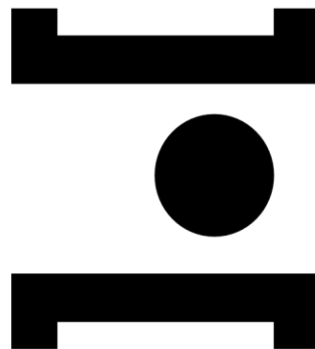


**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**  
**Escola Superior de Educação de Santarém**



**POLITÉCNICO  
DE SANTARÉM**

**A influência de fatores intrínsecos e extrínsecos na criatividade em  
crianças da Educação de Infância e do 1.º CEB**

**Relatório de Estágio**

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

**Ana Carolina Francisco Victorino**

**Orientação:**

**Professora Doutora Maria Clara Rodrigues Silva de Brito**

março, 2024

“Nothing will stop you being creative more effectively as the fear of making a  
mistake.”

John Cleese

## **Agradecimentos**

A existência deste trabalho deve-se, em grande parte, aos que me apoiaram, que acreditaram em mim, que me deram ferramentas e ensinamentos para a vida e me fizeram ser quem sou hoje.

À minha mãe, que fez tudo o que podia para eu ter e ser o que ela não conseguiu.

Ao meu pai, que me criou e me possibilitou chegar até aqui.

Aos meus professores, aos que me mostraram o lado bom e mau da educação e aos que me mostraram o lado extraordinário e apaixonante desta digna profissão:

- À professora Ana Isabel Freire Salema, da Escola Secundária Marquesa de Alorna, por ter sido a primeira professora que senti que acreditou em mim e nas minhas capacidades.

- À professora Maria Inês Almeida Cardoso, da Escola Superior de Educação de Santarém, por me ter feito reencontrar a paixão pela leitura e me mostrar a importância de demonstrar o amor pelo ensino.

- À professora Maria Clara Rodrigues Silva de Brito, da Escola Superior de Educação de Santarém, por, através do seu rigor e exigência, me incentivar a dar sempre o meu melhor e por me dar todo o seu apoio na concretização deste trabalho.

- Ao professor Nelson José Mestrinho Lopes, da Escola Superior de Educação de Santarém, pelo seu caráter altruísta no auxílio ao meu processo de investigação e análise de dados.

Às minhas colegas da ESES, com as quais passei bons e memoráveis momentos, em especial à Mariana Coutinho e à Inês Soares por estarem sempre ao meu lado nestes últimos dois anos de formação.

Ao meu namorado, Paulo, que foi um dos meus pilares nos últimos anos, por me ter dado muita força e carinho nas alturas certas.

Aos meus amigos, em especial à Carolina, ao Ricky, à Maria e ao Duarte, pelo apoio incondicional.

A todos, agradeço do fundo do coração.

**Acrónimos/Siglas**

AE – Aprendizagens Essenciais

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CSIS – Centro Social Interparoquial de Santarém

DGE – Direção Geral da Educação

EA – Expressões Artísticas

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PI – Projeto Interdisciplinar

UC – Unidade Curricular

## Resumo

A criatividade revela-se uma competência essencial e transversal a todas as áreas da educação e do ensino em Portugal. Nos documentos orientadores, espera-se que qualquer criança desenvolva um perfil criativo, quer isto dizer, que procure soluções para problemas, que crie narrativas, manipule, imagine e transforme objetos e materiais. É esperado, no final do seu percurso escolar, que um aluno seja capaz de utilizar a criatividade como um instrumento de transformação social e, para tal, a escola é o meio mais facilitador do seu desenvolvimento. No presente relatório, pretendeu analisar-se o ambiente escolar em salas dos contextos de educação de infância e do 1.º CEB quanto à sua influência na promoção da criatividade em crianças dos 5 aos 10 anos. Para esse efeito, foi adaptado um instrumento de avaliação de criatividade do contexto educativo, com base na *Escala sobre o Clima para a Criatividade em Sala de Aula* (Fleith & Alencar, 2005) e na escala *Clima para a criatividade em sala de aula* (Dias, 2014). Os resultados obtidos revelam que as práticas educativas em jardim de infância são percecionadas de forma mais positiva pelas crianças, em comparação com as crianças em contexto de 1.º CEB. Revelam ainda que as crianças inquiridas têm uma visão pouco positiva da sua própria capacidade criativa e que essa perceção poderá influenciar negativamente o seu interesse pela aprendizagem e pela escola.

**Palavras-chave:** Criatividade; Fatores intrínsecos e extrínsecos; Ambiente educativo; Infância.

## ***The influence of intrinsic and extrinsic factors on creativity in kindergarten and primary education children***

### **Abstract**

*Creativity proves to be an essential and transversal competence to all areas of education and teaching in Portugal. In the guiding documents, any child is expected to develop a creative profile, that is, to seek solutions to problems, to create narratives, to manipulate, imagine and transform objects and materials. It is expected, at the end of their school journey, that a student will be able to use creativity as an instrument of social transformation and, for this, the school is the most facilitating means of their development. In this report, it's aimed to analyze the school environment in classrooms on the contexts of early childhood education and primary school as to its influence on the promotion of creativity in children from 5 to 10 years old. For this purpose, an instrument for assessing creativity in the educational context was adapted based on the Climate Scale for Creativity in the Classroom (Fleith & Alencar, 2005) and the Climate Scale for creativity in the classroom (Dias, 2014). The results obtained reveal that educational practices in kindergarten are perceived more positively by children, compared to children in the primary education context. They also reveal that the children surveyed have a less positive view of their own creative ability and that this perception could negatively influence their interest in learning and school.*

**Key-words:** *Creativity; Intrinsic and extrinsic factors; Educational environment; Childhood.*

## Índice

Introdução.....	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada .....	2
1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche .....	2
1.1. Caracterização da instituição.....	2
1.2. Caracterização do ambiente educativo .....	2
1.2.1. Caracterização do grupo .....	3
1.2.2. Caracterização da rotina.....	4
1.3. Metodologia do docente cooperante .....	4
1.4. Projeto de intervenção: “À Descoberta das Sensações” .....	5
2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância .....	8
2.1. Caracterização da instituição.....	8
2.2. Caracterização do ambiente educativo .....	9
2.2.1. Caracterização do grupo .....	10
2.2.2. Caracterização da rotina.....	10
2.3. Metodologia do docente cooperante .....	11
2.4. Projeto de intervenção: “Vamos Conhecer o Mundo” .....	12
3. Prática de Ensino Supervisionada no 2.º ano do 1.º CEB .....	18
3.1. Caracterização da instituição.....	18
3.2. Caracterização do ambiente educativo .....	18
3.2.1. Caracterização do grupo .....	19
3.2.2. Caracterização da rotina.....	19
3.3. Metodologia do docente cooperante .....	20
3.4. Projeto de intervenção: “Ser bom Cidadão” .....	20
4. Prática de Ensino Supervisionada no 4.º ano do 1.º CEB .....	24
4.1. Caracterização da instituição.....	24
4.2. Caracterização do ambiente educativo .....	25
4.2.1. Caracterização do grupo .....	25
4.2.2. Caracterização da rotina.....	26
4.3. Metodologia do docente cooperante .....	26
4.4. Projeto de intervenção: “O papel principal na preservação do ambiente é nosso!” 26	
5. Percurso reflexivo.....	31

Parte II – Investigação.....	35
1. Fundamentação do exercício investigativo.....	35
2. Enquadramento teórico.....	41
2.1. Criatividade.....	41
2.1.1. Contextualização histórica e conceito de criatividade.....	41
2.2. Perspetivas de autores relevantes.....	45
2.2.1. Modelo Sistémico de Mihaly Csikszentmihalyi.....	45
2.2.2. Modelo Componencial de Teresa M. Amabile.....	46
2.2.3. Teoria do Investimento Criativo de Robert J. Sternberg & Todd I. Lubart....	49
2.3. Fatores influenciadores da criatividade.....	52
3. Metodologia da investigação.....	54
3.1. Tipo de investigação.....	54
3.2. Participantes da investigação.....	55
3.3. Instrumentos e recolha de dados.....	56
3.4. Procedimentos de recolha e tratamento de dados.....	59
3.5. Apresentação e análise de resultados.....	60
3.5.1. Estatística descritiva dos dados.....	60
3.6. Discussão dos resultados.....	70
3.7. Limitações do estudo.....	72
Conclusão.....	73
Reflexão final.....	75
Referências Bibliográficas.....	78
Anexos.....	83
Anexo A – <i>Escala sobre o Clima para a Criatividade em Sala de Aula</i> (Fleith & Alencar, 2005).....	83
Anexo B – <i>Escala Clima para a Criatividade em Sala de Aula</i> (Dias, 2014).....	84
Anexo C - Questionário destinado a alunos do 2.º e 4.º ano do 1.º CEB.....	85
Anexo D – Questionário destinado a crianças com 5 anos do JI.....	87
Anexo E – Questionário destinado aos Educadores e Professores das crianças inquiridas.....	88

**Índice de Figuras**

Figura 1- Atividade de exploração do espaço e dos materiais.....	6
Figura 2- Atividade de leitura e exploração de livros.....	7
Figura 3- Atividade de exploração de materiais .....	8
Figura 4- Atividade de pintura com pétalas de várias flores .....	15
Figura 5- Exercícios para a atividade de autoconhecimento .....	16
Figura 6- Dramatização da história "Não faz mal ser diferente", de Todd Parr (2019) .....	17
Figura 7- Atividade de dramatização com recurso à projeção de criações artísticas.....	17
Figura 8- Atividade com o recurso do bingo da subtração.....	22
Figura 9- Atividade com o recurso do jogo de futebol do par ou ímpar .....	22
Figura 10- Atividade "Peddy Paper" .....	23
Figura 11- Anotações decorrentes da atividade de brainstorming acerca de problemáticas apontadas pelos alunos .....	23
Figura 12- Atividade com notícias sobre problemáticas ambientais em Portugal .....	28
Figura 13- Atividade com recurso ao Microbit .....	29
Figura 14- Atividade de escrita orientada e criativa .....	30

**Índice de tabelas**

Tabela 1- Esquema com relação entre conteúdos e as páginas dos respetivos manuais.....	21
Tabela 2 - Caracterização da amostra dos alunos por contexto de ensino, ano de escolaridade, género e idade.....	55
Tabela 3 - Planeamento dos questionários aplicados a crianças do ensino pré-escolar e 1.º CEB com itens e respetiva fundamentação.....	57
Tabela 4 - Análise descritiva dos resultados no JI - Amostra da sala A .....	61
Tabela 5 - Análise descritiva dos resultados no JI - Amostra da sala B .....	61
Tabela 6 - Análise descritiva dos resultados no JI - Amostra da sala C.....	62
Tabela 7 - Análise descritiva dos resultados no 2.º ano - Amostra da sala D .....	63
Tabela 8 - Análise descritiva dos resultados no 2.º ano - Amostra da sala E .....	64
Tabela 9 - Análise descritiva dos resultados no 4.º ano - Amostra da sala F.....	66
Tabela 10 - Análise descritiva dos resultados no 4.º ano - Amostra da sala G.....	67
Tabela 11 - Mapa de respostas dos docentes das respetivas salas analisadas.....	69

**Índice de gráficos**

Ilustração 1 - Análise descritiva dos resultados no JI - Amostra global.....	63
Ilustração 2 - Análise descritiva dos resultados no 2.º ano - Amostra global .....	65
Ilustração 3 - Análise descritiva dos resultados no 4.º ano - Amostra global .....	68
Ilustração 4 - Comparação entre gráficos.....	71

## **Introdução**

O presente relatório foi concebido na sequência do percurso de formação, realizado na Escola Superior de Educação de Santarém, para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Esta formação concilia as vertentes teórica e a prática, pelo que se justifica neste trabalho, que reflete o culminar destes cinco anos de estudos, a complementaridade das duas partes em que está organizado. A primeira parte referente às práticas de ensino supervisionadas em contextos de creche, jardim de infância e primeiro ciclo do ensino básico. A segunda parte relativa à investigação decorrente de uma temática pertinente para a educação e ensino.

Assim, na primeira parte apresento uma descrição assente em parâmetros comuns para cada um dos contextos de estágio, nomeadamente no que diz respeito à caracterização da instituição, do ambiente educativo e das metodologias do docente cooperante, bem como a fundamentação e implementação de cada projeto desenvolvido na prática. Ainda neste bloco, apresento a minha reflexão, decorrente da formação profissional, com ênfase nas minhas experiências oriundas da prática.

Na segunda parte deste trabalho, pretendo dar resposta à questão que desencadeou o processo investigativo: “De que forma os fatores intrínsecos e extrínsecos podem influenciar a criatividade em crianças do jardim de infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. Esta questão foi sendo formulada durante o contexto formativo e as práticas de ensino supervisionadas, não só pela falta de critérios que sentia ter para distinguir uma criança mais ou menos criativa, como também pela curiosidade em entender que fatores poderiam estar por de trás do desenvolvimento da criatividade, a fim de perceber qual a importância do meu papel enquanto docente no que diz respeito a este vasto campo que é a criatividade.

Posto isto, o percurso investigativo deste trabalho passa por, primeiramente, analisar a cronologia do conceito e modelos que pretendem explicar o processo criativo e os fatores que o influenciam. Seguidamente, pretendo analisar grupos e turmas com crianças de diferentes idades, inseridas em contextos educacionais e escolares diferentes, com a intenção de perceber e analisar a qualidade criativa do ambiente educativo e de que forma as práticas educacionais estão a potenciar o aumento ou decréscimo desta qualidade.

Termino com uma conclusão acerca dos dados recolhidos e analisados e uma reflexão final, exercício que deve acompanhar a vida profissional de todos os que exercem funções em contexto educacional e escolar.

## **Parte I – Prática de Ensino Supervisionada**

Na primeira parte, faço a descrição dos contextos dos estágios realizados em creche, jardim de infância e 1.º CEB.

Pretendo, deste modo, descrever e caracterizar o ambiente educativo de cada instituição, nomeadamente os espaços físicos e os grupos de crianças, bem como as metodologias do docente cooperante. Apresento, ainda, para cada prática de ensino supervisionada, três atividades contempladas nos projetos criados em conformidade com os contextos educativos.

Encerro a 1.ª Parte com uma reflexão sobre o meu trajeto formativo e educativo.

### **1. Prática de Ensino Supervisionada em Creche**

A prática supervisionada em contexto de creche, realizou-se entre 11 e 21 de janeiro de 2021, em sala com crianças com um ano de idade numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), de origem comunitária, no Cartaxo. Este período de estágio, com a duração de apenas uma semana, foi reduzido devido à pandemia mundial causada pela doença viral Covid-19.

#### **1.1. Caracterização da instituição**

A instituição era constituída por quatro pavilhões correspondentes a berçário, creche, pré-escolar e centro de atividades de tempos livres (CATL), e estava inserida numa quinta com ovelhas, coelhos, galos e galinhas e, ainda, uma mata com pinheiros, sobreiros, eucaliptos e outras espécies arbóreas.

O funcionamento da creche decorria entre as 7h30 e as 19 horas. A creche e o berçário serviam-se de um refeitório dentro do mesmo pavilhão onde estavam localizadas as salas, enquanto o pré-escolar e o CATL almoçavam juntos no refeitório principal onde se situava a cozinha que preparava todas as refeições da instituição.

Quanto à higiene, as regras ditadas pela pandemia exigiam a utilização de álcool gel nas mãos à entrada e a desinfeção dos pés no tapete desinfetante. Todas as salas do pavilhão onde decorreu o estágio tinham um fraldário com banheira, estantes para colocar os pertences de cada criança e um lavatório nivelado à altura das crianças.

#### **1.2. Caracterização do ambiente educativo**

A sala da creche tinha paredes brancas, sem decorações com cores chamativas, apenas com uns “caçadores de sonhos” suspensos no teto em tons pastel. Pregados nas

paredes, fora do nível e do alcance das crianças, estavam dois painéis onde se expunham os trabalhos realizados pelas crianças e pela educadora. No chão, havia um tapete rijo, feito de vinil, para se poder limpar com maior facilidade, contando que nesta fase os bebés começam a andar e colocam recorrentemente as suas mãos no chão. Este tapete era feito de cortiça e mostrava sinais de desgaste. Existia ainda um espelho pregado à parede e junto ao chão.

Relativamente aos materiais e brinquedos, dentro da sala existiam três móveis com prateleiras e os brinquedos estavam geralmente em cima dos armários, fora do alcance das crianças, dentro de cestos. Os cestos continham animais de plástico rijo, bolas de plástico coloridas, geralmente utilizadas nas “piscinas de bolas”, peças de encaixe grandes, instrumentos musicais, peças de madeira com figuras geométricas e brinquedos como bonecos e bonecas, telefones infantis, etc., geralmente de plástico.

Havia, ainda, um computador utilizado para entreter as crianças em certas alturas do dia, mais recorrentemente no momento da higiene. A educadora colocava uma canção no *Youtube* e as crianças, sentadas, ouviam atentamente ou levantavam-se e dançavam, esperando pela sua vez.

### **1.2.1. Caracterização do grupo**

As idades do grupo de crianças da sala de um ano variavam entre os 16 e os 22 meses. Eram catorze crianças no total, oito do sexo masculino e seis do sexo feminino, todas de nacionalidade portuguesa e residentes no concelho do Cartaxo.

Notava-se uma distinção ao nível cognitivo e motor entre os bebés, sendo que os que tinham pelo menos 20 meses já revelavam mais autonomia, tanto na higiene como na alimentação, mostrando ainda uma forma diferente de agarrar e brincar com certos objetos e uma maior expressividade e iniciação à fala. Os bebés entre os 16 e os 19 meses, estavam mais focados na atenção dos adultos e recorriam ao choro para se expressarem.

O grupo, de uma forma geral, tinha características de interajuda, principalmente com a educadora no ato de arrumar, e demonstrava estar à vontade com as rotinas, sabendo na maior parte das vezes o que lhe esperava nos determinados momentos do dia. Era muito interessado no mundo à sua volta, tentando explorar todos os objetos e os espaços e mostrando prazer quando o adulto propunha uma atividade. Todas as crianças se deslocavam com alguma facilidade, sendo que muitas já corriam, mas por vezes desequilibravam-se e caíam. Todas conseguiam agarrar e manipular objetos que estivessem no chão ou nas prateleiras dos móveis e algumas tentavam trepá-los para chegar a certos brinquedos.

### **1.2.2. Caracterização da rotina**

Durante a primeira semana de observação, os bebés, todos os dias, brincaram livremente, sem realizarem nenhuma atividade explicitamente planeada. Contudo, o trabalho feito ao nível da autonomia e da cooperação entre estes e os adultos da sala foi notório.

A educadora começava, de manhã, por cantar a canção do bom dia e dava pão às crianças, pedindo-lhes antes que se sentassem no chão à sua volta. Ia falando e interagindo com elas até estas acabarem de comer o pão e começarem a mover-se livremente pela sala.

Por volta das 10 horas, a educadora despejava uma das caixas de materiais/brinquedos, variando os materiais a cada dia.

Perto das 11 horas, a educadora pedia que as crianças arrumassem os brinquedos para começarem a higiene antes de irem almoçar.

No refeitório, as crianças tinham um lugar específico para cada uma e quase todas comiam sem ajuda. Quando chegavam do refeitório, as crianças sentavam-se na entrada da sala e esperavam a sua vez para lavarem as mãos e a boca. No fim, dirigiam-se para a sua cama que também tinha um sítio específico e esperavam que as fossemos descalçar.

Quando acordavam, por volta das 14h30, as crianças iam uma por uma fazer a sua higiene com a auxiliar de educação e quando estavam prontas para o lanche ficavam sentadas no chão a ver e a ouvir alguns vídeos ou canções no computador da educadora.

Após o lanche, as crianças iam para a sala e ficavam a brincar livremente até os seus pais as irem buscar.

### **1.3. Metodologia do docente cooperante**

A instituição prezava a diversidade e revia-se num modelo pedagógico definido por “Currículo Eclético”. No Projeto Educativo (PE, 2019/2022) da instituição estava presente a defesa pela criança no centro do processo educativo e a valorização das suas competências e capacidades, interesses e saberes. No mesmo, afirmava-se que a criança aprende através da ação. A metodologia *High Scope* e o Movimento da Escola Moderna (MEM) eram, deste modo, identificados e referidos neste documento como modelos que respondiam à educação de excelência que a instituição procurava.

O PE (2019/2022) da instituição, denominado *Saber Ser... Saber Estar...num Mundo a Explorar*, foi elaborado “com a participação de todos os agentes educativos, direção, coordenação, pessoal docente e não docente, crianças, pais/ encarregados de educação, parceiros e comunidade envolvente” (p.4). É um documento orientador, sendo que as

educadoras o utilizavam para criarem os seus projetos de sala. A instituição dava bastante liberdade a estas profissionais, dentro das suas salas, para adaptarem o tema conforme as necessidades e interesses do grupo de crianças.

Para a creche, o projeto de sala da educadora (2020/2021), com o tema *A sentir, a brincar...o mundo vamos explorar*, teve como princípios orientadores “o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança através de um processo de interação entre a sua maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (p. 70), afirmando que o brincar é fundamental no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

#### **1.4. Projeto de intervenção: “À Descoberta das Sensações”**

Como o nome do projeto indica, o principal objetivo por mim estabelecido, passava por incluir mais estímulos sensoriais na rotina das crianças, permitindo a exploração livre e autónoma, mas também uma exploração orientada com planificações concretas para cada atividade.

Baseei-me no próprio projeto da sala e recorri à observação direta para delinear um plano de ação que fosse ao encontro da realidade do grupo de crianças, promovendo uma contínua segurança e bem-estar dentro do seu contexto.

No meu projeto de intervenção, decidi destacar os seguintes objetivos gerais, em concordância com os objetivos destacados pela educadora cooperante no seu PE para este grupo: 1) promover a construção da identidade e da autoestima; 2) estimular a independência e a autonomia; 3) incentivar a convivência e socialização; 4) promover a consciência do mundo; 5) desenvolver a expressão e comunicação; 6) estimular o desenvolvimento psicomotor.

Foquei-me essencialmente nos pontos 4, 5 e 6 para o planeamento das atividades, uma vez que o ponto 2 já tinha sido previamente identificado por mim como um dos pontos fortes do grupo. Quanto aos restantes objetivos enumerados, procurei que estivessem sempre presentes na rotina diária do grupo. Para tal, mantive uma relação próxima com os bebés, dialogando e interagindo com os mesmos a fim de lhes estimular o sentimento de pertença e de autoestima, bem como a sua comunicação. Aproveitei cada momento, nomeadamente durante a muda de fralda e a higiene, para conversar com as crianças, uma vez que estes momentos são muitas vezes desvalorizados pelos adultos e considero que são fundamentais para estreitar laços entre ambas as partes.

Considerando que as crianças nesta fase “só são capazes de ver o seu ambiente de aprendizagem circunscrito à sua área imediata”, segundo Sousa (2019), “a organização do

ambiente ao nível do solo deve ser apelativo para que o bebé possa explorar diferentes texturas e sensações de modo seguro” (p. 16).

Tornou-se, portanto, necessário ter um estímulo presente em todas as alturas do dia que possibilitasse a exploração da sala e de materiais sem quaisquer restrições, uma vez que a sala carecia de estímulos sensoriais. Essa necessidade seria colmatada através da implementação de um painel sensorial que projetei e esbocei, não sendo este concretizado por não ter havido uma segunda semana de estágio por motivos de confinamento gerados pela COVID-19.

Segundo Papalia e Feldman (2013), entre os 12 e os 18 meses, “as crianças demonstram curiosidade e experimentação e variam propositadamente suas ações para ver os resultados”. Realizam, ainda, uma exploração ativa do “seu mundo para determinar o que é novidade sobre um objeto, evento ou situação” e experimentam “novas atividades e fazem uso da tentativa e erro para resolver problemas” (p. 177).

Neste sentido, a planificação elaborada para semana de intervenção de 18 a 21 de janeiro de 2020 valorizava as aprendizagens adquiridas pelas crianças através da brincadeira livre e em atividades orientadas de cariz exploratório. Foi sustentada e adaptada partindo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, Silva et al., 2016) com focagem nas áreas de Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo.

Na área da Expressão e Comunicação, no subdomínio da Educação Física, com o objetivo de estimular o desenvolvimento psicomotor, pretendi desenvolver o controlo de movimentos de manipulação como: agarrar, lançar, transportar e guardar num determinado sítio, utilizando bolas coloridas e o recurso didático “O Avental Mágico”.

Utilizei as bolas de plástico de várias cores e pedi ao grupo que fosse colocando as bolas nos bolsos da saia e retirando outras de outros bolsos, indicando por vezes cores específicas. As crianças iam explorando a saia, escondendo-se por baixo da mesma e levantando-a, mostrando entusiasmo e surpresa.



*Figura 1- Atividade de exploração do espaço e dos materiais*

Saliento a importância da avaliação do contexto e da interação entre o mesmo e os bebés aquando da planificação de atividades. Percebi, durante o período de observação, que o grupo adorava brincar com as bolas de plástico coloridas. Considerei que faria sentido criar uma atividade que potenciase simultaneamente o desenvolvimento dos objetivos que estabeleci e o estreitamento de laços entre mim e o grupo. A utilização do “Avental Mágico” tornou a atividade mais atrativa e desafiante, uma vez que incentivei o grupo a colocar e a retirar as bolas dos bolsos da saia e a procurá-las por baixo desta.

Através da observação direta, percebi que os bebés estavam muito entusiasmados e, no princípio, queriam muito mexer nos tecidos, olhar para dentro dos bolsos e colocar-se em cima e também debaixo da saia. À medida que as crianças iam pegando nas bolas, eu ia-lhes pedindo que as colocassem nos bolsos ou que as retirassem. Durante esta exploração, fui referindo sempre as cores das bolas e tentei que as colocassem no bolso com a mesma cor.

Para desenvolver a expressão e comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o objetivo específico era compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação. Para tal, contei uma história com o auxílio do recurso didático e do livro *O Monstro das Cores*, de Anna Llenas (2020). No final, como forma de iniciação à leitura, proporcionei um momento de exploração de diversos livros dando breves exemplos de como manusear e tratar um livro.

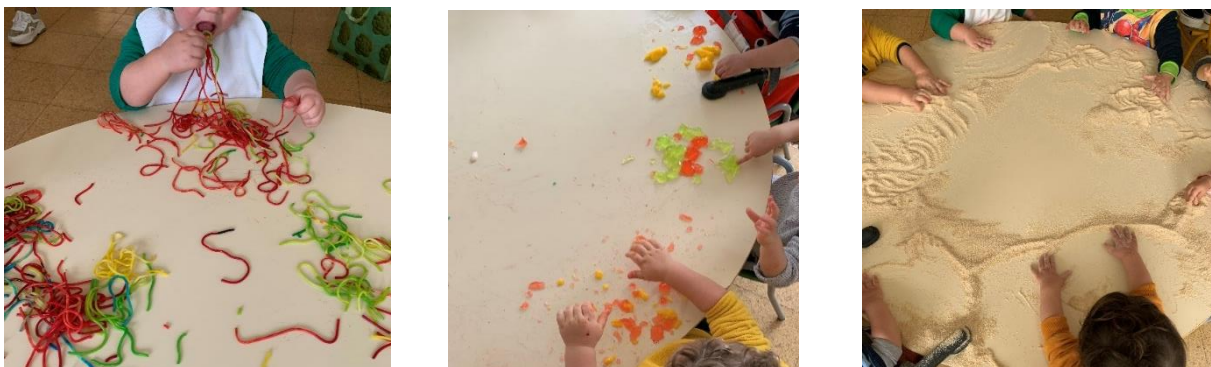


*Figura 2- Atividade de leitura e exploração de livros*

Para além de notar uma atenção do grupo, que demonstrou estar envolvido na minha leitura da história, recebi um feedback positivo por parte da educadora cooperante que me disse que o grupo tinha gostado muito de me ouvir a contar a história e que geralmente os bebés não costumavam estar tão atentos.

O facto de lhes dar diversos livros para explorarem permitiu-me transmitir algumas aprendizagens nomeadamente no que diz respeito ao toque e manuseio de um livro. Na figura 2 é possível ver a forma como as crianças estavam a agarrar os livros.

Por fim, na área do Conhecimento do Mundo, para promover a consciência do mundo, tinha como objetivos a observação de diferenças e semelhanças entre diversos materiais (esparguete, pão ralado e gelatina) e a experimentação desses materiais. Os bebés sentiram texturas e temperaturas diversas com as suas mãos e boca, e puderam provar cada elemento colocado na mesa.



*Figura 3- Atividade de exploração de materiais*

Senti, através da observação direta, que o grupo se mostrou bastante receptivo e à vontade na exploração dos diversos materiais, todos eles comestíveis. A gelatina, o material mais viscoso e um pouco frio, foi o elemento que nem todos quiseram tocar. Como se vê na figura 3, algumas crianças esmagavam a gelatina e outras tocavam com receio apenas com um dedinho. Embora incentivasse todo o grupo a mexer em todos os elementos, não obriguei nenhuma criança a tocar num material com o qual se sentisse desconfortável.

Neste sentido, percebi também a importância de possibilitar o contacto com várias matérias e texturas, uma vez que só assim os bebés vão estar mais à vontade na sua exploração do mundo que os rodeia.

## **2. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância**

A prática supervisionada em contexto de Jardim de Infância, realizada entre 3 de maio e 18 de junho de 2021, ocorreu numa sala de crianças com idades entre os três e os cinco anos de idade, numa IPSS em Santarém.

### **2.1. Caracterização da instituição**

A instituição, formada por um único edifício, recebia crianças dos três meses aos seis anos de idade, dando assim resposta às valências de creche e pré-escolar. O horário de funcionamento era das 7h30 às 19 horas e a permanência das crianças na instituição não podia ser superior a dez horas diárias.

Na frente deste edifício, existia um espaço cercado onde os pais, avós ou familiares, durante a pandemia, esperavam os seus educandos por não poderem entrar nas instalações. O espaço exterior traseiro, cimentado, tinha uma pequena zona relvada com pouco aproveitamento. Ainda no exterior, existiam duas pequenas piscinas subterrâneas, ladrilhada com cerâmica. Todas as salas tinham acesso direto para o exterior e várias janelas que iluminavam e arejavam os espaços. No exterior, existiam espaços designados para cada sala.

Relativamente ao local de refeições, no berçário, existia um compartimento junto às salas para que os bebés pudessem comer sem se deslocarem até ao refeitório. As crianças da creche e do pré-escolar almoçavam todas juntas no refeitório principal.

Todas as salas de pré-escolar tinham uma casa de banho com banheira, estantes para colocar os copos de água de cada criança, lavatórios e sanitas que se encontravam ao nível das crianças e um local para colocar os sacos com as mudas de roupa de cada uma. Existia, ainda, dentro da sala, um espaço destinado às produções artísticas com tintas ou colas, com um balcão e lavatório onde se podiam lavar os materiais utilizados.

## **2.2. Caracterização do ambiente educativo**

A sala na qual decorreu o estágio tinha, como na maioria das salas do mesmo contexto, espaços delimitados por cantinhos: o cantinho da leitura/biblioteca, o cantinho do faz-de-conta, o cantinho da garagem ou dos carros, o cantinho dos jogos, o cantinho da pintura e o cantinho da informática/do computador.

Cada cantinho apresentava um cartão, feito pelas crianças, com o nome da área e com a representação do número máximo de crianças, para que estas soubessem quando podiam ou não ir para a área do seu interesse. O tapete de vinil servia como cantinho principal para a organização do grupo, onde todos se juntavam e mantinham conversas, desde o início da manhã. No centro, estavam três mesas redondas onde o grupo realizava as suas atividades, quer fossem orientadas, quer fossem pinturas livres ou jogos.

Quanto aos materiais e brinquedos, dentro da sala existiam quatro móveis com prateleiras onde eram guardados os dossiês com os trabalhos de cada criança, materiais de trabalho, livros, cestos com legos e com peças de figuras geométricas, puzzles e brinquedos, como por exemplo blocos de madeira, carros e peças de encaixe de diversas formas, etc.

O cantinho da pintura estava junto à bancada com lavatório. Nesse mesmo espaço, o quadro era colocado e utilizado após o almoço e nele as crianças podiam desenhar com giz, existindo um limite máximo de duas crianças de cada vez.

### **2.2.1. Caracterização do grupo**

A faixa etária nesta sala variava entre os três e os cinco anos de idade, existindo 23 crianças no total: seis crianças tinham três anos, nove crianças tinham quatro anos e oito crianças já tinham feito os cinco anos. Neste grupo, 12 crianças eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino, todas com nacionalidade portuguesa, à exceção de uma com nacionalidade romena.

Notava-se uma distinção ao nível cognitivo e motor entre certas crianças devido à heterogeneidade do grupo. O grupo, no geral, era bastante autónomo nas suas rotinas diárias, necessitando de alguma ajuda no ato de vestir ou despir o bibe. Naturalmente, as crianças mais novas tendiam a ser menos autónomas nas suas atividades diárias. A maioria conhecia muito bem as regras de funcionamento da sala.

O grupo, de uma forma global, tinha características de interajuda e demonstravam estar à vontade com as rotinas. Era um grupo muito interessado na exploração de objetos e espaços à sua volta, principalmente no exterior, e mostravam prazer na realização de atividades ou nos momentos de brincadeira no exterior. Mostravam prazer na audição de histórias e músicas/canções. Tinham uma boa noção numérica e sabiam contar pelo menos até 15, sendo que a partir desse número algumas crianças trocavam a sequência.

Algumas dificuldades constatadas no grupo remetiam para a descrição de acontecimentos ou histórias, a identificação dos dias da semana, o recorte e colagem, a coordenação de movimentos, a resolução de conflitos e a capacidade de tomar decisões e assumir responsabilidades.

### **2.2.2. Caracterização da rotina**

Às 8h30, a educadora começava por pedir às crianças que arrumassem a sala, colocando as cadeiras que estavam em cima das mesas no chão. Depois poderiam brincar, com algumas restrições de áreas/cantinhos, como por exemplo no acesso à casinha do faz-de-conta, interdita até às 9h30.

Por volta dessa hora, a educadora pedia que as crianças se sentassem no tapete e cantava a canção do bom dia, iniciando posteriormente a conversa com o grupo. Nesse momento, a educadora fazia também a contagem das crianças para promover conhecimentos matemáticos e o grupo procedia à identificação do chefe daquele dia. A escolha de um chefe promovia nitidamente a responsabilidade na criança que detinha esse cargo, uma vez que tinha de regar a horta nesse dia e auxiliar a educadora com algumas tarefas a seu pedido em diversos momentos do dia.

Outro aspeto relevante na rotina das crianças era o facto de cada uma ter o seu par definido. Sempre que, por exemplo, se pedia a uma criança para se levantar do tapete para ir à casa de banho, o seu par levantava-se também, acompanhando-a. Os pares não foram escolhidos ao acaso. A educadora pretendia potenciar o desenvolvimento de crianças mais novas tendo estas um par mais velho. Esse par estaria também a desenvolver competências como a entreaajuda, a responsabilidade e a autonomia.

Entre as 9h30 e as 11 horas, durante o primeiro período pedagógico do dia, as crianças estariam no tapete e depois iriam para as mesas fazer alguma atividade orientada. Depois, até às 11h30, as crianças iam para o exterior brincar livremente até serem chamadas para se voltarem a sentar no tapete e esperarem a sua vez para irem à casa de banho lavar as mãos e/ou fazer as suas necessidades.

Ao meio-dia, as crianças iam almoçar e estariam depois na sala a brincar livremente até às 14 horas. Contudo, algumas das crianças mais novas ou crianças que tivessem chegado muito cedo à instituição podiam fazer a sesta neste período. A partir das 14 horas e até às 15h30, as crianças voltavam a ter um período de atividades orientadas. Depois, sensivelmente a partir das 15h30, as crianças voltavam ao exterior para brincar e regressavam ao tapete por volta das 15h45 para poderem fazer a sua higiene e irem lanchar.

Após o lanche, as crianças voltavam à sala para fazerem a sua higiene e por fim brincavam livremente no exterior ou no interior da instituição até os pais ou encarregados de educação chegarem.

### **2.3. Metodologia do docente cooperante**

O título do projeto pedagógico delineado para a sala era “Aprender a ... conhecer, a fazer e a viver juntos”. Nele, a educadora referia, que todas as suas intenções, atividades e estratégias tinham um carácter flexível e estavam sujeitas a mudanças conforme as motivações das crianças ao longo do ano.

A docente atribuía uma grande importância à organização do espaço educativo, tendo sido este planeado considerando a criança como um agente ativo e criador, através de um ambiente calmo, afetivo e seguro onde o grupo se sentisse protegido e com vontade de explorar o espaço à sua volta sem receios.

No seu projeto pedagógico, a educadora realizou a caracterização das capacidades do grupo de uma forma avaliativa, que lhe permitiu adaptar melhor o projeto às necessidades e interesses das crianças.

Neste sentido, a educadora criou tabelas com uma coluna para as principais competências em cada área de conteúdo, outra coluna para os resultados que desejava alcançar e uma coluna para observações, onde escreveu o período em que pretendia concretizar essas aprendizagens. A docente tinha ainda outros objetivos traçados para cada área de conteúdo, baseando-se para esse efeito nas OCEPE.

Para o seu projeto, a educadora pretendia que a sua avaliação fosse feita de diversas formas, havendo vários intervenientes a ter em conta. Assim, as várias formas de avaliação expectáveis eram: avaliação com as famílias das crianças; avaliação com e elaborada pelas crianças; avaliação com a equipa pedagógica; avaliação elaborada pela educadora de infância.

#### **2.4. Projeto de intervenção: “Vamos Conhecer o Mundo”**

Durante as duas primeiras semanas de estágio, notámos que a educadora estava a trabalhar muito a promoção do conhecimento do mundo e o conhecimento das crianças sobre si próprias, iniciando a criação conjunta de uma horta e de um espantalho e introduzindo a temática do nascimento e família de cada criança.

Pretendemos, com a implementação do projeto, promover um maior autoconhecimento por parte das crianças e um maior reconhecimento do outro e ainda incentivar o grupo a explorar mais o meio físico e natural da instituição, assim como promover um conhecimento mais alargado de espécies animais, partindo da afirmação de Vallontton M. (1979), como citado em Luís (2013) de que “através do animal, a criança toma consciência da linguagem do seu próprio corpo” (p. 4).

Assinalámos como objetivos gerais para o nosso projeto os seguintes: 1) Conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural; 2) Descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê; 3) Estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral; 4) Apropriação progressiva do sentido de número; 5) Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais; 6) Desenvolver a motricidade fina.

Uma vez que o grupo tinha estado, na semana anterior, a analisar e a aprender mais sobre o seu nascimento e as suas características, considerámos pertinente dar continuidade a essa abordagem ampliando-a para a reprodução e características dos animais. Durante o período de intervenção, estimulámos o grupo a observar as suas características físicas e pessoais, reconhecendo também o outro como igual, apesar das diferenças notadas em cada um. Por analogia, promovemos a análise das características e contextos de diversos animais,

realizando atividades de recorte e colagem, identificados anteriormente como habilidades que careciam de melhoramento.

Nesta “viagem” em busca de um maior autoconhecimento, conhecimento do outro e do mundo em redor, recorreremos a diversas histórias que permitiram uma maior compreensão por parte das crianças dos temas abordados. Por havermos detetado esta dificuldade anteriormente, aprofundámos os aspetos associados às narrativas como a descrição de acontecimentos ou histórias, por via do diálogo e da ilustração.

Na véspera do Dia da Criança, lemos a história *Ser Criança é... Os 10 Direitos da Criança*, de Fernando Paulo Gomes, Luís Matos e Nuno Caravela (2011) para promover um diálogo em grande grupo sobre os direitos universais das crianças. Cada criança exprimiu a sua opinião acerca do que significava para si ser criança e fomos registando por escrito o que cada uma dizia para que, posteriormente, cada um fizesse a ilustração acerca da frase que proferiu. No final, construímos um cartaz num dos placards da sala com o título “Ser criança é...” com todas as frases das crianças e as suas ilustrações.

Como o período de estágio coincidiu com as festas dos Santos Populares, terminámos a nossa abordagem desenvolvendo o conhecimento de si enquanto cidadão português, com foco na vertente musical, por ser trabalhada ao longo do ano com a educadora de forma espontânea e a partir dos gostos e vontades do grupo.

Começámos por criar momentos de apropriação da cultura popular portuguesa, mostrando vídeos de marchas populares e músicas de diversos artistas de referência, como Beatriz Costa e Amália Rodrigues. Através do diálogo, fomos despertando a atenção do grupo para os adereços utilizados nas marchas e para os instrumentos musicais observados nos vídeos das músicas. Para além dos vídeos, apresentámos alguns instrumentos deixando as crianças explorarem cada um: cana rachada, triângulo de metal, guitarra, harmónica e o cântaro, característico do rancho folclórico português. Uma vez que pertenço a um grupo de folclore, decidi levar também um traje e contar um pouco da história e da tradição do mesmo. No final, as crianças desenharam os instrumentos e o traje tentando, a nosso pedido, que reparassem e desenhassem os detalhes que iam encontrando.

De forma a possibilitar a criação e a experimentação, por parte do grupo, promovemos atividades do domínio da educação artística como a criação de adereços para as marchas populares, que foram utilizados na marcha realizada pelo grupo e na decoração da sala, e ainda a criação de instrumentos musicais com a reutilização de materiais como pacotes de leite, elásticos, palhinhas, etc.

No respeitante às metodologias, foi-nos proposto pela educadora planear e realizar diariamente atividades que contemplassem dois tipos de exercícios, um com maior grau de autonomia e outro que saberíamos à partida que as crianças precisariam de mais apoio na sua realização. O objetivo era conseguir dar mais apoio ao grupo que estava a realizar o exercício mais desafiante e que trabalhava habilidades pouco desenvolvidas, enquanto os outros realizavam um exercício com o qual se sentiam bastante familiarizados, como o desenho, a modelagem com plasticina, etc.

As dificuldades identificadas na semana de observação remetiam para a identificação dos dias da semana, a resolução de conflitos e a capacidade de tomar decisões e assumir responsabilidades. Estas dificuldades foram colmatadas através das metodologias implementadas no período de estágio. Nestas metodologias, promovíamos reuniões no tapete, considerando que são momentos muito importantes de partilhas e de aprendizagens. Nestes momentos, incentivávamos a partilha de experiências e de assuntos que as crianças quisessem divulgar, dando possibilidade a todos para falem um pouco sobre o que quisessem, à vez e colocando o dedo no ar.

De manhã, considerámos necessário que houvesse uma revisão dos dias da semana e para tal dialogávamos com as crianças da seguinte forma “Hoje é ..., ontem foi ..., amanhã será ..., depois é ...” até chegar ao domingo. Este exercício era importante para as crianças se familiarizarem com os dias da semana e com os conceitos de “ontem”, “hoje” e “amanhã”.

De forma a trabalhar o domínio da Matemática e as operações matemáticas, mais propriamente a adição, realizávamos a contagem, com a ajuda do grupo, das crianças que ainda faltavam chegar naquele dia e das que já estavam na sala, dizendo posteriormente o número das crianças em sala e adicionando as que faltavam.

Na hora da brincadeira livre, na rua, fosse de manhã ou de tarde, levávamos o chefe daquele dia e o seu par à horta para regarem as plantas, promovendo um diálogo sobre as plantas, o seu crescimento e os cuidados a ter com as mesmas.

Uma das atividades que o grupo mais apreciou foi a pintura com pigmentos naturais obtidos a partir de pétalas de várias flores. Para esta atividade, inserida na área da Expressão e Comunicação, mais concretamente no subdomínio das Artes Visuais, o objetivo era desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas e também a sua motricidade, uma vez que um dos aspetos identificados como pouco desenvolvidos diziam respeito ao recorte, tendo em conta que as crianças não conseguiam pegar, com destreza, num papel com uma mão e recortar com a outra.

Sentimos que o grupo gostava muito de explorar o meio físico exterior e proporcionámos esse momento de pintura no pátio. Foi um momento de tranquilidade no qual as crianças se envolveram e mostraram grande interesse.



*Figura 4- Atividade de pintura com pétalas de várias flores*

Através da observação direta e dos registos fotográficos e audiovisuais, foi possível analisar não só a expressividade e singularidade de cada criança como a sua destreza e manuseio do material de pintura. As pétalas, sendo difíceis de agarrar por se encolherem à medida que são friccionadas na folha de papel, tornaram este exercício mais desafiante ao nível da capacidade motora. Algumas crianças tentaram desenhar figuras (humanas, da natureza, etc.) à sua escolha, utilizando uma técnica parecida à que utilizam quando desenham com o lápis. Outras optaram por encher de cores a folha de papel pressionando e rolando as pétalas. No entanto, e como se consegue observar pela figura 4, não houve um estilo de pintura definido e, no geral, todo o grupo, olhando para o trabalho dos colegas, quis experimentar várias formas de pintar com pétalas, mas sem excluírem a sua intenção artística e expressiva.

A atividade que considerei mais rica em termos de diversidade de aprendizagens, intitulada “A minha identidade”, remeteu para o desenvolvimento do autoconhecimento de cada criança e progressivo reconhecimento do outro e passou, inicialmente, pela realização de um autorretrato para incluir num documento de identificação de cada criança, com informações sobre as mesmas como a sua altura, o seu nome e data de nascimento.

Durante esse exercício, incentivámos as crianças a observarem-se ao espelho, desafiando-as para que encontrassem e desenhassem o máximo de detalhes que conseguissem observar no seu rosto.

Noutro momento, e passando gradualmente para o conhecimento do outro, fizemos a medição de todas as crianças e no final discutimos os resultados, abordando ainda conceitos matemáticos presentes nos objetivos das OCEPE.



Figura 5- Exercícios para a atividade de autoconhecimento

Por via da realização do autorretrato com o auxílio do espelho, a fim de identificar e retratar o maior número de detalhes possíveis e em comparação com os retratos que fizeram na semana anterior, notei uma grande evolução na representação figurativa de si, uma vez que foi notória a preocupação das crianças em desenhar, por exemplo, as pestanas e sobrancelhas, os dedos, os seus acessórios e detalhes da roupa, entre outros.

A medição da altura de cada criança foi um dos elementos a preencher na ficha de identificação individual e serviu, primeiramente, para cada criança ter um maior conhecimento sobre si, olhar para a fita e observar o seu tamanho noutra perspetiva. O foco, ao nível dos conteúdos matemáticos, passou pela ordenação e comparação de tamanhos utilizando os termos “maior, menor e igual”. Em grupo, fizemos uma reflexão registando as conclusões resultantes do diálogo em cartolinas que ficaram expostas ao lado das fitas correspondentes à medida de cada criança.

Por termos colocado em foco diversas características físicas das crianças, sentimos que seria a altura ideal para abordar conteúdos presentes na área de Formação Pessoal e Social, ligados à compreensão e respeito pela diversidade e ainda à construção da identidade e da autoestima. Baseámo-nos na história *Não faz mal ser diferente*, de Todd Parr (2019), para realizar uma dramatização com improviso utilizando ilustrações feitas por mim sobre a

história, projetadas com uma lanterna. No decorrer da narrativa, fui interagindo com o grupo para entender os seus pensamentos sobre a história, sobre eles mesmos e sobre os colegas.



*Figura 6- Dramatização da história "Não faz mal ser diferente", de Todd Parr (2019)*

No final, o grupo desenhou em sacos de plástico transparente e recortados para parecerem folhas, com canetas de acetato, que posteriormente foram coladas em copos para as crianças projetarem as suas criações e falarem um pouco sobre as mesmas.



*Figura 7- Atividade de dramatização com recurso à projeção de criações artísticas*

Nesta atividade senti o grupo, no geral, muito envolvido e com vontade em participar no diálogo, mostrando através do que diziam que se identificavam com situações idênticas às narradas. Através do diálogo ficou também perceptível que o objetivo relativo à compreensão e respeito pela diversidade e construção da identidade e da autoestima ficou bem consolidado, pois todas as crianças deram a sua opinião e mostraram o seu entendimento em relação ao tema apresentado. O facto de ter possibilitado ao grupo a ilustração de uma parte marcante da história permitiu-me analisar com maior detalhe a perceção e opinião de cada um, uma vez que todos os desenhos foram projetados tal como foram os da história, mas ao invés de ser eu a narrar eram os próprios a explicar e a apresentar ao grupo a sua ilustração.

### **3. Prática de Ensino Supervisionada no 2.º ano do 1.º CEB**

A prática supervisionada em contexto de Ensino Básico realizou-se, entre 18 de novembro de 2021 e 21 de janeiro de 2022, numa turma de 2.º ano da cidade do Cartaxo, pertencente ao distrito de Santarém.

#### **3.1. Caracterização da instituição**

Segundo o PE da instituição (PE 2019/2021), a escola abrangia os anos escolares do 1.º ao 4.º ano do 1.º CEB e tinha 17 salas, sendo que pelo menos duas estavam de momento a ser utilizadas em contexto de educação pré-escolar.

No ano letivo em questão, a escola esteve, pela primeira vez, a funcionar por semestres letivos ao invés dos tradicionais períodos. A instituição também optou por abolir as fichas de avaliação, regendo-se por uma avaliação contínua e diária dos alunos.

A escola, pavimentada quase na totalidade com cimento, tinha um vasto espaço exterior com algumas áreas de terra onde estavam plantadas árvores. Existia um bloco principal onde se localizavam as salas e, à sua frente, o refeitório. As crianças do pré-escolar não se juntavam no recreio com os alunos do 1.º ciclo, sendo que o seu espaço exterior estava separado do restante, devidamente vedado e identificado.

Relativamente ao refeitório, a cozinha permitia a visibilidade da preparação dos alimentos por parte das crianças. Devido à situação pandémica, tanto nos momentos de recreio como na hora do almoço, as turmas tinham horários e locais distintos e estabelecidos desde o início do ano para que os encontros e ajuntamentos fossem evitados. Existia ainda, para o efeito, uma auxiliar por turma que acompanhava os alunos nestes momentos.

#### **3.2. Caracterização do ambiente educativo**

A sala da turma do 2.º ano, ampla e iluminada, era composta por 13 mesas duplas e uma mesa individual, dispostas de forma tradicional, viradas para o quadro, formando quatro filas. As mesas tinham uma prateleira por baixo que servia para cada aluno guardar os seus cadernos e pertences pessoais.

Existia uma secretária no canto, na qual colocávamos o nosso material, trabalhávamos e fazíamos os registos durante o estágio. Havia outras duas secretárias ao pé do quadro interativo, uma com um computador e colunas, onde a professora cooperante passava a maior parte do tempo, e outra por trás que servia de mesa de apoio para a docente.

Encostados à parede do lado direito estavam três armários: dois com portas de vidro que guardavam materiais diversos; um, onde estavam guardados os dossiês individuais e os manuais dos alunos.

Na sala, havia um “Estendal da Leitura” criado por outras estagiárias, no qual a professora colocava os desenhos feitos pelas crianças quando estas ouviam uma história. A sala tinha diversos tipos de materiais (cartolinas, colas, tintas, toalhitas, lenços de papel, canetas, lápis, massa de modelar, etc.), adquiridos pela professora no início do ano letivo, com uma verba pedida aos pais.

### **3.2.1. Caracterização do grupo**

A turma, composta por 24 alunos - 11 do sexo masculino e 13 do sexo feminino - tinha uma professora titular, uma auxiliar e outros professores que geriam as Atividades Extracurriculares (AEC). Uma das alunas trocou de escola pelo que, no final, a turma ficou com 23 alunos. Todas as crianças, de nacionalidade portuguesa e provenientes, na sua maioria, do mesmo Jardim de Infância (JI), já se conheciam do ano letivo anterior.

Notava-se alguma distinção ao nível dos conhecimentos dos alunos, sendo que dois deles tinham bastantes dificuldades na leitura e na escrita. No geral, a turma caracterizava-se como sendo bastante interessada em aprender, com um grande respeito pelos profissionais e um grande sentido de responsabilidade e autonomia. De uma forma geral, o grupo tinha características de interajuda e demonstrava estar à vontade com as rotinas da escola e da sala.

Existia um delegado e um subdelegado na sala, para os quais estavam estipuladas algumas tarefas, tais como: 1) serem responsáveis pela turma quando a professora não está; 2) dar e recolher manuais ou cadernos de atividades.

### **3.2.2. Caracterização da rotina**

Às 9 horas, os alunos entravam na sala, mesmo que a professora não tivesse chegado ainda. Abriam os seus cadernos e começavam a escrever a data e o abecedário. Geralmente, a data ficava escrita no quadro de um dia para o outro e um aluno ia apenas mudar o dia.

Por volta da hora de almoço, os alunos, pela sua ordem na lista da turma, iam até ao lavatório lavar as mãos para almoçar. Seguiam com a auxiliar da turma até ao refeitório. No fim do almoço, os alunos regressavam à sala e a professora dinamizava atividades no exterior ou dentro da sala, ligadas às áreas de expressão físico-motora e artística.

### **3.3. Metodologia do docente cooperante**

A professora cooperante demonstrava ser uma docente com muita experiência, conseguindo captar a atenção da turma e geri-la eficientemente. Trabalhava de um modo tradicional, associado à forma como expunha os conteúdos e os trabalhava em turma, assim como pelo ambiente físico da sala: recorria essencialmente aos manuais e vídeos explicativos subjacentes; utilizava fichas de trabalho como forma de consolidação; dispunha os alunos por pares, virados para o quadro.

A docente acompanhava os alunos desde o 1.º ano, inculcando-lhes desde o início, e para além de todos os conteúdos programáticos expectáveis, a autonomia, bastante evidente no modo como os alunos agiam quando terminavam as tarefas antes dos restantes colegas. A professora, aproveitando as rotinas, incentivava as crianças que terminavam as atividades mais depressa a corrigirem ou a auxiliarem os colegas que ainda não tinham terminado, mas só após a correção das suas tarefas, feita pela docente. Geralmente, apenas nos trabalhos de matemática os alunos podiam corrigir os colegas, já que a resposta corrigida era única e bastava os alunos confirmarem pelas suas respostas se os colegas tinham igual.

À tarde, a professora tentava que as atividades fossem mais lúdicas e muitas vezes saía com a turma para o espaço exterior e dinamizava jogos, o que promovia a cooperação e interajuda necessária para o bom funcionamento e relacionamento dentro e fora da sala.

A professora, geralmente, cumpria o horário estipulado pela escola para a sua turma, contudo existia um atraso no cumprimento do plano anual da escola que se devia à pandemia. Apesar desse atraso, a professora não tentava apressar a abordagem aos conteúdos, permitindo que os alunos assimilassem e sistematizassem conhecimentos.

### **3.4. Projeto de intervenção: “Ser bom Cidadão”**

O projeto de intervenção surgiu no contexto da problemática identificada durante a semana de observação, sendo esta a presença de *bullying* fora da sala, situações de controlo por parte de alunos que se afirmavam perante outros colegas, não sendo benéfico em diversas situações e dinâmicas da sala, e ainda várias queixas de colegas para colegas.

Neste sentido, o nosso principal objetivo era promover a tolerância e o respeito pelo outro na sala de aula e na restante comunidade escolar. Tendo em conta que “o sistema educativo deverá ser organizado de modo a contribuir para a realização dos alunos, através do pleno desenvolvimento da sua personalidade, atitudes e sentido de cidadania” (DGE, 2018, p.2), considerámos práticas de cariz reflexivo que promovessem a consciência de valores morais e cívicos e planeámos atividades específicas para evidenciar essas aprendizagens.

Para atingir o nosso principal objetivo, promovemos, de forma sistemática e ao longo do período de estágio: 1) atividades em pequenos grupos e a pares (ex.: realização de fichas e exercícios dos manuais/cadernos de atividades); 2) diálogos, em caso de discussões, brigas, mal-entendidos, etc., que permitissem às crianças envolvidas repensarem e consciencializarem-se das suas atitudes; 3) situações de votos, para que a turma chegasse a consenso.

Para as restantes áreas de conteúdo abordadas no 2.º ano de escolaridade, criámos um esquema, com base nos manuais escolares<sup>1</sup> utilizados, estabelecendo uma relação entre as páginas a serem trabalhadas em sala e alguns dos conteúdos com os quais traçámos os objetivos a atingir, através das *Aprendizagens Essenciais* (AE) (DGE, 2018, 2021):

Tabela 1- Esquema com relação entre conteúdos e as páginas dos respetivos manuais

Estudo do Meio	Português	Matemática
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Sou bom cidadão</b></li> <li>- <b>Profissões</b></li> </ul>	<b>Gramática:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Adjetivos</b></li> <li>- <b>Determinantes artigos (definidos e indefinidos)</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Números pares e ímpares</b></li> <li>- <b>Tabela de frequências e gráfico de pontos</b></li> </ul>
Páginas 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 76 e 77 do manual escolar	Páginas 48, 49, 56 e 57 do manual escolar	Páginas 24, 25, 26, 27, 94 e 95 do manual escolar
Páginas 23, 24, 25 e 26 do caderno de atividades	Páginas 16 e 18 do caderno de atividades	Página 44 do caderno de problemas
Páginas 16, 17, 18 e 19 do caderno de apoio ao estudo	Páginas 9, 16 e 18 do caderno de apoio ao estudo Página 3 do caderno de apoio à escrita	Páginas 4, 8, 9, 27 e 39 do caderno de apoio ao estudo

Dois dos recursos que os alunos mais gostaram foram o bingo da subtração e o jogo do par ou ímpar, criado por nós com os objetivos de melhorar o cálculo mental e o sentido dos números e ainda agilizar a identificação de números pares e ímpares, respetivamente.

Estes jogos, para além de desenvolverem as competências matemáticas desejadas, promoviam igualmente o respeito pelo outro e as noções de cidadania que tentávamos transmitir, uma vez que eram jogos realizados ou a pares ou em grande grupo.

<sup>1</sup> Manuais escolares *Eureka!* 2º Ano, Areal Editores.



Figura 8- Atividade com o recurso do bingo da subtração



Figura 9- Atividade com o recurso do jogo de futebol do par ou ímpar

Através do jogo do bingo, os alunos foram desenvolvendo o cálculo mental de forma mais estimulante e motivadora. Anteriormente, tínhamos realizado exercícios por meio de uma ficha individual com os quais alguns alunos mostraram muitas dificuldades, como por exemplo na subtração  $100 - 1$  ou  $70 - 2$ . Senti que esses alunos, durante o jogo, estavam mais animados e confiantes nas suas capacidades e se porventura não acertassem não desenvolviam tão notoriamente um sentimento de frustração. Durante a realização dos jogos também nos foi mais fácil avaliar as perceções dos alunos o que nos permitiu, em caso de dificuldades ou erros, alertar e desconstruir as conceções dos alunos.

A seguinte atividade relaciona-se com um dos objetivos para Estudo do Meio no que diz respeito ao conhecimento das profissões e destaca-se pela forma como foram abordados e consolidados os conteúdos, conectando a escola com o seio familiar. Inicialmente, realizámos alguns exercícios dos manuais e promovemos um diálogo sobre as profissões dos pais dos alunos, pedindo-lhes que, em casa, falassem com os mesmos para que estes nos enviassem um pequeno vídeo explicativo sobre o que cada um fazia no seu emprego. Posteriormente, à medida que nos enviavam os vídeos, projetámo-los na sala. Os alunos gostaram muito de ver os seus pais e os pais dos colegas a explicarem a sua profissão.

Como forma de consolidação das aprendizagens, realizámos um *peddy paper* seguindo a temática das profissões. Esta atividade foi também um meio facilitador para melhorar a capacidade de os alunos trabalharem em equipa pois, durante a mesma, foi-nos possível analisar e avaliar comportamentos cívicos e refletir sobre os objetivos que tínhamos para a área da cidadania.

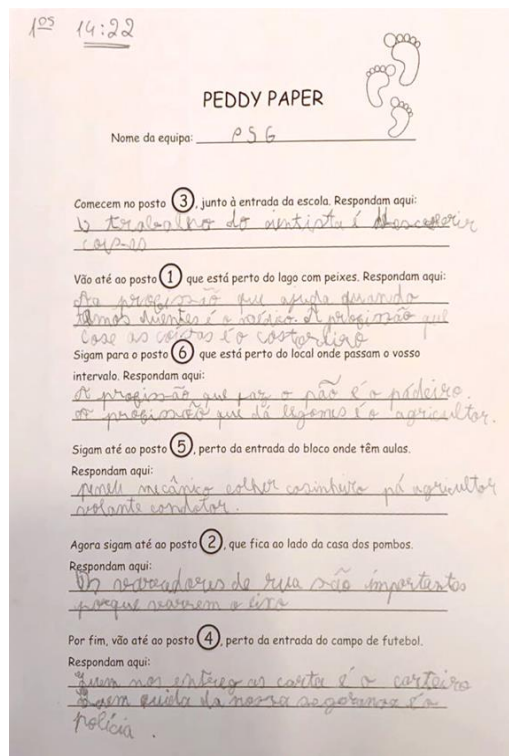


Figura 10- Atividade "Peddy Paper"

A atividade que apresento de seguida foi um dos pontos de partida para o meu trabalho investigativo, realizando um exercício onde era esperada uma reflexão individual sobre os desejos dos alunos para o futuro, partindo de aspetos que considerassem menos corretos na sociedade atual e como gostariam de os ver resolvidos. O mote para toda esta sequência de atividades foi “Quando tiver 15 anos espero que...”

Por meio de exercícios de brainstorming, os alunos foram agrupando os desejos que cada um tinha escrito em grupos de ideias comuns, para conseguirmos no final identificar os temas problemáticos e, posteriormente, as soluções para esses mesmos problemas. No final, por votos, decidimos qual o problema que iríamos tentar resolver na escola. O produto final foi a construção de ecopontos, colocados na entrada da escola, sendo que foram os alunos a escolher o local mais apropriado.

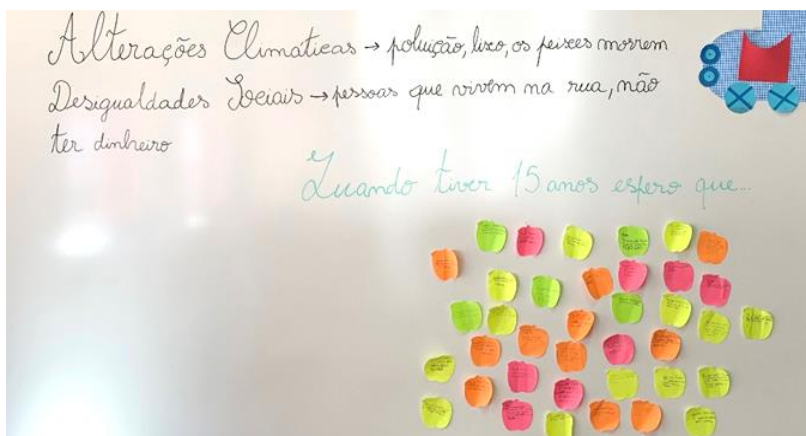


Figura 11- Anotações decorrentes da atividade de brainstorming acerca de problemáticas apontadas pelos alunos

Este exercício foi bastante interessante por ter sido a atividade que mais possibilitou que os alunos pudessem dar todas as suas opiniões sem julgamento e, tendo em conta que tudo o que diziam era contabilizado, teriam de saber argumentar e explicar bem as suas ideias.

Notei que os alunos estiveram muito à vontade para exprimirem as suas ideias e opiniões e tinham vontade em solucionar o problema encontrado, já que foram os mesmos a identificar igualmente os problemas ou aquilo que sentiam não estar correto à sua volta. Algumas das ideias dadas pelos alunos podiam considerar-se mais comuns, mas existiram ideias mais inovadoras e que exprimiam uma maior criatividade. Por exemplo, dentro dos temas problemáticos identificados – desigualdades sociais e alterações climáticas – as respostas dos alunos foram divididas em três grupos: alguns alunos expressaram mais interesse em promover uma maior igualdade; outros ambicionavam que existisse mais respeito; e outros focaram-se nos problemas ambientais. Algumas das soluções dadas pelos alunos passaram pela transferência de dinheiro de ricos para pobres, deter quem não tivesse respeito, apanhar do chão e reciclar o lixo, criar carros elétricos e oficinas especiais para tornar os carros existentes sustentáveis.

#### **4. Prática de Ensino Supervisionada no 4.º ano do 1.º CEB**

A prática supervisionada em contexto de Ensino Básico, ocorrida entre 28 de abril e 6 de junho de 2022, foi realizada numa turma de 4.º ano, na cidade do Cartaxo, pertencente ao distrito de Santarém.

##### **4.1. Caracterização da instituição**

A escola funcionava por semestres letivos e era pioneira na flexibilidade curricular, o que permitiu abolir as tradicionais fichas de avaliação periódicas e reger-se por uma avaliação diária e contínua.

Esta instituição era composta pelo bloco principal, de dois andares, onde se integravam quatro salas de aula (uma para cada turma/ano letivo) e um refeitório. Existia outro bloco, com uma sala polivalente, com zona de refeição para os professores, uma casa de banho de adultos, uma despensa para guardar material, mesas e computadores para os alunos utilizarem nas aulas de programação. Esta sala servia ainda como sala de reuniões.

As refeições dos alunos faziam parte dos serviços prestados pela escola. O refeitório tinha bastante luz natural e era composto por duas salas amplas, com mesas retangulares expostas em duas filas compridas. Tinha também uma porta de vidro de correr que dava acesso ao recreio.

No exterior existiam dois espaços principais: um campo de futebol com duas balizas e umas escadas altas que faziam de bancadas, mas também davam acesso ao bloco das salas de aula; dois bancos debaixo da sombra de dois pinheiros mansos, sendo este o único local do exterior com sombra. Existia um corredor junto ao refeitório com um toldo e três árvores de fruto pequenas, plantadas há pouco tempo, junto ao campo de futebol.

## **4.2. Caracterização do ambiente educativo**

A sala de aulas do 4.º ano, onde estagiámos, localizava-se, naquele ano letivo, no 1.º andar do edifício e tinha bastante luz natural, sendo que uma das paredes tinha três janelas grandes que estavam sempre abertas desde o início da pandemia Covid-19. Por baixo das janelas estavam duas estantes nas quais os alunos guardavam os seus dossiês e os manuais escolares.

Na parede oposta às janelas, estavam três grandes painéis onde se expunham os trabalhos realizados pelos alunos. Durante o estágio, estiveram afixados vários painéis relativos aos países da União Europeia que foram realizados e apresentados individualmente pelos alunos. A sala tinha dois quadros, um interativo e outro magnético. Por cima dos quadros estava um painel com as tabuadas de fácil visionamento para todos os alunos. A secretária da professora estava num dos cantos da sala, entre a janela e os quadros.

A sala de aulas era composta por catorze mesas de trabalho retangulares de duas pessoas, organizadas em cinco pequenos grupos. As mesas tinham uma prateleira por baixo na qual os alunos guardavam o seu material escolar.

### **4.2.1. Caracterização do grupo**

A turma do 4.º ano era composta por 25 alunos, sendo 14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os 10 anos.

Todos os alunos sabiam ler e escrever. Contudo, existiam alguns alunos com bastantes dificuldades, não só ao nível dos conteúdos, mas também ao nível do ritmo de trabalho que podemos caracterizar como bastante lento. Estes alunos não faziam os exercícios propostos no tempo previsto, ficando sempre à espera de que a sua correção fosse escrita no quadro e, ainda assim, por vezes nem chegavam a copiar as respostas para o manual ou para o caderno diário.

Quanto ao comportamento da turma, de modo geral, caracterizava-se por ser muito conversadora. Contudo, a maioria dos alunos eram participativos.

### **4.2.2. Caracterização da rotina**

O horário letivo iniciava-se às 9 horas, mas alguns alunos começavam a entrar por volta das 8h40m.

Apesar do horário ter uma estrutura definida por áreas de conteúdo, a professora indicou que não seguia à risca aquele plano, mas certificava-se de que as horas contempladas para cada área eram cumpridas.

É importante referir que nesta escola, caso a professora titular de uma das turmas faltasse, por doença ou qualquer outra razão pessoal, não existiam substituições, pelo que os alunos ficavam sem aulas nesse dia ou durante o período de baixa da professora, pelo menos até três dias, só depois tentavam arranjar substituição.

### **4.3. Metodologia do docente cooperante**

A relação da docente com os alunos era muito próxima e era visível o elo que criaram ao longo dos últimos quatro anos letivos. Os alunos pediam abraços e revelavam estar à vontade para abordar a professora com questões mais pessoais. Por vezes, a professora tinha de alertar a turma devido ao mau comportamento e/ou brigas entre alunos. A mesma promovia muitas vezes trabalhos autónomos que os alunos realizavam em casa e expunham posteriormente à turma.

Tal como já referido, os alunos estavam dispostos por grupos de trabalho, formados de acordo com a produtividade em aula. Sendo assim, existiam grupos de alunos com um ritmo de trabalho bastante acelerado e sem dificuldades de aprendizagem e grupos de alunos com um ritmo de trabalho muito lento e com grandes dificuldades de aprendizagem. Contudo, a docente não realizava qualquer adaptação para os grupos com mais dificuldades, atribuindo as mesmas tarefas a todos e de igual forma.

Relativamente à avaliação dos alunos, a professora optava por realizar pequenas fichas no final de cada conteúdo que abordava em sala de aula.

### **4.4. Projeto de intervenção: “O papel principal na preservação do ambiente é nosso!”**

A semana inicial de estágio serviu para a observação e compreensão do contexto, tendo nós constatado que uma das maiores dificuldades do grupo se prendia à leitura em voz alta, nomeadamente no que dizia respeito à dicção, isto é, à entoação e fluência.

Neste sentido, pretendemos, dar continuidade à exploração da história que estava a ser trabalhada mesmo antes do início da nossa intervenção, *A História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*, de Luís Sepúlveda (2011), ampliando-a para as diversas áreas, nomeadamente a área das Expressões Artísticas no subdomínio do Teatro/Dramatização, uma vez que este é um meio facilitador e promotor do desenvolvimento da expressividade oral e corporal.

Assim, criámos o projeto intitulado “O papel principal na preservação do ambiente é nosso”, uma vez que a história em análise retratava um cenário de poluição e, por sua vez, o Projeto Interdisciplinar do 4.º ano tinha como título o “Ambiente”. O nosso principal objetivo prendeu-se com a necessidade de colmatar os problemas de leitura dos alunos de modo a promover uma “leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos” (DGE, 2018, p. 7). Para tal, criámos diariamente momentos de leitura, não só da história já mencionada, mas também das produções textuais dos alunos e realizámos atividades que promoviam o desenvolvimento da expressividade na leitura ligadas à área das Expressões Artísticas, nomeadamente atividades de expressão dramática em que os alunos tinham de dizer a mesma frase com disposições e emoções diferentes (contente, zangado, cansado, furioso, etc.).

Para além deste objetivo, selecionámos do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) o objetivo geral de “reconhecer a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo” (Martins et al., 2017, p. 15) a fim de promover uma aprendizagem mais articulada e significativa do currículo. Aquando do planeamento do nosso projeto, tentámos respeitar e incluir todas as componentes do currículo, com base nas AE, criando atividades e recursos para cada área procurando estabelecer relações com a temática da poluição ambiental.

Os objetivos específicos, definidos para o nosso projeto, foram ao encontro das necessidades detetadas nos alunos e em resposta ao tema e áreas curriculares envolvidas. Deste modo:

Na área do Português, os objetivos traçados foram: 1) Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados; 2) Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos.

No que diz respeito ao Estudo do Meio, no subdomínio da natureza, traçámos como objetivo: 1) Reconhecer de que forma a atividade humana interfere no oceano.

Para a área das Expressões Artísticas, no subdomínio do teatro, os nossos objetivos passavam por: 1) Reconhecer diferentes formas de um ator usar a voz e o corpo para caracterizar personagens; 2) Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação. No subdomínio das Artes Visuais o objetivo era realizar modelagens, dobragens e construções de personagens com reaproveitamento de materiais.

Relativamente à área da Matemática, os objetivos até ao final do ano letivo prendiam-se com a consolidação de conteúdos ligados às medidas de massa, de tempo, de dinheiro, de comprimento, área e volume.

Para o planeamento e concretização do projeto de intervenção, seguimos as seguintes etapas:

- 1) Motivação – obra literária de Luís Sepúlveda *A história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*;
- 2) Investigação – disponibilização de notícias reais e atuais sobre problemas ambientais em Portugal;
- 3) Projeto – delineamento de um plano com vista à dramatização da história e adaptação do texto; realização de esboços para o estudo dos personagens da história;
- 4) Realização – concretização dos fantoches a partir dos esboços criados pelos alunos aquando da fase de projeto; ensaios de manipulação e expressão vocal;
- 5) Avaliação – através de questionários presentes nos guiões didáticos;
- 6) Divulgação – apresentação do teatro de fantoches no último dia de aulas.

Destaco a fase de investigação/informação do projeto que consistiu na análise de notícias relacionadas com problemas ambientais, recentes, em Portugal. O facto de apresentarmos notícias reais, atuais e relacionadas com Portugal, tornaram as aprendizagens dos alunos mais significativas e promoveram uma maior disponibilidade e interesse dos mesmos em participar e expressar-se criticamente face às situações problemáticas identificadas aquando do diálogo entre pares e entre professora e turma.

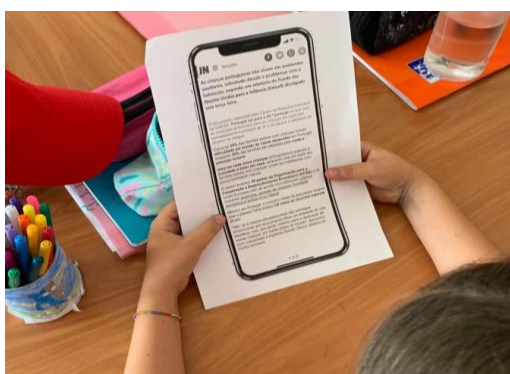


Figura 12- Atividade com notícias sobre problemáticas ambientais em Portugal

A partir desta leitura de notícias ainda propiciámos a ligação a conteúdos de Português sendo que por trás da notícia estavam questões de interpretação como “Dá um título à notícia” ou “Retira do texto uma frase que demonstre a existência de um problema para a sociedade” e ainda alguns exercícios gramaticais onde pedi que sublinhassem os adjetivos presentes na notícia e que seleccionassem três verbos para reescrever em diversos tempos verbais.

Saliento a utilização de guiões didáticos, previamente apresentados em contexto formativo pela professora Marisa Correia através da UC de Didáticas do 1.º Ciclo, como meio facilitador para uma aprendizagem mais articulada e significativa, de forma a alcançar e cumprir o objetivo geral retirado do PASEO. Estes guiões foram construídos seguindo do modelo dos 6E (denominado desta forma por estar em inglês): engage (envolver); explore (explorar); explain (explicar); elaborate (elaborar); Exchange (partilhar); evaluate (avaliar). Os mesmos permitiram desenvolver diferentes áreas do currículo, apelando aos conhecimentos prévios dos alunos e à sua realidade.

Num dos guiões, e dentro do contexto temático do projeto, utilizámos o *Microbit*, um recurso apresentado módulo de ciências da referida UC, tendo este possibilitado uma abordagem mais lúdica acerca do som e da caracterização de sons agradáveis e desagradáveis.



Figura 13- Atividade com recurso ao *Microbit*

A turma foi dividida em grupos, possibilitando a exploração do guião de forma mais autónoma e sem que fossem necessários dispositivos para todos, tendo em conta que cada grupo de trabalho tinha o seu ritmo. O mesmo aconteceu para os restantes guiões realizados durante o estágio: Guião didático de exploração “A Massa”; Guiões didáticos de exploração “Medições na escola”; Guião didático de exploração “O dinheiro”.

Por fim, destaco também uma atividade de escrita, com influência em métodos utilizados pela professora Inês Cardoso, responsável pelo módulo de Português em Didáticas do 1.º Ciclo.

Com esta atividade, pretendemos facilitar o exercício de escrita inserindo algumas indicações a serem seguidas pelos alunos. Começámos por escrever no quadro “Imagina que estás...”, seguida de uma lista com vários contextos (num navio, num supermercado, numa nuvem, etc.) na qual os alunos escolhiam apenas um contexto e criavam uma história. Propusemos aos alunos que primeiramente desenhassem o contexto escolhido e só depois escrevessem a história, de modo a facilitar todo o processo de escrita. No final, os alunos apresentaram os seus textos e respetivas ilustrações acerca do que imaginaram. Este exercício permitiu, mais uma vez, que os alunos treinassem a leitura e como foram os próprios a escrever o texto que posteriormente leram, a sua entoação e confiança melhoraram.

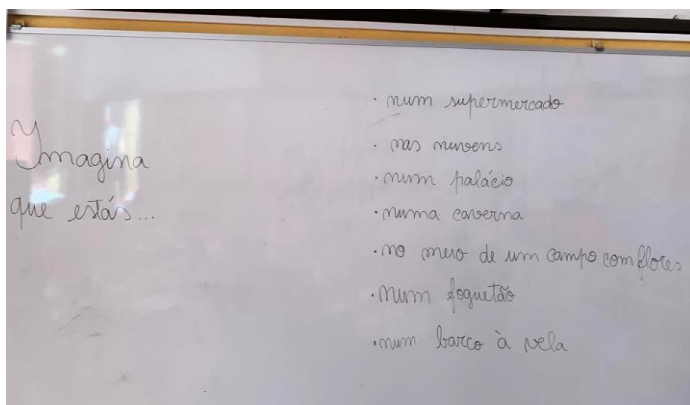


Figura 14- Atividade de escrita orientada e criativa

## 5. Percurso reflexivo

“Tentei não fazer nada na vida que envergonhasse a criança que fui.”

José Saramago

Quando nos colocamos perante a iniciação da nossa vida profissional, existe um medo enorme de errar, tanto com os outros como connosco. As normas, doutrinas e saberes adquiridos durante toda a formação inicial, ligados aos conhecimentos teóricos e práticos, nomeadamente teorias da educação, pedagogias e metodologias, bem como a psicologia da criança e todas as áreas científicas abordadas em contexto escolar, servem, em grande parte, para traçar um dos principais aspetos integrantes daquele que deverá ser o perfil profissional de um educador ou professor, um profissional com saber. Neste sentido, e segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, um professor “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente” (p. 5570).

Aplicando o referido saber próprio da profissão, acautelamos a existência do erro, porém este irá sempre existir, o meio social complexo no qual somos inseridos encarrega-se de nos apresentar imprevistos e dificuldades que porão à prova tudo o que aprendemos. Acredito que é no seguimento desta ideia que se insere o exercício reflexivo que nos é imposto e no qual se apoia toda a formação inicial e prática de ensino supervisionada, bem como a prática profissional futura de qualquer docente. É importante refletir sobre o que foi feito e sobre o que se irá fazer em termos pedagógicos, por permitir que os docentes reconheçam o erro quando este acontece, evitem a sua perpetuação e encontrem formas para o superar.

A prática propiciada pelos estágios revela-se uma mais-valia para este exercício reflexivo pois é durante os períodos de estágio que podemos aplicar o que aprendemos, moldando e adaptando os nossos conhecimentos aos contextos nos quais estamos inseridos.

No contexto de creche, compreendi a importância que o ambiente educativo, nomeadamente o interior da sala, tem no desenvolvimento dos bebés. Nesta fase, as crianças são muito curiosas e demonstram uma grande necessidade em experimentar e explorar o mundo à sua volta, encontrando novidade e regularidade em objetos e situações. Cardona (2007) afirma que “o processo ensino-aprendizagem depende em grande parte da forma como o trabalho é planeado, da organização do ambiente educativo, da forma como esta condiciona a organização do grupo, da forma como a partir desta organização se dinamizam as actividades possíveis de serem realizadas pelas crianças” (p. 11).

Tendo em conta que as aprendizagens potenciadas em creche se dão maioritariamente através da brincadeira livre, acredito que a maior ação da educadora seja expressa através da organização e decoração do espaço como fatores de estimulação sensorial das crianças.

Outra grande aprendizagem que retive prende-se com a relação entre educador e criança e a sensibilidade que aquele deve ter aquando da interação com a mesma, uma vez que os bebés se expressam por outros meios que não as palavras. É muito importante que se olhe para o bebé com respeito e como um ser com pensamentos e sentimentos, ainda que por vezes não sejam expressos com clareza. Neste sentido, considero essencial reconhecer e valorizar todas as interações com as crianças, nomeadamente na altura da higiene e mudança de fralda, de modo a desenvolver relações de proximidade entre a educador/cuidador e o bebé.

No contexto de jardim de infância, aprendi a manter uma posição flexível face às descobertas e interesses que são expressos pelas crianças. Assim, compreendi que o ideal é criar momentos de aprendizagem ligados aos conhecimentos prévios e aos interesses do grupo e acredito que os livros e histórias infantis são excelentes facilitadores desses momentos.

Assumindo que a educação pré-escolar tem sempre uma imprevisibilidade inerente, atribuo valor às planificações criadas e à constante procura de atividades para cada área de conhecimento uma vez que reconheço que um educador deve estar sempre muito bem preparado para adaptar o seu plano em consonância com as necessidades e exigências do grupo. Senti que, nalgumas atividades, o grupo permitiu-me ir mais além do que propus em planificação e, por isso, nem sempre o que estava escrito se revelou ser o resultado.

Reflico muitas vezes acerca da imposição de limites às crianças. Nesta fase, as crianças exploram e questionam muito o mundo e os adultos à sua volta. A título de exemplo, refiro uma situação específica em que algumas crianças estavam a usar o escorrega (de plástico e de dimensão relativamente pequena), a educadora repreendeu quem tentou subir o escorrega pelos lados dizendo que tinha de ser especificamente pela parte da escada. Notei que para algumas crianças era até mais difícil subir pelo lado indicado. Analisando bem a situação, não havia qualquer risco para a criança se esta subisse pelos lados do escorrega.

Comecei então a lembrar-me de todos os momentos em que impus um limite baseando-me, em parte, nos limites que me impuseram, pensado que seriam “a regra”. Considero, portanto, essencial que um adulto saiba refletir sobre o que poderá ser ou não um risco para a criança ou se será apenas o medo do próprio não ter absoluto controlo sobre determinada situação, reduzindo assim as oportunidades exploratórias da criança.

Neste campo, destaco a importância e relevância da procura de informação e de novas aprendizagens externas à formação inicial de professores. Refiro-me especificamente ao projeto internacional *Hanging Out!* com o qual a Escola Superior de Educação de Santarém fez parceria e, por conseguinte, me deu a possibilidade de participar. Este projeto foi bastante desafiante, não só pelo trabalho adicional como pelas deslocações aos países e pela comunicação na língua inglesa.

Ao sair totalmente da minha zona de conforto e do meu contexto sociocultural, deparei-me com mentalidades e práticas totalmente diferentes, onde conceitos como risco e segurança são desconstruídos e vistos de forma diferente. Neste projeto foi-me pedido por inúmeras vezes que refletisse sobre a minha prática e através dessas reflexões passei observar algumas situações com outra perspetiva. Sempre me considerei uma pessoa bastante insegura e, através deste projeto, consegui ganhar alguns mecanismos, nomeadamente na avaliação e antecipação de riscos, que irão com certeza guiar a minha prática enquanto futura docente.

Dentro das aprendizagens que realizei, considero que é essencial que todo o profissional de educação tenha presente os seus objetivos e finalidades para cada atividade que propõe. Isto é também válido para as situações mencionadas no parágrafo anterior, onde sempre que existam situações nas quais seja necessário impor limites de segurança, o docente saiba explicar à criança a razão para o fazer, não deixando a sensação de que esta tem de seguir ordens apenas porque o adulto assim o entendeu. Esta reflexão permite ainda que o adulto seja coerente em situações semelhantes, dando um exemplo de justiça e respeito ao grupo. É, ainda, muito importante que um educador ou professor esteja desperto para as possibilidades do ambiente, que o estude e antecipe, dentro do possível, situações que o possam deixar desconfortável, pensando depois em estratégias de atuação que lhe permitam agir de forma pedagógica e com vista ao sucesso educativo de cada criança.

No contexto do primeiro ciclo, refleti sobre a importância de realizar trabalhos em grupo ou em pares uma vez que este nível de ensino está mais direcionado para o desenvolvimento individual, nomeadamente no que diz respeito à avaliação. Constatei que a criação de recursos como guiões didáticos, construídos para serem realizados a pares ou em grupo, são uma excelente ferramenta de trabalho sendo que promovem uma maior autonomia dos alunos e a troca de ideias entre os mesmos.

Tanto no estágio de 2.º ano como no de 4.º ano, entendi que é fundamental, para o bom funcionamento da rotina em sala de aula, ter sempre recursos lúdico-didáticos disponíveis para os alunos, como uma forma de colmatar os diferentes ritmos de trabalho dos alunos. A título exemplificativo, os alunos que acabam as atividades mais cedo podem recorrer a recursos lúdico-didáticos existentes na sala, tais como, imagens para pintar com uma

legenda com operações matemáticas, problemas e charadas, sopa de letras, construir figuras com o *Tangram*, desenhar com temas sugeridos, escrever um texto no computador, etc. Desta forma, os alunos dependem menos do professor e tornam-se mais ativos e autónomos no seu trajeto escolar, ao invés de receberem apenas tarefas estabelecidas pelo docente.

Esta estratégia foi concebida após a verificação de que os alunos tinham ritmos de trabalho distintos e os que terminavam mais rápido necessitavam de orientação constante por parte do docente, que deveria estar a auxiliar os alunos com mais dificuldades. Desta forma, não só os alunos que terminam mais rápido se tornam mais autónomos e sentem que têm um papel mais ativo no seu percurso escolar, como o docente tem mais oportunidades para auxiliar quem precisa.

Considero ainda que é muito importante criar atividades com alguma atratividade, adaptando os conteúdos aos contextos e interesses dos alunos. À vista disso, senti que as atividades criadas com esse propósito, foram mais bem recebidas e realizadas com grande entusiasmo, sem comprometer a aquisição de conhecimentos e os objetivos a serem concretizados. Faço referência à atividade com o bingo da subtração<sup>2</sup>, um recurso didático que criei para o estágio do 2.º ano, contemplando os conteúdos e objetivos a alcançar no domínio da Matemática, e sendo simultaneamente uma atividade lúdica. Acrescento também a atividade com notícias sobre problemáticas ambientais em Portugal<sup>3</sup>, referente ao estágio em 4.º ano, pelo formato no qual as notícias foram apresentadas aos alunos e por serem notícias reais e atuais sobre o seu país, despertando-lhes um maior interesse.

Relativamente à avaliação, este sempre foi um aspeto menos claro para mim e sobre o qual tinha algumas dúvidas. As rúbricas de avaliação demonstraram ser um ótimo instrumento para avaliar os alunos consoante os objetivos em análise e os guiões didáticos, respeitando o modelo dos 6E<sup>4</sup>, permitiram realizar este exercício de avaliação através de um breve questionário, no final da atividade, dirigido a cada aluno. O feedback recebido foi essencial para adaptar posteriores atividades.

Em tom conclusivo, ressalvo a importância da autocrítica e da abertura que um docente deve ter face à sua profissão, uma vez que deve ser o ensino a adaptar-se aos alunos e não o contrário.

---

<sup>2</sup> Ver atividade no ponto 3.4. deste documento.

<sup>3</sup> Ver atividade no ponto 4.4. deste documento.

<sup>4</sup> Descrição do modelo na página 24 deste documento.

## Parte II – Investigação

Na segunda parte deste relatório, apresento o exercício investigativo que realizei, desde a identificação do problema e justificação da sua pertinência, passando por uma revisão teórica aprofundada acerca da temática da criatividade assente em autores e fontes relevantes ao estudo. Por fim, apresento a metodologia da investigação fazendo um breve esclarecimento sobre a sua natureza, sobre os participantes, instrumentos e procedimentos utilizados. Advindo desse trabalho, realizo uma análise e discussão/reflexão dos dados, rematando com um texto de conclusão.

No ponto seguinte, procuro fundamentar e justificar a pertinência do estudo da criatividade na área da educação recorrendo a documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem e referenciais da educação e do ensino em Portugal.

### 1. Fundamentação do exercício investigativo

Ao longo dos estágios, deparei-me com variadíssimas personalidades, estilos de vida, contextos familiares e tudo o que torna cada criança única. Essa unicidade transparecia no trabalho e no percurso escolar de cada aluno e muitas vezes era associada à sua capacidade criativa.

Este exercício surge da vontade de promover de forma transversal uma capacidade que se demonstra de forma mais ou menos notória no percurso educativo de qualquer criança, sendo esta a criatividade. Para tal, existia uma necessidade de conhecer e identificar fatores que influenciam a competência criativa.

A preocupação com o desenvolvimento da criatividade numa criança é apresentada desde o momento em que esta vai para a creche. No *Manual de Processos-Chave da Creche* afirma-se que, para um profissional da Educação prestar uma intervenção de qualidade, necessita, entre outros cuidados, de compreender como a criança aprende pois, segundo o mesmo:

Este é um processo complexo, em que se tem de promover um ambiente que facilite a brincadeira, a interação, a exploração, a criatividade e a resolução de problemas por parte das crianças. Só desta forma é que elas poderão desenvolver o máximo das suas competências e capacidades. (Segurança Social, 2010, p. 2)

A criatividade ganha ainda mais expressividade na educação pré-escolar. Nas OCEPE, esta capacidade é mencionada por diversas vezes demonstrando ser uma aptidão essencial em distintos momentos da rotina diária das crianças, seja no brincar livre, como em atividades orientadas com utilização de vários materiais. Silva et al. (2016) assumem a

aprendizagem com uma configuração holística, considerando que o desenvolvimento na infância se processa “como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (p. 10). Neste sentido, a criatividade é apresentada como uma competência transversal a diversas áreas do currículo e a vários objetivos, nomeadamente na área da Formação Pessoal e Social e na área da Expressão e Comunicação, detalhadamente na Educação Física, na Educação Artística, nas Artes Visuais, no Jogo Dramático/Teatro, na Dança e ainda na Matemática. O/A educador(a) deve apoiar “a criatividade das crianças na procura de soluções para os problemas que se colocam na vida do grupo e nas diferentes áreas de conteúdo” (Ibidem, p. 39). Deve ainda promover “um diálogo aberto e construtivo, que incentiva a criança a encontrar formas criativas de representar aquilo que pretende e promove simultaneamente o desejo de aperfeiçoar e melhorar” (Ibidem, p. 48).

No domínio da Educação Artística, a área mais comumente associada ao desenvolvimento e expressão da criatividade, Silva et al. (2016) ressaltam mais uma vez a importância do trabalho transversal desta capacidade através da seguinte frase:

O desenvolvimento da criatividade e do sentido estético e o contacto com diferentes formas de cultura não fazem apenas parte deste domínio, mas deverão estar presentes em todo o desenvolvimento do currículo, passando, também, pela organização do ambiente educativo, nomeadamente, no que diz respeito ao que é exposto na sala. (Ibidem, p. 48)

No *Roteiro para a Educação Artística*<sup>5</sup> (2006), a Comissão Nacional da UNESCO destaca a importância do desenvolvimento das capacidades criativas para o século XXI, afirmando que “todos os seres humanos têm potencial criativo” (p. 6) e que as sociedades “necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades” (p.7).

Analisando as *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018, 2021), publicadas pelo Diário da República no Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, como documentos curriculares de referência e fundamentais para o planeamento e a realização do ensino e da aprendizagem nas várias dimensões curriculares, é possível afirmar que, à exceção da componente de currículo de Cidadania e Desenvolvimento, todas as áreas curriculares têm presente na sua documentação a competência de pensamento criativo, inserida em diversos objetivos.

---

<sup>5</sup> “Baseado nos debates realizados no decurso e após a Conferência Mundial sobre Educação Artística, que se realizou de 6 a 9 de março em Lisboa”. Neste roteiro preconiza-se a exploração do papel da Educação Artística no desenvolvimento da criatividade e da consciência cultural no século XXI, com foco nas estratégias pedagógicas e educativas em contexto de aprendizagem. (Comissão Nacional da UNESCO, 2006)

Contudo, se olharmos para a criatividade como uma capacidade de resolução de problemas, as questões da cidadania apresentam temas e problemáticas que requerem criatividade na sua abordagem.

Para Português, entre o 1.º e o 4.º ano escolar, pretende-se que um aluno tenha um perfil criativo no que diz respeito à narração de situações vividas e reconto de histórias, bem como na leitura em voz alta, utilizando diversos tipos de leitura expressiva, bem como a “compreensão de narrativas literárias com base num percurso de leitura que implique imaginar desenvolvimentos narrativos”. À saída do 1.º CEB, é expectável que um aluno consiga “ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo” (DGE, 2018).

Na Matemática, entre o 1.º e o 4.º ano escolar, é expectável que o docente valorize e incentive em todas as intervenções a criatividade dos alunos na resolução de problemas de modo a “criar e modificar sequências, usando materiais manipuláveis e outros recursos”, sendo que no final do 1.º CEB devem revelar criatividade e flexibilidade aquando dessa criação. (DGE, 2021)

Relativamente ao Estudo do Meio, entre o 1.º e o 4.º ano escolar, é esperado do docente a promoção de estratégias que envolvam a criatividade dos alunos. Estes, durante o percurso escolar no 1.º CEB, deverão ser capazes de “manipular, imaginar, criar ou transformar objetos técnicos simples” (DGE, 2018).

Para os vários subdomínios da Educação Artística, entre o 1.º e o 4.º ano escolar, é expectável que:

Nas Artes Visuais, os alunos consigam “manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos” (DGE, 2018, p. 9).

Na Expressão Dramática/Teatro, os alunos sejam capazes de “explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades”, criando movimentos livres e personagens. (Ibidem, p. 7)

Na Dança, os alunos criem, de forma individual ou em grupo, “pequenas sequências de movimento e/ou composições coreográficas a partir de dados concretos ou abstratos, em processos de improvisação” (Ibidem, p. 9).

Na Música, os alunos consigam criar, sozinhos ou em grupo, “ambientes sonoros, pequenas peças musicais, ligadas ao quotidiano e ao imaginário, utilizando diferentes fontes sonoras” (Ibidem, p. 7).

No que diz respeito à Educação Física, os alunos deverão possuir um perfil criativo, nomeadamente nas coreografias, resolução de problemas em situações de jogo e na exploração de materiais e espaços, ritmos, músicas, etc.

No Inglês, os alunos devem conseguir, até ao final do 1.º CEB, “relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto: cantar, reproduzir rimas, lengalengas e participar em atividades dramáticas; ler e reproduzir histórias; desenvolver e participar em projetos e atividades interdisciplinares” (Ibidem, p. 9).

Por fim, para a área das Tecnologias da Informação e Comunicação, existe um domínio denominado “Criar e inovar” no qual é esperado que os alunos “desenvolvam competências associadas à criação de conteúdos, com recurso a aplicações digitais adequadas a cada situação” (DGE, 2018, p. 3).

Assim sendo, seja para a oralidade, leitura e escrita, resolução de problemas, raciocínio matemático, pensamento computacional ou para atividades físicas e motoras, expressivas e artísticas, entre outros domínios, a capacidade criativa de um aluno é extremamente importante para o seu sucesso escolar.

As recomendações e objetivos acima enunciados estão em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* onde se afirma a importância de “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos através do conhecimento, da compreensão, da criatividade e do sentido crítico” (Martins et al., 2017, p. 5).

Para a realização deste trabalho, foram consultados os principais referenciais do sistema educativo português, tais como a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986), o *Perfil cultural desejável do diplomado do ensino secundário* (1988) e o *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais* (2001).

Na *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986), o espírito criativo é mencionado como um instrumento de transformação progressiva dos cidadãos e da sociedade. É pressuposto que o sistema educativo contribua para a realização pessoal e comunitária, estimulando e desenvolvendo a criatividade para que esta seja também aplicada nos tempos livres. Este estímulo é realizado desde a educação pré-escolar, através do cumprimento do objetivo “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica” (Lei n.º 46/86, p. 5).

Relativamente ao primeiro ciclo, espera-se que este assegure “uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade,

sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (Ibidem, p. 6).

É considerada igualmente importante, na Lei de Bases, a educação extraescolar como um meio potenciador da criatividade, uma vez que deve “assegurar a ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos com actividades de natureza cultural” (Ibidem, p. 16).

Atualmente, a criatividade continua a ter um grande peso na educação e novos métodos vão surgindo para satisfazerem e acompanhar a evolução e a progressão humana. As STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematics) vieram possibilitar o desenvolvimento de competências nas áreas da ciência, tecnologia, engenharia, arte/design e matemática, através de um ensino articulado e conectado com problemas reais do nosso mundo, tornando as aprendizagens mais significativas para os alunos. O objetivo da aprendizagem passa pela obtenção de informações para resolver um desafio ou problema. Deste modo, os alunos adquirem os conhecimentos enquanto pesquisam sobre os assuntos e à medida que testam possíveis soluções. Esta metodologia preza a criatividade e o seu desenvolvimento, uma vez que se apoia nessa capacidade para resolver os problemas identificados, utilizando metodologias pedagógicas inovadoras como a educação científica baseada na investigação e a aprendizagem baseada em projetos. (Tasiopoulou et al., 2020, p. 6)

A aprendizagem de uma criança é descrita no *Manual de Processos-Chave da Creche* como um processo que encerra vários fatores, incluindo a criatividade, e que depende de interações com o meio físico e social. Está também exposto que um(a) profissional da Educação necessita de compreender o processo de aprendizagem de uma criança para prestar uma intervenção de qualidade.

Percorrendo os documentos que orientam a prática docente, é visível a referência e importância da criatividade no percurso escolar e pré-escolar de uma criança, tendo esta competência um valor transversal e essencial em todas as áreas e domínios do currículo. Contudo, a competência criativa não se esgota no final do ensino obrigatório. Sendo uma competência transversal e inserida no perfil de cada criança, a criatividade apresenta-se nestes documentos como uma capacidade a desenvolver com vista à criação de cidadãos criativos e inovadores, sendo estas qualidades imprescindíveis na sociedade atual.

O apelo à criatividade como uma competência transversal, faz cair a ideia de que a criatividade é exclusiva às artes. Nas OCEPE está explícito que o desenvolvimento da criatividade não faz parte unicamente do domínio da Educação Artística, estando presente no desenvolvimento de todo o currículo e da organização do ambiente educativo. (Silva et al., 2016, p. 48)

Uma vez que o processo de aprendizagem e o processo criativo dependem de vários fatores, nomeadamente da intervenção pedagógica e do ambiente educativo, considero necessário, enquanto futura docente, analisar e compreender o processo criativo e o que alimenta esse processo para poder desenvolver uma prática que promova a criatividade em contexto escolar e pré-escolar.

Posto isto, este estudo tem como propósito perceber de que forma os fatores intrínsecos e extrínsecos podem influenciar a promoção ou inibição da criatividade em crianças do jardim de infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, formulei, como questão principal e orientadora a seguinte: De que forma os fatores intrínsecos e extrínsecos podem influenciar a criatividade em crianças do jardim de infância e do 1.º CEB?

Dentro desta questão, necessito de compreender:

- 1) O que é a criatividade?
- 2) Qual a importância dos fatores intrínsecos e extrínsecos no desenvolvimento da criatividade?
- 3) Quais as perceções de crianças do jardim de infância e do 1.º CEB acerca do seu potencial?
- 4) Qual a influência dos fatores intrínsecos e extrínsecos na criatividade de crianças do jardim de infância e do 1.º CEB?
- 5) De que forma as práticas educacionais em jardim de infância e no 1.º CEB podem fomentar a criatividade?

## **2. Enquadramento teórico**

Nesta secção apresento uma contextualização histórica da construção do conceito e definição de criatividade segundo diversos autores. Seguidamente faço um levantamento e uma breve explicação de alguns modelos que descrevem o processo criativo de um indivíduo. A partir da recolha de informação, seleciono e destaco os fatores intrínsecos e extrínsecos ligados à capacidade criativa.

### **2.1. Criatividade**

#### **2.1.1. Contextualização histórica e conceito de criatividade**

A complexidade do processo criativo começa desde logo na definição do conceito de criatividade. Etimologicamente, “criatividade” provém do latim, mais precisamente do verbo *creare* que significa criar, produzir, gerar.

Os primeiros relatos sobre a criatividade baseavam-se na ideia da existência de uma “musa”. A pessoa criativa era apenas um recipiente vazio que se ia enchendo com inspiração por ação ou graça de um ser divino. (Sternberg et al., 1999, p. 6)

No período pré Cristianismo, a criatividade era associada a génios com poderes místicos de proteção e sorte, caracterizada pelos gregos como o “espírito guardião” de um indivíduo. Seguidamente, os romanos vieram acrescentar que a criatividade era uma capacidade exclusivamente masculina, considerando a criação e nascimento de um ser humano, feito pela mulher, uma exceção. (Albert et al., 1999, pp. 19-20)

Com o Cristianismo, passou a acreditar-se que o derradeiro ato de criação se deu aquando do surgimento da Terra e dos seus habitantes, sendo que segundo a Bíblia Sagrada “no princípio, Deus criou o Céu e a Terra”. Deus é considerado e apelidado até aos dias de hoje como o “Criador”.

A criatividade era, então, considerada como um processo espiritual que juntava simultaneamente o real com o fantástico e estava associada a mitos divinos, práticas de bruxaria, artes, como a pintura, a dança e o teatro, ou a “génios” com um nível de inteligência superior aos demais. “Para uns tratava-se de condição sobrenatural, para outros, questão de sorte ou sinal de bruxaria, de doença mental” (Rosas, 2008, p. 33).

No início do Renascimento, surgiu uma mudança significativa nesta visão: a criatividade deixou de ser vista como um atributo divino, passando a ser percecionada como uma manifestação do próprio indivíduo. Esta mudança de perspetiva fez parte de um conjunto

mais alargado de transformações sociais como o progresso da medicina e o crescimento do inconformismo religioso. (Albert et al., 1999, pp. 21)

Muito mais tarde, as teorias de Galton e de Terman, em 1869 e 1925, respetivamente, criaram um mito “que defende a criatividade como resultado de características inatas”, uma vez que essas teorias estavam centradas “na noção de que os génios devem as suas características à herança exclusivamente genética” (David et al., 2012, p. 3).

Wallas, em 1926, apresenta um modelo racional direcionado para a dimensão cognitiva da criatividade, que pressupõe quatro etapas no processo criativo:

a preparação, que se refere ao trabalho consciente do indivíduo, o conhecimento sobre o problema e a análise do mesmo; o período de incubação, fase em que o cérebro continua a trabalhar sobre o problema, mas de forma inconsciente, fazendo associações (Lubart, 2007), brincando com as ideias e selecionando-as (Gardner, 1996); a iluminação, o momento em que a ideia eleita se torna consciente, de forma súbita como se de um flash se tratasse e por fim, uma última etapa, a verificação, fase para avaliar a ideia, redefinir detalhes e verificar a eficácia da mesma. (Pereira, 2020, p. 13)

Segundo Sternberg et al. (1999, p. 4), é após o discurso de Joy P. Guilford, em 1950, no qual fez despertar a atenção para a criatividade, um atributo até então negligenciado, que a mesma começa a ganhar mais relevância e credibilidade científica, a partir da segunda metade do século XX. (Pereira, 2020, p. 1)

Em 1953, Osborn, citado em Sternberg et al. (1999, p. 8), desenvolveu uma técnica de *brainstorming* para que as pessoas resolvessem problemas e desafios de forma criativa, procurando o maior número de soluções possíveis, sendo que o ambiente à sua volta lhes permitia darem as suas ideias sem inibição.

Com o aparecimento da Teoria do Condicionamento Operante de Skinner, em 1953, as teorias Behavioristas destacaram-se ao afirmar que a aprendizagem de uma resposta podia ser fortalecida ou enfraquecida por meio de consequências positivas ou negativas. Através desta ideia, começaram a aparecer noções ligadas à motivação extrínseca, como o reforço e a punição. (David et al., 2012, p. 4)

Em 1966, surgem os “testes de papel e lápis”, de Ellis Paul Torrance, que utilizavam medidas padrão para avaliar competências criativas e deixaram uma grande marca na investigação do conceito. (Ibidem, p. 5)

A abordagem contemporânea da investigação da criatividade, ao contrário da visão ancestral, pressupõe que todos os seres humanos são capazes de produzir pelo menos um

trabalho moderadamente criativo em algum domínio e que o ambiente social pode influenciar tanto o nível como a frequência do comportamento criativo. (Amabile, 1996, p. 1)

Nos anos 80, devido à diversidade potenciada pela intensificação de relações entre países, “a informação, o conhecimento, a tecnologia e a educação tornaram-se vectores imprescindíveis para o desenvolvimento humano sustentável” (David et al., 2012, p. 8). Desse modo, segundo Morais (2001), citado em David e Morais (2012, p. 8), deixou de fazer sentido a existência de dualidades no estudo da criatividade, passando a haver uma análise mais holística e multidisciplinar.

Surgiram então novas perspetivas, como a de Mihaly Csikszentmihalyi Robert Sternberg & Todd Lubart e de Teresa Amabile, nas quais “são múltiplas as componentes necessárias para que ocorra uma manifestação criativa” (Ibidem, p. 9).

Ao longo dos anos e dos estudos realizados para um melhor entendimento do conceito, a criatividade foi sendo definida por diversos cientistas, filósofos, psicólogos e psicanalistas. Contudo, e segundo Torrance (1988, p. 43, citado em David et al., 2012), “a criatividade desafia uma definição rigorosa” (p. 2). Tal se deve ao facto da criatividade se inserir numa das mais complexas capacidades humanas, uma vez que é influenciada por fatores sociais e educacionais e se manifesta de formas diferentes e em vários domínios. (Runco, et al., 1999, p. 62)

A criatividade pode ser descrita como um fenómeno multifacetado, derivada da interação entre os seguintes elementos: pessoa, processo, produto e ambiente. (Wechsler (2006, p. 15) Os elementos respeitantes à pessoa passam pelo perfil específico de cada um. Como tal, depreende-se que se alguém tiver uma alta capacidade figurativa, provavelmente será mais criativa a desenhar, esboçar, pintar, etc. A motivação intrínseca é também pertencente ao campo pessoal e tem uma grande importância no processo criativo, já que “só se cria quando se está comprometido com o que se faz” (Morais, 2015, pp. 3-4). Para além destes fatores, a personalidade de um indivíduo criativo envolve características como a autonomia, a autoconfiança e a persistência, entre outras.

Relativamente ao processo, este remete para a cognição. Existem diferentes formas de pensar e processar mentalmente a informação e o que nos rodeia. Ainda segundo Morais, pessoas criativas são “mais flexíveis a perceberem visualmente o que as rodeia”. Têm, também, maior facilidade nos processos de comparação e de síntese e na previsão de consequências. A pessoa, desde o seu nascimento, não vive isolada. Nasce num determinado contexto, com determinada família e grupo social. O ambiente à sua volta é também um elemento bastante importante na condição criativa, porém, como se percebe, este é um fator

extrínseco, uma vez que influencia e condiciona o indivíduo através do contacto com outras pessoas, como por exemplo professores, familiares e amigos. (Ibidem, p. 4)

Taylor (1973), citado em Taylor (2017), descreveu os processos de criatividade como um “sistema que envolve uma pessoa que molda ou projeta o seu ambiente ao transformar problemas em resultados produtivos, através de um clima estimulante” (p. 4).

A maioria dos autores parecem concordar que a criatividade é um processo do qual resulta a inovação ou, por outras palavras, a criação de algo novo e original. Esse *algo* pode ser “uma teoria, uma dança, um químico, um processo ou um procedimento, uma história, uma sinfonia ou quase qualquer coisa” (Stein, 1974, p. 6; Sternberg, 2008, p. 399).

Tendo em conta o trajeto que o conceito de criatividade tem apresentado, creio ser interessante desfazer algumas ideias incorretas acerca da criatividade, nomeadamente quando esta é apresentada somente como:

- Personalidade excêntrica – o trabalho criativo não passa apenas pela novidade, mas também pela sua utilidade. Deve-se, ainda, olhar para a criatividade como o resultado de um determinado produto ou ideia e não como qualidade de uma pessoa, o que implicaria que todo o trabalho de um indivíduo considerado criativo fosse igualmente, e em todos os casos, criativo.
- Arte(s) – a criatividade não pertence só ao domínio das Artes. Ela está presente em qualquer domínio da atividade humana, desde descobertas científicas à interação social ou à administração de negócios, entre outros.
- Inteligência – ao contrário do que os ancestrais afirmavam, a inteligência não é um atributo fundamental de uma pessoa criativa. Embora a inteligência contribua para o processo criativo, não existe relação entre uma inteligência acima da média e a criatividade.
- “Boa” – O propósito para o qual é aplicada a capacidade criativa e os resultados decorrentes dessa aplicação podem tanto ter o objetivo de trazer benefícios para as sociedades, como fins destrutivos e prejudiciais para as mesmas. (Amabile, 1996, p. 2)

Verifica-se, então, que existe uma grande variedade de olhares e definições sobre o conceito de criatividade que enfocam não só a vertente pessoal como o seu processo, produto e o ambiente à sua volta. “A visão da criatividade sob uma perspetiva integrada e multidisciplinar parece, portanto, ser o caminho mais recomendável” (Gibim & Wechsler, 2020, p. 382).

Por essa razão, de seguida realizo uma análise mais detalhada sobre as perspetivas de três autores que contribuíram recentemente para o estudo da criatividade agregando diferentes elementos e fatores destacados neste ponto.

## **2.2. Perspetivas de autores relevantes**

### **2.2.1. Modelo Sistémico de Mihaly Csikszentmihalyi**

Primeiramente, um modelo entende-se como sistémico quando compreende e relaciona todas as partes de um sistema. Neste caso, o modelo sistémico da criatividade relaciona todos os componentes e fatores em torno dessa competência. Csikszentmihalyi (2018, p. xiii) entende que as questões neurológicas envolvidas no processo criativo são uma parte importante do processo. Contudo, para o autor, a criatividade não depende inteiramente do que acontece na mente, exemplificando que em determinados momentos a criatividade atinge níveis sem precedentes e que de um momento para o outro desaparece. A explicação de Csikszentmihalyi (Ibidem) para o sucedido tem por base as condições ambientais nas quais um indivíduo se insere, afirmando que por vezes as instituições económicas, religiosas, sociais, políticas e educacionais encorajam e apoiam novas ideias e a sua implementação, reconhecendo e dando apreço às pessoas pelas suas inovações e ideias originais.

Segundo o autor (1996, p. 107), as pessoas criativas diferem umas das outras de várias maneiras, mas num aspeto são unânimes: todas amam o que fazem. O que as motiva é a oportunidade de fazerem aquilo que gostam. A motivação deriva da qualidade da experiência, ou seja, a experiência necessita de ter algum risco ou dificuldade para aumentar a capacidade de uma pessoa descobrir e inovar. Os pontos comuns, identificados por Csikszentmihalyi (Ibidem), entre indivíduos que experienciaram prazer na realização de atividades são:

- Objetivos claros em todos os passos – o indivíduo sabe o que tem de fazer.
- Feedback imediato - o indivíduo sabe se está a ter êxito ou não numa tarefa.
- Equilíbrio entre desafios e capacidades/competências - o indivíduo sente que as suas habilidades estão de acordo com o desafio.
- Ligação entre a ação e a consciencialização - o indivíduo está presente de corpo e alma na atividade, com foco.
- Ausência de distrações - o indivíduo apenas se preocupa com o que está a fazer no momento.
- Ausência de preocupação em falhar - está claro para o indivíduo o que este precisa de fazer e as capacidades/competências para realizar a atividade estão adequadas ao desafio.
- Desaparecimento de embaraços ou constrangimentos.

- Alteração do sentido de tempo – o indivíduo sente que as horas passam mais depressa.
- Atividades “autotélicas” - têm propósito nelas mesmas, não dependem de uma finalidade concreta. (p. 110-113)

Na perspetiva do autor, a criatividade não ocorre dentro do sujeito, mas resulta da interação entre três fatores: “indivíduo (bagagem genética e experiências pessoais), domínio (cultura) e campo (sistema social)” e todos eles se interligam e influenciam. (Fleith et al., 2011, p. 308; Pereira, 2020, p. 175).

As características associadas ao indivíduo são a curiosidade, o entusiasmo, a motivação e o background social e cultural, considerados cruciais para o ato criativo. (Fleith et al., 2011, p. 308) O domínio diz respeito “ao conjunto de conhecimentos em áreas específicas de realização, assim como conjunto de regras e procedimentos simbólicos estabelecidos culturalmente e compartilhados em uma sociedade ou por várias sociedades” (Ibidem, p. 308). Por último, o campo corresponde ao sistema de legitimação, ou seja, aos “indivíduos que atuam como “juízes”, com a função de decidir se uma nova ideia ou produto é criativo” (Ibidem, p.308).

### **2.2.2. Modelo Componencial de Teresa M. Amabile**

Através do seu modelo, Amabile (1988, 1996, 2012) aponta três componentes intrínsecas que influenciam a criatividade: a motivação intrínseca, nomeadamente no interesse por determinada atividade, por prazer ou pelo desafio; habilidades relevantes para o domínio, como o conhecimento, o talento e a inteligência; processos relevantes para a criatividade, tais como o pensamento divergente, *risk-taking*, perspetivas e personalidades únicas e estilos de trabalho e de pensamento, como a autodisciplina e tolerância à ambiguidade. A componente extrínseca, segundo a autora, diz respeito ao ambiente que envolve o indivíduo, particularmente o contexto social. Neste contexto estão incluídos todos os motivadores extrínsecos que influenciam a motivação intrínseca e podem, deste modo, bloquear ou estimular a criatividade. Alguns bloqueadores podem passar por críticas sobre novas ideias, por atitudes conservadoras e de baixo risco e pela pressão causada pelo escasso tempo de realização de uma tarefa. Contrariamente, a estimulação da criatividade, por via de fatores motivacionais extrínsecos, dá-se através do desafio positivo, do trabalho colaborativo diversificado, da liberdade na realização de uma tarefa, do incentivo a novas ideias, do reconhecimento do trabalho criativo e da partilha de ideias.

Neste modelo, a criatividade requer uma junção de todos os componentes para atingir níveis mais elevados, sendo que um indivíduo só atinge esses níveis quando possui simultaneamente uma motivação, uma alta habilidade em pensamento criativo, um alto

conhecimento no domínio da atividade e inserido num ambiente com um grande suporte criativo. (Amabile, 2008, p. 37)

O processo criativo organizacional, segundo Amabile e Pratt (2016, p.163-164), desenvolve-se em cinco estágios:

- 1) Identificação do objetivo ou problema. Para criatividade individual, esta etapa é chamada de apresentação da tarefa. A forte motivação intrínseca para resolver um problema pode iniciar o processo, ou então este pode ser iniciado por uma fonte externa, como a atribuição de um trabalho.
- 2) Preparação. Na criatividade individual, esta etapa baseia-se num tempo para construir o conhecimento, habilidades e informações específicas necessárias para resolver o problema.
- 3) Geração de ideias. No processo criativo individual, esta fase envolve chegar a uma ou mais possibilidades para resolver o problema ou atingir o objetivo. A geração de ideias depende principalmente de dois componentes individuais, sendo estes os processos relevantes para a criatividade e a motivação intrínseca.
- 4) Validação. Na criatividade individual, esta etapa envolve a comparação entre a verificação de ideias e os critérios estabelecidos para tarefa de forma a garantir a utilidade ou adequação das novas ideias. Esta fase depende bastante das habilidades de domínio do conhecimento e da atividade.
- 5) Avaliação de resultados. Nesta fase, as decisões são tomadas com base nos resultados da quarta etapa.

Como demonstram os autores (Ibidem, p. 165-166), apesar de o processo de inovação começar, por vezes, com uma descoberta inesperada, é geralmente no 3.º estágio que se entra neste processo. Referem ainda que qualquer um dos componentes organizacionais acima referidos pode influenciar os componentes individuais. Os autores exemplificaram que, se os recursos apropriados estiverem disponíveis e o trabalho for estruturado adequadamente ao nível da organização, os indivíduos devem ser capazes de aumentar as suas habilidades no domínio da tarefa. Noutro exemplo, se os próprios gestores forem suficientemente criativos e utilizarem práticas de gestão que potenciem a criatividade, provavelmente os indivíduos conseguirão desenvolver os seus próprios processos relevantes para a criatividade.

O atual Modelo Componential Dinâmico de Amabile e Pratt (2016) continua a atribuir ao ambiente social e de trabalho uma grande influencia sobre a criatividade e introduz novos fatores importantes para a construção da criatividade: 1) a sensação de progresso no desenvolvimento de ideias criativas; 2) o trabalho significativo; 3) o afeto; 4) a motivação extrínseca sinérgica.

O primeiro fator elencado pode tratar-se de um progresso individual, de equipa ou de grande grupo, desde que cada indivíduo esteja ciente da sua existência, contribuição e valor. Através da análise dos dados recolhidos no estudo de Amabile e Pratt (Ibidem, p. 166-168), foi possível estabelecer uma relação entre a noção de progresso e o aumento da motivação intrínseca e a produtividade. Contrariamente, em dias de trabalho mais negativos, em que os insucessos ou obstáculos acontecem com maior frequência, assiste-se a um decréscimo da motivação intrínseca. A nível individual, ou em pequenos grupos, a existência de insucessos geralmente leva ao fim do processo criativo, mas, na posse de níveis de elevados de segurança psicológica, os indivíduos podem ganhar mais motivação intrínseca e adquirirem aprendizagens ligadas às habilidades relevantes para o domínio, retomando, desta forma, o processo criativo. Segundo os autores, isso é especialmente provável quando um existe um feedback honesto e construtivo sobre a falha. (Ibidem, p. 167)

O trabalho que é percebido como significativo também pode promover o progresso diante do fracasso. Neste ponto, entramos no segundo fator elencado anteriormente, o trabalho significativo, descrito em Amabile e Pratt (2016, p. 170) como algo positivo e significativo, mas que não tem necessariamente de ser prazeroso uma vez que por vezes pode envolver sacrifícios e obrigações. A perceção de um trabalho mais ou menos significativo varia de pessoa para pessoa e pode aumentar a motivação intrínseca, que por sua vez potencia uma maior criatividade. Para além da motivação, a perceção do trabalho significativo aumenta a persistência de um indivíduo na eventualidade de existirem contratemplos e falhas.

O afeto foi incluído no Modelo Componential Dinâmico de Amabile e Pratt, em 2016, uma vez que existia uma clara relação entre o mesmo e a criatividade, segundo os autores. No modelo original (Amabile, 1988), a motivação intrínseca foi apresentada como um fator que continha elementos afetivos. Contudo, o modelo não incluía o afeto no processo criativo.

Amabile e Pratt (2016, p. 174) explicam que a emoção pode vir de várias fontes internas e externas. O resultado do processo criativo do indivíduo – progresso, sucesso ou fracasso – pode induzir emoções e a qualidade das emoções, sendo elas positivas ou negativas, podem promover níveis criativos mais altos. Por fim, os autores sugerem que a afeição de um indivíduo pelo trabalho que desenvolve pode ser influenciada pelo ambiente de trabalho à sua volta.

A motivação extrínseca tem um papel muito importante no processo criativo. O conceito de motivação extrínseca sinérgica surge através de Amabile (1993) que refere que certos tipos de motivação extrínseca, quando articulados com a motivação intrínseca, podem estimular a criatividade. Quaisquer fatores extrínsecos que forneçam informações, apoiem o sentimento de competência pessoal ou possibilitem um maior envolvimento da pessoa com o

trabalho são considerados motivadores extrínsecos sinérgicos e, portanto, aumentam positivamente a motivação e a criatividade intrínsecas. (Amabile & Pratt, 2016, p. 176)

Tal como Csikszentmihalyi (1996), também Amabile e Pratt (2016) mencionam aspetos promotores de um ambiente criativo, nomeadamente:

- a existência de objetivos claros;
- o equilíbrio entre desafios e capacidades/competências;
- um suporte para arriscar e explorar;
- a valorização da inovação;
- recursos suficientes;
- tempo suficiente para realizar uma tarefa;
- autonomia no alcance dos objetivos;
- mecanismos de desenvolvimento de novas ideias;
- a participação na tomada de decisões;
- feedback frequente e construtivo;
- o reconhecimento do esforço criativo;
- a colaboração e coordenação entre grupos;
- a entreaajuda;
- a aprendizagem através do erro;
- a fluência de ideias.

Como aspetos inibidores de um ambiente criativo, os autores destacam:

- objetivos pouco claros ou oscilantes;
- desinteresse em novos projetos;
- ênfase no *status quo*;
- recursos insuficientes;
- tempo insuficiente ou demasiado tempo para realizar uma tarefa;
- constrangimentos nos projetos;
- avaliação ríspida a novas ideias.

### **2.2.3. Teoria do Investimento Criativo de Robert J. Sternberg & Todd I. Lubart**

O conceito de investimento, na teoria de Robert Sternberg e Todd Lubart (1991, p. 3), num sentido lato, abrange o tempo, a energia emocional e o esforço investido num trabalho. Os autores apresentam a estrutura da teoria do investimento em quatro níveis: junção de recursos interativos; habilidades relevantes para o domínio e para a criatividade; portefólio de projetos criativos; e avaliações de produtos criativos. Subjacentes à criatividade, existem seis recursos básicos que se confluem, dando origem ao desempenho criativo: inteligência; conhecimento; estilo intelectual; personalidade, motivação e contexto ambiental. A junção dos

recursos elencados é fundamental para que o desempenho criativo atinja o seu auge. A título exemplificativo, Sternberg e Lubart afirmaram que mesmo que um indivíduo seja muito inteligente, se lhe faltar motivação no máximo poderá alcançar um nível mediano de criatividade. (Ibidem, p. 5)

A inteligência faz parte de um conjunto de processos mentais exercidos durante a entrada de informação (input), a transformação da informação e a saída de informação (output). A criatividade envolve a aplicação de componentes de processamento de informação – tais como meta componentes utilizados para planear, monitorizar e avaliar estratégias de resolução de problemas, componentes de desempenho utilizados para resolver os problemas e componentes de aquisição de conhecimento utilizados para aprender a resolver os problemas – para existir uma inovação em determinadas tarefas ou situações. (Sternberg & Lubart, 1991, p. 6)

A codificação seletiva, a comparação seletiva e a combinação seletiva, segundo Davidson e Sternberg (1984), citado em Sternberg e Lubart (1991, p. 7) são processos de pensamento ou de percepção (insights) que podem facilitar a resolução de problemas de forma criativa, conseguindo olhar para velhos problemas de novas formas e para novos problemas de formas antigas. Um bom codificador seletivo consegue extrair, de entre de um grande espectro de informações, as necessárias para lidar com um problema. A comparação seletiva passa por olhar para eventos passados a fim de prever eventos futuros. A combinação seletiva, num processo de criação, passa por juntar diversas informações de forma inovadora e útil. Por analogia, os autores (Ibidem, pp. 8-9) explicaram este processo como quando se cozinha para um grupo de pessoas, sendo que o cozinheiro tem de tentar fazer uma refeição saborosa com os ingredientes que tem à sua disposição.

À semelhança do modelo sistémico de Csikszentmihalyi e do modelo componencial de Amabile, na teoria do investimento criativo também estão abrangidos recursos como o conhecimento, os estilos intelectuais, a personalidade, a motivação e o contexto ambiental. Sternberg e Lubart (1991, p. 17) acreditam que cada recurso tem um efeito causal positivo no desempenho criativo e que quanto maior for o nível em cada recurso, mais criativa uma pessoa será. Contudo, por mais alto que seja o nível de um recurso, nem sempre o mesmo poderá compensar por outro recurso com um nível baixo. Por exemplo, um indivíduo com um alto nível motivacional poderá não demonstrar ser muito criativo caso o contexto social seja pobre e não causar uma influência positiva.

Os autores analisaram cada recurso a nível escolar, explicando o impacto e influência que a escola tem no desenvolvimento da criatividade. Sternberg e Lubart (1991, p. 21) afirmam que a escola pode contribuir para um desenvolvimento intelectual, mas que é improvável que contribua para o desenvolvimento criativo pelo facto de o desenvolvimento

criativo envolver a definição e redefinição de problemas, uma vez que a escola encoraja frequentemente a aceitação de definições já existentes para os problemas. Na visão dos autores, os professores estruturam o ambiente escolar e as aprendizagens e os alunos apenas aceitam, não tendo oportunidades para formular e estruturar os seus próprios problemas ou para reestruturar formas de olhar e encarar os mesmos. Os autores (Ibidem, p. 21) tecem recomendações claras para a escola e para os profissionais de ensino a fim de colmatar este entrave no desenvolvimento da criatividade: 1) não dar sempre a conhecer a resolução dos problemas, pois essa mesma resolução, deixada a cargo do aluno, é por si só suficiente para desenvolver habilidades de pensamento; 2) deixar, por vezes, que os alunos escolham e estruturem os seus próprios problemas, para que se tornem pensadores criativos e críticos.

Relativamente ao conhecimento, apesar de os autores assumirem que as escolas desenvolvem as bases do conhecimento em diversas áreas, o mesmo é realizado de forma desarticulada. Para a criatividade, o uso flexível do conhecimento é tão valioso quanto a sua quantidade. (Ibidem, p. 21)

No que diz respeito aos estilos intelectuais, os autores afirmam que dar problemas às crianças e pedir-lhes que trabalhem exclusivamente dentro dos quadros existentes sufoca o desenvolvimento de processos intelectuais criativos. De acordo com essa lógica, as recompensas na escola servem para fazer e querer fazer bem o que se diz para fazer. A ênfase na resolução de problemas convergentes bem definidos também favorece o desenvolvimento de estilos conservadores. (Ibidem, pp. 21-22)

Quanto à personalidade, Sternberg e Lubart (1991, p. 22) dizem que geralmente a escola cria alunos conformistas e que tendem a evitar correr riscos. Os autores constatarem que é natural que, durante o seu percurso escolar, uma criança encontre obstáculos, desafiando assim a sua vontade em ultrapassá-los em diversos momentos. Contudo, consideram que os alunos aprendem a superar esses obstáculos de forma pouco criativa sendo que estes se inserem no sistema escolar e o mesmo não lhes permite mudar a forma como aprendem nem como o currículo está estruturado.

A motivação, segundo os autores (Ibidem, p. 22), é geralmente estimulada pelos professores através de objetivos, classificação com notas os recompensas. Amabile et al. (1986), citada em Sternberg e Lubart (1991, p. 22), descobriu que as recompensas ou incentivos combinados previamente entre professor e alunos geralmente levam à diminuição da criatividade.

Por último, relativamente ao contexto ambiental, os autores (Ibidem, p. 22) afirmam que os professores tanto podem criar ambientes que promovam a criatividade como ambientes que a reprimam. O estudo de Chambers (1973), citado por Sternberg e Lubart

(1991, p. 22), indicou que professores facilitadores do desenvolvimento da criatividade tendiam a guiar as aulas de uma forma informal, permitiam aos alunos a escolha de tópicos e visões inótimas, recompensavam a criatividade e expressavam entusiasmo e interagiam com os alunos fora da sala de aula. Estes professores tratavam os alunos como indivíduos, incentivavam a sua independência e serviam como um exemplo criativo. Contrariamente, os professores que inibiam a criatividade foram descritos como tendo características opostas, como desencorajar ideias, focar numa aprendizagem repetitiva e mostrar insegurança ou inflexibilidade.

### **2.3. Fatores influenciadores da criatividade**

Ao longo dos estágios, reparei que cada criança era única, com personalidade própria, estilo de vida e contexto familiar distintos. Observei também que essas particularidades transpareciam na forma de estar e no percurso escolar de cada uma e que muitas vezes associei à sua capacidade criativa.

Como futura docente, senti necessidade em identificar os fatores que influenciam a competência criativa a fim de conseguir promover de forma transversal a criatividade, sendo esta uma capacidade que se demonstra de forma mais ou menos notória no percurso educativo de qualquer criança.

Esta necessidade levou-me a fazer uma pesquisa teórica (ponto 2.2.) com obras e autores de referência – Mihaly Csikszentmihalyi, Teresa Amabile, Robert Sternberg e Todd Lubart – com os quais compreendi que o processo criativo compreende características associadas ao indivíduo, como por exemplo a sua bagagem genética, a sua inteligência, estilo de pensamento e motivação intrínseca, e características associadas ao contexto social, agregando todos os motivadores extrínsecos que influenciam a motivação intrínseca.

Sintetizo, assim, as principais perspetivas subjacentes ao desenvolvimento da criatividade:

- Habilidades relevantes para a criatividade: Estilos de pensamento, como o pensamento divergente, perspetivas e personalidades únicas, como a predisposição ao *risk-taking*, autodisciplina, tolerância à ambiguidade, autoconfiança, resiliência, imaginação e flexibilidade.
- Habilidades relevantes para o domínio: Experiências e conhecimentos prévios que permitem criar conexões e gerar ideias inovadoras, inteligência e talento.
- Motivação intrínseca: Interesse ou prazer em determinada atividade, entusiasmo, curiosidade e vontade em explorar e descobrir coisas novas.

- **Motivação extrínseca:** Colaboração e partilha, disponibilização de tempo suficiente para pensar e criar, trabalho significativo, feedback imediato honesto e construtivo, equilíbrio entre desafios e capacidades/competências, reconhecimento do esforço criativo e clareza nos objetivos para cada tarefa.

Embora a motivação seja o elemento confluyente entre as diversas perspetivas analisadas como o elemento fundamental no desenvolvimento e progressão da capacidade criativa, existem diferentes leituras e entendimentos sobre a qualidade desta motivação. Csikszentmihalyi (1996, p. 107) acredita que todas as pessoas com uma grande capacidade criativa amam o que fazem, considerando que o que as motiva é a oportunidade de fazerem o que gostam. No entanto, Amabile e Pratt (2016, p. 170) vieram acrescentar que o processo criativo no decurso de um trabalho não tem de ser sempre prazeroso para gerar motivação, podendo envolver também sacrifícios e obrigações. A motivação, neste caso, vai depender da perceção de um trabalho mais ou menos significativo, que pode aumentar a motivação intrínseca, potenciando uma maior criatividade.

Tendo em conta a informação recolhida, considero importante saber e compreender de que forma os fatores elencados acima atuam no quotidiano de crianças em idades pré-escolar e idade escolar. Para tal, necessito de dar resposta às seguintes questões:

- Quais as perceções de crianças do jardim de infância e do 1.º CEB acerca do seu potencial criativo e da promoção de um ambiente criativo no contexto educativo?
- Em que medida estão os fatores identificados<sup>6</sup> a influenciar a criatividade de crianças do jardim de infância e do 1.º CEB?

---

<sup>6</sup> Foram analisados fatores relativos: à influência do ambiente social escolar; à autoperceção da criança em relação à sua capacidade criativa; e ao interesse e motivação da criança pela aprendizagem.

### **3. Metodologia da investigação**

#### **3.1. Tipo de investigação**

O presente estudo requer o envolvimento de crianças e docentes, uma vez que pretendo analisar a presença e influência dos fatores elencados anteriormente em grupos de crianças do jardim de infância e do 1.º CEB, com base nas suas perceções através de questionários.

O inquérito por questionário permite “inquirir um conjunto de indivíduos sobre uma determinada realidade ou fenómeno social, tendo em vista a caracterização de traços/elementos identificadores de uma população, com o objetivo de se proceder a inferências e a generalizações”. (Batista et al., 2021, p. 17)

A investigação assenta, portanto, nos pressupostos das investigações mistas, uma vez que existe uma componente quantitativa e qualitativa.

A vertente quantitativa deve-se à utilização da escala de *Likert* de 5 pontos para a recolha e quantificação de respostas aos questionários. “Os estudos quantitativos admitem que tudo pode ser quantificável, isto é, que é possível traduzir em números as opiniões e as informações para, em seguida, poderem ser classificadas e analisadas.” (Vilelas, 2009, p.103). A vertente qualitativa deve-se à estatística descritiva e inferencial realizada partindo da análise dos dados obtidos através da referida escala.

Defini, enquanto questão e objetivo geral, identificar de que forma os fatores intrínsecos e extrínsecos podem influenciar a criatividade em crianças do jardim de infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta questão surgiu em contexto formativo e no decorrer das práticas de ensino supervisionadas, por sentir que existia uma lacuna no conhecimento dos critérios necessários para avaliar e fomentar a criatividade no contexto educativo.

Assim, identifico como objetivos desta investigação os seguintes listados:

- Identificar, através de questionários, a influência de fatores intrínsecos e extrínsecos no desenvolvimento da criatividade de crianças pertencentes a quatro salas do jardim de infância e a quatro salas do 1.º CEB, com base nas suas perceções, através de questionários.

*Cada questão insere-se num conjunto de fatores que pretendem identificar a influência do ambiente social escolar, a autoperceção da criança em relação à sua capacidade criativa e o interesse e motivação da criança pela aprendizagem.*

- Caracterizar, a partir dos dados obtidos nos questionários, quais as perceções e as práticas educativas dos/das docentes dos respetivos contextos educativos onde se inserem

as crianças inquiridas, no que diz respeito ao desenvolvimento da criatividade, nomeadamente:

- Reconhecer relações entre a influência de fatores intrínsecos e extrínsecos e as perceções acerca das práticas educativas em contexto pré-escolar e escolar.
- Realizar uma estatística descritiva e inferencial entre contextos.

*Cada questão insere-se num conjunto de fatores que pretendem identificar aspetos da prática docente que influenciem o ambiente escolar e criativo, a perceção do(a) docente em relação à capacidade criativa do seu grupo de crianças e em relação ao interesse e motivação do grupo pela aprendizagem.*

### 3.2. Participantes da investigação

Nesta investigação participaram 76 crianças entre os 5 e os 12 anos de idade e 7 docentes responsáveis por cada sala/turma, pertencentes aos contextos de jardim de infância e 2.º e 4.º ano do ensino básico.

No jardim de infância, participaram 19 crianças, entre os cinco e os sete anos de idade, e três educadoras de infância responsáveis por cada grupo de crianças inquiridas.

Relativamente ao primeiro ciclo, participaram 28 alunos com idades compreendidas entre os sete e os dez anos de idade, frequentando o 2.º ano e 29 alunos com idades compreendidas entre os nove e os doze anos de idade, frequentando o 4.º ano. Participaram também quatro professoras, duas titulares das turmas de 2.º ano e duas titulares das turmas de 4.º ano.

*Tabela 2 - Caracterização da amostra dos alunos por contexto de ensino, ano de escolaridade, género e idade*

Contexto e ano escolar / Género e idade	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
	5 anos		6 anos		7 anos		8 anos		9 anos		10 anos		12 anos	
Jl	4	5	3	6	1									
2.º ano					8	4	5	10				1		
4.º ano									6	5	9	8	1	
Total	9		9		13		15		11		18		1	
76														

### 3.3. Instrumentos e recolha de dados

Os instrumentos criados e utilizados para efeito de recolha de dados foram questionários baseados na *Escala sobre o Clima para a Criatividade em Sala de Aula* (Fleith & Alencar, 2005)<sup>7</sup> e na escala *Clima para a Criatividade em Sala de Aula* (Dias, 2014)<sup>8</sup>, que adaptou a escala para turmas do 1.º CEB de Portugal. Estes questionários destinaram-se a crianças da educação de infância e alunos de 2.º e 4.º anos, bem como às respetivas docentes.

O questionário aplicado às crianças do 1.º CEB<sup>9</sup> tem 23 itens cujas respostas são apresentadas em escala *Likert* de 5 pontos, entre “Nunca” (nível 1) e “Sempre” (nível 5), e estão organizados em 3 dimensões:

A Dimensão 1 diz respeito à influência do ambiente social escolar. Esta é composta por 8 itens que visam identificar a perceção da criança relativamente à postura do(a) professor(a) e dos colegas quanto à promoção de um ambiente criativo. No caso do(a) docente, os itens visam identificar aspetos da sua prática que influenciem o ambiente escolar e criativo.

A Dimensão 2 está relacionada com a autoperceção da criança em relação à sua capacidade criativa. Esta dimensão é composta por 6 itens que procuram identificar a imagem que a criança tem de si mesma quanto a ser ou não criativa e ainda identificar traços de personalidade normalmente presentes em pessoas criativas. No caso do(a) docente, os itens visam identificar a sua a perceção em relação à capacidade criativa do seu grupo de crianças.

A Dimensão 3 remete para o interesse e motivação da criança pela aprendizagem. Esta dimensão é composta por 9 itens que visam identificar o nível de envolvimento da criança com o trabalho escolar (pode surgir de interesses próprios ou de estímulos e práticas educativas). No caso do(a) docente, os itens visam identificar a sua a perceção em relação ao interesse e motivação do grupo pela aprendizagem.

Para as crianças da educação de infância, o questionário tem 20 itens, considerando apenas 19 para dados estatísticos, uma vez que um dos itens serve apenas para perceber o entendimento das crianças acerca do conceito de criatividade para poderem responder à questão subsequente. Os níveis de resposta serão adaptados para apenas “Não” (nível 1) ou “Sim” (nível 2).

---

<sup>7</sup> A *Escala sobre o Clima para a Criatividade em Sala de Aula* (Fleith & Alencar, 2005) encontra-se no Anexo A deste relatório.

<sup>8</sup> A escala *Clima para a Criatividade em Sala de Aula* (Dias, 2014) encontra-se no Anexo B deste relatório.

<sup>9</sup> O questionário destinado a crianças do 1.º CEB encontra-se no Anexo C deste relatório.

Relativamente às/aos docentes, o questionário tem 14 itens cujas respostas são apresentadas em escala *Likert* de 5 pontos, entre “Nunca” (nível 1) e “Sempre” (nível 5), e estão organizados nas três dimensões anteriormente caracterizadas.

De seguida, apresento a tabela criada para fins de planeamento, organização e fundamentação dos itens que compõem os questionários. Estes itens (coluna esquerda) foram adaptados a partir daqueles que compõem os dois instrumentos consultados para a criação dos questionários e que podem ser consultados nos Anexos A e B deste relatório.

*Tabela 3 - Planeamento dos questionários aplicados a crianças do ensino pré-escolar e 1.º CEB com itens e respetiva fundamentação*

	<b>Itens</b>	<b>Fundamentação da criação dos itens</b>
<b>Dimensão 1</b>	1.1. O/A professor/a dá atenção às minhas ideias.	A estimulação da criatividade, por via de fatores motivacionais extrínsecos, dá-se através do reconhecimento do trabalho criativo. (Amabile, 2012)
	1.2. O/A professor/a pede-me para pensar em novas ideias.	Por vezes, as instituições económicas, religiosas, sociais, políticas e educacionais encorajam e apoiam novas ideias e a sua implementação, reconhecendo e dando apreço às pessoas pelas suas inovações e ideias originais. (Csikszentmihalyi, 1996); A estimulação da criatividade, por via de fatores motivacionais extrínsecos, dá-se através do incentivo a novas ideias. (Amabile, 2012)
	1.3. As minhas ideias são bem recebidas pelos meus colegas.	
	1.4. O/A professor/a diz-me quando estou a fazer um bom trabalho.	Feedback imediato - o indivíduo sabe se está a ter êxito ou não numa tarefa (Csikszentmihalyi, 1996); Existe uma relação entre a noção de progresso e o aumento da motivação intrínseca; Existe um consecutivo feedback honesto e construtivo sobre a falha. (Amabile & Pratt, 2016)
	1.5. O/A professor/a dá-me tempo suficiente para pensar e realizar as minhas ideias.	Alguns bloqueadores podem passar pela pressão causada pelo escasso tempo de realização de uma tarefa. (Amabile, 2012)
	1.6. Percebo o que é pedido pelo/a professor/a.	Objetivos claros em todos os passos - o indivíduo sabe o que tem de fazer. (Csikszentmihalyi, 1996); Tal como Csikszentmihalyi (1996), Amabile e Pratt (2016) mencionam a existência de objetivos claros e o equilíbrio entre desafios e capacidades/competências como aspetos promotores de um ambiente criativo.
	1.7. O/A professor/a promove o trabalho em grupo.	A estimulação da criatividade, por via de fatores motivacionais extrínsecos, dá-se através do trabalho colaborativo diversificado. (Amabile, 2012)
	1.8. O/A professor/a promove a partilha de ideias entre os alunos.	A estimulação da criatividade, por via de fatores motivacionais extrínsecos, dá-se através da partilha de ideias. (Amabile, 2012)

Dimensão 2	2.1. Eu tenho muitas ideias.	Item original da versão de Fleith e Alencar (2005).
	2.2. Eu tento criar coisas novas.	Tentativa de identificar perspetivas e personalidades únicas e estilos de trabalho e de pensamento, apresentadas por Amabile (1988, 1996, 2012).
	2.3. Eu penso e faço coisas diferentes dos meus colegas.	Tentativa de identificar características de <i>risk-taking</i> , apresentadas por Amabile (1988, 1996, 2012).
	2.4. Gosto de arriscar e dar propostas que ainda não foram pensadas e realizadas.	Tentativa de identificar características de <i>risk-taking</i> , apresentadas por Amabile (1988, 1996, 2012).
	2.5. Eu uso a minha imaginação.	Item original da versão de Dias (2014)
	2.6. Eu sou criativo/a.	Item original da versão de Dias (2014)
Dimensão 3	3.1. Eu interessamo-me pelo que me ensinam na escola.	Quaisquer fatores extrínsecos que possibilitem um maior envolvimento da pessoa com o trabalho aumentam positivamente a motivação e a criatividade intrínsecas. (Amabile & Pratt, 2016)
	3.2. Eu gosto das atividades que faço na escola.	A motivação intrínseca foi apresentada como um fator que continha elementos afetivos. (Amabile & Pratt, 2016); As pessoas criativas diferem umas das outras de várias maneiras, mas num aspeto são unânimes: todos amam o que fazem. O que os motiva é a oportunidade de fazer aquilo que gostam. (Csikszentmihalyi, 1996)
	3.3. Eu sinto-me motivado/a na escola.	A curiosidade é uma das características associadas ao indivíduo, sendo que a criatividade resulta da interação entre este fator (o indivíduo) e os restantes apresentados por Csikszentmihalyi (1996).
	3.4. Eu tenho curiosidade na matéria dada nas aulas.	Ligação entre a ação e a consciencialização - o indivíduo está presente de corpo e alma na atividade, com foco; Ausência de distrações - o indivíduo apenas se preocupa com o que está a fazer no momento. (Csikszentmihalyi, 1996)
	3.5. As tarefas prendem-me tanto a atenção que não sei o que está a acontecer à minha volta.	Equilíbrio entre desafios e capacidades/competências - o indivíduo sente que as suas habilidades estão de acordo com o desafio. (Csikszentmihalyi, 1996)
	3.6. Tenho facilidade em realizar as tarefas na escola.	A perceção de um trabalho mais ou menos significativo varia de pessoa para pessoa e pode aumentar a motivação intrínseca, que por sua vez potencia uma maior criatividade. Para além da motivação, a perceção do trabalho significativo aumenta a persistência de um indivíduo na eventualidade de existirem contratemplos e falhas. (Amabile & Pratt, 2016)
	3.7. Entendo para que serve uma atividade quando a realizo.	Ausência de preocupação em falhar - está claro para o indivíduo o que este precisa de fazer e as capacidades/competências para realizar a atividade estão adequadas ao desafio. (Csikszentmihalyi, 1996)
	3.8. Eu sinto-me confiante.	Quaisquer fatores extrínsecos que apoiem o sentimento de competência pessoal aumentam positivamente a motivação e a criatividade intrínsecas. (Amabile & Pratt, 2016)
	3.9. Eu sinto orgulho em mim e nas minhas ideias.	

O questionário destinado a crianças em contexto de pré-escolar, bem como o questionário destinado a docentes não incluem todos os itens elencados na tabela acima, tendo havido uma seleção que passo a explicar:

1. No questionário aplicado no contexto de pré-escolar decidi retirar os pontos 1.7. e 1.8. da primeira dimensão, uma vez que são itens que requerem um maior entendimento da criança acerca da metodologia de trabalho utilizada na sala. Na segunda dimensão mantive todos os itens e adicionei a questão “Sabes o que é ser criativo?” antes do ponto 2.6. para garantir que este item seria respondido corretamente, antevendo que algumas crianças poderiam não ter conhecimento do significado de ser criativo. Por fim, na terceira dimensão, retirei os pontos 3.7. e 3.8., sendo que no primeiro caso não é suposto que uma criança no jardim de infância tenha presente os objetivos de aprendizagem de uma atividade dinamizada pelo(a) educador(a) e no segundo caso por ser uma questão mais complexa para essa faixa etária.
2. No questionário aplicado a docentes, decidi retirar os pontos 1.3. e 1.6. na primeira dimensão, por não serem itens que permitam identificar aspetos da prática. Na segunda dimensão, retirei todos os itens à exceção do 2.6., uma vez que era o item mais relevante para identificar a perceção dos(as) docentes em relação à capacidade criativa do seu grupo de crianças. Na terceira dimensão, retirei os pontos 3.1. e 3.9. por serem itens de cariz mais pessoal e direcionado às crianças.

### **3.4. Procedimentos de recolha e tratamento de dados**

Para a aplicação dos questionários a crianças, contactei com a direção e coordenação da escola onde foram aplicados os questionários, apresentando os objetivos do estudo, os instrumentos a aplicar, o processo de recolha e a garantia de anonimato e confidencialidade de todos os dados. Simultaneamente, solicitei aos encarregados de educação uma autorização para a participação dos seus educandos no estudo. Estas autorizações foram recolhidas pelos docentes responsáveis. Neste sentido, este estudo incide numa amostragem de conveniência, ou seja, numa amostra que resulta das disponibilidades dos contextos ao invés de uma seleção por meio de um critério estatístico.

Feita a adaptação e construção assente no estudo teórico realizado, o questionário direcionado ao contexto do 1.º CEB foi aplicado por cada docente, uma vez que a sua estrutura possibilitava o preenchimento autónomo por parte dos alunos dos 2.º e 4.º anos.

No que concerne às crianças em contexto de jardim de infância, uma vez que as mesmas não tinham ainda adquiridas competências de leitura e escrita, o questionário direcionado ao contexto em questão foi lido em voz alta e preenchido por mim consoante a

resposta de cada criança. Ademais, a aplicação do questionário foi feita de forma individual, ou seja, a uma criança de cada vez.

Durante a aplicação do questionário em contexto de jardim de infância, procurei, sempre que sentia indecisão ou dúvida por parte das crianças, explicar a questão ou refazê-la de outro modo, para que compreendessem da melhor forma o que estava a ser questionado. Antes de pedir que respondessem à questão “És criativo/a?” (ponto 2.6.) fiz a questão “Sabes o que é ser criativo?”. O meu objetivo era deixar claro para as crianças o que era ser criativo antes das mesmas me responderem se se consideravam ou não criativas. Quando a resposta era positiva, pedia que me dissessem o que entendiam que era ser criativo. Contudo, procurei acrescentar informação e clarificar o significado da forma mais completa.

Recolhidos os questionários do 1.º CEB, notei que alguns não vinham completamente preenchidos, ainda que em raros casos e apenas tinham no máximo dois itens por responder. Calculando a média da proporção de respostas positivas, considerando para tal os níveis 4 (Muitas vezes) e 5 (Sempre) em cada dimensão, assumi todos os questionários, uma vez que manteria a proporção entre respostas positivas e a totalidade de respostas em cada dimensão.

### **3.5. Apresentação e análise de resultados**

#### **3.5.1. Estatística descritiva dos dados**

Como referido anteriormente, cada questionário é composto por um conjunto de itens que por sua vez estão organizados em três dimensões:

- Dimensão 1, que diz respeito à influência do ambiente social escolar. É composta por 8 itens para o 1.º CEB, 6 itens para o JI e 6 itens para docentes;
- Dimensão 2, que está relacionada com a autoperceção da criança em relação à sua capacidade criativa. É composta por 6 itens para o 1.º CEB, 6 itens para o JI e apenas 1 item para docentes;
- Dimensão 3, que remete para o interesse e motivação da criança pela aprendizagem. É composta por 9 itens para o 1.º CEB, 7 itens para o JI e 7 itens para docentes.

Determinou-se, para cada criança, a proporção de respostas afirmativas em cada uma das dimensões, considerando apenas os níveis 4 (Muitas vezes) e 5 (Sempre) como respostas afirmativas e por sua vez positivas. Quando apresentado, o valor máximo de 1 significa que a criança respondeu favoravelmente a todos os itens em determinada dimensão.

Apresento, de seguida, os valores de N (número de crianças de cada sala), de M (médias das proporções de respostas afirmativas por dimensão) e dos mínimos e máximos para cada dimensão avaliada através dos questionários.

Tabela 4 - Análise descritiva dos resultados no JI - Amostra da sala A

<b>Dimensões</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>M</b>
<b>1. Influência do ambiente social escolar</b>		0,33	1,00	0,61
<b>2. Autoperceção da criança em relação à sua capacidade criativa</b>	6	0,50	1,00	0,81
<b>3. Interesse e motivação da criança pela aprendizagem</b>		0,57	1,00	0,83

Na sala A, em contexto de JI, percebe-se que:

- Na primeira dimensão, a média das proporções de respostas afirmativas é 0,61, o que significa que, a nível global, a perceção da influência do ambiente social escolar neste grupo é mais positiva que negativa. Contudo, o valor mínimo de respostas neste parâmetro é de 0,33, indicando que existem crianças com uma perceção mais negativa acerca desta dimensão pois apenas apresentam duas respostas afirmativas para um total de seis itens. Ademais, só uma criança desta sala respondeu afirmativamente a todos os itens da primeira dimensão.

- Na segunda dimensão, a média das proporções de respostas afirmativas é 0,81, o que significa que a autoperceção das crianças em relação à sua capacidade criativa é maioritariamente positiva. De notar que o valor mínimo é 0,5, o que corresponde a metade de respostas positivas dadas por uma criança, sendo que a outra metade são respostas negativas. Quatro em seis crianças obtiveram proporções de 0,83, mostrando que em seis itens, cinco foram respondidos afirmativamente. Apenas uma criança respondeu afirmativamente a todos os itens, representando o valor máximo de 1 e apresentando uma perceção totalmente positiva acerca da sua autoperceção no que diz respeito à sua capacidade criativa.

- Na terceira dimensão, a média das proporções de respostas afirmativas é 0,83, o que significa que a perceção das crianças acerca do seu interesse e motivação pela aprendizagem é maioritariamente positivo. O valor mínimo é 0,57, indicando que em sete itens, quatro foram respondidos de forma positiva. Das seis crianças, somente duas apresentam o valor máximo.

Tabela 5 - Análise descritiva dos resultados no JI - Amostra da sala B

<b>Dimensões</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>M</b>
<b>1. Influência do ambiente social escolar</b>		0,50	1,00	0,86
<b>2. Autoperceção da criança em relação à sua capacidade criativa</b>	7	0,33	1,00	0,69
<b>3. Interesse e motivação da criança pela aprendizagem</b>		0,57	1,00	0,78

Na sala B, em contexto de JI, percebe-se que:

- Na primeira dimensão, a média das proporções de respostas afirmativas é 0,86, o que significa que a percepção da influência do ambiente social escolar é predominantemente positiva. O valor mínimo neste parâmetro é 0,5, o que significa que para algumas crianças, mais concretamente uma criança, a sua percepção sobre esta dimensão tem tanto de negativo quanto de positivo. Três das sete crianças deste grupo exibem uma percepção totalmente positiva, apresentando o valor máximo. As restantes três crianças deste grupo responderam afirmativamente a seis dos sete itens agregados a esta dimensão.

- Na segunda dimensão, a média das proporções de respostas afirmativas é 0,69, o que significa que a autopercepção das crianças em relação à sua capacidade criativa é mais positiva que negativa. Porém, o valor mínimo de 0,33 indica que existem crianças, mais concretamente uma criança, com uma percepção mais negativa que positiva em relação à segunda dimensão, tendo respondido afirmativamente a apenas dois dos seis itens. Só uma criança demonstra uma percepção totalmente positiva em relação a esta dimensão, com o valor máximo de 1.

- Na terceira dimensão, a média das proporções de respostas afirmativas é 0,78, o que significa que a percepção das crianças acerca do seu interesse e motivação pela aprendizagem é positiva. O valor mínimo é 0,57, transmitindo que algumas crianças, mais concretamente duas em sete crianças, apontam sensivelmente tantas percepções positivas quanto negativas.

*Tabela 6 - Análise descritiva dos resultados no JI - Amostra da sala C*

<b>Dimensões</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>M</b>
<b>1. Influência do ambiente social escolar</b>		0,83	1,00	0,94
<b>2. Autopercepção da criança em relação à sua capacidade criativa</b>	6	0,50	1,00	0,83
<b>3. Interesse e motivação da criança pela aprendizagem</b>		1,00	1,00	1,00

Na sala C, em contexto de JI, percebe-se que:

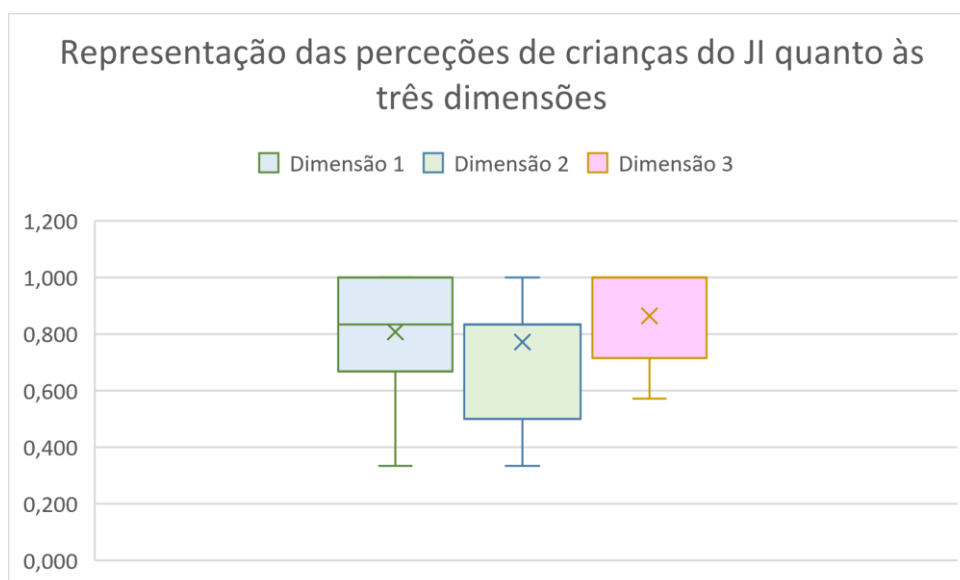
- Na primeira dimensão, a média das proporções de respostas afirmativas é 0,94, o que significa que a maioria das crianças percecionam positivamente a influência do ambiente social escolar. O valor mínimo é 0,83, pelo que, em seis itens, cinco foram respondidos de modo afirmativo. Num grupo de seis crianças, quatro apresentam o valor máximo, ou seja, uma percepção totalmente positiva em relação à dimensão em questão.

- Na segunda dimensão, a média das proporções de respostas afirmativas é 0,83, o que significa que a autopercepção das crianças em relação à sua capacidade criativa é

maioritariamente positiva. O valor mínimo é 0,5, transmitindo que precisamente uma criança aponta tantas perceções positivas quanto negativas. Todas as crianças à exceção da criança que obteve o valor mínimo têm uma proporção entre 0,83 e 1 em respostas afirmativas.

- Na terceira dimensão, a média das proporções de respostas afirmativas é 1, o que significa que a perceção das crianças acerca do seu interesse e motivação pela aprendizagem é totalmente positiva, não existindo registos de respostas negativas por parte de nenhuma das crianças.

Ilustração 1 - Análise descritiva dos resultados no JI - Amostra global



O gráfico acima apresentado mostra a distribuição das proporções de respostas afirmativas das crianças das três salas de jardim de infância quanto às três dimensões em análise. Percebe-se que tanto a primeira como a terceira dimensão apresentam as perceções mais positivas pois 75% das respostas afirmativas concentram-se sensivelmente entre o 0,7 e o 1, sendo o último o valor máximo. Percebe-se, ainda, que a terceira dimensão neste contexto demonstra ser mais positiva que as restantes. A média das proporções de respostas afirmativas para todas as salas está representada pelo símbolo “x”, que nos indica que: na dimensão 1 a média é de 0,81; na dimensão 2 a média é de 0,77; e na dimensão 3 a média é de 0,87.

Tabela 7 - Análise descritiva dos resultados no 2.º ano - Amostra da sala D

Dimensões	N	Mínimo	Máximo	M
<b>1. Influência do ambiente social escolar</b>		0,50	1,00	0,79
<b>2. Autoperceção da criança em relação à sua capacidade criativa</b>	13	0,17	1,00	0,69
<b>3. Interesse e motivação da criança pela aprendizagem</b>		0,67	1,00	0,91

Na sala D, em contexto de 1.º CEB (2.º ano), percebe-se que:

- Na primeira dimensão, a média das proporções de respostas afirmativas é 0,79, o que significa que, a nível global, a percepção da influência do ambiente social escolar é positiva. O valor mínimo de respostas é de 0,5, indicando que, de todos os itens relacionadas a esta dimensão, apenas metade das respostas são afirmativas, tendo sido dadas concretamente por duas crianças. Só uma criança desta sala respondeu afirmativamente a todos os itens da primeira dimensão.

- Na segunda dimensão, a média das proporções de respostas afirmativas é 0,69, o que significa que a autopercepção das crianças em relação à sua capacidade criativa é mais positiva que negativa. Contudo, o valor mínimo registado é 0,17, significando que em seis itens, apenas um foi respondido de forma positiva por uma criança. Somente duas das treze crianças deste grupo responderam positivamente a todos os itens, representando o valor máximo de 1.

- Na terceira dimensão, a média das proporções de respostas afirmativas é 0,91, o que significa que a percepção das crianças acerca do seu interesse e motivação pela aprendizagem é maioritariamente positiva. O valor mínimo é 0,67, indicando que, mesmo para a criança que obteve um valor mais baixo, a sua percepção é mais positiva que negativa em relação a esta dimensão. Sete das treze crianças desta sala apresentam o valor máximo.

*Tabela 8 - Análise descritiva dos resultados no 2.º ano - Amostra da sala E*

<b>Dimensões</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>M</b>
<b>1. Influência do ambiente social escolar</b>		0,25	0,75	0,49
<b>2. Autopercepção da criança em relação à sua capacidade criativa</b>	15	0,17	0,83	0,49
<b>3. Interesse e motivação da criança pela aprendizagem</b>		0,44	1,00	0,73

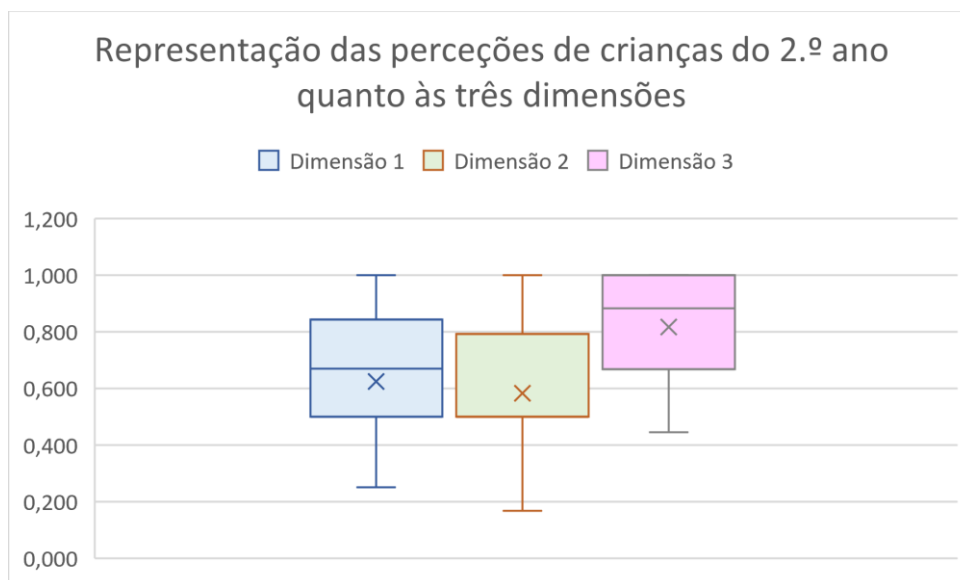
Na sala E, em contexto de 1.º CEB (2.º ano), percebe-se que:

- Na primeira dimensão, a média das proporções de respostas afirmativas é 0,49, o que significa que, a nível global, a percepção da influência do ambiente social escolar é mais negativa que positiva. O valor mínimo de respostas é de 0,25, indicando que, em oito itens ligados a esta dimensão, apenas duas das respostas são afirmativas, tendo sido dadas concretamente por quatro crianças. O valor máximo é 0,75, mostrando que os alunos com uma melhor percepção acerca desta dimensão responderam a seis dos oito itens de forma afirmativa.

- Na segunda dimensão, a média das proporções de respostas afirmativas é 0,49, o que significa que a autoperceção das crianças em relação à sua capacidade criativa é, tal como na dimensão 1, mais negativa que positiva. O valor mínimo registado é 0,17, exprimindo que em seis itens, apenas um foi respondido de forma positiva por uma criança. O valor máximo é 0,83, mostrando que concretamente uma criança respondeu positivamente a cinco dos seis itens. Apenas quatro das quinze crianças deste grupo apresentam resultados acima de 0,5, ou seja, mais respostas positivas que negativas.

- Na terceira dimensão, a média das proporções de respostas afirmativas é 0,73, o que significa que a perceção das crianças acerca do seu interesse e motivação pela aprendizagem é positiva. O valor mínimo é 0,44, indicando que em nove itens, apenas quatro foram respondidos afirmativamente. Contrariamente às restantes dimensões avaliadas neste grupo de crianças, na dimensão 3 existem crianças que responderam afirmativamente a todas as questões, mais concretamente duas em quinze crianças.

*Ilustração 2 - Análise descritiva dos resultados no 2.º ano - Amostra global*



O gráfico acima apresentado mostra a distribuição das proporções de respostas afirmativas das crianças das duas salas de 2.º ano do ensino básico quanto às três dimensões em análise. Percebe-se que a terceira dimensão apresenta perceções mais positivas do que as restantes, uma vez que o terceiro quartil está junto ao extremo do valor máximo e 75% das respostas afirmativas concentram-se entre 0,7 e 1. Ademais, o valor mínimo apresentado está bastante acima dos restantes, posicionado sensivelmente no valor de 0,45. Tanto a dimensão 1 como a dimensão 2 apresentam resultados muito semelhantes, ainda assim, é possível constatar que a dimensão 2 apresenta os valores menos positivos para este ano escolar. A média das proporções de respostas afirmativas para todas as salas está representada pelo símbolo “x”, que nos indica que: na dimensão 1 a média é de 0,62; na dimensão 2 a média é de 0,58; e na dimensão 3 a média é de 0,82.

Tabela 9 - Análise descritiva dos resultados no 4.º ano - Amostra da sala F

<b>Dimensões</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>M</b>
<b>1. Influência do ambiente social escolar</b>		0,38	1,00	0,78
<b>2. Autopercepção da criança em relação à sua capacidade criativa</b>	18	0,00	1,00	0,61
<b>3. Interesse e motivação da criança pela aprendizagem</b>		0,00	1,00	0,77

Na sala F, em contexto de 1.º CEB (4.º ano), percebe-se que:

- Na primeira dimensão, a média das proporções de respostas afirmativas é 0,78, o que significa que, a nível global, a percepção da influência do ambiente social escolar é positiva. O valor mínimo de respostas é de 0,38, indicando que, em oito itens relacionados a esta dimensão, apenas três respostas são afirmativas, tendo sido dadas concretamente por apenas uma criança. O valor máximo é 1, mostrando que existiram alunos com uma percepção totalmente positiva em relação a este parâmetro, especificamente cinco em dezoito alunos. A maioria das crianças deste grupo, treze crianças, incluindo as que obtiveram um resultado de 1, obtiveram resultados acima de 0,75, significando que responderam positivamente a seis ou mais itens em oito.

- Na segunda dimensão, a média das proporções de respostas afirmativas é 0,61, o que significa que a autopercepção das crianças em relação à sua capacidade criativa é mais positiva que negativa. Porém, o valor mínimo registado é 0, significando que há crianças (uma criança) que neste parâmetro não responderam afirmativamente a nenhum dos itens. O valor máximo é 1, o que significa que concretamente três crianças responderam positivamente a todos os itens.

- Na terceira dimensão, a média das proporções de respostas afirmativas é 0,77, o que significa que a percepção das crianças acerca do seu interesse e motivação pela aprendizagem é positiva. O valor mínimo é 0 e corresponde ao mesmo aluno que na dimensão anterior obteve o mesmo resultado. O valor máximo é 1, mostrando que existiram alunos com uma percepção totalmente positiva em relação a este parâmetro, especificamente seis em dezoito alunos.

Tabela 10 - Análise descritiva dos resultados no 4.º ano - Amostra da sala G

<b>Dimensões</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>M</b>
<b>1. Influência do ambiente social escolar</b>		0,25	0,88	0,69
<b>2. Autoperceção da criança em relação à sua capacidade criativa</b>	11	0,33	1,00	0,62
<b>3. Interesse e motivação da criança pela aprendizagem</b>		0,22	1,00	0,78

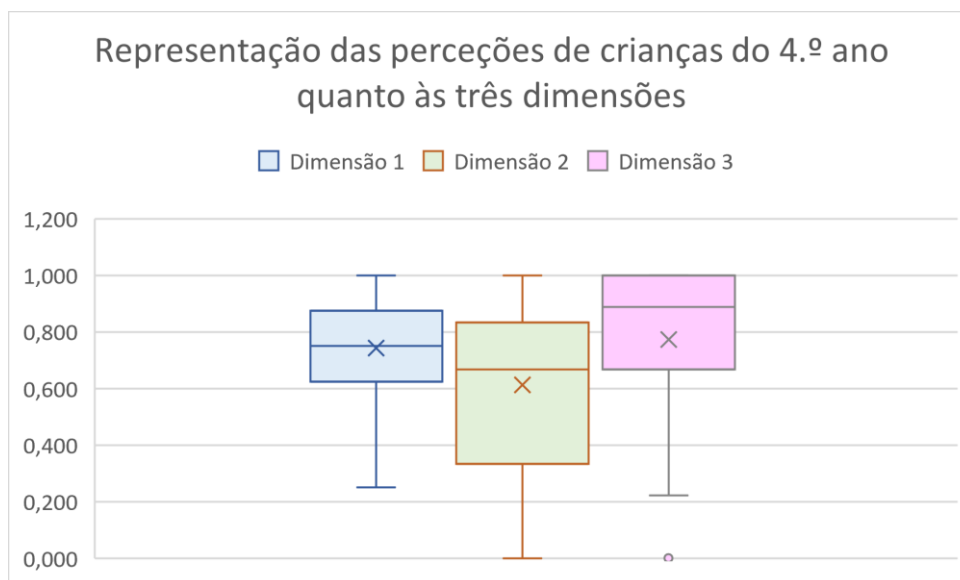
Na sala G, em contexto de 1.º CEB (4.º ano), percebe-se que:

- Na primeira dimensão, a média das proporções de respostas afirmativas é 0,69, o que significa que a perceção da influência do ambiente social escolar é mais positiva do que negativa. O valor mínimo de respostas é de 0,25, indicando que, em oito itens relacionados a esta dimensão, apenas duas das respostas são afirmativas, tendo sido dadas concretamente por duas crianças. O valor máximo é 0,88, indicando que, em oito itens, sete foram respondidos de modo afirmativo, especificamente por quatro alunos num total de onze. Este valor demonstra ainda que não há alunos neste grupo com uma perceção totalmente positiva em relação a este parâmetro. A maioria das crianças deste grupo, sete crianças, obtiveram resultados acima de 0,75, significando que responderam positivamente a seis ou mais itens num total de oito.

- Na segunda dimensão, a média das proporções de respostas afirmativas é 0,62, o que significa que a autoperceção das crianças em relação à sua capacidade criativa é mais positiva que negativa. Porém, o valor mínimo registado é 0,33, mostrando que há crianças, concretamente três crianças, que responderam afirmativamente apenas a dois dos seis itens neste parâmetro. O valor máximo é 1, o que significa que existem crianças com uma perceção totalmente positiva acerca desta dimensão, concretamente uma criança.

- Na terceira dimensão, a média das proporções de respostas afirmativas é 0,78, o que significa que a perceção das crianças acerca do seu interesse e motivação pela aprendizagem é positiva. O valor mínimo é 0,22, indicando que, em nove itens, apenas dois foram respondidos de modo afirmativo, especificamente por uma criança. As restantes crianças deste grupo obtiveram resultados acima de 0,56, o que significa que responderam positivamente a pelo menos cinco dos nove itens. O valor máximo é 1, mostrando que existiram alunos com uma perceção totalmente positiva em relação a este parâmetro, especificamente quatro em onze alunos.

Ilustração 3 - Análise descritiva dos resultados no 4.º ano - Amostra global



O gráfico acima apresentado mostra a distribuição das proporções de respostas afirmativas das crianças das duas salas de 4.º ano do ensino básico quanto às três dimensões em análise. Percebe-se que a terceira dimensão apresenta perceções mais positivas do que as restantes, uma vez que o terceiro quartil está junto ao extremo do valor máximo e 75% das respostas afirmativas concentram-se sensivelmente entre 0,7 e 1. A segunda dimensão demonstra claramente uma perceção mais negativa por parte dos alunos, concentrando 50% dos valores sensivelmente entre 0,3 e 0,8. A média das proporções de respostas afirmativas para todas as salas está representada pelo símbolo “x”, que nos indica que: na dimensão 1 a média é de 0,74; na dimensão 2 a média é de 0,61; e na dimensão 3 a média é de 0,78.

Relativamente à análise de respostas de docentes de cada sala, determinou-se a moda dos níveis de respostas dadas. Esta análise permite observar quais os níveis mais registados pelas docentes em cada item.

Tabela 11 - Mapa de respostas dos docentes das respetivas salas analisadas

Ítems	JI A	JI B	JI C	2.º D	2.º E	4.º F	4.º G
1.1.	4	4	5	5	5	5	5
1.2.	4	4	4	5	4	4	5
1.8.	4	4	4	5	5	5	5
1.7.	4	3	4	4	3	3	3
1.4.	4	5	4	5	5	5	5
3.6.	3	4	2	4	4	4	3
1.5.	4	4	4	--- <sup>10</sup>	4	5	5
2.6.	3	4	4	4	4	5	3
3.2.	5	5	4	5	5	4	4
3.3.	4	5	4	5	5	4	4
3.8.	4	5	4	5	5	4	4
3.4.	5	5	5	5	5	4	5
3.5.	4	4	4	5	3	4	4
3.7.	4	4	5	5	4	5	5

No item 1.1. a moda é 5. A maioria das educadoras registou o nível 4, enquanto todas as professoras registaram o nível 5.

No item 1.2. a moda é 4. Duas professoras registaram o nível 5.

No item 1.8. a moda é 5. Todas as educadoras registaram o nível 4. Todas as professoras registaram o nível 5.

No item 1.7. a moda é 3. A maioria de respostas no nível 3 foram dadas por docentes em contexto de 1.º CEB.

No item 1.4. a moda é 5. Apenas duas educadoras registaram o nível 4.

No item 3.6. a moda é 4.

No item 1.5. a moda é 4. Uma professora não respondeu a este item.

No item 2.6. a moda é 4.

No item 3.2. a moda é 5.

No item 3.3. a moda é 4.

<sup>10</sup> A docente não respondeu a este item.

No item 3.8. a moda é 4. As respostas dadas pelas docentes são iguais às dadas na alínea anterior.

No item 3.4. a moda é 5. A maioria das docentes registou o nível 5, à exceção do 4.º F que registou o nível 4.

No item 3.5. a moda é 4.

No item 3.7. a moda é 5. A maioria das educadoras registou o nível 4, enquanto a maioria das professoras registou o nível 5.

Analisando o mapa de respostas dadas pelas docentes, é possível afirmar que:

- Dentro do jardim de infância, a educadora correspondente ao JI B tem a perceção mais favorável de todas as educadoras inquiridas, relativamente à influência da sua prática educativa na criatividade do grupo de crianças.

- No 2.º ano, a professora correspondente ao 2.º D claramente tem uma perceção mais favorável acerca da sua prática educativa e da forma como esta influencia a criatividade do grupo de alunos.

- No 4.º ano, a docente com uma perceção mais favorável acerca da sua prática educativa e da forma como esta influencia a criatividade do grupo de alunos é a professora do 4. F.

### **3.6. Discussão dos resultados**

O presente estudo demonstrou, teoricamente, que a criatividade é uma capacidade que não depende apenas de fatores intrínsecos, mas também pode ser bastante influenciada por fatores extrínsecos. Atendendo que o público-alvo desta investigação são crianças, e uma vez que as mesmas passam uma grande parte da sua vida em contexto escolar ou pré-escolar, tornou-se necessário analisar a sua perceção acerca do ambiente escolar que as envolve diariamente e de que forma o mesmo poderá influenciar o desenvolvimento da criatividade de cada uma.

Começando pelo jardim de infância, os resultados mostram que a sala do JI C demonstrou ter uma perceção mais positiva a todas as dimensões em análise, comparada com as restantes salas (JI A e JI B). Contudo, confrontando os resultados com os das docentes titulares de cada sala, percebe-se que a educadora da sala do JI B tem a perceção mais favorável acerca da sua prática educativa e no que diz respeito à promoção de um ambiente criativo.

Analisando os resultados da sala JI B com mais detalhe, é perceptível a diferença da média das proporções de respostas afirmativas na dimensão 2, em comparação com os

resultados das restantes salas de pré-escolar para esta dimensão. Uma vez que a dimensão 2 diz respeito à autoperceção da criança em relação à sua capacidade criativa, o facto de o grupo JI B ter a média mais baixa dos três grupos de jardim de infância, mesmo quando a educadora da respetiva sala tem a perceção mais favorável ao desenvolvimento da criatividade, leva-me a crer que a reflexão da prática profissional, mesmo após anos de serviço e uma vasta experiência, é essencial para um docente ter uma maior consciencialização da sua ação em cada grupo. Seria vantajoso, para este grupo, que o trabalho da docente incidisse na melhoria da autoperceção das crianças em relação à sua capacidade criativa, de forma que o grupo ganhasse uma visão mais positiva acerca das suas capacidades.

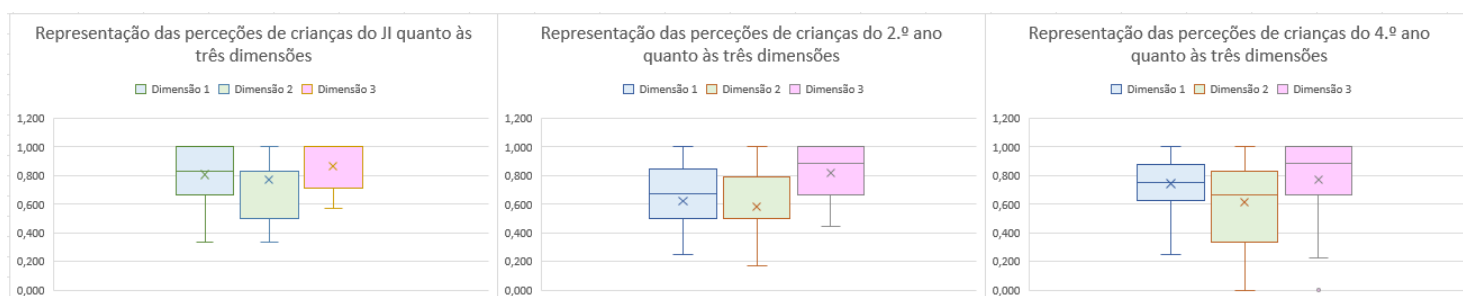
O facto de a autoperceção do grupo ser mais negativa, poderá estar a influenciar a terceira dimensão, relacionada com o interesse da criança pela aprendizagem e pela escola, uma vez que este grupo (JI B) teve também os resultados menos positivos para a terceira dimensão, em comparação com os restantes grupos (JI A e JI C).

No que diz respeito ao 1.º CEB, e começando pelos grupos de 2.º ano, a dimensão com resultados mais positivos em ambos os grupos é a dimensão 3, o que poderá revelar que as turmas de 2.º ano desta escola têm uma grande motivação e interesse pela aprendizagem. No entanto, o grupo 2.º D demonstra claramente resultados mais favoráveis que o grupo 2.º E em todas as dimensões. A docente do grupo 2.º D, em concordância com o seu grupo, tem também uma visão mais favorável acerca da sua prática.

Relativamente ao 4.º ano, tanto o grupo 4.º F como o grupo 4.º G obtiveram resultados semelhantes para cada dimensão. No entanto, o 4.º F mostra uma visão mais favorável na dimensão 1, em concordância com a docente do respetivo grupo que também perceciona a sua prática de forma mais positiva do que a docente do grupo 4.º G.

Comparando os diversos contextos educativos, observa-se um geral decréscimo de positividade nos resultados para cada dimensão após a saída do jardim de infância, tal como se pode ver na ilustração 4. Contudo, a maior oscilação verifica-se na dimensão 1, o que significa que as práticas educativas em jardim de infância são percecionadas de forma mais positiva pelas crianças.

Ilustração 4 - Comparação entre gráficos



O item “Promovo o trabalho em grupo” foi o item destinado à influência da prática docente sobre o ambiente escolar que obteve resultados menos positivos, o que significa que a prática dos docentes inquiridos não incide muito sobre o trabalho cooperativo e de grupo. Deste modo, reduz-se a possibilidade de as crianças conhecerem e apropriarem-se de novas ideias.

Segundo Arends (1997), citado em Cunha e Uva (2016, p.139), “durante as atividades cooperativas, os elementos do grupo apresentam uma maior motivação para realizar a tarefa proposta”. Essa mesma motivação é, como já foi constatado no trabalho teórico desenvolvido anteriormente, um elemento fundamental para a criatividade. Freitas e Freitas (2002, p. 21) assumem também que a aplicação de práticas cooperativas e de grupo fomentam a motivação intrínseca e a autoestima.

Existe uma constante em todos os grupos analisados, sendo essa o facto de a dimensão 2 ter maioritariamente resultados menos favoráveis que os restantes. Isto poderá indicar que as crianças têm uma visão pouco positiva da sua própria capacidade criativa. Relacionando esta observação ao parágrafo escrito acima, posso inferir que através do trabalho em grupo as crianças poderiam desenvolver uma visão mais positiva acerca das suas capacidades e adquirir uma maior motivação intrínseca para criar e pensar em novas ideias.

### **3.7. Limitações do estudo**

Uma vez que este estudo incide numa amostragem de conveniência, ou seja, numa amostra que resulta das disponibilidades dos contextos ao invés de uma seleção por meio de um critério estatístico, a primeira limitação diz respeito ao número reduzido da amostra, principalmente no contexto de jardim de infância, pelo facto de ter apenas selecionado crianças acima dos cinco anos de idade e por estar dependente da autorização dos encarregados de educação.

Outra das limitações prende-se com a falta de autonomia das crianças em contexto de jardim de infância, por não conseguirem ler as questões e também com a necessidade de adaptação dos níveis do questionário que foram restringidos a resposta de “sim” ou “não”, enquanto as crianças do 1.º CEB responderam aos itens com uma escala de *Likert* de 5 pontos.

## Conclusão

O começo deste trabalho surgiu, em parte, pela minha inquietação acerca da percepção de perda da capacidade criativa ao longo dos anos, até à fase adulta. A tendência é afirmar que as crianças são mais criativas do que os adultos, mas, como explica Csikszentmihalyi (2018), apesar dessa afirmação conter alguma verdade, essa criatividade diz respeito à criatividade comum (small/little c), utilizada no dia a dia. A alta criatividade (big C) está maioritariamente presente nos adultos. O autor diz ainda que o facto de atribuirmos uma maior capacidade criativa às crianças se deve às suas observações sobre o mundo e afirmações que para os adultos parecem originais. A realidade, explica o autor, é que essa forma original de ver e compreender o mundo não é mais do que uma expressão de conexões superficiais criadas pela falta de entendimento da realidade e pelo desejo de perceber mais sobre algo que lhes é desconhecido. (p. xvi)

Seguidamente, procurei entender melhor o conceito de criatividade e o processo criativo, tentado neste caminho perceber se a capacidade criativa de cada pessoa depende apenas de fatores intrínsecos ou se o meio que envolve cada indivíduo interfere no desenvolvimento dessa mesma capacidade.

Descobri, no meu percurso investigativo, que a criatividade depende de alguns fatores internos como a inteligência, estilo de pensamento, resiliência, imaginação, flexibilidade e motivação intrínseca. Contudo, esta motivação poderá ser afetada pelo contexto social e outros motivadores extrínsecos, como: noção de trabalho significativo; equilíbrio entre desafios e capacidades/competências; colaboração e partilha; feedback imediato e construtivo; reconhecimento do esforço criativo; e clareza nos objetivos para cada tarefa.

O contexto educativo e escolar é um meio bastante influente no desenvolvimento da motivação extrínseca, na medida em que este se pode potenciar, desde cedo na vida de um indivíduo, nomeadamente através de:

- momentos de colaboração e partilha;
- situações e tarefas desafiantes;
- trabalhos com vista à aquisição de conhecimentos, mas com potencial para criar motivação e autoestima através da prática do docente que deverá ter em consideração o significado do trabalho para o aluno e o reconhecimento do esforço exercido na sua realização.

Neste sentido, entende-se que a prática docente é um dos fatores extrínsecos com um papel preponderante no desenvolvimento da capacidade criativa das crianças e dos estudantes.

Partindo desta conclusão, decidi realizar uma investigação que me permitiu perceber a perceção de crianças inseridas em contextos educativos (educação de infância) e escolares (ensino primário) no que diz respeito à sua motivação pelo meio e ao modo como o mesmo promove o desenvolvimento da criatividade nesses indivíduos.

Concluí que as práticas educativas em jardim de infância são percecionadas de forma mais positiva pelas crianças, em comparação com as crianças em contexto de 1.º CEB. Enquanto docente, penso que será importante olhar e analisar as práticas em jardim de infância e primeiro ciclo com vista a obter uma comparação entre contextos na tentativa de perceber a razão para tal perceção.

Em tom reflexivo, creio que a diferença mais evidente entre estes dois contextos educativos é a segmentação do ensino e da aprendizagem que ocorre no primeiro ciclo e que não se verifica no jardim de infância. Neste, as crianças vão adquirindo diversos conhecimentos de forma global, muitas vezes partindo dos seus interesses, tornando essa aquisição mais significativa. Uma criança no contexto de pré-escolar não sabe, nem lhe é explicado, se num determinado momento está a aprender conceitos da área da formação pessoal e social ou conceitos de matemática. Já no primeiro ciclo, não só os momentos de aprendizagem são muito mais segmentados, como existe uma consciencialização por parte do/a aluno/a de que será avaliado/a exclusivamente a cada área de ensino. Os conteúdos abordados em sala de aula deixam, muitas vezes, de partir dos interesses do grupo, uma vez que os objetivos são cada vez mais específicos e a utilização de manuais por vezes dificulta a flexibilidade no ensino de novas aprendizagens e não permite a realização de trabalhos significativos.

As crianças inquiridas, no geral, revelam uma visão pouco positiva da sua própria capacidade criativa, levando-me a crer que essa mesma perceção poderá estar a influenciar negativamente o seu interesse pela aprendizagem e pela escola, uma vez que o grupo que mostrou resultados menos positivos acerca da visão que tem sobre a sua criatividade tem também resultados menos positivos nos restantes parâmetros. Contrariamente, o grupo que apresenta uma visão mais positiva acerca da sua capacidade criativa revela também perceções mais positivas nos restantes parâmetros.

Neste sentido, será importante fomentar a autoconfiança nas crianças em idade escolar e pré-escolar, através do reconhecimento do esforço criativo e do feedback imediato e construtivo, reconhecidos anteriormente como ações que promovem a motivação e, conseqüentemente, estimulam a criatividade. É também importante adequar os desafios e tarefas propostas em contexto escolar e pré-escolar para que as crianças não sintam que as suas capacidades/competências não estão a ser suficientes para atingir o sucesso escolar.

## Reflexão final

Prestes a terminar esta derradeira fase do meu percurso académico, recordo o meu trajeto no papel de estudante, através do qual me deparei com distintos estilos educativos praticados por diversos docentes. Percebi que não há um método perfeito ou totalmente consensual. Tornou-se, portanto, muito evidente para mim que teria de refletir sobre mim, sobre as minhas crenças e valores e sobre qual seria o meu papel ou pelo menos que papel queria ter na Educação dos adultos do futuro.

Creio que ainda tenho um longo percurso a percorrer nesta jornada em busca de um maior autoconhecimento pessoal e profissional, mas sinto que me vou aproximando do meu estilo por cada vez que analiso, avalio e reflito acerca da minha prática e também através da observação de outras práticas. A oportunidade de realizar estágios revelou-se, assim, essencial na minha formação inicial por permitir o contacto com contextos e situações reais e a possibilidade de refletir sobre o que foi feito com vista a melhorar.

Constanei, através da análise da literatura consultada, que a perceção do ensino em 1991, pelos autores Robert Sternberg e Todd Lubart, continua a ser semelhante à visão do ensino atual. Continua a criticar-se o estilo conformista, a falta de articulação entre conteúdos e áreas curriculares e o pouco desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico, continuando a existir uma forma muito padronizada de avaliar conhecimentos. Contudo, vejo cada vez mais a vontade e o interesse do corpo docente em desenvolver um ensino mais centralizado e focado nos interesses e vocações dos alunos, criando situações de aprendizagem significativa, sendo este um fator determinante no estímulo da motivação e consequente aumento da criatividade.

Conforme nos apresenta Bloom (1956), existe um sistema de classificação educacional que permite categorizar e distinguir diferentes habilidades cognitivas, de forma hierárquica, desde as mais simples às mais complexas. Os níveis de classificação deste sistema são:

- conhecimento: neste nível o aluno deve ter a capacidade de se lembrar, citar ou reconhecer algo que foi aprendido;

- compreensão: o autor afirma ser “provavelmente” a habilidade intelectual mais exercitada nas escolas, considerando as práticas de cariz mais expositivo no qual o ensino é comunicado aos alunos e espera-se que estes retenham e compreendam o que lhes é transmitido. Neste nível, o aluno deverá ser capaz de ir além da compreensão do que lhe foi transmitindo, podendo reorganizar mentalmente o seu conhecimento relacionando-o com vivências e experiências pessoais, e posteriormente conseguir fazer conjeturas;

- aplicação: através da aplicação do conhecimento adquirido numa nova situação ou contexto é possível perceber se um aluno realmente compreendeu a informação. Mais que compreender e relacionar conhecimentos e aprendizagens, esta habilidade cognitiva permite aplicar um conhecimento prévio num novo problema ou situação;

- análise: este nível de capacidade cognitiva é mais avançado que os restantes níveis descritos acima, uma vez que para além da compreensão e aplicação de um conhecimento, o aluno deverá conseguir dividir, selecionar e comparar a informação. É geralmente exercido em áreas científicas e artísticas, nas quais o aluno analisa como uma ideia se relaciona com outra, distingue ideias ou temas dominantes de secundários numa poesia ou música, etc.;

- síntese: este processo passa por combinar várias informações apreendidas de modo a constituir/criar novas informações, envolvendo uma “recombinação” de experiências anteriores e novos conhecimentos. Neste nível, entendemos que existe um maior comportamento criativo comparativamente aos restantes acima descritos. No entanto, o autor refere que a manifestação criativa não é completamente livre, tendo em conta que se espera do aluno um trabalho dentro dos limites estabelecidos;

- avaliação: este nível está numa posição de superioridade em relação aos demais por ser um processo complexo que poderá envolver uma combinação de todos os outros níveis. Segundo o autor, no processo de avaliação é revelado um elo com os afetivos, valores, gostos, prazer, etc. O autor ressalva que este nível, embora ocupe o último lugar da pirâmide, não é necessariamente o último passo no pensamento ou na resolução de problemas, podendo ser utilizado antes da aquisição de novos conhecimentos. É a partir do exercício avaliativo que o aluno poderá desenvolver as suas competências de argumentação e pensamento crítico.

Percebe-se, através da explicação dos níveis da Taxonomia de Bloom (1956), que um ensino que permita o desenvolvimento da criatividade tem de admitir práticas que excedam o nível da análise. Neste sentido, é bastante importante relacionar conhecimentos e promover a interdisciplinaridade entre as áreas de conteúdo abordadas no ensino possibilitando, deste modo, a construção de novos conhecimentos através da junção e recombinação de saberes.

Apesar de existir, no primeiro ciclo do Ensino Básico, a possibilidade de interligar áreas disciplinares, a existência de manuais escolares para cada disciplina e a separação horária das áreas são aspetos que não facilitam esse potencial que o ensino em monodocência pode oferecer. Ademais, considero que há necessidade de abordar mais aprofundadamente a criatividade na formação inicial de professores, principalmente no que diz respeito à promoção do seu desenvolvimento, sendo para tal necessário entender o que poderá influenciá-lo.

O presente estudo prova que o desenvolvimento da criatividade advém da influência de diversos fatores, não só intrínsecos, mas também extrínsecos, colocando educadores e professores numa posição de grande influência junto dos seus alunos. Uma vez que a escola tem também a função de preparar para o futuro, é fundamental que os agentes educativos que a compõem compreendam a importância da sua prática na vida escolar de cada aluno, tendo em conta que a criatividade não é exclusiva do percurso académico de um indivíduo, é também uma capacidade que o acompanha na sua vida pessoal e profissional, podendo ter um papel preponderante na resolução de problemas e superação de obstáculos, bem como no seu sucesso pessoal e profissional.

Por fim, relembro o início deste trabalho, quando citei John Cleese numa frase na qual o autor transmite a ideia de que o medo de errar é um grande entrave no desenvolvimento da criatividade. Esse medo pode incapacitar-nos de atingir sonhos e até de os projetar na nossa mente. Dentro de uma sala, em contexto escolar, devemos lutar para que o medo não entre. É importante que as crianças sintam que têm liberdade para serem espontâneas e originais e que essa originalidade não seja confundida com irreverência ou falta de respeito.

## Referências Bibliográficas

- Albert, R. S. & Runco, M. (1999). A history of research on creativity. In R. J., Sternberg (Ed.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 16-31). Cambridge University Press.
- Alencar, E. M. (1986). Criatividade e ensino. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 6(1), 13-16. <https://doi.org/10.1590/S1414-98931986000100004>
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 10, 123-167.
- Amabile, T. M. (1996). Creativity and innovation in organizations. Harvard Business School Note 396-239.
- Amabile, T. M. & Mueller, J. S. (2008). Studying creativity, its processes, and its antecedents: An exploration of the componential theory of creativity. In J. Zhou & C. E. Shalley (Eds.), *Handbook of Organizational Creativity*, 33-64. New York: Lawrence Erlbaum.
- Amabile, T. M. (2012). *Componential theory of creativity*. Harvard Business School Working Paper, 12-096. <https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=42469>
- Amabile, T. M. & Pratt, M. G. (2016). The Dynamic Componential Model of Creativity and Innovation in Organizations: Making Progress, Making Meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183.
- Batista, B., Rodrigues, D., Moreira, E. & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? In Sá, P., Costa, A. & Moreira, A. (Eds.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (Vol. 2)* (pp. 13-36). UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/30772>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, In David McKay Company (Ed.), *Handbook I: Cognitive Domain*. [https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP242/Benjamin%20S.%20Bloom%20-%20Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives%2C%20Handbook%201\\_%20Cognitive%20Domain-Addison%20Wesley%20Publishing%20Company%20%281956%29.pdf](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP242/Benjamin%20S.%20Bloom%20-%20Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives%2C%20Handbook%201_%20Cognitive%20Domain-Addison%20Wesley%20Publishing%20Company%20%281956%29.pdf)
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81.

- Comissão Nacional da UNESCO. (2006, março 6-9). *Roteiro para a educação artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. [Roteiro]. Conferência Mundial sobre Educação Artística, Lisboa. <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper/Ccillins. 107-126.
- Csikszentmihalyi, M. (2018). Foreword. In R. J. Sternberg & J. C. Kaufman (Eds.), *The nature of human creativity*, (pp. v-xxiii). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108185936>
- Cunha, F. & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: Perspetiva de docentes e crianças. *Interações*, 41, 133-159. <https://doi.org/10.25755/int.10839>
- David, A. P. & Morais, M. F. (2012). Pensando a criatividade: Apontamentos sobre o percurso explicativo do conceito. *RecreArte*. <https://hdl.handle.net/1822/20475>
- Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I Série A n.º 201/2001. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>
- Despacho n.º 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). Diário da República: II Série, n.º 138/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>
- Dias, C. (2014). *Criatividade no Ensino Básico: um olhar sobre as representações de alunos e professores em escolas públicas e privadas*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/30216>
- Direção Geral da Educação (DGE). (2018). *Aprendizagens essenciais: 1.º Ciclo do ensino básico*. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Direção Geral da Educação (DGE). (2021). *Aprendizagens Essenciais: 1.º Ciclo do ensino básico – Matemática*. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Fleith, D., Almeida, L. & Peixoto, F. J. (2011). Validação da escala clima para criatividade em sala de aula. *Estudos de Psicologia*, 28(3), 307-314. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000300002>
- Fleith, D. & Alencar, E. M. (2005). Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(1), 085-091. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000100012>
- Freitas, L. & Freitas, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: ASA Editores.

- Gibim, Q. & Wechsler, S. (2020). Escala de perfil criativo: Construção de instrumento e estudos psicométricos. *Avaliação Psicológica*, 19(4), 382-389. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2020.1904.17855.04>
- Gomes, F. P., Matos, L. & Caravela, N. (2011). *Ser Criança é...*, Os 10 direitos da criança. Pglm.
- Lei n.º 46/86. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República: I Série n.º 237/1986. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Llenas, A. (2020). *O monstro das cores*. Nuvem de Letras.
- Luís, D. (2013). Estudo do meio: Os animais no âmbito da educação pré-escolar e do ensino do 1.º ciclo do ensino básico. [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/2878>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Morais, M. F. (2015). Criatividade: Conceito e desafios. *Educação e Matemática*, 18(135), 3-7. <https://hdl.handle.net/1822/42298>
- Papalia, D. E. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento humano*. (12ª ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Parr, T. (2019). *Não faz mal ser diferente*. (2ª ed.). Zero a Oito.
- Pereira, C. (2020). *A emergência [e urgência] da criatividade na adaptação à sociedade contemporânea: Uma proposta para a formação inicial de professores* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/42863>
- Projeto Educativo (2019/2021). [instituição]
- Projeto Educativo (2019/2022). [instituição]
- Projeto de sala (2020/2021) [educadora]
- Rosas, A. (2008). *Criatividade em educação popular: Um diálogo com Paulo Freire* [Tese de Doutoramento, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4605>

- Runco, M. A. & Sakamoto, S. O. (1999). Experimental studies of creativity. In R. J., Sternberg (Ed.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 62-92). Cambridge University Press.
- Segurança Social (2010). *Manual de processos-chave – Creche. Modelos de avaliação da qualidade das respostas sociais.* (2ª ed.). <https://servicosocial.pt/wp-content/uploads/2015/07/Creche-Manual-de-Processos-chave-2%C2%AAEdi%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Sepúlveda, L. (2011). *A História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar.* (5.ª ed.). Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Sousa, J. (2019). *Um contributo para a organização dos espaços e materiais num contexto de creche.* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/29048>
- Stein, M. I. (1974). *Stimulating creativity, Volume 1: Individual procedures.* Academic Press, Inc.
- Sternberg, R. J. (2008). *Psicologia cognitiva.* (4.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1-31. <https://www.jstor.org/stable/26767348>
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J., Sternberg (Ed.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 3-15). Cambridge University Press.
- Tasiopoulou, E., Myrtsioti, E., Gori, J. N., Xenofontos, N., Chovardas, A., Cinganotto, L., Anichini, G., Garista, P., Benedetti, F., Guida, M., Minichini, C., Benassi, A. & Gras-Velazquez, A. (2020). *STE(A)M IT: Integrated STEM teaching state of play.* European Schoolnet (EUN Partnership AIBSL). <https://steamit.eun.org/integrated-stem-teaching-state-of-play/>
- Taylor, I. A. (2017). A retrospective view of creativity investigation. In I. A. Taylor & J. W. Getzels (Eds.), *Perspectives in Creativity.* (pp. 1-29). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315126265>

Vilelas, J. (2009). *Investigação – O Processo de Construção do Conhecimento* (1.ªed). Edições Sílabo

Wechsler, S. (2006). Validity of the Torrance tests of creative thinking to the brazilian culture. *Creativity Research Journal*, 18(1), 15-25.  
[https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_3)

## Anexos

### Anexo A – Escala sobre o Clima para a Criatividade em Sala de Aula (Fleith & Alencar, 2005)

Item	Conteúdo	Carga	h <sup>2</sup>	Correlação item-total
1	A professora dá atenção às minhas idéias	0,73	0,57	0,58
12	A professora se importa com o que eu tenho a dizer.	0,66	0,52	0,58
3	Minhas idéias são bem-vindas.	0,50	0,38	0,50
7	A professora me dá tempo suficiente para pensar sobre uma história que eu tenho que escrever.	0,47	0,29	0,43
2	Eu tenho chance de participar de várias atividades	0,34	0,23	0,39

Nota. Variância explicada = 7,84. Índice de fidedignidade = 0,73.

Item	Conteúdo	Carga	h <sup>2</sup>	Correlação item-total
10	Eu tenho muitas idéias.	0,59	0,42	0,44
6	Eu me acho criativo(a).	0,58	0,40	0,51
8	Eu uso minha imaginação.	0,49	0,30	0,43
21	Eu sinto orgulho de mim.	0,37	0,33	0,37

Nota. Variância explicada = 6,60. Índice de fidedignidade = 0,66.

Item	Conteúdo	Carga	h <sup>2</sup>	Correlação item-total
14	A professora me pede para pensar em novas idéias.	0,61	0,44	0,42
22	A professora me pede para pensar em muitas idéias.	0,61	0,47	0,45
19	A professora me pede para tentar quando eu não sei a resposta para uma questão.	0,36	0,25	0,31

Nota. Variância explicada = 4,67. Índice de fidedignidade = 0,58.

Item	Conteúdo	Carga	h <sup>2</sup>	Correlação item-total
13	Eu gosto da matéria ensinada.	0,72	0,54	0,50
15	Eu aprendo coisas que realmente gosto.	0,51	0,31	0,44
9	Os trabalhos que faço são divertidos	0,38	0,35	0,43
11	Quando eu começo uma tarefa, eu gosto de terminá-la.	0,36	0,21	0,35
18	Eu aprendo muitas coisas.	0,32	0,26	0,31
23	Eu pesquiso em livros quando eu quero saber mais sobre um assunto.	0,30	0,25	0,33

Nota. Variância explicada = 6,59. Índice de fidedignidade = 0,66.

Item	Conteúdo	Carga	h <sup>2</sup>	Correlação item-total
16	Eu posso escolher o que eu quero fazer.	0,59	0,40	0,40
17	Eu fico tão envolvido(a) com as tarefas que eu não sei o que está acontecendo perto de mim.	0,43	0,23	0,34
4	Eu procuro fazer as tarefas de maneiras diferentes.	0,40	0,25	0,30
5	A professora me pede para mostrar meu trabalho para os outros alunos.	0,39	0,25	0,30

Nota. Variância explicada = 5,18. Índice de fidedignidade = 0,55.



**Anexo C - Questionário destinado a alunos do 2.º e 4.º ano do 1.º CEB**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ anos





























































Marca com X a resposta que se aplica a ti:

Eu sou: ( ) menino ( ) menina

Estou no: ( ) 2.º ano ( ) 4.º ano

As frases que vais ler neste questionário estão relacionadas com o que acontece na tua sala de aula. Vais pintar a cara que responde melhor ao que acontece na tua sala de aula. Escolhe apenas uma cara para cada frase e tem atenção para não deixares nenhuma frase sem resposta. Vamos treinar?

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Eu trabalho em grupo.					
Eu desenho.					
Na sala de aula:	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Eu tenho muitas ideias.					
Eu tento criar coisas novas.					
Eu penso e faço coisas diferentes dos meus colegas.					
Gosto de arriscar e dar propostas que ainda não foram pensadas e realizadas.					
O/A professor/a dá atenção às minhas ideias.					
O/A professor/a pede-me para pensar em novas ideias.					
As minhas ideias são bem recebidas pelos meus colegas.					
Eu uso a minha imaginação.					
Eu sou criativo/a.					
Eu interesso-me pelo que me ensinam na escola.					
Eu gosto das atividades que faço na escola.					

Na sala de aula:	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Eu sinto-me motivado/a na escola.					
Eu tenho curiosidade na matéria dada nas aulas.					
As tarefas prendem-me tanto a atenção que não sei o que está a acontecer à minha volta.					
Tenho facilidade em realizar as tarefas na escola.					
O/A professor/a diz-me quando estou a fazer um bom trabalho.					
O/A professor/a dá-me tempo suficiente para pensar e realizar as minhas ideias.					
Percebo o que é pedido pelo/a professor/a.					
O/A professor/a promove o trabalho em grupo.					
O/A professor/a promove a partilha de ideias entre os alunos.					
Entendo para que serve uma atividade quando a realizo.					
Eu sinto-me confiante.					
Eu sinto orgulho em mim e nas minhas ideias.					

(Este questionário foi construído com base na *Escala sobre o Clima para a Criatividade em Sala de Aula* (Fleith & Alencar, 2005) e na investigação de Dias (2014), que adaptou a escala para turmas do 1.º CEB de Portugal.)

**Anexo D – Questionário destinado a crianças com 5 anos do JI**

Contexto: JI		
Data: ___/___/_____		
Idade: _____ anos		
Sexo: Feminino ( ) Masculino ( )		
Na sala:	(1) Não	(2) Sim
Tens muitas ideias?		
Tentas criar coisas novas?		
Pensas e fazes coisas diferentes dos teus colegas?		
Gostas de dizer as tuas ideias mesmo que não saibas se o/a educador/a as vai aceitar?		
O/A educador/a dá atenção às tuas ideias?		
O/A educador/a pede-te para pensares em novas ideias?		
Os teus colegas gostam das tuas ideias?		
Costumas usar a tua imaginação?		
O/A educador/a dá-te tempo suficiente para pensares e fazeres as ideias que pensaste?		
Sabes o que é ser criativo? *		
És criativo/a?		
Interessas-te pelo que o/a educador/a fala?		
Gostas das atividades que fazes na escola?		
Sentes vontade em vir para a escola fazer as atividades?		
Tens curiosidade em saber mais sobre o que o/a educador/a fala na escola?		
Já aconteceu fazeres uma atividade que gostasses tanto que não sabias o que estava a acontecer à tua volta?		
Os trabalhos que fazes na sala são fáceis para ti?		
O/A educador/a diz-te quando estás a fazer um bom trabalho?		
Percebes sempre o que o/a educador/a te pede para fazer?		
Tens orgulho em ti e nas tuas ideias?		

\* Esta questão não será contabilizada para efeitos estatísticos, uma vez que é de resposta aberta e apenas serve para perceber o entendimento das crianças acerca do conceito de criatividade para poderem responder à questão seguinte.

Este questionário foi concebido para ser preenchido pelo seu autor, fazendo a leitura das questões às crianças e colocando a sua resposta nos respetivos campos.

## Anexo E – Questionário destinado aos Educadores e Professores das crianças inquiridas

Data: ___/___/_____					
Contexto: JI ( ) 2.º ano ( ) 4.º ano ( )					
Na sala:	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Ouçó atentamente as ideias das crianças.					
Incentivo o grupo a pensar em novas ideias.					
Promovo a partilha de ideias entre as crianças.					
Promovo o trabalho em grupo.					
Dou feedback positivo às crianças.					
O grupo tem facilidade em realizar as tarefas propostas.					
Dou tempo suficiente para as crianças pensarem e realizarem as suas ideias.					
O meu grupo, regra geral, é criativo.					
O grupo gosta das atividades realizadas.					
O grupo sente-se motivado.					
O meu grupo, regra geral, está confiante.					
O meu grupo, regra geral, é curioso.					
As crianças imergem na atividade e demonstram uma grande atenção e prazer na mesma.					
Dialogo com o grupo para que este entenda para que serve uma atividade quando a realizam.					