



Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Criatividade em Creche:

um olhar supervisiivo apoiado por um
instrumento de avaliação

Sílvia Verónica Ferreira de Sousa

Orientadora:

Professora Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

Porto

2016



Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Criatividade em Creche:

um olhar supervisiivo apoiado por um
instrumento de avaliação

Sílvia Verónica Ferreira de Sousa

Porto

2016

As pessoas crescidas têm sempre necessidade de explicações... Nunca compreendem nada sozinhas e é fatigante para as crianças estarem sempre a dar explicações.

Antoine de Saint-Exupéry

RESUMO

Ao longo das décadas, a criatividade tem vindo a ser objeto de estudo por vários autores, surgindo uma diversidade de conceitos associados a este tema.

Conhecido o facto que aquilo que somos enquanto adultos tem como base as nossas experiências na infância, o desenvolvimento da criatividade, desde uma idade precoce, proporciona benefícios para a vida futura da criança.

Dada a pertinência desta temática existe a necessidade de repensar a educação no sentido de formar alunos criativos, capazes de lidar com as inúmeras mudanças que caracterizam a evolução da sociedade.

A supervisão surge, neste sentido, como um elemento crucial para a mudança e a melhoria das escolas no que reporta a uma educação orientada para a criatividade, ao invés de uma educação tradicional, metódica e uniformizadora.

Este estudo exploratório procura apurar as conceções de criatividade de especialistas ligados a esta área, bem como, de educadores de infância que exerçam, ou já tenham exercido, funções nesta valência, criando um instrumento de avaliação que permita avaliar as dimensões que promovem a criatividade em creche.

Palavras-chave: Criatividade, Creche, Educadores de Infância, Supervisão Pedagógica.

ABSTRACT

Over the decades, creativity has come to be an object of study by several authors, emerging a variety of associated concepts with it.

Well known is the fact that what we are as adults is based on our childhood experiences, creativity development from an early age, provides benefits for the child's future life.

Given the relevance of this issue, there is a need to rethink education in order to train creative students capable of dealing with the upcoming future changes that characterize society development.

Supervision arises, in this sense, as the crucial element for changing and improving schools regarding education targeted at creativity rather than a traditional, methodical and standard education.

This exploratory study seeks to ascertain the conception of creativity from creativity experts connected to this field as well as kindergarten teachers who work, or have been working, in this field, creating an evaluation tool that will measure the dimensions to promote creativity in day care centers.

Key words: Creativity, Day Care Center, Kindergarten Teachers, Pedagogical Supervision.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste estudo exploratório resultou de um percurso de melhoria profissional e pessoal, ancorado na vontade de querer saber, mudar e evoluir. Durante este processo, muitos foram aqueles que com o seu carinho e sabedoria me mantiveram motivada e empenhada neste projeto. A todos, o meu sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora Professora Doutora Clara Craveiro pela sua experiência e conhecimento e pelo apoio nas diversas etapas deste percurso.

Aos professores da edição de mestrado pela disponibilidade, carinho e profissionalismo com que dinamizaram as nossas aulas.

Às especialistas e às educadoras de infância que colaboraram neste estudo pela troca de saberes, conceções e práticas.

Às minhas crianças por me deixarem experimentar, errar e melhorar quer enquanto profissional, quer enquanto pessoa.

À minha família, em particular, aos meus pais – Rui e Manuela – por sempre me apoiarem e acreditarem em mim.

Ao Pedro, o meu namorado, pelo seu apoio, carinho e compreensão, e por tudo aquilo que abdicou para me motivar a continuar em frente.

Aos meus amigos pela compreensão da minha ausência em determinados momentos, em prol da realização deste estudo.

Aos meus colegas de mestrado, em especial, à minha amiga de longa data e companheira nesta aventura, Catarina e às minhas amigas Cremilda e Sara, por todo o apoio e boa disposição.

A todos aqueles que se cruzaram comigo durante este percurso e que me influenciaram de alguma forma, muito obrigada!

ÍNDICE

RESUMO	IV
ABSTRACT	V
AGRADECIMENTOS	VI
ÍNDICE	VII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	IX
ÍNDICE DE TABELAS	X
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO, RAZÃO DE SER E OBJETIVOS	14
CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO	17
1. Criatividade	17
1.1. Conceito:.....	17
1.2. Criatividade e Inteligência.....	23
1.3. A Criatividade na Criança	29
1.4. Educadores Criativos.....	32
2. Creche.....	38
2.1. Contextualização	38
2.2. A Criatividade em Creche	39
2.3. O Ambiente Educativo em Creche.....	42
2.4. As Atitudes Positivas dos Educadores em Creche	66
2.5. As Atividades e Projetos em Creche	72
3. Olhar Supervisivo	78
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	84
3.1. Opções Metodológicas	84
3.2. Estudo Exploratório	85

3.3. Os Sujeitos de Intervenção e as Técnicas de Recolha de Dados utilizadas na Investigação.....	86
CAPÍTULO IV – Apresentação e análise dos dados	97
4.1. Apresentação e análise dos dados da entrevista.....	97
4.2. Apresentação e análise dos dados do inquérito por questionário	124
CAPÍTULO V – ESCALA DE AVALIAÇÃO DA CRIATIVIDADE EM CRECHE	147
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
LEGISLAÇÃO	158
WEBGRAFIA.....	158
VÍDEOS CONSULTADOS	158

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº. 1 – Percepção de criatividade em bebês e crianças pequenas.....	126
Gráfico nº. 2 – Nível de importância atribuído ao desenvolvimento da criatividade das crianças na prática pedagógica.....	127
Gráfico nº. 3 – Inclusão do desenvolvimento da criatividade nas planificações	128
Gráfico nº. 4 – Frequência com que as educadoras incluem o desenvolvimento da criatividade nas suas planificações	128
Gráfico nº. 5 – Áreas ou domínios em que as educadoras planificam o desenvolvimento da criatividade	129
Gráfico nº. 6 – Dimensões que mais condicionam o desenvolvimento da criatividade na criança dos 0 aos 3 anos	132
Gráfico nº. 7 – Relação entre o número de educadoras em estudo e o número de opções que selecionaram como mais condicionantes do desenvolvimento da criatividade em creche	133
Gráfico nº. 8 – Aspectos privilegiados pelas educadoras na organização do espaço	135
Gráfico nº. 9 – Aspectos privilegiados pelas educadoras na organização do tempo	136
Gráfico nº. 10 – Aspectos privilegiados pelas educadoras na concretização de Atividades e Projetos	138
Gráfico nº. 11 – Atitudes positivas do educador privilegiadas pelas educadoras	140
Gráfico nº. 12 e 13 – Contributo do desenvolvimento da criatividade desde uma idade precoce para o desenvolvimento de competências na criança e Contributo dessas competências para lidar com problemáticas e situações na vida futura da criança	144
Gráfico nº. 14 – Competências que a criatividade desenvolve na criança	145

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela nº. 1 – Quadro de Referentes.....	98
Tabela nº. 2 – Subcategoria: Definição de criatividade	100
Tabela nº. 3 – Subcategoria: Educador criativo	103
Tabela nº. 4 – Subcategoria: Educadores criativos = Crianças criativas	105
Tabela nº. 5 – Subcategoria: Formação inicial: papel das escolas responsáveis	106
Tabela nº. 6 – Subcategoria: Criatividade como uma remodelação na educação, alicerçada na descoberta dos talentos individuais de cada criança	109
Tabela nº. 7 – Subcategoria: Importância da criatividade no desenvolvimento da criança	113
Tabela nº. 8 – Subcategoria: Competências futuras	115
Tabela nº. 9 – Subcategoria: Ambientes criativos	117
Tabela nº. 10 – Subcategoria: Atitudes positivas	120
Tabela nº. 11 – Subcategoria: Atividades e projetos.....	122
Tabela nº. 12 – Subcategoria: Aspectos favoráveis ao desenvolvimento da criatividade em creche	123
Tabela nº. 13 - Dimensões pedagógicas/curriculares e seu grau de importância	130
Tabela nº. 14 – Afirmções e seu grau de concordância.....	142

INTRODUÇÃO

Numa sociedade caracterizada por avanços tecnológicos e científicos, urge a necessidade de formar cidadãos críticos, originais e criativos, de modo a que possam responder às inúmeras mudanças, exigências e desafios implícitos nesta era.

Tal conceção vai ao encontro da teoria da criatividade preconizada por Rogers (1985:299), onde o autor afirma (...) *há uma necessidade social desesperada de um comportamento criador por parte de indivíduos criadores.* (Rogers, 1985:299)

Neste sentido, a escola assume um papel crucial visto ser um dos maiores agentes socializadores do ser humano, influenciando a formação da identidade e da personalidade de cada criança. Pretende-se, ao invés de (...) *formar indivíduos conformistas, estereotipados, cuja educação é «completa»* (...) *formar (...) pensadores livremente criadores e originais* (Rogers, 1985:299). Consequentemente, a escola necessita de preparar o aluno para refletir, indagar, mudar e criar, ou por outras palavras, fazê-lo ir mais além.

Robinson (2010) defende que (...) *temos de criar ambientes – nas nossas escolas, nos locais de trabalho, nos nossos serviços públicos – onde cada um se sinta inspirado a crescer criativamente.* (Robinson, 2010:13)

Nasce, assim, o interesse de estudar a criatividade, encarando-a como uma característica do pensamento essencial a desenvolver em cada criança, com o intuito de dotá-la com ferramentas e estratégias para o seu futuro.

Considerando a creche o primeiro contacto da criança com a educação institucional, importa refletir acerca das conceções de criatividade das educadoras de infância que prestam o cuidado e a educação diária a bebés e crianças pequenas.

Aliando a importância da creche, para o desenvolvimento integral e global da criança, à emergência de formar cidadãos criativos, o presente projeto intenta

perceber quais os aspetos que condicionam o desenvolvimento da criatividade, na valência de creche.

Refletindo, agora:

Sabemos bem que aquilo que hoje somos tem muito a ver com o que aprendemos durante a nossa infância acerca de nós próprios, acerca dos outros, acerca do mundo que nos rodeia, para isso muito contribuindo as pessoas importantes e significativas na nossa vida (pais, educadores, professores, amigos, etc.), as pessoas que, mesmo na sua ausência, continuam presentes em nós... Na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc. sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é “a pessoa” e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais. (Portugal, 2009:33)

Tudo o que não for explorado em creche, com as crianças, assume, seguramente, repercussões negativas no seu futuro, já que desde uma idade muito precoce os bebés e crianças mais novas se desenvolvem a todos os níveis.

Surge, deste modo, um estudo exploratório intitulado *Criatividade em Creche: um olhar supervisivo apoiado por um instrumento de avaliação*, que intenta apurar as conceções sobre criatividade, quer de especialistas ligados à área, quer de educadores de infância que exerçam/ já tenham exercido funções na valência de creche.

Ambicionamos comparar estes olhares sobre a criatividade – especialistas e educadores de infância – com o intuito de em convergência com as teorias públicas, explanadas neste projeto, criar um instrumento de avaliação passível de ser utilizado em contexto de creche.

Neste âmbito, o presente trabalho encontra-se organizado por capítulos, que por sua vez, subdividem-se em tópicos devidamente numerados.

Enveredamos esta investigação através da fundamentação, razão de ser e objetivos da mesma, explanados no capítulo I. Seguidamente, apresentamos a revisão da literatura e enquadramento teórico das diversas temáticas que constituem este estudo exploratório, no capítulo II.

Começamos pela exploração da temática da criatividade: definimos o conceito, sua ligação com a inteligência e a criatividade na criança. Por se tratar de uma investigação num contexto de creche, abordamos a questão dos educadores criativos.

Seguidamente, apresentamos um conjunto de tópicos associados à creche: partindo da legislação portuguesa, efetuamos uma contextualização da creche em Portugal, explicitamos a relação entre criatividade e creche e apresentamos os aspetos que condicionam a criatividade nesta valência, nomeadamente, o ambiente educativo, as atitudes positivas do educador e as atividades e projetos a desenvolver em creche.

No ponto *Olhar Supervisivo*, demonstramos a importância que a supervisão assume na implementação de uma educação orientada para a criatividade.

O capítulo III refere-se à metodologia de investigação, incluindo a tipologia deste estudo, os sujeitos de investigação e as técnicas de recolha de dados utilizadas. A apresentação e análise dos dados recolhidos na investigação – através das entrevistas e dos inquéritos por questionário, encontram-se no capítulo IV.

Relativamente, ao capítulo V este compreende os procedimentos que levaram à conceção de um instrumento de avaliação, nomeadamente, a escala de avaliação da criatividade em creche.

No capítulo VI apresentamos as principais conclusões deste estudo exploratório elencando algumas pistas de intervenção futuras.

Por fim, no capítulo VII, apresentamos as referências bibliográficas que serviram de alicerce para a construção deste trabalho. Incluímos, ainda, uma lista de anexos, que sustentam a presente investigação.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO, RAZÃO DE SER E OBJETIVOS

A eleição da criatividade para objeto de estudo assoma-se do conhecimento das teorias de Robinson (2010), que apresenta uma visão transgressora e inovadora para remodelar a educação, alicerçada na descoberta dos (...) *talentos individuais de cada criança, colocar os estudantes num ambiente onde queiram aprender e onde possam identificar de forma natural as suas verdadeiras paixões.* (Robinson, 2010:226)

Fascinadas por esta teoria, constatamos num artigo intitulado, *representações de criatividade dos educadores de infância*, que estes profissionais de educação apontaram como atividades que mais contribuem para o desenvolvimento da criatividade, a expressão plástica e a expressão dramática, confirmando, assim, uma visão redutora de criatividade (Pequito,1999). Ainda nesta perspetiva dos educadores de infância, enaltece-se o facto de estes assumirem um papel de facilitadores do desenvolvimento e expansão da criatividade, ou, por outro lado, limitarem as possibilidades de desenvolvimento e crescimento da criança.

A associação da criatividade à creche revelou-se uma escolha quase espontânea e natural, na medida em que foi nesta valência que a orientanda exerceu os seus primeiros anos como educadora de infância, onde sentiu que ficou muito por explorar e conhecer após a conclusão da sua formação inicial.

Infelizmente, ainda permanece o estereótipo de que os bebés e as crianças pequenas não exercem um papel ativo na sua aprendizagem, pelo que emerge a pertinência de comprovar, empiricamente, a importância de desenvolver competências criativas nas crianças em creche, como um elemento fundamental para se tornarem cidadãos criativos e originais.

Outro fator que motivou a escolha desta valência relaciona-se com a investigação apontar (...) *para uma qualidade insuficiente do atendimento e educação em creche* (Oliveira-Formosinho,2009:4) alicerçada à inexistência de

orientações curriculares, originando que os educadores de infância demonstrem frustração no trabalho com bebés e crianças pequenas, evitando-o e considerando-o desprestigiante (Portugal:1997).

De acordo com Vasconcelos (2011), (...) *a actual formação inicial de educadores de infância não prepara de modo adequado para a intervenção em creche* (...) (Vasconcelos, 2011:23). Craveiro (2007) corrobora, explanando que

A formação inicial debate-se, assim, com uma situação que necessita ser desconstruída, alterada, mudada sob pena dos futuros professores virem reproduzir o que viram ser e fazer na docência, que marcou a sua história de vida escolar. Assim, é necessário oferecer, aos formandos, alternativas pedagógicas e ajudá-los na descoberta de outras práticas e modos de actuar. Isto é, possibilitar aos alunos, futuros professores, compreenderem e a apropriarem-se de novos paradigmas da educação, que actuem como uma rampa de lançamento para o construir de uma nova concepção de professor/educador e de prática docente. (Craveiro, 2007:10-11)

Identificando-nos com tal premissa, para colmatar esta lacuna da formação inicial de educadores de infância e pelo desejo de querermos saber mais sobre creche, o presente projeto aspira um desenvolvimento pessoal e profissional, ambicionando conhecer diversas teorias, adquirir conhecimentos, refletir e colocar em prática estratégias e metodologias conducentes à promoção da criatividade das crianças na valência de creche.

Tratando-se, igualmente, de um processo de reflexão das práticas dos educadores de infância em creche que colaborarem na concretização deste estudo (...) *a supervisão torna-se um mediador da aprendizagem e do desenvolvimento do adulto* (...) (Garmston, Lipton e Kaiser, 2002 in Oliveira-Formosinho (org.), 2002:102) desejando-se, no decorrer das diversas etapas deste projeto, apurar as perceções e reflexões dos participantes acerca desta temática, procurando perceber a importância que atribuem às diversas dimensões que condicionam a criatividade das crianças em creche.

Logicamente, o presente projeto de investigação edifica-se a partir de um objetivo geral: Identificar conceções sobre criatividade (especialistas e educadores) em creche como contributo para a criação de uma Escala de Avaliação da Criatividade em Creche.

Para dar resposta a este objetivo geral foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Entender junto de especialistas ligados à temática da criatividade, as características da mesma, procurando saber como o ambiente educativo, a atitude positiva do educador e as atividades e projetos conduzem à promoção da criatividade dos bebés e crianças pequenas.
- Perceber as perceções e ideias sobre criatividade junto de educadores de infância, que exerçam e/ou tenham exercido função na valência de creche.
- Apurar junto de educadores de infância quais as dimensões pedagógicas/curriculares que estão presentes na criatividade em creche.
- Percecionar se os educadores de infância consideram existir efeitos do desenvolvimento da criatividade nas competências futuras das crianças.
- Criar uma grelha de avaliação das dimensões que promovam a criatividade na valência de creche – indicado para crianças de 1 e 2 anos - com um conjunto de itens a ter em consideração na prática dos educadores de infância.

Acreditamos que a concretização deste trabalho permitirá alargar horizontes, reconhecendo as potencialidades de uma prática que promova a criatividade das crianças em creche. A criação de um instrumento de avaliação sustentará a emergência de existir uma supervisão nos diversos contextos de creche e uma sensibilização de educadores de infância originais e criativos.

CAPÍTULO II - REVISÃO DA LITERATURA E ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Criatividade

1.1. Conceito:

A criatividade tem vindo a ser objeto de estudo e de investigação por diversos autores, ao longo de várias décadas, o que significa, por um lado, a importância e pertinência desta temática e, por outro, assumir-se como um fenómeno complexo com múltiplas características peculiares.

Numa primeira abordagem, segundo Machado (1987) a palavra criar deriva do latim *crear*, que por sua vez, significa criar, engendrar, procriar, produzir, dar à luz, escolher, nomear e fazer crescer.

Explanada a origem da palavra criar, urge conhecer as perspetivas de diversos autores, procurando a existência de pontes comuns, ou de aspetos que se complementem para a definição deste conceito - criatividade.

Wechsler (1998) agrupa algumas linhas orientadoras implícitas na conceção de criatividade, especificamente: *processos de pensamento criativo, modalidades da produção criativa, características da personalidade criativa, tipos de ambientes facilitadores da criatividade* e as possíveis combinações entre estes aspetos.

Para esta autora, a criatividade como um processo

(...) é uma abordagem teórica onde se enquadram as investigações e os questionamentos sobre o tipo de pensamento que leva o indivíduo à descoberta criativa (...) estudam-se (...) os passos necessários para se atingir a produção criativa, onde a preparação, a incubação e a verificação merecem atenção especial.
(Wechsler, 1998:1)

Ao olhar para a criatividade como um produto, a autora destaca aspetos como a originalidade e a relevância de uma descoberta para o meio social, podendo ser avaliada através do impacto em diversos campos de saberes e conhecimentos, ou na complementaridade de uma necessidade social existente.

Na abordagem das características da personalidade criativa, Weschsler (1998) refere que (...) *as abordagens teóricas têm gerado inúmeros questionamentos, já que o seu objeto de estudo apresenta múltiplas variações* (Weschsler, 1998:1). Todavia, os especialistas procuram chegar a um consenso acerca das atitudes e dos comportamentos que caracterizam pessoas criativas.

No quarto aspeto a considerar na investigação desta temática – *ambientes facilitadores de criatividade* – a autora salienta a relação entre um ambiente estimulante e o aparecimento e desenvolvimento do potencial criativo. A autora elucida que:

Toda a pessoa tem capacidade de ser criativa e cada pessoa tem uma maneira diferente de expressar a sua criatividade. A realização do potencial criativo depende dos seguintes elementos: motivo (o desejo de ser criativo, a crença de que podemos ser criativos), meios (habilidades necessárias, conhecimentos apropriados) e oportunidade (consciência de oportunidades em potencial, criar oportunidades, lidar com pressões contra a criatividade). (Wechsler 1998:41)

Para Wechsler (1998), o conceito de criatividade abarca, não só aspetos relacionados com a cognição de um indivíduo, como também elementos da personalidade e fatores ambientais.

Esta relação do indivíduo, indissociável do seu contexto social, também é mencionada por Rogers (1985), quando define por processo criador (...) *uma emergência na acção de um novo produto relacional que provém da natureza única do indivíduo, por um lado, e dos materiais, acontecimentos, pessoas ou circunstâncias da sua vida, por outro.* (Rogers,1985:301)

Este autor refere que, para que qualquer ato seja considerado como representativo de criatividade, o produto final deve ser aceite por um determinado grupo, num dado lugar e num dado momento. Caso contrário, esse produto jamais será reconhecido e acabará por desaparecer, não surtindo qualquer mudança no mundo.

Assim, a criatividade (...) *não deveria ser considerada uma faculdade mental separada, mas uma característica de nosso modo de pensar, conhecer e fazer escolhas.* (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:87) que surtam mudanças na nossa vida e no contexto em que nos inserimos.

Tal ideia vai ao encontro da emergência de (...) *ver as coisas sob uma nova luz – produzir algo nunca antes visto, ou colocar problemas que outros nunca reconheceram e encontrar soluções novas e invulgares.* (Papalia, Olds e Feldman, 2000:456) Relacionando-se, assim, com a visão de Torrance (1965), na medida em que o *Teste de Pensamento Criativo de Torrance* permitiu alargar horizontes e medir o pensamento divergente, já que os testes de QI apenas mediam o pensamento convergente.

Torrance (1965) definiu a criatividade como

(...) o processo de: tornar-se sensível a falhas, deficiências na informação ou desarmonias; identificar as dificuldades ou os elementos faltantes; formular hipóteses a respeito das deficiências encontradas; testar e retestar essas hipóteses e, por último, comunicar os resultados encontrados. (Torrance, 1965 cit Wechsler, 1998:16).

Este psicólogo defende uma combinação do pensamento convergente com o pensamento divergente nas diversas fases do processo criativo. Segundo Torrance (1965), posterior à tomada de consciência de um determinado problema, surge o pensamento divergente na formulação de hipóteses, visto tratar-se do

(...) pensamento que abre inúmeras possibilidades (...) As idéias devem ser soltas, fluentes, flexíveis, sem julgamentos ou críticas, dando asas à fantasia e à imaginação, criando-se um ambiente não-punitivo e estimulador, para favorecer as melhores idéias. (Torrance, 1965 cit Wechsler, 1998:16).

Contudo, na fase de testar essas hipóteses deve predominar o pensamento convergente, (...) *crítico, analítico, que procura a melhor solução ou a resposta mais elegante para o problema em questão.* (Wechsler, 1998:16) Caso as ideias não se adequem à resolução do problema ou surjam novas, regressa-se ao pensamento divergente para elaborar novas hipóteses. A última fase preconizada por Torrance (1965) prende-se com a comunicação dos resultados, considerada por ele a essência do processo criativo, pois só através

de comunicação e divulgação é que o produto do inventor pode ser avaliado, no que concerne ao impacto que provoca na sociedade em que se insere. É nesta avaliação do impacto do produto que o artista ou cientista averigua se existem lacunas ou erros, regressando à fase inicial do pensamento criativo para colmatar os mesmos.

A necessidade de confrontar o problema e aceitar os erros como uma aprendizagem no processo criativo é igualmente defendida por Robinson (2006), quando numa conferência afirma:

But what we do know is if you're not prepared to be wrong, you will never come up with anything original (...) And by the time they get to be adults, most kids have lost that capacity. They have become frightened of being wrong. (...) And we're now running national education systems where mistakes are the worst thing you can make. And the result is that we are educating people out of their creative capacities. (Robinson, 2006)¹

Esta ênfase na criatividade, como um processo de resolução de problemas, e o pensamento divergente como um aspeto essencial ao desempenho criativo, surge igualmente numa teoria pública de Morais, Almeida, Azevedo e Nečka (2009):

Creativity as a particular form of problem solving, an aim at identification of cognitive processes that are able to mediate between the characteristics of a person and his or her productions. (...) Another important cognitive dimension of creativity is the divergent production of ideas, usually assumed to be more important to creative performance than general intelligence. (Morais, Almeida, Azevedo e Nečka, 2009:55-56)

Referenciando, agora, autores mais hodiernos, a criatividade reveste-se como um fenómeno de difícil conceitualização, tal como defendem Santos e André (2012), quando afirmam a criatividade como

(...) uma característica do pensamento que se manifesta na maior parte das pessoas desde uma idade precoce, de várias formas e em diversos contextos, a criatividade parecer ser mais fácil de reconhecer do que de definir. (Santos e André, 2012:43)

Para Robinson (2010) a criatividade, de um modo simples, assume-se como o (...) *processo pelo qual obtemos ideias originais e valiosas (...)*, referindo

¹ ROBINSON (2006). Do schools kill creativity?, TEDTALKS, Califórnia. Disponível em https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=en. (consultado em maio de 2015)

que a criatividade é (...) *a imaginação aplicada* (Robinson, 2010:73). Para o autor, criatividade é ir além da imaginação, tratando-se de um processo muito prático, traduzindo-se na produção de algo original. Neste âmbito, ser criativo implica que haja ação, isto é, não ficar de braços cruzados a pensar sobre o que se poderia eventualmente fazer.

Ainda de acordo com Robinson (2010), a criatividade implica diversos processos que se entrecruzam. (...) *o primeiro é o de gerar novas ideias, imaginar diferentes possibilidades, considerar opções alternativas* (...) (Robinson, 2010:77) e o segundo processo prende-se ao aprofundamento dessas mesmas ideias e noções avaliando qual poderia resultar melhor. Estas ações são necessárias sempre que emerge qualquer ato criativo, e não aparecem numa sequência previsível, interagindo umas com as outras, como explica o autor

(...) Pode acontecer que um determinado esforço criativo exija uma grande produção de ideias que não sejam imediatamente avaliadas. Mas, por norma, há um equilíbrio delicado entre a geração de ideias e a selecção e apuramento das mesmas no trabalho criativo. (Robinson, 2010:77)

Bar-On e Parker (2002) defendem que para que uma resposta se considere criativa devem ser cumpridos três critérios, especificamente: *novidade, eficácia e autenticidade*.

Para explicitar o critério novidade, os autores basearam-se em Kaufmann (1993 cit Bar-On e Parker, 2002), sugerindo que uma solução criativa pode ser não-convencional ou até mesmo anticonvencional, ou seja,

(...) uma resposta pode ser nova em comparação com o comportamento passado do próprio indivíduo. Respostas que são novas para o grupo tendem a ser não-convencionais e, resolvem problemas significativos, eminentes. (Bar-On e Parker, 2002:210)

Relativamente à eficácia, uma resposta criativa baliza-se na noção de constituir um benefício em potencial, excluindo-se a ideia de que todas as respostas novas sejam, efetivamente, criativas. Neste sentido, a avaliação da novidade pode ser encarada numa perspetiva individual ou de grupo, considerando-se, igualmente, uma dimensão temporal - uma resposta pode ser

benéfica num determinado período de tempo e ser prejudicial noutra espaço temporal.

No que reporta ao último critério elencado por Bar-On e Parker (2002) – autenticidade – é dado o exemplo dos estudantes de pintura que imitam as obras de um artista plástico, sendo somente considerado autêntico a obra original, em deterioramento da cópia que o estudante realizou. A criatividade surge quando o indivíduo vai mais além e executa a sua própria obra de arte.

Ainda relacionado com a criatividade, estes autores apresentam as emoções como elementos facilitadores ou inibidores desta característica do pensamento, influenciando, diretamente, as nossas ações e tomadas de decisão. Porém, os autores salientam que (...) *as emoções e a criatividade (...) podem interagir de outra forma, qual seja, as emoções podem ser produtos criativos em si.* (Bar-On e Parker, 2002:210)

Para Moraes (2011), mais importante que saber o conceito de criatividade, emerge a necessidade sobre “o que requer criatividade”, visto que (...) *quando falamos em requisitos, necessariamente falamos em algo operacionável na prática* (Moraes, 2011:3).

Ainda neste artigo Moraes (2011) afirma que falar de criatividade é difícil e já o tem sido há várias décadas, na medida em que (...) *como poderia ser fácil estudar e investir um conceito que, num paradigma de ciência e de academia ainda frequentemente positivista, se veste de quase centenas de definições?* (Moraes, 2011:3) Neste sentido, a autora defende que, mais útil que colecionar definições, surge o pensar em esquemas conceituais que organizem a multiplicidade de informações e de estudos sobre criatividade.

Como término desta breve conceitualização de criatividade, parece-nos oportuno explanar algumas ideias erradas associadas a este conceito, definidas por Alencar (1999).

Na qualidade de mitos geralmente associados à criatividade: visão da criatividade como um dom presente em poucos indivíduos - *A criatividade não é*

um “talento” exclusivo de certas pessoas, mas está presente em toda a raça humana. (Fireman, 2012: s/pp.); a criatividade entendida como um fenómeno de inspiração que ocorre sem razão aparente - tem que existir dedicação, esforço, envolvimento, trabalho prolongado e persistência (98% transpiração e 2% inspiração); consideração da criatividade como dependendo apenas de fatores intrapessoais, desvalorizando a educação e a sociedade; e por fim; a criatividade ocorre apenas em atividades artísticas – pelo contrário, a criatividade pode manifestar-se em qualquer atividade e em qualquer área de atuação.

Assim, pretendemos aprofundar neste projeto, a importância da criatividade na infância, as características de educadores criativos e os aspetos que condicionem o desenvolvimento da criatividade, com o intuito de tornar palpável a concretização de uma investigação na valência de creche.

1.2. Criatividade e Inteligência

A inteligência e a criatividade são consanguíneas (...) não se pode ser criativo se não se agir com inteligência. De igual modo, a mais elevada forma de inteligência é pensar criativamente (Robinson, 2010:64).

Segundo este autor, grande maioria das pessoas acredita que criatividade e inteligência assumem-se como aspetos totalmente diferentes, não existindo qualquer relação entre estes conceitos - podemos ser muito inteligentes e pouco criativos e vice-versa.

Fireman (2012), corrobora com este autor, afirmando que

A criatividade é uma capacidade humana que, aliada à inteligência, faz o homem ser diferente dos animais irracionais. Nós criamos o mundo e todos os dias construimos e reconstruimos o que absorvemos como sendo importante para nós. E a partir daí, o homem vai se superando na busca do autoconhecimento. (Fireman, 2012:s/pp.)

A partir da sua experiência, Robinson (2010) assume que existe uma perspetiva muito limitada da inteligência, visto ser encarada num olhar académico e normalmente associada a um número. Consequentemente, no seu ponto de vista, a inteligência humana aparenta deter três características fundamentais, entendidas como, *ser excepcionalmente variada* - não se limita ao

raciocínio verbal e matemático -, *ser altamente dinâmica* - pensar o mundo de diversos modos - e *ser completamente distintiva* - (...) *a inteligência é tão única como uma impressão digital* (...) (Robinson, 2010:59).

Para Lieury (2001) o termo inteligência detém vários sentidos, sendo utilizado em três aceções principais, especificamente, *capacidades mentais gerais* – contemplam a linguagem, o raciocínio, a percepção, as memórias e as aptidões sensoriais e motoras -, *raciocínio* - ser inteligente é raciocinar, traduzindo-se no atingir um fim a partir de certas premissas - e *ser-se inteligente é ser-se culto* – a cultura é o conjunto de conhecimentos e alicerça-se na memória e nas aprendizagens.

Este autor afirma que a palavra inteligência foi banida pois evocava uma capacidade inata, sendo substituída pela expressão resolução de problemas já que (...) *não se resolve um problema graças a um golpe de génio, aprende-se a resolvê-lo*. (Lieury, 2001:13)

Tal aceção é igualmente defendida por Antunes (2000), quando refere que

A inteligência é, pois, um fluxo cerebral que nos leva a escolher a melhor opção para solucionar uma dificuldade e que se completa como uma faculdade para compreender, entre opções, qual a melhor; ela também nos ajuda a resolver problemas ou até mesmo a criar produtos válidos para a cultura que nos envolve. (Antunes, 2000:12)

À semelhança da criatividade, o desenvolvimento da inteligência num indivíduo depende de fatores culturais, como afirma este autor:

O indivíduo, portanto, não seria inteligente sem a sua língua, sua herança cultural, sua ideologia, sua crença, sua escrita, seus métodos intelectuais e outros meios do ambiente. (Antunes, 2000:12)

Neste âmbito, igualmente associado a este aspeto encontra-se a teoria sociocultural de Vygotsky (cit Papalia, Olds e Feldman, 2000), visto que se alicerça a partir da seguinte premissa: *O indivíduo não é uma entidade separada que interage com o ambiente, mas sim uma parte inseparável do mesmo.* (Papalia, Olds e Feldman, 2000:36)

Importa explicitar o conceito mais conhecido de Vygotsky (cit Papalia, Olds e Feldman, 2000) - zona de desenvolvimento proximal. Assim,

As crianças na zona de desenvolvimento proximal para uma determinada tarefa (tal como multiplicar fracções) podem quase, mas não completamente, realizar essa tarefa por si sós. No entanto, com o tipo de ensino adequado podem realizá-la com sucesso. (Papalia, Olds e Feldman, 2000:36)

Neste contexto, os pais e os professores surgem como o *andaime* da criança, na medida que se assumem como um suporte temporário até a criança conseguir desempenhar uma tarefa sozinha.

Esta teoria preconizada por Vygotsky (cit Papalia, Olds e Feldman, 2000), revelou-se uma mudança ao nível dos habituais testes de inteligência que tendem a avaliar somente o que a criança já adquiriu, visto o cerne desta teoria focalizar-se no potencial da criança e sua interação com os outros, como o âmago da sua aprendizagem.

Leonardo Da Vinci (cit Collison, 2013), considerava que *Learning is the only thing the mind never exhausts, never fears, and never regrets.* (Collison, 2013)² reconhecendo algumas estruturas do pensamento, essenciais à nossa vida pessoal e profissional, especificamente: *curiosità* (abraçar a curiosidade e o constante questionamento por uma aprendizagem ao longo da vida); *dimostrazione* (compromisso de testar o conhecimento através da experiência, persistência e abertura à aprendizagem através do erro); *sensazione* (refinar os sentidos como meios para animar a experiência); *sfumato* (abraçar a ambiguidade, o paradoxo e a incerteza); *arte/scienza* (equilibrar a arte com a ciência e a lógica com a imaginação); *corporalità* (cultivar a graça, o exercício e o equilíbrio) e a *connessione* (reconhecer e valorizar um pensamento sistémico).

Estas características do pensamento propostas por Leonardo Da Vinci (in Collison, 2013) encontram-se, implicitamente, relacionadas com a noção de

² COLLISON (2013). What did Einstein Know about Knowledge Management? Disponível em <https://chriscollison.wordpress.com/2013/10/22/what-did-da-vinci-know-about-knowledge-management/> (consultado a novembro de 2014)

criatividade e inteligência, na medida em que a sua colocação em prática possibilita a resolução de problemas.

Deste modo, partindo das ideias supramencionadas, impera-se a seguinte questão: “ Existe uma inteligência ou várias inteligências?”

Outrora, Einstein (cit Collison, 2013) proferiu: *We can't solve problems by using the same kind of thinking we used when we created them.* (Collison, 2013)³ Partindo da citação deste físico teórico do século XX, necessitamos de várias maneiras de pensar para resolver problemas, o que significa que existe mais que um modo de pensar, isto é, há mais de que uma inteligência.

Thurstone (cit Lieury, 2001) considera que a inteligência é múltipla, correspondendo a aptidões mentais primárias, identificando cinco grandes fatores, sem qualquer ordem de predominância: compreensão verbal, espacial, raciocínio, numérico e fluidez verbal.

Esta conceção também foi corroborada pelo psicologista Gardner (1983 cit Gardner, 2013:6), defendendo que existem sete tipos de inteligência, ligados entre si: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. O mentor da teoria das inteligências múltiplas reforça, ainda, o facto de termos todas estas inteligências, podendo desenvolvê-las, contudo, demonstramos uma maior aptidão para determinadas tipologias.

A teoria das inteligências múltiplas é uma crítica à forma psicológica tradicional de ver o intelecto: que há uma inteligência única, devidamente medida pelo QI (quociente de inteligência) ou outros testes de resposta curta. (Gardner, 2013:6) Para este autor, a inteligência adquire um significado semelhante ao talento, pois (...) os talentos (...) transformam-se em “competências” através do treino e da prática, revelando-se muitas vezes num “momento cristalizador” em

³ COLLISON (2013). What did Da Vinci Know about Knowledge Management? Disponível em <https://chriscollison.wordpress.com/2013/10/16/einstein-and-km/> (consultado em novembro de 2014)

que a pessoa descobre uma capacidade insuspeitada (Papalia, Olds e Feldman, 2001:437).

Reportando esta teoria para a infância, denote-se que

A compreensão dessas áreas de inteligência permite aos pais vislumbrar em que campos seus filhos são naturalmente competentes. A identificação dessas aptidões naturais, por outro lado, capacita a criança a explorá-las e, aos poucos, ir desenvolvendo o senso de competência, que pode transformar-se em proficiência. Em belo dia, essa proficiência talvez se torne o ponto de partida de uma inovação. (Goleman, Kaufman e Ray, 2000:70)

À semelhança da teoria de Gardner (1985), Sternberg (cit Papalia, Olds e Feldman, 2001), através da sua teoria da inteligência triárquica, defende que possuímos os três tipos de capacidades num maior ou menor grau. Assim, os elementos que caracterizam a inteligência prendem-se com: o elemento componencial (dimensão analítica da inteligência), o elemento experiencial (intuitivo) e o elemento contextual (prático).

Cattell (1942 cit Schelini, 2006) averiguou a existência de dois fatores gerais da inteligência, posteriormente estudados por Horn (cit Schelini, 2006), designados como inteligência fluída e inteligência cristalizada.

A inteligência fluída relaciona-se com a forma como agimos perante uma situação inesperada, pressupondo uma adaptação e flexibilidade para enfrentar estímulos desconhecidos. *A inteligência fluída compreende um processo de perceber relações, formas, conceitos, raciocínio e abstração* (Fernandes et al, 2012:111). Esta inteligência prende-se com a exploração de novas situações encontrando-se (...) *pouco dependente de conhecimentos previamente adquiridos e da influência de aspectos culturais (...) é mais determinada pelos aspectos biológicos (...)* (Schelini, 2006:324). Este tipo de inteligência atua em situações que acarretam a formação e o reconhecimento de conceitos, a identificação de relações complexas, a compreensão de implicações e a realização de inferências.

A inteligência cristalizada prende-se com um funcionamento intelectual na concretização de tarefas, requerendo conhecimentos adquiridos previamente.

(...) a inteligência cristalizada refere-se à habilidade de solucionar problemas com base no processamento automático de informação armazenada, sendo que frequentemente se eleva durante a meia idade. (Fernandes et al, 2012:111). Contrariamente à inteligência fluída, este tipo de inteligência é desenvolvida (...) a partir de experiências culturais e educacionais (Schelini, 2006:324).

A inteligência cristalizada, por depender de vivências culturais e educacionais, desenvolve-se ao longo da vida, em oposição à inteligência fluída que tende a declinar, segundo a autora supramencionada (Schelini, 2006), a partir dos 21 anos de idade.

Entendem-se as várias aceções de inteligência, suas tipologias e influência nas nossas ações. Cada um de nós, de acordo com os autores supramencionados, possui todas as inteligências, sendo capaz de as desenvolver. A criatividade apresenta-se, deste modo, segundo Robinson (2006), como o melhor exemplo da natureza dinâmica da inteligência, na medida em que pode apelar a todas as áreas da nossa mente e do nosso ser.

Intelligence is wonderfully interactive. The brain isn't divided into compartments. In fact, creativity, which I define as the process of having original ideas that have value, more often than not, comes about from the interaction of different disciplinary ways of seeing things. (Robinson, 2006)⁴

Acautela-se que:

É lamentável que só se pense na arte como caminho para desencadear o pensamento criativo, pois este se manifesta em qualquer área do conhecimento e em qualquer situação problema. Basta que haja condições favoráveis para que ocorra o pensamento criativo. (Fireman, 2012:s/pp.)

Emerge-se, neste âmbito: *A inteligência da pessoa fornece a base para a criatividade; ela será mais criativa nos campos em que tiver mais energia. (Goleman, Kaufman e Ray, 2000:65).*

⁴ ROBINSON (2006). Do schools kill creativity?, TEDTALKS, Califórnia. Disponível em https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=en. (consultado em maio de 2015)

1.3. A Criatividade na Criança

As mais básicas explorações do mundo da criança são, em si mesmas, exercícios criativos de solução de problemas. Ela inicia um processo vitalício de inventar-se. Nesse sentido, toda a criança reinventa a língua, o andar, o amor. (Goleman, Kaufman e Ray, 2000:49)

Quando observamos crianças envolvidas em brincadeiras espontâneas, constatamos que o modo como exploram os objetos é imensamente infinito e diferente do olhar do adulto. Transpondo para o contexto de creche verificamos, com bastante frequência, uma panóplia de reações que os bebês e as crianças pequenas apresentam aquando da exploração de um objeto: apertam e largam com alguma insistência, observam as cores, sentem as várias texturas, lambem ou colocam o objeto na boca, cheiram, levam o objeto ao ouvido..., dedicando a esta atividade um período de tempo considerável.

Neste sentido, a criança redescobre os objetos que a rodeiam, atribuindo-lhes novas funcionalidades e adquirindo aprendizagens aos mais diversos níveis: conhecimento de si-próprio, expressões, raciocínio lógico, linguagem, conhecimento do mundo, entre outros.

Segundo a psicóloga Amabile (2000 in Goleman, Kaufman e Ray, 2000)

A semente da criatividade já se encontra na criança: o desejo e o impulso de explorar, de descobrir coisas, de tentar, de experimentar modos diferentes de manusear e examinar os objetos. Enquanto crescem, as crianças vão construindo universos inteiros de realidade em suas brincadeiras. (Amabile, 2000 in Goleman, Kaufman e Ray, 2000:49)

Ressalva-se o facto de que:

Quanto mais aprendemos sobre criatividade, mais fica claro que o fascínio inicial da criança por uma determinada atividade é que prepara o caminho para uma vida criativa. Esse interesse espontâneo induz a criança a esforços contínuos e experiências diretas que promovem a perícia, seja no piano, na pintura ou na arquitetura. (Goleman, Kaufman e Ray, 2000:50)

De acordo com os autores supracitados a nossa experiência de criatividade na infância é responsável por muito daquilo que fazemos enquanto adultos, quer na vida profissional, quer na nossa vida familiar. Neste contexto, surgem como principais agentes socializadores na infância os pais e os professores, que por sua vez originam um paradoxo essencial no

desenvolvimento da criatividade na infância: ou estimulam a criatividade da criança, ou tendem a reprimi-la.

O motivo de não ser necessário ensinar às crianças a se mostrarem criativas é que a criatividade é essencial para a sobrevivência dos homens. (Goleman, Kaufman e Ray, 2000:51) Assim, os autores equiparam a criatividade a algo absolutamente fundamental de ser desenvolvido pelo ser humano. Estabelecem uma referência à vida animal, onde as espécies já nascem com uma compilação de reflexos e respostas, enquanto que o ser humano necessita de aprender a dominar todas as competências necessárias à sobrevivência.

Remete-se, agora, a criatividade para a noção de *criança rica* preconizada por Malaguzzi (cit Moss, 2010), na medida em que não é defendida num prisma materialista, mas sim como

(...) rich in potencial, strong, powerful, competent and, most of all, connected to adults and other children.” (...) The “rich” child is an active learner, “seeking the meaning of the world from birth, a co-creator of knowledge, identity, culture and values”; a citizen, the subject of rights not needs; and born with a “hundred languages”. (Moss, 2010:s/pp.)

No que concerne à visão dos professores sobre alunos criativos,

Some desirable characteristics pointed out by teachers for classifying creative students are mentioned in other studies: namely, initiative, perseverance or curiosity or being original, risk takers, artistic, having a rich vocabulary, a sense of humour or enthusiasm. (Morais e Azevedo, 2011:332)

Outro aspeto fundamental a ter em consideração na criatividade na criança, refere-se às pressões psicológicas que ocorrem na infância e tendem a inibir a criatividade dos bebés e crianças pequenas.

Através de uma compilação de reflexões parentais, num site alusivo à criatividade, verifica-se que

Once children start elementary school they don't have as many opportunities to be creative at school as they are slowly taught to do things a certain way. If children

believe they need to do things in a certain way, it stifles their ability to think for themselves and be innovative (Family Creativity Survey, 2013⁵)

Deste modo, face à tendência existente das crianças começarem a desinteressar-se por aprender e explorar, e até mesmo de sentirem prazer com a sua própria criatividade, à medida que aumentam o seu grau de escolaridade, Amabile (2000 in Goleman, Kaufman e Ray, 2000) identificou, o que no seu ponto de vista, constituem os maiores inimigos da criatividade.

Sobrelevam-se como aspetos nocivos à criatividade: a vigilância (sob uma observação cerrada e constante a criança não assume riscos e o seu impulso criativo tende a retrair-se); a avaliação (antes de serem submetidas a avaliações as crianças devem ficar satisfeitas com as suas realizações, ao invés de se preocuparem com as avaliações, notas ou opiniões dos colegas); as recompensas (em excesso privam a criança de obter prazer na realização da própria atividade criativa); a competição (a criança deve progredir ao seu próprio ritmo e não ser colocada em situações que originem competição. Salvaguardam-se, neste contexto, as competições saudáveis visto que fortalecem o trabalho em equipa); o controlo excessivo (dar instruções minuciosas às crianças faz com que sintam que tudo que seja original constitua um erro e uma perda de tempo); a restrição de escolhas (as crianças devem escolher livremente aquilo que lhes suscita interesse e serem apoiadas nessas escolhas) e a pressão (evitar alimentar esperanças grandiosas quanto ao desempenho da criança). Contudo, o fator que a Amabile (2000 in Goleman, Kaufman e Ray, 2000) considera mais mortífero da criatividade na infância e de tal modo enraizado na nossa sociedade prende-se com o fator tempo, como justifica:

Se a motivação intrínseca é uma das chaves para a criatividade da criança, o elemento principal de seu cultivo é o tempo: tempo livre para que ela saboreie e explore uma dada atividade ou material, tornando-os coisa sua. Talvez um crime hediondo que os adultos cometam contra a criatividade de uma criança seja surrupiar-lhe esse tempo. (Amabile, 2000 in Goleman, Kaufman e Ray, 2000:54)

⁵ Disponível em <http://families.boulderjourneyschool.com/learning-experience-2-infants.html> (Consultado em maio de 2015)

Ainda na perspectiva desta autora, as crianças entram num estado de criatividade absoluta, denominado *fluxo*, de um modo muito mais natural que os adultos. Nesse estado, o tempo não importa porque a absorção é total e dá-se um nível máximo de prazer e originalidade. *Infelizmente, as crianças são interrompidas, arrancadas de sua concentração; seu desejo de terminar um trabalho às vezes é frustrado.* (Amabile 2000 in Goleman, Kaufman e Ray, 2000:55)

Neste âmbito, ao vivermos à pressa, ao contabilizarmos minuto a minuto para a concretização de uma tarefa, sem tempo para imprevisibilidades e sem qualquer flexibilidade de horários, interrompemos o processo criador da criança, impedindo-a de finalizar aquilo em que estava concentrada e implicada ativamente.

Impera-se, ainda, a necessidade de desenvolver a criatividade desde a infância, na medida em que

Do nascimento à infância, o cérebro possui muito mais neurônios do que na idade adulta. Às vésperas da puberdade, o cérebro sofre um processo chamado “poda”, no qual milhões de conexões neurológicas desaparecem, enquanto outras se encaixam nos esquemas que serão preservados ao longo da vida. Segundo uma teoria, os esquemas neurais usados com mais frequência durante a infância têm mais probabilidade de sobreviver à poda. Isso sugere que os hábitos estabelecidos nessa fase possuem notável significação para o potencial adulto (...). (Goleman, Kaufman e Ray, 1992:51)

1.4. Educadores Criativos

Vivemos em uma sociedade, que nos ensina desde muito cedo, a controlar as nossas emoções, a resguardar a nossa curiosidade, a evitar situações que poderiam redundar em sentimentos de perda e de fracasso. Aprendemos também, desde os nossos primeiros anos, a criticar as nossas ideias e a acreditar que o talento, que a inspiração, que a criatividade são o resultado de fatores sobre os quais temos pouco controle e que estariam presentes em apenas poucos indivíduos privilegiados. Aprendemos a não explorar as nossas ideias e bloquear tudo aquilo que poderia ser considerado ridículo ou motivo de crítica. (Alencar, 1999:43)

O educador, como um importante modelo para as crianças com quem desempenha funções, assume-se como alguém capaz de não asfixiar a criatividade das crianças, mas, contrariamente, ser alguém que facilite esta característica do pensamento em contexto escolar.

Consecutivamente, partindo do ponto anterior, perspetivamos agora a criatividade no sentido do educador, isto é, partir de uma visão mais geral, explanando algumas características comuns de pessoas criativas, para um olhar mais particular, alusivo às características de um contexto educacional e de aceções de educadores criativos.

Encarando a criatividade enquanto processo - procura de soluções para a resolução de um problema – verifica-se que:

(...) na própria vida temos experiência e situações nas quais temos que ser flexíveis para achar a solução do problema. Quando somos flexíveis, conseguimos enfrentar muitas situações que, às vezes, se apresentam sem saída (Fireman, 2012:s/pp.)

Por concomitância, a flexibilidade revela-se como uma das características das pessoas criativas, conforme corrobora Alencar (1999) quando explicita (...) *algumas características a serem cultivadas para um melhor aproveitamento do potencial criador de cada indivíduo* (Alencar, 1999:35), nomeadamente: a autonomia (independência) e a flexibilidade pessoal e abertura à experiência. Por sua vez, esta última especificidade abarca os seguintes componentes: flexibilidade pessoal, abertura à experiência, autoconfiança, iniciativa e persistência, sensibilidade emocional, espontaneidade e intuição, e, por fim, bagagem de conhecimento.

Do mesmo modo, Wechsler (1998) definiu algumas características comuns de pessoas criativas: fluência e flexibilidade de ideias; ideias originais e criativas; sensibilidade interna e externa; fantasia e imaginação; abertura às novas experiências; independência de julgamentos e inconformismo; uso de analogias e combinações incomuns; ideias enriquecidas e elaboradas; preferência por situações de risco; motivação e curiosidade; humor, impulsividade e espontaneidade; confiança em si mesmo e sentido de destino criativo.

Segundo Antunes, (2003 cit Fireman, 2012), pessoas criativas revelam pontos em comum:

(...) mostram-se extremamente capazes e interessados em observar objetos, eventos ou fatos por ângulos inusitados (...) revelam verdadeira determinação na

busca do que gostam e parecem apaixonados por seus objetivos (...) revelam-se extremamente autoconfiantes nas coisas que fazem, chegando à ousadia de defender suas idéias, mesmo quando contrariam as normas vigentes (...) sobrepõem seus sonhos às conveniências de sua idade e de seu momento (...). (Antunes, 2003 cit Fireman, 2012:s/pp.)

e, por fim

(...) são muito bons em associações e, quando convidados a explicar ou simplesmente relatar um feito realizado ou atividade que assistiram, envolvem a narrativa em comparações, metáforas ou mesmo fantasias. (Idem)

O autor alerta que todas as características supracitadas não têm correlação com o sexo, raça, cultura, nível socioeconómico ou idade.

Esclarecidos os aspetos a considerar quando se fala de pessoas criativas, importa transcender para a vertente educacional e perceber de que modo a criatividade pode ser operacionalizada na prática dos educadores. Logicamente, enaltecem-se as características que estes detêm para serem considerados educadores criativos.

De acordo com Morais e Azevedo (2011), *(...) creativity has gained ground in Portugal, where is a stated need to train creative citizens and where the role of the teacher is recognized in achieving this goal from kindergarten to university* (Morais e Azevedo, 2011:330).

Neste sentido, impera-se a criação de um contexto favorável ao desenvolvimento da criatividade, desde uma idade muito precoce, prestando igualmente atenção, ao facto deste mesmo objetivo não se perder à medida que o nível de ensino vai aumentando até à faculdade.

O educador desempenha um papel fundamental na concretização deste repto, porém, Alencar (1999) considera que os professores, aquando pressionados e preocupados em cumprir o programa, não têm tempo para ouvir as questões e ideias dos alunos, não as aproveitando nem valorizando os seus pontos de vista.

Denote-se que

A fantasia e a imaginação, tão presentes no jogo e na brincadeira infantil, tendem a ser vistas como algo que não deve ser cultivado, sendo mesmo ameaçadoras para

os agentes socializadores algumas manifestações da criança (...) Os professores ignoram e desconhecem a extensão em que a criança faz uso de sua fantasia e imaginação. (Alencar, 1999: 77)

Fundamentando-se nesta premissa, Alencar (1999) define algumas características de uma atmosfera criativa num contexto de sala de aula, às quais os educadores/professores devem prestar bastante atenção. São elas: dar hipótese ao aluno de levantar questões, elaborar e testar hipóteses, discordar, propor interpretações alternativas, avaliar criticamente factos, conceitos, princípios, ideias; dar tempo ao aluno de pensar e desenvolver ideias criativas, na medida em que estas não surgem de modo imediato e espontâneo; criar um ambiente de respeito e aceitação mútua; estimular o aluno a recorrer a acontecimentos imaginários; encorajar os alunos a refletir sobre o que eles gostariam de conhecer melhor, ou temáticas que gostassem de concretizar estudos e pesquisas; desenvolver nos alunos o pensar em termos de possibilidade, sugerir modificações e aperfeiçoar as suas próprias ideias; incentivar a utilização da criatividade face à resolução de um problema; valorizar o trabalho do aluno, as suas contribuições e ideias; encorajar o aluno a ser criativo e proporcionar um espaço onde possa divulgar as suas criações; proteger o trabalho do aluno de críticas destrutivas e brincadeiras dos colegas; e, por fim, utilizar os recursos mais adequados à manifestação da criatividade.

De acordo com o olhar dos professores, os aspetos importantes para o desenvolvimento da criatividade na sala de aula prendem-se com:

(...) opportunity for students to choose tasks or to do their own self-correction (...) stimulate students to ask questions and to use open answers in response to badly structured problems and in divergent and unusual situations. (Morais e Azevedo, 2011:331).

Assim,

School and, in particular, the classroom has been seen as privileged context for promoting creativity in order to enhance social and individual progress (...) teachers are a source of information but they also act as a relevant role model for their students with respect to strategies and behaviours.(...) On the other hand, knowing the perceptions of teachers can be the first step to defining the needs and the interventions about creativity at school. (Idem, 330-331)

Tal como afirmam Morais e Azevedo (2011) os professores arrogam um importante papel no desenvolvimento da criatividade na sala de aula. Eleva-se,

igualmente, a necessidade de conhecer as percepções de criatividade dos professores, com o intuito de conhecer as fragilidades que sentem no seu quotidiano e melhorar as suas práticas:

(...) knowing teacher's perceptions about creativity can help to understand needs, misconceptions or even prejudice ideas, and to discern positive beliefs that should be reinforced; evaluating teachers conceptions of creativity can help consequently to establish better practices to foster creativity in classroom. (Morais e Azevedo, 2011:331).

Surge a crença de que

(...) o professor pode auxiliar o processo de desenvolvimento do pensamento criativo na criança. Atualmente, trabalhando em creche, estou podendo acompanhar mais amiúde o desenvolvimento do pensamento criativo através da arte, da oralidade, da resolução de problemas e do lúdico. (...) O professor deve incentivar nos alunos a espontaneidade, a autonomia e a autoconfiança, pois assim ajudarão o pensamento criativo. (Fireman, 2012:s/pp.)

Neste sentido, um educador criativo

(...) is the one who encourages reasonable risks and unpredictable situations, while reinforcing creative activities. A close relationship with students and a motivating class environment should also be both in harmony with a good scientific background of the teacher and with her/his ability to be challenging at the cognitive level. (Morais e Azevedo, 2011:331)

Ainda no ponto de vista de Morais e Azevedo (2011), um educador criativo deve encorajar a autoconfiança e a autorregulação das suas crianças e dotá-las de um papel ativo na formulação de uma multiplicidade de ideias para definir e redefinir problemáticas. Por fim, o educador deve ser tolerante quanto a ambiguidades e crítico na sua prática e nas suas demonstrações de habilidades criativas. Na percepção dos professores envolvidos no estudo desenvolvido por Morais e Azevedo (2011), a promoção da autonomia e autoconfiança do aluno revela-se o aspeto mais valorizado por eles quanto à percepção de professor criativo.

Contudo, um aspeto permanece em dúvida: *The existence of clear and flexible rules in the classroom*, cujas opiniões dos professores mantêm-se divididas quanto à existência de regras e seu papel no desenvolvimento da criatividade dos seus alunos. Alguns consideram que é um fator que ajuda na

promoção desta competência, outros defendem que as regras tendem a inibir a criatividade dos alunos.

O que define um professor criativo e suas características são estabelecidas pelo próprio professor, porém as dificuldades tendem a surgir. Segundo Morais e Azevedo (2011), quando os professores aplicam o conceito de criatividade na sua prática pedagógica, por vezes

(...) they feel uncomfortable about teaching creativity because this involves risk-taking; they should be prepared to learn from their pupils and not be afraid of looking different. (Morais e Azevedo, 2011:331)

De igual modo,

in spite of the high motivation that these professionals have in order to practice creativity, difficulties emerge when they try pragmatically to be creative, due to a fear of assuming responsibility and low self-assessment of themselves as creative people. (Morais e Azevedo, 2011:331)

Fleith (2000 cit Morais e Azevedo, 2011) refere que

(...) that teachers may be aware of the characteristics that promote student creativity but their transfer into practice may still be intuitive, as not only declarative but also procedural knowledge is needed. This way the wishes and practices of teachers could and should become more coherent in the classroom. (Fleith, 2000 cit Morais e Azevedo, 2011:332)

Robinson (2013) remete a profissão docente para o grande objetivo da educação: fazer com que as crianças aprendam. Esta noção deve estar presente em cada educador para que ganhe confiança e aplique no seu quotidiano a criatividade, sem medo de errar e voltar a tentar as vezes que forem necessárias:

Mas ensinar é uma profissão criativa. Ensinar, corretamente concebido, não é um sistema de transmissão. Vocês não estão lá apenas para transmitir a informação que receberam. Os bons professores fazem isso, mas o que também fazem é orientar, estimular, provocar, envolver. No fim de contas, a educação tem tudo a ver com aprendizagem. Se não a aprendizagem não acontece, não existe educação. As pessoas podem gastar montes de tempo a debater a educação sem nunca debater a aprendizagem. O objetivo da educação é conseguir que as pessoas aprendam. (Robinson, 2013⁶)

⁶ ROBINSON (2013). Como Escapar ao Vale da Morte Educacional. TEDTALKS, Califórnia. Disponível em https://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley/transcript?language=pt (consultado em maio de 2015)

2. Creche

2.1. Contextualização

As crianças têm direito à protecção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, de discriminação e de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições.

(Constituição da República portuguesa, Capítulo II, Artigo 69.º, alínea 1)

Todos têm direito à educação e à cultura.

(Constituição da República portuguesa, Capítulo III, Artigo 73.º, alínea 1)

Partindo da Constituição da República Portuguesa, as crianças apresentam-se como sujeitos detentores de direitos, representando a creche o seu primeiro contacto com uma modalidade formal de oferta educativa, entendida como

(...) uma resposta social de âmbito socio-educativo que se destina a crianças dos 3 meses aos 3 anos de idade, durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais, proporcionando às crianças condições adequadas ao desenvolvimento harmonioso e global e cooperando com as famílias em todo o seu processo educativo. (Ministério da Educação, 2000:43)

Constituem objetivos específicos dos cuidados das crianças dos 0 aos 3 anos:

(...) proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado; colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e de responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças, colaborar de modo eficaz no despite precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado. (Ministério da Educação, 2000:40)

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), a orientação e as atividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas pelo educador de infância, sendo apenas em 2001, postulado do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-lei nº. 241/2001) que a (...) *formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para*

desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos.

Para Portugal (2012) cabe ao educador de infância

(...) compreender formas diversas de assegurar a prossecução das finalidades educativas em creche. Caberá a cada profissional conhecer o seu contexto e deixar a sua marca individual na construção de práticas pedagógicas de qualidade, baseadas em atitudes básicas, como Observar, perguntar, flexibilizar (...) que não se coaduna nem com uma abordagem baseada no senso comum, nem com uma abordagem técnica e aplicativa, envolvendo, portanto, profissionais de creche bem formados e que devem ser devidamente valorizados. (Portugal, 2012:13-14)

2.2. A Criatividade em Creche

Segundo Santos e André (2012), a pertinência de refletir acerca da criatividade na educação, relaciona-se pelo facto de ser uma característica do pensamento que se manifesta, numa grande parte das pessoas, desde uma idade precoce.

Estas autoras corroboram com Pequito (1999) no facto dos educadores de infância reconhecerem o desenvolvimento da criatividade como fundamental, porém as suas práticas e atitudes nem sempre são coerentes com essa perceção.

Neste âmbito, as autoras apuraram como condições essenciais para a promoção da criatividade na infância, os ambientes educativos e as atitudes positivas dos educadores, ambicionando através do desenvolvimento de percursos criativos que as crianças sejam *(...) capazes de pensarem e olharem os problemas e as situações de uma forma não convencional e mais flexível.* (Santos e André, 2012:43-44)

Reforçam que

For young children, acting, thinking and imagining are inseparable and they need sensitive adults who are able to appreciate their particular ways of expression in the most diverse forms they find comfortable (Santos e André, 2011:11).

Portugal (2008) partilha deste conceito, referindo

(...) As crianças aprendem e desenvolvem-se bem na interacção com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade; pessoas de referência na sua vida (...) (Portugal, 2008:34).

Surge a figura do educador como detentor de um papel crucial no desenvolvimento da criatividade da criança, respeitando-a e estabelecendo relações positivas, baseadas na confiança e no amor.

É essencial, num contexto de creche, educadores com atitudes positivas *(...) face às ideias, processos e produtos das crianças (...)* (Santos e André, 2012:44) ao invés de educadores autoritários, que tendem a matar *(...) desde cedo, a curiosidade, a imaginação, o pensamento crítico (...)* fazendo com que *(...) a voz e a alma de muitas crianças calem e sejam apenas o eco daquilo que poderiam ser* (Cavalcanti, 2006:92-93).

Neste sentido, *Em nada o acto de criar se contrapõe ao de aprender, mas contrariamente, a criatividade pode ser um elemento facilitador para a aquisição de conhecimento* (Idem:95).

Averiguamos, deste modo, a importância dos educadores de infância, nesta primeira etapa da vida de bebés e crianças pequenas, planificarem e conceberem a sua prática pedagógica sob um ângulo promotor da criatividade.

Araújo (2013 in Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013) inclui nas dimensões da pedagogia em creche, ancorada em perspetivas de carácter participativo, as atividades e os projetos. Importa, assim, perceber se estes componentes também contribuem para a promoção da criatividade no contexto de creche.

Impera-se, nesta valência

(...) uma educação para a criatividade (...) constituindo-se como algo *(...) absolutamente vital para desarmar as muitas armadilhas em que enredámos e para as quais não vislumbramos saídas.* (Santos e André, 2012:45)

em prol da formação de cidadãos originais, criativos e flexíveis.

2.2.1.1. A criatividade em currículos internacionais

Partindo das teorias públicas dos autores supramencionados, procuramos, seguidamente, estabelecer uma ponte com os diversos currículos, dirigidos para a valência de creche, que privilegiem e/ou abordem a criatividade.

2.2.1.2. HighScope

Na abordagem HighScope, à educação de bebés e crianças em contextos de grupo, surgem as experiências-chave, que segundo os autores (...) *proporcionam um retrato vivo do que as crianças de muita tenra idade fazem, e do conhecimento e das competências que emergem das suas ações.* (Post e Hohmann, 2007:36). Nestas experiências-chave, a criatividade emerge numa categoria intitulada de *representação criativa*, que por sua vez, envolve atividades/ações como: imitar e brincar ao faz-de-conta; explorar materiais de construção ou de expressão artística e o responder a e identificar figuras e fotografias.

Recentemente, surgem os Indicadores Chave do Desenvolvimento (KDIs) que se assumem como (...) *blocos de construção do pensamento e raciocínio em cada estágio de desenvolvimento.* (HighScope Educational Foundation, 2011) Neste sentido, a criatividade destaca-se num tópico denominado de *artes criativas*, abrangendo os seguintes subdomínios: imitar e “fazer de conta”, explorar materiais de expressão artística, identificar imagens visuais, ouvir música, responder à música, explorar sons e tons vocais.

2.2.1.3. The Early Years Foundation Stage - Currículo Inglês

Este currículo encontra-se organizado em seis áreas de aprendizagem e desenvolvimento que auxiliam o educador a observar, planificar e concretizar atividades ancoradas no desenvolvimento individual e nas necessidades da criança. Uma dessas áreas designa-se por *creative development* clarificando a importância de desenvolver a criatividade das crianças, apoiando a sua curiosidade, exploração e brincadeiras. Este currículo esclarece:

They must be provided with opportunities to explore and share their thoughts, ideas and feelings, for example, through a variety of art, music, movement, dance, imaginative and role-play activities, mathematics, and design and technology (EYFS, 2008:104).

2.2.1.4. Reggio Emilia

Malaguzzi (1999) – fundador deste modelo pedagógico – defende que as crianças são (...) *os melhores avaliadores e os juízes mais sensíveis dos valores e da utilidade da criatividade* (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:86). Este pensador argumenta tal conceção referindo que, as crianças não se encontram excessivamente vinculadas às suas ideias, construindo-as e reinventando-as de um modo sistemático.

Neste sentido, Malaguzzi (1999) refere que (...) *A criatividade exige que a “escola do saber” encontre conexões com a “escola da expressão”, abrindo portas para as cem linguagens da criança.* (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:87)

Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (Edwards, Gandini e Forman, 1999:21)

Deste modo, surge o atelier como um espaço que privilegia a criatividade da criança, na medida em que permite gerar uma (...) *complexidade e novas ferramentas para o pensamento.* (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:84)

2.3. O Ambiente Educativo em Creche

Vasconcelos (2011), na sua recomendação para a educação dos 0 aos 3 anos, considera

(...) fundamental a criação de um ambiente educativo repousante e estimulante, esteticamente relevante, que recorra a materiais naturais que dêem segurança e gratifiquem afectivamente as crianças. Cada vez mais os “espaços exteriores” adquirem maior relevância, pelo que devem ser cuidados e estimulantes,

proporcionando à criança experiências diárias e sistemáticas de contacto com a natureza, com a terra, a água, o sol e a chuva, as plantas, os animais, as pedras, os troncos... (Vasconcelos, 2011:29)

Neste sentido, o ambiente educativo em creche revela-se facilitador da adaptação da criança à instituição, conferindo-lhe segurança e promovendo as relações interpessoais. Esta noção de segurança é igualmente defendida por Portugal (2011), quando alerta para o facto da organização do ambiente educativo

(...) promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e bem-estar estético. (Portugal, 2011:57)

A abordagem HighScope reforça que, para além de se organizar o ambiente como promotor de oportunidades de aprendizagem ativa, não descurando o conforto e bem-estar das crianças, importa que este não limite as pessoas que prestam cuidados e organizam o ambiente

(...) a inclinação natural das crianças para esbracejarem, espernearem, reboarem, gatinharem, andarem no andarilho, baloiçarem, darem os primeiros passos, andarem, treparem e correrem, nem incentiva as crianças a fazerem coisas antes de estarem preparadas para tal; as crianças podem perseguir os seus interesses e agir de acordo com os seus níveis individuais de desenvolvimento. (Post e Hohmann 2007:100)

Neste âmbito, na conceção e organização do ambiente educativo em creche, os educadores de infância devem considerar não só o carácter flexível e previsível do mesmo - para que bebés e crianças pequenas se sintam seguras - , mas também, respeitar o ritmo individual de cada criança, de modo a desenvolver-se de acordo com as suas necessidades e interesses próprios.

Remetendo esta temática para outro prisma, à semelhança das crianças, os adultos que exercem funções em creche, necessitam, igualmente, de um ambiente que seja estimulante e confortante, como sugere Portugal (2011):

Um contexto só é bom para as crianças se for igualmente bom para os adultos que nele trabalham. Adultos e crianças necessitam de lugares onde seja agradável viver, onde se conheça funcionalidade, conforto e satisfação estética. (Portugal, 2011:56)

Tal premissa é igualmente encontrada no currículo criativo, especificamente: *El ambiente que usted cree tendrá un profundo efecto en los*

sentimientos y acciones de los niños a su cuidado, sus familias y usted mismo (Dombro, Colker e Dodge, 2000:111).

Ainda nesta perspetiva, Malaguzzi (1993) preconiza que a organização do ambiente educativo reflete a conceção que o educador detém sobre a imagem da criança, explicitando,

The environment you construct around you and the children also reflects this image you have about the child. There's a difference between the environment that you are able to build based on a preconceived image of the child and the environment that you can build that is based on the child you see in front of you (...). An environment that grows out of your relationship with the child is unique and fluid. (Malaguzzi, 1993:s/pp.)

Portugal (1998) defende que

O ambiente da creche não é definitivo. Planear, arranjar, avaliar e rearranjar é um processo contínuo na busca da qualidade e daquilo que melhor se adequa às crianças em questão. (Portugal, 1998:202)

compactuando, com as premissas estabelecidas no Perfil de Desempenho Específico do Educador de Infância (Decreto-Lei nº. 241/2001 de 30 de agosto), referentes ao seu papel na organização do ambiente educativo.

Entendido o papel que o ambiente educativo detém na educação de bebés e crianças pequenas, esmiuçamos, nos próximos pontos a organização do espaço e do tempo, em contexto de creche.

2.3.1. A Organização do Espaço

O ambiente físico e material das salas de creche deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades ao nível dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento (Araújo, 2013 in Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013:30).

Assente num clima de aprendizagem ativa, a organização do espaço pretende (...) *facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas* (Portugal, 2012:12).

Encarando a organização do espaço como um fator privilegiador da criatividade de bebés e crianças pequenas, enaltece-se, neste tópico, o papel da criança como um elemento ativo e participativo nas suas aprendizagens.

Interrogamo-nos, agora: Que cuidados deve o educador adotar para criar espaços estimulantes? Que equipamentos e objetos deve incluir na sala de atividades e exterior? Em que currículos e/ou instrumentos o educador pode inspirar-se quando organiza um espaço?

Partindo destas questões, procuramos analisar, seguidamente, currículos e instrumentos relacionados com a valência de creche, apurando diretrizes essenciais na organização de um espaço promotor da criatividade de bebés e crianças pequenas.

2.3.1.1. El Currículo Creativo para Niños de Cero a Tres Años

De acordo com Dombro, Colker e Dodge (2000) nesta valência os bebés e as crianças pequenas crescem a um ritmo alucinante, sendo que o espaço também ele deve ser alterado de modo a oferecer novos desafios e suscitar novos interesses.

Corroboram, igualmente, que se o educador concebe um espaço (...) *de manera que pueda trabajar con eficiencia, contará con el tiempo y la energía necesaria para relacionarse con cada niño de una manera afectuosa, reconfortante y sin prisa* (Dombro, Colker e Dodge, 2000:111).

Neste sentido, *El Currículo Creativo para Niños de Cero a Tres Años*, sugere várias estratégias que orientam os educadores na organização do espaço interior e exterior, em creche.

À medida que as crianças em creche começam a mover-se mais e com uma maior independência necessitam de espaços para explorar, sem constituírem qualquer perigo para a sua segurança. Neste sentido, na organização do espaço interior, é fundamental que o educador (...) *disponga el espacio interior de manera que sea acogedor para los niños, así como un lugar que facilite el trabajo* (Dombro, Colker e Dodge, 2000:115).

Consequentemente existem alguns aspetos a ter em consideração na conceção deste espaço, nomeadamente: incluir detalhes (plantas, imagens,

mobiliário, livros, etc.); evitar estimular excessivamente os bebês e crianças pequenas (não colocar à disposição das crianças um número exagerado de jogos e brinquedos), conceber áreas para as crianças movimentarem-se livremente; ter consciência que o espaço afeta o comportamento das crianças (oferecer espaços livres para fomentar a motricidade global e destreza e espaços íntimos que incentivem a interação social e comunicação); organizar e colocar rótulos nos equipamentos e materiais; preservar a saúde do adulto (conceber sítios cómodos para o adulto, no cuidado pessoal e interação com os bebês e crianças pequenas) e avaliar continuamente a funcionalidade do espaço.

Este espaço interior (...) *puede satisfacer las necesidades de los niños hasta los tres años y los adultos.* (Dombro, Colker e Dodge, 2000:117) e contemplar áreas definidas que possibilitem uma diversidade de atividades, especificamente: jogo faz de conta, jogos e puzzles, livros, expressão artística, provar e preparar comida, jogos com água e areia e, por fim, a música e movimento.

Para el bienestar físico e emocional infantil es importante que los niños pasen tiempo al aire libre todos os días. (Dombro, Colker e Dodge, 2000:120) sendo que o educador deve planejar estes momentos, partindo do desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas, para tomar decisões acertadas quanto à organização do espaço exterior.

Deste modo, ao levar bebês para o exterior o educador deve privilegiar espaços como pastos, delimitados e à sombra, para que os bebês possam alcançar, agarrar e explorar tudo o que quiserem. Devem ser locais altos, para que os bebês possam observar a paisagem que os rodeia sem qualquer perigo. Relativamente às crianças que já gatinham, o educador deve incluir colchões, túneis, caixas de cartão, recipientes de encher e esvaziar, espátulas e caixas de areia. Deve privilegiar espaços que tenham ramos, troncos e cadeiras perto e coladas ao solo onde as crianças se possam levantar e apoiarem-se. No que concerne às crianças que já andam o educador pode incluir uma maior variedade de materiais e brinquedos como: bolas de diferentes tamanhos e texturas, jogos de construção, carrinhos, cavaletes de pintura, pincéis e tintas, baldes e

materiais para brincar com água, instrumentos musicais, baloiços, entre outros. À semelhança do espaço interior, também no espaço exterior o educador deve avaliar de um modo contínuo, procurando refletir acerca de atividades que podem ser concretizadas ao ar livre, ao invés do espaço sala.

A seleção dos materiais é um parâmetro que o educador tem que vigiar de um modo muito atento para que não coloque em risco a segurança das crianças. Neste sentido, é necessário verificar se todos os objetos se encontram em bom estado ou se não contém peças demasiado pequenas. Todos os materiais incluídos nos diversos espaços devem refletir os interesses e capacidades das crianças, devendo ser diferentes de acordo com a idade e o desenvolvimento de cada uma. A inclusão de material de desperdício apresenta-se como um modo de colaborar com a família e criar jogos e brinquedos que cativam os bebés e crianças pequenas. Quanto à disposição dos materiais, a salientar: exibir os brinquedos de modo que as crianças possam utilizar autonomamente, sem qualquer perigo; recordar que menos pode ser mais – selecionar os materiais; colocar os jogos e brinquedos sobre uma superfície de cor neutra; guardar os jogos com peças mais pequenas em caixas transparentes e colocar rótulos nos recipientes e prateleiras.

Todos os espaços devem ser adaptáveis a crianças com necessidades específicas, na medida em que (...) *su objetivo es possibilitar que los niños con necesidades especiales participen e interactúen tanto como sea posible, ¡que hagan parte de la acción!* (Dombro, Colker e Dodge, 2000:124) e incluírem as famílias das crianças e suas culturas, devendo para isso o educador pensar (...) *en lo que parece importante para cada familia (...)* e conceber (...) *maneras de incorporar a su propio entorno algunos de estos elementos.* (Dombro, Colker e Dodge, 2000:125)

Este currículo sugere que o educador visite outras instituições de modo a visualizar diversas formas de organização de espaços, observando e registando algumas particularidades, de modo a refletir sobre as mesmas aquando do seu regresso ao trabalho e sua aplicabilidade no contexto em que se insere.

2.3.1.2. HighScope

Num programa HighScope,

Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais. (...) o ambiente físico por si só revela o modo como apoia o desenvolvimento básico dos bebés e das crianças pequenas (...) um contexto agradável onde os adultos observam, valorizam e apoiam as acções, as escolhas e as ideias das crianças. (Post e Hohmann, 2007:101)

Baseada na premissa supramencionada, esta abordagem para bebés e crianças pequenas explicita o modo como se organizam e equipam espaços em creche, através da delimitação de áreas distintas que proporcionem diferentes tipos de atividades. Por conseguinte, apresenta três grandes linhas orientadoras que por sua vez, se subdividem em outras recomendações, para o educador, especificamente: *criar ordem e flexibilidade no ambiente físico; proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos e apoiar a abordagem sensório-motora das crianças à aprendizagem.* (Post e Hohmann, 2007:102)

Relativamente à *criação de ordem e flexibilidade no ambiente físico*, importa ter presente a noção de que a exploração e brincadeira são uma constante ao longo da primeira infância, variando à medida que as crianças crescem. Consequentemente, o espaço necessita de deter ordem e um carácter flexível para responder aos interesses da criança, fazendo-a sentir-se confortável através da promoção das suas escolhas sobre o mundo que a rodeia.

Neste parâmetro o educador precisa ter em consideração: criar áreas distintas de cuidados e brincadeira – é fundamental incluir áreas claramente definidas para preparar alimentos e comer, para dormir e descansar, para cuidar da higiene pessoal e para brincar. Estes espaços devem proporcionar à criança brincadeiras em que queira estar sozinha e brincadeiras onde possa interagir com os outros. -; dispor de um espaço de chão livre – é apropriado manter o chão livre o quanto possível para as crianças terem um espaço amplo que lhes permita gatinhar, baloiçar, andar, trepar e correr. Por norma, este espaço livre situa-se no meio da sala. -; optar por mobiliário, equipamento e caixas móveis – é essencial evitar móveis e equipamentos pesados, procurando que todas as

estantes e prateleiras sejam fixas e estáveis quer para a segurança das crianças, quer para as auxiliar quando procuram apoiar-se nos móveis para dar se deslocarem pelo espaço. Cestos e caixas cilíndricas são os recipientes ideais para guardar os brinquedos e jogos adequados para os bebés que ainda não se deslocam -; e, por fim, proporcionar um acesso fácil ao exterior – é indiscutível a necessidade de bebés e crianças pequenas precisarem de ir todos os dias brincar ao ar livre. O exterior integra várias superfícies com texturas diferentes, caminhos para brincar, uma paisagem sempre em movimento e luz natural. Esta abordagem HighScope acrescenta, ainda, o facto de ser extremamente importante as crianças conhecerem todas as variantes climatéricas, ou seja, permitir que com neve e chuva fraca e morna as crianças possam ir para o exterior desenvolver experiências e brincadeiras.

No que concerne ao *proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos*, importa balançar a comodidade e segurança física e psicológica para as crianças, com o sentido prático e a conveniência para os adultos. Neste contexto, procura-se que o espaço permita às crianças novos interesses e aventuras, sempre em segurança, e conceber um espaço que funcione, igualmente, para o educador.

Neste ponto o educador necessita de ter em conta: o chão, paredes e tetos acolhedores – de fácil limpeza, em cores sólidas ou tons neutros, com acabamento antiderrapante e tomadas protegidas ou colocadas a um nível superior -; a criação de locais acolhedores – inclusão de materiais suaves e macios como almofadas, pufes, sofás, cadeirões e colchões, de superfície lavável -; a luz natural suave – espaços iluminados por luz natural ou por luzes incandescentes colocados em locais estratégicos no teto -; o mobiliário e equipamento à medida dos bebés e das crianças – privilegiar móveis construídos de acordo com o tamanho das crianças, permitindo-lhes desenvolver um maior sentimento de pertença e de controlo nesse espaço -; o mobiliário à medida dos adultos – integrar mobília de tamanho grande torna o espaço acolhedor, na medida em que o assemelha a uma casa familiar -; a arrumação de objetos do educador e das crianças – conceber um espaço adequado e acessível,

identificado com etiquetas e fotografias -; o acesso seguro e preciso dos adultos a objetos do quotidiano – dispor estrategicamente eletrodomésticos e equipamentos que o educador utiliza no seu quotidiano, para que focalize a sua atenção nas crianças e não na procura desses dispositivos -; a conceção de uma zona de entrada acolhedora – procurar que a decoração e o mobiliário do hall de entrada seja acolhedor para a família da criança, através da inserção de sofás e cadeiras, plantas, luz natural, fotografias (das crianças e equipa de pessoal) e quadros de cortiça para recados e informações -; a inclusão de objetos que lembrem a casa – integrar fotografias das crianças na sala e permitir que as crianças tragam objetos que lhe lembrem a sua casa -; o espaço para as produções criativas das crianças – organizar um espaço onde as crianças observam as suas obras artísticas permitindo-lhes verem reflexos de si-próprias nesse local -; e por último, a focalização ao nível do chão – dinamizar o chão, através da perspectiva de bebés e crianças pequenas que ainda não andam. Para esta atividade, o educador pode experimentar gatinhar para ver com o olhar da criança e incluir uma diversidade de estímulos visuais, auditivos, olfativos e táteis.

Reportando para o *apoiar a abordagem sensório-motora das crianças à aprendizagem*, sensibiliza-se o educador para a compreensão de que (...) os *bebés e as crianças estão ávidos por explorarem e aprenderem directamente utilizando o seu corpo todo e os seus cinco sentidos*. (Post e Hohmann, 2007:114)

Para sustentar o desenvolvimento sensório-motor, emerge-se que o educador: apele aos sentidos das crianças - integração de materiais versáteis (utilizados pelas crianças de maneiras infinitas), criação de um espaço com texturas variadas (pavimentos e superfícies variados [quer interiores, quer exteriores], mobiliário diverso, uma variedade de cercas ou sebes exteriores e uma panóplia de tecidos), vistas interessantes (na impossibilidade de existir janelas à medida das crianças, construir rampas e outros dispositivos que permitam-lhes observar o mundo exterior) - e que conceba um espaço e materiais para as crianças se movimentarem – incluir uma variedade em termos

de escala (equipamentos, brinquedos e materiais com diferentes tamanhos), níveis múltiplos (as crianças adoram mudar de perspetiva e de se aventurarem a gatinhar e alcançar diversos patamares) e locais adequados a diferentes níveis de atividade (criar espaços que respondam aos diversos interesses e necessidades das crianças).

2.3.1.3. Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition

Este instrumento pretende medir a qualidade do ambiente educativo na valência de creche, contendo items que procuram (...) *to assess provision in the environment for the protection of children's health and safety, appropriate stimulation through language and activities, and warm, supportive interaction.* (Harms, Cryer e Clifford, 2006:1)

Remetendo para a organização do espaço, segundo esta escala existem alguns tópicos a considerar quando se trabalha com bebés e crianças pequenas, especificamente: o espaço interior (*indoor space*), o mobiliário para as rotinas de cuidado às crianças e para brincadeiras (*furniture for routine care and play*), a existência de espaços confortáveis para momentos de relaxamento (*provision for relaxation and comfort*), a disposição da sala (*room arrangement*) e a presença de dispositivos visuais para as crianças (*display for children*).

Neste sentido, partindo de situações ideais, isto é, situações descritas neste documento com uma classificação compreendida entre o bom e o excelente, elencamos, seguidamente, os aspetos a ter em consideração para uma adequada organização do espaço em creche.

Relativamente ao espaço interior (*indoor space*), este necessita ser amplo, quer para as crianças e os adultos, quer para a inclusão do mobiliário. Deste modo, considera-se um espaço amplo aquele que permite que as crianças e os adultos se movimentem livremente, que inclua móveis em número suficiente e equipamentos para crianças e adultos com necessidades especiais. Ainda neste tópico, é importante que a luz natural seja facilmente controlada - através

de cortinas ou estores – assim como a ventilação do espaço – abertura de janelas – e que todos os materiais e superfícies sejam laváveis.

Quanto ao mobiliário para as rotinas de cuidado às crianças e para brincadeiras (*furniture for routine care and play*), a ITERS-R preconiza a existência de mobiliário para o cuidado individual de cada criança – cadeiras de alimentação; mesas e cadeiras e cacifos para os pertences pessoais – mobiliário que fomente a independência da criança – mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças, prateleiras colocadas à medida das crianças, degraus em lavatórios, cadeiras especiais para crianças com limitações motoras – e mobiliário que seja funcional para o adulto – mantas e cadeiras de fácil acesso, espaço para colocar fraldas e produtos de higiene e uma cadeira para o adulto que lhe permita estar confortável enquanto trabalha com as crianças. Todos os materiais e brinquedos devem estar organizados de um modo lógico e coerente para as crianças, sendo facilmente observáveis e alcançáveis por estas.

A existência de espaços confortáveis para momentos de relaxamento (*provision for relaxation and comfort*), devem estar protegidos de áreas onde outras crianças possam estar a brincar, porém, podem ser espaços onde as crianças possam ver um livro ou concretizar atividades mais calmas. A inclusão de materiais o mais confortável possível para as crianças é uma prioridade, valorizando-se a integração de materiais fofos, superfícies como tapetes macios, sofás e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças.

No que concerne à disposição da sala (*room arrangement*) todos os armários de cuidado pessoal devem estar convenientemente arrumados de modo a possibilitar ao adulto um fácil acesso às fraldas, produtos de higiene, água morna, entre outros. A disposição dos móveis deve permitir ao adulto estabelecer o contacto visual com as crianças nas diferentes áreas, procurando incluir materiais que permitam um variado leque de experiências e brincadeiras. Os materiais com uma utilidade semelhante devem ser colocados na mesma área e sempre acessíveis às crianças pequenas.

Por fim, na integração de dispositivos visuais para as crianças (*display for children*) pressupõem-se que estes sejam coloridos e atrativos - tais como mobiles ou objetos portáteis que as crianças possam ver e explorar. Importa que o adulto fale com os bebés e com as crianças pequenas sobre os diversos objetos, mudando-os com frequência. A imagem é algo focado neste parâmetro, através da inclusão de fotografias das crianças – com o grupo, com a família, com os animais de estimação, entre outros – ao nível do seu olhar, procurando plastificar ou proteger estes dispositivos visuais, evitando serem rasgados ou danificados.

2.3.1.4. Reggio Emilia

Nas escolas para a infância de Reggio Emilia a organização do espaço é pensada cuidadosamente para que promova (...) *a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade* (Lino, 2007 in Oliveira-Formosinho, 2007:104). Responsáveis pela conceção destes espaços professores, pais e arquitetos realizam um trabalho colaborativo, privilegiando um ambiente agradável que reflita (...) *as ideias, os valores, as atitudes e o património cultural de todos os que nele trabalham* (Idem).

A seleção dos materiais é igualmente considerada partindo do contexto cultural da comunidade em que a instituição se encontra inserida, respeitando as necessidades e interesses individuais das crianças. De salientar que todos os materiais são dispostos em equipamentos ao alcance das crianças, inseridos, intencionalmente, em recipientes transparentes.

Relativamente ao espaço exterior, este (...) *é, cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das actividades e trabalhos que se realizam no espaço interior* (Lino, 2007 in Oliveira-Formosinho, 2007:105). Nestes espaços existem zonas de sombra, espaços com água e areia, terreno uniforme e de solo irregular, estruturas específicas para actividades de motricidade global (trepar, escorregar, baloiçar, saltar...), com

o intuito da criança cultivar plantas, tratar de animais e envolver-se em atividades relacionadas com projetos que decorrem nas salas de atividades.

Acresce referir que o espaço exterior que circunda as escolas é considerado como uma extensão do espaço sala. Assim, levar as crianças a fazer uma visita a um local, dar um passeio ou explorar a vizinhança é algo habitual em Reggio Emilia. (Craveiro, 2007:148)

A preocupação estética é uma das componentes que caracteriza este modelo pedagógico na organização dos seus espaços. Esta componente é traduzida na utilização de cores neutras nas paredes e mobiliário, na combinação de cores e texturas dos materiais, na conceção de pontos de luz artificial, na edificação de grandes janelas, portas, paredes e outras superfícies em vidro e a inclusão de uma panóplia de espelhos disposta em vários espaços.

As paredes das escolas de Reggio Emilia desempenham uma importante função pedagógica. Niza (2007 in Oliveira-Formosinho, 2007) salienta a importância destes espaços verticais na pedagogia que se pratica nestas escolas, afirmando que *“as nossas paredes falam, documentam”*. (Niza, in Oliveira-Formosinho, 2007:106)

Deste modo, as paredes servem como um espaço onde são expostas as criações artísticas das crianças concretizadas no âmbito dos projetos e experiências vivenciadas por elas. Incluem, igualmente, registos escritos do adulto, fotografias e documentos que permitam conferir uma identidade àquela escola e às crianças e professores que nela vivem.

Este espaço reflete as suas vidas pessoais, as suas culturas, as suas histórias, a evolução das crianças e mostra como crianças, professores e pais trabalham colaborativamente na construção de um projeto educativo. (...) *o espaço é considerado o 3º educador*. (Niza, 2007 in Oliveira-Formosinho, 2007:107)

Indissociável deste modelo pedagógico, importa, agora, referenciar o *atelier* como um espaço de expressão onde a criança desenvolve as suas “cem linguagens”. Em entrevista, Malaguzzi (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999) defende o *atelier* como

(...) um local onde as diferentes linguagens das crianças podiam ser exploradas por elas e estudadas por nós em uma atmosfera favorável e tranquila. Nós e as crianças podíamos experimentar modalidades, técnicas, instrumentos e materiais alternativos; explorar temas escolhidos por elas ou sugeridos por nós; talvez trabalhar em um grande mural em grupo; talvez preparar um pôster onde é feita uma declaração concisa através de palavras e ilustrações; talvez até mesmo dominar pequenos projetos em uma escala reduzida, furtando suas habilidades como arquitetos. O importante era ajudá-las a encontrar seus próprios estilos de trocar com os colegas tanto seus talentos quanto suas descobertas. (Malaguzzi, 1999 In Edwards, Gandini e Forman, 1999: 85)

Neste sentido, o atelierista procura apoiar as crianças nas suas experiências, tornando-as “mestres” numa panóplia de técnicas de expressão plástica. Orienta, igualmente, os educadores na planificação e organização da documentação a ser exposta nas paredes e painéis da escola, como um meio de comunicar com as crianças, os professores, as famílias e a comunidade.

2.3.1.5. The Early Years Foundation Stage

A fim de ser aplicado com sucesso na prática dos educadores, este programa inglês procura orientar o adulto na organização de um espaço que seja promotor de diversas aprendizagens das crianças, aos níveis: do desenvolvimento pessoal, social e emocional (*Personal, Social and Emotional Development*), comunicação, linguagem e literacia (*Communication, Language and Literacy*), resolução de problemas, raciocínio e numeração (*Problem Solving, Reasoning and Numeracy*), conhecimento e compreensão do mundo (*Knowledge and Understanding of the World*), desenvolvimento físico (*Physical Development*) e desenvolvimento da criatividade (*Creative Development*).

Neste sentido, define como um espaço apropriado aquele que consegue dar resposta quer à segurança das crianças, quer às suas aprendizagens e desenvolvimento. A supervisão do adulto revela-se um ponto salientado neste currículo, como facilitador de mudanças e ajustes para que o espaço seja desafiante e inclua crianças com necessidades, refletindo, igualmente, uma diversidade ética, cultural e social da comunidade.

O espaço assume-me como um local em que as crianças interagem e exploram de um modo rico e diversificado uma diversidade de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Os educadores,

(...) need to ensure that, as well as conducting a formal risk assessment, they constantly reappraise both the environments and activities to which children are being exposed and make necessary adjustments to secure their safety at all times. Providers must ensure that the premises, indoors and outdoors, are safe and secure. (EYFS, 2008:17)

Partindo da supra-citação, o *The Early Years Foundation Stage* explana uma lista de aspetos relevantes para que a segurança da criança não seja colocada em causa, especificamente: utilizar limites e portões; evitar perigos relacionados com água (lagoas, piscinas); afastar produtos, equipamentos e plantas perigosos; proteger as tomadas e superfícies quentes; vigiar portas, janelas e vidros; procurar que os pavimentos e as escadas, um bom acesso à cozinha/área de refeições; higienizar as áreas de cuidados pessoais para minimizar o risco de infeção, assim como os lençóis, as camas e as toalhas; deter um plano de emergência em caso de incêndio; verificar se as cadeiras de bebé, o mobiliário, os brinquedos e os equipamentos estão em boas condições; averiguar se a caixa de areia se encontra protegida para não contaminar as crianças, e por último, deter sistemas de supervisão das crianças nos passeios e viagens, bem como durante a hora do sono.

2.3.2. A Organização do Tempo

Cuando se trabaja con niños es necesario tomar decisiones constantemente. Si estas decisiones se toman con cuidado, usted podrá aprovechar cada momento de la mejor manera. (Dombro, Colker e Dodge, 2000:182)

Emerge-se, a partir da citação anterior, a organização das rotinas como um aspeto facilitador das interações adulto-criança, refletindo-se que quando uma creche proporciona (...) *um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas acções e ideias* (Post e Hohmann, 2007:194), contribuindo-se, deste modo, para o desenvolvimento da criatividade das crianças.

Craveiro (2007) afirma que (...) *é fundamental considerar a organização do tempo para que os momentos das crianças constituam uma experiência válida.* (Craveiro, 2007:105)

Dirigindo para a perspetiva do adulto:

Para los adultos, las rutinas cotidianas son oportunidades de construir relaciones con los niños. El tiempo que usted pase con cada niño facilitándole los encuentros y las separaciones, alimentándolo, cambiándole los pañales, vistiéndolo y tranquilizándolo para que se duerma, le ayudará a aprender a confiar en usted y a sentirse seguro en su compañía. (Dombro, Colker e Dodge, 2000:181)

Considerando a importância da rotina diária, quer para a criança, quer para os adultos, importa neste ponto, consolidar quais as estratégias que o adulto pode adotar na organização do tempo e o papel da criança.

À semelhança do ponto 2.3.1., alusivo à organização do espaço, examinamos agora as linhas orientadoras presentes em currículos e instrumentos relacionados com a valência de creche, na promoção de uma organização de tempo conducente ao desenvolvimento da criatividade de bebés e crianças pequenas.

2.3.2.1. El Currículo Creativo para Niños de Cero a Tres Años

De acordo com este currículo,

Al participar en las rutinas cotidianas los niños aprenden a pensar, a obtener información sobre ellos mismos y su mundo, así como a desarrollar destrezas. Para los pequeños el aprendizaje tiene lugar en forma integral: es decir, las destrezas físicas afectan las destrezas sociales y viceversa. (Dombro, Colker e Dodge, 2000:181)

Neste ponto de vista, as rotinas ajudam os bebés e as crianças pequenas a crescer e evoluir em todos os aspetos.

El Currículo Creativo para Niños de Cero a Tres Años centra-se em cinco rotinas, nomeadamente: o momento de chegada e partida (*los saludos y despedidas*), a mudança de fralda e ida à casa de banho (*el cambio del pañal e ir al baño*), o almoço (*la comida y las horas de comer*), a hora do sono (*el sueño y la siesta*) e o momento de vestir-se (*vestirse*).

Relativamente ao momento de chegada e partida, este currículo procura responder a três grandes questões, especificamente: Como apoiar as famílias e as crianças na hora de chegada e de partida? Como ajudar as crianças a sentirem-se ligadas às suas famílias durante o dia? Como atribuir às crianças algum controlo nesta rotina?

Como diretrizes para a primeira questão, encontram-se neste documento: passar tempo com cada bebé ou criança pequena e sua família antes do ingresso da criança na creche; ajustar com os pais um período de adaptação da criança; expor um quadro de boas-vindas na porta ou na entrada com os nomes e as fotografias das crianças e sua família; saudar calorosamente; observar que rotinas e dinâmicas existem entre a criança e a família; identificar com a fotografia da criança o armário/cabide para a família colocar os pertences; procurar um objeto ou atividade nova todas as manhãs do interesse da criança e mostrar disponibilidade para permanecer em contacto com a família no decorrer do dia.

Relativamente ao ajudar as crianças a sentirem-se ligadas às suas famílias, importa: pedir à família um objeto de casa (fralda, cobertor, peluche, etc.); colocar na sala fotografias da criança e sua família, perto de telefones de brincar; falar com a criança ao longo do dia sobre a família; pedir à família para trazer alguma história ou canção predileta da criança e fotografar a família no momento de chegada e partida na instituição.

No apoiar as crianças a deter algum controlo nesta rotina, averigam-se como estratégias fundamentais: criar um ambiente onde a criança se sinta autónoma e independente; proporcionar atividades que permitam à criança expressar os seus sentimentos; ler histórias alusivas à temática em questão e acreditar que as crianças são capazes de exercer controlo nestes momentos de chegada e partida.

No que reporta à mudança de fralda e ida à casa de banho consideram-se questões pertinentes o controlar o grupo de modo à troca de fralda ser um

momento íntimo com cada criança, como adaptar o espaço à concretização desta rotina e como articular o processo de desfralde com a família.

Acerca do controlo de grupo de modo a facilitar a criação de um momento íntimo e caloroso com cada criança, emergem algumas estratégias, especificamente: organizar a troca de fralda de modo a ficar um adulto responsável pelo grupo, enquanto o outro se dedica inteiramente à criança que necessita de mudar a fralda; certificar que todos os procedimentos de segurança e higiene são aplicados na concretização desta rotina e estabelecer alguns horários fixos para a troca de fraldas.

Relativamente à organização do espaço com o intuito de apoiar a criança nesta rotina surgem como linhas orientadoras: adaptar a casa de banho à criança, permitindo-lhe ser autónoma na utilização da mesma – colocando degraus para a criança chegar a todos os equipamentos -; proporcionar à casa de banho uma atmosfera agradável e confortável e ter à disposição da criança livros enquanto utiliza o espaço em questão.

No que reporta à interação escola-família no processo de desfralde elencam-se alguns procedimentos, nomeadamente: questionar aos pais como realizam o desfralde em casa; procurar qual a opinião dos pais acerca desta rotina; trocar informações sobre sinais evidenciados pela criança que mostre estar preparada para o desfralde; comunicar aos pais as estratégias utilizadas na escola; orientar os pais no sentido das expectativas criadas durante esta fase; mostrar uma atitude tranquilizadora aos pais; facultar aos pais informação importante para esta etapa de desenvolvimento da criança; falar regularmente com os pais sobre a evolução da criança, ajustando, se necessário, os procedimentos a adotar e registar e comunicar aos pais os horários das idas à casa de banho, bem como os pequenos “acidentes” que ocorrem durante tal processo.

A rotina do almoço no *Currículo Creativo para niños de cero a tres años* edifica-se a partir das seguintes questões: Como articular os horários de refeição da escola com os de casa? Como assegurar a saúde e segurança das crianças?

Como organizar a rotina de modo a prestar um apoio individualizado a cada criança? e Como fomentar a autonomia das crianças nesta rotina?

Como orientações para a primeira questão surgem: dialogar com os pais sobre a introdução de novos alimentos e comunicar aos pais aquilo que as crianças ingerem na escola, registando e expondo na sala ou entrada.

Relativamente à saúde e segurança das crianças explanam-se algumas diretrizes, especificamente: evitar alimentos que possam asfixiar a criança; recorrer a práticas que promovam uma boa nutrição e informar os pais acerca de qualquer alergia alimentar.

Na organização do almoço em prol de uma atenção individualizada, fomentam-se as seguintes linhas orientadoras: planificar a rotina com antecedência; criar um ambiente confortável e agradável; evitar tempos mortos; criar regras para a concretização harmoniosa desta rotina; convidar os pais a participar da hora da refeição; procurar que o almoço seja realizado em locais de fácil limpeza e dialogar com a criança de um modo relaxado e caloroso.

Por último, na promoção da autonomia das crianças, importa ter em consideração alguns aspetos fundamentais, nomeadamente: utilizar materiais e utensílios resistentes, seguros e fáceis de manipular; intervir nos conflitos que surgem pela comida; respeitar a idade de cada criança, não exigindo dela algo que não seja capaz de realizar; concretizar atividades que permitam aprimorar a destreza da criança e reconhecer as conquistas e evoluções de cada criança.

Relativamente à hora do sono imperam-se as questões: Como criar um ambiente que estimule o sono? Porque é difícil para algumas crianças adormecer? Que fazer para garantir que as crianças descansam tempo suficiente? Que fazer quando uma criança chora na hora do sono? Que fazer se a criança não dorme? e Como trabalhar com a família nesta questão alusiva ao sono?

Na criação de um ambiente propício ao sono, deve-se considerar: conceber um espaço calmo onde as crianças possam dormir tranquilamente;

averiguar que cada criança dorme sempre no mesmo local; disponibilizar à criança almofadas, lençóis e cobertores limpos e permitir que as crianças durmam com objetos de casa.

Relativamente à razão pela qual algumas crianças não dormem, elucidase: dormir pressupõe ficar quieto – as crianças que adquirem a marcha querem movimentar-se; dormir significa desligar-se do mundo – quando as crianças preferem explorá-lo; as crianças podem estar a afirmar a sua independência lutando contra o sono; o excesso de estímulos associado ao cansaço e stress dificultam o sono; ao evitar dormir algumas crianças percebem que têm uma maior atenção por parte do adulto, sentindo essa necessidade de estar a sós com o adulto; as crianças denotam que o adulto fica nervoso quando não querem dormir e, por último, algumas crianças podem não se sentir cansadas.

Para lidar com o choro na hora da sesta, enumeram-se algumas medidas: observar, em conjunto com os pais, os comportamentos da criança quando chora nessa rotina; escutar se o choro é intenso e contínuo e evitar que esta rotina se transforme num momento de guerra, ao invés de uma hora de calma e tranquilidade.

Na questão referente ao comportamento a ter quando as crianças não dormem destaca-se: refletir acerca do que a criança possa estar a sentir; planejar o dia de modo a proporcionar momentos mais tranquilos e observar se se trata de uma situação generalizada ou não.

No que reporta para o trabalho em conjunto com a família importa: trocar informações sobre padrões de sono; questionar sobre o sono da criança em casa; colaborar com os pais e questionar estratégias e métodos a adotar.

Por último, a rotina do vestir alicerça-se em três questões, nomeadamente: Como desenvolver nas crianças o seu sentido de independência? Como desenvolver habilidades motoras que facilitem o vestir, ao longo do dia? e Como lidar quando as crianças não se querem vestir?

Encarando como linhas orientadoras para a primeira questão: dialogar com a criança no decorrer da rotina; deixar que as crianças participem ativamente; apoiar a criança nas tarefas mais difíceis e respeitar a personalidade e a individualidade da criança.

Na promoção de atividades que permitam aprimorar algumas habilidades motoras, explana-se: incluir na sala roupa e acessórios de fácil utilização para que as crianças possam vestir em brincadeiras espontâneas; criar jogos que permitam abrir e fechar fechos, desapertar e apertar, ... e incluir canções e jogos com o corpo, enquanto as crianças se vestem.

Para dar resposta ao último tópico, surgem algumas orientações: incentivar as crianças a ajudar no ato de vestir; reconhecer que a prioridade da criança pode não ser o vestir-se, mas sim o brincar; atuar com rapidez, quando necessário; falar com os pais acerca das estratégias que adotam em casa quando a criança não se quer vestir.

2.3.2.2. HighScope

À medida que vivem os rituais e as repetições de uma programação diária consistente, bebês e crianças pequenas ganham um sentido de continuidade e de controlo. (Post e Hohmann, 2007:195)

Esta abordagem cuja essência baseia-se na aprendizagem ativa, sustenta que a organização do tempo, também ela, seja estruturada e pensada para desenvolver a autonomia da criança.

Neste sentido, as linhas orientadoras preconizadas em HighScope na organização da rotina diária prendem-se com a criação de um horário previsível e flexível e com a inclusão da aprendizagem ativa nos vários momentos ao longo do dia.

Deste modo, cada acontecimento diário e rotina de cuidados oferece (...) oportunidade de apreciar, aprender sobre e compreender cada uma das crianças. (Post e Hohmann, 2007:207)

À semelhança de outros currículos esta abordagem explana o modo como se encontra organizado o tempo numa escola HighScope, subdividindo-se em várias rotinas, nomeadamente: o momento de chegada e de partida, a hora das refeições, o tempo dos cuidados corporais, o tempo de sesta, o tempo de escolha livre, o tempo de exterior e o tempo de grupo.

Para cada uma das rotinas supramencionadas, existe um conjunto de estratégias que o educador pode recorrer para apoiar as crianças, que serão seguidamente evidenciadas.

O momento de chegada e de partida pressupõe que o educador: dê as boas vindas e se despeça de um modo calmo e tranquilo; aceite os sentimentos das crianças e dos pais no que concerne à separação e ao reencontro; perceba os sinais que a criança transmite sobre o entrar e sair da sala de atividades, procurando averiguar como a criança prefere entrar e se integrar com o restante grupo de crianças; comunique sempre às crianças a verdade sobre a ausência dos pais para que a criança saiba quando é que os pais partem e regressam à escola e troque informações com os pais acerca das crianças.

Para a hora de refeições explanam-se as seguintes diretrizes: prestar uma atenção total aos bebés latentes, já que necessitam do adulto para ver satisfeita a fome; aceitar o interesse que as crianças pequenas detêm sobre o comerem sozinhas; juntar-se o adulto à mesa com as crianças no momento de refeição e por fim, o incentivar as crianças mais velhas a acarretarem responsabilidades, como o colocar e levantar a mesa.

Relativamente à rotina de cuidados corporais emerge um conjunto de orientações que se relacionam com o incorporar os cuidados corporais na exploração e brincadeira da criança, conceder a cada criança toda a atenção por parte do adulto no decorrer da rotina de cuidados; dar a oportunidade da criança realizar escolhas durante esta rotina e o encorajar a criança a ser autónoma e independente, permitindo-lhe realizar tarefas sozinha.

No que concerne ao tempo da sesta, explanam-se as seguintes propostas: planear a hora da sesta de acordo com as necessidades individuais

de cada criança; auxiliar as crianças a acalmarem-se para a sesta; conceber alternativas tranquilas para as crianças que não dormem e consentir que as crianças tenham diversos estilos de acordar.

No caso do tempo de escolha livre abarca algumas resoluções, especificamente: prestar bastante atenção às crianças enquanto brincam e exploram; apropriar a ação do adulto às ideias e brincadeiras das crianças; empenhar-se numa comunicação do tipo dar-e-receber com as crianças; incentivar as interações criança-criança; recorrer à perspetiva da resolução de problemas aos conflitos sociais das crianças; oferecer às crianças mais velhas a oportunidade de planear e rever a sua ação e estimular as crianças a arrumarem os materiais após o tempo de escolha livre.

O tempo de exterior pode ser apoiado pelo adulto quando este: oferece materiais diversos para o conforto e as brincadeiras das crianças; proporciona uma panóplia de experiências a bebés; recorre a diversas estratégias de apoio adequadas ao tempo de escolha livre; observa a natureza com as crianças e termina de um modo tranquilo o tempo de exterior.

Por fim, a organização do tempo de grupo implica: planear antecipadamente e conceber experiências ativas em grupo; recolher materiais e colocá-los à disposição das crianças; aceitar as escolhas e ideias da criança acerca da função dos materiais; comentar de um modo sucinto e claro aquilo que as crianças fazem; interpretar as ações e comunicações criança-criança e permitir que os comportamentos das crianças anunciem o término do tempo de grupo.

2.3.2.3. Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition

Segundo esta escala de avaliação do ambiente em creche, a dimensão temporal, encontra-se incluída no tópico Program Structure, podendo ser entendida como a estrutura do programa/currículo.

Neste sentido, na organização do tempo, este documento preconiza que seja organizado em rotinas individuais e flexíveis, respeitando as necessidades

dos bebés e crianças pequenas. É tarefa da equipa pedagógica ajustar estas rotinas ao longo do dia – alterar a atividade se as crianças perdem o interesse, ou, caso contrário, alargá-la se as crianças se mostram interessadas. Concomitantemente, as atividades calmas ou mais ativas devem ir ao encontro do interesse e necessidade de cada criança.

Torna-se fundamental, quando se organiza o tempo em creche, equilibrar as atividades que possam ser concretizadas no espaço interior com as experiências realizadas no espaço exterior. Ainda neste contexto, a maioria das transições entre rotinas deve ser gradual e o mais suave possível para os bebés e crianças pequenas, evitando longos períodos de espera entre atividades.

2.3.2.4. Reggio Emilia

Nas creches e escolas infantis de Reggio Emilia o tempo está organizado de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação. As crianças podem trabalhar e jogar sozinhas, juntar-se a outras (...) As crianças podem, ainda, escolher trabalhar ou não, com os adultos (...) e por vezes, com alguns pais que integram a equipa educativa. (Niza, 2007 in Oliveira-Formosinho, 2007:108-109)

Este modelo pedagógico assenta na organização do dia de modo a equilibrar os diversos tipos de atividades: individuais, de pequeno e de grande grupo, tal como é descrita no seguinte excerto

(...) cerca das 09.00 horas, depois de todas as crianças terem chegado, cada grupo reúne-se na sua sala com os respectivos educadores. Nesta primeira assembleia do dia, as crianças têm oportunidade de escolher as actividades que pretendem realizar ao longo da manhã. Neste momento dá-se início a novos projectos, decide-se continuar trabalhos já começados, ou realizar actividades que não se integram nos trabalhos e projectos. As crianças seleccionam os materiais e os instrumentos necessários para levar a cabo o que se propuseram realizar. (Niza, 2007 in Oliveira-Formosinho, 2007:109)

Deste modo, cada criança pode desenvolver diferentes tipos de atividade, estabelecer diferentes tipos de interações, explorar diferentes espaços (atelier, mini-atelier, piazza, diversas áreas da sala e o espaço exterior) através de um vasto leque de materiais e equipamentos. Esta organização, segundo Niza (2007 in Oliveira-Formosinho, 2007) promove e facilita a construção social, cognitiva, verbal e simbólica da criança.

A rotina em Reggio Emilia incorpora igualmente a partilha de responsabilidade, incentivando as crianças a desempenharem algumas tarefas do quotidiano autonomamente (colocar a mesa no refeitório, cuidar das plantas e animais e na limpeza dos materiais) bem como a inclusão de visitas de estudo ou passeios ao exterior para explorar temáticas a desenvolver com as crianças.

2.4. As Atitudes Positivas dos Educadores em Creche

O educador tem (...) um importante papel ao nível da estimulação da curiosidade da criança, de novas capacidades e impulsos de autonomia e independência. Através do uso da linguagem e gestos, o adulto também tem um importante papel mediador das aprendizagens. (Portugal, 1998:207)

Encarando o educador como uma figura crucial no processo de aprendizagens de bebés e crianças muito pequenas, importa perceber que atitudes facilitam a emergência de processos criativos na valência de creche.

O educador, como responsável por este processo, é evidenciado por Fireman (2012) quando refere (...) *Acredito que a creche e a pré-escola podem, na figura do professor, estimular o pensamento criativo (...) elucidando, ainda que todo (...) O ser humano é criativo se for estimulado e o professor tem papel fundamental nesse processo. (Fireman, 2012:s/pp.)*

Para estudar este tópico baseamo-nos num estudo intitulado *CREANET – Promovendo Contextos Criativos, Práticas Educacionais Criativas em Instituições Europeias de Educação Pré-Escolar*⁷ procurando articular com as relações adulto-criança em contexto de creche, com a finalidade de perceber que comportamentos o educador deve adotar no seu quotidiano para estimular o desenvolvimento da criatividade nesta valência, na medida em que

O estudo das relações educador-criança na creche constitui uma boa oportunidade para o alargamento da nossa compreensão sobre o desenvolvimento das relações sociais da criança com adultos. Além disso, como a ligação da criança ao educador

⁷ A Rede CREANET envolveu 12 parceiros e 40 instituições associadas de dez países europeus. Durante um período de três anos, todos os intervenientes trabalharam a promoção da criatividade e do pensamento criativo na educação de infância. O objectivo foi o de desenvolver um fórum europeu para a discussão, pesquisa e partilha de boas práticas, numa perspectiva multidisciplinar, interinstitucional e transnacional. (Hoerstmann, 2013:1)

pode influenciar a sua adaptação socioemocional à creche torna-se importante a observação destas ligações. (Portugal, 1998:179)

Assim, partimos do princípio que

(...) we must know that children, although naturally inclined, do not acquire the art of becoming friends or teachers of one another by finding models in heaven or in manuals; rather, children extract and interpret models from adults when the adults know how to work, discuss, think, research, and live together. (Malaguzzi, 1993:10)

Conscientes que *(...) teachers seem to have difficulties in the classroom with behaviours associated with creativity, such as unusual answers, original views, curiosity or risk taking* (Morais e Azevedo, 2011:332) percecionamos, agora, as seguintes questões: Qual o papel do educador? Que procedimentos deve adotar?

Partindo do estudo referido anteriormente, enaltece-se o facto de

A primeira característica de uma efectiva educação para a criatividade prende-se com a capacidade que o educador tem para propor tarefas que pressuponham resultados abertos, ou antes, tarefas que possam ser encaradas de diferentes ângulos e conduzir a uma variedade de soluções. (Bertolini, 2013:60)

Neste sentido, quando confrontadas com problemáticas surgidas no seu quotidiano, as crianças desenvolvem a sua criatividade ao considerar soluções múltiplas para a resolução de problemas. Para tal, *O professor deve incentivar nos alunos a espontaneidade, a autonomia e a autoconfiança, pois assim ajudarão o pensamento criativo.* (Fireman, 2012:s/pp.)

A segunda proposta do CREANET, no que reporta à atitude do educador na promoção da criatividade, leva-nos para *(...) a importância de acompanhar as crianças durante a experiência, dando-lhes apoio emocional.* (Bertolini, 2013:60)

O que Bertolini (2013) explica quando salienta que

Se a criatividade for de facto provocada através de situações de resolução de problemas abertos, é provável que as crianças tropecem em obstáculos e sigam percursos menos adequados, precisamente porque não há uma única solução ou uma resposta determinada. A verdade é que o erro não deve inibir o pensamento. Pelo contrário, deve ser encarado como uma oportunidade de aprendizagem, ou seja, um estímulo para prosseguir e encontrar caminhos alternativos, porventura divergentes. (Bertolini, 2013:60)

Como fator extremamente crucial a considerar nesta perspetiva, o estudo aponta para a criação de um ambiente de aceitação e tolerância o que coaduna com as teorias de Veia Vecchi (2013)

On the creative process... our main task as teachers is to create situations within which creative processes can be experimented with, grow, and involve. This means devising and implementing generative contexts, paying attention to procedures, and creating the right conditions to make possible the fruition of the creative process that we aim to sustain and stimulate. (Veia Vecchi, 2013⁸)

Tal como refere a autora, existe a necessidade de criar um ambiente propício ao desabrochar de processos criativos, daí a compactuar com as premissas alusivas às condições promotoras de criatividade, corroborando com Niza (2007 in Oliveira-Formosinho, 2007) quando refere que *O primeiro papel do professor é criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas.* (Niza, 2007 in Oliveira-Formosinho, 2007:109)

Ainda no prisma do estabelecimento de um clima de confiança com as crianças, Fireman (2012) defende que

O professor deve baixar o nível de ansiedade das crianças utilizando uma música de fundo suave e relaxante. Propiciar um clima de confiança para todos, afirmando que cada aluno é capaz de executar a tarefa proposta. Seja paciente com as dúvidas dos alunos e use um tom de voz baixo para explicar. Mantenha o bom humor e procure ouvir suas crianças com atenção (...). (Fireman, 2012:s/pp.)

A abordagem HighScope elenca, para criação de um clima de confiança, algumas estratégias facilitadoras: tocar, segurar, falar e brincar com as crianças de forma calorosa e tranquila; ter prazer nas interações com as crianças; responder de forma facilitadora às necessidades e às chamadas de atenção das crianças; dar às crianças tempo para interagirem e responderem à sua maneira; apoiar as relações das crianças com os pares e outros adultos. (Post e Hohman,2007)

⁸ VECCHI (2013). Disponível em <http://families.boulderjourneyschool.com/learning-experience-2-infants.html> (consultado a maio de 2015)

Por fim, ainda neste tópico o *El Currículo Creativo Para Niños de Cero a Tres Años* aborda esta questão do educador enquanto uma pessoa que transmite confiança às crianças, observando-as, escutando-as e respondendo-lhes com um tom calmo e afetuoso.

Retomando o estudo do CREANET, as educadoras mencionaram de uma forma muito intuitiva a necessidade de dar apoio emocional, utilizando para tal expressões como (...) *ajudar, encorajar os mais tímidos e exprimir confiança nas capacidades das crianças*. (Bertolini, 2013:60)

Para Malaguzzi (1993), *We view relationships not simply as warm, protective backdrop or blanket but as coming together of elements interacting dynamically toward a common purpose*. (Malaguzzi, 1993:10).

Sob a perspetiva de Reggio Emilia, Hewett (2001) elencou alguns aspetos-chave cruciais neste modelo pedagógico, especificamente: professor como colaborador e co-aprendiz; professor como guia e facilitador e o professor como fonte de informação.

Evidenciamos, seguidamente, pequenos excertos do artigo redigido pela autora que explicitam cada um dos termos supramencionados.

O professor enquanto colaborador e co-aprendiz é entendido como (...) *as both child and teacher engage in collaborative learning during the process of working through a project*. (Hewett, 2001:97)

No que concerne à imagem do professor como guia e facilitador percebe-se

(...) within this role, the teacher does not sit back and simply observe a child construct her own knowledge, although at times he may if appropriate; rather, he plays an active role in providing the child with the provocations and tools necessary to achieve her personal goals and advance her mental functioning. (Hewett, 2001:97)

A autora alerta ainda que esta noção é consistente com a teoria de *Zona de Desenvolvimento Proximal* de Vygotsky, já explanada anteriormente.

Por fim, o professor como fonte de informação atenta que

this meticulous documentation of the process and results of children's work serves three primary functions: (1) provides the children with a visual "memory" of what they have done and, thereby encourages a revisiting and expanding of old ideas, or the inspiration and development of new ideas; (2) provides teachers with a tool for research in order to assist them in continuing to improve and expand project ideas, better understand children, and evaluate their own work; and (3) is a way to provide parents with detailed information about what happens in the school and hopefully facilitate their input and involvement in present and future projects.(Hewett, 2001:98)

Esta noção é igualmente corroborada por Craveiro (2007) quando afirma:

A documentação é fundamental no trabalho Reggio Emilia, esta é entendida como uma ferramenta importante no processo de aprendizagem das crianças; um instrumento de reflexão crítica e mudança das práticas dos educadores e uma revelação do trabalho às famílias, que permite dar-lhes visibilidade e obter a reacção dos pais. (Craveiro, 207:155)

Analisando a abordagem HighScope, surgem linhas orientadoras no que reporta às interações facilitadoras adulto-criança, podendo ser articuladas com o apoio emocional à criança, especificamente: a criação de uma relação de cooperação e o apoio às intenções das crianças.

Relativamente à criação de uma relação de cooperação com as crianças, evidenciam-se os seguintes tópicos: interagir ao nível físico da criança; respeitar as preferências e os temperamentos das crianças; seguir a vontade da criança (imitar o que a criança está a fazer; durante as interações, parar e esperar que a criança as retome; seguir o ritmo e os interesses da criança; brincar com os materiais com que a criança está a brincar); observar e ouvir as crianças; comunicar e conversar de uma forma de tipo "dar-e-receber"; comentar e reconhecer as ações da criança; olhar para as ações da criança a partir dos seus pontos de vista; deixar a criança escolher quando esta tem qualquer coisa para fazer.

Na temática referente ao apoiar as intenções das crianças, apuram-se as seguintes diretrizes: focalizar-se nos pontos fortes e interesses da criança; antecipar as explorações das crianças; encorajar e reconhecer as escolhas das crianças na exploração e na brincadeira; ajudar as crianças a alcançarem aquilo que se propuseram fazer; dar às crianças tempo para resolverem os problemas com que se deparam enquanto exploram e brincam com diversos materiais; apoiar as crianças a resolverem conflitos sociais.

Fireman (2012) refere a importância do educador estar atento aos traços de personalidade de cada criança de modo a evitar *o desperdício da capacidade criadora*, tornando-se absolutamente (...) *primordial que o professor valorize a produção da criança, inclusive as garatujas, porque elas significam, juntamente com sua fala, a expressão de sua criatividade.* (Fireman, 2012:s/pp.)

A terceira sugestão partilhada pelas educadoras que participaram no CREANET prende-se com (...) *a vantagem de se reconhecer a importância do pensamento infantil. Este comportamento específico por parte do adulto transmite às crianças confiança e interesse no que lhes diz respeito, gerando a atmosfera de segurança e tolerância que, por sua vez, facilita a disposição das crianças para participar na tarefa.* (Bertolini, 2013:61)

O quarto aspeto elencado no estudo CREANET relaciona-se com

(...) o reconhecimento da criatividade dentro da rotina diária, que se enraíza novamente na capacidade de ouvir as crianças, auscultando os seus interesses e encarando os comportamentos espontâneos e os momentos rotineiros como ocasiões propícias ao incentivo à criatividade. (Bertolini, 2013:61)

Observamos, no nosso quotidiano, o facto de as crianças quererem ser escutadas, sendo pertinente, neste âmbito, reportar para o conceito de escuta ativa presente no modelo pedagógico de Reggio Emilia.

Esta aceção baseia-se

(...) na imagem de criança que neste modelo pedagógico é preconizada como activa, rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeita de direitos, produtora de cultura. (Niza, 2007 in Oliveira-Formosinho, 2007:109)

sendo que, por escuta ativa entende-se

Escutar é estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer, é considerar os outros como sujeitos que contribuem para a investigação partilhada que cada um enceta sobre o sentido e o significado das experiências quotidianas que experienciam. (Idem:110)

Referenciando para o currículo criativo, a adaptação das rotinas às necessidades infantis é defendida pelas autoras Dombro, Colker e Dodge (2000), procurando respeitar a criança, deixando-a tomar decisões.

O último aspeto elencado no estudo CREANET refere-se à compreensão do desenvolvimento das crianças e com os processos de ensino/aprendizagem. Assim,

(...) é necessário ter em consideração o nível de desenvolvimento da criança e as teorias de ensino/ aprendizagem subjacentes, que determinam a escolha de estratégias adequadas. (Bertolini, 2013:62)

Alguns educadores envolvidos neste estudo, mostraram algumas dúvidas no que concerne à maneira como promover a aprendizagem da criança. Todavia, outros educadores questionaram sobre o modo como poderiam tirar partido da utilização eficaz dos materiais e espaços (interiores e exteriores), bem como o uso da tecnologia em prol de uma educação promotora da aprendizagem e criatividade da criança.

2.5. As Atividades e Projetos em Creche

As atividades e projetos constituem outra dimensão pedagógica consagrada na pedagogia em creche. (Araújo, 2013 in Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013:52)

A importância deste tópico é corroborada pelo estudo da CREANET quando se refere:

A prática é tanto eficaz quanto mais as actividades estiverem ligadas umas às outras, não só por um objectivo geral comum, que será a promoção da criatividade, mas também por um fio condutor que se consegue pela ordenação intencionalmente gradual e lógica das actividades. (Bertolini, 2013:62)

Existe, assim, a necessidade de o educador refletir e planificar as atividades e projetos, definindo objetivos claros, que, por sua vez, permitam desenvolver a criatividade das crianças. Neste contexto é importante valorizar a noção de que a criança assume-se como um ser naturalmente curioso, como se verifica na seguinte citação:

Sabe-se que o bebê mostra-se curioso e interessado no mundo que o rodeia. É um observador incansável. As primeiras manifestações fundamentais do pensamento criativo estariam relacionadas a esse comportamento manipulativo do bebê e o seu

esforço em interpretar as expressões faciais e gestos daqueles que o rodeiam.(Fireman, 2012:s/pp.)

Partindo das teorias supracitadas, pretendemos esmiuçar, seguidamente, o cesto dos tesouros de Elionor Goldshmiel, o jogo heurístico e o trabalho de projeto em Reggio Emilia.

Sabemos que el cerebro de las niñas crece deprisa, y que se desarrolla mediante las respuestas al flujo de aportaciones externas que le llegan desde lo que le rodea, a través de los sentidos del tacto, el olfato, el gusto, el oído, la vista y el movimiento corporal. El “Cesto del tesoro” reúne y permite fijarse en una variedad de objetos cotidianos, escogidos para que sirvan de estímulo a estos distintos sentidos.(Goldschmied e Jackson, 2000:92)

Este dispositivo apresenta-se como um modo de estimular a aprendizagem da criança, quando sabemos que o seu cérebro necessita de informação, para estabelecer associações e tirar proveito da mesma.

Segundo Goldschmied e Jackson (2000), o primeiro jogo para o bebé é o seu próprio corpo e o da pessoa que lhes presta cuidados. Daí a ser comum observar os bebés a brincarem com o cabelo da mãe ou a barba do pai, a mexerem nos brincos, nos colares e nos óculos, entre outros exemplos. A criança vai adquirindo consciência do seu próprio corpo quando começa a introduzir os dedos na boca, ou quando está deitada de costas e consegue alcançar as suas mãos e os pés, enquanto também procura levar estas partes do corpo à boca.

Esta fase em que a criança se senta autonomamente concede-lhe um pouco mais de autonomia, verificando-se que a criança já se mantém desperta um período de tempo maior, dedicando uma particular atenção na observação do meio que a rodeia, através dos sentidos do tato, olfato, paladar, audição, visão e movimento corporal, daí à conceção do cesto dos tesouros.

Antes de colocar em prática o cesto dos tesouros com as crianças, O educador deverá, na escolha dos objetos, questionar-se acerca da natureza da experiência sensorial que esse mesmo objetos proporcionará à criança. (Araújo, 2013 in Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013:53) bem como (...) gerir o momento em que decorre a atividade, organizando um pequeno grupo de bebés e zelando para que este se encontre livre de interferências externas. (Idem:54)

Goldshmiel e Jackson (2000) afirmam que nenhum dos objetos incluídos no cesto dos tesouros é comprado, podendo ser encontrados no nosso quotidiano, exemplificando que sempre que questionam os pais das crianças acerca dos materiais que mais lhe despertam a atenção, as respostas, quase sempre remetem para (...) *la fascinación que sienten por sumergirse en los armarios de la cocina para alcanzar las sartenes, su interés por las cajas de zapatos y lo que les gusta jugar con las llaves del coche.* (Goldshmiel e Jackson, 2000:92)

Quando um bebé explora o cesto dos tesouros verifica-se uma diversidade de ações sobre os objetos: olhar, tocar, alcançá-los com vivacidade, levá-los à boca, lambê-los, movimentá-los, apertá-los e soltá-los, eleger quais os que mais agradam e excluir aqueles que não gostam. (Goldshmiel e Jackson, 2000) Todo o corpo da criança envolve-se nesta brincadeira, comunicando com o adulto e também interagindo com os seus pares.

Una vez organizado, el “Cesto del tesoro” ofrece oportunidades infinitas para que la niña tome decisiones, y no exige de la educadora más esfuerzo que el asegurar que los objetos estén limpios y se repongan con regularidad (...) um “Cesto del tesoro” debe cambiar y evolucionar constantemente. (Goldshmiel e Jackson, 2000:94)

Neste sentido, a utilização do cesto dos tesouros arroga-se como um importante aliado do educador na promoção da criatividade em creche, já que permite à criança tomar decisões, desde muito cedo.

O jogo heurístico com objetos é proposto enquanto novo enfoque para a aprendizagem das crianças entre o primeiro e o terceiro ano de vida, encontrando sustentação na larga experiência de Elionor Goldschmiel e Sonia Jackson no apoio a educadores em países como a Inglaterra, Escócia, Itália, Espanha e na observação e análise extensas e minuciosas de um número significativo de crianças. (Araújo, 2013 in Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013:54)

Segundo as autoras supracitadas por Araújo (2013 in Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013), a aprendizagem heurística define-se como uma oportunidade da criança descobrir as coisas por si mesma, que Goldschmiel e Jackson (2000) procuraram adaptar para as crianças mais pequenas denominando-o por jogo heurístico, visto que intentavam (...) *destacar la gran importancia de este tipo de actividad exploradora espontánea, y darle la relevancia y dignidad que merece.* (Goldschmiel e Jackson, 2000:120)

A essência do jogo heurístico coaduna-se com o desenvolvimento da criança a partir dos dois anos, na medida em que demonstram uma necessidade incessante de explorar e descobrir a funcionalidade dos objetos que as rodeiam. Neste contexto, não existe uma receita, como referem as criadoras deste conceito, nem um modo correto de concretizar esta atividade com as crianças. A criatividade do adulto é colocada à prova e o trabalho com as crianças passa a ser mais estimulante quando aprende através da manipulação de objetos.

Ao adulto cabe, neste jogo, o papel de organizador e de facilitador, mas não o de iniciador. Assim, este profissional deve assegurar condições espaciais, temporais e materiais que permitam a livre exploração da criança, nomeadamente um espaço amplo, claramente definido, tranquilo e confortável, e tempo suficiente para que a criança, ao seu ritmo, exerça a sua ação sobre os objetos. (Araújo, 2013 in Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013:55)

A partir das suas observações em crianças de várias nacionalidades e culturas, Goldschmied e Jackson (2000), determinam quatro pontos favoráveis à utilização do jogo heurístico em contexto de creche, nomeadamente: as crianças elegem livremente os objetos, trabalhando com um propósito e bastante concentradas; não existe um modo correto ou incorreto de explorar os materiais; o êxito é garantido visto que o que a criança experiencia é muito mais rico que a manipulação de jogos educativos e, por último, como as crianças se encontram empenhadas com as suas próprias descobertas, evitam conflitos entre as crianças, já que dispõem de uma grande diversidade e número de materiais.

Passando para os projetos no modelo pedagógico de Reggio Emilia, estes baseiam-se na premissa de que

(...) as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos. (Malaguzzi, 1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999:76)

Assim,

Os projectos constituem estudos em profundidade de conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo – as crianças e os professores. O uso de um currículo contextualizado permite integrar no trabalho educacional os interesses e necessidades que emergem no quotidiano de práticas. (Niza, 2007 in Oliveira-Formosinho, 2007:112)

Neste sentido, Katz (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999) esclarece a integração do currículo nos projetos em Reggio Emilia como um modo de conceder às crianças a oportunidade de tomarem as suas próprias decisões e escolhas, resultando, normalmente, de um trabalho colaborativo entre as crianças, o educador, os pais, os artistas plásticos, o pedagogo e outros elementos da comunidade envolvente.

A autora acredita que, deste modo, as crianças desenvolvem a sua autoconfiança, a sua inteligência e uma maior disposição para querer aprender cada vez mais.

Reportando, agora, para a questão do desenvolvimento da inteligência da criança – que, por sua vez, encontra-se relacionada com a criatividade (Ver ponto 2.2. Criatividade e Inteligência) – Goleman, Kaufman e Ray (2000) afirmam que

Os projetos de Reggio Emilia envolvem todos os tipos de inteligência: espacial, cinestésica, musical, etc. A maioria das escolas insiste em apenas dois tipos de inteligência: lingüística e lógico-matemática. (Goleman, Kaufman e Ray, 2000:75)

De facto, percebe-se a complexidade e a riqueza do trabalho de projeto, sendo que

No decurso do projecto as crianças estudam o tópico explorando os fenómenos directamente. Assim, as crianças participam da realidade e das experiências, fazem observação directa e questionam as pessoas, recolhem e reúnem materiais importantes para o estudo do tema ou resposta ao problema. (Craveiro, 2007:163)

Partindo da criança enquanto um agente ativo da sua aprendizagem, os projetos em Reggio Emilia são liderados pela criança, sendo o educador um facilitador neste processo, isto é,

No âmbito da perspectiva de Reggio Emilia, o envolvimento em projetos por parte das crianças que frequentam a creche é possível e desejável, sublinhando-se a necessidade de o educador deter a capacidade para reconhecer, no âmbito das atividades do centro e sala, os acontecimentos que têm potencial para dar resposta à curiosidade das crianças e para estimular a experimentação. (Araújo, 2013 in Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013:56)

Neste contexto, cabe ao educador apoiar as dinâmicas que vão surgindo do decorrer do projeto, colocando à disposição das crianças os recursos

essenciais às descobertas e aprendizagens conquistadas quer pelo grupo, quer por cada criança envolvida no projeto.

Outro aspeto fundamental no desenrolar de um projeto em Reggio Emilia prende-se com a documentação de todas as etapas, especificamente, dos esforços e conquistas que o grupo de crianças vai adquirindo. O professor enquanto fonte de informação já foi explanado no tópico anterior deste projeto, sendo que, é da sua responsabilidade munir-se das ferramentas adequadas que possibilitem registar todo o processo.

Ainda associado ao papel do educador surge a planificação do projeto, edificada no ciclo *observar-documentar-interpretar-projetar*, ou seja,

(...) com base nas interpretações da documentação, produzida pelos professores e pelas crianças, (...)a equipa educativa projecta possíveis actividades e experiências a realizar e elabora um conjunto alargado de hipóteses sobre as possíveis reacções das crianças face às propostas dos educadores.(Niza, 2007 in Oliveira-Formosinho, 2007:113)

Associado a este ciclo encontra-se, novamente, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, na medida em que o educador consegue perceber aquilo que a criança é capaz de realizar, se forem propiciadas as condições necessárias para que ela atinja o nível máximo das suas capacidades.

Como tal, importa avaliar não só aquilo que a criança é capaz de fazer, mas principalmente, aquilo que a criança é capaz de concretizar aquando das condições adequadas.

Para tal, é necessário que os professores tenham uma prática constante e sistemática de observar e documentar as conversas, os diálogos, as acções e experiências que as crianças realizam, pois a documentação constitui o ponto de partida para a progettazione (planificação). (Niza, 2007 in Oliveira-Formosinho, 2007:113)

Uma vez analisadas todas as componentes que condicionam a criatividade em contexto de creche: organização do ambiente educativo (organização do espaço e organização do tempo), atitudes positivas do educador e atividades e projetos, urge averiguar qual o papel da supervisão neste processo. Como tal, o próximo ponto focaliza-se nessa temática.

3. Olhar Supervisiivo

Peguem numa área, numa escola, num agrupamento. Mudem as condições, deem às pessoas um sentido diferente de oportunidade, um conjunto diferente de expectativas, uma gama maior de oportunidades, apoiem e valorizem as relações entre professores e alunos, ofereçam às pessoas o arbítrio para serem criativas e para inovarem naquilo que fazem, e as escolas que estavam desoladas voltam à vida. (Robinson, 2013⁹)

A criatividade como chave para transformar a educação é defendida por Santos e André (2012), quando elucidam:

Acreditamos ser necessário trazer o tempo da reflexão para o tempo da ação, mas especialmente da atenção a este período da infância, durante o qual ocorrem mudanças mais fascinantes e, por isso, defendemos uma educação para a criatividade, por oposição a uma educação para a uniformidade e o conformismo. (Santos e André, 2012:46)

Neste sentido, surge a supervisão como o elemento crucial para a mudança e a melhoria das escolas no que reporta a uma educação orientada para a criatividade, ao invés de uma educação tradicional, metódica e uniformizadora.

Esta noção de uma educação orientada para as massas é igualmente corroborada por Robinson (2013) quando defende o poder da criatividade na educação:

Todos criamos as nossas vidas ao longo deste processo incessante de imaginar alternativas e possibilidades, e esse é um dos papéis da educação, acordar e desenvolver esses poderes da criatividade. Em vez disso, o que temos é uma cultura de padronização. (Robinson, 2013¹⁰)

Outro autor citado num artigo realizado pelas autoras Santos e André (2013), também partilha da noção de um sistema de ensino orientado para a uniformidade e conformismo, especificamente *Educational systems are formal, often accused, of limited personal development, imposing all students the same*

⁹ ROBINSON (2013). Como Escapar ao Vale da Morte Educacional. TEDTALKS, Califórnia. Disponível em https://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley/transcript?language=pt (consultado em maio de 2015)

¹⁰ Idem.

cultural and intellectual model, without taking into account the diversity of individual talents (Delors, 1996 cit Santos e André, 2013:s/10)

Assumindo a urgência de quebrar com esta educação uniformizada, nada desafiante para as crianças, a criatividade aparece como o aliado perfeito para criar uma educação orientada para a valorização da diferença, para a resolução de problemas, para a formação de cidadãos originais, com um papel ativo e transgressor, na sociedade em que se inserem.

Porém, cientes que tal aceção não dependeria somente de nós, focalizamo-nos naquilo que acreditamos ser possível: escolas que procurem desenvolver a criatividade dos seus alunos. Especificamente, instituições que tenham a ousadia e a vontade de criarem creches que privilegiem a criatividade.

Deste modo, impera-se a questão: Qual o papel da supervisão na criação de ambientes criativos, em contexto de creche?

Como resposta a tal indagação parece-nos lógico abordar a supervisão num contexto de uma escola reflexiva, numa organização aprendente e também numa lógica do desenvolvimento profissional do professor.

As exigências/desafios que são colocados à escola obrigam-na a exercer cada vez mais, uma panóplia de tarefas que não se concentram apenas no processo de ensino-aprendizagem. Ora, a escola tem que abrir as suas portas e trabalhar ao nível da comunidade envolvente, surgindo, assim problemáticas que devem ser refletidas e avaliadas. É neste contexto que

(...) requiere-se que a escola se pense a si própria, tenha um projecto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sócio-cultural e se responsabilize pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua concepção e realização. (Alarcão e Tavares, 2010:131)

Neste sentido a supervisão:

(...) alarga as funções (...) para além do campo estrito da formação de professores para a estender aos aspectos organizacionais e de desenvolvimento da escola. (Alarcão, 2002:216)

Esta visão da escola como uma entidade que pensa por si mesma, aprendendo e desenvolvendo-se, com o objetivo primordial de educar, traduz-se

numa (...) escola mais situada, mais responsável e resiliente, mais flexível e livre, que designamos por escola reflexiva. (Alarcão e Tavares, 2010:132)

Alarcão (2002) define escola reflexiva como

(...) organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade um processo heurístico e simultaneamente avaliativo e formativo. (Alarcão, 2002:220)

Uma escola reflexiva revela-se uma escola criativa na medida em que deve possuir determinadas características alusivas ao processo criativo, nomeadamente: flexibilidade, resiliência, originalidade... Revela-se, assim, uma escola que parte da sua história, reflete sobre o presente e projeta para o futuro. Neste contexto, (...) A escola é, ela mesma, um projecto, cujo grande objectivo é a formação de novos cidadãos. (Alarcão e Tavares, 2010:134)

Afirmaremos agora que a concepção da escola na actual conjuntura implica que se pense a supervisão e a melhoria da qualidade das aprendizagens que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola e não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interações, inseridos numa escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante. (Alarcão e Tavares, 2010:144)

Uma escola reflexiva, como mencionado anteriormente, é uma escola que aprende, o que para Bolívar (2003 in Canário, 2003)

A aprendizagem implica, assim, a criação de interpretações de factos e de conhecimentos construídos socialmente que, gerados internamente ou provenientes do exterior, se tornam parte da organização. Esta aprendizagem, que não pode ser reduzida à acumulação de aprendizagens individuais, produz-se na escola como “comunidade de aprendizagem”, em formas de deliberação prática, intercâmbio e colaboração. (Bolívar, 2003 in Canário, 2003:83)

Deste modo,

Uma organização que aprende é a que tem uma competência nova, que a capacita para, ao aprender colegialmente com a experiência passada e presente, resolver criativamente os seus problemas. (Idem)

Senge (1992 cit Bolívar, 2003) define o termo organizações que aprendem como

(...) organizações onde os indivíduos expandem continuamente a sua aptidão para criar os resultados que desejam, onde se criam novos e expansivos padrões de pensamento, onde a aspiração colectiva fica em liberdade, e onde os indivíduos

aprendem continuamente a aprender em conjunto. (Senge, 1992 cit Bolívar, 2003:84)

Indissociável do contexto escola, analisamos agora a supervisão na ótica do desenvolvimento profissional do professor, neste caso específico, dos educadores de infância. Para tal, recorreremos à legislação portuguesa onde verificamos que

O desempenho da função docente deve-se orientar para níveis de excelência o que pressupõe o direito e o dever à formação e à informação para o exercício das funções educativas; o direito ao apoio técnico, material e documental (...) é reconhecida ao docente a possibilidade de intervir na orientação pedagógica, através da liberdade de iniciativa na escolha dos métodos de ensino, bem como gerir o processo de ensino-aprendizagem (Ministério de Educação, 2000:85)

Consolidado num dos direitos dos educadores nos cuidados para a infância perspectiva-se, seguidamente, a supervisão num processo de formação contínua, assente numa prática reflexiva e colaborativa.

Porém, parece-nos fundamental entender que *É reconhecido que o que ocorre na profissão de professor e educador tem muito a ver com a formação inicial a que estes profissionais estiveram sujeitos.* (Craveiro, 2007:8), o que, conseqüentemente, leva a que (...) *muitos dos problemas de desempenho e de competência decorrem de problemáticas e de deficiências da formação inicial que receberam.* (Idem)

De facto, quando remetemos esta problemática para a criatividade constatamos que

Studies on the lives of many creative people in different areas of expression point out that school (even high school) had little effect on their creative potential and in many cases the academic failure was evident. (Santos e André, 2013:1)

Percecionando o facto do ensino académico, e até mesmo o ensino secundário, não estimular o processo criativo dos professores, urge a necessidade de

Such a pedagogical model should (...) be adopted in the most higher education contexts that aim to form and educate pre-school teachers, given the role they are called to perform in young children development.(Santos e André, 2013:10)

A inexistência de um modelo pedagógico orientado para a criatividade, na formação inicial de professores, implica que a prática pedagógica dos educadores de infância não assente (conscientemente) em pressupostos criativos. Por conseguinte, destaca-se a visão de que

A maior parte das pessoas que trabalham com bebés e crianças muito pequenas são vistas, e vêem-se a elas próprias, num papel de “prestadores de cuidados” à criança. Mas educação, formação e cuidados estão interligados. (Portugal, 1998:258)

Importa, então, investir na formação contínua assente na reflexão como conducente a uma prática de excelência, permitindo a resolução de problemas e a mudança. A pertinência da reflexão é enaltecida por Craveiro (2007) quando afirma que *A reflexão é, actualmente, um dos conceitos mais usados no âmbito da formação de professores e outros educadores. (Craveiro, 2007:71)*

Portugal (2012) defende uma (...) *reflexão crítica e questionamento continuado de práticas, indispensáveis à inovação na resolução de problemas. (Portugal, 2012:13)*

Para Alarcão (2002) uma

(...) abordagem reflexiva considera que os profissionais constroem e reconstróem o seu conhecimento no campo da acção que é a sua prática profissional, caracterizada pelas suas dinâmicas de incerteza e decisões altamente contextualizadas, num diálogo permanente com as situações e os actores que nelas actuam e na sábia mobilização criativa de saberes de referência enquadradores. (Alarcão, 2002:219)

A desconstrução, a capacidade crítica e reflexiva, o não compactuar com a pequenez, o procurar a essência das coisas e das pessoas e não a sua aparência e perceber como é bom partilharmos o território com outros muito mais talentosos e criativos do que nós trará benefícios individuais e coletivos (Santos e André, 2012:46).

Importa, neste âmbito, reconhecer as potencialidades dos outros, valorizando a parte humana e solidária, através de uma supervisão colaborativa – (...) *modalidade em que as pessoas e a interação que geram entre si, com vista ao desenvolvimento de um projeto comum, emergem como elementos*

fundamentais para a qualidade da atividade profissional (Alarcão e Canha, 2013:24)

Creativity calls for holistic thinking that mobilizes what is inside and what is outside of the individual and the formal educational institutions, thus there is a need to promote a rich cultural learning environment that provides the field for the learner's potencial development. (Santos e André, 2013:11)

Acreditamos que a supervisão assume um papel imprescindível na “criação” de uma educação orientada para a criatividade. Partindo de uma supervisão assente num olhar organizacional, para uma supervisão orientada para a formação contínua e numa perspetiva de reflexão crítica e colaborativa, é possível a mudança e a melhoria.

Concluimos, a necessidade de existirem ambientes criativos que merecem ser supervisionados, de modo a que, o objetivo primordial de uma creche – educar - seja cumprido com sucesso e respondendo sempre às necessidades individuais das crianças.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1. Opções Metodológicas

Os investigadores [numa investigação qualitativa] tendem a analisar a informação de uma "forma indutiva". Desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados. (Ferreira, 1998 In Carmo e Ferreira, 1998:179)

O presente estudo trata-se de uma investigação qualitativa por se tratar da compreensão de uma temática específica – a criatividade em creche -, através de uma recolha de dados, que por sua vez, provém das conceções, quer de especialistas ligados à área, quer de educadores que exerçam/já tenham exercido funções em creche.

Esta recolha de dados parte, neste âmbito, da experiência, dos valores, das aceções e das opiniões dos indivíduos que colaboraram neste estudo para (...) *compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados (...)* (Bodgan e Biklen, 1994:70).

Uma perspetiva qualitativa de pesquisa revela um carácter descritivo e indutivo, na medida em que (...) *ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa. (Idem:49). Neste sentido, (...) uma descrição de algo particular tem valor, porque as teorias necessitam de saber explicar todos os acontecimentos. (Bodgan e Biklen, 1994: 67)*

A concretização de entrevistas, neste estudo específico, a especialistas ligados à temática da criatividade, revela-se uma das técnicas mais utilizadas em investigação qualitativa.

Contudo, a pesquisa qualitativa, como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação a outra. (Denzin e Lincoln, 2006:20)

Neste sentido, a inclusão dos inquéritos por questionário, e conseqüente apresentação dos dados sob a forma de gráficos, revelou-se fundamental para dar resposta a alguns dos objetivos específicos desta investigação, especificamente, identificar as concepções sobre criatividade de educadores de infância, num determinado contexto.

Esta articulação entre a utilização de uma técnica de caráter qualitativo e uma técnica de caráter quantitativo, aplicados em momentos diferentes desta investigação, constituiu um modo de auscultar as opiniões de uma determinada amostra de educadores, bem como, de especialistas ligados à área, visto que

Embora as duas perspectivas tenham uma natureza diferenciada e aparentemente incompatíveis, há autores que sugerem a combinação das duas sempre que seja útil e adequado para compreender, explicar ou aprofundar a realidade em estudo. (Craveiro, 2007:202)

Esta complementaridade entre o qualitativo e quantitativo é igualmente defendida por Patton (1990 cit Ferreira, 1998) quando

(...) afirma que uma forma de tornar um plano de investigação "mais" sólido é através da triangulação, isto é, da combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas. Tal significa, de acordo com o mesmo autor, utilizar diferentes métodos ou dados, incluindo a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas. (Ferreira, 1998 In Carmo e Ferreira, 1998:183)

Esta investigação apoiou-se em técnicas de ambos os métodos de investigação, contudo, privilegiando um caráter interpretativo e descritivo, ancorado nas ações de determinados indivíduos, para a compreensão de determinado tema. Neste contexto, este estudo exploratório assume, claramente, um caráter qualitativo.

3.2. Estudo Exploratório

O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. (Bodgan e Biklen, 1994:70)

Um estudo exploratório, também denominado por alguns autores como uma *pesquisa quase científica* ou *não científica* traduz-se no estudo de um tema

ou problemática pouco estudado, visando a formulação de hipóteses significativas para pesquisas futuras.

Neste sentido um estudo exploratório

(...) têm por objetivo familiarizar-se com o fenômeno ou obter nova percepção do mesmo e descobrir novas idéias. Recomenda-se o estudo exploratório quando há poucos conhecimentos sobre o problema a ser estudado. (Manzato e Santos, 2012:5)

Gil (2002) corrobora com a percepção supracitada incluindo no objetivo de um estudo exploratório a descoberta de intuições. Este autor refere que na maioria dos casos, estas pesquisas envolvem o levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que já têm experiência prática com a problemática em estudo e a análise de exemplo que “estimulem a compreensão”. (Gil, 2002:41)

Neste sentido, um estudo exploratório parte de um método indutivo (do geral para o particular), onde o investigador

(...) se situa como um verdadeiro explorador, se familiariza com uma situação ou um fenômeno e tenta descrevê-los e analisá-los. (...) graças ao raciocínio indutivo e muitas vezes também graças a numerosos factores inconscientes ou ocasionais, [o investigador] faz emergir uma hipótese entre várias alternativas, coerente com o corpo de conhecimentos anteriores bem estabelecidos. (Albarelllo et al, 2005:97)

Tratando-se a criatividade de uma problemática que abarca uma multiplicidade de definições, contudo, não existindo, ainda, uma relação entre criatividade e creche, a presente investigação assume-se como um estudo exploratório, partindo de uma revisão bibliográfica intencional e cuidada e do levantamento de opiniões de especialistas ligados à temática da criatividade e educadores que exercem e/ou já tenham exercido funções em contexto de creche.

3.3. Os Sujeitos de Intervenção e as Técnicas de Recolha de Dados utilizadas na Investigação

Partindo do objetivo geral: *Identificar concepções sobre criatividade (especialistas e educadores) em creche como contributo para a criação de uma*

Escala da Avaliação da Criatividade em Creche, resultaram alguns objetivos de investigação que procuramos obter resposta através deste estudo.

Concomitantemente, como objetivos deste projeto pretendemos:

- Entender junto de especialistas ligados à temática da criatividade, as características da mesma, procurando saber como o ambiente educativo, a atitude positiva do educador e as atividades e projetos conduzem à promoção da criatividade dos bebés e crianças pequenas.
- Perceber as perceções e ideias sobre criatividade junto de educadores de infância, que exerçam e/ou tenham exercido função na valência de creche.
- Apurar junto de educadores de infância quais as dimensões pedagógicas/curriculares estão presentes na criatividade em creche.
- Percecionar se os educadores de infância consideram existir efeitos do desenvolvimento da criatividade nas competências futuras das crianças.
- Criar uma grelha de avaliação das dimensões que promovem a criatividade na valência de creche, com um conjunto de itens a ter em consideração na prática dos educadores de infância.

Consequentemente recorreremos a duas técnicas de recolha de dados para atingir os objetivos formulados.

As entrevistas exploratórias foram aplicadas a duas especialistas ligadas à temática da criatividade, com publicações de artigos relevantes para a área.

Uma das entrevistadas exerce funções no *Torrence Center Portugal* que atua ao nível de quatro competências essenciais para o sucesso de pessoas e entidades, especificamente: criatividade, colaboração, comunicação e pensamento crítico.

Outra das entrevistadas a sua prática profissional têm lugar no Instituto Politécnico de Beja – Escola Superior de Educação, contando com a publicação de artigos dirigidos para a educação de infância e participando num projeto

intitulado *CREANET – Promovendo Contextos Criativos – Práticas Educacionais Criativas em Instituições Europeias de Educação Pré-Escolar*.

Os inquéritos por questionário foram aplicados aos educadores de infância da freguesia de Águas Santas que exerçam e/ou já tenham exercido funções em creche. Trata-se, deste modo, de uma amostra não aleatória, na medida em que (...) *determinados elementos da população não têm possibilidade de serem escolhidos*. (Ferreira e Campos, 2009:18), denominando-se por uma amostragem por conveniência, isto é (...) *consiste num grupo de indivíduos que se encontram disponíveis no momento de investigação*. (Idem:26)

A escolha desta amostra prendeu-se apenas por se tratar da freguesia em que reside a mestranda, proporcionando, neste contexto, uma comunicação presencial entre a mestranda e as instituições envolvidas.

As instituições que participaram neste estudo assumem uma natureza privada (duas instituições) ou constituem instituições particulares de solidariedade social (IPSS) (quatro instituições).

Inicialmente, o número de educadoras seria de trinta elementos, porém, uma instituição, após várias tentativas, e apesar de concordar com a participação no estudo, não entregou os questionários e deixaram de atender via telefone. Consequentemente, o número de educadoras passou para vinte e cinco elementos.

No próximo ponto, por ordem de aplicação, explanamos os diferentes métodos utilizados na presente investigação.

3.3.1. Entrevistas Exploratórias

(...) as entrevistas contribuem para descobrir os aspectos a ter em conta e alargam ou rectificam o campo de investigação das leituras (...) A entrevista exploratória visa economizar perdas inúteis de energia e de tempo na leitura, na construção de hipóteses e na observação. (Quivy e Campenhoudt, 2005:69).

Encarando a entrevista como uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado, esta adquire um carácter flexível e adaptável, visto que o

entrevistador consegue explorar determinadas ideias e concepções, bem como investigar motivos e sentimentos. Assim, o entrevistador pode adequar a entrevista àquilo que pretende apurar com a mesma

De acordo com os autores supracitados, as entrevistas exploratórias têm

(...) como função principal revelar determinados aspectos do fenómeno estudado em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, completar as pistas do trabalho sugeridas pelas leituras.(Quivy e Campenhoudt, 2005:69)

Neste âmbito, as entrevistas exploratórias variam de acordo com o seu grau de diretividade, desde a entrevista dirigida, onde o entrevistado tem que responder de um modo exato às questões do entrevistador, assumindo este um papel automático, assemelhando-se a uma máquina. Num outro extremo, encontra-se as entrevistas livres, cuja organização depende de cada entrevistador, que por norma, expõe apenas tópicos gerais, sem induzir questões ao entrevistado.

Relativamente às entrevistas semidiretivas,

Centrando-nos na entrevista semidiretiva, situamo-nos num nível intermédio, ao respondermos a duas exigências que podem parecer contraditórias. Por um lado, trata-se de permitirmos que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento (...) Por outro lado (...) a definição do objecto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento (...) (Albarello et al, 2005:87).

Uma entrevista semi-diretiva alicerça-se num guião com perguntas orientadoras – abertas e não muito rígidas – não obedecendo, obrigatoriamente, a uma ordem pré-estabelecida. O entrevistador assume um papel fulcral, procurando que o entrevistado se focalize nos aspetos essenciais para a investigação, evitando que fale de outros assuntos irrelevantes procurando (...) *adoptar uma atitude tão pouco directiva e tão facilitante quanto possível* (Quivy e Campenhoudt, 2005:74).

Denota-se que

Entrevistas não directivas de uma ou duas horas, que necessitam de uma prática psicológica confirmada, ou entrevistas semidirectivas (também chamadas com plano, com guia, com grelha, focalizadas, semi-estruturadas), mais curtas e mais fáceis: seja qual for o caso, devem ser registadas e integralmente transcritas

(incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador).
(Bardin, 2011:89)

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005) existem (...) *três categorias de pessoas que podem ser interlocutores válidos (...) docentes, investigadores especializados e peritos no domínio de investigação (...).* (Quivy e Campenhoudt, 2005:71)

Uma entrevista bem estruturada revela-se um método essencial para qualquer investigação, sendo que deve estar organizada por diversos momentos, especificamente: os preliminares (momento de quebrar o gelo, recordar ao entrevistado os objetivos da investigação e da entrevista e a duração da mesma), o início da entrevista (incluir uma questão introdutória ou uma apresentação do entrevistado), o corpo da entrevista (o entrevistador acompanha o pensamento do interlocutor, convidando-o a exprimir as suas opiniões e conceções sobre determinada temática) e o fim da entrevista (questionar ao entrevistado se não ficou nenhum aspeto fundamental à investigação omitido e se o interlocutor sentiu-se à vontade para responder às questões no decorrer da entrevista) (Albarello et al, 2005).

De acordo com Albarello et al (2005) existem algumas intervenções de natureza incitativa para as situações em que o entrevistado ou se desvia da questão ou responde algo mais incompleto e vago. Estas intervenções servem para o entrevistado aprofundar o seu raciocínio e ir ao encontro do que o investigador procura saber. Estas podem ser expressões breves (incentivam o interlocutor a prosseguir o seu discurso: “compreendo”, “sim”, “estou a ver”, “hum!”), pedidos neutros de informações complementares (incentivam o interlocutor a desenvolver um pouco mais determinado assunto: “por exemplo”, “tem mais alguma coisa a dizer?”), manifestações de incompreensão voluntária (“que pretende dizer?”), a técnica do espelho (repetir a palavra ou expressões que o entrevistado proferiu) e a técnica do espelho (quando se pretende atingir um nível mais profundo e emocional: “esta situação parece desagradar-lhe”).

A importância destas intervenções do tipo incitativo prende-se com o perceber melhor a entrevista e não a confundir com uma conversa informal, já que dispõem de um guia de entrevista, organizado e estruturado.

Dada a natureza desta investigação, as entrevistas concretizadas são de carácter semidirigido, visto orientarmos a entrevista para os objetivos que procuramos atingir, concedendo, igualmente, a oportunidade do entrevistado explicitar outros aspetos ou informações que considere fundamentais para a temática em questão.

Visto tratar-se de uma temática que surte alguma controvérsia a escolha das entrevistas intenta completar as leituras efetuadas, comparar pontos de vista e ver esclarecidas as possíveis dúvidas que surgiram durante a revisão da literatura.

3.3.1.1. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (Bardin, 2011:33)

Atuando ao nível das comunicações a análise de conteúdo incide (...) *sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, actas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco directivas. (Quivy e Campenhoudt, 2005:226).*

Que é um «conteúdo»? É essencialmente o que pode exprimir-se nos textos e nos discursos, a saber, o «sentido», ou, por outras palavras, as «maneiras de ver as coisas», os tipos ou sistemas de percepção. (Albarello et al, 2005:157).

Mais do que excertos de textos ou discursos, os conteúdos

(...) são «o que existe dentro». Os textos e os discursos são «receptáculos», modos de expressão, manifestações. O objecto da análise de conteúdo não são estes, mas antes o que contêm. (Albarello et al, 2005:157)

Como defende Bardin (2011) a aplicabilidade desta técnica a entrevistas é muito delicada, exigindo um cuidado muito maior do que analisar as respostas dos inquiridos, isto porque

Lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa - o entrevistado – orchestra mais ou menos à vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjectividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz «Eu», com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afectividade e a afloração do seu inconsciente. (Bardin, 2011:89)

Após a transcrição das entrevistas, torna-se necessário saber a razão por que é que se analisa, e explicitá-lo de modo a que se possa saber como analisar. Tratar o material é codificá-lo

A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto (...). (Bardin, 2011:129)

Segundo esta autora a organização da codificação das entrevistas, partindo de uma análise categorial acarreta três escolhas, especificamente, o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem), a classificação e a agregação (escolha das categorias).

As unidades de registo e de contexto fazem parte do recorte das entrevistas, sendo que por unidade de registo, Bardin (2011) caracteriza como (...) *unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização (...)* (Bardin, 2011:130)

Para a presente investigação fizemos o recorte do texto das entrevistas, tendo em contas as unidades de contexto, segundo Bardin (2011) esta

(...) serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema. (Bardin, 2011:133)

A categorização, ou seja, a divisão das mensagens em categorias não constitui uma das etapas obrigatória na análise de conteúdo, porém, a maioria dos procedimentos de análise organiza-se em redor de um processo de categorização.

As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos (Bardin, 2011:145)

A autora afirma que neste processo existe o critério semântico (categorias alusivas a temas), o sintático (verbos e adjetivos), o léxico (classificação de palavras segundo o seu sentido) e o expressivo (categorias que classificam temáticas específicas).

No conjunto das técnicas da análise de conteúdo, é de citar em primeiro lugar a análise por categorias; cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples. (idem:199)

3.3.2. Inquérito por Questionário

O objectivo de um inquérito é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações. (Bell, 2010:26)

Um inquérito por questionário pressupõem a colocação de uma série de questões a um conjunto de inquiridos, normalmente representativo de uma população, relacionadas com a sua

(...) situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores. (Quivy e Campenhoudt, 2005:188)

Num questionário impera-se o saber levantar questões e identificar a essência das respostas fornecidas pelos inquiridos. Para tal, um questionário deve conter perguntas claras e concisas (que evitem ambiguidade, imprecisão e suposição), evitando questões duplas, questões que apelem à memória do

inquirido, questões capciosas, questões com pressupostos, questões hipotéticas e questões ofensivas ou que abordem assuntos delicados (Bell, 2010).

De acordo com Bell (2010), a conceção de um inquérito surge após todo um trabalho realizado ao nível do (...) *planeamento, consulta e definição exacta da informação que necessita obter*. (Bell, 2010:117)

Alerta para o facto de

(...) conceber um bom inquérito que lhe dê a informação necessária, que por um lado seja aceite pelos indivíduos e por outro não lhe levante problemas na altura de o analisar e interpretar. (Bell, 2010:117)

Lima (1995) acrescenta ainda que qualquer investigador que decidir aplicar um inquérito por questionário deve considerar as suas fases de preparação e concretização, especificamente, *planeamento do inquérito* (delimitar objetivos/hipóteses, escolher a população e amostra), *preparação do instrumento de recolha de dados* (elaborar o inquérito, traduzindo os objetivos da investigação numa linguagem acessível, sendo a ordem e a forma das questões ensaiadas num pré-teste), *trabalho no terreno* (ter em atenção o aspeto gráfico do inquérito, incluir uma introdução, considerar possíveis problemas no envio e devolução dos questionários e elaborar questões cuidadas e claras), *análise de resultados e apresentação dos resultados* (apresentar e comentar resultados de um modo claro, partindo de gráficos adequados e relacionar os dados obtidos com os objetivos definidos para a investigação). (Lima, 1995:36-37)

Relativamente à definição de amostra, Albarello et al (2005) defende este ato edifica-se numa reflexão prévia por parte do investigador, afirmando (...) *que população se pretende que a amostra seja representativa? (...) qual é a “população-mãe” ou população de referência? Apesar de central, este aspecto é frequentemente negligenciado*. (Albarello et al, 2005:57) Na questão relacionada com o número de indivíduos que devem compor uma amostra, os autores defendem que não existe um número padrão, dependendo daquilo que se pretende estudar.

A formulação de questões distinguem-se normalmente nas seguintes categorias: questões fechadas (fácil compreensão, não permitem qualquer variante, devem evitar ambiguidades), questões abertas (fácil compreensão, sem ambiguidades e duplos sentidos. O inquirido exprime-se de um modo mais livre), questões semiabertas (combinação de questão aberta e questão fechada, possibilitam opções de resposta mas incluem um aspeto mais em aberto: “outro?”, “qual?”), questões-escala (situam o inquirido num “local” que vai desde uma posição extrema à posição inversa), questões-cenários (os inquiridos elegem uma situação ou cenário que traduz melhor a sua perceção sobre determinado assunto) e questões que recorrem a suportes imagéticos (fotografias ou ilustrações). (Albarello et al, 2005).

Ferreira (1986) definiu um conjunto de questões essenciais em qualquer investigação e fundamentais para a concretização e aplicabilidade do inquérito por questionário, especificamente: *perguntar o quê?*; *perguntar como?* e *perguntar a quem?*.

Relativamente à primeira questão – *perguntar o quê?* – a autora considera a questão cerne em qualquer investigação, sendo que

(...) assumimos que aquilo que nos pode ser dito num contexto marcadamente artificial, como é a situação de inquérito, é teoricamente pertinente em relação ao problema que motiva a pesquisa. (Ferreira, 1986:173)

Considerando o *perguntar como?* *A formulação das perguntas não pode evidentemente perder de vista as características da população a inquirir (Ferreira, 1986:181)*. Surge neste ponto a preocupação de elaborar perguntas abertas ou fechadas, sendo que, se forem conhecidas as tendências de um certo grupo social para reagir às questões abertas, por exemplo, o investigador pode contrariar tal situação fechando as perguntas. As questões fechadas condicionam as respostas dos inquiridos, porém *(...) facilitam enormemente a a notação no acto de inquirir e o apuramento de resultados. (Ferreira, 1986:182)* Relativamente às questões abertas, procura-se expor determinada posição partindo da elaboração de um enunciado que traduza as ideias/concepções dos inquiridos. Neste sentido, *(...) a expor a própria posição pode sobrevir à*

percepção de que esta é “muito complicada”. Tal sensação advém geralmente do facto de se julgar a própria posição pouco comum. (Idem:183)

Para a última questão – *perguntar a quem?* – salienta-se a pertinência de definir a amostra partindo dos objetivos teóricos, ou seja, não colocar questões a pessoas que não sabem responder e/ou suas respostas não nos interessam. Ferreira (1986) alerta para o facto do inquérito por questionário se tratar de uma técnica quantitativa que coaduna dois pontos de vista diferentes: a técnica estatística (garantir a aleatoriedade na seleção da amostra) e a interpretação sociológica (...) *uma amostra é representativa se contiver elementos que permitam traduzir as diversidades e as nuances sociais suspeitadas por uma hipótese teórica. (Ferreira, 1986:186).*

O inquérito por questionário utilizado neste estudo partiu dos objetivos elencados para a investigação, sendo sujeito a um pré-teste. Coaduna questões abertas a questões fechadas de modo a obter as respostas expetáveis para a análise de dados e posterior formulação de conclusões.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Apresentação e análise dos dados da entrevista

As entrevistas realizadas tiveram por base um guião devidamente organizado e estruturado (Ver Anexo I), tendo sido efetuado um pré-teste (Anexo II) a um grupo de educadores de infância. Após efetuadas as alterações necessárias, as entrevistas tiveram lugar via presencial, numa empresa ligada à informática e via Skype.

As categorias criadas advieram da organização do guião da entrevista, procurando responder a um dos objetivos específicos do presente estudo exploratório: *Entender junto de especialistas ligados à temática da criatividade, as características da mesma, procurando saber como o ambiente educativo, a atitude positiva do educador e as atividades e projetos conduzem à promoção da criatividade dos bebés e crianças pequenas.*

Algumas categorias surgiram por questões ligadas a aspetos salientados na revisão da literatura sobre criatividade que suscitaram dúvidas ou incertezas, outras pelas respostas dos entrevistados que levaram à abordagem de tópicos relacionados com a temática.

No caso específico de duas subcategorias, apresentadas seguidamente: *atividades e projetos e aspetos favoráveis ao desenvolvimento da criatividade em creche*, apenas as conceções de uma entrevistada foram analisadas.

Através das transcrições das entrevistas, verificamos que estas subcategorias não foram totalmente respondidas, pelas duas entrevistadas, daí à análise das unidades de contexto que consideramos pertinentes para a investigação em questão.

Deste modo, os objetivos elencados no guião da entrevista foram os seguintes:

- Perceber o conceito de criatividade;
- Averiguar a emergência ou não de educadores criativos.
- Percecionar o papel da criatividade na educação.
- Apurar a importância da criatividade no desenvolvimento da criança;
- Perceber se uma estimulação precoce da criatividade desenvolve competências futuras na criança.
- Percecionar qual a opinião do entrevistado acerca das condições essenciais para a promoção da criatividade em creche;
- Apurar que variáveis influenciam o desenvolvimento da criatividade;
- Entender o papel do educador na estimulação da criatividade na valência de creche.

Neste âmbito, a tabela abaixo, apresenta as categorias de análise sob a forma de um quadro de referentes:

Tabela nº. 1 – Quadro de Referentes

CATEGORIAS	EXPLICITAÇÃO
1. Criatividade – conceitos e ideias	Conhecer as percepções das entrevistadas sobre o conceito de criatividade. Conhecer a perspetiva das entrevistadas sobre educadores criativos. Apurar se existe alguma relação entre educadores criativos e as escolas responsáveis pela formação inicial
Subcategorias:	
Definição de criatividade	Conhecer quais as percepções das entrevistadas acerca do conceito de criatividade e sua complexidade. Conhecer quais os aspetos que caracterizam o processo criativo.
Educador criativo	Perceber quais as características que detém um educador criativo
Educadores criativos = Crianças criativas	Perceber se existe alguma relação entre educadores criativos e o desenvolvimento da criatividade nas crianças com que exercem funções.

Formação inicial: papel das escolas responsáveis	Perceber se existe alguma relação entre a formação inicial dos educadores e educadores criativos. Conhecer quais os aspetos que as escolas responsáveis pela formação inicial dos educadores devem considerar para formar educadores criativos.
2. Criatividade – papel na educação	Percecionar se as entrevistadas concordam com o facto de a criatividade remodelar a educação.
Subcategorias:	
Criatividade como uma remodelação na educação, alicerçada na descoberta dos talentos individuais de cada criança	Perceber se as entrevistadas concordam com a perspectiva de remodelar a educação através da descoberta dos talentos individuais das crianças Entender se a criatividade implementada na educação contraria uma educação orientada para a uniformidade e conformismo.
3. Criatividade – desenvolvimento da criança	Apurar a importância da criatividade no desenvolvimento da criança; Perceber se uma estimulação precoce da criatividade desenvolve competências futuras na criança.
Subcategorias:	
Importância da criatividade no desenvolvimento da criança	Conhecer quais os aspetos que o desenvolvimento da criatividade, desde uma idade precoce, despoleta na criança.
Competências futuras	Perceber se existe alguma relação entre o desenvolvimento da criatividade e a capacidade da criança lidar com problemáticas e situações na sua vida futura.
4. Criatividade – prática pedagógica dos Educadores	Percecionar qual a opinião das entrevistadas acerca das condições essenciais para a promoção da criatividade em creche; Entender o papel do educador na estimulação da criatividade na valência de creche; Apurar que variáveis influenciam o desenvolvimento da criatividade.
Subcategorias:	
Ambientes criativos	Conhecer que características deverá ter um ambiente criativo
Atitudes positivas	Perceber que atitudes promovem o desenvolvimento da criatividade na criança.
Atividades e projetos	Conhecer que características deverão ter as atividades e os projetos criativos.
Aspetos favoráveis ao desenvolvimento da criatividade em creche	Conhecer que outros aspetos influenciam o desenvolvimento da criatividade em bebés e crianças pequenas.

Estas categorias advieram dos objetivos da entrevista, que por sua vez, alicerçaram um conjunto de questões a colocar às entrevistadas, para dar resposta aos mesmos.

Após a transcrição das entrevistas, definimos as categorias supracitadas, porém, dado o seu caráter amplo e global, elaboramos subcategorias que permitissem especificar determinados tópicos.

Estas subcategorias emergiram de excertos retirados das transcrições das entrevistas – unidades de contexto – considerados pertinentes e fundamentais para o estudo em questão.

Neste sentido, apresentamos, seguidamente, as categorias – numeradas de acordo com o quadro de referentes - e suas subcategorias, apresentadas sob a forma de tabela. Analisamos, igualmente, estas subcategorias visando apurar as concepções sobre criatividade dos especialistas, estabelecendo uma ponte com a revisão literária explanada neste projeto.

1. Criatividade – conceitos e ideias

Tabela nº. 2 – Subcategoria: Definição de criatividade

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	ENTREVISTADA
Definição de criatividade	<p><i>Subscreevo aquilo que outros autores dizem que não é uma questão de falta de definições. Porque definições existem milhares de definições e por isso não é difícil de definir o que ele é, é um conceito polifacetado e enquanto polifacetado e de polintervenção é difícil de o encaixar numa única. (...) definir criatividade dizer a criatividade é (...) depende da área em que estamos a trabalhar.</i></p> <p><i>Fluência, (...) portanto uma pessoa que tem um processo criativo, é necessariamente uma pessoa que tem muitas ideias.</i></p>	E 1

	<p><i>As ideias têm que vir de categorias diferentes, seja serem flexíveis (...) para ser criativo tem que ter originalidade.</i></p> <p><i>Tem que ter uma característica que é a utilidade, porque pode-se ter muitas ideias, ter ideias flexíveis e originais e elas não servirem para nada (...)</i></p> <p><i>(...) também terem que ser elaboradas porque se elas não forem elaboradas, ou seja, se elas não forem suficientemente elaboradas e bem comunicadas, elas são variadas, elas são originais, mas não se conseguem transmitir é digamos uma ideia criativa ou é um processo criativo que não vai conduzir a nada e é importante que ela venha a ser útil.</i></p> <p><i>Se se quisesse as competências mínimas do processo criativo, as mínimas seriam estas: fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração e utilidade.</i></p>	
	<p><i>A definição claro que é difícil porque não é consensual entre todos os autores (...)</i></p> <p><i>Porque se nós perguntarmos a vários autores, se formos ver as definições que dão para a criatividade, de facto há diferenças, mas há (...) aspetos comuns nessas diferentes definições do conceito, (...) que remete para as características do pensamento divergente.</i></p> <p><i>Aquela capacidade de reproduzir muitas ideias sobre um determinado assunto, objeto, a flexibilidade, (...) O fazer as coisas de diferentes pontos de vista, a originalidade, e etc.</i></p> <p><i>De facto temos que falar nessas características, do tal pensamento divergente: a fluência, a flexibilidade, a originalidade, a espontaneidade, o não estar preso, pensamentos informais, ter uma mente aberta aos problemas (...) Não se sentir assustado pela falta de estruturação das coisas, pela ambiguidade das situações.</i></p>	<p>E 2</p>

	<p><i>(...) as crianças são muito mais espontâneas que os adultos e os adultos estão mais formatados para o pensamento convergente, que é também necessário, obviamente (...)</i></p> <p><i>(...) a abertura aos problemas, o ter esta capacidade de espanto, se admirar pelas coisas é muito importante</i></p> <p><i>(...) São muitas as características que podem ser mobilizadas e que estão presentes em todos os seres humanos de alguma forma.</i></p>	
--	---	--

Relativamente à definição do conceito de criatividade, ambas as entrevistadas corroboram acerca de existirem várias definições de criatividade, o que leva à inexistência de um consenso entre autores.

Uma entrevistada (E1) acrescenta o facto da definição de criatividade depender do contexto em se insere, na medida em que se assume como um conceito polifacetado e de polintervenção.

Comparando com as teorias públicas explanadas neste projeto de investigação, é possível verificar que ao longo dos tempos o conceito de criatividade tem vindo a ser estudado e existe uma panóplia de autores que defendem múltiplas aceções. Neste sentido, a opinião das entrevistadas vai ao encontro desta noção de que existem vários conceitos e ideias, assumindo-se a criatividade como um conceito difícil de definir, dependendo da área a trabalhar.

Relativamente aos aspetos que caracterizam o processo criativo, a primeira entrevistada remete para a fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração, comunicação e utilidade.

A segunda entrevistada remete o processo criativo para as características do pensamento divergente, especificamente, fluência, flexibilidade, originalidade, concretizar algo a partir de diferentes pontos de vista, espontaneidade, mente aberta aos problemas.

Neste sentido, as entrevistadas acabam por ter a mesma opinião, complementando-se as suas aceções acerca das características do processo criativo. A entrevistada 2 refere o facto de as crianças serem muito mais espontâneas que os adultos, que por sua vez, recorrem, com maior frequência, ao pensamento convergente. Acrescenta, ainda que o processo criativo abarca uma panóplia de características, presentes em todos os seres humanos de alguma forma.

Confrontando com as teorias públicas enaltecidas neste estudo exploratório, verifica-se uma ponte entre a opinião das entrevistadas e dos autores que inspiraram este estudo, especificamente, as características do pensamento divergente, defendidas por Paul Torrence (1965 cit Wechsler, 1998) e Morais, Almeida, Azevedo e Neçka (2009), o encarar os problemas/situações segundo vários olhares visível em Robinson (2010), Papalia, Olds e Feldman (2000), a utilidade, elaboração e comunicação explicitadas por Rogers (1985), Bar-On e Parker (2002), Wechsler (1998) e Morais (2011), por fim, o facto de a criatividade estar presente em todos os seres humanos, noção fundamentada por Alencar (1999) e Fireman (2012).

Tabela nº. 3 – Subcategoria: Educador criativo

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	ENTREVISTADA
Educador criativo	<p><i>(...) para além de ter o processo criativo (...) tem que ter as características da pessoa criativa. Motivação, resiliência, humor, (...) ter uma capacidade de perspectiva invulgar, e de fazer trocadilhos.</i></p> <p><i>(...) características que a permitem enfrentar o processo criativo até ao momento de criar inovação.</i></p> <p><i>(...) se não tiver essas características, não é um educador criativo, porque vai ter um</i></p>	E 1

	<p><i>processo criativo mas não vai conseguir pô-lo em prática.</i></p> <p><i>Há pessoas que estão mais dispostas a trabalhar estas características e outras nem por isso. Claro, tem a ver com a motivação intrínseca e extrínseca, mas muito a motivação intrínseca, resiliência e a determinação de fazer.</i></p>	
	<p><i>(...) um educador que faz uso da sua criatividade (...) alguém que respeita muito a liberdade dos outros e das crianças (...)</i></p> <p><i>(...) ele próprio sentir-se livre nessa capacidade de se exprimir (...)</i></p> <p><i>(...) não pode ser uma pessoa diretiva, autoritária, obviamente.</i></p> <p><i>(...) é fundamental e também é importante (...) que a própria educação do educador, (...) têm também que desenvolver uma bagagem cultural (...), que é o estar atento às artes, ir a exposições, questões do cinema, da fotografia, ir a espetáculos, ouvir música.</i></p> <p><i>Ele não tem que saber estas coisas todas nem de ser, mas tem que estar atento às novas linguagens também, contemporâneas, aspetos da ciência, frequentar museus porque isso dá-lhe uma bagagem cultural que lhe permite (...) fazer coisas de maneiras diferentes (...)</i></p> <p><i>(...) pode ser um obstáculo a grande criatividade do educador porque ele pode estar a um nível que seja difícil obviamente alcançado por parte das crianças e até amedrontar (...) cortar a liberdade do outro.</i></p>	<p>E 2</p>

Quando questionadas acerca das características de um educador criativo, as entrevistadas direcionaram a sua resposta para vertentes opostas.

Enquanto a entrevistada 1 referiu que um educador criativo tem que ter as características de uma pessoa criativa, para conseguir colocar em prática o processo criativo, devendo, para tal ser uma pessoa motivada, resiliente e determinada, a entrevistada 2 orientou a sua resposta para o facto do educador ter que ser alguém que respeita a sua liberdade e a dos outros, devendo a própria educação do educador de infância ser culta e variada, podendo um educador muito criativo constituir um obstáculo à criatividade das crianças.

De facto, ambos os pontos de vista vão ao encontro das teorias defendidas neste estudo, na medida em que a visão da entrevistada 2, insere-se nas teorias públicas de Alencar (1999), Wechsler (1998) e Robinson (2013) e as conceções da entrevistada 1 em autores como Fireman (2012), Alencar (1999), Wechsler (1998), Antunes (2003) e Morais e Azevedo (2011).

O único aspeto que não se encontra diretamente associado à revisão de literatura efetuada neste projeto, prende-se com a educação do próprio educador de infância, referida pela entrevistada 2, quando afirma (...) *têm que desenvolver uma bagagem cultural (...)*. Embora, este aspeto não esteja explícito no ponto **1.4. Educadores Criativos**, denota-se que o meio ambiente pode ser facilitador da criatividade como defende Wechsler (1998), Rogers (1985), entre outros autores, no ponto alusivo ao conceito de criatividade (ver 1.1. Conceito [Criatividade]).

Tabela nº. 4 – Subcategoria: Educadores criativos = Crianças criativas

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	ENTREVISTADA
Educadores criativos = Crianças criativas	<i>Vão criar condições para que a criança que é criativa e tem processos criativos possa vir a ser criativa. Mas não é garantido que vão criar crianças criativas.</i> <i>(...) elas [crianças] vivem em famílias, elas vivem numa sociedade, e elas tem a sua própria genética.</i>	E 1

	<i>Eu acho que facilita, no meu ponto de vista (...)</i> <i>(...) se ele usar essa criatividade no tal cotidiano, (...) obviamente que ele vai proporcionar situações que vão permitir o desenvolvimento da criatividade das crianças.</i>	E 2
--	---	-----

Na tentativa de perceber se existe alguma relação entre educadores criativos e crianças criativas, isto é, se educadores criativos facilitam o desenvolvimento da criatividade das crianças com que exercem funções, as respostas não poderiam ser mais divergentes.

Enquanto a entrevistada 1 parte da premissa que nada garante que um educador criativo vá proporcionar oportunidades às crianças para desenvolverem o seu processo criativo, a entrevistada 2 considera que um educador criativo facilita o desenvolvimento da criatividade das crianças com que exerce funções.

Neste sentido, partindo das teorias apresentadas neste projeto de investigação, Pequito (1999) refere que os educadores de infância assumem um papel facilitador no desenvolvimento e expansão da criatividade, ou, por outro lado, limitam as possibilidades de desenvolvimento e crescimento da criança. Assim, não existe uma relação clara entre um educador criativo e crianças criativas, apenas o facto de o ambiente ser determinante no desenvolvimento da criatividade de cada criança, que por sua vez, inclui o educador de infância, mas não leva a que todas as crianças possam desenvolver os seus processos criativos.

Tabela nº. 5 – Subcategoria: Formação inicial: papel das escolas responsáveis

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	ENTREVISTADA
Formação inicial: papel das	<i>A primeira coisa é dar formação aos professores que lá estão, (...) dar consciência</i>	E 1

<p>escolas responsáveis</p>	<p><i>da importância desse processo aos formadores dos formadores.</i></p> <p><i>(...) nós não temos um sistema interno para a área da educação (...) vivemos numa culpa e de desresponsabilidade (...)</i></p> <p><i>A formação base dos educadores devia ser ela per si criativa. Para permitir aos educadores experimentarem, fazerem, errarem e perceberem antes de irem pegar nas crianças o que não fazer. Mais do que fazer porque cada criança é uma criança e deviam ter aprendizagem (...) por métodos diferentes, muito trabalho de equipa, muito trabalho de intervenção (...)</i></p> <p><i>Solução: a consciencialização dos próprios educadores e os próprios educadores fazerem autoformação (...) E cada indivíduo que se assumiu a atitude de educador tem que fazer por si. E temos que parar de dizer que é o outro que não nos ensinou que tem responsabilidade.</i></p>	
	<p><i>(...) a formação inicial, obviamente, não forma, em todos os aspetos e é precisa a formação ao longo da vida, e o contexto profissional é muito importante (...)</i></p> <p><i>Embora a maior parte dos currículos das escolas de formação não tenha nenhuma disciplina chamada de desenvolvimento da criatividade ou da criatividade.</i></p> <p><i>A criatividade é transversal e em qualquer área se pode trabalhar não é só nas áreas artísticas e expressivas que às vezes, tem-se muito a tendência para dizer. Não, pode ser na área da matemática, nas ciências, enfim. Em todas as áreas nós podemos trabalhar porque o pensamento criativo faz evoluir também ao nível da ciência, das artes, toda a produção da cultura humana (...)</i></p> <p><i>E as escolas não, às vezes podem ter objetivos num programa ou outro, mas o facto</i></p>	<p>E 2</p>

	<p><i>é que (...) no nosso [país] não há tanto (...) esse realce e portanto se calhar é sinónimo de que a relevância não é assim tão grande, ou não é colocada desta forma tão explícita e tão clara.</i></p> <p><i>(...) dependerá dos professores que estão na formação de professores e educadores, se eles gostam de trabalhar estas questões, obviamente vão introduzir nas suas aulas (...) metodologias, (...) conteúdos, aspetos que vão sensibilizar os alunos para estes aspetos da importância do desenvolvimento da criatividade.</i></p> <p><i>Às vezes, esquecemo-nos no dia-a-dia, que tudo que nós usamos é produto da criatividade humana.</i></p>	
--	---	--

Relativamente ao papel ou que aspetos as escolas responsáveis pela formação inicial dos educadores de infância, devem ter conta para formar educadores criativos, ambas as entrevistadas referem os professores que lecionam neste nível de ensino, quer no sentido de existir formação aos mesmos, quer no sentido de professores que sejam criativos trabalharem questões relacionadas com a criatividade, com os seus alunos.

A entrevistada 1 salienta a necessidade de dar formação aos professores, com o intuito de os consciencializar para a importância do processo criativo, afirmando que a formação inicial dos educadores de infância deveria ser de natureza criativa, como afirma *Para permitir aos educadores experimentarem, fazerem, errarem (...)*, bem como trabalho em equipa e de intervenção.

A solução apontada por esta entrevistada prende-se com a consciencialização dos educadores de infância para esta temática, bem como apostarem na sua autoformação, em prol de exercerem uma prática pedagógica responsiva, sem atribuir culpas a outros profissionais.

A entrevistada 2 afirma que a formação inicial não forma educadores criativos, sendo essencial formação ao longo da vida. Esta noção de que a

formação inicial é insuficiente para os educadores exercerem uma prática pedagógica cujo objetivo seja a melhor educação e cuidado possível para bebês e crianças pequenas, necessitando de uma reinvenção, que construa uma nova conceção de educador/professor, corrobora com as ideias defendidas por Vasconcelos (2011) e Craveiro (2007), explicitadas neste projeto.

Esta profissional salienta ainda que não tem conhecimento da existência de alguma unidade curricular intitulada de criatividade ou desenvolvimento da criatividade nos currículos das escolas de formação, sendo passível trabalhar a criatividade em qualquer área dado o seu caráter transversal.

2. Criatividade – papel na educação

Tabela nº. 6 – Subcategoria: Criatividade como uma remodelação na educação, alicerçada na descoberta dos talentos individuais de cada criança

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	ENTREVISTADA
Criatividade como uma remodelação na educação, alicerçada na descoberta dos talentos individuais de cada criança	<p><i>Obviamente. Faço questão de agora começar a fazer uma coisa que já se faz nos países civilizados (...) todas as crianças são avaliadas todos os anos, desde o jardim de infância ao ensino superior num conjunto de competências (...) cognitivas, competências emocionais, competências de criatividade e inovação, e competências (...)</i></p> <p><i>(...) esta avaliação é a identificação de potencial e depois dar a chance de desenvolver (...)</i></p> <p><i>Nós [escola] avaliamos em competências académicas, passa-se de ano pelas competências académicas (...)</i></p> <p><i>Não é valorizado se se fez um processo diferente e o processo diferente (...) Tem um maior potencial de aprendizagem, é uma aprendizagem para a vida (...) aquilo que se aprende pela experiência, pela prática, pelo fazer e pelo errar (...) fica uma aprendizagem</i></p>	E 1

	<p><i>para a vida, mas não se cumpre manuais. E demora mais tempo.</i></p> <p><i>[Uma educação criativa contraria uma educação uniforme e conformista?]</i> <i>Uma não tem nada a ver com outra. (...) Uma complementa a outra, uma não substitui a outra.</i></p> <p><i>Eu subscrevo que se deve avaliar pelas competências académicas, mas eu não quero contratar um engenheiro para fazer uma ponte que não perceba nada de engenharia.</i></p> <p><i>(...) não podemos continuar a ter o paradigma apenas de uma competência que é a competência académica. Isso é que está errado agora substitua a académica, nem pensar. Complementar. Uma não tem nada a ver com outra, uma não substitui a outra.</i></p> <p><i>[O conhecimento científico é] Indispensável</i></p> <p><i>Alguém quer ir a um médico que não perceba de doenças ou curas de doenças ninguém quer, agora também já agora (...) que ele tenha valores, relações interpessoais que se se deparar com um sintoma que não consta nos manuais seja capaz de ter a criatividade, tenha o processo criativo de encontrar diferentes ideias, ideias flexíveis, ter uma solução original para o problema que é disso que se fala quando se procura a cura para uma doença.</i></p> <p><i>(...) é fundamental cada vez mais termos a excelência no saber e não a academia ser levada na base de qualquer um passa, está absolutamente errado.</i></p>	
	<p><i>Sim concordo porque de facto isto já vem da sequência do que dissemos anteriormente, (...) Muitas vezes (...) encontrei educadoras ao longo dos anos que iam fazendo críticas às produções das crianças (...) há muita tendência para limitar a fantasia, a capacidade de inventividade da criança, e nem sempre esses talentos que nós vimos emergir em</i></p>	<p>E 2</p>

	<p><i>várias áreas expressivas: a criança para o movimento ou para a dança, ou para a música e nas artes visuais e que ou até nas outras áreas ditas mais científicas e não ligadas a artistas nem sempre isso é identificado e estimulado de forma melhor.</i></p> <p><i>Claro que um educador trabalha com crianças de muitas origens, com muitas características diferentes, (...) mas o seu papel também é esse de identificar vários talentos e criar situações que possam estimulá-los (...) ganharíamos todos com isso, toda a sociedade.</i></p> <p><i>[Uma educação criativa contraria uma educação uniforme e conformista?]</i></p> <p><i>De todos os modos, porque (...) a educação para a criatividade visa combater esta tendência dominante da educação para a uniformidade.</i></p> <p><i>(...) o que se procura é desenvolver um pensamento original e um sentido crítico (...) não temos que pensar todos da mesma maneira e fazer as coisas da mesma maneira (...)</i></p> <p><i>(...) uma educação para a criatividade é aquela que visa precisamente ir no sentido contrário daquilo que é dominante (...) E se calhar é por isso que assusta também.</i></p> <p><i>(...) a criatividade permite a transgressão que é qualquer coisa que os sistemas educativos não gostam muito.</i></p>	
--	---	--

Relativamente à criatividade como uma remodelação na educação, alicerçada na descoberta dos talentos individuais de cada criança, ambas as entrevistadas concordam com esta premissa, referindo diversas justificações. Deste modo, as profissionais entrevistadas concordam com a visão de Robinson

(2010) da criatividade como uma oportunidade de remodelar a educação, enaltecida no **capítulo I** deste estudo exploratório.

A entrevistada 1 refere que a avaliação das crianças deveria contemplar um conjunto de competências: cognitivas, emocionais, criativas, ao invés de meras competências académicas, como atualmente a escola avalia as crianças e as faz transitar entre anos e ciclos de ensino. A avaliação defendida por esta profissional passa pela descoberta de potencial e a cedência de oportunidades da criança desenvolver o seu talento.

Contudo, esta profissional não defende somente uma educação criativa, afirmando que esta se completa com a educação que existe atualmente. Assim, esta entrevistada defende que o conhecimento científico é fundamental, desde que associado a características do processo criativo. O exemplo dado na entrevista torna claro esta perceção quando refere a importância de existir um médico com conhecimentos acerca de saúde, mas com características do processo criativo, nomeadamente a flexibilidade, a conceção de ideias diferentes e a busca de soluções invulgares para problemáticas com que se depara no seu quotidiano.

A entrevistada 2 justifica a importância de uma educação alicerçada na descoberta dos talentos individuais, através da observação de educadores de infância, onde verificou a existência de críticas às crianças com que exerciam funções, cortando, deste modo, com as suas experiências, e, conseqüentemente, descoberta de talentos individuais. Neste âmbito, afirma que o papel do educador passa pela identificação do potencial de cada criança e criar situações que estimulem cada criança.

Esta profissional refere que uma educação criativa contraria uma educação orientada para a uniformidade, visto desenvolver um pensamento original e um sentido crítico que leva a que cada um pense e atue por si. Segundo esta entrevistada, esta conceção por permitir a transgressão é algo que assusta e desagrada os sistemas educativos da nossa sociedade.

3. Criatividade – desenvolvimento da criança

Tabela nº. 7 – Subcategoria: Importância da criatividade no desenvolvimento da criança

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	ENTREVISTADA
Importância da criatividade no desenvolvimento da criança	<p><i>Não sei se desenvolve, pode desenvolver. (...) Há crianças que não querem fazer diferente porque é muito desconfortável.</i></p> <p><i>E se não tiver as características de pessoa criativa, se não for resiliente e autossuficiente, não consegue, não enfrenta bem, esse desafio. Por isso também não podemos obrigar todas as crianças a ser permanentemente sujeitas a processos de criatividade, não pode. Há crianças que são desenvolvedoras e que precisam de muita estrutura e também não podemos pensar numa criatividade dispersa. Temos sempre que conjugar o pensamento divergente ou o pensamento convergente, sempre, senão não ensinamos.</i></p>	<p>E 1</p>
	<p><i>(...) as crianças são muito mais espontâneas que os adultos (...)</i></p> <p><i>(...) essa liberdade de expressão tem um facto muito grande no desenvolvimento afetivo e emocional da criança, também no seu desenvolvimento intelectual, social (...) permite um desenvolvimento de todas as esferas do ser humano (...)</i></p> <p><i>(...) obviamente há estudos que comprovam se calhar não ao nível da criatividade, mas noutros aspetos, que essa (...) estimulação precoce vai ter benefícios depois para idades posteriores.</i></p> <p><i>Mas se de muito cedo e de uma forma continuada ela, a criança estiver em exposta sujeita a ambientes que a estimulem isso vai com certeza notar-se no seu futuro.</i></p>	<p>E 2</p>

Quando questionadas sobre que aspetos o desenvolvimento da criatividade, desde uma idade precoce, despoleta na criança, surgiram opiniões convergentes.

A entrevistada 1 afirma que existem crianças que não querem fazer diferente por ser uma situação desconfortável para as mesmas. Refere ainda que crianças que não tenham características do processo criativo e não estejam predispostas para esse desafio, não podem ser sujeitas a processos de criatividade.

A entrevistada 2 encara as crianças como mais espontâneas que os adultos, sendo esta liberdade de expressão essencial no seu desenvolvimento afetivo, emocional, intelectual e social. Acredita que possam existir estudos que comprovem que uma estimulação precoce da criatividade desencadeie benefícios em idades posteriores. Sugere que se existir uma estimulação da criatividade na criança de um modo continuado, em ambientes que a estimulem neste âmbito, a criança terá benefícios no seu futuro.

De acordo com as teorias explanadas no ponto **1.3. A Criatividade da Criança**, Amabile (2000 in Goleman, Kaufman e Ray, 2000) defende que a semente da criatividade já se encontra na criança de um modo espontâneo e natural, sendo esta ideia partilhada pela entrevistada 2 e refutada pela entrevistada 1.

Relativamente à nossa experiência de criatividade na infância, enquanto responsável por aquilo que fazemos em adultos, quer no contexto profissional ou familiar edifica-se nas citações de Amabile (2000 in Goleman, Kaufman e Ray, 2000) e Goleman, Kaufman e Ray (2000) e é igualmente corroborada pela entrevistada 2.

Tabela nº. 8 – Subcategoria: Competências futuras

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	ENTREVISTADA
Competências futuras	<p><i>Eu vou ser muito polémica, mas a criatividade não resolve. A resolução criativa resolve esse problema mas a criatividade per si não. A criatividade é um dos componentes da resolução criativa de problemas. Por isso para enfrentar os desafios futuros ela é que tem que ter esta conjugação de competências de criatividade e competências de pensamento convergente.</i></p> <p><i>(...) se só trabalharmos a criança, ela está disponível para ser mais criativa, mas nós só trabalharmos as competências criativas ela não vai estar preparada para o futuro. Porque faz-lhe falta as competências cognitivas.</i></p> <p><i>Eu defendo o ensino estruturado, um ensino em que dá estrutura de aprendizagem, mas que permite o pensamento criativo e que ensina as estruturas criativas (...) Mas tem que haver uma conjugação entre os dois pensamentos.</i></p> <p><i>Nós cada vez estamos num mundo de maior diversidade. E os desafios são cada vez mais imprevisíveis. Nós não sabemos quais são as profissões preponderantes daqui a dez anos.</i></p> <p><i>As crianças que nós estamos neste momento a educar no ensino público, (...) no jardim de infância vão ter empregos e vão necessitar de skills que nós não sabemos que são necessárias. (...) preparar para o futuro é dar-lhes as skills do know how, cognitivo, e académico, ou seja, saber engenharia do que se sabe agora e prepará-los para aprender a engenharia do futuro. E se não houver mais a necessidade de engenheiros eles terem a capacidade de se adaptar às profissões que hão-de vir que eu nem lhe sei dizer quais são.</i></p>	<p>E 1</p>

	<p><i>Há empregos que vão desaparecer. Então porquê que nós estamos a ensinar só aos miúdos a ler, escrever e contar (...) porque eles precisam de enfrentar as dificuldades que lhes vão aparecer.</i></p>	
	<p><i>(...) se desenvolve estas características todas da criatividade ela vai conseguir, se calhar, desenvolver estratégias para resolver situações problemáticas até na sua vida do quotidiano que provavelmente outra pessoa que não foi estimulada (...)</i></p> <p><i>(...) Porque se ela está habituada a procurar diferentes funções para um problema e a não solucionar tudo da mesma maneira, até nas situações mais adversas (...)</i></p> <p><i>As pessoas que desenvolveram este tipo de competências, que (...) são complexas, provavelmente encontram soluções para os seus problemas do dia-a-dia de uma forma mais fácil do que outras.</i></p> <p><i>(...) eu penso que terá todas as condições para ser alguém [criança] muito mais interventivo até do ponto de vista social, porque se ele está habituado a procurar essas tais soluções, se é envolvido de uma forma ativa, a pensar por ele próprio, aprendeu a fazer as coisas por si próprio, ganha autonomia e independência, mas também, contribui para uma abertura ao mundo que é maior.</i></p> <p><i>(...) há estudos a partir da personalidade daqueles já consagrados ou a pessoas que são considerados muito criativos nas suas áreas (...) e que se tenta recuar à sua infância (...) que demonstram que essas pessoas não tinham muito sucesso escolar. Mas havia episódios muito interessantes e chegaram a (...) produzir coisas que muitos não conseguiam.</i></p>	<p>E 2</p>

No sentido de percebermos se existe alguma relação entre o desenvolvimento da criatividade e a capacidade da criança lidar com problemáticas e situações na sua vida futura, colocamos essa questão às entrevistadas por se tratarem de personalidades com saberes mobilizados para a temática da criatividade.

Neste sentido, a entrevistada 1 refere que somente a resolução criativa é que resolve problemas, sendo, portanto, necessária uma conjugação entre competências de criatividade e competências de pensamento convergente.

Esta profissional defende a conjugação entre os dois pensamentos – divergente e convergente – referindo que (...) *preparar para o futuro é dar-lhes as skills do know how, cognitivo, e académico (...) para terem a capacidade de se adaptar às profissões que hão-de vir.*

A entrevistada 2 defende que se uma criança desenvolver as características da criatividade pode desenvolver estratégias que lhe permitam resolver situações futuras de um modo mais fácil, quando comparado a outras crianças.

Acredita que uma criança cuja criatividade é desenvolvida desde muito cedo reúne as condições necessárias para se tornar alguém muito interventivo, até do ponto de vista social, na medida em que (...) *se está habituado a procurar essas tais soluções, se é envolvido de uma forma ativa, a pensar por ele próprio, aprendeu a fazer as coisas por si próprio, ganha autonomia e independência, mas também, contribui para uma abertura ao mundo que é maior.*

4. Criatividade – prática pedagógica dos Educadores

Tabela nº. 9 – Subcategoria: Ambientes criativos

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	ENTREVISTADA
Ambientes criativos	<i>(...) o ambiente criativo que é (...) posso ter excelentes processos, (...) posso ser uma</i>	E 1

	<p><i>peessoa fabulosamente criativa, enquanto peessoa, mas vivo num ambiente que não me permite ser diferente (...)</i></p> <p><i>(...) o ambiente, pois se a criança quando está a desenhar tem que desenhar uma árvore, tem que ser sempre o caule castanho e as folhas verdes. E se desenhar ao contrário está tudo errado e não lhe derem a chance de ela explicar porquê que faz diferente, ela vai desahabituar-se de fazer diferente.</i></p>	
	<p><i>Essencialmente (...) porque estamos a falar de crianças dos 0 aos 3, (...) esta questão da expressividade claro que nos (...) bebês será complicado falar, embora (...) notemos diferenças na forma como se expressam (...) mas (...) a partir daquela idade do jogo simbólico, (...) eu acho que aí é essencialmente o ambiente que o educador cria.</i></p> <p><i>(...) criar um ambiente que proporcione a exploração até autónoma com criança, portanto não tem que ser tudo dirigido de maneira nenhuma (...)</i></p> <p><i>(...) materiais à disposição delas [crianças], materiais daqueles que lhes chamam não-formais, ou seja que não são construídos de forma propositada para o contexto do jardim de infância mas que resulta do desperdícios daquelas indústrias daquela região e que vão vendo as propostas que as próprias crianças vão fazendo.</i></p> <p><i>(...) esses ambientes que tem materiais e que estimulam a exploração livre, espontânea, obviamente que o educador também pode participar, são penso eu o mais fundamental para esse caminho.</i></p> <p><i>Que não tem sempre as mesmas áreas, o mesmo tipo de jogos, o mesmo tipo de materiais, de brinquedos (...)</i></p>	<p>E 2</p>

	<p><i>(...) não nos podemos confinar ao espaço da sala. (...) nós não damos tanta atenção ao espaço exterior. Nos países nórdicos, os educadores (...) trabalham muito a criatividade no espaço exterior. No jardim, no campo, na exploração (...)</i></p> <p><i>(...) nós em Portugal temos muito a tendência em pensar só no contexto da sala, não é? Na sala do jardim de infância, da sala de creche, como organizantes é importante, mas temos outro espaço onde podemos trabalhar também esses aspetos da tal expressividade e da exploração.</i></p>	
--	---	--

Relativamente às características que detêm um ambiente criativo, a entrevistada 1 alerta que o ambiente condiciona uma pessoa criativa, no sentido que pode ser proibida de concretizar as coisas de um modo diferente e não lhe darem a oportunidade de justificar essa escolha. Neste contexto, apuramos a importância do ambiente criativo conceber a liberdade das crianças, no sentido de realizarem as coisas de um modo diferente, sem juízos de valor.

A entrevistada 2 refere que é essencial o ambiente que o educador cria em contexto de creche, devendo este permitir uma exploração livre, espontânea e autónoma por parte da criança, podendo o educador participar nesta exploração do mundo que rodeia o bebé e a criança pequena.

A disposição de materiais não-formais, bem como a flexibilidade do espaço, ou seja, não existir sempre as mesmas áreas, bem como os mesmos materiais e brinquedos, é algo essencial para esta profissional.

Refere ainda a importância do espaço exterior, que por sua vez, permite ao educador trabalhar a criatividade das crianças.

Todos os aspetos mencionados pelas entrevistadas estão de acordo com as teorias públicas enaltecidas neste projeto de investigação (ver ponto 2.3. O Ambiente Educativo em Creche), existindo uma focalização, por parte da

entrevistada 2, para a organização do espaço, visto não referir aspetos referentes ao tempo em contexto de creche.

Tabela nº. 10 – Subcategoria: Atitudes positivas

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	ENTREVISTADA
Atitudes positivas	<p><i>Acho que já falamos sobre isso (...) tem a ver com as pessoas criativas, etc.</i></p> <p><i>Saberem fazer perguntas, fazerem muitas perguntas [educadores de infância] (...) terem a consciência que só são educadores se souberem fazer perguntas, em vez de dar respostas.</i></p> <p><i>(...) os pequenitos estão num processo de lhes pormos muitas regras, e que temos que lhes ensinar algumas regras para eles cohabitarem com a sociedade, porque não sabem e estão a viver em sociedade. E é lógico que tem que se lhes dar essas regras. E desabituamo-nos um bocadinho de fazer perguntas.</i></p> <p><i>Tão simples quanto isto (...) como queres jogar com os legos, como é que tu achas que os legos se podem usar, como é que tu achas que este jogo se pode jogar?</i></p> <p><i>Deixem os miúdos criar, deixem os miúdos pensar. Isto é aquilo que me magoa mais (...) no jardim de infância (...), perguntem às crianças, deixem-nas errar, a seguir elas começam a ver que ninguém se entende no jogo.</i></p> <p><i>Ensinar como pensar e não o que pensar. É regra.</i></p>	<p>E 1</p>
	<p><i>As atitudes positivas passa tudo o que é a expressão da criança e a sua produção (...)</i></p>	<p>E 2</p>

	<p>(...) <i>Que não seja uma atitude repressora, uniformizadora, mas um ambiente estimulante e que leva à exploração livre.</i></p> <p>(...) <i>no trabalho de projeto que (...) fizemos (...) permitiu-nos acompanhar educadoras de infância e vimos (...) como houve também a evolução e a própria importância que elas começaram a dar ao seu papel e à forma como contribuía para o desenvolvimento da criatividade das crianças. E a dada altura, as próprias crianças já elas propunham-se fazer coisas diferentes umas das outras, já não queriam fazer todos a mesma coisa, da mesma maneira (...) isso foi algo que foi estimulado por elas [educadoras] porque elas também desenvolveram a sua própria criatividade</i></p>	
--	---	--

No que reporta às atitudes positivas do educador, a entrevistada 1 refere a importância do educador fazer perguntas aos seus alunos, uma vez que o facto de ter que dar regras às crianças sobre como viver em sociedade, desabitua-o de colocar questões. Neste sentido, esta profissional ligada à temática da criatividade defende que o educador tem que deixar as crianças criarem, errarem e pensarem por si próprias, como a própria afirma: *Ensinar como pensar e não o que pensar.*

A valorização do erro enquanto chave para a aprendizagem da criança é defendido por Bertolini (2013), como é possível verificar nas teorias públicas exploradas neste projeto. O questionamento por parte do adulto como uma atitude positiva a adotar em prol do desenvolvimento da criatividade de bebés e crianças pequenas surge como um novo aspeto a considerar, embora esteja intimamente ligado com o relacionamento adulto-criança retratado neste estudo exploratório (ver ponto 2.4. As Atitudes Positivas dos Educadores em Creche).

A entrevistada 2 focaliza-se no educador enquanto alguém que permite à criança exprimir-se livremente, sem uma atitude repressora ou dirigida. Através de um projeto que já se envolveu profissionalmente, alusivo à criatividade,

constatou que os educadores quando trabalham a criatividade com as crianças desenvolvem a sua própria criatividade.

A noção do educador incentivar a liberdade, espontaneidade e autonomia da criança é defendida por Fireman (2012) e Bertolini (2013), como é possível verificar no capítulo referente às atitudes positivas do educador.

Tabela nº. 11 – Subcategoria: Atividades e projetos

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADE DE CONTEXTO
<p>Atividades e projetos</p>	<p><i>Uma atividade criativa e um projeto criativo são aqueles que precisamente permitem essa exploração, (...) que se façam coisas que não são estereotipadas (...) que não se deem modelos únicos.</i></p> <p><i>Alguns falam muito do projeto, mas um projeto pode não estimular a criatividade (...) Tudo depende do tipo de atividade e de projeto, não podem ser coisas que sejam absolutamente dirigidas. Podem ter um guião condutor, um tema, um assunto, etc., mas obviamente tem que haver ali liberdade na forma, nos processos, nos materiais que vão ser utilizados (...)</i></p> <p><i>(...) Tem que haver ali conhecimentos (...) para haver a criação e portanto (...) qualquer coisa que seja significativo para elas [crianças].</i></p> <p><i>Com projetos, com cenários, que permitem a exploração da criança de uma forma também livre e que ele próprio [educador] pode ir propondo, ao nível por exemplo das expressões, do movimento, da música, também isso acho que pode estimular muito bem, criando o tal ambiente (...)</i></p> <p>Mas digamos que qualquer atividade e qualquer projeto pode ser potencialmente promotor da criatividade, mas nem todos serão.</p>	<p>E 2</p>

De acordo com a entrevistada 2, as atividades/projetos criativos são aqueles que permitem à criança explorar livremente, sem dar modelos únicos e permitir que façam algo diferente, que fuja à norma.

Relativamente aos projetos, esta profissional alerta que muitos podem ter um caráter dirigido e como tal não desenvolvem a criatividade das crianças, sendo permissivo ter um guião orientador, desde que exista liberdade nos procedimentos e materiais a serem utilizados pelas crianças.

Por fim, a entrevistada refere que (...) *qualquer atividade e qualquer projeto pode ser potencialmente promotor da criatividade, mas nem todos serão.*

Confrontando a opinião recolhida com as teorias estudadas para este projeto verificamos que embora a entrevistada não tenha estabelecido uma referência ao cesto dos tesouros de Elionor Goldshmid, o jogo heurístico e o trabalho de projeto em Reggio Emilia (ver ponto 2.5. As Atividades e Projetos em Creche), mencionou aspetos que os caracterizam, como é o caso da exploração livre e a tomada de decisões por parte da criança.

Tabela nº. 12 – Subcategoria: Aspetos favoráveis ao desenvolvimento da criatividade em creche

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE CONTEXTO	ENTREVISTADA
Aspetos favoráveis ao desenvolvimento da criatividade em creche	<p><i>A minha experiência de trabalho com criatividade com jovens desenvolve uma coisa muito importante para o ser delas, autoconfiança.</i></p> <p><i>(...) desenvolve-se a autoconfiança quando nós fazemos perguntas, quando nós ouvimos as suas respostas (...)</i></p> <p><i>E a escola é um grande potencial da sociedade. Se nós começássemos a ouvir mais, a fazer pensar mais, estávamos necessariamente a trabalhar a criatividade,</i></p>	<p>E 1</p>

	<i>porque estávamos a trabalhar a necessidade de pensar, e não apenas o debitar.</i>	
--	--	--

No que se refere a outros aspetos que o desenvolvimento da criatividade acarreta para as crianças, a entrevistada 1 mencionou o facto da autoconfiança dos alunos, com que trabalha diariamente, ser desenvolvida, através da escuta ativa e do questionamento.

Reconhece que a escola representa um grande potencial da sociedade sendo que (...) *Se nós começássemos a ouvir mais, a fazer pensar mais, estávamos necessariamente a trabalhar a criatividade, porque estávamos a trabalhar a necessidade de pensar, e não apenas o debitar.*

Esta noção de que a criatividade desenvolve a autoconfiança das crianças, vai ao encontro da teoria apresentada por Bar-On e Parker (2002) - ver ponto 1.1. Conceito [de Criatividade] - que apresentam as emoções como elementos que interagem com a criatividade, influenciando as nossas ações e tomadas de decisão.

4.2. Apresentação e análise dos dados do inquérito por questionário

O inquérito por questionário concretizado no presente projeto, foi criado através da ferramenta *google drive*, tendo sido efetuado um pré-teste (Ver Anexo VI) a um grupo de educadores de infância.

Uma vez executadas as alterações necessárias, o inquérito por questionário foi aplicado a vinte e cinco educadoras, tratando-se de uma amostragem por conveniência (como referido anteriormente), que exercem funções na freguesia de Águas Santas, concelho da Maia, distrito do Porto

Até ao momento da aplicabilidade dos inquéritos por questionário, a vila de Águas Santas acolhia sete instituições com a valência de creche, sendo que

contamos com a participação de seis escolas para a presente investigação, ou seja, mais de 85 % da amostra definida.

A escolha do *google drive* para a divulgação do inquérito por questionário assentou no facto de ser mais fácil aceder às educadoras, permitindo-lhes, igualmente, preencher o documento quando tivessem disponibilidade para tal.

Relembramos que o inquérito por questionário (Ver Anexo V), foi cuidadosamente formulado de modo a responder aos objetivos específicos elencados para a presente investigação, especificamente:

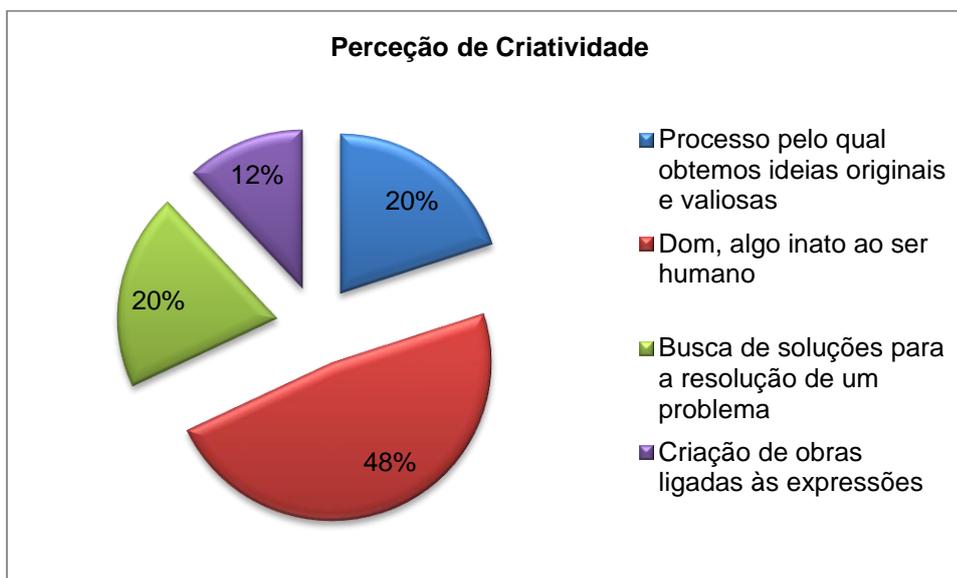
- Perceber as perceções e ideias sobre criatividade junto de educadores de infância, que exerçam e/ou tenham exercido função na valência de creche.
- Apurar junto de educadores de infância que dimensões pedagógicas/curriculares estão presentes na criatividade em creche.
- Percecionar se os educadores de infância consideram existir efeitos do desenvolvimento da criatividade nas competências futuras das crianças.

O tratamento de dados constitui uma etapa essencial numa investigação, sendo que os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário, foram analisados cuidadosamente.

Esta etapa partiu de uma folha de cálculo do *Excel* contendo todas as respostas das educadoras de infância aos inquéritos por questionário. Neste sentido, cada questão foi tratada individualmente, concebendo-se gráficos e/ou tabelas que permitam uma melhor leitura dos dados apresentados.

Assim, para dar resposta ao primeiro objetivo traçado, elencamos um conjunto de questões, sendo as respostas das educadoras apresentadas e analisadas seguidamente.

Gráfico nº. 1 – Percepção de criatividade em bebés e crianças pequenas



Relativamente à noção de criatividade em bebés e crianças pequenas, as educadoras quando confrontadas com a escolha da afirmação que melhor traduzia as suas percepções de criatividade em creche optaram na sua maioria, com 48% das respostas, pela afirmação “dom, algo inato ao ser humano” representando quase metade da amostra em estudo.

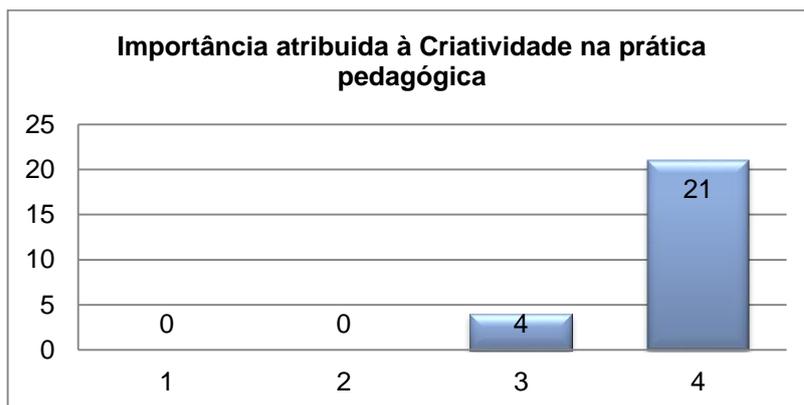
As afirmações que se seguiram com o mesmo número de respostas, com o valor de 20%, prendem-se com “processo pelo qual obtemos ideias originais e valiosas”, e a “busca de soluções para a resolução de um problema”. Estas representam as opções que vão ao encontro das teorias públicas explanadas neste projeto.

A criação de obras ligadas às expressões ainda persistiram nas respostas das educadoras de infância, com uma percentagem de 12%, confirmando assim o estudo de Pequito (1999) onde as educadoras associavam a criatividade à criação de obras de expressão plástica.

Comprova-se, deste modo, que a opção que maior número de respostas deteve corresponde a um dos mitos da criatividade, definidos por Alencar (1999), concluindo-se, através da amostra em estudo, que estas educadoras de infância

não detém uma conceção de criatividade, de acordo com as teorias explanadas neste projeto.

Gráfico nº. 2 – Nível de importância atribuído ao desenvolvimento da criatividade das crianças na prática pedagógica



Relativamente ao nível de importância atribuída à criatividade nas suas práticas pedagógicas, as educadoras atribuíram na sua maioria, com 21 respostas (equivalente a 84%) o nível máximo de importância. Apenas quatro educadoras, representando a percentagem de 16%, escolheram o nível 3 de importância. Denote-se que os níveis 1 e 2 não obtiveram qualquer resposta por parte das educadoras que participaram no estudo.

O reconhecimento do desenvolvimento da criatividade, das crianças com que exercem funções, nos níveis mais elevados de importância, remete-nos para o facto de as educadoras partilharem da visão de Amabile (2000 in Goleman, Kaufman e Ray), Goleman, Kaufman e Ray (2000) e de Moss (2010) acerca da relevância de desenvolver a criatividade na criança desde uma idade precoce.

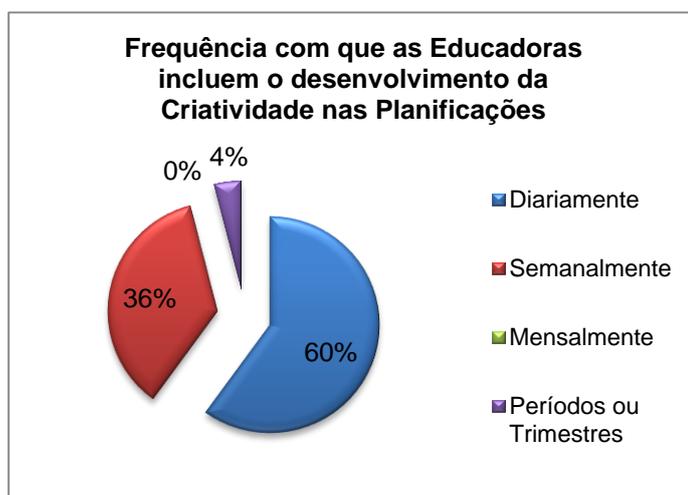
Gráfico nº. 3 – Inclusão do desenvolvimento da criatividade nas planificações



A inclusão do desenvolvimento da criatividade nas planificações foi consensual entre todas as educadoras, com o valor de 100% da amostra selecionada para a presente investigação.

Partindo da importância que o educador detém na criação de ambientes potenciadores de criatividade como referem Morais e Azevedo (2011) e Alencar (1999), bem como no papel de estimuladores da criatividade da criança, como explicitam Goleman, Kaufman e Ray, (2000) e Pequito (1999), esta amostra de educadoras, aparentemente, valoriza a inclusão da criatividade na sua prática pedagógica, uma vez que dizem incluí-la nas suas planificações.

Gráfico nº. 4 – Frequência com que as educadoras incluem o desenvolvimento da criatividade nas suas planificações



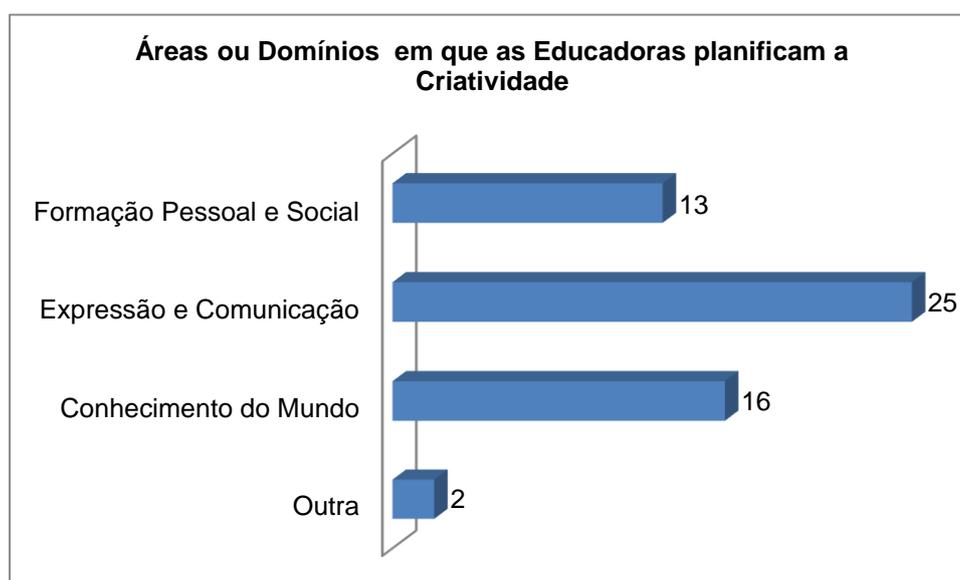
Relativamente à frequência com que incluem o desenvolvimento da criatividade nas suas planificações, com 60% de respostas, as educadoras selecionaram a opção diariamente.

A opção semanalmente deteve o valor de 36% de respostas, seguida da escolha por períodos ou trimestres com a percentagem de 4%.

Verificamos que embora nos gráficos anteriores (gráfico nº. 2 e nº. 3), as educadoras reconhecessem a importância do desenvolvimento da criatividade da criança, bem como o incluíam nas suas planificações, 40% da amostra não o concretiza de um modo diário.

Neste âmbito, averiguamos que quase metade da amostra em estudo (40%), embora apresente uma conceção apologista do desenvolvimento da criatividade das crianças, na sua prática pedagógica, quando confrontada com a operacionalização dessa conceção – ou seja, a planificação do desenvolvimento da criatividade – revela incoerência entre essas duas variáveis, na medida em que planifica o desenvolvimento da criatividade semanalmente ou por períodos ou trimestres, ao invés de o efetuar de um modo diário. Parece haver alguma incongruência nestas afirmações proferidas pelas educadoras.

Gráfico nº. 5 – Áreas ou domínios em que as educadoras planificam o desenvolvimento da criatividade



Quando questionadas acerca das áreas ou domínios em que contemplam o desenvolvimento da criatividade, verifica-se que todas as educadoras (100%) selecionaram o domínio da expressão e comunicação, seguindo-se a área do conhecimento do mundo com 64% das respostas e a área de formação pessoal e social, traduzida em 52%.

Na categoria outra, representando 8% da amostra em estudo, uma das educadoras afirmou planificar (...) *temas transversais (educação para os valores, saúde, ambiental etc.) (...) contemplados ao longo de todas as áreas curriculares, de forma contínua e não como uma área específica e independente.*

Partindo da análise do gráfico, quando confrontadas com as áreas ou domínios que contemplam o desenvolvimento da criatividade, surgem as expressões com o maior número de respostas, em detrimento das restantes áreas/domínios. Esta conceção vai ao encontro ao estudo de Pequito (1999), Fireman (2012) e aos mitos da criatividade explanados por Alencar (1999), revelando, deste modo, o olhar redutor que as educadoras detêm sobre a conceção de criatividade.

Relativamente ao objetivo, *apurar junto de educadores de infância quais as dimensões pedagógicas/curriculares estão presentes na criatividade em creche*, reuniram-se as informações necessárias através de múltiplas questões.

Seguidamente, apresentamos os resultados obtidos.

Tabela nº. 13 - Dimensões pedagógicas/curriculares e seu grau de importância

	Atividades Lúdicas e Espontâneas	Comunicação e Linguagem	Exploração de Objetos	Expressão Dramática	Expressão Plástica
Muito Importante	19	17	18	19	20
Importante	5	7	4	6	4
Parcialmente Importante	0	1	2	0	0
Nada Importante	1	0	1	0	1
Total	25	25	25	25	25

	Expressão pelo Movimento	Expressão Musical	Raciocínio Lógico-Matemático	Relações Sociais	T.I.C.
Muito Importante	18	17	12	13	4
Importante	7	6	8	9	12
Parcialmente Importante	0	0	2	2	5
Nada Importante	0	2	3	1	4
Total	25	25	25	25	25

Perante a questão *De entre as seguintes dimensões, selecione qual ou quais, no seu ponto de vista desenvolvem a criatividade nas crianças em creche, atribuindo-lhes um grau de importância* pareceu-nos fundamental elaborar uma tabela que permitisse cruzar as dimensões selecionadas com o seu grau de importância atribuído pelas educadoras.

A leitura dos dados apresentados na tabela mostra que:

- Todas as dimensões pedagógicas/curriculares foram eleitas pelas educadoras, independentemente do grau de importância que lhe atribuíram;

- A área de expressão plástica (80%) foi considerada a mais importante a desenvolver em contexto de creche, seguindo-se a expressão dramática e as atividades lúdicas e espontâneas (76%) e, em terceiro lugar, com o mesmo número de respostas, a exploração de objetos e a expressão pelo movimento (72%);

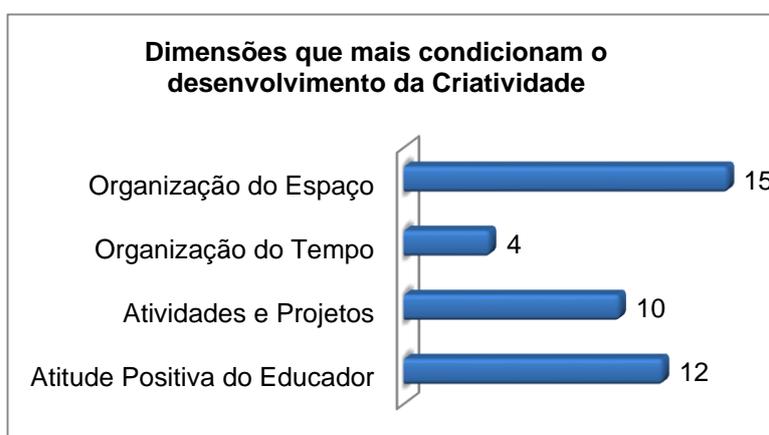
- A dimensão pedagógica/curricular que deteve o menor número de respostas, no grau *muito importante* prendeu-se com as TIC, representando apenas 16% da amostra em estudo;

- Apenas as dimensões curriculares comunicação e linguagem, expressão dramática e expressão pelo movimento foram consideradas “nada importantes” enquanto potenciadoras do desenvolvimento da criatividade em bebés e crianças pequenas.

À semelhança do gráfico anterior (gráfico nº. 5), esta tabela permite consolidar o facto de as educadoras, que colaboraram neste estudo, atribuírem

como a área mais importante a desenvolver em contexto de creche, a expressão plástica. Novamente, remetemos esta evidência para a revisão bibliográfica desta investigação, que através de Pequito (1999) e Alencar (1999) confirma o facto de ser uma conceção simplista acerca da criatividade, uma vez que esta pode manifestar-se em qualquer atividade ou área de atuação.

Gráfico nº. 6 – Dimensões que mais condicionam o desenvolvimento da criatividade na criança dos 0 aos 3 anos



Relativamente às dimensões que mais condicionam o desenvolvimento da criatividade nas crianças dos 0 aos 3 anos, a organização do espaço foi considerada por 60% das educadoras como a mais relevante na questão supramencionada.

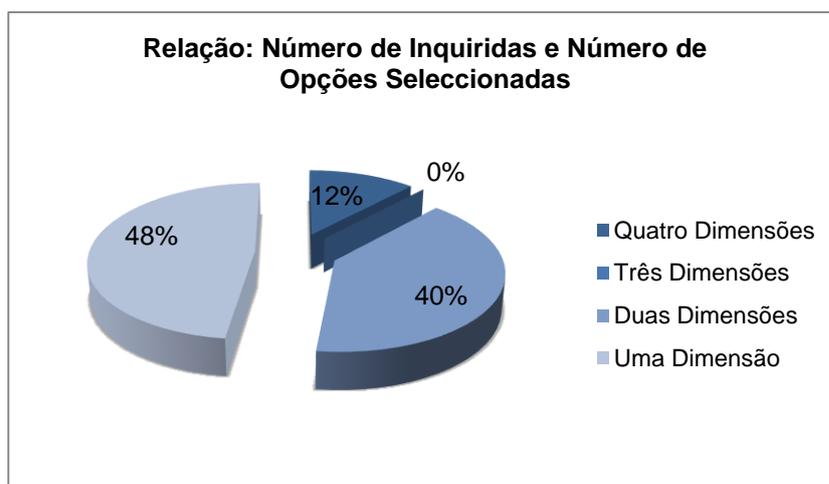
A atitude positiva do educador constituiu a escolha de 48% das educadoras, seguindo-se as atividades e os projetos, com a percentagem de 40% e, em último lugar, a organização do tempo com apenas 16% das respostas.

Constatamos, através da análise do gráfico, que a organização do espaço constituiu a dimensão que as educadoras consideram a que mais condiciona a criatividade em creche. Ainda neste contexto, verificamos que todas as condicionantes, apresentadas no inquérito por questionário, foram objeto de seleção por parte das educadoras.

Remetendo para as teorias explanadas nesta investigação, as educadoras selecionaram as condicionantes apuradas por Santos e André (2012) - os ambientes educativos e as atitudes positivas dos educadores - bem como, as atividades e os projetos, incluídos nas dimensões da pedagogia em creche por Araújo (2013 in Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013).

As autoras supracitadas referem a importância destas condicionantes, como promotoras da criatividade em contexto de creche, não estabelecendo nenhuma relação entre o modo como estas influenciam o desenvolvimento da criatividade nas crianças. Deste modo, não existe nenhuma condicionante que seja mais importante do que outra.

Gráfico nº. 7 – Relação entre o número de educadoras em estudo e o número de opções que selecionaram como mais condicionantes do desenvolvimento da criatividade em creche



Procuramos, ainda, perceber quantas educadoras escolheram todas as opções disponíveis como fundamentais para o desenvolvimento da criatividade em creche, sendo interessante averiguar que a maioria das educadoras, 48%, optou por selecionar apenas uma categoria.

Esta evidência, alerta o facto de as educadoras se centrarem apenas numa única condicionante para o desenvolvimento da criatividade, confirmando,

deste modo, uma percepção de criatividade, mais centrada num determinado tópico – a organização do espaço.

Através das teorias abordadas neste projeto, verificamos que a criatividade depende não apenas de um aspeto isolado, mas sim num conjunto de várias dimensões e possíveis combinações entre elas, como refere Wechsler (1998), Santos e André (2012) e Robinson (2010).

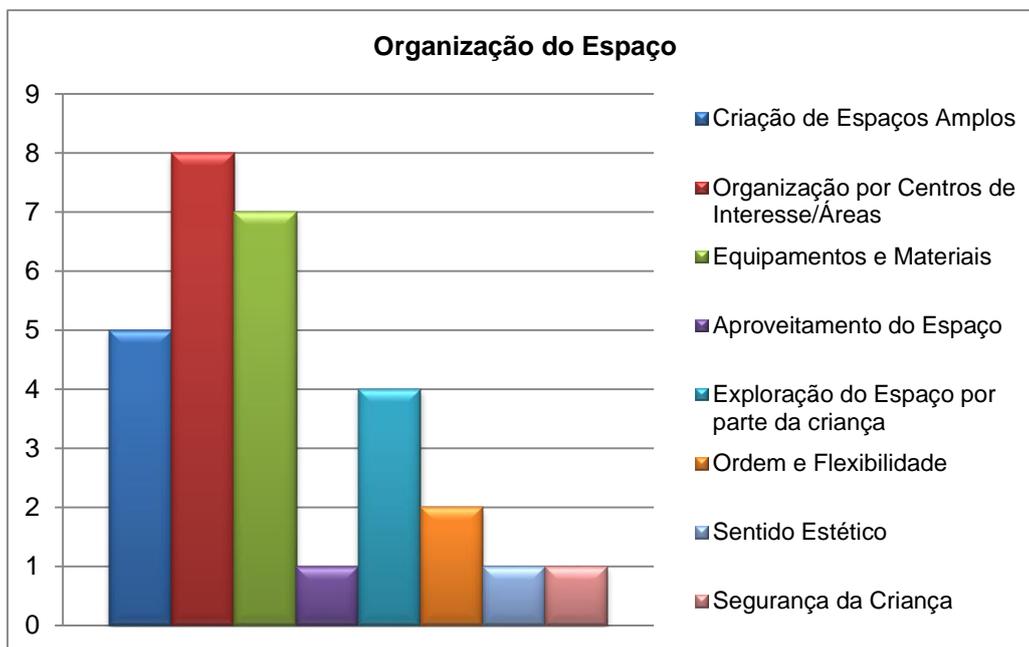
Após um levantamento das percepções das educadoras acerca das dimensões que mais condicionam o desenvolvimento da criatividade na valência de creche, procuramos através de um grupo de questões, apurar que aspetos/estratégias as educadoras privilegiam nas seguintes dimensões: organização do espaço, organização do tempo, atitude positiva do educador e atividades e projetos.

Neste sentido, tratando-se de questões abertas, procedemos à elaboração de uma tabela (Ver Anexo VII) contemplando as respostas das educadoras e as dimensões supracitadas.

Através desta tabela, partimos para a elaboração de vários quadros, correspondentes a cada dimensão: organização do espaço (Ver Anexo VIII), organização do tempo (Ver Anexo XIX), atividades e projetos (Ver Anexo X) e atitudes positivas do educador (Ver Anexo XI).

Tratados os dados de cada dimensão, procedemos à elaboração de gráficos que ilustrassem os aspetos que as educadoras apontaram nas dimensões, em estudo.

Gráfico nº. 8 – Aspetos privilegiados pelas educadoras na organização do espaço



A organização do espaço por áreas/centros de interesse distintas e identificadas (Ver Anexo VIII) constituiu a preferência de 32 % das educadoras, seguindo-se a categoria equipamentos e materiais adequados à faixa etária, atrativos, diversificados, acessíveis à criança e de fácil arrumação, com 28% das respostas.

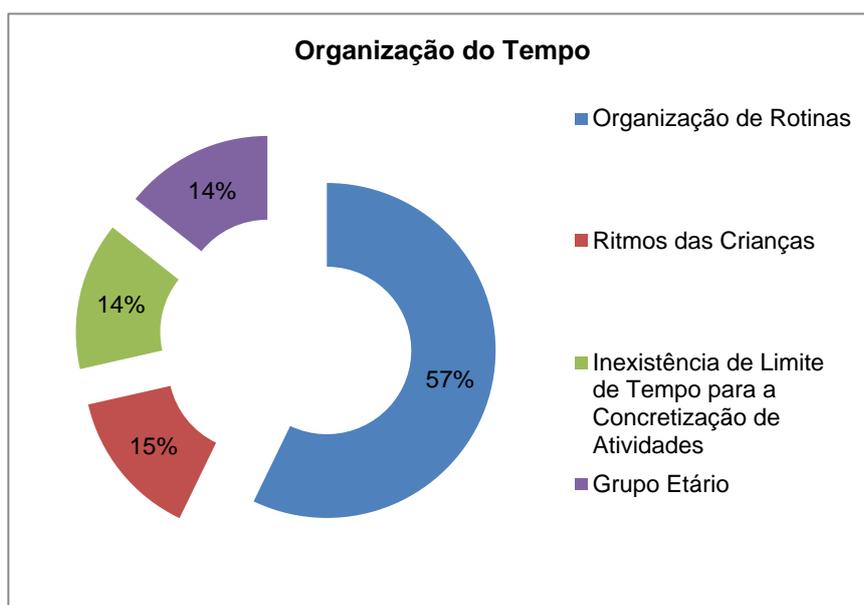
A criação de um espaço amplo é um aspeto a ter em consideração para 20% das educadoras que o entenderam como facilitador da livre circulação dos bebés e crianças pequenas, seguido pela exploração do espaço por parte da criança, com 16% das respostas. Neste tópico, surgiram como preocupações das educadoras em estudo, a importância desta exploração permitir uma abordagem sensoriomotora e a diversidade de objetos para explorar e interagir. (Ver Anexo VIII)

A categoria ordem e flexibilidade surge com 8% das respostas, sendo que as educadoras defenderam um espaço em permanente construção, com vista ao conforto e segurança das crianças.

Os restantes aspetos elencados pelas educadoras surgem com o mesmo número de respostas, ou seja, com o valor de 4%, especificamente: aproveitamento do espaço, sentido estético e segurança da criança.

Os aspetos referidos pelas educadoras encontram-se referidos e presentes nos currículos apresentados nesta investigação, especificamente: El Currículo Creativo para Niños de Cero a Três Años (Dombro, Colker e Dodge, 2000), a abordagem HighScope (Post e Hohmann, 2007), a escala Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition (Harms, Cryer e Clifford, 2006), o modelo Reggio Emilia (Niza, 2007 in Oliveira-Formosinho, 2007) e o The Early Years Foundation Stage (2008).

Gráfico nº. 9 – Aspetos privilegiados pelas educadoras na organização do tempo



A organização do tempo por rotinas caracterizada pelas educadoras como (...) *estável e segura para as crianças pequenas e para os bebés, com flexibilidade para tempos de jogo (...)* e que permita à (...) *criança fazer escolhas, tomar decisões ser criativa (...)*, deteve 57% das respostas como um dos aspetos a considerar na organização do tempo. (Ver Anexo IX)

Seguidamente, a inclusão dos ritmos das crianças na organização do tempo, encarado por uma educadora como (...) *ter em consideração o tempo de cada criança.*, ocupou 15 % das respostas.

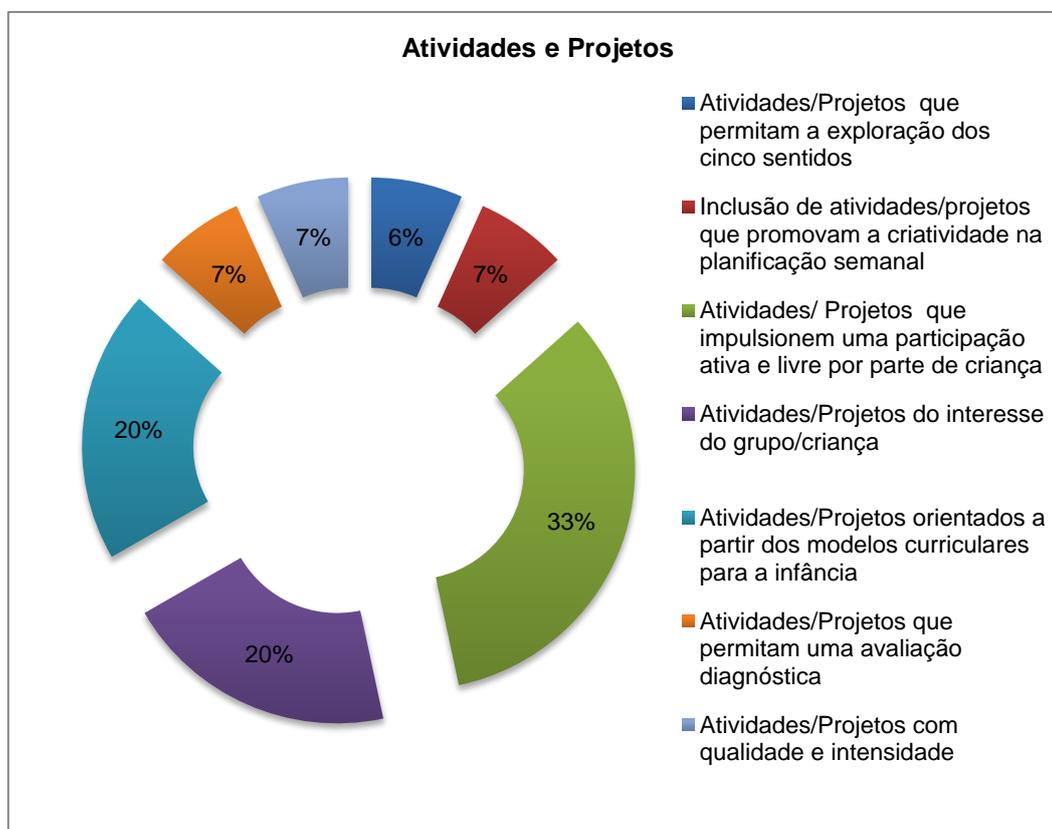
Com o mesmo número de respostas, traduzido em 14%, as educadoras apontaram a inexistência de limite de tempo para a concretização de atividades e a caracterização do grupo etário como condicionantes da organização do tempo em creche.

A organização do tempo por rotinas, assim como o respeito pelos ritmos das crianças, encontram-se referidos nos currículos explorados nesta investigação: El Currículo Creativo para Niños de Cero a Três Años (Dombro, Colker e Dodge, 2000), a abordagem HighScope (Post e Hohmann, 2007), a escala Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition (Harms, Cryer e Clifford, 2006) e o modelo Reggio Emilia (Niza, 2007 in Oliveira-Formosinho, 2007).

Relativamente à inexistência de tempo para a concretização de atividades e a organização do tempo de acordo com o grupo etário, revelam-se aspetos que os currículos incorporados na revisão da literatura deste estudo exploratório, não coadunam com as conceções das educadoras.

Neste sentido, estes currículos estipulam um período de tempo para a concretização de atividades, devido ao tempo de concentração de bebés e crianças pequenas ser reduzido, porém, assumindo um carácter flexível – caso as crianças manifestem interesse em continuar a concretizar algo. Relativamente à organização do tempo de acordo com o grupo etário, os currículos supracitados defendem uma rotina individualizada, respeitando as necessidades individuais de cada criança.

Gráfico nº. 10 – Aspectos privilegiados pelas educadoras na concretização de Atividades e Projetos



No que reporta para os aspetos a considerar quando organizam atividades e projetos 33% das educadoras afirmou o cuidado em que as atividades/projetos impulsionem uma participação ativa e livre por parte da criança. Neste âmbito, as educadoras mencionaram aspetos como a livre expressão e exploração por parte da criança, autonomia e participação ativa de modo à criança sentir-se confiante e segura das suas competências.

Surgindo com o mesmo número de respostas – 20% - as educadoras elencaram as atividades/projetos de acordo com os interesses do grupo/criança e as atividades/projetos orientadas a partir dos modelos curriculares para a infância. Relativamente ao primeiro aspeto, as educadoras referiram tomar em consideração as necessidades e os interesses do grupo de crianças e de cada criança quando organizam atividades/projetos.

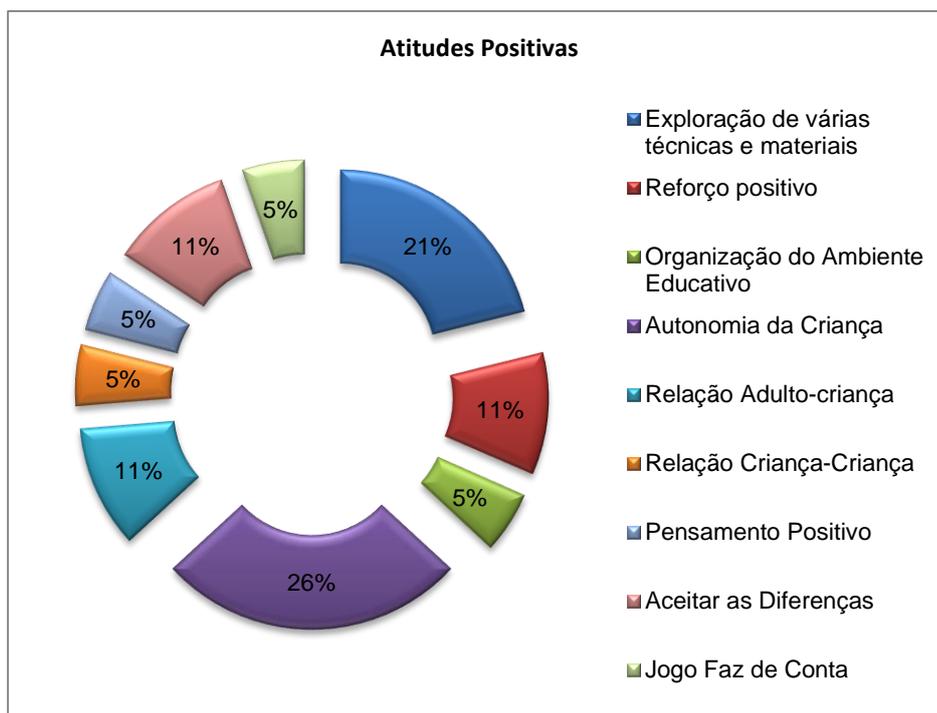
No caso da orientação a partir dos modelos curriculares para a infância, as educadoras em estudo justificaram como uma (...) *forma a que a criança tenha contacto com diferentes técnicas nas diferentes áreas e domínios.* (Ver Anexo X)

Algumas estratégias surgiram com o mesmo número de respostas, traduzido em 7% da amostra em estudo, especificamente: atividades/projetos que permitam uma avaliação diagnóstica, atividades/projetos com qualidade e intensidade e

O último aspeto referido pelas educadoras deste estudo prendeu-se com as atividades/projetos que permitam a exploração dos cinco sentidos, com apenas 6% das respostas, explanada por uma inquirida quando menciona (...) *quando planeio uma atividade preocupo-me sempre que tenha cor, movimento, expressão, diferentes tons de voz.* (Idem)

Alguns aspetos mencionados pelas educadoras encontram-se latentes nas teorias públicas de Goldschmied e Jackson (2000), Araújo (2013 in Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013), Malaguzzi (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999) e Katz (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999), como é o caso da participação ativa e livre por parte da criança, a organização de atividades/projetos de acordo com os interesses da criança e a inclusão dos sentidos.

Gráfico nº. 11 – Atitudes positivas do educador privilegiadas pelas educadoras



Relativamente às atitudes a adotar em prol do desenvolvimento da criatividade em contexto de creche 26% das educadoras declarou incentivar a autonomia da criança (...) *a realizarem projectos, participarem activamente em conversas, expressarem opiniões (...)*. A participação das crianças no processo de escolha de materiais e a interação livre nas atividades também foram aspetos salientados pelas educadoras de infância. (Ver Anexo XI) Esta atenção à autonomia da criança foi justificada por uma inquirida quando menciona *A atitude positiva do educador também transmite segurança e optimismo à criança (...)*.

A exploração de várias técnicas e materiais obtiveram 21% de respostas, descrita pelas educadoras como um recurso a vários materiais, um incentivo à experimentação e um contacto com diversas texturas, materiais e técnicas. Uma educadora justificou a sua escolha elucidando para a importância da criança (...) *não demonstrar receio de colocar as mãos, pés, dedos, em tintas, massa de moldar (...)*. (Ver Anexo XI)

Com o mesmo número de respostas, traduzido no valor de 11% surgiram estratégias como o reforço positivo, a relação adulto-criança e a aceitação das diferenças.

No que concerne ao reforço positivo, as educadoras adotam-no nas respostas para com as crianças, sendo que uma educadora justificou esta estratégia referindo a necessidade de existir um (...) *diálogo ou a ilustração do que se pretende e as crianças por norma entendem onde erraram sem ser necessário expor perante os amigos a sua dificuldade ou falta de entendimento sobre o tema.*

Na relação adulto-criança as educadoras mencionaram características como a existência de um clima de partilha entre adultos e crianças, bem como o facto do adulto se focalizar no bem-estar da(s) criança(s). A fundamentação para a escolha da relação adulto-criança, como uma atitude positiva do educador, foi mencionado por uma inquirida, que argumenta: *É muito importante que a criança se sinta segura e apoiada (...).*

Relativamente à aceitação das diferenças as educadoras salientaram aspetos relacionados com o ter em conta as necessidades e interesses sentidos pelas crianças, respeitando as diferenças, permitindo-lhes uma escolha livre daquilo que pretendem desenvolver. Assim, como justificações a este tópico: *Não existe nenhuma forma educativa adequada a todas as crianças.*, bem como, a transmissão de (...) *segurança e confiança nos seus actos [da criança].*

Os restantes aspetos com o mesmo número de respostas, traduzindo-se em 5% das educadoras, nomeadamente: a organização do ambiente educativo – que por sua vez foi caracterizado apenas por uma educadora como (...) *um ambiente na sala de bem-estar e um clima de apoio para a equipa e para as crianças (...)* -, a relação criança-criança – cuja única referência obtida nos questionários prendeu-se apenas com a promoção d' (...) *o relacionamento entre as crianças.* -, o pensamento positivo – sendo fundamentado por uma inquirida, como um modo de incentivar (...) *a criança a fazer as suas descobertas.*) - e, por fim, o jogo faz de conta - preconizado por uma educadora que defende

esta estratégia na medida em que (...) *estas atividades espicaçam a imaginação e a criatividade. O adulto mostrar-se maravilhado com o mundo imaginário transmite à criança segurança para se aventurar a fazer o mesmo.*

Verificamos que grande parte dos aspetos referenciados pelas educadoras como atitudes positivas do educador, em contexto de creche, se coaduna com a revisão literária efetuada neste projeto.

A exploração de várias técnicas e materiais e o reforço positivo encontram-se ligados às teorias de Bertolini (2013), o ambiente educativo, embora seja uma condicionante para a promoção da criatividade, surge em Niza (2007 in Oliveira-Formosinho, 2007) quando reporta para o papel do educador na criação de um ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade. A autonomia da criança é abordada por Portugal (1998) e Fireman (2012), a relação adulto-criança é defendida por Malaguzzi (1993) e Portugal (1988) e a aceitação das diferenças por Vecchi (2013), como aspetos a destacar.

Embora nem todas as educadoras tivessem justificado as estratégias que adotam no seu quotidiano, surgiu uma panóplia de aspetos diversificados, que segundo a amostra em estudo, são fundamentais para o desenvolvimento da criatividade em creche.

Tabela nº. 14 – Afirmações e seu grau de concordância

	A	B	C	D
Concordo Plenamente	18	16	17	14
Concordo	7	9	6	10
Discordo	0	0	1	1
Discordo Totalmente	0	0	0	0
Não Sei	0	0	1	0
Total	25	25	25	25

Legenda:	
A	A promoção da criatividade em creche contribui para o desenvolvimento de bebés e crianças pequenas
B	A criatividade é um aspeto essencial a ser desenvolvido em creche
C	A atitude dos educadores condiciona o desenvolvimento da criatividade nos bebés e nas crianças pequenas com que exercem funções
D	A criatividade revela um carácter transversal, encontrando-se presente em todas as dimensões planificadas em creche

As letras A a D representam as afirmações incluídas no inquérito por questionário, sendo que as educadoras tiveram que atribuir um grau de concordância a cada uma das afirmações.

Neste sentido, para cruzar estas duas informações utilizamos a ferramenta *Excel* para criar uma tabela dinâmica que permitisse verificar o número de educadoras que atribuiu determinado grau de importância a cada afirmação do questionário.

Através da leitura da tabela depreende-se:

- A afirmação que deteve um maior grau de concordância (Concordo Plenamente) foi A promoção da criatividade em creche contribui para o desenvolvimento de bebés e crianças pequenas, por 72% das educadoras;

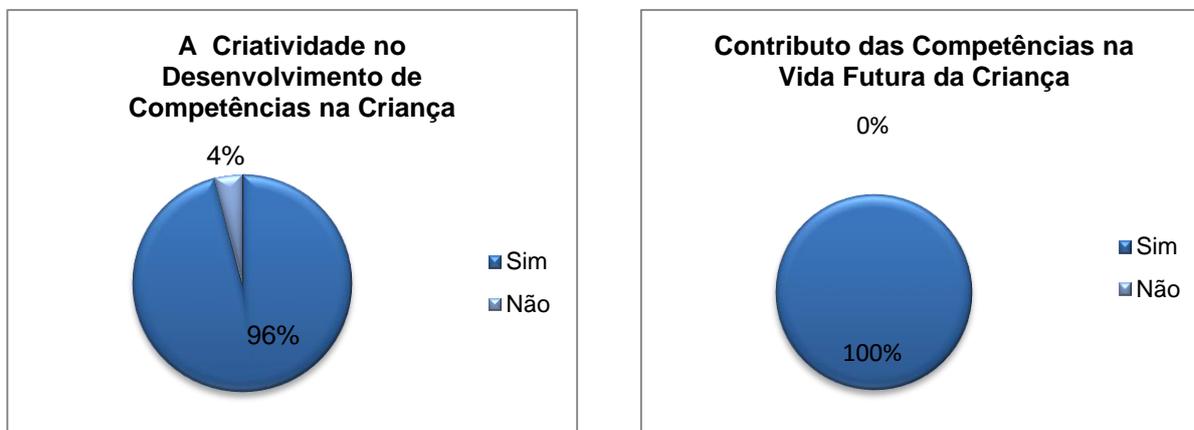
- Apenas a afirmação C e D obtiveram um grau de concordância negativa (Discordo), representando, com o mesmo valor, 4% da amostra de educadoras de infância;

- A única afirmação que suscitou qualquer dúvida no preenchimento por parte das educadoras foi a afirmação C.

- Nenhuma das educadoras respondeu “Discordo Totalmente” a qualquer das afirmações.

De modo a responder ao objetivo - Percecionar se os educadores de infância consideram existir efeitos do desenvolvimento da criatividade nas competências futuras das crianças – formulamos apenas um conjunto de questões, traduzidas seguidamente, em resultados, sob a forma de gráfico.

Gráfico nº. 12 e 13 – Contributo do desenvolvimento da criatividade desde uma idade precoce para o desenvolvimento de competências na criança e Contributo dessas competências para lidar com problemáticas e situações na vida futura da criança



Deparadas com a crença de que o desenvolvimento da criatividade, desde uma idade precoce, contribui para o desenvolvimento de competências na criança, apenas uma educadora, representando 4% da amostra, demonstrou não acreditar numa relação entre tais variáveis.

Contudo, as educadoras que creem nesta ligação mostraram-se de acordo (100%) quanto ao desenvolvimento destas competências capacitar a criança para lidar com problemáticas e situações da vida futura.

Esta conexão que as educadoras efetuaram do desenvolvimento da criatividade desde uma idade precoce com o desenvolvimento de competências na vida futura das crianças, encontra-se presente ao longo da revisão da literatura, por diversos autores.

A urgência de criar cidadãos criativos é defendida por Morais e Azevedo (2011), assumindo a criatividade, desde uma idade precoce, o caminho para uma vida adulta criativa – Goleman, Kaufman e Ray (2000) – quer pelas suas características – Alencar (1999) e Weschler (1998) – quer por se tratar de um modo de pensar que implica a ação – Robinson (2010) – e pela capacidade de fazer escolhas que surtam mudanças - Malaguzzi (1999 in Edwards, Gandini e Forman, 1999).

Gráfico nº. 14 – Competências que a criatividade desenvolve na criança



As competências enumeradas pelas educadoras foram em maior número ao nível das competências pessoais, representando 33% da amostra, onde surgiram aptidões como: sentido de si próprio, sentido de pertença, iniciativa, autonomia, resiliência, dinamismo.

Ao nível da cognição, 27% das educadoras, apuraram competências como: resolução de problemas, sentido crítico, estar atento, raciocínio e imaginação.

As competências de expressão e comunicação foram mencionadas por 18% das educadoras, surgindo aspetos relacionados com: saber comunicar e o sentido de estética. Já as competências motoras, 12% da amostra em estudo, emergiram: o participar em jogos de movimento e a motricidade.

Por último, as educadoras referiram as competências sociais, com o valor de 10%, partindo de aptidões como: saber estar em sociedade e o saber relacionar-se com o(s) outro(s).

Através da análise do gráfico percebemos que muitos dos aspetos elencados pelas educadoras relacionam-se com as teorias públicas exploradas nesta investigação, quer ao nível da conceção da criatividade (Ponto 1 do

Capítulo II), quer na contextualização da valência de creche (Ponto 2 do Capítulo II).

Baseando-nos na noção de Portugal (2009) acerca daquilo que somos hoje ter a infância como base de desenvolvimento aos níveis sociais, motores, emocionais, cognitivos e comunicacionais, as educadoras mencionaram competências que se inserem nestas categorias citadas por Portugal (2009).

Ao nível das competências pessoais, a iniciativa é defendida por Alencar (1999) e a autonomia por Fireman (2012), Alencar (1990) e Morais e Azevedo (2011).

Relativamente às competências cognitivas, a criatividade por se encontrar intimamente ligada ao conceito de inteligência (Ver Ponto 1.3. do Capítulo II) a resolução de problemas é explorada por Almeida, Azevedo e Neçka (2009), Lieury (2001), Fireman (2012) e Bertolini (2013). Ainda neste âmbito, a imaginação é defendida por Wechsler (1998), Alencar (1999) e Cavalcanti (2006), o raciocínio é visível em Lieury (2001) e Fernandes et al (2012) e o pensamento crítico defendido por Cavalcanti (2006) como uma atitude que o educador deve estimular nas crianças.

No que reporta às competências motoras, estas são corroboradas por Lieury (2001) e as sociais por Portugal (1998) e Post e Hohmann (2007).

As competências de expressão são abordadas em Portugal (1998), Lieury (2001) e Edwards, Gandini e Forman (1999).

CAPÍTULO V – ESCALA DE AVALIAÇÃO DA CRIATIVIDADE EM CRECHE

Apresentados e interpretados os dados referentes às entrevistas – ótica dos profissionais/especialistas ligados à temática da criatividade – e aos inquéritos por questionário – perspectiva dos educadores de infância – importa comparar estes olhares, juntamente com as teorias públicas explanadas nesta investigação, com o intuito de orientar a criação de uma Escala de Avaliação da Criatividade em Creche.

Este instrumento de avaliação assume-se como a resposta ao último objetivo específico elencado neste estudo exploratório, nomeadamente: Criar uma grelha de avaliação das dimensões que promovam a criatividade na valência de creche – indicado para crianças de 1 e 2 anos - com um conjunto de itens a ter em consideração na prática dos educadores de infância.

A Escala de Avaliação da Criatividade na valência de creche, destina-se apenas a crianças de 1 e 2 anos pelo facto de alguns indicadores não constituírem aspetos facilmente observáveis, em contexto de berçário.

Com base na revisão bibliográfica, nos resultados dos questionários e nos dados das entrevistas, apresentados no Anexo XIV - Quadro-síntese sobre concepções de criatividade - , indagamo-nos acerca do modo como condensar estas teorias e opiniões sob a forma de um instrumento de avaliação da criatividade em creche claro e perceptível.

Neste sentido, elaboramos quatro grelhas referentes aos aspetos que condicionam a criatividade na valência de creche, apresentados na tabela em anexo (Ver Anexo XIV): organização do espaço, organização do tempo, atitudes positivas e atividades e projetos.

O passo seguinte prendeu-se com a estrutura e organização destas grelhas, sendo que optamos por criar categorias e indicadores a observar. Para

cada indicador, descrevemos três níveis de adequação: muito adequado, adequado e inadequado.

Cada nível de adequação é descritivo para evitar subjetividades no que se refere à atribuição de evidências observadas num determinado patamar. Através das grelhas de critérios, o observador/supervisor consegue situar determinada observação no seu nível correspondente (Ver Anexo XV, Anexo XVI, Anexo XVII e Anexo XVIII)

Logicamente, surgiu a necessidade de criar para cada grelha de critérios de avaliação da criatividade em creche, uma folha de registo de observação que permitisse analisar em que nível se encontra determinado contexto. Partindo de um conjunto de cinco observações, estas folhas de registo possibilitam calcular, automaticamente, a média obtida em cada indicador: muito adequado, adequado e inadequado (Ver Anexo XIX, Anexo XX, Anexo XXI e Anexo XXII).

Estas folhas de registo de observação foram elaboradas através da ferramenta *Excel* com fórmulas aplicadas de modo a facilitar o cálculo de somas e médias das observações. Para tal, atribuímos a cada nível de adequação um valor numérico, isto é, três para muito adequado, dois para adequado e um para inadequado.

O observador/supervisor coloca no dia em que observa, o valor correspondente ao nível de adequação que averiguou em determinado patamar. Neste sentido, após cinco observações, é automaticamente calculado o nível de adequação, resultante da soma de todas as observações, especificamente: de 5 (valor mínimo) a 8 considera-se *inadequado*; de 9 a 12 considera-se *adequado* e de 13 a 15 (valor máximo) considera-se *muito adequado*. Quando o supervisor não consegue observar determinado indicador atribuí o valor numérico 1, equivalente ao nível inadequado.

No final, o observador/supervisor consegue ter uma visão global de cada categoria e seus indicadores, permitindo verificar quais as áreas que necessitam ser trabalhadas e os pontos fortes de determinado contexto.

A aplicação destas grelhas numa determinada realidade permitiria verificar, se ao longo de um determinado período de tempo, os indicadores/categorias que condicionam a criatividade em creche melhorariam, com o objetivo de alcançarem o nível máximo: muito adequado.

Após cada observação, o observador/supervisor teria uma reunião com o/a educador/a responsável da sala de 1 ano e de 2 anos para que juntos elaborassem um plano de ação, com vista à melhoria das condições que promoveriam o desenvolvimento da criatividade.

Esta reunião definiria uma nova data de observação, definida pelo observador/supervisor e educador responsável, com o intuito de perceber se os indicadores com menor nível de adequação melhorariam (Ver Anexo XXIII)

Esta Escala de Avaliação da Criatividade em Creche intentaria verificar se a prática dos educadores de infância, bem como as condições que disponibilizam às crianças pequenas, sofreriam alterações em prol do desenvolvimento da criatividade.

Estas grelhas de critérios de avaliação da criatividade em creche estariam à disposição dos educadores de infância para que fizessem uma reflexão da sua ação, bem como uma reflexão entre pares, podendo observar as salas uns dos outros com o objetivo primordial de melhorar a qualidade da educação, não só da sua sala de atividades, bem como, da instituição.

Remetendo para a ideia de Oliveira-Formosinho (2009) que abordamos na razão de ser deste estudo exploratório – a qualidade insuficiente no atendimento em creche – acreditamos que estas grelhas seriam uma mais-valia para colmatar esta problemática.

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criatividade tem estado em voga na nossa sociedade, na medida em diariamente escutamos esta palavra associada às mais diversas áreas de atividade. Ficamos com a sensação que é imperativo sermos indivíduos criativos e originais.

Esta “exigência” que temos sentido em ser criativo remete-nos para uma importante questão: “Teremos bases/condicionantes para desenvolver o nosso potencial criativo?”.

Acreditamos que para desenvolvermos o potencial criativo é necessário mudar mentalidades e, tal deveria começar pelo modo como se encontra organizado o nosso sistema educativo.

Existe a necessidade de repensar a educação no conteúdo e na forma como se encontra implementada no nosso país, na medida em que privilegia, ainda, um método tradicional e transmissivo, com objetivos e metas a atingir iguais para todos os alunos.

Aqui surge a criatividade como um modo de remodelar a educação, no sentido de formar cidadãos criativos, capazes de lidar com problemáticas futuras e exercer um papel ativo na sociedade. Para tal, é necessário articular os saberes académicos com o desenvolvimento de competências como a flexibilidade, a resiliência e a originalidade, integrados numa educação orientada para cada criança, partindo dos seus talentos e interesses.

Concluimos esta investigação com a convicção de que o desenvolvimento da criatividade, desde uma idade muito precoce, assume um papel importantíssimo no desenvolvimento de cada ser humano.

A conceção deste estudo exploratório na valência de creche surgiu, quer pela falta de reconhecimento atribuído a esta valência, quer pela falta de qualidade no trabalho de creche, mas essencialmente porque os bebés e as crianças muito pequenas encontram-se a formar a sua personalidade e

identidade. Sabemos, igualmente, que, tudo aquilo que cada um de nós é hoje resulta das experiências e vivências da nossa infância.

Perante tal realidade, tivemos interesse em conhecer quais as concepções que especialistas e educadores de infância teriam sobre criatividade, surgindo, deste modo, o objetivo geral deste estudo exploratório: identificar concepções sobre criatividade em creche como contributo para a criação de uma Escala da Avaliação da Criatividade em creche

Consideramos uma mais-valia para esta investigação a participação de duas especialistas ligadas à área, na medida em que constatamos que as suas concepções sobre criatividade, na sua maioria, encontram-se em consonância com a revisão da literatura desta investigação. As especialistas referiram, na maioria das vezes, aspetos que se complementavam, surgindo, igualmente, opiniões divergentes. Esta ocorrência comprova o facto de a criatividade ser objeto de estudo por diversos autores, existindo uma panóplia de concepções e ideias em torno deste conceito.

A amostra de educadoras de infância, embora em tamanho reduzido, por se tratar de uma amostra representativa de um concelho em específico, permitiu-nos apurar as suas concepções sobre criatividade. Averiguamos, através das educadoras que colaboraram neste estudo, uma visão ainda focalizada nas expressões e na criatividade como um dom do ser humano. No entanto, verificamos que nas condicionantes do desenvolvimento da criatividade em creche, bem como nas competências futuras das crianças, as entrevistadas referiram aspetos coincidentes com as teorias públicas abordadas neste projeto, que revelam sobretudo que a criatividade para além de um dom (como referiram) é possível ser desenvolvida. Este aspeto é algo a evidenciar neste estudo.

Neste sentido, apresentamos, assim, a nossa primeira pista de intervenção futura: a formação de educadores criativos. Salientamos, neste ponto, a emergência de formação, quer ao nível da formação inicial de professores, quer para aqueles profissionais que já exercem funções – formação

ao longo da vida - no sentido da concetualização do conceito de criatividade e como é que esta se desenvolve na educação de infância.

Após o tratamento e interpretação de dados das entrevistas e dos questionários, sentimos necessidade de elaborar um quadro-síntese que englobasse as várias perspetivas: teorias públicas, especialistas ligados à área e educadores de infância que exercem/ já tenham exercido funções em creche, na freguesia de águas santas.

Seguidamente, enveredamos pela criação de um instrumento de avaliação da criatividade em creche – as grelhas de critérios de avaliação da criatividade em contexto de creche. Pareceu-nos lógico organizar uma grelha com critérios por se tratar de um instrumento mais objetivo, com definições claras para cada patamar, minimizando, deste modo, possíveis subjetividades.

As grelhas de critérios de avaliação da criatividade em creche e as folhas de registo de observação, apresentadas neste estudo exploratório, intentam orientar o observador/supervisor na criação e manutenção de ambientes potenciadores da criatividade.

Neste contexto, emerge outra pista de intervenção futura, nomeadamente a sensibilização/formação de educadores, em contexto de trabalho, para a pertinência da criatividade e a aplicabilidade deste instrumento de avaliação da criatividade em creche, num determinado período de tempo, com a finalidade de perceber se existiriam mudanças nas práticas pedagógicas dos educadores, em prol da promoção da criatividade.

Acabamos este estudo com sentimentos ambíguos: por um lado, a sensação de missão cumprida pelo enriquecimento pessoal e profissional que resultou desta investigação, por outro, com a consciência de que este estudo chega ao seu fim, contudo longe de ter terminado. Este estudo exploratório representa o início de uma caminhada... Uma caminhada em prol da mudança de mentalidades, da melhoria de práticas pedagógicas, e, sobretudo, na educação de bebés e crianças mais criativas e felizes!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional Que Novas Funções Supervisivas? In Júlia Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola* (pp.217-238) Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. e CANHA, B. (2013). *Supervisão e Colaboração – uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. e TAVARES, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, 2ª Edição.
- ALENCAR, E. (1999). *Como Desenvolver o Potencial Criador: Um guia para a libertação da criatividade em sala de aula*. Petrópolis: Editora Vozes.
- ALBARELLO et al (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 2ª Edição.
- AMABILE, T. (2000). A Criatividade na Criança In Daniel Goleman, Paul Kaufman e Michael Ray *O Espírito Criativo*. São Paulo: Editora Cultrix, 9ª Edição. (pp.47-84)
- ANTUNES, C. (2000). *As inteligências múltiplas e seus estímulos*. Campinas: Papirus, 6ª Edição.
- ARAÚJO, S. e OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda, 5ª Edição.
- BAR-ON, R. e PARKER, J. (2002). *Manual de Inteligência Emocional*. Artmed Editora.
- BELL, J. (2010). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BERTOLINI, C. (2013). A prática educativa na perspectiva dos educadores: sugestões para uma didáctica da criatividade. In *CREANET – Promovendo Contextos Criativos – Práticas Educacionais Criativas em Instituições Europeias de Educação Pré-Escolar* (pp. 58-71). Santiago do Cacém: SERN, 1ª Edição.
- BOLÍVAR, A. (2003). A Escola como Organização que Aprende. In Rui Canário (org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 79-100). Porto: Porto Editora, 2ª Edição.

- BODGAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CAVALCANTI, J. (2006). *A criatividade no processo de humanização*. In Saber (e) Educar 11, (pp. 89-98). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- COLLISON, C. (2013). What did Einstein Know about Knowledge Management? Retirado em novembro de 2014 de <https://chriscollison.wordpress.com/2013/10/16/einstein-and-km/>
- COLLISON, C. (2013). What did Da Vinci Know about Knowledge Management? Retirado em novembro de 2014 de <https://chriscollison.wordpress.com/2013/10/22/what-did-da-vinci-know-about-knowledge-management/>
- CRAVEIRO, C. (2007). *Formação em Contexto. Um Estudo de Caso no Âmbito da Pedagogia da Infância*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- DENZI, N. e LINCOLN (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa. Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- DOMBRO, A., COLKER, L e DODGE, D. (2000). *El currículo creativo para niños de cero a tres años*. Teaching Strategies, Inc.
- EDWARDS, C., GANDINI, L. e FORMAN, G. (1999). *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- FERNANDES et al (2012). Reflexões teóricas e práticas sobre a interpretação da escala de inteligência Wechsler para adultos. In *Acta Colombiana de Psicología* 15 (2), pp.109-118
- FERREIRA, M. J. e CAMPOS, P. (2009) XI – O Inquérito Estatístico. Uma introdução à elaboração de questionários, amostragem, organização e apresentação dos resultados. *Dossiês Didáticos – ALFA* retirado a junho de 2015 de <http://homepage.ufp.pt/cmanso/ALEA/Dossier11.pdf>
- FERREIRA, M. (1998). Métodos Quantitativos e Métodos Qualitativos In Hermano Carmo e Manuela Ferreira, *Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 173-185
- FERREIRA, V. (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In Augusto S. Silva e José M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 165-196

- FIREMAN, T. (2012). A Contribuição do Professor de Educação Infantil para o Pensamento Criativo. Retirado em maio de 2015 de <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-contribuicao-do-professor-de-educacao-infantil-para-o-pensamento-criativo>
- GARDNER, H. (2013). A Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação. *Coisas de Criança – O Guia para Pais e Educadores*. Tutirév Editorial, Lda. (pp. 6-7).
- GARMSON, R., LIPTON, L. e KAISER, K. (2002). Novos objectivos: supervisão como mediação do desenvolvimento organizacional e profissional. In Júlia Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora, pp.102-117
- GIL, A. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 4ª Edição.
- GOLDSCHMIED, E. e JACKSON, S. (2000). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Ediciones Morata.
- GOLEMAN, D.; KAUFMAN, P. e RAY, M. (2000). *O Espírito Criativo*. São Paulo: Editora Cultrix, 9ª Edição.
- HARMS, T., CRYER, D. e CLIFFORD, R. (2006). *Infant/Toddler Environment Rating Scale- Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- HEWETT, V. (2001). Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, vol. 29, nº. 2 (pp. 95-100)
- HIGHSCOPE EDUCATIONAL FOUNDATION (2011). Indicadores Chave do Desenvolvimento (KDIs) do HighScope em Creche. Comunicação apresentada por Margarida Silveira (2015, abril) na Formação de Introdução ao Modelo HighScope. Casa do Povo de Fermentões, Guimarães, Portugal
- KATZ, L. (1999). O que Podemos Aprender com Reggio Emilia? In Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman. *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed (pp. 37-55).
- LIEURY, A. (2001). *A inteligência da criança*. Lisboa: Editorial Presença.
- LIMA, M. (1995). *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- LINO, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Júlia Oliveira-Formosinho (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*.

Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora (pp. 93-122)

LESSARD-HÉBERT, M. et al (1991). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

MACHADO, J. (1987). Criar. In *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, 2º Volume. Lisboa: Livros Horizonte

MANZATO, A. J. e SANTOS, A. B. (2012). *A elaboração de Questionários na pesquisa quantitativa* retirado em junho de 2015 de http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Departamento de Educação Básica.

MALAGUZZI, L. (1993). Your Image of the Child: Where Teaching Begins. *Exchange* 3/94.

MORAIS, M. F. (2011). Criatividade: desafios ao conceito. In *Actas Congresso Inovação 2011: Criabrazilis*.

MORAIS, M. F. e AZEVEDO, M. I. (2011). What is a Creative Teacher and What is a Creative Pupil? Perceptions of Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, (330-339).

MORAIS, M.F.; ALMEIDA, L.; AZEVEDO, M. I. e NEÇKA, E. (2009). Cognitive dimensions of Creativity: What makes the difference between creative and non-creative university students?. *Polish Psychological Bulletin*, 40 (2), (55-61).

MOSS, P. (2010). What is Your Image of the Child? *UNESCO Policy Brief on Early Childhood*, nº. 47.

NIZA, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa In Júlia Oliveira-Formosinho (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora (pp. 123-140)

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2009). À conversa com Júlia Formosinho. *Cadernos de Educação de Infância nº. 86*, 4-8

PAPALIA, D., OLDS, S. e FELDMAN, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: Editora McGraw-Hill.

- PEQUITO, P. (1999). Representações de criatividade dos educadores de infância. *Saber Educar*, nº. 4, (pp. 89-98).
- PORTUGAL, G. (1997). Perspectivas Futuras na Formação de Educadores de Infância. In Idália Sá-Chaves (org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, pp. 75-90.
- PORTUGAL, G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- PORTUGAL, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp.33-67.
- PORTUGAL, G. (2011). No Âmago da Educação em Creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In *Conselho Nacional de Educação, Educação da criança dos 0 aos 3 anos*, CNE: Lisboa, pp. 47-60.
- PORTUGAL, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- POST, J. e HOHMANN, M. (2007). *Educação de bebés em infantários, cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3ª Edição.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 4ª Edição.
- ROBINSON, K. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- ROGERS, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores, 7ª Edição.
- SANTOS, M. T. e ANDRÉ, M.C. (2011). Creativity and education in Portugal: the particular case of preschool. Publicado em: <http://www.creativityinpreschool.eu>
- SANTOS, M. T. e ANDRÉ, M.C. (2012). Criatividade na educação de infância: algumas reflexões. *Cadernos de Educação de Infância* nº. 96, 43-46.
- SANTOS, M.T.P., e ANDRÉ, M.C.L.S. (2013). Creativity in pre-school teachers' education. In A. Gariboldi, & N. Catellani (Eds.), *Creativity in pre-school education* (pp.95-105). Itália

SCHELINI, P. (2006). Teoria das inteligências fluida e cristalizada: início e evolução. In *Estudo de Psicologia 2006*, 11 (3), pp. 323-332

EYFS (2008). *The Early Years Foundation Stage – Practice Guidance*. Crown copyright 2008.

VASCONCELOS, T. (2011). *Recomendação: A educação dos 0 aos 3 anos*. Conselho Nacional de Educação.

WECHSLER, S. (1998). *Criatividade: Descobrendo e Encorajando*. Editora Psy.

LEGISLAÇÃO

Constituição da República Portuguesa, VII Revisão Constitucional (2005) retirado em fevereiro de 2014 de <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>.

Decreto-Lei nº. 241/2001, de 30 de agosto. Perfil de desempenho do educador de infância. Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

WEBGRAFIA

<http://families.boulderjourneyschool.com/learning-experience-2-infants.html> (Consultado em maio de 2015)

VÍDEOS CONSULTADOS

ROBINSON, K. (2006). *Do Schools Kill Creativity?*. TedTalks, Califórnia. Disponível em https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=en. (Consultado em maio de 2015)

ROBINSON, K. (2013). *Como Escapar ao Vale da Morte Educacional*. TedTalks, Califórnia. Disponível em https://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley/transcript?language=pt (Consultado em maio de 2015)