação física e a hereditariedade, que se refere a mudanças biologicamente causadas no desenvolvimento neurológico e físico que surgem de forma relativamente independente em relação às experiências. O segundo factor é a experiência física, a acção sobre os objectos. É um factor necessário, que não se deve subvalorizar, mas que por si só é não é suficiente. A lógica da criança, não vem da prática dos objectos, mas sim das acções desempenhadas sobre os objectos, o que não é a mesma coisa. O terceiro factor refere-se à transmissão social, ou seja, o factor educação no sentido lato. Ele é determinante no desenvolvimento, mas por si só também não é suficiente. Portanto para que exista uma transmissão entre adulto e criança, ou entre o meio social e a criança educada, é essencial que exista uma assimilação pela criança do que se pretende inculcar-lhe de fora. Esta assimilação é eternamente condicionada pelas leis deste desenvolvimento parcialmente natural. Existe um quarto factor, a equilíbrio, que consiste num jogo de regulações e de compensações para

atingir uma coerência. A equilibração é o suprimento por reacção do indivíduo às perturbações externas, recompensa, essa que leva à reversibilidade operatória no fim do desenvolvimento. A equilibração assegura formas de equilíbrio cada vez mais seguras na adaptação do indivíduo ao meio (Gleitman, 1994).

Sendo assim, o desenvolvimento cognitivo, processa-se por estádios da qual a ordem de sucessão é invariante e cujas aquisições são gradualmente mais complexas, é influenciado pela acção combinado dos quatro factores referidos por Piaget. Esse desenvolvimento cognitivo implica que a acção do indivíduo na interacção com o meio corresponda aos desequilíbrios cognitivos tentando obter um estado de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, como mecanismos de adaptação ao meio.

Mecanismos de adaptação ao meio

O desenvolvimento intelectual surge consoante a interacção activa com o mundo. As crianças são seres curiosos e auto-motivados para a descoberta e exploração dos objectos, adquirem conhecimentos interagindo com estes. Como a inteligência se aumenta através de estágios, não nascemos com conhecimentos mas com a carência de conhecer, fazendo com que a inteligência se altere qualitativamente de um estágio para outro.

Cada indivíduo erige por necessidade e curiosidade o seu conhecimento da realidade. Conforme a interacção com o mundo dos objectos, edificamos as estruturas mentais que tornam possível a resolução de problemas e respostas apropriadas aos desafios que o meio coloca.

A adaptação cinge, assim, na estrutura de esquemas entre a interacção com o meio, através da assimilação e acomodação.

Os modelos de comportamento e de pensamento, são também designados de esquemas, organizam a nossa interacção com o meio. São padrões de acção e estruturas mentais que, coordenam a nossa experiência, estão envolvidas na aquisição de conhecimento. Durante os primeiros tempos de vida os esquemas apoiam-se em acções. Os esquemas alteram constantemente ou consolidando-se ou transformando-se noutros mais complexos, adaptando o indivíduo à sua crescente e cada vez mais diferenciada interacção com o meio.

A assimilação

Define-se como assimilação, o mecanismo que integra ou associa novas experiência e informações em esquemas já existentes. A mesma realiza-se quando utilizamos esquemas existentes para dar significado às novas experiências e acontecimentos. Consoante a assimilação vamos responder a uma nova situação de modo idêntico ao que usamos numa situação familiar, não sendo necessário modificar os esquemas já presentes.

A assimilação acontece quando um novo objecto ou situação provoca uma actividade que já faz parte do nosso reportório, por exemplo, a criança que aprendeu a agarrar um garfo demonstra assimilação ao agarrar uma colher. O esquema de segurar opera não só com bonecos, mas também com blocos de lego e vários objectos de pequena dimensão (Lourenço, 2002).

A acomodação

Por acomodação entende-se, o mecanismo de ajustamento dos esquemas existentes, ou a criação de novos, quando as novas informações e experiências não podem ser assimiladas. Se os dados não podem ser incorporados nos esquemas existentes é necessário o desenvolvimento de esquemas mais apropriados.

Por exemplo, a criança que aprendeu a agarrar diversos objectos de pequena dimensão com uma mão, bem cedo se apercebe que outros objectos só podem ser agarrados e erguidos com duas mãos e que muitos outros não podem ser levantados.

Piaget afirmou que não existe assimilação sem acomodação. Queria dizer que mesmo quando assimilamos, tal actividade, exige um mínimo de acomodação. Em suma, adaptamo-nos a diversas e cada vez mais complexas situações usando os esquemas existentes sempre que estes se revelam funcionais e dão sentido aos novos dados (assimilação) e modificando os esquemas utilizados sempre que a resposta à situação o exigir (acomodação) (Gleitman, 1994).

A equilibração

Consiste em procurar fixar um equilíbrio entre assimilação e acomodação. Demasiada assimilação e demasiada acomodação coíbem ou perturbam o desenvolvimento cognitivo. Periodicamente, apenas novos esquemas ou estruturas possibilitam que assimilemos e acomodemos de modo relativamente equilibrado. O desejo de equilíbrio motiva o

desenvolvimento porque nos leva a patamares elevados de equilíbrio e consequentemente de adaptação à realidade.

As pessoas, periodicamente, atingem um ponto em que os seus esquemas já não operam apropriadamente na resolução de um problema de uma situação. Torna-se então essencial construir novos esquemas, apoiados em esquemas antecedentes e que sejam mais adaptados à relação com o mundo físico e social. Consegue-se assim um novo equilíbrio entre assimilação e acomodação, designado de equilíbrio instável, pois novos desequilíbrios ou conflitos cognitivos irão emergir, exigindo outros níveis de adaptação (Lourenço, 2002).

Esquemas

São representações internas de acções físicas ou mentais. O esquema é a unidade básica do comportamento inteligente que possibilita a interacção com a realidade e a sua compreensão. Nascemos com alguns esquemas de acções reflexivas, como o agarrar ou sugar e mais tarde desenvolvemos esquemas mentais simbólicos. O desenvolvimento dos esquemas implica ficarem mais intrincados e versáteis para que a nossa adaptação à realidade, seja cada vez, mais bem sucedida.

Podemos então proferir que os esquemas são padrões de comportamento e de pensamento que organizam a nossa interacção com o meio. São padrões de acção e estruturas mentais que, organizam a nossa experiência e estão aglomerados na aquisição de conhecimentos. (Santana et al, 2006).

1.4 – Os Estádios do desenvolvimento de Piaget

Piaget deu origem à Teoria do Desenvolvimento Cognitivo que é uma teoria de estádios, onde demonstra que existem quatro estádios de desenvolvimento cognitivo. Considera que nada subsiste a não ser impressões sensoriais, desconexas e temporárias, e reacções motoras, pois a vida mental, nos primeiros meses, não tem passado nem futuro, não diferencia objectos estáveis de ocorrências transitórios e não distingue o Eu do Não Eu. A realização mais relevante dos dois primeiros anos é o desenvolvimento destas distinções (Lourenço, 2002).

Assim o primeiro estágio é designado como sensório-motor, baseia-se nas reacções primárias, secundárias e terciárias em relação à noção de permanência dos objectos, efeito A

não B e pensamento representativo. O segundo estágio é o pré-operatório, refere-se à ausência de conservação, centração, irreversibilidade, dominância perceptiva, egocentrismo, animismo, indiferenciação do real/imaginário. Segue-se o estágio das operações concretas, que consiste na noção de conservação, descentração, reversibilidade, operações lógicas, raciocínio operatório e concentrismo. Por último temos o estágio das operações formais, baseia-se no pensamento lógico e abstracto, raciocínio hipotético-dedutivo e combinatório. Estes estádios já originaram uma enorme variedade de pesquisas, a maioria das quais, apoiaram as conclusões de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças (Gleitman, 1994).

Cada estágio demonstra uma forma diferente na qual um indivíduo responde ao seu ambiente. Como um interacionista, Piaget, acredita que cada estágio do desenvolvimento surge como resultado da interacção entre a maturação e o ambiente. Acredita também que a inteligência ou o comportamento inteligente, é a capacidade que o indivíduo tem de se adaptar. O mesmo acontece com o comportamento não-verbal, até o ponto em que se torna, consequentemente, adaptativo e inteligente (Lourenço, 2002).

Neste estudo abordaremos o estágio pré-operatório e operações concretas porque são os mais indicados para as idades escolhidas da nossa amostra.

Estádio Pré-Operatório (2 aos 7 anos)

Piaget considera que este estágio é constituído por dois períodos diferentes. A fase do pensamento pré-conceptual centrado na imaginação e por ela dominado (dos dois aos quatro anos), e a fase do pensamento intuitivo centrado na percepção dos dados sensoriais e a ela submetido (dos quatro aos sete anos).

A característica frequente do pensamento pré-operatório e a causa de ser das suas limitações é a centração ou egocentrismo. Esse egocentrismo revela-se pela incapacidade da criança para ter em conta a perspectiva de outra pessoa, a qual está relacionada com uma abordagem muito concreta do juízo moral. Ao longo deste estágio o pensamento egocêntrico vai-se reduzindo mas não o bastante para que dê lugar ao pensamento lógico ou dotado de reversibilidade (Piaget & Inhelder).

O pensamento pré-conceptual

Nesta fase, as crianças parecem pouco preocupadas com a realidade, sendo o seu mundo muitíssimo imaginativo em que a relação da criança com a realidade se centraliza na sua imaginação, desejos e fantasias. Esta onnipresença da imaginação e da fantasia possibilita compreender que o pensamento pré-conceptual seja especialmente um pensamento mágico que modifica o imaginário em realidade. O egocentrismo da fase pré-conceptual indica que há uma incapacidade em diferenciar acontecimentos psicológicos de acontecimentos físicos ou externos, o que representa uma significativa indiferenciação entre o indivíduo e a realidade exterior. Várias características mentais derivam do predomínio do pensamento mágico como o animismo, que se traduz na tendência para atribuir aos objectos qualidades psicológicas, e o realismo, que se refere à tendência para conferir a realidades psicológicas uma existência física. O artificialismo é a tendência para acreditar que os objectos físicos ou naturais foram feitos por pessoas. O finalismo, tendência para acreditar que nada sucede por acaso e que tudo tem uma explicação (Gleitman, 1994).

O pensamento intuitivo

Neste período pré-operatório há uma diminuição do egocentrismo porque o pensamento já não é subjugado pela imaginação, mas sim pela percepção. Contudo, o egocentrismo persiste em condicionar o funcionamento intelectual. Subsistem diversas evidências dessa continuidade, como por exemplo o raciocínio pré-causal, que se traduz pela dificuldade de compreensão das relações causa-efeito, dificuldade em diferenciar uma classe de objectos de um único objecto, em que a criança conturba o todo com uma das suas partes, o geral com o particular, identificando todos com alguns. Predomina o raciocínio transdutivo, isto é, não abandona o plano do particular e não consegue alcançar o conceito geral.

Piaget afirmava que, antes dos sete anos, a classificação de objectos em vários aspectos e a compreensão das relações entre classes excediam a competência das crianças. Noutros termos, o pensamento pré-conceptual somente será superado quando emergir o pensamento lógico.

O pensamento pré-operatório é descrito pela irreversibilidade, isto é, pela incapacidade de mentalmente inverter uma sucessão de factos e de operações retornando ao ponto de partida. Por isso, as crianças demonstram dificuldades em compreender conceitos como a conservação do volume, do número ou da quantidade.

Estádio Operações Concretas (7-12 anos)

Aproximadamente a partir dos sete anos de idade, observa-se uma modificação significativa no desenvolvimento mental da criança, surgindo formas mais organizadas do pensamento. O início deste estágio sucede, também, com o ingresso da criança no sistema de ensino o que vai proporcionar o desenvolvimento da sua vida psíquica, nomeadamente a inteligência, a individualidade, a afectividade, as relações sociais, o que representa um salto qualitativo e quantitativo espantoso.

Neste estágio a criança desenvolve noções de tempo, casualidade, espaço, velocidade, ordem, já sendo capaz de relacionar distintos aspectos e de abstrair dados da realidade. Não se delimita a uma representação imediata, mas ainda depende do mundo concreto para chegar à abstracção. Desenvolve também a competência de representar uma acção no sentido oposto de uma anterior, anulando a transformação observada.

Neste estágio as crianças são capazes de trabalhar em grupo e em harmonia, com a divergência de pontos de vista, havendo a possibilidade da troca solidária de experiências, mas sempre seguindo regras, não podem ser violadas nem alteradas. No que diz respeito às regras, as próprias crianças impõem um cumprimento rígido das mesmas, não deixando que elas sejam desrespeitadas, garantindo a equidade diante de uma mesma lei. Assim, ganhar adopta um sentido colectivo e significa ser bem sucedido.

Com a reversibilidade do pensamento, a criança entende uma acção desde o seu princípio até ao fim, sem estar na acção. A criança reflecte antes de agir e a honestidade, o sentido de justiça e a reciprocidade, criam um sistema racional de valores pessoais que fazem surgir o respeito mútuo, em oposição ao respeito unilateral.

Depois dos doze anos as crianças ingressam no estágio das Operações Formais, como resultado, conseguem ter em conta hipóteses possíveis e tornam-se capazes de pensar cientificamente (Piaget & Inhelder, 2009).

2 - Teoria do desenvolvimento de Vygotsky

Ao falar de desenvolvimento humano hoje, não se pode deixar de referir o autor soviético Lev Vygotsky. Segundo este autor, todas as acções cognitivas básicas do indivíduo surgem de acordo com sua história social e constituem o produto do desenvolvimento histórico-social da sua comunidade. As aptidões cognitivas e as formas de organizar o pensamento do indivíduo não são determinadas por causas congénitas, mas sim o resultado das acções executadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Consequentemente, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança, são causas decisivas que vão determinar a sua forma de pensar. Neste processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem um papel decisivo na determinação como a criança vai pensar e aprender, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através das palavras (Vygotsky, 1982).

Para Vygotsky, um claro entendimento das relações entre pensamento e linguagem, é essencial para que se compreenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é somente uma expressão do conhecimento alcançado pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um propiciando recursos ao outro. Desta forma, a linguagem tem um papel fundamental na formação do pensamento e do carácter do indivíduo (Aguar, 2007).

Para o autor, a construção do conhecimento pela criança é feito de dentro para fora, mas é influenciado, também, pela reestruturação do organismo, em resultado do seu desenvolvimento.

Vygotsky que afirma que a linguagem e o pensamento são fenómenos de desenvolvimento autónomos nos primeiros meses de vida da criança e que se revelam com autonomia. Na sua teoria Sócio-cultural sobre o desenvolvimento, Vygotsky diz que o balbucio e o choro da criança e mesmo as suas primeiras palavras, são nitidamente estágios do desenvolvimento da fala e que não têm nenhuma ligação com a evolução do pensamento. Refere que os processos cognitivos se desenvolvem inicialmente de modo autónomo da linguagem. Posteriormente num determinado momento, cerca dos dois anos de idade da criança, as curvas de evolução da linguagem e do pensamento até aí independentes, deparam-se e passam a desempenhar uma relação mútua de dependência. A união das duas linhas de desenvolvimento cognitivo e linguístico, provoca o princípio de uma nova forma de

comportamento no desenvolvimento da criança. Neste momento, a linguagem começa a servir o intelecto e os pensamentos começam a ser verbalizados. Este fenómeno é designado pelo interesse activo e repentino pelas palavras, que a criança atesta perguntando sucessivamente pelo nome das coisas. Ela aumenta substancialmente o vocabulário, de forma acelerada e com modificações. Assim, o pensamento e a linguagem, que até então não estavam interligados, criam uma primeira ligação definitiva e em constante desenvolvimento. Estas primeiras ligações entre pensamento e linguagem, passam a intervir no complexo universo cognitivo da criança de modo a determinar a linguagem como impulso para o pensamento (Aguiar, 2007).

Para Vygotsky, um factor relevante, é a relação cultural em que a criança vive o seu quotidiano. O autor postula dois níveis de desenvolvimento: o Nível de Desenvolvimento Potencial e o Nível de desenvolvimento Real. Segundo Vygotsky (cit. por Delgado, 2003), é na altura em que estamos a conversar com a criança ou observar o que ela está a fazer é que podemos delimitar o seu nível de desenvolvimento.

O que uma criança consegue executar sozinha, sem a ajuda de outra pessoa, é designado de nível de desenvolvimento real, é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se determina como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completos. Representa as aptidões intelectuais e as funções já amadurecidas. O desenvolvimento real é aquele que já foi firmado pelo indivíduo, de modo a torná-lo competente de resolver situações empregando o seu conhecimento de forma independente. O nível de desenvolvimento real é dinâmico, amplia dialecticamente com os movimentos do processo de aprendizagem. Na vida quotidiana, o desenvolvimento real de uma criança pode ser ocasionado pelas actividades que ela faz sem apoio dos seus pais ou de quaisquer outras pessoas (Aguiar, 2007).

Se a criança não consegue executar uma actividade sozinha, mas a realiza com o apoio de uma outra pessoa, Vygotsky, denomina este nível de desenvolvimento potencial. Afirmar, que a criança se desenvolve e aprende por meio da realização de actividades, mas também pela observação. No ensino, por exemplo, o professor não deve concluir todas as actividades pelo aluno, ao contrário, ele deve reconhecer o que a criança já faz sozinha, o que ela não consegue realizar, para delinear onde deve actuar e de que forma vai agir para contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. O desenvolvimento potencial é causado pelas habilidades que o indivíduo já realizou, porém encontram-se em processo. Isto significa que a

dialéctica da aprendizagem que originou o desenvolvimento real, originou também habilidades que se encontram num nível menos elaborado que o já consolidado. Desta forma, o desenvolvimento potencial é aquele que o indivíduo poderá construir (Aguilar, 2007).

As obras de Vygotsky referem alguns conceitos que se traduziram incontornáveis na área do desenvolvimento da aprendizagem. Um dos conceitos mais relevantes é o de Zona de Desenvolvimento Proximal, que relaciona a divergência entre o que a criança consegue aprender sozinha e o que consegue aprender com a ajuda de um adulto. Esta zona refere-se a tudo o que a criança pode obter em termos intelectuais quando lhe é dado o apoio educacional devido, define a separação entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Para Vygotsky, existe uma estreita relação entre criatividade, imaginação e memória. A criatividade observa-se nas brincadeiras das crianças, às quais se associa o factor memória, pois a maior parte dessas brincadeiras têm por base a imitação de comportamentos. No entanto, concomitantemente com a imitação existe também a criação de novas realidades, o que pressupõe a imaginação estar relacionada com as necessidades das próprias crianças. Assim, a actividade criativa dos indivíduos depende prioritariamente da variedade e da riqueza das suas experiências prévias, ou seja, quanto mais ricas forem mais material a criatividade terá à sua disposição (Mozzer, 2008).

Podemos então concluir que para Vygotsky os indivíduos têm capacidade imaginativa através da experiência acumulada no meio e na sua época e de acordo com as necessidades de cada indivíduo (Vygotsky, 1982).

3 - Diferenças e semelhanças entre Piaget e Vygotsky

As diferenças entre os dois autores parecem ser muitas, embora compartilhem alguns pontos de vista semelhantes. Ambos perceberam o conhecimento como adaptação e como uma construção individual e compreenderam a aprendizagem e o desenvolvimento como auto-regulados. Discordaram aquando do processo de construção desse conhecimento, mas ambos contemplaram o desenvolvimento e a aprendizagem da criança como participativa, que não sucede de forma instintiva. A criança modifica o que aprende de acordo com sua aptidão interna e nata, tornando-se transformadora da aprendizagem, criadora, se essa habilidade de aprendizagem e oportunidade lhe for oferecida.

Piaget estava interessado na forma como o conhecimento é obtido ou construído, onde a teoria é um acontecimento da invenção ou uma construção que emerge na mente do indivíduo. Vygotsky estava mais preocupado com a questão de que forma os factores sociais e culturais influenciam o desenvolvimento intelectual. A teoria de Vygotsky é uma teoria de t propagação do conhecimento da cultura para a criança, em que os professores são agentes sociais do conhecimento que as crianças edificam e internalizam.

Assim, para Vygotsky, a zona de desenvolvimento potencial, é o nível de desenvolvimento em que os estudantes são conseguem resolver problemas de modo independente, enquanto, que a zona de desenvolvimento proximal é o nível em que os estudantes podem resolver problemas com “apoio” (Lester 1994, p.4). Ou seja, com a modelação do conhecimento e a interacção social, os estudantes podem aprender coisas que não conseguiam sozinhos. Piaget, por sua vez, diz que uma nova construção intelectual é sempre executada sobre uma construção antecedente e que, com a desequilibração, é sempre possível o progresso das construções anteriores.

Os factores sociais, para Vygotsky, desempenham um papel essencial no desenvolvimento intelectual. A cultura estabelece um conhecimento que é interiorizado e feito pelas crianças. As crianças, por sua vez, vão tornar-se indivíduos com habilidades e funções intelectuais. Piaget reconheceu infinitamente o papel dos factores sociais no desenvolvimento intelectual, mas não lhe atribuiu a devida importância. As interacções sociais foram vistas como uma fonte do conflito cognitivo, portanto, de desequilibração e, consequentemente, de desenvolvimento.

Piaget considera ainda que o processo de desenvolvimento é influenciado por factores como a aprendizagem social (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais e sociais), a equilibração (processo de auto-regulação interna do organismo, que constitui a procura sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido), a maturação (crescimento biológico dos órgãos) e a exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que implicam na formação de hábitos),

Para Piaget a linguagem é obtida por assimilação e por acomodação dos modelos fornecidos pelo meio. Ele postula que a linguagem surge no indivíduo apenas a partir de um determinado grau do desenvolvimento cognitivo, ou seja, além de não se mostrar como uma capacidade inata, precisa de “esperar” que uma etapa cognitiva se desenvolva, para que o indivíduo consiga mostrar processos de assimilação ligados à aquisição da linguagem.

Referiu ainda a influência da linguagem nas estruturas operatórias do pensamento. Para ele, a linguagem desenvolve a influência sobre as aquisições cognitivas enquanto factor de condensação simbólica e de regulação social. Assim conclui-se que, para Piaget, é na orientação da Auto-Organização, e não unicamente na hereditariedade, que convém analisar a explicação biológica das construções cognitivas e da aquisição da Linguagem.

Parte II

Estudo Empírico

Capítulo I

Metodologia

1 – Participantes

A amostra utilizada neste estudo, seleccionada por conveniência, é constituída por 206 crianças, 100 do sexo masculino (48.54%) e 106 do sexo feminino (52.46%) com idades que variam entre os 5 e os 7 anos ($M= 6.02$ anos; $DP= 1.01$) e frequentam a pré-primária (49.03%) e o 2º ano de escolaridade (50.97%). Todos os participantes são de nacionalidade portuguesa, frequentam escolas particulares da grande Lisboa e não apresentam retenções.

2 – Instrumento

O instrumento utilizado para a realização deste trabalho foi a forma A do TCT – DP (*Test for Creative Thinking – Drawing Production*) de Urban e Jellen, 1996), que pretende avaliar o nível de criatividade dos indivíduos.

2.1. Test For Creative Thinking – Drawing Production – (TCT-DP)

Test For Creative Thinking – Drawing Production – TCT-DP (Urban e Jellen, 1996, direitos de autor cedidos a Sara Ibérico Nogueira).

Esta medida permite uma avaliação fácil e rápida do potencial criativo do sujeito. A medida tem duas formas de aplicação: a forma A e a forma B. Para a avaliação da população portuguesa só usamos a forma A, porque constatou-se que quando utilizada a forma B, seguida da forma A, os resultados obtidos não diferenciam significativamente, revelando os indivíduos, algum cansaço e desmotivação (Almeida & Ibérico Nogueira, 2008).

O desenho é avaliado pelos 14 critérios do teste: (1º) *Continuações*, repetição, utilização, extensão de elementos ou ligação; (2º) *Completações*, aproveitamento elaborado do fragmento; (3º) *Novos elementos*, consiste em ser independente aos fragmentos já existentes; (4º) *Ligações com linhas*, elementos ou fragmentos ligados entre si; (5º) *Conexões que contribuem para um tema*, factores para perceber o desenho; (6º) *Quebra do limite dependente*, utilização do fragmento que está fora do quadrado grande; (7º) *Quebra do limite independente*, quando se ultrapassa as linhas do quadrado grande; (8º) *Perspectiva*, tentar fazer em tridimensional; (9º) *Humor*, expressividade; (10º) Não convencional A, virar a folha; (11º) Não convencional B, elementos abstractos, surrealistas; (12º) Não convencional C, símbolos ou signos; (13º) Não convencional D, uso não estereotipado de figuras; (14º)

Velocidade, para a realização do teste. Para a pontuação, os nove primeiros critérios a pontuação vai de 0 a 6 pontos, e os últimos quatro critérios a pontuação vai de 0 a 3 pontos. O critério velocidade atribui uma pontuação de acordo com o tempo que o sujeito levou a terminar o seu desenho. No total do teste o sujeito pode pontuar entre 0 e 72 pontos.

Os estímulos fornecidos pelo TCT-DP, os seis fragmentos de figuras (ponto, linha curva, semi-circulo, semi-quadrado, tracejado e o pequeno quadrado aberto no lado fora da moldura), foram intencionalmente desenhados de forma incompleta para potenciar o máximo de flexibilidade nas respostas, uma vez que este elemento se revela fundamental para que possam emergir respostas criativas. Este teste é destinado a sujeitos dos 5 aos 95 anos, e pode ser aplicado individual ou em grupo, tendo uma durabilidade máxima de 15 minutos.

As instruções dadas foram as seguintes: “Nesta folha encontra-se um **desenho** que não está terminado. O artista que o começou foi interrompido antes de o ter terminado. Pedimos-te que termines este desenho. Podes desenhar tudo o que quiseses. Não há certos nem errados, porque tudo o que fizeres será considerado certo. Quando terminares o teu desenho, faz-me um sinal com a mão para que eu possa recolher o desenho”. É pedido ao sujeito para que dê um título ao seu desenho após ter terminado. O tempo é contabilizado quando se dá a folha e termina com o fim do desenho.

Enunciaremos em seguida dois estudos que utilizaram como amostra a população portuguesa, referindo-nos à análise da fiabilidade e da validade do teste TCT-DP.

Este estudo foi realizado por Almeida e Ibérico Nogueira (2008), com uma amostra portuguesa em que participaram 210 sujeitos (126 do sexo masculino – 60% e 84 do sexo feminino – 40%), com idades compreendidas entre os 18 e os 59 anos ($M=35.98$). Frequentando 45 indivíduos entre o 1º e o 9º ano (21,4%), 93 indivíduos entre o 10º e o 12º ano (43,8%) e 73 indivíduos que frequentam a universidade (34,8%), revela valores de consistência interna adequados.

Quanto à validade foram encontrados 4 factores ($KMO=0.642$), onde o factor 1 é formado pelos itens Cm, Bfi, Hu, pe, Ucd (consistência interna é 0.64), o factor 2 constituído pelos itens Cl, Cth (consistência interna é 0.78), o factor 3 é formado pelos itens Ne, Ucc (consistência interna é 0.60), o factor 4 e último, é constituído pelos itens Cn, Bfd (consistência interna é 0.54). Neste estudo a estrutura factorial encontrada explica 63,44% da variância total.

Outro estudo realizado por Almeida, Ibérico Nogueira e Urban (2008), intitulado *Psychometric Properties of the Test for Creative Thinking – Drawing Production: Studies with the Portuguese samples*, consistiu em analisar as propriedades psicométricas do TCT-DP nos adultos portugueses. Na amostra participaram 646 sujeitos: 384 do sexo feminino (59,4%) e 262 do sexo masculino (40,6%), com idade entre os 18 e os 64 anos ($M=32$), com diferentes níveis de escolaridade entre o 1º ciclo e o ensino universitário. Os resultados obtidos revelaram um bom Alpha de Cronbach, com valores de 0,80 (para a forma A) e 0,78 (para forma B). Em relação à análise factorial, o teste indica a existência de 4 factores ($KMO=0,781$, $Bartlett=.000$) e ($KMO=0,770$, $Bartlett=.000$) que explicam 60,54% do total da variância na forma A e 60,09% na forma B. A análise factorial obteve 4 factores. O factor 1 é formado por um alpha cronbach de .79 que é considerado razoável, o factor 2 obteve um alfa de cronbach de .72 considerado razoável, o factor 3 registou um alfa cronbach de .52 considerado inaceitável, e por último o factor 4 obteve um alfa cronbach de .22 considerado inaceitável.

2.2 – Questionário Sósio-demográfico

Foi elaborado um Questionário Sócio-Demográfico para a recolha dos dados dos indivíduos, nomeadamente a idade, género, ano escolaridade, posição na fratria, nível sócio-económico, nacionalidade e retenções.

3 – Procedimento

Após o pedido de autorização aos directores das escolas particulares na grande Lisboa, seguiu-se a entrega do consentimento informado e o questionário sócio-demográfico aos pais das crianças. Após as autorizações assinadas pelos encarregados de educação das crianças, foi marcado pelas escolas dia e hora para se ir aplicar o teste.

Procedeu-se à aplicação do teste às crianças em contexto de sala de aula, nunca ultrapassando as quinze crianças por sala, onde foi dada a instrução. Quando as crianças começaram a desenhar foi registado a hora que começaram e que acabaram o desenho, foi-lhes pedido para darem um nome ao desenho. Depois de recolhidos todos os testes, procedeu-se à cotação dos mesmos e ao respectivo tratamento estatístico.

As crianças perante a presença de uma pessoa desconhecida e de actividades novas evidenciaram uma enorme agitação, curiosidade e entusiasmo. Apesar destas características, a aplicação do teste sucedeu como o esperado. Durante a aplicação do teste pudemos observar que as crianças do segundo ano estavam mais empenhadas em fazer o desenho, mais preocupadas em fazer bem feito, em ter cuidado para que o colega do lado não visse o seu desenho, principalmente as meninas. As crianças da pré-primária mostraram-se mais despreocupadas, menos atentas, alguns não ficavam sentados, tentavam ver e saber o que o colega estava a fazer, chamavam com regularidade para fazer perguntas, muitas delas nem sequer estavam relacionadas com o desenho. Em todas as escolas que foi aplicado o teste, esteve sempre presente na sala a professora responsável pela turma em questão. Todas as crianças encontravam-se a uma distância razoável.

Depois da recolha total da amostra e da cotação do instrumento foram inseridos no programa de tratamento estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) para Windows, versão 18.0.

Capítulo II

Resultados

Resultados

A apresentação dos resultados encontra-se organizada no sentido de responder aos objectivos da investigação. Optámos por apresentar primeiramente a análise das qualidades psicométricas (análise factorial exploratória da medida utilizada TCT-DP, bem como o cálculo da consistência interna). Posteriormente, serão apresentados os resultados da análise descritiva, análise das diferenças de criatividade efectuadas com base nas características sócio-demográficas da amostra recolhida.

1 - Participantes

A amostra utilizada neste estudo seleccionada por conveniência, é constituída por 206 crianças, 100 do sexo masculino (48.54%) e 106 do sexo feminino (51.46%) com idades que variam entre os 5 e os 7 anos ($M = 6.02$ anos; $DP = 1.01$), e que frequentam a pré primária (49.03%) e o 2º ano de escolaridade (50.97%). Todos os participantes são de nacionalidade portuguesa e não apresentam retenções (ver Tabela 1).

Tabela 1. Caracterização da amostra

	Sexo Masculino		Sexo Feminino		% Total
	(N=100)		(N=106)		
	N	%	N	%	
Anos de escolaridade					
Pré Primária	50	50.0	51	48.1	49.03
Segundo Ano	50	50.0	55	51.9	50.97
Escola					
1	18	18.0	14	13.2	15.53
2	25	25.0	35	33.0	29.13
3	37	37.0	43	40.6	38.83
4	20	20.0	14	13.2	16.50
Nível sócio-económico					

Classe superior	36	36.0	36	34.0	34.95
Classe média mais instruída	51	51.0	54	50.9	50.97
Classe média menos instruída	13	13.0	16	15.1	14.08
Posição na fratria					
Filho mais velho ou único	65	65.0	62	58.5	61.65
Filho do meio	3	3.0	2	1.9	2.43
Último filho	32	32.0	42	39.6	35.92
		Sexo Masculino	Sexo Feminino		Total
		(N=100)	(N=106)		
		M	DP	M	DP
Idade		6.01	1.02	6.04	1.00
				6.02	1.01

** $p \leq .01$.

A maioria das crianças pertence a uma classe socioeconómica média mais instruída (50,97%) e ocupa a posição na fratria de filho mais velho ou único (61,65%).

2 - Análise Descritiva dos itens do TCT-DP

Foram calculados os valores mínimos, máximos, média e desvio-padrão das dimensões quantitativas Continuações, Completações, Novos elementos, Ligação com linhas, Ligação por um tema, Quebra limite dependente, Quebra limite independente, Perspectiva, Humor, Não convencional A, Não convencional B, Não convencional C, Não convencional D, Velocidade e Total TCT-DP. A Tabela 2 mostra os resultados obtidos.

Tabela 2. Análise Descritiva dos itens do TCT-DP

	Mínimo	Máximo	M	DP
Continuações	0	6	4.93	1.30
Completações	0	6	4.85	1.36
Novos elementos	0	6	3.65	2.17

Ligação com linhas	0	6	3.31	1.99
Ligação por um tema	0	6	2.55	1.85
Quebra limite dependente	0	6	3.01	2.90
Quebra limite independente	0	6	1.86	2.36
Perspectiva	0	0	0	0
Humor	0	3	.66	.80
Não convencional A	0	3	.28	.87
Não convencional B	0	3	.09	.51
Não convencional C	0	3	.72	1.28
Não convencional D	0	3	1.35	1.13
Velocidade	0	6	3.30	1.28
Total TCT-DP	5	53	29.25	9.68

A Tabela 3 mostra os percentis por escolaridade para o Total do TCT-DP

Tabela 3. Percentis por escolaridade para o total do TCT-DP

	Pré-Primária (N=101)	Segundo Ano (N=105)
Percentil 10	14.00	20.00
Percentil 20	16.00	28.00
Percentil 30	18.00	30.00
Percentil 40	21.80	31.00
Percentil 50	26.00	33.00
Percentil 60	31.00	34.00
Percentil 70	33.00	35.20
Percentil 80	36.00	37.00
Percentil 90	40.60	41.40

A análise dos percentis permite verificar onde se localizam as cotações do TCT-DP, sendo que os 10% dos participantes com menor valor de criatividade um total de 14 para os alunos da pré-primária e de 20 para os alunos do segundo ano. Os 10% com melhores resultados de criatividade obtiveram um total acima do 40.60 nos alunos da pré-primária e de 41,40 nos alunos do segundo ano. É interessante verificar que os participantes com piores resultados de criatividade apresentam maior variabilidade entre a pré-primária e o segundo ano, sendo essa discrepância inferior nos participantes com valores mais elevados de criatividade.

3 - Estudo das Qualidades Psicométricas do TCT-DP

Para avaliar a validade factorial do Instrumento TCT-DP foi realizada uma análise factorial, com rotação varimax e com um *eigenvalue* superior a 1. A Tabela 4 apresenta a divisão dos itens pelos factores obtidos.

O item perspectiva foi retirado dos cálculos pois todos os participantes obtiveram zero de cotação.

Os dados mostram-se adequados para a análise factorial pois foi obtido um valor KMO = .673 (> .500) com um índice de esferecidade, através do teste de Bartlett de .000.

Tabela 4. Análise factorial – 4 factores

	F1	F2	F3	F4
Eigenvalues	2.799	2.303	1.524	1.019
% variância	21,53%	17,71%	11,73%	7,84%
Total da variância		58.81%		
Continuações	.91			
Completações	.88			
Quebra limite dependente	.74			
Não convencional A	.40			

Não convencional D	.77	
Não convencional C	.64	
Humor	.63	
Novos elementos		.74
Velocidade		.71
Quebra limite independente		.53
Não convencional B		.77
Ligação por um tema		.61
Ligação com linhas		.54

Os 4 factores obtidos explicam 58.81% da variância total, sendo os factores constituídos pelos seguintes itens: Factor 1 – Continuações, Completações, Quebra limite dependente e Não convencional A com uma percentagem de variância explicada de 21.53%; Factor 2 – Não convencional D, Não convencional C e Humor com uma percentagem de variância explicada de 17.71%; Factor 3 – Novos elementos, Velocidade e Quebra limite independente com uma percentagem de variância explicada de 11.73%; e Factor 4 – Não convencional B, Ligações a um tema e Ligações com linhas com uma percentagem de variância explicada de 7.84%.

Procedeu-se, concomitantemente, ao estudo da consistência interna do TCT-DP (dimensões e total). As Tabela 5 a 8 apresentam os resultados obtidos para α de *Cronbach*, Correlação média inter-item e Amplitude da Correlação item-total.

Para o Total do TCT-DP encontrámos um valor de α de *Cronbach* considerado adequado. Da análise da consistência interna de cada 1 dos factores a Tabela 5 evidencia os respectivos valores de α de *Cronbach*, bem como o valor de correlação item total mais adequado à análise de consistência interna, quando se trata de um número reduzido de itens. Como se poderá ver a maioria dos itens apresenta valor $> .3$ é considerado adequado por Pallant (2005).

Tabela 5. Análise da Consistência Interna do Factor 1

	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Cronbach's Alpha
Continuações	.712	.507	.68
Completações	.653	.530	
Quebra Limite Dependente	.541	.732	
Não Convencional A	.297	.710	

Tabela 6. Análise da Consistência Interna do Factor 2

	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Cronbach's Alpha
Não Convencional D	.394	.400	.53
Não Convencional C	.351	.500	
Humor	.388	.458	

Tabela 7. Análise da Consistência Interna do Factor 3

	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Cronbach's Alpha
Novos elementos	-.058	-.472	-.30
Velocidade	-.412	.278	
Quebra Limite Independente	.388	.458	

Tabela 8. Análise da Consistência Interna do Factor 4

	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Cronbach's Alpha
--	-------------------------------------	-------------------------------------	------------------

Não Convencional B	.267	.381	
Ligações para um tema	.273	.167	.38
Ligações com linhas	.263	.210	

4 - Estudo da Normalidade dos Critérios do TCT-DP

Com o intuito de se seleccionar os testes estatísticos adequados, foram avaliados os pressupostos para utilização de testes paramétricos. A tabela 9 mostra os resultados do teste Kolmogorov-Smirnov.

Tabela 9 - Análise da Normalidade dos itens do TCT-DP

	Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Skewness			Kurtosis		
			Statistic	Std. Error	Divisão	Statistic	Std. Error	Divisão
Continuações	4.013	.000	-1.936	,17	-11.39	4.324	,34	12.72
Completações	4.049	.000	-1.767	,17	-10.39	3.336	,34	9.81
Novos elementos	2.969	.000	-.361	,17	-2.12	-1.187	,34	-3.49
Ligação com linhas	1.965	.000	-.287	,17	-1.69	-.917	,34	-2.70
Ligação por um tema	4.519	.001	.116	,17	.68	-.440	,34	-1.29
Quebra limite dependente	4.517	.000	-.010	,17	-.06	-1.939	,34	-5.70
Quebra limite independente	5.074	.000	.781	,17	4.59	-.941	,34	-2.77
Humor	4.714	.000	.864	,17	-5.08	-.347	,34	-1.02
Não convencional A	7.601	.000	2.813	,17	16.55	6.007	,34	17.67
Não	7.743	.000	5.641	,17	33.18	30.118	,34	88.58

convencional B								
Não convencional C	6.755	.000	1.225	,17	7.21	-.489	,34	-1.44
Não convencional D	2.728	.000	.184	,17	1.08	-1.355	,34	-3.99
Velocidade	3.001	.000	-.486	,17	-2.86	-.404	,34	-1.19
Total TCT-DP	1.629	.010	-.125	,17	-.74	-.614	,34	1.81

De acordo com Hill e Hill (2008) para se analisar o tipo de simetria e de curtose, deve-se realizar a divisão do valor apresentado pela simetria ou curtose, pelo valor do erro padrão. Se os valores provenientes estiverem no intervalo entre 2 e -2, os valores atendem a uma simetria e distribuição normal. Se os valores estiverem longe desse intervalo de modo positivo, nesse caso, em relação à curtose, a distribuição é assimétrica positiva e do tipo leptocurtica, em relação à simetria. Se os valores forem negativos, diz-se que a curtose atende a uma distribuição assimétrica negativa e platicurtica em relação à simetria.

De acordo com Hill e Hill (2005) apesar da falta da normalidade para todos os itens considerados, podemos utilizar testes paramétricos, devido à dimensão da amostra, superior a 200 participantes.

5 – Análise das diferenças

5.1 - Diferenças de criatividade entre Géneros

Com o objectivo de averiguar a existência de diferenças entre géneros ao nível da Criatividade e dos seus itens foi utilizado o teste t de Student para duas amostras independentes. Os resultados são apresentados nas Tabela 10 a 12. A análise é feita para o total e por ano de escolaridade.

Tabela 10 – Diferenças de criatividade entre géneros – amostra total

Sexo Masculino	Sexo Feminino	
(N=100)	(N=106)	t

	M	DP	M	DP	
Ligação por um tema	2.27	1.96	2.81	1.71	-2.109*

* $p \leq .05$.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os géneros apenas para as Ligações a um tema, com um valor $t(197) = -2.109$; $p = .036$, sendo o sexo feminino a apresentar valores superiores.

Tabela 11 – Diferenças de criatividade entre géneros – amostra pré-primária

	Sexo Masculino		Sexo Feminino		
	(N=50)		(N=51)		T
	M	DP	M	DP	
Ligação por um tema	1.44	1.84	2.24	1.45	-2.407*
Humor	.32	.59	.61	.72	-2.198*

* $p \leq .05$.

Na amostra da pré-primária foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os géneros para as Ligações por um tema, com um valor $t(93) = -2.407$; $p = .018$ e para o humor, com um valor $t(96) = -2.198$; $p = .030$, sendo o sexo feminino quem apresenta valores superiores.

Tabela 12 – Diferenças de criatividade entre géneros – amostra segundo ano

	Sexo Masculino		Sexo Feminino		
	(N=50)		(N=55)		t
	M	DP	M	DP	
Velocidade	3.60	1.20	3.07	1.17	2.284*

* $p \leq .05$.

Na amostra do segundo ano foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os géneros para a velocidade, com um valor $t(103) = 2.284$; $p = .024$, sendo o sexo masculino a apresentar valores superiores.

5.2 - Diferenças da Criatividade entre Níveis de Escolaridade

No que concerne ao estudo das diferenças entre os níveis escolaridade no teste TCT-DP, foi utilizado o teste t de Student para duas amostras independentes. Os resultados são apresentados na Tabela 13.

Tabela 13 – Diferenças de criatividade entre nível de escolaridade – amostra total

	Pré-primária		Segundo ano		T
	(N=101)		(N=105)		
	M	DP	M	DP	
Ligação para um tema	1.84	1.70	3.23	1.74	-5.796***
Humor	.47	.67	.85	.88	-3.526***
Não convencional A	.12	.59	.44	1.06	-2.695**
Não convencional B	.00	.00	.17	.70	-2.511*
Não convencional C	.50	1.13	.92	1.38	-2.392*
Não convencional D	.93	.95	1.75	1.14	-5.620***
Total TCT-DP	26.29	9.89	32.10	8.60	-4.491***

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Os resultados mostram que as crianças com o segundo ano de escolaridade apresentam valores superiores às crianças da pré-primária nas dimensões Ligações para um tema, Humor, Não Convencional A, Não convencional B, Não convencional C, Não Convencional D e Total TCT-DP.

5.3 - Diferenças da Criatividade entre Posições na Fratria

Com o fim de estudar as diferenças entre posições na fratria ao nível da criatividade e seus itens foi utilizado o teste t de Student para duas amostras independentes. Os resultados são apresentados nas Tabelas 14 a 16.

Tabela 14 – Diferenças de criatividade entre posições na fratria – amostra total

	Filho mais velho ou único		Filho do meio ou último		
	(N=127)		(N=79)		T
	M	DP	M	DP	
Completações	4.69	1.44	5.11	1.17	-2.342*
Não convencional C	.56	1.17	.97	1.41	-2.200*
Não convencional D	1.17	1.07	1.63	1.17	-2.895**

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$.

Os resultados mostram que as crianças com uma posição na fratria de filho do meio ou último filho apresentam valores superiores.

Para os participantes da pré-primária não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as posições da fratria para nenhuma dimensão da criatividade ($p > .05$).

Tabela 15 – Diferenças de criatividade entre posições na fratria – segundo ano

	Filho mais velho ou único		Filho do meio ou último		T
	(N=60)		(N=45)		
	M	DP	M	DP	
Completações	4.68	1.52	5.20	1.06	-2.050*
Não convencional D	1.53	1.14	2.04	1.09	-2.317*

* $p \leq .05$.

Os resultados mostram que as crianças do 2º ano de escolaridade com uma posição na fratria de filho do meio ou último filho apresentam valores superiores nas Completações e no Não Convencional D.

5.4 - Diferenças de Criatividade entre Níveis Socio-Económicos

Com o intuito de analisar as diferenças entre os participantes com níveis sócio-económicos diferentes, ao nível da criatividade e dos seus componentes foi utilizado o teste ANOVA de 1 factor. Os resultados são apresentados nas Tabela 16 a 21.

Tabela 16. Diferenças de criatividade entre níveis sócio-económicos – amostra total

	Classe superior		Classe média mais instruída		Classe média menos instruída		F
	(N=72)		(N=105)		(N=29)		
	M	DP	M	DP	M	DP	
Não convencional B	.04	.35	.03	.29	.41	1.05	7.491***
Não convencional C	1.00	1.42	.62	1.21	.38	.98	3.162*
Não convencional D	1.38	1.17	1.48	1.11	.83	.97	3.892*
Total TCT-DP	31.68	8.43	27.36	9.99	30.03	10.27	4.512*

* $p \leq .05$; *** $p \leq .001$.

Foi utilizado o Post Hoc de Tamhane quando não existe homogeneidade de variâncias e o Post Hoc de Tukey quando existe. Na Tabela 17 optou-se por apresentar diferenças estatisticamente significativas para um nível de significância de .05.

Tabela 17. Post Hoc – Amostra Total

Item	Post Hoc	Nível Sócio-Económico	Diferença média	Erro padrão	p
Não convencional C	Tamhane	Classe superior – Classe média menos instruída	.621	.247	.042
Não convencional D	Tukey	Classe média mais instruída – Classe média menos instruída	.649	.233	.016
Total TCT-DP	Tamhane	Classe superior – Classe média mais instruída	4.319	1.392	.007

No total da amostra foram encontradas diferenças entre pares para o Não convencional C sendo a classe superior a apresentar valores superiores comparativamente com a classe média menos instruída. Para o Não convencional D é a classe média mais instruída a apresentar valores superiores relativamente à classe média menos instruída e para o Total TCT-DP a classe superior apresenta valores superiores comparativamente com a classe média mais instruída.

Tabela 18. Diferenças de criatividade entre níveis sócio-económicos – pré-primária

	Classe superior		Classe média mais instruída		Classe média menos instruída		
	(N=72)		(N=105)		(N=29)		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Continuações	5.29	1.22	4.57	1.36	4.90	1.37	3.104*
Completações	5.29	1.22	4.52	1.36	4.90	1.37	3.558*
Ligação por um tema	2.52	1.57	1.55	1.70	1.50	1.58	3.738*
Quebra limite dependente	3.97	2.61	2.30	2.84	3.90	2.85	4.327*
Quebra limite independente	2.90	2.39	1.55	2.24	1.50	1.58	3.978*
Não convencional C	.97	1.43	.25	.84	.60	1.27	4.466*
Velocidade	2.84	1.51	3.37	1.26	4.00	1.05	3.318*
Total TCT-DP	31.8	9.71	23.73	9.36	25.20	7.55	7.320***

* $p \leq .05$; *** $p \leq .001$.

Os resultados mostram que as crianças da classe sócio-económica superior apresentam valores superiores de criatividade Total (TCT-DP), Continuações, Completações, Ligação por um tema, Quebra limite dependente e independente e Não convencional C. As crianças da classe média menos instruída apresentaram valores superiores de velocidade.

Tabela 19. Post Hoc – Pré-Primária

Item	Post Hoc	Nível Sócio-Económico	Diferença média	Erro padrão	p
Continuações	Tukey	Classe superior – Classe média mais instruída	.724	.291	.039
Completações	Tukey	Classe superior – Classe média mais instruída	.774	.292	.025
Ligação por um tema	Tamhane	Classe superior – Classe média mais instruída	.966	.357	.026
Quebra limite dependente	Tukey	Classe superior – Classe média mais instruída	1.688	.613	.021
Quebra limite independente	Tukey	Classe superior – Classe média mais instruída	1.353	.495	.020
Não convencional C	Tamhane	Classe superior – Classe média mais instruída	.712	.241	.010
Velocidade	Tukey	Classe superior – Classe média menos instruída	-1.161	.482	.047
Total TCT-DP	Tukey	Classe superior – Classe média mais instruída	7.847	2.062	.001

Na amostra da pré-primária foram encontradas diferenças entre pares para Continuações, Completações, Ligação por um tema, Quebra limite dependente, Quebra limite independente, Não convencional C e para o Total TCT-DP sendo a classe superior a apresentar valores superiores comparativamente com a classe média mais instruída e para Velocidade sendo a classe superior a apresentar valores inferiores comparativamente com a classe média menos instruída.

Tabela 20. Diferenças de criatividade entre níveis sócio-económicos – segundo ano

Classe superior	Classe média mais instruída	Classe média menos instruída	
(N=41)	(N=45)	(N=19)	F

	M	DP	M	DP	M	DP	
Não convencional B	.07	.47	.07	.45	.63	1.26	5.447**
Não convencional D	1.66	1.20	2.13	.97	1.05	1.08	6.919**

** $p \leq .01$.

No que respeita às crianças do 2º ano de escolaridade, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os níveis sócio-económicos para o Não convencional B com $F(2; 102) = 5.447$, $p = .006$ e para o Não convencional D com $F(2; 102) = 6.919$, $p = .002$. Os resultados mostram que as crianças da classe sócio-económica média mais instruída apresentam valores superiores de Não convencional D e as crianças da classe média menos instruída apresentaram valores superiores de Não convencional B.

Tabela 21. Post Hoc – Segundo ano

Item	Post Hoc	Nível Sócio-Económico	Diferença média	Erro padrão	p
Não convencional D	Tukey	Classe média mais instruída – Classe média menos instruída	1.081	.296	.047

Na amostra do segundo ano foram apenas encontradas diferenças significativas entre pares para o Não convencional D sendo a classe média mais instruída a apresentar valores superiores comparativamente com a classe média menos instruída.

5.5- Diferenças de Criatividade entre Escolas

Com o objectivo de estudar as diferenças entre escolas, ao nível da criatividade e dos seus componentes foi utilizado o teste ANOVA 1 factor. Os resultados são apresentados nas Tabelas 22 a 23.

Tabela 22. Diferenças de criatividade entre escolas - amostra total

	Escola 1		Escola 2		Escola 3		F
	(N=32)		(N=60)		(N=80)		
	M	DP	M	DP	M	DP	
Completações	4.09	1.51	5.00	1.35	4.84	1.38	4.650*
Novos elementos	3.81	2.04	4.07	2.17	3.18	2.13	3.202*
Ligação por um tema	2.72	2.45	2.7	1.67	2.06	1.76	3.502*
Humor	.47	.67	.87	.89	.45	.67	5.783**
Não convencional B	.47	1.11	.05	.39	.00	.00	9.561***
Não convencional C	.22	.71	1.05	1.44	.49	1.11	6.300**
Não convencional D	1.03	1.12	1.58	1.11	.91	.89	7.856***
Velocidade	3.31	1.03	2.50	1.38	3.66	1.11	16.260***
Total TCT-DP	25.91	11.40	31.90	8.51	26.59	9.06	6.829***

$p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Na amostra total foram encontradas diferenças entre pares para Completações, Ligação por um tema, Humor, Não convencional C, Não convencional D, Velocidade e para o Total TCT-DP.

Tabela 23. Post Hoc – Amostra total

Item	Post Hoc	Escola	Diferença média	Erro padrão	p
Completações	Tukey	1 – 2	-.906	.306	.010
		1 – 3	-.744	.292	.031
Ligação por um tema	Tamhane	2 - 3	.804	.292	.020
Humor	Tamhane	2 - 3	.417	.138	.009
Não convencional C	Tamhane	1 - 2	-.831	.224	.001
		2 - 3	.563	.224	.040

Não convencional D	Tamhane	2 - 3	.671	.174	.001
Velocidade	Tamhane	1 - 2	-.813	.255	.006
		2 - 3	-1.163	.218	.000
Total TCT-DP	Tamhane	1 - 2	-5.994	2.295	.035
		2 - 3	5.313	1.495	.002

Os resultados mostram que a escola 1 comparada com a escola 2 apresenta valores inferiores de Completações, Não convencional C, Total TCP-DP e superiores de Velocidade.

A escola 2 comparada com a escola 3 apresenta valores inferiores de Velocidade e superiores de Ligação por um tema, Humor, Não convencional C, Não convencional D e Total TCP-DP.

A escola 1 comparada com a escola 3 apresenta valores inferiores de Completações.

Tabela 24. Diferenças de criatividade entre escolas – pré-primária

	1		2		3		
	(N=18)		(N=28)		(N=55)		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
Continuações	3.94	1.06	5.43	1.14	4.80	1.38	7.569***
Completações	3.94	1.06	5.43	1.14	4.75	1.39	7.554***
Novos elementos	3.17	2.20	4.36	2.23	2.96	2.21	3.779*
Ligação por um tema	1.33	1.53	2.57	1.57	1.64	1.71	4.037*
Quebra limite dependente	1.17	2.33	4.61	2.23	2.73	2.90	9.829***
Quebra limite independente	1.33	1.53	3.43	2.55	1.42	2.07	9.180***
Humor	.17	.38	.79	.74	.40	.66	5.716**
Não convencional C	.00	.00	1.29	1.51	.27	.87	11.757***
Não convencional D	.89	1.13	1.32	.98	.75	.82	3.599*

Velocidade	3.33	.97	2.07	1.15	3.85	1.16	23.220***
Total TCT-DP	19.00	4.83	35.29	8.33	24.09	8.64	27.148***

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Os resultados mostram que as crianças da escola 2 apresentam valores superiores nas Continuações, Completações, Novos elementos, Ligações a um tema, Quebra limite dependente e independente, Humor, Não convencional C, Não convencional D e Total TCT-DP e as crianças da escola 3 apresentaram valores superiores de Velocidade.

Tabela 25. Post Hoc – Pré-Primária

Item	Post Hoc	Escola	Diferença média	Erro padrão	p
Continuações	Tukey	1 - 2	-1.484	.382	.001
		1 - 3	-.856	.342	.038
Completações	Tukey	1 - 2	-1.484	.384	.001
Novos elementos	Tukey	2 - 3	1.394	.514	.021
Ligação por um tema	Tamhane	1 - 2	-1.238	.468	.035
		2 - 3	.935	.377	.047
Quebra limite dependente	Tamhane	1 - 2	-3.440	.693	.000
		2 - 3	1.880	.576	.005
Quebra limite independente	Tamhane	1 - 2	-2.095	.602	.003
		2 - 3	2.010	.556	.002
Humor	Tamhane	1 - 2	-.619	.166	.002
Não convencional C	Tamhane	1 - 2	-1.286	.286	.000
		2 - 3	1.013	.309	.007
Não convencional D	Tukey	2 - 3	.576	.215	.024

Velocidade	Tukey	1 - 2	1.262	.341	.001
		2 - 3	-1.783	.262	.000
Total TCT-DP	Tamhane	1 - 2	-16.286	1.942	.000
		1 - 3	-5.091	1.628	.009
		2 - 3	11.195	1.958	.000

Na amostra da pré-primária foram encontradas diferenças entre as escolas 1 e 2 para Continuações, Completações, Ligação por um tema, Quebra limite dependente, Quebra limite independente, Humor, Não convencional C e para o Total TCT-DP sendo os participantes da escola 2 a apresentar valores superiores e para Velocidade sendo os participantes da escola 1 a apresentar valores superiores.

Foram encontradas diferenças entre as escolas 1 e 3 para Continuações e para o Total TCT-DP sendo os participantes da escola 3 a apresentar valores superiores.

Foram também encontradas diferenças entre as escolas 2 e 3 para Novas ligações, Ligação por um tema, Quebra limite dependente, Quebra limite independente, Não convencional C, Não convencional D e para o Total TCT-DP sendo os participantes da escola 2 a apresentar valores superiores e para Velocidade sendo os participantes da escola 3 a apresentar valores superiores.

Tabela 26. Diferenças de criatividade entre escolas – segundo ano

	1		2		3		4		
	(N=14)		(N=32)		(N=25)		(N=25)		F
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Completações	4.29	1.98	4.63	1.43	5.04	1.37	5.32	.77	2.691*
Ligação por um tema	4.5	2.28	3.13	1.74	3.00	1.50	2.97	1.49	3.103*
Não convencional	1.07	1.49	.09	.53	.00	.00	.00	.00	11.864***

B

Não convencional	1.21	1.12	1.81	1.18	1.28	.94	2.26	1.05	5.378**
------------------	------	------	------	------	------	-----	------	------	---------

D

Velocidade	3.29	1.14	2.88	1.48	3.24	.88	3.82	1.00	3.750*
------------	------	------	------	------	------	-----	------	------	--------

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre escolas para as Completações com $F(3; 101) = 2.691$, $p = .050$, Ligações a um tema com $F(3; 101) = 3.103$, $p = .030$, Não convencional B com $F(3; 101) = 11.864$, $p < .001$, Não convencional D com $F(3; 101) = 5.378$, $p = .002$ e Velocidade $F(3; 101) = 3.750$, $p = .013$. Os resultados mostram que as crianças da escola CCR apresentam valores superiores de Ligações a um tema e Não convencional B e as crianças da escola Vasco da Gamas apresentam valores superiores nas Completações, Não convencional D e Velocidade.

Tabela 27. Post Hoc – Segundo ano

Item	Post Hoc	Escola	Diferença média	Erro padrão	p
Não convencional D	Tukey	1 – 4	-1.050	.342	.014
		3 – 4	-.985	.283	.004
Velocidade	Tamhane	2 – 4	-.949	.312	.022

Na amostra do segundo ano foram encontradas diferenças entre pares para o Não convencional D sendo a escola 4 a apresentar valores superiores comparativamente com as escolas 1 e 3 e para Velocidade sendo a escola 4 a apresentar valores superiores comparativamente com a escola 2.

Capítulo III

Discussão e Conclusão

Discussão/ Conclusão

O objectivo do presente estudo consistiu em avaliar e comparar os Níveis da Criatividade das crianças da pré-primária e do 2º ano de escolaridade.

Através da análise da normalidade da distribuição das variáveis em estudo, os resultados obtidos revelam que ao nível da criatividade, nenhum dos critérios apresenta distribuição normal. Apesar de não existir uma distribuição normal, possivelmente é essa a natureza do pensamento criativo, como forma de assimilação e adaptação ao meio e descobrir de novas aptidões na resolução de problemas.

Começámos por fazer uma análise das qualidades psicométricas do TCT-DP. A análise factorial exploratória, por rotação varimax, originou 4 factores, que explicam 58.81%, da variância total, o que vai ao encontro dos resultados de Almeida e Ibérico Nogueira (2008).

No que concerne à análise da Consistência Interna, o valor de alfa de Cronbach para a totalidade dos itens foi considerado adequado. Adicionalmente, da análise de correlação item-total, verificámos que a maioria dos itens apresentou valores adequados de consistência interna. Segundo Hill e Hill (2008) o TCT-DP parece evidenciar bons alfas de consistência interna.

Em termos de caracterização dos níveis de criatividade e comparando com a amostra alemã, averiguámos diferenças estatisticamente significativas nas duas populações em relação aos níveis de criatividade. Ao nível da média os resultados obtidos revelam valores superiores na população portuguesa quando comparados com a média da população alemã.

Pretende-se ainda com este estudo encontrar e analisar eventuais diferenças nos níveis de criatividade entre os sujeitos que diferem no sexo, posição na fratria, escola, idade e nível sócio-económico.

No que se refere ao sexo dos sujeitos, existem diferenças estatisticamente significativas na medida em que as raparigas evidenciam níveis mais elevados de criatividade do que os rapazes, o que contraria os estudos de Urban e Jellen (1996) e os estudos de Almeida e Ibérico Nogueira (2008), em que não são encontradas diferenças entre sexo. Estudos indicam que as raparigas são mais desenvolvidas

Os resultados encontrados mostram que as crianças com a posição na fratria de filho do meio ou último apresentam valores superiores. Este resultado vai na mesma linha de outros estudos, sendo que uns afirmam que são os filhos do meio os mais criativos (Suloway, 1996, cit. por Runco, 2007).

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre escolas em relação ao Total do TCT-DP, apresentando a escola 2 valores superiores de ($M=31.90$; $DP=8.51$).

Relativamente às crianças do segundo ano de escolaridade, estas apresentam valores superiores em relação às crianças da pré-primária. Este facto poderá ser suportado por um maior número de experiência vividas eventualmente potenciadoras da capacidade criativa, assim como o comportamento, compreensão e interesse das crianças, quando comparadas com as crianças da pré-primária.

Existem diferenças estatisticamente significativas quanto ao nível sócio-económico em relação à criatividade sendo as crianças da classe sócio-económica superior a apresentar valores superiores de criatividade Total TCT-DP. Estudos revelam que quanto maior for o nível sócio-económico, mais altos são os níveis de criatividade presente no indivíduo (Runco, 2007), esta questão financeira relaciona-se com o modelo de vida do indivíduo e consequentemente na oportunidade de novas experiências.

Este estudo conduz a algumas reflexões sobre a criatividade, a sua função no processo educativo e a sua relevância no desenvolvimento infantil, o papel do professor como facilitador e o papel das instituições educacionais na compreensão desses elementos como de fundamental importância no desenvolvimento infantil.

O facto de o TCT-DP possuir um carácter figurativo, pode também ser uma limitação, sendo que seria importante a aplicação de testes verbais de criatividade para avaliar outras dimensões de criatividade, sendo possível aumentar os níveis de criatividade fazendo perguntas às crianças.

Outra limitação diz respeito ao facto da amostra recolhida assumir um carácter de conveniência, uma vez que restringimos a recolha à zona de Lisboa e a escolas particulares.

Parece-nos pertinente a realização de outros estudos nesta área de modo a que seja possível a comparação dos resultados e conclusões dos mesmos, sendo que, esses estudos poderão ser realizados utilizando os mesmos materiais utilizados neste trabalho, ou até mesmo

recorrendo a outros materiais que avaliem a criatividade e a inteligência, como por exemplo a administração da escala WPPSI ou WISC desenvolvidas por Weschler, contém provas verbais que permite avaliar de forma quantitativa e qualitativamente a inteligência.

Também seria interessante, na replicação deste estudo uma amostra representativa entre escolas particulares e públicas, como também escolas do interior e centro e sul do País.

Bibliografia

- Alencar, E. M. L. S. (1997). *A gerência da criatividade*. São Paulo: Makron Books do Brasil.
- Alencar, E. M. L. S. (2000). *O processo da criatividade*. São Paulo: Makron Books do Brasil.
- Alencar, E. M. L. S. (2002). *O contexto educacional e sua influência na criatividade*. *Linhas Críticas*, 8 (15), 165-178.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S (2003). *Criatividade: Múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. (3ª. ed.).
- Alencar E. M. L. S. (2004). *Como desenvolver o potencial criador*. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E. & Fleith, D. (2008). *Barreiras à Promoção da Criatividade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. (3ª. ed.).
- Almeida, L., Ibérico Nogueira, S. I & Urban, K. (2008) *Psychometric Properties of the Test for Creative Thinking – Drawing Production: Studies With the portuguese samples*. Comunicação apresentada no XXIX Congresso Internacional de Psicologia, Berlim, Alemanha, Julho 20-25, 2008.
- Almeida, L., Ibérico Nogueira S. L.,(2008). *Predicting Human Creativity: an Exploratory study of TCT-DP (Test for Creative Thinking-Drawing Production) on a Portuguese Sample*. Comunicação apresentada no 2nd International Conference on Community Psychology, Lisboa 4-6, 2008
- Amabile, T.M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer.
- Amabile, T.A. (1989). *Growing up creative*. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press.
- Amabile, T.M. & Tighe, E. (1993). *Questions of creativity*. Em J. Brockman (Org.), *Creativity* (pp. 7-27). New York: Touchstone.
- 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.
- Antunes, C. (2005). *A criatividade em sala de aula*. Petrópolis: 10642 Vozes.
- Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. New York: Rinehart & Winston.
- Bertonha, R.M. (1995). Programa de desenvolvimento da criatividade em crianças pré-escolares. Dissertação de Mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Buzan, T. (2001). *O poder da inteligência criativa*. São Paulo: Cultrix.
- Brandão, C. R., Alessandrini, C. D., & Lima, E. P. (1998). *Criatividade e novas metodologias* (Série temas transversais, 4). Peirópolis: Fundação Peirópolis
- Carvalho, O., & Alencar, E. M. L. S. (2004). Elementos favorecedores e inibidores da criatividade na prática docente, segundo professores de geografia. *Psico*, 2 (35), 213-221
- Collins, M.A. & Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. Em R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp.297-312). New York: Cambridge University Press.
- Cropley, A. J. (2006). Dimensions of creativity. *Roeper Review*, 28 (3), 125-130
- Csikszentmihalyi, M. (1988). *The domain of creativity*. Trabalho apresentado no Congresso de Criatividade. Pitzer College, Claremont, Estados Unidos.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. Em R. J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). New York: Cambridge University Press.
- De La Torre, S. (2003). *Dialogando com a criatividade*. São Paulo: Madras
- Feldman, D.H., Csikszentmihalyi, M. & Gardner, H. (1994). A framework for the study of creativity. Em D. H. Feldman, M.Csikszentmihalyi & H. Gardner (Orgs.), *Changing the world. A framework for the study of creativity* (pp. 1-45). Westport, CT: Praeger.

Feldman, D.H. (1994). Creativity: dreams, insights, and transformations. Em D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi & H. Gardner (Orgs.), *Changing the world. A framework for the study of creativity* (pp. 103-134). Westport, CT: Praeger.

Fleith, D. S. (2001). Criatividade: *novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação*. *Revista Cadernos de Educação Especial*, 17, 55-61.

Fleith, D. S. (2007). *A promoção da criatividade no contexto escolar*. In A. Virgolim (Org.), *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos* (pp.145-157). Brasília: EdUnB.

Gigli, R.W. (2001). Creativity as a like skill: Intercollegiate Student-athletes managing simultaneous roles (Base de dados electrónica). PsycINFO: Dissertation-Abstracts International Section-A: Humanities and Social Sciences.

Gleitman H. *Psicologia Geral* Ed. Gulbenkian (6ª edição).

Guilford, J. P. (1973). La Creatividad. In A. Beaudout. *La Craeatividad*, (pp.19-38). Madrid: Narcea Ediciones.

Goff, F. (1993) Creativity and life satisfaction of older adults. (Base de Dados electrónica). Eric Document Reproduction Service: EJ462047.

Gollmar, S.M. (2001) *An Investigation of attention deficit/ Hiperactivity disorder , creativity and cognitive style: interaction and impact on school sucess*. (Base de Dados electrónica). Psycinfo: Dissertation Abstracts International Section-A: Humanities and Social Sciences.

Harkow, R.M. (1996). *Increasing Creative Thinking Skills in second and third grade gifted students using imagery, computers and creative problem solving*. Eric Document Reproduction Service: ED405982.

Henessey, B.A. & Amabile, T. M. (1988). *The conditions of creativity*. Em R.J. Sternberg (Org.), *The nature of creativity* (pp. 11-38). New York: Cambridge University Press.

Hill, K.G. & Amabile, T.M. (1993). *A social psychological perspective on creativity: intrinsic motivation and creativity in the classroom and workplace*. Em S.G. Isaksen, M.G.

Murdock, R.L. Firestein & D. Treffinger (Orgs.), *Understanding and recognizing creativity: the emergence of a discipline* (400-432). Norwood, NJ: Ablex.

Hill, M. M.; Hill, A. (2002) *Investigação por questionário*. (2ªEd.), Lisboa: Edições Sílabo.

Houaiss, A. (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva

Lubart, T. (2007) *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 16

Locke, J. (1986) *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Ediciones Akal.

Katz, A. N. (1997). Creativity and the Cerebral Hemispheres. In M. A Runco. *The Creativity Research Handbook*. Vol. 1 (pp.203-226) New York: Hampton Press.

Lauss, M. (2008). Geometria e arte decorativa: um estímulo a criatividade nas crianças nas séries iniciais. Dissertação de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação. Universidade Regional de Blumenau.

Martínez, A. M. (1995). Como desarrollar la creatividad em la escuela. In A. M. Martínez (Orgs.), *Pensar y crear: estrategias, programas y métodos* (156-208). Havana: Editorial Academia.

Martínez, A. M. (1997). *A criatividade, personalidade e educação*. São Paulo: Papirus.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.

Maslow, A. H. (1969). Creativity and self-actualizing people. Em H. H. Anderson (Org.), *Creativity and its cultivation* (pp. 83-95). New York: Harper & Row.

Maslow, A. (1987) *La personalidad Creadora*. (3ªEd.). Barcelona: Editorial Kairós.

May, R. (1975). *A coragem de Criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

May, R. (1992). *Minha busca da beleza*. Petrópolis: Vozes

Michalko, M. (2002). *Los secretos de los genios de creatividad*. Barcelona: Gestión 2000.com.

Nakano, T. C., & Wechsler, S. M. (2007). Identificação e avaliação do talento criativo. In D. S. Fleith, & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades. Orientação a pais e professores* (87-98). Porto Alegre: Artmed.

Niu, W., & Sternberg, R. (2002). Contemporary studies on the concept of creativity: the east and the west. *The Journal of Creative Behavior*, (36)

Oliveira, Z. M. F. (2007). *Criatividade na formação de professores do curso de letras*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Católica de Brasília.

Oliveira, E. L. L. (2007). *Criatividade e escola: uma articulação necessária limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Católica de Brasília.

Lourenço, O. (2002), *Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo: Teorias, Dados e Implicações* (2ª ed.), Coimbra, Almedina.

Pallant, J. (2007). *SPSS – Survival Manual*. England: Mc Graw Hill.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano* (8ªed.). Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores

Piaget, J. (2002). *A linguagem e o pensamento da criança*. S.Paulo: Martins Fontes.

Renzulli, J. S. (1992). *A general theory for the development of creative productivity in young people*. In F. Mönks & W. Peters (Orgs.), *Talent for the future* (pp.51-72). Assen/ Maastricht, The Netherland: VanGorcum.

Rogers, C. R. (1959). Toward a theory of creativity. In H.H. Anderson (Ed.), *Creativity and its cultivation* (pp. 69-82). New York: Harper & Row.

Runco, M. A. (1997) *The Creativity Research Handbook*. Vol. 1. Cresskil: Hampton Press.

Runco, A. M. (2007). *Creativity, theories and themes: research, evelopment, and practice*. San Diego: Elsevier.

Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. (1988). A three-facet model of creativity. Em R. J. Sternberg (Org.), *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives* (pp. 125-147). Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. (1991). *A theory of creativity*. Trabalho apresentado no XIV School Psychology Association Colloquium. Braga, Portugal.

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

Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1993). Creative giftedness: a mul8 Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, Jan-Abr 2003, Vol. 19 n. 1, pp. 001-008 E. M. L. S. de Alencar e D. S. Fleith
tivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly*, 37 (3), 7-15.

Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1995). *Defying the crowd. Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press.

Sternberg, R.J. & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, 677-688.

Souza, B.C.C. (2001). *Criatividade: uma arquitetura cognitiva*. Dissertação de Mestrado. Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Silvian, A.R.F.G. (2001). *Building upon epistemologies, constructs, and creativity for a training model in a distance learning enviroment*. (Base de Dados electrónica). Psycinfo: Dissertation Abstracts International Section-A: Humanities and Social Sciences.

Simonton, D. K.(1997). Historiometric Studies of Creative Genius,” in Runco, M. A. *The Creativity Research Handbook*. Vol. 1 (pp. 3-28). Cresskil: Hampton Press.

Simonton, D.K. (1988). *Scientific genius. A psychology of science*. New York: Cambridge UniversityPress.

Stein, M. I. (1987). Creativity research at the crossroads: A 1985 perspective. In S.G. Isaksen (Ed.).*Frontiers of creativity research*. New York: Bearly.

Tavares, J., Alarcão, I. (2002). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Timmel, J.L. (2001). Creativity and acculturation: Psychological and cultural effects on the divergent thinking of Cuban preadolescent immigrants entering the United States. (Base de Dados electrónica). Psycinfo: Dissertation Abstracts International Section-A: Humanities and Social Sciences.

Torrance, E. P. (1965). *Rewarding creative behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Torrance, E. P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical manual*. Princeton, NJ: Personnel Press.

Torrance, E. P. (1987). Teaching for creativity. In S. G. Isaksen & S. G. (Orgs.), *Frontiers of creativity research: beyond the basics* (pp.189-215). Buffalo, NY: Bearly Limited.

Torrance, E. P. (1990). *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms and technical manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Torrance, E. P. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood: Ablex

Torrance, E.P., & Safter, H.T. (1999). *Making the creative leap beyond*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.

Urban, K. K., & Yellen, H. (1996). *Manual of The Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP)*. Amsterdam: Harcourt.

Virgolim, A. M. R., & Fleith, D. S., & Neves-Pereira, M. S. (2006). *Toc, toc... plim, plim!* Campinas: Papirus.

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica.

Vygotsky, L.S. (1995). *Fundamentos da defectologia*. Habana: Editorial Pueblo e Educación.

Vygotsky, L. S. (2001) *Psicologia da arte* (2ªed.). S. Paulo. Martins Fontes

Vygotsky, L.S. (2005). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vygotsky; A. R.; Luria; A. N Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-117). (9ªEd.). S. Paulo. Ícone Editora.

Wechsler, S.M. (1985). A identificação do talento criativo nos Estados Unidos e no Brasil . *Psicologia teoria, e pesquisa*, (p.140-146).

Wechsler, S. M (1998). Criatividade: Descobrindo e encorajando. São Paulo: Editora Psy.

Wechsler, S.M. (2001). *Criatividade na cultura brasileira: uma década de estudos. Psicologia: teoria, investigação e prática.*

Wechsler, S. M. (2002). *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Livro

Apêndices

Apêndice I

Exmo (a). Sr. Director(a)

O meu nome é Ana Paula Silva e estou, neste momento, a desenvolver o meu trabalho de investigação com vista à realização da Tese no Mestrado de Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias, da Faculdade de Psicologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação da Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira.

O objectivo deste estudo é caracterizar algumas facetas do pensamento criativo das crianças em idade pré-escolar e crianças do 2º ano de escolaridade, sendo solicitado que realizem um desenho numa folha A4 que oferece alguns fragmentos como estímulos a serem completados de uma forma livre. A actividade será realizada na própria sala de aula, com o grupo de alunos, em dia e hora a combinar com o professor/ educadora infância para esta actividade.

Por se tratar de uma actividade agradável de desenho, comum a estas faixas etárias, e envolvendo todas as crianças da sala de aula, considera-se que esta pesquisa também não envolve nenhum risco psicológico.

Os dados recolhidos serão anónimos e confidenciais, não sendo referidas ou utilizadas quaisquer informações que possam identificar os participantes. A criança é livre de participar, bem como de desistir a qualquer momento.

Para qualquer esclarecimento adicional deixo o meu contacto de e-mail :
ana_paula_silva_35@hotmail.com

Telemóvel: 936335391

Orientadora: Sara Ibérico Nogueira

Aluna: Ana Paula Silva

Lisboa, 04 Novembro 2010

Apêndice II

Consentimento Informado

Exmos. Srs. Encarregados de Educação,

O meu nome é Ana Paula Silva e estou, neste momento, a desenvolver o meu trabalho de investigação com vista à realização da Tese no Mestrado de Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapias, da Faculdade de Psicologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação da Professora Doutora Sara Ibérico Nogueira.

O objectivo deste estudo é caracterizar algumas facetas do pensamento criativo das crianças em idade pré-escolar e crianças do 2º ano de escolaridade, sendo solicitado que realizem um desenho numa folha A4 que oferece alguns fragmentos como estímulos a serem completados de uma forma livre. A actividade será realizada na própria sala de aula, com o grupo de alunos, em dia e hora a combinar com o professor/ educadora infância para esta actividade.

Por se tratar de uma actividade agradável de desenho, comum a estas faixas etárias, e envolvendo todas as crianças da sala de aula, considera-se que esta pesquisa também não envolve nenhum risco psicológico.

Os dados recolhidos serão anónimos e confidenciais, não sendo referidas ou utilizadas quaisquer informações que possam identificar os participantes. O seu educando é livre de participar, bem como de desistir a qualquer momento. Caso concorde com a participação do seu educando, por favor, preencha e assine a folha em baixo, cortando pelo picotado, e devolvendo-a à escola, assim como a folha com os dados demográficos em anexo.

Para qualquer esclarecimento adicional deixo o meu contacto de e-mail:
ana_paula_silva_35@hotmail.com

Telemóvel: 936335391

Desde já um muito obrigado pela vossa colaboração.

Atenciosamente,

Orientadora: Sara Ibérico Nogueira

Aluna: Ana Paula Silva

Lisboa, 4 de Novembro de 2010

- Eu _____ Encarregado de
Educação de _____ autorizo a participação do meu Educando no
referido estudo.

Assinatura do Encarregado Educação:

Apêndice III

Dados Sócio - Demográficos

Escola: _____ Localidade: _____

Ano de Escolaridade: _____ Turma: _____

Identificação

Nome: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: _____

Género: M () F () Nacionalidade: _____

Localidade de Residência: _____

Agregado Familiar

Pai

Idade: _____ Nacionalidade: _____

Habilitações Literárias: _____

Profissão Actual: _____ Empregado () Desempregado () Reformado ()

Mãe

Idade: _____ Nacionalidade: _____

Habilitações Literárias: _____

Profissão Actual: _____ Empregado () Desempregado () Reformada ()

Número de Filhos: _____

Idade dos Filhos _____ Género: M () F ()

Idade dos Filhos _____ Género: M () F ()

Idade dos Filhos _____ Género: M () F ()

Com quem vive: _____

Anexos

TSD-Z

CA/

TCT-DP

