



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Teresa Fernanda Leal Pereira

**Clima criativo em sala de aula e motivação
para a aprendizagem: Um estudo exploratório
em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico**

abril de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Teresa Fernanda Leal Pereira

**Clima criativo em sala de aula e motivação
para a aprendizagem: Um estudo exploratório
em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico**

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

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

abril de 2014

DECLARAÇÃO

Nome: Teresa Fernanda Leal Pereira

Endereço eletrónico: teresapereiravilela@iol.pt

Número de Cartão de Cidadão: 10361758

Título da Dissertação de Mestrado: “Clima criativo em sala de aula e motivação para a aprendizagem: Um estudo exploratório em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico”

Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Morais

Ano de conclusão: 2014

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

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

O meu agradecimento à minha orientadora, Professora Doutora Fátima Morais, pela sua paciência, dedicação e perseverança. Quero expressar também o meu agradecimento à Professora Doutora Ana Cristina Braga pela sua preciosa ajuda e dedicação ao longo deste trabalho.

Agradeço a todas as crianças e a todos os colegas, que contribuíram para a realização deste projeto, assim como a todos os professores que me auxiliaram nesta dissertação.

Ao meu marido e às minhas filhas agradeço profundamente toda a paciência, atenção, amor e carinho demonstrado, no desenrolar deste processo.

Por último, quero dedicar esta minha tese ao meu Querido Pai.

Clima criativo em sala de aula e motivação para a aprendizagem: Um estudo exploratório em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

Criatividade e motivação são requisitos indispensáveis atualmente no quotidiano educativo. Por seu lado, são conceitos inseparáveis, partilhando características. Logo, é essencial explorar cada uma destas dimensões em contexto de sala de aula, assim como investigar o seu relacionamento nesse contexto, de forma a rentabilizar a presença de tais requisitos e consciencializar os educadores da sua importância. Neste sentido, é objetivo deste estudo analisar a motivação para a aprendizagem e as perceções de um clima criativo em sala de aula, tomando cada variável separadamente e estudando-a em função do género e do ano de escolaridade, assim como tomando o relacionamento entre ambas, em geral e em função dessas mesmas duas variáveis. Participaram neste estudo 222 alunos do 3º e 4º ano do 1º ciclo do ensino básico (CEB) de escolas públicas da zona Norte. Pretendeu-se ainda, nesta investigação, adaptar ao contexto português a “Escala de Avaliação da Motivação para Aprender (EMA)” (Neves & Boruchovitch, 2007). Os dados foram recolhidos por esta escala e pela “Escala sobre o Clima para a Criatividade em Sala de Aula” (Fleith & Alencar, 2005). Os resultados indicam diferenças significativas no que respeita às perceções de clima criativo, segundo o género e o ano de escolaridade, não surgindo significância relativamente à motivação para a aprendizagem. Evidenciaram-se correlações significativas entre as duas dimensões avaliadas, em geral, por género e por ano de escolaridade, apesar de pouco expressivas, não sendo possível afirmar as perceções de clima criativo em sala de aula como predictoras da motivação para aprendizagem na amostra em causa. Contudo, a relação indicada, assim como as diferenças encontradas, permitem sensibilizar educadores para as variáveis estudadas, assim como para intervenções em sala de aula e fora desta.

Palavras-chave: criatividade; clima criativo; ensino básico; motivação; sala de aula.

Creative climate in the classroom and motivation for learning: An exploratory study with children of Basic Education

Abstract

Creativity and motivation are nowadays essential requirements in the daily educational environment. These are inseparable concepts by sharing characteristics. Therefore, it is essential to explore each of these dimensions in the context of the classroom, as well as to research their relationships in this context, with the goal of maximize the presence of such requirements and make educators aware of their importance. Accordingly, the goal of the study is to analyse the motivation to learning and the perceptions of a creative environment in the classroom, taking each variable separately and analysing each one as a function of gender and year of schooling, not forgetting the relationships between both, in general and in terms of these same variables. This study comprises 222 students of the third and fourth years of the basic compulsory education. These students are from public schools in the north of Portugal. The study also aims adapting to the Portuguese context the “Scale for Evaluation of Motivation to Learn (Neves & Boruchovitch, 2007). The data were collected using this scale and also the “Classroom Climate for Creativity Scale” (Fleith & Alencar, 2005). The findings show significant differences in what concerns the perceptions of creative environment according to gender and year of schooling, and no significance emerged concerning motivation to learning. The findings also show significant correlations between the two dimensions evaluated, in general, by gender and per year of schooling, although not very expressive. Therefore, it is not possible to ascertain that the perceptions of the creative environment in the classroom are predictors of the motivation to learning in the sample analysed. However, the aforementioned relationships as well as the differences found allows sensitizing educators to the analysed variables, as well as to interventions both in the classroom and outside the classroom.

Keywords: creativity; creative environment; basic compulsory education; motivation; classroom

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - DA CRIATIVIDADE AO CLIMA CRIATIVO EM SALA DE AULA	15
Criatividade e infância.....	18
Criatividade em contexto educativo.....	20
Clima criativo em sala de aula	24
CAPÍTULO II - MOTIVAÇÃO E CLIMA CRIATIVO EM SALA DE AULA	29
Conceito de motivação.....	29
Motivação e infância	31
A relevância da motivação em contexto educativo.....	33
Motivação e clima criativo em sala de aula	37
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO	41
Método	41
Objetivos e hipóteses	41
Participantes.....	42
Instrumentos de avaliação	43
Procedimentos.....	44
CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	45
Estudo I - Adaptação de instrumento de avaliação	45
Escala de Avaliação da Motivação para Aprender – EMA (Neves & Boruchovitch, 2007) ..	45
Estudo 2 – Percepções de clima criativo em sala de aula e motivação para a aprendizagem em alunos do 1º CEB	47
Estatística descritiva dos resultados.....	47
Estatística inferencial dos resultados.....	51
CONCLUSÃO	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65
ANEXOS.....	77

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Caraterização da amostra dos alunos por ano de escolaridade e género.	43
Tabela 2. Análise fatorial da “Escala de Avaliação da Motivação para Aprender –EMA” (Neves & Burochovich, 2007)	46
Tabela 3. Análise descritiva dos resultados - amostra global	48
Tabela 4. Análise descritiva dos resultados na Escala “Clima para a Criatividade em Sala de Aula” em função do género	49
Tabela 5. Análise descritiva dos resultados na Escala “Clima para a Criatividade em Sala de Aula” em função do ano de escolaridade	49
Tabela 6. Análise descritiva dos resultados na “Escala de Avaliação da Motivação para Aprender (EMA) ” (Neves & Boruchovitch, 2007) em função do género	50
Tabela 7. Análise descritiva dos resultados na “Escala de Avaliação da Motivação para Aprender (EMA) ” (Neves & Boruchovitch, 2007) em função do ano de escolaridade	51
Tabela 8. Coeficientes de correlações entre os parâmetros de perceções de clima criativo em sala de aula e de motivação para a aprendizagem – amostra global	53
Tabela 9. Coeficientes de correlações entre os parâmetros de perceções de clima criativo em sala de aula e de motivação para a aprendizagem - género feminino.	54
Tabela 10. Coeficientes de correlações entre os parâmetros de perceções de clima criativo em sala de aula e de motivação para a aprendizagem - género masculino	54
Tabela 11. Coeficientes de correlações entre os parâmetros de perceções de clima criativo em sala de aula e de motivação para a aprendizagem - 3ºano de escolaridade.	55
Tabela 12. Coeficientes de correlações entre os parâmetros de perceções de clima criativo em sala de aula e de motivação para a aprendizagem - 4ºano de escolaridade	55

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, têm sido vários os estudos a afirmarem como vital o investimento na criatividade em diversos contextos do quotidiano, seja ao nível da investigação ou da intervenção (Cropley, 2009; Starko, 2010). Vivemos numa era que coloca imensas exigências e desafios aos indivíduos, nomeadamente no mundo do trabalho e no âmbito sociopolítico. Todavia, estes requisitos só serão devidamente colmatados com recurso a pessoas criativas e inovadoras, que aliam a originalidade à eficácia nas suas respostas (Adams, 2006; Kaufman & Sternberg, 2006; Runco, 2007).

Competências de resolução criativa de problemas são então requeridas, cada vez mais, na Educação, particularmente na formação escolar (Craft, 2005; Sawyer, 2006), na qual os indivíduos passam muito do seu percurso de vida (Davis, 2004). A aposta nas competências criativas neste contexto é considerada fundamental nos vários anos e níveis de escolaridade (cf. Craft, Jeffrey, & Leibling, 2007; Fautley & Savage, 2007; Oliver, Shaw & Wisdom, 2006).

No que respeita à infância, as manifestações criativas surgem a partir dos primeiros anos de vida (Vigotsky, 2004) e sofrem oscilações, picos e declínios durante os primeiros ciclos de escolaridade por razões de ordem psicossocial (Lindqvist, 2003; Lubart, 2007, Torrance, 67). Estas trajetórias desenvolvimentais da criatividade não são totalmente consensuais no que respeita às idades de oscilação das manifestações criativas, sendo consensual, porém, a relevância da promoção da criatividade na infância (Gardner, 1993; Lubart, 2007; Torrance, 1976). Neste período da vida, também as diferenças de género não constituem um consenso no que respeita à criatividade, surgindo estudos que as afirmam e outros que não as encontram (Kaufman, Baer & Gentile, 2004; Matos & Fleith, 2006). Surge a infância, assim, como uma fase potencialmente importante para o desenvolvimento da criatividade e como um tópico ainda a explorar em algumas ambiguidades.

A promoção da criatividade no contexto escolar operacionaliza-se frequentemente na criação de um clima criativo em sala de aula. Este clima criativo privilegia a curiosidade, a divergência de respostas, a crítica, a autonomia, a procura da originalidade, entre outras características (Alencar & Fleith, 2009; Craft, 2005; Cropley, 2009). Nele, o papel do professor

assume ainda grande relevância, como modelo de comportamentos e gestor de relações, impulsionando intencionalmente as competências criativas dos seus alunos (Lucas, 2007). A esta ação do professor não é alheio também o clima mais amplo da instituição e mesmo cultural, assim como as suas próprias percepções de criatividade (David, 2008; Morais & Azevedo, 2008), nunca se podendo perspetivar educação deliberada para a criatividade como estando fora de um eixo psicossocial.

Associado ao conceito de criatividade está o de motivação, partilhando ambas características, particularmente no que respeita à relação entre criatividade e motivação intrínseca (Amabile, 1985, 1991; De la Torre, 2005; Jesus, Russ, Lens, & Imaginário, 2011). Emergindo a motivação como uma dimensão fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do indivíduo (Bzuneck, 2004), espelha-se de forma decisiva no âmbito da aprendizagem (Bruner, 2000; Siqueira, 2007; Vigotsky, 2003). Estar motivado possibilita ser curioso, persistente e viver as aprendizagens escolares com satisfação (Schunk, 2002; Siqueira, 2007) e, compreensivelmente, ter maiores probabilidades de sucesso académico (Miranda & Almeida, 2009).

No conceito de motivação é relevante a distinção entre motivação extrínseca e intrínseca (Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994; Boruchovitch, 2009), surgindo a segunda como mais associada à criatividade, pois implica interesse genuíno e envolvimento afetivo pelo que se faz (Amabile, 1996; Wechsler, 2002; Morais, 2013). Sendo escassa a pesquisa sobre especificidades etárias em trajetórias desenvolvimentais da motivação na infância, há oscilações desta tomando particularmente a distinção atrás referida (Bruner, 2000; Wigfield, Guthrie, Tonks, & Perencevich, 2004). Quanto a diferenças de género na motivação, estudos realizados não demonstraram diferenças significativas na motivação no 1º Ciclo (Mata & Simões 2011; Pereira, 2011).

O incentivo e a manutenção da motivação para a aprendizagem implicam características além do indivíduo, nomeadamente de um clima de sala de aula que privilegie a resposta aos interesses dos alunos, a curiosidade ou a manutenção do esforço (Pais, 2006; Virgolim, Fleith, & Neves-Pereira, 2006). Tal clima, por sua vez, partilha características com o reclamado como sendo clima criativo e acima referido. Na relação entre criatividade e motivação, não existe então apenas a necessidade da segunda para que o processo criativo aconteça, mas também os contornos de um ambiente pautado por criatividade (por exemplo, solicitando novas ideias, alteração a rotinas, curiosidade, significados para as aprendizagens) favorecem a motivação, nomeadamente a motivação em contexto escolar (Amaral & Martinez, 2006; Egreja, 2007).

Dado o exposto, com esta investigação pretende-se explorar, em alunos do 1º ciclo do ensino básico, as perceções de clima criativo em sala de aula e a motivação para aprendizagem em função do género e do ano de escolaridade, assim como analisar o relacionamento entre ambas as variáveis (pressupondo que quando os alunos se percebem em climas criativos serão mais motivados), incluindo aqui ainda as variáveis género e ano de escolaridade. Esta investigação apresenta-se organizada em quatro capítulos. O primeiro diz respeito ao conceito de criatividade, enquadrando-o inicialmente nas suas múltiplas definições, consensos e controvérsias. Focaliza-se depois na infância, analisando especificidades por idades e por género da realização criativa neste período. Finaliza-se este capítulo, evidenciando a relevância do conceito de criatividade no contexto educativo e, mais especificamente, de um clima criativo em sala de aula.

O segundo capítulo é orientado para ao conceito de motivação. Inicia-se com a análise deste conceito, o qual também é multifacetado, e realça-se a dicotomia de motivação extrínseca/intrínseca. Coerentemente com o capítulo anterior, focaliza-se depois a motivação na infância e finaliza-se com a abordagem da motivação em contexto educativo e com a relação da mesma face a um clima criativo em sala de aula.

No terceiro capítulo apresenta-se a metodologia de investigação do presente estudo empírico. Nele são referidos os objetivos, os participantes, os instrumentos de avaliação e os procedimentos que caracterizam esta investigação.

No último capítulo procede-se à apresentação e à discussão dos resultados obtidos, mostrando-se a investigação organizada em dois estudos. O primeiro apresenta a adaptação de um instrumento de avaliação à realidade portuguesa – a “Escala de Avaliação da Motivação para Aprender (EMA) ” (Neves & Boruchovitch, 2007), instrumento esse necessário para o prosseguimento da investigação; o segundo analisa em crianças do 1º CEB perceções de clima criativo em sala de aula e motivação para a aprendizagem, tomando estas variáveis separadamente e como sendo interdependentes. Neste estudo, vão sendo comentados os resultados à medida que são apresentados.

Termina-se a dissertação sistematizando conclusões do estudo, apontando também limitações ao mesmo e sugestões futuras para eventual continuidade. Sabendo o professor como um interveniente privilegiado a nível psicossocial, os resultados poderão fornecer pistas para uma prática educativa pautada pela presença intencional de criatividade no contexto de sala de aula.

CAPÍTULO I - DA CRIATIVIDADE AO CLIMA CRIATIVO EM SALA DE AULA

O conceito de criatividade

A palavra *criatividade* surge do latim *creātus* e *creare*, estando associada às ideias de formar, dar princípio, produzir, inventar, originar, crescer (Piirto, 2004). É um conceito complexo e de difícil definição, dependendo do contexto espacial, temporal, social, económico e ideológico, decorrendo de múltiplas interligações de saberes e de transformações (ou mesmo ruturas) na sociedade (Albert & Runco, 2005). É assim um fenómeno individual e social, em simultâneo, e exige uma abordagem interdisciplinar, histórica e sistémica.

Criatividade é uma das mais complexas funções humanas e, coerentemente, apresenta uma multiplicidade de definições (El-Murad & West, 2004). Já em 1953 Morgan contabilizava vinte e cinco definições deste conceito e Torrance em 1988 dizia que tal conceito desafia qualquer definição. Veja-se ainda, mais recentemente, o título da Obra editada por Aleinikov, Kackmeister e Koeming (2000) *Creating Creativity: 1001 definitions*.

Neste percurso de pluralidade de definições convém salientar, porém, uma ideia que parece reunir consenso, o qual corresponde à simultaneidade da originalidade e da utilidade ou eficácia do que é considerado criativo. Não há criatividade sem originalidade, mas esta dimensão de novidade não é suficiente para garantir criatividade. A ideia ou produto criativo exigem que a novidade seja revestida de sentido, lógica, cumpra uma função adequada ao contexto e ao momento (Cropley, 2009; Runco, 2007).

Na perspetiva de encontrar consensos e mesmo sistematizações face a pluralidade de definições e de investigações sobre criatividade, surgem esquemas concetuais como o do 4 P's. Este esquema foi criado por Rhodes (1961), mas é assumido atualmente de uma forma universal pela literatura sobre criatividade (Runco, 2004). Os 4 P's correspondem então à Pessoa, Processo, Produto e contexto social (Press). A primeira categoria diz respeito aos estudos referentes, por exemplo, das características pessoais, onde se incluem as habilidades cognitivas, traços de personalidade, motivação ou estilos de aprendizagem. A segunda categoria, dizendo respeito ao Processo, abrange estudos a respeito de operações e de estratégias que o indivíduo usa para gerar e analisar ideias, resolver problemas, tomar decisões e gerir o seu pensamento durante o processo

criativo. No Produto, terceira categoria, consideram-se os estudos sobre as propriedades que um produto caracterizado como criativo deve possuir, sobre tipos de produto ou sobre características e metodologia de quem avalia tais produtos. A quarta categoria abrange 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.

Coerentemente com a complexidade do conceito de criatividade, as explicações mais recentes são integradoras de diferentes variáveis contempladas pelo esquema dos 4 P's. Temos, como exemplo, o modelo de Amabile (1983, 1996) entendendo criatividade como uma confluência de motivação intrínseca, habilidades e conhecimentos relevantes para o domínio que se está a trabalhar, e competências criativas. Por seu lado, Sternberg e Lubart (1995; Sternberg, 2003), salientam que criatividade requer a confluência de seis recursos, estando eles interrelacionados e correspondendo às habilidades cognitivas, ao conhecimento, aos estilos de pensamento, à personalidade, à motivação e ao contexto. Também para Csikszentmihalyi (1999), criatividade é o resultado de uma interação de três elementos: uma cultura que contém regras simbólicas; um grupo de peritos que conhecem e validam a inovação num determinado domínio e uma pessoa que traz novidade a tal domínio.

Porém, na complexidade da investigação sobre criatividade, paralelamente aos consensos há também controvérsias e mesmo crenças infundadas ou mitos (Sawyer, 2006; Weisberg, 1987). Vale então a pena analisar um pouco não só o que a criatividade é, mas também o que ela não é. No que diz respeito aos mitos, vários autores defendem, mesmo em pleno século XXI, que a criatividade está associada à doença mental (Kaufman, 2001; Schlesinger, 2002), sobrevivendo nesta associação uma ideia presente no início do historial da criatividade quando esta era vista como ligada à loucura (Ellis, 1926; Lombroso, 1891). No entanto, e desde há décadas, vários estudos associam criatividade à sanidade mental e mesmo à autorrealização (Crompton, 2003; Maslow, 1983; Roger, 1983).

Um outro mito frequente é o da criatividade enquanto inspiração súbita, sem trabalho prévio e sem explicação, mas este foi contrariado fortemente por Weisberg (1987) ou Gruber (1983), analisando pessoas altamente criativas, e ainda por trabalhos de pesquisa mais recentes (eg. Kaufman & Baer, 2006; Sternberg & Davidson, 1995). Para estes autores, a resposta criativa, mesmo quando ela é traduzida por *insight*, exigiu grande quantidade e diversidade de

conhecimentos, manutenção da motivação, autorregulação e persistência, resultando de trabalho e podendo esse percurso criativo ser explicado.

Um mito que acaba tendo influência direta em contexto educativo é o da associação de criatividade à indisciplina. Isto acontece desde estudos já clássicos de investigação empírica, como os de Torrance (1963) ou os de Wesley e Dawson (1995), nos quais o professor aparecia como frequentemente receoso do aluno criativo, implícita ou explicitamente. Mais recentemente, podemos ver ainda os alertas de Runco e Johnson (2002) ou de Morais e Azevedo (2011). Neste sentido, o aluno criativo, caracterizando-se por curiosidade, sentido de humor, autonomia, por exemplo, pode levar a que os professores tenham consequências dessas mesmas características na gestão de sala de aula. Contudo, outros autores afirmam exatamente o inverso, ou seja, uma relação positiva entre criatividade e comportamentos adaptados. A criatividade pode ser oportunidade canalizadora de energia para comportamentos saudáveis e fomentadores de crescimento pessoal (Woods, 1991); por seu lado, uma produtividade criativa pode alicerçar-se em adaptação do indivíduo, em bem estar pessoal e social (Sakamoto, 2008).

Paralelamente aos mitos, há ainda polémicas fundas que continuam minando a clareza de conceito de criatividade, dizendo respeito uma delas à afirmação, já antiga, de que a criatividade é um privilégio de poucos (Burgett, 1982; Galton, 1869) e só mesmo atribuível a pessoas reconhecidamente criativas em termos sociais. Esta é a velha e atual questão da *Big C/little c* (Isaksen, 1987; Starko, 2010). A primeira é reportada à criatividade reconhecida socialmente e não obedecendo a uma curva normal, já que poucos indivíduos seriam muito criativos e muitos indivíduos nada produziria nesse sentido (Feist, 2006; Vernon, 1989). A *little c* ou criatividade quotidiana, pelo contrário, encontra-se em qualquer indivíduo, descrevendo a sua aptidão de sobrevivência e de adaptação ao desconhecido.

No sentido desta última tipologia de criatividade, vários investigadores afirmam que a criatividade não é uma característica inacessível a algum ser humano, salientando que todos possuímos ferramentas para o pensamento criativo, em maior ou menor atualização no quotidiano (Cropley, 2004, 2009; Runco, 2007). Por exemplo, Craft (2004) afirma que criatividade quotidiana é a capacidade de encontrar caminhos ao longo da vida; logo, é um constante desembaraço que permite ao indivíduo traçar uma linha de ação, detetando as oportunidades e ultrapassando os obstáculos. Segundo David (1999), esta é a criatividade geral, que possibilita resolver problemas, assim como compreender o mundo que nos rodeia, de forma saudável e autorrealizada, podendo

ser utilizada de forma a obter bons resultados numa determinada área ou então para resolver assuntos pessoais ou relacionais. Permite adquirir competências para enfrentar o meio físico e social. A criatividade quotidiana envolve assim a utilização da imaginação e da inteligência, de forma a descobrir alternativas e a promover aplicações inovadoras na solução de problemas diários. Segundo Runco (2004, 2007), fala-se neste sentido em potencial criativo, estando ele inerente a todos os seres humanos. É este conceito de criatividade, complexo mas presente no quotidiano e consequentemente flexível à intervenção, que materializa a investigação no contexto educativo.

Criatividade é assim um conceito multifacetado, reunindo muitas definições, modelos explicativos e mesmo controvérsias sendo, ao mesmo tempo, apelativo e complexo, desafiador e profundamente útil (Sawyer, 2006; Starko, 2010).

Criatividade e infância

A manifestação da criatividade inicia-se na infância (Vigotsky, 2004), apresentando-se tais manifestações iniciais durante o período pré-escolar (a partir dos 3 anos) no jogo simbólico. Aliás, para autores como Gardner (1993) ou Sakamoto (2008), o período pré-escolar é mesmo potencialmente rico em criatividade.

Durante a infância acontecem vários picos e declínios na realização criativa, havendo justificações para tal, sobretudo de âmbito social e, mais especificamente, escolar (Gardner, 1993; Lindqvist, 2003; Smith & Carlsson, 1985; Torrance, 1967, 1980). Assim, para Torrance (autor de um *follow up* de 22 anos), acontece o primeiro declínio cerca dos cinco, seis anos, o que habitualmente coincide com o início da escolaridade (Torrance, 1967, 1980). O declínio da criatividade nesta etapa deve-se, segundo os anteriores autores, à submissão das crianças perante as regras da escola, à concentração nas suas exigências, à adaptação de comportamentos normalizados dos pares, ou até mesmo à estrutura das próprias atividades, visto estas não serem tão promotoras da criatividade como no pré-escolar. No estudo longitudinal de Torrance (1967, 1980) constatou-se ainda uma crise no desempenho criativo durante o 4º ano (*the 4th grade slump*), tendo essas crianças aproximadamente 9 anos. Averiguou-se também que as crianças tendem a recuperar o mesmo nível de criatividade que tinham antes desse declínio entre o 4º e 5º anos (isto é, na transição do 1º para o 2º Ciclo). Torrance atribui este segundo declínio a algum desânimo, porque os alunos se têm de conformar, mais ainda, às regras da escola, estando menos

focalizadas num pensamento não convencional. Tal como para Torrance, também para Lindqvist (2003) ocorrem picos e declínios na realização criativa, havendo um aumento do primeiro para o terceiro ano e um declínio pelos 3º / 4º anos.

As crianças nestas idades estão também em fase de desenvolvimento do seu pensamento lógico com novos instrumentos cognitivos muito associados à racionalidade convergente o que pode explicar os declínios (Lubart, 2007). A adaptação a diretrizes mais normalizadas do contexto escolar e alterações do próprio desenvolvimento cognitivo são então apontadas como justificações deste percurso desenvolvimental da criatividade na infância (Lubart, 2007; Torrance, 1976a; 1976b).

No entanto, se a realização criativa aumenta até ao terceiro ano ou quarto ano segundo Torrance (1980) ou Lindqvist (2003), para Smith & Carlsson (1985) ou para Smolucha & Smolucha (1985), ela diminui nessa fase, não sendo a questão desenvolvimental da criatividade uma questão pacífica. Já consensualmente para Torrance (1980) e Smolucha & Smolucha (1985), há um novo declínio no início da puberdade, acontecendo um posterior aumento da criatividade até ao final da adolescência.

Independentemente das oscilações desenvolvimentais mais ou menos consensuais, e se nos centrarmos nas crianças dos oito aos dez anos, verifica-se que estas se tornam capazes de usar uma diversidade de aptidões ao serem criativas e conseguem improvisar meios para expressar as suas capacidades. Autores como Torrance (1976a) e Lubart (2007) afirmam que nestas idades as crianças já conseguem criar justificações para as cenas por elas representadas no que se refere a pensamentos, emoções e construção de personagens, estando desta forma preparadas para estabelecerem hipóteses a partir de diferentes conteúdos e existindo assim uma evolução nas competências criativas nestas idades. Sousa (2005) argumenta ainda que estas competências poderão motivar mais para a aquisição de novos conhecimentos. As crianças intensificam a identificação e a diferenciação de papéis, podendo (re)criar muitas e novas brincadeiras, por exemplo através da simulação de diversas profissões. Nesta fase, já têm também capacidade para realizarem projetos com uma duração mais prolongada, obrigando os mesmos à concentração e persistência na criança. Entre os nove e os dez anos a criança desenvolve ainda competências do contexto social, verificando-se, nestas idades, um aumento da autonomia, assim como da noção de sociedade e de si próprio (Barron, 1976).

Alguns autores alegam a existência de diferenças na realização da criatividade na infância ainda no que diz respeito à variável gênero (Cropley, 1997; Pilar, Rodrigues, & Grande, 2007). Na compilação sobre este tipo de estudos, já Maccoby e Jackson em 1974, mostraram que após os sete anos e em medidas de realização criativa verbal, havia uma superioridade das raparigas. Um estudo recente realizado no Brasil, em alunos com idades compreendidas entre os 6 e 9 anos de idade, demonstrou que o gênero feminino revela superioridade na expressão de ideias (Joly, Fleith, Soares, Piovezan, & Lemos, 2009), indo ao encontro da pesquisa de Fleith e Alencar (2006) e de outros estudos em outros países (cf. Baer & Kaufman, 2008). Tais diferenças de gênero na produção criativa podem essencialmente ser explicadas por uma combinação de fatores ambientais, tais como família, a escola e a sociedade (Baer, 2005; Rosser & Lane, 2002). Porém, existem também as investigações que não constataram influências do gênero (Kaufman, Baer & Gentile, 2004; Matos & Fleith, 2006; Runco, 1991), havendo resultados apontando superioridade de cada um dos gêneros e ainda igualdade entre eles, o que não permite a definição de um padrão consistente de resultados (Baer & Kaufman, 2008; Runco, 1991; Fleith & Alencar, 2008; Maccoby & Jackson, 1974). Neste sentido, Morais (2001) salienta que os resultados não são pacíficos, uma vez que as conclusões são por vezes contraditórias, emergindo a existência de estudos que referem a soberania de cada um dos gêneros e ainda outros que negam essa desigualdade.

O 1º Ciclo, e particularmente os seus últimos anos, surgem assim como um tópico revestido de alguma polémica no que respeita a um aumento ou a uma restrição do desenvolvimento criativo e ainda no que respeita à manifestação criativa em função do gênero. Também, independentemente da posição tomada nestas polémicas, esses anos parecem surgir como relevantes para a promoção deliberada de competências criativas acontecer, devido às características de desenvolvimento que nessa fase se instalam e já atrás referidas (competências mais lógicas de raciocínio; integração da perceção de si e do meio; maior compreensão e diversificação de papéis sociais, maior capacidade de persistência na tarefa,...). A focalização da investigação sobre criatividade nesta idade aparece então como sendo ainda um tópico necessário.

Criatividade em contexto educativo

Persaud (2007) define a criatividade como uma capacidade de mudar perspetivas, sendo a mesma fundamental para a sobrevivência, seja ela social ou do próprio indivíduo. Atualmente, tal perspetiva é muito referida - assim, criatividade é vista como uma competência fundamental num

mundo marcado pela imprevisibilidade, mudança, rapidez e ainda como uma conseqüente necessidade de constante adaptação e de inovação (Csikzsentmihalyi, 2006; Naudé, 2006; Starko, 2010).

Será, porém, que se pode educar para a criatividade? Que relevância pode ter o contexto educativo nesta competência tão requerida na atualidade? Muitos autores defendem que a criatividade é passível de desenvolvimento (eg. Cropley, 2009; Plaker, Runco, & Pritzer 2011) e que deve ser inserida no contexto educativo de um modo consciente e intencional, considerando-a mesmo como vital no contexto escolar (Alencar, 2001; Fleith, 2001; James, Gerard, & Vagt-Traore, 2004).

O contexto escolar exige então uma atenção particular no que diz respeito à criatividade (Craft, Jeffrey & Leibling, 2007). É nesse espaço de educação formal que acontece grande parte do desenvolvimento do indivíduo (David, 2004). Por seu lado, a escola é um espaço de múltiplas influências e de aquisição de conhecimentos e competências, sendo premente a existência de um currículo que apresente as características adequadas para a promoção da criatividade (Joubert, 2007). Neste sentido, Gontijo (2007) defende uma análise do currículo a fim de verificar se o mesmo privilegia os processos criativos ou apenas a memorização, acrescentando que é necessário investir na formação dos professores para que possam desenvolver a sua própria criatividade e estimular a criatividade dos alunos.

Um dos grandes desafios da educação tem sido, porém, reconhecer a diversidade dos alunos que se encontram nos sistemas de ensino em termos de ritmos, estilos, interesses e potencialidades (David, Weschsler & Nakano, 2011). Pretende-se então que um maior número de alunos possa beneficiar de contextos educacionais que favoreçam a capacidade criativa dos alunos em todos os níveis de ensino (Kaufman, Beghetto, & Pourjalali, 2011, Nakano & Weschsler, 2006). A denominada massificação do ensino, ou democratização do ensino, trouxeram à realidade escolar esta diversidade, a diferença, a multiculturalidade, realidade essa que impede a escola de “continuar a preparar para a cultura de submissão (...) esta não pode rejeitar a diferença, não pode desconhecer a natural diversidade das pessoas e permanecer num modelo mecânico de educação” (Delors, 1996, p.15); ora, para gerir essa diversidade competências criativas são requeridas (Cropley, 2009).

Esta consciência da pertinência do desenvolvimento face à criatividade no contexto escolar está, inclusivamente, refletida nos objetivos e orientações traçadas a nível internacional, como por exemplo no NACCE* (1999). Também a nível nacional, na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei nº 46/86 de 14 Outubro), no artigo 2º, ponto 5, encontramos uma referência clara à criatividade quando é afirmado o dever de formar “cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”. Considerando a infância, o artigo 5º salienta que um dos objetivos da Educação Pré-escolar é "desenvolver as capacidades de expressão e de comunicação da criança, assim como a *imaginação criativa* e estimular a atividade lúdica". Por seu lado, o artigo 7º determina que um dos objetivos do Ensino Básico é "assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, *criatividade*, sentido moral e sensibilidade estética (...)".

Olhando ainda o documento *Perfil desejável do Aluno* à saída de cada um dos Ciclos do Ensino Básico, encontra-se referência explícita à criatividade como um objetivo. O documento defende que, à saída do 1º Ciclo, o aluno "realiza, de modo autónomo e *criativo*, atividades ligadas às suas preferências e interesses (...) " e que à saída do 2º Ciclo deve revelar “crescente sentido de autonomia e *criatividade* na realização de tarefas e iniciativas enquadradas pelo grupo e/ou pelos adultos significativos" e "domina e aplica instrumentos de acesso ao conhecimento/compreensão e fruição da realidade (competências comunicativas, expressivas, motoras, *criativas*, reflexivas, técnicas, críticas, imaginativas, outras) ”. Há muito tempo que a Escola, e em particular a sala de aula, aparecem assim como um contexto deveras privilegiado para a promoção da criatividade, assim como do progresso e do bem-estar social e individual (Runco, 2004). No entanto, a mesma sociedade, e respetivos valores, requerendo pessoas criativas, tem colocado algumas dificuldades à implementação da criatividade no contexto escolar. Há uma ênfase colocada na orientação para o sucesso, isto é, uma insistência no encontro da resposta certa e não incentivando frequentemente o processo de alargamento de possibilidades a partir do erro, não incentivando ainda a suposição e a experimentação, a persistência após a falha (Alencar & Fleith, 2006).

Também a pressão para cumprir os programas curriculares tem interferido nas oportunidades para rentabilizar criatividade no contexto escolar. Cada vez há mais escolas com atribuição de tempo suplementar para a preparação de provas académicas, ao mesmo tempo que

* NACCE: *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education*

reduzem a participação em projetos inovadores, tendo sido prejudicadas inclusivamente áreas de Educação Artística (Adams, 2006). Segundo este mesmo autor, alguns educadores transmitem a preocupação de que “ as avaliações em Matemática e Leitura ganharam pontuação, provavelmente em sacrifício de outros importantes objetivos” (Adams, 2006, p.28).

É necessário ainda salientar que, em função do extenso conteúdo do currículo escolar, o tempo escasseia para se testar novas abordagens na solução de problemas e para se fazer uso de formas divergentes de lidar com tal conteúdo programático (Alencar, 2004; Sternberg, 2003). O docente é então muitas vezes impedido de aprofundar as suas ações pedagógicas e de tomar caminhos alternativos potencialmente promotores de criatividade (Marani & Alencar, 2005).

Terá assim de imperar a perspectiva de “*perder tempo para ganhar tempo*” (De La Torre, 1995, p. 64), seja qual for o domínio considerado de lecionação. 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 ou a implementação de uma avaliação multifacetada (Simplicio, 2000; Sternberg & Weihua, 2003). É fundamental ainda que as escolas construam pontes entre conteúdos curriculares e estratégias de ensino do pensamento criativo (Virgolim, Fleith & Neves-Pereira, 2006). Tudo isto para rentabilizar o potencial criativo dos alunos na educação formal, aproveitando o contexto quotidiano de sala de aula (Craft, Jeffrey & Leibling, 2007; Sawyer, 2006) pois “se as escolas desejam incentivar a criatividade e a exibição da inteligência criativa, então têm de incluir, nas tarefas e na avaliação, no mínimo, alguma oportunidade ao pensamento criativo” (Sternberg & Weihua, 2003, p. 207).

Vários autores (eg. Fleith & Alencar, 2005; Nakano, 2009; Wechsler & Nakano, 2003) têm apontado que alguns passos no sentido da promoção da criatividade em contexto escolar já foram dados, mas alertam também para que muito ainda falta fazer até que esse objetivo seja alcançado suficientemente, mantendo-se o desafio.

Esta promoção em espaço escolar deve ser ampla, não incidindo apenas nos alunos, mas também nos professores e na própria organização (Martinez, 2002). Por seu lado, tal promoção feita nomeadamente a partir do clima de sala de aula, não deve visar apenas competências cognitivas, mas também emocionais e sociais, numa perspectiva multifacetada de criatividade (Cropley, 2009; Sawyer, 2006) e será mais detalhadamente abordada no ponto seguinte.

Clima criativo em sala de aula

No primeiro ponto deste capítulo foi referido que um dos 4 P's do esquema organizador de criatividade (El Murad & West, 2004; Rhodes, 1961) é o de Pressão ou Ambiente, assim como foram referidos paradigmas explicativos que, em interação com o nível individual, sublinham a importância do meio ambiente na inibição ou no favorecimento da criatividade. O clima que rodeia o indivíduo, não só o clima mais vasto (por exemplo: normas, valores), mas também os mais restritos (por exemplo: escola, família) deve então possuir características específicas e, intencionalmente, evitar outras. Segundo, por exemplo, Alencar e Fleith (2003), o esforço do indivíduo não é o bastante para o desenvolvimento do seu potencial criador: o contexto social no qual ele está inserido desempenha um papel determinante na estimulação das suas habilidades criativas. Tem havido assim vários estudos sobre o clima favorável à expressão criativa, nomeadamente tomando o contexto organizacional de trabalho (eg. Bruno Faria, 2003; Pinheiro e Pinheiro, 2006).

Também o clima facilitador da criatividade no contexto educativo tem sido alvo de várias investigações e sistematizações, apontando-se a importância específica do clima em sala de aula (Alencar & Fleith, 2009). Neste sentido, tem-se incidido bastante sobre o papel do próprio professor (Alencar & Fleith, 2009; Lubart, 2007). Assim, as características de um professor criativo passam não só pela forma como este gere as suas produções e atributos criativos pessoais, mas essencialmente por como impulsiona a criatividade dos seus alunos (Lucas, 2007). Estas características passam, por exemplo, pelo incentivo explícito à resolução de problemas de modo criativo, pela valorização da quebra de rotinas, pela promoção em sala de aula de competências metacognitivas, assim como da autonomia dos alunos. É importante ainda a relação entre aluno e professor, pois a mesma deverá ser de confiança e o clima de sala de aula deverá ser estimulante e comprometido. O professor deve ainda ser entusiasmante nas suas aulas, demonstrar segurança e competência nos conteúdos abordados, sendo ainda importante a reflexão a nível individual, e também com os colegas, sobre as práticas em sala de aula (David, 2008; Fleith, 2002; Lucas, 2007). Cropley (2009) assegura que o professor deve incentivar nos alunos vários aspetos cognitivos da criatividade, como o raciocínio e o pensamento divergente (a produção de ideias, a capacidade de resolver de várias formas as situações problemáticas,..), assim como as competências de comunicação.

São também promotoras da criatividade as estratégias de ensino que contemplem dar ao aluno um *feedback* informativo sobre o seu trabalho, que relacionem os conteúdos abordados às experiências vivenciadas pelos alunos, que orientem os alunos na procura de informações adicionais sobre temas que suscitem o seu interesse pelos mesmos, assim como a organização de espaços privilegiados para divulgação dos trabalhos que os alunos produzem e atividades que aumentem nos alunos a capacidade de explorar acontecimentos que possam ocorrer fora da sala de aula. É também essencial dar tempo ao aluno para pensar e desenvolver ideias (Fleith, 2001; Joubert, 2007).

Em complementaridade, Amabile (1996) indica características que um clima em sala de aula não deve ter para que a criatividade possa desenvolver-se. Por exemplo, ambientes que não se adequam aos estilos cognitivos e aos interesses que o aluno demonstra, assim como os ambientes inflexíveis face à diversidade, prejudicam a expressão criativa; também ambientes demasiadamente críticos ou competitivos minam oportunidades para acontecer criatividade em sala de aula. A mesma autora fala mesmo em *assassinos da criatividade*, tais como a exagerada vigilância do professor (transmitindo aos alunos a sensação de estarem a ser controlados quase todo o tempo), a exagerada avaliação (os alunos ficam preocupados com o que os colegas e professor poderão pensar deles), o uso da recompensa (existem alunos que fazem os trabalhos só com interesse por algo a obter exteriormente) e o incentivo à competição - se os alunos pressentem que tanto podem perder como ganhar, isso pode prejudicar o momento criativo (Amabile, 1991).

A percepção do professor acerca da própria criatividade é também objeto de estudos e importa para que se favoreça criatividade em sala de aula. Sabe-se que o autoconceito e o conceito de criatividade que o professor detém influenciam as possibilidades de ele se manifestar criativamente ou mesmo de desenvolver a sua própria criatividade (Alencar & Fleith, 2003; Fresquet, 2000). Alencar e Mariani (2001) encontram ainda relação entre o medo do erro, da crítica e do ridículo face à inibição do comportamento criativo, podendo esta relação estar em causa quer nos docentes quer nos alunos.

Expostas estas características para construir um clima em sala de aula propício à criatividade, é importante sublinhar que as iniciativas de promoção de criatividade têm provocado globalmente resultados positivos (Cramond, 1990, 2009; Cropley, 2009), apesar de esta não ser uma questão totalmente pacífica (Murdock, 2003). Assim, o Sistema Educativo está perante um desafio colocado pela própria sociedade, a qual "necessita e exige uma renovação de meios

educativos que integrem o desenvolvimento da criatividade, como norte e motor de novas orientações metodológicas” (De La Torre, 1995, p.18). A sala de aula pode ter então neste desafio um papel fundamental.

Por último, importa conhecer como os personagens do contexto de sala de aula representam um clima criativo, apesar de haver uma escassa literatura sobre o assunto e sendo assim um desafio a este tipo de auscultação (Fleith, 2007). Fleith e Alencar (2006) conduziram um estudo com alunos brasileiros a frequentar o 3º e 4º anos de escolaridade, o qual permitiu às autoras a possibilidade de verificar diferenças significativas entre alunos do género masculino e do género feminino em relação ao suporte do professor à expressão de ideias dos alunos, ao interesse destes pela aprendizagem e ao incentivo face à autonomia do aluno, havendo superioridade das raparigas nestas perceções. Também neste estudo os alunos do 4º ano mostraram maior perceção do suporte do professor e de seu incentivo à autonomia do aluno, face aos colegas do 3º ano., De forma geral, os alunos demonstraram nesta pesquisa um elevado interesse pela aprendizagem, o que reflete uma visão positiva do ambiente escolar, das suas tarefas e ainda pela satisfação que a aprendizagem lhes transmite em sala de aula.

Por seu lado, Fleith, Renzulli e Westberg (2002) conduziram um estudo onde participaram alunos brasileiros e norte americanos do 3º, 4º e 5º anos, tendo também verificado diferenças em relação à perceção entre alunos do género masculino e alunos do género feminino, especialmente em relação ao suporte do professor à expressão de ideias, ao interesse do aluno pela aprendizagem e ao incentivo à autonomia do aluno, sendo que a avaliação feminina foi mais elevada do que a do masculino. As raparigas parecem, nesta idade, ter uma perceção mais favorável do clima de sala de aula enquanto criativo. Foi ainda possível observar que os alunos do 4ºano apresentaram uma visão mas positiva do clima de sala de aula enquanto facilitador da criatividade, nomeadamente no suporte do professor à expressão de ideias e na autonomia do aluno, quando comparados com os alunos do 3ºano.

Um estudo realizado por Fleith (2000) demonstrou ainda que tanto professores como alunos dos 3ª e 4ª anos pensam um ambiente facilitador de criatividade como o que oferece escolha aos alunos, permite a aceitação de ideias diferentes, encoraja a autoconfiança, foca-se nos interesses e nas habilidades dos alunos. Em contrapartida, os mesmos participantes do estudo indicaram que num ambiente inibidor da criatividade, as ideias são ignoradas, os professores são controladores, os erros não são permitidos e as regras existem em excesso.

A partir deste tipo de estudos, sabe-se que há discrepância entre as necessidades expressas pelos alunos e o que é oferecido pelo sistema escolar (Csikszentmihalyi, 2006). Por exemplo, Silva (2000), ao comparar percepções entre alunos e professores sobre a facilitação de criatividade em sala de aula, verificou que estes últimos tinham percepções mais favoráveis do que os alunos. Auscultar como pensam os alunos o clima de sala de aula, em qualquer nível de escolaridade, parece então continuar a ser muito relevante para futuros ajustes e renovações de práticas educativas.

CAPÍTULO II - MOTIVAÇÃO E CLIMA CRIATIVO EM SALA DE AULA

Conceito de motivação

O conceito de motivação é central para a aprendizagem e Thorndike (1931), no princípio do século XX, foi um dos autores que validou experimentalmente esta relação, através da famosa lei do efeito: a aprendizagem ficava fortalecida quando seguida de um estado satisfatório para o aluno. Como podemos então definir este conceito? Tal como acontece com o conceito de criatividade, o de motivação é dos mais estudados, sendo coerentemente também alvo de muitas definições e perspectivas (Jesus, 2004).

Lieury e Fenoillet (2000) definem a motivação como sendo um conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação e da orientação, intensidade e persistência face à mesma, ou seja, quanto mais motivado o indivíduo está, mais persistente e intensa é a sua atividade. A motivação é assim uma grandeza vetorial, como afirma Rodrigues (2000), uma vez que se define por uma direção, ou necessidade, um incentivo, ou finalidade, e ainda por uma intensidade (pulsão ou impulso). O autor argumenta que se há comportamentos despertados por um estímulo identificável, existem também comportamentos resultantes da ação de uma força interior (impulsos), os quais designa por comportamentos motivados. Estes comportamentos implicariam então uma mobilização energética que aciona o indivíduo para a obtenção de uma finalidade.

Definir motivação é definir algo complexo e engloba vários elementos, tais como a noção de processo, de metas a atingir e ainda a necessidade de uma atividade física ou mental para realizar esse processo. Poderá então a motivação ser entendida com um conceito que implica um movimento, uma ação, seja ela de natureza cognitiva ou física, ou também algo que envolve a sustentação da ação para atingir metas, de médio ou longo prazo (Pintrich & Schunk, 2002). Também para Alfonso (2010) a motivação é caracterizada por três fases: perceção de uma necessidade, impulso para satisfazê-la e desenvolvimento da resposta para tal objetivo. Por seu lado, Mann (2006) afirma que a motivação implica a necessidade de reconhecer as carências que cada pessoa tem, assim como a capacidade de as satisfazer no momento certo, atendendo aos constrangimentos do sistema e do contexto que o envolve.

Diversos autores de perspectivas sociocognitivas da motivação para a aprendizagem demonstram a existência de duas formas essenciais que esta motivação pode tomar - a extrínseca e a intrínseca (Amabile, Hill, Hennessey, & Tighe, 1994; Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989; Stecker, 2000). Segundo esta dualidade, um aluno extrinsecamente motivado desempenha uma atividade porque está interessado em receber recompensas externas ou com o intuito de agradar aos outros (no caso da aprendizagem escolar, particularmente aos pais ou professores). Por sua vez, o aluno motivado intrinsecamente é aquele que se envolve nas atividades pela tarefa em si, percebendo-as como muito interessantes, proporcionando-lhe estas satisfação.

Também para Wechsler (2001, 2002) a motivação intrínseca é caracterizada pela satisfação não proveniente de fontes externas, devendo-se ao desejo do indivíduo se envolver e se manter na tarefa, tal como o de alcançar a meta, ou ao prazer de descoberta, independentemente de recompensas externas, críticas ou reconhecimento social. Por seu lado, na motivação extrínseca, o indivíduo preocupa-se menos com a tarefa, com o problema a resolver, sendo que a recompensa oferecida pelo ambiente após o cumprimento da tarefa é o mais relevante (Wechsler, 2001, 2002).

Por seu lado, para Eccheli (2008), na motivação intrínseca - baseada no interesse pela tarefa - toda a ação que reforce a percepção da aptidão do indivíduo face à mesma irá fornecer um *feedback* positivo sobre a sua realização, o que fará com que esta motivação aumente. A autora explica a motivação extrínseca como sendo um estado emocional que é provocado por incentivos que apenas acontecem num determinado momento, o que pode fazer com que os alunos se interessem pelas tarefas escolares, mas visando para além delas as recompensas.

Neves e Burochovitch (2007) relatam, contudo, que alguns autores pressupõem que a motivação intrínseca possa conter outras dimensões além da busca guiada pela vontade e pelo prazer trazidos pela tarefa, muito embora as pesquisas e instrumentos sobre motivação ainda não contemplem tais dimensões. Também como refere Sternberg (2003), esta questão da motivação não é *a preto e branco*, ou seja, a motivação extrínseca está intimamente relacionada com a motivação intrínseca - exemplo disso é o papel do elogio (ação externa/motivação intrínseca). Kasof, Chen, Himset e Greeberger, (2007) concluíram, a partir da análise de resultados diferentes pesquisas, que é a combinação entre motivação extrínseca e motivação intrínseca que sustenta a manutenção do empenho do indivíduo ao longo de uma realização. Nestas situações, em que há integração da motivação intrínseca e extrínseca, Lubart (2007) denomina como sendo situações de *motivação de sucesso*.

Dada a importância do conceito de motivação face ao desempenho escolar, nos últimos anos muitos educadores e psicólogos têm discutido esta relação (Bzuneck, 2004). O conceito de motivação torna-se particularmente importante para o cumprimento das metas académicas, tratando-se aqui da motivação para a aprendizagem escolar e tendo nela os fatores ambientais (também os do contexto escolar) uma relevância a não descurar (Bzuneck, 2002).

Motivação e infância

O ser humano apresenta interesse e curiosidade desde o nascimento, apresentando uma prontidão para aprender e explorar. Esta tendência motivacional é então tomada como natural, sendo a mesma um fator primordial para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do indivíduo (Bzuneck, 2004).

Alguns autores argumentam que a motivação varia de acordo com a idade. Assim, as crianças no ensino pré-escolar e no 1º Ciclo possuem motivadores determinados predominantemente de forma extrínseca (Wigfield, Guthrie, Tonks, & Perencevich, 2004). Estes autores referem isto pelo facto de as crianças se interessarem pela aprendizagem porque podem ganhar algo material ou o reconhecimento pessoal, como por exemplo a aprovação do professor, dos pais ou até das outras crianças. Estes motivadores são então essencialmente extrínsecos e isolados do material de aprendizagem. No entanto, os mesmos autores salientam que a motivação intrínseca não deixa de ser possível nestas idades. Contudo, não deixam de alertar também que esperar que as crianças do 1º Ciclo deem atenção às competências de aprendizagem apenas por razões intrínsecas poderá ser irrealista. Deste modo, o papel do professor deverá ser o de apelar à motivação extrínseca, juntamente com a procura de condições materiais e ambientais que sejam intrinsecamente motivantes. Esta conciliação aumentará a probabilidade de elevar a atenção e o tempo de concentração nas tarefas por parte dos alunos.

Referindo-se ainda ao contexto educativo, também para Bruner (2000) a motivação específica as condições que predis põem um indivíduo para a aprendizagem. Acrescenta então que especialmente na educação pré-escolar existem variáveis que ajudam a motivar a criança e permitem aprender. Tal como Bruner (2000), Wigfield, Guthrie, Tonks e Perencevich (2004) acreditam que a recompensa externa poderá ser importante nestas idades para iniciar determinadas ações, insistindo, porém, que só através da motivação intrínseca se sustentará a vontade de aprender. Um dos grandes exemplos da motivação intrínseca para Bruner (2000) é o

da curiosidade, considerando-a um impulso. Este autor sugere que as crianças são muitas vezes demasiado curiosas, sendo mesmo incapazes de se fixarem numa atividade, uma vez que a curiosidade as leva a querer experimentar várias atividades numa sucessão rápida e às vezes ilógica. Isto mostra como a motivação intrínseca é em si própria recompensadora e por isso mesmo autossuficiente. Contudo, o professor deverá saber gerir esta situação na sala de aula com crianças pequenas, não estando alheio a ambos os tipos de motivação, mas não deixando de tirar partido da motivação intrínseca que já existe e que pode assim ajudar à exploração de alternativas.

Segundo Cropley (2009), por exemplo, à medida que um indivíduo se desenvolve, as suas competências metacognitivas (isto é, as suas habilidades de autorregulação ou de regulação do processamento cognitivo) aumentam na direção de uma maior complexidade e diferenciação. Esta capacidade metacognitiva pode então regular a curiosidade, intrínseca e referida anteriormente, e ajudar cada vez mais ao apelo da motivação intrínseca na infância e à gestão complementar entre esta e a motivação extrínseca (Morais & Valente, 1991; Ribeiro, 2003). Relembre-se que tal capacidade reguladora inicia-se cerca dos 8, 10 anos, logo, no final do 1º Ciclo ou início do 2º Ciclo, desenvolvendo-se particularmente na adolescência (Ribeiro, 2003).

Embora sejam muito poucos os estudos realizados acerca da trajetória desenvolvimental da motivação no nível pré-escolar, alguns autores alegam que nesta fase as crianças manifestam um nível de motivação elevado - “as crianças quando entram para a escola sentem uma vontade muito grande em aprender e revelam muita curiosidade em relação às atividades escolares em geral” (Mata, Monteiro, & Peixoto, 2009, p. 568). Este elevado nível de motivação para aprender tem sido ainda apontado especificamente face às crianças dos dois primeiros anos do 1º Ciclo (Mata & Simões, 2011). Contudo, neste ciclo de escolaridade, e tomando áreas académicas específicas, a motivação intrínseca pode diminuir, nomeadamente do 4º para o 5º ano (Baker & Wigfield, 1999; Monteiro & Mata, 2001). Tal declínio na motivação intrínseca, de acordo com Zusho e Pintrich (2001), deve-se ao facto de os alunos nestas idades apresentarem interesses por áreas específicas e não sendo no quotidiano escolar todos os interesses contemplados. Higa e Martinelli (2006) investigaram a orientação motivacional de alunos de ambos os géneros que frequentavam os 2º e 4º anos do ensino fundamental no Brasil, com idades compreendidas entre os 7 e 12 anos. O estudo concluiu que os alunos apresentavam uma pontuação mais elevada na motivação intrínseca no 2º ano quando comparados com o 4º ano. Também Martinelli e Genari (2009) realizaram um estudo com alunos entre os 9 e 12 anos de idade, a frequentarem o 3º e o

4º ano, demonstrando que os alunos do 3º ano se revelaram mais motivados para o desempenho escolar que os alunos do 4º ano, tanto na motivação intrínseca como extrínseca. Martinelli e Sisto (2010) afirmam que os estudos realizados que se propuseram a discutir a problemática da subsistência ou não dos padrões motivacionais dos alunos ao longo da escolaridade, assim como a superioridade de um tipo de motivação, não são de todo conclusivos, o que demonstra assim a importância de efetuar novas investigações.

Já na adolescência há uma maior tendência para a motivação intrínseca se tornar um fator crucial na aprendizagem do aluno, dado o desenvolvimento da metacognição e da afirmação do pensamento formal. Nesta faixa etária, os alunos são mais capazes de procurar e relacionar novas ideias. A motivação intrínseca torna-se mesmo um autorreforço para as aprendizagens (Wigfield, Guthrie, Tonks, & Perencevich, 2004).

Quanto a diferenças de género, Mata e Simões (2009) desenvolveram um estudo no 1º e 2º anos de escolaridade, no qual verificaram que a motivação entre rapazes e raparigas não apresentava diferenças significativas. Os autores alegam que a idade poderá ser a justificação para esta ausência de diferenças, uma vez que estas crianças são ainda muito novas e muitos dos estereótipos sociais que permitem as diferenças no género poderão ainda não ter nelas impacto. Também Pereira (2011) realizou um estudo em alunos do 4º ano de escolaridade em Portugal e constatou não existirem diferenças estatisticamente significativas na motivação em função do género, tendo verificado ainda que a maioria destes alunos apresentavam uma orientação motivacional intrínseca para a aprendizagem. Um estudo realizado por Cavalcanti (2009), no Brasil, apenas demonstrou diferenças na motivação extrínseca, em alunas do género feminino e ausência de diferenças face à motivação intrínseca.

A relevância da motivação em contexto educativo

Atualmente, nos diferentes níveis de ensino, torna-se muito relevante e frequente a queixa dos professores face à existência de alunos desmotivados (Tapia, 2003; Tapia & Fita, 2006). Para Bzuneck (2004) tal preocupação dos docentes pode ser traduzida em questões sobre, por exemplo, porque alguns alunos completam as atividades apesar do enorme grau de dificuldade que estas exigem enquanto outros desistem no primeiro obstáculo, ou sobre até que ponto a motivação é um dos elementos que influenciam o comportamento do aluno em sala de aula. A baixa motivação é então um grande problema no contexto escolar, uma vez que alunos desmotivados aprendem

muito pouco ou simplesmente não aprendem ou abandonam mesmo a escola (Fleith, 2007; Santos, 2004)

Em 2004, a OCDE alertou para a importância de motivar os alunos, tendo como objetivo a diminuição significativa das taxas de abandono escolar. Ora, este é um problema que atinge elevadas proporções em Portugal; de acordo com os dados fornecidos pelo INE (2011) em Portugal, o abandono escolar é de 31,2%, ou seja, mais do dobro dos 14,4% que correspondem à média da União Europeia (Comissão Europeia, 2011). Percebe-se assim a crescente percepção da importância da motivação na aprendizagem escolar, havendo uma maior preocupação em explorar este conceito (Zenorini & Santos, 2010) para que eficazmente possam ser encontradas ferramentas que cativem cada vez mais os alunos nas tarefas escolares (Ruiz, 2005).

O aluno desmotivado caracteriza-se por não investir nos seus recursos naturais, não aplicar os seus esforços, fazendo apenas o mínimo exigido ou desistindo facilmente quando a tarefa parece um pouco mais exigente (Bzuneck, 2001). Então, a importância da motivação do aluno em sala de aula passa pela possibilitação de que o mesmo se envolva ativamente nas tarefas do processo de aprendizagem, iniciando-as, mantendo-se nelas e nelas utilizando o seu potencial de competências (Bzuneck, 2004, 2010). Este aluno motivado percebe tais atividades como bastante interessantes, despertando a sua curiosidade e desenvolvendo a sua persistência, contribuindo assim a motivação com uma enorme satisfação face ao processo de aprendizagem (Schunk, 2002; Siqueira, 2007). O aluno motivado faz ainda muitas perguntas, participa de discussões sobre temas de estudo, demonstra curiosidade, dedica grande parte do seu tempo às atividades, procura atividades extracurriculares deliberadamente, procura explorar novos espaços para criar (Neves-Pereira, 2007). O aluno motivado dá e ganha vida e sentido face à escola.

Ainda nesta perspetiva da importância vital da motivação no contexto escolar, Pajares e Schunk (2001) salientam que a escola representa uma fonte socializadora de grande impacto na vida das pessoas. Ora, para que a escola consiga atingir os seus objetivos é necessário que se promova entre os alunos interesse genuíno e entusiasmo pela aprendizagem e pelo desempenho escolares. Por seu lado, Vygostsky (2003) apresenta-nos o processo de aprendizagem definido como a forma de os indivíduos adquirirem novos conhecimentos, desenvolverem competências e modificarem comportamentos; é assim uma mudança relativamente estável do comportamento, de uma maneira mais ou menos constante, conseguida pela experiência, pela observação e, de forma não menos importante, pela prática motivada. Para Vygostsky, o pensamento propriamente dito é

produto da motivação, ou seja, dos nossos desejos, necessidades e interesses. O autor salienta então que não há aprendizagem sem motivação, estando um aluno motivado quando tem necessidade de aprender e de atribuir significado ao aprendido (Vygostsky, 1991).

Para que a motivação aconteça, o ambiente escolar deve agregar algumas características. Em primeiro lugar, e de uma forma ainda genérica, a aplicação de princípios gerais sobre a motivação humana no ambiente escolar não seria apropriado sem a consideração das particularidades deste mesmo ambiente. Assim, tem de se considerar, ao pensar motivação, que as atividades proporcionadas na escola se encontram relacionadas com processos cognitivos tais como a concentração, o raciocínio e outros processos envolvidos na resolução de problemas (Brophy, 1983; Bzuneck, 2002).

Ora, tomando as atividades envolventes destes mesmos processos, um dos fatores que influencia o decréscimo da motivação para aprender dos alunos é o padrão que em muitas escolas vigora e que dá prioridade a um *saber culto* (e socialmente instituído, imposto e legitimado) em detrimento das experiências de vida dos alunos. Não se trata aqui de diminuir a importância das dimensões cognitivas e da informação aprendida no processo de ensino e aprendizagem, mas de reforçar que a escola deve considerar, nesse tipo de atividades, os interesses dos alunos, não devendo restringir-se a metodologias que enfatizem a memorização e a aquisição de conhecimentos (Virgolim, Fleith & Neves-Pereira, 2006). A valorização de estratégias de ensino mais significativas requer a superação de práticas reprodutivas e o uso de dinâmicas através das quais o aluno possa expressar-se criativamente e com vista a preparar-se para enfrentar os desafios contemporâneos (Pais, 2006).

Também as crenças dos alunos podem influenciar o investimento que colocam nas tarefas escolares. Martini e Burochovitch (2004) focam a necessidade de se conhecer e trabalhar tais crenças dos alunos desde o início do percurso escolar, enfatizando que quanto mais precocemente uma crença é assimilada maior será a dificuldade em modificá-la. Burochovitch (2009) alerta ainda para a necessidade de se transformar a sala de aula num ambiente afável, ativando no aluno o sentimento de pertença à turma. Para esta autora é importante que o professor construa um ambiente onde o aluno se sinta integrado e sinta legitimadas as suas dúvidas e pedidos de ajuda. A motivação não é somente uma característica própria do aluno, ela é também mediada pela cultura de sala de aula e, obviamente, pelo professor.

O professor tem assim grande influência no que diz respeito a um clima de sala de aula estimulante da motivação para aprender. Como refere Paiva (2008), o ensino só tem sentido quando *interfere* na aprendizagem, sendo necessário então não só saber entender como o aluno aprende, mas também como o professor ensina: para este autor só assim o processo educativo poderá resultar e o aluno conseguirá aprender a pensar, a sentir e a agir. Sabe-se que alunos cuja autonomia era promovida em sala de aula demonstraram maior percepção de competência escolar, coragem para vencer desafios, melhor desempenho e perseverança nas atividades escolares, assim como apresentaram aumento significativo da criatividade e uma diminuição de ansiedade na escola. Estes alunos apresentaram também, e especificamente, maior motivação intrínseca para aprender (Guimarães, 2004).

Tem ainda de se ter em atenção que o estilo motivacional do professor pode condicionar o desempenho, emoções e motivação dos alunos em relação à escola, sendo este um fator relativamente estável durante o ano letivo (Patrick, Anderman, Ryan, Edelin, & Midgley, 2001). Mas, se o estilo motivacional do professor é considerado estável, ele é também vulnerável a fatores sociocontextuais como, por exemplo, o número de alunos em sala de aula, a experiência, a idade, o género, as interações com Direção da escola, as concepções ideológicas, entre outros (Guimarães & Burochovitch, 2004), sendo alguns desses fatores eventualmente controláveis.

Rosário (2002) defende ainda que os professores necessitam de aprender a monitorizar o grau de dificuldade das tarefas que apresentam aos alunos. Se o professor faz transparecer ao aluno que algo não é viável, certamente isso vai desmotivá-lo. Contudo, tarefas demasiado fáceis são identicamente desmotivantes. Deverá, então, ser demonstrado ao aluno que a tarefa proposta é suscetível de ser realizada, mas que para isso é necessário trabalho e esforço.

Identificar quais os alunos motivados numa sala de aula é bastante complexo para o professor, além de ser difícil diferenciar se um comportamento é derivado da orientação motivacional intrínseca ou extrínseca (Lubart, 2007; Morris & Maisto, 2004). Contudo, algumas sistematizações podem ser feitas face ao que deve ser contemplado em sala de aula para a motivação dos alunos acontecer. Assim, Guimarães (2004) refere que a determinação do aluno para cumprir uma atividade escolar ocorre quando: este tem a atenção focada na compreensão do conteúdo de uma atividade que pode beneficiá-lo, levando-o por exemplo a novos conhecimentos e habilidades; o significado de um dado conteúdo está relacionado com interesses pessoais; e ainda quando a proposta de atividade é definida com metas específica e de curto prazo, estimulando-se a

percepção de que com certo nível esforço a sua conclusão é possível. A investigação (Alencar & Fleith, 2009; Cunha, 2006) na área tem ainda 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 dos alunos; a implementação de ações educativas que tenham como finalidade o crescimento pessoal do aluno e o domínio das tarefas em ambiente de cooperação; a preparação de atividades de aprendizagem com um nível apropriado de complexidade e sendo agradáveis e desafiantes para os alunos; a promoção de avaliações que também fomentem oportunidades de participação, a aprendizagem e a melhoria do desempenho dos alunos; a utilização de *feedbacks* positivos acerca da competência e da autoeficácia dos alunos nas atividades, incentivando o esforço e a utilização adequada de estratégias de aprendizagem.

Se forem comparadas as características do clima criativo em sala de aula (cf. Capítulo1) e as características de um clima favorável à motivação para a aprendizagem ser possível e agradável, observam-se então muitas semelhanças. Por seu lado, a finalidade última da escola, e a mais explícita, é o sucesso académico, sendo este sucesso académico dependente da motivação do aluno e sendo um clima criativo importante para tal motivação. Importa então explorar o relacionamento mais estreito entre os conceitos de motivação e de criatividade, tomando o ponto de vista da promoção de ambos.

Motivação e clima criativo em sala de aula

Motivação e criatividade são conceitos inseparáveis, segundo autores como Alencar e Fleith (2009), La Torre (2005), Lubart (2007) ou Kauart e Muniz (2008), os quais associam criatividade à motivação, especialmente sendo esta última de carácter intrínseco. Como se pode consultar mais detalhadamente no Capítulo 1, no modelo de Amabile (1983, 1996) a motivação intrínseca é um dos requisitos para explicar a manifestação criativa, com a relevância de iniciar e de manter todo o processo subjacente. Motivação é ainda uma das componentes da explicação sistémica de Sternberg e Lubart (1995; Sternberg, 2003), aparecendo assim o envolvimento com a tarefa, a paixão pelo que se faz, como imprescindível para se criar e não apenas reproduzir (Morais, 2013). Motivação é a energia que induz o indivíduo a permanecer numa atividade - veja-se neste sentido o artigo de Torrance, em 1983, especificamente intitulado “The importance of falling in love with something” e dedicado à criatividade. Também ambos os conceitos partilham requisitos como a

curiosidade, a flexibilidade ou a persistência, isto é, características importantes para a afirmação de ser-se criativo e ser-se motivado (Azevedo, Morais, Ribeiro, Jesus & Brandão, 2012; Jesus, Russ, Lens & Imaginário, no prelo; *Morais*, 2001).

Muito frequentemente, nesta relação está em causa a motivação intrínseca, mas a motivação extrínseca pode aparecer também como não sendo prejudicial e mesmo como facilitadora no processo criativo, não sendo este aspeto pacífico na investigação, no entanto (Cameron, 2001; Lubart, 2007). É também pertinente, e nem sempre fácil, identificar se a fonte de motivação é de natureza extrínseca ou intrínseca. Por exemplo, quando há ganhos económicos, é importante ver se a centração do sujeito está na recompensa ou na tarefa que a ela leva (Lubart, 2007).

Sendo a motivação essencial para o sucesso académico (Bzuneck, 2004), ela aparece então também como uma dimensão impossível de descurar no contexto escolar se for considerado o sucesso pessoal e profissional de uma forma mais alargada. Viu-se que não há expressão criativa sem motivação e que tal expressão criativa é condição para enfrentar eficazmente os problemas no mundo de hoje e no futuro (eg. Csikszentmihalyi, 2006; Starko, 2010). Ora, afirma-se desta forma a relação entre motivação e criatividade, reforçando aqui a relevância da primeira na segunda.

Contudo, esta relação entre ambos os conceitos pode ser perspectivada inversamente, ou seja, tomando a importância que um clima criativo revela para a existência de motivação. Se para fomentar a criatividade em sala de aula é necessária a promoção de motivação nos alunos (Sequeira Guerra, 2006), também as práticas docentes devem ser promotoras da criatividade para mobilizar a motivação dos mesmos (Alencar & Fleith, 2009; De La Torre, 2005; Lubart, 2007; Kauart & Muniz, 2008).

O ambiente de características criativas que rodeia os alunos (cf. Capítulo 1) suscita novas ideias, autonomia, questionamento, persistência, curiosidade, indo ainda tal clima em sala de aula ao encontro dos interesses dos alunos, tornando as suas aprendizagens significativas (Fleith, 2000; Craft, 2005; Cromptley, 2009). Neste sentido específico da aprendizagem significativa, Egreja (2007) menciona explicitamente a relação entre criatividade e motivação, tendo a primeira um papel importante como agente motivador das significações, chegando-se pela atitude criativa à construção de sentidos, havendo uma forte probabilidade de assim se estimular o aluno a um maior envolvimento com a tarefa (motivação intrínseca). Um estudo realizado por Amaral e

Martinez (2006) procurou também identificar a relação entre o sentido da aprendizagem para o aluno e a expressão da criatividade durante a tarefa, observando a existência simultânea de vários elementos que beneficiam a criatividade do aluno, assim como uma elevada motivação para a aprendizagem. Características comuns a um aluno criativo, como a recolha da informação de forma individualizada, independência ou a procura de novas experiências favoreciam a sua aprendizagem, tornando-a desafiante. Se for tomado o papel do professor nesse clima criativo de sala de aula, este é entusiasmado, cativante e comprometido (Fleith, 2002; Lucas, 2007). Ora, os contornos deste clima em sala de aula necessariamente apelam a interesse e empenhamento nas tarefas.

As percepções de autoeficácia (percepções da capacidade do indivíduo para demonstrar comportamentos necessários a alcançar os seus objetivos) são também um importante fator motivacional, os quais funcionam como mediadores nas capacidades dos alunos e no seu desempenho (Rodrigues e Barrera, 2007). Estes autores afirmam ainda que pessoas com elevadas crenças de autoeficácia lidam de forma mais positiva com as suas emoções, visualizando no geral resultados positivos, o que resulta num padrão mais elevado de motivação. Da mesma forma, se considerarmos as características atribuídas a uma pessoa criativa (Cropley, 2009; Morais, 2004, 2013; Sawyer, 2006), indivíduos com elevada autopercepção de criatividade terão mais probabilidade de serem motivados (julgando-se mais curiosos, inovadores, persistentes, flexíveis).

Motivação e criatividade não são assim independentes, sendo mesmo as características atribuídas a um clima em sala de aula favorecedor de cada uma destas dimensões muito semelhantes (cf. pontos anteriores). Aparecendo a motivação para a aprendizagem como algo essencial aos objetivos do sucesso académico tão valorizados pessoal e socialmente, e desde os primeiros anos de escolaridade, interessará cada vez mais a aposta num clima criativo em sala de aula, já que não só competências criativas podem ser facilitadas nos alunos, como também a motivação pode ser rentabilizada, sobretudo de uma forma intrínseca.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

Após um enquadramento teórico (cf. Capítulos I e II), apresentar-se-á a metodologia seguida na investigação empírica desta dissertação, a qual se operacionalizou em dois estudos. Um dos estudos tem a ver com a adaptação de um instrumento de avaliação ao contexto português, passo este necessário para o desenvolvimento do outro estudo aqui apresentado. Este último diz respeito ao relacionamento entre motivação para a aprendizagem e percepções de clima criativo em sala de aula por parte de alunos do 1º ciclo do ensino básico, assim como à análise de cada uma destas variáveis por género e por ano de escolaridade nestes alunos. Serão apresentados os objetivos e hipóteses, os participantes, os instrumentos de avaliação e os procedimentos envolvidos para ambos os estudos.

Método

Objetivos e hipóteses

Os objetivos desta investigação correspondem a:

- . Adaptar ao contexto português a Escala “Escala de Avaliação da Motivação para Aprender (EMA) ” (Neves & Boruchovitch, 2007) - estudo 1;
- . Analisar percepções de clima criativo em sala de aula em alunos do 1º ciclo do ensino básico em função do género e do ano de escolaridade (3º e 4º anos) – estudo 2
- . Analisar a motivação para a aprendizagem em alunos do 1º ciclo do ensino básico em função do género e do ano de escolaridade (3º e 4º anos) - estudo 2;
- . Analisar o relacionamento entre motivação para a aprendizagem e percepções de clima criativo em sala de aula em alunos do 1º ciclo do ensino básico – globalmente, por género e por ano de escolaridade (3º e 4º anos) - estudo 2;

Os objetivos do estudo 2, por sua vez, operacionalizam-se nas seguintes hipóteses:

a. Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de clima criativo em sala de aula em alunos do 1º ciclo do ensino básico, tomando a variável género;

b. Existem diferenças estatisticamente significativas nas percepções de clima criativo em sala de aula em alunos do 1º ciclo do ensino básico, tomando a variável ano de escolaridade (3º e 4º anos);

c. Não existem diferenças estatisticamente significativas na motivação para a aprendizagem em alunos do 1º ciclo do ensino básico, tomando a variável género;

d. Existem diferenças estatisticamente significativas na motivação para a aprendizagem em alunos do 1º ciclo do ensino básico, tomando a variável ano de escolaridade (3º e 4º anos);

e. Existem correlações estatisticamente significativas e positivas entre as percepções de clima criativo na sala de aula e a motivação (intrínseca) para a aprendizagem em alunos do 1º ciclo do ensino básico – globalmente, por género e por ano de escolaridade

f. Percepções de um clima criativo na sala de aula são predictoras da motivação (intrínseca) para a aprendizagem em alunos do 1º ciclo do ensino básico

Esta investigação empírica é de natureza quantitativa. No estudo 2, inicialmente a motivação para a aprendizagem e as percepções de clima criativo em sala de aula são tomadas como as variáveis dependentes, sendo o género e o ano de escolaridade as variáveis independentes, em análises de diferenças de médias. Em seguida, temos uma análise de ordem correlacional, seguindo-se uma análise de regressão na qual as variáveis independentes correspondem às percepções de clima criativo em sala de aula e as dependentes a motivação para a aprendizagem.

Participantes

O grupo de participantes corresponde a 222 crianças do 1º ciclo do ensino básico, frequentando 121 alunos o 3º ano e 101 alunos o 4º ano de escolaridade. Destes participantes,

113 são do género feminino (65 alunas a frequentar o 3ºano e 48 a frequentar o 4º ano) e 109 são do género masculino (56 alunos a frequentar o 3º ano e 53 a frequentar o 4ºano). As idades eram compreendidas entre os 8 e os 12 anos (média de 8.68 e desvio padrão de .69). Estas características podem ser observadas na tabela 1. Os participantes frequentavam um centro escolar, mais concretamente uma escola pública da região do norte do país e constituíram uma amostra por conveniência.

Tabela 1. Caracterização da amostra dos alunos por ano de escolaridade e género.

	N	Ano de escolaridade		Género			
				Masculino		Feminino	
		3º Ano	4º Ano	3º Ano	4º Ano	3º Ano	4º Ano
Total	222	121	101	56	53	65	48

Instrumentos de avaliação

Os alunos preencheram a escala “Clima para a Criatividade em Sala de Aula” (Fleith & Alencar, 2005) na sua versão adaptada a Portugal (Dias, 2014). Esta escala (cf. anexo 1) pretende avaliar fatores estimuladores e inibidores da expressão da criatividade no contexto escolar. O instrumento tem originalmente 22 itens, apresentando um formato *likert* com 5 possibilidades de resposta entre “*nunca*” e “*sempre*”. É originalmente composta por 5 fatores. Boas características psicométricas foram apontadas face a esta escala criada e validada em crianças e pré adolescentes no Brasil (Fleith, 2010). Um estudo de adaptação da escala em crianças do 1º ciclo do ensino básico de Portugal (Dias, 2014) apresenta também 22 itens, apesar de estes não corresponderem todos aos mesmos fatores da escala original. Nesta adaptação, emergiram 4 fatores: Suporte do Professor à Expressão de Ideias do Aluno (exemplo de item: “ O professor dá atenção às minhas ideias”), com um alfa de Cronbach de .83; Interesse do Aluno pela Aprendizagem (exemplo de item: “Eu gosto da matéria ensinada”), com um alfa de Cronbach de .76; Autoperceção do Aluno face à Criatividade (exemplo de item: “Eu tenho muitas ideias”), com um alfa de Cronbach de .76; e Autonomia do Aluno (exemplo de item: “Eu posso escolher o que posso fazer”), com um alfa de Cronbach de .52. Boas características psicométricas foram novamente encontradas, mostrando-se uma escala com bons indicadores de consistência interna e

explicando a sua estrutura fatorial 51.7% da variância dos resultados. Sendo esta a versão da escala aplicada à amostra e não tendo uma duração pré determinada, tal aplicação demorou maioritariamente cerca de 20 minutos.

Foi ainda aplicada a “Escala de Avaliação da Motivação para Aprender (EMA)” (Neves & Boruchovitch, 2007). Esta escala (cf. anexo 2) pretende avaliar a motivação intrínseca e a motivação extrínseca dos alunos. O instrumento original é composto por 34 itens, cujas respostas são apresentadas em formato *likert* (possibilidades de resposta: “*sempre*”, “*às vezes*” e “*nunca*”). É composta por dois fatores correspondentes à motivação intrínseca (exemplo de item: “Eu estudo porque estudar é importante para mim”) e à motivação extrínseca (exemplo de item: “Eu só estudo para agradar aos meus pais”). Quanto maior é a pontuação na escala, maior é a orientação por motivação intrínseca. Boas características psicométricas do instrumento foram encontradas, nomeadamente no que respeita à consistência interna, com alfas de Cronbach na motivação intrínseca de .86 e de .80 na motivação extrínseca. A variância de resultados explicada foi de 17.68% na motivação intrínseca e de 12.71% na motivação extrínseca (Neves & Boruchovitch, 2007). A duração do preenchimento da escala não é pré-estabelecida, demorando maioritariamente cerca de 20 minutos. A administração desta escala veio a servir a adaptação da mesma ao contexto português (cf. Capítulo 4, estudo1).

Procedimentos

Para a aplicação dos instrumentos de avaliação foi obtida a concordância dos diretores das escolas, assim como a autorização dos encarregados de educação das crianças envolvidas, por meio da assinatura de um termo de consentimento. A aplicação das escalas foi realizada pela mestrande, no contexto de sala de aula, tendo havido um intervalo entre a realização de cada uma delas. Às crianças foi explicado sumariamente o objetivo do estudo e garantido o anonimato das provas, assim como referido o caráter não avaliativo das mesmas a nível escolar. Informou-se ainda os diretores das escolas e os encarregados de educação sobre o anonimato dos resultados e da possibilidade de obterem *feedback* sobre os mesmos, de uma forma global, caso pretendessem.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Estudo I - Adaptação de instrumento de avaliação

Escala de Avaliação da Motivação para Aprender – EMA (Neves & Boruchovitch, 2007)

Para a validação da escala ao contexto português, procedeu-se ao estudo psicométrico da mesma, atendendo à determinação da sua dimensionalidade, ao estudo da qualidade dos itens e à análise da consistência interna. Relativamente à dimensionalidade da escala, foi executada uma análise de componentes com rotação *varimax* nos 34 itens do instrumento, tomando os 222 participantes. Tal como na versão original, considerando os conteúdos dos itens analisados previamente em função da dicotomia Motivação Intrínseca/Motivação Extrínseca, pressupôs-se uma estrutura bifatorial para a Escala. Este tipo de análise comporta alguns critérios fundamentais relativamente à amostra: ter tamanho suficiente e a matriz de correlações ter características que permitam a fatorização (Field, 2009). Neste sentido, calculou-se o valor da adequação da amostra através da medida de KMO (valor de .811), permitindo a continuidade da mesma (Kaiser, 1974). Em relação à fatoriabilidade da matriz de correlações, na sua avaliação foi utilizado o teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2(561)=2194.855$, $p < .05$), o qual indicou que as correlações entre os itens são suficientes para a realização da análise. Outro fator fundamental na análise da qualidade dos itens são as comunalidades, representando estas a proporção de variância do item que pode ser explicada pela estrutura fatorial. Neste instrumento, os 34 itens cumprem o critério de referência .30, na matriz dos *loadings* (Pasquali, 2010). Ainda em relação ao estudo dos itens, verificou-se que as médias (M) variam entre 1.86 e 2.70 e os desvios-padrão (DP) oscilam entre .25 e .46 acontecendo a amplitude de resposta entre 1 e 3 na grande maioria dos itens.

Na tabela 2 são apresentados os resultados da análise fatorial dos itens para esta Escala. Não foram eliminados itens, resultando na extração de 2 fatores, tal como na versão original da Escala. Esta tabela mostra então os itens organizados de acordo com a carga fatorial no respetivo fator. A estrutura fatorial encontrada explica 30,6% da variância dos resultados, explicando o primeiro fator 17.3% e o segundo 13.3%. Os *eigenvalues* são superiores a 2.0.

Tabela 2: Análise fatorial da “Escala de Avaliação da Motivação para Aprender –EMA” (Neves & Burochovich, 2007)

Itens	Fatores	Fator	Fator
		1	2
1. Eu estudo porque estudar é importante para mim			.56
2. Eu estudo porque tenho medo que os meus pais se zanguem comigo		.57	
3. Eu tenho vontade de conhecer e aprender assuntos novos			.41
4. Eu faço os deveres de casa por obrigação		.58	
5. Eu gosto de estudar assuntos desafiantes			.51
6. Eu só estudo para ter um bom emprego no futuro		.41	
7. Eu gosto de estudar assuntos difíceis			.37
8. Eu estudo porque meus pais prometem-me dar presentes se as minhas notas forem boas		.68	
9. Eu esforço-me bastante nos trabalhos de casa, mesmo sabendo que não vão valer como nota			.29
10. Eu estudo porque o(a) meu(minha) professor(a) acha importante		.42	
11. Eu estudo mesmo sem meus pais pedirem			.44
12. Eu estudo porque fico preocupado(a) que as pessoas não me achem inteligente		.58	
13. Eu esforço-me bastante nos trabalhos, na sala de aula, mesmo sabendo que não vai valer como nota			.52
14. Eu estudo porque tenho medo que os meus pais me coloquem de castigo		.67	
15. Eu estudo porque estudar me dá prazer e alegria			.54
16. Eu só estudo para não me sair mal na escola		.57	
17. Eu tento resolver uma tarefa, mesmo quando ela é difícil para mim			.48
18. Eu estudo para os meus pais me deixarem brincar com os meus amigos ou fazer coisas que eu gosto		.68	
19. Eu prefiro aprender, na escola, assuntos que aumentem as minhas capacidades ou os meus conhecimentos			.51
20. Eu só estudo para agradar aos meus professores		.68	
21. Eu faço as minhas lições de casa, mesmo que meus pais não me peçam			.44
22. Eu prefiro estudar assuntos fáceis		.41	
23. Eu estudo porque gosto de ganhar novos conhecimentos			.55
24. Eu estudo apenas aquilo que o(a) professor(a) avisa que vai sair nas fichas de avaliação		.42	
25. Eu gosto de estudar			.63
26. Eu só faço meus deveres de casa porque os meus pais acham importante		.78	
27. Eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto, mesmo sem o(a) meu(minha) professor(a) pedir			.50
28. Eu só estudo porque quero tirar notas altas		.68	
29. Eu gosto de ir para a escola porque aprendo assuntos interessantes			.48
30. Eu estudo porque quero aprender cada vez mais		.63	
31. Eu estudo porque quero aprender cada vez mais			.47
32. Eu estudo por obrigação		.62	
33. Eu fico interessado(a) quando o(a) começa uma matéria nova			.52
34. Eu desisto de fazer uma tarefa, quando encontro dificuldade		.17	
<i>Eigenvalues</i>		5.88	4.53
<i>Variância explicada</i>		17.3	
<i>Variância explicada</i>			13.3

O Fator 1, Motivação Intrínseca, reúne 17 itens, correspondendo aos itens ímpares, (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33). O alfa de Cronbach para este fator foi de .80. Já o fator 2, Motivação Extrínseca, agrupou igualmente 17 itens, sendo estes os itens pares (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 32, 34). Neste fator o alfa de Cronbach foi de .87.

Estudo 2 – Percepções de clima criativo em sala de aula e motivação para a aprendizagem em alunos do 1º CEB

Começa-se por apresentar a estatística descritiva da aplicação dos instrumentos aos participantes, seguindo-se a estatística inferencial correspondente à testagem das hipóteses. Neste último caso, calcularam-se as diferenças de médias relativas às percepções das crianças sobre clima criativo em sala de aula e à motivação para a aprendizagem, tomando o género e o ano de escolaridade. Calcularam-se ainda correlações de Pearson entre as duas variáveis, tomando-as globalmente e em função do género e do ano de escolaridade. Procedeu-se finalmente a uma análise de regressão para analisar causalidade entre ambas.

Estatística descritiva dos resultados

Apresentam-se seguidamente os valores de N, das médias (M), desvios-padrão (DP) e os valores mínimos e máximos, para cada parâmetro (fator) avaliado na Escala “Clima para a Criatividade em Sala de Aula” e na “Escala de Avaliação da Motivação para Aprender (EMA)”. Na tabela 3, estes dados referem-se a todos os respondentes dos referidos instrumentos, enquanto que nas tabelas seguintes são discriminados pelas variáveis género e ano de escolaridade para cada um dos instrumentos.

Tabela 3. Análise descritiva dos resultados - amostra global

Parâmetros	N	M	DP	Mínimo	Máximo
Suporte do professor à expressão de ideias do aluno	222	4.06	.57	2	5
Interesse do aluno pela aprendizagem	222	4.55	.46	2	5
Autopercepção do aluno face à criatividade	222	3.90	.76	2	5
Autonomia do Aluno	222	3.16	.85	1	5
Motivação Intrínseca	222	2.70	.25	2	3
Motivação Extrínseca	222	1.86	.46	1	3

Verifica-se que na Escala “Clima para a Criatividade em Sala de Aula” as médias oscilam entre 3.16 e 4.06 e os desvios-padrão entre .46 e .85, o que demonstra uma apreciação global positiva da amostra face a todos os parâmetros desta Escala. A amplitude de respostas emerge como razoável, não havendo porém classificações de 1. Na “Escala de Avaliação da Motivação para Aprender”, verifica-se uma oscilação das médias entre 1.82 e 2.70 e, no caso dos desvios padrão, entre .25 e .46. Mais uma vez, a apreciação global da amostra foi positiva na motivação intrínseca, sendo porém inferior esta apreciação relativamente à motivação extrínseca. A amplitude de respostas foi ampla no fator de motivação extrínseca (entre 1 e 3) e mais restrita no da motivação intrínseca (sem respostas de 1).

Tomando agora os subgrupos por género na Escala “Clima para a Criatividade em Sala de Aula” (cf. tabela 4), os valores das médias oscilam entre 3.27 e 4.64. no género feminino e entre 3.04 e 4.46 no género masculino. Os desvios-padrão oscilam entre .38 e .80 para as raparigas e entre .51 e .88 para os rapazes. A amplitude de respostas mostra restrições no que diz respeito sobretudo aos parâmetros “Suporte do professor à expressão de ideias” e “Interesse do aluno pela aprendizagem”, com ausência de valores negativos (no segundo caso apenas no género feminino).

Tabela 4. Análise descritiva dos resultados na Escala “Clima para a Criatividade em Sala de Aula” em função do gênero

Parâmetros	Gênero	N	M	DP	Mínimo	Máximo
Suporte do professor à expressão de ideias do aluno	Feminino	113	4.09	.55	3	5
	Masculino	109	4.03	.58	3	5
Interesse do aluno pela aprendizagem	Feminino	113	4.64	.38	3	5
	Masculino	109	4.46	.51	2	5
Autopercepção do aluno face à criatividade	Feminino	113	3.91	.78	2	5
	Masculino	109	3.89	.73	2	5
Autonomia do Aluno	Feminino	113	3.27	.80	1	5
	Masculino	109	3.04	.88	1	5

Considerando os subgrupos por ano de escolaridade na Escala “Clima para a Criatividade em Sala de Aula” (cf. tabela 5), os valores das médias oscilam entre 3.26 e 4.53 no 3º ano e entre 3.04 e 4.57 no 4º ano. No 3º ano, os desvios-padrão oscilam entre .51 e .81 no 4º ano entre .40 e .88. A amplitude de respostas é máxima apenas para o parâmetro Autonomia do Aluno, em ambos os anos de escolaridade, havendo apenas classificações positivas na escala nos dois primeiros parâmetros da tabela relativamente o 4º ano.

Tabela 5. Análise descritiva dos resultados na Escala “Clima para a Criatividade em Sala de Aula” em função do ano de escolaridade

Parâmetros	Ano	N	M	DP	Mínimo	Máximo
Suporte do professor à expressão de ideias	3ºAno	121	3.96	.61	2	5
	4ºAno	101	4.17	.50	3	5
Interesse do aluno pela aprendizagem	3ºAno	121	4.53	.51	2	5
	4ºAno	101	4.57	.40	3	5
Autopercepção do aluno face à criatividade	3ºAno	121	3.91	.73	2	5
	4ºAno	101	3.89	.79	2	5
Autonomia do Aluno	3ºAno	121	3.26	.81	1	5
	4ºAno	101	3.04	.88	1	5

No que respeita à “Escala de Avaliação da Motivação para Aprender (EMA)” (Neves & Boruchovitch, 2007) apresenta-se na tabela 6 os resultados em função do género. Os valores das médias oscilam entre 1.90 e 2.72 no género feminino e entre 1.82 e 2.67 no género masculino. Os desvios-padrão oscilam entre .22 e .45 para as raparigas e entre .27 e .47 para os rapazes. A amplitude de respostas mostra restrições apenas no que respeita à Motivação Intrínseca (ausência de valor 1).

Tabela 6. Análise descritiva dos resultados na “Escala de Avaliação da Motivação para Aprender (EMA)” (Neves & Boruchovitch, 2007) em função do género

Parâmetros	Género	N	M	DP	Mínimo	Máximo
Motivação Intrínseca	Feminino	113	2.72	.22	2	3
	Masculino	109	2.67	.27	2	3
Motivação Extrínseca	Feminino	113	1.90	.45	1	3
	Masculino	109	1.82	.47	1	3

Na tabela 7, com os dados em função do ano de escolaridade para a “Escala de Avaliação da Motivação para Aprender (EMA)” (Neves & Boruchovitch, 2007), verifica-se que os valores das médias oscilam entre 1.82 e 2.67 no 3º ano e entre 1.90 e 2.72 no 4º ano. No 3º ano, os desvios-padrão oscilam entre .24 e .43, no 4º ano entre .26 e .50. A amplitude de respostas sugere uma boa distribuição de resultados no que respeita à Motivação Extrínseca em ambos os anos de escolaridade, não havendo porém classificações negativas face à Motivação Intrínseca.

Tabela 7. Análise descritiva dos resultados na “Escala de Avaliação da Motivação para Aprender (EMA) ” (Neves & Boruchovitch, 2007) em função do ano de escolaridade

Parâmetros	Ano	N	M	DP	Mínimo	Máximo
Motivação Intrínseca	3º Ano	121	2.67	.24	2	3
	4º Ano	101	2.72	.26	2	3
Motivação Extrínseca	3º Ano	121	1.82	.43	1	3
	4º Ano	101	1.90	.50	1	3

Estatística inferencial dos resultados

Análise de diferenças de médias

Para o cálculo das diferenças de médias a seguir apresentado, feito através do teste Kolmogorov de ajuste, foi testado se as distribuições dos parâmetros se aproximavam significativamente da distribuição normal. Viria a usar-se o teste paramétrico T-Student para duas amostras independentes, dada a aproximação à normalidade das distribuições.

Percepções de clima criativo em sala de aula

Da análise das percepções sobre clima criativo em sala de aula em função do género dos alunos, emergiram diferenças estatisticamente significativas nos parâmetros Autonomia do Aluno ($t=2.035$; $gl=220$; $p=0,043<0,05$) e Interesse do Aluno pela Aprendizagem ($t=2.862$; $gl=199,958$; $p=0,005<0,05$), havendo nos dois casos uma superioridade das raparigas.

Embora a literatura a este nível seja escassa, dados obtidos no Brasil com a escala usada neste estudo vão ao encontro dos aqui encontrados. Assim, Fleith, Renzulli e Westberg (2002), também trabalhando com crianças dos 3º e 4º anos de escolaridade, verificaram a existência de diferenças significativamente superiores para o género feminino não só nos parâmetros Interesse do Aluno pela Aprendizagem e Incentivo à Autonomia do Aluno (como neste estudo), mas ainda no Suporte do Professor à Expressão de Ideias. Também as raparigas demonstram resultados

superiores na pesquisa de Fleith e Alencar (2006) no Suporte do Professor à Expressão de Ideias dos Alunos, trabalhando-se com crianças destes mesmos anos de escolaridade. Ainda um estudo realizado por Joly, Fleith, Soares, Piovezan e Lemos (2009), no ensino fundamental, permitiu constatar uma influência significativa neste mesmo fator. As meninas revelaram maior suporte da professora para expressar as suas ideias, quando comparadas ao género masculino. As autoras alegam que estas diferenças possam ser um indicador de que a professora (geralmente professores do género feminino neste nível de ensino) dá maior suporte às ideias das meninas, identificando-se assim com o género das suas alunas; contudo, alertam para o facto de este efeito ainda carecer de investigação.

Na análise das percepções de clima criativo em sala de aula em função do ano de escolaridade, verificou-se que os alunos do 4º ano percecionam maior Suporte do Professor à Expressão de Ideias face aos colegas do 3º ano ($t=2.681_{gl=220}$; $p=0,008<0,05$), não se verificando mais alguma diferença estatisticamente significativa. Estes resultados vão ao encontro de um estudo realizado por Fleith e Alencar (2006), nos 3º e 4º anos de escolaridade. As autoras verificaram que os alunos do 4º ano demonstraram uma visão mais positiva do clima de sala de aula para a criatividade, designadamente no suporte do professor à expressão de ideias e na autonomia, face aos alunos do 3º ano. Fleith (2000) obteve estes mesmos resultados ao comparar a percepção de alunos norte americanos de ambos os anos, no que diz respeito às características de um clima de sala de aula favorável/inibidor à criatividade. A autora constatou que esses alunos mais velhos consideravam que lhes era dada oportunidade de desenvolver a sua criatividade em sala de aula. Para Runco (1993) os alunos mais jovens possuem uma maior dificuldade em reconhecer ideias criativas, assim como não estão devidamente aptos para assimilar situações que requerem um maior amadurecimento cognitivo.

Motivação para a aprendizagem

Nesta variável não se observaram diferenças estatisticamente significativas, quer tomando o género, quer o ano de escolaridade dos alunos. Também um estudo realizado por Pereira (2011) em alunos a frequentar o 4º ano de escolaridade em Portugal não verificou diferenças significativas na motivação em função do género. Por sua vez, um estudo realizado por Cavalcanti (2009) demonstrou diferenças somente em relação à motivação extrínseca, sendo no género feminino a pontuação mais elevada. Na motivação intrínseca não foram apresentadas diferenças significativas entre géneros. Para esta autora o resultado vai ao encontro do que Esquivel e Hodes (2003)

afirmam: a sociedade, a família e o contexto de sala de aula são contextos importantes para a definição dos padrões socialmente aceites para cada género, por norma atribuindo-se ao género feminino comportamentos mais passivos e ajustáveis às conformações sociais (explicação para a diferença unicamente encontrada na motivação extrínseca).

Análise de correlações

Com o objetivo de estudar o relacionamento entre perceções de clima criativo em sala de aula e a motivação intrínseca, calcularam-se inicialmente coeficientes de correlação de Pearson entre os vários parâmetros de ambos os instrumentos. Estas análises foram realizadas tomando os resultados da globalidade dos participantes (cf. tabela 8), de cada género (cf. tabelas 9 e 10) e de cada ano de escolaridade (cf. tabelas 11 e 12).

Tabela 8. Coeficientes de correlações entre os parâmetros de perceções de clima criativo em sala de aula e de motivação para a aprendizagem – amostra global

Parâmetros	F ¹	F ²	F ³	F ⁴	F ⁵	F ⁶
Suporte do professor à expressão de ideias (F ¹)	-					
Interesse do aluno pela aprendizagem (F ²)	.53**	-				
Autoperceção do aluno face à criatividade (F ³)	.42**	.39**	-			
Autonomia do aluno (F ⁴)	.33**	.27**	.30**	-		
Motivação Intrínseca (F ⁵)	.16*	.13*	.02	.16	-	
Motivação Extrínseca (F ⁶)	.06	.05	.13	.11	.06	-

**p<.01 *p<.05

Tomando a globalidade dos participantes, verificaram-se correlações estatisticamente significativas entre os parâmetros do Suporte do Professor à Expressão de Ideias e do Interesse do Aluno pela Aprendizagem face à Motivação Intrínseca, embora estes valores sejam de magnitude fraca (valores entre .16 e .13, respetivamente, para $p < .50$).

Tabela 9. Coeficientes de correlações entre os parâmetros de percepções de climacriativo em sala de aula e de motivação para a aprendizagem – género feminino.

Parâmetros	F ¹	F ²	F ³	F ⁴	F ⁵	F ⁶
Suporte do professor à expressão de ideias (F ¹)	-					
Interesse do aluno pela aprendizagem (F ²)	.42**	-				
Autopercepção do aluno face à criatividade (F ³)	.43**	.30**	-			
Autonomia do aluno (F ⁴)	.40**	.16	.28**	-		
Motivação Intrínseca (F ⁵)	.13	.15	.17	.21	-	
Motivação Extrínseca (F ⁶)	-.28	.02	.05	.15	.17	-

**p<.01 *p<.05

Nas raparigas (cf. tabela 9) não se verificam correlações estatisticamente significativas entre percepções de clima criativo em sala de aula e a motivação para a aprendizagem.

Tabela 10. Coeficientes de correlações entre os parâmetros de percepções de clima criativo em sala de aula e de motivação para a aprendizagem - género masculino

Parâmetros	F ¹	F ²	F ³	F ⁴	F ⁵	F ⁶
Suporte do professor à expressão de ideias (F ¹)	-					
Interesse do aluno pela aprendizagem (F ²)	.62**	-				
Autopercepção do aluno face à criatividade (F ³)	.40**	.48**	-			
Autonomia do aluno (F ⁴)	.25**	.31*	.33**	-		
Motivação Intrínseca (F ⁵)	.18*	.09	-.11	.10	-	
Motivação Extrínseca (F ⁶)	.13	.04	.20*	.05	-.04	-

**p<.01 *p<.05

Tomando os rapazes, apenas surge uma correlação estatisticamente significativa entre o Suporte do Professor à Expressão de Ideias e a Motivação Intrínseca, sendo este valor fraco ($r = .18$, $p < .05$).

Tabela 11. Coeficientes de correlações entre os parâmetros de percepções de clima criativo em sala de aula e de motivação para a aprendizagem - 3ºano de escolaridade.

Parâmetros	F ¹	F ²	F ³	F ⁴	F ⁵	F ⁶
Suporte do professor à expressão de ideias (F ¹)	-					
Interesse do aluno pela aprendizagem (F ²)	.52**	-				
Autopercepção do aluno face à criatividade (F ³)	.45**	.44**	-			
Autonomia do aluno (F ⁴)	.31**	.27**	.35**	-		
Motivação Intrínseca (F ⁵)	.21*	.19*	.08	.17	-	
Motivação Extrínseca (F ⁶)	-.05	-.02	.09	.05	.20	-

**p<.01 *p<.05

Em relação ao ano de escolaridade, verifica-se que no 3º ano surgem correlações estatisticamente significativas entre a Motivação Intrínseca face aos parâmetros de Suporte do Professor à Expressão de Ideias e de Interesse do Aluno pela Aprendizagem, sendo estes valor de fraca magnitude (.21 e .19, respetivamente, para p<.05)

Tabela 12. Coeficientes de correlações entre os parâmetros de percepções de clima criativo em sala de aula e de motivação para a aprendizagem - 4ºano de escolaridade

Parâmetros	F ¹	F ²	F ³	F ⁴	F ⁵	F ⁶
Suporte do professor à expressão de ideias (F ¹)	-					
Interesse do aluno pela aprendizagem (F ²)	.56**	-				
Autopercepção do aluno face à criatividade (F ³)	.41**	.33**	-			
Autonomia do aluno (F ⁴)	.42**	.29**	.26**	-		
Motivação Intrínseca (F ⁵)	.07	.04	-.04	.19	-	
Motivação Extrínseca (F ⁶)	.17	.14	.16	.18	-.08	-

**p<.01 *p<.05

No 4º ano, não existem correlações estatisticamente significativas entre percepções de clima criativo em sala em sala de aula e a motivação para a aprendizagem.

Na globalidade, verifica-se que a motivação para a aprendizagem das crianças desta amostra do 1º CEB surge fracamente relacionada com as percepções que têm do clima criativo na sua sala de aula. Contudo, quando esta relação existe, ela acontece apenas com a motivação intrínseca, o que vai ao encontro da literatura sobre os conceitos de criatividade e de motivação, sendo a motivação intrínseca (gostar da tarefa pela própria tarefa) importante para a emissão de competências criativas (Amabile, 1983, 1996; Sternberg, 2003) e sendo um ambiente criativo facilitador da mesma (Alencar & Fleith, 2009; Lubart, 2007). Tomando o clima criativo avaliado, verifica-se ainda que as correlações significativas emergem apenas face ao suporte que o professor dá em sala de aula à expressão de ideias pelos alunos e face ao interesse que estes demonstram pela aprendizagem. A fraca magnitude das relações encontradas pode ter a ver com características inerentes ao próprio estudo (limitações das turmas da amostra - alunos e professores) e verifica-se dificuldade em obter estudos comparativos nestas duas variáveis específicas, tomando ainda a idade em questão.

Por seu lado, neste estudo, a motivação para a aprendizagem encontra-se distante do autoconceito de criatividade das crianças e da autonomia percebida por estas. Pode-se pensar que as percepções de autoeficácia, neste caso face à expressão criativa, poderão encontrar-se limitadas pela idade e assim não constituírem um mediador importante para a motivação (Rodrigues & Barrera, 2007). Também não sendo alheia a idade em questão, a motivação para aprender pode estar mais ligada aos incentivos exteriores (incluindo os do professor) e explícitos face à “aprendizagem” do que às características mais internas, subjetivas e abrangentes como autoconceito ou a autonomia destes alunos.

Por último, a relação encontrada entre ambas as variáveis estudadas, acontece particularmente nos rapazes e no 3º ano de escolaridade. Na ausência de conhecimento de estudos específicos semelhantes, fica a curiosidade face ao resultado por género e levanta-se a questão de se o facto de o 4º ano ser mais exigente do ponto de vista académico (com exame nacional) não poderá interferir na relação da percepção do clima em sala de aula com a motivação as tarefas “de aprendizagem”.

Realizaram-se também Análises de Regressão Múltipla, tomando as relações emergentes nas correlações, para analisar se percepções de clima criativo em sala de aula (Suporte do Professor à Expressão de Ideias; Interesse do Aluno pela Aprendizagem) eram preditores da motivação

intrínseca para a aprendizagem, no caso da globalidade dos participantes e tomando o género e o ano de escolaridade separadamente. Nenhum modelo explicativo significativo emergiu.

CONCLUSÃO

No presente, criatividade é um conceito muito requisitado para variados contextos do cotidiano, nomeadamente para o educativo (Cropley, 2009; Craft, 2005; Lucas, 2007), sendo considerado fundamental para responder aos desafios da sociedade atual, os quais exigem inovação (Kaufman & Sternberg, 2006; Runco, 2007). É um conceito complexo e de difícil definição, exigindo uma abordagem interdisciplinar, histórica e sistémica (Albert & Runco, 2005). Este conceito é também conhecido pela sua multiplicidade de definições (El-Murad & West 2004); porém, reúne consenso nessas definições a originalidade, mas também a adequação da ideia ou produto criativos ao contexto e ao momento (Cropley, 2009, Runco, 2007). É também consensual que criatividade requer várias dimensões individuais, como a motivação, o conhecimento, a personalidade, a cognição, assim como características facilitadoras pelo meio envolvente (Amabile 1983, 1996; Csikszentmihalyi, 1999; Sternberg, 2003; Sternberg & Lubart, 1995).

A criatividade manifesta-se desde a infância (Gardner 1993, Sakamoto, 2008; Vigotsky, 2004), manifestando ao longo da mesma e da adolescência uma trajetória desenvolvimental com picos e declínios (Gardner, 1993; Lindqvist, 2003; Smith & Carlsson, 1985; Torrance, 1967, 1980). Especificamente no final das idades correspondentes ao 1º ciclo de escolaridade, as crianças exibem um declínio na expressão criativa para alguns autores (Lindqvist, 2003; Torrance, 1967, 1980). Estas oscilações estão relacionadas com a adequação a regras externas e a comportamentos normalizados, ao tipo de tarefas escolares e a alterações do desenvolvimento cognitivo (Lubart, 2007; Torrance, 1976a; 1976b).

Perante a afirmação de muitos autores (eg. Cropley, 2009; Plaker, Runco & Pritzer 2011) de que a criatividade é passível de desenvolvimento, é importante este conceito ser inserido em contexto educativo de modo consciente e intencional (Alencar, 2001; Fleith, 2001; James, Gerard, & Vagt-Traore, 2004). Um clima facilitador de criatividade tem sido alvo de investigações, especificamente tendo em conta o contexto de sala de aula (Alencar & Fleith, 2009; Craft, 2005). Aqui é ainda de salientar o papel do professor que, independentemente das suas produções criativas, impulsiona a criatividade dos seus alunos (Lucas, 2007). Assim, o espaço educativo deve fomentar o gosto pelo desafio e a autonomia, deve aliar a aprendizagem ao caráter lúdico, deve saber integrar o erro na aprendizagem, deve evitar a exclusividade da resposta convergente, deve promover a lógica e a crítica, mas também a expressão, a divergência e a fantasia (Amabile, 1996;

Cropley, 2009; Fleith, 2001; Joubert, 2007). Conhecer as representações que os alunos fazem desse clima proporcionado em sala de aula emerge como relevante para a investigação e para a intervenção na criatividade, apesar de não existir ainda muita literatura sobre o tema (Fleith, 2007). Diferenças nessas representações foram encontradas em função do género e do ano de escolaridade dos alunos (Alencar & Fleith, 2006; Fleith, Renzulli e Westberg, 2002).

Criatividade não é algo independente de motivação. Ambos os conceitos partilham requisitos como a curiosidade e a persistência, ou seja, características importantes para ser-se criativo e motivado (Morais, 2001; Azevedo, Morais, Ribeiro, Jesus & Brandão, 2012). Esta relação aparece, porém, muito mais na literatura quando considerada a motivação intrínseca (Jesus, Russ, Lens, & Imaginário, no prelo) Assim, quando falamos de motivação, importa enfatizar a dicotomia entre motivação intrínseca e motivação extrínseca (Amabile, Hill, Hennessey, & Tighe, 1994; Csikszentmihalyi & Nakamura, 1989; Stecker, 2000), sendo a motivação intrínseca caracterizada pela satisfação que não provem de fontes externas, mas do desejo do indivíduo se envolver na tarefa, e a extrínseca pela recompensa oferecida após o cumprimento dessa tarefa.

Tomando o contexto escolar, impõe-se o conceito de motivação para aprendizagem (Zenorini & Santos, 2010). A desmotivação por parte dos alunos, nos diferentes níveis de ensino, torna-se um grande problema porque alunos desmotivados aprendem muito pouco e alguns abandonam mesmo a escola (Fleith, 2007; Santos, 2004). Na infância, apesar de escassa literatura sobre o assunto, verificam-se algumas diferenças na motivação consoante o género (Cavalcanti, 2009; Mata e Simões, 2011) e oscilações consoante o ano de escolaridade (Martinelli & Genari, 2009; Monteiro & Mata, 2001).

Ainda tomando o problema da desmotivação no contexto escolar, alguns autores alertam para o facto de as escolas não se restringirem a metodologias que enfatizem a memorização e a aquisição de conhecimentos (Virgolim, Fleith, & Neves-Pereira, 2006). Deverá então valorizar-se estratégias de ensino mais significativas, requerendo superação de práticas reprodutivas e o uso de dinâmicas de forma a que o aluno possa expressar-se criativamente (Pais, 2008). Ora, muitas destas características vão ao encontro ou mesmo coincidem com as expostas face a um clima criativo em sala de aula. Promover um clima criativo implica então condições facilitadoras de motivação (Egreja, 2007; Fleith, 2000). As perceções de autoeficácia (nomeadamente tomando o desempenho criativo) são também um importante fator motivacional, funcionado como mediadores entre as capacidades dos alunos e a sua realização (Rodrigues & Barrera, 2007).

Por tudo o que foi referido, nesta investigação analisou-se o relacionamento entre motivação para a aprendizagem e perceções de clima criativo em sala de aula por parte de alunos do 1º ciclo do ensino básico, assim como cada uma destas variáveis em função do género e da escolaridade. Como passo prévio a este estudo, adaptou-se ao contexto português a “Escala de Avaliação da Motivação para Aprender (EMA)” (Neves & Boruchovitch, 2007). Para o estudo, foram auscultados 222 alunos, distribuídos de forma equivalente pelos 3º e 4º anos de escolaridade e por género.

Os resultados, no que respeita às representações de clima criativo, indicaram diferenças estatisticamente significativas nos parâmetros Autonomia do Aluno e Interesse do Aluno pela Aprendizagem, havendo nos dois casos uma superioridade das raparigas. Já em função do ano de escolaridade, verificou-se que os alunos do 4º ano percecionam maior Suporte do Professor à Expressão de Ideias face aos colegas do 3º ano. Relativamente à motivação para a aprendizagem, não se observaram diferenças estatisticamente significativas, quer tomando o género, quer o ano de escolaridade dos alunos.

Quando se correlacionaram os dados obtidos em ambas as variáveis do estudo, tomando a globalidade dos alunos, verificaram-se correlações estatisticamente significativas entre os parâmetros do Suporte do Professor à Expressão de Ideias e do Interesse do Aluno pela Aprendizagem face à Motivação Intrínseca, embora estes valores sejam de magnitude fraca. Em função do género, apenas surgiu uma correlação estatisticamente significativa, de magnitude fraca, no caso dos rapazes, acontecendo esta entre o Suporte do Professor à Expressão de Ideias e a Motivação Intrínseca. Já tomando o ano de escolaridade, surgiram correlações estatisticamente significativas entre a Motivação Intrínseca face aos parâmetros de Suporte do Professor à Expressão de Ideias e de Interesse do Aluno pela Aprendizagem no 3º ano, sendo também estes valores fracos e não se verificando correlações significativas no 4º ano. A baixa magnitude das correlações não permitiu resultados significativos em análises de regressão, nas quais as representações de clima criativo eram hipotetizadas como preditores face à motivação para a aprendizagem.

A superioridade na perceção de um clima criativo em sala de aula por parte das raparigas vai ao encontro de outros estudos realizados com a mesma escala no Brasil (Fleith & Alencar, 2006; Fleith, Renzulli, & Westberg, 2002; Joly, Fleith, Soares, Piovezan, & Lemos, 2009). Ora, acontece em Portugal a mesma realidade do Brasil que serve de explicação pelas últimas autoras

para esses dados, ou seja, a maioria dos professores do 1º ciclo de escolaridade são do género feminino, permitindo uma maior identificação por parte das alunas e, conseqüentemente, percepções mais positivas do que acontece em sala de aula por parte destas face aos rapazes.

Também a superioridade encontrada nas representações de clima criativo na sala de aula por parte dos alunos do 4º ano face aos do 3º é suportada por investigações utilizadoras da mesma escala na sua versão original no Brasil (Fleith, 2000; Fleith & Alencar, 2006). Talvez os alunos um pouco mais velhos possam reconhecer com maior eficácia competências e requisitos criativos em sala de aula (Runco, 1993).

A ausência de diferenças estatisticamente significativas no que respeita à motivação também encontra paralelismo em estudos face ao género, já que Cavalcanti (2009) encontrou apenas diferenças face à motivação extrínseca, mas ausência face à intrínseca, podendo este resultado diferencial ter a ver com a definição, o contexto de sala de aula, dos padrões de comportamento socialmente aceites para cada género. Tomando o ano de escolaridade, verifica-se que alunos do 4º ano não demonstraram diferenças no trabalho de Pereira (2011).

Olhando o estudo correlacional, sobressai a relação esperada entre alguns parâmetros das representações de clima criativo e a motivação intrínseca. Este resultado vai ao encontro da literatura que associa criatividade, nomeadamente clima criativo, e motivação (Amabile, 1983, 1996; Sternberg, 2003). Particularmente aponta para que um ambiente percebido como estimulador de criatividade facilita estar motivado (Alencar & Fleith, 2009; Lubart, 2007). A fraca magnitude das relações encontradas pode ter a ver com limitações específicas da amostra estudada (amostra por conveniência), tendo-se ainda verificado dificuldade em obter estudos comparativos nestas duas variáveis específicas para idades do 1º ciclo de escolaridade.

Esta investigação acarreta algumas limitações, nomeadamente na possibilidade de interpretação de dados especificamente respeitantes aos anos de escolaridade e ao género das variáveis estudadas, dada a ausência de estudos em Portugal e escassez a nível internacional.

Contudo, nesse panorama com fragilidades de investigação específica, este trabalho fornece pistas interessantes para aprofundar numa área considerada relevante para o contexto educativo, tomando a relação da criatividade com a motivação para a aprendizagem (Jesus, Russ, Lens, & Imaginário, no prelo). Estas pistas podem, por sua vez, ajudar a pensar práticas educativas em sala de aula, considerando o género e o ano. Podem ainda reforçar a atitude dos educadores

no sentido de investirem num clima criativo, sabendo que tal investimento terá provavelmente consequências positivas na motivação dos alunos na escola. Fornece também contornos comparativos face a investigações efetuadas no Brasil com o mesmo instrumento (de representações face ao clima criativo em sala de aula) e possibilita ainda a existência de um outro instrumento de avaliação adaptado à população portuguesa no domínio da motivação. Face ao futuro, estas contribuições poderão então ser alargadas, quer em estudos transculturais, quer no aprofundamento com amostras mais alargadas (em anos de escolaridade, tipologias de escola, com alunos e professores ou pais, por exemplo) no nosso país, quer na aplicação da escala adaptada sobre motivação a uma pluralidade de investigações nesse âmbito específico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, K. (2006). *The sources of innovation and creativity*. A paper commissioned by the National Center on Education and the Economy for the New Commission on the Skills of the American Workforce, National Center on Education and the Economy.
- Albert, R. S. & Runco, M. A. (1999). A history of research on creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 16-31). Cambridge: University Press.
- Aleinikov, A. G., Kackmeister, S., & Koenig, R. (2000). *Creating creativity: 101 definitions (what Webster never told you)*. Midland, MI: Alden B. Dow Creativity Center Press.
- Alencar, E. M. (2001). A escola e o desenvolvimento do talento criativo. In E. M. Alencar (Ed.), *Criatividade e educação de superdotados* (pp. 45-58). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Alencar, E. M. (2004). *Como desenvolver o potencial criador: Um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Alencar, E. M. & Fleith, D. S. (2003). *Criatividade: Múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Alencar, E. M. & Fleith, D. S. (2006). *Práticas pedagógicas que promovem a criatividade segundo professores do ensino fundamental* (Relatório de pesquisa). Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- Alencar, E. M., & Fleith, D. S. (2009). *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Alencar, E.M.L.S., & Fleith, D.S. (2012). Autoconceito e clima criativo em sala de aula na percepção de alunos do ensino fundamental. *Psico-USF*, 17, (2), 195-203.
- Alfonso, I. (2010). *Impacto da utilização do software educativo nos processos de motivação*. Tese de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity*. New Jersey: Prentice Hall.
- Amabile, T. M. (1991). *Growing up creativity*. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation.
- Amabile, T. M. (1996). *Creative in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- 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*, 65, 950-967.
- Amaral, A. L., & Martínez, A. M. (2006). Aprendizagem e criatividade no contexto universitário: um estudo de caso. *Psicologia para América Latina*, 8, s/p.

- Azevedo, I. (2008). *Criatividade e Percurso Escolar: Um estudo com jovens do Ensino Básico*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Baer, J. (2005, August). *Gender and creativity*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Baer, J. & Kaufman, J. C. (2008). Gender differences in creativity. *Journal of Creative Behaviour*, 42(2), 75 - 105.
- Barron, F. (1976). *Personalidad creadora y proceso creativo*. Madrid: Marava.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Boruchovitch, E. (2004). A study of causal attributions for success and failure in mathematics among brazilian students. *Revista Interamericana de Psicologia*, 38(2), 53-60.
- Burgett, P. J. (1982). On creativity. *The Journal of Creative Behaviour*, 16, 239-249.
- Brophy, J. E. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*. 18 (3), 200-215.
- Brophy J. E. (1998). *Motivating students to learn*. New York: Mc Graw- Hill.
- Bruno-Faria, M.F. (2010). Indicadores de clima para a criatividade para a criatividade o ambiente de trabalho. In E. Alencar, M.F. Bruno-Faria & D. Fleith.(Orgs.), *Medidas de criatividade: teoria e prática*. São Paulo: Artmed Ed.
- Bzuneck, J. A. (2002). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch, E. & J. A. Bzuneck (Orgs), *Motivação do aluno* (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2004). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2010). Como motivar os alunos: sugestões práticas. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender* (pp. 13-42). Petrópolis, RJ: Vozes
- Cropley, A. J. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. In M. A. Runco (Ed.), *The creativity research handbook*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Cropley, A. J. (2009). *Creativity in education and learning: A guide for teachers and educators*. London: Routledge.

- Craft, A. (2004). A universalização da criatividade. In A. Pinto, J. Conde & M. J. Conde (Eds.), *Criatividade e educação* (pp.9-30). Lisboa: Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.
- Craft, A. (2005), *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. UK: Routledge.
- Craft, A. Jeffrey, B., & Leibling, M. (2007) (Eds.), *Creativity in education*. London: Continuum.
- Cramond, B. (2009). Future Problem Solving in gifted education. In L. Shavinna (Ed.). *Handbook on Giftedness* (pp. 1143- 1156). NY: Springer.
- 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*, Vol. 3. (pp. 249-277). New York: Academic Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, C. (2006). Developing creativity. In N.Jackson, M. Oliver, M. Shaw & J. Wisdom (Orgs.), *Developing creativity in higher education* (pp.xviii-xx). London: Routledge.
- David, A. P. (2008). Competências criativas no ensino secundário: um estudo com *diferentes anos de escolaridade e áreas académicas*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica.
- David, A. P. M. (2011). Competências criativas no ensino superior. In S. M. Weschsler, S. M. & T. C. Nakano (Orgs.), *Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional*. São Paulo: Vetor, (p. 14-53).
- Davis, G. A. (2004). *Creativity is forever*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- De La Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada: Recursos para una formación creativa*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa.
- 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. Braga: Universidade do Minho*.
- Eccheli, S. D. (2008). A motivação como prevenção da indisciplina, *Educar*, 32, 199-213,
- Eccles, J., O’Neill, S., & Wigfield, A. (2005). Ability self-perception and subjective task values in adolescents and children. In K. Moore & L. Lipman (Eds.), *What do children need to flourish?*

- Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 237-249). New York: Springer.
- El-Murad, J., & West, D. C. (2004). The definition and measurement of creativity: What do we know? *Journal of Advertising Research*, 44 (2), 188-201.
- Egreja, J. J. C. (2007). *Representações sociais do sucesso acadêmico na perspectiva de estudantes bem-sucedidos*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Esquivel, G. B. & Hodes, T.G. (2003) Creativity, development and personality. Em J. Houtz (Org.), *The educational psychology of creativity* (pp. 135-165). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Feist, G. J. (2006). The evolved fluid specificity of human creative talent. In R. Sternberg, E. Grigorenko, & J. L. Singer (Eds.), *Creativity – from potential to realization* (pp. 57 - 82). Washington DC: APA.
- Fleith, D. S. (2000) Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roepers Review*, 22, 148-153.
- Fleith, D. S. (2001). Criatividade: Novos conceitos e ideias. Aplicabilidade à educação. *Cadernos de Educação Especial*, 17(1), 55-61.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. S. (2005). Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 85-91.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. S. (2006). Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para a criatividade. *Psicologia em Estudo*, 11 (3), 513-521.
- Fleith, D. S. (2007). A promoção da criatividade no contexto escolar. In A. M. R. Virgolim (Org.), *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos* (pp. 143-158). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Fleith, D & Alencar, A. (2008). Características psicológicas e fatores ambientais relacionados à criatividade do aluno do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 35 – 44.
- Fleith, D. S. (2002). Ambientes educacionais que promovem a criatividade e excelência. *Sobredotação*, 3(1), 27-39.
- Fleith, D. S., Renzulli, J. S., & Westberg, K. L. (2002). Effects of a creativity training program on divergent thinking abilities and self-concept in monolingual and bilingual classrooms. *Creativity Research Journal*, 14(3/4), 373-386.
- Field, A. (2009). *Descobrimos a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gambrell, L., Palmer, B., Codling, R., & Mazzoni, S. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49, 518-533.

- Galton, H. (1869). *Hereditary genius*. New York: Appleton.
- Gardner, H. (1993a). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1993b). *Creating minds*. New York: Basic Books.
- Gontijo, C. H. (2007). *Relações entre criatividade, criatividade em Matemática e motivação em Matemática de alunos do ensino médio*. Tese de Doutorado, Brasília: Universidade de Brasília.
- Guimarães, S. E. R. (2004). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. IN E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea* (pp. 78-95). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Harter, S., Whitesell, N. R., & Kowalksi, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents' perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal*, 29, 777-808.
- Higa, S.L. & Martinelli, S.C. (2006). As orientações motivacionais de estudantes do ensino fundamental. *Teoria e Prática da Educação*, 9(2), 169-177.
- Isaksen, S. G. (1987). *Frontiers of creativity research*. New York: Bearly.
- James, V., Gerard, R. L., & Vagt-Traore, B. (2004). Enhancing creativity in the classroom. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching and technology*. Georgia, USA: University of Georgia.
- Jesus, S. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Joubert, M. (2007). The art of creative teaching: NACCE and beyond. In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling,(Eds.), *Creativity in education* (pp.17-34). London: Continuum.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Karnal, L. (2003). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Editora Contexto.
- Kauart, F., & Muniz, I. (2008). *Motivação no ensino e na aprendizagem: competências e criatividade na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak.
- Kaufman, J. C., Baer, J. & Gentile, C. A. (2004). Differences in gender and ethnicity as measured by ratings on three writings tasks. *Journal of Creative Behaviour*, 39, 56 - 69.
- Kaufman, J. C. (2001). Genius, lunatics, and poets: Mental illness in prize-winning authors. *Imagination, Cognition, and Personality*, 20, 305-314.
- Kaufman, J. C. & Baer, J. (Eds.) (2006). *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 7 - 42). New York: Cambridge University Press.

- Lepper, M., Corpus, J., & Iyengar, S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology, 97*, 184-196.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2000). *Motivação e aproveitamento escolar*. São Paulo: Loyola.
- Lindqvist, G. (2003). Vygotsky's theory of creativity. *Creativity Research Journal, 15*(2/3), 245-251.
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Lucas, B. (2007). Creative teaching, teaching creativity and creative learning, In A. Craft, B. Jeffrey, & M. Leibling, (2007). *Creativity in education*. (pp.35 – 44) London: Continuum.
- Mann, G. A. (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.
- Mariani, M. F., & Alencar, E. M. (2005). Criatividade no trabalho docente segundo professores de História: Limites e possibilidades. *Psicologia Escolar e Educacional, 9*(1), 27-35.
- Martinelli, S.C., & Sisto, F.F. (2010). *Escala para avaliação da motivação escolar (EAME-IJ)*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martinelli, S. C., & Genari, C. H. M. (2009). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia, 14*(1), 13-21.
- Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica, 27*, 563-572.
- Mata, L. (2011). Motivation for Reading and Writing in Kindergarten Children. *Reading Psychology, 32*, 272-299.
- Mata, L., & Simões, J.V. (2009) Autoconceito e Motivação para as aprendizagens em crianças de 1º e 2º ano de escolaridade. *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação*, 506-520. Lisboa: ISPA.
- Matos, D. R. & Fleith, D. S. (2006). Criatividade e clima criativo entre alunos de escolas abertas, intermediárias e tradicionais. *Psicologia Escolar e Educacional, 10*, 109-120.
- Martínez, A. M. (2002). A criatividade na escola: Três direcções de trabalho. *Linhas Críticas, 8*, 189-206.
- Maslow, A. H. (1983). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Morais, M. F. (2001). *Definição e avaliação da criatividade*. Braga: Universidade do Minho.
- Morais, M. F. (2004). O educador e a personalidade criativa: Algumas considerações. *Criatividade e educação, 5*, 33 – 46.

- 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). NY: Nova Publishers.
- Morais, M. F. , & Azevedo, I. (2011). Escutando os professores portugueses acerca da criatividade: alguns resultados e reflexões sobre a sua formação. In S. Wechsler, S., & T. Nakano (Orgs.), *Criatividade no Ensino Superior: Uma perspectiva internacional* (pp.140 - 179). S. Paulo: Vetor Editora.
- Morais, M. M., & Valente, M. O. (1991). Pensar sobre o pensar: Ensino de estratégias metacognitivas para recuperação de alunos com dificuldades na compreensão da leitura na disciplina de língua portuguesa. *Revista de Educação, 2*(1), 35-56.
- Monteiro, V., & Mata, L. (2001). Motivação para a leitura em crianças do 1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade. *Infância e Educação. Investigação e Práticas, 3*, 49-68.
- Murdock, G. (2003). Back to Work: Cultural Labor in Altered Times. In A. Beck (Org.), *Cultural Work: Understanding the Cultural Industries*. New York: Routled.
- Naudé, T. (2006). *The relationship between personality and creativity: A psychometric study*. Pretoria: University of Pretoria.
- Nakano, T. C. (2009). Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional, 13*(1), 45-53
- Nakano, T. C., & Weschsler, S. M. Teste Brasileiro de Criatividade Figural: proposta de instrumento. *Interamerican Journal of Psychology, 40*, (1), 103-110, 2006.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. Sudbury: Department for Education and Employment.
- Neves, E. R. C. & Boruchovitch, E. (2007). Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica, 20*, 406-413.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (2000) *Psicologia Educacional*. Lisboa, McGraw-Hill
- Pais, L. C. (2006). *Ensinar e aprender Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and school achievement. In R. E. Rayner (Ed.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablexpublishing.
- Pasquali, L. (2010). Testes referentes a construto: teoria e modelo de construção In Pasquali, L., Feitosa, M., Sousa, F., Silva, J., Alves, A., Almeida, L., Viana, F., Batista, C. (Eds.). *Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas* (pp.165-198). Porto Alegre: Artmed.

- Pereira, A. J. (2011). *Relação entre Motivação e Desempenho Escolar em Alunos do 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.
- Persaud, R. (2007). Why teaching creativity requires more than just producing more creativity`. *Thinking Skills and Creativity, 2(1)*, 68-69.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall.
- Piirto, J. (2004). *Understanding creativity*. Scottsdale, AZ: Great Potential.
- Pilar, M., Rodrigues, C. , & Grande, J. (2007). Gender differences in creative thinking. *Personality and Individual Differences 43(5)*, 1137-1147.
- Pinheiro-Cavalcanti, M. M. (2009). *Relações entre motivação para aprender, percepção do clima de sala de aula para criatividade e desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Ribeiro, C. (2013). Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 3(1)*, 109 - 111.
- Rodrigues, L. C., & Barrera, S. D. (2007). Autoeficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia em Pesquisa, 1(2)*,41-53.
- Rogers, C. R. (1983). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: uma rota de Leitura. In M.C. Taveira (Coord.). *Psicologia Escolar. Uma proposta científico - pedagógica* (pp.23-60). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rosser, S. V., & Lane, E. O. (2002). Key barriers for academic institutions seeking to retain female scientists and engineers: Family-unfriendly policies, low numbers, stereotypes and harassment. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering, 8*, 163-191.
- Ruiz, V. M. (2005). *Aprendizagem em universitários: Variáveis motivacionais*. Tese de doutoramento. Campinas, SP: Pontifícia Universidade Católica.
- Runco, M. (1991). The evaluative,valuative and divergent thinking of children. *Creativity Research Journal, 25*, 311 - 319.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology, 55*, 657-687.
- Runco, M. (2007). *Creativity - theories and themes: Research, development, and practice*. San Diego: Elsevier Academic Press.
- Runco, M. A., & Johnson, D. J. (2002). Parent's and teacher's implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal, 14(3/4)*, 427- 438.

- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappa*, 42, 305-310.
- Santos, N. A. P., & Diniz, M. I. S. V. (2004). *As concepções dos alunos ao final da escola básica podem explicar porque eles não querem aprender*. Trabalho apresentado no VIII Encontro Nacional de Educação Matemática, Recife, Pernambuco.
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining creativity – the science of human innovation*. New York: Oxford University Press.
- Sequera Guerra, E. C. (2006). Creatividad em educación matemática. In S. De la Torre & V. Violant (Orgs.), *Comprender y evaluar la creatividad* (pp. 475-470). Málaga: Aljibe.
- Silva, S. S. (2002). *Desempenho escolar e autoconceito de crianças atendidas em um serviço psicopedagógico: percepção de alunos, mães, professoras, psicólogas e pedagogas*. Tese de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.
- Simplicio, J. C. (2000). Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers. *Education*, 120(4), 675-680.
- Siqueira, L. G., & Weschsler, S. M. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Avaliação psicológica*, 5, (1), 21-31.
- Schlesinger, J. (2002). Issues in creativity and madness part one: Ancient questions, modern answers. *Ethical Human Sciences and Services*, 4(1), 73-76.
- Smolucha L., & Smolucha F. (1985). A fifth Piagetian stage: the collaboration between analogical and logical thinking in artistic creativity. *Visual Arts Research*, 10, 90 – 99.
- Smith, G. W., & Carlsson, I. (1985). Creativity in middle and late school years. *International Journal of Behavioral Development*, 8, 329-343.
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom – schools of curious delight*. New York: Routledge.
- Sternberg, R. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325-338.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (1995). *The nature of insight*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: The Free Press.
- Sternberg, R. J., & Weihua, N. (2003). Societal and school influences on student creativity: The case of China. *Psychology in the Schools*, 40(1), 103-114.
- Tapia, J. A. (2003). Motivação e aprendizagem no ensino médio. In C. Coll, C. Gotzens, C. Monereo, & J. Onrubia, J. (Orgs.), *Psicologia da aprendizagem no ensino médio* (pp. 103-140). Porto Alegre: Artmed.

- Tapia, J. A., & Fita, E. C. (2006). *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.
- Torrance, E. (1963). *Education and the creative potential*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Torrance, E. P. (1967). *Minnesota studies of creative behavior: 1958-1966*. Athens: College of Education of the University of Georgia.
- Torrance, E. P. (1976a). *Criatividade: Medidas, testes e avaliações*. São Paulo: IBRASA.
- Torrance, E. P. (1976b). Educação e criatividade. In C. W. Taylor (Ed.), *Criatividade: Progresso e potencial*. São Paulo: Ibrasa.
- Torrance, E. P. (1980). *Growing up creatively gifted: A 22 year longitudinal study* Madison: University of Wisconsin.
- Thorndike, E. L. (1931). *Human Learning*. Cambridge: The M.I.T. Press.
- Vernon, P. E. (1989). The nature-nurture problem in creativity. In J. A. Glover, R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity - Perspectives on individual differences* (pp. 93-110). New York: Plenum.
- 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*. São Paulo: Papyrus.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2004) Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 427-97 (original publicado em 1967).
- Weisberg, R. W. (1987). *Criatividade: El genio y otros mitos*. Barcelona: Editorial Labor.
- Woods, P. (2001). Ser desviante em relação ao comportamento desviante na escola. *Cadernos de Criatividade*, 3, 55-77.
- 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*. Campinas: Imprensa 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). S. Paulo: Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.

- Wigfield, A., Guthrie, J., Tonks, S., & Perencevich, K. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research, 97*, 299-309.
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2010). Escala de metas de realização como medida da motivação para a aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology, 44*(2), 291-298.
- Zisimopoulos, D. A., & Galanaki, E., P. (2009). Academic Intrinsic Motivation and Perceived Academic Competence in Greek Elementary Students with and without Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 24*, 33-43.
- Zusho, A., & Pintrich, P. R. (2001). Motivation in the second decade of life: The role of multiple developmental trajectories. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Adolescence and education: General issues in the education of adolescents* (pp. 163-200). Greenwich, CT: Information Age.
- Kasof, J., Chen, C., Himset, A., & Greeberger, E. (2007). Values and creativity. *Creativity Research Journal, 19*, 105-122.

ANEXOS

Anexo I - Escala “Clima para a criatividade em sala de aula” - versão final, adaptada à população portuguesa (Dias, 2014).

Anexo II - “Escala de Avaliação da Motivação para Aprender (EMA) ” (Neves & Boruchovitch, 2007; adaptação portuguesa).

Anexo I - Escala “Clima para a criatividade em sala de aula” (versão adaptada – Dias, 2014)

Clima para a Criatividade em Sala de Aula

Marca com um X a resposta que se aplica a ti:

Eu sou: () Menino Estou no () 3º Ano
 Idade: ____anos () Menina () 4º 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 cara que mostra melhor o que acontece na tua sala de aula. Escolhe apenas uma cara para cada frase e tem atenção para não deixar nenhuma frase sem resposta.

Eu participo em jogos	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Se tu participas, muitas vezes, em jogos na tua sala de aula, deverás marcar um X na cara “muitas vezes					
Eu participo em jogos	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre

Vamos treinar?

Eu trabalho em Grupo	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
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. Procuo 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.					

Anexo II - "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° _____ Ano _____ Data: ____ / ____ / 2013

ESCOLA: _____

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

JÁ REPETISTE 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 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
01	Eu estudo porque estudar é importante para mim			
02	Eu estudo porque tenho medo que os meus pais se zanguem comigo			
03	Eu tenho vontade de conhecer e aprender assuntos novos			
04	Eu faço os deveres de casa por obrigação			
05	Eu gosto de estudar assuntos desafiantes			
06	Eu só estudo para ter um bom emprego no futuro			
07	Eu gosto de estudar assuntos difíceis			
08	Eu estudo porque meus pais prometem-me dar presentes se as minhas notas forem boas			
09	Eu esforço-me bastante nos trabalhos de casa, mesmo sabendo que não vão valer como nota			
10	Eu estudo porque o(a) meu(minha) professor(a) acha importante			
11	Eu estudo mesmo sem os meus pais pedirem			
12	Eu estudo porque fico preocupado(a) que as pessoas não me achem inteligente			
13	Eu esforço-me bastante nos trabalhos, na sala de aula, mesmo sabendo que não vai valer como nota			
14	Eu estudo porque tenho medo que os meus pais me coloquem de castigo			
15	Eu estudo porque estudar me dá prazer e alegria			
16	Eu só estudo para não me sair mal na escola			
17	Eu tento resolver uma tarefa, mesmo quando ela é difícil para mim			
18	Eu estudo para os meus pais me deixarem brincar com os meus amigos ou fazer as coisas que eu gosto			
19	Eu prefiro aprender, na escola, assuntos que aumentem as minhas capacidades ou os meus conhecimentos			

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>			