



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**A promoção de ambientes educativos favoráveis ao
desenvolvimento do potencial criativo das crianças**

Relatório de estágio desenvolvido para obtenção do grau de
mestre em Educação Pré-Escolar

Concebido por Liliana Marisa Pinto Gomes Silva, sob a orientação da

Doutora Brigitte Carvalho da Silva

Porto, 2019

Agradecimentos

*“Aqueles que passam por nós, não vão sós,
não nos deixam sós. Deixam um pouco de si,
levam um pouco de nós.”*

Antoine de Saint-Exupéry

Concretizada mais uma etapa da minha vida, o desejo de me tornar profissional de educação de infância, pretendo expressar o meu agradecimento àqueles que me acompanharam neste percurso e permitiram o seu desenvolvimento.

Agradeço assim:

- À minha família, por todo o apoio fornecido ao longo desta etapa e pela possibilidade da sua concretização.

- À minha orientadora de relatório de estágio, Doutora Brigitte Carvalho da Silva, pelos saberes partilhados e cuidado com o desenvolvimento do presente relatório visando a sua excelência e rigor.

- Às minhas supervisoras de estágio, Prof.^a Maria Ivone Couto Monforte das Neves e Prof.^a Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa, pela promoção de aprendizagens, assim como aos restantes docentes da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

- À educadora cooperante e auxiliar de ação educativa pelo apoio prestado no desenvolvimento do estágio e, nomeadamente, ao grupo de crianças já que sem o seu contributo a concretização do mesmo não teria sido possibilitada.

A todos vocês, muito obrigado!

*“Suponho que todos nós já nos
questionámos quantas crianças
assim como quanto alunos se
tornaram no que não pretendiam
caso nós tivéssemos e eles tivessem
reconhecido o seu potencial e
potencializado as suas
realizações.”¹
MacKinnon (1964)*

¹ Tradução livre da autora. No original “*I suppose all of us have often wondered how many of our children as well as our students would have become what they didn’t, had only we and they recognized their potential talents and nourished their realization.*” (MacKinnon, 1964, p.1).

Resumo

O presente relatório de estágio, respeitante à Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tem como principal finalidade a elucidação da importância de ambientes educativos favoráveis à promoção do desenvolvimento da criatividade na criança, potenciando, desse modo, a sua expressão criativa.

A elaboração deste relatório apresenta como principais objetivos a compreensão do conceito de criatividade, a relevância que assume em contexto educativo e no respetivo desenvolvimento do educando, a perceção de possíveis estratégias que permitam o seu fomento e o reconhecimento de fatores que promovam ou, ao invés, inibam o desenvolvimento da criatividade no âmbito educacional.

É feita também uma análise a documentação legislativa do Sistema Educativo Português e da Creche no que concerne ao enquadramento da criatividade enquanto intencionalidade pedagógica e objetivo de ensino-aprendizagem, assim como uma perceção relativamente ao desenvolvimento de práticas apoiadas ao fomento da criatividade no âmbito educativo destinadas aos profissionais de educação. Também foi efetuada uma investigação a associações de âmbito educativo com o intuito de se perceberem o reconhecimento da criatividade na educação.

Para a concretização do presente relatório, foi efetuada uma pesquisa bibliográfica através da qual fosse possível reunir documentação que desse respostas aos objetivos elencados, à qual se une uma metodologia de trabalho pedagógico respeitante ao desenvolvimento de um trabalho de projeto que fora desenvolvido em contexto de educação de infância e ao qual se une como técnica de recolha de dados, registos de observação com a finalidade de contribuir para a análise e fundamentação da intervenção efetuada. Por fim, são apresentadas as considerações finais resultantes de um processo de análise crítica e reflexiva face ao trabalho concretizado.

Palavras-Chave: Criatividade; Potencial criativo; Expressão criativa; Educação.

Abstract

The present internship report, concerning the Supervised Teaching Practice developed within the scope of the Master in Preschool Education, has as its main purpose the elucidation of the importance of educational environments favorable to the promotion of the creativity development in the child, thus enhancing its creative expression.

The elaboration of this report presents as its main objectives the understanding of the concept of creativity, the relevance that it assumes in the educational context and in the respective development of the student, the perception of possible strategies that allow its promotion and the recognition of factors that promote or, instead, inhibit the development of creativity in education.

An analysis is also made of the legislative documentation of the Portuguese Educational System and the Nursery regarding the framing of creativity as a pedagogical intentionality and the purpose of teaching and learning, as well as a perception regarding the development of practices that support the fostering of creativity in the educational field aimed at education professionals. An investigation was also conducted to educational associations in order to perceive the recognition of creativity in education.

For the realization of this report, a bibliographic research was carried out through which it was possible to gather documentation that gave answers to the listed objectives, to which is joined a methodology of pedagogical work regarding the development of a project work that was developed in the context of childhood education. and to which, as a data collection technique, observation records are added in order to contribute to the analysis and rationale of the intervention. Lastly, are present the final considerations resulting from a process of critical and reflexive analysis regarding the work done.

Keywords: Creativity; Creative Potential; Creative Expression; Education.

Índice

Introdução	13
1. Enquadramento teórico	16
1.1. Criatividade	16
1.1.1 Definição do conceito.....	16
1.1.2. Capacidade inata ou adquirida?.....	21
1.2. Educação e criatividade.....	23
1.2.1. Importância da criatividade no âmbito educativo	23
1.2.2. Reconhecimento e promoção da criatividade por parte de referenciais normativos de cariz educacional e associações educativas	28
1.3. Potencialização do desenvolvimento da criatividade em ambientes educativos.....	46
1.3.1. Estratégias e oportunidades de aprendizagem.....	47
1.3.2. Papel do educador	49
1.3.3. Fatores favoráveis e inibidores	49
2. Opções metodológicas	55
2.1. Caracterização da instituição	55
2.1.1. A promoção da criatividade no projeto educativo institucional.....	57
2.2. Caracterização do grupo de crianças	58
2.3. Caracterização do ambiente educativo.....	65
2.3.1.1. Espaço	66
2.3.1.2. Materiais	68
2.3.1.3. Tempo	69
2.3.1.4. Interações e relações	71
2.3.1.4.1. Criança-criança.....	71
2.3.1.4.2. Criança-adulto	72
2.4. Metodologia de trabalho de projeto enquanto opção pedagógica na creche	73
2.5. Projeto “Uma casa para a Lili e seus amigos”	77
2.5.1. Definição do problema	80
2.5.2. Planificação e lançamento do trabalho.....	83
2.5.3. Execução.....	90
2.5.3.1. Jogo da memória	92
2.5.3.2. Decoração da casa da Lili (garatujas)	93
2.5.3.3. Concretização de janelas.....	95
2.5.3.4. Decoração da casa da Lili (colagens)	96
2.5.3.5. Montagem da casa da Lili.....	97

2.5.3.6. Definição e ornamentação do telhado.....	100
2.5.3.7. Decoração do espaço envolvente da casa da Lili	102
2.5.3.8. Realização de objetos para a casa da Lili	105
2.5.4. Avaliação e Divulgação	107
2.5.4.1. Avaliação	107
2.5.4.1.1. Crianças	107
2.5.4.1.2. Famílias	108
2.5.4.2. Divulgação	111
3. Considerações finais	113
Bibliografia	117

Índice de Anexos

Anexo 1 – Idade das crianças em meses

Anexo 2 – Registo de observação nº1

Anexo 3 – Registo de observação nº2

Anexo 4 – Tabela formulada para avaliação das habilidades motoras finas

Anexo 5 – Registo de observação nº3

Anexo 6 – Registo de observação nº4

Anexo 7 – Tabela formulada para avaliação da linguagem oral – compreensão e produção

Anexo 8 - Tabela formulada para avaliação da autonomia

Anexo 9 - Tabela formulada para avaliação da sociabilidade

Anexo 10 - História “A Lili e o Lobo Mau”

Anexo 11 – Recursos materiais representativos dos elementos componentes da história “A Lili e o Lobo Mau”

Anexo 12 – Fantocheiro desenvolvido

Anexo 13 – Atividade de dramatização da história “A Lili e o Lobo Mau”

Anexo 14 – Crianças em momento de jogo dramático

Anexo 15 – Boneca Lili e o seu diário

Anexo 16 – Integração da boneca Lili em momentos integrantes da rotina das crianças

Anexo 17 – Documento concretizado para obtenção do *feedback* das famílias face ao projeto

Anexo 18 – Imagens das habitações do jogo da memória

Anexo 19 – Concretização da atividade do jogo da memória

Anexo 20 – Registo de observação nº5

Anexo 21 – Registo de observação nº6

Anexo 22 – Registo de observação nº7

Anexo 23 – Decoração da casa da Lili - garatujas

Anexo 24 – Registo de observação nº8

Anexo 25 – Registo de observação nº9

Anexo 26 – Momento do planeamento das janelas para a casa da Lili

Anexo 27 – Crianças em momento de brincadeira livre junto dos tecidos constituintes da casa da Lili

Anexo 28 – Pedacos de tecidos utilizados na decoração da casa da Lili

Anexo 29 – Concretização da colagem de tecidos na casa da Lili

Anexo 30 – Apoio na disposição de cola no tecido a ser utilizado por uma criança

Anexo 31 – Crianças em momento de brincadeira livre na casa da Lili

Anexo 32 – Registo de observação nº10

Anexo 33 – Pintura e estampagem dos pés das crianças

Anexo 34 – Pintura do vidro junto do qual se situa a casa da Lili

Anexo 35 – Criança a exhibir as suas mãos com cor de tinta resultante da mistura de outras cores

Anexo 36 – Registo de observação nº11

Anexo 37 – Materiais utilizados para a concretização de objetos para a casa da Lili

Anexo 38 – Concretização de objetos para a casa da Lili

Anexo 39 – Objetos desenvolvidos pelas crianças

Índice de Figuras

Figura 1 - Fantoches alusivos ao Lobo Mau e à Lili e adereços realizados correspondentes à casa da Lili e ao bolo de chocolate

Figura 2 - Parte da frente do fantocheiro

Figura 3 - Parte de trás do fantocheiro

Figura 4 - Momento de dramatização da história “A Lili e o Lobo Mau”

Figura 5 - Grupo de duas crianças envolvidas em jogo dramático e uma terceira criança a assistir

Figura 6 - Boneca Lili (parte da frente)

Figura 7 - Boneca Lili (parte de trás)

Figura 8 - Diário da boneca Lili (frente)

Figura 9 - Diário da boneca Lili (verso)

Figura 10 – Grupo de crianças a brincar com a boneca Lili em momento de atividades livres

Figura 11 – Boneca Lili envolvida no momento de higiene que antecede o momento da refeição

Figura 12 – Participação da boneca Lili no momento da refeição

Figura 13 – Criança em momento de interação com a boneca Lili, simulando que a está a alimentar

Figura 14 – Imagens das oito habitações presentes no jogo da memória

Figura 15 – Grupo de duas crianças em atividade colaborativa face à execução do jogo da memória

Figura 16 – Grupo de duas crianças a realizar o jogo da memória

Figura 17 – Grupo de duas crianças em momento de desenvolvimento do jogo da memória

Figura 18 – Dois grupos de duas crianças a realizar garatujas nos pedaços do lençol

Figura 19 – Grupo de três crianças a executar garatujas num dos pedaços do lençol

Figura 20 – Decoração dos pedaços de lençol concluída (garatujas desenvolvidas pelas crianças)

Figura 21 – Crianças reunidas em grande grupo em momento de planificação acerca da execução de janelas para a casa da Lili

Figura 22 – Dois grupos de três e quatro crianças envolvidas em momento de brincadeira livre recorrendo aos tecidos constituintes da casa da Lili

Figura 23 – Grupo de três crianças a desenvolver brincadeiras livres junto dos tecidos que constituem a casa da Lili

Figura 24 – Padrões dos tecidos utilizados para a decoração da casa da Lili com recurso à técnica de colagem

Figura 25 – Diálogo entre crianças e estagiária acerca dos tecidos e respetivos padrões

- Figura 26 – Criança em momento de escolha do padrão de tecido a utilizar
- Figura 27 – Crianças a proceder à colagem dos tecidos no tecido constituinte da casa da Lili
- Figura 28 – Auxílio a ser prestado pela estagiária a uma criança face à disposição de cola num dos tecidos
- Figura 29 – Pequeno grupo de crianças a desenvolver brincadeiras na casa da Lili
- Figura 30 – Crianças em pequeno grupo em momento de brincadeira na casa da Lili
- Figura 31 – Grupo de 6 crianças a brincar na casa da Lili
- Figura 32 – Grupo de crianças com jogos em momento de brincadeira na casa da Lili
- Figura 33 – Conjunto de tecidos dispostos nos tampos das mesas pelas crianças com o intuito de servir de telhado para a casa da Lili
- Figura 34 – Crianças a pintarem os pés a outras crianças
- Figura 35 – Criança a pintar o seu pé autonomamente
- Figura 36 – Crianças a procederem à estampagem dos pés
- Figura 37 – Estampagem com recurso à pintura dos pés das crianças concretizada
- Figura 38 – Crianças organizadas em pequenos grupos a efetuar a pintura do vidro
- Figura 39 – Crianças a manusear as tintas dispostas nos tabuleiros para a concretização da pintura do vidro
- Figura 40 – Pintura do vidro concretizada
- Figura 41 – Criança a exhibir ambas as mãos com o intuito de mostrar o resultado da junção de tintas de cores distintas
- Figura 42 – Massa de farinha dividida em porções, sendo que algumas dispõem de corantes alimentares, e utensílios para a modelagem da massa
- Figura 43 – Grupo de crianças a desenvolver objetos com recurso a massa de farinha
- Figura 44 – Crianças em momento de execução de objetos com massa de farinha
- Figura 45 – Crianças em pequeno grupo a concretizar os seus objetos utilizando massa de farinha
- Figura 46 – Objetos executados por cada uma das crianças com recurso a massa de farinha

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Fatores condicionantes ao estímulo da criatividade em contexto educativo (p.58)

Tabela 2 – Avaliação das habilidades motoras finas

Tabela 3 – Avaliação da linguagem oral (compreensão e produção)

Tabela 4 – Avaliação da autonomia

Tabela 5 – Avaliação da sociabilidade

Tabela 6 – Objetos desenvolvidos por cada uma das crianças com recurso a massa de farinha

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AEDC - Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade

APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE - Direção-Geral da Educação

EPE - Educação Pré-Escolar

MPCC - Manual de Processos Chave da Creche

NACCCE - National Advisory Committee on Creative and Cultural Education

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SEP – Sistema Educativo Português

Introdução

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, foi desenvolvido o presente relatório de estágio cuja temática assenta na promoção de ambientes educativos favoráveis ao desenvolvimento do potencial criativo das crianças em educação de infância.

Com o intuito de traçar linhas orientadoras face à elaboração deste relatório, foi definido um conjunto de objetivos aos quais se pretendeu dar respostas, sendo eles:

- Compreender o conceito de criatividade;
- Reconhecer a importância que a criatividade assume em contexto educativo, considerando o desenvolvimento da criança;
- Conhecer possíveis estratégias de promoção da criatividade no período da infância;
- Identificar fatores que possam potenciar e inibir o desenvolvimento da criatividade no âmbito educacional.

As respostas para o conjunto de objetivos propostos foram formuladas mediante uma revisão da literatura e concretização de um trabalho empírico desenvolvido em contexto de Prática de Ensino Supervisionada.

Quanto à opção metodológica, essa consiste numa metodologia de trabalho pedagógico, mais especificamente no desenvolvimento de um trabalho de projeto no âmbito da educação de infância cuja principal intencionalidade assenta na promoção do estímulo da criatividade na criança, considerando o ambiente educativo promovido pelo educador e oportunidades de aprendizagem. A metodologia de trabalho pedagógico eleita é sustentada por registos de observação, que permitem apoiar a análise e fundamentação da prática concretizada.

O projeto levado a avante foi desenvolvido em contexto de educação de infância, conforme já indicado, mais especificamente na valência de Creche, com um grupo de 16 crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses, numa instituição educativa da rede privada. Mais se informa que o estágio desenvolvido na valência de Creche decorreu entre outubro de 2018 e janeiro de 2019.

Em modo de desfecho, são apresentadas as conclusões derivadas do trabalho levado a cabo, com recurso a uma reflexão informada, crítica e integrada. No final da estrutura do presente trabalho, constam os anexos e as referências bibliográficas que suportam o mesmo.

Consciente de que não se torna suficiente somente apresentar o contexto e a estrutura do presente relatório, são apresentadas as investigações efetuadas que serviram de mote à elaboração da problemática, que, por sua vez, se concebe como o fio condutor do desenvolvimento deste trabalho.

A problemática e a sua definição são dotadas de importância num trabalho de investigação uma vez que “(...) constitui efetivamente o princípio de orientação teórica da investigação, cujas linhas de força define.” atribuindo à investigação “(...) coerência e potencial de descoberta.” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.257).

Apresenta-se, então, uma breve alusão aos motivos que levaram ao desenvolvimento da problemática e através da qual o presente relatório se sustenta.

Criatividade, um conceito mencionado e usado constantemente em diversas áreas, tem vindo a assumir uma importância crescente devido ao interesse que se tem desenvolvido em torno no mesmo, com base em investigações desenvolvida (Novaes, 1980; Craft, 2004; Alencar & Fleith, 2010).

Devido a essa promoção (quase desenfreada e por vezes descontextualizada) Novaes (1980) refere que a criatividade pode ser caracterizada como “(...) uma palavra mágica com forte poder de atração.” (p.11)

O conceito em questão é ainda concebido como um componente essencial ao ser humano e para o seu desenvolvimento (Gómez Cumpa, 2005; Neves-Pereira & Alencar, 2018).

Ora, perante o interesse e glorificação que se apresenta em torno da criatividade, eis que surge a questão: E relativamente à educação, a criatividade também é valorizada e promovida?

São vários os autores que reconhecem e defendem a importância da inclusão e promoção da criatividade na educação, entre os quais se pode referir Torrance (1977), Novaes (1980), Alencar (1986), Cropley (1997), Craft (2004), Ocaña (2008), Oliveira & Alencar (2008) e Neves-Pereira & Alencar (2018).

A par da perspectiva de tais autores, acrescentam-se as concepções semelhantes e concebidas pelo National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999), Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86 de 14 de outubro)² e Conselho Nacional de Educação³.

MacKinnon (1964) afirma que os educadores deveriam ter como intencionalidade o estímulo do potencial criativo presente na criança, proporcionando para tal um ambiente educativo no qual o seu desenvolvimento e expressão fossem possíveis.

Na mesma linha de pensamento, Craft (2004) apela aos educadores o reconhecimento da criatividade como competência essencial à formação dos educandos, assim como a sua potencialização no âmbito educativo.

No que concerne aos estudos desenvolvidos acerca da criatividade em contexto educativo, estes incidem, maioritariamente, nos níveis de Ensino Secundário e Superior (Alencar & Fleith, 2010) não sendo assim atribuída a necessária consideração ao Ensino Básico e à Educação de Infância.

Ora, perante tais perspectivas, é concebida a problemática que se caracteriza pela estruturação de ambientes educativos promotores do desenvolvimento da criatividade na criança.

Acrescenta-se que o facto do contexto no qual a prática se iria desenvolver corresponder à Educação de Infância, aliando as concepções de MacKinnon (1964), Craft (2004) e Alencar & Fleith (2010) forneceu motivação para formular e desejar levar a cabo um projeto no qual fosse possível, considerando o papel de futura educadora de infância, estimular o desenvolvimento do potencial criativo da e na criança, que como já foi referido lhe é intrínseco, considerando também a importância das oportunidades do meio para a formação plena da criança.

² Ver Capítulo I, Artigo 2.º, ponto 5.

³ Consultar Parecer n.º 3/2001 (Aprendizagem ao longo da vida), Anexo II, ponto 21.

1. Enquadramento teórico

1.1. Criatividade

1.1.1 Definição do conceito

"A criatividade, assim como o amor e a felicidade, é um conceito comum, mas difícil de definir." (McLintic, 2018).

Criatividade, conforme McLintic (2018) afirma, trata-se de um conceito como tantos outros, tais como a felicidade e o amor, cuja definição se caracteriza pela sua complexidade devido à diversidade e multiplicidade de significados que lhe são atribuídos, como se irá analisar daqui em diante, tendo por base perspectivas de diferentes autores.

Em concordância com o que McLintic (2018) expõe, Asins (2014, citado por Arrizabalaga, 2014, p.49), menciona que o conceito de criatividade, à semelhança do conceito de felicidade, apresenta dificuldades quanto à sua definição.

Tal como referido anteriormente, e indo de encontro ao que Chacón Araya (2011) refere, torna-se pertinente a realização de uma exploração das definições associadas ao conceito de criatividade, até porque “se encontram, não só, palavras que parecem sinónimas, mas também diversas orientações sobre este conceito baseadas em teorias antigas e modernas.”⁴ (Chacón Araya, 2011, p.2). Importa, ainda, salientar que, mediante a perspectiva de Klimenko (2009), o conceito a ser explorado é caracterizado pela sua amplitude e complexidade devido às inúmeras definições que lhe são impostas, conforme referido no início da redação deste tópico do relatório.

Iniciando, assim, a exploração do conceito de criatividade, e efetuando uma breve referência à sua etimologia, este deriva do latim “*creare*” que, por sua vez, corresponde a “criar.” (Almeida & Almeida, 2015).

⁴ Tradução livre da autora. No original “(...) se encuentran no solo palabras que parecen sinónimas, sino también diversas orientaciones sobre este constructo basadas en teorías antiguas y modernas.” (Chacón Araya, 2011, p.2).

Ao efetuar uma pesquisa acerca do significado do conceito indicado num dicionário digital⁵, constata-se que criatividade se traduz como uma “Capacidade de criar, de inventar.”, indo, deste modo, de encontro à etimologia e conseqüente significado apresentado por Almeida & Almeida (2015) para o conceito em questão, assim como à perspectiva apresentada por Cicerello & Kalinowski (2007), que definem a criatividade como sendo uma capacidade de criação.

Porém, a criatividade não se traduz somente numa habilidade de criação.

Segundo Kaufman & Sternberg (2010), a criatividade aglomera outros aspetos além da criação, tais como o processo, o produto e a pessoa.

De forma a compreender mais aprofundadamente os referidos aspetos elencados por Kaufman & Sternberg (2010), revela-se necessário o conhecimento de alguns dos significados atribuídos ao conceito de criatividade.

Faça-se, então, um levantamento das múltiplas definições atribuídas à criatividade, mediante perspectivas de diferentes autores:

- Guilford (s.d., citado por Dacey & Madaus, 1969, p.60) afirma que criatividade diz respeito a um conjunto de atitudes, sendo estas a flexibilidade, a originalidade, a fluência e o pensamento divergente, que são inerentes às pessoas consideradas criadoras. [pessoa]
- Segundo Stein (1953), designado por Runco & Jaeger (2012, p.94) criatividade trata-se de um processo através do qual resulta um produto, produto esse que se caracteriza pela novidade e utilidade, revelando-se igualmente satisfatório para o destinatário. [processo-produto]
- Drevdahl (1956) entende a criatividade como sendo uma capacidade humana que permite a produção de ideias ou produtos, que se destacam pela sua novidade e utilidade, tendo, ainda, em consideração um objetivo elencado para o fim da sua produção não ser em vão. [pessoa-produto]

⁵ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa

- Anderson (1960) concebe a criatividade como sendo uma emergência de algo único e original. [produto]

- Mediante a óptica de Haan & Havighurst (1961, citado por Gómez & Rovira, 2012, p.7), criatividade é considerada uma atividade passível de originar a produção de algo novo. [produto]

- Na opinião de MacKinnon (1962) a criatividade traduz-se numa capacidade que permite a atualização das potencialidades criadores do indivíduo segundo padrões caracterizados pela originalidade e unicidade. [pessoa]

- Perante o ponto de vista de Getzels & Jackson (1962, citado por Plucker, Esping, Kaufman & Avitia, 2015, p.284), criatividade trata-se de uma habilidade que leva à produção de novas formas, assim como à reestruturação de situações, que por si só, são consideradas estereotipadas. [pessoa-produto]

- Lowenfeld & Brittain (1977) concebem a criatividade como “um comportamento produtivo, construtivo, que se manifesta em ações ou realizações.” (p.62) [pessoa-produto]

- Mediante a perspectiva de Torrance (1977) a criatividade consta num processo através do qual se detetam problemas ou lacunas a nível de informação, formando-se ideias ou hipóteses para esses, testando-as e modificando-as e posteriormente comunicando-se os resultados obtidos. [processo-produto]

- Castillo (1986) caracteriza a criatividade como uma capacidade passível de originar uma novidade, podendo constituir um produto, uma técnica ou, ainda, uma forma de considerar a realidade. [pessoa-produto]

- Csikszentmihalyi (1996) define criatividade como sendo uma ideia ou atitude que leva à mudança de algo que já existe, ou seja, uma reformulação, caracterizando-se, também, pela novidade. [pessoa-produto]

- Analisando a perspectiva de Sternberg & Lubart (1999) criatividade é a capacidade de produção de soluções úteis, apropriadas e inovadoras. [pessoa-produto]
- Para Mouchiroud & Lubart (2002) criatividade representa um conjunto de capacidades que permitem à pessoa a adoção de comportamentos que se caracterizem como novos e adaptativos mediante os contextos nos quais se desenvolvam. [pessoa-produto]
- Marín Viadel (2003) defende que a criatividade se trata de processo que permite a resolução de problemas, assumindo-se, também, como um traço de personalidade inerente ao ser humano. [pessoa-processo]
- Segundo Robinson (2011) criatividade assenta num processo através do qual se pode obter ideias que sejam originais e valiosas. [processo-produto]

Ora, após ter sido efetuada uma análise dos diversos conceitos apresentados para o termo “criatividade”, tendo em consideração perspectivas de distintos autores, salienta-se que, conforme defendem Asins (2014) e Klimenko (2009), o termo indicado não apresenta uma única definição, mesmo tendo sido explorado de forma constante a nível histórico (desde a antiguidade, séc.XX, até à contemporaneidade, séc.XXI), caracterizando-se, assim, pela sua complexidade, à semelhança do que Alencar (2001), Alencar & Fleith (2003, citado por Oliveira & Alencar, 2008, p.297), Uano (2002) e Runco (2004) igualmente corroboram, tornando-se possível constatar que este é definido consoante a conceção pessoal de cada indivíduo, sendo que, e referindo o que Lowenfeld & Brittain (1977) contestam “A definição de criatividade depende de quem a exponha.” (p.62)

Continuando a análise do termo mencionado, e indo de encontro ao que Kaufman & Sternberg (2010) indicam, a criatividade pode relacionar-se com a pessoa, o processo e o produto, ou até mesmo simultaneamente com ambos os fatores, uma vez que, e após leitura atenta e compreensão dos conceitos apresentados para o termo em questão, estes tanto podem englobar o ser humano (pessoa), sendo a criatividade concebida como uma

característica do mesmo, podendo assumir-se como um traço de personalidade; um processo, através do qual o indivíduo é capaz de formular, ou até mesmo reformular (deduzindo-se que o processo de criação não tem que, obrigatoriamente, partir do nada) ideias, produtos e ainda soluções face a um dado problema; assim como um produto, consequência do processo levado a cabo pelo indivíduo e, produto esse, que se pode traduzir pela sua diferenciação, seja a nível estético e/ou utilitário, novidade e originalidade.

Embora um produto criativo se possa caracterizar como original, novo ou diferente, e estando tais termos associados à criatividade, em relação de complementaridade, não se assumem como sinónimos, ao invés do que, por vezes, se verifica (Braumann, 2009; Morais, 2015).

À semelhança do que Braumann (2009) e Morais (2015) afirmam, Runco (2004) defende que a criatividade, por si só, já constitui um conceito complexo, no qual a originalidade e a eficácia se encontram implícitas. No entanto, tais conceitos não implicam, obrigatoriamente, criatividade.

Importa, ainda, mencionar que o conceito de criatividade também é frequentemente assemelhado a “imaginação”, sendo, por vezes, usados como sinónimos, o que não se constata, já que a imaginação se caracteriza por ser, exclusivamente, um processo mental, enquanto que a criatividade não engloba somente faculdades mentais, mas sim a aplicação prática daquilo que se pensou através da imaginação, ou seja, para se imaginar, não se torna necessário o recurso à criatividade, nem é fator condicionante. Porém, para se poder falar em criatividade, criando criativamente, revela-se necessário o recurso à imaginação, estabelecendo-se, assim, uma relação complementar (Robinson, 2011).

Atendendo às múltiplas conceções apresentadas para o conceito de criatividade, e em modo conclusivo, crê-se que a definição mais apropriada é aquela apresentada por Vernon (1989, citado por Pocinho & Garcês, 2018, p.23), afirmando que “A criatividade é a capacidade da pessoa para produzir ideias, descobertas, reestruturações, invenções, objectos (...) novos e originais (...)”, sendo que “Tanto a originalidade como a «utilidade» como o «valor» são propriedades do produto criativo (...)”

Deste modo, é possível concluir que a criatividade pode ser considerada uma competência do ser humano (inata e passível de ser fomentada e expressa, consoante os

estímulos proporcionados, como se poderá constatar ao longo da leitura deste relatório), permitindo que o indivíduo, recorrendo a processos mentais, desenvolva ideias suscetíveis de serem aplicadas em contextos práticos, caracterizando-se, para além da novidade ou até mesmo da reformulação, pelo seu carácter utilitário e contextualizado ao meio, segundo as características do mesmo.

Frisa-se, novamente, que a criatividade constitui um conceito abrangente da trilogia “pessoa-processo-produto”, já que ambos os fatores se interligam e estabelecem, simultaneamente, uma relação de causa-efeito, não dispondo, também, de uma definição única, já que este conceito se apresenta multifacetado e com um certo nível de complexidade associada, variando o seu significado consoante perspetivas individuais.

1.1.2. Capacidade inata ou adquirida?

Atendendo à exploração efetuada ao conceito de criatividade, torna-se possível deduzir que esta é concebida como uma capacidade do ser humano, permitindo-lhe, por sua vez, desenvolver um processo, tendo por base estruturas mentais, originando por conseguinte um produto dotado de um conjunto de características que lhe conferem um sentido criativo.

Porém, considera-se pertinente compreender se a referida capacidade se apresenta como inata ao indivíduo ou se, por outro lado, constitui uma habilidade passível de ser adquirida.

Ao ser efetuada uma pesquisa acerca do assunto em questão, averigua-se que a criatividade constitui uma capacidade intrínseca ao ser humano, independentemente da caracterização genética, capacidade essa que apresenta potencial de desenvolvimento, perspetivando-se a possibilidade de educabilidade da mesma (Rogers, 1961 & Maslow, 1968, citado por Fleith, 2001; De Bono, 1970; Cleese, 1991; Gonçalves, 1991; Alencar, 1992; Trigo, 1999; Marín Viadel, 2003; Runco, 2004; Robinson, 2005; Braumann, 2009; Costa & Costa, 2011; Amabile, 2012; Predebon, 2013; Moura & Pacheco, 2019) à semelhança de outras capacidades tais como, e considerando a ideia apresentada por De La Torre (1999, citado por Doble Gorrín, 2015, p.13) a sociabilidade e a aprendizagem de um idioma a fim de o ser humano conseguir comunicar com outros elementos do seu contexto sociocultural, por exemplo.

Embora a criatividade seja considerada uma capacidade inata ao ser humano, tal não implica que essa não possa nem deva ser desenvolvida, até porque Rogers (1961) & Maslow (1968, citado por Fleith, 2001), De Bono (1970), Novaes (1980), Alencar (1992, 1998), Runco (2004), Robinson (2005), Vázquez (2009), Garaigordobil & Berruero (2011) e Amabile (2012) defendem o estímulo do potencial criativo, visando, desse modo, o desenvolvimento do seu máximo potencial.

Mais acrescenta-se que, caso a criatividade não seja estimulada e, por conseguinte, desenvolvida, dificilmente conseguirá concretizar-se pois, segundo Alencar (1992) e contrariamente ao mito verificado, a criatividade não se trata de “algo” que ocorre de forma espontânea advinda de um “momento de inspiração”.

Relativamente ao estímulo do potencial criativo, importa salientar a relevância do ambiente no qual o indivíduo se insere, uma vez que, conforme Novaes (1980), Alencar (1986, 1992, 2007, 2008), Alencar & Martínez (1998) e Lopes (2016) defendem, esse [o ambiente] possui uma importância significativa, podendo potenciar ou inibir o desenvolvimento da criatividade, mediante as características do mesmo e condições oferecidas.

Fleith (2001) já ressaltava igualmente o destaque das condições ambientais face à emergência da criatividade, afirmando a sua relação indissociável com o indivíduo, pois, além de este não se encontrar independente do contexto, o ambiente exerce influência no seu desenvolvimento.

Destaca-se, assim, a pertinência do papel do ambiente face ao estímulo e consequente desenvolvimento da criatividade, expondo a perspectiva apresentada por Stein (1974, citado por Alencar, 1989, p.13): “Estimular a criatividade envolve não apenas estimular o indivíduo, mas também afetar o seu ambiente (...). Se aqueles que circundam o indivíduo não valorizam a criatividade, não oferecem o ambiente de apoio necessário (...) então é possível que os esforços criativos do indivíduo encontrem obstáculos sérios, senão intransponíveis.”

Alencar (2007) refere ainda que “(...) mesmo que a pessoa tenha todos os recursos internos necessários para pensar criativamente, sem algum apoio do ambiente dificilmente o potencial para criar que a pessoa traz dentro de si, se expressará.” (p.48)

Ora, como se torna possível constatar, a criatividade é uma característica intrínseca ao ser humano, passível de ser estimulada e, desse modo, desenvolvida, tendo o ambiente uma influência significativa, podendo-a promover ou inibir, consoante as características que o revestem. Refira-se, ainda, que ao se abordar o ambiente, o foco não se deve reger somente às características físicas, mas também à vertente psicológica, visto ser tão ou mais fulcral que o ambiente físico (Rogers, 1970, citado por Novaes, 1980, p.117).

1.2. Educação e criatividade

1.2.1. Importância da criatividade no âmbito educativo

A relevância atribuída ao desenvolvimento da criatividade, no âmbito global, isto é, não confinada em exclusivo ao âmbito educativo, já era afirmada por Alencar (1992) e Maslow (1969), Treffinger (1979), May (1982), Alencar (1993), Alencar & Fleith (2003, citado por Alencar, 2007, p.45) dirigindo tal necessidade face à sociedade, caracterizada pela sua complexidade e incertezas, atendendo à sua evolução e conseqüentes mudanças do seu decorrer, que careciam, por sua vez, de soluções criativas de modo a dar resposta a desafios e problemas que poderiam suceder e para os quais se poderia revelar necessária(s) nova(s) resposta(s), ou, de outro modo, de uma(s) resposta(s) mais adequada(s) face à(s) resposta(s) precedente(s).

Já Albert Einstein (s.d.) referia que “Os problemas que existem atualmente no mundo não podem ser resolvidos ao mesmo nível de pensamento do que quando os criamos.”⁶.

Lopes (2016) refere também que “Com a rápida mudança das mentalidades parece ser difícil antever que novos desafios, ou problemas, se vão deparar às crianças/jovens na sociedade vindoura.” e “(...) não sabendo com certeza para que sociedade devemos

⁶ Tradução livre da autora. No original “*The problems that exist in the world today cannot be solved by the level of thinking that created them.*” (Albert Einstein, s.d.).

educar, sabemos que temos de educar para que na mudança, no não previsto e no desconhecido cada indivíduo possa exercer uma cidadania responsável.” (pp.39-40)

Rematam-se tais perspectivas acrescentando o ponto de vista de Edward de Bono (s.d.) afirmando que “Não há dúvida que a criatividade é o recurso humano mais importante de todos. Sem criatividade, não haveria progresso e estaríamos sempre a repetir os mesmos padrões.”⁷.

Tais concepções prendem-se com as mutações sofridas na sociedade, originadas pela sua evolução constante, e dilemas, problemas ou desafios surgidos que se caracterizam pela sua imprevisibilidade e, em função da sua dimensão, necessidade de adequação de respostas que se revelem simultaneamente contextualizadas e criativas.

E relativamente à educação? Qual o impacto do desenvolvimento da criatividade em contexto educativo?

Sousa (2003), Craft (2004), Craveiro & Ferreira (2007), Homem, Gomes & Montalvão (2009), Santos & André (2012, 2015) alertavam para a importância do estímulo das competências e expressões criativas nos educandos como fator fulcral ao seu processo de desenvolvimento e formação, defendendo uma educação assente em perspectivas criativas, isto é, direcionada para criatividade⁸.

Mediante tais perspectivas, pretende-se saber o que leva tais autores a afirmar o planeamento e fomento de uma educação dirigida à criatividade. Desse modo, apresentam-se as suas concepções face à pertinência da questão.

Segundo Sousa (2003) “(...) uma educação voltada para a criatividade poderá permitir uma disponibilidade criadora face aos problemas desconhecidos que se depararam, através de uma constante adaptação às novas formas, de uma constante invenção de novos processos (...)” afirmando ainda que “Por muito que

⁷ Tradução livre da autora. No original “*There is no doubt that creativity is the most important human resource of all. Without creativity, there would be no progress, and we would be forever repeating the same patterns.*” (Edward de Bono, s.d.).

⁸ Embora seja feita referência a uma educação direcionada para a criatividade, importa mencionar a existência de um outro termo que se assemelha ao designado, sendo este denominado “educação criativa”. Segundo o NACCCE (1999) ambos os termos estão interligados, uma vez que, ao se educar para a criatividade, se está implicitamente a educar criativamente, tendo por base o recurso a estratégias que promovam o desenvolvimento da criatividade em contexto educativo.

uma pessoa estude, por maior número de conhecimentos que adquira, surgir-lhe-ão sempre problemas para os quais não possui solução.” (p.197)

Apresentando uma perspectiva similar a Sousa (2003), Craft (2004) ressalta a importância que a criatividade apresenta na educação pois “(...) o mundo actual em que os alunos vivem é cada vez mais complexo e caótico, necessitando de uma abordagem criativa para a resolução dos problemas existentes e não de uma grelha de ferramentas pré-estabelecidas para enfrentar a vida.” acrescentando que “A educação que as crianças (...) actualmente recebem deve prepará-las para um futuro que já não oferece as mesmas certezas que existiam há quinze, trinta ou cinquenta anos.” (p.19)

Craveiro & Ferreira (2007) referem que, actualmente, as crianças encontram-se inseridas “(...) num mundo em constante mutação ambiental, social, científica e tecnológica (...)” do qual surgem “(...) mudanças contínuas e repentinas (...)” (p.20) e, desse modo, “(...) as crianças necessitam de desenvolver competências e aptidões que as ajudem, desde o Jardim de Infância, a se situarem nesta realidade e numa sociedade em permanente mudança.” com o intuito de “(...) responderem e se adaptarem a uma realidade que se transforma constantemente e rapidamente (...)”.

Por isso, e perante tal panorama, creem que “(...) a melhor educação será aquela que permite desenvolver a criatividade (...) por oposição à memorização, repetição e reprodução de conhecimentos que foram transmitidos por outros e aprendidos pela criança.” (p.21)

Estabelecendo um fio condutor às perspectivas apresentadas por Craveiro & Ferreira (2007), Rogers (1985, citado por Lopes, 2016, p.49), defendia a necessidade, por parte da educação, de uma aposta numa formação assente na liberdade fornecida ao indivíduo para pensar e criar livremente e criativamente, ao invés de uma educação baseada em atitudes conformistas, cuja finalidade se direccionava para a adaptação do indivíduo perante o mundo e a necessidade de se afirmar e evoluir no mesmo, combatendo, deste modo, a estagnação pessoal e social.

Santos & André (2012) alegam que “(...) uma educação para a criatividade é absolutamente vital para desarmar as muitas armadilhas em que nos enredámos e para as

quais não vislumbramos saídas.” sendo também necessária em “(...) oposição a uma educação para a uniformidade e o conformismo.” (p.46)

Homem, Gomes & Montalvão (2009) afirmam igualmente a necessidade de uma educação que encoraje a criatividade visto permitir não só o desenvolvimento do indivíduo, assim como “(...) usar estratégias de pensamento que rompam com esquemas rotineiros.” alertando para o facto de o sistema educativo estimular “(...) predominantemente o pensamento convergente, lógico e objectivo (...)” (p.41)

Segundo uma linha de pensamento similar, Santos & André (2015) também indicam a necessidade de uma educação assente na criatividade para a contribuição do desenvolvimento integral do educando, assim como para o fomento de capacidades que lhes permitam pensar e visualizar as situações na sua ótica pessoal.

Tal perspetiva acaba por ir de encontro ao que Salinger (1969, citado por Novaes, 1980, p.115), afirma, referindo que, e passo a citar: “(...) faria questão de que as crianças comessem a ver as coisas de modo certo, pessoal e não daquele pelo qual os outros as vêem.”

As perspetivas de Santos & André (2015) e Salinger (1969) apontam para a importância de um sistema educativo que não incentive ao conformismo, mas que aposte na promoção da livre expressão por parte dos educandos no que concerne à transmissão das suas opiniões e pontos de vista, adotando os seus próprios pontos de vista, ideais e atitudes, não se regendo, assim, por perspetivas e opiniões de outrem. Pode-se igualmente deduzir que Homem, Gomes & Montalvão (2009) apresentam um ponto de vista similar.

Ryle (1949, citado por Craft, 2004, p.17) caracteriza a criatividade como uma competência que envolve conhecimento para ser aplicado, digamos uma espécie de *know-how*.

Craft (2004), considerando a ótica de Ryle (1949), acrescenta que a criatividade envolve o “saber” já que “(...) não está forçosamente ligada aos resultados da ação (...)” indo além do denominado “fazer de maneira diferente”, “descobrir alternativas” ou “produzir inovação”, agregando a “(...) capacidade de percepção do domínio de aplicação (...)” levando, por sua vez à “(...) adequação de ideias.” (p.18)

A mesma autora atenta para que o estímulo da criatividade se efetue a par com o desenvolvimento pessoal e social, alegando para tal que “A imaginação humana é capaz tanto de destruições inimagináveis como de infinitas possibilidades construtivas.” e, por esse motivo, a missão dos educadores deve passar por incentivar as crianças a “(...) analisar o impacto potencial das suas ideias (...) e avaliar as suas escolhas à luz desse critério.” (Craft, 2004, p.27).

Indo de encontro ao que Craft (2004) afirma, Novaes (1980) apresenta uma perspectiva com algum grau de similaridade ao referir que “(...) as escolas e os sistemas educacionais devem preparar os indivíduos para saber viver e conviver, aproveitando e aplicando os conhecimentos adquiridos através de experiências válidas, constituindo-se em agentes sociais significativos.” (p.123)

Perante tais perspectivas elencadas, torna-se assim possível deduzir que a criatividade e o seu desenvolvimento se assumem essenciais em contexto educativo, associando a sua relevância, com a finalidade de o educando fomentar tal competência, permitindo-lhe desenvolver as suas próprias ideias e expressar-se criativamente, não se deixando influenciar por atitudes passivas e conformistas no que concerne à adoção de perspectivas alheias, mesmo que estas não estejam de acordo com os seus ideais.

Aliada ao fomento da criatividade, deve constar, e considerando a ótica de Craft (2004), a formação pessoal e social do educando para que seja preservado o lado humano deste com o intuito de os seus comportamentos serem, para si e para os outros, benéficos e não prejudiciais.

Mais se acrescenta que o estímulo da criatividade permite que o educando, perante desafios e dilemas que surjam, advindas da sua vida pessoal, ou até social, considerando o desenvolvimento e mudanças contínuas e momentâneas verificadas nesse âmbito, seja capaz de (re)formular respostas “únicas” que se revelem contextualizadas às situações em questão, exigindo previamente uma avaliação, análise e reflexão de modo a obter conhecimento das premissas para que a ação desenvolvida se caracterize pela sua adequação. Refira-se que as denominadas “respostas únicas” não se referem à unitariedade, mas sim à unicidade que caracteriza cada indivíduo e a sua essência, diferenciando-o dos demais.

Pode-se ainda concluir que a criatividade, mais do que uma competência, se pode denominar como uma atitude de e perante a vida.

1.2.2. Reconhecimento e promoção da criatividade por parte de referenciais normativos de cariz educacional e associações educativas

Conscientes da importância que a criatividade e seu estímulo acarreta no desenvolvimento do educando, a nível integral, e que esta deve constar, a par de outras competências, na formação educacional, em conformidade com as ideias defendidas por Rogers (1961) & Maslow (1968), *apud* Fleith (2001), Bruner (1962, citado por Runco, 2004, p.659), Novaes (1980), Cropley (1997, 1999), Craft (2004), Robinson (2005), Alencar (2007), De Bono (2011) e Lopes (2016), torna-se pertinente averiguar se a criatividade é concebida como intencionalidade pedagógica/objetivo de ensino-aprendizagem em contexto educativo, à semelhança da posição adotada por Santos & André (2012), mais especificamente no Sistema Educativo Português [SEP], sistema educativo este que alberga a educação pré-escolar e os ensinos básico, secundário e superior.

Para tal, procedeu-se à análise da seguinte documentação legislativa:

- a) Lei n.º 49/2005 (Lei de Bases do Sistema Educativo – Segunda alteração à Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro)
- b) Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- c) Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar)
- d) Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016)

No entanto, e uma vez que a Prática de Ensino Supervisionada relatada neste relatório de investigação se desenvolveu no contexto de Educação de Infância, mais especificamente na valência de Creche, importa igualmente, e sobretudo, analisar a documentação associada a esta valência, documentação essa intitulada “Manual de Processos Chave da Creche” [MPCC].

Ao invés da valência de Educação Pré-Escolar [EPE], igualmente constituinte do contexto de Educação de Infância, a valência de Creche não é tutelada pelo Ministério da Educação, mas sim pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, e, por esse motivo, não se encontra abrangida no SEP, pois, segundo as perspetivas de Coelho (2004), Tadeu (2014) e Cardoso & Mendes (s.d., citado por Pinto, 2015) a Creche é, ainda e maioritariamente, encarada como um serviço social de prestação de cuidados, ao invés da Educação Pré-Escolar, à qual se atribui funções educativas, funções estas que, para o Ministério da Educação, a Creche não assume.

Talvez possa contribuir para tal o facto de se julgar que “(...) trabalhar com crianças muito pequenas é ainda considerado pela sociedade em geral como uma profissão de baixo estatuto, que requer pouca actividade intelectual, rigor e credibilidade académica, continuando-se a pensar que basta ‘gostar-se de crianças’ e ser-se carinhoso para se ser bom educador.” (Portugal, 2000, p. 103).

Perante esse panorama, os autores anteriormente referidos, assim como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] (2000) defendem que a Creche deveria ser reconhecida e tutelada pelo Ministério da Educação, e posteriormente integrada no SEP, visto assumir igualmente funções educativas, funções estas que são reconhecidas por Coelho (2004), Coutinho (2010) e pelo Conselho Nacional de Educação (2011), que afirmam o carácter pedagógico e educativo que a valência em questão apresenta.

A OCDE (2000) salienta ainda que “Ao definir legalmente o início da educação pré-escolar aos três anos de idade e na ausência de qualquer papel a desempenhar pelo Ministério da Educação no grupo etário dos 0 aos 3 anos de idade, está-se a desperdiçar uma valiosa oportunidade de reforçar os alicerces da aprendizagem para toda a vida (dos cidadãos portugueses mais novos.)” (p.211), até porque, segundo consta no MPCC, deve ser reconhecida a “(...) importância desta fase do desenvolvimento da criança enquanto indivíduo.” (p.1)

Posto isto, e considerando a fragmentação (indevida) entre as duas valências integrantes da Educação de Infância, Creche e EPE, assim como, e nomeadamente, o desenvolvimento da criança como um processo precoce, contínuo, integrado e holístico, defende-se a importância do reconhecimento da Creche pelo Ministério da Educação, assim como a sua inclusão no SEP, até porque, mediante a ótica de Caldwell (1995),

educar e cuidar devem assumir-se como vertentes integradas e indissociáveis, já que ambas se revelam necessárias ao desenvolvimento global e harmonioso da criança.

Ora, após feita uma breve referência à legislação e documentação que serviria de análise relativamente à percepção da inclusão da criatividade, é momento de se proceder ao registo dos resultados obtidos.

Inicia-se, então, a averiguação da legislação e documentação inerente ao SEP, mediante a ordem acima listada, procedendo-se, posteriormente, à documentação respeitante, não só à valência de Creche, mas também ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, uma vez que, como já afirmado, esta não é tutelada pelo Ministério da Educação.

a) Lei n.º49/2005 – Lei de Bases do Sistema Educativo, que “(...) estabelece o quadro geral do sistema educativo.” (Cap. I, Art. 1.º, parágrafo 1)

Segundo a lei designada, o sistema educativo, além do dever de contribuir para o “(...) desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos (...)”, incentivar a “(...) formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.” (Cap. I, Art. 2.º, parágrafo 4) e promover o “(...) desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões (...)”, deve apostar na formação de “(...) cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” (Cap. I, Art. 2.º, parágrafo 5)

No que concerne à EPE, a criatividade é considerada um objetivo de ensino-aprendizagem, embora seja associada à imaginação, pois um dos objetivos associados à EPE passa por “Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica.” (Cap. II, Secção I, Art. 5.º, parágrafo 1, alínea f).

Passando ao Ensino Básico, o qual alberga o 1º, 2º e 3º Ciclos, a criatividade também consta como objetivo, tal como se pode verificar pela leitura da alínea a) do Art. 7.º, presente no Cap. II, Secção II, Subsecção I: “São objectivos do ensino básico: a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio,

memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.”

De seguida, e considerando a hierarquia correspondente aos níveis de ensino, averiguaram-se os ensinos secundário e superior, mais especificamente os objetivos elencados para estes níveis de ensino, mediante a análise do Art. 9.º, respeitante ao Ensino Secundário e presente no Cap. II, Secção II, Subsecção II, e do Art. 11.º, que concerne ao Ensino Superior, igualmente presente na Cap. II e Secção II, porém na Subsecção III, constatando-se que a criatividade, em oposição àquilo que ocorre na Educação Pré-Escolar e Ensino Básico, não é concebida como um objetivo relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, visto não serem efetuadas referências à mesma.

Ainda no que diz respeito ao sistema educativo, e considerando as modalidades especiais de educação escolar, apresentadas no Art. 19.º, presente no Cap. II, Secção II, Subsecção IV, entre as quais se apresenta a Educação Especial, que apresenta como principal finalidade a integração socioeducativa dos educandos que requerem necessidades educativas específicas, também não se verificam referências à criatividade, após análise do Art. 20.º, presente igualmente no mesmo capítulo, secção e subsecção anteriormente designados, aquando da menção do Art. 19.º.

b) Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º6478/2017, 26 de julho, despacho este que afirma o facto de a criatividade se apresentar, atualmente, como um dos temas em voga e mais debatidos, a par de outras temáticas igualmente discutidas, revelando-se necessária uma intervenção no âmbito da educação, com o intuito de reconfigurar o sistema educativo, para assim conseguir, não só se adequar às mutações que se verificam no tempo atual, respeitante às vertentes social, científica, tecnológica e económica, mas também, e sobretudo, formar cidadãos capazes de intervir e atuar de forma a dar resposta às alterações, necessidades, imprevisibilidades, desafios e exigências que o mundo contemporâneo consagra.

Relativamente ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, este é caracterizado como sendo um “(...) referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas

as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.”, que se estrutura em “(...) princípios, visão, valores e áreas de competências (...)” (retirado do Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), sendo que para a elaboração do mesmo tornou-se “(...) essencial a (...) a revisão da literatura produzida no campo da investigação em educação, sobre, designadamente, as competências que as crianças e os jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos.” (retirado do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, p.10).

Ora, ao se analisar a estrutura deste documento, concluiu-se que a criatividade não se concebe nos Princípios, que “(...) justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares.” (p.9), mas nos restantes aspetos que concebem a estruturação do documento, sendo estes, e tal como já mencionado, a Visão, os Valores e as Áreas de Competências.

A Visão, que decorre dos Princípios, “(...) explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória.” (p.9) e aborda a criatividade como competência respeitante à formação e personalidade do indivíduo, uma vez que, tal como referido, e passando a citar: “Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão: capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação.” (p.15)

Nos Valores, que se designam como “(...) orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis.” (p.9), a criatividade é relacionada e incluída num dos processos da mente, o pensamento, cuja junção resulta no denominado “pensamento criativo” e que deve ser fomentado no educando para que se proceda, por conseguinte, ao seu desenvolvimento, incentivando, igualmente, a aplicação do mesmo em contextos práticos, como se de uma relação processo-produto se tratasse.

Já nas Áreas de Competências, que se traduzem como “(...) combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação

humana em contextos diversificados.” (p.9), a criatividade, à semelhança dos Valores, é também enquadrada em processos mentais, originando o “Pensamento Criativo”, que se assume como uma das competências a incitar nos educandos e que visa “(...) gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários.” (p.24) Mais uma vez, deduz-se a presença da criatividade no “leque” de competências respeitantes à formação pessoal, assim como numa relação processo-produto, constituindo-se assim a trilogia “pessoa-processo-produto”, visando uma relação causa-efeito.

c) Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro - Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, que “consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo.” (retirado do site da Direção-Geral da Educação) Na lei indicada, mais especificamente no Art. 10.º do Cap. IV, que diz respeito aos “Objectivos da educação pré-escolar”, não se verificam quaisquer referências à criatividade, o que não vai de encontro àquilo que é defendido pela Lei n.º 49/2005 (Lei de Bases do Sistema Educativo), legislação essa que consagra a criatividade como objetivo educativo, albergando a educação pré-escolar e respetiva inclusão desse objetivo nessa valência.

d) Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE]; homologadas através do Despacho n.º 9180/2016), que são caracterizadas como sendo uma “referência para a construção e gestão do currículo na educação pré-escolar.” (retirado do site da Direção-Geral da Educação).

As OCEPE dividem-se em três áreas de conteúdo, com objetivos próprios, sendo estas: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo.

Na Área de Formação Pessoal e Social, é possível perceber que, através da conceção e reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, assim como a sua participação ativa no mesmo, permite-se que a criança possa desenvolver a criatividade. Salienta-se, também, o carácter transversal desta área de conteúdo, devido à sua presença “em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância.” (p.34)

No que concerne ao papel do educador, esse pode promover a criatividade nas crianças ao fornecer-lhes apoio através da “procura de soluções para os problemas que se colocam na vida do grupo e nas diferentes áreas de conteúdo.” (p.39), sendo que a participação das crianças na vida do grupo faz referência à criatividade como modo de agir para com os outros, numa perspectiva de educação para a cidadania, assumindo-se com a designação de “espírito criativo”⁹.

Passando à Área de Expressão e Comunicação, esta afirma-se como uma área incidente em “(...) aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem (...)” (p.43), aspetos esses que permitem, por parte da criança, a aquisição de saberes úteis no seu processo de aprendizagem, que se considera contínuo.

A área de conteúdo em questão, ao contrário das restantes que integram as OCEPE, apresenta domínios, mais especificamente quatro, sendo esses o Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, que alberga ainda subdomínios (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música, Dança), Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática, que constituem, por sua vez, “(...) formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia.” (p.43)

Relativamente à criatividade, e na área de conteúdo mencionada, verifica-se uma grande incidência (diga-se, até, quase exclusiva) mais especificamente no Domínio da Educação Artística, até porque, ao invés das restantes áreas de conteúdo, a criatividade encontra-se concebida, mais detalhadamente no Subdomínio das Artes Visuais, como uma competência a promover, e passando a citar: “Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.” (p.50)

No que concerne ao educador, a intencionalidade deste é realçada, assumindo-se como “(...) essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças (...)” (p.47), tendo o cuidado de fornecer oportunidades à criança para o desabrochar do seu potencial criativo, não transmitindo estereótipos¹⁰ sendo que, para fomentar o desenvolvimento de competências criativas, o educador pode encorajar a criança a “(...) encontrar formas

⁹ Consultar OCEPE, p. 39, componente “Convivência democrática e cidadania”

¹⁰ Consultar OCEPE, p. 60

criativas de representar aquilo que pretende (...)” (p.48), envolver-se em situações de jogo dramático,¹¹ desenvolver, no âmbito musical, improvisações, experienciar e efetuar movimentos dançados,¹² assim como elaborar estratégias tendo em vista a resolução de situações com as quais se confrontem e que, por algum motivo, exijam uma solução, ou até mesmo problemas no âmbito da matemática, explicando-as posteriormente e criticando-as¹³.

Considera-se pertinente afirmar que se encontra estipulado na área de conteúdo em questão, mais concretamente no Domínio da Educação Artística, que “O desenvolvimento da criatividade e do sentido estético e o contacto com diferentes formas de cultura não fazem apenas parte deste domínio, mas deverão estar presentes em todo o desenvolvimento do currículo.” (p.48)

Porém, e embora a criatividade se encontre, de alguma forma, incluída tanto (e maioritariamente) no Domínio da Educação Artística, assim como no Domínio da Matemática, esta não é concebida nos outros domínios, Domínio da Educação Física e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, ambos integrantes da Área de Expressão e Comunicação.

Também importa referir que ao invés da Área de Formação Pessoal e Social, assim como dos Domínios da Educação Artística e Matemática, presentes na Área de Expressão e Comunicação, na Área do Conhecimento do Mundo, à semelhança dos Domínios da Educação Física e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, não são feitas referências à criatividade, verificando-se, portanto, uma discordância entre o que é, supostamente, desejável e o que se encontra, de facto, estipulado.

Mediante análise das áreas de conteúdo descritas, assim como das OCEPE de modo geral, deduz-se que as questões relacionadas com a criatividade dizem respeito, maioritariamente, a estratégias que o educador pode adotar de modo a potenciar o desenvolvimento da mesma, segundo as características, domínios e subdomínios respeitantes às áreas de conteúdo.

¹¹ Consultar OCEPE, p. 52

¹² Consultar OCEPE, p. 57

¹³ Consultar OCEPE, p. 83

Embora a criatividade não esteja enquadrada, assim dizendo, nas “Aprendizagens a promover” que constam em cada uma das Áreas de Conteúdo, à exceção da Área de Expressão e Comunicação, mais detalhadamente no Subdomínio das Artes Visuais, subdomínio este que se enquadra no Domínio da Educação Artística, é na mesma considerada como uma intencionalidade educativa devido, tal como já referido, às possíveis estratégias elencadas que podem ser adotadas com vista ao seu fomento, considerando, e referindo, mais uma vez, as especificidades de cada uma das áreas de conteúdo que integram as OCEPE.

Ainda relativamente à criatividade, as OCEPE afirmam que o processo de aprendizagem, no qual a criança se insere e considerando as vertentes que alberga, é promotora do desenvolvimento do potencial criativo: “Aprendizagem – Processo em que a criança, a partir do que já sabe e é capaz de fazer, constrói, organiza e relaciona novos sentidos sobre si própria e o mundo que a rodeia. Este processo resulta das experiências proporcionadas por contextos, por interações com pessoas, com objetos e representações, que apoiam o desenvolvimento de todas as suas potencialidades intelectuais, físicas, emocionais e criativas.” (p.105)

Finalizada uma breve análise à legislação e documentação inerentes ao Sistema Educativo Português, procede-se, desse modo, à abordagem da valência de Creche e sua documentação, valência esta que, tal como indicado, é tutelada por um ministério distinto àquele que tutela o SEP, sendo a documentação associada intitulada “Manual de Processos Chave da Creche”, conforme já mencionado.

Segundo o MPCC, a Creche é apresentada como “(...) uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades.” (p.1), sendo que as experiências vivenciadas neste contexto “(...) podem ter um verdadeiro impacto no seu desenvolvimento futuro.”, até porque os primeiros 36 meses de vida da criança são “(...) particularmente importantes para o seu desenvolvimento físico, afectivo e intelectual.” (p.2)

Assumindo este contexto uma importância significativa, e acrescida, no desenvolvimento integral da criança, e considerando, mais uma vez, a importância que a criatividade têm no seu processo de desenvolvimento, conforme já estudado e

explanado¹⁴ importa, à semelhança do SEP, e até maioritariamente por ser o foco de estudo deste relatório de investigação, compreender de que modo a criatividade se encontra abrangida na valência de Educação de Infância em questão.

Ora, mediante análise do documento associado à Creche, e já referido, Manual de Processos Chave da Creche, a criatividade insere-se nos constituintes que caracterizam um ambiente dinamizador de aprendizagens, ambiente este que deve ser assegurado, já que “Só desta forma é que elas poderão desenvolver o máximo das suas competências e capacidades.” (p.2), tendo, também, em vista a sua qualidade, pelos denominados “prestadores de cuidados responsáveis pela criança”.

A criatividade também é concebida como intencionalidade educativa a ser assegurada pelo educador, relativamente à planificação e desenvolvimento de atividades, atividades essas que devem conter uma componente criativa¹⁵ sendo ainda formulada como área de desenvolvimento, área essa integrante no desenvolvimento global da criança, no entanto em associação com processos mentais, isto é, o denominado “Pensamento Criativo”, que, segundo o MPCC, pode ser fomentado com recurso à “(...) expressão do movimento, da música, da arte, das actividades visuo-espaciais.” (p.25)

Finda, assim, a explanação da legislação e documentação, referentes ao SEP e Creche, destaca-se a pertinência de certas semelhanças, mas também dicotomias que se constatarem. Veja-se.

Abordando a Lei n.º 49/2005, Lei de Bases do Sistema Educativo, assim como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, compreende-se e deduz-se que ambos defendem a resposta, por parte do sistema educativo, às necessidades verificadas no meio social, assim como a formação dos educandos, e simultaneamente cidadãos, tendo em vista o desenvolvimento, por sua parte, de um conjunto de competências que lhes permita intervir, sendo a criatividade uma dessas competências, de modo contextualizado e na sociedade na qual se inserem com o intuito de dar resposta aos requisitos, complexidades e desafios que esta apresenta. Até aqui verificam-se semelhanças, porém, também se verificam dicotomias.

¹⁴ Ver 1.2.1. Importância da inclusão e fomento da criatividade no âmbito educativo

¹⁵ Consultar MPCC, PC 04 – Planeamento e Acompanhamento das Actividades, p.25

A Lei n.º 49/2005 afirma a inclusão, de modo geral, da criatividade como objetivo, educativo e de ensino-aprendizagem, considerando a distinção entre Educação e Ensino, termos estes respeitantes a cada um dos níveis que integram o SEP, no entanto, esta somente consta na EPE e Ensino Básico, deixando “de parte” os Ensinos Secundário e Superior e a Educação Especial. Mas, a que se deve tal dicotomia? A respeito dos Ensinos Secundário e Superior, será que se deixa de considerar a criatividade como competência que deve ser desenvolvida continuamente? Estará a problemática relacionada com a subestimação do desenvolvimento de competências criativas e valorização do pensamento crítico e racional? E no caso da Educação Especial, pode-se dever ao facto de esta se reger por disposições “especiais”? Relembra-se o facto de os níveis de ensino citados anteriormente constituírem o SEP, daí não se compreender tal “distinção”.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória acaba por contradizer a Lei n.º 49/2005, pois o Ensino Secundário apresenta a criatividade como objetivo de ensino-aprendizagem, o que, de certo modo, também, além de uma dicotomia, acaba por se traduzir numa evolução. No entanto, e uma vez que o Ensino Superior não integra a Escolaridade Obrigatória, não se torna possível efetuar constatações a este nível.

No âmbito da EPE, e relativamente à Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, esta também não se encontra em concordância tanto com a Lei n.º 49/2005 assim como com as OCEPE, pois não se verificam referências à criatividade.

As OCEPE, contrariamente à restante legislação e documentação discutidas, baseiam-se, na sua maioria e relativamente ao conceito de criatividade, na promoção de estratégias, que podem, se o educador assim entender, ser adotadas tendo em vista o fomento do desenvolvimento do potencial criativo das crianças, embora tais estratégias sejam em número reduzido.

Importa, também, referir que a incidência do conceito de criatividade encontra-se presente na Área de Expressão e Comunicação, mais especificamente no Domínio da Educação Artística, embora também se encontre no Domínio da Matemática, assim como na Área de Formação Pessoal e Social.

Contudo, não se constata referências à criatividade nos Domínios da Educação Física e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita nem na Área do Conhecimento do Mundo, confrontando, deste modo, a sua transversalidade no que concerne ao currículo: “O desenvolvimento da criatividade (e do sentido estético e o contacto com diferentes

formas de cultura não fazem apenas parte deste domínio, mas) deverão estar presentes em todo o desenvolvimento do currículo.” (p.48)

Comparativamente às OCEPE, a documentação pela qual a Creche se deve reger, o designado “Manual de Processos Chave da Creche”, também não reforça a transversalidade relativamente à inclusão da criatividade, sendo feita uma contradição, já que a criatividade deve constar como competência a ser desenvolvida, transversalmente, à semelhança de outras, que se revelam essenciais ao desenvolvimento global da criança, verificando-se, no caso da documentação associada à Creche, a integração da criatividade no âmbito das manifestações artísticas.

Ora, conclui-se que, de modo global, o SEP, assim como a Creche, abordam e inserem a criatividade no âmbito educacional, embora, tal como mencionado, não se verifique a transversalidade desta, o que não se deveria suceder, pois, segundo Novaes (1980), Robinson (2005), Braumann (2009) e Santos & André (2012), o desenvolvimento da criatividade deve-se desenrolar de modo transversal, não estando, assim, confinado a determinados conteúdos de aprendizagem, já que esta consta nas mais variadas e distintas áreas de formação do indivíduo, considerando o seu desenvolvimento integral.

No entanto, a criatividade, desde a Creche até ao Ensino Secundário, acaba por se assumir como competência a ser desenvolvida, considerando a transição entre contextos educativos e níveis de ensino, ressaltando, não só a educação e o ensino como um processo contínuo e integrado, mas também o fomento da criatividade como uma continuidade no que concerne ao desenvolvimento do educando, enquanto pessoa e cidadão.

Ainda assim, defende-se, e seguindo a mesma linha de pensamento de Cropley & Cropley (2009) e Moraes, Almeida & Azevedo (2014), que o Ensino Superior deveria, igualmente, ser abrangido face à inclusão da criatividade e seu desenvolvimento, uma vez que a formação escolar pode ser continuada, ingressando-se desse modo na formação académica, sendo que, neste âmbito de formação, a criatividade se considera igualmente relevante ao permitir que o aluno seja capaz de a utilizar como recurso para elaborar, através das faculdades e processos cognitivos e mentais, algo, seja uma ideia ou produto, que se revele, não só distinta daquelas já conhecidas e reconhecidas até à data, mas simultaneamente adequada ao contexto e utilitária.

Termina-se este tópico do relatório referindo que nem só de “apelos” a criatividade deve ser feita, pelo menos no âmbito educacional. Quer-se com isto dizer que, de modo a complementar os “incentivos” e promoção ao desenvolvimento da criatividade na educação, deveriam ser elaborados referenciais (volta-se a frisar, referenciais) uma vez que não se pretende induzir nem impor obrigações de condutas e práticas, mas sim orientar, sem condicionar, respeitantes a possíveis estratégias a serem adotadas e implementadas, por opção dos educadores e professores, considerando os educandos pelos quais são responsáveis, relativamente aos seus interesses, necessidades e competências, com o intuito do desenvolvimento do potencial criativo.

A par do que foi descrito, e ainda considerando a perspectiva de Novaes (1980) e Robinson (2005) ao defenderem, não só a inclusão e desenvolvimento da criatividade na educação, assim como a promoção e elaboração de experiências (educativas) que permitam tal desenvolvimento, urge uma questão: Será que, no que concerne à educação, existe documentação, ou até mesmo promoção de práticas impulsionadoras, considerando a perspectiva de Santos & André (2012), acessíveis aos profissionais de educação que, além de elucidarem para a importância do estímulo da criatividade, orientem e incentivem ao desenvolvimento e aplicação de possíveis estratégias que permitam o incremento das suas potencialidades criativas?

Mediante investigação efetuada acerca da perceção da existência de documentação e práticas promotoras que auxiliem educadores e professores a desenvolver a criatividade em contexto educativo, conforme referido, constata-se que, por parte das entidades que tutelam o Sistema Educativo Português e a valência de Creche (Ministério da Educação no caso do Sistema Educativo Português e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social no caso da Creche) não se dinamizam práticas promotoras, práticas essas que podem passar por ações de formação, *workshops*, seminários, congressos, projetos, colóquios, nem existe documentação orientadora relativamente a estratégias passíveis de ser adotadas face ao desenvolvimento de competências criativas.

No que concerne à importância que o desenvolvimento da criatividade assume, foi possível deduzir que não existem referências explícitas quanto a esse fator.

Apenas foi possível constatar que a Direção-Geral da Educação [DGE], um dos serviços pertencentes ao Ministério da Educação, divulga, na sua página de internet, práticas que estejam, de alguma forma, relacionadas com a criatividade, práticas estas que

podem ser seminários, *workshops*, projetos, conferências, desafios/concursos. Porém, tais práticas, apesar de divulgadas pela DGE, não são desenvolvidas por esta, assumindo, assim, uma função exclusivamente informativa.

De que serve abordar a criatividade na educação, aplicando o respetivo termo na documentação pelos quais tais contextos se regem e incentivar ao desenvolvimento da mesma, se, em oposição, não se aborda a importância do estímulo da expressão criativa, não são desenvolvidas ações de formação que permitam a aquisição de conhecimentos face ao desabrochar do potencial criativo nem desenvolvidas práticas promotoras que permitam, de facto, o estímulo da expressão criativa?

Crê-se que a implementação dos fatores anteriormente elencados poderiam formar um elo de ligação, complementando-se, na medida em que estratégias e práticas desenvolvidas ganhariam mais intencionalidade e sentido para os profissionais de educação, e conseqüentemente para os educandos, mediante a percepção e compreensão obtidas com os conhecimentos acerca do tema da criatividade e suas abrangências.

Rui Matos, Professor-coordenador na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, numa entrevista fornecida ao Jornal de Leiria, em 2017, cuja questão constava acerca das escolas incentivarem a promoção, ou, em oposição, a repreensão do desenvolvimento da criatividade, referiu que “Às vezes o que está no papel é muito bonito. O problema é como se concretiza.”, querendo alertar para a incoerência entre teoria-prática face ao “apelo” ao desenvolvimento da criatividade nos documentos normativos e orientadores da ação pedagógica e educativa, pelo qual o SEP se rege, e a lacuna existente face a ações de formação e instrumentos pedagógicos que permitam à docência operacionalizar tal aspeto.

Lopes (2016), à semelhança da perspectiva de Rui Matos, aponta para a falha existente ao nível de documentação normativa e dificuldades sentidas por parte dos educadores, abordando a EPE, na integração da criatividade como intencionalidade educativa e respetiva operacionalização. Pequito (1999) defende, igualmente, a importância de “(...) construir currículos promotores do desenvolvimento da criatividade das crianças.” (p.76)

Alencar (1992) remetia para a lacuna verificada ao nível da formação, e informação, dos docentes na promoção da expressão criativa nos educandos, o que poderia constituir um fator inibidor face estímulo da criatividade em contexto educativo.

Afirmava, também, que a existência de orientações, assim como a formação fornecida aos docentes, podia igualmente contribuir para o desabrochar das capacidades criativas dos mesmos, o que, de certo modo, poderia auxiliar na adoção e implementação de atitudes e práticas educativas mais adequadas, considerando o contexto com o qual se relacionam e se inserem.

Em modo de acréscimo à perspectiva de Alencar (1992), relativamente à formação destinada à docência no âmbito da criatividade, Craft (2004) refere que “A questão de incentivar a própria criatividade do professor não deixa de ser importante.” já que se pode assumir como “(...) o fulcro da arte de ensinar.” (p.15)

Novaes (1980) defende que “(...) só mudando as atitudes dos professores preparando-os para serem flexíveis, criativos e inovadores nas escolas (...) podem eles ser considerados como agentes facilitadores do processo de aprendizagem, estimulando os alunos para atividades de criatividade.” (p.122) A mesma autora acrescenta ainda que “(...) os professores não são elementos estagnados e devem, por isso mesmo, ser preparados para desenvolver suas potencialidades, modificando seus papéis para se tornarem agentes significativos da conseqüente transformação no meio educacional.” (Novaes, 1980, p.121).

Santos & André (2012) alegam que a promoção da criatividade nos docentes torna-se igualmente útil no desenvolvimento de competências nesse domínio, o que, por conseguinte, pode capacitar os docentes de encararem situações mediante perspectivas distintas, isto é, diferentes daquelas praticadas até à data, adotando, em função disso, comportamentos e desenvolvendo situações de aprendizagem que se revelem simultaneamente impactantes e benéficas, não só para si mesmos, mas também, e nomeadamente, para os educandos pelos quais são responsáveis.

Perante tais lacunas e incoerências, de que serve, assim, incentivar-se ao desenvolvimento da expressão criativa nos educandos se os profissionais de educação se vêm confrontados com dificuldades face à operacionalização de tal fator, uma vez que não se oferece formação para tal elucidação? Citando o ditado popular: “Não se fazem omeletes sem ovos.”, ou seja, é necessário possuir-se as bases (teóricas) e ferramentas necessárias para se executar (adequadamente) o que se pretende na prática.

Neves-Pereira & Alencar (2018) destacam outros fatores igualmente pertinentes na formação docente face à criatividade tais como: “Preparo técnico, formação teórica e

prática, especialização no tema criatividade, construção de processos de autoconhecimento e elaboração de reflexões acerca da própria prática educativa (...).” (p.9)

Tais dificuldades sentidas podem levar à desmotivação dos docentes e, por isso, Craft (2004) deixa um alerta aos docentes alegando que, e passo a citar: “Enquanto educadores, temos que nos empenhar agora em descobrir como estimular a criatividade (...) de todos os alunos. Necessita-se do (...) empenhamento apaixonado dos educadores em sistemas que desbloqueiem o potencial individual das crianças, em vez de o neutralizar. (...) seja qual for o sistema de ensino, é a qualidade do ensino e o aprender com ele que marcam de facto a diferença.” (p.23)

Dada a pertinência da questão, e face à lacuna resultante da existência de orientações ao estímulo do desenvolvimento e expressão criativa em contexto educacional, procedeu-se ao estudo de possíveis fatores que podem potenciar ou inibir tal aspeto.

Tendo-se optado ainda pelo desenvolvimento de nova pesquisa relacionada com o enquadramento da criatividade na educação, pesquisa essa externa ao SEP e Creche, foi possível obter conhecimento acerca de duas associações que abordam, não só a educação, mas também a criatividade, associações essas intituladas “Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade”, abreviadamente denominada AEDC, e “Associação de Profissionais de Educação de Infância”, abreviadamente denominada APEI, sendo uma delas focada, quase exclusivamente, na promoção da criatividade, a AEDC.

Iniciando pela abordagem à APEI, criada em 1981, designa-se como sendo “(...) uma associação nacional constituída por profissionais e por pessoas motivadas e interessadas em conhecer a Educação de Infância (0 a 6 anos de idade)”, cujos objetivos principais assentam em “Contribuir para a formação e informação na área da Educação de Infância, para a identidade e o desenvolvimento profissional e ético, para a inovação nas práticas educativas e nas políticas educativas para crianças dos 0 aos 6 anos, (obtendo a confiança e o compromisso dos nossos associados, colaboradores e parceiros, criando valor para os associados e para o país.)” e “Organizar e realizar serviços de formação contínua e informação, participando no debate, assegurando consultoria, em todo o país, ser reconhecida pela sua qualidade, criatividade e eficácia.” (retirado do website da APEI).

Relativamente à promoção da criatividade, baseando-se tal promoção no desenvolvimento de estratégias junto dos profissionais de educação de infância que permitam a aquisição de saberes face à criatividade, a APEI afirma concretizar ações e propostas formativas, indicando o tipo de ações/propostas (seminários, conferências, colóquios, workshop, etc.) e se tal ação é ou não acreditada. No que concerne à periodicidade de tais ações/propostas formativas, essas podem ser consultadas no separador que consta no website da APEI intitulado “Plano de Formação” no qual são apresentadas as ações de formação a serem desenvolvidas por esta associação educativa.

Além das propostas formativas, a APEI publica, desde 1983 e com periodicidade trimestral, uma edição designada “Cadernos de Educação de Infância”, abreviadamente denominados “CEI” afirmando ser, atualmente, “(...) a única publicação portuguesa sobre educação de infância e sobre os seus profissionais, dinamizando o espaço de reflexão, partilha, análise e investigação sobre os tópicos da Educação e da sua Qualidade.”

Nestas publicações, mediante averiguação das mesmas, foi possível encontrar artigos relacionados com a criatividade (ver CEI nº10, 17, 18, 48, 74, 82, 88, 96, 107), sendo que somente 4 dos 12 artigos se encontram disponíveis para consulta pública online, não tendo sido possível averiguar o motivo desse facto. Os restantes artigos podem ser consultados exclusivamente através do acesso aos CEI impressos, constituindo um entrave relativamente ao acesso gratuito à informação, uma vez que os CEI publicados em papel apresentam um custo monetário.

Quanto à AEDC, esta constitui uma “(...) instituição de utilidade pública, de carácter científico-pedagógico, sem fins lucrativos (...)”, cujo objetivo passa pela promoção do “(...) estudo científico e o desenvolvimento da criatividade e das suas múltiplas aplicações nos diversos domínios da atividade humana.”, sendo que, e com o intuito de concretizar o objetivo declarado, a associação faz questão de promover atividades relacionadas com formação, divulgação e investigação, atividades estas que podem passar por “Reuniões, encontros, conferências e seminários; Ações de formação contínua; Projetos de investigação e intervenção educativa; Eventos culturais que correspondam a formas de expressão da criatividade; Recolha, tratamento e divulgação de informação relacionada com a criatividade e as suas múltiplas aplicações; Ações de cooperação com outras entidades que possam contribuir para a realização dos objetivos da Associação.” (retirado do website da AEDC).

Ora, constata-se que esta associação faz questão de desenvolver diversas práticas promotoras da criatividade, o que, por si só, constitui uma mais-valia.

Além das práticas desenvolvidas, a AEDC, à semelhança da APEI, dispõe de um conjunto de publicações denominadas “Cadernos de Criatividade”, que se apresenta como “(...) um espaço de divulgação de trabalhos na área da Criatividade e das suas múltiplas aplicações nos diversos domínios da atividade humana.” (retirado do website da AEDC).

No entanto, contrariamente à APEI, essas publicações apenas se encontram disponíveis em formato físico (livro em papel), não estando, deste modo, disponíveis para consulta on-line.

Embora se apresente como “Associação Educativa”, não se destina, ao invés da APEI, exclusivamente aos profissionais e estudantes de Educação de Infância, no que concerne à constituição de membro, pois qualquer pessoa o pode ser, seja do ramo da Educação ou não, somando esta associação uma mais-valia, ao ampliar o leque de pessoas que podem ter acesso a estudos e práticas relacionadas com a criatividade, com a finalidade de adquirir conhecimentos e satisfazer o saber.

Mediante investigação mais aprofundada à associação em questão, esta não enquadra, na promoção de formações, a valência de Creche, algo que a APEI faz questão de englobar, à semelhança da valência de EPE, da Educação de Infância, nem o Ensino Superior, uma vez que, conforme é possível ler no website da associação, e passo a citar, “O Centro de Formação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade, acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua desde 2000 (registo nº CCPFC/ENT-AP-0437/17), promove formação para professores dos Ensinos Pré-Escolar, Básico e Secundário.” (retirado do website da AEDC).

Também se pode afirmar a existência de uma falha no que foi anteriormente citado pois a valência de Pré-Escolar diz respeito à Educação e não ao Ensino, embora ambos se integrem, assim como o facto dos profissionais que desempenham as suas funções neste tipo de Educação se designarem por “Educadores” e não “Professores”, conforme referido.

Ora, sendo uma Associação Educativa, e considerando que a Creche e o Ensino Superior são considerados modalidades de educação, não deveriam os profissionais da docência destas modalidades ser igualmente abrangidos no âmbito das formações? Diga-

se que a criatividade constitui, como se pode deduzir mediante investigações efetuadas, uma competência a ser desenvolvida continuamente, com o intuito de se incrementar o seu máximo potencial.

1.3. Potencialização do desenvolvimento da criatividade em ambientes educativos

A criatividade assume-se como potencial intrínseco ao indivíduo, sendo possível afirmar que a criança, já desde idade precoce, apresenta esta capacidade, não surgindo somente em etapas da vida numa fase posterior.

Além disso, tal capacidade, à semelhança do que já foi referido anteriormente, pode e deve ser estimulada, inclusive na infância (Stant, 1976, mencionado por Miranda, 2002, p.97; Lowenfeld & Brittain, 1977; Freinet, 1984; Amabile, 1996, citado por Homem, Gomes & Montalvão, 2009, p.42; Schirmer, 2001; Ortega, 2016), frisando-se a importância das oportunidades e condições propiciadas (Sousa, 2003; Malaguzzi, s.d., citado por Thornton & Brunton, 2014, p.33) visando o condicionamento no fomento do potencial criativo da criança, desabrochando-o ou, por outro lado, reprimindo-o (Alencar, 1992; Novaes, 1980).

A par do que foi mencionado anteriormente, Sousa (2003) também afirma que “Se a criatividade se trata, portanto, de uma potencialidade latente [na criança], há que possibilitar, através de meios e motivações adequadas, a passagem deste poder criativo à acção criativa, ou seja, à criação.” (p.196)

Acrescenta-se, também, a importância da infância, visto tratar-se de um período sensível de desenvolvimento humano e no qual o cérebro apresenta uma característica que se revela significativa ao seu desenvolvimento, a denominada “plasticidade”, que é afetada pelos estímulos e experiências do ambiente, permitindo ao cérebro “moldar-se”, positivamente ou negativamente, em função disso considerando a sua vulnerabilidade (Toga, Thompson & Sowell, 2006, citado por Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.157).

Destaca-se, por este meio, a pertinência do estímulo da expressão criativa na infância por se tratar de uma fase na qual o cérebro e processos cognitivos se encontram mais reativos ao desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos, até

porque Feldman, Csikszentmihalyi & Gardner (1994, citado por Oliveira, 2010, p.85) apontavam para o facto da dificuldade sentida por um indivíduo em desenvolver e aplicar as suas capacidades criativas caso não tivesse usufruído de experiências ao estímulo da criatividade na infância.

Refira-se que a infância é apontada como “período sensível” e não “período crítico” uma vez que o facto de, porventura, não terem existido oportunidades à promoção da criatividade nessa fase, não implica obrigatoriamente que essa já não possa ser desenvolvida em fases da vida posterior (Papalia, Olds & Feldman, 2009).

Posto isso, prossegue-se a abordagem de estratégias passíveis de serem adotadas visando o estímulo do potencial criativo na criança, ressaltando-se não existir uma “via única” destinada à promoção da criatividade (Torrance, 1977; NACCCE, 1999; Aragón, 2005; Ocaña, 2005; Oliveira & Alencar, 2008).

1.3.1. Estratégias e oportunidades de aprendizagem

No que concerne ao estímulo do potencial criativo da criança, este pode assentar no desenvolvimento de atividades (Craft, 2004; Craveiro & Ferreira, 2007), destacando-se, entre elas, a brincadeira, enquanto atividade lúdica (Dempsey & Frost, 2002; Antunes, 2005, citado por Scherer, 2013, p.27; Siaulyš, 2005, citado por Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p.169; Cunha, 2007) sendo também considerada por Vygotsky (1927) uma atividade humana, que além de potenciar a criatividade, promove a capacidade criadora, contribuindo para o desenvolvimento da criança.

Torna-se pertinente referir que é necessário ter em conta que oportunidades fornecidas à criança para desenvolver as brincadeiras que sejam induzidas e controladas pelo adulto (Ferland, 2006; Nicolielo, Sommerhalder, & Alves, 2017) - “brincadeiras estruturadas” - podem limitar a expressão da criança, condicionando negativamente as suas atitudes e comportamentos, seja consigo ou para com os outros, assim como o seu potencial criativo, sendo que o adulto deve assumir uma função de supervisão, visando e proporcionando à criança a garantia das condições necessárias ao seu bem-estar durante o decorrer dos momentos de brincadeira.

Não obstante, e relativamente ainda a possíveis estratégias que permitam o fomento do potencial criativo na criança, estas podem igualmente passar pelo desenvolvimento de jogos (Kishimoto, 2003, citado por Lira & Rubio, 2014, p.7; Valdivia, 2011), momentos de jogo simbólico (Oliveira, 2013; Barboza & Volpini, 2015), atividades de promoção da leitura, mais especificamente o conto de histórias (Bastos, 1999; Mozzer & Borges, 2008), atividades que promovam práticas artísticas (Oliveira, 2018), mais detalhadamente atividades de expressão plástica (Motos, 2015; Ortega, 2016) ou que sejam promotoras do uso do pensamento, por parte da criança, relativamente à busca de respostas, se possível variadas, alternativas e não estereotipadas, para uma dada situação ou problema apresentado, como é exemplo a técnica de *brainstorming* (Alencar, 1992; Casillas, 1999; Morejón, 2000; Fleith, 2001).

Afirma-se que as estratégias a serem desenvolvidas, tendo em vista o fomento do potencial criativo da criança, podem ser diversificadas, corroborando as perspetivas de Torrance (1977), NACCCE (1999), Aragón (2005), Ocaña (2005) e Oliveira & Alencar (2008) não havendo, portanto, uma estratégia que seja considerada a “ideal”, sendo que aquelas referidas anteriormente (brincadeira não estruturada, jogos, jogo simbólico, conto de histórias, atividades de expressão artística) constituem possíveis estratégias que podem ser adotadas.

Em modo de acréscimo, refira-se que se torna igualmente pertinente, a par do desenvolvimento de estratégias, a sua aplicação de forma sistemática, com o intuito de se tentar maximizar o potencial criativo, uma vez que, e citando Craft (2004): “A criatividade (...) tem que ser activamente estimulada. (...)” já que “(...) uma vez aberta a pista da criatividade, ela desenvolve o seu próprio movimento, tal como um acto criativo conduz a outro acto criativo.” (pp.23-24).

No entanto, revela-se pertinente salientar que mais importante do que a escolha da(s) estratégia(s), é a sua adequação à criança, relativamente às suas necessidades, competências e interesses, considerando e respeitando, igualmente, o seu ritmo de aprendizagem, pois de nada serve desenvolver uma dada estratégia e aplicá-la se esta não se revelar contextualizada para a criança (Zabala, 1998; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Já Craft (2004) defendia que “(...) cada criança e cada situação requerem estratégias pedagógicas específicas.” (p.23).

1.3.2. Papel do educador

O papel do educador assume uma importância significativa, visto ser o elemento responsável pela elaboração e respectiva adequação de um ambiente físico e psicológico que proporcione à criança as condições que esta necessita para se sentir segura, motivada, apoiada e com liberdade para explorar, criar e efetuar tanto descobertas como aprendizagens, adquirindo, por essas vias, conhecimentos que irão contribuir para o seu desenvolvimento e formação integral (Lowenfeld & Brittain, 1977).

Revela-se igualmente pertinente salientar que as atividades não devem ser planeadas nem propiciadas à criança com um mero intuito de entretenimento ou ocupação do seu tempo; em oposição a esses fatores, e conforme Luz (2016) afirma, tais atividades devem ter uma finalidade educativa associada, permitindo, segundo Zabala (1998) e Silva et al. (2016), que a atividade adquira sentido, apresentando uma intencionalidade pedagógica, devendo existir coerência relativamente às atividades propostas e consequentes objetivos de aprendizagem elencados para as mesmas (Mourão, 2013).

Deduz-se, assim, que as atividades devem ser, além de planeadas, aplicadas e desenvolvidas contendo objetivos pedagógico-educativos, também adequadas à criança, considerando-a como ser individual, dotada de características únicas e cujo processo e ritmo de aprendizagem é distinto das restantes crianças, devendo, por isso, ser respeitado com o intuito de a criança se sentir apoiada e motivada para continuar a desenvolver as suas aprendizagens e progressos.

Relativamente ao ambiente, e em concordância com a perspetiva de Lowenfeld & Brittain (1977), este deve reunir as condições que se revelem necessárias e fundamentais ao desabrochar da criatividade, não a reprimindo.

1.3.3. Fatores favoráveis e inibidores

Ao longo deste relatório de investigação, abordou-se a importância da criatividade e o seu fomento no âmbito educativo, além de ter sido feita uma análise à documentação normativa que tutela o SEP e a Creche, assim como a investigação de possíveis estratégias que orientassem os profissionais de educação no desenvolvimento da criatividade junto dos seus educandos, considerando todo um conjunto de fatores, entre os quais se destacam

o ambiente (físico e psicológico), conforme já explanado e as oportunidades fornecidas face à permissão da expressão criativa.

Segundo o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto), os docentes devem, além de serem responsáveis pelo planeamento, organização e avaliação do ambiente educativo, adequá-lo de modo a promover “(...) a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes (...)” e aprendizagens visando “(...) uma relação pedagógica de qualidade (...)”.

Alencar (1992) e Zabala (1998) ressaltam igualmente o papel fulcral que estes desempenham na promoção do ambiente educativo, podendo-o favorecer ou desfavorecer mediante práticas adotadas, acarretando consequências para o desenvolvimento do educando e seus comportamentos.

De certo modo, tais perspetivas podem relacionar-se com as atitudes do docente face ao estímulo da criatividade, uma vez que os comportamentos adotados vão condicionar, não só a predisposição dos educandos para aceder aos estímulos, mas como o desenvolvimento do seu potencial criativo (Torrance, 1977; Novaes, 1980; Copley, 1997; Casillas, 1999; Oliveira & Alencar, 2010; Soh, 2010, 2015).

Oliveira & Alencar (2008) atentavam para a influência que o docente, diretamente ou indiretamente e positivamente ou negativamente, exerce na formação do educando.

Assim se deduz que o docente pode ser um catalisador ou repressor ao incremento da criatividade do e no educando. No entanto, não se pode descurar as interações estabelecidas entre educador-criança/professor-aluno, assumindo-se o clima psicológico de supra-importância, em concordância com a visão de Rogers (1970, citado por Novaes, 1980, p.117) e a perspetiva de Lowenfeld & Brittain (1977).

Na mesma linha de pensamento, destaca-se a escola, enquanto instituição de educação e formação, e importância que esta assume na valorização e promoção da criatividade (Lubart, 2007), podendo, à semelhança do docente, e como órgão de gestão e influência inquestionáveis, caracterizar-se como promotora ou repressora (Alencar, 1998, 2008; Casillas, 1999; Oliveira & Alencar, 2012; Neves-Pereira & Alencar, 2018).

Em semelhança ao educador e respetivas práticas implementadas, deve a escola avaliar os fatores que lhe são inerentes de modo a se adequar e se constituir como contexto favorável ao desabrochar da criatividade (Fleith, 2001).

Considerando a relevância atribuída aos educadores e contexto educativo, ao nível do ambiente, pretende-se agora elencar quais os fatores que se podem assumir como favoráveis ou, por outro lado, repressores ao estímulo do desenvolvimento potencial criativo da criança.

Tal elucidação torna-se pertinente uma vez que se revela necessário conhecer as causas e consequências para se decidir como agir em um dado contexto (Casillas, 1999).

Acrescenta-se que, no que concerne ao papel do educador, não se pretende estudar traços de personalidade que estejam de algum modo relacionados com a promoção e inibição ao fomento da criatividade, mas sim comportamentos e práticas adotadas pelo mesmo. Pensa-se que esta informação deve estar aqui contemplada pois, ao se investigar acerca do educador e a sua influência no desenvolvimento da criatividade, é frequente encontrar a designação de “educador criativo”, referindo-se tal conceito às características de personalidade presentes no educador que potenciam ou oprimem o estímulo do potencial criativo em contexto educativo (Morais, 2004; Lopes, 2016). Relativamente a tal conceito, ainda não se dispõem de estudos científicos suficientes que comprovem a relação causa-efeito que alguns autores alegam existir e, como tal, o conceito em questão acaba por apresentar uma certa descredibilização (Morais, 2004; Prado, 2005; Ocaña, 2008).

Feita tal referência, procede-se assim à apresentação de fatores que podem favorecer ou inibir o desabrochar da criatividade, considerando o papel do educador e influência exercida no educando e ambiente educativo.

Para facilitar a leitura e perceção, procedeu-se à organização dos fatores favoráveis e inibidores em blocos, partindo do papel do educador, sendo estes:

- Atitudes e valores
- Interação educador-criança
- Organização do ambiente educativo
- Conhecimento e formação

Fatores condicionantes ao estímulo da criatividade em contexto educativo

		Favoráveis	Inibidores
Papel do educador	Atitudes e valores	Conceção da criatividade como elemento essencial ao processo educativo (Shaugnessy, 1991; Morejón, 2000; Neves-Pereira, 2004, citado por Neves-Pereira & Alencar, 2018, p.7)	Conformação com entraves surgidas face à promoção da criatividade (Alencar, 1992; Sternberg & Williams, 2003)
		Superação de dificuldades ao fomento da criatividade (Alencar, 1992; Morejón, 2000; Fleith, 2001)	Desvalorização das suas competências (Alencar, 1992, 2001; Alencar & Fleith, 2004)
			Falta de confiança e insegurança em agir, com receio de errar ou atentar contra as normas e “padrões” do sistema educativo (Alencar, 1992, 2001; Alencar & Fleith, 2004)
	Interação educador-criança	Respeito e valorização dos pontos de vista, ideias, respostas ou soluções apresentadas pelo educando (Torrance, 1977; Alencar, 1992; Cropley, 1997; Casillas, 1999; Fleith, 2001; Aragón, 2005)	Avaliação sistemática das ações do educando (Torrance, 1977)
		Elogio e críticas construtivas (Torrance, 1977; Alencar, 1992, 2008; Fleith, 2001)	Desvalorização da individualidade de cada criança, assim como do seu potencial criativo (Alencar, 1992, 2007; Sternberg & Williams, 2003)
		Consideração da unicidade pertencente a cada educando (Renzulli, 1992, citado por Fleith & Alencar, 2008, p.36; Martínez, 1997, citado por Oliveira & Alencar, 2008, p.299; Fleith, 2001; Aragón, 2005; Ocaña, 2005)	Supervisão e controlo excessivo (Torrance, 1977; Sternberg & Williams, 2003)
		Apoio e apreciação às aprendizagens desenvolvidas pelo educando (Alencar, 1992; Martínez, 1997, citado por Oliveira & Alencar, 2008, p.299; Morejón, 2000; Aragón, 2005; Ocaña, 2005)	Tecer críticas destrutivas, juízos de valor e/ou comentários depreciativos (Alencar, 1992; Torrance, 1977)

Fatores condicionantes ao estímulo da criatividade em contexto educativo (continuação)				
Papel do educador		Favoráveis	Inibidores	
	Organização do ambiente educativo		Promoção da participação ativa do educando no processo educativo (Martínez, 1997, citado por Oliveira & Alencar, 2008, p.299; Morejón, 2000; Ocaña, 2005)	Dependência exclusiva do currículo (Alencar, 1992, 2007; Torrance, 1977)
			Aprovisionamento de tempo e oportunidades que permitam ao educando efetuar descobertas e aprendizagens, mediante o seu ritmo (Torrance, 1977; Alencar, 1992; Cropley, 1997; Fleith, 2001; Aragón, 2005)	Ensino Tradicional (Alencar, 1992, 2007; Morejón, 2000; Alencar, Fleith & Pereira, 2017)
			Fornecimento de recursos materiais adequados aos interesses, competências e necessidades dos educandos (Alencar, 1992; Aragón, 2005)	Oferta excessiva de recursos materiais (Torrance, 1977)
			Clima democrático (Torrance, 1977; Cropley, 1997)	Tempo destinado exclusivamente à promoção de aprendizagens curriculares (Alencar, 1992; Cachia, Ferrari, Ala-Mutka & Punie, 2010)
	Conhecimento e Formação	Aquisição de saberes direcionados à criatividade	Carência de saberes acerca do tema (criatividade)	
		(Shaughnessy, 1991; Fleith, 2000; Martínez, 2002; Alencar & Fleith, 2004, 2010; Souza & Alencar, 2006; Alencar, Fleith & Pereira, 2017; Neves-Pereira & Alencar, 2018)		

Tabela 1 - Fatores condicionantes ao estímulo da criatividade em contexto educativo

Relativamente às consequências desenvolvidas através dos fatores designados, no que concerne àqueles que se caracterizam como favoráveis, temos os sentimentos de segurança, confiança e motivação para explorar, efetuar descobertas e aprendizagens, no caso do educando, e para agir no contexto educativo, no caso do docente.

Por outro lado, e quanto aos fatores inibidores, estes podem acarretar, tanto no educando como no docente, sentimentos de insegurança, frustração e falta de confiança

ao perceber as suas capacidades, desejos e oportunidades de atuação desvalorizadas e reprimidas.

Efetuada uma análise aos fatores promotores ou repressores ao fomento da criatividade, torna-se possível afirmar, e igualmente deduzir, indo de encontro à perspectiva de Csikszentmihalyi (1996), que estes podem ser intrínsecos ou extrínsecos ao indivíduo, assim como de naturezas diversas.

2. Opções metodológicas

Segundo Quivy & Campenhoudt (2008) uma investigação caracteriza-se por “(...) um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.” (p. 31)

Ainda na ótica dos autores acima citados, uma investigação implica a definição de uma problemática, através da qual se definirá o rumo do trabalho.

Conforme já indicado, foi efetuada a definição da problemática inerente ao desenvolvimento deste relatório, que se relaciona com a estruturação de ambientes educativos promotores do desenvolvimento da criatividade na criança.

Porém, não basta definir a linha orientadora de um trabalho de investigação; revela-se igualmente necessário a formulação de instrumentos e procedimentos, isto é, métodos de trabalho, através dos quais se poderá obter as informações pertinentes e necessárias ao estudo do caso em questão (Quivy & Campenhoudt, 2008).

O método de trabalho eleito assenta no desenvolvimento de um trabalho pedagógico, mais especificamente trabalho de projeto, cujos participantes são um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 24 e 36 meses, sendo que o contexto no qual tal método foi aplicado trata-se de uma instituição educativa pertencente à rede privada de estabelecimentos de educação.

A fim de se proceder a um trabalho de investigação, revela-se igualmente necessário, a par da elaboração dos métodos de trabalho, o conhecimento do contexto no qual será desenvolvido, ou seja, o “campo de análise.” (Quivy & Campenhoudt, 2008).

2.1. Caracterização da instituição

A instituição educativa na qual o estágio se desenvolveu integra-se na rede privada de estabelecimentos de educação e ensino, situando-se na Área Metropolitana do Porto, mais especificamente no concelho de Matosinhos, freguesia da Senhora da Hora.

No que concerne ao espaço e respetiva organização, a instituição educativa dispõe de dois edifícios, denominados “polos”, sendo que no polo mais antigo encontra-se o funcionamento das valências integrantes da Educação de Infância, Creche (destinado a

crianças dos 3 aos 36 meses) e Pré-Escolar (destinado a crianças com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos), e do 1º CEB (1º ao 4º anos de escolaridade).

No polo mais recente encontra-se presente o 2º (5º e 6º anos de escolaridade) e 3º CEB (7º, 8º e 9º anos de escolaridade) e Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos de escolaridade).

Em ambos os polos, verifica-se a existência de espaços de higiene, refeição e salas polivalentes, assim como espaços exteriores nos quais as crianças podem desenvolver as suas brincadeiras em momento de atividade livre, assim como usufruir dos equipamentos aí presentes (escorregas, baloiços).

Relativamente aos órgãos que compõem o modelo organizativo da instituição educativa, estes são:

- Órgãos de direção e gestão: Diretor; Representante da Entidade Titular; Direção Pedagógica

- Órgãos e estruturas de coordenação e orientação educativa: Conselho de Coordenadores; Coordenadores dos ciclos de ensino; Equipas Educativas; Departamentos Curriculares; Conselho de diretores de turma; Diretor de turma; Conselho de turma

- Estruturas de complemento educativo e de apoio: Coordenação de Equipas; Serviço de Psicologia e Apoios Educativos; Assistentes Educativos; Serviços administrativos, de almoço e bufete, portaria e manutenção e limpeza

- Organismos autónomos: Associação de Pais

Relativamente à valência na qual o estágio ocorreu (Creche) e no que diz respeito à equipa educativa, esta é composta por seis educadoras de infância, seis auxiliares de ação educativa, duas auxiliares de ação educativa destinadas a fornecer apoio a ambas as salas (em função rotativa) e uma coordenadora pedagógica. Quanto aos espaços-sala, verificam-se três salas destinadas a crianças com idades compreendidas entre os 24 e 36 meses, duas salas destinadas a crianças que tenham entre 12 e 24 meses de idade e uma sala destinada a crianças até aos 12 meses de idade.

2.1.1. A promoção da criatividade no projeto educativo institucional

Após a caracterização do contexto de investigação, revelou-se pertinente a percepção da inclusão e promoção da criatividade por parte da instituição educativa em questão.

Relembra-se que são vários os autores que defendem este tipo de comportamento face aos contextos educativos¹⁶ assim como os seus benefícios relativamente ao desenvolvimento do educando¹⁷.

Mediante análise do Projeto Educativo, que apresenta como principal finalidade os valores e princípios pelos quais a ação educativa se deve pautar, a par de outras finalidades tais como o desenvolvimento e potencialização de capacidades e competências da criança, da sua consideração como sujeito social estabelecedor de interações com os demais e respetivo ambiente, assim como a sua preparação para desafios e novos paradigmas advindos de um mundo que se encontra em mutação progressiva e que condicionem o seu conhecimento e participação ao nível da cidadania, a criatividade é concebida como competência a ser fomentada e potencializada no que concerne ao desenvolvimento e construção da identidade da criança.

Ora, considerando o âmbito do Projeto Educativo, assim como a modalidade na qual a criatividade é promovida, deduz-se que essa é vista como competência a ser fomentada no educando com o intuito de não só contribuir para o seu desenvolvimento integral, mas também, e sobretudo, de conseguir simultaneamente refletir sobre situações surgidas a nível pessoal ou social e desenvolver respostas que se revelem adequadas e inovadoras às mesmas, visando a sua progressão ao invés do conformismo e estagnação¹⁸.

No que concerne a estratégias relacionadas com a potencialização da criatividade, não se verificou a existência das mesmas, o que se pode traduzir, de certo modo, numa dicotomia face à promoção e ação.

¹⁶ Ver 1.2.2. Reconhecimento e promoção da criatividade por parte de referenciais normativos de cariz educacional e associações educativas

¹⁷ Ver 1.2.1. Importância da inclusão e fomento da criatividade no âmbito educativo

¹⁸ Tal perspetiva vai de encontro às conceções de outros autores elencados no tópico 1.2.1. Importância da inclusão e fomento da criatividade no âmbito educativo

2.2. Caracterização do grupo de crianças

Ora, tão ou mais relevante que o conhecimento da instituição na qual o estágio se desenvolveu, é o conhecimento do grupo de crianças com o qual se contactou, conviveu e se desenvolveu aprendizagens durante o período de estágio. Mais se acrescenta que o grupo é constituído pelos sujeitos participantes do trabalho de projeto levado a cabo e sem os quais a sua concretização não teria sido possível.

Faça-se, então, uma apresentação do grupo de crianças.

O grupo é constituído por 16 crianças com idades compreendidas entre os 26 e 32 meses, verificando-se uma heterogeneização a nível etário (ver Anexo 1 – Idade das crianças em meses). Acrescenta-se que 9 das crianças são do sexo masculino e 7 são do sexo feminino.

No que concerne ao desenvolvimento e respetivas características face ao grupo em questão, e antes de se proceder ao elenco das mesmas, considera-se pertinente afirmar que, para a sua elaboração, foram efetuadas recolhas de dados, pela educadora cooperante aos encarregados de educação, sob a forma de questionários e conversas formais e informais sucedidas entre ambos os sujeitos, aliadas a observações (diretas e indiretas¹⁹) desenvolvidas pela educadora cooperante em contexto educativo.

Visando o enriquecimento da caracterização do grupo de crianças, a estagiária, mediante diálogo prévio com a educadora cooperante e consequente aprovação por parte da mesma, optou por proceder ao registo de observações diretas efetuadas às crianças durante o decorrer do estágio, com descrições diárias e guias de observação (tabelas), para as quais foram elaborados indicadores, atendendo ao componente a ser observado e registado.

Relativamente aos registos de observação efetuados, e quanto à descrição diária, esta caracteriza-se por constituir uma “(...) forma de observação narrativa que consiste em realizar registos diários que podem variar entre descrições mais ou menos breves e

¹⁹ Na observação direta, o investigador procede à recolha de dados sem interferir diretamente com os sujeitos. Por outro lado, na observação indireta, o investigador interpela diretamente os sujeitos para efetuar a recolha de dados (Quivy & Campenhoudt, 2008).

descrições mais detalhadas e compreensivas.”, permitindo “(...) avaliar o desenvolvimento e/ou aprendizagem de uma criança (...)” (Parente, 2002, p.180).

Por outro lado, a tabela é concebida como “Suporte onde se faz um registo de informações, organizado em linhas e colunas.” (*in* Dicionário Priberam da Língua Portuguesa).

Refira-se, ainda, que as observações diretas, além de serem importantes para o conhecimento do grupo de crianças, são igualmente fulcrais no que concerne ao desenvolvimento da prática educativa adotada pelo educador, servindo de guia, considerando as competências, os interesses e as necessidades das crianças, relativamente à elaboração, reformulação e adequação de estratégias e atividades pedagógicas (Hohmann & Weikart, 1997; Parente, 2002).

Antes de se proceder à caracterização do grupo no que respeita ao desenvolvimento motor, cognitivo e psicossocial, categorias definidas para a análise do desenvolvimento infantil segundo Papalia, Olds & Feldman (2009), importa salientar que somente duas das crianças já tinham frequentado instituições educativas, pois as restantes encontravam-se a ingressar, pela primeira vez, neste tipo de instituição e contexto, tendo ficado, nos períodos antecedentes ao ingresso, com cuidadores tais como família, amas ou *babysitters*, o que pode condicionar, de certo modo, perceções, comportamentos e atitudes perante um contexto não-familiar.

Dando-se início à caracterização do desenvolvimento do grupo de crianças, e começando pelo **desenvolvimento motor**²⁰, este apresenta-se como um domínio onde as crianças apresentam um bom desenvolvimento ao nível das habilidades motoras grossas²¹ visto executarem sem dificuldades movimentos que impliquem subir, descer, saltar e correr. Relativamente ao movimento de rebolar, este ainda se encontra em aquisição pelo grupo (ver Anexo 2 – Registo de observação nº1).

Ainda no que concerne às habilidades motoras grossas e segundo Papalia, Olds & Feldman (2009) “(...) durante o 2º ano, as crianças começam a subir degraus, um de cada

²⁰ Desenvolvimento do controlo muscular e coordenação de movimentos

²¹ Habilidades motoras que recorrem ao uso dos grupos de músculos maiores

vez, colocando um pé antes do outro em cada degrau; mais tarde, elas alternarão os pés.”
(p.162)

Com base numa observação efetuada ao grupo, num momento no qual, para terem acesso ao espaço exterior, necessitavam de descer e, posteriormente, subir degraus, foi possível deduzir que a situação ocorrida vai de encontro ao que Papalia, Olds & Feldman (2009) afirmam, uma vez que as crianças, embora tendo apoio dos adultos, desciam e subiam os degraus colocando um pé de cada vez no respetivo degrau, não havendo alternância no que toca aos pés (ver Anexo 3 – Registo de observação nº2).

Refira-se que o conjunto de degraus não dispõe de suporte que permita o apoio das crianças, tais como corrimões, o que acaba, de certo modo, por não auxiliar a tarefa. Para se sentirem apoiadas, algumas crianças tinham como método a colocação das suas mãos nas paredes pelas quais as escadas se revestiam. Outras só desciam e subiam degraus com o apoio exclusivo de um adulto, segurando-lhe as mãos.

Quanto às habilidades motoras finas²², afirma-se que o grupo apresenta um bom desenvolvimento no que concerne à preensão²³ de objetos de médias e grandes dimensões. A maioria do grupo encontra-se a adquirir esse mesmo ato relativamente aos objetos de pequenas dimensões, o que pode estar, de certo modo, relacionado com as características das mãos relativamente às suas proporções. O movimento de preensão de pinça²⁴ encontra-se também em aquisição pela maioria do grupo, estando adquirido somente por duas crianças. Relativamente à coordenação óculo-manual²⁵, esta encontra-se adquirida pelo grupo (ver Anexo 4 – Tabela formulada para avaliação das habilidades motoras finas).

Passando à abordagem do **desenvolvimento cognitivo**²⁶, e considerando a faixa etária do grupo, este encontra-se, mediante os estágios de desenvolvimento cognitivo elencados por Jean Piaget, no segundo estágio denominado “estágio pré-operatório.”

²² Habilidades motoras que recorrem ao uso dos grupos de músculos menores

²³ Ato de apanhar, agarrar ou segurar

²⁴ Ato de apreender e segurar objetos entre os dedos polegar e indicador

²⁵ Habilidade motora que compreende a coordenação da visão com os movimentos manuais executados

²⁶ Desenvolvimento de processos mentais que permitem a apreensão e aquisição de conhecimentos

O estágio denominado abrange a faixa etária entre os 2 e os 7 anos de idade e caracteriza-se por se verificar uma maior incidência relativamente ao desenvolvimento do pensamento simbólico²⁷, linguagem²⁸, raciocínio lógico-matemático²⁹, mais especificamente quanto à categorização³⁰, assim como do egocentrismo³¹ (Papalia, Olds & Feldman, 2009).

No que concerne ao pensamento simbólico, verifica-se que o grupo dispõe de um bom desenvolvimento face à função simbólica, visto não necessitarem de estímulos sensoriais para se recordarem ou pensarem sobre algo.

Esta característica constata-se, nomeadamente, nas brincadeiras de faz-de-conta, nas quais se encontra presente o jogo simbólico, bastante apreciadas e desenvolvidas pelo grupo em momentos de atividades não orientadas e, nomeadamente, na área da casinha, na qual vivenciam múltiplas personagens e atribuem vários significados aos objetos, além do significado real do mesmo. Pode-se afirmar que as brincadeiras de faz-de-conta constituem o leque das preferências do grupo. Destacam-se igualmente como preferências das crianças as atividades de expressão artística, com especial incidência nas atividades de expressão plástica.

Refira-se que o jogo simbólico assume uma importância significativa para o desenvolvimento da criança, uma vez que, através do mesmo, a criança vai percecionando e compreendendo a realidade (Papalia, Olds & Feldman, 2009). Além disso, pode constituir uma estratégia no que concerne ao fomento do potencial criativo da criança (Oliveira, 2013; Barbosa & Volpini, 2015).

O ato de brincar, no qual o jogo simbólico se insere, constitui, por si mesmo, uma atividade simultaneamente potenciadora da capacidade criativa e criadora (Vygotsky, 1927). As atividades de expressão artística e plástica também se assumem como via

²⁷ Capacidade de usar símbolos e representações mentais às quais são atribuídos significados

²⁸ Sistema complexo e dinâmico de símbolos que permitem ao ser humano pensar e comunicar em diversas modalidades (Sim-Sim, 1998).

²⁹ Processo de estruturação do pensamento que permite a resolução de exercícios matemáticos

³⁰ Classificar e agrupar objetos segundo categorias, com base na identificação de similaridades e diferenças entre os mesmos

³¹ Incapacidade de perspetivar situações mediante pontos de vista que não os do próprio

através da qual o desabrochar da criatividade se pode suceder (Motos, 2015; Ortega, 2016; Oliveira, 2018) ³².

Relativamente ao raciocínio lógico-matemático, nomeadamente à categorização, o grupo, na sua maioria, apresenta um bom desenvolvimento face a atividades de categorização, consoante o critério de cor, sendo que um pequeno grupo de crianças ainda se encontra a adquirir tal capacidade pois encontram-se, simultaneamente, a adquirir o nome de cores (ver Anexo 5 – Registo de observação nº3).

Por outro lado, e no que concerne à categorização segundo o critério de forma, a maioria do grupo encontra-se a adquirir tal competência, sendo que somente uma pequena minoria demonstrou ter adquirido (ver Anexo 6 – Registo de observação nº4).

Ao nível da linguagem, e antes de se relatar o desenvolvimento do grupo neste fator, refira-se que a vertente analisada foi a linguagem oral, ao nível da produção e compreensão, visto a linguagem escrita não constituir a vertente mais adequada considerando a faixa etária do grupo e características relacionadas ao nível etário em questão e respetivo aspetos de desenvolvimento. No entanto, não se descarta a introdução ao contacto com a linguagem escrita através de meios apropriados para o efeito (ex: textos manuscritos, livros) até porque esta acontece sempre que as crianças se dirigem para a área da biblioteca e manuseiam os livros que aí se encontram disponibilizados.

Ora, iniciando-se então a elucidação acerca do desenvolvimento da linguagem oral do grupo (ver Anexo 7 – Tabela formulada para avaliação da linguagem oral – compreensão e produção) verifica-se que neste aspeto do desenvolvimento cognitivo se registam mais discrepâncias, nomeadamente ao nível da produção, o que se pode dever aos estímulos fornecidos e apreendidos pela criança até ao seu ingresso na instituição educativa ou, por outro lado, às características fisionómicas relacionadas com a musculatura orofacial de cada criança, ao nível da articulação verbal, embora não se tenha verificado a presença de dificuldades, pelo menos diagnosticadas, em alguma criança nem a sua frequência em terapia da fala.

³² Ver 1.3.1. Estratégias e oportunidades de aprendizagem

Ao nível da produção oral, todas as crianças, embora cada qual à sua maneira, recorrem à linguagem para comunicar com os outros, expressar opiniões, desejos, necessidades, solicitar informações, responder ou realizar questões.

As crianças que, ao nível etário, se situam nos 26 ou 27 meses, recorrem à comunicação linguística para se expressarem oralmente, emitindo expressões verbais constituídas por uma ou duas sílabas, às quais que se encontra atribuído significado(s) elegidos pela criança. Por vezes, tais expressões são acompanhadas de gestos para indicar o(s) objeto(s) pretendido(s), apontando para o(s) mesmo(s).

Quanto às crianças que apresentam idades compreendidas entre os 28 e 30 meses, estas servem-se da fala telegráfica para se exprimirem, usando poucas palavras na formação de frases (simples)³³.

Relativamente às crianças com 31 ou 32 meses de idade, estas já apresentam um discurso oral que se revela perceptível e coerente.

No que concerne à compreensão oral, o grupo apresenta um bom desenvolvimento face ao entendimento de mensagens orais, correspondência nome-objeto e referência do seu nome, estabelecendo contacto visual com o sujeito transmissor. O discurso instrucional ainda se encontra a ser desenvolvido pela maioria do grupo.

Abordando o **desenvolvimento psicossocial**³⁴ e no que concerne à autonomia, esta é variável consoante o tópico em causa (ver Anexo 8 - Tabela formulada para avaliação da autonomia).

Relativamente à higiene e refeição, a maioria das crianças efetua-as autonomamente, sendo, por vezes, necessária a intervenção por parte do adulto.

Ao nível das atividades e materiais, o grupo já dispõe de autonomia suficiente para eleger as atividades que pretendem desenvolver, assim como os materiais que pretendem usufruir. Acrescenta-se que se trata de um grupo recetivo às experiências educativas apresentadas, envolvendo-se e participando nas mesmas, manifestando curiosidade.

³³ A comunicação linguística e a fala telegráfica (ou discurso telegráfico) constituem etapas do desenvolvimento da linguagem oral na infância segundo Papalia, Olds & Feldman (2009).

³⁴ Desenvolvimento psíquico, emocional e socio-afetivo.

É no âmbito dos recursos materiais, mais especificamente no que diz respeito à partilha dos mesmos, que ocorrem maioritariamente situações de conflito (interpessoal)³⁵.

O adulto necessita de intervir, uma vez que as crianças ainda estão a desenvolver a autorregulação³⁶, assim como a capacidade de negociação e resolução de conflitos. Refira-se que o egocentrismo é característica presente no desenvolvimento face às crianças que se situam na faixa etária em análise (Papalia, Olds & Feldman, 2009).

No que concerne à intervenção do adulto, face a situações de conflitos, ficou acordado entre a educadora cooperante, auxiliar de ação educativa e estagiária que neste tipo de intervenção, o adulto desempenharia função de mediador, escutando cada criança envolvida no conflito e percebendo as suas perceções e desenvolvendo solução ou soluções que não beneficiasse somente uma das partes, mas sim ambas as crianças. No entanto, antes de ser apresentada a solução formulada pelo adulto, incentiva-se, primeiramente, ao diálogo entre as crianças de modo a negociarem por si mesmas a fim de desenvolverem tais competências, a par da autonomia, essenciais para as suas relações sociais e desenvolvimento integral.

Na mesma linha de pensamento, Hohmann & Post (2007) afirmam que, em situações de conflitos entre crianças, é função do educador abordar as crianças, compreender os seus sentimentos e recolher as informações necessárias para obter uma solução, a ser definida juntamente com as crianças envolvidas. O facto de o educador incentivar as crianças a participar ativamente na resolução de conflitos, permite que estas exercitem competências de raciocínio e reflexão, controlo, cooperação e confiança em si próprias e nos outros.

Relativamente à sociabilidade (ver Anexo 9 - Tabela formulada para avaliação da sociabilidade) a maioria do grupo interage positivamente, e por iniciativa própria, entre si e com os adultos da instituição educativa. Não se verificam preferências relativamente aos pares entre crianças. Somente uma minoria das crianças ainda se encontra a

³⁵ Embora minoritariamente, ocorrem também situações de conflito por parte de algumas crianças para consigo mesmas (conflito intrapessoal) derivado a frustrações motivadas por dificuldades advindas de uma tarefa que se encontrem a executar, assumindo a educadora um papel de apoiante e auxiliar na procura de uma solução benéfica para a criança.

³⁶ Capacidade de gestão e controlo do indivíduo face a impulsos comportamentais, emocionais e mentais (Eisenberg, 2005).

desenvolver a interação com outros por iniciativa própria, tendo que ser solicitadas a interagir, seja com outras crianças ou adultos.

Porém, apesar do estímulo às interações, estas são mediadas consoante a vontade e o ritmo da criança, respeitando-a e não obrigando nem pressionando a criança a estabelecer interações. Hohmann & Post (2007) referem que o educador deve ser um facilitador e apoiante no que concerne ao estabelecimento de interações e relações entre as crianças e entre estas e os adultos. Além disso deve tentar adequar o seu ritmo ao ritmo da criança a fim de esta se sentir compreendida e valorizada.

Ora, deduz-se assim que o grupo de crianças se caracteriza pela heterogeneidade, o que pode ser motivado, por sua vez, pelos estímulos fornecidos a cada criança, conjuntamente com o seu ritmo individual de aprendizagem e desenvolvimento.

Além da caracterização do grupo, considera-se igualmente pertinente a caracterização do ambiente educativo visto esse influenciar o desenvolvimento do sujeito (Fleith, 2001)³⁷ e, quanto à criatividade, a promoção da mesma (Lowenfeld & Brittain, 1977)³⁸.

2.3. Caracterização do ambiente educativo

Segundo Hohmann & Post (2007) e Vasconcelos (2011a) uma das intencionalidades do educador deve assentar no planeamento de um ambiente educativo promotor do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, oferecendo-lhes segurança e apoio nas suas explorações e descobertas, indo igualmente de encontro às suas necessidades e interesses.

Ao falar de ambiente educativo, pode-se falar em ambiente físico (espaço, tempo, materiais) e ambiente psicológico (interações e relações sociais e afetivas estabelecidas entre criança-criança e criança-adulto), tendo cada qual as suas particularidades.

³⁷ Ver 1.1.2. Capacidade inata ou adquirida?

³⁸ Ver 1.3.2. Papel do educador

2.3.1.1. Espaço

Na ótica de Oliveira-Formosinho, Lino & Niza (1996) e Oliveira-Formosinho & Araújo (2013) o espaço educativo também se assume como educador face às oportunidades de aprendizagem que pode proporcionar, ou inibir, às crianças, devendo-se caracterizar pela sua flexibilidade de modo a ser modificado e reorganizado com o intuito de se adequar ao desenvolvimento e necessidades das crianças.

Relativamente ao espaço educativo no qual o estágio se desenvolveu, isto é, espaço-sala, este apresenta boas condições e caracteriza-se por possuir paredes e tetos pintados com cores neutras, o que mediante a perspectiva de Hohmann & Post (2007) pode “(...) evocar um sentimento de bem-estar (...)” (p.107)

As paredes são utilizadas para a afixação de produções artísticas desenvolvidas pelas crianças, mais especificamente produções plásticas, o que acaba por contribuir para o sentimento de reconhecimento e valorização na criança e do trabalho que desenvolve, assim como para a partilha entre crianças daquilo que desenvolveram³⁹.

Hohmann & Post (2007) afirmam que, as crianças ao verem expostas as suas criações, desenvolvem sentimentos de pertença face ao ambiente educativo e têm a possibilidade de visualizar reflexos de si mesmas.

Quanto a dispositivos elétricos, mais especificamente tomadas, estas, para além de se encontrarem tapadas com dispositivos de segurança próprios para o efeito, não estão ao nível das crianças, não estando, por isso, ao alcance destas e não apresentando, desse modo, perigo.

No que diz respeito ao chão, no qual “(...) as crianças até aos 3 anos passam muito tempo (...)” (Hohmann & Post, 2007, p.107) este apresenta um revestimento vinílico, permitindo a sua fácil limpeza, sendo também antiderrapante, evitando assim possíveis quedas.

³⁹ Refira-se que a exposição dos trabalhos das crianças é efetuada por adultos devido aos materiais a serem utilizados na e para a afixação (material utilizado: piónés), que é igualmente efetuada a um nível superior ao das crianças a fim de não terem possibilidade de manusear e/ou remover aquilo que se encontra exposto, considerando igualmente o contacto com os materiais destinados à afixação, possíveis de oferecer perigo para uma criança devido às suas características.

Passando à luminosidade, Torelli & Charles (1998, citado por Hohmann & Post, 2007, p.109) referem que “(...) a qualidade da luz contribui para o desenvolvimento visual da criança.”

Por outro lado, Hohmann & Post (2007) destacam a existência de janelas que permitam a visualização para um espaço exterior.

Ora, tais fatores verificam-se no espaço educativo em análise uma vez que o mesmo dispõe de janelas amplas e de grandes dimensões, através das quais é possível obter uma boa ventilação e renovação do ar assim como a entrada de bastante luminosidade natural, privilegiada face à luminosidade artificial, e que permitem acesso a um pequeno espaço exterior no qual as crianças podem levar alguns dos brinquedos presentes no espaço-sala e desenvolver brincadeiras se as condições climáticas forem favoráveis. Refira-se a existência de maçanetas que permitem a abertura das ditas janelas cujo alcance não se encontra acessível às crianças.

No que concerne ao mobiliário, este deve ser “(...) orientado e dimensionado para a criança (...)” permitindo-lhe desenvolver sentimentos de pertença, controlo e gestão do espaço, assim como, e visando o conforto de ambos os sujeitos “(...) adequado tanto para as crianças como para os educadores.” (Hohmann & Post, 2007, p.100).

Percecionando o mobiliário constituinte do espaço-sala, este tanto se adequa às crianças como aos adultos, segundo a funcionalidade para o qual foram desenvolvidos e consoante as suas características e dimensões.

Relativamente ao mobiliário destinado aos adultos, a parte do mesmo que se encontra ao nível das crianças apresenta dispositivos de segurança que inibem a sua abertura por parte das mesmas.

No que concerne ao mobiliário das crianças, este, além de se adequar às suas dimensões, é seguro devido ao material do qual é fabricado (plástico de polipropileno) e ausência de esquinas, reduzindo o risco de ferimentos.

As áreas de atividades estão dispostas de modo a que o educador consiga ter perceção do que ocorre em cada uma delas e intervir de imediato caso necessário, sendo bem conhecidas pelas crianças que se movimentam entre estas conforme as suas escolhas.

O facto de as crianças terem conhecimento acerca das áreas de atividades e respetiva disposição, permite-lhes adquirir independência e autonomia (Silva et al., 2016).

A existência de diferentes áreas de atividade permite que as crianças desenvolvam aprendizagens diversas, interações e relações interpessoais, assim como a vivência de papéis sociais (Oliveira-Formosinho et al., 1996).

2.3.1.2. Materiais

Os materiais constituintes de um ambiente educativo devem ser versáteis, diversificados, seguros e funcionais (Silva et al., 2016) com o intuito de oferecer à criança condições de exploração e manipulação significativas e que estejam de acordo com o seu desenvolvimento (Hohmann & Post, 2007).

Mediante apreciação e análise dos materiais que se encontram no espaço-sala, e considerando aqueles que se destinam à manipulação e desenvolvimento de atividades por parte das crianças, estes apresentam-se:

- em boas condições (o que contribui para a valorização estética dos mesmos)

- em quantidade razoável (não se verificam carências nem excessos, o que poderia condicionar negativamente o desenvolvimento das atividades por parte das crianças)

- visíveis e acessíveis (à exceção de tintas e plasticina devido ao risco de ingestão pela criança, sendo somente utilizadas por esta sob supervisão do adulto) o que facilita o desenvolvimento da sua autonomia face à seleção e disposição dos materiais disponibilizados

- seguros (não oferecerem, considerando as suas características, perigo de inalação, ferimento ou ingestão)

- diversificados, consoante as áreas de atividade presentes no espaço educativo (materiais de desenho, pintura e encaixe – lápis de cor, de cera e marcadores de

feltro, folhas de papel, pincéis e tintas, blocos empilháveis; materiais promotores do desenvolvimento da motricidade fina – plasticina, contas de plástico para realizar enfiamentos; jogo do labirinto em madeira ; materiais promotores do jogo dramático e simbólico - objetos do quotidiano das crianças e fantoches de mão e dedo- e do contacto com a linguagem escrita e promoção da leitura - livros; *puzzles*; pista de automóveis e comboios e respetivos veículos).

Os materiais de uso exclusivo pelo adulto (ex: tesouras, piões, furadores, agraphadores, cola líquida, fita-cola) encontram-se armazenados em mobiliário que não se encontra ao nível e alcance das crianças, atendendo à segurança das mesmas.

Acrescenta-se que numa das áreas do espaço-sala, existe um conjunto de colchões (com enchimento em espuma e revestidos a poliéster e acetato de vinil de polietileno) nos quais se efetua o momento do acolhimento (com o intuito de as crianças não estarem em contacto direto com o chão enquanto estão sentadas) e também nos quais as crianças podem sentar-se a brincar e repousar caso assim desejem. Este material é igualmente seguro devido às características que possui, macio, confortável e de fácil limpeza.

2.3.1.3. Tempo

O tempo, em educação de infância, deve ser definido juntamente entre o educador e as crianças, pois, caso o tempo não seja organizado com as mesmas, este passa a ser somente do domínio do educador, o que vai acabar por não corresponder às reais necessidades das crianças. A inclusão das crianças na organização e gestão de tempo permite também que estas assumam uma participação ativa no processo educativo (Cardona, 1999; Silva et al., 2016).

A previsibilidade da rotina, os momentos que a compõem, assim como a sua sucessão oferecem segurança e independência à criança, daí a necessidade de esta conhecer o tempo educativo na qual se encontra inserida (Oliveira-Formosinho et al., 1996; Niza, 2012).

Relativamente à rotina do ambiente educativo no qual o estágio se desenvolveu, esta alberga momentos de atividades livres/não orientadas e atividades orientadas, realizadas em situações distintas (individual, pares, em pequeno grupo, em grande grupo), higiene, refeição e descanso, sendo iniciada com o momento de acolhimento, destinado a

“(...) concentrar todas as crianças em torno de uma primeira conversa, participada por todos e animada pelo educador, depois do registo de presenças, a partir das coisas ouvidas ou vividas pela criança (...)” (Oliveira-Formosinho et al., 1996, p.151).

Salienta-se que se trata de uma rotina desenvolvida de modo a contemplar a educação e o cuidado da e à criança, atendendo ao seu bem-estar. Perante o assunto em questão, Silva et al. (2016) afirmam que

“Na educação de infância, cuidar e educar estão intimamente relacionados, pois ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações – explícitas ou implícitas. Este cuidar ético envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada.” (p.24)

O momento de transição das atividades efetuadas no período da manhã (que, por norma, combina momentos de atividades livres e orientadas ou somente um deles, dependendo da planificação das atividades educativas desenvolvida pela educadora) para o momento destinado à higiene que precede o momento de refeição, é aproveitado para efetuar uma atividade em grande grupo, podendo ser esta decidida somente pelas crianças, pela educadora ou por ambos, ou para se dialogar acerca das atividades concretizadas, podendo-se assumir como, e conforme Niza (2012) caracteriza, um “(...) tempo destinado à apresentação dos trabalhos realizados ou à comunicação de descobertas que tenham feito durante as atividades da manhã.” (p.204)

No que concerne à gestão do tempo, esta, embora seja feita pela educadora, é feita atendendo aos ritmos das crianças, de modo a que esta seja flexível com o intuito de atender às suas necessidades.

Uma vez que as crianças (a maioria) se encontram a ingressar pela primeira vez numa instituição educativa e na qual existe uma rotina que deve ser, dentro do possível, seguida, ainda se encontram em fase de adaptação à mesma, sendo necessário a educadora dialogar acerca da sucessão dos momentos que a compõem com a finalidade da aquisição do conhecimento da mesma pelo grupo.

2.3.1.4. *Interações e relações*

2.3.1.4.1. Criança-criança

Em qualquer sociedade humana, em alguns momentos ao longo dos primeiros anos de vida, o mundo social da criança passa a incluir o contacto com outras crianças. (...) o contacto com outras crianças constitui a experiência social mais frequente e intensa a partir da primeira infância. (Carvalho & Beraldo, 1989, p.56).

Segundo Folque (2012) as crianças assumem-se como parceiros que se envolvem em atividades conjuntas, assim como no processo de aprendizagem, partilhando conhecimentos entre si e contribuindo para perceber o mundo no qual se inserem.

O grupo de crianças em análise interage entre si positivamente, nos diferentes momentos integrantes da rotina, seja em pares, pequeno ou grande grupo, embora seja em pequeno grupo que a incidência de interações é mais frequente.

Revela-se pertinente salientar que a educadora não interfere nas interações e relações que estejam a ser desenvolvidas pelas crianças, dando-lhes oportunidade para serem sujeitos ativos no que concerne ao seu desenvolvimento pessoal e social, acabando, mediante a ótica de Folque (2012) por conferir independência e autonomia à criança.

Mais se acrescenta, tendo por base observações constantes e recorrentes, que as crianças se juntam em pequenos grupos não pela semelhança de personalidades, mas sim consoante os gostos e interesses no que concerne a atividades e brincadeiras.

É neste âmbito, e conforme já referido, que se verifica mais incidentes ao nível de conflitos devido aos recursos materiais, sendo necessário o adulto intervir como mediador. Carvalho & Beraldo (1989) já afirmavam que a criança pode ser simultaneamente companheira ou “(...) representar também um rival ou um empecilho, e despertar motivações e atos agressivos, competitivos ou de disputa.” (p.58)

Ainda face aos conflitos, Camaioni (1980, citado por Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993, p.69) crê que uma das soluções para os mesmos assenta na socialização que vai sendo desenvolvido pelas e entre as crianças.

Visto estarem a integrar-se, pela primeira vez, na instituição educativa, ainda se estão a conhecer mutuamente e a desenvolver, desse modo, as relações entre si.

2.3.1.4.2. Criança-adulto

No estabelecimento de interações com crianças, os adultos, mais especificamente educadores, devem tratar as crianças com respeito e afeto e desenvolver interações distintas consoante a criança em questão, uma vez que cada qual tem a sua própria personalidade e temperamento, permitindo-lhe sentir segura, acarinhada, compreendida e valorizada, assim como desenvolver a sua confiança (Hohmann & Post, 2007).

O educador deve ainda encorajar a criança a participar ativamente no processo de aprendizagem, dando-lhe oportunidades de expressão e colaboração face às práticas educativas desenvolvidas, dispondo de um controlo partilhado com o adulto, assim como apoiar as suas descobertas (Hohmann & Weikart, 1997).

Relativamente às interações que se desenvolvem entre as crianças e educadora cooperante, estas pautam-se pelo respeito e afetividade, uma vez que todas as crianças são tratadas como seres únicos e dotados de características próprias e inigualáveis, não havendo por isso modos iguais face à interação com crianças, o que leva a interações planeadas com o intuito de se revelarem não só diferenciadas, mas também, e sobretudo, adequadas a cada criança.

Ao comunicar com as crianças, a educadora coloca-se ao mesmo nível que estas, tentando estar no mesmo plano de visão de modo a não ser perçecionada pelas crianças como elemento “superior”, descartando modos de interação que possam incluir-se no denominado “clima autoritário”⁴⁰ no qual, conforme alegam Hohmann & Weikart (1997), o educador exerce o controlo total sobre toda a ação educativa, estando as crianças, desse modo, submissas e dominadas, não possuindo qualquer tipo de influência e controlo na mesma. Além das comunicações com a educadora, as crianças também comunicam com a auxiliar de ação educativa, que igualmente se encontra disponível para atender às suas solicitações.

É visível a confiança pela qual as interações se regem, pois as crianças procuram os adultos para comunicar, independentemente da situação, seja para expressar as suas conquistas, medos, frustrações, necessidades ou simplesmente para solicitar carinho.

⁴⁰ Recorda-se que o tipo de clima autoritário constitui um fator inibidor à promoção da criatividade (ver 1.3.3. Fatores favoráveis e inibidores).

Todas as crianças são escutadas atentamente e é-lhes fornecido espaço e tempo para se expressarem, seja individualmente ou não, de forma distanciada ou não do restante grupo, relativamente à privacidade.

Hohmann & Post (2007) afirmam que “Bebés e crianças pequenas confiam fortemente em ouvintes pacientes que os compreendam e respondam adequadamente à intenção das suas mensagens.” (p.77) Deduz-se que tal confiança exercida pelas crianças não ocorreria se as relações que vão sendo fomentadas não se caracterizassem pela positividade.

No que concerne às atividades e respetivo desenvolvimento, as crianças participam acerca da sua decisão de levar a avante ou não uma dada tarefa proposta pelo educador, sendo questionadas se pretendem ou não a executar. Em caso de negação, é concedida liberdade à criança para optar por outra tarefa, desde que disponível no momento, com o intuito de não reprimir os seus interesses.

As crianças também são escutadas face a possíveis atividades que pretendam desenvolver em contexto educativo, cujas propostas são analisadas posteriormente pela equipa educativa, assim como quanto a possíveis reformulações perante o ambiente educativo no qual se encontram inseridas.

É possível constatar a existência de um controlo partilhado entre criança e adulto, que se pode enquadrar no denominado “clima apoiante”⁴¹, o qual permite “(...) um balanço eficaz entre a liberdade que as crianças necessitam ter para explorar o ambiente enquanto aprendizes ativos, e os limites necessários para lhes permitir sentirem-se seguras na sala de aula ou em qualquer instituição educativa.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.72).

2.4. Metodologia de trabalho de projeto enquanto opção pedagógica na creche

Segundo Vasconcelos (2011b) o trabalho de projeto, de modo geral, caracteriza-se por constituir uma metodologia de trabalho, realizado em grupo, cuja finalidade se

⁴¹ Designação atribuída por Hohmann & Weikart (1997) ao intitulado “clima democrático”.

baseia na elaboração de respostas para um dado problema, problema esse que é do interesse do grupo envolvido.

Relativamente à educação, a autora define tal metodologia como uma “(...) abordagem pedagógica centrada em problemas.” (Vasconcelos, 1998, p.125).

Acrescenta-se ainda que essa metodologia de trabalho pode ser desenvolvida em qualquer nível de educação, inclusive na educação das crianças dos 0 aos 3 anos (Vasconcelos et al., 2011), devendo ser perspectivada mediante os interesses destas (Silva, 1998).

Adicionando outra perspectiva face à caracterização da metodologia em análise, esta também pode ser concebida como “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico.” (Katz & Chard, 1989, citado por Vasconcelos et. al., 2011, p.10).

Este tipo de metodologia, integrada no âmbito educacional, apresenta um conjunto de vantagens, nomeadamente para a criança, tais como o desenvolvimento de competências que lhe são essenciais sendo essas “(...) a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva e o espírito de iniciativa e criatividade.” (Vasconcelos, 2011b, p.9) aos quais se pode agregar o desenvolvimento da autonomia da criança, através da promoção da participação ativa da criança no processo de aprendizagem, e das relações sociais (Vasconcelos, 2011b).

A autora pretende também frisar que, e estabelecendo uma relação entre a criança e o tipo de metodologia em questão, “Em pedagogia de projecto a criança não é um “cientista solitário”, mas um “explorador”, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a um ser passivo recetor de saberes dos outros.” (Vasconcelos, 2011b, p.9).

Ora, a criança é assim concebida como um ser competente e capaz, à qual se deve proporcionar oportunidades que lhe permitam guiar autonomamente o seu próprio processo de aprendizagem.

No entanto, o papel do educador também desempenha um papel fulcral pois, além de orientador do processo, também é participante no desenvolvimento do trabalho de projeto, juntamente com as crianças, formando-se assim uma parceria entre criança-educador.

Conforme Vasconcelos (1998) afirma “O educador é o companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta.” (p.145)

Refletindo acerca das potencialidades que o trabalho de projeto reúne, foi assim a metodologia eleita para ser aplicada e desenvolvida na valência educativa na qual o estágio ocorreu, visto poder ser integrada na educação de crianças com idades até aos 3 anos (Vasconcelos et al., 2011), aliando os benefícios previstos no desenvolvimento da criança, mais especificamente ao nível de capacidades que lhe são fulcrais, entre as quais se destaca a criatividade (Vasconcelos, 2011b).

Dando seguimento à justificação, também se prende pelo facto de constituir uma metodologia através da qual se pode aplicar uma investigação que se encontra a ser levada a cabo, com o intuito de a melhor estudar e compreender (Katz & Chard, 1989, citado por Vasconcelos et. al., 2011, p.10), sendo que, e considerando o presente relatório, pode-se relacionar com a problemática na qual se baseia, afirmando-se como uma das principais razões da motivação para desenvolver tal projeto, isto é, “a sua razão de existir” e “o sentido do seu desenvolvimento.” (Silva, 1998, p.93).

Acresce o facto deste tipo de metodologia ser apropriada à prossecução de respostas para um dado problema surgido (Vasconcelos, 1998), considerando e conciliando os interesses dos possíveis intervenientes do projeto (Silva, 1998), assim como permitir a participação direta e ativa do educador, formando uma “aliança” com as crianças neste processo (Vasconcelos, 1998) através do qual se desenvolvem explorações, descobertas e aprendizagens, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento de ambos os sujeitos.

Resta ainda mencionar que a metodologia de trabalho de projeto deve-se orientar, na ótica de Vasconcelos (1998), segundo um plano que envolve quatro etapas ou fases:

- Definição do problema (situação desencadeadora; questão a investigar)
- Planificação e lançamento do trabalho (o que se vai fazer, como, quando e quem)
- Execução (desenvolvimento do trabalho planificado)
- Avaliação e Divulgação (reflexões acerca do projeto desenvolvido e partilha com outros elementos da comunidade educativa).

No que concerne concretamente ao contexto de creche, e com base nas perspectivas de Oliveira-Formosinho & Araújo (2013), a criança deve ser igualmente reconhecida enquanto agente e participante do processo educativo, assim como um ser competente capaz de ser protagonista do seu percurso de aprendizagem. A visão de criança não deve ser assim confinada à de um ser que carece somente de cuidados, desvalorizando o educar.

Ainda relativamente à criança, esta deve poder partilhar igualmente o controlo do ambiente educativo com o educador, considerando para tal a promoção de um clima democrático, no qual o educador deve fornecer oportunidades às crianças para agir autonomamente e intervir quando necessário. Mais se acrescenta que os estilos de interação entre criança-educador condicionam o envolvimento das crianças em projetos e atividades, motivando-as ou, por outro lado, desanimando-as. Oliveira-Formosinho & Araújo (2013) indicam que “a disponibilidade e motivação da criança para a construção de conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo dos objetos são, então dependentes da mediação do olhar e da ação do adulto (...).” (p.15).

Ao educador cabe a responsabilidade de assegurar o ambiente educativo adequado ao grupo de crianças, que seja favorável à concretização de aprendizagens e no qual as crianças se sintam apoiadas. Os projetos em creche devem, além de atender aos interesses das crianças, à semelhança da perspectiva de Silva (1998), enquadrar a criança enquanto agente competente face ao desenvolvimento de aprendizagens e construção do processo educativo, promovendo ainda momentos de exploração e descoberta destinados à criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Reforça-se a importância do clima democrático em trabalho de projeto em creche, uma vez que “o trabalho de projeto em creche (...) recusa o saber transmissivo.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013), assim como a contextualização do ambiente educativo já que “(...) a emergência de um projeto depende da criação de um contexto educativo que favoreça a *situação*, considerada *locus* da aprendizagem e ponto de ancoragem do método de projeto.” (Gambôa, 2011, citado por Oliveira & Formosinho, 2013, p.58).

A planificação de um projeto deve ser flexível com o intuito de atender à evolução das propostas das crianças (Oliveira-Formosinho, 2013) e as atividades adequadas ao ambiente educativo, numa lógica de negociação de propósitos, não tendo que todas as

ideias apresentadas pelas crianças serem concretizadas caso essas não se adequam ao contexto (Hoyuelos, 2004, citado por Oliveira-Formosinho, 2013, p.57).

Reconhecendo-se assim as potencialidades inerentes a um trabalho de projeto, Oliveira-Formosinho (2011, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.59) afirma que “de facto, os projetos constituem arenas privilegiadas em que as crianças aprendem a escolher, a planificar, a agir, a refletir, a documentar, a avaliar” e legitima a criança enquanto “(...) ser competente, criativo, detentor de teorias e saberes, e construtora ativa do seu conhecimento.” (Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2002, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p.59).

2.5. Projeto “Uma casa para a Lili e seus amigos”

Neste tópico do relatório, pretende-se dar a conhecer o trabalho de projeto desenvolvido na valência de Creche, com um grupo de 16 crianças com idades compreendidas entre os 26 e 32 meses, assim como as aprendizagens potenciadas através do mesmo.

Ao longo deste relatório, foram numerados os motivos que suportaram a decisão de opção pela metodologia de trabalho de projeto, visando a sua concretização⁴², cuja principal intencionalidade se prende com a problemática formulada para o presente relatório.

Relembra-se que a problemática passa pela estruturação de ambientes educativos promotores do desenvolvimento da criatividade na criança.

O desejo de levar avante tal projeto também se relaciona com uma sucessão de brincadeiras (atividades livres) concretizadas pelas crianças no espaço-sala, com recurso a determinados materiais que compõem a mesma, que foram observadas diretamente e consecutivamente pela estagiária e posteriormente registadas e dialogadas com a educadora cooperante, considerando-se possuírem potencialidade para serem “aproveitadas”, tendo por base a iniciativa e os interesses das crianças.

⁴² Ver 2.4. Metodologia de trabalho de projeto enquanto opção pedagógica na creche

Segundo a perspectiva de Novaes (1980), e estabelecendo uma ligação ao que foi afirmado acima, “A espontaneidade da criança deve evoluir num sentido criador (...).” (p.75)

Salienta-se que em momento algum se tentou impingir o desenvolvimento de um projeto, até porque, além de não fazer sentido, não iria de encontro aos “reais” interesses das crianças, o que poderia ter como consequência a sua desmotivação e, por conseguinte, a capacidade de prosseguir com tal ação.

Caracterizava-se assim por um projeto pensado pelo educador e para benefício do educador e não pensado pelo educador para benefício das crianças, indo contra as intencionalidades que um profissional de educação deve apresentar, aliando o desrespeito pelas crianças, sendo eticamente e deontologicamente incorreto. Lembra-se que Silva (1998) atenta para o facto de o educador ter em consideração os interesses das crianças no que concerne ao desenvolvimento de metodologias de trabalho pedagógico (entre as quais se enquadra o trabalho de projeto).

Para o desenvolvimento do projeto, revelou-se necessário efetuar uma análise às características do grupo de crianças em questão⁴³ (não descurando a consciência que, embora se trate de um grupo, cada criança é única, isto é, dotada de características próprias que a distinguem dos demais e, por isso, deve ser valorizada enquanto elemento singular⁴⁴) assim como do ambiente educativo no qual se encontram inseridas⁴⁵, às quais se agregam as pesquisas e estudos efetuados ao tema da criatividade e respetiva potencialização do seu desenvolvimento na criança considerando o papel do educador na formulação de estratégias e oportunidades de aprendizagem e adequação do ambiente educativo, considerando fatores favoráveis e inibidores ao desenvolvimento do potencial criativo do educando.

Já Novaes (1980) e Silva (1998) afirmavam ser necessário possuir-se conhecimento prévio da(s) causa(s) para se agir em conformidade.

⁴³ Ver 2.2. Caracterização do grupo de crianças

⁴⁴ Lowenfeld & Brittain (1977) defendem que “Toda criança, independentemente do ponto em que se encontra em seu desenvolvimento, deve ser considerada, acima de tudo, como um indivíduo.” (p.21)

⁴⁵ Ver 2.3. Caracterização do ambiente educativo

No entanto Alencar (1992) acrescenta que a “bagagem de conhecimento”⁴⁶ não se torna, por si só, suficiente, sendo necessário envolvimento, persistência, dedicação e esforço para que uma produção seja levada avante.

No que concerne às atividades desenvolvidas, estas podem-se assumir como meios através dos quais se tenta potenciar o estímulo da criatividade nas crianças, relembando-se que se trata de uma capacidade intrínseca⁴⁷.

Ocaña (2005) afirma que a criatividade não é passível de ser estimulada de “maneira direta”, isto é, torna-se necessário o desenvolvimento de estratégias que possibilitem o seu fomento. Lowenfeld & Brittain (1977) indicam que a melhor preparação para o desenvolvimento da criatividade passa pela promoção de atitudes criadoras.

Segundo a mesma linha de pensamento, apresenta-se a perspetiva de Neves-Pereira & Alencar (2018) que indicam, e passo a citar: “Para trabalharmos no sentido de fomentar a criatividade de modo eficaz é indispensável (...) a construção de estratégias que facilitem o estímulo à criatividade (...)” (p.7)

No entanto, e embora o estímulo da criatividade seja o principal objetivo, também foi intencionalidade o desenvolvimento pessoal e social de cada criança.

Novaes (1980) considera que “Enfatizar a dimensão da criatividade na educação implica em promover sobretudo atitudes criadoras, dinamizando as potencialidades individuais (...)” (p.119)

Por outro lado, Craveiro & Ferreira (2007) ressaltam a importância da educação da criança numa perspetiva social, voltada para a cidadania, alegando que uma das intencionalidades do Jardim de Infância deve passar pela promoção de “(...) uma educação que assenta numa cultura de vida, que está ao serviço do que humaniza e do que cria laços sociais.” (p.21)

⁴⁶ Termo usado pela autora para designar o conjunto de conhecimentos adquiridos pelo indivíduo.

⁴⁷ Ver 1.1.2. Capacidade inata ou adquirida?

Passando para a apresentação do projeto, esta será concretizada com base nas etapas de desenvolvimento de um trabalho de projeto apresentadas por Vasconcelos (1998)⁴⁸.

Mais se afirma que o projeto levado a cabo se intitula “Uma casa para a Lili e seus amigos.”, cuja escolha será compreendida mediante leitura acerca da implementação e prossecução do mesmo, a qual se vai apresentar no tópico do relatório posterior a este.

Em jeito de conclusão, pretende-se deixar explícito que, mais significativo do que as atividades e o projeto desenvolvido e as aprendizagens a ser promovidas, foi a asseguaração do bem-estar de todas as crianças, seja a nível físico, emocional ou social, já que sem as necessidades salvaguardadas, dificilmente qualquer criança conseguirá apresentar predisposição para a concretização de atividades com as quais seja confrontada.

Portugal (2012) deixa um alerta a todos os adultos que contactem e sejam responsáveis por crianças, como é exemplo os educadores, indicando que “Bebés ou crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas (...).” (p.7)

2.5.1. Definição do problema

Neste ponto do relatório, será apresentada a situação decorrida e observada durante o período de estágio que motivou o desenvolvimento deste projeto.

Embora Vasconcelos (1998) defina esta etapa como “Definição do problema”, não se considera que a situação em causa constitui um problema, mas sim um desafio para o qual se revelou necessária a formulação de uma resposta.

No período da manhã e em momentos de atividades livres, as crianças tinham o hábito de dispor dos colchões presentes no espaço-sala, atribuindo-lhes outra finalidade que não aquela para os quais tinham sido programados, utilizando os respetivos colchões com o objetivo de construir uma casa, tentando-os empilhar. Este tipo de brincadeira era

⁴⁸ Ver 2.4. Metodologia de trabalho de projeto enquanto opção pedagógica na creche

constante, embora não fossem sempre as mesmas crianças a iniciá-la. No entanto, todo o grupo acabava por aderir.

Através deste tipo de brincadeira já se torna possível reconhecer o desenvolvimento do jogo simbólico por parte das crianças.

Perante tais observações, considerou-se que a brincadeira, uma vez que partia dos interesses das crianças e sendo desenvolvida por iniciativa das próprias, poderia constituir uma potencialidade para a prossecução de um projeto. Lembra-se que Silva (1998) indicava que os projetos deveriam ser desenvolvidos mediante os interesses das crianças.

Por conseguinte, fez-se uma reflexão acerca de como tal interesse poderia ser aplicado na execução de uma atividade inicial que fosse promotora do lançamento do projeto, em concomitância com os desejos do grupo.

Surge, assim, como ideia o recurso ao famoso conto popular “Os Três Porquinhos”, um conto infantil cujo assunto envolve habitações, mais especificamente a destruição e construção, indo de encontro ao objetivo pretendido. Rodrigues (2004) afirma que “A arte está em conseguir criar uma analogia pertinente com o tema que se pretende desenvolver (...)”, acrescentando que “Criar um *bypass* entre a situação sugestiva de iniciação e o desenvolvimento posterior pode ser decisivo de toda a acção.” (p.64)

Porém, este conto foi adaptado ao contexto: redigiu-se uma nova história, na qual o personagem “Lobo Mau” continuaria e retirar-se-ia os três porquinhos, substituindo-os por uma nova personagem intitulada “Lili”, uma boneca cuja casa é destruída pelo Lobo Mau, que fica chateado por esta não lhe ter dado uma fatia do seu bolo de chocolate, necessitando a Lili de ajuda para construir uma nova casa (ver Anexo 10 – História “A Lili e o Lobo Mau”).

A história desenvolvida foi dramatizada com recurso a fantoches de mão, desenvolvidos com o intuito de representarem os respetivos personagens (Lili e Lobo Mau) e cujas dimensões se adequassem às dimensões das mãos das crianças com o objetivo de não oferecer dificuldades na manipulação, assim como objetos representativos de elementos inerentes à história tais como a habitação da Lili e o bolo de chocolate, elaborados com materiais de escrita e desenho (ver Anexo 11 – Recursos materiais representativos dos elementos componentes da história “A Lili e o Lobo Mau”).

Também se optou por executar um fantocheiro (com recurso a um material que fosse leve para as crianças transportarem para o espaço no qual desejassem desenvolver as suas brincadeiras e que não oferecesse perigo, tendo-se optado por cartão, o qual foi posteriormente decorado com outros materiais) não só tendo em consideração a dramatização a ser realizada, mas também como dispositivo promotor do uso dos fantoches de mão presentes em sala e pelos quais as crianças não demonstravam interesse, podendo estar relacionado pela falta de um suporte que incentivasse à sua manipulação (ver Anexo 12 – Fantocheiro desenvolvido).

No que concerne à atividade de dramatização (ver Anexo 13 – Atividade de dramatização da história “A Lili e o Lobo Mau”) esta correu de forma bastante satisfatória, uma vez que as crianças se mostraram bastante interessadas no desenrolar desta, tendo sido capazes de responder a questões relacionadas com a história, revelando compreensão e atenção à mesma.

Os recursos materiais desenvolvidos para a dramatização foram aceites pelas crianças, que pretenderam posteriormente usufruir dos mesmos (ver Anexo 14 – Crianças em momento de jogo dramático) aos quais se associaram os restantes fantoches que já se encontravam na sala e que, tal como já indicado, as crianças não manipulavam. Afirma-se, então, que o fantocheiro desenvolvido foi de encontro às expectativas elencadas face às suas intencionalidades.

Relativamente às aprendizagens que o tipo de recursos desenvolvidos pode oferecer, destacam-se o desenvolvimento do jogo simbólico⁴⁹ e dramático⁵⁰ e da motricidade fina, assim como as interações e relações sociais.

O grupo, quando questionado se queria ajudar a Lili a construir a casa, prontamente revelou uma resposta afirmativa, o que indica que o projeto pode assim ser levado a cabo já que as crianças demonstraram interesse. Inclusive, uma das crianças questionou acerca da forma como a casa seria feita, deduzindo-se constituir um passo para a iniciação da fase de planeamento, que será apresentada em seguida.

⁴⁹ Recorda-se que o jogo simbólico constitui uma estratégia no que concerne ao fomento do potencial criativo na criança (ver 1.3.1. Estratégias e oportunidades de aprendizagem).

⁵⁰ Segundo Silva et al. (2016) o jogo dramático contribui para o desenvolvimento da criança a nível pessoal, emocional e social (consultar OCEPE, p.52).

2.5.2. Planificação e lançamento do trabalho

Primeiramente, antes de se proceder à explicação acerca do planeamento do projeto e respetivas atividades, pretende-se referir que a estagiária optou, não só por elaborar um fantoche representativo da boneca Lili, como também encarnar a personagem na “realidade”, com o intuito de tornar o projeto mais apelativo e significativo para as crianças, vivenciando-o como se de uma situação verídica se tratasse.

A estagiária, visando o envolvimento parental, optou ainda por introduzir neste projeto uma boneca de pano alusiva à Lili “real” [isto é, humana], fazendo-se acompanhar por um diário (ver Anexo 15 – Boneca Lili e o seu diário) no qual era solicitado que as famílias registassem, independentemente do método de registo adotado (ex: registo escrito, fotográfico, etc.) as suas vivências com esta boneca, já que cada criança a levaria para sua casa aproximadamente uma semana e cujas famílias iriam ter oportunidade de também se envolver neste projeto, visto fazerem igualmente parte da educação das crianças. A boneca Lili iria ter assim oportunidade de conhecer as diferentes habitações dos meninos e meninas!

No que concerne à inclusão das famílias no âmbito educativo, Silva et al. (2016) referem que um dos princípios e fundamentos educativos a ser promovidos pelo educador deve assentar na consideração dos seios familiares das crianças e elaboração de estratégias que permitam o seu envolvimento e participação no processo educativo.

Silva (1998) apresenta perspetiva semelhante, indicando ainda que expandir o “leque” de intervenientes num projeto permite o enriquecimento do mesmo, além de diferenciar as interações possibilitadas por esse.

Considera-se que a introdução destes recursos e respetiva finalidade é promotora do sentido de responsabilidade nas crianças, uma vez que a partir do momento em que levavam a boneca e o diário consigo, teriam que ter cuidado no seu manuseamento, sobretudo com a boneca, para que não ficasse danificada e outros meninos pudessem também brincar com ela. Relativamente ao tempo combinado que a boneca ficaria em casa de cada criança e que depois seria trazida, este ficou à responsabilidade das famílias já que as crianças ainda estão a desenvolver as noções temporais.

Porém, antes da boneca iniciar a sua “viagem”, foi envolvida por um grupo de crianças em momento de atividades livres, tendo sido solicitado que esta também vivenciasse os momentos da rotina posteriores a esse (higiene e almoço).

Mediante tal proposta, a boneca participou nos respectivos momentos, tendo deixado as crianças bastante satisfeitas. Inclusive uma das crianças, no momento da refeição, dirigiu-se à boneca Lili, interagindo com esta e simulando que a estava a alimentar (ver Anexo 16 – Integração da boneca Lili em momentos integrantes da rotina das crianças).

Relativamente à indumentária de ambas as “Lilis” (humana e boneca de pano) esta foi desenvolvida espontaneamente, tendo sido reaproveitados tecidos e materiais que já não tinham utilidade e que foram posteriormente redecorados. Os corações, um dos elementos [senão o principal] que caracteriza a Lili, foram desenvolvidos com o propósito de representar os amigos da Lili [as crianças] e o carinho nutrido por eles.

Ora, conforme já referido, a estagiária encarnou a personagem boneca Lili pelos motivos já explanados, apresentando-se assim ao grupo com a intenção de os conhecer e dialogar com este acerca do acontecimento sucedido relativamente à destruição da sua casa pelo Lobo Mau, considerando-se que tais intenções podem ser, nomeadamente, promotoras do desenvolvimento das interações e relações sociais entre criança-adulto, da linguagem oral, ao nível da produção e compreensão, assim como da compreensão da relação causa-efeito.

No que concerne ao planeamento das atividades inerentes ao projeto, pretendeu-se que essa etapa se desenvolvesse juntamente com as crianças, visando a sua participação ativa no processo de aprendizagem, assim como a implementação de um clima democrático caracterizado pela partilha do “controlo” entre crianças e adulto⁵¹.

Perante a participação ativa da criança no processo de aprendizagem, Silva et al. (2016) afirmam que garantir a participação das crianças nas decisões relacionadas com o seu processo educativo é reconhecer a criança como sujeito e agente do desse mesmo

⁵¹ Lembra-se que a participação ativa do educando no processo de aprendizagem, assim como a promoção de um clima educativo democrático constituem fatores favoráveis ao estímulo da criatividade (ver Tabela 1 – Fatores condicionantes ao estímulo da criatividade em contexto educativo).

processo, constituindo ainda um meio promotor do desenvolvimento pessoal, ao nível da autonomia, e social, relativamente à vida democrática em grupo.

Acrescentam ainda que:

Ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade (Silva et al., 2016, p.34).

Já no que diz respeito ao clima democrático:

A criatividade apela para uma pedagogia não directiva, ou, pelo menos, flexível e aberta, que permita que seja a própria criança a descobrir o seu modo de agir e de se exprimir, bem como o material e a técnica que melhor se adaptam à sua expressão pessoal (Gonçalves, 1983, p. 209).

Relativamente ao papel do adulto (estagiária) este assentou no apoio e orientação das crianças face à planificação e organização das atividades, assim como à gestão de tempo, espaço e recursos materiais. Na concretização das atividades, assumiu-se uma função de monitorização, sem interferir nas mesmas, dando oportunidade de exploração e descoberta à criança.

As únicas intervenções efetuadas ocorreram somente em casos de situações de conflito devido à partilha de recursos materiais e nas quais as crianças envolvidas não chegavam a acordo, assim como dificuldades sentidas pelas crianças, nomeadamente ao nível da manipulação de recursos materiais uma vez que a motricidade fina, mais especificamente no que concerne ao movimento de preensão de pinça, encontra-se a ser desenvolvida pela maioria do grupo.

Acrescenta-se que a liberdade fornecida às crianças foi mediada, não as deixando, em momento algum, sem “rumo”. Tal opção, e conforme refere Craft (2004), autora da qual se partilha a mesma opinião, não implica “(...) deixar os alunos entregues a si próprios, mas sim estimulá-los em termos de envolvimento e descoberta (...)” (p.21)

A criatividade necessita ser alimentada por um tipo especial de ambiente. A atmosfera de “vale-tudo” parece exercer uma influência tão negativa quanto o meio autoritário, onde os indivíduos estão completamente dominados. A criatividade deve ser amparada, mas, ao mesmo tempo, precisa ser orientada para caminhos socialmente aceitáveis (Lowenfeld & Brittain, 1977, p.66).

Retomando a abordagem ao planejamento das atividades, estas não foram todas planejadas de uma só vez, tendo sido planejadas e debatidas ao longo do desenrolar do projeto para que fossem de encontro aos interesses e necessidades das crianças durante o decorrer do processo. Silva (1998) indica que um projeto se vai concretizando mediante a sua evolução e, por conseguinte, não pode ser inteiramente previsto desde o início.

Mais se acrescenta que a flexibilidade, referente à planificação de tarefas, é condição essencial não só para o desenvolvimento da ação educativa, mas também para o desenvolvimento da criatividade (Rodrigues, 2004).

Pretendeu-se, ainda, que as atividades fossem promotoras da aprendizagem pela ação, um tipo de aprendizagem através do qual as crianças vão adquirindo e fomentando saberes através da sua própria ação em explorar e descobrir o mundo que as rodeia (Dewey & Dewey, 1915).

Freinet (s.d.) afirma que “As crianças aprendem trabalhando. Desta forma constroem a sua própria aprendizagem. A via natural e universal da aprendizagem é a experimentação.”⁵².

Além disso, também uma das intencionalidades passou pelas atividades como meios para atingir objetivos e não como fins, reconhecendo-as como processos, através dos quais as crianças poderiam desenvolver aprendizagens que, por sua vez, originava um dado produto. Quer-se com isto indicar a valorização do processo ao invés do produto, até porque, e segundo as perspetivas de Lowenfeld & Brittain (1977) e Sousa (2003), a criação, enquanto processo, é mais significativa que o próprio resultado, isto é, o produto.

⁵² Tradução livre da autora. No original: “Los niños y niñas aprenden trabajando. De esta forma construyen su propio aprendizaje. La vía natural y universal del aprendizaje es el tanteo experimental.” (Freinet, s.d.).

A planificação das atividades decorreu sempre em grande grupo com o intuito de integrar todas as crianças no conhecimento do desenvolvimento do projeto, promovendo também momentos de diálogo e partilha de ideias e opiniões, que por sua vez promovem o desenvolvimento da linguagem oral e das relações sociais.

Esta etapa desenvolveu-se com recurso à técnica de *brainstorming*⁵³, que, segundo Alencar (1992), foi introduzida por Alex Osborn, em 1965, caracterizando-se como uma “(...) proposta de resolução de problemas onde os participantes são incentivados a comunicar quaisquer ideias que venham à mente (...)”. (p.61)

A técnica referida necessita do recurso à imaginação para ser executada (Alencar, 1992), sendo este processo mental implícito à criatividade (Robinson, 2011; Neves-Pereira & Alencar, 2018) e também necessário ao desenvolvimento da criança (Vygotsky, 1990, 2009, citado por Neves-Pereira & Alencar, 2018, p.7) .

Antes de dar início à técnica propriamente dita, a estagiária apresentava a situação-problema ao grupo para que, através da perceção da mesma, as crianças fossem desenvolvendo possíveis ideias.

Pretendeu-se assumir neste contexto um papel de mediadora no que concerne ao fornecimento de oportunidades às crianças de se expressarem, assim como à orientação da discussão das ideias, respeitando a ordem pela qual estas se manifestassem e protegendo-as de possíveis críticas ou julgamentos que podiam surgir entre estas face à distinção de ideias, sendo que todas eram válidas e aceites, valorizando-se assim a expressão da criança⁵⁴, e posteriormente registadas pela estagiária e comunicadas ao grupo no fim de todas as crianças terem apresentado as suas ideias, elegendo-se aquela(s) que se considerava(m) mais adequada(s) consoante o ambiente educativo.

Considera-se que se torna pertinente referir que nenhuma criança foi obrigada a expressar-se e apresentar ideias. Caso não pretendesse dar a conhecer alguma ideia, era

⁵³ Recorda-se que a presente técnica consiste numa estratégia passível de ser adotada no que concerne ao estímulo da criatividade (ver 1.3.1. Estratégias e oportunidades de aprendizagem).

⁵⁴ Novaes (1980) considera que a linguagem da criança apresenta “(...) uma sintaxe própria que traduz imediatamente a sua forma de percepção, de discriminação e de valorização da realidade.”, acrescentando ainda que “É erro procurar traduzir em termos de experiência adulta as manifestações criadoras das crianças, cabendo respeitar os termos que a criança utiliza para expressar-se.” (p.117)

questionada se aceitava as restantes ideias apresentadas pelos colegas ou, em caso negativo, que modificações considerava pertinente efetuar às ideias já apresentadas.

A estagiária optou por não apresentar nenhuma sugestão com o intuito de não influenciar o pensamento das crianças. No entanto, foi necessário intervir relativamente à formulação de atividades para que estas se adequassem ao ambiente educativo, considerando o espaço e materiais, assim como a segurança das crianças, uma vez que estas apresentaram, por exemplo, como ideias para a construção da casa o recurso a pedras, madeira, tijolos e cujas dimensões fossem “*muito grandes*” e “*a chegar ao teto*”, o que não era possível.

Uma vez que as sugestões apresentadas pelas crianças não se enquadravam face ao ambiente físico possibilitado e considerando a segurança do mesmo relativamente às crianças, conforme já indicado, a estagiária optou por fornecer ao grupo uma breve explicação acerca do assunto, indicando que as casas poderiam ser conforme as crianças referiram, no que diz respeito aos materiais e dimensões, porém a construção da casa da Lili na sala não podia ser da mesma forma pois, além de condicionar o espaço suficiente para os meninos e meninas brincarem nas outras áreas da sala, já que essas teriam que ser reajustadas e possivelmente removidas, o uso dos materiais apresentados só eram usados pelos adultos por serem pesados, sendo que as crianças poderiam magoar-se com a manipulação dos mesmos.

As sugestões apresentadas pela estagiária só seriam aplicadas após diálogo com as crianças e aprovação por parte das mesmas, considerando os seus interesses.

Porém, nem só de atividades é constituído o planeamento de um projeto, também se torna necessário pensar e organizar o espaço, o tempo e os materiais (Silva, 1998; Rodrigues, 2004).

No que concerne ao espaço, o projeto foi desenvolvido em ambiente interior e não exterior, já que, embora se reconheça as potencialidades do espaço exterior, a época do ano e respetivas condições climatéricas associadas não se apresentavam como favoráveis à prossecução das atividades.

Considerando a flexibilidade relativamente ao espaço, as atividades decorriam em áreas que se considerassem mais adequadas a essas, isto é, não se desenrolavam todas na mesma área, sem condicionar, por sua vez, as restantes atividades que se encontrassem a

ser simultaneamente desenvolvidas, fossem livres ou orientadas pela educadora cooperante.

Relativamente ao tempo, as atividades tinham início após o momento destinado ao acolhimento, da parte da manhã, decorrendo até ao momento de transição que antecedia os momentos de higiene e refeição.

Embora fosse efetuada uma gestão de tempo perante a duração das atividades, esta não era rígida, de modo a dar o tempo necessário que cada criança necessitasse e considerasse pertinente à concretização das tarefas, respeitando o seu ritmo.

Por vezes, algumas atividades não ficavam concluídas, o que por sua vez levava a uma nova planificação das atividades a ser concretizadas em dias posteriores, no entanto sem condicionar aquelas já planeadas anteriormente. As atividades a ser concluídas não se concretizavam no período da tarde pois, segundo a organização estipulada pela instituição educativa face ao tempo e rotinas, esse período era destinado somente a atividades livres.

Já que no diz respeito aos materiais, estes foram selecionados consoante os interesses das crianças, características da atividade e atendendo à disponibilidade dos mesmos na instituição educativa com o intuito de combater o desperdício e possíveis custos associados à aquisição. Adquiriam-se somente recursos materiais caso aqueles que estivessem disponíveis para uso não se revelassem adequados para a atividade.

Hohmann & Post (2007) indicam que o educador deve tentar oferecer às crianças materiais que sejam das suas preferências ao invés de impingirem materiais que não lhes despertem interesse. Por isso, e mediante conversa com a educadora cooperante e observações diretas concretizadas, chegou-se à conclusão que o grande interesse das crianças no que concerne aos recursos materiais eram aqueles que se denominam como materiais de expressão plástica.

No entanto, afirma-se que, embora a maioria das atividades tenham sido desenvolvidas com recurso ao tipo de materiais acima indicados, não se considera ser o meio exclusivo (ou quase) pelo qual se pode estimular a criatividade, já que se pôde constatar tal perspectiva em determinadas pesquisas efetuadas para a concretização deste relatório. Porém, e segundo Lowenfeld & Brittain (1977), não se deve negar a importância das artes no desenvolvimento da criança.

Considerando o interesse partilhado pelas crianças face aos materiais apresentadas, e uma vez que segundo Papalia, Olds & Feldman (2009) indicam que o egocentrismo é característica própria do desenvolvimento das crianças da faixa etária em questão, foi neste âmbito que se deram as situações de conflito e que, por sua vez, constituíram oportunidades para promover nas crianças a capacidade de partilha, diálogo e negociação, tolerância, compreensão e respeito pelo outro.

Silva et al. (2016) já afirmavam que “A vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes.” (p.39)

Vasconcelos (1998) perspetiva que o desenvolvimento da capacidade de gestão e negociação de conflitos é essencial no desenvolvimento da criança.

Previamente à execução das atividades, etapa do projeto que será apresentada em seguida, os materiais eram apresentados às crianças sem se demonstrar o que poderiam realizar com eles a nível de produções visuais, deixando-as decidir o que iriam criar e como. No entanto, tal não significa que não se explicasse como deveriam ser manuseados, já que se torna importante, segundo Thornton & Brunton (2014), que o educador dê a conhecer os modos através dos quais os materiais podem ser manipulados pois sem esse conhecimento, dificilmente as crianças os conseguirão aproveitar.

2.5.3. Execução

No presente tópico, serão apresentadas as atividades desenvolvidas neste projeto, cujos principais intervenientes foram as crianças, conforme já afirmado, e através das quais se considera a potencialização do fomento do trabalho colaborativo e cooperativo, visando a concretização de um objetivo comum.

No entanto, antes de se introduzir tal apresentação, pretende-se referir que as atividades tanto foram concretizadas pelas crianças em pequenos grupos como em pares e até individualmente, estando esse aspeto relacionado com a atividade em questão e disponibilidade de materiais pois não se pretendia aglomerar um número considerável de crianças tendo consciência que a quantidade de recursos, mesmo que partilhados, não se iria revelar suficiente para todas, o que seria, à partida, motivo de desentendimentos.

Considera-se ainda que a integração das crianças em número reduzido, como foi o caso, permite ao adulto estar mais integrado e envolvido com estas, conseguindo prestar uma melhor atenção às suas concretizações e apoio em caso de necessidade.

Acrescenta-se ao que foi mencionado a perspetiva de Portugal (2012), afirmando que “O tamanho do grupo e a ratio adulto-criança é importante, pois grupos pequenos permitem mais intimidade e segurança, permitindo oferecer cuidados mais individualizados e inclusivos.” (p.8)

Além disso, o diálogo entre criança-criança e adulto-criança acaba por se tornar mais facilitado já que o ruído e interferências são inferiores, o que por sua vez permite o desenvolvimento de relações sociais mais positivas (Portugal, 2012).

Uma outra vantagem passa pelo facto de possibilitar às crianças ter uma melhor coordenação das suas ações e não estarem demasiado tempo em espera para proceder à realização das tarefas e dispor dos recursos oferecidos, o que, por conseguinte, permite que a atividade seja mais rentável para estas (Oliveira & Rossetti-Ferreira, 1993).

Relativamente à participação das crianças nas atividades, estas tiveram liberdade de escolha, optando assim se pretendiam ou não ingressar nas mesmas. Embora haja um tema que é interessante e significativo para o grupo, tal não implica a participação de todos os membros em todas as atividades (Silva, 1998).

Caso pretendessem efetuar outra atividade que não a sugerida, não se tentava convencer as crianças a participar, como se se tivesse a tentar impingir a sua participação, já que a prioridade são os seus interesses. Hohmann & Post (2007) referem que o educador deve respeitar as preferências das crianças, não as tentando modificar.

Mais se afirma que, embora grande parte das atividades desenvolvidas em estágio se tenham relacionado com o projeto em causa, também foram concretizadas outras atividades, porém não simultaneamente executadas com aquelas relacionadas ao projeto, com o intuito de promover aprendizagens diferenciadas daquelas possibilitadas por esse.

Já Silva (1998) indicava que “Iniciar um projecto não significa que, em cada dia, todas ou algumas actividades se tenham necessariamente de se relacionar com ele.” (p.105)

Visto as crianças participarem, de forma diferenciadora, nas atividades propostas considerou-se necessário que aquelas que não tinham colaborado também estivessem a

par daquilo que teria sido concretizado. Por isso, decidiu-se aproveitar o momento de transição antecedente aos momentos de higiene e almoço para reunir as crianças em grande grupo e falar, juntamente com outros aspetos que considerassem pertinente expressar, daquilo que tinha sido desenvolvido e aprendido, dando voz às crianças participantes da respetiva atividade para comunicarem ao grupo.

Silva (1998) opina, no que concerne às atividades, que “(...) para que os saberes construídos por esse grupo possam contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todo o grupo, o processo desenvolvido e os saberes adquiridos deverão ser comunicados e partilhados com as crianças que não participaram diretamente (...)” (p.104)

Considera-se que as aprendizagens, embora possam ser individuais, isto é, desenvolvidas por uma dada criança, devem ser partilhadas com as restantes visando uma partilha de saberes coletiva.

2.5.3.1. Jogo da memória

No que concerne às atividades desenvolvidas durante o projeto, e antes de se proceder ao planeamento e execução das mesmas, a estagiária optou, primeiramente, por introduzir e apresentar às crianças um jogo da memória⁵⁵ cujas imagens eram de oito tipo de habitações distintas (ver Anexo 18 – Imagens das habitações do jogo da memória) o intuito de que as crianças tivessem conhecimento acerca das diversas tipologias a nível de habitações e que com isso, sem no entanto influenciar, permitisse a expansão das suas ideias relativamente ao planeamento da casa da Lili.

A atividade desenvolvida permitiu a potencialização do desenvolvimento de processos cognitivos tais como as capacidades de memorização, raciocínio e concentração, assim como o conhecimento do mundo.

Através da concretização da atividade (ver Anexo 19 – Concretização da atividade do jogo da memória) e além do principal objetivo estipulado para a mesma, foi possível deduzir a importância do desenvolvimento futuro de atividades semelhantes já que a maioria das crianças apresentou algumas dificuldades na execução da mesma, sendo que

⁵⁵ A operacionalização da atividade passa pela memorização da disposição das cartas e respetivas imagens, a sua posterior ocultação, virando-as para baixo sem alterar a disposição das mesmas, e concretização da associação dos pares das imagens correspondentes.

apenas duas crianças não apresentaram dificuldades face à associação de objetos consoante as semelhanças (ver Anexo 20 – Registo de observação nº5) e somente uma criança efetuou sem dificuldade a associação e comparação de imagens, indicando características e diferenças entre essas (ver Anexo 21 – Registo de observação nº6).

Também durante o decurso da atividade, foi possível observar comportamentos colaborativos por parte de duas crianças através do apoio prestado à criança com a qual estavam a desempenhar a atividade e que estava a revelar dificuldades na concretização da mesma (ver Anexo 22 – Registo de observação nº7).

Nesta atividade, o apoio e intervenção da estagiária foram necessários junto de algumas crianças, pois, e conforme já referido, apresentaram dificuldades na concretização da mesma, o que por sua vez leva a deduzir a necessidade de implementação de futuras atividades que permitam promover as capacidades cognitivas mencionadas com o objetivo de colmatar tais necessidades e consequente desenvolvimento de competências.

2.5.3.2. Decoração da casa da Lili (garatujas)

Tendo a projeção do desenvolvimento do projeto se ter iniciado, ao nível das atividades, com um jogo da memória, eis que surge o momento de se proceder ao desenvolvimento da casa da Lili.

No que concerne aos materiais a serem utilizados para o desenvolvimento da casa da Lili, estes foram previamente discutidos entre educadora e estagiária uma vez que, mediante diálogos com as crianças sobre a construção da casa da Lili, estas tinham indicado como materiais tijolos, pedras e madeiras, o que não seria possível por motivos já mencionados no decorrer do presente relatório⁵⁶.

Salienta-se que o envolvimento das crianças foi tido em consideração no que concerne à tomada de decisões face aos recursos materiais a utilizar, tendo sido os materiais a seguir descritos usados mediante a sua aprovação, relembrando-se que são as

⁵⁶ Ver 2.5.2. Planificação e lançamento do trabalho

principais responsáveis pelo desenvolvimento do projeto e, por isso, são necessárias as suas opiniões e aprovações relativamente às propostas apresentadas pelo adulto.

Caso as crianças não aprovassem os materiais apresentados, podiam escolher aqueles que pretendessem, considerando igualmente a decoração através de técnicas de expressão plástica. A higienização do tecido passaria a estar comprometida, porém tal facto deixava de ter relevância em prol dos interesses das crianças.

Optou-se, então, por usar um lençol branco que se encontrava inutilizado na instituição educativa, permitindo que as crianças, utilizando materiais de expressão plástica, materiais esses do seu interesse, o decorassem e caso fosse necessário proceder à sua lavagem, com a finalidade de garantir a higienização dos materiais. Por esse motivo, o único material que podia ser utilizado eram os marcadores de feltro resistentes à água que se encontravam presentes no espaço educativo.

O lençol, antes de ser utilizado na atividade, foi cortado pela estagiária com o intuito de reduzir as suas dimensões para que fosse possível ficar de acordo com as dimensões das crianças. Também foi afixado ao quadro de cortiça presente numa das paredes da sala para que as crianças não sentissem tantas dificuldades ao invés da colocação do lençol na horizontal, o que também acabava por permitir que as crianças possuíssem uma melhor perceção espacial e visual do espaço que continham para efetuar os seus desenhos assim como aquilo que estavam a desenvolver.

Relativamente à decoração do lençol, esta foi efetuada sob a forma de garatujas⁵⁷ desenvolvidas pelas crianças livremente, sendo este tipo de expressão visual, segundo Lowenfeld & Brittain (1977) e Gonçalves (1983) próprios da faixa etária em questão (2 anos de idade), às quais algumas crianças decidiram adicionar, efetuando espontaneamente e de modo aleatório, a técnica de pontilhismo (ver Anexo 23 – Decoração da casa da Lili - garatujas).

Relativamente às garatujas, Lowenfeld & Brittain (1977) consideram que essas revelam a expressão de pensamentos, sentimentos e interesses de uma criança, sendo parte da sua autoexpressão e potenciando a sua autoconfiança, devendo o educador

⁵⁷ As garatujas constituem uma das etapas do desenvolvimento gráfico infantil (Lowenfeld & Brittain, 1977).

fornecer oportunidades que permitam às crianças o ato de garatujar, sendo, à semelhança do que Gonçalves (1983) também defende, parte do seu desenvolvimento.

As garatujas, embora aparentemente sejam percebidas como rabiscos sem significado, estas têm significados atribuídos pelas crianças, revelando desenvolvimento do pensamento dessas e, por isso, devem ser valorizadas pelo educador. Mais se afirma que a ação de garatujar, considerando o movimento cinestésico associado, proporciona bastante satisfação à criança, contribuindo para o seu desenvolvimento motor e percepção desse por parte da criança (Lowenfeld & Brittain, 1977).

Considera-se que esta atividade foi essencialmente promotora do trabalho colaborativo, do desenvolvimento das habilidades motoras finas, sentido estético, partilha, da capacidade de coordenação óculo-manual e do conhecimento das cores.

Acrescenta-se que durante o decurso da atividade foi possível constatar o reconhecimento e conhecimento das cores por parte de duas crianças (ver Anexo 24 – Registo de observação nº8 e Anexo 25 – Registo de observação nº9).

2.5.3.3. Concretização de janelas

Após a decoração dos tecidos realizada através de desenhos efetuados pelas crianças com recurso a marcadores de feltro, a atividade seguinte consistiu na concretização de janelas para a casa da Lili, através das quais as crianças pudessem observar e simultaneamente interagir com as crianças que estivessem no exterior da casa da Lili, permitindo também que os adultos pudessem supervisionar o decorrer das atividades sem interferir nas mesmas.

Mediante uma nova observação das imagens das diferentes habitações presentes no jogo da memória, foi acordado entre as crianças quantas janelas teria a casa da Lili, como essas seriam, isto é, o seu formato, e onde poderiam ser realizadas considerando as dimensões dos tecidos (ver Anexo 26 – Momento do planeamento das janelas para a casa da Lili) sendo que tais ideias foram registadas pela estagiária já que seria a mesma a executar as janelas pois envolvia o uso de tesoura, material que as crianças estão impedidas de manipular sob o risco de se ferirem ou a outros. Teve-se o cuidado de realizar as janelas o mais semelhante daquilo que as crianças pretendiam, estando estas a assistir a esse processo enquanto a estagiária o executava, tendo a preocupação de ir

questionando as crianças, à medida que ia recortando o tecido, se as janelas estavam do seu agrado e como deveria continuar a proceder.

Assim que a concretização das janelas foi concluída, os tecidos foram, mais uma vez, suspensos ao quadro de cortiça presente numa das paredes da sala, a fim de ficar essa parte do processo de desenvolvimento do projeto exposta, à semelhança das restantes.

Crê-se que a concretização desta atividade foi nomeadamente promotora do desenvolvimento de conceitos relacionados com a área da matemática tais como números e quantidades, formas e noções espaciais.

Um grupo de crianças, ao constatar que a atividade tinha sido finalizada, dirigiram-se, apresentando bastante entusiasmo, para junto dos tecidos, tendo começado espontaneamente a desenvolver brincadeiras nos mesmos, promovendo desse modo o fomento das suas relações sociais (ver Anexo 27 – Crianças em momento de brincadeira livre junto dos tecidos constituintes da casa da Lili).

A estagiária, ao observar esse momento, fez questão de não só o registar fotograficamente, mas também de permitir que essas crianças e aquelas que se quisessem posteriormente juntar-se aproveitassem esse momento para desenvolver brincadeiras não estruturadas/livres, isto é, não dirigidas pelo adulto⁵⁸, sendo o ato de brincar, segundo Vygotsky (1927) um contributo para o desenvolvimento da criança.

2.5.3.4. Decoração da casa da Lili (colagens)

Embora a casa da Lili já estivesse decorada, decoração essa que consiste em desenhos efetuados pelas crianças, optou-se por enriquecer a ornamentação da casa da Lili, tendo por base a introdução e desenvolvimento da técnica de colagem, técnica essa que se revelava necessário implementar mediante um diálogo concretizado com a educadora cooperante.

No entanto, não basta querer introduzir tal técnica, é também necessário disponibilizar materiais e, por isso, a estagiária constatou a existência de uns pedaços de

⁵⁸ Lembra-se que as brincadeiras livres/não estruturadas são potenciadoras do desenvolvimento da criatividade na criança (ver 1.3.1. Estratégias e oportunidades de aprendizagem).

tecido de padrões distintos (ver Anexo 28 – Pedacos de tecidos utilizados na decoração da casa da Lili), pedaços esses que iriam ser utilizados por outra educadora numa atividade mas que, por motivos alheios, não se concretizou.

Ora, considerando a reutilização, se possível, de recursos materiais presentes na instituição educativa, e atendendo à simplicidade e facilidade de manipulação do material por parte das crianças, a estagiária considerou ser um recurso material adequado para o efeito pretendido.

As crianças aceitaram a atividade, tendo ficado bastante curiosas com a diversidade de configurações que os tecidos apresentavam. Mais se acrescenta a sua liberdade na escolha dos tecidos a usar, assim como a sua colagem no lençol que serviu para constituir a casa da Lili (ver Anexo 29 – Concretização da colagem de tecidos na casa da Lili).

Relativamente à intervenção da estagiária, esta assentou exclusivamente no manuseamento da embalagem de cola líquida disponibilizada para a execução da colagem dos tecidos (ver Anexo 30 – Apoio na disposição de cola no tecido a ser utilizado por uma criança) já que, à semelhança das tesouras, é um recurso material ao qual as crianças não têm acesso nem o podem manipular, mesmo sob supervisão do adulto. O tipo de cola disponibilizada às crianças trata-se da cola em bastão (sólida), porém esse tipo de cola não era suficiente para efetuar a adesão entre tecidos.

Considera-se que a atividade em questão permitiu, conforme pode ser deduzido, o desenvolvimento da técnica de colagem, para a qual se tornam necessárias as habilidades motoras finas, sendo assim também aperfeiçoadas, acrescentando-se o desenvolvimento do sentido estético.

2.5.3.5. Montagem da casa da Lili

Após ter sido concretizada a decoração da casa da Lili, tornou-se pertinente a sua montagem para que desse modo as crianças pudessem desenvolver as suas brincadeiras na tão aguardada casa.

No entanto, antes de se proceder à respetiva montagem, foi igualmente necessário definir o espaço no qual a casa iria ser implementada. Mediante um diálogo efetuado com

o grupo, uma das crianças sugere que a casa da Lili fique situada junto da “área da casinha” presente no espaço-sala, sendo essa ideia da concordância das restantes crianças, que a aceitaram sem hesitação quando questionadas acerca da sua aprovação, e bastante pertinente pois acabava por se caracterizar numa possível relação entre ambos os espaços de brincadeira e nos quais as crianças podem desenvolver oportunidades de jogo semelhantes tais como o jogo simbólico, por exemplo.

Escolhida a área do espaço-sala, eis que surge o momento de definir o modo como a casa da Lili poderia ser implementada, atendendo ao espaço disponibilizado, assim como aos materiais em questão. Mais uma vez, a criança que opinou acerca do sítio no qual a casa poderia ser implementada, volta a expressar-se, indicando que esta poderia ser afixada ao teto. Porém, desta vez, as restantes crianças, embora não tenham apresentado ideias alternativas, não se mostraram recetivas à sugestão apresentada pela criança.

Apesar da ideia apresentada pela criança ser válida, não poderia ser aplicada uma vez que as dimensões do teto e dos tecidos não são coincidentes em termos de altura, logo não estaria à medida das crianças, impedindo-as de contactar com o respetivo material.

A estagiária, efetuando um processo de reflexão junto das crianças sobre como os tecidos poderiam ser afixados e considerando ainda a sugestão apresentada por uma das crianças relativamente à afixação dos tecidos no teto, pondera a suspensão dos tecidos ao teto utilizando materiais que permitissem esse efeito (exemplos: fios, cordas) e também que os tecidos ficassem à altura das crianças.

No entanto, a educadora cooperante decide juntar-se ao momento de reflexão vivenciado com as crianças em grande grupo e intervindo junto da estagiária, referindo que a proposta apresentada não era, de todo, impossível de ser concretizada, só que existia o risco de alguma criança conseguir alcançar os fios ou cordas, puxando-os e possivelmente rompê-los, podendo inclusive colocar em causa a segurança das restantes crianças.

Pelos motivos anteriormente indicados, e uma vez que crianças e estagiária não estavam naquele momento a conceber mais ideias, a educadora cooperante sugere a afixação dos tecidos a duas mesas, mesas essas que se encontravam inutilizadas na instituição educativa, indicando que dentro das opções disponíveis e considerando o espaço envolvente, seria essa a melhor opção a adotar.

No entanto, a estagiária ficou, em certa parte, reticente face à proposta, já que os movimentos das crianças ao nível da deslocação motora estariam limitados devido às dimensões das mesas, acabando, ainda assim, por aceitar a proposta considerando os recursos disponíveis assim como a urgência das crianças em desenvolverem as suas brincadeiras.

No que concerne às crianças, e relativamente à proposta apresentada pela educadora, estas mostraram-se recetivas, ficando ansiosas pela montagem e respetiva conclusão da casa da Lili.

A estagiária e a educadora cooperante foram, logo após o diálogo, recolher as mesas e levá-las para o espaço-sala a fim de afixar os tecidos às mesmas com recurso a material adesivo (fita-cola), material esse manipulado somente por adultos. Por esse motivo, as crianças ficaram a assistir, aguardando pela concretização da tarefa.

Ressalta-se que a montagem da casa da Lili foi efetuada junto da área da casinha, conforme sugerido por uma das crianças e aprovado pelas restantes, respeitando os seus interesses.

Concluída a afixação dos tecidos às mesas, as crianças dirigiram-se de imediato à mesma a fim de a usufruírem, porém surgiu um percalço, não havia uma “porta” por onde as crianças pudessem efetuar as suas entradas e saídas, sendo que essas não poderiam ser realizadas através das janelas.

Posto isso, e dada a necessidade de ter a casa o mais brevemente operacional, nesse dado momento reuniu-se novamente as crianças em grande grupo a fim de se apurar a concretização de uma porta e o respetivo formato. É nesse momento e após lançada a questão que uma das crianças indica que a porta para a casa da Lili pode ser igual à porta da sala. As restantes crianças, ao escutarem a ideia, concordam com a mesma, tal era a sua ansiedade de ingressar na casa desenvolvida.

Para a execução da porta, a estagiária recorreu a materiais de corte (tesouras) e assim que concluiu a tarefa, as crianças dirigiram-se para o interior da casa da Lili, algumas delas com objetos que se encontram presentes no espaço-sala, onde deram início às suas brincadeiras e também desenvolveram as suas relações sociais (ver Anexo 31 – Crianças em momento de brincadeira livre na casa da Lili). Uma vez que o número de crianças a querer ingressar no interior da casa era elevado, optou-se por dividir as crianças

em pequenos grupos e fornecer tempo semelhante a cada grupo no que concerne ao usufruto da casa.

Foi durante o decurso do desenvolvimento de brincadeiras na casa da Lili que se constatou um dos progressos ao nível da linguagem oral, mais especificamente produção oral, por parte de uma das crianças que se encontra a desenvolver o discurso telegráfico (ver Anexo 32 – Registo de observação nº 10). Tais progressos, à semelhança de outros, merecem ser registados e discutidos tanto com a criança como com os adultos por si responsáveis (família e educadora), permitindo que a criança seja reconhecida e valorizada, o que, por sua vez, irá despoletar-lhe a autoconfiança e auto-estima.

2.5.3.6. Definição e ornamentação do telhado

A definição e ornamentação do telhado para a casa da Lili prendeu-se com o facto de as crianças terem usufruído de tecidos presentes na área da casinha e disposto sobre os tampos das mesas que sustentam os tecidos que constituem a casa da Lili⁵⁹.

Perante tal observação, a estagiária considerou, não só interessante mas igualmente pertinente, definir com o grupo o que seria o telhado da casa da Lili e se o mesmo poderia ser decorado e de que modo. Portanto, todas as crianças se reuniram a fim de se efetuar, primeiramente, a definição daquilo que seria o telhado. Para auxiliar esse momento, recorreu-se mais uma vez ao jogo da memória no qual constam, conforme já mencionado, imagens de oito habitações distintas⁶⁰ e fez-se a observação dos telhados que compunham as diferentes casas, atendendo ao facto de esses serem distintos, logo não obedeciam a uma configuração “padrão”.

Mediante visualização das imagens, o grupo deslocou-se para junto da casa da Lili com a finalidade de perceberem que elemento poderia servir de telhado, porém as crianças revelaram alguma dificuldade na respetiva perceção.

A estagiária decidiu assim intervir, questionando as crianças acerca do sítio onde em brincadeiras passadas e no preciso dia em que a casa da Lili foi montada, colocaram

⁵⁹ Ver Anexo 31, Figura 33

⁶⁰ Ver Anexo 18

tecidos que se encontravam na área da casinha. Tendo por base essa questão, as crianças de imediato forneceram a resposta esperada e compreenderam, tendo por base um diálogo com a estagiária, que o tampo das mesas poderia ser o telhado da casa da Lili uma vez que constituía o topo da casa, sendo que os telhados ficam na parte superior das habitações, daí a relação lógica.

Porém, uma das crianças interpelou a estagiária referindo que os tampos não podiam ser um telhado uma vez que os telhados continham a forma de pirâmide, exemplificando tal forma com as suas mãos, unindo-as. A estagiária aproveitou essa inferência para indicar à criança, e simultaneamente às restantes, que os telhados podem ter a forma de pirâmide, conforme a criança indicou, mas podem dispor de outras formas segundo se tornou passível de observar através do jogo da memória. Inclusive o possível telhado da casa da Lili poderia assemelhar-se aos telhados de alguns prédios devido à sua configuração plana. A criança indicou ter percebido a explicação breve e aceitou com mais convicção a ideia dos tampos das mesas puderem ser vistos como um telhado.

No entanto, quando se inquiriu o grupo acerca do modo como os tampos podiam ser ornamentados, este não apresentou quaisquer ideias o que levou a estagiária a interrogar-se se tal decoração se revelava necessária, sendo que para esclarecer as suas dúvidas optou por interrogar as crianças sobre o dilema, as quais responderam afirmativamente. Até que uma das crianças indicou o uso de tintas para a decoração, no entanto sem mencionar especificamente o que executar com o material indicado.

Uma vez que não surgiram ideias por parte do grupo relativamente ao modo como o telhado poderia ser decorado, assim como à utilização de tintas para a concretização da tarefa, a estagiária optou mais uma vez por intervir sugerindo o uso de tintas, valorizando o interesse não só da criança que as indicou, mas também das restantes, já que se trata de um material de expressão plástica do interesse do grupo.

A proposta apresentada pela estagiária às crianças passou pela pintura e estampagem dos seus pés num pedaço de papel de cenário⁶¹ que seria posteriormente afixado aos tampos das mesas e plastificado com o intuito de evitar a sua degradação e salvaguardar a proteção deste. Tal proposta foi desenvolvida com o intuito de modificar

⁶¹ Por questões de segurança, a estampagem dos pés das crianças não foi efetuada diretamente nos tampos das mesas

o uso que, por norma, o grupo fazia das tintas, utilizando-as somente para efetuar pinturas em pedaços de papel, não explorando partes do seu corpo com essa.

Ao escutarem a sugestão da estagiária, as crianças ficaram bastante entusiasmadas (talvez pela utilização diferenciada que iriam efetuar com as tintas) e quiseram proceder de imediato à escolha das tintas. Por esse motivo, a estagiária dispôs junto das crianças todas as cores de tintas que estavam disponíveis para que estas as escolhessem e assim colocá-las nos recipientes destinados a esse fim. À semelhança das tintas, também foram disponibilizados os pincéis para que as crianças pudessem recolher a(s) cor(es) de tinta(s) pretendida(s) e pintar o(s) seu(s) pé(s), procedendo desse modo à sua estampagem no papel de cenário.

As crianças foram livres de decidir se queriam ser autónomas na pintura e estampagem dos seus pés, se queriam apoio por parte de um(a) colega ou da estagiária, assim como na escolha das cores das tintas, podendo-as usar isoladamente ou misturadas, explorando as potencialidades da junção das cores das tintas e os resultados obtidos, como se de um processo de descoberta se tratasse (ver Anexo 33 – Pintura e estampagem dos pés das crianças).

Curiosamente, a maioria das crianças optou por misturar as cores das tintas tal era o seu fascínio em observar os efeitos derivados. Durante o decorrer da atividade, garantiu-se a disponibilização das cores das tintas isoladamente, isto é, sem estarem misturadas caso alguma criança optasse por as usar, sem condicionar as suas decisões e execução da atividade.

Afirma-se que a presente atividade foi essencialmente promotora do aperfeiçoamento das habilidades motoras grossas e habilidades motoras finas, da coordenação motora, do desenvolvimento de técnicas de expressão plástica (ex: estampagem), conhecimento do corpo e conhecimento das cores.

2.5.3.7. Decoração do espaço envolvente da casa da Lili

Na sequência da atividade de pintura e estampagem dos pés das crianças a fim de se proceder à ornamentação do telhado da casa da Lili, uma das crianças, para além de ter utilizado as tintas para efetuar a pintura do seu pé, também as utilizou com o intuito de

decorar o vidro junto do qual se situa a casa da Lili e que permite a visualização para uma das salas de creche da instituição educativa.

A estagiária interrogou a criança acerca do motivo da sua ação, tendo essa referido que tinha como objetivo “*pôr o vidro bonito*”⁶².

Ora, perante tal momento e uma vez que se tratava da utilização de um material do interesse das crianças, estas também pretenderam dirigir-se para o vidro com as tintas a fim de efetuarem a pintura do mesmo, sendo necessário a intervenção da estagiária já que a atividade de pintura e estampagem dos pés ainda se encontrava a decorrer e havia crianças à espera da sua vez para realizar a atividade.

Visto o desejo das crianças ter sido momentâneo, revelou-se necessária a formulação de uma estratégia que o permitisse concretizar. Por isso, a estagiária dialogou com as crianças, indicando que caso houvesse tempo, assim que a atividade fosse concluída, poderiam proceder de imediato à pintura do vidro. Porém, acabou por não ser possível efetuar a atividade nesse mesmo dia devido à gestão de tempo e articulação com os outros momentos da rotina consequentes.

No entanto, a atividade foi efetuada no dia seguinte, dada a urgência das crianças pretenderem efetuar a atividade de pintura do vidro, o que levou a que a estagiária procedesse a uma flexibilização da planificação das atividades, replanificando a atividade que tinha para esse dia para a semana seguinte, não tendo tal modificação condicionado o planeamento de outras atividades uma vez que foram efetuados os ajustes necessários.

Mais uma vez, voltou-se a disponibilizar todas as cores de tintas e deu-se liberdade às crianças para disporem das mesmas consoante desejassem, à semelhança da atividade de pintura e estampagem dos pés. Somente não foram disponibilizados pincéis visto não se tornarem úteis para a atividade em questão já que o vidro iria ser pintado com recurso às mãos das crianças, tendo algumas optado por simplesmente as estampar, outras por pintar aleatoriamente o vidro derivado da sensação de prazer resultante da manipulação do recurso material fornecido (tintas) e do movimento cinestésico (ver Anexo 34 – Pintura do vidro junto do qual se situa a casa da Lili).

⁶² Transcrição das palavras mencionadas pela criança

Durante o decurso da atividade, uma das crianças indicou que a tinta “*é fria e fofinha*”⁶³, que acabou por se tornar numa oportunidade para a estagiária, em atividades posteriores e relacionadas com o projeto ou não, dependendo daquilo que as crianças pretendessem desenvolver, desenvolver junto das crianças aprendizagens relacionadas com o conhecimento do mundo físico, mais especificamente quanto às sensações térmicas e texturas.

Uma outra criança, após ter recolhido algumas das cores de tintas disponibilizadas e tendo efetuado fricção com as suas mãos e originado uma nova cor, dirigiu-se espontaneamente para a estagiária e referiu “*Uau! Olha Lili!*”⁶⁴, tal era a sua surpresa ao perceber o processo e produto da mistura de cores (ver Anexo 35 – Criança a exibir as suas mãos com cor de tinta resultante da mistura de outras cores).

Concluída a atividade, que foi expandida para além do tempo definido para a mesma, expansão essa derivada do imenso entusiasmo e satisfação sentida pelas crianças face à execução da tarefa, a estagiária escuta uma das crianças a mencionar “*Que pena.*”⁶⁵, fazendo questão de abordar a fim de averiguar a causa de tal afirmação (ver Anexo 36 – Registo de observação nº11).

Foi efetuado, após o término da atividade, um diálogo pela estagiária com cada uma das crianças a fim de apurar o que tinham pintado no vidro, constatando-se a realização de elementos da natureza (um Sol efetuado por uma das crianças e flores efetuadas pelas restantes), seres vivos (animais de variadas espécies) e objetos (bolas)⁶⁶.

Relembra-se que Lowenfeld & Brittain (1977) afirmam a existência de significados atribuídos pelas crianças na concretização das suas expressões visuais, cabendo ao educador reconhecê-los e dotá-los de importância não só para si, contribuindo

⁶³ Transcrição das palavras utilizadas pela criança. A criança refere “*fria*”, querendo indicar “*fria*”.

⁶⁴ Transcrição da expressão indicada pela criança.

⁶⁵ Transcrição do conjunto de palavras referidas pela criança.

⁶⁶ A estagiária optou por concretizar o diálogo no fim da atividade e não no seu início para permitir o desabrochar da imaginação das crianças durante o decurso da tarefa, evitando a limitação das suas ideias face àquilo que poderiam/iriam concretizar. O facto de o diálogo ter sido efetuado individualmente com cada uma das crianças prende-se com o facto de se pretender evitar a influência de ideias entre as crianças, condicionando a autenticidade das mesmas.

para a sua percepção relativamente aos desenvolvimentos efetuados pelas crianças, mas também e nomeadamente para a criança, que se sentirá valorizada.

Afirma-se a potencialidade desta atividade relativamente à promoção do aperfeiçoamento de habilidades motoras finas, reconhecimento e identificação de partes do corpo, desenvolvimento do sentido estético, conhecimento das cores, trabalho colaborativo e trabalho cooperativo.

2.5.3.8. Realização de objetos para a casa da Lili

Derivado do momento no qual as crianças, após a montagem da casa da Lili, levaram alguns dos recursos materiais presentes no espaço-sala⁶⁷, recursos esses que fazem parte das brincadeiras que desenvolvem, considerou-se pertinente a sugestão de realização de objetos para a casa da Lili, que iriam ficar disponíveis nesta e que podiam ser utilizados livremente pelas crianças no desenvolvimento das suas atividades, considerando ainda o facto de que a retirada de alguns dos objetos dos espaços a eles destinados consoante as atividades que as crianças pretendam desenvolver, pode condicionar negativamente aquelas que os queiram manusear ao nível das oportunidades de brincadeira e desenvolvimento de aprendizagens.

Conforme indicado, foi efetuada junto do grupo a sugestão da concretização de tais objetos, tendo sido prontamente aprovada pelas crianças. Por isso, e para a concretização da atividade, foi realizada, juntamente com as crianças, massa de farinha⁶⁸, a qual foi dividida em porções, sendo que algumas porções receberam, por parte das crianças, corante alimentar, isoladamente ou efetuando mistura entre as cores de corantes disponíveis, com o intuito de as crianças continuarem o desenvolvimento de saberes no

⁶⁷ Ver 2.5.3.5. Montagem da casa da Lili

⁶⁸ A opção pelo desenvolvimento de massa de farinha relaciona-se com o facto de esta apresentar menos riscos para a saúde das crianças em caso de ingestão, uma vez que se trata de géneros alimentares, o que não ocorre ao invés da plasticina e do barro, por exemplo. Mais se acrescenta que foi tido o cuidado de verificar a possível existência de alergias por parte de alguma criança a cada um dos componentes alimentares a ser utilizados para a realização da atividade, tendo-se constatado que nenhuma das crianças apresentava alergia aos componentes, caso contrário revelava-se necessário o planeamento de uma nova atividade que permitisse a mesma intencionalidade [concretização manual de objetos] e visasse, sobretudo, o bem-estar físico das crianças.

que concerne às cores, como tinha vindo a ser promovido através de atividades anteriormente realizadas.⁶⁹

Além disso, também se efetuou uma breve abordagem com as crianças no que concerne aos recursos utilizados para a concretização da respetiva massa de farinha sendo esses água, farinha, óleo e sal, fazendo-se a associação entre nome-objeto e explorando as suas propriedades ao nível de cheiro, cor e textura.

Afirma-se ainda que as crianças poderiam, no decurso da atividade, juntar e misturar pedaços das porções de massa de farinha de cores distintas.

Para a concretização da atividade, algumas crianças pretenderam dispor de utensílios que pudessem ser utilizados para manipular a massa de farinha tais como rolos e objetos de corte⁷⁰, utensílios esses que a estagiária considerou terem potencial na promoção do desenvolvimento das ideias derivadas das crianças relativamente ao modo de operacionalização (ver Anexo 37 – Materiais utilizados para a concretização de objetos para a casa da Lili e Anexo 38 – Concretização de objetos para a casa da Lili).

Mediante a conclusão da atividade, a estagiária ia questionando individualmente cada criança⁷¹ acerca do objeto que tinha desenvolvido (ver Anexo 39 – Objetos desenvolvidos pelas crianças e Anexo 40 – Concretizações desenvolvidas por cada criança) já que, além de ser do interesse perceber as concretizações das crianças visto estarem dotadas de significado, crê-se que tal ação contribui para a valorização das criações das crianças e conseqüente estímulo da sua autoconfiança. Mais se afirma que durante o decurso da atividade não se constatou a partilha de ideias entre crianças visto que cada qual se encontrava a executar a tarefa com bastante autonomia.

Posteriormente, as concretizações das crianças foram apresentadas pelas mesmas em grande grupo, dando a conhecer os seus desenvolvimentos entre si, já que se defende que, além do adulto, as crianças devem igualmente ter conhecimento acerca das

⁶⁹ Ver 2.5.3.2. Decoração da casa da Lili (garatujas), 2.5.3.6. Definição e ornamentação do telhado e 2.5.3.7. Decoração do espaço envolvente da casa da Lili

⁷⁰ Os materiais disponibilizados [rolos e objetos de corte] eram de plástico e não continham pontas ou bordas afiadas, considerando a segurança das crianças.

⁷¹ A abordagem individual de cada criança relaciona-se com a tentativa de evitar a influência de ideias entre crianças (vai de encontro ao que foi mencionado na nota de rodapé nº66).

realizações dos colegas, sendo um meio para a potencialização da partilha, do desenvolvimento e da aquisição de aprendizagens.

Após a secagem dos objetos, através da sua exposição ao ar, as crianças usufruíram dos mesmos na casa da Lili, partilhando as suas concretizações entre si, sendo um progresso ao nível do desenvolvimento da capacidade de partilha do grupo e, por conseguinte, do decréscimo de situações de conflito. Constatou-se também uma menor procura e afluência das crianças aos recursos materiais presentes em cada uma das áreas da sala e posterior ingresso na casa da Lili, tendo acabado por ir de encontro ao objetivo estipulado no que concerne ao planeamento da atividade em questão.

Perspetiva-se que a atividade concretizada permitiu a introdução a mais uma técnica de expressão plástica, a modelagem, expandindo os conhecimentos das crianças relativamente ao domínio das artes, assim como, e nomeadamente, o conhecimento das cores, conforme já indicado, aperfeiçoamento de habilidades motoras finas e conhecimento do mundo, no que diz respeito aos recursos utilizados para a produção da massa de farinha (farinha, água, sal, óleo) e suas características.

2.5.4. Avaliação e Divulgação

2.5.4.1. Avaliação

Segundo Silva et al. (2016) a avaliação torna-se essencial na organização do ambiente educativo, assumindo-se como “(...) forma de conhecimento direcionada para a ação.” (p.15)

Avaliar implica uma análise e reflexão prévias à ação pedagógica desenvolvida com o intuito de melhorar a qualidade das práticas educativas e adequar a planificação para que se revele contextualizada às mesmas e ainda significativa (Rodrigues, 2004; Silva et al., 2016).

2.5.4.1.1. Crianças

A avaliação do projeto desenvolvida com as crianças foi efetuada de forma sistemática e contínua com o objetivo de se perceberem, mediante o que expressavam e considerando competências, interesses e necessidades, o que se revelava necessário ser

modificado ou introduzido, visando também a melhor promoção face ao desenvolvimento das aprendizagens.

Silva et al. (2016) indicam que envolver as crianças no processo de avaliação permite, além da sua colaboração no seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e da linguagem.

Quando se fala em avaliação, esta não se direciona para questões quantitativas, mas sim qualitativas e no que concerne ao processo e não à própria criança.

Relativamente às oportunidades para momentos de avaliação com as crianças, tais momentos concretizavam-se após a execução das atividades a ser concretizadas, isto é, nos momentos de transição antecedentes ao momento de higiene e almoço, solicitando às crianças envolvidas nas atividades propostas a demonstrar às restantes o que tinham realizado, de que modo, se tinham gostado ou não de fazer e também se destacavam algo mais positivo ou negativo, assim como se mudariam algo nas atividades concretizadas caso as fossem efetuar futuramente.

Considera-se que o *feedback* das crianças constitui informação fulcral e pertinente acerca da prática desenvolvida e consequente adaptação da mesma por parte do educador, constituindo ainda um meio essencial à planificação, sendo o processo de avaliação a base de desenvolvimento dessa.

Silva et al. (2016) indicam que “O desenvolvimento da ação planeada desafia o/a educador/a a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação.” (p.15)

Acrescenta-se ainda que os processos de avaliação e planificação são indissociáveis já que se condicionam mutuamente. Silva et al. (2016) afirmam que a avaliação tem carácter útil caso influencie a planificação e o respetivo desenvolvimento, sendo que, por sua vez, a planificação só se torna significativa se assentar num processo avaliativo que seja processado de modo persistente.

2.5.4.1.2. Famílias

Conforme já designado, o processo de avaliação deve envolver as crianças, já que estas devem ser sujeitos ativos do seu próprio processo de aprendizagem.

Porém, as suas famílias também se assumem como intervenientes no desenvolvimento do processo educativo das crianças visto serem as principais responsáveis pela sua educação.

Crê-se igualmente que a sua opinião é relevante para a adequação e formulação de práticas desenvolvidas em meio educacional que estejam em concordância com as suas conceções no que concerne ao ambiente educativo (Silva et al., 2016).

Ora, considerando tais perspetivas, e uma vez que foram desenvolvidos dois dispositivos cuja finalidade passou pelo envolvimento das famílias no projeto levado a cabo⁷², revelou-se igualmente pertinente conhecer as opiniões das mesmas perante o trabalho de projeto desenvolvido.

Para isso, optou-se por desenvolver um breve questionário, acompanhado por uma explicação sucinta acerca da progressão do projeto (ver Anexo 17 – Documento concretizado para obtenção do *feedback* das famílias face ao projeto).

Ressalta-se que, embora seja usado o termo “envolvimento parental” como referência à integração das famílias e possíveis ambiguidades acerca dos intervenientes que caracterizam tal conceito, optou-se por referenciar a palavra “famílias” e não “pais”, uma vez que dadas as estruturas familiares da sociedade atual considera-se ser mais adequada a abordagem ao conceito de família já que nem sempre são os próprios progenitores que detêm a guarda da criança nem oferecem os cuidados e educação necessários.

Sousa & Sarmiento (2010) referem que, nos tempos atuais, as famílias caracterizam-se pelas suas variadas tipologias e modelos, conferindo ao conceito de família um carácter heterogéneo e pluralista.

No entanto, ao invés do sucedido com os dispositivos concretizados, o documento redigido com o intuito de obter a opinião das famílias relativamente ao projeto não fora sucedido como previsto pois somente três das famílias forneceram resposta ao mesmo, limitando a avaliação do projeto implementado relativamente às famílias.

⁷² Ver Anexo 15 - Boneca Lili e o seu diário

Apesar da limitação existente, as respostas obtidas receberam a devida atenção e análise com o objetivo de compreender a percepção de certas famílias.

Relativamente à opinião das famílias acerca do projeto desenvolvido, essas revelaram-se positivas, sendo que ambas destacam a promoção e potencialização da ligação entre escola-família.

Uma das famílias afirmou ainda o enriquecimento da relação entre os cuidadores da criança, isto é, famílias e educador/a, outra família considerou que o projeto despertou na criança pela qual é responsável bastante entusiasmo e, por fim, uma outra família alegou que o facto do projeto promover a ligação escola-família, conforme já mencionado, contribuiu igualmente para a integração da criança no ambiente educativo, ressaltando ainda a associação da história clássica “Os Três Porquinhos” ao respetivo projeto, constituindo, por sua vez, uma relação de semelhança interessante⁷³.

No que concerne à relação escola-família, Sousa & Sarmiento (2010) ressaltam a importância dessa parceria e colaboração entre sujeitos, já que ambos são responsáveis pela educação da criança, não se devendo verificar subalternização de papéis.

Porém, tal parceria, embora faça referência a dois sujeitos, deve-se incluir um terceiro sujeito que se trata da própria criança, enquanto sujeito ativo do seu processo de desenvolvimento pessoal e social (Sarmiento, 2005).

Tais relações acarretam benefícios para educadores e famílias, que trabalham conjuntamente com o intuito de proporcionar as melhores condições ao nível de educação e cuidados à criança, valorizando-se mutuamente, e também para as crianças, que acabam por se sentir reconhecidas e valorizadas, além de se enquadrarem de forma mais positiva face ao ambiente educativo e processo de aprendizagem (Sousa, 1998, citado por Sousa & Sarmiento, 2010, p.149).

Relativamente aos contributos que o projeto pôde fornecer ao desenvolvimento das crianças, as famílias indicaram:

⁷³ Lembra-se que Rodrigues (2004) já indicava que “A arte está em conseguir criar uma analogia pertinente com o tema que se pretende desenvolver (...).” (p.64)

- trabalho colaborativo e cooperativo, na medida em que as crianças necessitam de participar e se ajudar mutuamente relativamente à concretização das atividades;

- desenvolvimento da linguagem (oral) face à expressão das suas opiniões e ideias, assim como a abordagem e explicação das atividades concretizadas às suas famílias;

- desenvolvimento da memória ao recordarem o que foi sendo realizado;

- desenvolvimento da imaginação, ao recorrerem ao pensamento para originar ideias, sendo este desenvolvimento considerado de extrema importância para uma das famílias;

- desenvolvimento pessoal e social promovida pelas aprendizagens que as crianças vão efetuando ao realizar atividades e momentos de interação com outras crianças.

Afirma-se assim o reconhecimento das famílias relativamente à potencialidade de um projeto no desenvolvimento da criança, conferindo-lhe um carácter pedagógico.

Vasconcelos et al. (2011) afirmam que “(...) realizar projectos com as crianças é proporcionar-lhes uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento.” (p.12)

2.5.4.2. Divulgação

Divulgar um trabalho de projeto é dar a conhecer aos outros aquilo que foi desenvolvido, podendo-se enveredar, no que diz respeito à apresentação, por variadas maneiras (Vasconcelos, 1998).

A criança, ao efetuar a divulgação do trabalho concretizado, necessita de refletir acerca dos conhecimentos possuídos para que os possa transmitir aos restantes, tornando-os igualmente úteis a esses (Vasconcelos, 1998; Vasconcelos et al. 2011).

No que concerne à divulgação do projeto desenvolvido junto de crianças, educadoras e auxiliares do mesmo espaço educativo, esta foi efetuada de forma contínua já que não se procedeu a uma apresentação “formal” para se dar a conhecer o mesmo, sendo que esse processo era feito pelas crianças, enquanto sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem e principais responsáveis do projeto, expressando e dando a conhecer o que fora realizado, quer quando questionados ou por iniciativa própria, a outras crianças

e adultos responsáveis quando se deslocavam para a sua sala no período da tarde, em horários pós letivo.

As outras crianças e adultos tiveram oportunidade de contactar e observar tudo aquilo que ia sendo concretizado já que o(s) produto(s) resultantes dos processos das atividades desenvolvidas pelas crianças eram afixados, até para que as próprias os pudessem contemplar, considerando-se o contributo de tal exposição essencial para o fomento da sua auto-estima e confiança.

Ao expor os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, o educador reconhece e valoriza as concretizações destas [das crianças] (Thornton & Brunton, 2014).

Os elogios expressos por adultos do ambiente educativo (educadoras e auxiliares) assim como as expressões de admiração das crianças que não aquelas responsáveis pelo projeto desperta um sentimento de gratificação relativamente ao desejo intrínseco de levar tal projeto avante.

Relativamente às famílias das crianças integradas no projeto, a divulgação efetuou-se através da partilha, por via eletrónica, das atividades que iam sendo concretizadas pelas crianças.

Também surgiu como ideia a ida à instituição educativa por parte das famílias durante o período no qual esteve a decorrer o processo de desenvolvimento do projeto, com o intuito de lhes permitir contactar diretamente com tais atividades e realizações, o que não foi possível devido às normas da instituição educativa em causa.

Perante tal limitação, eis que surge então nova proposta para tentar divulgar o projeto junto das famílias, desta vez já na sua fase de conclusão. Tal proposta foi aceite só que desta vez as limitações prenderam-se com a indisponibilidade e incompatibilidade de dias e horários das famílias, o que levou, e após diálogo com a educadora cooperante, a que a divulgação deste projeto no espaço educacional no qual foi promovido não ocorresse.

Considera-se que a instituição educativa poderia repensar e refletir acerca das suas “políticas educativas” no que concerne ao denominado “envolvimento parental” de modo a desenvolver e expandir oportunidades de participação das famílias no ambiente educativo já que estas, conforme referem Sousa & Sarmiento (2010), são ambas responsáveis pela formação da criança, devendo atuar como parceiros.

3. Considerações finais

Chega o momento de analisar e refletir acerca de todo o trabalho desenvolvido, percebendo as suas potencialidades e limitações, e reforçando a problemática sobre a qual o presente relatório se baseia e desencadeia.

Com base na formulação do fio condutor que servisse de orientação à concretização do presente relatório, respeitante à problemática assim como aos objetivos definidos para o mesmo, foi desenvolvido um enquadramento teórico que permitisse fornecer respostas aos aspetos anteriormente referidos [problemática e definição de objetivos] e que, por sua vez, constituísse o apoio necessário ao desenvolvimento de uma metodologia de trabalho pedagógico, metodologia essa assente na realização de um trabalho de projeto, junto de um grupo de crianças da valência de Creche, valência essa integrante da Educação de Infância, cuja principal intencionalidade fosse a estimulação do desenvolvimento da criatividade na criança, tendo por base a adequação de um ambiente educativo que permitisse a concretização de tal intencionalidade.

A par da criatividade, o trabalho de projeto desenvolvido também permitiu a potencialização do desenvolvimento de outras competências essenciais à criança, considerando o seu desenvolvimento motor, cognitivo e psicossocial, perspetivando-se um desenvolvimento integrado.

Para possibilitar a adequação de um ambiente promotor do estímulo do potencial criativo da criança, revelou-se necessária uma reflexão acerca do enquadramento teórico desenvolvido, nomeadamente no que concerne às estratégias e oportunidades de aprendizagem e a fatores favoráveis à promoção do respetivo ambiente, já que a expressão criativa da criança é condicionada por esse.

Ressalta-se que a adequação do ambiente educativo deve não só considerar os fatores condicionantes à promoção do desenvolvimento da criatividade na criança, mas também, e sobretudo, as características das crianças, respeitando as suas competências, necessidades e interesses, até porque a formulação do ambiente educativo irá ditar a promoção ou repressão do desenvolvimento de cada criança, cabendo ao educador o cuidado na concretização do mesmo.

Mais se afirma que nem só a preocupação com o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem esteve presente; também o cuidado com cada criança foi fator de igual relevância, já que educação e cuidado devem estar interligadas. Nesta perspectiva, Oliveira-Formosinho (2002, citado por Craveiro, 2011, p.95) indica que a Creche constitui um local no qual se desenvolve uma sólida relação entre o cuidar e o educar.

Como não poderia deixar de ser, foi promovida a participação das famílias das crianças na intervenção educativa desenvolvida, uma vez que, além de constituírem, juntamente com os profissionais de educação de infância, os responsáveis pela criança, assumem-se como sujeitos integrantes no processo educativo da criança, acrescentando-se que a parceria entre educadores e famílias constitui uma mais-valia para ambos, inclusive para a criança, mediante a partilha acerca do progresso da criança e adequação do ambiente educativo tendo em consideração o seu desenvolvimento contínuo e pleno.

Ainda relativamente à participação das famílias no trabalho de projeto levado a cabo, é neste âmbito que se constata a existência de limitações ao desenvolvimento do presente trabalho, sendo que uma das limitações se relaciona com a baixa adesão das famílias à participação no inquérito acerca do projeto desenvolvido, limitando, por sua vez, a perceção da estagiária quanto às potencialidades do mesmo junto das famílias e das suas crianças, e outra das limitações prende-se com o facto da impossibilidade das famílias poderem acompanhar diretamente o desenrolar do projeto, impossibilidade essa derivada por parte da instituição educativa.

Uma vez que, conforme indicado, a prática educativa ocorreu no contexto de Creche, importa referir a importância por parte dos educadores no reconhecimento da criança enquanto ser competente para desenvolver e adquirir as suas próprias aprendizagens, delineando o seu processo educativo (Rinaldi, 1999, citado por Craveiro, 2011, p.100).

Em concordância com o que foi designado acima, Craveiro (2011) e Portugal (2011) defendem que a criança deve ser considerada como sujeito ativo relativamente ao processo de aprendizagem, implicando para isso que o educador tenha consciência do seu papel enquanto promotor de oportunidades, fornecendo liberdade e apoio à criança para explorar, intervir, decidir e agir.

Portugal (2011) alerta ainda para a pertinência do ambiente educativo em creche já que o modo como o educador o formula e adequa, influencia a qualidade das experiências educativas, podendo essas ser positivas ou negativas, consoante o tipo de ambiente proporcionado, devendo esse ser pensado para todas as crianças, mas também para cada criança atendendo às características individuais de cada qual, nas quais se inserem as competências, as necessidades e os interesses. Diga-se que não existem duas crianças iguais, logo as práticas devem ser diferenciadoras, sem pôr em causa o grupo de crianças.

Quanto à criatividade, esta deve ser desenvolvida na educação em geral, considerando as modalidades que a integram, e na Creche, sendo o educador responsável pela oferta de ambientes educativos favoráveis ao respetivo desenvolvimento da criança. Tal competência e respetivo desenvolvimento são igualmente pertinentes para a formação das crianças integrantes da 1ª infância, isto é, cuja faixa etária vai até aos 36 meses (New Jersey Department of Education, 2013; Teaching Strategies, 2016).

Apesar da pertinência para o enquadramento e promoção do desenvolvimento da criatividade em contextos educativos, ainda se verificam lacunas e dicotomias no que diz respeito não só à Creche, mas também ao Sistema Educativo Português.

Relativamente às associações educativas investigadas e denominadas no presente relatório, a APEI e a AEDC, constata-se que, por parte da APEI, é evidente o reconhecimento da importância do desenvolvimento de ambientes educativos promotores do desenvolvimento do potencial criativo da criança em contexto de educação de infância, já que tal associação, quando contactada acerca dessa questão, indicou, e passo a citar “Com certeza que na educação de infância se devem criar as condições que promovam a criatividade das crianças nos diferentes contextos de vida das mesmas.”

Por outro lado, a AEDC, não reconhece a Creche no que concerne ao desenvolvimento de ações de formação, sendo possível, mediante leitura no website da associação mencionada, que as formações desenvolvidas apresentam somente como destinatários a EPE, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Tentou-se contactar a associação em causa a fim de apurar tal limitação, no entanto sem sucesso.

Posto isto, alerta-se para a reestruturação da educação em Portugal com o intuito de não só enquadrar de forma mais evidente a promoção da criatividade na documentação legislativa, mas também proporcionar práticas promotoras do desenvolvimento do

potencial criativo dos educandos, assim como dos profissionais de educação, já que é igualmente essencial a sua formação tendo em vista a estruturação de ambientes educativos que possibilitem tal desenvolvimento junto das crianças e jovens. Considerando que a criatividade se trata de uma competência a ser desenvolvida continuamente, deveria constar uma maior preocupação com o enquadramento da criatividade nas várias modalidades de educação e áreas/conteúdos de aprendizagem, perspetivando-se o seu desenvolvimento sistemático, transaccional e ainda transversal.

Por fim, pretende-se referir que o desenvolvimento da criatividade em ambiente educativo é de extrema importância, visto a criatividade ser, mais do que uma competência intrínseca ao ser humano passível de ser estimulada, um modo de vida, permitindo às crianças e jovens a expansão das suas perspetivas e horizontes, assim como a formulação ou reformulação de formas de pensar e agir perante determinadas situações, considerando o seu benefício pessoal e daqueles que o rodeiam.

Bibliografia

Alencar, E. (1986). Criatividade e ensino. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 6(1), 13-16. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931986000100004>

Alencar, E. (1992). *Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Alencar, E. (1998). Desenvolvendo o potencial criador: 25 anos de pesquisa. *Cadernos de Psicologia*, 4(1), 113-122. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br/jspui/handle/123456789/7374>

Alencar, E. (2001). Obstacles to personal creativity among university students. *Gifted Education International*, 15(2), 133-140. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.881.4856&rep=rep1&type=pdf>

Alencar, E. (2007). Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 45-49. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722007000500008>

Alencar, E. (2008). *DESFAZENDO OS MITOS SOBRE A CRIATIVIDADE*. Fundação Catarinense de Educação Especial. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/busca?searchword=alencar&searchphrase=all>

Alencar, E. & Fleith, D. (2004). Inventário de Práticas Docentes que Favorecem a Criatividade no Ensino Superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 105-110. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000100013>

Alencar, E. & Fleith, D. (2010). Escala de práticas docentes para a criatividade na educação superior. *Avaliação Psicológica*, 9(1), 13-24. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000100003

Alencar, E., Fleith, D. & Pereira, N. (2017). Creativity in Higher Education: Challenges and Facilitating Factors. *Temas em Psicologia*, 25(2), 553-561. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2017.2-09>

Alencar, E. & Martínez, A. (1998). Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(1), 23-32. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571998000100003&lng=en&tlng=pt

Almeida, G., & Almeida, G. (2015). Criatividade: conceito e reflexão. *Estado, escola e sociedade na perspectiva da internacionalização: Desafios Das Políticas Públicas Docentes Nos Planos De Educação*, 8(1). Recuperado de: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1457>

Amabile, T. (2012). Componential Theory of Creativity. *Harvard Business School Working Paper*, 96(12). Recuperado de: <https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=42469>

Anderson, H. (1960). The Nature of Creativity. *Studies in Art Education*, 1(2), 10-17. DOI: 10.2307/1319842

Aragón, O. (2005). Algunos indicadores para el desarrollo de la creatividad. In Gómez Cumpa, J. (Org.). *Desarrollo de la Creatividad*, (pp.119-122). Lambayeque: Fondo Editorial FACHSE – UNPRG. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/jose.wilson.gomezcumpa/5.pdf>

Arrizabalaga, E. (2014). *Análisis del concepto de creatividad y metodologías procesuales en treinta artistas vascas contemporáneas* (Tese de Doutoramento). Universidad del País Vasco. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10810/14748>

Barboza, L. & Volpini, M. (2015). O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2(1), 1-12. Recuperado de: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200208.pdf>

Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Braumann, M. (2009). Questões e razões: Criatividade artística e criatividade científica. *Noesis*, 77, 26-31. Recuperado de: <http://193.137.22.207/images/winlibimg.aspx?key=&doc=144044&img=1290&save=true>

Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K. & Punie, Y. (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2791/52913

Caldwell, B. (1995). In *Bebé XXI - Criança e família na viragem do século*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cardona, M. (1999). O Espaço e o tempo no Jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138. Recuperado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644105>

Carvalho, A. & Beraldo, K. (1989). Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, (71), 55-61. Recuperado de: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1169>

Casillas, M. (1999). Aspectos importantes de la creatividad para trabajar en el aula. *Revista digital de educación*, 10, 1-10. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/abaco-portlet/content/21b7cb3a-f603-429d-8721-49e3212e113c>

Castillo, A. (1986). *La creatividad en el aula: actividades para un currículum creativo*. Málaga: Innovare.

Chacón Araya, Y. (2011). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Actualidades Investigativas En Educación*, 5(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v5i1.9120>

Cicerello, R., & Kalinowski, M. (2007). ¿De qué hablamos cuando hablamos de creatividad?. *Actas De Diseño*, 3(3), 94-97. Universidad de Palermo. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=11&id_articulo=5485

Coelho, A. (2004). *Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras* (Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/10856>

Costa, J., & Costa, C. (2011). *A criatividade e a educação: percursos*. 23.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – Ensino das Artes Visuais: Identidade e Cultura no século XXI, pp. 97-118. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10198/10553>

Coutinho, A. (2010). *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche* (Tese de Doutorado, Universidade do Minho). Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/11336>

Craft, A. (2004). A universalização da Criatividade. *Cadernos de Criatividade*, 5. Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.

Craveiro, C. (2011). Escutando educadoras de infância de creche. *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos: Atas do Seminário* [Edição Eletrónica], pp. 93-106. Recuperado de: <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/5-mesa1.pdf?iframe=true&height=98%&width=80%>

Craveiro, M., Ferreira, I. (2007). A Educação Pré-Escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Cadernos de Estudo*, (6), 15-21. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/911>

Cropley, A. (1997). Fostering creativity in the classroom: General principles. In M. Runco (Ed.), *The creativity research handbook, 1*, (pp.83-114). Cresskill, NJ: Hampton Press. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/243787195>

Cropley, A. (1999). Creativity in Education. In M. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 629-642). San Diego, CA: Academic Press. Recuperado de: <https://www.academia.edu/10502641>

Cropley, D. & Cropley, A. (2009). *Fostering Creativity: A Diagnostic Approach for Higher Education and Organisations*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/259979702>

Csikszentmihalyi, M. (1996). The Flow of Creativity. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention* (pp.107-126). New York: Harper Collins. Recuperado de: <https://digitalauthorshipuri.files.wordpress.com/2016/01/csikszentmihalyi-chapter-flow-and-creativity.pdf>

Cunha, N. (2007). *Brinquedoteca: um mergulho no brincar* (4ª ed.). São Paulo: Aquariana.

Dacey, J. & Madaus, G. (1969). Creativity: definitions, explanations and facilitation. *The Irish Journal of Education*, 3(1), pp.55-69. Recuperado de: <http://www.erc.ie/1969/01/18/vol-03-1969/>

De Bono, E. (1970). *Lateral Thinking: A Textbook of Creativity* [Ebook]. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books. Recuperado de: <https://epdf.pub/lateral-thinking-a-textbook-of-creativitya99e1c6b5278f5ab0820a2d95ef071b9423.html>

Dempsey, J. & Frost, J. (2002). Contextos Lúdicos na Educação de Infância. In Spodek, B. (Ed.). *Manual de investigação em educação de infância* (Ana Maria Chaves, Trad.), (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Dewey, J. & Dewey, E. (1915). *Schools of To-morrow* [Ebook]. New York: E. P. Dutton & Company. Recuperado de: <https://archive.org/details/schoolsoftomorro005826mbp/page/n10>

Doble Gorrín, P. (2015). *Cómo estimular la creatividad en los niños de Primaria. Intervención para 5º curso*. (Dissertação de Mestrado, Universidad Internacional de La Rioja). Recuperado de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3416>

Drevdahl, J. (1956). Factors of importance for creativity. *Journal of Clinical Psychology*, 12(1), 21-26. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(195601\)12:1%3C21::AID-JCLP2270120104%3E3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/1097-4679(195601)12:1%3C21::AID-JCLP2270120104%3E3.0.CO;2-S)

Eisenberg, N. (2005). *Temperamental Effortful Control (Self-Regulation)*. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/238586558>

Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo da vida* (Rita Rocha, Trad.). Lisboa: Climepsi Editores

Fleith, D. (2000). Teacher and Student Perceptions of Creativity in the Classroom Environment. *Roeper Review*, 22(3), 148-153. <https://doi.org/10.1080/02783190009554022>

Fleith, D. (2001). Criatividade: novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. *Educação Especial*, (17). <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>

Fleith, D. & Alencar, E. (2008). Características personológicas e fatores ambientais relacionados à criatividade do aluno do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 35-44. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6674859>

Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar : o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Freinet, C. (1984). *El aprendizaje del dibujo* (M.^a Dolors Bordas, Trad.). Barcelona: Martínez Roca

Freitas, M. (2015). *A importância do brincar na educação infantil* (Monografia de Especialização, Faculdade de Pará de Minas). Recuperado de: <http://fapam.web797.kinghost.net/admin/monografiasnupe/arquivos/18072016193403MarianaDuarte.pdf>

Garaigordobil, M. & Berrueco, L. (2011). Effects of a Play Program on Creative Thinking of Preschool Children. In *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608-818. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/51779808>

Gómez Cumpa, J. (2005). *Desarrollo de la Creatividad*. Lambayeque: Fondo Editorial FACHSE – UNPRG. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/jose.wilson.gomezcumpa/5.pdf>

Gómez, C., & Rovira, A. (2012). El aprendizaje musical a través del pensamiento creativo: una investigación acción colaborativa en enseñanza secundaria. *Estilos De Aprendizaje: Investigaciones Y Experiencia*, 1-10. Santander: Universidad de Cantabria, D.L. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=555496>

Gonçalves, E. (1983). A expressão plástica da criança. Que é a pintura infantil? Qual deverá ser a atitude do adulto face à expressão livre da criança? *Análise Psicológica*, 3 (1/2), 205-210. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.12/2054>

Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raíz Editora.

Hohmann, M. & Post, J. (2007). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (3ª ed.), (Sara Bahia, Trad., Maria Cristina Corrêa Figueira, Rev.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança* (Helena Águeda Marujo e Luís Miguel Neto, Trans.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, C., Gomes, B. & Montalvão, R. (2009). A importância da criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*, (88), 41-45.

Kaufman, J., & Sternberg, R. (2010). *The Cambridge Handbook of Creativity* [Ebook]. Cambridge University Press. Recuperado de: <https://books.google.pt/books?id=1EBT3Qj5L5EC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>

Klimenko, O. (2009). Una reflexión en torno al concepto creatividad y su relación con los componentes del proceso educativo. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (26), 1-29. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/111>

Lira, N. & Rubio, J. (2014). A Importância do Brincar na Educação Infantil. *Saberes da Educação*, 5(1), 1-22. Recuperado de: <https://unisaoroque.edu.br/revista-eletronica/revista-saberes-da-educacao/arquivos/2014-2/>

Lopes, M. (2016). *Processos formativos de construção do sentido da criatividade: um olhar renovado na educação de infância e a responsabilidade dos educadores* (Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/24210>

Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora* (Álvaro Cabral, Trad.). São Paulo: Mestre Jou.

Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade* [Ebook] (Márcia Conceição Machado Moraes, Trad.). Porto Alegre: Artmed. Recuperado de: <https://docero.com.br/doc/x8c1x>

Luz, S. (2016). *O papel da atividade lúdica no processo de ensino aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. Percepções dos docentes sobre o uso das atividades lúdicas em sala de aula para a aquisição das aprendizagens* (Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.26/20586>

MacKinnon, D. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17(7), 484-495. [doi:10.1037/h0046541](https://doi.org/10.1037/h0046541)

MacKinnon, D. (1964). *Identification and Development of Creative Abilities*. California Univ., Berkeley. Inst. of Personality Assessment and Research. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED027965>

Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid : Pearson Educación, D.L.

Matínez, A. (2002). A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, 8(15), 189-206. <https://doi.org/10.26512/lc.v8i15.3057>

Meneghini, R. & Campos-de-Carvalho, M. (2003). Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 367-378. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722003000200017>

Miranda, M. (2002). Reflexiones en torno al currículo y la creatividad infantil. *InterSedes*, 3(4), 93-103. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intersedes/article/view/761>

Morais, M. (2004). O educador e a personalidade criativa: algumas considerações. *Cadernos de Criatividade*, 5. Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.

Morais, M. (2015). Criatividade: conceito e desafios. *Educação e Matemática*, 18(135), 3-7. Associação de Professores de Matemática. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1822/42298>

Morais, M., Almeida, L. & Azevedo, I. (2014). Criatividade e práticas docentes no Ensino Superior: Como pensam os alunos de áreas curriculares diferentes? *Revista AMAZônica*, 12 (2),97-126. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1822/34301>

Morales Beñaran, I. (2015). *La Creatividad a través del Movimiento y la Danza en 4º curso de Primaria*. (Dissertação de Mestrado, Universidad Internacional de La Rioja). Recuperado de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3161>

Morejón, J. (2000). Creatividad en la educación: educación para transformar. *Revista Psicología Científica.com*, 2(1). Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/creatividad-en-educacion>

Motos, T. (2015). *Desarrollo de expresión para hacer y ser creativos*, 1-9. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/324543994>

Mouchiroud, C., & Lubart, T. (2002). Social creativity: A cross-sectional study of 6- to 11-year-old children. *International Journal Of Behavioral Development*, 26(1), 60-69. <https://doi.org/10.1177%2F016502540202600111>

Moura, J., & Pacheco, A. (2019). *Educar com Criatividade: ser Pássaro ou Carneirinho na Aprendizagem da Composição Musical*. IV Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa: O Ensino da Música no Século XXI: Desafios e Compromissos. Livro de Atas. Lousada: Conservatório do Vale do Sousa. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1822/60328>

Mourão, A. (2013). *A intencionalidade educativa nas atividades lúdicas* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.26/14206>

Mozzer, G. & Borges, F. (2008). A Criatividade Infantil na Perspectiva de Lev Vigotski. *Revista Inter Ação*, (33)2, 297-316. <https://doi.org/10.5216/ia.v33i2.5269>

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture & Education*. London: DFEE. Recuperado de: <http://sirkenrobinson.com/read/all-our-futures/>

Nicolielo, M., Sommerhalder, A. & Alves, F. (2017). Brincar na educação infantil como experiência de cultura e formação para a vida. *Educação*, 42(2), 285-298. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644422271>

Niza, S. (2012). *Sérgio Niza - escritos sobre educação* (Orgs. António Nóvoa, Francisco Marcelino e Jorge Ramos do Ó). Lisboa: Tinta da China.

Neves-Pereira, M. & Alencar, E. (2018). A Educação no século XXI e o seu papel na promoção da criatividade. *Psicologia e Educação*, 1(1), 1-10. Recuperado de: <http://psicologiaeducacao.ubi.pt/revistaOnLine.htm>

New Jersey Department of Education. (2013). *New Jersey - Birth to Three - Early Learning Standards* [Ebook]. Recuperado de: <https://www.nj.gov/education/ece/guide/standards/birth/standards.pdf>

Novaes, M. (1980). *Psicologia da criatividade* (5ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Ocaña, A. (2005). ¿Quién ha matado mi creatividad pedagógica? In Gómez Cumpa, J. (Org.). *Desarrollo de la Creatividad*, (pp.99-111). Lambayeque: Fondo Editorial FACHSE – UNPRG. Recuperado de: <https://www.academica.org/jose.wilson.gomezcuppa/5.pdf>

Ocaña, A. (2008). La educación y el desarrollo de la creatividad: un reto en la formación de profesionales. *Praxis*, 4(1), 84-107. <https://doi.org/10.21676/23897856.104>

Oliveira, E. & Alencar, E. (2010). Características de Professores Criativos e de Coordenadores que Estimulam a Criatividade Docente. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 30(79), 379-393. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94615412011>

Oliveira, E. & Alencar, E. (2012). Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(4), 541-552. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2012000400009>

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (1996). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. (2018). Um Novo Olhar sobre as Artes Visuais na Educação Pré-Escolar: Um Desafio da Contemporaneidade. In Ana Souto e Melo (Org.), *Atas do Congresso de investigação em Educação Artística – Educação Artística no Sistema de ensino Português: conquistas e desafios*, pp. 262-272. Viseu: IPV/ESSE/CI&DETS. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.14/26645>

Oliveira, Z. (2010). Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 27(1), 83-92. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100010>

Oliveira, Z. (2013). *Educação infantil: fundamentos e métodos* [Ebook]. São Paulo: Cortez. Recuperado de: <https://books.google.pt/books?isbn=8524921250>

Oliveira, Z., & Alencar, E. (2008). A criatividade faz a diferença na escola: o professor criativo e o ambiente facilitador da criatividade. *Contrapontos*, 8(2), 295-306. Recuperado de: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/954>

Oliveira, Z. & Rossetti-Ferreira, M. (1993). O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, (87), 62-70. Recuperado de: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/928>

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2000). *Estudo temático da OCDE: A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>

Ortega, S. (2016). Desarrollo de la creatividad infantil. *Temas Para La Educación*, (34). Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=7250&s=0&ind=396>

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2009). *O mundo da criança: da infância à adolescência* (11^a ed.), (Rita de Cássia Albuquerque Caetano e Jacira dos Santos Cardoso, Trads.). São Paulo: McGraw-Hill.

Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Pequito, P. (1999). Representações de criatividade dos educadores de infância. *Saber (e) Educar*, (4), pp.61-77. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/981>

Pinto, L. (2015). Creche: Quanto mais cedo melhor? In *Jornal Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2015/02/09/sociedade/noticia/creche-quanto-mais-cedo-melhor-1685464>

Plucker, J., Esping, A., Kaufman, J. & Avitia, M. (2015). *Creativity and Intelligence*, 283-291. Recuperado de: DOI: 10.1007/978-1-4939-1562-0_19

Pocinho, M., & Garcês, S. (2018). *Psicologia da criatividade* [Ebook]. Universidade da Madeira. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.13/2006>

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação*, (1), 85-106.

Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos: Atas do Seminário* [Edição Eletrónica], pp.47-60. Recuperado de: <http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/5-mesa1.pdf?iframe=true&height=98%&width=80%>

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS (Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade).

Prado, D. (2005). Estimular la creatividad en el Aula. In Gómez Cumpa, J. (Org.). *Desarrollo de la Creatividad*, (pp.166-170). Lambayeque: Fondo Editorial FACHSE – UNPRG. Recuperado de: <https://www.academica.org/jose.wilson.gomezcumpa/5.pdf>

Predebon, J. (2013). *Criatividade - abrindo o lado inovador da mente (8ª ed.)*. São Paulo: Pearson Education Brasil.

Queiroz, N., Maciel, D. & Branco, A. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 16(34), 169-179. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (5ª ed.)*, (João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho, Trads.). Lisboa: Gradiva Publicações.

Robinson, K. (2005). How Creativity, Education and the Arts Shape a Modern Economy. *Education Commission Of The States*. Disponível em: <http://sirkenrobinson.com/read/>

Robinson, K. (2011). *O elemento* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

Rodrigues, M. (2004). Modelo de referência para a planificação criativa de momentos criativos. *Cadernos de Criatividade*, 5. Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade.

Runco, M. (2004). Creativity. *Annual Review Of Psychology*, 55(1), 657-687. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141502

Runco, M. & Jaeger, G. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24 (1), 92-96. <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>

Santos, M., André, M. (2012). Criatividade na educação de infância: algumas reflexões. *Cadernos de Educação de Infância*, (96), 43-46. Recuperado de: <http://apei.pt/edicoes/cei/?ide=1313&sort=2012>

Santos, M., André, M. (2015). Concepções de educadores de infância sobre criatividade. *Investigar em Educação*, 2(4), pp.97-112. Recuperado de: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/101>

Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 53-75. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37418104>

Scherer, A. (2013). *O lúdico e o desenvolvimento: a importância do brinquedo e da brincadeira segundo a teoria Vigotskiana* (Monografia de Especialização, Universidade Tecnológica Federal do Paraná). Recuperado de: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4233>

Schirmer, A. (2001). Criatividade e educação infantil (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas). Recuperado de: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253417>

Shaughnessy, M. (1991). *The Supportive Educational Environment for Creativity*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED360080>

Silva, I. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In Katz, L., Bairrão, J., Silva, I. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-*

escolar (pp.91-121). Lisboa: Ministério da Educação (ME). Recuperado de: <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação (ME)/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Soh, K. (2000). Indexing Creativity Fostering Teacher Behavior: A Preliminary Validation Study. *The Journal of Creative Behavior*, 34(2), 118-134. Recuperado de: <https://www.academia.edu/29264306>

Soh, K. (2015). Creativity fostering teacher behaviour around the world: Annotations of studies using the CFTIndex. *Cogent Education*, 2(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1034494>

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: bases psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget

Sousa, M. & Sarmiento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18 (2009-2010), 141-156. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.14/9117>

Souza, M. & Alencar, E. (2006). O curso de Pedagogia e condições para o desenvolvimento da criatividade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(1), 21-30. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572006000100003>

Sternberg, R. & Lubart, T. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* [Ebook] (pp. 3-15). New York, NY, US: Cambridge University Press. Recuperado de: <https://books.google.pt/books?id=d1KTEQpQ6vsC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>

Sternberg, R. & Williams, W. (2003). *Como desenvolver a criatividade do aluno* (Vitor Oliveira, Trad.). Porto: Coleção Cadernos do CRIAP (Investigação e práticas, 6), Asa Editores.

Tadeu, B. (2014). A legislação portuguesa para a pequena infância: uma visão sociológica sobre a infância. *Interações*, (10)30, 159-175. <https://doi.org/10.25755/int.4029>

Thornton, L., & Brunton, P. (2014). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice* (3ª ed.). New York: Routledge.

Torrance, E. (1977). *Creativity in the classroom: what research says to the teacher*, 1-37. Washington, DC: National Education Association. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED132593>

Trigo, E. et al. (1999). *Creatividad y motricidad*. Zaragoza: INDE Publicaciones.

Uano, L. (2002). La Creatividad ¿Un talento exclusivo de los artistas o una capacidad de todo ser humano?. *Linhas Críticas*, 8(15), 265-288. Recuperado de: <http://periodicos.unb.br/ojs248/index.php/linhascriticas/article/view/6486>

Valdivia, J. (2011). La creatividad y la intervención en educación infantil (Monografía). *Eduinnova*. Recuperado de: http://www.eduinnova.es/mono_ene2011.html

Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In Katz, L., Bairrão, J., Silva, I. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp.127-155). Lisboa: Ministério da Educação (ME). Recuperado de: <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>

Vasconcelos, T. (2011a). *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (pp.7-22). Conselho Nacional de Educação. Recuperado de: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/786-educacao-das-criancas-dos-0-aos-3-anos>

Vasconcelos, T. (2011b). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.21/1683>

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Ramos, M., ... & Alves, S. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência (MEC). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.21/2679>

Vázquez, J. (2009). Música y creatividad. *Creatividad y música. Creatividad Y Sociedad*, (13). Recuperado de: <http://www.creatividadysociedad.com/numeros/cys13.html>

Vygotsky, L. (1927). Imagination and Creativity in Childhood. In *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 2004, 7–97. Recuperado de: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/index.htm>

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar* (Ernani F. da F. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed

Documentação legislativa:

Lei nº46/86 (Lei de Bases do Sistema Eucativo). Publicado em Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar). Publicada em Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10 e regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 147/97).

Lei n.º 49/2005 (Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior). Publicado em Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 2005-08-30.

Manual de Processos Chave da Creche (2ª ed; 2010). Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Despacho n.º 9180/2016. Publicado em Diário da República n.º 137/2016, Série II de Série II de 2016-07-19.

Parecer n.º 3/2001 – *Aprendizagem ao longo da vida*. Conselho Nacional de Educação. Publicado em Diário da República n.º 162/2001, Série II de 2001-07-14.

Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Publicado em Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Publicado em iário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26.

Recomendação n.º 3/2011 - *A educação dos 0 aos 3 anos*. Conselho Nacional de Educação. Publicado em Diário da República, 2ª Série n.º 79 de 21 de abril de 2011.

Documentação audiovisual:

Creative Innovation. (2011). *Edward de Bono – “Creativity & Education”* [Video]. Recuperado de: <https://www.creativeinnovation.tv/video/edward-de-bono-creativity-education/>

Video Arts. (2017). *John Cleese on Creativity In Management* [Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Pb5oIIPO62g>

Websites:

Antoine de Saint-Exupéry - Frases. Recuperado de:
<http://www.citador.pt/frases/citacoes/a/antoine-de-saintexupery>

Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade. Recuperado de:
<https://criatividade.net/>

Associação de Profissionais de Educação de Infância. Recuperado de: <http://apei.pt/>

De Bono, E. - *Lateral Thinking - How can Lateral Thinking help you?*. Recuperado de:
<https://www.edwddebono.com/lateral-thinking>

John Cleese: '*Creativity is not a talent. It is a way of operating*'. Recuperado de:
<https://speakola.com/arts/john-cleese-creativity-lecture-1991>

McLintic, M. (2018). *Criatividade: O que é, Conceito e Definição* - Team LEWIS PT.
Recuperado de: <https://www.teamlewis.com/pt/magazine/criatividade-conceito-definicao/>

Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. (2017). *Principios de la pedagogía Freinet*.
Recuperado de: <http://www.mcep.es/2017/02/07/principios-de-la-pedagogia-freinet/>

Priberam Informática, S. (2018). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Recuperado de:
<https://dicionario.priberam.org/>

Prindle, J. (2012). *Einstein Quotes - Quotes by Albert Einstein*. Recuperado de:
<http://www.alberteinsteinsite.com/quotes/einsteinquotes.html>

Rui Matos: "*Nós matamos a criatividade na escola*". (2017). Recuperado de:
<https://www.jornaldeleiria.pt/noticia/rui-matos-nos-matamos-criatividade-na-escola-7107>

Teaching Strategies. (2016). *The Creative Curriculum for PreSchool – Touring Guide*.
Recuperado de:
https://teachingstrategies.com/wpcontent/uploads/2017/08/TeachingStrategies_CC-for-Preschool_TouringGuide_2017.pdf

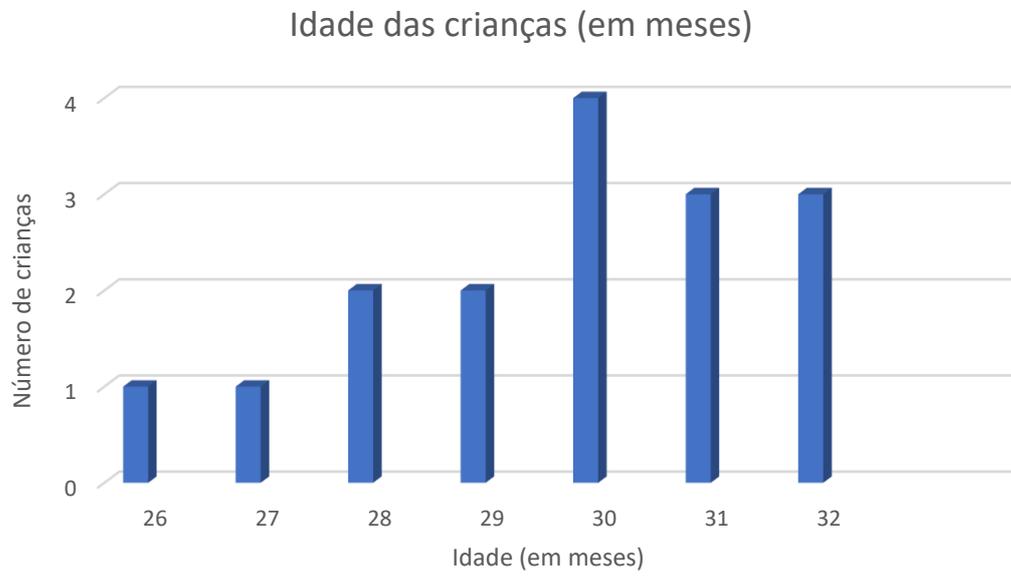
Documentação fornecida pela instituição educativa:

Projeto Educativo (2018-2021)

Regulamento Interno (2017/2018)

Anexos

Anexo 1 – Idade das crianças em meses



Anexo 2 – Registo de observação nº1

Descrição diária

Observado: Grupo de crianças

Idade: 2 anos

Observadora: Liliana (estagiária)

Data: 4/10/2018

Descrição: Durante a realização da sessão de expressão físico-motora, a educadora cooperante optou por efetuar um momento de corrida com as crianças, por tempo breve (cerca de 2 minutos), seguido de um percurso no qual as crianças teriam que subir e descer um colchão com forma diagonal, rebolar sobre um colchão plano e saltar, tanto de pé como em posição de cócoras, sobre um colchão com forma de retângulo.

No que diz respeito à corrida, as crianças realizaram-na sem dificuldades, tendo também em consideração o espaço destinado à mesma e respetivos objetos que o compunham.

No que concerne ao percurso, as crianças não apresentaram dificuldades quanto à subida e descida do colchão em forma de diagonal e respetivos movimentos corporais implicados, assim como no que toca ao movimento de saltar, tanto em pé como em posição de cócoras sobre o colchão em forma de retângulo. Porém, foram evidentes as dificuldades sentidas pelo grupo quando tinham que rebolar, usando todo o corpo, pois não conseguiam dar uma volta completa, sendo que algumas crianças, ao tentarem realizar o exercício deslocavam-se para fora do colchão.

Comentário: De forma geral, e tendo por base a observação efetuada, o grupo apresenta um bom domínio ao nível motor, mais especificamente quanto às habilidades motoras grossas e movimentos corporais que impliquem subir, descer, saltar e correr, embora ainda apresente algumas dificuldades quanto ao movimento de rebolar.

Anexo 3 – Registo de observação nº2

Descrição diária

Observado: Grupo de crianças

Idade: 2 anos

Observadora: Liliana (estagiária)

Data: 10/10/2018

Descrição: No decorrer de uma atividade, revelou-se necessário a deslocação das crianças ao espaço exterior da instituição educativa, mais especificamente ao jardim, para ser realizada a recolha de folhas naturais, sendo que o acesso a esse espaço implicava a descida de um conjunto de degraus, embora com o auxílio dos adultos presentes tais como educadora cooperante, auxiliar de ação educativa e estagiária.

Ao descer os degraus, juntamente com as crianças, foi possível observar e constatar que estas colocam, nos respetivos degraus, um pé de cada vez e só procedem para o degrau seguinte após terem ambos os pés juntos, não alternando entre estes.

Também foi possível observar que algumas crianças, para além da ajuda prestada pelo adulto, também se apoiavam na parede, colocando a sua mão na mesma. O mesmo ocorreu no momento de subida dos degraus a fim de se dirigirem para a sala.

Comentário: Tendo por base a observação efetuada e acima descrita, é possível afirmar que as crianças ainda estão a desenvolver o controlo dos movimentos do seu corpo, mais especificamente dos pés e respetiva alternância face ao ato de descer e subir degraus. Para além disso, também se pode constatar que estão a desenvolver a sua autonomia, uma vez que ainda recorrem ao apoio do adulto para efetuarem certos movimentos e tarefas, neste caso, para realizar a descida e subida de degraus.

Anexo 4 – Tabela formulada para avaliação das habilidades motoras finas

Avaliação das habilidades motoras finas									
Indicadores Crianças	Apanha objetos com facilidade			Segura objetos com facilidade			Coordenação óculo-manual	Preensão de pinça	Observações
	P.D.	M.D.	G.D.	P.D.	M.D.	G.D.			
C.									
C. C.									
F. L									
F. N.									
F. S.									
G.									
L.									
L. P.									
M.A.									
M.B.									
M. I.									
N.									
P.									
S.									
T.									
V.									

Tabela 2 – Avaliação das habilidades motoras finas

Legenda:

A. – Adquirido

E.A. – Em aquisição

N.A. – Não adquirido

P.D. – Pequenas Dimensões

M.D. – Médias Dimensões

G.D. – Grandes Dimensões

Anexo 5 – Registo de observação nº3

Descrição diária

Observado: Grupo de crianças

Idade: 2 anos

Observadora: Liliana (estagiária)

Data: 12/10/2018

Descrição: No decorrer de uma atividade de categorização de objetos consoante o critério da cor, mais especificamente bolas de plástico de pequenas dimensões nas cores azul, amarelo, laranja, verde e vermelho, foi possível perceber que a maioria do grupo foi capaz de concretizar a atividade sem apresentar dificuldades, tendo conseguido associar corretamente as respetivas bolas coloridas aos cestos com as cores correspondentes.

Porém, a atividade constituiu um desafio para algumas crianças pois realizaram-na com alguma dificuldade, uma vez que ainda estão a desenvolver o conhecimento e reconhecimento das cores e respetiva distinção entre as mesmas.

Comentário: Tendo por base a observação efetuada e acima descrita, torna-se possível deduzir que grande parte das crianças consegue efetuar corretamente a categorização de objetos segundo o critério de cor, mais detalhadamente no que concerne às seguintes cores: azul, amarelo, vermelho, laranja e verde. No entanto, uma pequena parte das crianças revela dificuldade perante a mesma atividade visto estarem a adquirir conhecimentos relativamente às cores, possibilitando posteriormente a distinção entre essas.

Anexo 6 – Registo de observação nº4

Descrição diária

Observado: Grupo de crianças

Idade: 2 anos

Observadora: Liliana (estagiária)

Data: 12/10/2018

Descrição: Durante uma atividade de categorização de objetos, segundo o critério de forma, mais especificamente quanto às formas geométricas tais como círculo, quadrado, retângulo e triângulo, foi possível observar que somente quatro crianças associaram e agruparam, sem dificuldade, os objetos mediante as formas mencionadas.

Comentário: Tendo por base a observação efetuada e acima descrita, deduz-se que a maioria das crianças do grupo encontram-se a desenvolver o conhecimento e percepção de formas geométricas, o que, por conseguinte, irá possibilitar o reconhecimento e distinção entre as mesmas.

Anexo 7 – Tabela formulada para avaliação da linguagem oral – compreensão e produção

Avaliação da linguagem oral (compreensão e produção)							
Indicadores	Compreende mensagens orais	Compreende um discurso instrucional	Elabora frases simples	Efetua associação entre nome e objeto	Refere o seu nome	Usa a linguagem oral para expressar desejos, necessidades, informações, responder ou realizar questões	Observações
Crianças							
C.							
C. C.							
F. L							
F. N.							
F. S.							
G.							
L.							
L. P.							
M.A.							
M.B.							
M. I.							
N.							
P.							
S.							
T.							
V.							

Tabela 3 – Avaliação da linguagem oral (compreensão e produção)

Legenda:

A. – Adquirido

E.A. – Em aquisição

N.A. – Não adquirido

Anexo 8 - Tabela formulada para avaliação da autonomia

Avaliação da autonomia						
Revela autonomia quanto à:						
Indicadores	Realização da higiene	Realização das refeições	Escolha das atividades que pretende desenvolver	Escolha dos materiais que pretende usufruir	Resolução de conflitos	Observações
Crianças						
C.						
C. C.						
F. L						
F. N.						
F. S.						
G.						
L.						
L. P.						
M.A.						
M.B.						
M. I.						
N.						
P.						
S.						
T.						
V.						

Tabela 4 – Avaliação da autonomia

Legenda:

A. – Adquirido

E.A. – Em aquisição

N.A. – Não adquirido

Anexo 9 - Tabela formulada para avaliação da sociabilidade

Avaliação da sociabilidade			
Efetua interações com:			
Indicadores	Crianças	Adultos	Observações
Crianças			
C.			
C. C.			
F. L			
F. N.			
F. S.			
G.			
L.			
L. P.			
M.A.			
M.B.			
M. I.			
N.			
P.			
S.			
T.			
V.			

Tabela 5 – Avaliação da sociabilidade

Legenda:

A. – Adquirido

E.A. – Em aquisição

N.A. – Não adquirido

Anexo 10 - História “A Lili e o Lobo Mau”

“A Lili e o Lobo Mau”

Era uma vez, uma menina chamada Lili (mostrar o fantoche alusivo à personagem Lili) que vivia numa linda casinha (exibir o objeto alusivo à casa da Lili).

Num certo dia, a Lili estava na sua casinha a fazer um bolo de chocolate (mostrar o objeto alusivo ao bolo de chocolate) para levar a uma amiga sua. O bolo cheirava tão, mas tão bem que o Lobo Mau (mostrar o fantoche alusivo à personagem Lobo Mau), que andava a passear na floresta, sentiu o cheiro do bolo e percebeu que vinha da casa da Lili.

Então, como era muito guloso e estava com muita fome, decidiu ir a casa da Lili e disse: - *Huuuummm, que cheirinho a bolo, estou cá com uma fome! E vem da casa da Lili! Vou até lá para comer um bocadinho de bolo!*

Quando chegou, bateu à porta (simular o som de bater a uma porta) e a Lili, ao ouvir tal barulho, perguntou: -*Quem é?* e o Lobo Mau respondeu: -*Sou eu Lili, o Lobo Mau.*

(Lili) - *Lobo Mau? Que estás tu aqui a fazer? O que queres?*

(Lobo Mau) -*Lili, estou com muita fome e quero comer um bocadinho do teu bolo que cheira muito bem.*

(Lili) -*Queres comer o meu bolo? Nem pensar! Não te vou dar nenhum bocadinho do meu bolo de chocolate! Vai-te embora Lobo Mau!*

(Lobo Mau) -*Mas Lili, estou com muita fome e preciso de comer.*

(Lili) - *Já te disse que não vais comer do meu bolo! E se não te vais embora, eu vou dar-te uma trinca!*

(Lobo Mau) -*Tu? Dar-me uma trinca? Não me acredito! E vou ficar aqui até me dares um bocadinho do teu bolo!*

(Lili) -*Isso é que não vais Lobo Mau!* (Lili simula que vai atrás do Lobo Mau para o trincar)

(Lobo Mau) -*Lili não me dê uma trinca, eu vou-me embora, socorro!*
Aaaahhhh!!!!

(Lili) -*Bem me parecia que o Lobo Mau ia ter medo e que se ia embora. E ele que nem pense que vai comer o meu bolo! Oh, lembrei-me agora que tenho que ir comprar flores para a minha amiga, para depois lhe levar com o bolo. (Lili simula que vai sair de casa, saindo de cena temporariamente)*

O Lobo Mau, ao saber que a Lili tinha saído de casa, e por estar muito zangado por a Lili não lhe ter dado um bocadinho do bolo de chocolate, decide ir a casa da Lili para tentar comer o bolo, mas havia um problema, era preciso chave para entrar e o Lobo Mau não tinha. Por isso, decidiu soprar com muita força para tentar destruir a casa da Lili (O Lobo Mau simula que está a soprar em direção à casa da Lili, que se mantém imóvel), mas não conseguiu.

Então, voltou a tentar destruir a casa da Lili e soprou ainda com mais força e a casa da Lili foi pelo ar, (simular que o Lobo Mau está a soprar com mais intensidade e retirar o objeto alusivo à casa de cena)

O Lobo Mau ficou muito contente por ter conseguido destruir a casa da Lili e quando viu o bolo, comeu-o todo e depois foi-se embora para que a Lili não o apanhasse. (simular que o Lobo Mau come o bolo e retirar o objeto alusivo ao mesmo de cena)

A Lili estava a voltar para a sua casinha, sem as flores, pois não as tinha conseguido comprar porque não tinha dinheiro, quando viu que a sua casinha estava destruída e que o seu bolo de chocolate tinha desaparecido. Então, a Lili começou a chorar porque estava muito triste e disse: - *O Lobo Mau destruiu a minha linda casinha e comeu o bolo de chocolate que fiz porque ficou muito zangado por eu não lhe ter dado um bocadinho do bolo e eu estou muito triste porque agora não tenho nada... Preciso de uma nova casinha e sei que com a ajuda dos meus amigos, vamos construir uma linda casa na qual vamos brincar e o Lobo Mau nunca mais vai entrar!*

E com pózinhos de perlim-pim-pim, esta história chega ao fim...

Anexo 11 – Recursos materiais representativos dos elementos componentes da história “A Lili e o Lobo Mau”



Figura 1 - Fantoches alusivos ao Lobo Mau e à Lili e adereços realizados correspondentes à casa da Lili e ao bolo de chocolate

Anexo 12 – Fantocheiro desenvolvido



Figura 2 – Parte da frente do fantocheiro



Figura 3 – Parte de trás do fantocheiro

Anexo 13 – Atividade de dramatização da história “A Lili e o Lobo Mau”

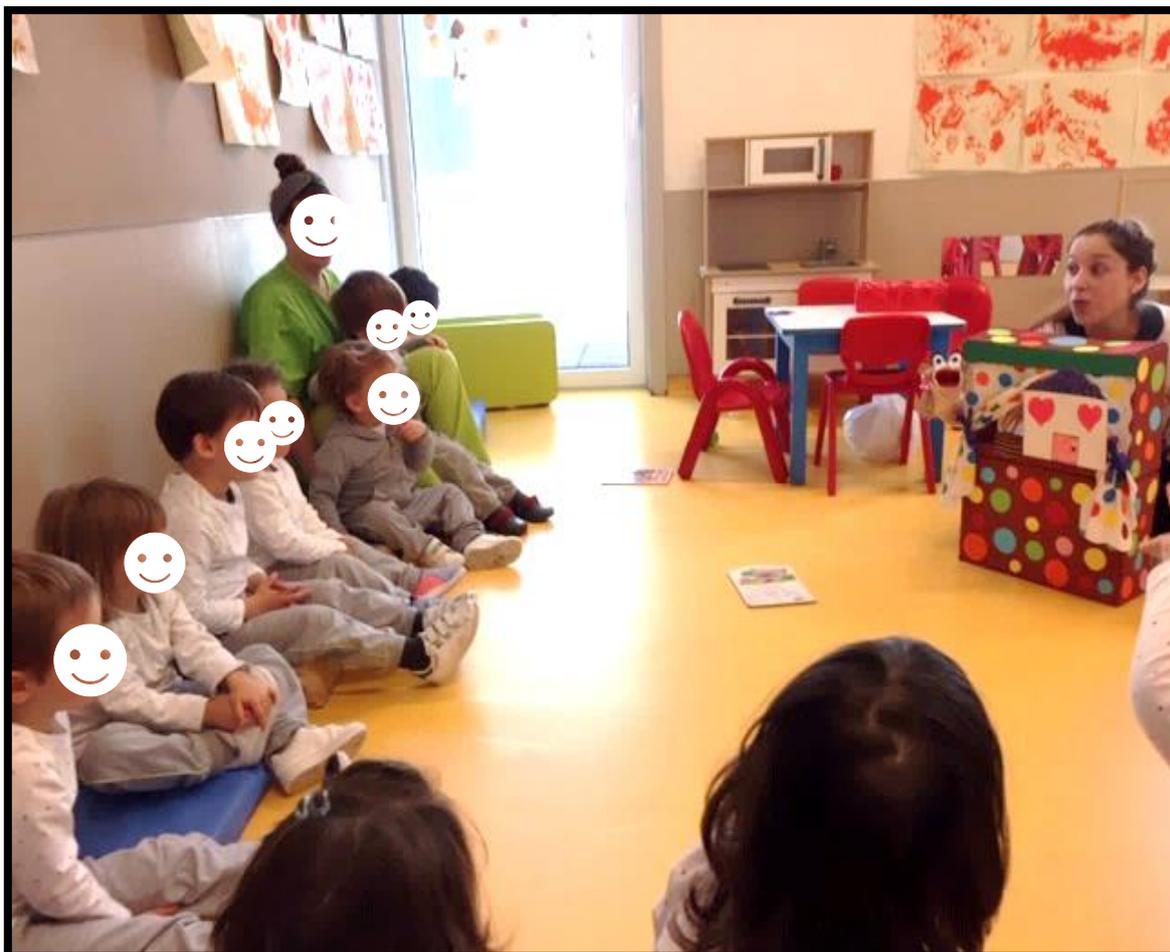


Figura 4 – Momento de dramatização da história “A Lili e o Lobo Mau”

Anexo 14 – Crianças em momento de jogo dramático



Figura 5 – Grupo de duas crianças envolvidas em jogo dramático e uma terceira criança a assistir

Anexo 15 – Boneca Lili e o seu diário



Figura 6 – Boneca Lili (parte da frente)



Figura 7 – Boneca Lili (parte de trás)



Figura 8 – Diário da boneca Lili (frente)



Figura 9 – Diário da boneca Lili (verso)

Anexo 16 – Integração da boneca Lili em momentos integrantes da rotina das crianças



Figura 10 – Grupo de crianças a brincar com a boneca Lili em momento de atividades livres



Figura 11 – Boneca Lili envolvida no momento de higiene que antecede o momento da refeição



Figura 12 – Participação da boneca Lili no momento da refeição



Figura 13 – Criança em momento de interação com a boneca Lili, simulando que a está a alimentar

Anexo 17 – Documento concretizado para obtenção do *feedback* das famílias face ao projeto

Projeto de sala “Uma casa para a Lili e seus amigos”

Queridas famílias, como é de vosso conhecimento, no decorrer do tempo presente tem vindo a ser desenvolvido um projeto de sala intitulado “Uma casa para a Lili e seus amigos”.

Este projeto nasceu tendo por base sucessivas brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, brincadeiras essas que se caracterizavam pela construção de casas com recurso a materiais presentes na sala, tendo-se revelado pertinente a formulação de estratégias e atividades que permitissem dar resposta a tais interesses, e também necessidades, apresentadas pelas crianças.

A projeção deste projeto iniciou com uma dramatização desenvolvida pela estagiária e inspirada pelo conto popular infantil “Os Três Porquinhos”, dramatização essa que se intitula “A Lili e o Lobo Mau” e os principais acontecimentos assentam na destruição da casa da Lili pelo Lobo Mau que, por conseguinte, pede ajuda aos seus amigos na construção de uma nova casa.

Visto a casa da Lili ter sido destruída, foi sugerida a construção de uma nova casa para ela e para os seus amigos onde poderiam todos brincar, sugestão essa que as crianças aceitaram de bom agrado e lhes suscitou bastante interesse e entusiasmo.

As crianças procederam, então, à planificação e construção da casa da Lili, na qual atualmente desenvolvem as suas brincadeiras, mais especificamente momentos de jogo simbólico.

Como é também do vosso conhecimento, foram desenvolvidos dois dispositivos, a boneca Lili e o seu diário, com o intuito de envolver as famílias considerando a importância da sua integração no processo de aprendizagem e educação das crianças.

Por isso, neste momento, considera-se pertinente conhecer a vossa opinião relativamente ao projeto desenvolvido, com o objetivo de concretizar uma avaliação do mesmo e do seu impacto, apresentando-se assim duas questões a ser respondidas pelas respetivas famílias, se assim o pretenderem.

Questões:

- Qual a sua/vossa opinião acerca deste projeto?
- Considera que este projeto contribui, de alguma forma, para o desenvolvimento da criança? Em caso afirmativo, indique, por favor, de que modo.

Agradece-se a sua/vossa colaboração na participação desta avaliação, assim como as partilhas que têm vindo a ser efetuadas no que concerne à inclusão da boneca Lili nas vivências familiares, o que despoleta um sentimento de gratificação e concretização!

Grata pela atenção!

Anexo 18 – Imagens das habitações do jogo da memória



Figura 14 – Imagens das oito habitações presentes no jogo da memória

Anexo 19 – Concretização da atividade do jogo da memória



Figura 15 – Grupo de duas crianças em atividade colaborativa face à execução do jogo da memória



Figura 16 – Grupo de duas crianças a realizar o jogo da memória



Figura 17 – Grupo de duas crianças em momento de desenvolvimento do jogo da memória

Anexo 20 – Registo de observação nº5

Descrição diária

Nomes das crianças: F.S. e V.

Idade: 2 anos e 7 meses e 2 anos e 8 meses

Observadora: Liliana (estagiária)

Data: 21/11/2018

Descrição: A F.S. e o V. encontravam-se a efetuar a atividade do jogo da memória com outras crianças, conseguindo associar corretamente e sem dificuldade os pares correspondentes às imagens fornecidas.

Comentário: Através da observação realizada, é possível constatar que a F.S. e o V. efetuam adequadamente correspondências entre objetos, associando-os consoante as suas semelhanças e diferenças, atendendo às características dos mesmos.

Anexo 21 – Registo de observação nº6

Registo de incidente crítico

Nome da criança: V.

Idade: 2 anos e 8 meses

Observadora: Liliana (estagiária)

Data: 21/11/2018

Incidente: Durante a realização da atividade do jogo da memória, o V. encontrava-se a observar algumas das imagens das habitações e foi mencionando características das mesmas, assim como efetuando comparações, tendo referido *“Esta casa tem uma janela pequenina e esta tem muitas janelas.”* e ainda *“Esta casa não tem um telhado e tem uma porta pequenina e esta casa tem um telhado muito grande.”*

Comentário: Através da observação efetuada, é possível deduzir que o V., mediante observação atenta de um conjunto de objetos distintos, consegue efetuar comparações e mencionar diferenças respeitantes aos mesmos.

Anexo 22 – Registo de observação nº7

Descrição diária

Nomes das crianças: F.N. e M.B.

Idade: 2 anos e 6 meses e 2 anos e 7 meses

Observadora: Liliana (estagiária)

Data: 21/11/2018

Descrição: No decorrer da atividade do jogo da memória, o F.N. e a M.B., estando a realizar a atividade com outra criança, em pares, e após terem percebido que o seu par estava com dificuldade em executar a tarefa, intervieram e tentaram explicar ao seu par como se procedia o desenvolvimento do jogo.

Comentário: Através da observação realizada, é possível constatar que o F.N. e a M.B. apresentam espírito de entreaajuda e colaborativo.

Anexo 23 – Decoração da casa da Lili – garatujas

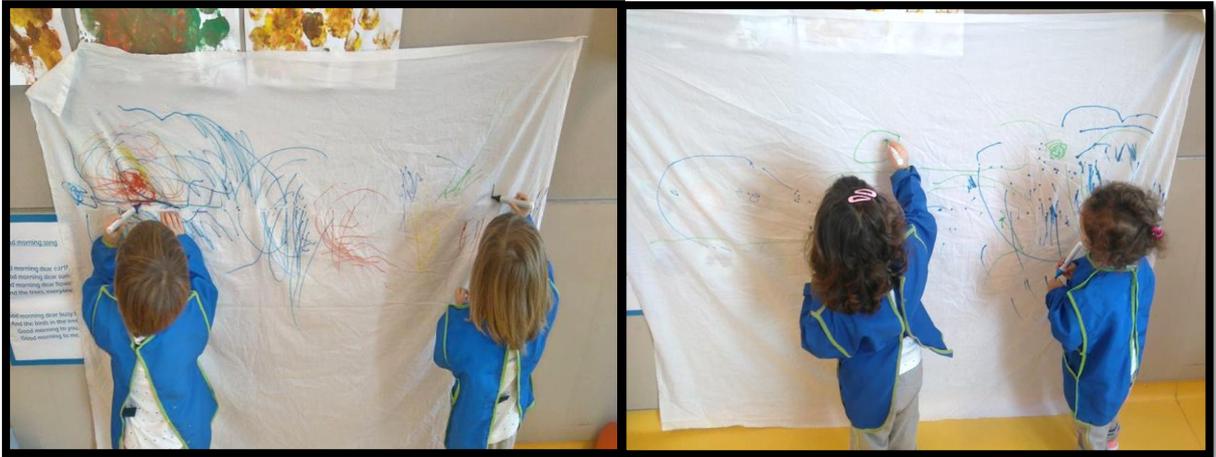


Figura 18 – Dois grupos de duas crianças a realizar garatujas nos pedaços do lençol



Figura 19 – Grupo de três crianças a executar garatujas num dos pedaços do lençol



Figura 20 – Decoração dos pedaços de lençol concluída (garatujas desenvolvidas pelas crianças)

Anexo 24 – Registo de observação nº8

Descrição diária

Nome da criança: P.

Idade: 2 anos e 8 meses

Observadora: Liliana (estagiária)

Data: 22/11/2018

Descrição: Durante a realização da atividade de decoração da casa da Lili (execução de garatujas nos pedaços de lençol), o P., ao observar os materiais de expressão plástica fornecidos, referiu “*Eu vou usar os marcadores e vou usar agora o marcador verde.*”, pegando na caixa dos marcadores e tirando o marcador de cor verde para proceder dessa forma à execução de desenhos num dos pedaços de lençol.

Comentário: Através da observação efetuada, afirma-se que o P. reconhece e identifica materiais de expressão plástica tais como marcadores de feltro, embora mencione somente a palavra “marcadores”, além de reconhecer e identificar a cor verde.

Anexo 25 – Registo de observação nº9

Registo de incidente crítico

Nome da criança: L.

Idade: 2 anos e 6 meses

Observadora: Liliana (estagiária)

Data: 22/11/2018

Incidente: No decurso da atividade de decoração da casa da Lili (realização de garatujas nos pedaços de lençol), a L. encontrava-se a observar, ao mesmo tempo que manuseava, a embalagem de marcadores de feltro disponibilizados e foi referindo “*amarelo, azul, laranja, vermelho, verde*” à medida que ia recolhendo cada marcador das cores anteriormente mencionadas.

Comentário: Através da observação efetuada, constata-se que a L. reconhece e identifica cores tais como laranja, amarelo, verde, azul e vermelho.

Anexo 26 – Momento do planeamento das janelas para a casa da Lili



Figura 21 – Crianças reunidas em grande grupo em momento de planificação acerca da execução de janelas para a casa da Lili

Anexo 27 – Crianças em momento de brincadeira livre junto dos tecidos constituintes da casa da Lili

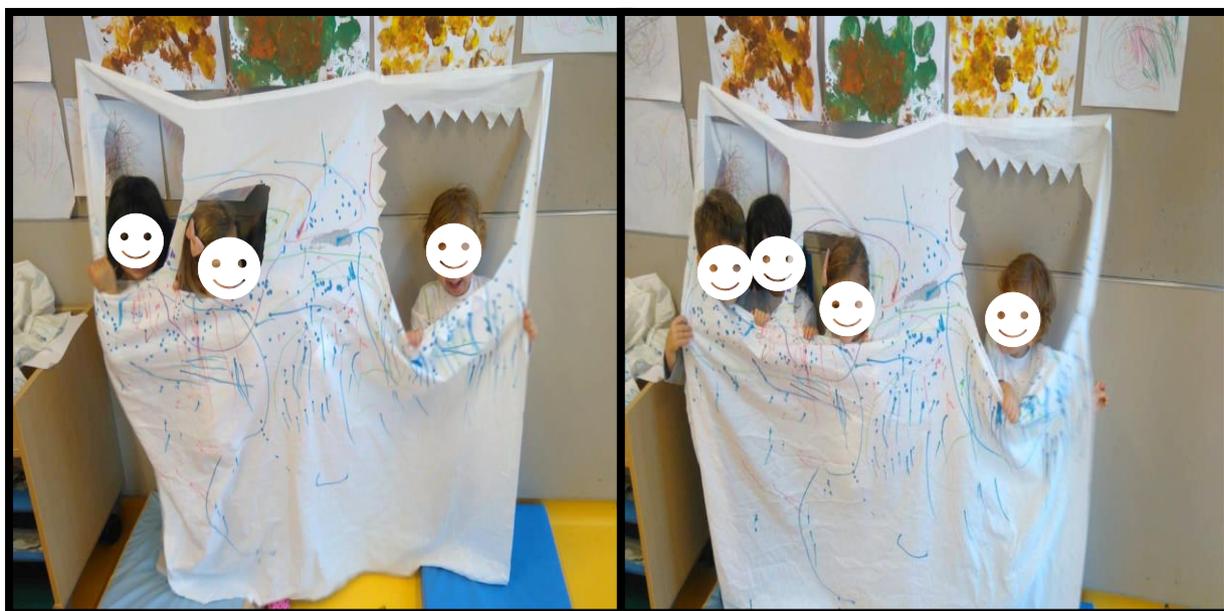


Figura 22 – Dois grupos de três e quatro crianças envolvidas em momento de brincadeira livre recorrendo aos tecidos constituintes da casa da Lili



Figura 23 – Grupo de três crianças a desenvolver brincadeiras livres junto dos tecidos que constituem a casa da Lili

Anexo 28 – Pedacos de tecidos utilizados na decoração da casa da Lili

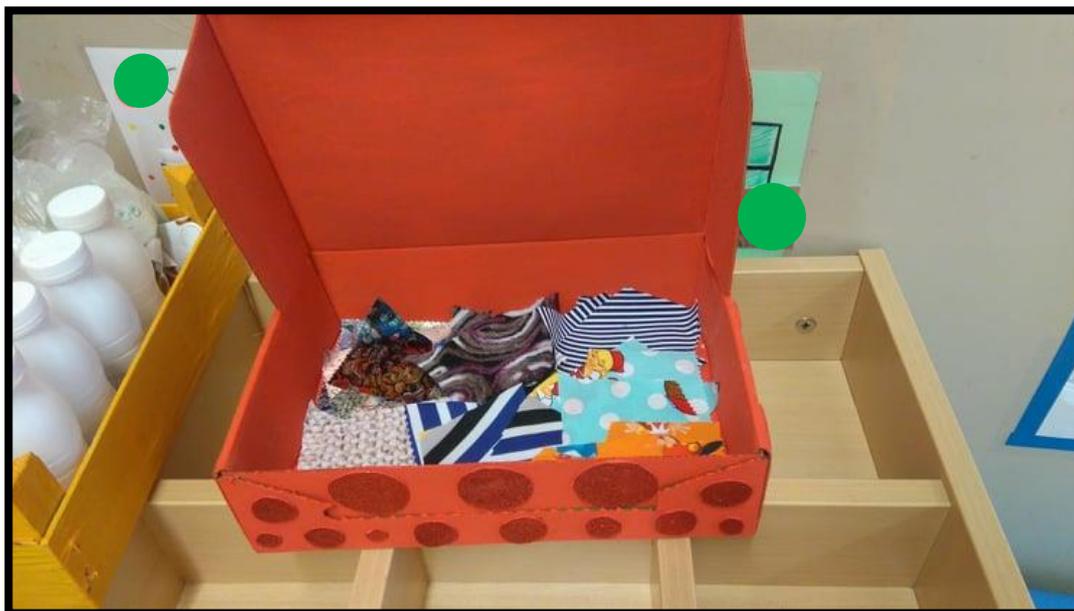


Figura 24 – Padrões dos tecidos utilizados para a decoração da casa da Lili com recurso à técnica de colagem

Anexo 29 – Concretização da colagem de tecidos na casa da Lili



Figura 25 – Diálogo entre crianças e estagiária acerca dos tecidos e respetivos padrões



Figura 26 – Criança em momento de escolha do padrão de tecido a utilizar



Figura 27 – Crianças a proceder à colagem dos tecidos no tecido constituente da casa da Lili

Anexo 30 – Apoio na disposição de cola no tecido a ser utilizado por uma criança



Figura 28 – Auxílio a ser prestado pela estagiária a uma criança face à disposição de cola num dos tecidos

Anexo 31 – Crianças em momento de brincadeira livre na casa da Lili



Figura 29 – Pequeno grupo de crianças a desenvolver brincadeiras na casa da Lili



Figura 30 – Crianças em pequeno grupo em momento de brincadeira na casa da Lili

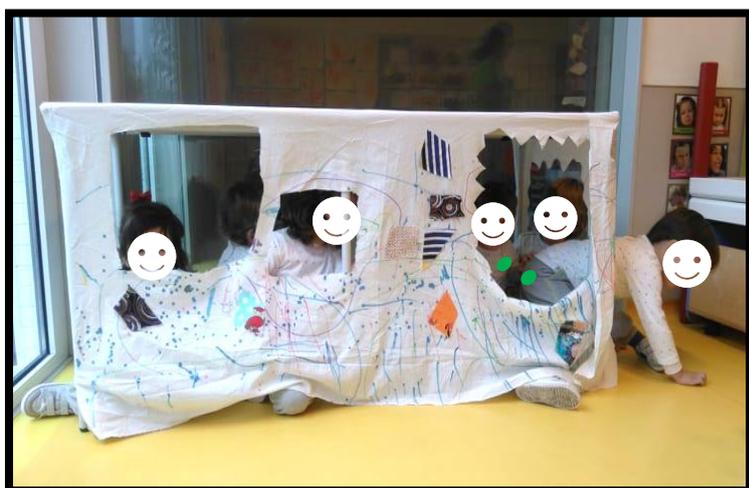


Figura 31 – Grupo de 6 crianças a brincar na casa da Lili



Figura 32 – Grupo de crianças com jogos em momento de brincadeira na casa da Lili



Figura 33 – Conjunto de tecidos dispostos nos tampo das mesas pelas crianças com o intuito de servir de telhado para a casa da Lili

Anexo 32 – Registo de observação nº10

Registo de incidente crítico

Nome da criança: C.

Idade: 2 anos e 5 meses

Observadora: Liliana (estagiária)

Data: 07/12/2018

Incidente: Após a montagem da casa da Lili, com recurso aos tecidos personalizados pelas crianças, estas dirigiram-se à mesma a fim de a explorarem e desenvolverem as suas brincadeiras, sendo que uma das crianças, a C., referiu “*Cacha (Casa) da Lili*”.

Comentário: Através da observação efetuada, é possível afirmar que a C. reconhece e identifica materiais desenvolvidos e implementados no espaço sala, nos quais colaborou, referindo o nome dos mesmos. É ainda de salientar o progresso concretizado pela C. quanto à pronúncia da palavra “Lili” uma vez que, em tempo passado, a criança revelava dificuldade quanto à expressão da letra “L”, dizendo somente “*i-i*”.

Anexo 33 – Pintura e estampagem dos pés das crianças



Figura 34 – Crianças a pintarem os pés a outras crianças



Figura 35 – Criança a pintar o seu pé autonomamente



Figura 36 – Crianças a procederem à estampagem dos pés



Figura 37 – Estampagem com recurso à pintura dos pés das crianças concretizada

Anexo 34 – Pintura do vidro junto do qual se situa a casa da Lili



Figura 38 – Crianças organizadas em pequenos grupos a efetuar a pintura do vidro



Figura 39 – Crianças a manusear as tintas dispostas nos tabuleiros para a concretização da pintura do vidro



Figura 40 – Pintura do vidro concretizada

Anexo 35 – Criança a exhibir as suas mãos com cor de tinta resultante da mistura de outras cores



Figura 41 – Criança a exhibir ambas as mãos com o intuito de mostrar o resultado da junção de tintas de cores distintas

Anexo 36 – Registo de observação nº11

Descrição diária

Nome da criança: L. P.

Idade: 2 anos e 7 meses

Observadora: Liliana (estagiária)

Data: 21/12/2018

Descrição: Após a realização da pintura de um dos vidros do espaço sala, mais especificamente o vidro ao qual se encontra junto a casa da Lili, a L.P. dirigiu-se à estagiária referindo “*Que pena.*”

A estagiária, ao ter escutado o que a criança tinha dito, perguntou-lhe: “*De que tens pena?*” à qual a criança respondeu “*Acabou.*”, apontando para o vidro no qual tinha sido concretizada a pintura.

Comentário: Através da observação efetuada, é possível afirmar o prazer e a satisfação que a atividade proporcionou à L.P. e na qual a criança se envolveu com bastante interesse, tendo lamentado o término da mesma.

Anexo 38 – Concretização de objetos para a casa da Lili



Figura 43 – Grupo de crianças a desenvolver objetos com recurso a massa de farinha



Figura 44 – Crianças em momento de execução de objetos com massa de farinha



Figura 45 – Crianças em pequeno grupo a concretizar os seus objetos utilizando massa de farinha

Anexo 39 – Objetos desenvolvidos pelas crianças



Figura 46 – Objetos executados por cada uma das crianças com recurso a massa de farinha

Anexo 40 – Concretizações desenvolvidas por cada criança

Objetos desenvolvidos por cada uma das crianças com recurso a massa de farinha	
Criança	Objeto (s) criado (s)
C.	Televisão
C.C.	Bola
F.L.	Nenhum (Não se encontrava presente na instituição educativa)
F.N.	Carro de brincar
F.S.	Mala
G.	Caixa
L.	Chapéu
L.P.	Nenhum (Não se encontrava presente na instituição educativa)
M.A.	Bolachas
M.B.	Bolo de chocolate
M.I.	Nenhum (Não se encontrava presente na instituição educativa)
N.	Bola de futebol
P.	Vaso
S.	Rebuçado grande
T.	Almofada
V.	Telefone

Tabela 6 – Objetos desenvolvidos por cada uma das crianças com recurso a massa de farinha