



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Clima criativo e motivação para a aprendizagem
no 1.º ciclo do ensino básico:
um estudo comparativo entre alunos do ensino
público e privado**

Estudante: Maria Clara Machado Nunes

Orientador: Professor Doutor Alberto Rocha

Penafiel

junho de 2023



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório final apresentado ao ISCE Douro - Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação do Professor Doutor Alberto Rocha.

Ao meu Pai, a minha estrelinha.

“Força, foco e fé. “

Agradecimentos

Sê todo em cada coisa. Põe quanto és. No mínimo que fazes.

(Ricardo Reis)

Após concluir esta longa jornada, é hora de olhar para trás e reconhecer as ajudas e os apoios que tornaram esta caminhada possível. É o momento certo para expressar a minha gratidão, mencionando as pessoas e as instituições cujas contribuições me permitiram alcançar o meu objetivo. Percorrer este caminho só foi possível com o apoio, amor, energia e força de várias pessoas, a quem dedico especialmente esta dissertação de mestrado. Em primeiro lugar, quero expressar a minha profunda gratidão ao meu orientador, Professor Doutor Alberto Rocha, cuja orientação, conhecimento e incentivo foram cruciais para o sucesso desta dissertação. As suas valiosas sugestões e críticas construtivas ajudaram-me a evoluir. Gostaria também de agradecer à Doutora Ana Almeida pela partilha de conhecimento, dedicação e apoio emocional. Gostaria de expressar o meu agradecimento à instituição ISCE Douro – Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro pelo ambiente académico enriquecedor. À ADIL e à Escola Básica de Arreigada, agradeço por me terem recebido de uma forma tão acolhedora. Também gostaria de agradecer à Escola Básica n.º 2 de Lordelo e ao Colégio Casa-Mãe de Baltar. À coordenadora do curso, Doutora Ana Raquel Aguiar, agradeço a sua orientação, mentoria e apoio. A sua experiência e conhecimento foram fundamentais para o meu crescimento profissional e pessoal. À Doutora Maria Azevedo, pelo impacto positivo na minha vida, que será recordada com apreço e carinho. Quero agradecer a todos os professores do ISCE Douro que me acompanharam ao longo destes cinco anos. Além disso, quero estender o meu agradecimento às professoras presentes nos estágios: Vanessa, Joana, Luísa, Rosário, Ana Paula e Cecília, bem como às auxiliares educativas. Às minhas colegas de curso, Ana Rita, Inês, Isabel, Marta e Patrícia, quero expressar a minha gratidão pela paciência e compreensão diante dos momentos de desânimo e das dificuldades enfrentadas. O vosso apoio foi muito importante para que eu pudesse seguir em frente. Quero expressar um agradecimento muito especial a toda a minha família, às minhas filhas Inês e Leonor, ao meu marido Mário, à minha irmã Susana e à minha mãe Maria, que estiveram sempre ao meu lado em todos os momentos, compartilhando experiências, conselhos e oferecendo apoio durante os desafios deste longo percurso. Agradeço também a todos aqueles que me fizeram acreditar que é possível alcançar aquilo que parecia ser inatingível (Sarinha, Cláudia, Susana, Catarina, Cátia, João, José Augusto). E a todos os magníficos alunos, que ficarão para sempre na minha memória e

no meu coração, sem eles nenhuma destas aprendizagens e este trabalho poderia ser finalizado. O meu sincero obrigado a todos, do fundo do meu coração.

Resumo

Este estudo aprofunda a investigação da interação entre o clima criativo em sala de aula, a motivação para aprender e o desempenho dos alunos, englobando alunos do 3º e 4º ano de escolaridade de escolas públicas e privadas. Com uma amostra de 138 alunos, a investigação analisou a relação entre estes elementos e as suas implicações no desenvolvimento escolar dos alunos. É enfatizada a necessidade de realçar a importância da criatividade na educação, uma vez que esta competência é fundamental para enfrentar os desafios do século XXI, os quais requerem soluções urgentes e inovadoras. A criatividade, entendida como um processo dinâmico e contínuo influenciado por fatores individuais e ambientais, é impulsionada pela motivação intrínseca dos alunos. Este estudo contribui para a compreensão de como promover a criatividade e a motivação na sala de aula pode otimizar o desempenho dos alunos e prepará-los para enfrentar os desafios futuros. Neste estudo, foram observadas diferenças significativas entre os alunos de escolas públicas e privadas. Os alunos das escolas privadas demonstraram uma maior autopercepção da criatividade e um ambiente mais propício para a expressão de ideias. Por outro lado, os alunos das escolas públicas apresentaram uma motivação intrínseca mais forte para aprender. Os dados revelaram também uma relação complexa entre a motivação intrínseca e extrínseca, bem como os fatores do clima criativo. Foi observada uma correlação negativa entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, assim como alguns aspetos do clima criativo. Por outro lado, a motivação extrínseca mostrou-se positivamente associada a estes fatores. Por último, é importante mencionar que este estudo validou a versão adaptada da "Escala Clima para a Criatividade em Sala de Aula" (Dias, 2014) e a "Escala de Avaliação da Motivação para Aprender (EMA)" (Neves & Boruchovitch, 2007). Estes instrumentos são de extrema relevância para a investigação do clima criativo e da motivação dos alunos. Os resultados obtidos ampliam a compreensão sobre a importância do clima criativo e da motivação no desempenho dos alunos, estabelecendo um marco para futuras investigações e intervenções pedagógicas.

Palavras-Chave: Clima criativo em sala de aula; Motivação para aprender; Desempenho dos alunos; Criatividade na Educação; Diferenças entre escolas públicas e privadas.

Abstract

This study further investigates the interaction between creative climate in the classroom, motivation to learn, and student performance, encompassing 3rd and 4th grade students from public and private schools. With a sample of 138 students, the research examined the relationship between these elements and their implications on students' school development. The need to emphasize the importance of creativity in education is emphasized, since this competence is fundamental to face the challenges of the 21st century, which require urgent and innovative solutions. Creativity, understood as a dynamic and continuous process influenced by individual and environmental factors, is driven by students' intrinsic motivation. This study contributes to the understanding of how promoting creativity and motivation in the classroom can optimize students' performance and prepare them to face future challenges. In this study, significant differences were observed between students from public and private schools. Students in private schools demonstrated a higher self-perception of creativity and a more conducive environment for the expression of ideas. On the other hand, students from public schools showed stronger intrinsic motivation to learn. The data also revealed a complex relationship between intrinsic and extrinsic motivation as well as creative climate factors. A negative correlation was observed between intrinsic and extrinsic motivation, as well as some aspects of the creative climate. On the other hand, extrinsic motivation was positively associated with these factors. Finally, it is important to mention that this study validated the adapted version of the "Escala Clima para a Criatividade em Sala de Aula" (Dias, 2014) e a "Escala de Avaliação da Motivação para Aprender (EMA)" (Neves & Boruchovitch, 2007). These instruments are extremely relevant to the investigation of students' creative climate and motivation. The results obtained broaden the understanding about the importance of the creative climate and motivation in student performance, establishing a framework for future investigations and pedagogical interventions.

Keywords: Creative Climate in the Classroom; Motivation to Learn; Student Performance; Creativity in Education; Differences between Public and Private Schools.

Índice

Introdução	14
Parte I. Componente Reflexiva	16
Os diferentes contextos de intervenção.....	17
1. O contexto da Creche: importância das brincadeiras livres na creche	17
1.1. Caracterização do contexto de acolhimento	18
1.2. Caracterização dos grupos	20
1.3. Reflexão sobre o contexto	23
2. Contexto Pré-Escolar - Imaginação e a Criatividade das crianças no desenho com base em vivências reais e leitura de histórias	24
2.1. Caracterização do Contexto de Acolhimento	25
2.2. Caracterização do Grupo	26
2.3. Reflexão sobre o contexto	29
3. Contexto do 1.º Ciclo – 2.º Ano de Escolaridade- a curiosidade e a autonomia no centro da aprendizagem	32
3.1. Caracterização do Grupo	34
3.2. Reflexão sobre o contexto	35
4. Contexto 1.º Ciclo - 3.º Ano de Escolaridade – A criatividade e a escrita criativa....	38
4.1. Caracterização do grupo	39
4.2. Reflexão sobre o contexto	40
Parte II - Enquadramento teórico concetual.....	46
Criatividade	47
1. Criatividade. A complexidade da criatividade: perspetivas teóricas, manifestações e influências culturais	47
2. Promovendo a criatividade no contexto educativo: desafios, mitos e potencialidades	53
3. Enquadramento legal da promoção da criatividade na educação: orientações e legislação em Portugal.....	56
Motivação	63
1. A Importância da Motivação na Promoção da Criatividade: Perspetivas e Estratégias	63
2. Motivação na Aprendizagem Escolar: Perspetivas e Estratégias Docentes	66

3. Motivação, Criatividade e Aprendizagem: Estratégias e Abordagens para o Sucesso Escolar	69
Parte III – Componente Investigativa	72
Metodologia do estudo	72
1. Objetivos de investigação	72
3. Instrumentos de investigação	73
4. Procedimentos de recolha da amostra.....	75
5. Participantes.....	75
6. Procedimentos de análise dos dados	77
Resultados.....	77
Discussão dos resultados	79
Conclusão	85
Considerações finais	87
Referências Bibliográficas	92
Referências Normativas	92
Anexos	110
Anexo 1. Consentimentos informados.....	111
Anexo 2. Instrumentos de investigação	116
1. Questionário sociodemográfico	117
2. Escala “Clima para a criatividade em sala de aula” (Dias, 2014).....	119
3. Escala de Avaliação da Motivação para Aprender (EMA; Neves & Boruchovitch, 2007).....	123

Índice de Figuras

Figura 1. Mapa do concelho de Paços de Ferreira, 2008.....	26
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1. Análise descritiva de acordo com o tipo de ensino privado e público.....	78
---	----

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MAB – Material Multibásico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNL – Plano Nacional de Leitura

PP – Projeto Pedagógico

ADIL – Associação para o Desenvolvimento Integral de Lordelo

EMA – Escala de Avaliação da Motivação

SAF – Serviço de Apoio à Família

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

AE – Aprendizagens Essenciais

R. T. P. – Relatório Técnico- pedagógico

P.E.I. – Programa Educativo Individual

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

Introdução

A promoção da criatividade é fundamental na educação, pois é uma competência-chave para os estudantes (Martins et al., 2017). No entanto, a manifestação desta competência em sala de aula requer a presença de motivação (Miranda & Moraes, 2019).

Num mundo repleto de desafios, a criatividade e a inovação destacam-se, exigindo cidadãos capazes de se adaptar e resolver problemas de maneira criativa (Moraes et al., 2022). Perante um contexto de mudanças rápidas e incertezas, a capacidade de resolver problemas de forma criativa tornou-se uma necessidade (Ahmadi & Besançon, 2017; Nakano & Wechsler, 2018). Portanto, valorizar a criatividade desde a infância na educação é compreensível, pois é crucial para construir um futuro mais promissor (Glăveanu, 2018; Moraes & Almeida, 2019).

No século XXI, a criatividade desempenha um papel crucial. Com a rápida evolução tecnológica, as mudanças sociais e económicas e os desafios globais complexos, a capacidade de pensar de forma criativa e inovadora tornou-se essencial para enfrentar os problemas e aproveitar as oportunidades do mundo atual. Como disse Torrance (1963a, p. 4), "as escolas do futuro devem ser não apenas para aprender, mas para pensar". Da mesma forma, Toynbee (1965, p.4) afirmou que "dar oportunidade à capacidade criativa é uma questão de vida ou morte para qualquer sociedade". Os líderes políticos e educacionais têm uma responsabilidade crucial na promoção da criatividade e da motivação para aprender, desempenhando um papel essencial na criação de ambientes propícios ao desenvolvimento da criatividade, na promoção de práticas pedagógicas que incentivem o pensamento crítico, a experimentação, a colaboração e a expressão criativa. Além disso, é importante reconhecer e valorizar a diversidade e as diferentes perspetivas, estimulando a criatividade em todos os níveis de ensino.

O sistema educativo nacional deve dar prioridade à promoção da criatividade e da inovação (Horta et al., 2017). Ser criativo implica também ter ou ser impulsionado por uma motivação elevada. A criatividade está intrinsecamente ligada a uma forte motivação, especialmente intrínseca (Amabile, 1996), e está associada ao otimismo, bem-estar, resiliência e comportamentos saudáveis (Reisman, 2017). Um ambiente criativo e motivador, incluindo na sala de aula, facilitará não apenas a criatividade, mas também o bem-estar e promoverá um compromisso motivado (Alencar & Sobrinho, 2017). Por outro lado, a motivação extrínseca pode prejudicar o processo criativo (Amabile, 1983, 1996). A motivação extrínseca refere-se

ao envolvimento do indivíduo numa tarefa com o objetivo de alcançar uma meta externa à tarefa e é marcada por recompensas e reconhecimento externos. De acordo com Amabile (1996, p. 119), "a motivação intrínseca leva à criatividade; a motivação extrínseca controladora corrompe a criatividade, mas a motivação extrínseca informativa pode levar à criatividade, especialmente se houver altos níveis iniciais de motivação intrínseca".

Com base no exposto, o objetivo desta investigação é explorar as percepções de um clima criativo em sala de aula e a motivação para aprender em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente no 3.º e 4.º ano de escolaridade, em ambos os contextos de escola pública e escola privada.

O presente trabalho está estruturado em três partes distintas. Na primeira parte, é apresentada uma reflexão sucinta sobre os diferentes contextos de intervenção durante o período de estágio curricular. Nas partes dois e três, centradas na vertente de investigação, é abordado o enquadramento teórico, seguido dos objetivos e questões de investigação. Na última parte, são descritas as opções metodológicas relacionadas ao paradigma quantitativo, os participantes, os instrumentos de avaliação e os procedimentos adotados neste estudo. Posteriormente, são apresentados os resultados e as discussões.

Para a realização da presente investigação, foram utilizados dois instrumentos de avaliação adaptados à população portuguesa, sendo eles a "Escala de Avaliação da Motivação para Aprender (EMA)" (Neves & Boruchovitch, 2007) e a "Escala Clima para a Criatividade em Sala de Aula" (Fleith & Alencar, 2005, adaptado por Dias, 2014), considerando essas variáveis de forma independente e interdependente. Nas considerações finais, são apresentadas reflexões sobre os resultados obtidos, as limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

Por último, são apresentadas as conclusões que procuram correlacionar a componente prática com a investigativa, onde são expostas propostas de intervenção futuras, bem como de estudos que se tornam pertinentes realizar, para melhor compreender os fenómenos explorados na presente dissertação de mestrado. Tais conclusões fornecem estratégias e orientações importantes para os professores na incorporação da criatividade nas suas práticas de ensino, enriquecendo o processo de aprendizagem e preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo.

Parte I. Componente Reflexiva

Os diferentes contextos de intervenção

Nas próximas páginas serão expostas as experiências vivenciadas ao longo de quatro semestres de formação em diferentes contextos, onde serão apresentadas as instituições, os grupos e os contributos para o desenvolvimento próprio enquanto futura docente. De acordo com Oliveira e Serrazina (2002), espera-se que os educadores e professores reflitam sobre a sua prática pedagógica, tornando-se profissionais reflexivos e investigadores, com o objetivo de promover o sucesso dos alunos. Chegou o momento tão aguardado de colocar em prática a formação inicial que adquirimos. É essencial ter consciência de diversos aspetos ao lecionar, como as exigências de ser um professor no século XXI. Na prática, será necessário planificar para implementar as ações, mas é igualmente importante ter em mente que não podemos ser meros técnicos do currículo, pois em tempos passados, considerava-se um bom professor aquele que conseguia fazer uma boa planificação e cumpria os objetivos estabelecidos no programa.

Atualmente, é limitado pensar no processo de ensino e aprendizagem apenas com base em documentos legais. A prática pedagógica é a fase que nos permite aprender através da própria prática, e essa aprendizagem ocorre quando refletimos diariamente sobre as técnicas, estratégias e instrumentos que integram o processo formativo. É através dessa reflexão e melhoria contínua que iremos crescer como bons profissionais, corrigindo os erros do passado. Como refere Freire (1996, p. 39), "é ao pensar criticamente na prática de hoje ou de ontem que podemos melhorar a próxima prática".

1. O contexto da Creche: importância das brincadeiras livres na creche

A "Legislação Creche - Portaria nº262/2011 de 31 de agosto" é composta por 25 artigos que visam responder à necessidade emergente de promover a natalidade em Portugal e oferecer apoio às famílias nos primeiros anos de vida da criança. O seu objetivo é ajudar a conciliar a vida familiar com a vida profissional. De acordo com esta legislação, a creche é um estabelecimento de natureza socioeducativa, destinado a apoiar a família e a criança, acolhendo crianças até aos 3 anos de idade, durante o período em que os pais ou responsáveis legais estão impedidos de o fazer (artigo n.º 3, p.4338).

Durante o estágio realizado em contexto de creche, pudemos observar que as educadoras permitiam que as crianças brincassem. Essa observação levou-me a questionar: esta é a idade ideal para as crianças brincarem? Se elas não brincarem nesta fase tão precoce, quando é que

terão oportunidade de o fazer? Através das observações, pudemos constatar que as crianças eram muito felizes ao brincar.

Na perspetiva de Neto et al. (1989), brincar é uma atividade fundamental na vida da criança, sendo universal. É através do brincar que a criança aprende a viver e a comunicar. Como afirmam os autores, "brincar é uma linguagem universal que facilita a vivência em conjunto, cujo significado é constantemente renovado, constituindo assim um meio de comunicação capaz de reduzir diferenças de estatuto e superar divergências de códigos. Brincar implica o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens e criar afetos" (Neto et al. 1989, p. 57).

Kishimoto (2003), ao referir-se à teoria de Piaget, analisa que o ato de brincar é compreendido como um processo de assimilação, dotado de características simbólicas, sendo uma atividade espontânea e prazerosa. O brincar envolve a manipulação de objetos e a participação do corpo. Winnicott (1995) afirma que a criatividade é fundamental e é através dela que o indivíduo percebe que a vida tem valor. Wajskop (1995) salienta que brincar é a forma como as crianças interpretam e assimilam o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas. O educador de infância desempenha um papel essencial no que diz respeito às brincadeiras das crianças, atuando não apenas como mediador, mas também como observador, pois é através da observação que compreende o nível de desenvolvimento e conhecimento da criança.

A participação do educador de infância nos momentos de brincadeira é fundamental, pois fortalece as interações entre as crianças e entre a criança e o educador, além de potenciar a criatividade. Como sustenta Gomes (2010, p. 46), "a participação do adulto enriquece e estimula a imaginação das crianças". De acordo com Vygotsky (1988) a abordagem psicopedagógica adequada não se limita a permitir que as crianças brinquem, mas também a ajudá-las a brincar, a brincar com elas e até mesmo a ensiná-las a brincar.

Conclui-se que o ato de brincar e o jogo são formas de contextualizar, construir e ampliar novos conhecimentos, valorizando assim o tempo e o espaço de brincar de cada um de nós.

1.1. Caraterização do contexto de acolhimento

O estágio decorreu numa instituição localizada na cidade de Lordelo, concelho de Paredes. Iniciou-se em novembro de 2021 e terminou em janeiro de 2022. Trata-se de uma Instituição

Particular de Solidariedade Social (IPSS) que funciona com autonomia pedagógica, oferecendo serviços de creche, centro de dia e centro de noite, das 7h30 às 19h.

O Projeto Educativo da instituição tem como mote "Crescer a brincar". Conforme mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), os espaços são diversos, mas a disposição dos equipamentos, os materiais existentes e a organização condicionam a forma como esses espaços e materiais são utilizados. A organização da sala é um reflexo das intenções do educador (Silva et al., 2016, p.26). A unidade onde decorreu o estágio é composta por diversas áreas, incluindo um berçário, uma sala para crianças de 1 ano, uma sala para crianças de 2 anos, um escritório para as educadoras, refeitório, casas de banho para funcionários, sala das funcionárias, casa de banho para crianças, recreio e um espaço polivalente.

A valência de creche é composta por três salas distintas, com uma capacidade total de trinta e sete crianças: o berçário, com vagas para oito crianças, a sala de um ano, com capacidade para catorze crianças, e a sala de dois anos, com capacidade para 15 crianças. Além disso, a creche possui uma copa de leite utilizada pelas três salas, para a preparação de refeições e aquecimento de leite, garantindo assim a resposta às necessidades individuais de cada criança. Essa flexibilidade é valorizada pela equipa pedagógica. Todas as salas estão equipadas com os materiais necessários para o dia a dia das crianças, educadoras e auxiliares. Estas salas apresentam boas condições físicas, encontrando-se limpas, preservadas e organizadas.

No que se refere às rotinas diárias, a creche abria às 7h30 e as educadoras recebiam as crianças, proporcionando um acolhimento e estabelecendo um diálogo sugerido pela educadora ou pelo grupo. Por vezes, era feita a leitura de uma história. Em seguida, havia tempo para escolha livre e/ou atividades orientadas, onde as crianças tinham autonomia para decidir em quais áreas brincar, ou então a educadora sugeriria uma atividade para ser realizada em grande grupo, em pequenos grupos ou individualmente, como desenho ou pintura. Seguiam-se a rotina dos cuidados corporais, antes e depois do almoço. Após as atividades pedagógicas, havia a rotina dos cuidados corporais e o lanche.

Em seguida, ocorriam jogos espontâneos e, por fim, um pequeno lanche antes da saída das crianças. É através da observação da criança e do grupo, dos seus interesses e dificuldades, bem como da recolha de informações sobre o contexto familiar e do ambiente em que as crianças vivem, que se compreende e adequa o processo educativo às suas necessidades (Silva et al., 2016).

1.2. Caraterização dos grupos

Tivemos o privilégio de acompanhar três salas com crianças de diferentes idades, o que consideramos de extrema importância para a nossa aprendizagem enquanto futuros docentes. A primeira sala que visitamos foi a do berçário, um grupo heterogêneo composto por oito bebês, sendo três meninos e cinco meninas.

Observar cada criança e o grupo como um todo permitiu-nos conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, de forma a compreender as características individuais das crianças e adaptar o processo educativo às suas necessidades (Silva et al., 2016). Desenvolvemos várias atividades com os bebês, como a elaboração de garrafas sensoriais na área do conhecimento do mundo, as quais se tornaram um objeto de grande interesse para eles. Utilizaram-nas para explorar os diferentes sons que as garrafas produziam. A educadora decidiu manter as garrafas na sala mesmo após o término do estágio, devido às reações positivas dos bebês em relação a elas. Este tipo de material é essencial na vida das crianças mais novas, pois promove não apenas as suas descobertas e aprendizagens, mas também o seu desenvolvimento em termos cognitivos, motores e sociais.

Além disso, estimula a interação entre as crianças, desenvolvendo o brincar em grupo, a exploração de materiais diferentes dos habitualmente disponíveis na sala, bem como a criatividade e a imaginação. Também trouxemos algumas bolas de Natal com guizos para a sala, o que despertou diferentes reações nos bebês. Alguns começaram a abaná-las para ouvir o som, enquanto outros as colocaram na boca, explorando-as de forma sensorial. Schafer (1992) afirmava que desenvolver o gosto musical vai além de possuir sensibilidade e inteligência, mas também envolve ter, em primeiro plano, curiosidade e coragem.

Estes dois aspetos são intrínsecos aos bebês, uma vez que a curiosidade é inegável e a coragem está conectada à vontade de aprender, conhecer e viver. É de extrema importância não negligenciar o domínio da expressão musical, pois desempenha um papel crucial no contexto educativo. Conforme afirmado pelo autor, é essencial estimular a criatividade e a curiosidade nessa fase inicial da vida. Uma das tarefas que realizamos foi relacionada com o período natalício, em que propusemos a elaboração de postais de Natal para presentear os familiares dos bebês do berçário. Para isso, utilizamos cartolinas, tintas e purpurinas.

Aproveitando o momento da troca da fralda, quando as crianças estavam despertas, pintamos os seus pés de forma a criar uma árvore de Natal. Esta atividade foi dinamizada por mim, com o conhecimento e supervisão da educadora, o que me impôs uma certa responsabilidade. Era uma tarefa que levaria para casa e que seria compartilhada com todas as famílias. É importante mencionar que esta atividade contou com a colaboração entre os adultos da equipe pedagógica da sala. Foi necessário um adulto segurar o pé do bebê enquanto outra pessoa pintava os pés na cartolina. Em seguida, tínhamos uma banheira com água morna ao lado para lavar os pezinhos dos bebês.

Tivemos a intenção de realizar todas as aprendizagens, sem nunca negligenciar que brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da criatividade e autonomia, sempre tendo em consideração o Projeto Educativo da creche, intitulado "Brincar a Crescer". Em seguida, fui conhecer as crianças da sala de um ano. O grupo era heterogêneo, composto por catorze crianças, sendo oito meninos e seis meninas. Era um grupo de crianças calmas, alegres e bem-dispostas, demonstrando estar familiarizado com as rotinas.

Durante esse período, desenvolvi algumas atividades bastante interessantes com eles. Uma das atividades consistiu em contar histórias sobre animais, imitando os seus sons. Pelas expressões faciais das crianças, pude perceber que estavam atentas e concentradas nos livros.

Cada criança teve a oportunidade de pegar nos livros e explorá-los, sentindo e observando as diferentes ilustrações dos animais da selva. Conforme mencionado pelo Silva et al (2016, p. 5), "ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano." Ainda em relação às crianças, aos poucos, a afetividade e a confiança foram crescendo, demonstrando sempre uma postura segura.

Realizamos uma atividade construtiva ao elaborar um Postal de Natal, abrangendo diferentes áreas de desenvolvimento, como o Conhecimento do Mundo, Artes Visuais e Formação Pessoal e Social. Gravamos um vídeo com as crianças, tendo como tema "O Nascimento do Menino Jesus", adaptado de "O primeiro Natal - Beija Flor". Outra atividade que realizamos foi colocar luzes na sala, ligadas à televisão, criando um efeito de discoteca com a sala às escuras. As crianças ficaram encantadas e cheias de alegria ao presenciar esse

efeito mágico. Foi criado um ambiente deslumbrante, e seus rostos transbordavam de felicidade.

Conforme defendido por Fonseca (2007) e outros autores, a criatividade pode ser uma capacidade inata, mas também pode ser desenvolvida de forma consistente, resultando em boas realizações. A criatividade está intimamente relacionada com a imaginação. Considero que, ao vivenciarem momentos como este, com as luzes mágicas na sala, as crianças têm a oportunidade de explorar a sua imaginação e criatividade. Ao serem estimuladas, podem expressar as suas ideias e fantasias, as quais poderão transmitir aos outros.

Outra atividade que desenvolvemos foi a leitura da história "Os bolsos da Marta". Adaptamos um avental e, ao longo da narrativa, os objetos da história surgiam dos bolsos do avental.

Nas últimas semanas, estive na sala das crianças de 2 anos. O grupo era heterogéneo, composto por 15 crianças, sendo 6 rapazes e 9 raparigas. Alguns rapazes mostraram algum receio ao verem uma pessoa nova na sala deles. Iniciámos com a história "O sorriso do boneco de neve". Realizamos uma atividade de canto com a caixa de música, em que cada criança retirava um papel da caixa e cantava a música correspondente à figura representada. Os papéis eram colocados no centro do tapete para que todos pudessem ver. No final, pedimos a cada um para guardar o papel da sua música novamente na caixa, de forma a perceberem que estavam atentos.

As crianças são surpreendentes. Elas também fizeram desenhos livres para oferecer aos amigos nos aniversários. Observámos que, ao desenhar, elas podiam brincar e dar asas à sua imaginação. Nesta fase da infância, a magia é essencial para a vida. O desenho é uma forma natural de expressão para as crianças. O desenho na Educação Infantil é uma linguagem gráfica que está presente no desenvolvimento da criança, de forma criativa e expressiva. Ao desenhar, elas expressam os seus sentimentos e pensamentos, deixando marcas no papel. Ao dar um lápis e um papel a uma criança, estamos a permitir que ela descubra que é capaz de deixar uma marca no papel, e notamos que quando repetiam os riscos ficavam surpresos com as marcas que iam surgindo.

No âmbito da Área do Conhecimento do Mundo, utilizámos um painel na sala com diferentes tipos de clima. Explicamos às crianças como estava o tempo naquele dia e elas apontavam para a representação correspondente de chuva, sol, nuvens ou sol com nuvens, utilizando uma seta. Os meninos levantaram o dedo para responder. Noutra ocasião, lemos a

história "Urso Grande e Urso Pequeno". Utilizando figuras de madeira, fizemos perguntas sobre qual era o animal pequeno e qual era o grande. A grande maioria compreendeu e respondeu corretamente. Depois, realizaram um desenho com as cores do inverno, utilizando tons de azul escuro, azul claro e cinzento. É importante estabelecer uma associação entre as cores utilizadas e a estação do ano em que nos encontramos, privilegiando cores mais frias. Além disso, através desta atividade, as crianças também desenvolveram a sua competência fonética, ao começarem a adivinhar o nome das cores, enriquecendo o seu vocabulário.

Como as crianças adoravam histórias, também lemos a história "O Novo Amigo do Bruno". Em seguida, as crianças foram para a mesa das atividades e a auxiliar trouxe pratos com água morna e uma cuvette de cubos de gelo para que as crianças pudessem sentir a diferença. Desde muito pequenas, as crianças são naturalmente curiosas e observadoras, e a creche é o lugar ideal para transformar essa curiosidade em conhecimento - sobre os animais, as plantas, os lugares, a tecnologia e o comportamento humano. Foi encantador ver as reações de cada uma delas, à medida que o gelo ia derretendo e elas tentavam pegar nos cubos. Foi uma experiência divertida.

1.3. Reflexão sobre o contexto

A creche tem como objetivo proporcionar experiências de aprendizagem fundamentais para o desenvolvimento da criança, tendo em conta as principais conquistas nesta fase, como a aquisição da marcha, a linguagem, o desenvolvimento do pensamento simbólico e a sociabilidade. Ao longo do estágio, as relações pedagógicas estabelecidas na instituição, tanto com a equipa da sala como com toda a instituição, tiveram um impacto direto na intencionalidade e intervenção educativa. Foi possível compreender os benefícios do trabalho em equipa e a sua importância no desenvolvimento das crianças.

Reconhecemos também a importância da interação positiva entre a família e a equipa educativa, embora não tenhamos tido a oportunidade de vivenciar essa interação devido ao contexto da pandemia que estávamos a enfrentar. As crianças não tinham muitas oportunidades de sair para o exterior, o que é lamentável, uma vez que a instituição possuía um jardim com condições para que pudessem brincar. No entanto, as condições atmosféricas também não ajudaram muito.

As atividades livres foram extremamente enriquecedoras, uma vez que as crianças participavam em atividades que surgiam a partir dos seus interesses pessoais, o que reforçava

a aprendizagem pela ação e refletia a concentração nas suas ações. As atividades lúdicas proporcionadas na creche contribuíram para o desenvolvimento das crianças, estimulando a sua criatividade, autonomia e interação social.

Destaca-se a importância do educador de infância na promoção das atividades e aprendizagens, adaptando-se às necessidades individuais das crianças e ao Projeto Educativo da creche. Consideramos, portanto, que a brincadeira deve ser valorizada, uma vez que apoia o processo de aprendizagem pela ação e o desejo espontâneo da criança. "O objetivo mais importante da educação é ajudar a criança a encontrar um sentido para a vida" (Bettelheim, 1985).

2. Contexto Pré-Escolar - Imaginação e a Criatividade das crianças no desenho com base em vivências reais e leitura de histórias

O segundo estágio decorreu numa escola situada no concelho de Paços de Ferreira. Esta escola começou a funcionar no ano letivo de 2013/2014.

Figura 1

Mapa do concelho de Paços de Ferreira, 2008



Nota. Mapa do concelho de Paços de Ferreira, por freguesias. Retirado de *Wikipédia*, 2008 (<https://cutt.ly/HA0NgHV>).

O concelho de Paços de Ferreira situa-se na região norte da zona central do distrito do Porto, fazendo parte da sub-região do Tâmega. De acordo com os dados da base de dados

Pordata, a população total deste concelho era de 56.705 habitantes em 2017, e tem vindo a aumentar ao longo dos últimos 50 anos. No entanto, a população com menos de 15 anos tem-se mantido relativamente estável, representando atualmente 14,6% da população do concelho. Segundo informações constantes no Projeto Educativo Municipal de 2018, a taxa de analfabetismo diminuiu de 6,3% para 3,8% entre 2001 e 2011, sendo inferior à média nacional de 5,2%. Além disso, os níveis de escolarização mais elevados (ensino secundário, médio e superior) da população residente aumentaram de 9,1% para 16,5%. Na educação pré-escolar, é essencial que o espaço seja composto por áreas bem definidas. A definição das áreas de interesse é uma forma concreta de promover as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações das crianças (Hohmann & Weikart, 2007).

Na educação infantil, o desenvolvimento da autonomia é um dos aspetos mais importantes, uma vez que as crianças estão em processo de construção da sua identidade individual, conquista da autonomia e estabelecimento de relações com os objetos e com os outros. No que diz respeito ao espaço, é fundamental que existam áreas amplas e livres que permitam o movimento e a liberdade de ação, proporcionando oportunidades de interação (Zabalza, 1992).

Conforme mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), é fundamental que os educadores façam uma seleção adequada dos materiais, de acordo com o projeto curricular do grupo. Ao longo do ano letivo, as crianças vão progredindo e, portanto, é importante introduzir novos espaços e materiais. A seleção dos materiais deve considerar critérios de variedade e qualidade, tendo em conta a durabilidade, funcionalidade, versatilidade e segurança (Silva et al., 2016).

2.1. Caracterização do Contexto de Acolhimento

A Escola Básica possui um número adequado de salas de aula, equipadas com material didático e em bom estado de conservação, de acordo com as necessidades dos alunos. Além disso, a escola conta com um Pavilhão Gimnodesportivo devidamente equipado. Existem também quatro salas específicas para o jardim de infância, uma sala de Educação Especial e duas salas para o SAF-Serviço de Apoio à Família.

No primeiro piso, encontram-se oito salas para o primeiro ciclo, uma biblioteca, uma sala de informática (Futuro) e uma cantina. A escola também disponibiliza espaços de trabalho para docentes e não docentes, assim como uma área de receção para os encarregados de educação. Além disso, as instalações sanitárias estão em quantidade suficiente e em bom

estado de conservação. Contudo, é importante destacar que os equipamentos lúdicos nos recreios já se mostram insuficientes, requerendo uma atenção especial nesse aspeto.

É fundamental considerar a importância do desenvolvimento físico e social das crianças através de atividades lúdicas e recreativas adequadas. Portanto, é necessário avaliar a possibilidade de investir na melhoria e expansão dos equipamentos lúdicos nos recreios, a fim de proporcionar um ambiente seguro e estimulante para as crianças. No que diz respeito à sala, trata-se de um espaço iluminado naturalmente devido às várias janelas existentes. Há também vários placards nos quais a educadora utiliza para afixar os trabalhos das crianças e outros recursos, como o cartaz de aniversários.

Segundo as OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), o que é exposto nas paredes constitui uma forma de comunicação, pois representa os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, tornando-os visíveis para toda a comunidade educativa (Silva et al., 2016). Neste espaço, destacam-se os armários de arrumação que contêm os portefólios das crianças, assim como diversos materiais didáticos. Os materiais manipuláveis pelo grupo estão acessíveis na parte inferior, como os livros de infância, lápis, marcadores, papel e caixas com identificação.

Em relação à organização da sala, as mesas estão dispostas em círculo na zona central. A educadora cooperante mencionou que as carteiras estão organizadas dessa forma, uma vez que é mais fácil trabalhar em grupo. Esta área é essencial e frequentemente utilizada como suporte às atividades. Além disso, as mesas servem de apoio para a realização de diferentes trabalhos artísticos e como recurso para outras áreas.

A área da biblioteca é um espaço privilegiado para estimular o gosto pela leitura. A sala está organizada em áreas distintas, que incluem a área das mesas, a área da biblioteca, a área dos jogos, a área do faz de conta, a área da casinha, das bonecas e a área do tapete. Através dessas áreas, é possível desenvolver diferentes aprendizagens, permitindo que as crianças construam experiências a partir da variedade de espaços oferecidos (Oliveira-Formosinho, 2011).

2.2. Caraterização do Grupo

Os educadores devem exercer as suas ações pedagógicas com base num propósito educativo, o que naturalmente implica ponderar as finalidades das suas intervenções práticas. Para tal, é necessário tomar decisões considerando as características individuais de cada

criança e do grupo em questão (Silva et al., 2016). É fundamental que os educadores tenham em mente o propósito subjacente à sua prática pedagógica, para que as suas ações sejam coerentes e eficazes.

O grupo era composto por vinte e uma crianças, sendo uma delas de cinco anos, nove de quatro anos e onze de três anos. Apenas cinco crianças de quatro anos transitaram do ano anterior, enquanto as outras dezasseis frequentavam o jardim de infância pela primeira vez. Do total, dez eram do género feminino (48%) e onze do género masculino (52%). Cinco crianças no grupo eram filhas únicas, o que pode influenciar comportamentos mais egocêntricos e uma menor capacidade de espera. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa.

Após um estudo realizado através de um questionário, constatou-se que a maioria das crianças, ao sair do Jardim de Infância ou durante o tempo livre, passa a maior parte do tempo a brincar com irmãos ou primos ou em casa a ver televisão. Esta constatação permite concluir que essas crianças revelam ter vivências e experiências de aprendizagem pouco diversificadas, especialmente nas suas rotinas diárias e domésticas, inclusive durante os tempos livres ou de férias.

Desenvolvimento na primeira infância: É importante considerar a influência do desenvolvimento na primeira infância no comportamento e nas experiências das crianças. Nesta fase crucial, as interações sociais, as atividades lúdicas e a exposição a estímulos diversos têm um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Aprendizagem diversificada e enriquecimento do ambiente: Para promover um desenvolvimento saudável e uma aprendizagem mais ampla, é fundamental oferecer às crianças experiências variadas e enriquecedoras. Isto inclui oportunidades de exploração sensorial, interações significativas com adultos e pares, contato com a natureza, acesso a materiais educativos e envolvimento em atividades que estimulem diferentes áreas do desenvolvimento, como linguagem, cognição, habilidades motoras e criatividade.

Importância da diversidade cultural: Valorizar e incorporar a diversidade cultural no ambiente educacional é fundamental para promover a compreensão, o respeito e a empatia nas crianças. Expor as crianças a diferentes tradições, costumes, alimentos, histórias e perspetivas culturais pode ampliar o seu horizonte, enriquecer as suas experiências e fomentar uma maior tolerância e aceitação das diferenças.

Avaliação do desenvolvimento e das vivências das crianças: Para compreender de forma mais aprofundada o desenvolvimento e as vivências das crianças, é recomendável utilizar abordagens de avaliação que combinem observação cuidadosa, diálogos com as famílias e ferramentas de recolha de dados, como questionários ou entrevistas. Esta avaliação contínua e holística permite identificar necessidades individuais, planejar estratégias de intervenção e monitorizar o progresso das crianças ao longo do tempo.

É fundamental considerar a interação como um aspeto central do desenvolvimento infantil.

Através das interações, as crianças constroem vínculos e desenvolvem habilidades essenciais para a descoberta do mundo à sua volta. Durante a primeira infância, a interação com adultos desempenha um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. É através dessas interações responsivas que as crianças constroem segurança, confiança e conexões significativas. O adulto cria contextos que apoiam as crianças a fazer conexões, realizar descobertas e criar narrativas de sentido sobre si mesmas e sobre o mundo.

Além disso, o jogo e a brincadeira desempenham um papel significativo no desenvolvimento infantil, pois oferecem oportunidades para explorar, aprender, desenvolver habilidades emocionais, cognitivas e sociais, e entender a realidade, a cultura, as regras e os papéis sociais. O uso de atividades lúdicas é fundamental para o desenvolvimento de várias capacidades nas crianças, além de auxiliar na exploração e no entendimento do mundo que as rodeia.

Uma grande parte das crianças revela não ter livros de histórias ou jogos didáticos em casa, o que indica que estas famílias têm uma sensibilização reduzida para esta problemática. Os pais afirmam que as crianças preferem ver televisão ou interagir com jogos disponibilizados em consolas ou computadores, o que revela uma preferência por atividades individuais. Estas crianças, ao demonstrarem esta preferência por este tipo de experiências, podem desenvolver temperamentos mais individualistas.

Além disso, as expectativas destas famílias em relação ao percurso escolar dos seus filhos não parecem ser muito ambiciosas, contentando-se com níveis de habilitações académicas baixos. No que diz respeito ao comportamento, as crianças são educadas, respeitam a vez dos seus colegas falarem e cumprem as regras pré-estabelecidas da sala de aula.

2.3. Reflexão sobre o contexto

No início, existiam muitos receios e medos. Também tínhamos expectativas de conhecer a escola, os novos profissionais e auxiliares, e descobrir como seria trabalhar num ambiente de aprendizagem completamente diferente. Assim, recebemos orientações de que as duas primeiras semanas de estágio seriam dedicadas à observação participante.

Durante essas semanas, conseguimos integrar-nos no grupo, registrar episódios significativos, observar as suas produções e identificar as suas características, necessidades e interesses. Após o período de observação, estávamos preparadas para planejar a intervenção educativa de forma contextualizada, diferenciada e flexível. Não tínhamos motivos para receios, pois o grupo era formidável. É igualmente importante mencionar nesta reflexão alguns pontos fortes e fracos relacionados com a prática pedagógica. Um aspeto que consideramos positivo foi a seleção de atividades mais práticas e lúdicas, uma vez que valorizamos o ato de "brincar" como extremamente importante.

De acordo com as OCEPE, "brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que promove o desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem" (Silva et al., 2016, p. 12). Outro tópico muito relevante que não posso deixar de refletir é o facto de a educadora valorizar a aprendizagem em contacto com a Natureza, levando as crianças para o exterior várias vezes. Consideramos que isto foi crucial tanto para as crianças como para a prática, pois evidenciou que, através deste tipo de atividade, as crianças crescem e demonstram verdadeira felicidade.

Neste contexto, conforme mencionado por Dahlberg et al. (2007, p. 72), "a aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, através da qual as crianças constroem conhecimento e atribuem significado ao mundo. Destacamos que a criança pequena, como aprendiz, é uma construtora ativa." Um dos pontos fracos verificados foi a dificuldade em elaborar e concretizar algumas atividades devido à Escola estar envolvida em vários projetos e ter pouco tempo disponível. No entanto, sempre que possível, foram desenvolvidas atividades de forma integral, tendo em consideração as características e necessidades do grupo, bem como as individualidades de cada criança.

De acordo com Silva et al. (2016), o momento de planeamento implica que os educadores reflitam sobre as suas intenções educativas. Em relação ao objetivo de investigar de que forma o desenho estimula a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento da criança, constatamos que ele influencia diretamente o seu desenvolvimento. Através da expressão criativa, a criança

não apenas desenvolve as suas capacidades cognitivas ao exercitar a sua imaginação, mas também melhora as suas habilidades motoras ao inventar e experimentar (Silva et al., 2016).

Nos primeiros anos de vida, a criança começa a criar modelos de aprendizagem e atitudes importantes para o seu desenvolvimento. É crucial que a criança tenha contato com o maior número possível de expressões artísticas, por forma a iniciar o seu desenvolvimento e estar preparada para enfrentar situações do dia a dia. Nos desenhos, não é tão relevante a técnica utilizada, mas sim as representações expressivas, a forma de expressar sentimentos e pensamentos. Cada desenho elaborado por uma criança acaba por revelar algumas das suas características singulares, demonstrando o seu encanto, simplicidade e prazer em desenhar. Os desenhos podem ter diferentes significados e vão se alterando à medida que a criança cresce.

É possível constatar que as crianças se expressam muito bem através do desenho, demonstrando as suas alegrias, tristezas, realizações, medos e receios, apenas através do traçado de um lápis ou marcador. Observamos diversas vezes a total envolvimento das crianças com o desenho. As crianças podem imaginar, criar, afirmar-se, alterar a realidade e até recriar o que já existe. Ao desenhar, a criança assume uma função de comunicação, transmitindo aquilo que pensa.

A expressão plástica, que engloba atividades como pintura, desenho, modelagem, rasgagem, picotagem, recorte e colagem, desempenha um papel fundamental nesse processo de desenvolvimento infantil. As expressões plásticas contribuem para adquirir habilidades, diferenciar cores, formas, tamanhos, promover o desenvolvimento da linguagem, visão e audição, estimular a criatividade, desenvolver a capacidade de observação e atenção, promover a concentração e ajudar na aquisição de atitudes como a cooperação e a iniciativa. Além disso, a expressão plástica promove o desenvolvimento do pensamento crítico, a expressão de emoções, a capacidade de empreendedorismo, estimula a autoconfiança e desperta a descoberta da estética e a apreciação da mesma. As técnicas e materiais utilizados estão associados ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança.

Dessa forma, a expressão plástica torna-se uma linguagem não-verbal pela qual a criança pode comunicar. Em resumo, a expressão plástica desempenha um papel essencial no desenvolvimento e aprendizagem. O papel do educador é de extrema importância na promoção da linguagem através do desenho, pois a partir dele deve compreender o que as crianças desejam transmitir. É fundamental perceber que o desenho infantil surge a partir de

um conjunto de experiências e circunstâncias naturais e sociais proporcionadas, o que auxilia no desenvolvimento motor e cognitivo da criança. A autonomia do pensamento e da ação também é um dos fatores que promovem o exercício da criatividade, bem como a expressão de sentimentos, o que se reflete na autoestima reforçada e numa visão singular do mundo.

No que diz respeito à dimensão reflexiva, uma fase importante na formação de qualquer aluna, esta experiência conduziu à ponderação sobre a ação educativa, levando à reflexão sobre a mesma. Através desta reflexão, é possível justificar a prática, o modo de agir e ser como futura educadora, procurando novas soluções e desenvolvendo novas estratégias.

Ao longo do estágio, as relações pedagógicas estabelecidas na instituição, tanto com a equipa da sala como com toda a instituição, influenciaram diretamente a intencionalidade e a intervenção educativa. Isto permitiu compreender os benefícios do trabalho em equipa e a sua importância no desenvolvimento das crianças.

Durante este período, tivemos a oportunidade de conhecer novas pessoas, estabelecer relações positivas, trocar ideias durante o lanche e partilhar momentos muito divertidos. No contexto atual, o papel das educadoras tem sido fundamental, com uma notável receptividade e orientação voltadas para as intervenções sugeridas. Tivemos uma relação baseada no respeito, na confiança, na colaboração e na cooperação mútua. As educadoras partilharam os seus conhecimentos e experiências, contribuindo de forma significativa para a minha formação.

Neste aspeto, concordo com Pires (2007), que, ao discutir as relações pessoais, destaca que a natureza da relação estabelecida com os participantes no processo é um fator motivacional para o desempenho do estagiário. Consideramos essencial que os educadores vejam a criança como um ser humano com direitos inalienáveis, uma entidade em formação, o protagonista do seu próprio desenvolvimento. Isto permite que possam orientar a sua prática procurando desenvolver as capacidades da criança.

As crianças, através das suas ações e comportamentos, são as que nos guiam, e a intervenção educativa deve estar alinhada com o seu estágio de desenvolvimento. O educador tem a responsabilidade de adaptar-se às mudanças de acordo com as necessidades e interesses dos alunos. Com isto em mente, é através de uma reflexão crítica sobre a prática atual ou passada que podemos aperfeiçoar as práticas futuras. O discurso teórico, fundamental para a reflexão crítica, deve ser tão palpável que quase se confunde com a prática" (Freire, 2009, p. 39).

Tornámo-nos mais conscientes de que a relação pedagógica engloba não apenas o modo como os adultos interagem com as crianças – uma dinâmica de interação adulto-criança – mas também a sua conduta e atitudes. É crucial compreender que o ambiente proporcionado às crianças pelos adultos tem um impacto direto no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Precisamos de ver a criança como um indivíduo com o pleno direito de participar ativamente na sua educação. Isto implica escutá-la, dar-lhe voz para expressar as suas opiniões sobre os assuntos que a afetam e permitir que ela colabore na construção do seu próprio conhecimento. Esta experiência pedagógica, que tivemos a oportunidade de vivenciar, foi extremamente enriquecedora e marcante.

O grupo de crianças com o qual interagimos mostrou-se particularmente especial e envolvente, e conseguimos oferecer-lhes momentos significativos de aprendizagem, repletos de alegria. A criança é “detentora de uma voz própria” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 16), tendo habilidades para explorar, descobrir, comunicar, criar e atribuir significados. É um ser inteligente, capaz, curioso, perspicaz e com capacidades únicas.

A criança possui “características próprias e uma identidade que precisam ser compreendidas e respeitadas” (Silva, 2009, p. 23).

Concluindo, estamos cientes de que ainda temos um longo caminho a percorrer, repleto de aprendizagens. É essencial que, na prática de um educador, haja um desenvolvimento consciente e coerente, sempre ancorado nos princípios do bem-estar e do desenvolvimento pleno da criança.

3. Contexto do 1.º Ciclo – 2.º Ano de Escolaridade- a curiosidade e a autonomia no centro da aprendizagem

O meu terceiro estágio de ensino supervisionado, ocorreu no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na mesma escola em que decorreu o segundo estágio, situado em Paços de Ferreira. É importante destacar que a estrutura curricular portuguesa atual é regida pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que determina a estrutura organizacional dos percursos escolares e não escolares, bem como os objetivos de cada nível de ensino.

Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a LBSE classifica-o como globalizante, pois a responsabilidade de ensino é atribuída a um único docente, que poderá ter apoio em áreas especializadas.

Quero enfatizar que todas as ações pedagógicas do professor do 1.º CEB são orientadas pelos documentos curriculares em vigor para este nível de ensino. No contexto dos desafios contemporâneos enfrentados pela educação, surgiu o Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, que homologou o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Este documento tem como objetivo promover o desenvolvimento integral dos alunos e responder às exigências da sociedade atual, que é caracterizada pela constante mudança e imprevisibilidade (Trindade, 2018).

Este despacho evidencia o compromisso do sistema educativo em adaptar-se às necessidades emergentes da sociedade, fornecendo uma educação de qualidade que prepare adequadamente os alunos para o futuro. Conforme Roldão (1999) argumenta, o currículo escolar consiste num compêndio de aprendizagens que, sendo socialmente consideradas necessárias num determinado período e contexto, incumbem à escola garantir e estruturar.

Ancorado numa fundação humanista, o PA ostenta um caráter necessariamente abrangente, interdisciplinar e recorrente, em consonância com o caráter inclusivo e polimorfo da instituição escolar, na qual todos os conhecimentos são norteados por princípios, valores e uma visão explícita (Martins et al., 2017).

Nesta perspetiva, espera-se que os estudantes sejam detentores de conhecimento e que, por meio deste, sejam capazes de "analisar, debater, colaborar, refletir, criticar, agir, comunicar, exibir sensibilidade estética e artística, integrar-se com tolerância, empatia e responsabilidade, zelar pelo seu bem-estar e preocupar-se com a qualidade de vida dos demais" (Cohen & Fradique, 2018, p. 63).

De acordo com o estabelecido no Decreto-Lei n.º 55/2018, as escolas são incentivadas a tornarem-se espaços de inclusão, com a finalidade de promover aprendizagens mais significativas para os estudantes e operacionalizar o perfil de competências desejado para o seu desenvolvimento. Para tal, é imperativo que as escolas façam uma plena apropriação da autonomia no que diz respeito ao desenvolvimento curricular, assegurando que este seja adequado aos contextos específicos e necessidades individuais dos alunos.

Ainda dentro deste quadro legal, o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, estabelece as Aprendizagens Essenciais (AE). Este documento curricular é fundamental para o planeamento, a implementação do processo de ensino-aprendizagem, e a avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos.

As AE são descritas como "o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação" (D.L. n.º 55/2018, p. 2930).

3.1. Caraterização do Grupo

A turma que acolheu o estágio é uma turma de 2.º ano, constituída por 21 alunos, sendo oito meninas e treze meninos, com idades compreendidas entre os sete e oito anos de idade, nomeadamente, dois alunos com oito anos e dezanove alunos com sete anos de idade. A turma era bastante unida, adorava fazer atividades em grupo, demonstravam gosto pela matemática, português e pela música.

A professora cooperante tinha sempre atividades variadas e criava desafios para os alunos estarem sempre ativos. Demonstravam bastante autonomia. As disciplinas preferidas da turma eram língua portuguesa, matemática, educação física e robótica. Era uma turma criativa, com muita imaginação e demonstravam muita vontade de aprender. Faziam muitas vezes as questões "porquê?", "como assim?", e demonstravam curiosidade em saber mais.

A professora cooperante implementou na sala trabalhos a pares e existia um bom relacionamento interpessoal, demonstravam companheirismo e havia uma interajuda evidente entre os alunos. Nunca existiu nenhuma retenção. Na realidade portuguesa, é possível que nem todas as salas tenham condições ou espaço que permitam a adoção de algumas destas disposições.

Cabe ao professor optar pela que mais se identifica com o(s) seu(s) método(s) pedagógico(s), conforme referido por Arends (1999). Assim, torna-se essencial direcionar a atenção para o contexto característico da sala de aula. Na sala, os alunos estão organizados em grupos. Numa mesa retangular, encontram-se 6 alunos, enquanto noutra estão mais 7 alunos. Há também uma mesa-redonda com 4 alunos e outra mesa-redonda menor com mais quatro alunos. A sala de aula possui janelas grandes que proporcionam uma boa iluminação natural. Além disso, possui um tamanho adequado em relação ao número de alunos, sendo arejada e confortável, com sistema de aquecimento. Existiam dois armários nos quais a

professora organizava o seu material (materiais recicláveis, cartolinas, documentos, capas, entre outros).

Na secretária, havia um computador com acesso ao projetor. Na parede em frente às mesas, encontrava-se um quadro branco e no teto, um projetor. Ao fundo, havia um quadro interativo. Na mesma parede, a professora tinha o alfabeto com as letras maiúsculas e minúsculas escritas à mão e à máquina. No final da sala, havia um balcão onde eram colocadas as embalagens de leite e fruta distribuídas pela instituição para o lanche, assim como um lavatório onde os alunos faziam a higiene antes do momento do lanche. Num armário, situado ao fundo da sala, era possível encontrar diversos materiais organizados em caixas, tais como o ábaco, os Blocos Aritméticos Multibase (MAB), o Modelo Anatômico, entre outros. Num quadro de avisos, estava registado o nome de cada aluno juntamente com as suas expectativas para o ano letivo, assim como cartolinas com os cartazes elaborados pela turma.

Por fim, no final da sala, havia prateleiras identificadas onde a professora colocava as fichas para os alunos resolverem, e outra prateleira onde os alunos depositavam as fichas resolvidas para posterior correção. No que diz respeito à relação da professora cooperante com as crianças, esta adotava frequentemente a estratégia de escutar as opiniões e valorizar os sentimentos dos alunos. Promovia a aprendizagem e a assimilação dos conteúdos de forma dinâmica, concentrando-se em garantir que os alunos desenvolvessem um conjunto de princípios e valores essenciais para uma integração bem-sucedida na sociedade, num ambiente de respeito, afetividade e bem-estar.

Os alunos eram colocados no centro do processo de aprendizagem, recorrendo-se frequentemente a jogos criativos e desafios matemáticos que estimulavam a criatividade e a imaginação. Estimulava o raciocínio ao fazer questões e aguardava as respostas e respetivas explicações. Além disso, utilizava elogios e reforço positivo diariamente.

Por fim, o contexto educativo proporciona aos alunos "a exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões" (Hohmann & Weikart, 2009, p. 23), sendo estas bases fundamentais para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

3.2. Reflexão sobre o contexto

Esta experiência no 1.º Ciclo deixou uma marca em cada aluno, através da sua personalidade, curiosidades e momentos de alegria. Ao chegar ao final desta primeira etapa no 1.º Ciclo, é de extrema importância fazer uma retrospectiva da intervenção pedagógica,

destacando a relevância do estágio pedagógico na formação da identidade profissional e pessoal. Este percurso revelou-se bastante enriquecedor, uma vez que aplicámos os conhecimentos teóricos adquiridos num contexto real, levando-nos a refletir sobre as nossas capacidades e fragilidades.

Este estágio revelou-se um dos mais desafiantes, devido ao elevado número de tarefas, à forma de trabalho da professora cooperante e à necessidade de explorar e analisar situações para tomar decisões adequadas.

Desde o primeiro dia, adotamos uma postura de interesse, abertura ao diálogo e recetividade, de modo a garantir que todas as ações se orientassem para a melhoria profissional. Ao compreender que um professor, no percurso de formação dos seus alunos, deve também estar aberto a toda a comunidade escolar, desde os colegas de profissão até aos funcionários e encarregados de educação, tornou-se evidente a importância das reflexões para a melhoria contínua.

Além disso, foi crucial contar com uma professora cooperante que acompanhou todos os momentos, permitindo a partilha dos seus conhecimentos e práticas, de forma a orientar e transformar as sugestões em aprendizagens. Tendo em conta a experiência acumulada ao longo dos anos de ensino, a professora cooperante prestou apoio à estagiária. Felizmente, a integração foi facilitada devido ao clima positivo existente, o que resultou em várias amizades e memórias que permanecerão para a vida e que contribuem para a definição da identidade profissional.

O método de trabalho da professora despertava em mim uma grande curiosidade, pois sabia que ela não utilizava os manuais escolares. Havia uma abordagem transversal e interdisciplinar entre as diferentes áreas, com ênfase no português, no Estudo do Meio, na Matemática e na Educação Artística (plástica e dramática). Logo no primeiro dia, as crianças sentaram-se no chão em círculo e participaram de uma tertúlia com um texto que tinham levado para casa.

A área curricular que recebeu mais destaque nas atividades desenvolvidas foi o português, juntamente com as vivências e experiências das crianças. A exploração dos conteúdos diferenciava-se em algumas situações, com a realização de diferentes tipos de tarefas, e a consolidação dos conhecimentos era feita de forma individual através de fichas de trabalho elaboradas pela professora. Os conteúdos eram centrados em abordagens interdisciplinares e adaptados ao ritmo de aprendizagem de cada aluno. Normalmente, quando eram apresentados

novos conteúdos que exigiam maior concentração, eram explorados durante a manhã, seguidos de momentos de revisão das aprendizagens anteriores.

Na sala de aula, a professora responsável pela turma criou uma área específica dedicada ao estudo autónomo, com diversos materiais aos quais os alunos podiam recorrer depois de concluírem as tarefas planeadas. Para promover a autorregulação da aprendizagem, o docente tem, de acordo com Piscalho (2020, p. 11), a missão de "desenvolver aprendentes críticos, autónomos e reflexivos que sejam capazes de superar construtivamente os desafios que surgem ao longo do seu percurso".

No que diz respeito ao ambiente na sala de aula, este é geralmente organizado de forma positiva, embora a professora responsável pela turma precise, por vezes, elevar o tom de voz para chamar a atenção de alguns alunos em particular. Os alunos elegeram um delegado de turma e são responsáveis, de forma ordenada, por levantar fichas e realizar determinadas tarefas diariamente. É importante destacar que é dada à turma alguma autonomia em termos de tempo, espaço e voz.

Eles trabalham de forma independente e com música selecionada pela professora através do quadro interativo, normalmente canções relacionadas com as estações do ano e os meses, da autoria de Maria de Vasconcelos. Também realizaram alguns trabalhos em pares, sendo importante destacar a autonomia do grupo. Nessa situação, a professora desempenhava o papel de orientar, apoiar e esclarecer os conteúdos.

Cabe aos professores escolher métodos de trabalho que favoreçam a interação, optando por tarefas que as crianças possam realizar em conjunto, privilegiando assim a solidariedade, a partilha de ideias e o trabalho em equipe, que promovem as relações interpessoais (Ludovino, 2012). É importante mencionar que, de acordo com Silva et al. (2019), no processo de Ensino e Aprendizagem, devem ser considerados três principais domínios profissionais da prática docente: Planeamento do Ensino, Condução do Ensino e Aprendizagem (Realização) e Avaliação.

Todos eles funcionam como orientações para o professor estagiário no seu processo de formação como docente, promovendo a capacidade de reflexão crítica em relação aos resultados do seu trabalho (Nobre, 2013), bem como a capacidade de ouvir e discutir. Ribeiro-Silva et al. (2018) defendem que o estagiário deve realizar o planeamento e preparação das atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, tendo em consideração as especificidades do contexto escolar. Isto implica elaborar um conjunto de documentos

preparatórios e decisórios que sejam prescritivos, progressivos, flexíveis e abertos (Quina, 2009).

Os alunos, professores e educadores demonstraram entusiasmo e disposição para ajudar, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional da estagiária. Este estágio revelou-se uma experiência extremamente enriquecedora, devido ao envolvimento e às vivências proporcionadas.

4. Contexto 1.º Ciclo - 3.º Ano de Escolaridade – A criatividade e a escrita criativa

A prática do Ensino Supervisionado IV ocorreu na mesma escola dos estágios anteriores II e III, localizada no concelho de Paços de Ferreira. Neste estágio, foi abordada a reflexão sobre o desenvolvimento das competências de escrita, especialmente no que diz respeito à escrita criativa e à estimulação da criatividade dos alunos.

Cada vez mais, torna-se uma tarefa desafiadora implementar a escrita criativa na sala de aula. Os alunos têm a percepção de que a escrita é uma atividade desmotivadora, pouco interessante e realizada por obrigação, em vez de ser algo prazeroso. Eles não encontram motivação nem inspiração criativa, o que resulta no desinteresse pela escrita. Neste tipo de atividade, nem sempre se encontra presente o carácter lúdico, o que faz com que sejam consideradas tarefas monótonas e repetitivas. Nessa faixa etária, os alunos possuem uma vasta potencialidade e imaginação.

O que é necessário é colocar em prática e transmitir para a escrita toda a criatividade que existe dentro de cada um deles. "A criatividade é um potencial inerente ao ser humano, e a realização desse potencial é uma das suas necessidades. A capacidade de criar está presente em todos nós... é a coragem que impulsiona o artista. O medo está sempre presente, e o ato criativo é, em geral, um ato solitário que enfrenta a voz da razão. Ou seja, o que os outros possam dizer interfere no processo criativo" (Braumann, 2009, p. 26).

A aprendizagem da escrita na escola deveria ser um ato de criatividade, de modo a que os alunos tenham uma percepção positiva do ato de escrever. Na opinião de D'Alva (2009, p. 39), "a criatividade tem sido pouco estimulada, ou mesmo tem havido uma certa resistência por parte das escolas em desenvolvê-la. No entanto, a criatividade é essencial no processo de desenvolvimento global do ser humano".

Segundo Norton (2001), "nas nossas escolas, a imaginação é tratada como parente pobre em detrimento da atenção e da memória." Assim, torna-se imperativo exercitar a imaginação

das crianças, de modo que "ideias possam surgir e, por trás dessas ideias, histórias criativas possam emergir" (citado por Damas, 2006.p.2).

4.1. Caraterização do grupo

A turma na qual tive a oportunidade de realizar o estágio é composta por alunos do 3.º ano, totalizando 19 estudantes, dos quais 11 são do sexo masculino e 8 do sexo feminino. As idades dos alunos variam entre oito e nove anos. Esta turma apresenta uma heterogeneidade significativa em relação aos ritmos de trabalho e aprendizagem, observando-se níveis de desenvolvimento cognitivo bastante distintos. Além disso, é uma turma bastante faladora e ativa.

Entre os alunos, havia um estudante que enfrentava dificuldades acentuadas e persistentes nos níveis cognitivo, de comunicação, comportamento e interação. Este aluno beneficiou das medidas de apoio à aprendizagem e inclusão estabelecidas no Relatório Técnico-pedagógico (R.T.P.), que incluíam medidas adicionais (artigo 10.º): a alínea b) contemplava adaptações curriculares significativas e a alínea e) abrangia o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.

Assim, foi elaborado um Programa Educativo Individual (P.E.I.) específico para o aluno, com uma planificação centrada nas suas necessidades. Este documento detalha as adaptações curriculares significativas, incluindo as competências e aprendizagens a serem desenvolvidas pelo aluno, bem como as estratégias de ensino e as adaptações a serem realizadas no processo de avaliação. Foram propostas aprendizagens substitutivas para o aluno e estabelecidos objetivos gerais em termos de conhecimentos e competências a serem adquiridos, visando promover a sua autonomia, desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal. O aluno também contou com o apoio da docente de educação especial, conforme previsto no D.L. nº 54/2018, de 6 de julho, no artigo 10.º.

Existiam dois alunos que necessitam frequentemente de apoio individualizado devido a dificuldades na leitura, o que os impedia de compreender os enunciados das atividades propostas. Para lidar com esta situação, a professora titular adotava a estratégia de sentar-se em frente a eles durante as leituras coletivas, proporcionando-lhes um acompanhamento mais próximo (conforme estabelecido no D.L. nº 54/2018, de 6 de julho) e realizando assim a diferenciação pedagógica necessária. Além disso, estes alunos estavam plenamente integrados no grupo e, por opção da docente responsável pela turma, contavam com apoio educativo

adicional de outra professora. É importante destacar que todos os alunos da turma possuíam nacionalidade portuguesa.

O grupo já se conhecia desde o ano anterior, exceto por um aluno que se juntou à turma neste ano, após ter sido transferido de outra escola. Acredito que os alunos mantinham uma relação saudável, em grande parte, devido à postura consistente da docente responsável em promover um bom relacionamento entre todos e corrigir imediatamente qualquer comportamento que fosse contrário a essa abordagem. Isto foi evidente nos longos diálogos que a professora cooperante teve com os alunos sobre comportamentos inadequados e regras de convivência em comunidade.

4.2. Reflexão sobre o contexto

Os princípios orientadores da ação pedagógica, estabelecidos nas aprendizagens essenciais para o 1.º Ciclo e nos demais documentos orientadores em vigor, definem estratégias que devem ser implementadas nas práticas educativas das diferentes áreas curriculares.

Neste estágio, foi desenvolvido um projeto de caráter multidisciplinar, onde as atividades integraram as diversas áreas curriculares. Dessa forma, procurou-se que as atividades fossem ativas, envolvendo os alunos de forma dinâmica através de manipulação, experimentação e descoberta; sociais, promovendo a partilha de informação, a cooperação, a ajuda mútua, a solidariedade e a autonomia; significativas, tendo em conta as experiências escolares e não escolares dos alunos, bem como as suas motivações e interesses; integradas, promovendo a convergência e articulação de saberes e competências das diferentes áreas; e diversificadas, permitindo o uso de diferentes materiais e modalidades de trabalho, possibilitando assim a utilização de recursos e materiais variados. Foram também estabelecidas estratégias abrangentes para operacionalizar os objetivos gerais do projeto.

Durante a intervenção, procurou-se promover a integração curricular, criando atividades que evidenciam a interdisciplinaridade, a fim de articular todos os conhecimentos e levar os alunos a ver a escola não como um conjunto de disciplinas autónomas e isoladas, mas sim como um espaço de aprendizagem no qual as diferentes áreas surgem interligadas, articuladas e estruturadas. Durante a Prática de Ensino Supervisionada, adotou-se uma postura investigativa e reflexiva em relação às práticas pedagógicas, procurando intervir de forma fundamentada.

Ao longo desse processo, um professor deve observar, realizar, adquirir conhecimentos, questionar e refletir, estando consciente de que o conhecimento é construído através da ação. Esta é a base da atividade de um professor.

Ao refletir sobre as três fases da prática letiva – planificação, ação e reflexão – percebeu-se a importância dos elementos que compõem uma aula, o que levou à elaboração da planificação, fornecendo orientações sobre os domínios e conteúdos a serem abordados.

Além disso, os documentos oficiais, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais (Martins et al., 2017), também foram recursos valiosos. Através da planificação, organizou-se a prática na sala de aula e as inseguranças e receios iniciais foram sendo reduzidos. A utilidade desses documentos reguladores também se manifestou na forma como foram exploradas as diferentes possibilidades de abordar os conteúdos. Procurou-se selecionar estratégias que oferecessem a todos os alunos igualdade de oportunidades de aprendizagem e aquisição de competências, ao mesmo tempo em que os motivasse a querer saber e aprender mais.

Para alcançar esse objetivo, foram aplicadas estratégias diversificadas, como o diálogo, o questionamento, a utilização dos manuais das disciplinas, recursos tecnológicos e outras abordagens que evitassem a monotonia, que costuma ser prejudicial tanto para os alunos como para os adultos. No que diz respeito à avaliação formativa, procurou-se realizá-la de forma o mais informal possível, com o objetivo de conhecer melhor os alunos e estabelecer laços com eles.

Além disso, esta abordagem visava deixá-los mais à vontade durante as observações e avaliações. Nesta fase, acredita-se que fornecer feedback aos alunos foi fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, permitindo-lhes reconhecer as suas fragilidades e áreas de melhoria.

Ao longo deste percurso, também foi possível observar a evolução da professora estagiária, reconhecendo a importância de um professor no ensino e na construção da sua identidade profissional. Lidar com a diversidade numa turma de 19 alunos certamente apresentou desafios, mas também trouxe uma grande riqueza à experiência de ser professor.

No que diz respeito à disciplina de Matemática, o ensino exploratório foi integrado na prática letiva, com o objetivo de valorizar a descoberta das ideias matemáticas pelos alunos, a partilha dessas descobertas, a interação com o conhecimento matemático e a comunicação

em sala de aula. Tudo isto se revelou fundamental para que pudessem perceber como a matemática está presente e é aplicada no nosso dia a dia.

No que diz respeito à disciplina de Português, optou-se por integrar a escrita criativa e o desenvolvimento das competências de escrita na prática letiva. Procurou-se valorizar a descoberta das ideias dos alunos, incentivando a sua expressão e partilha através da escrita. Além disso, promoveu-se a interação com o conhecimento da língua portuguesa e estimulou-se a comunicação em sala de aula. Esta abordagem revelou-se fundamental para que os alunos pudessem compreender a importância da escrita.

No âmbito do Estudo do Meio, destaca-se a utilização de recursos e a importância das visitas de estudo na prática letiva. Procurou-se enriquecer as experiências dos alunos através da utilização de diversos recursos reais, que serviram como suporte para a aprendizagem. Além disso, as visitas de estudo foram consideradas como um instrumento pedagógico crucial, proporcionando aos alunos um contacto direto com o meio e estimulando a aprendizagem significativa. Estas abordagens revelaram-se fundamentais para contextualizar os conteúdos e promover uma visão mais ampla e integrada do mundo ao redor dos alunos.

Nóvoa (2022) refere a importância de existirem professores capazes de assumir a missão de construir um novo espaço educativo em conjunto com as famílias, as entidades locais e toda a comunidade, com vista a estabelecer uma relação de desenvolvimento educativo baseada na convivência e na comunidade. Neste sentido, destaca que a pedagogia utilizada pelo professor é decisiva para iniciar uma reflexão sobre as mudanças necessárias na escola e na educação.

Para além das diversas formas de aprendizagem, o ensino informal desempenha um papel significativo. A utilização de diferentes espaços contribui para as aprendizagens relacionadas com a cidadania, a interação com os outros e a compreensão dos diferentes tipos de ambientes (Pires et al., 2020), permitindo assim criar momentos de aprendizagem integrada com as competências definidas nas Aprendizagens Essenciais e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (Martins, et al. 2017).

Intercalar posteriormente a avaliação formativa dos conhecimentos com trabalhos de grupo revelou-se uma abordagem adequada. Esta estratégia não só estimulou a comunicação entre os alunos, como também promoveu o espírito de ajuda e cooperação, especialmente para aqueles que enfrentavam dificuldades na compreensão dos conteúdos devido a lacunas nas suas bases de conhecimento.

Numa aula, o papel do professor é indiscutivelmente importante, mas é essencial reconhecer que o papel central cabe aos alunos, pois são eles o motor do processo de aprendizagem. Como professores, devemos ensiná-los, mas também estar abertos a aprender com eles. Ao adotar essa perspectiva, o nosso papel ganha um sentido, pois estamos comprometidos não apenas em transmitir conhecimento, mas também em cultivar uma dinâmica de aprendizagem colaborativa e estimulante.

Entre todas as aprendizagens adquiridas, destaca-se a importância de motivar os alunos para a aprendizagem, integrá-los ativamente, despertar a sua curiosidade e sede de conhecimento. Isto só será alcançado se as aulas deixarem de ser tradicionais e meramente expositivas. É crucial combinar diferentes estratégias, tendo em consideração o contexto, os anos de escolaridade e as características específicas de cada turma. A observação desempenhou um papel crucial neste processo durante o estágio e continuará a ser uma prática essencial ao longo da carreira profissional de um professor.

A importância de uma abordagem direcionada para o trabalho didático-pedagógico é fundamental para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Através de planificações, a professora estagiária teve a oportunidade de organizar as atividades e conteúdos de forma coerente e progressiva, garantindo uma sequência lógica e significativa para os alunos. Além disso, considera-se que as intervenções pedagógicas realizadas pelo professor são essenciais para estimular os alunos, promover a participação ativa e garantir a compreensão dos conteúdos.

O professor desempenha um papel fundamental ao adaptar as suas estratégias de ensino às necessidades e características individuais dos alunos, oferecendo diferentes abordagens e recursos para atender às diversas formas de aprendizagem.

A produção de materiais didáticos adequados e relevantes também é um aspeto importante do trabalho didático-pedagógico. O professor, ao criar recursos e materiais atrativos e estimulantes para os alunos, facilita a compreensão e promove a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Foi possível verificar isso, por exemplo, com uma maquete elaborada para ilustrar as fases da Lua e o Movimento de Rotação e Translação da Terra. Nesse sentido, a relação pedagógica entre o professor e os alunos desempenha um papel crucial no trabalho didático-pedagógico. Uma relação de confiança, respeito e apoio mútuo é fundamental para criar um ambiente propício à aprendizagem, onde os alunos se sintam encorajados a participar,

questionar e partilhar as suas ideias. Também se destacam alguns dos aspetos mais significativos e as limitações observadas durante a concretização da unidade curricular.

Numa primeira fase de observação, foram constatadas dificuldades relacionadas com a falta de criatividade e motivação dos alunos. De acordo com Ribeiro (2005, p. 141), “essas dificuldades iniciais podem desencadear o desenvolvimento de sentimentos negativos em relação à aprendizagem, como ansiedade em relação à leitura e às tarefas académicas”. Apesar das limitações identificadas, considera-se que os objetivos estabelecidos foram alcançados. Através da realização de tarefas, foi possível superar a falta de motivação inicial e proporcionar momentos agradáveis de escrita, o que foi evidente ao avaliar as tarefas elaboradas. No entanto, um aspeto menos positivo a considerar é o facto de ter iniciado essas tarefas com os alunos numa fase avançada do período de intervenção.

A colaboração da professora cooperante na gestão dos grupos e nas apresentações das tarefas revelou-se fundamental. Inicialmente, era evidente que a tarefa de escrita era considerada difícil e desmotivante pelos alunos. No entanto, com a introdução de materiais relacionados com a temática, foram observadas mudanças criativas nos alunos. Com a ajuda do professor, foi possível realizar e implementar algo diferente e mais cativante. O professor supervisor partilhou materiais, incluindo recursos para a escrita criativa e, especificamente, para a coesão textual. Isto foi muito útil para adquirir conhecimentos nesta área da escrita criativa e também na área da criatividade. Acredita-se que a escrita criativa desempenha um papel fundamental ao estimular os alunos a desenvolverem habilidades de escrita e a sentirem vontade de escrever. Com base nos dados recolhidos das três tarefas implementadas e na análise dos textos produzidos pelos alunos, conseguimos obter uma resposta para a questão inicial do projeto implementado.

Através desta metodologia adotada e da análise dos textos, registámos os elementos de coesão presentes. Foi possível tirar algumas conclusões relacionadas à coesão e ao uso dos seus mecanismos, especialmente no que diz respeito à forma como a coesão textual contribui para a escrita criativa. O fator tempo representou o maior obstáculo no desenvolvimento deste projeto. Acredita-se que se tivéssemos continuado com esta metodologia, poderíamos ter fornecido um feedback mais enriquecedor aos alunos. Seria extremamente importante dar continuidade às tarefas, especialmente trabalhando com outros tipos de textos, como textos literários e textos não literários

A coesão é um conteúdo transversal e abrangente da Língua Portuguesa, o que implica um trabalho contínuo e sistemático. Neste sentido, se tivéssemos mais tempo e implementássemos mais algumas tarefas, os resultados poderiam ser mais significativos. Seria necessário continuar adaptando as tarefas às necessidades e dificuldades dos alunos. É importante ressaltar que as duas últimas tarefas foram aquelas que apresentaram resultados significativos na melhoria da escrita dos alunos.

Podemos constatar que os alunos conseguiram superar alguns obstáculos no domínio da escrita com o apoio do professor e dos colegas, num trabalho colaborativo, o que foi um ponto positivo na evolução do aluno em relação ao exercício da escrita. O professor pode considerar a escrita colaborativa como uma ferramenta para ajudar os alunos a dominarem o processo de escrita, ao mesmo tempo em que trabalha aspetos sociais e emocionais. É importante que o aluno reflita sobre o próprio texto. Podemos, no entanto, afirmar que a implementação das tarefas foi muito enriquecedora e motivadora para a turma ao longo do projeto.

Em suma, acredita-se no projeto implementado e nos resultados obtidos, pois foram observadas melhorias na produção dos textos pelos alunos. Este projeto torna-se um instrumento de trabalho para o futuro e para a minha vida profissional, bem como para qualquer docente que se dedique a esta temática.

De acordo com Delors (1998), ao educador/professor, como agente de mudança, cabe a formação do carácter e do espírito das novas gerações, razão pela qual é importante despertar a curiosidade nas crianças, fortalecer a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e contínua.

Parte II - Enquadramento teórico concetual

Criatividade

1. Criatividade. A complexidade da criatividade: perspectivas teóricas, manifestações e influências culturais

*"Tornar o simples em complicado é fácil,
tornar o complicado em simples é criatividade."*

(Charles Mingus, 1977, p.182)

A palavra criatividade deriva do latim *creātus* e *create* e está associada às ideias de formação, dar início, produzir, inventar, originar e crescer (Piirto, 2011). É um conceito complexo e de difícil definição, que depende do contexto espacial, temporal, social, económico e ideológico, resultando de múltiplas interligações de conhecimentos e de transformações (ou mesmo ruturas) na sociedade (Albert & Runco, 2005).

A compreensão da criatividade é um tema em debate entre psicólogos, educadores e especialistas em criatividade e arte, mas ainda não há um consenso definitivo em relação à sua definição. Apesar de várias tentativas e investigações, a compreensão da criatividade continua limitada e insuficiente, e não existe uma teoria amplamente aceite neste campo, apesar dos esforços desenvolvidos. Cada cultura tem a sua própria conceção do ato criativo. Na tradição europeia, a criatividade está associada à originalidade e à criação de algo novo, enquanto na cultura oriental e asiática, valoriza-se mais a autenticidade do processo de descoberta em vez da criação de um produto novo. A compreensão da criatividade é influenciada pelo contexto cultural, e cada cultura possui diferentes definições, estímulos e reconhecimentos da criatividade. Por isso, é importante considerar a influência da cultura nos estudos sobre criatividade, especialmente em investigações interculturais. A cultura desempenha um papel significativo na forma como a criatividade é concebida e estudada, e é essencial ter em conta estes aspetos interculturais na investigação e promoção da criatividade (Rocha et al., 2018).

A criatividade é um elemento crucial para o desenvolvimento humano sustentável, promovendo a harmonia social e impulsionando inovações tecnológicas e revoluções científicas. A sua manifestação ocorre em diversas atividades humanas, demonstrando a sua ubiquidade e relevância. Contudo, a criatividade não se limita à produção de algo inovador e útil. Existe uma profunda influência da cultura na forma como a criatividade se manifesta,

ênfatizando a importância dos fatores culturais na expressão e no desenvolvimento da criatividade. A relação entre a cultura e a criatividade é complexa e íntima, tornando-se um elemento essencial para compreender a natureza da criatividade em toda a sua extensão (Shao et al., 2019).

No século XXI, caracterizado por uma evolução tecnológica acelerada, profundas transformações sociais e econômicas, bem como desafios globais de elevada complexidade, a criatividade torna-se um pilar fundamental. Mais do que um atributo, a criatividade é uma competência que permite abordar os problemas e as oportunidades do mundo contemporâneo de forma inovadora e eficiente (Harari, 2019).

É importante reconhecer que a criatividade não está restrita a um único domínio ou campo, mas está presente em diferentes áreas da vida humana. A diversidade de abordagens teóricas contribui para a compreensão da criatividade, enfatizando a interação complexa de fatores individuais, sociais, culturais e históricos (Alencar & Fleith, 2003).

Falar sobre criatividade é um desafio, e apenas no século XXI esta palavra entrou no vocabulário psicopedagógico. Trata-se de um tema atual e imprescindível. Embora existam muitos estudos relacionados com a criatividade, é necessário cada vez mais apostar na multiculturalidade neste domínio. Países como os Estados Unidos, a Inglaterra, a Coreia, Hong Kong e a própria Comissão Europeia já fizeram várias revisões curriculares com o foco na promoção da criatividade. Mas afinal, o que entendemos por criatividade? Esta é uma pergunta poderosa, abrangente e bastante pertinente no momento atual. Não é pouco dizer que a criatividade é uma das competências cruciais para o século XXI (Nakano et al., 2018). Esta afirmação representa uma grande responsabilidade para os cidadãos, especialmente para os líderes políticos e educadores.

Abordar a criatividade não é uma tarefa fácil. Apesar da relevância do conceito e do consenso geral sobre a materialização da criatividade em ideias ou produtos originais e úteis (Kaufman & Glaveanu, 2019), a definição de criatividade continua a ser objeto de debate, como sustentado por Karp (2017), devido às múltiplas definições e à sua complexidade (Lambert, 2017; Nakano et al., 2020). Segundo Runco (2017a), há 130 anos têm sido feitos esforços para melhorar a definição de criatividade.

É importante referir que existem várias abordagens teóricas recentes no estudo da criatividade. A Teoria do Investimento em Criatividade de Sternberg (1983) o Modelo Componencial da Criatividade de Amabile (1983), e a Perspetiva de Sistemas de

Csikszentmihalyi (1988a, 1988b, 1988c) são exemplos dessas abordagens. Estes teóricos destacam que a produção criativa é resultado de uma interação complexa de fatores relacionados com o indivíduo, bem como a variáveis sociais, culturais e históricas do ambiente em que o indivíduo está inserido. Estas abordagens diferem de contributos teóricos anteriores ao destacar elementos distintos do contexto social que favorecem e reconhecem, em diferentes graus, a expressão criativa.

No contexto educativo, a criatividade tem recebido cada vez mais atenção, dada a sua importância num mundo marcado por transformações profundas e incertezas. No entanto, ainda há poucos estímulos ao desenvolvimento da criatividade nas escolas. Alencar et al. (2018) destacam que é necessário preparar os alunos para o cenário atual, onde a capacidade de pensar e resolver novos problemas desempenha um papel central. Apesar dos esforços de alguns governos na promoção da criatividade dos estudantes, falhas têm sido verificadas em relação à sua promoção nos diversos níveis de ensino. Muitas vezes, a escola desencoraja a expressão da criatividade e, em alguns casos, até a pune. Portanto, é fundamental estudar esta temática não apenas como constructo teórico, mas também como uma prática pedagógica e uma política pública.

A criatividade é uma das mais complexas funções da mente humana, sendo fundamental na conceção de novos caminhos e soluções (Alencar, 2015). Este conceito tem ganho crescente importância na atualidade, devido à constante necessidade de inovação que é observada em todos os contextos (Soulé & Warrick, 2015). No esforço de definir a criatividade, a comunidade científica converge para a ideia de que esta se manifesta quando uma ideia ou um produto apresentam, originalidade e adequação ao contexto sociocultural e histórico em que se inserem (Runco, 2004).

A criatividade e a inovação andam de mãos dadas, impulsionando mudanças e progressos em diversas áreas da vida, desde as artes e a ciência até à tecnologia e aos negócios. A criatividade é a chama que acende a inovação, sendo ambas cruciais para a evolução e desenvolvimento da sociedade em que vivemos. Por outro lado, a inovação é caracterizada pela criação de algo novo ou pela introdução de novidades, que são sempre vistas como sinónimo de mudanças e/ou melhorias em algo já existente. A inovação não é necessariamente sobre a criação de algo do “zero”, mas também envolve a melhoria de produtos, sistemas e estruturas para alcançar melhores resultados e trazer mais valor. Portanto, a criatividade e a inovação são processos interdependentes que desempenham um papel crucial no avanço da

sociedade, tecnologia, ciência e arte. À medida que as teorias e modelos sobre criatividade e inovação prosseguem no seu processo de evolução, torna-se imprescindível manter o estudo e compreensão destes conceitos, com vista a promover um progresso e desenvolvimento contínuos.

Em 1953, Morgan enumerou vinte e cinco definições do conceito de criatividade, uma ideia que Torrance, em 1988, considerou desafiante de se definir. A relevância das competências criativas é estudada e reconhecida universalmente (Ahmadi & Besançon, 2017; Williams et al., 2016), sendo considerada fundamental para o progresso (Lambert, 2017).

O conceito de criatividade pode ser interpretado como a combinação de singularidade e eficácia, seja na resolução de um problema ou na expressão de uma mensagem, dentro de um determinado contexto sociocultural (Kaufman, 2016; Runco & Jager, 2012). Ao longo deste percurso de definições múltiplas, destaca-se uma ideia que parece obter consenso, a qual associa criatividade à conjugação de originalidade e utilidade ou eficácia. Sem originalidade, não existe criatividade, contudo, a simples novidade não é suficiente para caracterizar algo como criativo. A ideia ou o produto criativo necessitam que a novidade venha revestida de sentido e lógica, desempenhando uma função adequada ao contexto e ao momento (Cropley, 2009; Runco, 2007).

Ao questionar-se sobre o que é criatividade, as palavras novidade, raridade e diferença surgem frequentemente. Contudo, existe um duplo consenso frequentemente negligenciado na difícil definição de criatividade: a criatividade não se limita à originalidade, nem tão-pouco à diferença. A originalidade pode ser vista como mera diferença estatística, tornando-se demasiado banal. A criatividade, por outro lado, representa um requisito bem mais amplo e complexo. A criatividade implica originalidade, mas o inverso não é verdadeiro. A criatividade ocorre na exigente dualidade da originalidade com a eficácia, isto é, com a lógica, a utilidade e o sentido que a ideia diferente pode ter: a diferença tem de servir essa eficácia (Runco, 2007). Segundo Runco (2004) e Lubart e Guignard (2006), a criatividade não se resume à originalidade. Embora a criatividade envolva a originalidade, esta última não implica necessariamente a criatividade. A originalidade é apenas uma diferença simples, uma raridade estatística, demasiado banal para corresponder à riqueza e exigência contidas na criatividade (Morais et al., 2022).

Em 1988, Taylor apresentou-nos um exercício de identificação e análise das definições associadas à criatividade, alcançando um conjunto de 50 a 60 definições, todas elas com algum

conteúdo diferente. Já em 2000, Aleinikov e colaboradores publicaram um livro intitulado “Creating creativity: 101 definitions”.

Na perspectiva de encontrar consensos e sistematizações face à pluralidade de definições e investigações sobre criatividade, surgem esquemas conceptuais como o dos 4 *P's*. Este esquema foi desenvolvido por Rhodes (1962) e é amplamente aceite atualmente na literatura sobre criatividade (Runco, 2004). Os 4 *P's* correspondem então a Pessoa (*Person*), Processo (*Process*), Produto (*Product*) e Ambiente (*Press*). A primeira categoria refere-se a estudos relacionados, por exemplo, às características pessoais, incluindo habilidades cognitivas, traços de personalidade, motivação e estilos de aprendizagem. Já a segunda diz respeito ao Processo e abrange estudos sobre operações e estratégias que o indivíduo utiliza para gerar e analisar ideias, resolver problemas, tomar decisões e gerir o seu pensamento durante o processo criativo. A terceira categoria refere-se ao produto, considerando-se os estudos sobre as propriedades de um produto caracterizado como criativo deve possuir, os diferentes tipos de produto, bem como as características e metodologia de avaliação desses produtos. Por último, a quarta categoria abrange o ambiente e a influência de elementos da cultura, como as normas e valores existentes numa determinada sociedade, assim como as características do ambiente mais próximo do indivíduo (como a família, o trabalho ou a escola) que proporcionam ou inibem a criatividade. (Runco, 2004).

Outra ideia que define limites no que diz respeito à criatividade e que pode ser útil salientar aqui está relacionada com a polémica entre a criatividade *Big C* e a *little c* (criatividade elevada e quotidiana). A criatividade elevada refere-se àquela que rompe paradigmas num determinado contexto e é socialmente reconhecida (Gardner, 1996). Estamos a falar de figuras como Mozart, Siza Vieira ou Saramago. Por outro lado, a criatividade quotidiana diz respeito aos gestos criativos de todos nós nos diversos contextos da vida – nas aulas que lecionamos, nas brincadeiras, na culinária, na jardinagem (Craft, 2006).

A ideia de Feldman (1988) de que a criatividade é algo raro porque é muito exigente e requer uma coincidência de diferentes dimensões na interação entre o criador e o ambiente em que a criação ocorre. A criatividade é considerada exigente porque requer a presença e a interação complexa de múltiplas facetas, tanto internas quanto externas ao indivíduo. Esta perspectiva enfatiza a importância de criar condições propícias e promover um ambiente favorável para o surgimento da criatividade. O fenómeno da coincidência refere-se à convergência dessas dimensões num determinado momento.

A criatividade envolve aptidões específicas que se manifestam quando um indivíduo pinta, desenha, planeia ou demonstra esforços criativos, não apenas em situações de alta criatividade, mas também nas expressões criativas do cotidiano. Ser criativo implica dominar o conhecimento. (Morais et al, 2022). É a combinação única e simultânea desses elementos que permite que a criatividade aconteça. Se uma ou mais dimensões estiverem ausentes ou não estiverem bem alinhadas, a criatividade pode não se manifestar.

Teóricos como Sternberg (1995) e Lubart (1996) salientam que a criatividade em diversas áreas requer um profundo conhecimento sobre o que está a acontecer neste domínio específico. No entanto, é igualmente necessário libertar-se das limitações e obstáculos desse conhecimento, uma vez que um vasto conhecimento permite estabelecer um maior número de associações, o que é benéfico para a criatividade, mas também pode dificultar a capacidade de visualizar questões de interesse do domínio de uma forma diferente.

A criatividade implica possuir uma motivação elevada e não é desvinculada da dimensão da personalidade. (Miranda & Moraes, 2019). Conforme referido por Sternberg (1988), a questão não reside no facto de uma pessoa encontrar ou não obstáculos, mas sim na forma como os enfrenta e no grau de determinação em não se deixar abater perante as adversidades que provavelmente terá de enfrentar para atingir os seus objetivos. Ser criativo implica ter características como autonomia, autoconfiança, tolerância à ambiguidade e persistência (Morais, 2004). Além disso, a criatividade está associada a processos cognitivos, tais como a memória, o pensamento. (Batey, 2012).

Por fim, não se pode negligenciar o facto de que a criatividade é uma atribuição. Ao abordarmos a criatividade, deparamo-nos com uma dimensão irritantemente presente (devido à sua subjetividade) e inultrapassável nesse conceito: a influência do olhar alheio. Existe, portanto, um condicionamento do que é criado pela valorização de terceiros, que podem ser o professor avaliando o trabalho dos alunos, o crítico de arte ou mesmo o contexto sociocultural que, ao longo do tempo, filtrará o que é considerado criativo e o que não é (Cropley, 2009).

Vigotsky (1988) enfatiza a ideia de que todas as pessoas são ou podem ser criativas, embora algumas apresentem maior grau de criatividade do que outras. O autor acreditava que o potencial criativo é uma parte intrínseca da essência humana. Esta conceção parece ser amplamente aceite e consensual na atualidade. O conceito amplo da arte, tal como expresso por Joseph Beuys (1988, citado por Rouge, 2003), um artista contemporâneo com uma abordagem política, assenta na afirmação de que todos os indivíduos são artistas. Beuys (1988,

citado por Rouge, 2003) considera a arte como um meio de transformação do corpo social, no qual todos os seres humanos possuem a capacidade e a responsabilidade de participar ativamente nessa transformação.

O autor defende que, para alcançar essa grande tarefa de construir e transformar sociedades, é essencial que todos contribuam e se envolvam. Conforme afirmou Beuys (1988, citado por Rouge, 2003, p. 47), "se uma voz faltar, se não participar, será preciso muito tempo para chegarmos à transformação, à construção das sociedades".

2. Promovendo a criatividade no contexto educativo: desafios, mitos e potencialidades

Numa perspectiva atual e futura, é evidente a necessidade de indivíduos criativos capazes de enfrentar desafios e resolver problemas de forma inovadora. O ritmo acelerado da vida atual traz consigo imprevisibilidades e mudanças constantes. Face à crescente importância da criatividade, é crucial compreender que investir no seu desenvolvimento não é apenas uma questão de crença ou otimismo. Diversos autores têm comprovado que cada indivíduo possui um potencial criativo a ser explorado, um potencial que pode fazer diferença tanto para a própria pessoa como para o mundo em geral.

Conforme referido por Runco (2014), é mais valioso possuir um potencial modesto, mas ser intencional e sistematicamente treinado, do que ter um potencial abundante que seja negligenciado. Por exemplo, um indivíduo com habilidades artísticas limitadas, mas que se dedica ao estudo de técnicas de pintura, frequenta aulas e pratica regularmente, ao longo do tempo, pode aperfeiçoar as suas habilidades e desenvolver um estilo próprio, mesmo que o seu talento não seja excepcional.

Os mitos e crenças acerca da criatividade no contexto escolar são variados. No entanto, importa destacar que, de acordo com o sistema educativo nacional deve ter como prioridade facilitar a criatividade e a inovação. (Martins et al, 2017). Nesse sentido, é necessário combater a ideia de que a criatividade é um talento inato e restrito a alguns indivíduos. A criatividade é uma capacidade que pode ser desenvolvida e estimulada em todos os estudantes, independentemente das suas habilidades iniciais. Para além disso, é fundamental desconstruir a ideia de que a criatividade é um luxo dispensável ou uma atividade secundária em relação aos conteúdos curriculares. Pelo contrário, a criatividade é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos e para a sua preparação face aos desafios do século XXI.

Nesse sentido, é necessário promover a inclusão de práticas criativas e inovadoras no currículo escolar, proporcionando espaços e recursos adequados para o desenvolvimento da criatividade dos estudantes. Isto implica não apenas aulas de arte, mas também a integração da criatividade em todas as disciplinas e atividades educativas. Para além disso, é importante incentivar os professores a adotarem abordagens pedagógicas que valorizem a expressão criativa, o pensamento divergente e a resolução de problemas complexos. Os alunos devem ser motivados a questionar, explorar diferentes perspetivas e encontrar soluções originais para os desafios que enfrentam.

Perante os mitos mencionados, a criatividade deve ser reconhecida como uma capacidade presente em todos os indivíduos (Lubart & Thornhill-Miller, 2019) e em todos os contextos curriculares (Runco, 2017b). Além disso, não cabe apenas ao professor de artes a responsabilidade de promover projetos potencialmente criativos na escola, mas sim a qualquer educador em qualquer área de conhecimento, uma vez que todos têm a responsabilidade de estimular a criatividade (Moraes & Fleith, 2017). É importante salientar, também, o equívoco de associar a criatividade exclusivamente à desviância, a comportamentos disfuncionais, devido à sua natureza diferenciada e ao potencial de não cumprir as regras estabelecidas (Lindner, 2020; Lubart & Thornhill-Miller, 2019).

Também em 1969, Barron já enfatizava a importância de reconhecer e desenvolver a criatividade na nova geração. No entanto, diversos autores apontam que atualmente existem obstáculos que dificultam a concretização desse objetivo de reconhecer, valorizar e promover pessoas criativas. Permanece a ênfase na mera reprodução de conhecimentos e na busca por respostas corretas e únicas para cada problema, em qualquer momento e contexto educativo dos cidadãos (Treffinger et al., 2013). Ainda persistimos em observar estratégias baseadas na mera replicação de conteúdos, onde os alunos são constantemente submetidos a inúmeras fichas e exercícios, limitando-se à cópia e à simples repetição de trabalhos. Estas atividades são as que predominam no dia a dia dos alunos. Torrance (1963a) menciona que os professores tinham preferência por alunos dedicados, pontuais, obedientes e conformados com as regras estabelecidas.

Autores como Westby e Dawson (1995) também demonstraram que os professores tendem a não escolher como favoritos os alunos que foram previamente identificados como tendo características criativas. No entanto, embora este tema não seja linear devido à existência de estudos com resultados opostos, muitos educadores podem sentir desconforto ao lidar com a

autonomia, a propensão ao risco, a curiosidade, o humor, o questionamento ou a divergência, características típicas do aluno criativo. E entre aquilo que os educadores afirmam valorizar inequivocamente em relação à criatividade dos seus alunos e a sua gestão na prática, pode existir uma grande distância, acabando por prevalecer o receio de que a criatividade possa causar perturbação. No entanto, como afirma Cropley (2009), a criatividade pode ser um catalisador de energia, especialmente para pessoas que poderiam ser potencialmente perturbadoras.

Contrariamente ao mito, a criatividade pode aumentar a probabilidade de comportamentos saudáveis e adaptados. Um professor criativo, embora seja fundamental para promover a criatividade nos seus alunos (Patston et al., 2017), partilha também características da denominada personalidade criativa (Feist et al., 2017), que não determina a criatividade, mas está presente naqueles que a criam. Uma energia intensa, uma paixão pelo que faz e uma persistência não são independentes da forma como se concebem as práticas docentes (Morais & Miranda, 2021). Em sala de aula, o professor demonstra entusiasmo e combate a rotina ao proporcionar uma variedade de tarefas, materiais e métodos de avaliação. Valoriza explicitamente a criatividade e adapta os conteúdos aos interesses dos estudantes, ilustrando com exemplos de diferentes contextos, pessoais ou relacionados aos próprios alunos. Além disso, é um professor seguro, confiável e competente (Morais et al., 2019; Fleith & Moraes, 2017).

Pelo exposto, percebe-se a necessidade de incentivar nos alunos a interdisciplinaridade e a transferência de conhecimento, bem como promover a autonomia, motivação e persistência. Por sua vez, um aluno motivado, persistente e autoconfiante, ao enfrentar novas tarefas e desafios mentais, consegue mais facilmente gerar e expressar uma diversidade de ideias válidas e originais, revelando-se criativo (Morais et al., 2019; Prieto et al., 2013). Alunos que não acreditam no desenvolvimento do potencial criativo, ou que o associam exclusivamente às artes, não conseguem aproveitar plenamente as suas habilidades criativas como poderiam (Glaveanu et al., 2020).

Na área da Educação, em que há consenso de que a criatividade deve ser uma prioridade neste século, a persistência de crenças equivocadas sobre este conceito representa um obstáculo para o futuro (Patston et al., 2018). Neste contexto, destaca-se o papel essencial do professor como promotor das competências criativas, moldando atitudes e comportamentos e

desempenhando um papel de gestão diária na sala de aula (Glaveanu, 2018; Miranda & Morais, 2019).

Tanto a imagem de um criador é frequentemente associada a um génio que vive inspirações inexplicáveis e episódios dramáticos, como também surge a figura do génio louco - ou seja, a ligação entre criatividade e doença mental. Esta associação tem sido enfatizada em relação a pessoas famosas desde a Antiguidade, mas também se aplica a indivíduos desconhecidos, nos quais às vezes são destacadas correlações entre essas duas dimensões. No entanto, é mais um mito que precisa de ser desconstruído (Guillan, 2018a; Reisman, 2017).

A criatividade está associada a variáveis como sucesso, liderança no trabalho, crescimento emocional, humor positivo, melhor enfrentamento de traumas e otimismo (Nakano et al., 2020; Wecshler et al., 2015). Como mencionado por Kaufman et al. (2017), a ligação entre criatividade e bem-estar tem sido e continua a ser o cerne do movimento humanista, em que o indivíduo criativo alcança a autorrealização. Por outro lado, a relação entre criatividade e psicopatologia ganha força nas décadas seguintes ao surgimento desse paradigma.

3. Enquadramento legal da promoção da criatividade na educação: orientações e legislação em Portugal.

A escola e os professores devem estar preparados para enfrentar os desafios que os alunos enfrentam e enfrentarão no século XXI (Comissão Europeia, 2015; Martins, et al., 2017; Patston et al., 2017). A nível nacional, na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86 de 14 de outubro), no artigo 2º, ponto 5, encontramos uma referência explícita à criatividade, quando é afirmado o dever de formar "cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se inserem e de se empenhar na sua transformação progressiva" (p. 3068). No que diz respeito à infância, o artigo 5º destaca um dos objetivos da Educação Pré-escolar, que é "desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa e promover a atividade lúdica" (p. 3069). Por sua vez, o artigo 7º determina que um dos objetivos do Ensino Básico é "garantir uma formação geral comum a todos os portugueses, que lhes permita descobrir e desenvolver os seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética" (p. 3069).

Ao consultar o documento Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins, et al., 2017), deparamo-nos com uma clara referência à importância da criatividade como um dos objetivos educativos. O documento salienta que, ao concluir o 1º Ciclo, espera-se que o aluno seja capaz de realizar atividades de forma autónoma e criativa, relacionadas com as suas preferências e interesses pessoais. Já ao término do 2º Ciclo, espera-se que o aluno demonstre um crescente sentido de autonomia e criatividade ao realizar tarefas e iniciativas enquadradas pelo grupo ou pelos adultos significativos.

Além disso, é enfatizado o domínio e aplicação de diversos instrumentos que permitem o acesso ao conhecimento, compreensão e apreciação da realidade, englobando competências comunicativas, expressivas, motoras, criativas, reflexivas, técnicas, críticas, imaginativas, entre outras. Esta abordagem reflete a necessidade de desenvolver nos alunos uma ampla gama de capacidades criativas que lhes permitam enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Em Portugal, destaca-se o Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece os princípios orientadores para a construção de uma escola inclusiva. Segundo este decreto, é fundamental que cada escola reconheça e valorize a diversidade dos seus alunos, proporcionando respostas educativas que permitam a sua plena inclusão social, independentemente das suas circunstâncias pessoais e sociais. Neste sentido, é necessário adaptar os processos de ensino e aprendizagem aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, de modo a garantir a sua participação ativa e envolvimento na comunidade educativa. Através da adoção de práticas inclusivas, pretende-se promover um ambiente de aprendizagem que respeite e acolha as diferenças, contribuindo para o desenvolvimento pleno de cada aluno.

Assim, o Decreto-Lei n.º 54/2018 reforça o compromisso de criar uma educação verdadeiramente inclusiva em Portugal, onde todos os estudantes tenham oportunidades iguais de aprendizagem e crescimento. É crucial investir na formação contínua dos professores, de modo a capacitá-los a responder ao potencial educativo dos seus alunos, considerando as suas diferenças e habilidades individuais. Através da implementação de práticas educativas diferenciadas e personalizadas, o objetivo é garantir uma educação equitativa, abrangente e participativa para todos. Este é um direito e um dever de todos os envolvidos no processo educativo. Além disso, é fundamental o envolvimento da família em parceria com a escola, promovendo uma colaboração estreita entre ambos.

A consciência e a sensibilidade de todos os membros da comunidade educativa, incluindo os órgãos sociais locais, também desempenham um papel fundamental na criação de um

ambiente inclusivo e favorável ao sucesso educativo de todos os alunos. Assim, através do trabalho conjunto e do compromisso de todos os intervenientes, é possível construir uma comunidade educativa que promova a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de cada aluno. A estrutura convencional do sistema educativo muitas vezes não consegue dar resposta às necessidades dos estudantes, resultando em dificuldades de adaptação e falta de inclusão (Rondini et al., 2021).

É fundamental repensar a forma como a educação é organizada, de modo a garantir que todos os alunos tenham acesso a um ambiente educativo adequado e desafiante. Para tal, é necessário adotar uma abordagem mais flexível que permita personalizar o ensino, de forma a responder às necessidades individuais dos estudantes e proporcionar-lhes oportunidades de aprendizagem enriquecedoras e estimulantes. Além disso, é importante promover a consciencialização e a formação dos professores, de modo a apoiá-los melhor e valorizar as características individuais dos alunos. Ao adotar uma abordagem inclusiva e equitativa, é possível garantir que todos os alunos, independentemente das suas capacidades, tenham a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial e alcançar o sucesso escolar. Há muito tempo que a Escola, e em particular a sala de aula, são considerados contextos privilegiados para promover a criatividade, o progresso e o bem-estar social e individual (Runco, 2004).

No entanto, a sociedade atual, com as suas próprias normas e valores, tem apresentado desafios à implementação da criatividade no contexto escolar. Existe uma ênfase no sucesso imediato, ou seja, na busca da resposta correta, em vez de se incentivar frequentemente o processo de exploração de possibilidades a partir do erro. A suposição, a experimentação e a persistência após falhas também não são incentivadas como deveriam (Alencar & Fleith, 2009).

Além disso, a pressão para cumprir os programas curriculares tem limitado as oportunidades de explorar a criatividade no contexto escolar. É necessário repensar estas abordagens e criar um ambiente que valorize e estimule a criatividade dos alunos, permitindo-lhes aprender através da exploração, do questionamento e do pensamento divergente. Dessa forma, a Escola poderá desempenhar um papel crucial no desenvolvimento das habilidades criativas dos estudantes e prepará-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (Alencar & Fleith, 2006).

Cada vez mais escolas estão a atribuir tempo adicional para a preparação de exames escolares, em detrimento da participação em projetos inovadores, inclusive afetando áreas

como a Educação Artística (Adams, 2006). De acordo com o mesmo autor, alguns educadores expressam a preocupação de que "as avaliações de Matemática e Português ganham prioridade, possivelmente em detrimento de outros objetivos importantes" (Adams, 2006, p. 28). Esta ênfase excessiva nas avaliações escolares pode limitar o espaço para o desenvolvimento da criatividade, das habilidades artísticas e de outros aspectos essenciais na educação dos alunos.

É fundamental encontrar um equilíbrio entre a preparação para as provas e a promoção de projetos inovadores, que permitam aos estudantes explorar a sua criatividade e desenvolver competências para enfrentar os desafios do século XXI. A valorização dessas áreas é essencial para garantir uma educação completa e holística. É importante salientar que, devido ao extenso conteúdo do currículo escolar, há uma falta de tempo para testar novas abordagens na resolução de problemas e para explorar formas divergentes de lidar com esse conteúdo programático (Alencar, 2018; Sternberg & Weihua 2003).

O professor muitas vezes vê-se impedido de aprofundar as suas práticas pedagógicas e de adotar caminhos alternativos que poderiam promover a criatividade (Marani & Alencar, 2006). Nesse sentido, é necessário adotar a perspectiva de "perder tempo para ganhar tempo" (De La Torre, 1995, p. 64), independentemente do domínio de ensino considerado.

O que caracteriza um ambiente criativo na sala de aula? Quais são as práticas que os professores devem considerar para promover competências criativas nos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem e no espaço da sala de aula? A diversidade de abordagens, a gestão dos conteúdos e das tarefas tendo em conta os interesses e experiências dos alunos, o entusiasmo pelo ensino, a competência científica demonstrada pelo professor, a disponibilidade interpessoal do professor em relação aos alunos na sala de aula e fora dela, são exemplos de características que devem ser aplicadas no ensino, onde a criatividade dos alunos é um objetivo intencional e paralelo ao ensino dos conteúdos escolares (Ahmadi & Besançon, 2017; Beghetto & Kaufman, 2014; Cropley, 2015; Starko, 2014).

Também é importante que o professor estimule a curiosidade, a autonomia e a autoconfiança do aluno, bem como valorize e incentive a expressão de ideias, a divergência e a flexibilidade de pontos de vista, pois essas características contribuem para um ambiente propício à criatividade. Além disso, é essencial que as atitudes e realizações criativas sejam explicitamente valorizadas (Alencar & Sobrinho, 2017; Fleith & Morais, 2017). Torna-se fundamental que o contexto educativo esteja mais atento a aspetos como a

multidisciplinaridade, cargas curriculares adequadas ao desenvolvimento de todas as competências úteis para a vida e a implementação de uma avaliação multifacetada (Simplicio, 2000; Sternberg & Weihua, 2003).

É igualmente importante que as escolas estabeleçam uma ligação entre os conteúdos curriculares e as estratégias de ensino do pensamento criativo (Virgolim et al., 2006). Tudo isto visa maximizar o potencial criativo dos alunos no contexto da educação formal, aproveitando o ambiente quotidiano da sala de aula (Craft et al., 2007; Sawyer, 2006), uma vez que "se as escolas desejam incentivar a criatividade e a manifestação do pensamento criativo, então devem pelo menos incluir, nas tarefas e na avaliação, alguma oportunidade para o pensamento criativo" (Sternberg & Weihua, 2003, p. 207).

Vários autores têm salientado que foram dados alguns passos no sentido de promover a criatividade em contexto escolar (e.g., Fleith & Alencar, 2006; Nakano, 2009; Wechsler & Nakano, 2002). No entanto, eles também alertam que ainda há muito a ser feito para alcançar esse objetivo de forma satisfatória, mantendo-se um desafio constante. A promoção da criatividade no ambiente escolar deve ser abrangente, não se limitando apenas aos alunos, mas também envolvendo os professores e a própria organização (Martinez, 2002). Além disso, esta promoção, especialmente através do clima criativo em sala de aula, não deve focalizar apenas nas competências cognitivas, mas também nas emocionais e sociais, numa abordagem multifacetada da criatividade (Cromptley, 2009; Sawyer, 2006).

Por outro lado, é o docente quem cria, gere e avalia o clima criado em sala de aula. Portanto, as características pessoais deste docente são relevantes para que essas condições facilitadoras da criatividade possam ser colocadas em prática, independentemente das suas próprias realizações criativas (Fryer, 2005; Miranda & Moraes, 2019). Cabe ao professor orientar os processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, social e emocional, com o objetivo de despertar interesses, disponibilizar recursos, proporcionar experiências enriquecedoras, estimular a autonomia, o pensamento crítico, a criatividade, a socialização e a afetividade. A integração de atividades lúdicas desempenha um papel fundamental na expressão da personalidade dos alunos, na organização do pensamento e na estimulação de processos criativos, afetivos e no desenvolvimento de outros potenciais (Piske & Stoltz, 2018).

O professor deve estar atento ao percurso de cada criança, especialmente aquelas que são consideradas talentosas, incentivando novas possibilidades e proporcionando espaço para que elas encontrem, individualmente ou em grupo, sua forma de expressão e, progressivamente,

sejam capazes de utilizá-la para comunicar de maneira emocional e, acima de tudo, criativa (Piske et al., 2020).

Desde a década de 60, foram identificadas características típicas de personalidade em pessoas criativas (Barron, 1969; MacKinnon, 1978). Ter uma personalidade criativa, obviamente, não é garantia de ser criativo, mas estudos empíricos confirmaram o contrário. Ser criativo implica ter características como autonomia, autoconfiança, abertura à experiência, tolerância à ambiguidade, disposição para correr riscos, paixão pelo que se faz e persistência (Barbot et al., 2015; Costa, 2015).

Fleith e Alencar (2006) realizaram um estudo com alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade, o qual revelou diferenças significativas entre alunos do gênero masculino e feminino em relação ao apoio do professor à expressão de ideias, ao interesse pela aprendizagem e ao incentivo à autonomia do aluno, com as raparigas apresentando uma percepção superior nessas áreas. Além disso, o estudo mostrou que os alunos do 4.º ano percebiam um maior apoio e incentivo do professor à autonomia em comparação com os colegas do 3.º ano.

Um outro estudo realizado por Fleith (2000) demonstrou ainda que tanto os professores como os alunos dos 3.º e 4.º anos consideram um ambiente propício à criatividade como aquele que oferece escolha aos alunos, permite a aceitação de ideias diferentes, encoraja a autoconfiança e centra-se nos interesses e nas habilidades dos alunos. Em contrapartida, os mesmos participantes do estudo indicaram que num ambiente que inibe a criatividade, as ideias são ignoradas, os professores exercem demasiado controlo, os erros não são permitidos e as regras são excessivas.

Após a análise de vários estudos nesse âmbito, constata-se uma discrepância entre as necessidades expressas pelos alunos e o que é oferecido pelo sistema escolar (Csikszentmihalyi, 2006). Por exemplo, Silva (2000), ao comparar as percepções dos alunos e dos professores sobre a promoção da criatividade em sala de aula, verificou que estes últimos tinham percepções mais favoráveis do que os alunos. Compreender como os alunos pensam e o clima da sala de aula, em todos os níveis de escolaridade, revela-se crucial para ajustes e renovações futuras nas práticas educativas.

Concluir uma reflexão sobre a criatividade não é tarefa fácil. No entanto, espera-se que, pelo exposto, seja possível reforçar junto dos leitores não apenas o estudo, mas também a aplicação intencional, fundamentada e sistemática de atitudes, comportamentos e estratégias que promovam indivíduos flexíveis, críticos e autónomos, dotados de competências criativas

que os capacitem a enfrentar os desafios futuros, onde a inovação é exigida e a simples reprodução não é suficiente. A criatividade é um atributo amplamente requisitado pelo contexto social atual e parece ser uma resposta eficaz para os desafios futuros (Runco, 2004; Starko, 2010). A criatividade é um conceito multidimensional, complexo e exigente (Kaufman & Beghetto, 2009; Torrance, 2002). No entanto, ao mesmo tempo, é acessível e pode ser identificada nos contextos do cotidiano (De la Torre & Violant, 2006) e promovida (Cropley, 2009). Educar para o desenvolvimento da criatividade contribui para elevar o nível geral das capacidades de criação, elaboração e imaginação (Mendes, 2016; Tagarro, 2012, 2013, 2021).

Em forma de resumo, o estudo e a promoção da criatividade são essenciais para preparar os indivíduos para um futuro incerto e complexo. São necessárias abordagens intencionais e sistemáticas para desenvolver competências criativas nos seres humanos, a fim de capacitá-los a enfrentar os desafios e a contribuir com soluções inovadoras. Portanto, é fundamental que a criatividade seja valorizada e cultivada em todos os níveis da educação e da sociedade.

Motivação

1. A Importância da Motivação na Promoção da Criatividade: Perspetivas e Estratégias

*Um professor influi para a eternidade;
nunca se pode dizer até onde vai a sua influência.*

(Henry B. Adams, 1838-1918)

Definir este conceito é algo complexo e fundamental para a aprendizagem. Desde o início do século XX, Thorndike (1931) foi um dos autores que experimentalmente utilizou esta relação, através da conhecida lei do efeito: a aprendizagem é reforçada quando seguida por um estado satisfatório para o aluno. Então, como podemos definir este conceito? Tal como acontece com o conceito de criatividade, o da motivação é um dos mais estudados, sendo igualmente objeto de muitas definições e perspetivas coerentes (Jesus, 2004). Lieury e Fenoillet (2000) definem a motivação como um conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que permitem desencadear a ação, orientar, intensificar e manter a persistência perante essa ação. Por outras palavras, quanto mais motivado o indivíduo estiver, mais persistente e intensa será a sua atividade.

A motivação pode ser entendida como um conceito que engloba um impulso para a ação, quer seja de natureza cognitiva ou física. Além disso, a motivação implica manter essa ação ao longo do tempo, com o objetivo de alcançar metas a médio ou longo prazo (Pintrich & Schunk, 2002). A motivação é o motor que impulsiona os indivíduos a envolverem-se ativamente em atividades e a persistirem na procura dos seus objetivos. Ser criativo requer ter uma motivação forte, pois ela impulsiona os indivíduos a envolverem-se ativamente em atividades e a persistirem na procura dos seus objetivos. É consensual que só se cria quando se está comprometido com aquilo que se faz. Criar é muito mais exigente do que reproduzir: é colocar algo único e irrepetível de cada um de nós naquilo que se cria, e sem paixão isso não acontece. Mesmo atualmente, a motivação extrínseca também desempenha um papel na explicação da criatividade. Embora este tipo de motivação possa estar presente durante o processo de criação, a perceção de motivos intrínsecos deve necessariamente fazer parte do processo criativo (Jesus et al., 2013).

Afonso (2010) menciona que a motivação é caracterizada por três fases: a percepção de uma necessidade, o impulso para satisfazê-la e o desenvolvimento da resposta para alcançar esse objetivo. Por sua vez, Mann (2006) afirma que a motivação envolve o reconhecimento das carências que cada pessoa tem, bem como a capacidade de satisfazê-las no momento adequado, tendo em consideração as restrições do sistema e do contexto em que se insere. A motivação é o impulso que leva as pessoas a agir, a lutar e a procurar novos objetivos. Os indivíduos motivados são persistentes, possuem metas de vida e são capazes de lutar por elas, demonstrando confiança. A motivação é essencial, pois permite-nos mobilizar os nossos recursos, e o que acontece é que as pessoas com pouca motivação não colocam em prática as suas competências.

A motivação reflete-se na procura por projetos, por valores, pelo amor e pelos objetivos a serem alcançados. Vários autores que adotam perspectivas sociocognitivas da motivação para a aprendizagem afirmam a existência de duas formas essenciais que essa motivação pode assumir: a extrínseca e a intrínseca (e.g., Amabile et al., 1994; Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989; Stecker, 2000). Para Wechsler (2001, 2002), a motivação intrínseca caracteriza-se pela satisfação que não resulta de fontes externas, derivando do desejo do indivíduo de se envolver e manter na tarefa, bem como do prazer da descoberta, independentemente de recompensas externas, críticas ou reconhecimento social. Por outro lado, na motivação extrínseca, o indivíduo demonstra menos preocupação com a tarefa ou com a resolução do problema, sendo a recompensa oferecida pelo ambiente após a conclusão da tarefa a mais relevante (Wechsler, 2001, 2002).

A criatividade implica uma motivação forte, especialmente intrínseca (Amabile, 1996), e está relacionada ao otimismo, bem-estar, resiliência e comportamentos saudáveis (Reisman, 2017). Um ambiente criativo e motivador (Alencar & Sobrinho, 2017), incluindo na sala de aula, facilitará não apenas a criatividade, mas também o bem-estar e promoverá uma motivação comprometida. Ryan e Deci (2000) associam, por exemplo, a autonomia à motivação intrínseca, uma vez que sentir maior controlo sobre uma tarefa resulta num maior prazer na sua realização. A autonomia facilita uma energia elevada e motivação intrínseca (Grohaman & Snyder, 2017), enquanto a paixão pelo que se faz está relacionada com persistência, compromisso profundo e dedicação contínua às tarefas (Miranda & Moraes, 2019; Moeller et al., 2015).

O modelo proposto por Amabile (1983, 1989, 1996) procura explicar como fatores cognitivos, motivacionais, sociais e de personalidade influenciam o processo criativo. No entanto, é dada grande ênfase ao papel da motivação e dos fatores sociais no desenvolvimento da criatividade. O modelo é composto por três componentes essenciais para o trabalho criativo: habilidades de domínio, processos criativos relevantes e motivação intrínseca.

As contribuições criativas não surgem isoladas, mas são fundamentadas num profundo conhecimento da área em que se atua. Conforme destaca Starko (1995), é crucial possuir um amplo conhecimento sobre determinado campo, de forma a ser capaz de transformá-lo, extrair implicações e combiná-lo de maneiras diversas.

Em primeiro lugar, Amabile (1996) menciona processos criativos relevantes, incluindo o estilo de trabalho, o estilo cognitivo, o domínio de estratégias que favorecem a produção de novas ideias e os traços de personalidade. Estes elementos têm influência sobre a forma como as habilidades de domínio são utilizadas.

Em segundo lugar, de acordo com Amabile (1996), os traços de personalidade podem desempenhar um papel no desenvolvimento dos processos criativos relevantes. Entre os traços de personalidade que favorecem a produção criativa, destacam-se a autodisciplina, persistência, independência, tolerância à ambiguidade, não conformismo, automotivação e disposição para correr riscos. Amabile (1996) afirma que esses estilos e traços podem ser desenvolvidos tanto na infância como na vida adulta.

O terceiro componente do modelo de criatividade de Amabile (1996) é a motivação intrínseca. Esta está relacionada com a satisfação e o envolvimento que o indivíduo tem com a tarefa, independentemente de reforços externos, e inclui interesse, competência e autodeterminação. É provável que um indivíduo se sinta mais motivado quando a atividade desperta o seu interesse, é desafiadora, estimula o desenvolvimento da autoeficácia e o envolvimento autónomo com a tarefa.

É importante salientar que "não existe tal coisa chamada 'atividade intrinsecamente interessante.' Uma atividade pode ser intrinsecamente interessante para uma pessoa em particular, num momento específico" (Amabile, 1989, p. 54). A motivação intrínseca pode levar o indivíduo a procurar mais informações na área de estudo e, conseqüentemente, a desenvolver as suas habilidades de domínio. Da mesma forma, níveis elevados de motivação intrínseca podem encorajar o indivíduo a arriscar e a romper com os estilos de produção de

ideias habitualmente utilizados, contribuindo para o desenvolvimento de novas estratégias criativas (Hill & Amabile, 1993).

Por outro lado, a motivação extrínseca pode prejudicar o processo criativo (Amabile, 1983, 1996). A motivação extrínseca refere-se ao envolvimento do indivíduo numa tarefa com o objetivo de alcançar uma meta externa à tarefa e é caracterizada pela procura de recompensas e reconhecimento externos. Segundo Amabile (1996, p. 119), "a motivação intrínseca leva à criatividade; a motivação extrínseca controladora destrói a criatividade, mas a motivação extrínseca informativa pode levar à criatividade, especialmente se houver altos níveis iniciais de motivação intrínseca".

De acordo com Amabile (1995, p. 424), a criatividade é definida como a qualidade das ideias e produtos que é validada pelo julgamento social. As explicações sobre a criatividade podem abranger as características individuais da pessoa, os fatores situacionais e a complexa interação entre eles. Neste contexto, Amabile (1983, 1989, 1996) propõe alternativas para estimular a criatividade tanto na sala de aula como no ambiente de trabalho: (a) incentivar a autonomia do indivíduo, evitando um controlo excessivo e respeitando a sua individualidade; (b) promover a autonomia e independência, enfatizando valores em vez de regras; (c) valorizar as realizações em vez de notas ou prémios; (d) enfatizar o prazer na aprendizagem; (e) evitar situações competitivas; (f) proporcionar experiências que estimulem a criatividade; (g) encorajar comportamentos de questionamento e curiosidade; (h) fornecer feedback informativo; (i) oferecer opções de escolha aos indivíduos; e (j) apresentar pessoas criativas como modelos.

2. Motivação na Aprendizagem Escolar: Perspetivas e Estratégias Docentes

Observa-se, assim, um crescente reconhecimento da importância da motivação no contexto da aprendizagem escolar, com uma preocupação cada vez maior em explorar este conceito (Zenorini & Santos, 2010) a fim de encontrar efetivamente estratégias que envolvam cada vez mais os alunos nas tarefas escolares (Ruiz, 2005). Um aluno motivado extrinsecamente desempenha uma atividade porque está interessado em receber recompensas externas ou em agradar aos outros (como pais ou professores, especialmente no caso da aprendizagem escolar). Por outro lado, o aluno motivado intrinsecamente é aquele que se envolve nas atividades pelo próprio interesse na tarefa, percebendo-as como extremamente interessantes e proporcionando-lhe satisfação pessoal. O aluno desmotivado caracteriza-se pela falta de

investimento nos seus recursos naturais, pela falta de aplicação de esforços e pela tendência de fazer apenas o mínimo exigido ou desistir facilmente quando a tarefa se torna um pouco mais desafiante (Bzuneck, 2001).

Assim, a importância da motivação do aluno em sala de aula reside na possibilidade de envolvê-lo ativamente nas tarefas do processo de aprendizagem, encorajando-o a iniciar e a manter-se nelas, utilizando o seu potencial de competências (Bzuneck, 2004, 2010). Um aluno motivado percebe as atividades como altamente interessantes, despertando a sua curiosidade e desenvolvendo a sua persistência, contribuindo assim para uma motivação que traz consigo uma enorme satisfação em relação ao processo de aprendizagem (Schunk, 2002; Sequera, 2006).

Um aluno motivado manifesta um maior interesse em fazer perguntas, participar de discussões sobre os temas de estudo, demonstrar curiosidade, dedicar uma grande parte do seu tempo às atividades, procurar deliberadamente atividades extracurriculares e explorar novos espaços para exercer a criatividade (Neves Pereira, 2007).

Pajares e Schunk (2001) ressaltam que a escola desempenha um papel fundamental como uma fonte socializadora com um impacto significativo na vida das pessoas. Neste sentido, Vygotsky (2003) apresenta o processo de aprendizagem como a forma pela qual os indivíduos adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e modificam comportamentos. Trata-se de uma mudança relativamente estável do comportamento, alcançada através da experiência, observação e, igualmente importante, da motivação - ou seja, dos nossos desejos, necessidades e interesses. Vygotsky (1991) destaca que não pode haver aprendizagem sem motivação, e um aluno está motivado quando sente a necessidade de aprender e atribui significado à aprendizagem através da prática motivada.

Além disso, o ambiente escolar desempenha um papel extremamente importante na motivação. Portanto, ao considerar a motivação, é crucial ter em mente que as atividades proporcionadas na escola estão relacionadas com processos cognitivos, como concentração, raciocínio e outros processos envolvidos na resolução de problemas (Brophy, 1983; Bzuneck, 2001).

Muitas escolas ainda adotam um modelo de ensino baseado no saber imposto e estabelecido, em detrimento das experiências de vida dos alunos. No entanto, é fundamental que a escola invista e tenha em consideração, além das dimensões cognitivas, o interesse dos alunos, não se limitando a metodologias que enfatizam a memorização, a repetição e a mera

aquisição de conhecimentos (Virgolim et al., 2006). É crucial que o aluno tenha a oportunidade de se expressar de forma criativa e preparar-se para enfrentar os desafios contemporâneos (Pais, 2006).

A escola deve proporcionar um ambiente que estimule a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas, permitindo aos alunos explorar diferentes formas de expressão, desenvolver habilidades comunicativas e adquirir competências relevantes para a sua vida futura. Dessa forma, a educação torna-se mais significativa e alinhada com as necessidades e exigências da sociedade atual. Burochovitch (2009) destaca a importância de transformar a sala de aula num ambiente acolhedor, despertando no aluno o sentimento de pertença ao grupo. Segundo Burochovitch (2009), o professor desempenha um papel fundamental na construção desse ambiente, onde o aluno se sinta integrado e à vontade para expressar as suas dúvidas e receios. É importante referir que a motivação também é influenciada pelo contexto de sala de aula e, claro, pelo professor.

Conforme sublinhado por Paiva (2008), o ensino apenas adquire sentido quando interfere na aprendizagem, sendo essencial compreender não apenas como o aluno aprende, mas também como o professor ensina. Segundo Paiva (2008), é apenas desta forma que o processo educativo pode ser eficaz, permitindo ao aluno aprender a pensar, sentir e agir. Sabe-se que os alunos cuja autonomia é promovida em sala de aula demonstram uma maior perceção de competência escolar, coragem para enfrentar desafios, melhor desempenho e persistência nas atividades escolares. Além disso, verifica-se um aumento significativo da criatividade e uma redução da ansiedade na escola. Estes alunos também revelam uma maior motivação intrínseca para aprender (Guimarães, 2004).

Identificar os alunos motivados numa sala de aula é bastante complexo para o professor, para além de ser difícil distinguir se um comportamento é derivado da orientação motivacional intrínseca ou extrínseca (Lubart, 2007; Morris & Maisto, 2004). A investigação nesta área (e.g., Alencar & Fleith, 2009; Cunha, 2006) tem também destacado vários comportamentos dos professores que se relacionam com a promoção da motivação e do bom desempenho académico dos alunos: a oferta de apoio, incentivo e orientação aos alunos; a implementação de ações educativas que visam o crescimento pessoal do aluno e a aquisição de competências em ambiente de cooperação; a preparação de atividades de aprendizagem com um nível adequado de complexidade, agradáveis e desafiadoras para os alunos; a promoção de avaliações que também proporcionam oportunidades de participação, aprendizagem e

melhoria do desempenho dos alunos; a utilização de feedbacks positivos sobre a competência e a autoeficácia dos alunos nas atividades, encorajando o esforço e o uso adequado de estratégias de aprendizagem.

3. Motivação, Criatividade e Aprendizagem: Estratégias e Abordagens para o Sucesso Escolar

No modelo de Amabile (1983, 1996), a motivação intrínseca desempenha um papel fundamental na explicação da manifestação criativa, sendo essencial para iniciar e sustentar todo o processo subjacente. A motivação também é uma componente do modelo sistémico proposto por Sternberg e Lubart (1995) e por Sternberg (2003), onde o envolvimento com a tarefa e a paixão pelo que se faz são considerados indispensáveis para criar, e não apenas reproduzir (Morais, 2013). A motivação pode ser vista como a energia que impulsiona o indivíduo a permanecer envolvido numa atividade – como destacado no artigo de Torrance (1983) intitulado *The importance of falling in love with something* e dedicado à criatividade.

Considerando a importância da motivação para o sucesso académico, torna-se evidente que esta dimensão não pode ser negligenciada no contexto escolar, se se pretende promover o sucesso pessoal e profissional de forma abrangente (Bzuneck, 2004). Fica claro que não há expressão criativa sem motivação e que essa expressão criativa é essencial para enfrentar eficazmente os desafios do mundo atual e futuro (Csikszentmihalyi, 2006; Starko, 2010).

Para fomentar a criatividade em sala de aula, é necessário promover a motivação nos alunos (Sequera Guerra, 2006). Além disso, as práticas docentes também devem ser orientadas para promover a criatividade, a fim de mobilizar a motivação dos alunos (Alencar & Fleith, 2009; De La Torre, 2005; Kauart & Muniz, 2008; Lubart, 2007).

O ambiente criativo que envolve os alunos estimula a geração de novas ideias, a autonomia, o questionamento, a persistência e a curiosidade, criando um clima na sala de aula que está alinhado com os interesses dos alunos e tornando as suas aprendizagens significativas (Craft, 2005; Cropley, 2009; Fleith, 2000). Neste sentido, as aprendizagens significativas têm uma relação explícita com a criatividade e a motivação, como destacado por Egreja (2007).

A criatividade desempenha um papel importante como agente motivador na construção de significados, uma vez que a atitude criativa tem o potencial de estimular o aluno a envolver-se mais intensamente com a tarefa (motivação intrínseca). Dessa forma, a promoção da

criatividade no contexto educativo contribui para a criação de aprendizagens significativas. (Amabile, 1996).

A motivação ou desmotivação dos alunos é influenciada por diversos fatores. Trata-se de um fenómeno complexo que requer uma intervenção abrangente de todos os intervenientes no processo educativo: políticas, escolas, professores e encarregados de educação. A participação e responsabilidade de todos são indispensáveis na resolução dos problemas educativos (Jesus, 2004). Nesse sentido, é importante destacar algumas estratégias como possíveis abordagens a serem seguidas pelos professores na prática pedagógica. Para promover a motivação intrínseca, é fundamental evidenciar os aspetos positivos do aluno e fornecer *feedback* positivo, de modo que o aluno reconheça seu esforço, dedicação e habilidades no processo de aprendizagem. (Amabile, 1996).

A aprendizagem de métodos de estudo, a valorização e exploração do plano de trabalho são estratégias que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem. Ao adquirir métodos eficazes de estudo, os alunos podem organizar o seu tempo, selecionar técnicas de estudo adequadas e otimizar a sua compreensão e retenção de informação. A valorização do plano de trabalho implica reconhecer a importância de estabelecer objetivos claros, definir etapas do processo de aprendizagem e monitorizar o progresso alcançado. Estas estratégias têm como objetivo promover uma aprendizagem mais autónoma, consciente e efetiva, permitindo aos alunos assumirem um papel ativo na construção do seu conhecimento.

Uma proposta adicional é apresentar aos alunos tarefas de dificuldade moderada. Isto significa que as tarefas propostas pelo professor não devem ser nem muito fáceis nem extremamente difíceis, pois, dessa forma, não permitirão o desenvolvimento de sentimentos de eficácia ou competência. Os alunos podem atribuir os seus sucessos e fracassos à facilidade ou dificuldade da tarefa, e não à sua própria competência.

As estratégias de motivação devem ser adequadas às situações específicas dos alunos e aos vários aspetos do ambiente da sala de aula que podem afetar a motivação dos alunos. Estes aspetos estão relacionados com as características das tarefas, os critérios de sucesso, os focos de avaliação, a competição, as mensagens transmitidas pelo professor, as recompensas e o relacionamento entre o professor e os colegas de turma (Lemos, 2005).

Se o professor deseja ter alunos motivados para as atividades escolares, é essencial que ele dê o exemplo, expressando o seu entusiasmo e motivação. O "modelo da sedução" educativa ressalta a importância da expressividade e do entusiasmo do professor como uma maneira de

"seduzir" os alunos a aprender mais. No entanto, essa "sedução" não deve criar dependência do aluno, mas sim promover o envolvimento nas tarefas escolares, facilitando a influência do professor sobre ele, aproveitando essa influência para responsabilizá-lo (Matos, 2008).

A motivação e a criatividade são conceitos intrinsecamente ligados, sendo que a motivação para a aprendizagem desempenha um papel crucial nos objetivos do sucesso acadêmico, que são tão valorizados a nível pessoal e social. É de extrema importância promover um ambiente criativo na sala de aula, pois não só as competências criativas podem ser desenvolvidas nos alunos, como também a motivação pode ser potenciada, especialmente de forma intrínseca. Quando os alunos estão motivados de forma intrínseca, ou seja, quando se envolvem nas atividades pela sua própria vontade e interesse, a sua motivação é mais duradoura e sustentável (Pereira, 2012).

Parte III – Componente Investigativa

Metodologia do estudo

Tendo em consideração a necessidade de avaliar o ambiente de criatividade e a motivação dos alunos no contexto da sala de aula, particularmente para estudantes do 1º ciclo do ensino básico, a presente investigação visa responder a várias questões utilizando uma abordagem metodológica quantitativa correlacional. Esta abordagem procura entender as relações entre diferentes variáveis. Neste caso, as variáveis de interesse são o ambiente de criatividade na sala de aula, a motivação para aprender (tanto intrínseca quanto extrínseca) e o desempenho dos alunos. Esta metodologia quantitativa é adequada uma vez que a investigação se foca na análise de factos e fenómenos observáveis que estão relacionados com a medição e avaliação de variáveis comportamentais (Coutinho, 2022).

1. Objetivos de investigação

Os objetivos gerais desta investigação prendem-se com a necessidade de analisar o ambiente criativo percebido em contexto de sala de aula e a motivação subjacente ao processo de aprendizagem dos alunos do 1º ciclo do ensino básico. Neste sentido, o estudo concentra-se na análise das perceções de clima criativo em sala de aula em alunos do 1º ciclo, tanto em escolas privadas como em escolas públicas, bem como a motivação para a aprendizagem, procurando identificar a existência de diferenças significativas nas variáveis em análise, de acordo com os anos escolares e as categorias de escolas. Além disso, a presente investigação teve ainda o propósito de analisar a relação entre a motivação para a aprendizagem e as perceções de clima criativo em sala de aula nos alunos do 1º ciclo do ensino básico, especificamente nos 3º e 4º anos.

Mais especificamente, os objetivos centram-se na comparação dos níveis de perceção de clima criativo em sala de aula entre alunos do ensino público e alunos do ensino privado, bem como entre alunos do 3º ano e alunos do 4º ano. O mesmo é feito face à variável motivação para a aprendizagem junto dos respetivos grupos de análise, na tentativa de perceber se existem diferenças estatisticamente significativas. Por fim, procurou-se determinar se existe uma associação entre os fatores subjacentes à perceção de clima criativo na sala de aula e estes mesmos com os fatores motivação intrínseca e motivação extrínseca dos participantes da investigação.

Atendendo aos objetivos acima mencionados, os problemas de investigação do presente estudo são:

- Problema 1: Existem diferenças estatisticamente significativas face à perceção de clima criativo em sala de aula entre os alunos do ensino público e alunos do ensino privado?
- Problema 2: Existem diferenças estatisticamente significativas face à perceção do clima criativo em sala de aula entre alunos 3.º e 4.º ano?
- Problema 3: Existem diferenças estatisticamente significativas face à motivação para a aprendizagem entre os alunos do ensino público e privado?
- Problema 4: Existem diferenças estatisticamente significativas face à motivação para a aprendizagem no 3.º e 4.º ano?
- Problema 5: Existe uma associação estatisticamente significativa entre os fatores da perceção de clima criativo na sala de aula de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- Problema 6: Existe uma associação estatisticamente significativa entre os fatores da motivação para a aprendizagem de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- Problema 7: Existe uma associação estatisticamente significativa entre os fatores da perceção de clima criativo na sala de aula e dos fatores da motivação para a aprendizagem de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Ao longo do ponto referente aos resultados, os respetivos problemas de investigação serão explorados, bem como as respetivas conclusões.

3. Instrumentos de investigação

Com base no teor da presente investigação, e de forma a responder aos problemas supramencionados, foram utilizados três instrumentos de avaliação, sendo eles um questionário sociodemográfico, a “Escala Clima para a Criatividade em Sala de Aula” (Fleith & Alencar, 2005; adaptado por Dias, 2014) e a “Escala de Avaliação da Motivação para Aprender” (Neves & Boruchovitch, 2007). Estes instrumentos foram selecionados com o propósito de recolher informações relevantes sobre o clima para a criatividade em sala de aula, a motivação dos alunos e os perfis sociodemográficos dos participantes.

O questionário sociodemográfico foi delineado e aplicado para recolher informações como as idades dos participantes, ano de escolaridade, tipo de estabelecimento de ensino, notas escolares e outras informações relevantes para analisar os perfis dos alunos (Anexo 1).

No que concerne às escalas aplicadas, a “Escala Clima para a Criatividade em Sala de Aula” é um instrumento originalmente desenvolvido por Fleith e Alencar (2005) e adaptado para a população portuguesa por Dias (2014). Nesta adaptação, foram identificados quatro fatores, sendo eles, o Suporte do Professor à Expressão de Ideias do Aluno, Interesse do Aluno pela Aprendizagem, Autopercepção do Aluno face à Criatividade e Autonomia do Aluno. No que diz respeito ao Suporte do Professor à Expressão de Ideias do Aluno, o fator refere-se à importância dada ao desenvolvimento académico, intelectual e emocional dos alunos, contribuindo para a sua formação como cidadãos ativos, críticos e autónomos. Já o fator Interesse do Aluno pela Aprendizagem refere-se ao envolvimento, ao desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e criativo. O fator Autopercepção do Aluno em relação à Criatividade refere-se à consciência do aluno sobre a sua capacidade de gerar ideias originais, resolver problemas de maneira inovadora e expressar-se de forma criativa em diferentes áreas e contextos. Por último, o fator Autonomia do Aluno refere-se à capacidade de pensar e agir de forma independente, tomando decisões e assumindo a responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem. Quando um aluno é autónomo é capaz de estabelecer objetivos pessoais de aprendizagem e metas a atingir, selecionar estratégias adequadas e ajustá-las quando necessário. A autonomia também permite desenvolver o pensamento crítico e criativo, resolver problemas e colaborar com os outros de uma forma efetiva. Esta escala recorre a uma escala de *Likert*, variando entre 1 (Nunca) a 5 (Sempre) numa escala e os índices de consistência interna variam entre 0,55 e 0,73 (Dias, 2014).

Já a “Escala de Avaliação da Motivação para Aprender” foi utilizada para avaliar a motivação dos alunos, mais especificamente a motivação intrínseca (envolvimento nas atividades por vontade própria) e extrínseca (envolvimento nas atividades atendendo a recompensas externas). Este instrumento utiliza uma escala de *Likert* com valores que variam de 1 (Sempre) a 3 (Nunca) e apresenta boas características psicométricas, com alfas de *Cronbach* de 0,86 para a motivação intrínseca e 0,80 para a motivação extrínseca.

Destaca-se, mais uma vez, a importância de recorrer a estes instrumentos, uma vez que os resultados obtidos através destas avaliações podem contribuir para a compreensão do ambiente educativo, as práticas pedagógicas e o desenvolvimento da criatividade e motivação dos alunos.

4. Procedimentos de recolha da amostra

Atendendo aos objetivos da investigação, o procedimento de recolha da amostra consistiu numa recolha aleatória estratificada. Nesta abordagem, os indivíduos selecionados foram divididos em subgrupos com base nas variáveis de análise, nomeadamente o ano de escolaridade e o tipo de escola (pública ou privada). A recolha da amostra foi realizada através da seleção aleatória dos estratos, o que implica que os participantes foram escolhidos aleatoriamente dentro de cada subgrupo. Este método de amostragem é amplamente utilizado em investigações científicas com o objetivo de garantir que a amostra seja representativa da população estudada e facilitar a análise dos dados. A estratificação por ano de escolaridade e tipo de escola permite controlar as variáveis relevantes para a investigação, assegurando uma distribuição equilibrada dos participantes em cada grupo. Esta abordagem revela-se especialmente útil quando se pretende comparar diferenças entre subgrupos específicos, como alunos de diferentes anos de escolaridade e tipos de escola (Almeida & Freire, 2008). A utilização de uma abordagem de recolha aleatória estratificada contribui também para aumentar a validade e a generalização dos resultados obtidos (Almeida & Freire, 2008).

Após a definição do tipo de amostragem, identificação dos instrumentos e a amostra necessária, foram selecionadas duas escolas (uma pública e uma privada), solicitando a seleção de uma turma do 3º ano e uma turma do 4º ano a cada estabelecimento, para a aplicação dos instrumentos de avaliação. De forma a assegurar a prática deontológica e ética na presente investigação, foram solicitadas autorizações dos diretores da escola privada e da escola pública, bem como dos encarregados de educação dos alunos envolvidos, através da assinatura de um termo de consentimento informado.

5. Participantes

A amostra da presente investigação é composta por 138 alunos, com idades compreendidas entre 8 e 11 anos ($M = 8,61$; $DP = 0,60$). Estes participantes frequentam o 1º ciclo do ensino básico, sendo 63 do 3º ano (45,7%) e 75 do 4º ano (54,3%). Além disso, dada a tipologia do estabelecimento escolar, 69 alunos frequentam o ensino público (50%) e outros 69 do ensino privado (50%). Em relação ao género, 82% são do sexo masculino e 56% são do sexo feminino. No que diz respeito às notas curriculares, 60% dos alunos têm classificação de Bom na disciplina de Português, 56% têm classificação de Muito Bom em Matemática e 73% têm classificação de Muito Bom em Estudo do Meio. No entanto, é importante analisar esses dados

de acordo com o tipo de ensino (por exemplo, privado e público), conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1

Análise descritiva de acordo com o tipo de ensino privado e público.

		Alunos do ensino privado (EPr) (N = 69)	Alunos do ensino Público (EPu) (N = 69)	
Ano de Escolaridade	3º ano	46,4%	44,9%	
	4º ano	53,6%	55,1%	
Gênero	Masculino	56,5%	62,3%	
	Feminino	43,5%	37,7%	
Notas de Português	Insuficiente	0%	11,6%	
	Suficiente	0%	27,5%	
	Bom	49,3%	37,7%	
	Muito Bom	50,7%	23,3%	
Notas de Matemática	Insuficiente	0%	14,5%	
	Suficiente	1,4%	23,2%	
	Bom	46,4%	33,3%	
	Muito Bom	52,2%	29,0%	
		Insuficiente	0%	4,3%

Notas de Estudo do Meio	Suficiente	0%	18,8%
	Bom	34,8%	36,2%
	Muito Bom	65,2%	40,6%

6. Procedimentos de análise dos dados

Após a recolha da amostra através da aplicação das escalas selecionadas para responder aos problemas de investigação, os resultados foram tratados estatisticamente com recurso ao programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Mais especificamente, foram efetuadas análises estatísticas descritivas, testes de consistência interna das variáveis em análise e da distribuição da amostra, bem como análises comparativas e correlacionais para estudar as relações existentes entre as variáveis. Atendendo que os critérios de normalidade da amostra estão preenchidos, foram aplicados o Teste T para Amostras Independentes (t), com finalidade de averiguar a existência de diferenças entre grupos e o teste de Coeficiente de Correlação de *Pearson* (r) para analisar as associações entre os fatores das escalas utilizadas.

Resultados

No âmbito do primeiro problema de investigação, este estudo tem como objetivo identificar diferenças na perceção do clima criativo em sala de aula entre alunos do ensino público e privado. Os dados recolhidos revelam diferenças estatisticamente significativas nos fatores de Autoperceção da Criatividade, $t(136) = -3.54$, $p = .001$, e de forma marginalmente significativa no fator de Suporte à Expressão de Ideias, $t(136) = -1.76$, $p = .081$. Especificamente, observou-se que os alunos do ensino privado apresentam médias superiores nos fatores em análise, nomeadamente na Autoperceção da Criatividade (EPr = 12,68%; EPu = 11,12%) e no Suporte à Expressão de Ideias (EPr = 35,13%; EPu = 33,32%). Estes resultados indicam que os alunos do ensino privado se percebem como mais criativos e sentem maior apoio para expressarem suas ideias em comparação aos alunos do ensino público.

Analisando o segundo problema de investigação, que procura identificar diferenças estatisticamente significativas na percepção do clima criativo em sala de aula entre os alunos do 3.º e 4.º anos de escolaridade, os dados recolhidos mostram que os fatores de Suporte à Expressão das Ideias, $t(136) = 2.83, p = .005$, e Autonomia do Aluno, $t(136) = 2.15, p = 0.033$, são marginalmente significativos. Mais especificamente, verifica-se que os alunos do 3.º ano manifestam uma média superior nos fatores em análise, nomeadamente no Suporte à Expressão de Ideias (3.º ano = 35.79%; 4.º ano = 32.91%) e na Autonomia do Aluno (3.º ano = 8.95%; 4.º ano = 8.07%).

Face à variável da motivação para aprender, no que concerne ao problema 3, verificam-se diferenças estatisticamente significativas no fator motivação intrínseca, $t(136) = 2.29, p = .024$, em que os alunos do ensino público manifestam valores superiores aos alunos do ensino privado (EPr = 30.54%; EPu = 33.49%). No entanto, não se verificam tais diferenças em relação ao ano de escolaridade na respetiva variável, analisado pelo problema 4.

No que diz respeito às associações entre os fatores da escala de clima em sala de aula, mais especificamente ao problema 5, verificam-se correlações positivas estatisticamente significativas entre os fatores em análise. Mais especificamente, foram encontradas correlações positivas entre o Suporte à Expressão de Ideias com o Interesse do Aluno pela Aprendizagem ($r = .50, p = .000$), com a Autoperceção de Criatividade ($r = .23, p = .008$) e com a Autonomia do Aluno ($r = .39, p = .000$). Além disso, observou-se uma correlação positiva entre o Interesse do Aluno pela Aprendizagem com a Autoperceção de Criatividade ($r = .49, p = .000$), bem como entre este último fator com a Autonomia do Aluno ($r = .32, p = .000$). Por fim, foi encontrada uma correlação positiva entre a Autoperceção de Criatividade e a Autonomia do Aluno ($r = .24, p = .005$). Estas correlações indicam que os fatores do clima em sala de aula estão positivamente relacionados entre si. Estes resultados sugerem que os alunos tendem a manifestar maior interesse pela aprendizagem quando se sentem apoiados na expressão das suas ideias, e quando percebem que possuem autonomia e criatividade. Estes fatores podem contribuir para um clima positivo em sala de aula e para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos.

Numa outra análise correlacional, referente ao problema 6, verifica-se que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre os fatores Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca ($r = -.21, p = .013$). Quer isto dizer que os alunos tendem a manifestar

uma predisposição / motivação para aprender, sendo que quanto maior for a sua motivação intrínseca, menor é a sua motivação extrínseca, e vice-versa.

Face à correlação analisada no problema 7, é importante destacar que se verificam associações estatisticamente significativas entre os fatores da percepção de clima criativo em sala de aula e os fatores motivação para aprender. Mais especificamente, o fator Motivação Intrínseca apresenta uma correlação negativa com os fatores Motivação Extrínseca ($r = -.21$, $p = .013$), Suporte à Expressão de Ideias ($r = -.25$, $p = .003$), Interesse do Aluno pela Aprendizagem ($r = -.17$, $p = .041$) e Autopercepção de Criatividade ($r = -.18$, $p = .033$). Ou seja, quanto mais elevado for o desejo de se envolver na tarefa, independentemente das recompensas, menor são os níveis de percepção de criatividade em sala de aula na maioria dos fatores.

Discussão dos resultados

No que diz respeito aos resultados correspondentes às diferenças da percepção de clima criativo em sala de aula entre alunos do ensino privado e público, estes estão em consonância com outras investigações que afirmam que os alunos do ensino privado tendem a manifestar maiores habilidades criativas expressivas, nomeadamente na escrita, em comparação com os alunos do ensino público (Bashir et al., 2020). Os alunos do ensino público apresentam valores inferiores nestas habilidades, o que pode indicar que nas escolas públicas podem existir mais restrições e uma estrutura rígida, resultando numa menor autonomia e independência dos alunos (Runco et al., 2017). Além disso, outra possível justificação para estes resultados é o facto de os professores das escolas privadas valorizarem mais a criatividade do que os professores das escolas públicas (Eason et al., 2009). Os professores do ensino privado revelaram ainda valores superiores relativamente à valorização da curiosidade no conceito de personalidade criativa. (Dias, 2014). O mesmo é percebido no estudo de Fidan e Oztürk (2015), onde indicam que professores do ensino privado tendem a apresentar uma motivação intrínseca superior e entusiasmo para criar um ambiente criativo em comparação com professores do ensino público, o que pode justificar os resultados superiores de percepção de clima criativo em sala de aula por parte dos alunos do ensino privado. Desta forma, percebe-se que a existência de um clima criativo em sala de aula, com espaço para expressão e autonomia, pode contribuir para que os alunos do ensino privado apresentem melhores desempenhos criativos em comparação com os alunos do ensino público.

Porém, há casos em que alunos do ensino público também demonstram habilidades criativas expressivas e escolas privadas podem apresentar restrições ao desenvolvimento da criatividade. São exemplos os estudos de Ahmetović et al. (2020) e de Cavalcanti (2009), onde foram perceptíveis dados contrários aos conseguidos com a presente investigação, indicando que a percepção do clima criativo da sala de aula nos alunos do ensino público é superior em comparação com os alunos das escolas privadas.

Pelo exposto, realça-se a importância de os contextos escolares promoverem e desenvolverem as habilidades criativas dos alunos, independentemente da tipologia de ensino (e.g., público ou privada). Mais especificamente, percebe-se que a promoção de um ambiente criativo e a valorização da criatividade por parte dos professores são aspetos essenciais para estimular o potencial criativo de todos os alunos, independentemente do tipo de escola em que estudam.

No que diz respeito à diferença do clima criativo comparativamente aos anos de escolaridade dos alunos do presente estudo, os resultados obtidos estão alinhados com outros estudos que revelaram que o desenvolvimento da criatividade não segue um aumento linear de acordo com o ano escolar. Por exemplo, Darvishi e Shahla (2012) observaram um aumento nos valores da criatividade entre o primeiro e o terceiro ano de escolaridade, seguido de uma queda acentuada do terceiro para o quarto ano, e um aumento novamente no quinto ano. No entanto, não há um consenso em relação ao desenvolvimento e manutenção dos níveis de criatividade ao longo dos anos de escolaridade. Enquanto alguns estudos, como o de Potters et al., (2023) indicam um aumento linear dos níveis de criatividade ao longo dos anos escolares durante o ensino primário, porém, outros estudos, como a presente investigação, revelam uma diminuição da criatividade ao longo dos anos do 1.º Ciclo (Falconer et al., 2018). Estas variações nos resultados podem ser atribuídas a diferentes metodologias de investigação, amostras de estudo e instrumentos de avaliação utilizados. A complexidade do desenvolvimento da criatividade torna importante considerar múltiplos fatores, como o ambiente escolar, o currículo, as práticas pedagógicas e as características individuais dos alunos. Portanto, é fundamental continuar a investigação nesta área para obter uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento da criatividade ao longo dos anos de escolaridade e identificar estratégias eficazes para promovê-la em todos os níveis educacionais.

No que diz respeito aos níveis de motivação para aprender, foram encontradas diferenças entre alunos do ensino privado e público, em que os últimos mostram ter um nível superior de motivação intrínseca. Noutros estudos, verificou-se que os alunos da escola privada apresentaram uma média superior em relação à motivação extrínseca, enquanto os alunos da escola pública apresentaram uma média superior em relação à motivação intrínseca (More et al., 2012). Além desse estudo, na investigação de Cavalcanti (2009) também se verifica que os alunos das escolas públicas apresentam valores mais elevados de motivação intrínseca para aprender, estando tal fator altamente correlacionado com o interesse pela aprendizagem.

Porém, importa destacar que existem algumas discrepâncias entre estudos face à motivação em geral, bem como em relação aos fatores associados. Exemplo disso é o estudo de Ahmetović et al. (2020), que constata que os alunos do ensino privado tiveram uma média superior de desmotivação em comparação com os alunos do ensino público, podendo ter interferido com os respetivos resultados os fatores *background* familiar, o ambiente escolar e a forma como os alunos utilizam estes fatores para o seu benefício. Por exemplo, a apreensão da comunicação pode gerar ansiedade na sala de aula, resultando em associações negativas com o desempenho dos alunos no ensino privado (Ahmetović et al., 2020). Estes resultados fornecem diretrizes valiosas para os professores criarem um ambiente favorável ao desenvolvimento de níveis mais elevados de motivação para falar e à redução da ansiedade, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos (Ahmetović et al., 2020).

Por outro lado, de acordo com um estudo realizado por Idikut et al. (2021), foi constatado que os alunos formados em escolas privadas apresentam níveis de motivação superiores em comparação com os alunos formados em escolas públicas. No entanto, não foram encontradas diferenças significativas entre os alunos das escolas públicas e privadas em relação à motivação intrínseca para aprender e motivação intrínseca para realizar.

Estes resultados discrepantes destacam a importância de considerar o tipo de escola e o contexto educativo ao analisar os níveis de motivação dos alunos, sendo fundamental compreender as diferentes variáveis que influenciam a motivação e o envolvimento escolar dos alunos, a fim de promover abordagens pedagógicas adequadas e proporcionar o apoio educacional necessário em cada contexto (Idikut et al., 2021). Os resultados sugerem que o tipo de escola pode influenciar a motivação dos alunos, tendo implicações nas abordagens pedagógicas e no suporte educacional fornecido em cada contexto (Moran et al., 2012).

Pelo exposto, compreende-se a necessidade de os professores assumirem a responsabilidade de garantir a motivação dos alunos, independentemente da tipologia de ensino, uma vez que a sua motivação está intimamente ligada à motivação do professor (Ahmetović et al., 2020). Por conseguinte, devem adotar abordagens pedagógicas e estratégias motivacionais adequadas, tendo em conta as características individuais dos alunos, a fim de melhorar sua motivação intrínseca e promover um ambiente criativo. Atendendo ao exposto, é essencial que os professores estejam cientes destas diferenças e adotem estratégias adequadas para promover a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos, considerando também a influência dos fatores socioeconómicos e culturais. No entanto, é importante ressaltar que estes resultados são específicos para o contexto estudado e podem variar em diferentes realidades educacionais. Mais investigações são necessárias para compreender melhor os fatores subjacentes às diferenças de motivação entre alunos do ensino privado e público, a fim de desenvolver abordagens educacionais mais eficazes e inclusivas.

Face às análises correlacionais, os resultados da presente investigação indicam que quanto maior forem os níveis de motivação intrínseca, menor são os níveis de motivação extrínseca. Estes dados são consistentes com um estudo realizado por Alsuwailem (2023), que sugere que o uso de recompensas extrínsecas na escola pode prejudicar o desenvolvimento da motivação intrínseca dos alunos e, por conseguinte, ter um efeito negativo na aprendizagem. A motivação intrínseca é considerada uma qualidade essencial para os alunos, pois promove o desejo de aprender ao máximo e de acordo com o seu potencial. No entanto, as recompensas extrínsecas podem ser utilizadas com um propósito específico e devem ser gradualmente reduzidas à medida que a motivação e a aprendizagem aumentam. Neste sentido, é importante destacar que os professores desempenham um papel fundamental no estímulo à motivação dos alunos, pois devem estar atualizados sobre as estratégias e atividades de motivação adequadas, tendo em consideração as características e capacidades individuais dos alunos, para promover a sua motivação intrínseca e participação ativa nas aulas (Idikut et al., 2021).

Outro estudo realizado por Moneta e Siu (2002) mostrou que a motivação intrínseca apresentou uma correlação negativa com a média das notas do primeiro ano, enquanto a motivação extrínseca demonstrou uma correlação positiva. Estes resultados indicam que o ambiente escolar pode desencorajar a motivação intrínseca.

Face à correlação existente entre a motivação e a criatividade, no presente estudo percebe-se que os alunos que se envolvem na aprendizagem, independentemente das recompensas

externas, valorizam menos os fatores da percepção da criatividade na sala de aula, o que vai de encontro com o estudo de Cavalcanti (2009). Quer isto dizer que quanto maior for o desejo de um aluno se envolver na tarefa, sem foco nas recompensas externas, menor é a valorização e percepção da criatividade na sala de aula. Isto sugere que os alunos podem ter uma visão menos criativa das atividades quando estão motivados, principalmente pela vontade de agradar aos outros, incluindo os professores ou os pais. No entanto, os resultados também mostram que a motivação extrínseca está positivamente correlacionada com as variáveis relacionadas com o clima criativo da sala de aula, como o suporte à expressão de ideias, o interesse dos alunos pela aprendizagem, a autopercepção da criatividade e a autonomia do aluno. Isto significa que os alunos podem demonstrar um maior interesse em envolver-se nas tarefas criativas quando há uma recompensa externa ou quando têm o objetivo de agradar aos outros. Esta relação entre motivação e criatividade tem sido objeto de estudo e diversos fatores motivacionais complexos podem influenciar a criatividade. De acordo com o estudo realizado por Runco et al. (2017), o envolvimento do aluno com o trabalho, muitas vezes referido como paixão, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de altos níveis de criatividade em qualquer domínio.

Outra investigação relacionada à motivação e criatividade, felicidade e afeto, revelou que a capacidade criativa não apresenta correlação com a felicidade, mas está significativamente correlacionada com o afeto positivo e negativo. No entanto, a motivação intrínseca apresenta uma correlação mais forte com a capacidade criativa em comparação com outras variáveis analisadas (Ceci & Kumar, 2016).

A orientação motivacional desempenha um papel crucial na determinação dos limites do que uma pessoa é capaz de fazer e do que ela realmente fará numa determinada situação (Hennessey, 2019). Vários estudos (Hennessey, 2019) têm explorado a associação entre diferentes aspetos do desempenho, incluindo a criatividade, e a orientação motivacional. A motivação intrínseca refere-se ao desejo de abordar uma tarefa por puro interesse na atividade em si e entusiasmo pelos desafios que ela apresenta. Quando alguém é intrinsecamente motivado, envolve-se mais nas tarefas criativas porque as considera interessantes, desafiadoras e estimulantes. Já a motivação extrínseca está relacionada com a realização de algo com base em incentivos externos, reconhecimento social ou a promessa de recompensas (Hennessey, 2019). Além disso, outros estudos (Hennessey, 2019) indicam que a motivação intrínseca está associada a um envolvimento mais autêntico, persistência diante de desafios e

níveis mais altos de criatividade. Por outro lado, a motivação extrínseca pode ser eficaz para iniciar ações criativas, mas pode não sustentar a produção criativa a longo prazo. Portanto, é importante que as escolas promovam a motivação intrínseca, oferecendo autonomia, desafios significativos, oportunidades de crescimento e um ambiente de apoio para a expressão criativa (Hennessey, 2019). Um ponto relevante é que a falta de compreensão dos professores sobre a criatividade pode impactar negativamente o desenvolvimento das habilidades criativas dos alunos.

Assim, é fundamental fornecer suporte e formação aos professores para melhorar a sua compreensão e conhecimento sobre a criatividade, a fim de criar um ambiente de sala de aula mais propício ao desenvolvimento destas habilidades (Ibrayeva et al., 2022).

Estudos e teorias apreciam que existe uma associação entre aspetos do desempenho, incluindo a criatividade do desempenho e a orientação motivacional. (Hennessey, 2019)

Conclusão

O presente estudo pretendeu analisar as percepções de clima criativo em sala de aula, a motivação para aprender e a relação entre a motivação para a aprendizagem e as percepções de clima criativo em sala de aula em alunos dos 3.º e 4.º anos, em Escolas Privadas e Escolas Públicas. Ao proceder à aplicação dos instrumentos de avaliação e respetiva análise, verificaram-se diferenças significativas, no primeiro problema de investigação, mais especificamente, verifica-se que os alunos do ensino privado manifestam uma média superior nos fatores em análise, nomeadamente na Autoperceção da Criatividade e Suporte à Expressão de Ideias. Analisando o segundo problema de investigação, que procura identificar diferenças estatisticamente significativas, face à percepção do clima criativo em sala de aula entre os alunos 3.º e 4.º anos de escolaridade, os dados recolhidos mostram que os fatores Suporte à Expressão das Ideias, e a Autonomia do Aluno, são marginalmente significativos. Mais especificamente, verifica-se que os alunos do 3º ano manifestam uma média superior nos fatores em análise, nomeadamente no Suporte à Expressão de Ideias e na Autonomia do Aluno.

Face à variável da motivação para aprender, verifica-se diferenças estatisticamente significativas no fator motivação intrínseca, em que os alunos do ensino público manifestam valores superiores aos alunos do ensino privado. Porém, não se verificam tais diferenças face ao ano de escolaridade na respetiva variável.

Numa análise correlacional, importa destacar que se verificam associações estatisticamente significativas entre fatores das variáveis da percepção de clima criativo em sala de aula e motivação para aprender. Mais especificamente, o fator Motivação Intrínseca apresenta uma correlação negativa com os fatores Motivação extrínseca, Suporte à Expressão de Ideias, Interesse do Aluno pela Aprendizagem, e Autoperceção de Criatividade, ou seja, quanto mais elevado for o desejo de se envolver na tarefa, independentemente das recompensas, menor são os níveis de percepção de criatividade em sala de aula, na maioria dos fatores. Porém, o mesmo não se verifica face ao fator Motivação extrínseca, uma vez que existem correlações positivas estatisticamente significativas com as variáveis do clima criativo em sala de aula, mais especificamente, Suporte à Expressão de Ideias, Interesse do Aluno pela Aprendizagem, e Autoperceção de Criatividade e Autonomia do Aluno. Quer isto dizer que os alunos podem manifestar um maior interesse em se envolverem em tarefas de criatividade quando existe uma

recompensa externa ou com intuito de agradar o outro, nomeadamente os professores ou os pais.

No que concerne às associações entre os fatores da escala de clima em sala de aula, verifica-se uma correlação positiva estatisticamente significativa entre os fatores em análise, mais especificamente, entre o Suporte à Expressão de Ideias com o Interesse do Aluno pela Aprendizagem, Autopercepção de Criatividade e Autonomia do Aluno, entre o Interesse do Aluno pela Aprendizagem com a Autopercepção de Criatividade e Autonomia do Aluno, e o fator Autopercepção de Criatividade com o fator Autonomia do Aluno. Isto significa que os alunos podem demonstrar um maior interesse em se envolver nas tarefas criativas quando há uma recompensa externa.

Atendendo a todas as informações recolhidas, compreende-se a necessidade de oferecer orientações aos professores para criarem um ambiente favorável ao aumento dos níveis de motivação para aprender, o que resulta num melhor desempenho dos alunos (Ahmetović et al., 2020). Além disso, é importante valorizar o clima criativo em sala de aula, estimulando a expressão da personalidade criativa dos alunos, um elemento-chave no perfil dos alunos ao concluir a escolaridade obrigatória. Para melhorar o ambiente de aprendizagem e aumentar a motivação dos alunos, os professores devem adotar estratégias que promovam a manifestação criativa, estabelecer metas claras, criar um ambiente inclusivo e utilizar recursos tecnológicos para enriquecer as experiências de aprendizagem (Rocha et al., 2018). Ao implementar estas orientações, os professores contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos e para um melhor desempenho académico.

A promoção da criatividade é fundamental na educação, sendo uma competência chave para os estudantes (Martins et al., 2017), a motivação é essencial para a manifestação desta competência em sala de aula (Miranda & Morais, 2019). Num mundo repleto de desafios, a criatividade e inovação destacam-se, exigindo cidadãos capazes de adaptar-se e resolver problemas criativamente (Morais et al., 2022). No contexto atual de rápidas mudanças e incertezas, a resolução criativa de problemas tornou-se uma necessidade (Ahmadi & Besançon, 2017; Nakano & Wechsler, 2018). A valorização da criatividade na educação desde a infância é compreensível, pois é crucial para a construção de um futuro mais promissor (Glăveanu, 2018; Morais & Almeida, 2019).

Considerações finais

*A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda
pensou sobre aquilo que todo mundo vê.*

(Arthur Schopenhauer)

A relevância da criatividade na educação tem sido progressivamente reconhecida, considerando-se o impacto significativo que o seu desenvolvimento pode ter na aquisição de habilidades pelos indivíduos. Além disso, a criatividade revela-se em diversos contextos e formas distintas, tornando-se essencial entender a sua importância em várias áreas do desenvolvimento humano. Tal compreensão contribui para realçar a pertinência da criatividade na sociedade atual (Rocha et al., 2022).

No nosso cotidiano, a criatividade surge de maneira multifacetada. Frequentemente, associamos criatividade a atividades artísticas, como as realizadas por pintores, escritores e músicos. No entanto, a criatividade vai muito além disso. É um elemento crucial na resolução de problemas, na procura por soluções inovadoras, no desenvolvimento de novos produtos e em diversas outras atividades. Deste modo, torna-se evidente que a criatividade não é uma competência exclusiva do domínio artístico, mas estende-se por vários âmbitos da nossa vida (Rocha et al., 2022).

A criatividade desempenha um papel fundamental na educação contemporânea, podendo ser estimulada através de projetos e atividades personalizadas que envolvam as áreas de conhecimento preferenciais dos alunos. Estas iniciativas proporcionam um espaço propício para o desenvolvimento do pensamento criativo e o surgimento de produtos inovadores. No entanto, a educação enfrenta o desafio de oferecer mais espaço e liberdade para promover aprendizagens significativas e adequadas, bem como criar ambientes que facilitem a espontaneidade e o improviso. Desenvolver a criatividade requer sair da zona de conforto, pois prepara os indivíduos para um mundo em constante mudança, onde a capacidade de resolver novos problemas é essencial (Rocha et al., 2018). Neste sentido, importa reconhecer as diferentes formas de expressão criativa dos alunos, de forma a que os professores possam

ajudá-los a desenvolver confiança nas suas capacidades criativas e aproveitar o seu potencial criativo. Desta forma, é essencial que os mesmos promovam um ambiente de aprendizagem que promova a criatividade e a autonomia, apoiando os seus alunos a serem mais autónomos, críticos e criativos, capazes de enfrentar os desafios do mundo em constante mudança.

A criatividade, bem como a motivação para a aprendizagem, manifestam-se na habilidade de lidar com desafios inéditos, e ambas desempenharão um papel cada vez mais relevante no contexto do rápido desenvolvimento científico e tecnológico. Portanto, uma mudança na educação é necessária, exigindo uma abordagem facilitadora da aprendizagem, na qual crianças e jovens sejam capacitados a desenvolver as competências do século XXI, incluindo a criatividade e a motivação.

Para estimular a criatividade na escola, é fundamental compreender a importância deste aspeto no desenvolvimento dos alunos. No entanto, a maioria das práticas pedagógicas tradicionais segue procedimentos e padrões que dificultam o desenvolvimento da criatividade dos estudantes. É necessário, portanto, aliar o ensino à educação criativa, procurando propostas mais convidativas e personalizadas.

Durante os estágios verificamos a importância de estimular a criatividade e a motivação no contexto educativo. Através das experiências proporcionadas constatamos que estes elementos são fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. No contexto da creche as atividades livres permitiram que as crianças participassem de uma maneira ativa, concentrando-se nos seus interesses e nas suas ações. Elas através das atividades lúdicas puderam desenvolver a criatividade, autonomia e interação social.

No estágio pré-escolar testemunhamos o poder transformador da criatividade, as crianças por meio de desenho, da pintura, da modelagem e de outras formas de expressão plástica, manifestaram a sua imaginação a sua capacidade de criar algo único e pessoal. Cada traço, cada pincelada revelava um mundo interior repleto de ideias, sentimentos e percepções. A criatividade permitiu às crianças explorar possibilidades, experimentar diferentes materiais, e essa liberdade de expressão e de criação contribui para o desenvolvimento da autoconfiança, autonomia e capacidade de resolver problemas tornando-as mais motivadas a aprender e a descobrir o mundo em seu redor. Em simultâneo, também percebemos que a motivação desempenhou um papel fundamental na promoção da criatividade. A motivação intrínseca que surge do prazer e do interesse genuíno da criança em explorar e descobrir, é algo muito

poderoso para a criatividade. A criatividade e a motivação caminham lado a lado, impulsionando o desenvolvimento integral da criança.

No primeiro estágio do 1.º Ciclo, a criatividade e a motivação foram componentes cruciais e estiveram presentes nas atividades contribuindo para uma experiência enriquecedora tanto para os alunos como para a estagiária. Os alunos através de uma postura aberta ao diálogo e receptiva foram capazes de tomar decisões adequadas para as diferentes situações. A integração e o clima positivo na sala de aula contribuíram para o desenvolvimento de amizades e memórias que irão moldar a identidade profissional. O ambiente na sala de aula favorecia a motivação dos alunos e a autonomia. Essa autonomia proporciona aos alunos a oportunidade de explorar, investigar e construir o seu próprio conhecimento, despertando a sua curiosidade e interesse pelos conteúdos.

No último estágio pedagógico a estagiária reconheceu a necessidade de motivar os alunos para a aprendizagem, despertando a sua curiosidade e conhecimento. Para promover a motivação dos alunos a estagiária adotou uma postura investigativa e reflexiva em relação às práticas pedagógicas. Procuramos criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, no qual os alunos pudessem explorar novas ideias, recursos, abordagens e estimular a sua participação. Ressaltamos a importância em incentivar a motivação e a criatividade nos alunos, adaptando as práticas pedagógicas às necessidades e características individuais de cada aluno. A motivação e a criatividade desempenharam um papel fundamental ao longo de todo o processo educativo.

A aprendizagem criativa traz diversos benefícios, como a motivação e o prazer nas aulas, o desenvolvimento de competências e habilidades, a promoção da autonomia e da capacidade de resolver problemas, e a descoberta dos interesses individuais dos alunos. Neste sentido, é interessante explorar projetos inovadores que promovam a aprendizagem de forma mais eficaz e eficiente. Por exemplo, a Escuela Nueva é um modelo de educação aplicado com sucesso em vários países, que incentiva o trabalho em grupo, a personalização da aprendizagem e a metodologia do "aprender fazendo".

Além disso, a adoção da aprendizagem personalizada, que respeita a individualidade e as diferentes formas de aprender de cada aluno, pode ser uma abordagem interessante para oferecer uma educação mais personalizada e eficiente, aproveitando as possibilidades proporcionadas pela tecnologia.

Pelo exposto, importa destacar uma maior intervenção relacionada com a promoção da criatividade, nomeadamente, o desenvolvimento de programas de formação para professores com o objetivo de estimular os alunos nas suas habilidades e promover a criatividade. A formação poderia incluir estratégias de ensino criativas, técnicas de avaliação alternativas, trabalhos colaborativos, resolução de problemas, debates e diálogos. Além disso, a promoção da criatividade também pode ser fortalecida por meio de implementação de projetos interdisciplinares, nos quais os alunos são desafiados a explorar conexões entre diferentes áreas de conhecimento. Além disso, projetos colaborativos em grupo podem incentivar o pensamento criativo, a comunicação e a resolução de problemas de forma colaborativa. Usar a tecnologia para apoiar a criatividade. Esta oferece diversas ferramentas e recursos que podem ser utilizados para promover a criatividade na educação. Esta proposta envolvia a investigação de como aplicativos, softwares de design, plataformas de criação digital e outras soluções tecnológicas podem ser utilizadas de forma eficaz para estimular a expressão criativa dos alunos. Integração da arte e da criatividade em disciplinas, como por exemplo, Ciência, Engenharia, Matemática. A promoção da criatividade pode ser integrada por meio da introdução de elementos artísticos e projetos práticos que estimulem o pensamento criativo. Esta proposta de intervenção procura explorar a interseção entre a arte e as diferentes disciplinas para promover a criatividade na educação.

Estas são algumas das propostas de pesquisa e intervenção que podem ser exploradas para promover a criatividade nas escolas. Cada uma delas pode ser adaptada de acordo com as necessidades e contextos educacionais específicos.

No futuro, seria interessante expandir a amostra de pesquisa, incluindo diferentes anos de escolaridade e contextos educativos, a fim de obter uma visão mais abrangente e abordar as particularidades de cada etapa do desenvolvimento infantil. Isso poderia fornecer *insights* adicionais e enriquecer o estudo realizado.

Referências Bibliográficas

- Adams, W. M. (2006). O Futuro da Sustentabilidade: Repensando o Meio Ambiente e o Desenvolvimento no Século XXI. *A União Mundial de Conservação*. http://cmsdata.iucn.org/downloads/iucn_future_of_sustainability.pdf
- Afonso, L., & Almeida de Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132-141. | ISSN 18065821.
- Ahmadi, N., & Besançon, M. (2017). Creativity as a stepping stone towards developing other competencies in classrooms. *Education Research International*, 34, 56-77. <https://doi.org/10.1155/2017/1357456>
- Aleinikov, A. G., Kackmeister, S., & Koenig, R. (2000). *Creating creativity: 101 definitions*. Alden B Dow Centro de Criatividade Pr.
- Alsuailem, M. (2023). Sustaining Work–Home Enrichment Experience in the Academic Sector: The Role of Intrinsic versus Extrinsic Motivations. *Sustainability*, 15(6145), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su15076145>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª Edição). Psiquilíbrios.
- Alencar, E. S., & Fleith, D. (2003). *Criatividade: Múltiplas perspectivas*. Editora Universidade de Brasília.
- Alencar, E. S., & Fleith, D. (2006). A atenção ao aluno que se destaca por um Potencial Superior. *Revista Educação Especial*, 27, 51-59. <https://doi.org/10.5902/1984686X4346>
- Alencar, E. M., & Fleith, D. S. (2009). *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Editora Universidade de Brasília.
- Alencar, L.C., Miranda (2015). Promoção da criatividade em distintos contextos: Entraves e desafios. In M. F. Moraes, L. Miranda, & S. Wechsler (Orgs.), *Criatividade: Aplicações práticas em contextos internacionais* (pp. 15-32). Vetor.
- Alencar, E., Fleith, D. S., Borges, C. N., & Boruchovitch, E. (2018). Criatividade em sala de aula: fatores inibidores e facilitadores segundo coordenadores pedagógicos. *PsicoUSF*, 23(3), 355-566. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230313>
- Alencar, E., & Sobrinho, A. (2017). *A gestão da criatividade*. Prismas.
- Ahmadi, N., & Besançon, M., (2017). Creativity as a steppingstone towards developing other competencies in classrooms. *Education Research International*, 2, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2017/1357456>

- Ahmetović, E., Bećirović, S., S., & Dubravac, V. (2020). Motivation, Anxiety and Students' Performance. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 271-289. <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.2.271>
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Prentice-Hall.
- Amabile, T. A., & Gryskiewicz, N. D. (1989). The Creative Environment Scales: Work Environment Inventory. *Creativity Research Journal*, 2, 231-253.
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe E. M. (1994). The work preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivation orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(5), 950-967.
- Amabile, T. M. (1995). Attributions of creativity: What are the consequences? *Creativity Research Journal*, 8, 423-426.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: update the social psychology of creativity*. Westview Press.
- Arends, R. (1999). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.
- Barbot, B., Besançon, M., & Lubart, T. (2015). Potencial criativo em ambientes educacionais: sua natureza, medida e criação. *Educação 3-13*, 43(4), 371-381. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1020643>
- Barron, F. (1969). *Pessoa criativa e processo criativo*. Rinehart & Winston.
- Bashir, S., Amin, H., & Batool, S. (2020). Creative Abilities of Students and Teaching for Creativity; A Comparative Study of Public and Private Schools of Lahore City. *Journal of Arts and Social Sciences*, 7(2), 35-42. [https://doi.org/10.46662/jass-vol7-iss2-2020\(35-42\)](https://doi.org/10.46662/jass-vol7-iss2-2020(35-42))
- Batey, M. (2012). The measurement of creativity: from definitional consensus to the introduction of a new heuristic framework. *Creativity Research Journal*, 24(1) 55-65.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classrooms contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Beuys, J. (1988). *Bâtissons une cathédrale*. In J. Kounllis, A. Kiefer, E., Cucchi. *Bâtissons une cathédrale* (Eds.). *L'Arche*. Abaa
- Berg, J., Vestena, C. L. B., Costa-Lobo, C., & Rocha, A. (2022). *Criatividade e educação nas altas habilidades/superdotação*. Pimenta Cultural.
- Bettelheim, B. (1985). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Bertrand Editora.
- Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno* (4.^a ed.). Editora Vozes.

- Braumann, M. (2009). Criatividade artística e criatividade científica. *Revista Noesis* nº 77, abril/junho de 2009.
- Brophy, J. E. (1983). Pesquisa sobre a profecia autorrealizável e as expectativas do professor. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-661. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.5.631>
- Bzuneck, J. (2001). A motivação do aluno: aspetos introdutórios. *Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Vozes, 9-36. <http://doi.10.20396/etd.v10in.esp..949>
- Bzuneck, J. A. (2004). A motivação do aluno orientado à meta aprender. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 58-77). Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2010). Como motivar os alunos: sugestões práticas. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.), *Motivação para aprender* (pp. 13-42). Vozes.
- Cavalcanti, J. (2009). *Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica* (3ª ed.). Paulus.
- Ceci, M. W., & Kumar, V. K. (2016). A Correlational Study of Creativity, Happiness, Motivation, and Stress from Creative Pursuits. *Journal of Happiness Studies*, 17, 609-626. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9615-y>
- Cohen, A. C. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Coutinho, C. P. (2022). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª edição). Almedina.
- Costa, H. M. (2015). *Relação Família-Escola: Um Olhar de Ecologia Humana entre o Ensino Público e o Privado*. De Facto Editores.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.
- Craft, A. (2006). Creativity in schools. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp. 19 -28). Routledge.
- Craft, A., Jeffrey, B., & Leibling, M. (2007). *Creativity in education*. Continuum.
- Cropley, A., & Cropley, D. (2009). *Fostering creativity: A diagnostic approach for higher education and organizations*. Hampton Press.
- Cropley, A. (2015). *Creativity in education and learning. A guide for teachers and educators*. Routledge.

- Cunha, M. I. (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 258-271.
- Csikszentmihalyi, M. (1988a). *O domínio da criatividade*. Pitzer College.
- Csikszentmihalyi, M. (1988b). Sociedade, cultura e pessoa: uma visão sistêmica da criatividade. Em R. J. Sternberg (Org.), *A natureza da criatividade* (pp. 325-339). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1988c). Onde está o meio em evolução? Uma resposta a Gruber. *Jornal de pesquisa de criatividade*, 1, 60-62.
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (1989). The dynamics of intrinsic motivation: A study of adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 249-277). Academic Press.
- Csikszentmihalyi, J. A. (2006). Foreword: developing creativity. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom (Eds.), *Developing creativity in higher education* (pp. 18-20). Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Artmed.
- D'Alva, P. (2009). O Saltimbanco que persegue um sonho. *Revista Noesis*
- Damas, M. (2006). *Desenvolvimento da Escrita Criativa através de WebQuests no 1.º CEB* (Dissertação de Mestrado). Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro.
- Darvishi, Z., Shahla, P. (2012), Fourth Grade Slump in Creativity: Development of Creativity in Primary School Children. *Journal of Law and Social Sciences*, 1(2), 40-48. <http://doi.10.1037/e527322013-009>
- De la Torre, S., & Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad*. Ediciones Aljibe.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Cortez Editora.
- Dias, C. A. (2014). *Criatividade no Ensino Básico: um olhar sobre as representações de alunos e professores em escolas públicas e privadas* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/30216>
- Direção-Geral de Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.

- Egreja, J. J. C. (2007). *Representações sociais do sucesso acadêmico na perspectiva de estudantes bem-sucedidos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Brasília. <https://core.ac.uk/reader/33534910>
- Eason, R., Giannangelo, D. M., & Franceschini, L. A. (2009). A look at creativity in public and private schools. *Thinking Skills and Creativity* 4, 130-137. <http://doi.10.1016/j.tsc.2009.04.001>
- Falconer, E. G., Cropley, D. H., & Dollard, M. F. (2018). An Exploration of Creativity in Primary School Children. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, 28(2), 7-25. <https://www.researchgate.net/publication/329076263>
- Feldman, D. H. (1988). Creativity: Dreams, insights, and transformations. *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Cambridge University Press.
- Feist, G. J., Reiter-Palmon, R., & Kaufman, J. C. (Eds.). (2017). *The Cambridge handbook of creativity and personality research*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316228036>
- Fidan, T., Erkoçak, I., O., (2015). The Relationship of the Creativity of Public and Private School Teachers to Their Intrinsic Motivation and the School, Climate for Innovation *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 195, 905-914 <http://doi.10.1016/j.sbspro.2015.06.370>
- Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148-153.
- Fleith, D., Alencar, E.M.L. S. (2005) Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. (2005) *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 85-91.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2006). Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. *Psicologia em Estudo*, 11, 513-521.
- Fleith, D. S., & Moraes, M. F. (2017). Desenvolvimento e promoção da criatividade. In L. S. Almeida (Ed.), *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp. 45-73). CERPSI.
- Fonseca, A. F. (2007). *A Psicologia da Criatividade (3.ª Edição)*. Edições Univ. Fernando Pessoa.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Fryer, R., Goeree, J., & Holt, C. (2005). Experience-Based Discrimination: Classroom Games. *The Journal of Economic Education*, 1-11.
- Gardner, H. (1996). *Mentes que criam. Uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi*. Artes Médicas.
- Gillam, T. (2018). *Creativity, wellbeing and mental health practice*. Palgrave Macmillan.
- Glăveanu, V. P. (2018). *Educating which creativity? Thinking Skills and Creativity*, 27(1), 25-32. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.006>
- Glăveanu, V. P., Hanson, M. H., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E. P., Corazza, G. E., Hennessey, B., & Kaufman, J. C. (2020). Advancing creativity theory and research: A sociocultural manifesto. *The Journal of Creative Behavior*, 54(3), 741-745. <https://doi.org/10.1002/jocb.395>
- Gomes, B. (2010) A importância do brincar no desenvolvimento da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 45-46.
- Grohman, M. G., & Snyder, H. T. (2017). “Why do we create? The roles of motivation, mindset, and passion in human creativity. In J. A. Plucker (Ed.), *Creativity and innovation: Theory, research, and practice* (pp. 165-180). Waco, Prufrock Press.
- Guimarães, S. E. R., & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: *Uma Perspetiva da Teoria da Autodeterminação. Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>
- Harari, Y. (2019). *21 lessons for the 21st century*. Vintage.
- Hennessey, B. A. (2019). Motivação e criatividade. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *O manual de criatividade de Cambridge* (pp. 374-395). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316979839.020>
- Hill, K. G., & Amabile, T. M. (1993). A Social Psychological Perspective on Creativity: Intrinsic Motivation and Creativity in the Classroom and Workplace. In S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestien, & D. J. Treffinger (Eds.), *Understanding and Recognizing Creativity: The Emergence of a Discipline* (pp. 400-434). Ablex Publishing
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, R. L., Andersen, C. S., Pinto, R. O., Horta, B. L., Oliveira-Campos, M., Andreazzi, M. A. R., & Malta, D. C. (2017). Health promotion in school environment in Brazil. *Revista De Saúde Pública*, 51(0), 1-12. <https://doi.org/10.1590/S1518-8787.2017051006709>
- Idikut, S., Kutlu, M., O., & Akman, P., (2021). Comparison of State and Private Elementary School Students' Motivational Attitudes towards the English Course-Adana Province Example in Turkey. *Journal of Education and Learning*, 10(2), 71-83. <https://doi.org/10.5539/jel.v10n2p71>
- Ibrayeva, L., Helmer, J., & Miller, A. C. (2022). “Thinking outside the Yurt”: Kazakhstani upper secondary school teachers’ beliefs about the nature of creativity and creative students. *Thinking Skills and Creativity*, 46(16), 101-176. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101176>.
- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da Educação*. Quarteto Editora.
- Jesus, S. N., Rus, C. L., Lens, W., & Imaginário, S. (2013). Motivação intrínseca e criatividade relacionada ao produto: uma meta-análise dos estudos publicados entre 1990-2010. *Jornal de pesquisa de criatividade*, 25(1), 80-84. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.752235>
- Karp, A. (2017). Some thoughts on gifted education and creativity. *ZDM Mathematics Education*, 49, 159-168. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0838-8>
- Kauart, F., & Muniz, I. (2008). *Motivação no ensino e na aprendizagem: competências e criatividade na prática pedagógica*. Wak.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little c: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Kaufman, J. C., Glaveanu, V. P., & Baer, J. (Eds.). (2017). *Cambridge handbook of creativity across domains*. Cambridge University Press.
- Kaufman, J. C., & Glaveanu, V. P. (2019). A review of creativity theories: What questions are we trying to answer? In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity* (pp. 27-43). Cambridge University Press.
- Kishimoto, M. T. (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (7ª edição). Cortez Editora.
- Lambert, P. L. (2017). Understanding creativity. In J. B. Cummings (Ed.), *Creative dimensions of teaching and learning in the 21st century* (pp. 1-21). Sense Publishers.

- Lemos, M. S. (2005). Motivação. In G. Miranda, & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. (p. 68). Relógio d'Água Editores.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2000). *Motivação e Aproveitamento Escolar*. Edições Loyola.
- Lindner, P. (2020). Creativity. In A. Kobayashi (Ed.), *International Encyclopedia of Human Geography* (pp.1-4). Elsevier.
- Lopes da Siva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. ME/DGE
- Lubart, T., & Guinard, J. H. (2006). The generality-specificity of creativity: a multivariate approach. In R. Sternberg, E. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity – from potential to realization* (pp. 43-56). Associação Americana de Psicologia.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Artmed.
- Lubart, T., & Thornhill-Miller, B. (2019). Creativity: An overview of the 7C's of creative thought. In J. R. Sterberg, & J. Funke (Eds.), *Psychology of human thought* (pp. 279-306). Heidelberg University Publishing.
- Ludovino, P. (2012). *A aprendizagem cooperativa: uma metodologia a aplicar nas disciplinas de História e Geografia* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/80988>
- Mackinnon, D. W. (1978). *In search of human effectiveness*. The creative Behavior Foundation.
- Mann, G. (2006). A motive to serve: public service motivation in human resource management and the role of PSM in the nonprofit sector. *Public Personnel Management*, 35(1), 33-48. <https://doi.org/10.1177/009102600603500103>
- Mark A. R., & Garrett, J. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2012.6500>
- Martínez, A. M. (2002). A criatividade na escola: Três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, 8, 189-206.
- Mariani, M. F. M., & Alencar, E. M. (2005). Criatividade no trabalho docente segundo professores de história: limites e possibilidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1, 27-35.

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, I., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Matos, M. (2008) Teorias de género ou teorias e género - veja como os estudos de género e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. *Revista Estudos Feministas*, 16(2), <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000200003>
- Mendes, A. F. (2016). *A avaliação da criatividade em crianças em idade pré-escolar: Um estudo exploratório* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira. Repositório DigiUMa. <http://hdl.handle.net/10400.13/1588>
- Miranda, L. C. & Morais, M. F. (2019). Criatividade e motivação: um estudo exploratório em docentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6(2), 114-125. <https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.2.5277>
- Moeller, J., Keiner, M., & Grassinger, R. (2015). Two side of the same coin: do the dual” types” of passion describe districts’ subgroups of individuals? *Journal for Person-Oriented Research*, 1, 131-150. <https://doi.org/10.17505/jpor.2015.15>
- Moneta, G. B., & Siu, C. M. Y. (2002). Traçar motivações intrínsecas e extrínsecas, desempenho académico e criatividade em estudantes universitários de Hong Kong. *Journal of College Student Development*, 43(5), 664–683.
- Morais, M. F. (2004). O educador e a personalidade criativa: algumas considerações. *Cadernos de Criatividade*, 5, 33-45.
- Morais, M. F. (2013). Creativity: Challenges to a key concept for the twenty-first century. In A. Antonietti, B. Colombo, & D. Memmert (Eds.). *Psychology of creativity – advances in theory, research and application* (pp. 3-20). Nova Publishers.
- Morais, M. F., & Fleith, D. (2017). Conceito e avaliação de criatividade. In L. Almeida (Ed.), *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento*, (pp. 19-44). CERPSI.
- Morais, M., F., & Almeida, L. (2019). “I would be more creative if...”: Are there perceived barriers to college students’ creative expression according to gender? *Estudos de Psicologia*, 36, 1-9. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180011>
- Morais, M. F., & Miranda, C. L. (2021). Práticas criativas em sala de aula e a criatividade dos docentes: Estudo exploratório no ensino básico. *Revista IberoAmericana sobre Calidad*,

- Eficacia y cambio em Educacion*, 19(3), 61-76. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.004>
- Morais, M., F., Rocha, A., Almeida, A., I., & Perales, R., (2022). Processo criativo e sobredotação. In J. Berg, J. Vestena, C. Costa-Lobo, & A. Rocha (Orgs.), *Criatividade e educação nas altas habilidades/superdotação* (pp. 115-132). Pimenta Cultural.
- Moran C., Diefendorff, J., T. Y., Kim, & Z., Liu, (2012). A profile approach to self-determination theory motivations at work. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 354-363. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.09.002>
- Morris, C., & Maisto, A. (2004). *Introdução à Psicologia*. Prentice Hall.
- Nakano, T. C. (2009). Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 45-53.
- Nakano, T., C., & Wechsler, S., M., (2018). Creativity and innovation: Skills for the 21st Century. *Estudos de Psicologia*, 35(3), 237-246. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000300002>
- Nakano, T. V., Fusaro, L. H., & Batagin, L. R. (2020). Criatividade: Percurso das pesquisas na temática. *Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação*, 1(2), 89-106. <https://recriai.emnuvens.com.br/revista/article/view/39>
- Neto, C., Barreiros, J., & Pais, N. (1989). *A Atividade Lúdica no Jardim de Infância*. ESEG/Gabinete de Antropologia do Jogo.
- Neto, C., Barreiros, J., & Pais, N. (1989). *A Atividade Lúdica no Jardim de Infância*. ESEG/Gabinete de Antropologia do Jogo.
- Neves, M. S. P. (2007). Uma leitura histórico-cultural dos processos criativos: as contribuições de Vygotsky e da psicologia soviética. In A. M. R. Virgolim (Org.), *Talento criativo. Expressão em múltiplos contextos* (pp. 65-85). Editora da Universidade de Brasília.
- Nobre, P. (2013). *Investigação ação e formação de professores* (Manuscrito em preparação). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Repositório científico da UC. <http://hdl.handle.net/10316/29191>
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e professores proteger, transformar, valorizar*. Empresa Gráfica do Estado da Bahia – EGBA.

- Oliveira, I., & Serrazina, I. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In I. Oliveira, & I. Serrazian (Eds.), *Grupo de Investigação, refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). APM.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B., Lino, D. M., Cruz, S. H., Andrade, F. F., & Azevedo, A. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em Participação*. Porto Editora.
- Pais, L. C. (2006). *Ensinar e aprender Matemática*. Autêntica.
- Paiva, V. L. M. O. (2017). *O Uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeira: breve retrospectiva histórica*. Retirado de <https://www.veramenezes.com/techist.pdf>
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-efficacy, self-concept, and academic achievement. In J. Aronson & D. Cordova (Eds.), *Psychology of education: Personal and interpersonal forces* (pp. 239-265). Academic Press.
- Patston, T. J., Cropley, D., Marrone, R. L., & Kaufman, J. C. (2017). Teacher self-concepts of creativity: Meeting the challenges of the 21st century classroom. *The International Journal of Creativity y Problem Solving*, 27(2), 23-34.
- Pereira, F. L. F. (2012). O ensino de geografia e novas tecnologias: as perspectivas dos jogos eletrónicos como recurso metodológico. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 2(4), 173-191.
- Piirto, J. (2011). *Creativity for 21st Century Skills - How to Embed Creativity into the Curriculum*. Sense Publishers.
- Pintrich P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education – theory, research and applications*. Merrill Prentice Hall.
- Pires. C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e práticas*: Prof. edições, Lda.
- Pires, A. L. O., Alves, M. G., & Gomes, E. X. (2020). Entre escolas e equipamentos de arte e cultura: em busca de outros tempos e espaços de educação. In J. Pinhal, C. Cavaco, M. J. Cardona, F. A. Costa, J. Marques, & A. R. Faria (Eds.), *Tempos, espaços e artefactos em educação: atas do XXVI Colóquio da AFIRSE* (pp. 813-823). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Piscalho, I. (2020). *Observar, refletir e narrar: Ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças* (Dissertação de

- Doutoramento). Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Piske, F., Stoltz, T., Costa-Lobo, C., Rocha, A., & Vásquez-Justo, E. (2018): *Educação de Superdotados e Talentosos Emoção e Criatividade*. Juruá Editora.
- Piske, F., Stoltz, T., Rocha, A., Costa-Lobo, C., & Nunez, M. (2020). *Identification and Enrichment Programs for Gifted Students*. LIT VERLAG.
- Piske, F., Stoltz, T., Rocha, A., & Costa-Lobo, C. (2020). *Socio-emotional Development and Creativity of Gifted Students*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1770-1>.
- Piske, R. F. H., & Stoltz T. (2018). Afetividade e criatividade na educação de superdotados: uma proposta a partir da ludicidade. In: Virgolim, Angela (org.). *Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais* (pp. 201-212). Juruá Editora.
- Piske, Fernanda Hellen Ribeiro; Stoltz, Tania. (2020). Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Criatividade: *Contribuições do Sociointeracionismo de Vygotsky e da Pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner*. Juruá Editora.
- Piske, F., Stoltz, T., Guérios, E., Camargo, D., Rocha, A., & Costa-Lobo, C. (2020). *Superdotados e Talentosos: Educação, Emoção, Criatividade e Potencialidades*. Juruá Editora.
- Piske, F. H. R., Nakano, T. C., Rocha, A., & García-Perales, R. (2022). *Altas Habilidades, Supertotação: Talentos, criatividade e potencialidades*. Vetor.
- Prieto, M. D., Soto, G., & Vidal, M. C. F. (2013). El aula como espaço creativo. In F. H. R. Piske, & S. Bahia. (2013) (Coords), *Criatividade na escola: O desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/ superdotação (AH/SD) e talento*, (pp. 141 – 157). Juruá Editora.
- Potters, O. T. A., Tessa J. P., Schijndel, J. S., & Voogt J. (2023). Two decades of research on children's creativity development during primary education in relation to task characteristics. *Educational Research Review*, 39, 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100532>
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física. Série Estudos. Escola Superior de Educação*. Edição Instituto Politécnico de Bragança.
- Reisman, F. (2017). *Creativity, innovation and wellbeing*. KIE Conference Publications.

- Ribeiro, A. L. (2005). *Gestão de Pessoas*. Saraiva.
- Ribeiro & Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2018). *Prática pedagógica supervisionada II*. Universidade de Coimbra.
- Rhodes, M. (1962). An analysis of creativity. *Phi Delta Kapan*, 42, 305-310.
- Rocha, A., Fonseca, H., Almeida, A. I. S., & Matos, N., (2018). Criatividade e Steam: Uma abordagem integrada no PEDAIS. In F. H. R. Piske, T. Stoltz, C. Costa-Lobo, A. Rocha, & E. Vásquez-Justo (Eds.), *Educação de Superdotados e Talentosos: Emoção e Criatividade* (pp. 203-222). Juruá Editorial.
- Rocha, A., Perales, R. G., Ziegler, A., Renzulli, J. S., Gagné, F., Pfeiffer, S. I., & Lubart, T. (2022). *A Inclusão Educativa nas Altas Capacidades: Argumentos e Perspetivas*. ANEIS.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. ME-DEB.
- Rondini, C. A., Martins, B. A., & Medeiros, T. P. T. (2021). Diretrizes legais para o atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação. *Revista Eletrônica De Educação*, 15, 1-21. <https://doi.org/10.14244/198271993293>
- Rouge, I. M. (2003). *A Arte Contemporânea*. Editorial Inquérito.
- Rufini, S. E. Bzuneck, J. A., & Oliveira, K. L. (2012). A qualidade da motivação em alunos do ensino fundamental. *Paideia*, 22(51), 53-62. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000100007>
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687.
- Runco, M. A., & Albert, R. S. (2005). Parents' personality and the creative potential of exceptionally gifted boys. *Creativity Research Journal*, 17(4), 357-373.
- Runco, M. A. (2007). *Teorias e Temas da Criatividade: Pesquisa, Desenvolvimento e Prática*. Elsevier Academic Press.
- Runco, M. A. (2017a). Comments on where the creativity research has been and where is it going. *The Journal of Creative Behavior*, 51(4), 308-313. <https://doi.org/10.1002/jocb.189>
- Ruiz, V. M. (2005). *Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais*. (Tese de Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schafer, M. (1992) *O ouvido pensante*. UNESP.

- Sawyer, R. K. (2006). *Explicando a criatividade: a ciência da inovação humana*. Oxford University Press.
- Schunk, D. H. (2001). Teoria social cognitiva e aprendizagem autorregulada. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Aprendizagem autorregulada e realização acadêmica: Perspectivas teóricas* (pp. 125-151). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). O desenvolvimento da autoeficácia acadêmica. Em A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Desenvolvimento de motivação para realização* (pp. 15-31). Imprensa Acadêmica. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Sequera, G., E. C. (2006). Creatividad em educación matemática. In S. De la Torre, & V. Violant (Orgs.), *Comprender y evaluar la creatividad* (pp. 475-470). Aljibe
- Shao, Y., Zhang, C., Zhou, J., Gu, T., & Yuan, Y. (2019). How does culture shape creativity? A mini-review. *Frontiers in Psychology*, 10, 1219. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01219>
- Simplicio, J. C. (2000). Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers. *Education*, 120(4), 675-680.
- Siqueira, L. G. G. (2007). Motivação para a aprendizagem escolar. In P. W. Schelini (Ed.). *Alguns domínios da avaliação psicológica* (pp. 59-87). Campinas.
- Silva, P. A. (2000). *Criatividade do professor no ensino médio* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, P. (2009). Crianças e Comunidades como Atores Sociais: Uma Reflexão Sociológica no âmbito da Interação entre Escolas e Famílias. In T. Sarmento, F. I. Ferreira, P. Silva, & R. Madeira (Eds.), *Infância, Família e Comunidade: As crianças como atores sociais* (pp. 17-42). Porto Editora.
- Soulé, H., & Warrick, T. (2015). Definindo a preparação para o século 21 para todos os alunos: o que sabemos e como chegar lá. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9, 178-186. <https://doi.org/10.1037/aca0000017>
- Sternberg, R. J. (1983). Componentes da inteligência humana. *Cognição*, 15(1-3), 1-48. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90032-X](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90032-X)

- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd cultivating creativity in a culture of conformity*. The Free Press.
- Sternberg, R. J., & Weihua, N. (2003). Societal and school influences on student creativity: The case of China. *Psychology in the Schools*, 40(1), 103-114.
- Starko, AJ (1995). *Desenvolvendo a criatividade na sala de aula: Escolas de prazer curioso*. White Plains, Longman Publishers.
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. Routledge.
- Starko, A. J. (2014). *Creativity in the classroom-schools of curious delight*. Routledge.
- Tagarro, M., & Veiga, F. (2012). Criatividade e autoconceito em estudantes do ensino superior. In D. Vieira et al. (Eds.). *Apoio Psicológico no Ensino Superior: Um olhar sobre o Futuro* (pp. 81-93). Instituto Superior de Contabilidade e Administração.
- Tagarro, M. (2013). Small Seeds at The University - Large Trees In The World: Creative teaching as a way to promote social and economical change. *Journal of the Comenius Association*, 22(1), 30-34.
- Tagarro, M. (2021). *Criatividade e autoconceito em estudantes do ensino superior*. Universidade de Lisboa.
- Thorndike, E. L. (1931). *Aprendizagem humana*. The Century Co.
- Torrance, E. P. (1963a) *Education and the creative potential*. University of Minnesota.
- Torrance, E. P. (1963b). The creative personality and the ideal pupil. *Teacher's College Record*, 65, 220- 227.
- Torrance, E. P. (2002). Future needs for creativity research, training and programs. In A. G. Aleinikov (Ed.), *The future of creativity* (pp. 1-10). Scholastic Testing Service
- Torrance, J. K. (1983) Rumo a um modelo geral de desenvolvimento de argila rápida. *Sedimentology*, 30, 547-555. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-3091.1983.tb00692.x>
- Toynbee, A. J. (1965). Our neglected creative minority. *Old Oregon Magazine of the University of Oregon Alumni Association*, 32.
- Treffinger, D. J., Schoonover, P. F., & Selby, E. C. (2013). *Educating for creativity and innovation: A comprehensive guide for research-based practice*. Prufrock Press.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Leya Educação.
- Vigotsky, L. S. (1988) As emoções e seu desenvolvimento na infância. In L. S. Vigotsky (Org), *O desenvolvimento psicológico na infância* (pp. 79-107). Martins Fontes.

- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Artmed.
- Virgolim, A. M. R., Fleith, D. S., & Neves-Pereira, M. S. (2006). *Toc, toc... plim, plim: lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade*. Papirus.
- Wajskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Caderno de pesquisa*, 92, 62-69.
- Wechsler, S. M. (2001). Criatividade na cultura brasileira: uma década de estudos. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 6(1), 215-226.
- Wechsler, S. (2002). *Avaliação de criatividade por figuras e palavras: Testes de Torrance*. Impressão Digital do Brasil.
- Wechsler, S. M., & Nakano, T. C. (2002). Caminho para a avaliação da criatividade: perspectiva brasileira. In R. Primi (Ed.), *Temas em avaliação psicológica* (pp. 103-115). Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica.
- Wechsler, S. M., Oliveira, K. S., & Suárez, J. T. (2015). Criatividade e saúde mental: Desenvolvendo as forças positivas de caráter. In M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (Eds.), *Criatividade: Aplicações práticas em contextos internacionais* (pp. 59-76). Vetor.
- Westby, E. L., & Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8(1), 1-10.
- Williams, R., Runco, M., & Berlow, E. (2016). Mapping the theme, impact, and cohesion of creativity research over the last 25 years. *Creativity Research Journal*, 28(4), 385-394. <http://doi.org/10.1080/10400419.2016.1230358>
- Winnicott, D. (1995) *O Brincar & a Realidade*, Imago.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Edições Asa.
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2010a.) Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 291-298.
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2010b). Teoria de metas de realização: fundamentos e avaliação. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimarães (Org.), *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 99-125). Vozes.

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 – 2928 <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2928 – 2943- <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Despacho n.º 6944-A/ 2018 de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento – Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, I Série. Assembleia da República.

Anexos

Anexo 1. Consentimientos informados



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

No âmbito do Mestrado em Educação no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, sob a orientação do Professor Doutor Alberto Fernando Moreira da Rocha, será realizado um projeto de investigação conducente à dissertação de mestrado, cujo objetivo é analisar o impacto das metodologias de ensino no clima criativo em sala de aula e motivação para a aprendizagem.

É no seguimento da respetiva investigação que pedimos a sua imprescindível autorização para que o/a seu/sua educando/a participe, preenchendo um questionário sociodemográfico e as escalas “Clima para a criatividade em sala de aula” (Dias, 2014) e a “Escala de Avaliação da Motivação para Aprender (EMA)” (Neves & Boruchovitch, 2007). A aplicação dos instrumentos será em contexto sala de aula e terá o apoio da investigadora responsável.

A vossa participação/colaboração é de extrema importância para o desenvolvimento desta investigação, sendo igualmente voluntária, podendo retirar-se do estudo a qualquer momento, sempre que assim entender.

Está assegurado o anonimato e a confidencialidade dos dados que nos forem fornecidos.

Caso pretenda algum esclarecimento adicional, por favor entre em contacto com o orientador da investigação, Prof. Dr. Alberto Rocha, através do número 966325986 ou através do email: aneisporto@gmail.com.

Obrigado pela vossa colaboração.

Eu, _____,
Encarregado/a _____ de _____ Educação _____ do/da
aluno/a _____, n.º
_____ do _____º ano, autorizo o/a meu/minha educando/a a participar no projeto de
investigação sobre o impacto das metodologias de ensino no clima criativo em sala de aula e
motivação para a aprendizagem.

Paredes, _____ de _____ de 2012

O/A Encarregado/a de Educação _____

(Assinatura)

Prof. Doutor Alberto Rocha

Orientador de Mestrado do ISCE Douro



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Penafiel, 29 de novembro de 2022

Exmo(a). Sr(a). Diretor(a),

No âmbito do Mestrado em Educação no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro (ISCE Douro), sob a orientação do Professor Doutor Alberto Fernando Moreira da Rocha, pretende-se realizar um projeto de investigação denominado “Clima criativo em sala de aula e motivação para a aprendizagem: Um estudo exploratório com alunos do 3.o e 4.o ano de escolaridade”, cujos objetivos são analisar as perceções de clima criativo em sala de aula e a motivação para a aprendizagem em alunos do 3.o e 4.o ano de escolaridade e conducente à dissertação de mestrado da aluna Maria Clara Machado Nunes.

Para tal, pedimos a v/imprescindível autorização para aplicar aos alunos um questionário sociodemográfico; a Escala “Clima para a criatividade em sala de aula” e a “Escala de Avaliação da Motivação para Aprender (EMA)”.

Fica desde já salvaguardado o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Antecipadamente grato(s) pela atenção que possam dispensar a este nosso pedido com vista ao seu diferimento.

Professor Doutor Alberto Rocha
Orientador de Mestrado do ISCE Douro

Anexo 2. Instrumentos de investigação

1. Questionário sociodemográfico

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

1. Sexo: Masculino Feminino

2. Idade: _____

3. Escola: _____

4. Ano: _____

5. Turma: _____

6. Quais foram as tuas notas finais do 1.º período deste ano letivo nas seguintes disciplinas?

Disciplina	Nota final do 1.º Período
Português	
Matemática	
Estudo do Meio	

7. Quais as tuas três disciplinas preferidas? 1.º _____ 2.º _____ 3.º _____

8. No teu percurso escolar, alguma vez reprovaste de ano? Sim ____ Não ____

Se sim, quantas vezes? _____

9. Recebes Apoio Social Escolar (ASE)? Sim ____ Não ____

Obrigado por participares neste estudo!

2. Escala “Clima para a criatividade em sala de aula” (Dias, 2014)

Clima para a Criatividade em Sala de Aula

Marca com X a resposta que se aplica a ti:					
Eu sou:	()	Estou	() 3°		
	Menino	no	Ano		
Idade: anos	()		() 4°		
	Menina		Ano		
Data: __/__/____					
As frases que vais ler neste questionário estão relacionados com o que acontece na tua sala de aula. Vais assinalar com um X a resposta que mostra melhor o que acontece na tua sala de aula. Escolhe apenas um quadrado para cada frase e tem em atenção para não deixar nenhuma frase sem resposta.					
Eu participo em jogos	Nunca Sempre	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	
	☐	☐	☐	☐	
☐ Se tu participas, muitas vezes, em jogos na tua sala de aula, deveras marcar um X na cara” muitas vezes					
☐ Eu participo em jogos	Nunca Sempre	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	
	☐	☐	☐	☐	
Vamos treinar?					
Eu trabalho em	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Grupo:	☐	☐	☐	☐	☐
Eu desenho:	☐	☐	☐	☐	☐

Na sala de aula:	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. A professora dá atenção às minhas ideias.					
2. Tenho oportunidade de participar em várias atividades.					
3. As minhas ideias são bem-vindas.					
4. Procuro fazer as tarefas de maneiras diferentes.					
5. A professora pede-me para mostrar o meu trabalho aos outros.					
6. Sou criativo.					
7. A professora dá-me tempo suficiente para pensar sobre uma história que tenho de escrever.					
8. Uso a minha imaginação.					
9. Os trabalhos que faço são divertidos.					
10. Tenho muitas ideias.					
11. Quando começo uma tarefa, gosto de terminá-la.					
12. A professora importa-se com a minha opinião.					
13. Gosto da matéria dada.					
14. A professora pede-me para pensar em novas ideias.					
15. Aprendo coisas que realmente gosto.					
16. Posso escolher o que quero fazer.					
17. Fico tão envolvido(a) com as tarefas que não sei o que se passa à minha volta.					
18. Aprendo muitas coisas.					

19. A professora pede-me para tentar quando não sei a resposta à questão.					
20. Sinto orgulho em mim.					
21. A professora pede-me para pensar em muitas ideias.					
22. Pesquiso em livros quando quero saber mais sobre um assunto.					

3. Escala de Avaliação da Motivação para Aprender (EMA; Neves & Boruchovitch, 2007)

Escala de avaliação da Motivação. Para Aprender de Alunos do Ensino Básico (EMA)

EDNA ROSA CORREIA NEVES E EVELY BORUCHOVITCH, 2004

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO ALUNO:

N.º Data: / / 2022

ESCOLA: _____

SEXO M () F () DATA DE NASCIMENTO / /
IDADE _____

JÁ REPETIS-TE ALGUM ANO? () SIM () NÃO

Gostaríamos de conhecer as tuas ideias sobre a tua vontade de estudar e aprender. Pensa no que é importante para ti no estudo e na aprendizagem. Não há respostas certas ou erradas. O mais importante é que respondas com **sinceridade** o que realmente pensas de cada frase abaixo.

Deves ler com cuidado cada questão e decidir se a situação que lês acontece **sempre**, **às vezes** ou **nunca** contigo.

		Sempre	Às vezes	Nunca
1	<u>Eu estudo porque estudar é importante para mim.</u>			
2	<u>Eu estudo porque tenho medo que os meus pais se zanguem comigo.</u>			
3	<u>Eu tenho vontade de conhecer e aprender assuntos novos.</u>			
4	<u>Eu faço os deveres de casa por obrigação.</u>			
5	<u>Eu gosto de estudar assuntos desafiantes.</u>			
6	<u>Eu só estudo para ter um bom emprego no futuro.</u>			
7	<u>Eu gosto de estudar assuntos difíceis.</u>			
8	<u>Eu estudo porque meus pais prometem-me dar presentes se as minhas notas forem boas.</u>			
9	<u>Eu esforço-me bastante nos trabalhos de casa mesmo sabendo que não vão valer como nota.</u>			
10	<u>Eu estudo porque o(a) meu(minha) Professor(a) acha importante.</u>			

11	<u>Eu estudo mesmo sem os meus pais pedirem.</u>			
12	<u>Eu estudo porque fico preocupado(a) que as pessoas não me achem inteligente.</u>			
13	<u>Eu esforço-me bastante nos trabalhos na sala de aula mesmo sabendo que não vai valer como nota.</u>			
14	<u>Eu estudo porque tenho medo de que os pais me coloquem de castigo.</u>			
15	<u>Eu estudo porque estudar me dá prazer e alegria.</u>			
16	<u>Eu só estudo para não me sair mal na escola.</u>			
17	<u>Eu tento resolver uma tarefa mesmo quando ela é difícil para mim.</u>			
18	<u>Eu estudo para os meus pais me deixarem brincar com os meus amigos e fazer as coisas que eu gosto.</u>			
19	<u>Eu prefiro aprender, na escola, assuntos que aumentem as minhas capacidades ou os meus conhecimentos.</u>			
20	<u>Eu só estudo para agradar aos meus professores.</u>			
21	<u>Eu faço as minhas lições de casa mesmo que meus pais não me peçam.</u>			
22	<u>Eu prefiro estudar assuntos fáceis.</u>			
23	<u>Eu estudo porque gosto de ganhar novos conhecimentos.</u>			
24	<u>Eu estudo apenas aquilo que o(a) professor(a) avisa que vai sair nas fichas de avaliação.</u>			
25	<u>Eu gosto de estudar.</u>			
26	<u>Eu só faço meus deveres de casa porque os meus pais acham importante.</u>			
27	<u>Eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto mesmo sem o(a) meu(minha) professor(a) pedir.</u>			
28	<u>Eu só estudo porque quero tirar notas altas.</u>			
29	<u>Eu gosto de ir para a escola porque aprendo assuntos interessantes lá.</u>			
30	<u>Eu só estudo porque os meus pais mandam.</u>			
31	<u>Eu estudo porque quero aprender cada vez mais.</u>			
32	<u>Eu estudo por obrigação.</u>			
33	<u>Eu fico interessado (a) quando o(a) professor(a) começa uma matéria nova.</u>			

34	<u>Eu desisto de fazer uma tarefa, quando encontro dificuldade.</u>			
----	---	--	--	--

