

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

**A Criatividade na Educação Pré-Escolar
como forma de Expressão e Comunicação**

Helena Sofia da Costa Colaço

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Maria Leonor Alexandre Borges dos Santos Terremoto

Doutora Olga Maria Teixeira Amaral Ludovico

2013

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

**A Criatividade na Educação Pré-Escolar como forma de
Expressão e Comunicação**

Helena Sofia da Costa Colaço

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação de:


Professora Doutora Maria Leonor Alexandre Borges dos Santos Terremoto
Doutora Olga Maria Teixeira Amaral Ludovico

2013

A Criatividade na Educação Pré-Escolar como forma de Expressão e Comunicação

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.



(Helena Sofia da Costa Colaço)

Copyright – Helena Sofia da Costa Colaço. Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Aos meus pais e avós maternos, por me terem educado com sonhos e pelo seu trabalho de uma vida de luta para que nada me faltasse. Juntamente comigo foram protagonistas nesta grande aventura de realização de um dos meus sonhos pessoais – ser educadora de infância. Devo-lhes, em parte, a aprendizagem do verdadeiro valor da vida e a pessoa que sou hoje.

A Flor

Pede-se a uma criança: Desenha uma flor!

Dá-se-lhe papel e lápis.

A criança vai sentar-se no outro canto da sala onde não há mais ninguém.

Passado algum tempo o papel está cheio de linhas. Umhas numa direcção, outras noutras; umas mais carregadas, outras mais leves; umas mais fáceis, outras mais custosas.

A criança quis tanta força em certas linhas que o papel quase não resistiu.

Outras eram tão delicadas que apenas o peso do lápis já era demais.

Depois a criança vem mostrar essas linhas às pessoas: uma flor!

As pessoas não acham parecidas estas linhas com as de uma flor!

Contudo, a palavra flor andou por dentro da criança, da cabeça para o coração e do coração para a cabeça, à procura das linhas com que se faz uma flor, e a criança pôs no papel algumas dessas linhas, ou todas. Talvez as tivesse posto fora dos seus lugares, mas são aquelas as linhas com que Deus faz uma flor!

Almada Negreiros (1921)

AGRADECIMENTOS

Num percurso marcado por avanços e recuos, muitos foram os que, direta ou indiretamente, colaboraram de forma inestimável para a realização deste trabalho e a quem estou muito grata. A todos, quero expressar os meus sinceros agradecimentos, de forma especial:

- Às minhas orientadoras, Professora Doutora Maria Leonor Alexandre Borges dos Santos Terremoto, e Doutora Olga Maria Teixeira Amaral Ludovico, pela competente orientação deste relatório e permanente disponibilidade, bem como pelo apoio e incentivo constantes que foram essenciais para que superasse as dificuldades inerentes ao processo. Não posso deixar de agradecer, de forma especial, à última, que desde o início, numa relação de empatia, caminhou comigo ao longo deste percurso - pelas suas sugestões, conselhos e críticas construtivas que vieram enriquecer este trabalho e, ainda, pelo excelente ser humano que é e que demonstrou ser, tornando-se um exemplo vivo para mim enquanto pessoa e profissional.

- À professora Maria Helena Horta, pelo apoio e disponibilidade que demonstrou e pela partilha de conhecimentos e experiências que vieram abrilhantar e enriquecer este trabalho, permitindo-me levar a bom termo esta tarefa.

- À minha irmã, conselheira de todas as horas, pelo seu incentivo para continuar e por, pacientemente, ter respeitado as minhas ausências.

- Ao meu tio Jorge que, mesmo não estando fisicamente presente, continua hoje a ser modelo de força e fonte de inspiração.

- À educadora de infância cooperante e às crianças que, de forma entusiasta, participaram neste trabalho e sem as quais o mesmo não teria sido possível. Os momentos vividos em conjunto, de constante experiência e descoberta, influenciarão positivamente o exercício da minha profissionalidade, sendo o apoio e incentivo dados pela educadora de infância cooperante determinantes para prosseguir e acreditar nas minhas ideias.

- À Adriana, colega de curso e amiga para a vida, com quem pude partilhar informações, receios e inseguranças. Sobretudo pelo permanente companheirismo e disponibilidade em ouvir e aconselhar-me com humildade nos momentos mais difíceis.

- A todos os meus amigos, que sempre acreditaram em mim - mais do que eu própria. Em especial à Inês, minha amiga de infância, que me demonstrou o valor da amizade e sempre me incentivou e apoiou.

- Às educadoras Vera Poeira, Marisa Nobre e Andreia Matos, amigas e futuras colegas de profissão, pelas suas palavras de incentivo e interesse acerca do desenrolar do trabalho.

- À Dr.^a Fátima Almeida, que, de forma simpática e atenta, se mostrou disponível para esclarecer todas as minhas dúvidas ligadas à parte burocrática, poupando-me preocupações.

- Aos funcionários da Biblioteca da Universidade do Algarve (Campus da Penha), pela prontidão na prestação dos serviços solicitados, nomeadamente, na concretização de empréstimos inter bibliotecas.

RESUMO

Considerando a importância da criatividade no desenvolvimento das crianças para que sejam capazes de se expressar e comunicar através de linguagens múltiplas, de compreender o mundo e de intervir socialmente de modo consciente, informado e criativo; e, tendo em conta o importante papel da educadora de infância nesse processo, o presente estudo, realizado no âmbito da prática de ensino supervisionada, do mestrado em educação pré-escolar, tem como objetivos principais:

- Conhecer a opinião da educadora cooperante relativamente à importância da criatividade como forma de expressão e comunicação da criança em idade pré-escolar;
- Identificar as estratégias utilizadas pela educadora cooperante que se constituam como estímulos à criatividade da criança em contexto de jardim de infância.

Assente numa metodologia qualitativa, que contemplou como instrumentos de recolha de dados: a análise documental, a entrevista semiestruturada e a observação participante, o estudo tem como participantes uma educadora de infância e vinte e duas crianças entre os quatro e os cinco anos de idade.

Os resultados obtidos permitem delinear as seguintes conclusões: i) o incentivo à criatividade é fundamental para o desenvolvimento equilibrado da criança; ii) o jardim de infância é efetivamente um local privilegiado para essa intervenção; iii) o estímulo, a valorização e o reforço positivo do trabalho da criança constituem atitudes facilitadoras do desenvolvimento da criatividade; iv) a realização de atividades abertas, que possibilitem o respeito pelo ritmo individual, integra o leque de estratégias adequadas ao desenvolvimento da criatividade; v) a expressão plástica é a área curricular que mais é associada à criatividade na prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; criatividade; papel do educador; pensamento divergente; expressão e comunicação.

ABSTRACT

One must consider the importance of creativity in the development of children so they can express themselves and communicate through multiple languages, understand the world and be socially active in a conscious, informed and creative way. So this study reinforces the important role of the educator on that process. Taking these assumptions into consideration, the present study, performed along the "supervised teaching practice" of the master's degree in pre-school education, has the following main aims:

- To know the opinion of the cooperating educator concerning the importance of creativity as a form of expression and communication among children attending pre-school;
- To identify the strategies used by the cooperating educator to stimulate the child in a kindergarten context.

The present work is based on a qualitative methodology that used the following instruments: the documental analysis, the semi-structured interview and the participant observation. This study also includes the participation of a pre-school educator and twenty-two children aged between four and five years old.

The final results allow us to draw the following conclusions: i) the stimulation of creativity is essential to obtain the child's balanced development; ii) the kindergarten is a privileged place for this intervention; iii) stimulation, recognition and positive reinforcement of the child's achievements are positive attitudes to develop creativity; iv) the implementation of open activities that respect their individual pace integrates the strategies adequate to the development of creativity; v) artistic expression is the area that is mostly associated with creativity in pedagogical practice.

Keywords: Pre-school education; creativity; educator role; divergent thinking; expression and communication.

Índice geral

Agradecimentos	v
Resumo	vi
Abstract	vii
Índice geral	viii
Siglas	x
Introdução	1
CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO	4
1. Explorando o conceito de criatividade	4
1.1. O lugar da criatividade na educação pré-escolar	6
1.2. O processo criativo: da curiosidade à criatividade	8
2. Trilhando os caminhos da criatividade: o estímulo ao pensamento divergente ..	10
3. O desenvolvimento da criança em idade pré-escolar: o desabrochar da criatividade	12
4. O papel do educador no estímulo da criatividade da criança em contexto de jardim de infância	14
4.1. A organização e gestão do ambiente educativo: espaço, tempo, grupo e materiais	17
4.2. A organização e gestão do currículo	22
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	25
1. Natureza do estudo	25
2. Objetivos do estudo	25

3. Questões orientadoras do estudo	26
4. Participantes do estudo	26
5. Opções e procedimentos metodológicos	27
5.1. Delineamento do estudo.....	27
5.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados e o seu tratamento	28
5.2.1. Análise documental	28
5.2.2. Entrevista semiestruturada	29
5.2.2.1. Elaboração do guião da entrevista	29
5.2.2.2. Realização da entrevista	31
5.2.2.3. Tratamento dos dados	31
5.2.3. Observação participante	32
5.3. Triangulação dos dados	33
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	34
1. Análise interpretativa do Projeto Educativo	34
2. Análise interpretativa do Projeto Curricular de Grupo	37
3. Análise interpretativa da entrevista	44
Conclusões	53
Relevância do estudo em termos pessoais e profissionais	59
Referências	64

Siglas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PE – Projeto Educativo

PES – Prática de ensino supervisionada

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da prática de ensino supervisionada [PES], desenvolvida em contexto de educação pré-escolar numa instituição particular de solidariedade social, localizada na cidade de Faro. Com a sua realização pretendemos refletir e analisar criticamente o papel do educador de infância no estímulo da criatividade da criança em contexto de jardim de infância, pois entendemos, tal como Homem, Gomes e Montalvão (2009, p. 41) que, “para uma sociedade ser salva da estagnação e para o indivíduo atingir o seu pleno desenvolvimento, qualquer sistema de educação deve encorajar a criatividade”, o que nos levou a focar o nosso olhar na intervenção pedagógica da educadora cooperante.

Segundo o princípio geral da educação pré-escolar, presente na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, art. 2.º), uma vez entendida como a primeira etapa da educação básica, a educação pré-escolar, torna-se decisiva na vida futura das crianças, quer ao nível da estruturação do seu pensamento, quer na sua formação enquanto seres sociais. O jardim de infância surge, então, como o lugar propício à criação de situações de aprendizagem que devem dar as oportunidades à criança de descobrir o seu próprio “eu” e o do outro, sendo da competência do educador de infância respeitar o seu ritmo próprio, a sua individualidade, o seu contexto social e as suas competências. Além de tudo isto, não poderá ser esquecido que a criança é um ser ativo e competente, capaz de construir as suas próprias representações e interpretações do mundo de uma forma gradual, participando, assim, na sua própria aprendizagem. Aliada a esta ideia, realçamos o contributo da criatividade no amadurecimento da criança, que começa por descobrir o mundo em que vive através das suas múltiplas linguagens, as quais não devem passar despercebidas ao olhar do educador de infância.

Neste contexto, entendemos ser importante a existência de práticas educativas que valorizem o processo criativo da criança em idade pré-escolar, de modo a que esta possa expressar-se de acordo com as suas ideias e convicções e conheça o meio que a rodeia, criando as suas próprias representações com base nas suas vivências. Lembremos, a propósito, a perspetiva de Robinson (2010, p. 73), que defende que “podemos ser imaginativos durante todo o dia sem que ninguém repare. Mas nunca diremos que alguém é criativo se essa pessoa nunca tiver feito nada”. Assim, cabe ao educador de infância dar oportunidades à criança para criar livremente, expressar-se e mostrar aquilo que é capaz de fazer.

Nesta perspetiva, importa lembrar Duffy (2004, p. 133), com quem concordamos, ao referir que as crianças são criativas “quando estabelecem uma relação que, para elas, é nova”.

Continua, explanando o conceito de criatividade do seguinte modo: trata-se de “relacionar o que anteriormente não tinha sido relacionado, de uma forma que seja nova e que faça sentido para o indivíduo em questão”. Prossegue, ainda, afirmando que o “desejo de ser criativo, de representar e de partilhar as nossas experiências com os outros parece ser uma característica humana básica” (p. 130), o que certamente não se torna exceção quando falamos de crianças em idade pré-escolar.

Face aos pressupostos apresentados não surpreende, portanto, a escolha do tema do presente estudo, o qual emergiu do nosso interesse e curiosidade pelo mesmo, facto que nos motivou a querer aprofundar conhecimentos que nos possibilitem o desenvolvimento de competências profissionais e, conseqüentemente, de desempenhos com qualidade, no exercício da nossa futura profissão de educadora de infância. Ambicionamos vir a aprofundar os nossos conhecimentos, ao considerarmos que um dos princípios-chave no exercício da nossa profissionalidade consiste em valorizar o que as crianças “fazem de diferente” e original, sem cairmos em processos rotineiros e desinteressantes para elas. Ao sairmos da nossa “zona de conforto”, procuramos satisfazer as nossas curiosidades, dúvidas e incertezas ligadas ao papel do educador de infância como facilitador ou não do processo criativo de cada criança, com o intuito de melhor compreendermos esta realidade.

Através da revisão da literatura que realizámos, apercebemo-nos que, apesar de existirem estudos que abordam a criatividade no campo da educação, poucos são aqueles que estão relacionados com a educação pré-escolar, ideia também defendida por Santos e André (2012). Nesse sentido, foi feita uma reflexão, e ponderámos o facto de esta investigação poder trazer algum contributo neste âmbito. Por outro lado, preocupa-nos a existência de uma tendência para se caminhar para uma escolarização da educação pré-escolar, o que se encontra longe dos princípios e objetivos educativos que nos movem a nível profissional, bem como os que são defendidos pelo Ministério da Educação (1997). Também este facto acabou por nos motivar a debruçarmo-nos sobre a temática em que se foca o presente estudo.

Na verdade, estamos convictas que a nossa atitude enquanto educadora de infância irá regular todas as formas de expressão das crianças. Acreditamos, também, que a criatividade deve ser estimulada nas crianças em idade pré-escolar para que, no futuro, se tornem pessoas capazes de criar, de inovar e de contribuir com ideias construtivas para a sociedade. Em consonância com esta perspetiva Homem, Gomes e Montalvão (2009, p. 41), reforçam que a educação pré-escolar é considerada a etapa “privilegiada e decisiva no que diz respeito à exploração livre e criativa”. Na verdade, foi com esta convicção que partimos para a realização deste estudo.

Enquanto futura educadora de infância, é de extrema importância validar a hipótese de que “as crianças também já demonstram muitas das características das pessoas criativas quando manifestam a capacidade de utilizar o que sabem, seja a linguagem ou o domínio dos materiais para produzir algo novo que significa progresso no seu desenvolvimento” (Santos, 2012, p. 3). É neste sentido que, no presente estudo, olhamos para a criatividade na educação pré-escolar, não só como uma característica inata de cada criança, mas também como algo que lhe permite apropriar-se de capacidades que a ajudam a construir-se como ser humano, capaz de responder aos desafios da sociedade e do mundo.

Todos estes aspetos contribuíram para que nos interrogássemos acerca do papel da educadora cooperante adotar ou não, na sua prática pedagógica, uma atitude e estratégias propícias ao estímulo da criatividade da criança e das suas capacidades inventivas de (re)criar o mundo em que vive. Deste modo, saberemos se a educadora cooperante revela “as suas competências de estruturação, invenção, organização e criatividade” (Horta, 2007, p. 23), o que entendemos influenciar o processo criativo da criança.

Face a toda esta reflexão, considerámos existirem os fatores motivacionais necessários e suficientes para delimitar o ponto de partida e, conseqüentemente, o cerne do estudo a desenvolver no presente relatório de cariz investigativo. Nesse sentido, decidimos, em termos estruturais, organizá-lo em três capítulos distintos, mas que estão intimamente relacionados.

O primeiro comporta o quadro teórico através da revisão da literatura que suporta o estudo, dedicado principalmente à criatividade e ao papel do educador no estímulo desta capacidade. Segue-se o segundo capítulo, alusivo à metodologia, onde é explicitada a natureza do estudo, os objetivos, as questões orientadoras, os participantes e as opções e procedimentos metodológicos, nomeadamente no que concerne à recolha, tratamento e análise dos dados. O terceiro e último capítulo refere-se à análise interpretativa dos dados recolhidos. Por fim, são apresentadas as conclusões a que chegámos, com base nos resultados obtidos no estudo, seguidas de uma reflexão final que incide no contributo do estudo em termos pessoais e profissionais. É, ainda, apresentada a bibliografia que inclui todas as referências que contribuíram para a construção e fundamentação do relatório.

De referir, que o relatório contém um volume de anexos onde se encontram os instrumentos utilizados para a recolha de dados, bem como alguns exemplos do processo de tratamento dos mesmos.

1. Explorando o conceito de criatividade

[...] a criatividade assume papel de relevância e é sublinhada como uma das actividades mais concretizadoras do ser humano, servindo como tema de pesquisa científica para estudiosos de renome que investigam a inteligência e reforçam o papel de destaque da actividade criativa na produção do pensamento, reflexão e análise da realidade, inclusivamente apontando o acto de criar como elemento estabilizador entre a razão e a emoção (Cavalcanti, 2006, p. 97).

Convictas de que a melhor forma de se abordar um tema consiste, de acordo com as palavras de Fonseca (2007, p. 17), em “começarmos por definir o alcance do seu significado e a dimensão do seu conteúdo” procurámos, primeiramente, encontrar uma resposta para o que se entende de forma genérica por criatividade. Feita uma revisão da literatura, tornou-se-nos evidente que o conceito se apresenta como algo difícil de definir, o que nos levou a concordar com a perspetiva apresentada por Santos e André (2012, p. 43) onde defendem que “a criatividade é mais fácil de reconhecer do que de definir”, sendo inúmeras as definições existentes para este conceito.

Na verdade, a criatividade é um fenómeno complexo, multifacetado e plurideterminado (Alencar, 2007), que requer uma abstracção do mundo sem nunca se perder o vínculo com a realidade. Alguns autores afirmam, no entanto, que só existe criatividade caso se origine um produto novo com valor para a sociedade.

A diversidade de definições acerca deste conceito é enorme e, como se pode verificar nos exemplos que seleccionámos a partir de uma intensa revisão bibliográfica, comporta a existência de perspetivas divergentes:

- Stein, citado por Morais (2001, p. 35), associa a criatividade ao “processo que leva a um produto novo, o qual é aceite como útil, convincente ou agradável por um número significativo de pessoas num dado tempo”.
- Rogers (1970, p. 301) realça a importância do indivíduo na sua relação com a criação, definindo criatividade como “uma emergência na acção de um novo produto relacional que provém da natureza única do indivíduo, por um lado, e dos materiais, acontecimentos, pessoas ou circunstâncias da sua vida, por outro”. Entendemos que esta perspetiva enquadra-se perfeitamente na educação pré-escolar, uma vez que a criança nesta faixa etária aprende sobretudo pela acção.

- Gardner (2000a, p. 51) apresenta uma outra perspectiva, descrevendo o conceito de criatividade como sendo “uma caracterização reservada para aqueles produtos que inicialmente são considerados uma novidade dentro do domínio, embora acabem sendo reconhecidos como aceitáveis dentro da comunidade adequada”.
- Guilford, citado por Cachada (2005, p. 16), entende este conceito como “um processo mental pelo qual o sujeito produz informação que não possuía”.

Face a esta diversidade de perspectivas emergem as questões: Todos os indivíduos são criativos? Como se evidencia a criatividade? O que será necessário para estimular a criatividade? A este respeito, ficamos-nos pela perspectiva de Necka e Kalma (2001), com a qual concordamos, e que considera que a criatividade deve ser entendida como uma característica individual, pertencente a cada ser humano, que se manifesta com intensidades diferentes, ou seja, a capacidade de produzir ideias novas e apropriadas a cada contexto.

Tal como todas as outras capacidades do indivíduo, também a criatividade pode e deve ser estimulada, a par da criação de condições propícias para o seu desabrochar. Será, pois, nesta perspectiva que Cabezas, Rogers, Welchsler, Prado e Alencar referidos por Pequito (1999, p. 64) defendem que o desenvolvimento da criatividade é fundamental, para que cada pessoa, desde a sua idade precoce, consiga “enfrentar um mundo em mudança que irá exigir de todos o saber improvisar, descobrir soluções para os problemas e adaptar-se a novas situações”. Na verdade, a sociedade em que vivemos apela a pessoas criativas, capazes de ver a realidade através de novos olhares. Assim sendo, não podemos deixar de realçar a inegável importância do lugar que a criatividade ocupa no contexto educativo.

Efetivamente, de acordo com Alencar (2007, p. 48), “a criatividade não é algo que acontece por acaso, podendo ser deliberadamente empregada, gerenciada, desenvolvida, cabendo à escola maximizar as oportunidades de expressão da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem”. No entanto, estamos cientes de que educar para a criatividade exige atitudes e práticas criativas, alicerçadas por conhecimento científico e pedagógico atualizado, e por uma atitude ética constante, a par da predisposição para a mudança. A valorização da criança como um ser competente e ativo na sua aprendizagem, o reconhecimento da sua espontaneidade e do desejo natural de descobrir o mundo e a valorização da linguagem simbólica são, pois, aspetos fundamentais a ter em conta neste processo.

1.1. O lugar da criatividade na educação pré-escolar

No que concerne à pertinência da criatividade na educação pré-escolar, consideramos que esta deve ser concebida como uma dimensão importante no desenvolvimento e aprendizagem da criança neste nível educativo. A sustentar esta ideia surgem os documentos estruturantes do sistema educativo português, dos quais destacamos a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, art. 5.º), que a este respeito estabelece como um dos objetivos da educação pré-escolar “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica”.

Também na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, art. 10.º), é possível destacar, de entre os objetivos gerais pedagógicos, os seguintes: “desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” e, ainda, “despertar a curiosidade e o pensamento crítico”.

Face a este realce em documentos legais estruturantes deste nível educativo, fácil será entender o importante papel que o contexto de educação pré-escolar assume no despertar do potencial criativo de cada criança.

Neste sentido, e de acordo com os princípios enunciados nos documentos oficiais que regulam a educação pré-escolar, o jardim de infância deverá representar um espaço de liberdade, propiciador de aventuras permanentes, de momentos de experimentação e de encanto, onde o educador se torna o companheiro de viagem e de aprendizagem de cada criança, que é encarada como “única, e por isso é necessário observar e cuidar cada uma delas como se de uma preciosidade se tratasse” (Esteves, 2010, p. 24), respeitando-se a sua cultura e os seus saberes prévios.

Nesta fase da sua vida e para atingir o seu pleno desenvolvimento, torna-se imprescindível, para a criança de idade pré-escolar, a vivência de experiências que lhe permitam “aprender a aprender”, através de múltiplas situações de aprendizagem, em contexto educativo. Ou seja, situações que provoquem o questionamento, a inquietude, a curiosidade, a descoberta e a criação, socorrendo-se de todos os seus sentidos que se entrecruzam na procura do conhecimento de si própria e do mundo. Como defende Portugal (2012, p. 54), a criança, no desfrutar da sua infância:

[...] procura ir além das suas atuais possibilidades, buscando o mais difícil: passar por debaixo da cadeira, saltar o degrau da escada, chutar a bola para bem longe, fazer uma torre muito alta, escavar um túnel, pintar uma flor com muitas cores, dizer palavras difíceis. Enfim, tornar em si aquilo que ainda não o era, criar, aceder ao novo e diferente!

Assim sendo, a educação pré-escolar torna-se numa etapa importante de exploração livre e criativa, ambas intermediárias no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança e que contribuem para o desenvolvimento de competências necessárias para a formação de um ser autónomo e capaz de viver em sociedade. A propósito, Santos e André (2012, p. 46) afirmam que “uma educação para a criatividade é absolutamente vital para desarmar as muitas armadilhas em que nos enredámos e para as quais não vislumbramos saídas”.

Neste contexto, a existência de um ambiente de partilha e de relações positivas entre o educador e a criança, bem como o respeito pelos seus interesses, necessidades e desejos; o incentivo à descoberta e às experiências em que a criança possa ter êxito são, em nosso entender, os elementos chave para o emergir de experiências facilitadoras de uma aprendizagem ativa por parte da criança e promotoras da sua criatividade, recorrendo a todos os seus sentidos para a descoberta do seu próprio “eu” e do outro, associando-se, a estas, o sentimento de realização pessoal.

Efetivamente, para Tompkins (1996, p. 6) “as crianças aprendem mais quando são encorajadas a explorar, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses e a brincarem”, pois essas experiências contribuem para o desenvolvimento da sua compreensão do mundo, numa aprendizagem que se diz ativa e que envolve a interação com pessoas, materiais e ideias. É determinante que a criança seja tratada como um ser pensante, competente e que é capaz de criar pois, certamente, sentir-se-á como que autorizada a criar e, conseqüentemente, a co-construir o seu conhecimento. Por conseguinte, uma intervenção educativa que conceba a criança como um ser capaz, promove o pensamento próprio, a livre expressão e a comunicação, ativa a sua criatividade e conduz à sua emancipação.

De facto, a inexistência de um programa a cumprir na educação pré-escolar, proporciona uma maior flexibilidade para a adoção de práticas pedagógicas que ofereçam momentos educativos que partam “da iniciativa da criança no desenrolar do processo educativo” (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 160). Tal postura exige o respeito pela individualidade de cada uma delas, assim como a valorização de uma aprendizagem por descoberta, resultado de uma intervenção educativa rica em criatividade, na convicção de que esta “pode ser um elemento facilitador para a aquisição de conhecimento” (Cavalcanti, 2006, p. 95).

Não podemos esquecer que é perante as atividades mais abertas que a criança tem a oportunidade de explorar livremente, de investigar, de testar e de experimentar. Com efeito,

estas propostas educativas são as mais reveladoras, na medida em que a criança tem a oportunidade de trabalhar, independentemente da orientação do adulto (Fisher, 2004).

Dito isto, é notável que um dos grandes desafios da educação pré-escolar se prenda com o facto de nunca se deixar que a criança perca a sua curiosidade a respeito do mundo do qual faz parte e atribua significados àquilo que descobre. A curiosidade, a espontaneidade e a vontade de saber que tanto a inquietam durante a sua infância, contribuem para o surgimento de ideias criativas, num processo em que “a criança, com o educador, como que vai usando uma lupa para ir perscrutando o que a rodeia, com calma e [no] seu tempo, disponível na sua natureza humana como ser respeitosamente relacional” (Kowalski, 2012, p. 47). Deste modo, valoriza-se a curiosidade da criança para o emergir de momentos ricos e propícios a uma aprendizagem significativa.

1.2. O processo criativo: da curiosidade à criatividade

Logo nos primeiros anos de vida, a criança possui uma motivação intrínseca para criar, transformar, questionar e investigar, fazendo-se acompanhar de um sentimento de superar-se a si mesma, ou não se encontrasse ela em desenvolvimento e ambicionasse crescer. A este respeito, Cavalcanti (2006, p. 92) reforça que “estimular os processos criativos desde a educação iniciada na primeira infância é possibilitar à criança o desafio de aprender a criar para crescer melhor, além de prepará-la para a vida nas suas múltiplas dimensões”.

Falar de criação não pressupõe partir do nada - pois já diz o ditado popular que “do nada, nada se faz” - é necessário todo um suporte baseado nas experiências e nos conhecimentos prévios da criança. De facto, a sua imaginação atua “sobre materiais extraídos do real exterior, que ela organiza, coordena e transforma, com vista à realização de um projecto pessoal, expressão do mundo interior” (Gloton e Clero, 1997, p. 50). A este respeito, lembramos que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] atestam a importância do papel deste nível educativo no fornecimento de suportes impulsionadores do desenvolvimento da imaginação criadora da criança, na descoberta de soluções e na exploração de diferentes “mundos” (Ministério da Educação, 1997).

Quando se é criança não se tem medo de sonhar, e é precisamente esta vontade de sonhar e a extrema ligação com o mundo imaginário que apelam, na nossa opinião, à capacidade criadora da criança, que se apropria do desconhecido para conhecer a realidade. Em concordância com esta ideia, relembremos um dos célebres poemas do poeta António

Gedeão, *A Pedra Filosofal*, que dita numa das suas estrofes “Que sempre que o homem sonha, o mundo pula e avança”.

Para uma mais profunda compreensão do tópico em estudo, centremo-nos, pois, mais detalhadamente, num possível modelo do processo criativo, apresentado por Cecil, Gray, Thornburgh e Ispa (cit. por Duffy, 2004), que assenta em quatro níveis. É de salientar que todos eles estão dependentes uns dos outros, pelo que não se trata, por isso, de um processo estanque e linear, uma vez que as crianças poderão eventualmente avançar e recuar no seu raciocínio. Assim sendo, os quatro níveis a que os referidos autores aludem são os seguintes:

a) **Curiosidade ou «o que é isto?»** - pressupõe-se que a atenção da criança foi captada, apercebendo-se da existência de um objeto, situação ou fenómeno, que, por algum motivo, apela ao seu espírito de descoberta e desejo de aprender. Há, efetivamente, vontade de encontrar uma resposta a um problema e, nesse sentido, a curiosidade surge como impulsionadora do processo criativo, pois a criança envolve-se de forma a compreender e dar sentido ao mundo.

b) **Exploração ou «o que é que aquilo consegue e pode fazer?»** - significa que a criança assume um papel ativo na fase de exploração das ideias, objetos ou acontecimentos que lhe despertam interesse e curiosidade, investigando e experienciando com todos os seus sentidos. Estes são fundamentais na construção do seu saber, pois permitem-lhe “reunir informação, assim como os conhecimentos e o nível de compreensão que possuem, com o objetivo de identificar relações, semelhanças e diferenças” (Duffy, 2004, p. 134).

c) **Brincar ou «o que é que eu consigo fazer com isto?»** - existe uma consolidação dos saberes e capacidades adquiridas anteriormente, através da atividade lúdica. A inexistência de um objetivo final explícito permite que, ao brincar de livre e espontânea vontade, as crianças atendam a determinados pormenores “que lhes poderiam ter escapado se estivessem concentradas no produto final” (Duffy, 2004, p. 134). Há, de facto, uma direção do seu olhar para diferentes perspetivas que, de forma inesperada, as ajuda na clarificação das suas ideias.

d) **Criatividade ou «o que é que eu consigo criar ou inventar?»** - verifica-se a existência de um momento de esclarecimento, que tem por base uma reflexão sobre as suas experiências anteriores. As crianças “descobrem abordagens novas ou invulgares aos

materiais ou ao problema que estão a investigar; correm riscos e estabelecem novas relações” (Duffy, 2004, p. 134). Emergem, então, soluções, respostas ou produções revestidas de sentido, e ocorre o chamado momento de criatividade.

A criança em idade pré-escolar procura comunicar e dar a conhecer aos outros as suas ideias e descobertas, o que só é possível num ambiente comunicativo favorável. Assim, o ambiente educativo deverá proporcionar um clima de comunicação, de modo a que a criança se aproprie de diferentes meios de expressão e comunicação e sinta que a sua atividade criadora é reconhecida e valorizada. No que diz respeito ao ato comunicativo, é fundamental que a criança se sinta aceite e capaz de exteriorizar e transmitir as suas ideias. Gloton e Clero (1997, p. 56) sublinham que a inexistência de uma criação realizadora verifica-se

se a criança não se sentir com suficiente confiança para mostrar aos outros os produtos da sua actividade nem for encorajada a prosseguir-la, se não tiver o direito de exprimir com toda a espontaneidade aquilo que sente ou pensa, nem de fazer aquilo de que tem vontade com total despreocupação pelos riscos que daí possam advir para a sua segurança.

A valorização da opinião da criança conduz a um clima de comunicação e de expressão livre de receios e constrangimentos, onde a diversidade de ideias e opiniões, espicaçada pela curiosidade da criança, convida o pensamento divergente a desabrochar no quotidiano pedagógico.

2. Trilhando os caminhos da criatividade: o estímulo ao pensamento divergente

Quando valorizadas as produções da criança e criadas as condições necessárias que sustentem a sua curiosidade, imaginação e espírito crítico, estamos perante práticas pedagógicas que lhe dão a oportunidade de, desde logo, “recorrer não só da memória mas também da sua imaginação, da sua capacidade de livre associação de ideias, e acima de tudo da sua espontaneidade de criança e da sua capacidade de nos surpreender!” (Martins, 2005, p. 47).

Ao entrarmos na esfera do pensamento humano, deparamo-nos com dois tipos de operações mentais: o pensamento convergente e o pensamento divergente. O primeiro, marcado pela lógica e objetividade, aceita apenas uma solução para um determinado problema (Gonçalves, 1991). Por sua vez, o pensamento divergente, procura múltiplas respostas e

estimula a divergência de ideias e pontos de vista diferentes, sendo na perspectiva deste autor “o pensamento que caracteriza o espírito de aventura, de fantasia, o pensamento do artista, do inovador e do investigador. Digamos que o pensamento divergente é a primeira tradução do plano psicológico, no termo «criatividade»” (Gonçalves, 1991, p. 24).

Na verdade, a educação pré-escolar é determinante no desenvolvimento destes dois tipos de pensamento que, no nosso entender, deverão ser estimulados de forma equilibrada para um desenvolvimento pleno e harmonioso da criança. No entanto, ao refletirmos sobre a forma como o nosso sistema educativo se encontra organizado, deparamo-nos com práticas pedagógicas que promovem essencialmente o pensamento convergente e que, conseqüentemente, inibem a criança e alimentam o seu sentimento de medo de errar (Martins, 2005). Esta realidade, não deixa de ser contraditória à ideia de que a educação tem como papel formar cidadãos críticos, capazes de inovar e de responder aos problemas de um mundo que se encontra em permanente mudança.

A criança em idade pré-escolar é curiosa por natureza, questiona, procura saber, descobrir e explorar situações e objetos, na tentativa de compreender o meio que a rodeia. Nós, adultos, não temos o direito de “colocar em perigo” o seu sentimento de curiosidade, desejo de descobrir, de querer experimentar e de resolver problemas, porque envolvida neste turbilhão de situações, desenvolve a sua autonomia, apropria-se da cultura e do seu ser.

[Perante] os desafios que enfrentamos, a educação não precisa de ser reformada: precisa de ser transformada. A chave dessa transformação está em personalizar a educação e não em uniformizá-la – descobrir os talentos individuais de cada criança, colocar os estudantes num ambiente onde queiram aprender e onde possam identificar de forma natural as suas verdadeiras paixões (Robinson, 2010, p. 226).

Será de reforçar, portanto, que o pensamento divergente merece a atenção do educador. Todavia, este só será estimulado na criança se lhe for dada liberdade para se expressar e comunicar sem qualquer pudor, o que, quer queiramos quer não, é influenciado pela intervenção do educador, plasmada naquelas que são as suas concepções de educador e de criança. Gerador de possibilidades, e assente em expressões do tipo “e se ...” e “que outras formas diferentes ...”, o incentivo ao pensamento divergente conduz o indivíduo a agir e a pensar mais criativamente, tornando-o mais flexível quanto à sua ação e ideias, alargadas a novas perspectivas, diretivas e modos de compreender o mundo.

3. O desenvolvimento da criança em idade pré-escolar: o desabrochar da criatividade

A criança em idade pré-escolar, em pleno crescimento, desenvolvimento e permanente aprendizagem, apropria-se da realidade através de todos os seus sentidos. Tal afirmação significa que o seu cérebro possui estruturas cognitivas que lhe permitem absorver tudo o que a rodeia, interagindo com o mundo e sendo desafiada pela sua curiosidade natural e desejo de saber, na procura de novas aprendizagens para “compreender e dar sentido ao mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 79). É nesta fase que a criatividade, tal como todas as outras competências, necessita de ser estimulada para se desenvolver. Se tal não acontecer, a criança - futuro adulto - terá uma maior dificuldade em viver num mundo marcado pela complexidade e diversidade e esta sua competência irá dissuadir-se no tempo.

Mas para melhor compreendermos o processo de desenvolvimento da criança e o modo como desabrocham as bases da criatividade, importa atentar nos contributos de alguns autores a este respeito.

Destacamos, a este nível, Piaget que, através da definição de estádios de desenvolvimento cognitivo, enquadra a criança em idade pré-escolar no estágio pré-operatório, que se caracteriza pela capacidade de representação mental e de simbolização, pelo egocentrismo, pelo pensamento mágico e por uma inteligência intuitiva. Na perspectiva de Piaget (1954), é através das diferentes formas de expressão simbólica que a criança constrói individualmente o seu conhecimento, recorrendo a símbolos e a imagens mentais para a satisfação dos seus desejos e assimilação do real ao eu. De facto, a criança em idade pré-escolar aprende usufruindo de todos os seus sentidos, contudo, destaca-se a sua “capacidade de representar, formar imagens mentais” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 475).

Para Piaget, a criança desenvolve o seu conhecimento com base na sua experiência pessoal, que assenta na sua interação e relação com os objetos, pessoas e situações, construindo o seu próprio mundo de significados e avançando na sua compreensão do mundo. Na verdade, destaca a importância da participação ativa da criança na sua aprendizagem e desenvolvimento, para um posterior desenvolvimento cognitivo pois, tal como afirma Formosinho (1996, p. 55),

Piaget considera o ser humano, desde o nascimento, como um organismo basicamente activo, explorador, manipulador, processador de informação. Apresenta a criança pequena como construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas acções sobre as coisas, as situações, os acontecimentos. Pode inferir-se que Piaget apoia situações educacionais para a criança pequena que disponibilizam “campos de acção” em que a criança possa explorar. No entanto, para esta

exploração se transformar em aprendizagem significativa, os campos de acção têm de responder aos interesses, necessidades, curiosidades da criança individual.

Segundo esta teoria, o papel da escola passa pela oferta de situações de carácter exploratório, que permitam à criança colocar todos os seus sentidos “à prova”, sem que sejam ignoradas as suas vontades, interesses e necessidades individuais, como garante de uma aprendizagem significativa.

Também Vygotsky, com a sua abordagem histórico-cultural, defende que a aquisição de conhecimentos se faz mediante a interação do sujeito com o meio. Para ele, é através das interações e da comunicação que estabelece com o adulto e as outras crianças, que a criança em idade pré-escolar transforma o seu pensamento, o que requer um cuidado por parte do educador na qualidade da relação que estabelece com cada criança. A teoria de Vygotsky ressalva que “para desenvolver as funções mentais superiores, a criança tem de interagir com o ambiente, mas com a mediação de agentes culturais” (Yudina, 2009, p. 5), pois o ambiente sociocultural desencadeará a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Convicto que a criança é capaz de ir mais além no seu conhecimento e competências com o apoio adequado do adulto, Vygotsky (1998) introduz na sua teoria o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que se traduz na distância entre o nível de desenvolvimento real da criança - realização de problemas sem ajuda – e o nível de desenvolvimento potencial, determinado com base na resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais conhecedores e mais capazes.

Assim, aquilo que a criança não sabe nem é capaz de fazer num determinado momento transformar-se-á em competências e conhecimentos através da interação social engrenada a um processo de amadurecimento, ou seja, aquilo que atualmente faz com o apoio de outrem, será capaz de fazer autonomamente num futuro próximo. Mas para poder atuar na zona de desenvolvimento proximal, o educador deverá conhecer aquilo que a criança já sabe e é capaz de fazer. Importa, então, que a escola promova a interação social, situações de aprendizagem que contemplem a relação entre pares e com o adulto para que, num processo de socialização, o indivíduo se aproprie de novas realidades e aprimore as suas capacidades e conhecimentos.

Também Howard Gardner, ao apresentar a teoria das inteligências múltiplas, reconhece que todas as crianças são inteligentes, cada uma à sua maneira. Segundo Gardner (2000b, p. 47), a inteligência consiste no “potencial biopsicológico para processar informações, que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”.

Relativamente às capacidades cognitivas, a teoria de Gardner enuncia que qualquer ser humano tem a capacidade de conhecer o mundo de, pelo menos, oito formas diferentes: “através da linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, da expressão corporal, da compreensão de outros indivíduos e de si próprio e da capacidade de se relacionar com a natureza” (Grave-Resendes e Soares, 2002, p. 15). De acordo com esta teoria, a escola deverá, assim, criar situações de aprendizagem que estimulem as potencialidades individuais de cada indivíduo, para o culminar de um ambiente educacional que ofereça várias possibilidades de realização em todos os campos.

4. O papel do educador no estímulo da criatividade da criança em contexto de jardim de infância

Face às características de desenvolvimento global da criança dos três aos seis anos e, tendo em conta os objetivos da educação pré-escolar, cabe ao educador de infância possibilitar oportunidades e dar espaço e tempo a cada criança para descobrir o mundo que a rodeia, proporcionando-lhe uma aprendizagem por descoberta. Numa perspetiva construtivista, tal significa proporcionar-lhe um desenvolvimento holístico a partir de uma interação educativa baseada no respeito, na individualidade e na diferenciação pedagógica. Ao tornar-se o companheiro da criança, na descoberta de novos saberes e realidades, estimulando-a num ambiente onde emerge o questionamento, a curiosidade, a espontaneidade, o respeito mútuo e o aprender a aprender, o educador oferece à criança um leque de possibilidades para que possa escolher os seus próprios caminhos. Na mesma linha de pensamento, Edwards, Gandini e Forman (1999), realçam que não podemos ficar indiferentes à ideia de que é da competência do educador de infância ajudar cada criança a escalar as suas próprias montanhas, tão alto quanto possível.

Para tal, torna-se fundamental que o educador considere cada criança como ser ativo, que aprende e cresce num ritmo próprio e único, num processo que inclui, entre outros aspetos, momentos de experimentação, de exploração, de consolidação e questionamento, envolvendo todas as áreas de desenvolvimento. Assim sendo, segundo Barriga (2012, p. 11), o educador deverá “criar condições (espaço, tempo); proporcionar vivências ou despertá-las; estar sensibilizado e desperto para desenvolver o processo criativo pois ele é, muitas vezes, mais importante do que propriamente o produto final”.

Deverão ser criadas condições para que a criança dê vida à sua própria voz, o que implica a existência de momentos de diálogo ao longo da rotina diária, revestidos por uma atitude compreensiva, serena e construtiva por parte do educador, para que fique elucidado sobre as aprendizagens realizadas, conheça as dificuldades, as preferências e o que poderia ter sido diferente na opinião da criança. Nesta lógica, Moss (cit. por Coelho, 2007, p. 8) “sugere que se deixe fundamentalmente de falar sobre as crianças para se falar com as crianças”. A escuta atenta da criança enriquece as propostas do educador, torna-as cada vez mais estimulantes, diversificadas e desafiadoras e a sua prática adequada a cada situação.

Usufruir do reforço positivo revela-se, também, uma ferramenta de extrema importância na tão difícil tarefa pedagógica, para que a criança se sinta motivada, disposta a justificar o porquê das coisas, reconheça que o seu trabalho e ideias são valorizados, continue a questionar, clarifique ideias, não tenha medo de errar - o que contribui para o seu desenvolvimento global e harmonioso. A confirmar esta perspetiva, temos o testemunho de Santos e André (2012, p. 45), com base no trabalho que têm vindo a desenvolver com um grupo de oito educadoras, e que revela que estas “evidenciaram como condições favoráveis ao desenvolvimento da criatividade as atitudes positivas dos educadores face às ideias, processos e produtos das crianças”.

Os problemas não são apenas um desafio para a criança, pois também o educador é confrontado com a imprevisibilidade que marca a sua ação pedagógica e de forma cada vez mais vincada nos nossos dias. Segundo Medeiros (2005, p. 16), torna-se difícil ao educador “combater o carácter imprevisível da acção educativa, ou seja, existem aspectos que podem ser previstos e analisados com base no conhecimento que o educador detém do grupo, no entanto, existem outros que ocorrem de modo repentino, inesperado”. No nosso entender, saber agir situacionalmente é um dos aspetos a integrar na prática educativa, o que exige um olhar atento sob as mais variadas situações do quotidiano e a sua interpretação, deixando-se espaço para que a criança se sinta convidada a expressar e a criar, sem que lhe sejam lançadas propostas de carácter fechado e com pouca margem para a experimentação.

De facto, é importante que o educador se preocupe com o agir em situação e intervenha de forma cuidada, para não limitar a criatividade da criança, pois o excesso de condicionamentos coloca em “perigo” o seu sentimento de curiosidade e interfere negativamente com o seu desejo de descobrir e resolver problemas. De acordo com a perspectiva de Santos e André (2012) são as atitudes restritivas e autoritárias, bem como a rígida estruturação das atividades, os principais fatores inibidores dos processos criativos. A

criatividade induz à descoberta de novos conhecimentos, o que justifica a existência de condições que despertem a criatividade da criança em contexto educativo.

Certamente que é incapaz de educar uma educadora mal disposta para com aquilo que é novo, que não ponha um prazer inventivo em ensinar jogos, cantos, danças, que não consiga encontrar as palavras adequadas nas suas relações com as crianças nem interessá-las nas coisas que desejam comunicar, que deixe perder a atenção delas pelos fenómenos naturais e pelo significado dos acontecimentos (Bartolomeis, 1982, p. 255).

É ainda da competência do educador desenvolver a autonomia da criança, criando oportunidades que lhe permitam experimentar e vivenciar por si mesma, de modo a retirar as suas ilações, revelando-se um ser participativo no seu próprio processo de aprendizagem.

Acreditamos fortemente que para promover a criatividade da criança, o tipo de interações estabelecidas entre ela e o educador tem influência. Quando mergulhada num clima relacional marcado pela afetividade, a criança sente-se mais predisposta para aprender, segura, à vontade com o adulto e sem medo de errar. A existência de tensões e de constrangimentos acabam por interferir negativamente no seu desempenho. Esteves (2005, p. 12) adverte que se existir “um relacionamento frio e pouco afectuoso, não é possível a criação de um ambiente favorável à aprendizagem”. Assim sendo, é de salientar que através das relações interpessoais positivas, a criança tem acesso a ideias cada vez mais complexas e contacta com a realidade, sentindo-se predisposta para aprender.

De modo a ampliar as competências da criança e a estimular as suas potencialidades criativas, é essencial que o educador reconheça que cada criança é um ser único, com a sua própria personalidade, com necessidades específicas, daí ser crucial partir do que cada uma já sabe e é capaz de fazer. Entendemos, ainda, que faz parte do seu papel: conhecer os interesses da criança, daí a importância de a escutar; ser capaz de responder de forma construtiva aos acontecimentos imprevistos; ser original e criativo nas suas propostas educativas; estimular a curiosidade da criança; aceitar as ideias fantasiadas da criança com naturalidade. Embora com a descrição destas linhas orientadoras, reconhecemos que apesar de não termos a “certeza para que sociedade devemos educar, sabemos sim que temos que educar para a mudança, para o não previsto e até mesmo para o não conhecido” (Pequito, 1999, p. 65).

A nossa experiência profissional leva-nos a acreditar que é mediante a reflexão que se constrói a educação e, neste sentido, não poderíamos ignorar o educador como prático reflexivo. Assim sendo, a adoção de uma prática reflexiva abre caminho para a mudança de práticas com vista ao seu melhoramento e desenvolve, ainda, a ação e o pensamento do educador. Para Marques, Oliveira, Santos, Pinho, Neves e Pinheiro (2007, p. 131) “Em

Educação de Infância, a reflexão consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor entendimento e desenvolvimento global da criança”. Perante esta afirmação, estamos convictas que a inexistência de reflexão condiciona a construção dos três saberes essenciais ao exercer da profissão: o saber, o saber ser e o saber fazer, que relacionados conduzem a uma prática pedagógica estruturada e de qualidade.

Um educador que não é reflexivo, que nunca procura ser mais criativo na sua intervenção e nas propostas que faz ao grupo, nem reflete sobre a adequação da sua ação pedagógica aos interesses e necessidades individuais e coletivos, não garante uma boa educação nem que a criança se sinta predisposta a descobrir, a experimentar e a criar, o que é determinante nos primeiros anos de vida. Na verdade, “um profissional de educação deve estar atento, ser um bom observador, ser crítico e analítico da sua intervenção e dos contextos onde interage” (Marques *et al.*, 2007, p. 132), pois só assim aturará no sentido de melhorar a sua intervenção pedagógica, consciencializando-se dos aspetos a melhorar e das dificuldades a colmatar.

4.1. A organização e gestão do ambiente educativo: espaço, tempo, grupo e materiais

A criança como ser ativo, competente e pensante, deverá usufruir de situações de aprendizagem favoráveis ao seu pleno e integral desenvolvimento. Para isso, é essencial a criação de um ambiente que seja desafiante, rico, capaz de avivar o seu desejo de aprender continuamente, de garantir o seu bem-estar e segurança, de modo a que se sinta o sujeito e não o objeto da aprendizagem.

No quotidiano pedagógico é fundamental que o educador tenha patente que “pensar o ambiente educativo é um processo em progresso” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 43), não só porque consciente desta ideia poderá assumir uma atitude de permanente reflexão, observação e avaliação das opções educativas que delineia ao longo da sua prática pedagógica, mas porque a torna multifacetada e convidativa a um envolvimento ativo da criança nas diferentes situações.

É de salientar que, para além da vontade intrínseca da criança em idade pré-escolar em querer descobrir, explorar, experienciar e satisfazer as suas curiosidades acerca do mundo em que vive, não podemos ignorar a influência dos aspetos que lhe são extrínsecos. De facto, deverão ser criadas as condições necessárias para que ela, futuro adulto, mesmo que não venha a tornar-se numa pessoa altamente criativa, seja capaz de encontrar soluções para os

diferentes problemas da sua vida cotidiana, através de diferentes formas de ver e representar o mundo, com base na experimentação com as mãos e a mente. Em conformidade, surge a perspectiva de Alencar (2007, p. 48) com a qual concordamos, onde explicita que “mesmo que a pessoa tenha todos os recursos internos necessários para pensar criativamente, sem algum apoio do ambiente dificilmente o potencial para criar que a pessoa traz dentro de si, se expressará”.

O ambiente educativo assume, sem dúvida, relevância no desenvolvimento e aprendizagem da criança e na proposta de situações que potenciem a sua criatividade, transmitindo-lhe implicitamente mensagens que influenciarão a sua ação. Entendemos que mediante os interesses individuais e coletivos, o ambiente educativo deverá sofrer modificações ao longo do tempo, para que exista verdadeiramente “a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 43). Não nos podemos esquecer ainda de que a “variedade de recursos que proporcionamos e a sua organização determinarão aquilo que as crianças podem criar e como e até que ponto elas poderão ser criativas” (Duffy, 2004, p. 139). No entanto, para que isso seja possível, serão necessários educadores atentos e capazes de criar um ambiente convidativo à descoberta, à criação e à aprendizagem.

Espaço

Considerado o terceiro educador, o espaço espelha a intencionalidade educativa daquele. Durante a sua organização, é necessária uma atitude reflexiva do educador para que, em conjunto com as crianças, defina uma forma de organizá-lo que contemple momentos de pura espontaneidade e outros planeados, em situações individuais, em pequeno e em grande grupo. Desta forma, valoriza-se o potencial de cada criança, a troca de ideias, os afetos e a criação de oportunidades para que experimente, brinque, construa, reinvente, imagine e crie. Fomenta-se, ainda, uma aprendizagem ativa e a autonomia. Ao assumir um carácter dinâmico, flexível e respeitador dos interesses e necessidades individuais e coletivos, o espaço permite “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade e a criatividade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p. 53).

Feita uma revisão da literatura, e dirigindo a nossa atenção para o espaço exterior, apercebemo-nos que nos jardins de infância do nosso país assiste-se a um desequilíbrio na utilização deste espaço relativamente ao interior. Este último é o mais valorizado, sendo utilizado com mais frequência e apresentando-se como o lugar onde as experiências de

aprendizagem são mais diversificadas e orientadas pelo educador. No entanto, como futura educadora, entendemos que também o espaço exterior, enquanto espaço educativo e provido de potencialidades, “merece a mesma atenção do educador que o espaço interior” (Ministério da Educação, 1997, p. 38), devido às suas características próprias e que são essenciais para aumentar o leque de aprendizagens da criança.

No modelo curricular de Reggio Emilia, um dos mais prestigiados na educação de infância e de maior qualidade, é dada continuidade e extensão às atividades realizadas no espaço interior para o exterior (Lino, 2013). Acreditamos que esta prática contribui para a realização de aprendizagens significativas e para estimular o potencial criativo, através do contacto com novas oportunidades e contextos de aprendizagem. Assim, o conhecimento do meio por parte da criança não se limita à sua observação através das janelas da sala de atividades, como afirma Figueiredo (2010), valorizando-se uma aprendizagem por descoberta e o contacto com a realidade, evidenciando-se assim uma diversidade de experiências.

Reportando-nos à nossa infância, apercebemo-nos que são as experiências ligadas à natureza as que permanecem na nossa memória. Destacamos as corridas de caracóis nos braços, o brincar com a água, o cheirar e o sentir a terra molhada, o conhecer novas texturas e o partir para uma verdadeira aventura na descoberta de novos animais, que ao nosso olhar ainda eram desconhecidos. Hoje, assiste-se a uma privação da criança de um contacto com a natureza, o que resulta da oferta dos jardins de infância com espaços exteriores estandardizados e pouco convidativos à descoberta e exploração do meio. A terra, a areia e os terrenos com irregularidades são substituídos por relva que pouca margem de manobra oferecem para o experienciar pelas próprias mãos e, ainda, por pavimentos que condicionam a capacidade de resposta em caso de desequilíbrio e o desenvolvimento de ajustes posturais adaptativos. Além disso, também as estruturas lúdico-didáticas fixas são uma realidade, permanecendo as mesmas ano após ano, o que condiciona, no nosso ponto de vista, a ação da criança, a sua curiosidade e a emergência de novas aprendizagens. Tal como Pérrisé (2011, para. 10), entendemos que é importante a

presença da natureza no lugar onde as crianças brincam, isto é, onde elas possam manusear as pedrinhas, sementes e amêndoas, apalpar as diferentes texturas das ervas, cavar na terra, juntar gravetos e tocos, aspirar os diferentes aromas, caminhar sob as sombras de árvores e observar os insetos em seu habitat. Brincar na Natureza e com a Natureza precisam de estar presentes nas escolas.

De facto, as árvores, as plantas, os animais e os cheiros característicos do mundo natural são, na atualidade dos jardins de infância, quase utópicos, num lugar que se pretende rico em

oportunidades e momentos de descoberta, bem como apelativo a todos os sentidos do ser humano.

Por vezes, também as condições climáticas são uma barreira à aprendizagem e exploração do espaço exterior. Na Pedagogia Waldorf, por exemplo, mesmo em dias de chuva as crianças brincam e exploram as potencialidades deste espaço. Prática que permanece um tabu na nossa sociedade, o que impede a criança de criar defesas e fortalecer o seu sistema imunitário. Existe, neste sentido e no nosso entender, uma superproteção da criança. Não queremos colocar em causa as questões de segurança, que são por demais importantes, mas realçar que uma proteção em demasia acaba por limitá-la no seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, Portugal (2013, para. 5) realça que sermos superprotetores

envolve uma atitude mais limitadora ou cerceadora da ação e movimentação da criança. Temos muito medo que aconteça algum mal às nossas crianças, o que é indicativo de cuidado, de atenção e de afeto. Só que tudo isto em dose avantajada, exagerada, pode ser contraproducente para o desenvolvimento da criança.

Neste sentido, é necessário mudar mentalidades. Educadores de infância e pais, principalmente, deverão refletir sobre as suas práticas, no sentido de colocarem de parte uma multiplicação de “nãos” à criança, do género: não faças isso, não subas, não deixo, não, não e não. Eles próprios têm de aprender a conviver com alguns riscos, “de modo a responderem de uma forma autêntica às ideais, curiosidades e necessidades das crianças” (Figueiredo, 2010, p. 37).

Tempo

Cada dia no jardim de infância torna-se um desafio à prática educativa. Os interesses e as necessidades das crianças em constante transformação, as novidades trazidas do contexto familiar para o educativo, as curiosidades momentâneas e a imprevisibilidade que tanto caracterizam o quotidiano pedagógico, interferem com a gestão e organização do tempo, que se quer, no nosso entender, flexível – e “porque o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador, importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 40).

Além da rotina diária estabelecida, importante para a aquisição de noções temporais por parte da criança, para o conhecimento daquilo que irá ou não fazer e tornar-se menos dependente do adulto, o tempo deverá permitir a existência de momentos de equilíbrio entre atividades orientadas e livres, realizadas individualmente, em pequeno e em grande grupo.

Emerge, assim, a vivência de diferentes tipos de interação. Delineadas todas estas alternativas, a criança tem a oportunidade de fazer escolhas (Lino, 2013), o que é determinante para a sua motivação e envolvimento nas atividades. Deste modo, enriquecem-se as situações de aprendizagem e a criança desenvolve, entre outras, as capacidades de pensar por si própria, resolver problemas, criar e comunicar com e aos outros.

Segundo Oliveira-Formosinho (2013, p. 87) “a aprendizagem e o desenvolvimento constroem-se, ou não, na riqueza de experiência que o tempo possibilita, ou não”. Tempo que se torna ainda mais gratificante para o desenvolvimento pleno e harmonioso da criança se contemplar saídas ao exterior, o envolvimento das famílias e da comunidade no processo de ensino e de aprendizagem. É de reforçar que, durante a infância, o tempo é fundamental. Cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, o qual deve ser respeitado, bem como o tempo necessário para que possa brincar, explorar, criar, construir, reinventar, colocar em prática novas ideias e modificar as suas representações (Duffy, 2004).

Grupo

Atualmente, a heterogeneidade é visível nos grupos de crianças em contexto de jardim de infância, quer seja ao nível das características físicas, culturais ou cognitivas. Consideramos que, em termos etários, os grupos heterogéneos favorecem o estímulo da criatividade da criança, pois as mais novas têm oportunidade de aprender com as mais velhas e as mais velhas de refletir sobre aquilo que já conhecem com base no “andaimar” da aprendizagem das mais novas (Duffy, 2004).

Strandberg (2009, p. 17) explica-nos que “Vygotsky fala de um modelo em dois tempos. A aprendizagem ocorre duas vezes: primeiro em conjunto, depois a sós”. Nesta linha de raciocínio, reconhecemos que a existência de um equilíbrio entre os momentos individuais, em pequeno e em grande grupo estimula a criatividade da criança, pois todos são importantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Individualmente, a criança tem a oportunidade de experimentar sensações, lidar com os seus sentimentos, descobrir conhecimentos e encontrar um equilíbrio consigo mesma. Por isso mesmo, é “importante que as crianças tenham liberdade para fazer as coisas à sua maneira, que lhes seja permitido usar todas as suas “cem linguagens”, [como Loris Malaguzzi as denominou], para que desenvolvam a sua capacidade de construtoras de significados” (Strandberg, 2009, p. 17). Em pequeno grupo, podem trocar ideias, criar em conjunto, estabelecer relações entre o novo e os seus conhecimentos prévios, conviver com a divergência de pensamentos e opiniões. Por fim, os momentos em grande grupo revelam-se

importantes para comunicar e dar a conhecer o que foi produzido e receber o respetivo *feedback*, ou seja, trata-se de uma situação de aprendizagem favorável à consolidação de conhecimentos.

Materiais

A nossa formação académica e a posterior experiência profissional revelaram-nos que os materiais de uma sala de jardim de infância deverão respeitar determinados critérios de qualidade, tais como a segurança, a adequação à faixa etária, a durabilidade, a funcionalidade e o seu valor estético. Para além disso, também é importante que sejam adaptados ao longo do tempo aos interesses pessoais e necessidades das crianças, o que requer do educador um olhar observador e atento acerca dos fascínios das crianças, para que o gosto pela descoberta e consequente necessidade de exploração não se desvançam.

Os materiais deverão espelhar as diferentes culturas das crianças, para que na sua exploração tenham a possibilidade de representar vivências do seu quotidiano, de cruzar ideias e novos pensamentos entre elas e de estabelecerem relações. Os que são de “uso aberto” e de desperdício não poderão ser esquecidos, ou não fosse uma preocupação nossa criar condições que potenciem a criatividade da criança. Fazemos referência a este tipo de materiais porque, tal como Rogers (1996, p. 155), acreditamos que estes “encorajam a criatividade e a procura de soluções”.

Terminamos com a ideia de que a disponibilidade de materiais colocados ao alcance da criança é fundamental para o despertar da sua criatividade, porque, ao observar, a criança como que é convidada a criar, a investigar e a descobrir. No entanto, a mera acessibilidade aos materiais não é suficiente, é necessário o *input* do adulto (Duffy, 2004). Se existir o tal *input* e uma interação com o adulto, a criança tira um maior partido dos materiais, descobre novas formas de utilizá-los para comunicar as suas ideias, pensamentos e sentimentos.

4.2. A organização e gestão do currículo

Longe de querermos cingir a educação pré-escolar a uma escolarização precoce, errado será dizer que esta não possui as suas próprias especificidades. A inexistência de um programa específico traz liberdade e flexibilidade na organização e gestão do currículo e, consequentemente, na intervenção do educador, que é orientada pelas OCEPE, que se apresentam como um conjunto de indicações de apoio ao educador na condução do processo educativo. Tal ideia parece enquadrar-se no pressuposto apresentado na Circular n.º

17/DSDC/DEPEB/2007, onde é explicitado que “o desenvolvimento curricular na Educação Pré-Escolar é da responsabilidade do educador que exerce a actividade educativa/lectiva de 25 horas semanais, em regime de monodocência, devendo a sua acção orientar-se pelo disposto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”.

A emergência de uma verdadeira práxis pedagógica intencional e de qualidade só existe quando o educador se baseia neste documento pedagógico e adota um modelo curricular, o que em educação de infância se revela como um fator de qualidade (Formosinho, 2013), sendo da competência do educador lidar com as questões de natureza pedagógica. Decorrente do atrás transposto, parece evidenciar-se que a metodologia de trabalho de projeto, uma pedagogia participativa e que rompe com a perspectiva transmissiva, é aquela que permite ao educador, de uma forma dinâmica e flexível, acreditar na criança como um ser competente, ativo, capaz de construir o seu próprio conhecimento e provido de potencialidades. Este modelo curricular respeita os interesses e necessidades da criança, “conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2013, p. 114). Assim sendo, a imagem da criança de “tábua rasa, cera a fundir, barro a modelar, folha branca para ser escrita, copo a encher” (Formosinho, 2013, p. 17), é contraditória aos pressupostos deste modelo curricular e, por isso, colocada de parte.

A metodologia de trabalho de projeto é uma abordagem pedagógica centrada em problemas, que permite à criança assumir um papel ativo durante o processo de aprendizagem, encontrar resposta às suas curiosidades e prazerosamente construir o seu conhecimento. Encontra-se, ainda, associada a uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber, revelando-se um instrumento de trabalho aberto à mudança. Por se tratar de uma pedagogia participativa, faz da educação um ato de participação, de reflexão e de liberdade, centrando-se “nos processos de construção da aprendizagem e do conhecimento” (Formosinho, 2013, p. 17).

Assim sendo, a criança é como que conduzida à descoberta, à procura de respostas às suas dúvidas e curiosidades numa perspectiva de aprender a aprender, desenvolvendo a sua autonomia. Segundo Novak e Gowin (1999, p. 10) “há um reconhecimento crescente de que a finalidade central da educação deve ser valorizar as pessoas no sentido de se encarregarem elas próprias da construção do significado das experiências que vivem”. Reconhecida como principal protagonista da sua formação a criança pode, através deste modelo curricular - que assenta numa abordagem construtivista e numa pedagogia da participação -, “ir além das suas

atuais possibilidades, buscando o mais difícil [...] Enfim, tornar em si aquilo que ainda não o era, criar, aceder ao novo e diferente!” (Portugal, 2012, p. 52).

Uma vez que o verdadeiro conteúdo da aprendizagem se encontra nas diversas experiências vivenciadas pela criança e no seu desenvolvimento qualitativo, quando educativamente orientada, destacamos o conceito de currículo em espiral introduzido por Bruner, que parte do pressuposto que qualquer matéria pode ser explorada desde que seja adequada ao nível de desenvolvimento da criança (Roldão, 1994). O conceito de aprendizagem em espiral pode enunciar-se da seguinte forma: qualquer ciência pode ser ensinada, pelo menos nas suas formas mais simples, a alunos de todas as idades, uma vez que os mesmos tópicos serão, posteriormente, retomados e aprofundados mais tarde.

De salientar que mais importante que a quantidade de conteúdos abordados, é a qualidade e a profundidade da sua abordagem, sendo fundamental partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato. De facto, pressupõe-se que o currículo seja ajustado aos interesses e necessidades da criança, de modo a que a educação proporcione condições para que ela se aproprie de atitudes e competências que a ajudem na vida adulta, a aprender a continuar a aprender pela sua própria experiência.

Durante o processo de aprendizagem o educador deverá assumir-se companheiro de aprendizagens e descobertas, alguém que apoia as conquistas da criança, o que não invalida a hipótese de lhe colocar desafios, de modo a que ela progrida ao nível dos seus conhecimentos e experiências. Neste sentido, lembramos o conceito de *scaffolding* (colocar andaimes), introduzida por Wood e Bruner, o qual lança a ideia de que a criança é incentivada pelo adulto a resolver um determinado problema, dando-lhe este o apoio necessário e adequado para que possa alargar as suas habilidades e conhecimentos e, conseqüentemente alcançar níveis mais elevados e elaborados de competência (Rogoff, Malkin e Gilbride, 1984).

É num clima marcado pela partilha, por múltiplas interações, pelo confronto de ideias e informações que a criança parte à descoberta, adota uma atitude investigativa e de questionamento, procura de forma entusiasta o conhecimento, reflete e usufrui da sua própria ação. Tudo isto traduz-se num gosto pelo saber “num movimento em espiral, no qual as soluções para um problema constituem o ponto de partida e a alavanca para novos projectos” (Ludovico, 2011, p. 112).

1. Natureza do estudo

A investigação realizada apresenta um cariz qualitativo, sendo esta definida por Bogdan e Biklen (1994, p. 16) “como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas”. Para Afonso (2005, p. 14), “a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade”.

Durante o estudo, procurámos observar, interpretar e compreender, com base nos dados obtidos, o papel da educadora cooperante no estímulo da criatividade das crianças em contexto de jardim de infância, de modo a conseguirmos dar resposta às nossas questões orientadoras e alcançar os objetivos definidos. Enquanto futura educadora de infância, apercebemo-nos que a criatividade deve fazer parte integrante do currículo da educação pré-escolar, contribuindo para a valorização da sua especificidade e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento global da criança. Duffy (2004, p. 134) afirma mesmo que “a criatividade é importante por si só e também porque encoraja o desenvolvimento da criança como um todo, ao promover a aprendizagem ao longo do currículo”. Ponderado este aspeto, colocou-se-nos a seguinte grande questão:

- Será o papel da educadora cooperante propício ao estímulo da criatividade da criança em idade pré-escolar?

Ao enveredarmos por este estudo investigámos numa atitude de constante questionamento relativamente às diferentes informações obtidas, bem como das situações observadas. Preocupámo-nos em recolher dados que nos permitissem refletir e compreender as conceções e as práticas da educadora cooperante acerca da importância que atribui à criatividade da criança durante o seu processo de aprendizagem.

2. Objetivos do estudo

Uma vez escolhido o objeto de estudo e, tendo em conta a sua natureza, delineámos os seguintes objetivos a atingir com a realização da presente investigação:

- Conhecer a opinião da educadora cooperante relativamente ao papel da criatividade como forma de expressão e comunicação da criança em idade pré-escolar;

- Identificar as estratégias utilizadas pela educadora cooperante que se constituam como estímulos à criatividade da criança em contexto de jardim de infância.

3. Questões orientadoras do estudo

De acordo com a metodologia por nós adotada e, mediante a temática da investigação e os objetivos definidos, formulámos as questões orientadoras que surgiram no âmbito da nossa prática profissional e para as quais pretendemos encontrar resposta, designadamente:

- Qual a opinião da educadora de infância cooperante acerca da criatividade como forma de expressão e comunicação da criança em idade pré-escolar?
- Em que momentos é que a educadora de infância cooperante, na sua prática pedagógica, valoriza a criatividade da criança?
- Que estratégias desenvolve a educadora de infância cooperante de forma a estimular o processo criativo da criança?

4. Participantes do estudo

O presente estudo teve a participação da educadora de infância cooperante, responsável pela sala onde foi realizada a PES, que conta com treze anos de serviço nas respostas sociais de creche e jardim de infância, e apresenta como habilitações académicas uma licenciatura em educação de infância e uma especialização em necessidades educativas especiais. Participaram também no estudo vinte e duas crianças à responsabilidade da educadora cooperante no presente ano letivo (2012/2013), com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, sendo nove do sexo feminino e treze do sexo masculino.

De referir, ainda, que apesar do nosso foco de atenção incidir sob a prática pedagógica da educadora cooperante como propiciadora (ou não) da criatividade da criança, sem as crianças do grupo não seria possível compreender, na realidade, a importância por ela atribuída a esta capacidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança em idade pré-escolar.

5. Opções e procedimentos metodológicos

Tratando-se de um relatório de cariz investigativo ligado ao campo educacional, torna-se necessário definir a metodologia que melhor se adequa ao objeto de estudo. Para Goldenberg (1999, p. 105), a metodologia consiste no “estudo dos caminhos a serem seguidos, dos instrumentos usados para se fazer ciência”. Por sua vez, Riehl (2001), afirma que esta inclui os métodos para recolha e análise dos materiais e informação empírica, mas também os pontos de vista e as posições filosóficas, a natureza do conhecimento e o papel das pessoas e, inclusive, a natureza da própria investigação e o papel do investigador.

Nas palavras de Afonso (2005) são várias as técnicas de recolha de dados a que o investigador pode recorrer, destacando que na recolha e análise dos dados é necessário utilizarem-se instrumentos, a montagem de dispositivos e a concretização de procedimentos específicos. Tentando ir ao encontro da ideia defendida por este autor e, a fim de obtermos as informações necessárias durante a investigação, tivemos em consideração o objeto de estudo, quer na definição da metodologia quer no decorrer da investigação, para conseguirmos alcançar os objetivos definidos e dar resposta às questões orientadoras.

5.1. Delineamento do estudo

Foi após uma observação atenta da prática da educadora cooperante e das reflexões que a partir da mesma íamos fazendo, que surgiu o interesse em investigar o papel do educador de infância no estímulo da criatividade na educação pré-escolar. Ao termos presente o objeto da investigação e o quadro teórico e metodológico que conceptualmente o suporta, delineámos um estudo com três momentos, recorrendo a técnicas e a instrumentos de recolha de dados distintos, com o intuito de confrontarmos e complementarmos as informações recolhidas. Como já foi mencionado anteriormente, embora a protagonista do estudo tenha sido a educadora cooperante, contámos também com a participação das vinte e duas crianças do grupo.

Numa primeira fase, procedeu-se a uma análise documental do Projeto Educativo [PE] da instituição onde foi desenvolvida a prática, bem como do Projeto Curricular de Grupo [PCG] elaborado pela respetiva educadora cooperante, no sentido de procurarmos indicadores acerca do lugar da criatividade em ambos os documentos que servem de suporte à sua prática pedagógica e que revelam os princípios educativos em que a mesma assenta. Posteriormente, realizou-se uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante, visto que é uma estratégia de recolha de dados que permite ao entrevistado expor livremente as suas ideias e pontos de

vista, neste caso em concreto sobre o papel da educadora cooperante enquanto propiciadora ou não da criatividade de cada uma das crianças do grupo. Por fim, recorreremos à observação participante com o intuito de obtermos evidências na prática educativa da educadora dos pressupostos enunciados nos documentos orientadores da sua prática educativa [PE e PCG], bem como das afirmações que expressou acerca do assunto sobre o qual foi questionada.

5.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados e o seu tratamento

No delineamento do estudo tornaram-se perceptíveis as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a que recorreremos: a análise documental do PE e do PCG; a entrevista semiestruturada e a observação participante.

5.2.1. Análise documental

Optámos por iniciar a recolha de dados com base na análise documental de dois documentos orientadores da política educativa e opções curriculares do jardim de infância onde foi desenvolvida a prática, o PE e o PCG, porque, para além de nos facultar informação acerca do lugar da criatividade nestes documentos orientadores da prática educativa, nos permitiria, também, recolher informações fundamentais para dar corpo ao guião da entrevista semiestruturada a ser aplicada junto da educadora cooperante, na fase seguinte. No entanto, também ponderámos a perspetiva de Sousa e Baptista (2011, p. 89) quando afirmam que, por vezes, “os documentos são as únicas fontes que registam princípios, objectivos e metas”.

Ao recorrermos à análise documental, a nossa intenção investigativa era conhecer em ambos os documentos pedagógicos a ênfase dada à criatividade como parte integrante do desenvolvimento global e harmonioso da criança. Perante este pressuposto, depois de uma leitura atenta, e de identificados os aspetos relevantes para o estudo, construámos a grelha de categorização para procedermos à análise documental de cada um deles (anexos 1 e 2). Quer as categorias do PE quer as categorias do PCG, foram definidas à medida que o nosso conhecimento do conteúdo dos mesmos se aprofundou.

Uma vez organizada a informação nas grelhas de categorização, em categorias e subcategorias, seguiu-se a fase de análise de conteúdo da informação organizada e a interpretação dos dados, à luz dos pressupostos teóricos que nos orientavam, sem perder de vista os objetivos e as questões orientadoras delineados. Deste olhar interpretativo, e

mantendo sempre uma postura de compreensão do fenómeno em estudo a partir de uma perspectiva holística, resultaram as duas sínteses que apresentamos no capítulo III.

5.2.2 Entrevista semiestruturada

Não sendo nosso objetivo limitar as respostas dadas pela educadora cooperante, mas levá-la a expor livremente as suas ideias e convicções, optámos por recorrer a uma entrevista semiestruturada uma vez que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 136), esta técnica possibilita ao investigador obter “uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes”. Convictas de que se trata de uma técnica que permite escutar a entrevistada, mais facilmente compreenderíamos a forma como esta interpreta a problemática em que nos debruçámos. No entanto, apesar da liberdade que lhe é dada, não lhe permite fugir muito do tema estudado (Sousa e Baptista, 2011).

A entrevista foi suportada por um guião pois, tal como refere Afonso (2005, p. 99), as entrevistas semiestruturadas “em geral, são conduzidas a partir de um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista”. Este foi composto por um conjunto de questões que nos permitissem conhecer em termos gerais os seguintes aspetos: a importância atribuída pela educadora cooperante à criatividade no desenvolvimento e aprendizagem da criança em idade pré-escolar; as estratégias que a educadora cooperante utiliza no estímulo da criatividade das crianças e o porquê da sua escolha; em que situações a educadora cooperante valoriza a criatividade das crianças.

5.2.2.1. Elaboração do guião da entrevista

No que concerne à elaboração do guião da entrevista (anexo 3), de carácter flexível, este tinha por tema “A Criatividade na Educação Pré-Escolar como forma de Expressão e Comunicação” e como objetivo geral “Conhecer a importância atribuída pela educadora cooperante à criatividade como forma de expressão e comunicação no desenvolvimento e aprendizagem da criança em idade pré-escolar”. O referido guião era composto por cinco blocos, que passamos a apresentar:

Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

Pretendíamos com este primeiro bloco, legitimar a entrevista e motivar a entrevistada, informando-a acerca do trabalho em curso e seus principais objetivos, bem como solicitar a

sua colaboração, realçando a sua importância para a realização do estudo, garantindo-lhe a confidencialidade e o anonimato de todas as informações fornecidas.

Bloco B – Experiência profissional da entrevistada

Com este segundo bloco, pretendíamos recolher elementos associados à experiência profissional da educadora cooperante.

Bloco C – Criatividade na educação pré-escolar

Tínhamos como objetivo conhecer a importância atribuída pela educadora cooperante à criatividade no desenvolvimento e aprendizagem da criança, mais concretamente, a ideia que detinha acerca desta capacidade, o modo como o jardim de infância pode ser um espaço potenciador do desenvolvimento da criatividade da criança e, ainda, a relação que estabelece entre a promoção da criatividade em contexto de jardim de infância e o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Bloco D – Intervenção da educadora de infância no estímulo da criatividade da criança

Visávamos conhecer principalmente o papel da educadora cooperante, no estímulo da criatividade da criança em idade pré-escolar com base nas vantagens da metodologia de trabalho de projeto, as dificuldades sentidas, as estratégias por si desenvolvidas, as situações de aprendizagem em que valoriza a criatividade, o modo como a sua formação influencia a sua prática pedagógica, as características que tornam um educador de infância mais predisposto para promover a criatividade da criança.

Bloco E – Organização e gestão do ambiente educativo

Com este último bloco, pretendíamos conhecer a opinião da educadora cooperante relativamente aos aspetos de organização e gestão do ambiente educativo que considera influenciarem o desenvolvimento da criatividade da criança em idade pré-escolar, nas suas diferentes dimensões: espaço, tempo, grupo e materiais e, ainda, como seria para si o ambiente educativo ideal capaz de potenciar esta capacidade.

Queremos clarificar que nos três últimos blocos, e de acordo com os objetivos específicos definidos, delineou-se um conjunto de questões de reforço, a aplicar caso se revelasse necessário para a consecução dos objetivos pretendidos.

5.2.2.2. Realização da entrevista

Para a realização da entrevista, contactou-se a educadora cooperante, que, desde logo, se disponibilizou e interessou em participar no estudo. Seguiu-se a realização da entrevista no dia, local e hora combinada, a qual contou com cerca de vinte e um minutos de duração. Esta foi realizada num ambiente adequado e livre de interferências, de modo a que não existissem interrupções e fosse possível ouvirmos de forma ativa o discurso da entrevistada. Tomámos, de seguida, o guião por referência, para explicitar à entrevistada os objetivos do estudo e as suas condições de realização, procedendo, de seguida, ao registo dos dados. Para tal, recorremos, após acordo prévio com a entrevistada, à gravação áudio da entrevista, ponderando-se que a gravação preserva o conteúdo original e aumenta a exatidão dos dados recolhidos.

5.2.2.3. Tratamento dos dados

Uma vez realizada a entrevista, passámos à redação do protocolo, com a passagem a escrito, na íntegra, dos registos áudio obtidos (anexo 4). Finalizado o protocolo, foi entregue à entrevistada para que tivesse acesso às informações e, desta forma, respeitássemos o critério de credibilidade, sendo este entregue sem qualquer alteração por parte da entrevistada, que confirmou que o seu testemunho estava em conformidade.

Seguidamente procedemos ao tratamento dos dados recolhidos através da técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (1995, p. 31), se traduz num “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”.

A sua finalidade é, pois, realizar inferências com base nos dados obtidos na entrevista. Feita uma leitura flutuante dos protocolos, demos início à análise de conteúdo da entrevista, que seguiu os seguintes momentos:

1.º momento: primeiro tratamento da entrevista (anexo 5), eliminando a informação que se afasta dos objetivos pretendidos.

2.º momento: construção de uma grelha de análise provisória em função do guião e da leitura flutuante da informação recolhida, a qual foi sendo reelaborada no decurso do processo de análise.

3.º momento: pré-categorização do *corpus* da informação pela sua divisão em unidades de sentido (anexo 6).

4.º momento: categorização do referido *corpus* com a sua distribuição por categorias e sub-categorias, de acordo com a grelha de análise elaborada (anexo 7).

5.2.3. Observação participante

Tratando-se do contexto onde foi realizada a prática pedagógica, e uma vez que visávamos verificar se a intervenção da educadora ia ao encontro dos dados recolhidos, optámos pela observação participante. De acordo com Bogdan e Taylor (cit. por Correia, 2009, p. 81), a observação participante consiste numa “investigação caracterizada por interacções sociais e intensas, entre o investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada”. Segundo os mesmos autores, perante um estudo de natureza qualitativa, uma das melhores técnicas de recolha de dados consiste na observação participante. A ideia de Máximo-Esteves (2008, p. 87) complementa as anteriores ao referir que esta técnica de recolha de dados “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”.

Uma vez que o presente relatório surge no âmbito da prática, tornava-se imprescindível recorrer à observação participante, de modo a conseguirmos recolher e confrontar as informações necessárias para o estudo. Concordamos com a perspetiva de Afonso (2005, p. 91) que nos diz que “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários”.

Para a construção do guião dos aspetos a observar (anexo 8) baseámo-nos na informação obtida através da análise documental do PE e do PCG e, ainda, da entrevista semiestruturada à educadora cooperante, com o intuito de confrontar informações expressas na teoria e traduzidas na prática, tomando como referência os objetivos do estudo e as questões orientadoras. Assim, foi necessária, ainda, a elaboração de uma grelha de observação

para o registo dos aspetos observados (anexo 9), posteriormente organizados na grelha de categorização da observação (anexo 10).

5.3. Triangulação dos dados

Tal como já foi evidenciado, privilegiámos uma investigação de natureza qualitativa e recorreremos a diferentes técnicas de recolha de dados, com o intuito de dar resposta às questões orientadoras formuladas.

Na perspetiva de Martins (2008), para que a investigação seja válida os dados recolhidos não devem basear-se numa única fonte. Segundo o mesmo autor (2008, p. 80), “A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias”. Assim sendo, partimos do pressuposto que a aplicação de diferentes instrumentos de recolha de dados nos facultaria várias informações sobre a problemática da investigação e que se complementariam, atenuando-se, assim, possíveis distorções da informação recolhida e evitando-se interpretações erradas.

Com o intuito de conhecermos as várias dimensões da realidade em estudo e, perante as palavras de Vasconcelos (1997, p. 67) de que “a triangulação é um dos modos de determinar a credibilidade e implica o uso de diferentes processos de recolha de dados”, optámos pela triangulação dos dados para perspetivarmos uma visão holística do tema estudado, permitindo-nos “uma melhor compreensão dos fenómenos e, assim, alcançar resultados mais seguros” (Sousa e Baptista, 2011, p. 63).

1. Análise interpretativa do Projeto Educativo

A análise interpretativa realizada a partir do *corpus* da informação presente no PE, entendido como o documento que espelha a identidade de cada instituição escolar e as linhas mestras pelas quais se rege (Ricardo, Costa, Pinto e Braga, 2000), possibilitou-nos patentear um conjunto de aspetos, que nos permitem compreender a importância atribuída à criatividade pela comunidade educativa.

No que concerne à primeira categoria “Identificação”, é possível constatar que o “Título/Nome” atribuído ao PE se designa “Nós e o Mundo” (p. 2), o que permite subentender a existência de uma intenção centrada em questões curriculares associadas ao conhecimento e exploração do mundo e, ainda, na integração da criança num mundo que se encontra em permanente mudança e que desafia o ser humano à tomada de atitudes e de decisões adequadas a cada situação.

Quanto à análise da “Justificação do PE”, depreendemos que a conceção de criança defendida pelas autoras é a de um ser competente e capaz de assumir um papel ativo na estruturação do seu próprio conhecimento e aprendizagem, com identidade própria e que, por isso, as ações pedagógicas deverão ser pensadas de acordo com a sua realidade, a sua cultura, as suas necessidades e interesses. Ir ao encontro e satisfazer os interesses e necessidades das crianças, valorizar a sua curiosidade e desejo de saber, assim como a sua atitude de questionamento, evidenciam-se diretrizes que determinam a filosofia da instituição e que fornecem a base da aprendizagem. Tal questão é clarificada no PE, nas seguintes passagens: “visa uma melhor integração da criança no mundo partindo da curiosidade natural da criança e do seu desejo de saber e compreender o mundo que a rodeia” (p. 2) e “o ponto de partida do projeto terá que surgir sempre dos interesses e necessidades das crianças, assim como das suas interrogações e questões” (p. 19).

Foi possível identificar na subcategoria “O papel do educador” uma ideia-chave - a intencionalidade educativa. Mesmo sendo o tema do nosso estudo em torno da criatividade, seria erróneo pensar que o educador não deverá assumir igualmente o papel de observador da criança e de orientador da ação educativa. Neste sentido, deparamo-nos com o facto de uma das diretrizes definidas pela própria instituição realçar uma ação marcada pela intencionalidade educativa, que provoque na criança o gosto de aprender e de criar as suas próprias ideias sobre o mundo, o que vai ao encontro da opinião de Roldão (2005, p. 4) quando refere que “o conhecimento implica capacidade e possibilidade de uso”, o que

envolve, mas não necessariamente, a capacidade criativa. Esta nossa interpretação emerge do seguinte excerto presente no PE:

O educador deve dar a conhecer à criança o mundo em que vive, enriquecendo, reforçando os seus conhecimentos e descobertas, permitindo assim novas perspectivas de ação (p. 22).

O papel das crianças surge associado à perspectiva sócio construtivista, o que significa que são encaradas como sujeito ativos do processo educativo. É valorizada a sua capacidade para construir o seu próprio conhecimento e assumirem um papel ativo quando confrontadas com problemas causadores de conflito cognitivo. Neste sentido, as autoras do documento socorrem-se de um poema da autoria de Isabel Minhós Martins:

Quando eu nasci não sabia quase nada.
Agora, pelo menos, uma coisa já aprendi.
Ainda há um mundo inteiro por conhecer,
milhões e milhões de coisas e lugares
onde as minhas mãos nunca chegaram.
Milhões e milhões de respostas escondidas,
milhões e milhões de cores que eu nunca vi.
E de cheiros e de sons e de sabores.
Mas há uma coisa também certa.
Todos os dias descubro sempre mais um bocadinho.
E isso é a coisa mais fantástica que há!

Outro dos aspetos tido em consideração pela comunidade educativa prende-se com a “Organização e gestão do ambiente educativo”. De facto, este aspeto é algo que influencia as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, bem como determina a emergência de contextos inibidores ou facilitadores da criatividade. Ao analisarmos o conteúdo presente nesta categoria, destacam-se informações relacionadas com a organização e gestão do espaço e dos materiais, não existindo qualquer referência acerca do grupo e do tempo.

Relativamente à subcategoria “Organização e gestão do espaço”, não existe qualquer fundamentação elucidativa das potencialidades do espaço educativo da instituição, apenas é afirmado que “todas as salas, bem como o refeitório têm acesso directo ao espaço exterior, que é bastante amplo (cerca de 120 m²)” (p. 8), o que nos deixa sem qualquer tipo de informação sobre os estímulos por ele oferecidos e reconhecidos pelos profissionais. Por exemplo, tão ou mais importante que a dimensão do espaço exterior são as potencialidades e situações educativas que este oferece à criança para que se torne progressivamente mais autónoma, curiosa e com espírito crítico, construindo o seu conhecimento baseado no tipo de exploração por ele oferecido.

Ao nível da organização e gestão dos materiais, determinante para uma aprendizagem ativa, é referida a existência de vários materiais de carácter lúdico e pedagógico em todas as salas de atividades, referindo-se, ainda, que a sua seleção teve por base os pressupostos expressos nas OCEPE, como forma de abarcar todas as áreas de conteúdo, pois são fundamentais para o desenvolvimento global da criança em idade pré-escolar. É referido que todos os materiais se encontram ao alcance das crianças para desenvolverem a sua autonomia, mas, além disso, é visível uma preocupação com o facto de, sempre que desejarem, poderem utilizá-los livremente, o que promove a sua criatividade através da descoberta das suas diferentes potencialidades e interação entre os pares e o adulto.

Parece existir uma preocupação com o estímulo da criatividade da criança na escolha dos materiais, sendo a polivalência um critério a ponderar, assim como a sua mobilidade, o que oferece um leque de possibilidades mais vasto, podendo o educador diversificar as situações de aprendizagem e ir ao encontro dos seus interesses. Centremo-nos, pois, nos seguintes excertos do PE, que confirmam a nossa interpretação:

O material é constituído por vários elementos que apresentam uma boa mobilidade e polivalência, permitindo dar resposta às alterações na organização dos vários espaços que vão surgindo ao longo do ano letivo (p. 10).

Em relação ao material, este respeita os objectivos previstos na Legislação (p. 111), que são: favorecer a fantasia e o jogo simbólico; favorecer a criatividade; estimular o exercício físico; estimular o desenvolvimento cognitivo (p. 10).

As “Finalidades educativas” delineadas pela comunidade educativa referem a metodologia de trabalho de projeto como o cerne de toda a aprendizagem e desenvolvimento, entendida como respeitadora dos interesses da criança e propícia a uma aprendizagem significativa. Tal como expressa uma passagem do PE, “este método ambiciona, dar sentido às aprendizagens das crianças” (p. 19). No entanto, permite ainda ao educador acompanhar e apoiar as descobertas da criança, tornando-se seu companheiro de aprendizagem e aventuras, pois “pressupõe um plano construído pelas crianças com o educador, que coordena e apoia o trabalho desenvolvido” (p. 19). Depreende-se, assim, que existe uma identificação com a perspetiva de Dewey (2002), que é num processo de *aprender fazendo* que a criança, através da experiência, desenvolve os seus conhecimentos e, assim, se constrói a educação.

O trabalho desenvolvido na instituição revela uma aposta no “desenvolvimento da sensibilidade e imaginação criadoras” (p. 19), sendo este um dos “Objetivos gerais” enunciado no PE. Deste modo, entende-se que através da ação criadora, a criança organiza

mentalmente as suas ideias e aprendizagens, o que a ajudará a expressar-se e a comunicar. É evidente, também, um respeito pela individualidade de cada criança, bem como uma aposta na sua livre expressão e valorização do seu desejo de compreender o porquê das coisas. Neste sentido, integram no PE os seguintes objetivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar, enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar:

e) desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; e f) despertar a curiosidade e o pensamento crítico (pp. 19-20).

2. Análise interpretativa do Projeto Curricular de Grupo

De modo a conhecer o papel da educadora cooperante no estímulo da criatividade da criança em idade pré-escolar, foi nossa estratégia proceder também à análise de conteúdo do PCG, para extrair evidências sobre os pressupostos orientadores da sua ação educativa. Ponderou-se tratar-se do documento orientador da prática pedagógica do educador, sendo nele que encontra lugar para adequar o currículo à realidade de cada criança e do grupo, para além de evidenciar que a educação pré-escolar não se encontra “vazia de conteúdos curriculares” (Serra, cit. por Ludovico, 2008, p. 34).

A análise da subcategoria “Justificação do PCG” permite identificar que a adequação da ação pedagógica da autora centra-se na e para a criança, procurando através de respostas educativas conduzi-la à construção do seu conhecimento pela sua própria ação. Vejamos o que, relativamente a este aspeto, referiu a autora do PCG:

O projecto vem, assim, trazer “sentido, finalidade, orientação e intencionalidade ao quotidiano pedagógico” (Vigotsky, 1978) e irá desenvolver nas crianças novas competências que lhes permitirão adquirir a capacidade de imaginar, prever, explorar, pesquisar, desenvolvendo a curiosidade e o gosto pela aprendizagem, no âmbito de uma autonomia pedagógica diferenciada, através da qual se pretende encontrar respostas educativas adequadas ao contexto do grupo (p. 4).

De facto, é reconhecido o papel da educação pré-escolar no fomentar do desejo de aprender na criança em idade pré-escolar, assim como o respeito pelas especificidades de cada uma para o propiciar, logo nos primeiros anos de vida, de uma educação para a mudança (Pequito, 1999). Ao traçar esta linha de ação é possível à criança responder aos desafios que lhe são colocados, desenvolver precocemente as capacidades de prever, imaginar, explorar e pesquisar, sendo características ativadoras da criatividade e que induzem à descoberta de novo conhecimento e ao saber agir em situação.

A análise interpretativa da subcategoria “O papel do educador” permitiu-nos desvendar e compreender a concepção que a autora detém de educador, a qual procurará, certamente, evidenciar na sua ação pedagógica. Na sua perspetiva, compete ao educador promover um trabalho globalizante onde a afetividade se torna uma das palavras de ordem; deixar a criança viver a sua verdadeira infância; desenvolver uma ação devidamente planeada e pensada que faça da criança sujeito ativo na sua aprendizagem; ser alguém que interage, partilha e pesquisa em conjunto com a criança na descoberta de novos saberes. Centremo-nos, então, nos seguintes excertos do PCG, que confirmam a nossa interpretação:

E, vai acima de todas as coisas ter um tempo para se ser criança [...]. É isso, que pretendo como educadora, dar tempo a cada elemento do grupo de ser criança e de se desenvolver de uma forma equilibrada e harmoniosa, estabelecendo com eles uma relação onde é conjugado o afeto e a autoconfiança, sem descurar a responsabilidade pela intervenção pedagógica, indo ao encontro da intencionalidade educativa (p. 13).

este [o educador] deixou de ser o detentor do saber, para se transformar em alguém que munido de uma sensibilidade especial, se torna um companheiro de aprendizagens e descobertas a *(re)inventar o espaço de sonhar acordado as coisas da fantasia* (Strecht, 1996:33) (pp. 15-16).

É importante que o educador saiba olhar a criança, saiba valorizá-la, saiba estar com ela (p. 16).

A autora reconhece, ainda, que ser educador exige “não reear a mudança” (p. 16) e “[ter] um olhar crítico sobre a sua acção educativa” (p. 16). Assim, afigura-se-nos de toda a pertinência assinalar que ambas as ideias, concorrem para o desabrochar da criatividade da criança, tornando-se o educador mais recetivo a novas ideias e disponível para repensar e adequar, através de uma atitude reflexiva, a sua ação educativa, o que, concomitantemente, contribui para uma educação de qualidade e que incentive a criança a continuar a aprender, a descobrir, a experimentar e a criar, compreendendo o mundo em que vive ao desvendar novos conhecimentos e ao experienciar novas situações.

Na subcategoria “O papel das crianças” existe um olhar sobre a criança associado à perspetiva sócio construtivista. Encontra-se vincada a ideia no PCG de que cada criança possui a sua própria especificidade e revela-se um ser competente e capaz de construir a sua aprendizagem e desenvolvimento, tornando-se protagonista do processo educativo. Neste sentido, a autora reconhece que a criança é

Um ser global, que se envolve por inteiro nas atividades que desenvolve, agindo integralmente – princípio da globalização; como um ser pessoal, ou seja, que age de uma forma própria, tendo a sua forma única de se expressar, de agir e de [interagir] – princípio da personalização; como um ser individual, cujo desenvolvimento deve ser facilitado, em função de si própria e das suas necessidades – princípio da individualização (p.15).

Esclarece, ainda, que “a criança, na metodologia de trabalho de projeto, é vista como um ser capaz de conduzir o seu próprio desenvolvimento, com iniciativa própria e com uma autonomia que lhe permite dar forma aos seus desejos” (p. 15) e, prossegue afirmando, que é “vista como um ser capaz de construir a sua aprendizagem, desenvolvendo-se através das interações que estabelece com os outros” (p. 15).

Importa salientar que na educação pré-escolar a criança como que é convidada a desmistificar ideias, construir novos saberes, partilhar experiências, tudo por intermédio das interações e relações interpessoais que estabelece com os seus pares e os adultos, apropriando-se, no dia a dia, da realidade, ao mesmo tempo que evolui na sua aprendizagem e desenvolvimento. Tal pressuposto, é reconhecido no PCG, uma vez que expressa que “no jardim de infância a criança vai gradualmente construindo o conhecimento do mundo que a rodeia. Evolui no contacto com os diferentes parceiros sociais, com as várias experiências que vai desenvolvendo e com as interações que estabelece” (p. 11).

A criança em idade pré-escolar não domina todos os códigos e não tem a mesma experiência do adulto, o que justifica o facto de o seu pensamento ser diferente do pensamento do adulto. É importante, assim, que o jardim de infância surja como o

espaço de todas as possibilidades, de todas as descobertas, de todas as aprendizagens. As crianças encontram-se disponíveis e abertas. Elas anseiam por descobrir o mundo e entender a vida. Não nascem literadas, mas nascem curiosas e é este o melhor mármore para ser moldado pelo escultor ingenioso que é o educador (Riscado, 2008, p. 18).

As “Opções educativas” definidas pela educadora vão ao encontro da perspectiva expressa anteriormente, uma vez que a informação presente nesta subcategoria elucida-nos para a importância do educador atender às curiosidades da criança, procurando dar-lhe uma resposta sustentada no aspeto lúdico, sem que se entre pela via da escolarização, dado que “o jardim de infância, é assim, um espaço privilegiado onde se brinca com os conhecimentos, onde se procuram os “porquês”, onde se fazem aprendizagens significativas e diversificadas” (p. 13).

Na verdade, existe uma sensibilização para o facto da educação pré-escolar permitir à criança integrar-se mais facilmente no novo contexto, o 1.º ciclo do ensino básico, o que no nosso ponto de vista não implica práticas educativas associadas à escolarização e que sejam desinteressantes e rotineiras, pois conforme expressa o PCG:

Não se pretende, contudo, que o jardim de infância se centre unicamente na preparação para a escolaridade obrigatória, há todo um trabalho que vai despertar nas crianças o desejo de

aprender e de chegar cada vez mais além, porque é no jardim de infância que a criança vai desenvolver a curiosidade, o conhecimento, a criatividade, a cooperação, a imaginação, a confiança e a coordenação (p. 13).

Perante esta constatação, podemos concluir que são ponderadas atitudes por parte da autora que encorajem a criatividade da criança em idade pré-escolar, pelo facto de reconhecê-la como uma competência básica no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

Existe, pois, um cuidado por parte da autora em querer enveredar por uma prática pedagógica que se adequa ao “nível de desenvolvimento”, aos “interesses” e às “necessidades” do grupo de crianças, aspetos estes que se encontram explícitos no PCG. O “nível de desenvolvimento” das crianças do grupo, permite-nos inferir que a metodologia de trabalho de projeto encoraja-as a desenvolver as suas capacidades comunicativas e a caminhar num processo de constante sede de aprender, pois no PCG encontra-se explicitado que:

São crianças activas, curiosas, que revelam desejo de aprender, são participativas e respondem de formas positivas às atividades propostas (p. 5).

São crianças extremamente comunicativas tanto com os adultos como entre si (p. 5).

Fazem comentários pertinentes, interiorizando e verbalizando com facilidade os conteúdos trabalhados (p. 5).

Quanto aos “interesses” identificados, a autora destaca a enorme curiosidade pelo código escrito por parte do grupo, assim como um entusiasmo crescente pelas propostas de atividade associadas aos projetos de ação desenvolvidos. Concluímos, então, que o fascínio pela área da escrita sobressai devido à faixa etária das crianças, não sendo, no entanto, motivo para desprender a atenção do educador pelas potencialidades exploratórias por elas manifestadas, nomeadamente pelo desejo constante de descobrir e explorar o meio envolvente.

Efetivamente, evidencia-se uma preocupação em desenvolver uma ação educativa coerente e de qualidade, que toque em todas as áreas de conteúdo para um pleno e harmonioso desenvolvimento da criança, sendo esta uma das primordiais “necessidades” apontadas. Ora vejamos, as palavras da autora que nos dizem o seguinte:

Considero também importante, uma necessidade para o grupo, realizar um trabalho globalizante onde todas as áreas de conteúdo estejam presentes, para que o desenvolvimento das crianças seja igualmente global e harmonioso de modo a criar condições que permitam que a transição para o 1.º ciclo seja feita com facilidade (p. 11).

Do nosso ponto de vista, a existência de um conhecimento do grupo, ainda que seja aprofundado ao longo do ano letivo, concorre para o culminar de um ambiente educativo convidativo à aprendizagem e que seja desafiador, permitindo a cada criança “aprofundar e [...] perceber melhor o sentido dos acontecimentos e os fenómenos que ocorrem no ambiente que as rodeia” (Lino, 1998, p. 123).

Ao encontro da sua conceção de educador e de criança é visível na ideologia da autora, ao analisarmos o *corpus* da informação presente na categoria “Finalidades educativas”, mais concretamente na subcategoria “Metodologia”, que a sua ação educativa é conduzida pela metodologia de trabalho de projeto. Esta opção profissional é sustentada por um conjunto de ideais que se encontram enunciados nos seguintes excertos:

À semelhança dos anos anteriores, a metodologia que irá orientar a minha prática será a Metodologia de Trabalho de Projeto, já que acredito que através desta o Educador desenvolve a sua acção de uma forma dinâmica, acreditando na criança, nas suas potencialidades (p. 14).

É um *aprender fazendo*, é respeitar os interesses das crianças, é envolver-se com elas numa aventura, acreditar na construção pessoal de cada uma, é falar de aprendizagem implicada, centrada na criança (p. 14).

O que importa é que a criança se aproprie do projeto, que experimente, que viva, que sinta que a sua acção é valorizada, que as suas ideias enriquecem o seu projeto, que há partilha e que tudo isto a ajudará a explorar o mundo em que vive, desenvolvendo a capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir (p. 14).

Segundo Mesquita-Pires (2007, p.71), as “opções curriculares [do educador] vão depender da sua concepção de educação, de criança e de profissão”. Através da análise da subcategoria “Opções e prioridades curriculares”, sobressaem os interesses e necessidades das crianças como os principais aspetos a contemplar no traçar da ação educativa. Todavia, é enaltecida uma boa relação entre o adulto e a criança, o que nos leva a inferir que a existência de uma base sólida a nível afetivo e emocional é considerada um meio privilegiado para uma aprendizagem significativa, sendo a afetividade um dos fatores-chave a integrar no processo educativo, pois sem ela, a criança sente-se insegura, mais reticente em expor as suas ideias e a experienciar pelo seu próprio corpo. O PCG sintetiza, do modo que se segue, um princípio que nos parece primordial para que o educador estimule a criatividade da criança:

A aprendizagem deve ser orientada pelos interesses e necessidades das crianças, ou seja, centrada na própria criança, dando primazia aos aspetos emotivos e afetivos, o que significa uma aprendizagem baseada na relação interpessoal e na interação que se estabelece com o mundo, com os outros e com os objetos que levam a criança a uma aprendizagem por e pela acção através da experimentação (p. 17).

Destacam-se, ainda, como prioridades no quotidiano pedagógico da autora, “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”, bem como “despertar a curiosidade e o espírito crítico” (pp. 23-24). Podemos concluir, então, que a curiosidade natural da criança e o seu desejo de saber e compreender o porquê das coisas, são aspetos valorizados na prática diária da autora, o que, conseqüentemente, promove “ocasiões para novas sensibilizações, novas descobertas e novas explorações” (Ludovico, 2011, p. 372).

Na subcategoria seguinte, “Objetivos por áreas de conteúdo”, a área de Conhecimento do Mundo surge precisamente associada à ideia clarificada anteriormente. Centrando-nos na área de Expressão e Comunicação, deparamo-nos com o facto de ser o domínio da Expressão Plástica aquele que é diretamente associado à criatividade pela autora do PCG, definindo como um dos objetivos “estimular a criatividade e imaginação e o sentido estético” (p. 27). Não podemos, todavia, ficar indiferentes perante tal constatação, pois reconhecemos que como consequência da sua necessidade em querer explorar o mundo, a criança procura através das suas múltiplas linguagens expressar as suas descobertas, os seus pensamentos e sentimentos e, inclusive, a sua capacidade de imaginar e de fantasiar, cabendo ao educador reconhecer e valorizar as suas diferentes formas de comunicação, sem menosprezar nem evidenciar nenhuma delas. Para Kowalski (2012, p. 49) escusado será mesmo dizer que o sentir e o pensar são uma dupla unida que acompanham a criança diariamente, pois esta

sente, pensa e “diz” para além das palavras, aprendendo por si com os outros as coisas, as situações, as cores, as formas, as palavras, as sonoridades, os gestos, o movimento, as imagens, em situações que vão da fruição à expressão e à comunicação criativas.

No que diz respeito à “Organização e gestão do ambiente educativo”, é possível ler na subcategoria “Organização e gestão do grupo” que se previa a existência de situações educativas em que as crianças funcionassem em “pequeno grupo, (entre pares)” (p. 17), “grande grupo” (p. 17) e “individualmente” (p. 18), o que no nosso entender é promotor da criatividade, pois quando geridas de forma equilibrada, todas as situações, enriquecem os conhecimentos da criança e contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

No que toca à subcategoria “Organização e gestão do espaço” não é tecida qualquer informação alusiva ao espaço exterior. No PCG, apenas se depreende que o espaço da sala de atividades é flexível, alterando-se de acordo com a dinâmica do grupo, os seus interesses e necessidades e mediante o tipo de atividades desenvolvidas. O espaço, reflexo da

intencionalidade educativa do educador, é reconhecido como um aspeto de grande importância no PCG, que explicita que:

O espaço é de vital importância para que exista uma aprendizagem activa, para que a criança se movimente com plena liberdade e tenha oportunidade de experimentar, construir, jogar e crescer, desenvolvendo-se de forma harmoniosa, reflectindo também a intencionalidade educativa do educador (p. 14).

A autora reconhece que a dimensão da sala de actividades condiciona a organização do espaço, o que a levou a identificar como espaços fundamentais os jogos, a biblioteca, a escrita e o espaço da conversa. Tal organização espelha uma atitude reflexiva por parte da autora, revelando preocupar-se com a criação de situações de aprendizagem que ofereçam à criança a possibilidade de brincar, explorar, experimentar, imaginar, construir e interagir com os seus pares. Porém, entendemos que esta sua reflexão deveria integrar o espaço exterior, pois provido das suas potencialidades, torna-se bastante enriquecedor não só para o desabrochar da criatividade da criança, como através de situações diversas, permite-lhe progredir na sua aprendizagem e desenvolvimento.

No que respeita à “Organização e gestão do tempo”, encontra-se referido no PCG que “a gestão do tempo é bastante flexível, variando de actividade para actividade e de acordo com a dinâmica do próprio grupo” (p. 21). Existe, efetivamente, um respeito pelo ritmo individual e coletivo, pois cada criança necessita do seu próprio tempo para compreender e assimilar a quantidade de informação que recebe diariamente, o tal tempo para ser criança.

Por fim, relativamente à subcategoria “Organização e gestão dos materiais”, encontramos informação que nos permite depreender que na escolha dos materiais existiu uma preocupação com a faixa etária do grupo e que estes se encontram organizados pelos vários espaços da sala de actividades e, inclusive, em armários, de modo a ficarem ao alcance das crianças, por forma a promover e a facilitar a sua autonomia. Uma das potencialidades dos materiais, referida pela autora, prende-se com o possibilitar fazer escolhas, o que consideramos tornar a criança mais segura de si mesma e das suas ideias, conduzindo-a a criar com mais facilidade. Na verdade, a diversidade de materiais e as suas potencialidades exploratórias, condicionam os comportamentos da criança, daí este ser um dos aspetos de extrema relevância a ponderar pelo educador e, sempre que possível, a diversificá-los e a fazer novas propostas.

3. Análise interpretativa da entrevista

No que concerne à opinião da entrevistada sobre o que entende por criatividade em contexto de educação pré-escolar, é notória no seu discurso alguma dificuldade na definição do conceito, referindo, inclusive que *“não creio que exista uma definição exata para a criatividade”*. No entanto, na tentativa de clarificar a sua opinião sobre o conceito, diz-nos o seguinte: *“eu acho que é a livre expressão da criança, é a capacidade que ela tem de se expressar”*, afirmando, assim, que é fundamental para o desabrochar da criatividade da criança o gerar de oportunidades que lhe permitam expressar livremente e o incentivo a comunicar, o que requer, do nosso ponto de vista, todo um trabalho reflexivo, planeado e sustentado em conhecimentos teóricos e do âmbito pedagógico por parte do educador.

Ao considerar a criatividade uma capacidade *“que é inata”*, depreende-se que existe por parte da entrevistada a convicção de que todas as crianças são criativas, capazes de se expressar e comunicar as suas ideias, sentimentos e emoções. De facto, esta profissional parece acreditar nas potencialidades de cada criança e valorizar cada uma delas.

Efetivamente, Duffy (2004, p. 132) reconhece que, nos nossos dias, deve existir alguma preocupação em encontrar definições de criatividade que:

reconheçam que todas as crianças têm a capacidade de ser criativas e imaginativas; aproveitem ao máximo os talentos de todas as crianças; abracem a ideia de que todas as crianças necessitam de oportunidades para brincar com as ideias; reconheçam a importância de um ambiente que encoraje e valorize a criatividade.

As unidades de sentido pertencentes à importância atribuída pela entrevistada à criatividade no desenvolvimento e aprendizagem da criança, deixam antever, à partida, que considera tratar-se de uma capacidade fundamental no crescimento e desenvolvimento do ser humano, principalmente quando se tratam de crianças em idade pré-escolar. A este respeito, afirma: *“eu acho que quando uma criança é livre para criar, para fazer, para experimentar, para explorar, é uma criança que se desenvolve com muito mais facilidade”*, *“desenvolve competências que a ajudam a crescer”*, *“eu acho que a criatividade está sempre aliada a um bom desenvolvimento”*. Esmiuça, de forma mais detalhada, que a criatividade contribui *“na promoção da autonomia”*, sendo que *“também é importantíssimo, a nível estético”* e *“a nível cognitivo”*. Ainda que generalista a opinião da entrevistada, espelha o reconhecimento da importância da criatividade para o desenvolvimento harmonioso da criança em idade pré-escolar.

Quando questionada sobre o que considera evidências de criatividade numa criança em idade pré-escolar, esta sublinha que “*as evidências estão em todo o lado*”, “*num desenho livre, num jogo, numa construção com peças*” e “*até nas (...) conversas em grande grupo associadas ao projeto que desenvolvemos há criatividade, há sempre ideias que eles expressam*”. Continua, afirmando que “*a verdade é que pode haver criatividade em todas as atividades desenvolvidas*”, o que nos permite subentender, apesar das suas declarações não responderem diretamente à questão formulada, que na sua perspetiva o educador tem de marcar a sua ação pedagógica com um olhar atento e interventivo, mas sem forçar a autonomia e a vontade da criança. Neste sentido, surge o tal *input* do adulto (Duffy, 2004), que é fundamental para incentivar a criança a partir à descoberta.

É, aliás, de suma importância também, que o educador esteja desperto e devidamente informado quanto às questões associadas à criatividade, pois caso contrário a sua ação desvalorizará o potencial criador, imaginativo e de permanente sede de descoberta da criança. De facto, a entrevistada vem confirmar esta perspetiva, explicitando que no quotidiano pedagógico “*nós acabamos por esquecer que as crianças podem ser criativas em tudo o que fazem*”, sendo, por isso, uma área, que no nosso entender deverá merecer ao nível da formação (inicial e contínua) um maior investimento, para que o educador possa no contacto com a realidade profissional, responder adequadamente aos desafios que lhe são colocados diariamente, quer pela própria criança quer pelo emergir de situações imprevistas.

Reconhecendo o jardim de infância como um espaço potenciador do desenvolvimento da criatividade da criança, a entrevistada chama a atenção para o facto da inexistência de um programa a cumprir tornar o jardim de infância um lugar de descoberta, onde é possível ao educador traçar as suas linhas de ação curriculares dando forma aos desejos e necessidades da criança, permitindo-lhe expressar-se livremente, sendo um lugar “*onde não há imposição*”, “*onde há liberdade para criar*” e, acima de tudo, “*onde há uma relação muito próxima entre o que ela faz e o que ela é, entre o fazer e o ser*”. Dentro da mesma linha de pensamento, dizia a entrevistada que “*no grau de ensino seguinte a criança já é um bocadinho mais repreendida*”, tal facto justifica-se precisamente “*porque existe um programa para cumprir*”. Assim sendo, constata-se que é dada liberdade à criança para colocar em prática as suas ideias, experienciar e lançar dúvidas, tornando-se o fator tempo irrelevante ao olhar da entrevistada, no sentido de entender ser mais importante a criança encontrar-se consigo mesma e compreender aquilo que a rodeia, satisfazendo as suas dúvidas e curiosidades, em vez de terminar as atividades no tempo estipulado pelo educador. É sua intenção, então, enquanto profissional, que a educação pré-escolar “*se perpective no sentido da educação ao*

longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (Ministério da Educação, 1997, p. 17).

Concordamos com a perspectiva da entrevistada quando explica que *“mesmo que nós lhe demos um tema para um desenho, por exemplo, a criança tem criatividade para fazer o desenho da maneira que quiser”*, pois até *“mesmo num trabalho orientado pode haver ... há criatividade”*, porque tendo em consideração as suas experiências pessoais, a criança é capaz dentro das suas possibilidades e de acordo com as representações que detém da realidade, ainda que distorcidas, de expressar e de comunicar as suas ideias, sendo o papel do educador preponderante, passando pelo incentivo e apoio do que a criança está a realizar ou realizou. Tal interpretação, deixa transparecer que o jardim de infância, surge, de facto, como esta educadora sublinha, como *“um meio privilegiado onde a criatividade borbulha todo o dia”*.

Acreditamos que o educador deverá procurar compreender o mundo da infância, revelando-se uma pessoa que dá espaço e tempo a cada criança para descobrir o mundo que a rodeia, proporcionando-lhe uma aprendizagem por descoberta e um desenvolvimento pleno centrado numa perspectiva construtivista. No que respeita a este aspeto, a entrevistada lembra que *“quando não se dá liberdade à criança para criar e para explorar acho que não se é promotor da criatividade”*. Além disso, deverá tornar-se seu companheiro de viagem, na descoberta de novos saberes e realidades, estimulando-a num ambiente onde emerge o questionamento, a curiosidade, a espontaneidade, o respeito mútuo e o aprender a aprender, ou seja, deverá ser uma pessoa acessível e que orienta a criança, abrindo-lhe um leque de possibilidades para que esta possa escolher os seus próprios caminhos.

Neste sentido, a entrevistada aponta essencialmente o gosto pela profissão como a principal característica do educador para estimular a criatividade da criança, pois segundo ela *“primeiro, o educador [tem de] gostar daquilo que faz, se se sentir bem como educador eu acho que é “meio caminho andado”*, justificando esta sua posição ao dizer que, *“se gosta daquilo que faz, dará a possibilidade à criança de também fazer aquilo que gosta”*. Ser capaz de aceitar a mudança; divertir-se/brincar e compreender o que a criança pretende comunicar são também características que deverão fazer parte integrante do perfil do educador, na opinião da entrevistada. Ora vejamos, o que nos dizia quando questionada sobre o assunto: *“eu acho que um educador que não tem a capacidade de olhar, de ver criatividade no trabalho de uma criança, necessita refletir sobre a sua postura e a sua prática”*; *“eu penso que tem de ser um educador aberto”* e *“um educador que se diverte com as crianças”*.

A necessidade de uma pedagogia estruturada na educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997), implica todo um processo de planeamento sustentado em suportes teóricos

que contemplem as decisões do educador para a condução do processo educativo a desenvolver com as crianças. Ao centrarmos na intervenção desta profissional, esta deixa transparecer que no âmbito do planeamento existe uma preocupação em integrar a criatividade “*na planificação das atividades*”, o que significa que considera-a uma competência a desenvolver na criança em idade pré-escolar, afirmando que “*no [projeto] curricular de sala (...) todos os objetivos, todas as competências que delineei, logicamente [alguns] vão ao encontro (...) da criatividade*”, procurando, ainda, que todas as áreas de conteúdo estejam presentes “*e, claro, que a criatividade esteja presente, afinal estamos num jardim de infância*”.

Existe, no entanto, uma afirmação no seu discurso que nos suscita algumas perplexidades se a nível institucional a criatividade integra os objetivos do PE de forma refletida e consciente, pois dizia-nos que “*o Projeto Educativo é um projeto que envolve toda a instituição e, se calhar, depende muito do tema que é escolhido para o projeto*”. Será esta uma evidência da discrepância entre a teoria e prática do que acontece na realidade dos jardins de infância? Ou seja, a criatividade surge no PE porque faz parte dos objetivos definidos para a educação pré-escolar, mas na realidade pedagógica passa despercebida? Não é devidamente valorizada?

Relativamente ao papel desempenhado pela entrevistada, sobressai no seu discurso a importância de dar espaço e tempo a cada criança para viver a sua verdadeira infância, acreditando fortemente numa abordagem construtivista e deixando a criança ir para além das suas reais possibilidades (Portugal, 2012). Evidencia-se como um dos traços caracterizadores da sua ação educativa a ideia de liberdade, como a entrevistada referiu “*nós só temos que deixá-la fluir*” e “*não impor limites à criatividade, temos de deixar que a criança faça, que se expresse da melhor maneira, livremente*”, bem como “*dando liberdade, essa liberdade que cada criança necessita para ser criança e para dar vazão a todo o seu potencial criativo*”.

É importante criarem-se situações de aprendizagem que deem a oportunidade à criança de experimentar, expressar-se e colocar em prática as suas ideias. Todavia, queremos salientar que a palavra liberdade não deve ser empregue na prática do educador no sentido de apenas supervisionar o que a criança está a fazer, deixando-a fazer tudo o que entender. Ao refletimos acerca daquele que é efetivamente o papel do educador de infância, entendemos que é da sua responsabilidade fornecer diretrizes à criança, para que consiga atingir um determinado objetivo a fim de progredir ao nível da sua aprendizagem e desenvolvimento.

Com vista ao estímulo da criatividade da criança, a entrevistada aponta como aspetos essenciais a contemplar na sua ação educativa o valorizar a atividade da criança, motivá-la

“sabendo orientar” e, ainda, dar-lhe autonomia. Na verdade, a criança só se sente convidada a criar livremente quando o adulto a motiva, a incentiva e a estimula nesse sentido. Segundo a entrevistada, *“se valorizarmos o que eles dizem e o que eles fazem, acho que eles se expressam com muito mais à vontade e mais criatividade”*, sendo de extrema importância a *“postura correta que cada educador deve ter perante a criança e o seu trabalho”*.

A entrevistada reconhece que a criatividade *“acaba por ser [um desafio à prática]”*, ponderando que para a criança compreender o mundo à sua volta é de extrema importância que o educador vá *“desenvolvendo atividades criativas”*, como forma de mantê-la motivada e envolvida na sua aprendizagem e desmistifique as suas questões dos porquês. Existe, ainda, uma preocupação em planificar e propor atividades às crianças que sejam *“estimulantes”* e *“que vão de encontro aos seus interesses”*, evidenciando, ainda, a questão da diferenciação pedagógica, pois considera que *“neste, como em todos os grupos, há uma heterogeneidade que deve ser respeitada”*.

Constata-se que a entrevistada no decorrer da sua ação pedagógica associa a criatividade ao domínio da expressão plástica, o que se evidencia no seu discurso quando afirma que *“mas, se calhar, limitamo-nos mais à produção a nível plástico”*, completando, ainda, *“mas, se calhar, não lhe damos tanta atenção como quando desenvolvemos aquelas atividades mesmo de expressão plástica que é onde há cor, há material, há tudo aquilo que é associado à criatividade”*.

Na opinião da entrevistada a metodologia de trabalho de projeto traz vantagens para o desenvolvimento da criatividade da criança, como as suas palavras bem ilustram: *“para mim a metodologia de trabalho de projeto é aquela que melhor dá à criança aquilo que ela deseja”*, sendo os seus interesses o aspeto motivador para o desenrolar do projeto. Através deste modelo curricular, é possível colocar em prática o provérbio *“se vires um homem com fome, não lhe dês um peixe. Ensina-o a pescar”*, o que transposto para o contexto de educação pré-escolar significa que se conduz a criança à descoberta, na procura de respostas às suas dúvidas e curiosidades numa perspetiva de aprender a aprender, desenvolvendo-lhe a sua autonomia e o gosto pela aprendizagem.

A metodologia de trabalho de projeto promove o desenvolvimento de uma predisposição para a pesquisa e a tomada de decisões, entre outras capacidades. Como tal, a entrevistada considera que *“ao desenvolvermos um projeto estamos a desenvolver a capacidade de criar da criança”*, entendendo efetivamente que *“ao partirmos (...) do interesse da criança ela tem liberdade e quando tem liberdade ela cria, ela é criativa”*. Reforça esta sua convicção afirmando que *“na metodologia de trabalho de projeto há sempre*

um diálogo muito grande”, onde todos têm oportunidade de se expressar e contribuir com as suas ideias e, ainda, *“de decidirem o que é que querem fazer”*, o que para a entrevistada é promotor da criatividade. Face a esta interpretação, depreendemos que a sua opinião pondera a perspetiva de Katz e Chard (1997, p. VIII), onde estas autoras referem que trabalhar por projeto *“incentiva as crianças a aplicar as suas capacidades emergentes em actividades informais e abertas que são destinadas a melhorar a sua compreensão do mundo em que vivem”*.

As estratégias por si apontadas prendem-se a uma postura construtivista da educação e, de alguma forma, revelam a sua conceção de criança. Enuncia que estas estratégias *“passam sempre pela motivação”*, *“incentivo”*, *“valorização do trabalho que cada criança realiza”* e atitudes que promovam a sua autonomia. De facto, o reforço positivo revela-se uma ferramenta crucial na ação educativa da educadora, pois estava convicta que *“desta forma, a criança sente-se segura, sabe que é valorizada”* e, ainda, *“sabe que o seu trabalho é importante e assim não se inibe e realiza as atividades com empenho e interesse”*. Esta perspetiva é confirmada pelo trabalho realizado por Santos e André (2012), referido anteriormente no quadro teórico.

No nosso entender, ao refletir sobre as situações em que valoriza a criatividade da criança, a entrevistada evidencia uma ideia generalista, acreditando que *“a criatividade é inerente a todo o trabalho desenvolvido numa sala de jardim de infância”*. Afirma, ainda, que a criatividade emerge *“desde a conversa em grande grupo”*, *“às atividades livres”*, *“às atividades planificadas”*, realçando que *“todo o trabalho tem de ser criativo”*, aspetos que deixam transparecer a consciência de uma atitude que passe pela adoção e reflexão de práticas que estimulem a criatividade da criança, procurando em cada situação potenciá-la e valorizá-la. Assim, concordamos com o seu testemunho de que *“em todas as situações temos de ter em conta a criatividade da criança”*.

Confrontada com a importância da sua formação (inicial e contínua) para uma intervenção educativa que privilegie o desenvolvimento da criatividade da criança, a entrevistada destacava a importância da formação inicial, nomeadamente os intervenientes – professores e educadoras cooperantes – como elementos fundamentais, que a *“ajudaram a ser a educadora que sou hoje”*. Ainda no âmbito da formação inicial, aponta que *“houve pessoas ligadas à prática que me deram muito a nível de criatividade”*, mas que, no entanto, *“houve outras que nem tanto ou quase nada, porque estão muito distantes do jardim de infância e da realidade do jardim de infância”*. Tais afirmações, evidenciam que para o educador se tornar numa pessoa criativa, é extremamente importante que durante a sua formação inicial todos os

docentes detenham um conhecimento real da vida no jardim de infância, para melhor orientarem o formando nesse sentido, compreendendo, conseqüentemente, com maior sensibilidade, o que se entende por criatividade e pelo seu desenvolvimento na educação pré-escolar.

Contudo, a formação de professores não se restringe à formação inicial. É essencial que seja encarada como uma formação ao longo da vida (*life long learning*) que, apesar de ter início na formação inicial, constrói-se no dia a dia profissional, sendo o ato de ensinar um processo criativo (Terremoto, 2012). Nesta linha de pensamento surge a perspectiva da entrevistada, que reconhece a importância da formação contínua na construção da sua identidade enquanto profissional, esclarecendo que esta “*enriquece-nos sempre*”, assim como o saber experiencial associado à profissão. Ouçamos, a este respeito, a voz da entrevistada:

eu acho que a prática nos vai colmatar as falhas que nós trazemos da formação inicial.

Com a prática nós vamos desenvolvendo a capacidade de sermos criativos e permitir que a criança seja criativa.

A nossa intervenção vai, no dia a dia, melhorando, há a superação dos receios, tornando-nos cada vez mais educadores e com maior capacidade de ser criativos.

Dizia a entrevistada que nunca sentiu dificuldades em estimular a criatividade da criança, reconhecendo, no entanto, que nunca tinha refletido sobre o assunto. Através do seu discurso constatamos que é no estabelecimento de uma relação interpessoal positiva com o grupo, sobressaindo, mais uma vez, a importância dos afetos na relação pedagógica, que encontra a justificação para tal ocorrência, declarando: “*acho que não sinto grandes dificuldades, porque tenho uma boa relação sempre com o grupo*” e “*porque brinco imenso com eles*”.

Considerava a entrevistada que o modo como o grupo é organizado e gerido influencia o estímulo à criatividade da criança, pois dizia-nos que “*eu acho que em todas as situações (...) há um desenvolvimento da criatividade*”. Mas, ao seu olhar e de acordo com a sua experiência pessoal, torna-se mais proveitoso estimulá-la em situações de grande grupo, relatando que “*em grande grupo, torna-se um trabalho mais rico e mais criativo*”, talvez porque existe “*a troca de ideias*”, “*o explorar os trabalhos uns dos outros*” e “*o ver*”. Mas, também destaca o trabalho individual, ao considerar que “*avaliar (...) o que cada um faz, individualmente, dá-nos outra perspectiva da criança e do seu desenvolvimento*”, bem como “*da forma como ela consegue utilizar os materiais e criar o próprio trabalho*”. Tais

declarações permitem-nos inferir que apesar de reconhecer a existência de uma aprendizagem que ocorre em dois tempos (Vygotsky cit. por Strandberg, 2009), em interação com os outros e individualmente, existe novamente no seu testemunho uma tendência para associar a criatividade a uma produção plástica. É importante que o educador alargue este conceito a outras áreas do saber, que não única e exclusivamente às artes plásticas, pois a criança possui desde cedo múltiplas linguagens.

No que respeita à organização e gestão do espaço verifica-se uma predisposição em corresponder sempre aos interesses e necessidades das crianças, definindo-se uma variedade de áreas no interior da sala de atividades, “*para que eles [as crianças] tenham a possibilidade de explorar cada um delas livremente e se expressem*”. Contudo, a forma como cada área foi pensada de modo a estimular a criatividade da criança, parece-nos uma das debilidades no traçar da ação educativa da educadora. Uma vez que o espaço exterior deve ser valorizado de igual forma pelo educador (Ministério da Educação, 1997), questionámos a entrevistada se considerava o espaço exterior da instituição um estímulo à criatividade da criança e em que medida dirigia a sua intervenção. Segundo o seu testemunho, concluímos serem poucas as atividades por si planificadas no espaço exterior, ficando pela observação do que as crianças estão a realizar. Associa o espaço exterior à livre expressão da criança, onde podem brincar e jogar livremente, o que entende contribuir para o seu desenvolvimento a nível cognitivo e da sua formação pessoal e social. Centremo-nos, pois, nas seguintes afirmações da entrevistada:

eu acho que apesar de ser um espaço que não é rico em materiais, que tem aqueles materiais únicos, fixos, que todos os espaços exteriores têm, acaba por ser muito interessante observá-los no espaço exterior.

Eles [as crianças] inventam jogos engraçadíssimos, reinventam alguns e acabam por se divertir bastante e ser criativos.

Podemos inferir, então, que existe a falta de sensibilização por parte da educadora para propor uma panóplia diversificada de situações de aprendizagem, que coloquem, inclusive, a criança em contacto com a natureza; julgamos que deveria ser dada continuidade às atividades iniciadas no espaço interior no exterior; em nossa opinião, a educadora deveria ter uma atitude mais interventiva junto das crianças, aproveitando as potencialidades do espaço exterior para estimular a sua criatividade, permitindo-lhe explorar novos materiais; na verdade, nem todas as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE são exploradas de forma intencional e equilibrada no espaço exterior.

Relativamente à organização e gestão do tempo, a entrevistada refere que, *“temos de respeitar o ritmo de cada um, se há meninos que precisam de mais tempo para se expressar, pois temos de dar essa possibilidade”* e que *“é muito importante o respeito pela criança e pelo seu ritmo”*. As suas palavras, refletem uma preocupação com a gestão flexível do tempo, em função do ritmo de aprendizagem de cada criança e dos objetivos pedagógicos delineados pelo educador.

Esta profissional demonstra preocupação em organizar os materiais de modo a que as crianças tenham acesso a eles e possam *“utilizá-los livremente”*. Aponta, ainda, a variedade como uma característica dos materiais presentes na sala de atividades, realçando que as crianças *“têm condições para desenvolver a criatividade com os materiais que têm na sala”*.

Por último, quando questionámos a educadora acerca do ambiente educativo ideal para o desenvolvimento da criatividade das crianças, esta referia: *“isso é um sonho, é quase utópico, nós definirmos um espaço onde um grupo de crianças poderia desenvolver a criatividade em pleno”*. Sobressaem o espaço e os materiais como elementos fundamentais a ponderar para a criação do ambiente ideal para estimular a criatividade e a importância de que se revestem na aprendizagem da criança. Termina com a ideia que *“é importante valorizarmos as condições que temos, tirar delas o melhor partido para que existam sempre boas condições para que cada criança se desenvolva em pleno”*.

Conclusões

Tendo em conta os objetivos delineados, as questões orientadoras que nos moveram durante o processo investigativo e realizada a análise interpretativa dos dados, é chegado o momento de apresentar as conclusões a que chegámos.

Na tentativa de conhecer a perspetiva da educadora cooperante acerca do papel por si desempenhado, associado ao estímulo da criatividade da criança em idade pré-escolar, sobressaem as seguintes tendências da análise interpretativa dos dados, que aqui tentaremos sistematizar:

- A **criatividade** é encarada como **fundamental para o desenvolvimento equilibrado** da criança, encontrando-se tal convicção espelhada nos objetivos gerais pedagógicos definidos nos documentos orientadores da prática pedagógica, o PE e o PCG, e reforçada no discurso da educadora.
- O **jardim de infância** evidencia-se **propício ao estímulo da criatividade** da criança, revelando-se um lugar onde esta se envolve em descobertas sistemáticas, concorrendo, para tal, a flexibilidade na organização e gestão do currículo que é marcada pela inexistência de um programa a cumprir.
- A **criatividade** é, na opinião da educadora cooperante, uma **capacidade inata**, existindo uma **forte convicção nas potencialidades individuais**. Neste sentido, foi possível verificar nos dados provindos das diversas fontes, a existência de uma preocupação em **olhar e compreender a infância tal como ela é** e não como os adultos gostariam que fosse, sendo da responsabilidade da educadora de infância **dar espaço e tempo e criar oportunidades** que proporcionem à criança viver a sua verdadeira infância.
- Evidencia-se, quer no discurso da educadora, quer nos documentos analisados, a convicção de que uma aposta no desabrochar da **capacidade criadora** da criança **interfere positivamente no seu desenvolvimento pleno e harmonioso**, não só como uma forma de expressão e comunicação das suas ideias mas, porque concorre positivamente, na opinião da educadora, para a sua **autonomia, desenvolvimento cognitivo** e uma maior **sensibilidade a nível estético**.

- Os dados analisados tornam claro de que é essencial que a criança, nos primeiros anos de vida, seja incentivada a expressar e a comunicar as suas ideias, para que no futuro seja capaz de **enfrentar um mundo em permanente mudança** e **responder adequadamente aos desafios** que são colocados pela vida quotidiana, o que exige uma atitude crítica e criativa. Foi perceptível, através da análise dos dados, perceber que prevalece uma intenção curricular centrada na exploração, no conhecimento e na integração da criança no mundo, com a sua génese no tema do PE e que, conseqüentemente, se estendeu à intervenção que observámos da educadora participante no estudo.

- Ao ser reconhecida e valorizada pela educadora cooperante, a criatividade, **reflete-se no exercício da sua profissionalidade** que, em nosso entender, se quer **com sentido para as crianças, estimulante, desafiante** e, acima de tudo, que **respeite o potencial de criar e de imaginar** inerente a cada uma, ideia que corrobora com o facto de ser um dos objetivos gerais definidos pela instituição.

- A análise e interpretação da globalidade dos dados recolhidos vieram confirmar que teoricamente a **educação pré-escolar** é perspectivada pela educadora de infância que participou no estudo, como uma etapa determinante no desenvolvimento e aprendizagem da criança, que **não requer a adoção de práticas educativas associadas à escolarização**. Porém, na sua intervenção junto do grupo de crianças, observou-se da sua parte uma atitude de preocupação em querer prepará-las para o 1.º ciclo do ensino básico, existindo o realizar de fichas pré-concebidas, o que, na nossa perspectiva, corrompe com o estímulo da sua criatividade.

- A nível institucional e, na perspectiva da educadora, valoriza-se o **papel da criança** associado à **perspetiva sócio construtivista**. Desta forma, acredita que o seu papel enquanto profissional passa por **deixar a criança experienciar**, usufruindo de todos os seus sentidos, para um **entendimento do mundo** do qual faz parte, construindo o seu próprio conhecimento com base na sua ação e conflito cognitivo, assente numa pedagogia de aprender a aprender.

- O cruzamento da informação obtida através das diferentes fontes (análise do PE e do PCG, entrevista à educadora de infância cooperante e observação) revela que **partir dos interesses e necessidades das crianças** parece apresentar-se a base de todo o desenrolar do

processo educativo, o que contribui para que elas **se sintam seguras de si mesmas, acreditem nas suas potencialidades e se sintam convidadas a questionar, a encontrar a(s) resposta(s) aos porquês que tanto as inquietam**, avançando com as suas ideias, comunicando-as. Além disso, tal postura contribui para motivar o gosto pela aprendizagem e descoberta de novos saberes, o que, de alguma forma, apela à criatividade da criança.

- A educadora de infância menciona que no caso de o educador estar sensibilizado e atento às questões relacionadas com a criatividade na educação pré-escolar, é possível, em qualquer situação em contexto de jardim de infância, valorizar e apelar à criatividade da criança. De assinalar que, no desenrolar da sua intervenção pedagógica, **a criatividade evidenciava-se principalmente nos momentos de conversa em grande grupo**, onde existe a partilha e a troca de ideias e de vivências, nas **atividades livres, nas atividades planificadas**, nomeadamente as que se encontravam **inseridas na área de expressão e comunicação**.

- O papel da educadora passa por **apoiar as descobertas das crianças, tornando-se sua parceira no processo educativo** que, intervindo na zona de desenvolvimento proximal, possibilita o desenvolvimento de novas competências.

- As estratégias desenvolvidas pela educadora de infância de forma a estimular o processo criativo da criança passam essencialmente pelo **reforço positivo**, pela **motivação**, pelo **incentivo** e pela **valorização** do trabalho que cada criança realiza; pelo **apoio ao investimento pessoal**; pela proposta de **atividades abertas**; no **respeito pelo ritmo individual**; no **saber orientar** a criança fornecendo-lhe determinadas diretrizes; pelo **questionamento**, de modo a apelar ao pensamento gerador de possibilidades (pensamento divergente). Em síntese, pela **escuta atenta da criança**.

- Como os dados indicam, uma **valorização dos afetos** na relação pedagógica estabelecida entre a educadora de infância e as crianças do grupo contribui para **o estímulo da criatividade da criança**. Na verdade, a adoção deste princípio na sua prática pedagógica, refletiu-se nas atitudes da criança, que se demonstrou **mais segura** relativamente ao adulto, **ficando mais predisposta a expressar-se e a comunicar** nas diferentes situações de aprendizagem, o que foi possível observar no desenrolar do processo educativo.

- De assinalar que, para estimular a criatividade da criança, deverá a educadora, como a análise do PE e do PCG e a entrevista elucidam, revelar as seguintes características: **agir com intencionalidade educativa** nas diferentes situações de aprendizagem; ter uma **atitude reflexiva** como sustentáculo de práticas inovadoras, “alimentar” o pensamento divergente como forma de desenvolver as suas capacidades críticas e transformadoras; revelar **gosto pela profissão** e ser capaz de **lidar com a mudança**.

- Durante os vários períodos de observação à intervenção da educadora de infância, assistiu-se a uma atitude que consideramos de **superproteção da criança**, nomeadamente quando as condições climatéricas anteviam tempos de chuva, sendo a vontade das crianças de ir para o espaço exterior negada pelo adulto. Neste sentido, entendemos que **compete ao educador aprender a conviver com alguns riscos**, desde que não seja colocada em causa a segurança da criança, para que responda na realidade às suas curiosidades e necessidades e lhe dê a possibilidade de progredir na sua aprendizagem e desenvolvimento e descobrir as suas capacidades criativas.

- A **metodologia de trabalho de projeto** é referenciada nas finalidades educativas definidas quer no PE pela comunidade educativa, quer no PCG pela educadora de infância, sendo que, na opinião da última, esta metodologia fornece um contexto em que todas as crianças têm a possibilidade de se expressar e contribuir com as suas ideias, sobretudo **nos momentos de diálogo**. Na verdade, tal forma de desenvolver o trabalho curricular e pedagógico **respeita os interesses das crianças**, convidando-as a **envolverem-se na sua aprendizagem**, facto que foi possível observar na sua prática pedagógica.

- A **expressão plástica** é a **área que mais é associada** no quotidiano pedagógico à **criatividade** pela educadora participante no estudo. Nesse sentido, foi possível verificar no PCG que o estimular da criatividade foi referenciado, exclusivamente, nos objetivos alusivos ao domínio da expressão plástica, constatando-se, inclusive, na sua prática pedagógica que era este tipo de materiais que predominava e um enfoque permanente em propor atividades plásticas. No entanto, mostra-se consciente que todas as formas de expressão por parte da criança devem ser encorajadas, pois, como refere Barriga (2012, p. 11), “a criatividade pode manifestar-se de diferentes formas” e não exclusivamente através da arte mas, também, através da linguagem oral e da capacidade em resolver problemas do quotidiano.

- Os dados obtidos através do testemunho da educadora cooperante, permitem-nos concluir que logo **na formação inicial** deverão ser facultados aos futuros educadores, **conhecimentos teóricos que lhes permitam reconhecer a importância da criatividade** no desenvolvimento pleno da criança em idade pré-escolar, para que no seu desempenho profissional adotem práticas e estratégias que impulsionem **abordagens inovadoras e criativas**. É, pois, a partir da formação inicial que os futuros profissionais começam a construir a sua identidade profissional, mais tarde consolidada pelo **saber experiencial**, que deverá ser enriquecido com a **formação contínua**, contribuindo para a ideia da formação como algo inacabado e que exige uma atitude de constante reflexão, adequação e reformulação.

- Retiramos do estudo que se torna oportuno **criar um ambiente que desafie a criança – seguro e harmonioso -, que seja rico em estímulos e que encoraje e valorize a criatividade**. Deste modo, a forma como se organiza e gere o grupo, o tempo, os materiais e o espaço determinam os comportamentos da criança e, conseqüentemente, interfere com a sua disponibilidade para experimentar, questionar, pesquisar, construir e inferir.

O estudo revelou a existência de situações educativas em que o grupo funcionou individualmente, em pequeno grupo e em grande grupo, tendo um carácter flexível, apesar de ser nos **momentos em grande grupo** que a educadora considera que **as crianças têm mais oportunidades de desenvolver a criatividade**, o que contraria a nossa perspectiva que todas as situações quando geridas de modo equilibrado são necessárias para estimular a criatividade da criança.

Evidenciou-se uma gestão do **tempo flexível** à dinâmica do grupo e **um respeito pelo tempo que cada criança necessita**.

Os **materiais de desgaste e pedagógicos** eram adequados à faixa etária das crianças, encontrando-se acessíveis a estas, permitindo-lhes fazer escolhas, existindo em **quantidade suficiente**. Verificou-se, contudo, a **carência de material de desperdício e de materiais naturais**, prevalecendo os **materiais pré-definidos** onde a criança nunca é autora, o que, em nossa opinião, condiciona a sua criatividade.

Por último, verificou-se que o **espaço interior é ajustado aos interesses e necessidades das crianças** e está de acordo com **as situações de aprendizagem**, permitindo-lhes uma **livre circulação**. Deparámo-nos, no entanto, com um **espaço exterior estandardizado e comum aos restantes jardins de infância** do nosso país, pouco apelativo à imaginação e à criatividade.

- O **espaço interior é mais valorizado** do que o exterior. Talvez por esse motivo, a ação da educadora no espaço exterior se restringisse à **mera observação da atividade da criança**, não sobressaindo qualquer linha de ação previamente planeada por si com vista a estimular a criatividade da criança. Neste contexto, foi clara a **inexistência de atividades que promovessem o contacto com a natureza**, ficando a participação das crianças marcada pelas brincadeiras livres e espontâneas (também muito importantes no seu desenvolvimento e aprendizagem) e condicionada pelas estruturas lúdico fixas.

Em síntese, embora não seja clara qual a definição de criatividade para esta educadora, verifica-se que a considera um aspeto muito importante a ter em conta no processo educativo intencionalmente orientado para o desenvolvimento de crianças capazes de intervirem nas diferentes situações com que se confrontam. Assim sendo, os documentos estruturantes da sua intervenção educativa, contemplam metas claras e processos exequíveis nesse sentido. Também na sua prática pedagógica a educadora procura gerir e organizar o ambiente educativo e estabelecer uma relação pedagógica em consonância com os princípios por si defendidos.

Relevância do estudo em termos pessoais e profissionais

O estudo trouxe um contributo inegável para o nosso crescimento pessoal e profissional, concorrendo seriamente para futuros desempenhos com qualidade. Na verdade, todo o percurso traçado e vivenciado permitiu, em primeiro lugar, lançar-nos num processo de constante reflexão, aperfeiçoamento e construção da nossa identidade profissional, consciencializando-nos que a nossa ação determinará a atividade da criança e, conseqüentemente, a sua aprendizagem e desenvolvimento, daí, a importância de adotar atitudes criativas e diversificadas. Em segundo lugar, fortaleceu os três tipos de saberes essenciais ao exercício da nossa profissionalidade: o saber, o saber ser e o saber fazer.

Julgamos, portanto, poder afirmar que o processo investigativo realizado nos permitiu aprofundar e mobilizar conhecimentos essenciais à nossa prática docente, designadamente no âmbito da criatividade na educação pré-escolar e, concomitantemente acerca do papel do educador nesse campo; a nível curricular e, ainda, no que concerne à organização e gestão do ambiente educativo.

Parece-nos oportuno, também, salientar a capacidade que desenvolvemos de olhar para a prática pedagógica com “novos olhos”, no sentido de salvaguardar a essência de que se reveste a educação pré-escolar, garantindo que cada criança vivencie aquela que é a verdadeira infância. Com efeito, o presente estudo, revelou-nos a importância da exploração livre no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, através de situações de aprendizagem que lhe deem essa oportunidade, ativadoras da sua vontade de criar, de explorar, de construir e de desconstruir, colocando de lado o medo de errar. Tal como Robinson (2010, p. 27), passámos a considerar que

as crianças não se preocupam muito em dizer coisas erradas. Se não tiverem a certeza do que fazer numa determinada situação, improvisam. Não estou com isto a dizer que errar é o mesmo que ser criativo. Por vezes, errar é pura e simplesmente errar. Mas a verdade é que se não estivermos preparados para errar, nunca faremos nada de original.

Nesta perspetiva, a metodologia de trabalho de projeto revelou-se aquela que, possivelmente, adotaremos no exercício da nossa prática de educadora de infância. Acreditamos que desta forma se alia uma aprendizagem significativa à criatividade, pois falar em trabalho por projeto é falar de um modelo pedagógico centrado em problemas, de “uma proposta educativa que prepare crianças e jovens para, dinâmica e criativamente, fazerem face a interrogações do mundo de hoje e às complexidades da sociedade do futuro” (Vasconcelos, 1998, p. 125).

Findo este processo investigativo e reflexivo da nossa prática de ensino supervisionada sentimo-nos mais despertas para potenciar todas as oportunidades que concorram para um trabalho mais criativo e mais sensibilizadas para a mudança, ou seja, para saber agir adequadamente face aos desafios e às novas realidades educativas, para investir no nosso potencial criativo, por forma a que sejam planeadas “situações de aprendizagem [...] suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (Ministério da Educação, 1997, p. 26), sem se cair em processos rotineiros e desinteressantes.

Efetivamente reforçámos a nossa conceção de criança como um ser competente, ativo, pensante, capaz de participar na sua aprendizagem, passando a valorizá-la e a respeitá-la ainda mais. Assim sendo, apercebemo-nos que o nosso papel enquanto profissional passa pelo apoio e desafio das descobertas individuais de cada criança, incentivando-a a desvendar o seu potencial criativo, a experienciar e a investigar, para que no futuro seja capaz de questionar, de resolver problemas e de participar ativamente enquanto cidadã. Compreendemos, de facto, que o incentivo à criatividade da criança significa prepará-la para a vida. Para tal, importa conhecer os saberes e ideias das crianças, os seus pensamentos, sentimentos, interesses e motivações (Parente, 2010), como forma de desencadear o processo educativo intencionalmente planeado e diferenciado, assente em práticas refletidas, ajustadas a cada contexto, que sejam coerentes e de qualidade.

Em termos pessoais, ficou uma satisfação e um sentimento de realização pela conquista de competências a nível investigativo, permanecendo um desejo em querer continuar a pesquisar sobre a temática estudada, de modo a atualizar conhecimentos e adequar a prática pedagógica a novas perspetivas, colocando sempre a criança no centro do processo educativo com o intuito de promover o seu desenvolvimento global. E, quiçá, continuar a realizar outros estudos neste campo e, ainda, ter a possibilidade de integrar no Projeto CREANET que visa a partilha, a pesquisa e a reflexão de boas práticas promotoras da criatividade na educação pré-escolar, e que se insere no programa Europeu Comenius – Redes Multilaterais.

Em jeito de síntese, apraz-nos dizer que se evidenciou em nós uma preocupação que nos irá acompanhar futuramente - escutar as crianças no processo educativo. Para tal, acreditamos que é necessário criar um ambiente encorajador e que valorize a criatividade, o que requer uma adequada organização e gestão do grupo, do espaço, do tempo e dos materiais. Ora, tendo em conta tudo o que sabemos acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, estamos convictas de que, se lhe for dada esta oportunidade a criança sente-se valorizada, expressa-se e comunica com muito mais à vontade, colocando à prova as

suas capacidades criativas, querendo continuar a aprender e a decodificar o que ainda é desconhecido para si.

Foi, portanto, com base em todo o processo de pesquisa, de investigação e de reflexão que sustenta este relatório que construímos algum conhecimento científico e pedagógico, que consideramos oportuno elencar neste espaço. Na verdade, pensamos que existem formas de ser, de estar e de fazer que potenciam a criatividade da criança, tais como:

- A atualização científica e pedagógica do educador.

- A abertura de espírito e a disponibilidade para a mudança.

- Ter e promover junto do restante pessoal uma atitude responsiva à criança, no sentido de ajudar a esclarecer as suas dúvidas, incentivar as suas propostas e apoiar os seus projetos.

- O estar alerta para valorizar e potenciar pedagogicamente as situações quotidianas, tais como, por exemplo:
 - as tentativas de exploração e conjugação dos materiais – podem ser o ponto de partida para, de um modo original, desenvolver uma atividade matemática, de ciências, uma pesquisa ou realizar um projeto;
 - os pequenos “acidentes” do dia-a-dia, como deixar cair pingas do pincel na pintura (que pode originar uma nova produção, uma diferente interpretação, ou ser o ponto de partida para uma história), ou recortar de modo diferente do esperado, que poderá desencadear novas formas de interpretar as imagens, de organizar o trabalho, de fazer outra “leitura” da produção da criança.

- Explorar diferentes perspetivas - observar uma produção de diferentes perspetivas (de cima de uma cadeira ou numa roda onde as crianças se movimentam no sentido dos ponteiros do relógio), o que lhes permite colocarem-se no lugar do outro, formar a sua própria opinião e comunicá-la.

- O modo de organizar e expor as produções das crianças na sala ou noutros espaços - devem ser bem visíveis, estar bem organizadas e esteticamente agradáveis.

- O repensar e adequar o espaço (interior e exterior), evitando espaços estereotipados, que inibam a criatividade da criança. No espaço interior importa não esquecer que as crianças precisam de explorar e criar livremente. Como tal, interessa prever um espaço (atelier) no qual estejam acessíveis todo o tipo de materiais (de desgaste, naturais, recicláveis, de diferentes tamanhos, texturas e origens) que a criança possa explorar, medir, comparar, encaixar, moldar, compor, criar e comunicar. Convém, no entanto, não descurar espaços de conforto, de silêncio, de calma – onde a criança se possa “refugiar”, descansar, isolar ou trabalhar individualmente, se necessário. No espaço exterior, por exemplo, permitir que a criança contacte com a natureza e experiencie com todos os seus sentidos (espaços com água, terra, plantas, animais). Brincar num espaço rico em recursos naturais permite à criança contactar com novas sensações, cheiros e sentimentos, questionar o adulto e os seus pares, partir à descoberta e desvendar aos poucos e poucos, o mundo em que vive.

- Potenciar os materiais audiovisuais e as tecnologias de informação e comunicação no quotidiano pedagógico. Tal significa disponibilizar, sempre que seja possível, o material para exploração por parte da criança. Temos o exemplo do computador ao qual a criança deve poder aceder e explorar (com a devida orientação e supervisão do adulto); o uso do radiogravador que permite a gravação, audição e exploração de sons; a máquina fotográfica que as crianças podem utilizar para fotografar as suas próprias produções, os seus amigos, as suas descobertas ou paisagens e/ou objetos que apreciem. Outros modos de exploração destes materiais contemplam um trabalho mais estruturado, como, por exemplo: depois de visualizar um filme, o educador questionar à(s) criança(s) sobre o que poderia ter acontecido de seguida, criando-se uma história que poderá culminar num livro ilustrado pela(s) criança(s).

- Envolver as famílias no processo educativo, criando oportunidades diversificadas para a sua participação, quer na instituição ou na sala (por exemplo: Dias Abertos), quer através de outras estratégias.

- Valorizar a dinâmica comunitária – os espaços, os eventos, as pessoas e os recursos institucionais são, sem dúvida, elementos imprescindíveis para um trabalho pedagógico mais rico, mais criativo e com sentido para as crianças, para as suas famílias e para os profissionais de educação envolvidos.

Assim, a criança é convidada de forma prazerosa e com sentido, a pensar e a participar na sua aprendizagem, desabrochando a sua capacidade criativa. De facto, enquanto futura educadora, não podemos ignorar que a criança em idade pré-escolar recorre a múltiplas linguagens para se expressar e comunicar e possui uma vontade natural de conhecer e explorar o que a rodeia.

*Ao contrário, as cem existem
A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar:
A criança tem
cem linguagens
(e depois, cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
separam-lhe a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir o mundo que já existe
e de cem
roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe:
que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.*

Loris Malaguzzi (cit. por Edwards *et al.*,
1999)

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alencar, E. (2007). Criatividade no Contexto Educacional: três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. n.º especial (23), 45-49. Acedido a 03 de março de 2013 em: <http://repositorio.ucb.br/jspui/handle/10869/329>
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barriga, T. (2012). (Re)criar a criatividade – Materiais recicláveis como recurso educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 11-13.
- Bartolomeis, F. (1982). *A Nova Escola Infantil – as crianças dos 3 aos 6*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cachada, M. (2005). *A Escrita Criativa no Contexto Escolar: exemplificação de uma prática no terceiro ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Cavalcanti, J. (2006). A criatividade no processo de humanização. *Saber (e) Educar*, 11, 89-98. Acedido a 27 de fevereiro de 2013 em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/7>
- Coelho, A. (2007). Repensar o campo da educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 1-10.
- Correia, M. (2009). *A Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação*. Acedido a 15 de janeiro de 2013 em: http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Duffy, B. (2004). Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 130-143). Lisboa: Texto Editora.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Esteves, S. (2005). A Afectividade e a Relação Pedagógica. Como é que nos conseguimos esquecer de algo tão fundamental como os AFECTOS!?. *Cadernos de Educação de Infância*, 73, 11-12.
- Esteves, S. (2010). Obsessão pelo controlo. *Cadernos de Educação de Infância*, 89, 24.
- Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 35-37.

- Fisher, J. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editora.
- Fonseca, A. (2007). *A Psicologia da Criatividade* (3.^a Ed.). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Formosinho, J. (1996). A construção social da moralidade pela criança pequena – o contributo do Projecto Infância na sua contextualização do modelo High/Scope. In J. Formosinho (Org.), *Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade* (pp. 51-74). Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24) (4.^a Ed.). Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (2000a). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H. (2000b). *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Gloton, R. & Clero, C. (1997). *A Actividade Criadora na Criança* (5.^a Ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Goldenberg, M. (1999). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais* (3.^a Ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.^a Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C., Gomes, B. & Montalvão, R. (2009). A importância da criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*, 88, 41-46.
- Horta, M. (2007). *A abordagem à escrita na educação pré-escolar: que realidade?* Penafiel: Editorial Novembro.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kowalski, I. (2012). Criatividade e educação estética na infância – breves pontos. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 47-49.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-136) (2.^a Ed.). Porto: Porto Editora.

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140) (4.^a Ed.). Porto: Porto Editora.
- Ludovico, O. (2008). Projecto Curricular de Grupo: algumas reflexões. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 34-36.
- Ludovico, O. (2011). *O processo de tornar-se educador de infância num contexto de prática pedagógica supervisionada*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Évora: Universidade de Évora – Instituto de Investigação e Formação Avançada.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*, 6, 129-138.
- Martins, R. (2005). Interrogação Divergente versus Interrogação Convergente – uma proposta para uma prática pedagógica diferenciada. *Cadernos de Educação de Infância*, 74, 46-47.
- Martins, G. (2008). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa* (2.^a Ed.). São Paulo: Atlas.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Medeiros, D. (2005). Pedagogia do Imprevisível e Abordagem de Projecto: Uma equação possível. *Cadernos de Educação de Infância*, 76, 14-16.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Morais, M. (2001). *Definição e Avaliação da Criatividade: Uma abordagem cognitiva*. Braga: Universidade do Minho.
- Necka, E. & Kalwa, A. (2001). Criatividade, aprendizagem implícita e profundidade de processamento. *Psicologia – Teoria, Investigação e prática*, 1 (6), 135-147.
- Novak, J. & Gowin, D. (1999). *Aprender a aprender* (2.^a Ed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 1, 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108) (4.^a Ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos*

- Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60) (4.^a Ed.). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, 89, 34-37.
- Pequito, P. (1999). Representações de criatividade dos Educadores de Infância. *Saber (e) Educar*, 4, 61-77. Acedido a 17 de março de 2013 em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/218>
- Périsse, P. (2011). *Fábricas de anjos barrocos*. Acedido a 21 de maio de 2013 em: <http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=2DD0B47A4B164D2FAA784B19D30BAC15&opsel=2&channelid=0>
- Piaget, J. (1954). L'Education Artistique et la Psychologie de L'Enfant. In E. Ziegfeld, *Art et Education: recueil d'essais* (pp. 22-23). Paris: Unesco.
- Portugal, G. (2012). Da segurança à criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 52-54.
- Portugal, G. (2013). *Na nossa conceção de criança esta é incapaz*. Acedido a 18 de março de 2013 em: <http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=D3F0F7F70F8B671BE0400A0AB8005E7C&opsel=1&channelid=0>
- Ricardo, J., Costa, M., Pinto, A. & Braga C. (2000). O Projecto Educativo – O que é? Quais as suas potencialidades? Quais as dificuldades na sua implementação?. *Cadernos de Educação de Infância*, 56, 41-42.
- Riehl, C. (2001). Bridges of the future: The contribution of qualitative research to the sociology of education. *Sociology of Education*, Extra Issue, 115-134.
- Riscado, L. (2008). Letras pequenas para grandes leitores. *Cadernos de Educação de Infância*, 83, 18-20.
- Robinson, K. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Rogers, C. (1970). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Rogers, A. (1996). Ambientes para Aprendizagem Activa. In N. Brickman & L. Taylor, *Aprendizagem Activa* (pp.151-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rogoff, B., Malkin, C. & Gilbride, K. (1984). Interaction with babies as guidance in development. In B. Rogoff & J. Wertsch (Org.), *Children's learning in the zone of proximal development* (pp. 31-44). San Francisco: Jossey Bass.
- Roldão, M. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança: Uma Perspectiva a Questionar no Currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Roldão, M. (2005). *Para um currículo do pensar e do agir: - as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem no ensino superior*. Aveiro: Workshop Competências e avaliação.
- Santos, L. (2012). Editorial. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 3.
- Santos, M. & André, M. (2012). Criatividade na educação de infância: algumas reflexões. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 43-46.
- Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios* (3.^a Ed.). Lisboa: Pactor.
- Strandberg, L. (2009). Vygotsky, um amigo da prática. *Destacável Noesis*, 77, 17-19.
- Terremoto, M. (2012). *Da prática à práxis: os saberes experienciais dos professores na construção do ser professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de Doutoramento em Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.
- Tompkins, M. (1996). Aprendizagem Activa: como a incorporar no seu programa. In N. Brickman & L. Taylor, *Aprendizagem Activa* (pp. 5-13). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um Hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projeto em Educação Pré-Escolar em Portugal. In Ministério da Educação (Org.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 127-158). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Vygotsky, L. (1998). *A Formação Social da Mente* (6.^a Ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Yudina, E. (2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Destacável Noesis*, 77, 4-5.

Legislação consultada

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada no Diário da República n.º 237, I Série.

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, publicada no Diário da República n.º 34, I Série-A.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.

Outros documentos consultados

Projeto Educativo do Jardim de Infância (IPSS) (2011/2012) [avaliado em 2013].

Projeto Curricular de Grupo (2013).