

A CRIATIVIDADE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Telma Denise da Palma Pereira, n.º 60142

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada

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

Almada, outubro de 2024

A CRIATIVIDADE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Telma Denise da Palma Pereira, n.º 60142

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada

Orientadora: Ana Rita Faria da Ponte Milheiro
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Almada, outubro de 2024

"A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores."

Piaget (1982, p. 246)

AGRADECIMENTOS

Há treze anos, interrompi o meu percurso académico e o sonho de pertencer ao mundo da educação. Só depois de ter voado por aí, senti esta força interna de regressar, de embarcar nesta aventura, não imaginando que seria tão intensa, mas também tão enriquecedora e transformadora.

Houve entrega da minha parte, muita dedicação e um grande esforço a todos os níveis, mas nunca teria alcançado a meta sem o suporte e o apoio dos que já faziam ou passaram a fazer parte da minha vida. Julgo que essas pessoas não fazem ideia do quão grata me sinto por as ter e o que significa para mim esta conquista que estava em *standby* no meu coração.

Ao meu companheiro, Bernardo, que foi só o meu pilar e sem ele, nada seria possível. Ele, mais que ninguém, acreditou em mim, amparou as quedas, limpou as lágrimas, empurrou quando só faltava um passo, abraçou quando mais precisava e tirou-me os óculos quando me deixava dormir em frente ao computador. Além disso, suportou todos os afazeres do nosso quotidiano, sem exigir nada em troca.

À minha família, ao meu irmão Ruben, aos meus avós, tios, padrinhos, primos, sogros, cunhadas e irmãs do coração que compreenderam quando não podia estar, que me ajudaram nos trabalhos manuais, que alinharam em todas as minhas ideias extravagantes e espontâneas sem questionar e, sobretudo, que me apoiaram até ao fim.

À minha parceira, Beatriz, com quem me identifiquei desde o primeiro dia de aulas, a quem me juntei em todos os trabalhos, gargalhadas e preocupações e quem, apesar da diferença de idades, me inspira e ensina todos os dias. Fomos, a meu ver, o par perfeito e espero um dia ter o privilégio de ser o seu par pedagógico.

À minha orientadora, por toda a paciência, compreensão e sensibilidade ao longo deste percurso. Levo-a comigo no meu coração.

Ao professor e à educadora que me acompanharam nos estágios. Tive muita sorte por me ter cruzado com eles e em manter contacto com ambos.

A todas as crianças que se cruzaram e cruzam comigo na minha vida profissional, porque são, sem dúvida, quem mais me ensina. Em especial, às crianças que acompanhei nos estágios, guardo para sempre momentos inesquecíveis, os seus sorrisos e abraços.

Por fim, a ti, minha estrela no céu, partiste antes de terminar este ciclo, mas sinto a tua presença mais que nunca. Espero continuar a deixar-te orgulhoso, pai.

Agradeço, de coração, a todos vocês! Muito obrigada!

RESUMO

Este Relatório Final, que surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), contém uma descrição breve das Práticas de Ensino Supervisionadas realizadas em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º CEB. Para cada contexto, foi realizado um projeto de intervenção resultado das necessidades identificadas em cada grupo tendo sido explorada a multiculturalidade numa sala de Pré-Escolar e a literacia numa turma de 2.º ano do Ensino Básico.

Da Prática de Ensino Supervisionadas em 1.º CEB, emergiu o projeto de investigação tendo a criatividade no 1.º CEB como problemática. Esta investigação, de natureza mista, visou analisar a presença da criatividade nas orientações curriculares e na prática do 1.ºCEB, assim como compreender de que forma esta competência é valorizada e avaliada pelos professores. Para o efeito, contou-se com a participação de sete professores e 157 alunos do 1.ºCEB e, para a recolha de dados, foi aplicada uma escala validada e realizadas entrevistas semiestruturadas.

Desta forma, foi possível concluir que apesar da criatividade ser reconhecida como essencial nas diretrizes curriculares, a sua aplicação prática é limitada devido à falta de orientações concretas, especialmente em áreas como Matemática e Cidadania. Tornou-se perceptível que os professores enfrentam obstáculos como a subcarga curricular e a falta de apoio, o que restringe a implementação de práticas criativas, que dependem muito da iniciativa individual. A desigualdade na aplicação de estratégias interativas e o desafio na avaliação da criatividade, aliados à falta de formação específica, também contribuem para descuidar a componente criativa das e nas crianças que frequentam o 1ºCEB.

Palavras-chave: Práticas de Ensino Supervisionadas; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Currículo; Criatividade; Avaliação.

ABSTRACT

The present report arises within the scope of the Master's Degree Program of Pre-School and Primary School Education. This includes a brief description of Supervised Education Practices executed in Pre-School and Primary School students. For each context, was developed an interventional project based in recognize necessities of each group, exploring the multiculturalism in Pre-School years and the literacy of a second-year class of Primary School. From this practice, a research project emerged having as result a problematic creativity within both classes.

These research project falls into a mixed nature, from the analysis of the creative presence in the curriculum guidelines and in practice of Primary School students, as well, the comprehension of how this competency is evaluated and valued by the teachers. For this matter, 7 teachers and 157 students from Primary School participated in this study and, for the data collection, a validity scale was applied, and semi structured interviews performed.

Along these lines, was possible to conclude that creativity is recognized within the curriculum guidelines but with limited application due to the lack of standard guidelines, especially in subjects like Mathematics and Citizenship. Is visible that teachers face many challenges as curricular overload and lack of support, that restricts the implementation of creative practices that depend on individual initiative. The inequality within the application of interactive strategies, the challenge of evaluating the creativity in students, as well, the need of specific training, contribute for the creative component in children's that attend Primary school to be neglected.

Keywords: Supervised Education Practices, Pre-School Education, Primary School, Curriculum, Creativity, Assessment.

ÍNDICE GERAL

CAPÍTULO I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	4
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	4
1.2 PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	5
1.2.1 Caracterização da educadora cooperante	5
1.2.2 Caracterização do grupo	7
1.2.3 Projeto de intervenção.....	10
1.2.3.1 A multiculturalidade	10
1.2.3.2 Atividades desenvolvidas	12
1.2.3.3 Resultados.....	14
1.2.4 A criatividade enquanto via para a promoção da multiculturalidade	17
1.2.4.1 A criatividade na resolução de problemas.....	17
1.2.4.2 Ambiente Inclusivo e Criativo	19
1.3 PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	20
1.3.1 Caracterização do professor cooperante	20
1.3.2 Caracterização da turma	22
1.3.3 Projeto de intervenção.....	23
1.3.3.1 A literacia	23
1.3.3.2 Atividades desenvolvidas	26
1.3.3.3 Resultados.....	27
1.3.4 A criatividade enquanto via para a promoção da literacia.....	29
1.3.4.1 Leitura enquanto ferramenta de aprendizagem e de criatividade	29
1.3.5 Problemática da questão de partida a partir da prática	30
1.4 BALANÇO DA PES.....	32
CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO “A CRIATIVIDADE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO”	35
2.1 ESTADO DA ARTE.....	35
2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	37
2.2.1 Criatividade: o conceito	37
2.2.2 Criatividade no currículo.....	40
2.2.3 Conceção e operacionalização do currículo.....	43
2.2.4 A operacionalização da criatividade	45
2.2.5 A avaliação da criatividade.....	48

2.3	METODOLOGIA.....	53
2.3.1	Problemática, problema e objetivos de investigação	53
2.3.2	Opções metodológicas	55
2.3.2.1	Natureza da Investigação	55
2.3.2.2	Paradigma	57
2.3.2.3	Participantes	58
2.3.2.4	Processo de recolha de dados	60
2.3.2.4.1	Técnicas e instrumentos	60
2.3.3	Apresentação, Análise e Discussão de Dados.....	62
2.3.3.1	Apresentação e análise dos dados.....	62
2.3.3.1.1	Análise dos inquéritos por entrevista aos professores	63
2.3.3.1.2	Análise dos inquéritos por questionário aos alunos	67
2.3.3.1.3	Análise dos inquéritos por questionário aos professores	86
2.3.3.2	Discussão dos resultados.....	101
2.4	CONCLUSÃO DO ESTUDO	113
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
	ANEXOS	136
	ANEXO A: DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM	136
	ANEXO B: LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM	137
	ANEXO C: TERMOS DE CONSENTIMENTO PARA RECOLHA DE DADOS.....	138
	ANEXO D: ESCALA “CRIATIVIDADE E ESCOLA - PERCEÇÕES DE PROFESSORES”	146
	ANEXO E: ESCALA “CLIMA PARA A CRIATIVIDADE EM SALA DE AULA”	149
	APÊNDICES	151
	APÊNDICE A: GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	151
	APÊNDICE B: PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS ÀS PROFESSORAS	154
	APÊNDICE C: GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO.....	183
	APÊNDICE D: TABELA DE ANÁLISE DE DADOS (INQUÉRITOS AOS ALUNOS).....	213
	APÊNDICE E: TABELA DE ANÁLISE DE DADOS (INQUÉRITOS AOS PROFESSORES).....	216

LISTA DE ABREVIATURAS

ACPA	Áreas de Competências do Perfil dos Alunos
AE	Aprendizagens Essenciais
CAF	Componente de Apoio à Família
CEB	Ciclo do Ensino Básico
EPE	Educação Pré-Escolar
ME	Ministério de Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
NSE	Necessidades de Saúde Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PES	Práticas de Ensino Supervisionadas
PLNM	Português Língua Não Materna
TDAH	Transtorno de Deficit de Atenção com Hiperatividade
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UR	Unidade de Registo

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Professores e respectivas turmas.....	68
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil dos professores entrevistados tendo em conta a idade e o tempo de serviço.	64
Gráfico 2 – Distribuição de alunos por sexo e ano de escolaridade.	69
Gráfico 3 – Distribuição de alunos por sexo e ano de escolaridade.	70
Gráfico 4 – A atenção que o professor dá às ideias dos alunos - geral.	71
Gráfico 5 – A atenção que o professor dá às ideias dos alunos - por turmas.	71
Gráfico 6 – A oportunidade de participação em várias atividades - geral.	72
Gráfico 7 – A oportunidade de participação em várias atividades - por turmas.	73
Gráfico 8 – A recetividade das ideias dos alunos - geral.	74
Gráfico 9 – A recetividade das ideias dos alunos – por turmas.	75
Gráfico 10 – A variedade de formas de realizar tarefas - geral.	76
Gráfico 11 – A variedade de formas de realizar tarefas. - por turmas.	76
Gráfico 12 – A solicitação da professora para que os alunos mostrem seu trabalho a outros - geral.	77
Gráfico 13 – A solicitação da professora para que os alunos mostrem seu trabalho a outros - turmas.	78
Gráfico 14 – A perceção de criatividade do aluno – geral.	79
Gráfico 15 – A perceção de criatividade do aluno – por turmas.	79
Gráfico 16 – O tempo facultado pelo professor para o aluno pensar nas suas ideias - geral.	80
Gráfico 17 – O professor dá-me tempo suficiente para pensar sobre uma história que tenho de escrever - por turmas.	80
Gráfico 18 – O uso da imaginação - geral.	81
Gráfico 19 – O uso da imaginação - por turmas.	82
Gráfico 20 – A diversão nos trabalhos realizados - geral.	83
Gráfico 21 – A diversão nos trabalhos realizados - por turmas.	83
Gráfico 22 – A quantidade de ideias geradas pelos alunos - geral.	84
Gráfico 23 – A quantidade de ideias geradas pelos alunos – por turmas.	85
Gráfico 24 – Personalidade como fator de criatividade.	87
Gráfico 25 – Inteligência como fator de criatividade.	87
Gráfico 26 – Aprendizagem com os outros como fator de criatividade.	88
Gráfico 27 – Motivação como fator de criatividade.	88
Gráfico 28 – Distribuição das respostas sobre os fatores que influenciam a criatividade de uma pessoa.	88

Gráfico 29 – Criatividade como característica dos génios.	90
Gráfico 30 – Relação da criatividade com as artes.....	90
Gráfico 31 – Criatividade como característica inata.....	90
Gráfico 32 – Criatividade e a capacidade de ligar informações diversas.	90
Gráfico 33 – Criatividade e distinção entre homens e mulheres.....	91
Gráfico 34 – Criatividade e associação com problemas mentais.	91
Gráfico 35 – Criatividade como ideias originais e úteis.	91
Gráfico 36 – Potencial de desenvolvimento de criatividade.....	91
Gráfico 37 – Visão comparativa sobre diferentes aspetos da criatividade.	92
Gráfico 38 – Um professor é criativo se dá aulas com entusiasmo.	93
Gráfico 39 – Um professor é criativo se é competente a dar aulas.	93
Gráfico 40 – Um professor é criativo se usa exemplos práticos nas aulas.....	94
Gráfico 41 – Um professor é criativo se não impõe regras na turma.....	94
Gráfico 42 – Um professor é criativo se varia a forma de dar as aulas.	94
Gráfico 43 – Um professor é criativo se incentiva os alunos a terem ideias próprias...94	
Gráfico 44 – Análise das principais características de um professor criativo.	95
Gráfico 45 – Alunos criativos têm muitas ideias criativas.	97
Gráfico 46 – Alunos criativos aplicam conhecimentos em diferentes situações.....97	
Gráfico 47 – Alunos criativos mostram comportamentos diferentes do resto da turma.	97
Gráfico 48 – Alunos criativos encontram diferentes soluções para o mesmo problema.	97
Gráfico 49 – Alunos criativos têm ideias originais.....	98
Gráfico 50 – Alunos criativos não aceitam facilmente regras.	98
Gráfico 51 – Alunos criativos obtêm sucesso na maioria das disciplinas.	98
Gráfico 52 – Visão global dos professores sobre características de alunos criativos. .99	

INTRODUÇÃO

No âmbito da obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), surgiu o presente Relatório Final.

Ao longo do último ano de mestrado, as Práticas de Ensino Supervisionadas (PES), apesar de terem sido realizadas na mesma instituição, foram divididas em duas experiências, sendo que, entre outubro de 2022 e fevereiro de 2023, incidiu numa turma do 2.º ano do 1.º CEB e, entre fevereiro e junho de 2023, numa sala de pré-escolar na valência de Jardim de Infância.

Nas PES, procurei consolidar os saberes e competências adquiridas ao longo do meu percurso académico, aproveitando algumas estratégias que já implementava enquanto profissional de educação, permitindo-me, assim, desenvolver uma atitude crítica e reflexiva, que me conduziu na identificação de problemas e a encontrar a melhor solução a aplicar, tendo em consideração a situação vivenciada. Todo esse percurso ficou registado em dois portefólios – um por valência, onde se podem encontrar documentados os projetos de intervenção implementados, que surgiram das necessidades dos dois grupos.

O projeto de intervenção “L.E.R. – Ler, Envolver, Reunir” implementado na turma de 2.º ano, centrou-se na construção de uma biblioteca/ludoteca de turma na sala de aula sendo que, no período de observação, foi constatado que a maioria dos alunos demonstrava muita dificuldade e pouco interesse na leitura. Além disso, o projeto teve como produto final, um livro coletivo, elaborado pela turma, com finais infinitos. Por outro lado, na sala de pré-escolar, o projeto de intervenção implementado, “De mãos dadas pelo Mundo”, centrou-se na abordagem da multiculturalidade sendo que, no período de observação, foi constatado que a maioria dos encarregados de educação não eram de nacionalidade portuguesa e surgiram questões e temas relacionados com as diferentes culturas evidentes no grupo. O plano passou por organizar com o grupo semanas temáticas de cada país de origem das suas famílias e concluir com uma exposição e um piquenique multicultural para/com as famílias.

As PES desencadearam ainda a problemática que motivou a realização do projeto de investigação apresentado neste Relatório Final direccionado para as inquietações relacionadas com a Criatividade, projeto este levado a cabo no 1ºCEB.

Durante o acompanhamento à turma de 2.º ano, pude constatar que os alunos, de forma geral, demonstravam-se desmotivados para a aprendizagem, especialmente em relação à leitura. Esse facto levou-me a refletir se o desinteresse não poderia estar relacionado com a falta de oportunidades para criar e imaginar, sendo que o ambiente de sala de aula era caracterizado por uma abordagem mais tradicional, onde o professor

não implementava muitos projetos ou atividades que estimulassem a imaginação e a criatividade dos alunos, mas focava-se mais em projetar os manuais e na execução de exercícios em coletivo.

Esta desmotivação por parte dos alunos, levou-me a considerar os múltiplos benefícios da criatividade no ambiente educativo. Os autores Woyciekoski & Hutz (2007), afirmam que a criatividade contribui para o desenvolvimento da inteligência emocional, autoexpressão e empatia. Além disso, as atividades criativas ajudam os alunos a trabalhar em equipa, a comunicar e a apreciar diferentes perspetivas e que a criatividade encoraja os alunos a questionar, explorar e experimentar, o que promove um ambiente onde o pensamento crítico e a resolução de problemas são essenciais para o desenvolvimento de habilidades analíticas e de raciocínio (Santos, Guimarães, Filho, Gomes, Castilho, Silva, Oliveira & Narciso, 2024). Neste âmbito, Santos (2012) destaca ainda que as atividades criativas tornam a aprendizagem mais envolvente e prazerosa, aumentando a motivação dos alunos e, conseqüentemente, melhorando a retenção de informações e o desempenho académico.

Assim sendo, apesar das mudanças positivas no sistema educativo, que agora reconhece a importância de métodos inovadores e coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, surge a necessidade de questionar se as condições atuais do ensino realmente favorecem o desenvolvimento da criatividade. Conforme argumentam Neves-Pereira & Branco (2015), a criatividade na educação não é apenas um complemento, mas uma necessidade, sendo fundamental para preparar os alunos para enfrentar um futuro incerto, promover o bem-estar emocional e social e impulsionar a inovação e o progresso em todos os aspetos da sociedade. Portanto, é crucial que as escolas e educadores incentivem e integrem a criatividade em todas as áreas do ensino.

Perante todas estas inquietações e reflexões, define-se como problema de investigação: “Como se operacionaliza a criatividade no 1.º CEB?”.

De forma a obter uma análise aprofundada sobre a presença da criatividade no contexto educativo atual, mais concretamente no 1.º CEB, surgem as seguintes questões orientadoras: i) Onde se encontra refletida, nas Aprendizagens Essenciais (AE), a criatividade no 1.º CEB? ii) Quais as estratégias utilizadas para desenvolver a criatividade no Ensino Básico? e iii) Como é avaliada a criatividade no 1.º CEB?

Considero importante referir que, mesmo não estando diretamente relacionado com os objetivos das intervenções, o tema deste projeto de investigação, esteve presente desde o dia um do meu percurso em PES. Ou seja, as planificações, os materiais, os recursos e os trabalhos elaborados contribuíram para o desenvolvimento da criatividade nas crianças e foi-lhes dada total liberdade nas suas produções artísticas (ideias, textos, desenhos ou modelagens).

Sendo assim, o presente trabalho encontra-se organizado da seguinte forma:

- Capítulo I – Prática de Ensino Supervisionadas, este capítulo está dividido em quatro partes:
 - a) Caracterização da instituição;
 - b) Pré-escolar – A multiculturalidade, onde se encontra a caracterização da educadora cooperante e do grupo, também será explicado o problema detetado e a intervenção levada a cabo para a resolução do mesmo, serão descritas as atividades desenvolvidas e será feita uma conclusão sobre os resultados obtidos. Além disso, existe um subtópico que aborda a criatividade como um caminho para a promoção da multiculturalidade, temas centrais de ambos os projetos – investigação e intervenção. São explorados dois temas: A criatividade na Resolução de Problemas e Ambiente Inclusivo e Criativo;
 - c) 1.º CEB – A literacia, para além de todos os tópicos da alínea anterior, a criatividade aqui é abordada como um caminho para a promoção da literacia – tema central do projeto de 1.ºCEB e o subtema explorado é a leitura enquanto ferramenta de aprendizagem e de criatividade;
 - d) Balanço das Práticas de Ensino Supervisionadas.
- Capítulo II – Estudo empírico “A Criatividade no 1.º Ciclo do Ensino Básico”:
 - a) Estado da Arte, onde será feita referência ao estado atual de conhecimento sobre a operacionalização da criatividade no 1.ºCEB.
 - b) Fundamentação teórica, em que serão abordadas cinco dimensões: (i) Criatividade: o conceito; (ii) Criatividade no currículo (iii) Conceção e operacionalização do currículo (iv) A operacionalização da criatividade e (iii) A avaliação da criatividade;
 - c) Metodologia, onde se encontra o enquadramento metodológico, em que será apresentado o problema, as questões orientadoras, os objetivos, as opções metodológicas tomadas, os dados recolhidos, assim como a discussão e análise dos resultados obtidos.
 - d) Conclusão do estudo, onde serão dadas as respostas ao problema e às questões de investigação que nortearam o estudo.
- Considerações finais, em que serão retratadas algumas conclusões, assim como uma suma dos conhecimentos adquiridos, a pertinência da elaboração do trabalho realizado na minha formação académica, bem como a apropriação da própria temática e os benefícios por ela trazidos.

CAPÍTULO I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Básica situava-se no distrito de Lisboa, entre um tecido urbano degradado e uma área em transformação. Nas suas redondezas, podíamos encontrar um aglomerado de residências, um Centro Social e Paroquial, uma Igreja, uma Universidade, dois restaurantes e uma paragem de autocarro.

O edifício, construído em 1956, era composto por dois Blocos geminados (A e B) e, entre eles, encontrava-se uma cantina. Os blocos estavam rodeados por um espaço aberto, dividido por duas áreas, onde decorriam os recreios das crianças e onde podiam ser implementadas atividades previamente planificadas. Numa das áreas exteriores, encontrava-se um parque infantil de madeira que possuía alguns equipamentos como um escorrega, escalada, poleiro e cordas e, na outra área, encontravam-se campos de futebol e basquetebol com cestos e balizas.

No bloco A, estavam localizadas as salas do 3.º e 4.º ano e no Bloco B encontravam-se as salas do pré-escolar e as salas do 1.º e 2.º ano. Depois das remodelações, em 2009, a escola passou a dispor de um ginásio e de uma biblioteca (Projeto Educativo, 2017 - 2021).

No corredor que os alunos do 2.º ano percorriam para chegar à sala de aula, existiam armários com recursos didáticos para explorar as Artes, a Matemática e jogos de tabuleiro. Também existiam diversas janelas que facultavam bastante iluminação.

O refeitório era o local onde as crianças tomavam o pequeno-almoço, sempre que existia essa necessidade, e onde almoçavam diariamente, divididas por turmas, usufruindo do refeitório em diferentes horários.

O ginásio encontrava-se cerca do espaço exterior com o parque infantil, mencionado acima. Este espaço era utilizado para a dinamização das aulas de Educação Física, de Atividades de Enriquecimento Curricular e de atividades associadas à Componente de Apoio à Família (CAF).

A biblioteca encontrava-se situada entre as salas de aula do 1.º e 2.º ano. Neste espaço decorriam atividades de leitura, projetos entre escolas/turmas, sessões do projeto “Ler +”, apoio ao estudo, terapias e, aqui, também se encontravam recursos tecnológicos que podiam ser utilizados tanto por alunos como por docentes.

A escola estava inserida num programa denominado por Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária que, de acordo com a Direção Geral de Educação, fazendo parte de uma iniciativa governamental, presente em 137 agrupamentos ou escolas que não estejam agrupadas. Estes agrupamentos/escolas, localizam-se em locais desfavorecidos, pela pobreza e exclusão social, em que os casos de violência, abandono, indisciplina e o insucesso escolar são bastante comuns. Então, este programa tem como principal objetivo a diminuição do abandono escolar e do absentismo, a diminuição dos casos de indisciplina e a promoção do sucesso escolar de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades.

1.2 PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1.2.1 Caracterização da educadora cooperante

A educadora cooperante tinha 53 anos e exercia há 28, iniciou funções no ensino particular onde esteve durante 14 anos, ingressando depois no ensino público. Trata-se de uma pessoa muito aberta a inspirar-se na experiência dos profissionais ou dos futuros profissionais que se cruzam com ela. Procura realizar formações anuais nas áreas onde sente mais fragilidade ou pelas quais nutre um maior interesse e, assim, uma vontade em adquirir um maior conhecimento sobre. Enquanto convivi e trabalhei com ela, percebi que a reflexão faz muito parte da sua rotina, sendo que, ao final do dia, além de referir a intencionalidade educativa presente nas atividades que realizava, partilhava comigo inquietudes que tinha sentido ao longo do dia e discutíamos possíveis soluções.

A prática pedagógica da educadora tinha por base alguns documentos orientadores, sendo eles: i) Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE); ii) Projeto Educativo do Agrupamento; iii) Projeto Curricular de Grupo; iv) Plano Anual de Atividades. Acreditava em metodologias que proporcionam à criança um ambiente rico em experiências, que lhe permitam ser agente ativo da sua aprendizagem através das interações que estabelece com os outros e nas questões que coloca levando à criação de pequenos projetos. Revia-se, portanto, muito nos princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Considerava a criança um ser individual, mas fazendo parte de um todo. Promovia a participação/ envolvimento e autonomia, implementando atividades que consistiam em planear/ concretizar/ avaliar as experiências de aprendizagem e os

projetos realizados transversalmente a todas as áreas de conteúdo e respetivos domínios. Neste sentido, iniciava a rotina diária com uma reunião em grande grupo onde, com o contributo das crianças, elaborava o "plano do dia", partilhava ideias e registava as propostas de experiências de aprendizagem e de como seriam organizadas - individual ou em pequenos grupos. No final do dia, em grupo, era feita a avaliação da atividade. Os projetos eram comunicados, sempre que possível, às restantes crianças do grupo, às outras salas e à família. Estas partilhas permitiam uma envolvimento e discussão em torno do trabalho apresentado e, conseqüentemente, uma apropriação de conhecimentos por todos. Mais uma vez, está a promover a autonomia, mas também o respeito pelo outro, a capacidade de iniciativa, a independência, a responsabilidade, o desenvolvimento do pensamento crítico, a capacidade de argumentação, a resolução de problemas e a gestão de emoções. A educadora assumia-se como a "desafiadora" e a promotora de novas aprendizagens, respeitando o ritmo e as características de cada criança, fomentando o sucesso das aprendizagens.

Com o desenrolar dos projetos, as crianças iam construindo materiais como ficheiros de palavras, livros ou instrumentos musicais que enriqueciam as diferentes áreas da sala. Os instrumentos de monitorização que utilizava (mapas de atividades, mapas de tarefas, plano do dia, registos gráficos) tinham como objetivo facilitar a organização do grupo, do espaço e do tempo, além disso, ajudavam as crianças a apropriarem-se da vida em grupo e a avaliar o trabalho desenvolvido.

A educadora considerava que a organização do espaço educativo contribuía para o desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e físico das crianças. A sala estava organizada por áreas de atividades, fontes de aprendizagem, que iam sendo alteradas, tendo em conta outros interesses e necessidades manifestados pelas crianças. O espaço exterior era bastante explorado, traduzindo-se num local de grandes descobertas, impulsionador da criatividade/ imaginação e uma fonte de desafios como na recolha de materiais, na subida às árvores, a brincar com a sombra ou na manipulação de objetos.

Para a educadora, a avaliação era um processo contínuo e era realizada em determinados momentos com as crianças, através de diferentes instrumentos, tais como: informações recolhidas, observação direta, escuta ativa, vídeos, registos escritos, produções e a elaboração de portefólios.

Além disso, considerava de extrema importância analisar com as crianças as suas atitudes, comportamentos e produções, valorizando o progresso e as conquistas delineando estratégias para ultrapassar as fragilidades.

Por fim, procurava promover a relação entre escola/família, reconhecendo a sua importância em todo o processo educativo da criança, envolvendo os pais na dinâmica da sala convidando-os a participar em determinadas atividades e recolhendo as opiniões e sugestões sobre o trabalho desenvolvido ou a desenvolver.

1.2.2 Caracterização do grupo

O grupo que frequentava esta sala era formado por 22 crianças, 12 elementos do sexo masculino e 10 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

Tratava-se de um grupo heterogéneo em termos de idade, género, diversidade cultural e de experiências. No grupo, existiam três crianças que o português não é a sua língua materna e ainda uma criança com cuidados de saúde acrescidos implicando a necessidade de, esporadicamente, efetuar a medição da hemoglobina.

No grupo, estavam incluídas duas crianças que apresentavam como quadro clínico Perturbação do Espetro do Autismo (PEA) e perturbação da linguagem grave. Estas duas crianças necessitavam de uma atenção bastante individualizada por parte do adulto devido às suas características, mostravam resistência em participar nas atividades de grupo, não reagiam bem à negação e eram ambas muito agitadas. Em contexto de visitas de estudo, peças de teatro, hora do conto fora da sala, era necessário que um adulto as acompanhe para que a dinamização da atividade não fosse prejudicada. O A., esteve em Angola desde o final de dezembro do ano anterior até ao final de maio daquele ano e, quando regressou, veio mais instável e a necessitar de interiorizar toda a rotina novamente. O E. desde o início do ano letivo, fez uma evolução significativa relativamente ao seu comportamento e postura, acatando melhor as orientações do adulto e interiorizando e executando momentos importantes da sua rotina. No final do ano, proferia algumas palavras soltas por imitação, manifestava vontade de ir à casa de banho sozinho, apesar de não ter efetuado oficialmente o desfralde e manifestava um novo interesse em completar puzzles diversos.

Uma criança foi sinalizada no início do ano, tendo-lhe sido diagnosticado Transtorno de Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), entretanto iniciou sessões de apoio em educação especial e terapia da fala.

Em relação à área de Formação Pessoal e Social, no geral, era um grupo muito autónomo em tarefas simples como o vestir e despir a bata, na hora da higiene, escolher as brincadeiras/atividades/projetos que queriam realizar. As crianças estavam muito

habitadas a comunicar a sua opinião, a dar sugestões e a tomar decisões, fazendo parte, de forma natural, da rotina da sala.

Relativamente a competências sociais, quando cheguei à sala, as crianças estavam completamente adaptadas, despedindo-se facilmente dos pais no momento de acolhimento, existindo apenas dois casos que apresentavam dificuldade em separar-se da mãe, o D. e a L.

Em fevereiro de 2022, a Rússia invadiu a Ucrânia e, um mês depois, o D. veio da Ucrânia, com a mãe e a irmã de sete anos (que encontrei na turma de 2.º ano onde realizei o estágio em 1.º Ciclo), enquanto o pai ficou a lutar pelo país. Tratava-se de uma criança muito frágil e delicada, dominava muito pouco o português e mantinha um vínculo muito forte com a mãe, chorando frequentemente quando a mãe saía da sala. Foi sempre a primeira criança a ir para casa, sendo que a mãe o ia buscar por volta das 14h00. Já a L. chegou à sala em maio de 2022, com três anos acabados de cumprir. Era filha de uma professora da escola e, nos primeiros meses, existia o hábito de ficar na sala de aula da mãe desde que chegava, por volta das 8h00, até à hora do acolhimento na sala de pré-escolar, às 09h00. Portanto, no momento da separação, a criança mostrava resistência e chorava. Depois de uma conversa com a mãe da L. e de uma reformulação da rotina, a L. quando chegava à escola passou a ir para o CAF, deixaram de ocorrer este tipo de situações e a L. passou a entrar tranquilamente na sala.

No geral, o grupo funcionava como uma equipa, existindo espírito de entre ajuda entre todos. Eram crianças afetuosas e preocupadas com o bem-estar do outro, era notório em algumas crianças a preocupação quando percebiam que alguém se magoava ou estava triste. Eram crianças empáticas e afáveis que gostavam de dar e receber atenção e carinho.

A maioria das crianças gostava de participar e ajudar nas tarefas da sala. Ao nível da assiduidade e pontualidade, eram crianças que, de uma forma geral, chegavam à sala até às 9h15, e faltavam apenas quando estavam doentes ou nas folgas dos pais, quando estes trabalhavam por turnos com folgas rotativas.

A nível comportamental, existiam oscilações, contudo as regras e as rotinas estavam consolidadas. O grupo aceitava e incluía as crianças que se encontravam no espectro, eram muito pacientes e tolerantes e evitavam alguns gestos ou ações que sabiam que perturbava os colegas. Nos momentos mais difíceis do E., em que esperneava e gritava no tapete, o grupo já assumia a estratégia de ignorar aquele momento e, ou mantinham-se em silêncio, ou continuavam o que estavam a fazer.

Em relação à motricidade global, a maioria das crianças não apresentava dificuldades na coordenação de movimentos, no entanto, o L. (criança com TDAH) manifestava alguma dificuldade quando corria, chegando a tropeçar nos próprios pés e a cair. Relativamente a motricidade fina, a maioria não apresentava dificuldade na pega do lápis e do pincel, a maioria das crianças encontrava-se em fase de aquisição da habilidade de recortar com tesoura. Era um grupo que aderiu bastante bem às atividades que envolvem exploração de canções através do movimento.

Ao nível da expressão gráfica e plástica, algumas crianças representavam a figura humana completa e outras em forma de girino, conheciam as cores primárias e algumas secundárias. Eram crianças que gostavam muito de desenhar, tendo começado a mostrar interesse pelo registo das histórias através do desenho.

No que toca a linguagem oral e abordagem à escrita, todas as crianças identificavam o seu nome e escreviam-no, contudo, algumas utilizavam o cartão de apoio com o nome para copiar. Algumas crianças apresentavam alguma dificuldade na articulação verbal e possuíam pouco vocabulário, predominando algumas palavras do português do Brasil.

No grupo existiam três crianças com Português Língua Não Materna (PLNM), duas já frequentavam esta sala no ano anterior, mas foram pouco assíduas, o que fez com que ainda manifestassem muitas lacunas ao nível da linguagem. A outra criança é o D., a criança ucraniana, que só ingressou em outubro de 2022.

A área da biblioteca também era bastante procurada, onde exploravam os fantoches e manuseavam os livros de forma individual ou a pares. No quadro, começaram a surgir tentativas de escrita ou a cópia do próprio nome ou o dos colegas. A maioria das crianças demonstrava interesse por atividades que envolviam o jogo simbólico onde recriavam algumas vivências do quotidiano ou imitavam profissões como a de professor, empregado de mesa, médico e veterinário.

Participavam, ativamente, nas conversas em grande grupo, na avaliação e planificação das atividades. Algumas crianças demonstravam iniciativa na escolha das atividades e na organização dos materiais para a sua realização.

O grupo participava com agrado nas atividades de educação física e expressão dramática, embora com alguma inibição, sobretudo em expressar o que sentiam ou a inventar diálogos.

1.2.3 Projeto de intervenção

1.2.3.1 A multiculturalidade

Nas semanas de observação tive a oportunidade de analisar o grupo de crianças da sala relativamente à sua rotina, aos seus interesses, às áreas da sala, ao que já tinham acesso e ao que ainda não existia e poderiam vir a ter.

Como iniciei o meu estágio a seguir à pausa letiva, um dos temas mais abordado nessa altura foi o desfile de Carnaval que tinha ocorrido na semana anterior. Como o tema do ano, “De mãos dadas pelo mundo”, estava relacionado com o projeto “Rede Escolas Academia CV.pt”, foi decidido que, para o desfile, as crianças deveriam se vestir com as roupas típicas ou representativas do seu país de origem. Tendo em conta que, no grupo, existiam algumas crianças de diferentes países e culturas, foi uma experiência enriquecedora para todos porque puderam contactar com realidades que desconheciam.

Quando eram relatados os acontecimentos desse desfile, surgiam questões e curiosidades como: i) De que animal estava disfarçado o S., sendo a sua família do Brasil (tucano); ii) porque se vestiam daquela forma na Moldávia (Traje tradicional da Moldávia) e iii) de onde era o barrete da E. (Madeira).

Na segunda semana de observação, o grupo realizou o presente do Dia do Pai. As crianças pensaram em algo que quisessem dizer aos pais, como o que mais gostavam de fazer com eles e, a educadora ou eu, escrevíamos essa mensagem no presente ou numa folha à parte para que as crianças copiassem para o seu trabalho. Uma das crianças, de nacionalidade ucraniana, não dominava a língua portuguesa e comunicava pouco verbalmente, portanto completar o presente estava a ser desafiante. Todavia, como a sua irmã mais velha pertencia à turma que acompanhei no estágio de 1.º CEB, chamei-a à sala e solicitei que escrevesse em ucraniano o que o D. queria dizer ao pai, quando concluiu, os dois apresentaram ao grupo, ela leu em voz alta e traduziu o que tinha escrito: “Eu amo-te, pai.”.

Foi um momento rico e emocionante, as crianças demonstraram interesse em repetir o que a irmã do D. tinha dito e solicitaram que traduzisse outras palavras simples. Quando a educadora referiu que o pai do D. não vivia em Portugal, outra criança afirmou que o seu pai também não e que vivia noutro planeta (Angola). Esta afirmação, para além de originar algumas risadas e agitação, desenrolou um longo debate sobre os planetas, a lua e o sol.

No final dessa semana, a E. quis partilhar uma novidade com o grupo: no Verão, o pai iria trabalhar, temporariamente, para a Austrália e quando questionei se sabia onde ficava esse país ela respondeu: “Não sei bem, mas sei que é longe porque ele vai de avião!”. Perguntámos ao grupo se alguém sabia onde ficava a Austrália e ninguém soube responder, porém mencionaram os cangurus e os “bichos grandes e venenosos”.

Este projeto de intervenção foi desenvolvido com base na heterogeneidade de cultura presente na sala, ou seja, na multiculturalidade que nos direciona para a igualdade de oportunidades. Deste modo, no decorrer da minha PES procurei criar a possibilidade de conhecimento, valorização e respeito pelas diferentes culturas, nomeadamente através das várias atividades desenvolvidas no projeto “De Mãos Dadas pelo Mundo”.

A partir do surgimento do problema para este projeto de intervenção e da recolha de questões por parte das crianças, foram definidos três objetivos gerais e sete objetivos específicos. Portanto, esperava-se com a implementação deste projeto que o grupo de crianças fosse capaz de:

a. Objetivos Gerais:

- i. Compreender como é constituído o Planeta Terra;
- ii. Desenvolver o respeito entre diferentes culturas;
- iii. Reconhecer diferenças culturais e/ou éticas dos países de origem das crianças da sala.

b. Objetivos específicos:

- i. Identificar no globo terrestre, os oceanos e os continentes;
- ii. Localizar-se, referindo o planeta, continente, país e cidade;
- iii. Partilhar, com o apoio das famílias, características das diferentes culturas e países de origem;
- iv. Contactar com jogos e canções de diferentes línguas e culturas;
- v. Identificar características da gastronomia de diferentes países;
- vi. Compreender que o clima varia em cada região do planeta e a população adapta-se a essas condições (vestuário, alimentação, estilo de vida);
- vii. Associar diferentes animais ao respetivo país de origem.

1.2.3.2 Atividades desenvolvidas

Na primeira semana de intervenção, pegando nas dúvidas que surgiram sobre o Planeta, explorei com as crianças o Planeta Terra, como mote utilizei um livro sobre diferentes culturas e origens, interligando assim os dois temas, de forma a colocar em prática a interculturalidade, uma vez que naquele grupo de crianças era algo que se assumia como bastante evidente. Posteriormente, realizámos uma teia de ideias e surgiram imensas questões sobre os países de origem das crianças do grupo, e, através de uma longa e rica conversa no tapete, concluímos que a melhor forma de colocar em prática o projeto seria realizar semanas temáticas de cada país de origem, abordando os seguintes países: i) Portugal; ii) França; iii) Moldávia; iv) Ucrânia; v) Angola; vi) Moçambique; vii) Brasil; viii) Índia e ix) Bangladesh.

Nessas semanas foram exploradas áreas como:

- a. Conhecimento do Mundo:
 - i. Geografia;
 - ii. Costumes e Tradições;
 - iii. Animais;
 - iv. Gastronomia.
- b. Expressão e Comunicação:
 - i. Linguagem Oral e Abordagem à escrita;
 - ii. Música e Dança;
 - iii. Jogos Tradicionais;
 - iv. Matemática.

Uma das minhas grandes preocupações/cuidados foi que em todas as semanas existisse a visita de um Encarregados de Educação e/ou familiares provenientes dos países que estávamos a explorar, de forma a conseguimos retirar o maior partido de toda as experiências e partilhas do país em questão. Nesse sentido, foi pedido às famílias que abordassem temas como: a gastronomia, músicas e jogos tradicionais. Temas esses que, em consenso e conversa com as crianças, compreendemos que estes se assumiam como os temas mais pretendidos pelos elementos do grupo. A vinda dos Encarregados de Educação à instituição foi uma decisão desambiguada, uma vez que é essencial cultivar-se a relação escola-família, dado que a mesma tem um impacto positivo no bem-estar e sucesso das crianças (OCEPE, 2016), e, surgindo uma clara oportunidade, foi óbvia a decisão de a colocar em prática.

Nesse sentido, o grupo de crianças revelou bastante curiosidade em saber as nacionalidades dos restantes colegas de outros níveis de educativos, e, dessa forma, sentimos necessidade de realizar uma recolha de dados, uma vez que eram muitas crianças, e, de seguida, organizámos os dados num gráfico de pontos, de forma a, visualmente, conseguirmos observar, nitidamente, os dados obtidos.

Por fim, realizámos uma exposição na sala com todos os trabalhos realizados ao longo do projeto, para que tivessem a oportunidade de visualizar os trabalhos de cada criança: cartazes informativos, bandeiras, trabalhos manuais, um livro de receitas multicultural, um jogo multicultural, entre outros. Convidámos todos os grupos e os respetivos professores e os Encarregados de Educação do grupo a visitar a exposição. Além da exposição, organizámos um piquenique multicultural, tendo o contributo de todas as famílias, com o intuito de fazer uma partilha gastronómica entre todas as nacionalidades e as crianças do grupo.

Na elaboração deste projeto de intervenção, foi necessário elaborar-se uma listagem dos procedimentos, assim como as ações, tendo de ser pensadas e construídas num pensamento de complexidade (Gomes, 2015). Tendo a mesma visão que a autora imediatamente supracitada, a primeira sessão com o grupo cingiu-se à apresentação do tema do projeto de intervenção, bem como a recolha de ideias e questões acerca da temática exposta. À posteriori, elaborou-se o plano de ações para uma melhor organização dos conhecimentos e conteúdos a trabalhar e, dessa forma, conseguir responder a todas as questões colocadas, tal como proferem Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Ramos, Ferreira, Melo, Sousa, Hortas, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves (2011).

De forma a estreitar a relação escola/família, tal como já havia sido referido e justificado, foi sugerido que, na semana de cada país, os pais dessa mesma nacionalidade, visitassem a sala e dinamizassem uma atividade com o grupo relacionada com a sua cultura, tendo dado como sugestões abordar temáticas como: gastronomia, jogos tradicionais, músicas e danças.

No entanto, também foi lançado um desafio à colaboração das famílias na construção de um livro de receitas da sala. Na semana da nacionalidade da criança, era entregue aos pais uma folha modelo para preencher com uma receita típica do seu país, posteriormente criámos uma capa e montaram o livro de receitas multicultural.

Além disso, no final do projeto de intervenção, realizou-se uma exposição e um piquenique multicultural com a presença dos pais e com a gastronomia tradicional dos

seus países. Nesse evento, havia também um Livro de Elogios, onde os pais escreviam a sua opinião sobre o projeto.

O grupo de crianças era heterogêneo e com algumas especificidades, contendo 14 crianças com pais de outras nacionalidades, em que três delas ainda não dominam o português e três crianças com Necessidades de Saúde Especiais (NSE). Portanto, as planificações foram pensadas de forma que todos participassem ativamente em todas as atividades propostas. Para tal, foi frequente o recurso à estratégia do trabalho de grupo e a pares, com o objetivo de que as crianças que tivessem mais facilidades no Português, auxiliassem as outras crianças com mais dificuldades. O respeito pela multiculturalidade, a aplicação de metodologias ativas e apresentação das tarefas como desafios ou jogos, captando o interesse da turma, foram umas das estratégias mais utilizadas ao longo do projeto de intervenção.

Para finalizar, ao longo da implementação do projeto de intervenção procurei aplicar algumas estratégias, sendo elas: i) privilegiar o contacto com diversos recursos, sejam tecnológicos, naturais ou artísticos, de forma a cativar e a despertar o interesse das crianças; ii) respeitar o tempo de aprendizagem de cada criança, dando a liberdade de concluir mais tarde e não realizando a mesma atividade para todos ao mesmo tempo; iii) trabalhar tanto em grupos, como a pares ou individualmente tendo sempre em atenção as necessidades de cada criança, com o intuito de trabalhar o espírito de equipa, a entreaajuda, bem como o trabalho autónomo.

1.2.3.3 Resultados

Este projeto de intervenção, depois de concluído, veio salientar o papel do Educador no desenvolvimento das crianças e, sobretudo, veio evidenciar que o educador deve-se adaptar ao grupo, ao invés da criança se adequar à prática do mesmo (OCEPE, 2016).

No decorrer das PES, o meu caminho pautou-se pela consolidação de todos os conhecimentos adquiridos e aprendizagens feitas ao longo de todo o percurso académico, sendo capaz de selecionar e aplicar muitas das estratégias que já utilizava, enquanto profissional de educação. Dessa forma, estiveram reunidas condições proveitosas para que conseguisse aprimorar a minha observação, sendo capaz de criticar e refletir sob essas mesmas práticas. Esta atitude crítica e reflexiva, fez com que fosse capaz de identificar o problema e que, posteriormente, encontrasse a melhor forma para o solucionar.

Além disso, esta prática educativa permitiu-me adquirir novas competências, tais como novas estratégias de gestão do espaço e, sobretudo, do tempo e/ou de captar a atenção das crianças, novas ideias de atividades, compreender a importância das diferentes formas de abordar uma criança e, assim, aprimorar o meu desempenho profissional, desenvolvendo, nitidamente, um trabalho de qualidade no contexto de estágio.

No início, durante a fase de observação, surgiram muitas dúvidas e inquietações por não ter experiência na valência de Pré-Escolar e, sobretudo, de recear não ir ao encontro do que era expectável. Mas, conforme o tempo passava, com os esclarecimentos e sugestões por parte da professora orientadora, com o apoio incondicional da educadora cooperante e com a prática de estágio, a confiança em mim, na minha prática educativa e no projeto de intervenção aumentou progressivamente.

Essas inquietações prenderam-se com o facto de não querer dinamizar atividades pouco adequadas, mostrar uma postura demasiado rígida ou até mesmo acabar por ter intervenções demasiado expositivas. Por outro lado, receava que o meu comportamento fosse exatamente o oposto, ou seja, ter uma postura demasiado branda, não estipular regras, não conseguir gerir o grupo e, consequentemente, não responder às necessidades das crianças e não cumprir objetivos. Com o tempo e com os *feedbacks* que ia recebendo por parte da educadora, das auxiliares e da professora, compreendi que grande parte dos meus receios eram fruto da falta de confiança em mim. No período de observação, aproveitei ao máximo para perceber a dinâmica da sala de atividades, como deveria e poderia intervir, entender os interesses das crianças e, gradualmente, fui me integrando e adaptando, sem grandes dificuldades.

Senti dificuldade em compreender de que forma poderia saber dar resposta às necessidades das duas crianças com PEA. Só conheci o A. praticamente no final do projeto de intervenção e, apesar das suas limitações e de não conseguir comunicar verbalmente, teve um bom comportamento e, se não existisse muito ruído, mantinha-se calmo e recetivo em momentos como a hora do conto ou exploração de materiais e alimentos. Em contrapartida, o E. era uma criança que exige muito mais atenção por parte do adulto, também não comunica verbalmente, a sua agitação era constante, sendo muito poucos os momentos em que conseguimos que ele se sentasse ou se concentrasse na execução de alguma atividade ou tarefa. Posto isto, nas primeiras intervenções senti alguma impotência quando o E. não participava nas atividades, mesmo prestando-lhe apoio individualizado. O E. mantinha uma postura de negação a tudo o que lhe era proposto e, raramente, realizava as mesmas atividades que os colegas.

Entretanto, tinha adotado estratégias como a adaptação das atividades, alterando os materiais para outras opções que o E. tinha mais interesse como a água, as tintas e a terra. Percebi que quando ia ao seu encontro e exemplificava o que era suposto fazer, motivava-o a imitar e, assim, executar a tarefa. Porém, houve atividades em que o E. se recusou em fazer e tive de aceitar essa sua decisão, sendo que para mim, estava fora de questão, forçar ou obrigar a criança a executar qualquer tarefa. Além disso, conseguir criar uma boa relação com o E., sendo que a criança quando chegava à sala ou quando saía, procurava-me para me abraçar e dar um beijinho, ou, nos momentos no exterior, chegou a procurar-me quando necessitava de apoio, de beber água ou, simplesmente, de carinho. Inclusive, nas últimas duas semanas, o E. criou a rotina de, no final do dia, recolher os sacos da reciclagem para esvaziá-los, no exterior, nos contentores correspondentes. Para tal, procurou-me sempre a mim para o acompanhar, dando-me a mão e indicando a sua intenção.

Relativamente à prática, o facto de tanto a conduta da educadora como a sua ideologia cruzarem-se em bastantes aspetos com a minha forma de trabalhar, facilitou imenso na implementação e dinamização das planificações da minha intervenção. Isto porque o grupo já era bastante autónomo, as crianças estavam habituadas a trabalhar a pares ou em grupo e eram crianças muito curiosas e com vontade de aprender mais sobre diversos temas e conteúdos, respondendo sempre positivamente ao que era proposto, com grande entusiasmo. Em certas atividades, confesso que fiquei surpreendida com as intervenções e com os resultados das crianças, sendo que não reconhecia, na totalidade, a potencialidade e a capacidade das mesmas.

Senti que consegui criar uma relação afetiva e de confiança com as crianças, e que, em muito pouco tempo, o grupo identificava-me com membro integrante da sala. Foi muito gratificante receber, ao longo das semanas, o *feedback* positivo das crianças, ouvindo comentários como: i) “Vamos aprender mais sobre os países!” (D.); ii) “Sabes que em casa, estive a conhecer mais bandeiras com a mãe?” (E.); iii) “Assim que cheguei a casa, fui dizer à minha avó que estava enganada e que a comida indiana não é toda picante!” (S.); “Não são índios! São indígenas! Eles ficam tristes com esse nome!” (L.); “A Y. fala imenso de si em casa, conta tudo o que fazem sobre os países.” (pai da Y.).

Quanto à avaliação do projeto de intervenção, tendo em conta as evidências que fui recolhendo ao longo do estágio, como o registo de comentários por parte das crianças, sinto que as mesmas se envolveram no projeto por completo, os objetivos foram cumpridos e consegui *deixar a porta aberta* para que se possa dar continuidade no próximo ano, aprofundando temáticas e países que não foram tão trabalhados nestes

três meses devido à falta de tempo. Foi um projeto bastante exigente, que ocupou tempo, espaço, recursos e, sem o apoio e colaboração de toda a comunidade educativa, seria impossível atingir a dimensão que atingiu e concluí-lo com sucesso.

Os encarregados de educação foram uma peça chave no enriquecimento da experiência e, felizmente, à exceção da semana da Ucrânia, recebemos pelo menos uma visita por semana, sempre com intervenções criativas, dinâmicas e possibilitadoras de aprendizagens verdadeiramente significativas e impactantes no desenvolvimento dos seus educandos.

1.2.4 A criatividade enquanto via para a promoção da multiculturalidade

1.2.4.1 A criatividade na resolução de problemas

A multiculturalidade, que se define pelo contacto com várias culturas, permite explorar diferentes formas de ver e resolver questões, sendo que cada individuo se baseia na sua experiência pessoal e cultural para responder a um problema. Esta diversidade de interpretações e respostas pode ajudar a enriquecer a solução do problema em grupo, visto que a inovação da resposta provem de uma mistura de diferentes abordagens culturais.

Por sua vez, o pensamento divergente, sendo um processo cognitivo que resulta de várias soluções a um único problema e tendo uma relação próxima com a criatividade, contrasta com o pensamento convergente que ocorre quando se considera uma única solução a correta. Guilford (1967) define o pensamento divergente como flexível, fluído e original, contendo características centrais para a criatividade que dependem de fatores ambientais, culturais e educativos.

Posto isto, o contacto e a relação com diversas culturas desempenham um papel crucial no desenvolvimento do pensamento divergente e, consequentemente, no comportamento criativo. Amabile (1983) destaca o ambiente como o principal influenciador do comportamento criativo, defendendo que a interação com várias culturas, tradições e perspetivas aumenta o repertório mental e permite procurar novas formas de pensar e de lidar com as situações. Este processo faz com que a pessoa se liberte dos padrões tradicionais de pensamento padronizados e passe a considerar métodos alternativos para resolver problemas.

Gardner (1996) vem reforçar a ideia de Amabile (1983), afirmando que a capacidade de encontrar várias soluções para um problema depende do meio em que

a criança está inserida e que a exposição a diferentes culturas também contribui para a evolução da criatividade e da capacidade de inovar. Contudo, admite ainda que as crianças possuem uma aptidão natural para o pensamento divergente.

Além dos teóricos mencionados, Csikszentmihalyi (2013) oferece outra perspectiva sobre a relação entre criatividade e cultura, sugerindo que a criatividade surge da interação entre o indivíduo, o domínio do conhecimento e o campo social. A cultura desempenha um papel crucial ao definir o que é considerado criativo dentro de um contexto específico. A interação com múltiplas culturas amplia o campo social do indivíduo, permitindo-lhe navegar por diferentes sistemas de valor e desenvolver uma criatividade mais complexa e adaptativa.

Outro autor, Sternberg (2003), apoia a ideia de que a criatividade está relacionada com fatores culturais, sejam eles valores, crenças ou práticas. Acrescenta que as culturas que valorizam a originalidade e a inovação tendem a induzir a criatividade, enquanto culturas mais conservadoras podem reprimi-la. Por conseguinte, uma criança inserida numa cultura que valoriza a expressão artística pode desenvolver diferentes capacidades criativas diferentes de uma criança num ambiente que incute o cumprimento de padrões e regras definidos. Além disso, o autor propõe a Teoria Triárquica da Inteligência, que insere o pensamento criativo na lista de componentes fundamentais da inteligência humana.

Adicionalmente, a ideia de que a exposição cultural promove o pensamento divergente é apoiada pela pesquisa de Leung, Maddux, Galinsky & Chiu (2008), que descobriram que experiências multiculturais não só promovem o pensamento criativo, mas também aumentam a flexibilidade cognitiva. Estes autores argumentam que a imersão em diferentes culturas força os indivíduos a questionar as suas suposições e a considerar alternativas, o que é essencial para a inovação e para a resolução criativa de problemas.

Dado o impacto positivo da multiculturalidade no desenvolvimento da criatividade, é fundamental que o sistema educativo promova a diversidade cultural, pelo que programas educacionais que integram diferentes tradições e perspectivas culturais podem estimular o pensamento divergente nas crianças, preparando-as para lidar com problemas complexos de maneira inovadora.

Posto isto, a exposição a diferentes culturas não só enriquece a vida das crianças, mas também contribui para o desenvolvimento de capacidades criativas, como o pensamento divergente devendo a multiculturalidade ser vista como um fator fundamental para o desenvolvimento do potencial criativo.

1.2.4.2 Ambiente Inclusivo e Criativo

É importante que, ao criar um ambiente inclusivo na sala de pré-escolar, estejamos a contribuir para a promoção da criatividade, principalmente se estamos a falar de grupos multiculturais.

A colaboração entre alunos de diferentes origens culturais pode ser um poderoso catalisador para a inovação e a criatividade e facilita a troca de conhecimentos e habilidades. Essa troca é essencial para a inovação, pois combina elementos de diferentes tradições e práticas culturais, resultando em soluções que não seriam possíveis num grupo homogêneo. Maia & Miyata (2020) afirmam que estudos realizados por Vezzali, Gocłowska, Crisp & Stathi (2016) e Li, Lin, Tien & Chen (2015) demonstraram que ambientes que valorizam a diversidade cultural têm um impacto positivo na manifestação do pensamento criativo. Uma das razões apontadas é que "membros de grupos culturalmente diversos precisam aprender uns com os outros, o que, por sua vez, pode estimular suas criatividade individuais" (LI *et al.*, 2015, p. 175 referidos por Maia e Miyata, 2020).

Freire (1970) defende que a educação deve ser um processo inclusivo, onde todos os participantes são valorizados e respeitados, promovendo a igualdade e a transformação social. Além disso, enfatiza a importância de criar espaços de aprendizagem que respeitem as diversidades e fomentem a participação ativa de todos os alunos. O autor argumenta que a educação inclusiva deve ser baseada na conscientização crítica e na transformação social. Ambientes inclusivos promovem a participação ativa de todos os alunos, independentemente de sua origem cultural.

A avaliação formativa, segundo Black & Wiliam (1998), é um processo contínuo de recolha e análise de informações sobre a aprendizagem dos alunos, com o objetivo de ajustar o ensino para atender melhor às suas necessidades individuais. Este tipo de avaliação é caracterizado por ser interativa e dinâmica, permitindo que professores e alunos estejam constantemente cientes do progresso e das áreas que necessitam de atenção.

A avaliação formativa também desempenha um papel crucial na promoção da criatividade. Ao fornecer um *feedback* construtivo e contínuo, os professores incentivam os alunos a experimentar e explorar novas ideias sem ter medo de falhar. Este ambiente de suporte e encorajamento é fundamental para o desenvolvimento do pensamento criativo. Os alunos sentem-se mais seguros para inovar e expressar as suas ideias,

sabendo que o seu esforço será valorizado e as suas dificuldades serão abordadas de maneira positiva e construtiva (Black & Wiliam, 1998).

1.3 PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1.3.1 Caracterização do professor cooperante

O professor cooperante iniciou a sua carreira docente no ano letivo de 2002/03, acumulando 20 anos de serviço no ano letivo de 2022/23 e durante este período, ele procurou, continuamente, expandir o seu conhecimento e aperfeiçoar a sua prática pedagógica. Entre 2010 e 2012, frequentou o Mestrado em Educação pela Arte na Escola Superior de Educação de João de Deus, onde se especializou na interseção entre a literacia emocional e a leitura, desenvolvendo trabalhos focados na utilização de obras literárias como ferramentas para a aquisição de vocabulário emocional. Esta formação reflete o seu compromisso com uma educação que vai além da formação académica tradicional, integrando aspetos emocionais e sociais.

O professor assumia ter uma abordagem pedagógica progressista e de inspiração construtivista, centralizando-se nas necessidades e interesses dos alunos. Segundo ele, valorizava a aprendizagem centrada no aluno, onde as experiências e a voz dos alunos são primordiais na condução do processo educativo. Dedicando-se a criar um ambiente de aprendizagem onde os alunos têm voz ativa e participam nas decisões sobre a sua própria educação.

Contudo, durante o período que o acompanhei, constatei que nem sempre essa abordagem era visível. O professor recorria frequentemente aos manuais escolares, projetando-os no quadro para que os alunos realizassem os exercícios propostos. Apesar de existirem momentos em que dinamizava atividades como *quizzes* entre equipas, a Hora do Conto que era dramatizada por ele ou trabalhos de grupo momentâneos, estas práticas mais interativas não pertenciam à rotina do quotidiano.

Nas aulas, observei que o professor aproveitava algumas oportunidades para conectar as atividades de aprendizagem com os interesses dos alunos e utilizava esses temas como base para planear atividades, tornando a aprendizagem mais relevante e motivante para os alunos. Esta abordagem personalizada não só motiva os alunos, mas também respeita e valoriza as suas perspetivas e experiências, promovendo um maior envolvimento e uma aprendizagem mais significativa. No entanto, a utilização intensiva

do manual restringia a flexibilidade e a adaptação das atividades, limitando a abordagem construtivista do professor.

O papel socio-emocional da escola era uma prioridade para o professor cooperante. Tendo em conta que a maioria dos alunos daquela turma estavam inseridos em contextos menos favoráveis, com famílias disfuncionais ou carências económicas e/ou afetivas, o professor reconhecia a importância das relações interpessoais e do desenvolvimento do espírito de entreajuda entre os alunos. Para promover isso, incentivava o trabalho em grupos heterogéneos, onde os alunos com diferentes habilidades e *backgrounds* colaboravam, aprendendo uns com os outros e desenvolvendo habilidades sociais. Este foco na educação socio-emocional é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as não apenas academicamente, mas também para a vida em sociedade.

O professor cooperante estabelecia rotinas de trabalho claras e estruturadas em sala de aula que incluíam:

- i. Elaboração do Plano de Aula: Envolvendo os alunos no planeamento das atividades diárias, ajuda-os a desenvolver habilidades organizacionais e a responsabilizarem-se pelas suas aprendizagens;
- ii. Leitura Orientada e Leitura Livre Diária: Estas atividades incentivam a leitura regular, promovendo a alfabetização e a paixão pelos livros;
- iii. Distribuição de Tarefas e Promoção do Trabalho Autónomo: Ao encorajar a autonomia, o professor preparava os alunos para serem independentes e responsáveis.

A abordagem à avaliação adotada pelo professor cooperante era contínua e abrangente. Ele avaliava não apenas o conhecimento académico, mas também as atitudes e valores, utilizando uma variedade de métodos, tanto formais quanto informais. Entre estes métodos estão: i) Apresentações de Trabalhos de Grupo: Que desenvolvem habilidades de comunicação e trabalho em equipa; ii) Realização de Trabalhos de Pesquisa: Que incentivam a curiosidade e a investigação independente; iii) Fichas de Trabalho: permitem uma avaliação holística que vai para além da simples medição de conhecimento, incorporando aspetos formativos, diagnósticos e sumativos e iv) Autoavaliação: onde os alunos identificam as áreas de força e aquelas que precisam de mais atenção.

1.3.2 Caracterização da turma

O grupo era constituído por 26 alunos, 15 elementos do sexo feminino e 11 do sexo masculino. A maioria dos alunos tinha sete anos de idade, no entanto havia uma criança com dez, duas crianças com nove e duas com oito anos. Uma criança tinha NSE, tendo apoio de uma professora de Educação Especial, quatro vezes por semana, com sessões individualizadas de 50 minutos e na sala realizava trabalho diferenciado do restante grupo.

A maioria das crianças era de nacionalidade portuguesa, no entanto uma grande parte provinha de outras nacionalidades: uma criança ucraniana, duas indianas, uma paquistanesa, uma angolana e sete brasileiras. Os alunos provenientes da Ucrânia e da Índia, ausentavam-se da sala para usufruir de apoio de PLNM todos os dias da semana, cerca de cinquenta minutos e registou-se uma evolução significativa nos três alunos ao nível da compreensão e fluência do português, sendo a melhoria mais notória na aluna ucraniana.

Relativamente à escrita e leitura, seis alunos usufruíam de apoio individualizado ou a pares a partir da iniciativa “Ler +”, tendo sessões diárias de quarenta minutos com uma professora de apoio, no espaço da biblioteca da escola. O projeto tinha como intuito a prática da leitura, contudo, como os alunos revelavam muita dificuldade no português, foi decidido consolidar conteúdos de 1.º ano tanto na escrita como na leitura.

De forma geral, o grupo tinha um ritmo de trabalho lento, os alunos tinham alguma dificuldade na leitura, não manifestando qualquer interesse em explorar livros ou ler histórias. Os alunos participavam nas tarefas, contudo necessitavam do acompanhamento do professor, caso contrário, dispersam rapidamente. Gostavam bastante de jogos e de atividades mais lúdicas, demonstrando muito entusiasmo, conheciam bem a rotina e já sabiam os procedimentos do quotidiano.

No que diz respeito a ritmos e hábitos de trabalho, existiam alunos que executavam as tarefas propostas com maior rapidez, autonomia e capacidade de correção, que outros. Contudo, o grupo ainda não estava preparado para que o professor pudesse atribuir trabalho autónomo, adequando aos diferentes ritmos presentes na turma.

Em termos sócio afetivos, a maior parte dos alunos não tinha dificuldade em expressar os seus sentimentos; revelava alegria nas diferentes propostas de trabalho e gostava de participar nas atividades escolares, principalmente de caráter mais lúdico,

contudo, nas produções escritas, acabavam por manifestar um maior cansaço e resistência em concluir as tarefas propostas.

No relacionamento interpessoal, existiam algumas lacunas, sendo que os alunos eram um pouco conflituosos, pouco unidos e individualistas pelo que se procurava, sempre que possível, fomentar o trabalho em grupos ou pares promovendo o espírito de entreajuda. Além disso, surgia, muitas vezes, a necessidade de intervir nos intervalos sendo que, alguns alunos originavam conflitos no espaço exterior.

Relativamente a atividades desenvolvidas, a turma possuía um blog onde o professor coloca avisos e atualizações para os pais, promovendo a partilha entre escola-família. Durante o horário letivo, o grupo tinha a oportunidade de frequentar sessões de robótica e natação (uma vez por semana), visitava quinzenalmente a horta da escola e, mensalmente, a equipa de monitores da Ciência Viva do Pavilhão do Conhecimento visitava a sala de aula com a dinamização de atividades experimentais.

1.3.3 Projeto de intervenção

1.3.3.1 A literacia

Na primeira semana de observação, pude constatar que o grupo era muito pouco autónomo na realização de tarefas que envolvessem ler e interpretar enunciados. Além disso, não existia momentos de trabalho autónomo, porque sempre que o professor os tentava dinamizar, os alunos dispersavam, distraíam-se e as tarefas não eram concluídas. Rapidamente, compreendi que, no geral, os alunos não liam com fluência e, mais de metade da turma, não conseguia ler uma frase completa.

Também na escrita, existiam muitas fragilidades, tendo sido evidente na primeira ficha de avaliação de português a que assisti, quando só dois alunos conseguiram realizar de forma satisfatória o último exercício que se baseava na elaboração de um pequeno parágrafo sobre o seu animal favorito. Muitos alunos ainda apresentavam pouca noção espacial, copiavam com erros ortográficos e, nem sempre, conseguiam realizar exercícios que implicavam separar as palavras de texto sem espaços.

Aproveitei os momentos de treino da leitura, quando me solicitavam ajuda, para conversar com eles e tentar perceber o motivo que os levava a não desenvolver essa competência. Quando os questionava sobre os hábitos de leitura em casa, muitos afirmavam que os pais não tinham tempo para os acompanhar nessa tarefa e alguns referiram que não tinham livros infantis em casa. Sempre que mencionavam que não praticavam a leitura em casa porque não gostavam de ler, colocava-os em situações

imaginárias do quotidiano e questionava se não se sentiriam felizes em concretizar algumas ações que, aparentemente, seriam simples mas, para quem não consegue ler, se tornavam impossíveis como ir a um restaurante com os pais e serem eles a escolher o que queriam comer, na paragem de autocarros conseguirem ler o destino para onde se dirigiam, compreenderem anúncios em revistas ou *placards* publicitários, entre outros panoramas. Quando eram colocados nessa posição, respondiam todos o mesmo: “Tem razão. Nunca tinha pensado nisso!”.

A minha primeira sugestão para ajudar a resolver este problema foi incluir no horário da turma um momento para frequentar a Biblioteca Escolar, mas o professor explicou que, segundo as orientações da coordenação, só poderiam fazê-lo uma vez por semana, com a duração máxima de trinta minutos. Apesar de existir uma biblioteca na escola, trata-se de um local bastante requisitado para diversos efeitos que não usufruir do canto de leitura ou requisitar livros, como para sessões de apoio individualizado, Projeto Ler Mais, Ciência Viva, etc., o que originou a limitação da utilização livre do espaço pelas turmas ou grupos do pré-escolar.

O professor cooperante, ao se aperceber desta limitação, no início do ano sugeriu na reunião de pais que os alunos levassem livros para a sala para trocarem entre eles e incentivar a leitura. Antes da minha chegada à sala, os pais não demonstraram muito interesse ou empenho no projeto e só chegaram cerca de uma dezena de livros às prateleiras da sala de aula.

Posto isto, considerei que estava detetado o problema da turma em que poderia intervir e foi criado o Projeto *L.E.R. – Ler, Envolver, Reunir*, que tinha como objetivo trabalhar as duas áreas mais fragilizadas na turma: a literacia e a relação família-escola. Portanto, surgiu o plano de construir, com a colaboração das famílias e da turma, uma biblioteca de sala facultando, assim, condições para que todos os alunos tivessem acesso a livros e procurando aplicar as melhores estratégias para cativar os alunos para a leitura. O projeto estava, essencialmente, inserido na área do português, mas existiu a intenção de planificar de forma inter/multidisciplinar, trabalhando todas as áreas do currículo.

Segundo Sim-Sim, Duarte & Ferraz (2007), a aquisição e o desenvolvimento da leitura passam pela aprendizagem de um conjunto de meios para decifrar o conteúdo escrito, sendo fulcral que, apesar da dificuldade do processo, o professor dedique tempo de aula na realização de atividades que motivem para a leitura, ajudando os seus alunos a decifrar o conteúdo dos textos porque “ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias” (p. 15).

Não era pretendido com o desenrolar do projeto que a biblioteca fizesse “parte da mobília” da sala, mas que fosse um recurso acessível a todos, portanto era importante que fossem delineadas atividades ligadas ao espaço como a requisição de livros com preenchimento de fichas de leitura, exploração do espaço em grupos ou a pares, recorrer à biblioteca para responder a questões colocadas em sala, resultando na inserção da biblioteca na rotina dos alunos, de forma natural. Para Vigotski (citado por Vinha & Welcman, 2010), o que realmente importa para o desenvolvimento da criança é a relação que esta estabelece com os elementos presentes no meio e não o meio em si. Ou seja, para promover o interesse pela leitura, importa dinamizar atividades que sejam cativantes e apelativas para os alunos, tendo em conta o seu ciclo de desenvolvimento.

Segundo Veiga, Barroso, Calixto, Calçada & Gaspar (1996), uma Biblioteca Escolar para além de ser um espaço atraente, confortável e estimulante, deve: i) ser um local que os alunos frequentem com regularidade de forma a começarem a associar os livros a um recurso que oferece momentos de prazer e de desenvolvimento pessoal; ii) permitir o acesso a informação e conhecimento, seja a partir de livros, jornais, revistas ou instrumentos de tecnologia de informação; iii) ser um meio que permita aos alunos descobrir e desenvolver o prazer pela leitura, pela pesquisa e descoberta; iv) ser um local de estudo, com fácil acesso a documentos, criando o hábito de selecionar e sintetizar informação para a concretização, autónoma ou com o apoio do professor, de tarefas curriculares; v) permitir a aquisição de competências na área da escrita, da tecnologia e da linguagem.

A partir desde projeto, foram dinamizadas atividades que promoveram a troca de experiências de leitura, como apresentações à turma do livro que requisitaram. Segundo a Rede de Bibliotecas Escolares (2017), partindo deste tipo de iniciativas, estamos a atribuir uma responsabilidade social ao aluno que passa por opinar sobre a obra que levou para casa, ler para a turma e recomendar, ou não que os colegas leiam o livro também. O aluno, tendo um papel ativo na eleição do livro e na decisão de apresentar ao grupo, sente-se responsável pela apresentação e adota uma postura de comprometimento acabando por funcionar como um incentivo para descobrir o prazer da leitura.

A partir do surgimento do problema, para este projeto de intervenção foram definidos três objetivos gerais e dois objetivos específicos para cada um deles. Sendo eles:

a. Objetivos Gerais:

- i. Organizar uma biblioteca/ludoteca de turma na sala de aula, partindo da colaboração dos alunos e famílias;
- ii. Desenvolver competências de literacia, procurando despertar o prazer para a leitura;
- iii. Fortalecer a relação escola-família, partindo de atividades que envolvam a leitura.

b. Objetivos específicos:

- i. Incentivar os alunos a participar na doação de livros para a biblioteca/ludoteca de turma;
- ii. Desenvolver uma campanha de sensibilização de forma a envolver a comunidade na recolha de recursos para a concretização de uma biblioteca/ludoteca de turma;
- iii. Envolver os alunos no processo de requisição de livros;
- iv. Criar momentos de exploração da ludoteca, individualmente ou a pares;
- v. Promover a partilha de experiências de leitura, contando com a participação das famílias;
- vi. Divulgar as várias etapas do projeto, possibilitando que as famílias acompanhem e participem de forma ativa no mesmo.

1.3.3.2 Atividades desenvolvidas

Ao criar o projeto de intervenção, foi elaborada uma lista de procedimentos e ações que foram pensados como um percurso, como já mencionado anteriormente. A primeira sessão com a turma serviu para realizar um “teste diagnóstico” e compreender se seria viável e do interesse dos alunos a implementação do projeto, bem como os seus conhecimentos gerais sobre a temática abordada. *À posteriori*, foi realizada uma visita de estudo ao contexto abordado – a uma Biblioteca Municipal, para que os alunos definissem o que devia constar na biblioteca de turma. A terceira sessão foi para definir, com o grupo, as fases do projeto e, só partindo das conclusões desse dia, o projeto foi estruturado e foi criada uma planificação geral das atividades que se deviam realizar.

Realizámos uma campanha de angariação de bens para a construção da biblioteca de turma e, assim, conseguimos uma estante, pufes, almofadas, tapete e

livros. Para a utilização da biblioteca e requisição de livros, elaboraram marcadores, sacos de transporte e cartões de leitor, onde acumulavam estrelas por cada livro que lessem e entregassem a ficha de leitura.

Implementei o projeto “Ler, Contar e Mostrar” que consistia em apresentar um livro à turma, lendo um excerto ou uma página e tendo a companhia de um familiar.

Recebemos a visita de uma autora, Catarina Sobral, que fez a hora do conto da obra “O meu avô” e dinamizou uma atividade da sua autoria, oficina “O Teu Avô”. Antes da visita, trabalhamos três obras da autora e realizaram um presente e um postal para lhe oferecer, como forma de agradecimento por toda a dedicação e atenção.

Por fim, construímos um livro “acordéon” coletivo de turma, com a possibilidade de criar e alterar o início e o final da história. Foram lidas, à turma, as quatro páginas do meio da obra “O muro no meio do livro” de Jon Agee e, em grupos, tiveram de inventar dois inícios e dois finais e apresentar à turma. Depois, elaboraram as ilustrações e construíram os textos. A estrutura do livro foi pensada para se conseguir retirar partes do livro, com velcro, e alterar sempre que quisessem.

De forma a estreitar a relação escola-família, foi criado um separador no blog de turma com o nome “Biblioteca de Turma”, onde as famílias eram atualizadas com registo fotográfico e texto sobre o projeto.

O grupo que, para além de agitado, era muito heterogéneo, sendo que a turma possuía alunos mais velhos, alunos de outras nacionalidades, um aluno com NSE, cinco alunos com medidas universais e alguns alunos com carência socioeconómica. Portanto, as planificações tinham de ser pensadas de forma que todos participassem ativamente nas atividades propostas, para tal, recorri bastante ao trabalho de grupo e a pares, à multidisciplinaridade, à aplicação de metodologias ativas e apresentar as tarefas como desafios ou jogos, captando o interesse da turma.

1.3.3.3 Resultados

Este projeto de intervenção verificou-se importante para mim, enquanto futura professora de 1.ºCEB, sendo que veio salientar o papel do professor no desenvolvimento dos alunos e, sobretudo, veio evidenciar que o professor deve-se adaptar ao grupo, ao invés do aluno se adequar à prática do mesmo.

No decorrer da PES, e à semelhança do que ocorreu no Pré-Escolar, o meu percurso foi marcado pelo aprimoramento das estratégias que já implementava,

enquanto profissional de educação e, sobretudo, pela implementação de todas aprendizagens efetuadas ao longo de todo o percurso académico. Além disso, o meu percurso foi prezado, também, pelo desenvolvimento da minha capacidade de observação, crítica e reflexiva perante as situações vivenciadas, encontrando as melhores formas/estratégias para solucionar os problemas com os quais me ia deparando.

Para além disso, toda a prática pedagógica desenvolvida, viabilizou a aquisição de novas competências, no âmbito da resolução de conflitos e/ou na forma como poderia captar a atenção e interesse dos alunos; elaboração de atividades mais criativas e dinâmicas e compreender as diversas maneiras de abordar um aluno, tendo em consideração as suas características e o seu meio envolvente. Desta forma, estiveram reunidas as condições necessárias que promoveram o meu crescimento e desempenho profissional, tendo proporcionado o desenvolvimento de um trabalho superior ao expectável no contexto de estágio onde estive inserida.

Relativamente à prática, foi um grupo extremamente desafiante, a nível comportamental, tendo sentido a necessidade de adaptar, constantemente, as planificações no momento em que as aplicava. Contudo, os alunos responderam sempre positivamente ao que era proposto, com grande entusiasmo. Em certas atividades, confesso que foi surpreendente o resultado final, sendo que ainda não tinha tido oportunidade de observar a capacidade de criar ou de argumentar de alguns dos alunos.

No que toca à avaliação do projeto, sinto que os objetivos foram cumpridos e que, o grupo dará continuidade ao que foi implementado. Foi um longo percurso, também cansativo, mas estou consciente que apliquei todos os esforços em entregar o melhor possível ao grupo e em desenvolver, com as crianças, não só o gosto pela leitura, mas, também, o prazer por aprender. Senti que consegui criar uma relação afetiva e de confiança com elas, e que, em pouco tempo, o grupo identificava-me com membro integrante da sala. Foi muito gratificante receber, ao longo das semanas, o *feedback* positivo dos alunos, ouvindo comentários como “é divertido aprender assim” ou “nunca tinha feito isto.”. Também a mudança da postura dos alunos perante o objeto *livro* e o espaço *biblioteca* contribuiu para assumir que os objetivos foram concretizados, sendo que os alunos começaram a “competir” entre eles porque todos queriam ir para a biblioteca quando terminavam as tarefas facultadas pelo professor, também começaram a ir à prateleira escolher um livro para folhear enquanto lanchavam.

1.3.4 A criatividade enquanto via para a promoção da literacia

1.3.4.1 Leitura enquanto ferramenta de aprendizagem e de criatividade

A leitura pode desenvolver significativamente a criatividade de uma criança. Na hora do conto, a partir da imaginação, as crianças podem visualizar as personagens, as paisagens e mundos que não existem na vida real.

Tal como referem Muniz & Martínez (2015), a partir das palavras, a criança pode construir imagens mentais de uma forma minuciosa, o que torna as histórias numa inspiração para criar novas aventuras e cenários imaginários, mais concretamente, em forma de narrativas, desenhos ou peças de teatro. O autor acrescenta que as crianças que estejam habituadas à leitura de histórias, desenvolvem capacidades literárias como: i) contar histórias; ii) relacionar as histórias que ouvem com o seu quotidiano e iii) ligar as imagens das histórias com o que veem.

Além disso, a leitura auxilia na aquisição de vocabulário, na construção correta de frases e no enriquecimento da expressão oral, tornando o discurso da criança mais perceptível e fazendo com que consiga comunicar as suas ideias de uma forma mais clara, criativa e rica, oralmente ou por escrito. Fernandes (2007) mostra a importância do contacto das crianças com diferentes géneros de histórias e temas, para estimular o seu pensamento criativo. Além disso, relativamente ao facto da leitura colocar a criança perante uma grande variedade de ideias, culturas e formas de pensar, o autor acredita na importância da diversidade de experiências no desenvolvimento de uma mentalidade aberta e adaptável, essencial para a criatividade.

Assim sendo, a linha de pensamento de Fernandes (2007) é seguida por Antunes (2003) que também defende que “a atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor. Na verdade, o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral.” (p. 70).

Já Goldenberg (2004), acrescenta algumas ideias às perspetivas dos autores anteriores, e defende que a relação entre a fluência na leitura e a curiosidade/interesse pelos conteúdos é bidirecional e mutuamente reforçadora. Segundo o autor, uma criança que leia de uma forma mais fluída, tem um maior interesse e aprende mais facilmente e uma criança interessada e curiosa, torna-se um leitor capaz mais

rapidamente. Portanto, a leitura está fortemente relacionada com a motivação e imaginação.

Segundo Assis, Nogueira, Corso, Dorneles & Corso (2021), a leitura também desenvolve a capacidade de recorrer à imaginação para a resolução de problemas e permite que a criança, em vez de seguir uma lista fixa de procedimentos, crie os seus métodos para obter um resultado. Muitos contos apresentam personagens que encaram desafios e conseguem superá-los. Quando leem sobre essas experiências, as crianças têm a possibilidade de aprender a resolver os seus problemas, usando a imaginação para encontrar soluções para os desafios do seu dia-a-dia.

Assis, et. Al. (2021) referem a importância da compreensão da leitura no desenvolvimento da capacidade de resolverem os problemas, especialmente no que diz respeito ao raciocínio quantitativo. Estes autores argumentam de forma intensa e sem igual que a compreensão eficaz da leitura pode facilitar a interpretação bem como a resolução de problemas matemáticos, já que envolve a capacidade de analisar informações e retirar o significado dos textos. Compreender, de forma sólida, a leitura pode permitir às crianças a interpretação dos problemas de uma forma mais eficaz e imaginativa enquanto o pensamento flexível e a capacidade de produzir múltiplas soluções, entendidos como funções executivas, podem facilitar abordagens criativas para resolver os problemas matemáticos.

Por sua vez, Nussbaum (1998) acredita que a leitura também ajuda no campo emocional. O autor afirma que quando as crianças leem sobre os sentimentos e experiências de diferentes personagens, aprendem a colocar-se no lugar do outro e a sentir empatia. Isso significa que conseguem entender melhor o que os outros estão a passar e o porquê. Essa habilidade é fulcral para a criatividade da criança, ajudando a entender as emoções e motivações das pessoas, o que pode tornar as suas criações mais ricas e interessantes.

1.3.5 Problemática da questão de partida a partir da prática

Segundo Almeida & Freire (2008), uma investigação surge da necessidade de encontrar resposta a uma questão, contradizer um fenómeno, comprovar uma teoria ou encontrar uma solução para um determinado problema. Portanto, qualquer projeto de investigação tem início na identificação e explicação do problema.

A definição do problema a investigar ocorre a partir da minha experiência enquanto aluna e da observação direta que realizei tanto enquanto estagiária, durante

cerca de três meses, como enquanto professora de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), cerca de três anos. Quando frequentei o ensino básico, muitos professores caracterizavam-me como uma aluna criativa, contudo só me era permitido criar nas aulas de Português, mais concretamente na área da Escrita Criativa e em Artes Visuais, fazendo-me sentir que essa minha capacidade era desvalorizada e resultando na minha desmotivação em frequentar as aulas das outras áreas curriculares.

Entretanto, passaram mais de quinze anos, verificando-se alterações ao nível do processo de ensino-aprendizagem e acredito que, tal como eu, existam mais professores que vejam a criatividade como uma capacidade facilitadora do ensino-aprendizagem em todas as áreas curriculares. Contudo, ao observar o comportamento dos alunos atuais, constatei que, no geral, existia pouca iniciativa da sua parte em criar algo da sua autoria sem receberem primeiro qualquer tipo de instrução. Quando lhes é proposto que realizem um trabalho livre, rapidamente surgem questões como “é para usar lápis ou caneta?”, “Mas... um trabalho sobre o quê?” ou “Não sei o que fazer...”. Segundo Oliveira & Alencar (2012), “para favorecer o desenvolvimento da criatividade dos alunos, é importante contar com professores motivados a utilizar práticas pedagógicas criativas” (p. 543) e, atualmente, teoricamente, tudo indica que caminhamos para a mudança do ensino, sendo que se valoriza cada vez mais a capacidade de inovar, fala-se tanto de metodologias inovadoras, defende-se que o aluno deve ser o centro das suas aprendizagens, mas, tendo em conta as evidências, será que existem condições para tal?

O sistema educativo apresenta diversos desafios que limitam o desenvolvimento da criatividade nas salas de aula. O currículo oficial, que obriga a um compromisso no que respeita aos conteúdos específicos a serem concluídos num período limitado, restringe a liberdade para atividades exploratórias que estimulam o pensamento original que, em última análise, causa pressão nos professores em “acelerar” o ritmo das aulas. Além disso, os métodos tradicionais de avaliação, que privilegiam respostas corretas e padronizadas, desconsideram processos e ideias criativas, promovendo uma abordagem mais centrada na memorização do que na inovação.

A intensa pressão para alcançar os melhores resultados em testes padronizados poderá levar tanto os professores como os alunos a priorizarem o ensino voltado para os resultados, privilegiando a avaliação quantitativa, e, como consequência, desestimular métodos pedagógicos que valorizam a criatividade. Desta forma, considero relevante a existência de formação adequada para professores em metodologias que promovem a criatividade e que alavanquem práticas inovadoras em sala de aula.

Segundo Robinson (2009), a estrutura tradicional das escolas, enfatizando a disciplina e o controlo, muitas vezes anula a liberdade e a autonomia necessárias para o desenvolvimento da criatividade. Além disso, já defendido por Papert & Harel (1991), na década de 80 a falta de disponibilidade de tecnologias nas escolas limita significativamente as oportunidades de aprendizagem criativa e os projetos desse tipo exigem materiais e um investimento que não são acessíveis a muitas instituições de ensino.

A percepção errada de que a criatividade é uma habilidade inata e não pode ser ensinada também contribui para a negligência da importância da criatividade no processo educativo. No entanto, é fundamental reconhecer que a criatividade pode e deve ser desenvolvida em todos os alunos, independentemente de suas habilidades iniciais.

A justificação da problemática está profundamente enraizada nas reflexões e observações realizadas durante a PES. Enquanto estagiária, comparei a minha experiência pessoal enquanto aluna e a minha experiência profissional enquanto professora de TIC com a realidade dos alunos da turma que estava a acompanhar, acabando por refletir bastante sobre a valorização da criatividade no sistema educativo.

Posto isto, nasce esta necessidade de investigar e perceber melhor o que está a ser feito no ensino para desenvolver a criatividade nas crianças. Conhecer mais sobre o que é exigido no currículo e nos documentos orientadores, observar o que os professores implementam e a sua visão e, por fim, qual a percepção dos alunos relativamente a esse aspeto. Então, surge o problema: *Como se operacionaliza a criatividade no 1.ºCEB?*

1.4 BALANÇO DA PES

No decorrer do segundo ano de mestrado, realizei dois estágios distintos: um em EPE e outro no 1º CEB, mais concretamente, com uma turma de 2º ano. Em cada um deles deparei-me com desafios únicos, mas enriquecedores e ambos contribuíram significativamente para o meu futuro enquanto profissional de educação.

No estágio em EPE, tive a oportunidade de ter contacto com crianças numa fase crítica do seu desenvolvimento socio-emocional, onde a aprendizagem lúdica é essencial. Observado e participando de forma ativa nas dinâmicas do grupo, pude aprofundar o meu conhecimento sobre a importância de criar um ambiente que estimule o crescimento emocional e social das crianças e explorar outros aspetos que também já valorizava bastante, tais como: i) promover a aprendizagem através de jogos; ii)

personalizar abordagens pedagógicas que vão de encontro às necessidades de cada criança e iii) construir um ambiente seguro e acolhedor.

Por outro lado, no estágio em 1.º CEB, ao transitar para uma educação mais formal, existe a preocupação de contribuir para o desenvolvimento académico e para a consolidação de conteúdos. Neste contexto, deparei-me com a importância de estruturar o ensino de forma a equilibrar a organização do espaço e do grupo com a planificação pensada para a aquisição de conhecimentos, não deixando de ser flexível e de realizar as adaptações necessárias para dar resposta a todos os alunos.

Além disso, ao contactar com estratégias pedagógicas mais direccionadas, pude converter o conhecimento teórico para a prática, promovendo a autonomia, a motivação e o envolvimento dos alunos.

Apesar de distintos, ambos os contextos permitiram-me ter uma visão holística da prática pedagógica, sendo que pude observar e participar em diversas dinâmicas educativas. Essa amplitude de experiências permitiu-me aprofundar o meu conhecimento e desenvolver competências que contribuirão para adotar uma abordagem pedagógica mais adaptativa e inclusiva.

A experiência em contexto de EPE realçou a eficácia da aprendizagem pelo lúdico e a adaptação do tipo de ensino às diferentes fases do desenvolvimento infantil, facultando-me ferramentas para criar um ambiente de aprendizagem que valorize a exploração e a descoberta. Por outro lado, a experiência no 1.º CEB, fez com que desenvolvesse a capacidade de adaptar métodos e de gerir o tempo e o espaço de forma efetiva. Portanto, no futuro tenciono utilizar todas estas aquisições e, assim, criar um ambiente educativo organizado, mas também estimulante para os alunos.

Assim sendo, a aprendizagem realizada durante as PES influenciou diretamente a forma como me idealizo enquanto futura profissional de educação. A experiência prática veio reforçar a necessidade que já sentia de adotar uma abordagem pedagógica flexível e multifacetada, não me prendendo a uma única metodologia, mas sim pelo contrário, ligar e adaptar diferentes abordagens de forma a responder às necessidades específicas de cada grupo de crianças/alunos.

A minha prática terá a influencia de metodologias que valorizam o papel ativo do aluno na construção do conhecimento. Portanto, o MEM será uma das minhas maiores influências, pois promove a autonomia, a criatividade e a participação ativa dos alunos. Além disso, de forma a incentivar a reflexão coletiva e a expressão pessoal, tornando as aulas mais dinâmicas e cativantes, faço questão de aplicar algumas das práticas pertencentes ao Movimento, como a escrita criativa, o diário de turma e as

autoavaliações. Também pretendo dinamizar projetos como ferramenta pedagógica, com o intuito promover o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, criatividade, espírito de equipa e colaborativo. A meu ver, o Trabalho por Projeto promove um ambiente mais aberto e criativo, que contribui bastante para o desenvolvimento integral da criança.

Tanto a experiência, como a interação com as crianças e o *feedback* dos profissionais com quem trabalhei foram fundamentais para a construção do meu perfil enquanto futura educadora e/ou professora.

Não posso deixar de agradecer às crianças e aos profissionais cooperantes que me apoiaram, incondicionalmente, e me proporcionaram um ambiente de aprendizagem rico e colaborativo. Este contributo foi essencial para moldar a minha visão pedagógica e para me preparar para futuros desafios com confiança e dedicação.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO “A CRIATIVIDADE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO”

2.1 ESTADO DA ARTE

Enquanto investigadora, torna-se fundamental que tenha conhecimento dos estudos previamente realizados em torno da problemática escolhida. Para tal, foi realizada uma pesquisa resultando na identificação de doze estudos, nacionais e internacionais, relacionados com a criatividade na educação.

A nível internacional, surge Wechsler (1998) sendo o primeiro a destacar a importância de avaliar a criatividade de forma multidimensional e a validar instrumentos psicométricos que captam as interações entre a pessoa, o processo criativo e o ambiente. Mais tarde, em 2012, Oliveira & Alencar exploram a percepção dos coordenadores pedagógicos sobre a criatividade dos docentes, concluindo que esta é essencial para aumentar o interesse dos alunos e facilitar o processo de aprendizagem.

Entretanto, Santos & Fleith (2015) analisaram os efeitos de um programa de criatividade para professores, tendo observado melhorias na criatividade, no clima de sala de aula, no autoconceito e na motivação dos alunos, concluindo a viabilidade e a eficácia desses programas em contexto escolar. Em 2018, Filho & Barros transmitem uma visão crítica da criatividade na escola, argumentando que esta deve ser integrada nas atividades académicas e nas práticas sociais, realçando que sendo uma componente de cariz social, não deve ser separada do trabalho de sala.

No mesmo ano, Alencar, Fleith, Borges & Boruchovitch (2015) identificaram fatores que dificultam a promoção da criatividade pelos professores, propondo estratégias de apoio dos coordenadores pedagógicos e destacando a necessidade de cursos e orientação.

Em 2020, a criatividade foi abordada por Nakano como um fenómeno complexo composto por quatro componentes, sendo eles: a pessoa, o processo, o produto e o ambiente criativo. O autor destacou avanços na psicometria que impulsionaram o desenvolvimento de novos métodos de avaliação, como por exemplo a Avaliação Subjetiva, Uniqueness Score, Top 2, Average Score, Avaliação Consensual e Snapshot, associando a cada um deles as suas respetivas aplicações e críticas.

A nível nacional, Dias (2014) analisou, na sua dissertação, a criatividade em escolas públicas e privadas em Portugal que, tendo envolvido 202 alunos do 3.º e 4.º ano e 72 professores, pode identificar diferenças significativas entre os contextos

escolares e sublinhou a importância de considerar diferentes ambientes para a promoção da criatividade. Entretanto, em 2018, surgem Leite, Moraes, Martins & Miranda que ao examinarem 164 alunos do 2.º e do 4.º ano, concluíram que os alunos mais velhos apresentam melhores competências criativas e uma maior autonomia. Relativamente ao género, não existem diferenças significativas, contudo as raparigas interpretam o clima de sala de aula mais positivamente.

Rebocho (2020) abordou a complexidade da avaliação da criatividade, argumentando a necessidade de uma abordagem multidimensional que considere não só o resultado final, mas também os processos criativos e o contexto. O estudo apresentou instrumentos adaptados a contextos locais, como “Pensando Criativamente com Figuras” e “Pensando Criativamente com Palavras”. No campo curricular, Guerra (2021) explorou a incorporação da criatividade em currículos de escolas inovadoras, destacando a motivação, a gestão democrática e as parcerias com a comunidade, com o objetivo de formar agentes criadores e aplicar o conhecimento de maneira prática e significativa.

Nesse mesmo ano surgiu Garcia, que apresentou princípios teóricos focados na criatividade para currículos pertencentes ao ensino superior, sugerindo que sejam abertos e transdisciplinares de forma a incentivar a flexibilidade, a interconexão entre disciplinas e abordagens colaborativas. Ainda em 2021, Moraes & Miranda aprofundaram a relação entre a autoavaliação da criatividade dos docentes com as práticas criativas aplicadas em sala de aula. Neste estudo, que envolveu 111 docentes do 2.º e 3.º CEB, foram encontradas correlações significativas entre a perceção da criatividade dos professores e as práticas criativas implementadas por eles.

Os estudos mencionados proporcionam uma visão ampla e com pontos de vista diversificados sobre o conceito de criatividade em contexto educativo, abordando desde o ensino básico até ao superior e explorando tanto as práticas pedagógicas como a avaliação da criatividade. A análise da relação entre a autoavaliação e as práticas criativas realça a necessidade de existirem ambientes que incentivem a criatividade, por sua vez, os estudos que abordam os currículos criativos, evidenciam a importância de inserir a criatividade na estrutura curricular.

As investigações relativas à implementação de programas e estratégias para a promoção da criatividade destacam a relevância do apoio institucional e da formação contínua de professores. Por fim, as contribuições sobre a avaliação da criatividade defendem abordagens multidimensionais que considerem vários componentes e contextos do processo criativo, revelando a complexidade da criatividade no contexto

educativo e a necessidade de recorrer a abordagens multifacetadas para a sua promoção e avaliação.

2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.2.1 Criatividade: o conceito

Analisando a palavra *Criatividade* relativamente à sua etimologia, esta provém do latim, do termo *creare* que significa “formar”, “produzir” e “criar” (Veschi, 2019). Portanto, podemos assumir que a sua definição passa pela efetivação, pelo ato e não tanto pelo conceito de inovar (Alencar & Fleith, 2003).

Desde muito cedo que vários teóricos procuram uma definição para criatividade, os fatores que a condicionam e a criação de instrumentos que permitam medi-la e/ou avaliá-la. Existem, portanto, e segundo Boden (2004), diferentes conceções do mesmo termo e, é imperativo afirmar que não é possível atribuir uma única terminologia correta, mas, sim diversas definições que surgem dependendo da perspetiva e da área de cada teórico. Posto isto, apresentam-se algumas definições, que funcionaram como um contributo para uma melhor compreensão deste tema de grande complexidade.

O interesse pela criatividade como objeto de estudo foi ganhando complexidade ao longo das décadas. Começamos por Ghiselin (1952, citado por Egger, 2009), que a definiu como um processo de mudança, desenvolvimento e evolução na organização da vida subjetiva. Para Ghiselin (1952), a criatividade está profundamente ligada à transformação pessoal do indivíduo, sugerindo que o ato criativo implica um desafio e uma reorganização interior.

Alguns anos mais tarde, Vervalin (1975, citado por Becker Becker, Roazzi, Madeira, Arend, Schneider, Wainberg & Sousa, 2001) e Cavalcanti (2006) complementam a ideia de Ghiselin (1952) ao sugerir que a criatividade está presente especialmente na música, literatura e artes, embora reconheça que esta também se manifesta em áreas como a ciência e a tecnologia. Esta visão de diferentes tipos de criatividade demonstra a sua amplitude de expressão e complexidade, destacando-se em diversos campos do saber.

No entanto, Gardner em 1996 reforçou esta diversidade – defendida pelos autores anteriores – ao argumentar que a criatividade deve ser contextualizada em domínios específicos. Para este autor, não se pode simplesmente rotular alguém como criativo sem considerar o campo em que tal criatividade se manifesta.

Sublinha ainda o autor que a criatividade resulta de uma interação que envolve ideias, processos, aptidões e ainda o contexto em que se expressam. Gardner (1996)

defende uma visão da criatividade em colaboração com múltiplos fatores e não uma visão unidimensional.

Perspetiva também aceite por Alencar (1996) que mostra as dificuldades na avaliação da criatividade dado o seu carácter multifacetado, tal como Roazzi & Souza (1997, citados por Becker et al. 2001) que também evidenciam a necessidade de uma definição clara e de métodos confiáveis na avaliação da criatividade, realçando a grande preocupação na quantificação e compreensão deste fenómeno de forma sistemática.

Wechsler (1998) vai mais longe, alargando os horizontes de autores anteriores, abordando a avaliação da criatividade de uma forma multidimensional, alinhando-se com Gardner(1996) sobre a complexidade do processo criativo. Esta interpretação é fortalecida por Eysenck (1993) que considera que a criatividade é influenciada por variáveis cognitivas, ambientais e de personalidade, mostrando a diversidade de fatores que afetam o processo criativo.

Contudo, Rodrigo (2002) critica a confusão existente em torno do termo “criatividade”, resultado da sua utilização em contextos diversos e, por vezes, contraditórios. Por sua vez, Tschimmel (2010) procura, em resposta a essa confusão, uma definição mais homogênea e defende a necessidade de incluir o pensamento criativo em áreas além das artes, tal como na educação, na ciência e na resolução de problemas práticos.

Oliveira & Alencar (2012) e Santos & Fleith (2015) direcionaram a investigação para a implementação de programas e estratégias de promoção da criatividade, destacando a importância do apoio institucional da formação contínua de professores. Dias (2014) apoia e reforça a perspetiva anterior, evidenciando a relevância do contexto escolar e a percepção dos professores e alunos no desenvolvimento da criatividade, no ensino básico. Percebe-se que estes estudos mostram o papel da educação como facilitadora do pensamento criativo, ligando-se à visão de Tschimmel (2010) na aplicabilidade da criatividade em vários domínios.

Portanto, as estratégias identificadas nestas pesquisas incluem a capacitação contínua de professores para permitir que eles incorporem atividades inovadoras na sua prática. O uso de métodos inovadores e do desenvolvimento da criatividade pelo corpo docente pode permitir que os professores proliferem a criatividade divergente entre os alunos.

No entanto, pouco pode ser alcançado sem o suporte institucional, ou seja, um ambiente de ensino prático e adaptativo, com recursos para facilitem a aprendizagem criativa vital nestas iniciativas de ensino.

Outro aspeto é a integração de atividades multidisciplinares, uma vez que várias áreas do conhecimento se cruzam para criar conexões e soluções inovadoras. Esse método desafia os alunos a trabalhar em questões complexas e criativas, estimulando ainda mais o pensamento crítico e a criatividade. Além disso, Dias (2014) sugere espaços de aprendizagem abertos, que encorajam a exploração e a experimentação. A possibilidade destes espaços fornecerem oportunidades aos alunos para se envolverem no seu ambiente de aprendizagem é um fator de crescimento criativo.

Leite et al. (2018) e Alencar et al. (2018) dão continuidade às reflexões anteriores, e analisam o impacto do apoio institucional no desenvolvimento da criatividade, tanto a nível escolar como nas políticas educacionais. Pretendiam observar a importância das estruturas de apoio que permitissem o florescimento do pensamento criativo, nos contextos educacionais.

Considerando o aperfeiçoamento, em anos mais recentes, Nakano (2020) e Rebocho (2020) apresentam abordagens inovadoras para avaliar a criatividade, oferecendo instrumentos atualizados que permitem medi-la de forma mais precisa e abrangente. As suas investigações avançam na linha das reflexões de Wechsler (1998) e Alencar (1996), propondo novos métodos para abordar este conceito.

No entanto, pouco pode ser alcançado sem o suporte institucional, ou seja, um ambiente de ensino prático e adaptável com recursos para facilitar a aprendizagem criativa é vital nestas iniciativas de ensino.

Outro aspeto a ter em conta é a integração de atividades multidisciplinares. Ao cruzar várias áreas de conhecimento, os alunos trabalharão questões complexas e criativas, criando ligações e soluções inovadoras, sendo esta uma forma de estimular ainda mais o pensamento crítico e a sua criatividade.

O estudo de Dias (2014) lembra a existência de espaços de aprendizagem abertos para encorajarem a exploração e a experimentação, sendo esta uma forma de proporcionar oportunidades aos alunos de se integrarem no ambiente de aprendizagem, dando origem a um crescimento criativo.

Leite et al. (2018) e Alencar et al. (2018) estudam o impacto do apoio institucional no estímulo à criatividade, tanto a nível escolar como em termos de políticas educacionais, destacando ambos a importância da existência de estruturas de apoio adequadas ao desenvolvimento do pensamento criativo, em contextos educacionais.

Nakano (2020) e Rebocho (2020), mais recentemente, mostram abordagens inovadoras para avaliar a criatividade, com instrumentos atualizados que permitem medi-la de uma forma mais precisa e abrangente. As suas investigações avançam na

linha das reflexões de Wechsler (1998) e Alencar (1996), propondo novos métodos para abordar este conceito.

Para Mendes (2021) a criatividade é uma capacidade inata, que pertence à inteligência geral dos indivíduos e que vai evoluindo através de estímulos apropriados. Para este autor, seja qual for o nível, todos os indivíduos têm a criatividade como característica, desenvolvendo-a de forma sistemática a partir de modelo, técnicas e instrumentos. A visão deste autor cruza com investigações anteriores que consideram que a criatividade pode ser ensinada e estimulada, tendo um ambiente propício um papel crucial no desenvolvimento da criatividade. Na mesma linha, Alencar (2002) vai reforçar a ideia de Mendes (2021) ao afirmar que os estímulos do contexto onde cada um está inserido podem influenciar o desenvolvimento da criatividade, seja positiva ou negativamente.

Os estudos de Moraes & Miranda (2021), e ainda os de Guerra (2021) e Garcia (2021), revelam novos progressos, destacando a importância da integração da criatividade na estrutura curricular, promovendo ambientes capazes de incentivar a inovação e a aplicação do conhecimento na prática. Temos aqui o reflexo das ideias de Gardner (1996) e Tschimmel (2010) que defendem a necessidade de contextualizar a criatividade em diferentes domínios e áreas do saber, para reconhecer a sua natureza evolutiva e multifacetada.

2.2.2 Criatividade no currículo

De forma a compreender se a criatividade está inserida no currículo do 1.º CEB, onde a encontramos referenciada e em que contexto é inserida torna-se essencial analisar os documentos orientadores em vigor.

Começamos pelo documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017). É logo no prefácio que incide a primeira alusão à criatividade como sendo um fator fulcral para a formação de “pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (p. 5). Na introdução do documento, a criatividade é referida como um dos tópicos principais de debate na atualidade, tal como a identidade, a segurança, a sustentabilidade, a interculturalidade e a inovação.

No esquema conceitual do PASEO (2017), uma das áreas de competências trata-se do “Pensamento crítico e pensamento criativo”. Relativamente ao pensamento criativo, a competência que se espera que os alunos adquiram passa por “desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação

com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.” (p. 24). Nos descritores operativos, por forma a promover a criatividade e a inovação, espera-se que os alunos incrementem ideias e construam projetos criativos, usando como recursos a sua imaginação, a capacidade de inventar, o desembaraço e a flexibilidade, arriscando e procurando ir mais além do que já existe e do que já foi visto.

De forma complementar e tendo em consideração a visão do aluno, que está relacionada com a sua construção enquanto indivíduo e cidadão democrático, é mencionado que o aluno, à saída da escolaridade obrigatória, deve ser um cidadão crítico, criativo e autónomo com a capacidade de colaborar e comunicar com os outros. (*ibidem*)

Por fim, nos valores pelos quais se deve orientar a cultura da escola, encontramos o tópico “Curiosidade, reflexão e inovação” em que é referido que todos os alunos devem ser incentivados e estimulados a “aprender mais, desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo, procurar novas soluções e aplicações” (p. 17).

No entanto, e em oposição do que foi relatado e descrito no PASEO, o documento orientador da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (DGE, 2017), não é feita qualquer menção à criatividade, assim como nas AE de Matemática e de Cidadania e Desenvolvimento. Nas restantes AE – Português, Estudo do Meio, TIC, Educação Artística e Inglês – surge o “pensamento criativo” nas Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA).

Contudo, Nas AE de Português do 4.º ano, no domínio da Educação Literária, no campo “Conhecimentos, Capacidades e Atitudes”, é referido que o aluno deve ser capaz de “ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo.” (p. 9). Neste sentido, não parece ser acrescentado qualquer valor à criatividade nestas AE.

Apesar disso, e no que concerne às AE de Estudo do Meio dos quatro anos de escolaridade, nas Ações Estratégicas de Ensino orientadas para o perfil dos alunos, é sugerida como ação a desenvolver a promoção de estratégias que envolvam a criatividade dos alunos sendo elas: (i) “conceção de situações em que determinado conhecimento possa ser aplicado” (Ministério de Educação [ME], 2018b, p. 5); (ii) “criação de um objeto, texto simples ou solução face a um desafio” (ME, 2018c, p. 5); (iii) “utilização de modalidades diversas para expressar as aprendizagens” (ME, 2018d, p. 5); (iv) “formulação de hipóteses com vista a dar resposta a um problema que se coloca face a um determinado fenómeno” (ME, 2018d, p. 5); (v) “comunicação de aprendizagens através da utilização de técnicas expressivas” (ME,

2018e, p. 5); (vi) “formulação de hipóteses com vista a dar resposta a um problema que se coloca face a um determinado fenómeno” (ME, 2018e, p. 5); (vii) “conceção de situações em que determinado conhecimento possa ser aplicado” (ME, 2018e, p. 5); (viii) “conceção de alternativas a uma forma tradicional de abordar uma situação-problema” (ME, 2018e, p. 5); (ix) “criação de um objeto, texto ou solução face a um desafio” (ME, 2018e, p. 5); (x) “comunicação de aprendizagens através da utilização de técnicas expressivas” (ME, 2018e, p. 5);. Ou seja, nestas AE são apresentadas algumas estratégias que impliquem ou que esteja presente a criatividade, não estando, por isso, elencada como algo essencial e de valor para e na aprendizagem do aluno.

Já nas AE de Artes Visuais, nas Ações Estratégicas de Ensino orientadas para o perfil dos alunos, é também sugerido desenvolver a promoção de estratégias que envolvam a criatividade dos alunos sendo elas: i) “mobilizar saberes e processos, através dos quais perceciona, seleciona, organiza os dados e lhes atribui novos significados (...)”; “promover dinâmicas que exijam relações entre aquilo que se sabe, o que se pensa e os diferentes universos do conhecimento (...)” incentivar práticas que mobilizem diferentes processos para imaginar diversas possibilidades, considerar opções alternativas e gerar novas ideias” (p. 7). Isto é, mais uma vez são apresentadas algumas estratégias que impliquem ou que esteja presente a criatividade, não estando, por isso, elencada como algo essencial e de valor para e na aprendizagem do aluno.

Acrescentando, e ainda nos debruçando sob as AE de Artes Visuais, mas no domínio da Experimentação e Criação, surge como AE “Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos” (p. 9). Ora, aqui consegue estar presente a criatividade como um elemento essencial da aprendizagem do aluno, dado que não necessita de interpretação, para que o leitor compreenda a essência da citação destacada e que consiga nomear a palavra fulcral para esta investigação.

Nas AE de Teatro, voltamos a ter apenas uma interpretação da palavra criatividade, nas ações estratégicas, como estratégias que envolvam a criatividade do aluno surgem: “mobilizar saberes e processos, através dos quais perceciona, seleciona, organiza os dados e lhe atribui novos significados (...)” promover dinâmicas que exijam relações entre aquilo que se sabe, o que se pensa e os diferentes universos do conhecimento (...); incentivar práticas que mobilizem diferentes processos para imaginar diferentes possibilidades (...) considerar opções alternativas e gerar novas ideias” (p. 6). Mais uma vez, necessitamos de observar, ler e interpretar para que possa ser deduzido a implicação da criatividade nestas citações.

Fazendo um olhar atento para As AE da Dança, também surgem estratégias para promover a criatividade do aluno, sendo elas: “na mobilização de saberes e processos, através dos quais o aluno percebe, seleciona, organiza os dados e atribui-lhes novos significados (...) na promoção de dinâmicas que exijam relações entre aquilo que o aluno sabe, o que pensa e o que sente e os diferentes universos do conhecimento” (p. 6). Mais uma vez se aplica o pensamento explanado nas palavras anteriores.

Por fim, resta-nos olhar para a única referência à criatividade nas AE de Música, para além do “pensamento criativo” nas (ACPA), situa-se na introdução do documento, quando a música é considerada “uma linguagem universal que assume uma muito singular forma de criatividade” (p. 1). Novamente estamos perante uma aplicação da interpretação bastante redutora do conceito “criatividade”.

2.2.3 Conceção e operacionalização do currículo

São três as fases para criar e operacionalizar o currículo: planejar, implementar e avaliar os conteúdos e métodos de ensino. Essas fases correspondem a três tipos de currículo, todos com características diferentes, mas que se complementam, sendo eles: o currículo oficial, o currículo real e currículo oculto.

O primeiro, o oficial, reporta-se ao conjunto de objetivos, conteúdos e normas que foram estabelecidas pelo Ministério da Educação ou qualquer outra autoridade da educação, corresponde a tudo aquilo que se espera que seja lecionado e aprendido, tal como definido em documentos oficiais, por exemplo as AE, as Metas Curriculares e o PASEO.

Roldão (1999) analisa o currículo oficial como uma ferramenta de poder e controle social, definida por agentes políticos e instituições governamentais. A autora argumenta que o currículo reflete escolhas ideológicas e valores que nem sempre são neutros ou universais, mas sim politicamente e culturalmente orientados. Ao definir o que deve ser ensinado, o currículo oficial influencia diretamente a formação dos cidadãos e suas visões de mundo.

Quanto ao currículo real, segundo Perrenoud (1995), corresponde ao que acontece, na realidade, nas aulas. Descreve o que os professores têm de trabalhar com o grupo, o que deve ser explorado e representa o que os alunos, de facto, aprendem, pode diferir do currículo nacional por questões de limitações práticas, recursos disponíveis ou decisões pedagógicas dos professores.

Helena Peralta (2005) a este respeito centra-se no papel do professor no contexto curricular, defendendo que o currículo real é o resultado das decisões e reflexões dos professores.

Entende-se o currículo como uma construção permanente, mas ajustada à prática pedagógica, dependente do tipo de alunos e das condições das escolas. É dinâmico na sua implementação, sendo deveras importante a autonomia do docente na adaptação do que é ensinado.

No que toca ao currículo oculto, Jackson (1968) defende que consiste nos conhecimentos, valores, atitudes e normas apreendidos pelos alunos na prática educativa, nas interações sociais e culturais desenvolvidas na escola, mas que não estão explicitamente indicados no currículo formal. De uma forma subtil este currículo molda comportamentos e perceções influenciando a formação dos alunos, apesar de nem sempre ser perceptível.

Sacristán (2000) é conhecido pela sua análise crítica do currículo e deu o seu contributo para a compreensão do currículo de forma alargada, onde incluiu os conteúdos oficiais e também o chamado “currículo oculto”. Para este autor, o currículo é uma prática social que contribui para a reprodução cultural e formativa das identidades dos alunos e não apenas um conjunto de objetivos e conteúdos. Para Sacristán (2000) o currículo oculto molda, significativamente, a socialização dos estudantes influenciando-os fortemente nas suas perceções e comportamentos.

Ao observar estes três tipos de currículo, é possível concluir que o oficial respeita ao que é pretendido, o real ao que é efetivado, interagindo ambos com o oculto, verificando-se as diferenças entre a intenção e a prática no ambiente educacional. Esta interpretação está em sintonia com Pacheco (1996) que entende o currículo como uma construção social, onde as intenções políticas, sociais e culturais se tornam práticas pedagógicas concretas. Este autor evidencia esta inter-relação entre currículo formal, que define como o currículo dos documentos oficiais, e o currículo real que corresponde ao que se passa nas salas de aula.

O autor sublinha, ainda, ao analisar o currículo como um espaço de negociação e disputa, que são muitos os atores que influenciam o que é ensinado, fazendo uma reflexão sobre a forma como o currículo é moldado por fatores históricos, políticos e sociais. É assim, esta triangulação, um processo dinâmico que ultrapassa o plano teórico envolvendo uma complexa interação de práticas e influências no contexto escolar.

2.2.4 A operacionalização da criatividade

Consider children's creativity and you may be reminded of a cardboard box transmigrated into a spaceship, a pillowcase crafted into a superhero's cape, or a magical fort made-up of blankets strewn over strategically arranged dining room chairs. Supply children with crayons, paint, clay, paper, and scissors, and they will experiment and construct fantastical images and playthings. (Ershadi & Winner, 2020, p. 144)

Para Resnick (2020) aprendizagem criativa não é uma simples assimilação de conteúdos, uma vez que envolve o desenvolvimento da imaginação, da curiosidade e da capacidade de resolver problemas de uma forma diferente e imaginativa. Com este tipo de aprendizagem é possível incentivar os alunos a serem coautores do seu próprio processo educativo, experimentando e criando, não sendo assim agentes passivos que absorvem informações.

Algumas estratégias para o desenvolvimento da criatividade são também indicadas por Resnick (2020): i) Projetos de construção e criação. Segundo o autor, incentivar os alunos a construir, programar ou criar algo tangível pode levar a uma compreensão mais profunda dos conceitos aprendidos. Isso pode incluir desde a construção de robôs, a partir de kits de robótica à criação de narrativas digitais utilizando ferramentas de programação e ii) Uso de Tecnologias.

Resnick (2020) considera a tecnologia como uma poderosa aliada na aprendizagem criativa, dadas as ferramentas como as impressoras 3D, o software de design gráfico e ainda os ambientes de programação visual (como o Scratch) que permitem aos alunos a materialização das suas ideias, de uma forma inovadora.

Na mesma linha de pensamento, relativamente às tecnologias, temos Massa, Oliveira & Santos (2022) que referem o papel de Seymour Papert como um grande defensor da aprendizagem através da construção e da criatividade pelo uso de tecnologias. Ambos os autores acreditam que as ferramentas digitais têm capacidade para transformar a forma como os alunos aprendem, tornando-os pensadores críticos e criativos.

Papert (2008) propõe o conceito de “construcionismo” como uma extensão do construtivismo de Piaget realçando a importância de aprender a partir da prática e da criação. O construtivismo de Piaget observa como as pessoas constroem conhecimento através das suas interações com o mundo e como interiorizam esse conhecimento, já o construcionismo de Papert (1991) junta a ideia de que a construção externa (física ou digital) é um excelente meio para facilitar a construção interna de conhecimento, defendendo, ainda, desta vez por Papert & Harel (1991, citados por Santos, 2022) que as pessoas constroem o conhecimento muito mais eficazmente quando estão envolvidas na construção de algo que é interiormente significativo para elas.

Fleith (2007, citado por Moraes & Alencar, 2020), procurou mostrar, à luz das concepções de Jean Piaget, que a sua visão construcionista também se reflete nas abordagens dinâmicas aplicadas à sala de aula, por exemplo, explorando diferentes perspectivas e encorajando os alunos a experimentarem novas ideias e soluções. A criação de um ambiente onde se vê o erro como parte do processo de aprendizagem dá possibilidade aos professores para incentivarem os alunos a pensarem de forma inovadora e a desenvolverem as suas próprias soluções para os problemas complexos.

Esta visão defendida por alguns teóricos clássicos como Piaget (1977, mencionado por Carvalho, 2018), por exemplo, realçava a importância da interação de forma ativa dos alunos com o ambiente para a construção do conhecimento, enquanto Barbosa (2024) menciona Vygotsky & Luria (1996) que propôs a teoria sociocultural onde destaca a importância das interações sociais e da colaboração na aprendizagem, bem como a defesa do ambiente social e as trocas com os colegas e professores que considera fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.

Existem ainda algumas pesquisas contemporâneas que apoiam a abordagem dinâmica, bem como estudos sobre práticas de ensino efetivas, como projeto OPERA (Observation of Effective Teaching Practices in the Classroom), como refere Altet (2016), o qual procurou identificar quais as práticas de ensino que levam a resultados positivos, usando a observação de aulas, a aplicação de questionários e entrevistas a alunos, professores e diretores de escolas. O reforço da importância de criar ambientes que incentivem os alunos a pensar de uma forma inovadora por forma a encontrarem as suas próprias resoluções de problemas é defendido por Altet (2016) e Mastínez (2002).

Ken Robinson (n.d., referido por Castanheira, Oliveira e Ferreira, 2017) diz-se ter sido um dos maiores defensores da necessidade de reformar o sistema educacional, libertando, assim, a criatividade nas escolas. A atenção redobrada nas disciplinas

tradicionais e nas avaliações padronizadas foi motivo de crítica deste autor, pois considerava que estas práticas, muitas vezes, inibem a criatividade. Defendia este autor que a educação devia valorizar a diversidade do pensamento permitindo aos alunos a exploração das suas paixões e talentos de forma única.

Csikszentmihalyi (2014) trouxe novas visões sobre a operacionalização da criatividade analisando o conceito de “fluxo” assumindo-se como um estado mental em que a pessoa está completamente absorvida e envolvida numa atividade, conseguindo, conseqüentemente, um ótimo desempenho. Descobriu este autor, psicólogo húngaro-americano, que as atividades que desafiam e proporcionam prazer, simultaneamente, são as que conduzem ao “fluxo” mais frequentemente, sendo estas as condições ideais para o desenvolvimento da criatividade. Defende ainda que as atividades criativas são fundamentais para os alunos manterem o interesse e promover a sua autonomia.

Quando estão envolvidos em tarefas, para eles significativas e desafiadoras, experimentam um estado de “fluxo”, onde a aprendizagem ocorre de uma forma mais natural e produtiva. Seguindo esta linha, Csikszentmihalyi (2014) remete para estratégias de implementação da criatividade em sala de aula como: I) Desenvolvimento de projetos autónomos, dando espaço aos alunos para escolherem os seus próprios projetos ou temas de estudo. Esta poderá ser uma forma de lhes aumentar, significativamente, a sua motivação já que podem trabalhar em algo que os fascina, envolvendo-se mais, investindo o seu tempo e esforço. II) criação de ambientes de Fluxo, uma forma de dar condições aos alunos para experimentarem o estado de “fluxo”, essencial para o desenvolvimento criativo. Deverá o professor proporcionar desafios, suficientemente difíceis, ao nível da capacidade cognitiva dos alunos, para se tornarem estimulantes, mas não tão difíceis para que não se tornem frustrantes.

John Dewey (2007), filósofo e educador, defensor da aprendizagem através da experiência, traz-nos novas perspetivas das dos autores já mencionados e afirma que

um conjunto de lições práticas, qualquer que ele seja, preparado com o fito de fornecer informação, nem por sombras poderá servir de substituto ao conhecimento das plantas e animais da quinta e do jardim, adquirido por quem vive realmente no meio deles e deles tem de cuidar” (p. 21),

com a intenção de explicar de forma prática o que acontece na escola, sendo que, para ele, o quotidiano dos alunos deveria estar intimamente ligado à educação, de forma a promover uma compreensão prática e aplicada dos conhecimentos. Refere

ainda o autor que a aprendizagem baseada na experiência é essencial para o desenvolvimento de uma educação relevante e significativa, preparando os alunos para a resolução de problemas reais de uma forma criativa e eficaz.

Segundo Dewey (ibidem), para que a criatividade seja verdadeiramente relevante, deve ser aplicada em contextos que estejam conectados com a vida dos alunos. O professor deve apostar em projetos que envolvem arte, música, programação e outras disciplinas práticas que permitem que os alunos vejam a relevância de suas aprendizagens e como elas podem ser aplicadas fora da sala de aula.

2.2.5 A avaliação da criatividade

Criatividade e avaliação são dois conceitos muito abordados, mas igualmente vastos, existindo uma variedade significativa de definições associadas aos mesmos. Propõem-se várias formas de avaliação, em contexto escolar e em ambientes externos. No que toca à avaliação, dada a sua complexidade, é o professor que deve desenvolver estratégias e instrumentos adequados para medir a criatividade de forma eficaz. Este é um processo de avaliação dinâmico e contínuo, que gera reflexões constantes relativamente à sua eficácia e impacto no desenvolvimento criativo dos alunos.

Desta forma a avaliação da criatividade é um tema complexo, mas muito importante no contexto educativo, tornando-se, por isso, relevante compreender o que implica avaliar, na tentativa de perceber como explorar, eficazmente, a interseção entre a avaliação e a criatividade.

Entende-se por avaliação um processo sistemático de recolha e análise de informações a usar para a análise da qualidade, do valor e da eficácia de um determinado objeto de estudo. No que toca à educação, a avaliação tem sido muito discutida pelos teóricos e investigadores, entendendo-se como um elemento importante para o processo de ensino-aprendizagem. (Abrantes & Araújo, 2001)

É importante compreender os conceitos de avaliação e criatividade separadamente e só depois abordar a avaliação da criatividade no contexto educativo. Relativamente à avaliação, Scriven (1967) distingue dois tipos de avaliação, a formativa e a sumativa, sendo a primeira a que ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem e a segunda a que analisa o nível de sucesso alcançado, realizando-se no final de um período aprendizagem e permitindo medir os resultados finais dos alunos.

A avaliação formativa exemplifica-se com os portfólios criativos. Hammond, (1997) e posteriormente Perkins & Ebrary (2010), defendem projetos onde os alunos podem compilar documentos, rascunhos, pensamentos e comentários, dando o

professor um feedback regular sobre o desenvolvimento do portfólio, reportando-se também à originalidade, à execução das ideias, incentivando à revisão e melhoria das criações.

Perrenoud (1998) argumenta relativamente à avaliação considerando que não deve ser somente um julgamento, mas sim uma prática reflexiva visando a melhoria contínua, permitindo aos alunos e professores o ajuste nas suas práticas no sentido de obterem melhores resultados.

Stufflebeam (2017) propõe o modelo CIPP (Contexto, Inputs, Processo e Produto) ampliando o conceito de avaliação, isto é, não se considerarem só os resultados, mas também os fatores e recursos que influenciam o processo de ensino. Com este modelo foi possível reforçar a ideia de que uma avaliação contextualizada é essencial para entender o ambiente em que a aprendizagem ocorre. Luckesi (2011) partilha da ideia de Stufflebeam (ibidem), defendendo uma avaliação que abranja a compreensão do contexto e dos objetivos que orientam a aprendizagem, promovendo, assim, o desenvolvimento dos alunos, logo, uma avaliação que vai para além da verificação do desempenho. A avaliação por pares é um exemplo prático onde os alunos analisam e comentam o trabalho uns dos outros promovendo a reflexão crítica e a colaboração. Cohen, Manion & Morrisson (2007) apoiam a abordagem anterior realçando que a avaliação por pares é uma ajuda no desenvolvimento das competências sociais e de comunicação.

Luckesi (2011) vê a avaliação como uma prática que promove o desenvolvimento e não como apenas uma ferramenta de controlo ou punição, ou seja, é possível avaliar através de outros métodos como a avaliação diagnóstica a qual nos permite identificar as dificuldades e as potencialidades dos alunos no início do processo educativo e a avaliação formativa, que se desenvolve ao longo do ensino, orientando os alunos na sua aprendizagem. Sugere ainda este autor que se utilize as autoavaliações para incentivar a reflexão crítica e a responsabilidade sobre o próprio processo de aprendizagem.

Domingos Fernandes (2021) é responsável por uma abordagem inovadora no que diz respeito à avaliação, particularmente no uso de rubricas. A sua teoria tem particular incidência na criação de critérios de avaliação claros e descritivos com a finalidade de guiarem professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, alinhando-se com a avaliação formativa de Perrenoud (1998) e com o modelo contextualizado de Stufflebeam (2017).

Relativamente ao conceito de criatividade, é um conceito complexo e multifacetado, definido diferentemente ao longo do tempo. No geral é entendida como a capacidade de gerar novas ideias, originais e úteis. Avaliar a criatividade aumenta a complexidade já que estamos a lidar com aspetos subjetivos, difíceis de interpretar. A avaliação de competências técnicas pode seguir critérios objetivos, definidos, já a criatividade remete para uma abordagem mais flexível e aberta à interpretação.

Relacionar avaliação e criatividade implica processos complexos e, muitas vezes subjetivos. Avaliar a criatividade exige uma abordagem que incorpore o produto e o processo criativo para além da métrica tradicional. (Candeias, 2008)

Quer-se uma avaliação com uma abordagem diversificada, considerando vários contextos como a sala de aula, o recreio, as perguntas orais, etc. É possível aos professores avaliarem a originalidade, a profundidade da investigação e ainda a capacidade de responder ao feedback. Desta forma promovem a reflexão e a autorreflexão, como refere Fernandes (2007) que entende a avaliação como um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento. Já no recreio é possível aos professores criarem atividades colaborativas, pensadas para incentivar os alunos a trabalhar em conjunto, resolvendo pequenos desafios criativos, como a construção de algo em material reciclável. A observação e a análise das interações e das propostas de soluções deverão estar incluídas no método de avaliação, criando um ambiente mais descontraído e informal.

Os professores nas discussões em sala de aula podem formular perguntas abertas que exijam pensamento crítico e criatividade. Imagine-se a discussão de um livro específico e as seguintes questões: "O que mudarias nesta história se fosses o autor? O que achas que foi um erro?" Neste caso a avaliação seria baseada na profundidade e originalidade da resposta, e ainda a capacidade de argumentação.

Outras abordagens já referidas anteriormente também se aplicam à avaliação da criatividade, nomeadamente a incorporação de práticas de autoavaliação, estratégia defendida por Luckesi (2011) e a avaliação pelos pares de Cohen, Manion & Morrison (2007) e de Torrance (1981, mencionado por Dominguez, Diaz-Pereira & Martínez, 2015) em que os alunos avaliam o seu próprio trabalho e ainda o dos colegas, co base em critérios definidos pelos professores nas rubricas. Para Fernandes (2007) estas práticas de autoavaliação e coavaliação são fundamentais na promoção da reflexão crítica e a responsabilidade no processo de aprendizagem, incentivando os alunos a participarem ativamente na avaliação.

A avaliação dos pares em várias áreas pode ser utilizada pelos professores para incentivar os alunos a criticar construtivamente o trabalho uns dos outros. Este método ajuda no desenvolvimento de competências de comunicação e colaboração, essenciais para o crescimento criativo. O feedback dos pares pode ser menos intimidante do que o do professor, promovendo assim um ambiente mais aberto à experimentação.

Uma outra boa estratégia a partilhar, ocasionalmente, com o professor será incentivar os alunos a manterem um diário de reflexão (Diário Gráfico ou Diário de Bordo) sobre as suas experiências criativas. Esta seria uma forma de permitir ao professor avaliar o crescimento da criatividade e da capacidade de autocrítica.

A necessidade de uma avaliação diversificada que capte a multiplicidade de competências dos alunos é destacada por Fernandes (2007). A avaliação da criatividade, não deve ser estática, mas sim tão dinâmica quanto o próprio conceito de criatividade, sendo tarefa dos professores desenvolver estratégias que não apenas meçam, mas também promovam a criatividade em todos os contextos educativos.

O uso de testes de pensamento divergente desenvolvidos por Guilford, em 1950, e popularizados por Torrance (1996, mencionado por Dominguez et al., 2015) é um dos métodos mais tradicionais e reconhecidos para a avaliação da criatividade. Foram desenhados para avaliar a capacidade dos alunos em gerar múltiplas soluções para um problema, focando-se em aspetos como: a) Fluência: número de ideias geradas; b) Flexibilidade: diversidade das ideias; c) Originalidade: inovação das ideias e d) Elaboração: detalhe das ideias.

Estes testes são úteis para identificar o potencial criativo dos alunos, especialmente em contextos onde é importante medir a capacidade de pensar de forma não convencional. Apesar de serem uma ferramenta útil é essencial complementá-los com outras abordagens já que não englobam todas as nuances do processo criativo. Por exemplo, o modelo 4P de Rhodes (1961) sugere que se considere o produto criativo, o processo, a pessoa e o ambiente, destacando que a avaliação da criatividade deve incluir fatores subjetivos e difíceis de alcançar.

Para Amabile (1983) a motivação intrínseca, essencial para a criatividade, pode ser reduzida pela avaliação externa. Desenvolveu este autor o “Componential Mode of Creativity”, onde identifica três componentes principais que influenciam a criatividade: experiência, habilidade de pensamento criativo e motivação intrínseca. O processo criativo e o contexto devem ser considerados na avaliação da criatividade, observando como o individuo utiliza o seu conhecimento, as suas competências e a sua motivação para criar algo, indo além da avaliação de um produto final. Para este autor é muito

importante desenhar os métodos de avaliação da criatividade no sentido de incentivar e valorizar a originalidade e a experimentação, sem sufocar o processo criativo com normas excessivamente padronizadas.

Para Csikszentmihalyi (2013) a avaliação da criatividade envolve um julgamento social dependente do que se entende por criatividade e do reconhecimento por parte de um grupo ou comunidade. Daí que esta avaliação deva ser um processo contínuo e reflexivo, semelhante ao que se entende por avaliação formativa. Perrenoud (1998) defende a promoção da aprendizagem pela avaliação, a avaliação da criatividade também deve servir como um guia que estimule o potencial criativo em vez de limitar ou julgar rigidamente, valorizando o papel da comunidade na identificação e encorajamento da criatividade.

Barak & Doppelt (2000) recomenda a prática da utilização de portfólios criativos e esta prática dá hipótese a uma abordagem complementar para a avaliação da criatividade. Os portfólios criativos dão oportunidade aos alunos para documentarem o seu processo criativo, ao longo do tempo, promovendo a autoavaliação e permitindo uma visão mais completa do seu desenvolvimento.

Wiggins (1998) sugere avaliações autênticas nas quais os alunos enfrentem problemas reais tais como a resolução de problemas comunitários, projetos de design ou trabalhos de investigação exigindo soluções criativas, estimulando, assim, a interdisciplinaridade e a aplicação prática da criatividade em contextos relevantes.

Este tipo de avaliação permite aos professores observarem como os alunos aplicam a criatividade em situações relevantes e significativas. Uma avaliação autêntica é mais motivadora para os alunos já que reconhecem o valor do seu trabalho no mundo real.

Runco (2007) defende que a avaliação da criatividade deve ser multidimensional, dada a originalidade e relevância das ideias, a fluência (quantidade), flexibilidade (diversidade) e originalidade (inovação) das ideias. Deve ainda ser flexível, como sugere Brookhart (2013) quando defende rubricas descritivas que permitam interpretações abertas e variadas do que é efetivamente um trabalho criativo. Este autor realça ainda que as rubricas devem incentivar os alunos a explorar a sua criatividade de forma única, em vez de se sentirem restringidos por expectativas demasiado rígidas. Desta forma os professores podem com descrições abertas permitirem várias interpretações daquilo que é um trabalho criativo. Podem, por exemplo, valorizar a originalidade, o risco assumido e a complexidade das ideias em vez de exigirem uma solução “correta”.

Devem ser diversificados e adaptáveis os métodos de avaliação da criatividade utilizados pelos professores, refletindo assim a complexidade do próprio conceito de criatividade. As abordagens que permitem capturar diferentes dimensões da criatividade dos alunos podem ser feitas com testes de pensamento divergente, portfólios criativos, avaliação pelo produto final, tarefas autênticas, feedback colaborativo e rubricas flexíveis. A combinação destes métodos oferece uma avaliação mais completa e justa, incentivando o desenvolvimento contínuo da criatividade num ambiente educativo. Com estas práticas podem os professores não só avaliar a criatividade eficazmente, mas também podem promovê-la ativamente entre os seus alunos, preparando-os para enfrentar desafios futuros com inovação e pensamento crítico.

Scriven, Perrenoud, Stufflebeam, Luckesi, Fernandes, Guilford, Torrance, Rhodes, Amabile, Hammond, Wiggins, Runco e Brookhart, nas suas abordagens levam-nos a concluir que a avaliação da criatividade deve ser um processo formativo e reflexivo, que promova tanto a aprendizagem como o desenvolvimento criativo do aluno.

Ressalva-se que sendo a criatividade umas das dimensões integrais do aluno, esta não deve ser menosprezada, tal como a sua avaliação.

Para tal, e como reforçam Abrantes & Araújo (2001), é essencial que o docente crie estratégias e instrumentos capazes de avaliar a criatividade do e no aluno. Esta deverá incidir sob o currículo oficial e assume-se como um assunto que terá, na minha prática pedagógica, o seu merecido destaque.

2.3 METODOLOGIA

2.3.1 Problemática, problema e objetivos de investigação

Quando se fala na operacionalização da criatividade, engloba inevitavelmente vários fatores que podem depender uns dos outros. Portanto, surge a ideia de confrontar o que existe nos documentos orientadores relativamente ao tema com as estratégias implementadas pelos professores em sala de aula e perceber, ainda, quais os parâmetros e em que contextos é avaliada a criatividade. Ou seja, a intenção é compreender como as questões relacionadas com a criatividade se espelham no currículo oficial, real e oculto, consciente da diferença entre o que é pretendido e o que é efetivado.

Compreendendo a importância dessa interação, torna-se necessário aprofundar o problema inicialmente delineado, “Como se operacionaliza a criatividade no 1.º CEB?”, e reformulá-lo em perguntas orientadoras. Conforme indicado por Laville & Dionne (1999), essas perguntas devem emergir da necessidade de explorar e detalhar as

nuances do problema, refletindo a visão e as ideologias do investigador. Elas orientam o tipo de informação a ser investigada, contribuindo para a evolução da compreensão do fenómeno em estudo. Portanto, “especificar um problema, traduzindo-o em forma de perguntas, traça o itinerário de pesquisa ulterior” (p. 106). A partir dessa perspectiva, surgem as seguintes questões orientadoras: i) Onde se encontra refletida, nas AE, a criatividade no 1.ºCEB? ii) Quais as estratégias utilizadas para desenvolver a criatividade no Ensino Básico? e iii) Como é avaliada a criatividade no 1.º CEB?

A concorrer para a operacionalização do problema e das questões que norteiam esta investigação foram definidos os objetivos gerais e específicos da investigação, a saber:

- Objetivos gerais:
 - Entender o papel da criatividade no currículo do 1.ºCEB
 - Compreender de que modo é avaliada a criatividade no 1.ºCEB
- Objetivos específicos:
 - Identificar onde se encontra refletida a criatividade do aluno no enquadramento curricular do 1.ºCEB;
 - Analisar a operacionalização da criatividade, por parte dos professores, em contexto educativo no 1ºCEB;
 - Identificar as estratégias de promoção da criatividade aplicadas pelos professores no 1ºCEB;
 - Identificar as estratégias de avaliação da criatividade adotadas pelos professores no 1ºCEB.

Segundo Almeida e Freire (2008), os objetivos dependem do cariz dos fenómenos e das variáveis e funcionam como uma orientação da investigação. Os objetivos deste projeto de investigação, enquadram-se na “descrição de uma eventual relação entre fenómenos” (p. 22) sendo que, após a recolha de dados, é possível: (i) comparar, por exemplo, o que é sugerido nos documentos curriculares com o que é implementado em sala de aula para a promoção da criatividade (ii) associar as respostas dos professores nas entrevistas ao registo da observação direta, relativamente à avaliação, por exemplo, e (iii) correlacionar o conhecimento dos professores entrevistados sobre o papel da criatividade no currículo com a forma como a operacionalizam na sala de aula.

2.3.2 Opções metodológicas

Para Bogdan & Biklen (1994), a investigação define-se como um processo sistemático de recolha e análise de informações, com o objetivo de aumentar a compreensão de um fenómeno ou problema específico. Para estes autores a investigação é uma forma de produção de novos conhecimentos ou aprofundamento dos existentes, através de uma abordagem planeada e metódica que segue uma sequência lógica de passos, que envolvem a formulação de perguntas, a recolha de dados pertinentes, a análise dos mesmos e, finalmente, a apresentação dos resultados, carecendo todo o processo de uma abordagem rigorosa e ética, garantindo resultados fiáveis e válidos. A metodologia é um dos pilares fundamentais de qualquer pesquisa, dada a sua influência direta na qualidade e a credibilidade dos resultados obtidos.

Gunther (2006) a este propósito refere a natureza sistemática e organizada do processo de investigação realçando o seu carácter metódico e rigoroso, e ainda a importância de um planeamento cuidadoso e de uma abordagem lógica para a obtenção de resultados confiáveis.

Aqui, são elencadas as opções metodológicas adotadas nesta investigação. O objetivo é proporcionar uma compreensão clara e detalhada do processo de pesquisa, demonstrando como cada escolha metodológica contribui para a concretização dos objetivos estabelecidos.

Posteriormente exploro a natureza da investigação, descrevendo a metodologia utilizada. Apresento os participantes, cuja contribuição tem um impacto significativo nos dados recolhidos e nas conclusões obtidas. Menciono ainda o paradigma adotado, que, de acordo com Coutinho (2014), orienta as decisões metodológicas e influencia a forma como o conhecimento é construído, interpretado e aplicado. Além disso, detalho o processo de recolha de dados, incluindo as técnicas e os instrumentos utilizados.

2.3.2.1 Natureza da Investigação

Segundo Bogdan & Biklen (1994) e Gunther (2006) a natureza da investigação consiste no conjunto de características que determinam o tipo, o propósito e a metodologia de um estudo sistemático.

Na área da educação, utilizam-se diversas metodologias de pesquisa para explorar questões, avaliar práticas e melhorar processos de ensino e aprendizagem.

Para Bogdan & Biklen (1994), a escolha da metodologia depende dos objetivos da pesquisa, das questões a serem investigadas e do tipo de dados necessários.

Tendo em conta as suas características, esta investigação insere-se numa metodologia descritiva, pura ou básica, sendo de natureza mista. Privilegiam-se os métodos qualitativos, holísticos e ideográficos, mas também foram aplicados métodos quantitativos, manipuláveis e nomotéticos (Almeida & Freire, 2008). Este tipo de abordagem mista permite que se compreenda de forma mais abrangente o fenómeno da criatividade, no contexto educativo, ao combinar a análise de dados qualitativos com os quantitativos, proporcionando, assim, uma visão detalhada e integrada, sem recorrer a interpretações que vão além dos dados descritos.

Segundo Coutinho (2014), esta abordagem compreende diferentes formas de recolha e análise de dados tendo como objetivo superar as limitações das abordagens individuais e oferecer uma visão mais completa do fenómeno investigado. Coutinho (ibidem) evidencia que a investigação mista proporciona flexibilidade e riqueza, permitindo a triangulação de dados e uma análise mais integrada das questões em estudo.

Complementa-se esta definição com Creswell & Clark (2017) o qual destaca a importância da integração cuidadosa dos métodos qualitativos e quantitativos, permitindo que a profundidade dos dados qualitativos se una à capacidade de generalização dos dados quantitativos.

Enquanto Coutinho (2014) se foca na capacidade da investigação mista de proporcionar uma análise rica e detalhada por integrar diferentes metodologias, temos Creswell & Clark (2017) que adiciona uma perspetiva sobre a importância da integração e da utilização estratégica dos dados qualitativos e quantitativos com a intenção de maximizar a compreensão do fenómeno estudado. Os dois autores concordam que a investigação mista dá uma visão mais completa e robusta, pois combina os pontos fortes de ambas as abordagens metodológicas.

Posto isto, a presente investigação procura a essência da operacionalização da criatividade no ambiente educativo do 1.º CEB. O foco está na forma como estas práticas são implementadas e percebidas tanto pelos professores como pelos alunos. Esta pesquisa tem como objetivo dar uma descrição rica e detalhada das estratégias, métodos e atividades que os professores utilizam, sem impor teorias ou hipóteses predefinidas.

Ao adotar uma metodologia mista, esta investigação combina abordagens quantitativas e qualitativas, permitindo uma compreensão mais aprofundada e

multifacetada das práticas pedagógicas. Possibilita, ainda, a triangulação dos dados recolhidos, assegurando que diferentes perspetivas sobre o fenómeno da criatividade educativa sejam captadas e analisadas de forma rigorosa. Com a dimensão quantitativa procedemos à medição e análise de tendências e padrões, já com a abordagem qualitativa temos uma descrição rica explorando as perceções subjetivas dos participantes. Deste modo, a metodologia mista cria uma ponte entre os dados descritivos detalhados e a análise mais abrangente e generalizável, permitindo uma visão holística do ambiente educativo.

Yin (2017) defende que a abordagem descritiva permite uma adaptação contínua e flexível, ao longo da pesquisa, o que significa que os investigadores podem ajustar as suas estratégias de recolha e análise de dados à medida que novas informações surgem, garantindo, desta forma garante-se uma descrição completa e precisa dos fenómenos estudados. Este autor argumenta ainda que esta flexibilidade é essencial para captar a complexidade e a dinâmica dos fenómenos investigados, permitindo uma reflexão, com precisão, da realidade observada e garantindo que a análise seja tão abrangente e informativa quanto possível.

2.3.2.2 Paradigma

Para Kuhn (2021) a ciência progride através de paradigmas — conjuntos de crenças, valores, técnicas e métodos que são partilhados por uma comunidade científica.

Stake (1995) evidencia o papel dos paradigmas como aqueles que guiam os investigadores na seleção de métodos e na forma como analisam e interpretam os dados. Este autor considera a necessidade de os investigadores reconhecerem o paradigma sob o qual estão a operar sendo esta uma forma de garantir que as suas práticas sejam coerentes com as suas pressuposições epistemológicas e ontológicas.

Portanto, parasse realizar pesquisas com coerência e fundamentadas é importante compreender e reconhecer os paradigmas.

Neste projeto de investigação foi adotado o paradigma humanista-interpretativo, já que estamos perante uma abordagem mista onde os dados quantitativos complementam a análise qualitativa interpretativa. Combinam-se, assim, números e percentagens que fornecem uma base objetiva que apoia e enriquece a compreensão profunda e contextualizada dos fenómenos em estudo, permitindo uma análise mais completa e fundamentada das realidades humanas e sociais. Este paradigma

interpretativo para Beltrán & Bernal (2020), concentra-se na compreensão e descrição dos significados das ações humanas e da vida social. Valoriza a subjetividade considerando aspetos históricos, culturais e sociais ao contrário do paradigma positivista, que procura explicações e previsões. Adota ainda uma perspetiva antipositivista sendo a visão dos sujeitos envolvidos essencial para a concretização do próprio estudo (Almeida e Freire, 2008). Nesta linha surgem Denzin e Lincoln (2006) defendem uma investigação interpretativa ou qualitativa assente na ideia de que a realidade é socialmente construída e que a compreensão dos fenómenos requer uma imersão no contexto dos indivíduos. Esta é uma abordagem centrada na interpretação de experiências vividas e narrativas privilegiando o significado atribuído pelos sujeitos, em vez de procurar leis universais.

Weber (1978) é também um nome a considerar neste paradigma uma vez que sublinha a importância do conceito de *Verstehen* (compreensão em alemão), que tenta interpretar as ações humanas à luz das intenções e significados subjetivos dos próprios agentes.

Para Weber (ibidem), compreender o comportamento humano exige mais do que uma simples observação externa; é necessário penetrar nas motivações internas dos sujeitos, algo que o paradigma interpretativo tenta captar.

Nesta perspetiva, é importante conhecer os indivíduos relativamente a crenças, valores, a sua forma de comunicar e de se relacionar, sendo que o foco principal não são as respostas facultadas, mas, sim, o comportamento observado, o seu significado e a intencionalidade. Portanto, é facultada uma maior relevância aos métodos qualitativos, holísticos e ideográficos (Almeida e Freire, 2008).

2.3.2.3 Participantes

A importância dos participantes na investigação qualitativa descrita é destacada por Guerra (2006), considerando-os a principal fonte de dados, capazes de fornecer informações essenciais através das suas experiências, perceções e descrições detalhadas, fundamental para obter uma compreensão profunda e contextualizada do fenómeno investigado.

A autora dá uma especial importância aos métodos como entrevistas, observações e questionários porque dão oportunidade aos investigadores de captarem uma grande variedade de perspetivas e experiências dos participantes. São interações

fundamentais para garantir uma análise representativa e reflexiva da realidade observada.

Aqui serão apresentados os participantes envolvidos no projeto de investigação dando informações sobre as suas características, nomeadamente, a idade, o sexo e o ano de escolaridade que frequentam ou, no caso dos professores, o ano que lecionam.

Envolveram-se nesta investigação sete professores e as suas turmas, num total de 157 alunos, distribuídos da seguinte forma: um professor do 1.º ano, dois do 2.º ano, dois do 3.º ano e dois do 4.º ano. Os professores encontram-se na faixa etária dos 41 aos 49 anos, sendo só um do sexo masculino. Todos preencheram o inquérito referente à escala validada “Escala Criatividade e Escola - Percepções de Professores” (Moraes & Azevedo, 2011) e um professor de cada ano de escolaridade, ou seja, quatro dos sete, escolhidos, aleatoriamente, participaram individualmente numa entrevista semiestruturada.

As sete turmas estavam distribuídas da seguinte forma: 21 alunos do 1.º ano, 46 do 2.º ano, 44 do 3.º ano e 46 do 4.º ano, todos com idades compreendidas entre os 6 e os 12 anos, com 80 alunas e 77 alunos.

Todos os alunos preencheram o inquérito referente à escala validada “Clima para a criatividade em sala de aula” (Fleith & Alencar, 2005).

Este conjunto diversificado de participantes oferece uma ampla visão das percepções e práticas relacionadas com a criatividade no ambiente escolar, contribuindo significativamente para os objetivos do meu estudo.

Por questões éticas e de forma a garantir o anonimato dos participantes, foram adotadas várias medidas.

Retiraram-se as informações pessoais para não identificar os participantes, tendo sido atribuído códigos ou letras, ocultando, assim, a identidade, como por exemplo P1 para Professor 1. Guardaram-se as informações e os dados de investigação separadamente, com acesso restrito, para garantir que só quem estivesse autorizado pudesse aceder a esta informação. De uma forma transparente os participantes foram informados que os seus dados seriam protegidos e utilizados em perfeito anonimato.

Para o efeito, foram acautelados todos os termos de autorização¹ por parte da coordenação pedagógica e dos professores. Não foi solicitada autorização aos encarregados de educação, uma vez que a coordenação da escola considerou desnecessário enviar tais autorizações, dado tratar-se de inquéritos anónimos. A

¹ Ver anexo C.

coordenação da escola assumiu total responsabilidade por essa decisão, garantindo o respeito pelos procedimentos éticos estabelecidos.

2.3.2.4 Processo de recolha de dados

2.3.2.4.1 Técnicas e instrumentos

A seleção e a aplicação adequadas de técnicas e instrumentos de recolha de dados são muito importantes quando se quer conduzir uma investigação rigorosa e significativa. Neste subtópico pretende-se delinear as técnicas e instrumentos utilizados no estudo, dando uma visão detalhada de como a informação foi recolhida e analisada para responder aos propósitos da investigação.

Para Marconi & Lakatos (2003) definem-se as técnicas de recolha de dados como procedimentos específicos utilizados na investigação científica para obter informações que sejam relevantes para a mesma. De forma rigorosa e sistemática planeiam-se essas técnicas, pois será a forma de garantir a precisão, a confiabilidade e a validade dos dados recolhidos, podendo ser aplicadas de diferentes formas, dependendo dos objetivos do estudo, do tipo de pesquisa (qualitativa, quantitativa ou mista), e da natureza dos dados que se pretende recolher. Acrescentam ainda que são muitos os casos em que a integração de diferentes técnicas de investigação pode enriquecer o estudo, garantindo uma compreensão mais ampla e detalhada do fenómeno pesquisado. É uma abordagem que permite a triangulação dos dados, aumentando a validade dos resultados.

Técnicas e instrumentos estão ligados, as primeiras fornecem o quadro metodológico dentro do qual se aplicam os instrumentos. Para os autores, ambos devem ser escolhidos e utilizados de forma integrada para assegurar a qualidade e a validade da pesquisa científica.

Reforçando que se trata de uma investigação mista, isto porque combina métodos quantitativos e qualitativos permitindo assim obter diferentes tipos de resposta, como informações numéricas e estatísticas e ainda descrições detalhadas e interpretações subjetivas. A combinação dos dois métodos dá origem a respostas mais completas e detalhadas, permitindo uma compreensão mais profunda e abrangente dos fenómenos em estudo. De notar ainda que por se inserir no paradigma humanista-interpretativo os instrumentos de recolha de dados devem permitir a interação com o indivíduo.

Aplicaram-se duas técnicas de recolha de dados, para garantir a abrangência e validade dos dados: o inquérito por questionário e por entrevista. Duas técnicas escolhidas para observar diferentes dimensões do objeto de estudo, permitindo uma análise multifacetada das percepções e práticas relacionadas com a criatividade no contexto escolar.

Obtiveram-se dados quantitativos e qualitativos, a partir da aplicação de questionários, com uma amostra representativa de participantes, facilitando a avaliação sistemática de percepções, atitudes e opiniões dos professores e alunos.

As entrevistas com um formato semiestruturado, permitem explorar, profundamente, as experiências e opiniões dos professores participantes, garantindo flexibilidade e dando oportunidade a que no decorrer das entrevistas se adapte ou acrescente alguma questão, se se julgar necessário obter informações mais detalhadas.

Ainda sobre os instrumentos, Silverman (2016) define que os instrumentos são ferramentas utilizadas pelos investigadores para garantir a validade e fiabilidade das informações recolhidas. Para este autor a escolha do instrumento deve ser cuidadosa para que seja apropriado ao objeto de estudo e aos objetivos da pesquisa, uma vez que um instrumento mal escolhido podem comprometer a qualidade e a relevância dos dados coletados.

Os dois instrumentos utilizados foram cuidadosamente selecionados para atender às especialidades de cada técnica de recolha de dados, sendo: i) Escalas Validadas e ii) Guião de entrevista. Foram projetados para apreender dados quantitativos e qualitativos, proporcionando uma visão holística das percepções e práticas relacionadas com a criatividade no ambiente escolar.

Foi utilizada a escala validada: “Criatividade e Escola - Percepções de Professores”² (Morais & Azevedo, 2011). No que toca ao questionário aplicado aos alunos, foi utilizada a escala validada “Clima para a Criatividade em Sala de Aula”³ (Fleith & Alencar, 2005).

Neste questionário, os alunos medem o clima da sala de aula em relação ao estímulo da criatividade.

Além disso, foi desenvolvido um guião de entrevista para sustentar as entrevistas semiestruturadas a realizar aos professores. Este guião permitiu a inclusão e supressão

² Ver anexo D.

³ Ver anexo E.

de perguntas conforme necessário, aumentando a interatividade e a adaptabilidade das entrevistas.

2.3.3 Apresentação, Análise e Discussão de Dados

Em qualquer investigação é fundamental a apresentação, análise e discussão de dados permitindo a organização, a interpretação e a contextualização dos dados recolhidos dando suporte às conclusões do estudo. Esta etapa envolve um processo detalhado de síntese e interpretação, na opinião de Miles, Huberman e Saldaña (2014), devendo o investigador ir para lá da simples descrição de dados, requerendo uma interpretação contínua, e a identificação de padrões, temas e interações significativas, para que as conclusões sejam fundamentadas e explicativas.

Este subtópico inicia-se pela apresentação dos dados representados em tabelas e gráficos devidamente descritos, sistematizando e organizando a informação.

Seguem-se Bogdan e Biklen (1993) que definem a análise de dados conduzida com o objetivo de explorar as informações criticamente, identificando padrões, tendências e relações que possam emergir. É um processo que envolve uma interpretação aprofundada que procura responder às questões orientadoras e testa as hipóteses formuladas, não se limitando a uma simples organização de dados.

Por último os resultados serão contextualizados à luz da literatura existente, na discussão dos dados, examinando as suas implicações teóricas e práticas. A discussão, conforme sugerido por Amado (2013), deve também abordar as limitações do estudo e a sua possível influência sobre os resultados, além de apontar direções para futuras investigações.

Em resumo, a apresentação torna os dados legíveis, a análise procura padrões e significados e a discussão contextualiza e interpreta os resultados. Segundo os autores Bogdan e Biklen (1993) e Amado (2013), estas fases são fundamentais para a investigação científica e contribuem para o avanço do conhecimento.

2.3.3.1 Apresentação e análise dos dados

Como técnica de análise de dados será realizada a análise de conteúdo, sendo que a sua utilização sucede partindo de dados resultantes de entrevistas ou outro tipo

de anotações. Esta técnica passa por uma análise mais intensiva e com especial foco nas informações com mais detalhe e complexidade, mas provavelmente menos comuns, existindo o cuidado de identificar o surgimento ou ausência de alguma particularidade no discurso dos entrevistados (Almeida & Freire, 2008).

2.3.3.1.1 Análise dos inquéritos por entrevista aos professores

A entrevista semiestruturada foi realizada individualmente a quatro professores, um de cada ano letivo do 1.º CEB.

Esta análise teve como objetivo obter uma visão mais aprofundada das estratégias que os docentes utilizam para operacionalizar a criatividade em contexto educativo. O guião da entrevista⁴ foi estruturado para cobrir diversos temas relacionados com a prática docente e a criatividade.

As entrevistas deram início com a explicação dos objetivos da investigação, que passam por compreender a integração da criatividade no currículo e como é avaliada no 1.º CEB, sendo garantida a confidencialidade das respostas, com consentimento para a gravação das mesmas. Posteriormente, as respostas dos professores foram transcritas para análise, dando origem ao protocolo das entrevistas⁵. Na primeira parte, abordaram-se aspetos da experiência profissional dos professores, as suas habilitações académicas e a frequência e áreas de formações contínuas, permitindo situar o seu percurso e práticas pedagógicas. Na segunda parte, exploraram-se as metodologias de ensino adotadas e a conceção de criatividade dos professores. Questionou-se o que consideram ser um professor e um aluno criativo, e como a criatividade é promovida nas aulas. Foi discutida a presença desta competência no currículo oficial e o papel dos manuais escolares no seu desenvolvimento. Na última parte, é abordada a avaliação da criatividade, onde os professores expressam a sua opinião sobre a forma como se deve avaliar a criatividade e se deve ser avaliada, partilhando as práticas de avaliação da mesma.

Para a análise das entrevistas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo que, Berelson (1952), citado por Estrela (1994), define como “uma técnica de investigação que visa a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p. 455). Estrela (1994) afirma que esta técnica permite uma descrição do

⁴ Ver apêndice A.

⁵ Ver apêndice B.

conteúdo mais detalhada, organizando por categorias, possibilitando a revelação de padrões, relações ou significados que podem não ser logo detetados.

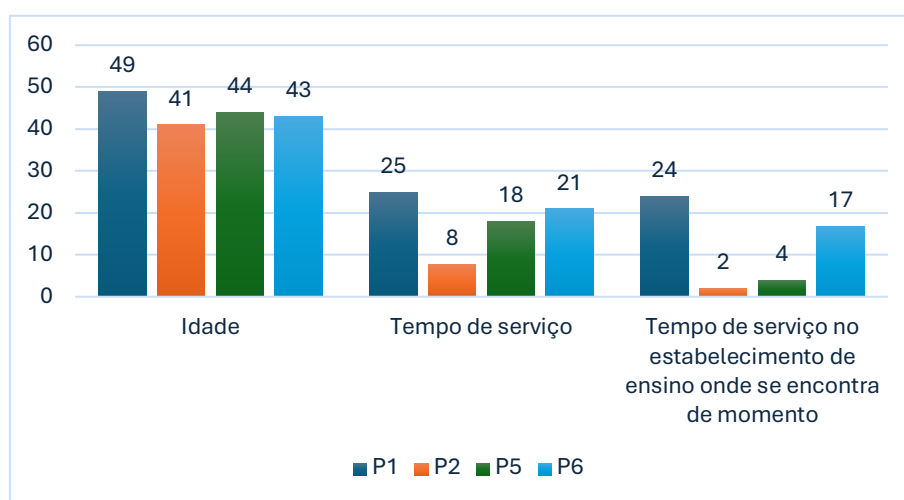
A técnica utilizada consiste em dividir o texto em partes que são distribuídas por categorias que são definidas pelos seus indicadores. De forma a garantir a validade do contexto, cada unidade de registo (UR) foi numerada sequencialmente. Ou seja, cada excerto importante foi nomeado como UR, seguido de um número, por exemplo UR1, UR2, etc. Esta identificação permite uma categorização precisa e uma análise mais detalhada.

Categorizadas as entrevistas⁶, é possível verificar que, em primeiro lugar existe, por parte dos professores, uma diversidade de abordagens e concepções sobre o ensino e a criatividade, que demonstra o quão complexo pode ser trabalhar com conceitos abstratos e difíceis de quantificar, como a criatividade.

Começando pelo perfil das professoras entrevistadas, compreende diferentes níveis de formação e os anos de experiência também diferem, o que resulta numa bagagem diversificada de vivências educativas. Como é visível no gráfico 1, as idades variam entre os 41 e os 49 anos e, o tempo de serviço, oscila entre os oito e os 25 anos. No que toca a formação inicial, todas as entrevistadas são portadoras de uma licenciatura, mas variam nas áreas específicas, passando pelo Ensino do 1.º Ciclo, Ensino Básico e Línguas (Português e Francês) e especialização em Educação Visual e Tecnológica.

Gráfico 1

Perfil dos professores entrevistados tendo em conta a idade e o tempo de serviço.



⁶ Ver apêndice C.

As professoras entrevistadas continuam a investir no seu desenvolvimento profissional, realizando formações com alguma regularidade. A sua procura de atualização e formação continua abrange temáticas como a capacitação digital, inclusão, PEA e também são exploradas metodologias inovadoras como o programa “Os anos incríveis”. Este investimento em formações demonstra que existe não só interesse por parte destas professoras em acompanhar as exigências do ensino na atualidade, mas também uma adaptação que responde a desafios como a evolução da tecnologia, o ensino remoto e a inclusão de alunos com NSE.

No que toca a metodologias de ensino, as professoras mostram alguma diversidade e flexibilidade nas suas abordagens. A Professora 1 (P1) afirma que não segue uma única metodologia, e adapta a sua prática às necessidades dos alunos, revelando uma postura flexível e aberta. Tanto a P1 como a Professora 6 (P6) partilham a influência do MEM, que coloca a autonomia e a colaboração como pilares do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a Professora 2 (P2) adota uma abordagem eclética, combinando elementos de várias metodologias para responder às especificidades das suas turmas. A Professora 5 (P5) defende o Trabalho de Projeto e as metodologias que se centram na pesquisa e no envolvimento ativo do aluno e explora estratégias como a aula invertida. A P6 destaca a importância da participação dos alunos e da sua liberdade para propor e conduzir atividades, como a realização de Assembleia de Turma para discussão de temas e planeamento semanal.

Em termos de práticas implementadas, há um foco na dinamização de projetos como metodologia preferencial, uma vez que tanto a P1 como a P6 referem que os alunos trabalham frequentemente com projetos (UR36 e UR37), o que permite uma abordagem integrada e prática do conhecimento. As professoras P1 e P2 procuram que o ambiente de aprendizagem seja rico e diversificado, mencionando que utilizam materiais diversificados (UR38 e UR39) e a P2 especifica alguns dos materiais que utiliza sendo eles: livros, computadores e materiais manipuláveis.

Passando ao conceito de criatividade, as respostas facultadas pelas professoras mostram uma diversidade de perspetivas. A P1 define a criatividade como a capacidade de criar e de encarar temas com “olhos mais de imaginação, de sonho”, destacando que todos têm potencial criativo, especialmente as crianças “que são fantásticas nisso” (UR49). A P2 vê a criatividade como a capacidade de “chegar a outras soluções, outras respostas” de forma original (UR50), já a P5 associa a criatividade ao sentido crítico, considerando-a um dos aspetos mais difíceis de ensinar. Já P6 sublinha a ligação entre criatividade e a liberdade, considerando que normas rígidas “acabam por ser barreiras à criatividade” das crianças (UR53 e UR54).

Estas perspetivas refletem uma visão ampla da criatividade, não a limitando às expressões artísticas. A P5 vem reforçar esta ideia quando afirma que consegue “ver o ser criativo na expressão escrita, na matemática, até encontrarem vários caminhos para chegar a um mesmo resultado” (UR61).

No que respeita às características de um aluno criativo, as professoras apresentam várias conceções. A P1 descreve-o como um aluno que “mantém o sonho e a capacidade da imaginação” (UR68), enquanto P2 define-o como alguém que se desenrasca perante problemas e “de várias maneiras” encontra a solução (UR69). Para P5, a criatividade manifesta-se de formas diferentes: um aluno pode ser criativo em matemática, aplicando estratégias únicas e “fora da caixa” (UR71), ou na escrita, produzindo narrativas humorísticas e originais. No entanto, P6 adota uma visão crítica e afirma que é difícil encontrar alunos verdadeiramente criativos devido à “formatação” das crianças por normas e expectativas sociais (UR73). A P6 acredita que um aluno criativo vai além das normas impostas e tem orgulho no seu trabalho, mesmo sendo diferente do trabalho do colega e independentemente de opiniões alheias.

Relativamente à definição de um professor criativo, no geral, as professoras focam-se na capacidade de flexibilizar o currículo e criar oportunidades de aprendizagem significativas. Enquanto para a P1, um professor criativo “deixa os manuais” e “não se agarra às fichas” (UR77), para a P2, utiliza diversos materiais e recursos em sala de aula. A P5 acredita que um professor criativo deve proporcionar tempo e espaço aos alunos para que desenvolvam a sua criatividade e para P6, dá oportunidade aos alunos para “pensarem por si só” e “agarrar” as suas ideias (UR81).

Quando questionadas sobre evidências de criatividade nas suas práticas pedagógicas, a P1 menciona como exemplos: dramatizações, concursos, jogos e projetos interdisciplinares. A P6, por seu lado, usa a sua criatividade para “agarrar ao máximo” aquilo que os seus alunos lhe trazem, inspira-se nos colegas de profissão e aproveita e leva para a sala de aula os seus interesses pessoais e culturais para tornar os seus alunos “mais ricos” (UR114 e UR115).

No que toca ao contexto ideal para a operacionalização da criatividade, a P1 e a P5 acreditam que qualquer contexto ou atividade podem promover a criatividade, contudo P1 destaca que a colaboração dos pais é fundamental, assumindo que o uso excessivo de tecnologias “compromete muito a criatividade” e os alunos deixam de “conseguir ver além” (UR139).

A professora P2 alega que, para um professor conseguir ser mais criativo, seria necessário que as turmas fossem reduzidas, a lista de conteúdos diminuísse e a carga

burocrática também fosse simplificada. A P6, por sua vez, defende que um contexto interdisciplinar se torna mais promissor para desenvolver a criatividade que uma aula tradicional.

As estratégias pedagógicas, para operacionalizar a criatividade, sugeridas pela P1 passam por realizar “muitos projetos, “jogos”, “trabalho a pares e “trabalho de grupo” (UR145, UR147, UR148 e UR149). Por sua vez, P2 afirma que, para promover a criatividade, “a opinião do aluno é sempre muito importante” e deve ser tida em conta na planificação ou organização das atividades em sala de aula (UR150). Por fim, P6 acredita que impulsiona a criatividade dos alunos ao lhes dar a liberdade de escolha, facultar temas amplos e deixar os alunos explorarem de diferentes formas, sem se sentirem limitados a respostas espectáveis.

A avaliação da criatividade surge como um tema controverso e complexo. P1 e P2 mostram-se contra a sua formalização, considerando-a “inglória” e “injusta” (UR156 a UR158). A P5, no entanto, acredita que a criatividade pode ser avaliada indiretamente através de comportamentos como a autonomia e o empenho. Já P6 considera que a criatividade deve ser mencionada numa avaliação descritiva, mas que não influencie a nota final e os seus instrumentos de avaliação, como grelhas de atitudes e observações descritivas, não têm “lá nada alusivo à criatividade” (UR171). No entanto, P2 utiliza uma grelha de leitura visual com cores para ilustrar o desempenho dos alunos, o que, segundo a própria, apela de forma criativa ao envolvimento dos alunos (UR169) e que, sendo a grelha produzida pela turma, acha que está a avaliar a criatividade.

2.3.3.1.2 Análise dos inquéritos por questionário aos alunos

De forma a compreender se os alunos percebiam as oportunidades e o ambiente escolar como elementos que estimulam ou reprimem a criatividade, foi realizado um inquérito com escala validada a sete turmas, do 1.º ao 4.º ano de escolaridade.

Este questionário, intitulado “Clima para a Criatividade em Sala de Aula”, está dividido em dois segmentos:

1. Informações Pessoais: a) Data; b) Género; c) Idade; d) Ano de escolaridade.
2. Questões relativas ao Clima para a Criatividade em Sala de Aula.

Neste subtópico, dez afirmações estão ligadas ao que ocorre no contexto escolar, com o objetivo de proporcionar uma perspetiva mais clara da realidade dos alunos. Cada aluno teve de selecionar, assinalando com um “X”, a opção que julgava

mais adequada com base em sua experiência, aplicando uma escala de frequência que oscilava entre "Nunca" e "Sempre".

Esta escala é representada por diversos *emojis*, simplificando a sua compreensão, especialmente no caso dos alunos mais novos.

As declarações cobrem vários aspetos do cenário educacional, incluindo: i) a atenção do professor às ideias dos alunos; ii) a oportunidade de participar em atividades; iii) a abertura para acolher as ideias dos alunos; iv) a diversidade de métodos para a realização de tarefas; v) o incentivo do professor para que os alunos compartilhem suas criações com os colegas; vi) a percepção dos alunos sobre sua própria criatividade; vii) o tempo dado aos alunos para ponderar sobre suas ideias; viii) o uso da imaginação; ix) o grau de satisfação.

Foi elaborada uma tabela que sistematiza as respostas dos alunos relativamente às diversas afirmações propostas, de forma a organizar e analisar os dados recolhidos. Através dessa tabela⁷, é possível analisar, de forma quantitativa e qualitativa, as percepções dos alunos, identificando com uma maior facilidade padrões e tendências na promoção da criatividade no contexto educativo.

A tabela seguinte (Tabela 1) refere-se à associação dos professores participantes às respetivas turmas, permitindo contextualizar as respostas dos alunos no âmbito das práticas pedagógicas observadas.

Tabela 1

Professores e respetivas turmas

Professores	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Turmas	1.º A	2.º A	2.º B	3.º A	3.º B	4.º A	4.º B

O total de alunos participantes é de 157, com uma distribuição demográfica relativamente equilibrada em termos de sexo (gráfico 1). As raparigas representam 51% da população estudantil, totalizando 80 alunas, enquanto os rapazes correspondem a 49%, com 77 alunos.

De salientar que do 1.º ano, contou-se com a participação de uma só turma, ao contrário dos restantes anos, em que participaram as duas turmas. Esta divergência ocorreu porque a professora titular da turma B optou por não participar no estudo,

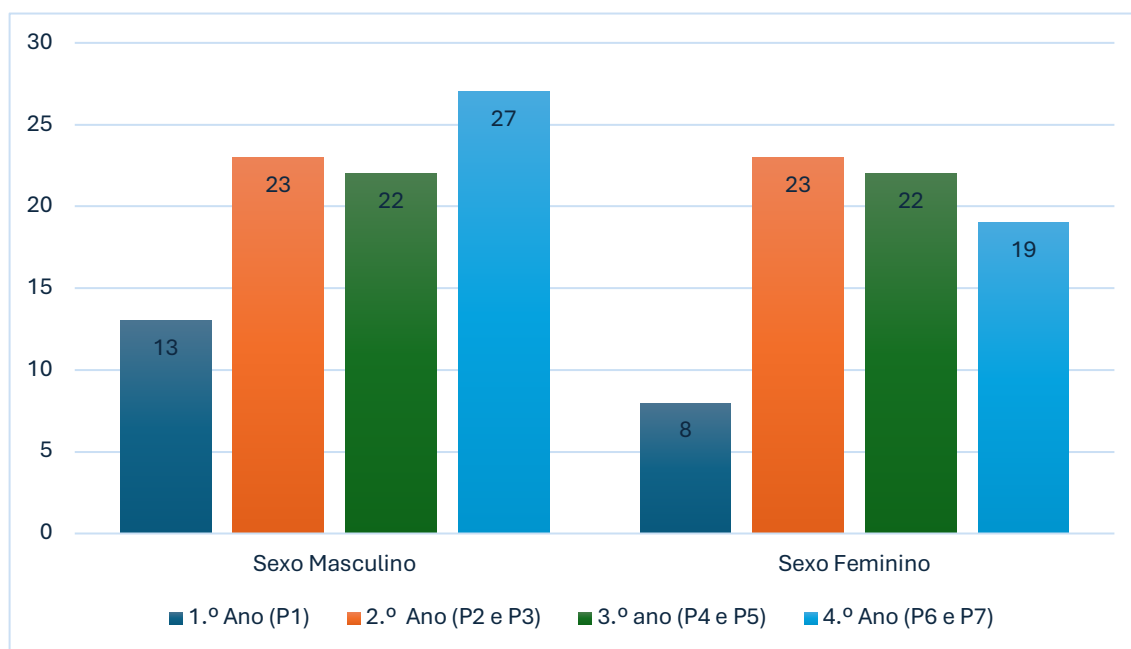
⁷ Ver apêndice D.

alegando que considerava pouco adequado para os alunos, sendo que estavam muito cansados naquela fase do ano letivo – nas últimas semanas de aulas.

Relativamente à idade, a maioria dos alunos encontra-se entre os sete e os dez anos. A distribuição etária revela que as idades de oito e nove anos têm o maior número de estudantes, com 40 alunos em cada uma destas idades.

Gráfico 2

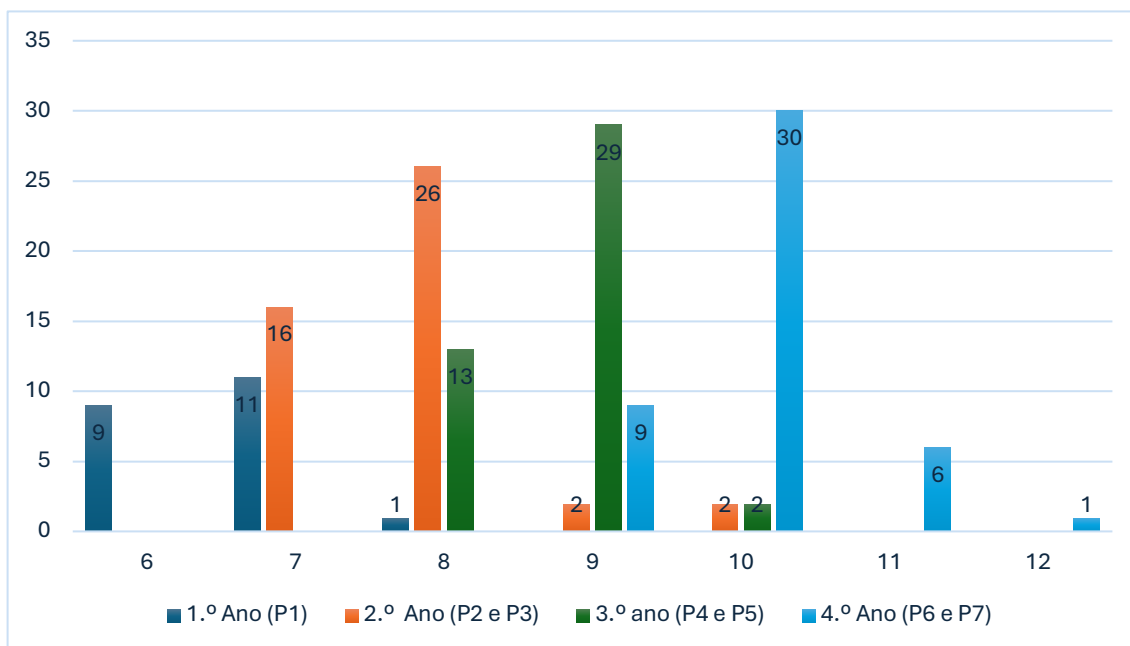
Distribuição de alunos por sexo e ano de escolaridade.



No Gráfico 2 é apresentada a distribuição de alunos tendo em conta o sexo e o ano de escolaridade. Relativamente às crianças do sexo masculino, no 1.º ano, responderam 13, no 2.º ano, 23, no 3.º ano, 22 e no 4.º ano contou-se com 27. No que toca às crianças do sexo feminino, no 1.º ano, participaram oito, no 2.º ano, tal como no sexo masculino, obteve-se a resposta de 23, no 3.º ano, igualando também ao sexo masculino, obteve-se 22 respostas e, no 4.º ano, o número de alunas a participar foi de 19.

Gráfico 3

Distribuição de alunos por sexo e ano de escolaridade.



O Gráfico 3 apresenta a distribuição dos alunos por idades. No 1.º ano, a maioria dos alunos tinha sete anos (11 alunos), seguido de nove alunos com seis anos e apenas um aluno com oito anos. No 2.º ano, a maior parte dos alunos tinha oito anos (26 alunos), seguido de 16 alunos com sete anos e dois alunos com nove anos.

No 3.º ano, a maioria dos alunos tinha nove anos (29 alunos), seguido de 13 alunos com oito anos e dois alunos com dez anos. No 4.º ano, o maior número de respostas foi de alunos com dez anos (30 alunos), seguido de nove alunos com nove anos, seis alunos com 11 anos, e apenas um aluno com 12 anos.

Em termos gerais, verifica-se que a maior concentração de alunos que responderam ao inquérito se encontra entre os sete e os dez anos, com um pico de respostas na faixa dos dez anos, especialmente no 4.º ano. A partir dos 11 anos, a participação é significativamente menor, e o grupo de seis anos no 1.º ano apresenta a menor diversidade etária.

Em seguida, avaliam-se as respostas dos alunos em relação a perguntas sobre a atenção da professora, a participação em atividades, acolhimento de ideias, e a criatividade. As opções variam de “Nunca” a “Sempre”.

a) O professor dá atenção às minhas ideias

Gráfico 4

A atenção que o professor dá às ideias dos alunos - geral.

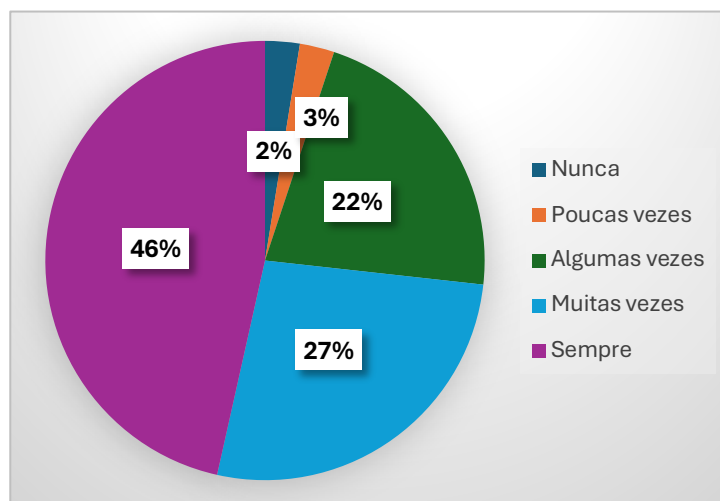
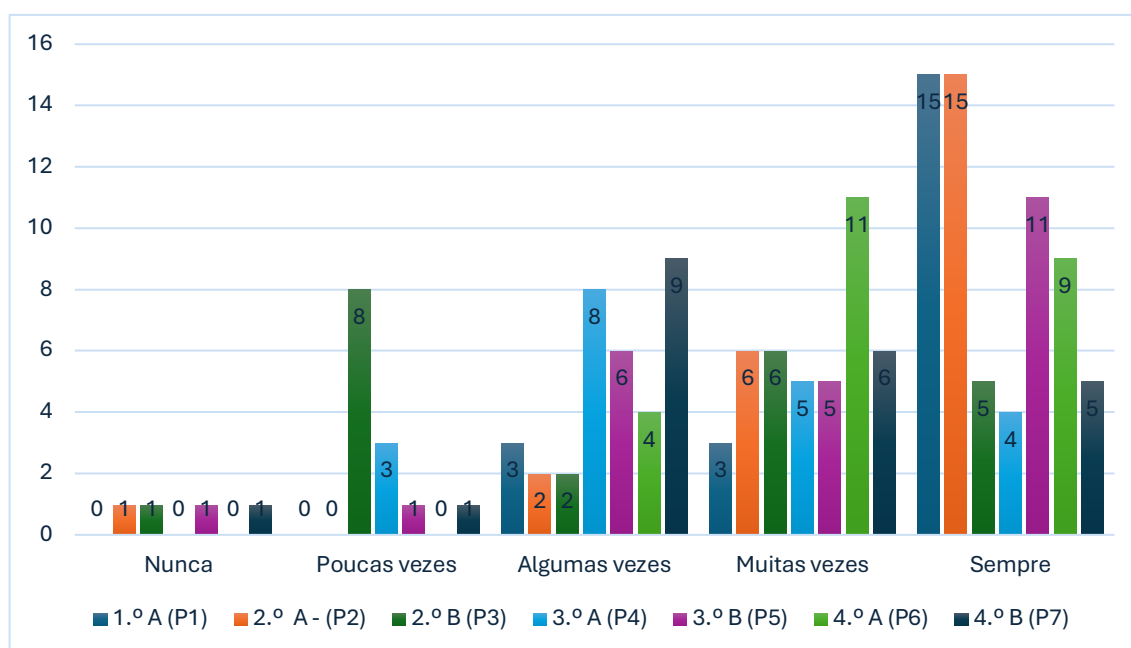


Gráfico 5

A atenção que o professor dá às ideias dos alunos - por turmas.



Como se pode observar no Gráfico 4, 68% dos alunos sentem que as suas ideias são consideradas pelos seus professores com bastante frequência. A maioria dos alunos (46%) sente que o professor dá "sempre" atenção às suas ideias, seguida por 27% que afirmam que isso acontece "muitas vezes". Isto sugere um ambiente de sala de aula positivo, onde os alunos se sentem ouvidos. Por outro lado, quatro alunos (2%)

sentem que o professor "nunca" presta atenção às suas ideias, e cinco (3%) indicam que isso acontece "poucas vezes".

Analisando o Gráfico 5, focando agora nas respostas por anos letivos e turmas, há uma percepção maioritariamente positiva por parte dos alunos do 1.º ano, sendo que a maioria sente que recebe "sempre" atenção do professor ou "muitas vezes" (24 alunos). Esta turma tem uma percepção altamente favorável em relação à atenção dada pelo professor. O 2.º ano mostra uma divisão interessante, sendo que na turma do 2.º A, a percepção é fortemente positiva, com a maioria dos alunos (15) a afirmar que recebem "sempre" atenção, semelhante ao 1.º ano. Já na turma 2.º B, a distribuição é mais heterogênea, com oito alunos a relatar que recebem atenção "poucas vezes", sugerindo uma possível insatisfação ou variação na experiência dos alunos desta turma. Ainda assim, há um grupo considerável que sente que recebe atenção "muitas vezes" ou "sempre".

No 3.º A, há uma distribuição equilibrada entre "algumas vezes", "muitas vezes" e "sempre", o que indica uma percepção mista. Já na turma 3.º B, os resultados são bastante positivos, com a maioria dos alunos (15) a sentir que a professora dá "sempre" atenção às suas ideias. Tanto no 4.º A quanto no 4.º B, a maioria dos alunos tem uma percepção positiva, com um número significativo a relatar que a professora dá atenção "muitas vezes" ou "sempre". No entanto, a percepção é um pouco menos positiva comparada aos anos anteriores (1.º e 3.º), já que há mais alunos no 4.º ano que optam por "muitas vezes" em vez de "sempre".

b) Tenho oportunidade de participar em várias atividades

Gráfico 6

A oportunidade de participação em várias atividades - geral.

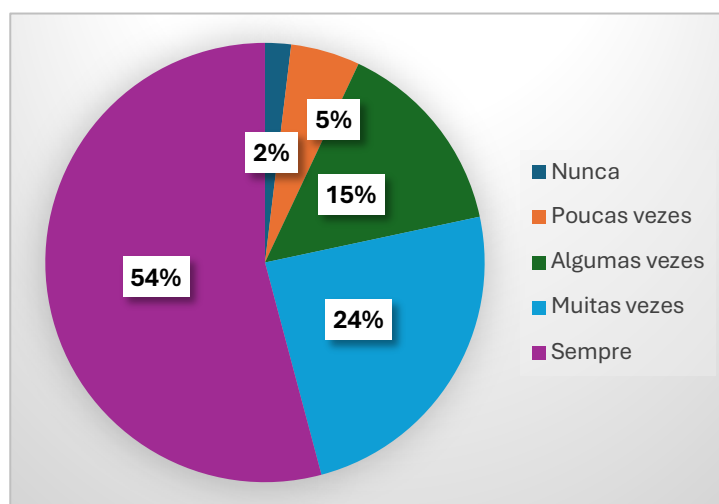
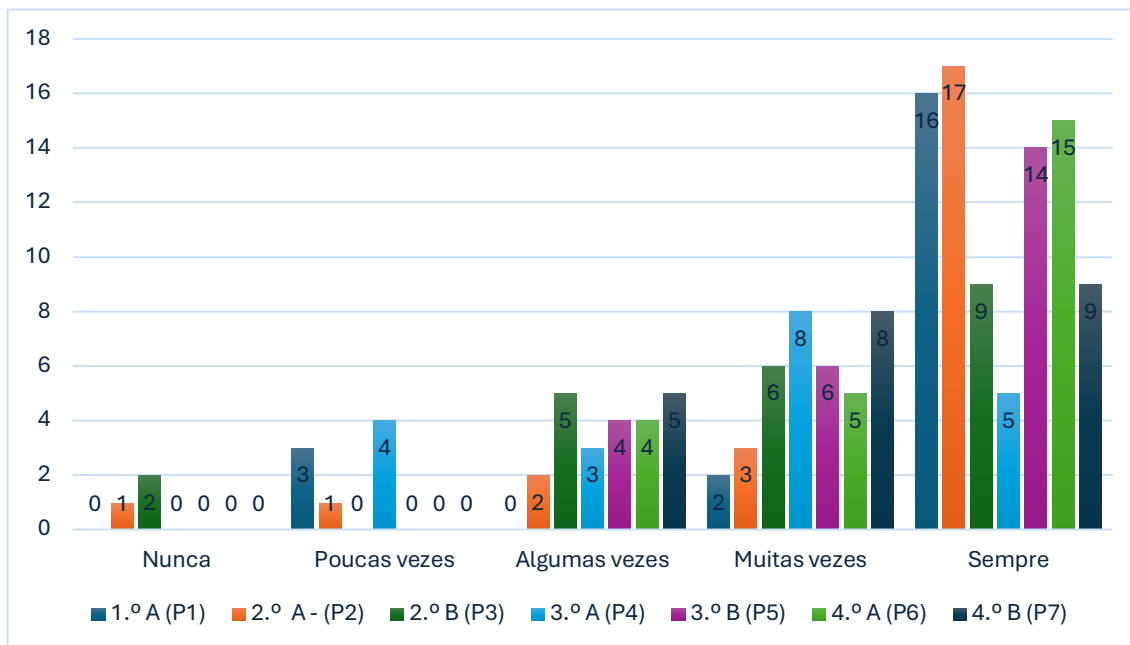


Gráfico 7

A oportunidade de participação em várias atividades - por turmas.



Ao analisar o Gráfico 6, acima representado, podemos observar que a maioria dos alunos (54%) respondeu “sempre” à questão “Tenho oportunidade de participar em várias atividades”. Isto indica que mais de metade dos alunos sente que tem uma oportunidade constante de participar em várias atividades, o que é um indicador positivo de envolvimento e acessibilidade. Uma percentagem significativa (24%) respondeu “Muitas vezes”: Ao juntar com os que responderam “Sempre”, obtemos um total de 78% dos alunos indica que tem frequentemente a oportunidade de participar, reforçando a perceção positiva sobre a disponibilidade de atividades.

O grupo de alunos que respondeu “Algumas vezes”, 15%, assume uma participação ocasional nas atividades, o que pode sugerir a necessidade de melhorar a inclusão e a frequência das oportunidades para todos. Uma pequena percentagem (5%) respondeu “Poucas vezes” e 2% respondeu “Nunca”: Embora estes números sejam baixos, apontam para uma minoria de alunos que sente que raramente ou nunca tem oportunidade de participar em atividades.

O gráfico 6 mostra a distribuição das respostas à questão sobre a oportunidade de participar em várias atividades, distribuídas por turmas (do 1.º ao 4.º ano). Quando relacionamos os resultados de ambos os gráficos, podemos observar que, no 1.º ano, a

maioria dos alunos sente que tem muitas oportunidades de participar, confirmando a tendência geral do Gráfico 6.

No 2.º ano, embora a maioria dos alunos sinta que tem oportunidades, há uma ligeira diminuição no número de respostas “Sempre” em comparação com o 1.º ano. No entanto, o padrão geral de oportunidades ainda é positivo.

Os terceiros e quartos anos, apresentam uma distribuição semelhante, com uma percentagem significativa de alunos a sentir que têm oportunidades frequentes, mas também há uma quantidade significativa de respostas em “Algumas vezes”, sugerindo que a perceção das oportunidades pode variar mais nestes anos.

A grande maioria dos alunos, independentemente do ano, sente que tem frequentemente a oportunidade de participar em várias atividades, o que é consistente com os resultados gerais do Gráfico 6. Contudo, embora a maioria reconheça que participa frequentemente, há uma pequena percentagem de alunos em todos os anos que indica ter menos oportunidades, o que pode indicar a necessidade de ajustes para garantir uma inclusão mais uniforme, especialmente nos anos mais altos (3.º e 4.º anos).

c) As minhas ideias são bem-vindas

Gráfico 8

A receptividade das ideias dos alunos - geral.

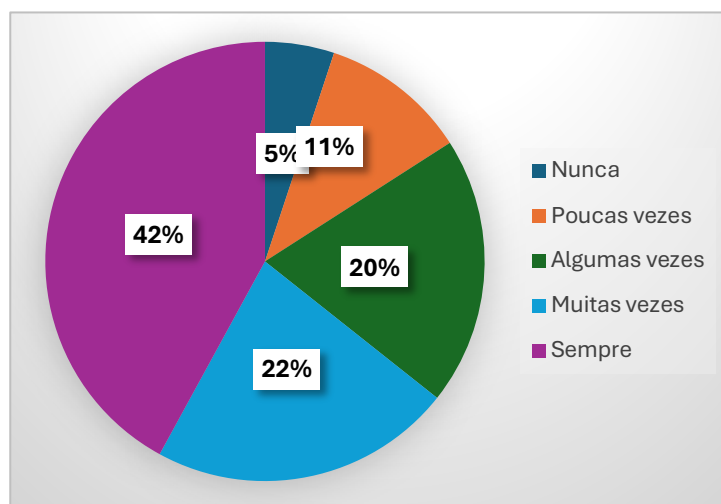
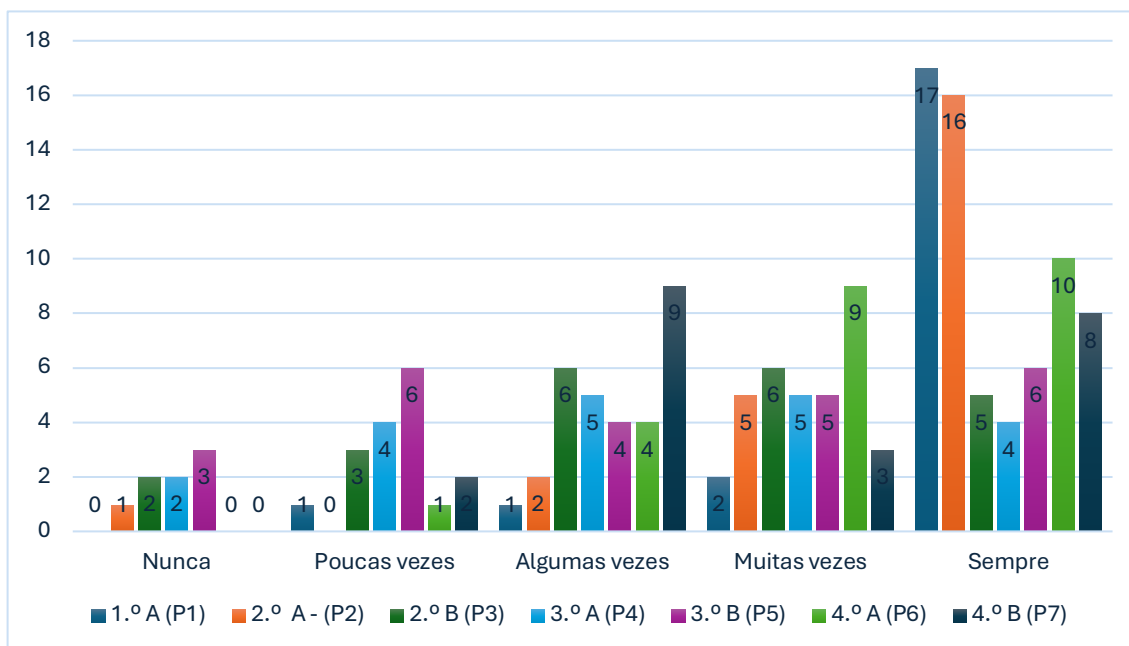


Gráfico 9

A recetividade das ideias dos alunos – por turmas.



A partir do Gráfico 8, temos a percepção de que as ideias dos alunos são bem-vindas, com 66 alunos (42%) a responderem "Sempre" e 35 alunos (22%) a responderem "Muitas vezes". Contudo, oito alunos (5%) afirmam que as suas ideias "nunca" são bem-vindas e 17 alunos (11%) sentem que isso acontece "poucas vezes".

Ainda assim, este número é bastante positivo, pois indica que a maioria dos alunos sente que as suas opiniões são valorizadas em sala de aula. O respeito pelas ideias dos outros é um componente crucial para a construção de um ambiente de aprendizagem saudável e colaborativo. Contudo, não podemos ignorar a pequena parte dos alunos (16%) que não se sente respeitada, o que pode indicar a necessidade de reforçar práticas de respeito mútuo e escuta ativa.

No Gráfico 9, podemos observar que a maioria dos alunos, em todas as turmas, sente que suas ideias são frequentemente bem recebidas, o que é consistente com o Gráfico 5. Especialmente no 2.º A e 4.º A, a recetividade é vista como "Sempre" para a maioria dos alunos. No entanto, há uma dispersão maior nas respostas dos alunos do 2.º B, 3.º A e 4.º B, onde um número significativo de alunos indica "Algumas vezes" ou "Poucas vezes". Isso sugere que, embora a recetividade geral seja positiva, há diferenças na forma como os alunos de diferentes turmas percebem a valorização das suas ideias.

d) Procuo fazer as tarefas de maneiras diferentes.

Gráfico 10

A variedade de formas de realizar tarefas - geral.

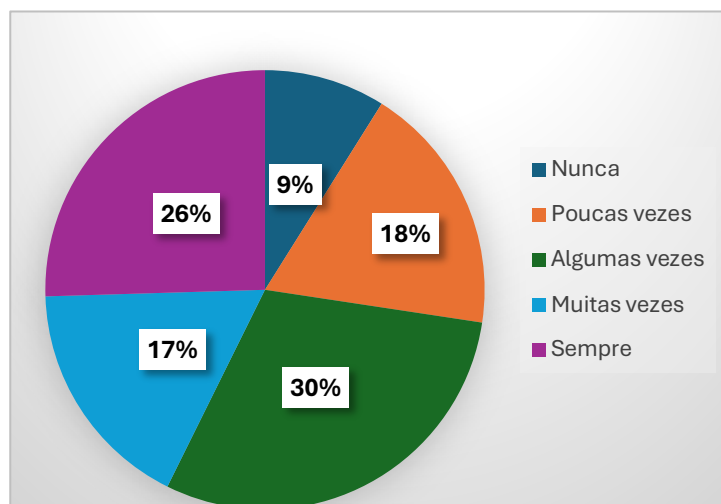
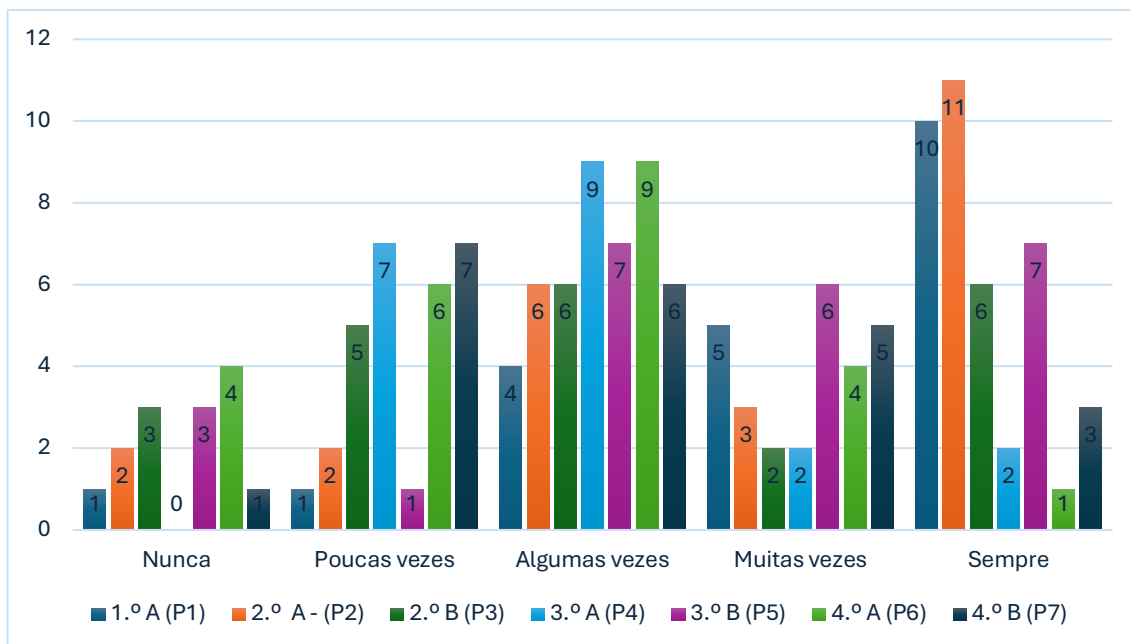


Gráfico 11

A variedade de formas de realizar tarefas. - por turmas.



No Gráfico 10, observamos que o grupo maior (47 alunos - 30%) indicou que procura realizar "algumas vezes" as tarefas de maneiras diferentes, enquanto 39 alunos (26%) afirmam que "sempre" o fazem. No entanto, 11 alunos (9%) indicam que "nunca" tentam fazer as tarefas de maneira diferente, e outros 29 alunos (18%) sentem que

raramente variam as suas abordagens. Os alunos estão distribuídos de forma relativamente uniforme nas respostas, mas, a maior percentagem (30%) indica que fazem as tarefas de maneira diferente "algumas vezes", isto sugere que, embora os alunos experimentem diferentes abordagens, há espaço para incentivar mais a criatividade.

Quando analisamos o Gráfico 11 percebemos que, no 1.º ano, a maioria dos alunos parece estar fortemente inclinada a variar as suas abordagens. No que toca ao 2.º ano, a turma do 2.º A é particularmente recetiva à variedade, enquanto o 2.º B tem uma distribuição mais variada, o que reflete a média geral de alunos que experimentam novas abordagens "Algumas vezes". No 3.º e 4.º ano, tal como no Gráfico 10, vemos que a maioria dos alunos nesses anos procura variar "sempre" ou "muitas vezes", mas há uma presença notável de respostas em "Algumas vezes" e "Poucas vezes", o que reflete a diversidade de abordagens dentro dessas turmas.

Há uma variação notável nas respostas dentro de algumas turmas, especialmente no 2.º B, 3.º B e 4.º B, onde há um equilíbrio entre aqueles que frequentemente variam as suas abordagens e aqueles que o fazem apenas ocasionalmente ou raramente.

e) A professora pede-me para mostrar o meu trabalho aos outros

Gráfico 12

A solicitação da professora para que os alunos mostrem seu trabalho a outros - geral.

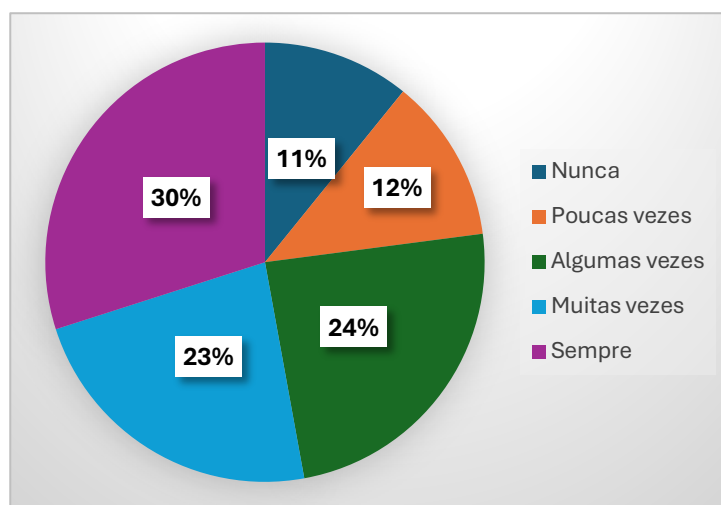
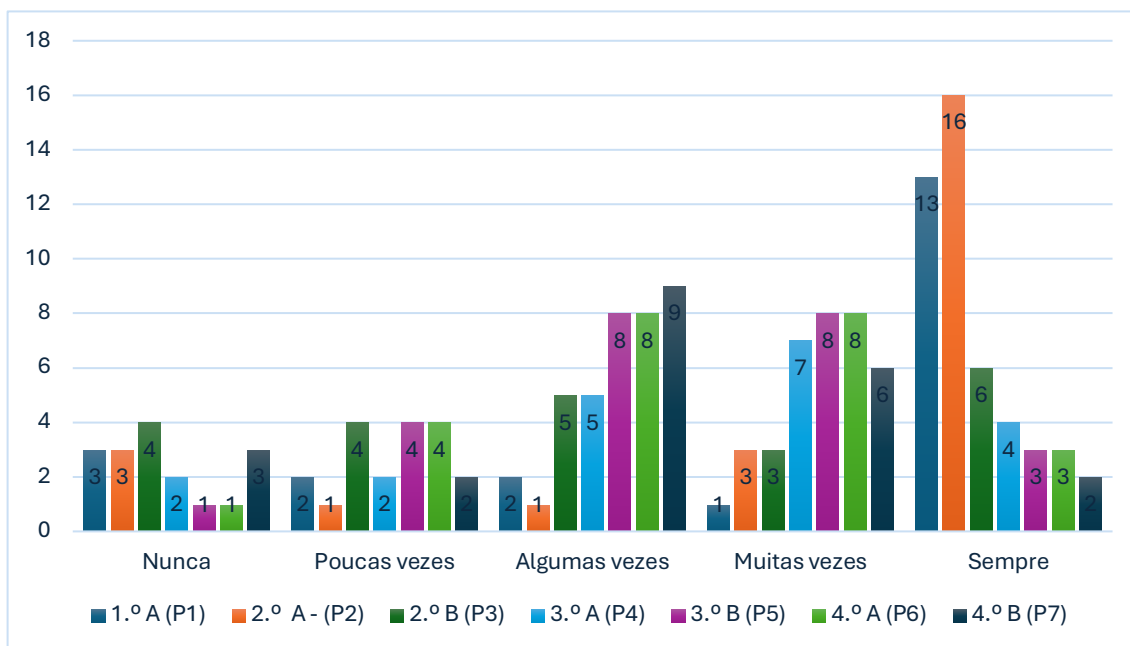


Gráfico 13

A solicitação da professora para que os alunos mostrem seu trabalho a outros - turmas.



O Gráfico 12 demonstra que 47 alunos (30%) indicam que são "Sempre" incentivados pelo professor a partilhar os seus trabalhos com os outros, enquanto 36 alunos (23%) afirmam que isso acontece "muitas vezes". No entanto, 17 alunos (11%) sentem que "nunca" são convidados a mostrar o seu trabalho, e 19 alunos (12%) sentem que isso acontece "poucas vezes". Apenas 53% dos alunos afirmam que frequentemente partilham o seu trabalho com os outros, sugerindo uma possível área de melhoria em termos de partilhar realizações entre pares.

Embora uma grande parte dos alunos sinta que frequentemente tem a oportunidade de partilhar os seus trabalhos, uma percentagem considerável (23%) acredita que raramente ou nunca são convidados a fazê-lo. Isto pode indicar uma disparidade na sala de aula no que diz respeito à visibilidade do trabalho dos alunos.

O Gráfico 13 mostra que é nos primeiros anos (1.º, 2.º A e 3.º ano) onde há uma perceção mais positiva da oportunidade frequente de expor a apresentar trabalhos. No entanto, os alunos do 2.º B e do 4.º ano, que mostram uma maior diversidade de respostas, podem estar a contribuir para as percentagens mais baixas de "Algumas vezes" (24%) e até de "Nunca" (11%).

f) Sou criativo

Gráfico 14

A percepção de criatividade do aluno – geral.

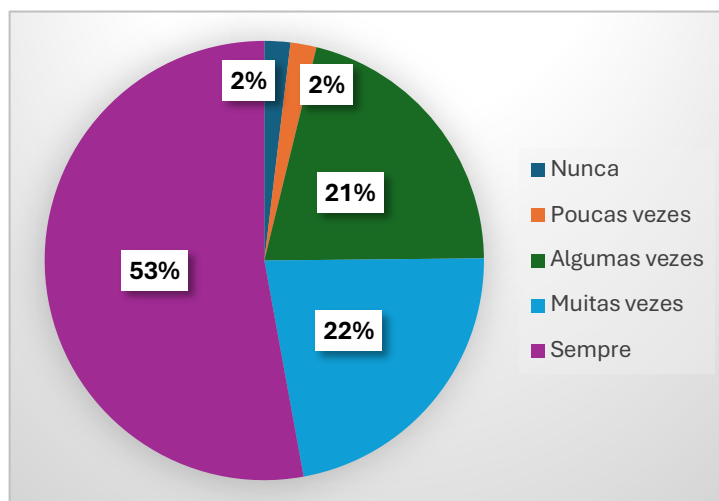
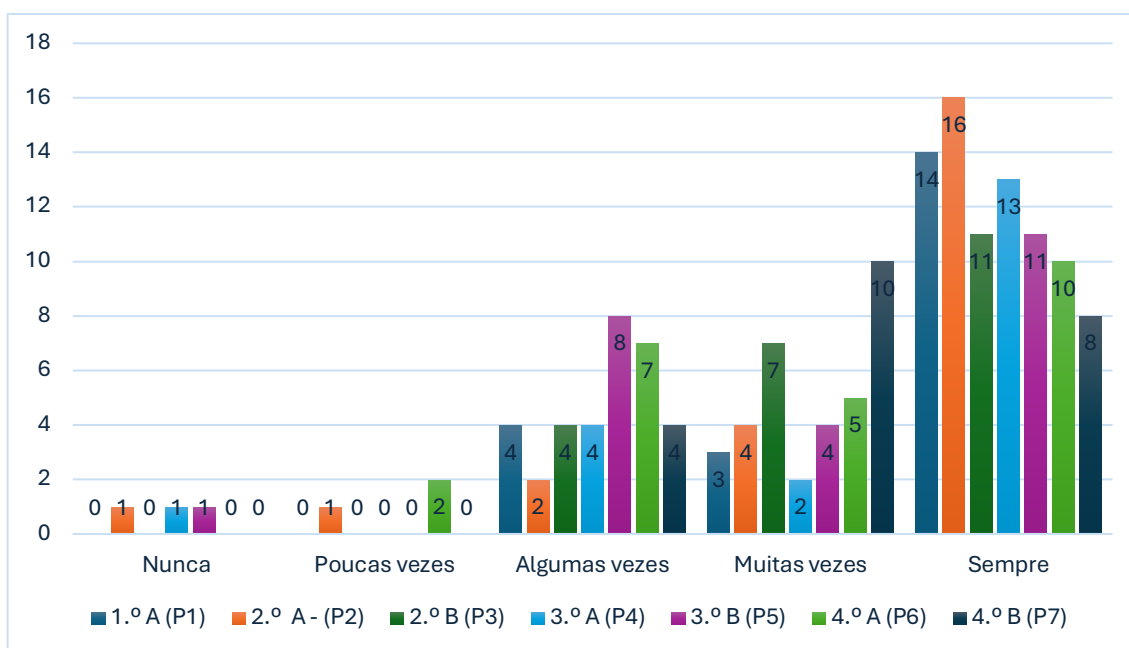


Gráfico 15

A percepção de criatividade do aluno – por turmas.



A partir do Gráfico 14, percebe-se que 83 alunos (53%) afirmam sentir-se "sempre" criativos, enquanto 35 alunos (22%) indicam que isso acontece "muitas vezes". Apenas seis alunos (4%) afirmam que raramente ou nunca se consideram criativos. A maioria dos alunos acredita ser criativa, tendo 75% respondido "Muitas vezes" ou "Sempre" isto reflete um autoconhecimento positiva de criatividade nos alunos.

Se analisarmos os resultados por turma no Gráfico 15, o autoconhecimento de criatividade é amplamente positivo em todos os anos escolares, com a maioria dos alunos a reconhecerem e afirmarem suas capacidades criativas de forma consistente, o que se reflete na percepção geral apresentada no Gráfico 14. No entanto, no 2.º B, as respostas são mais variáveis, com alguns alunos menos seguros da sua criatividade.

- g) O professor dá-me tempo suficiente para pensar sobre uma história que tenho de escrever

Gráfico 16

O tempo facultado pelo professor para o aluno pensar nas suas ideias - geral.

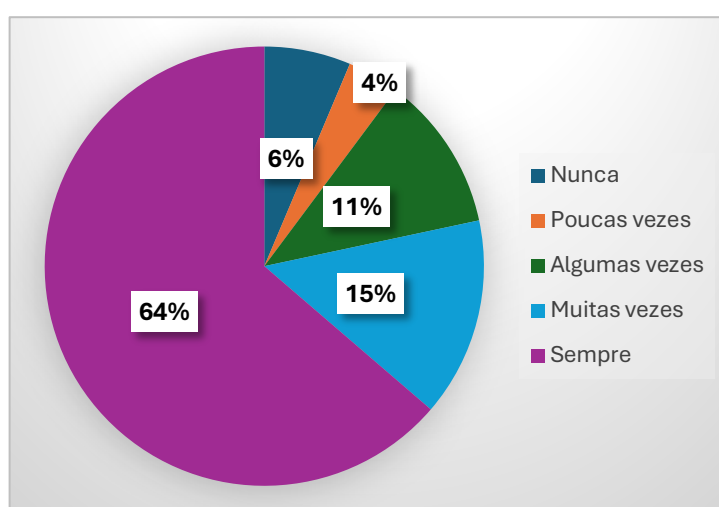
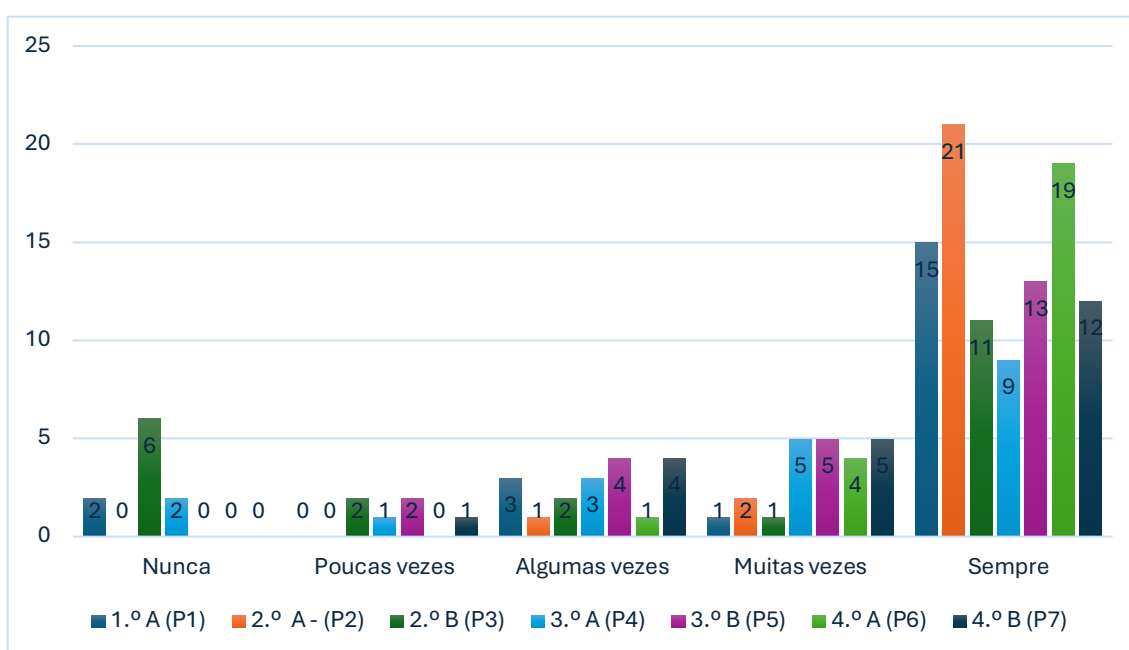


Gráfico 17

O professor dá-me tempo suficiente para pensar sobre uma história que tenho de escrever - por turmas.



O Gráfico 16 mostra que cem alunos (64%) acreditam que o professor lhes dá sempre tempo suficiente para pensar sobre as histórias que precisam escrever. Contudo, um total de 10% dos alunos, correspondendo a nove alunos (6%) que responderam "poucas vezes" e sete alunos (4%) que responderam "nunca", sentem que raramente ou nunca têm tempo suficiente para pensar sobre as suas produções escritas.

O Gráfico 16 mostra que a grande maioria dos alunos (124) sente-se confortável em termos de tempo para reflexão durante as suas produções, o que é crucial para um bom desempenho nas atividades criativas. No entanto, a presença de uma pequena percentagem que se sente insatisfeita (10%) sugere que talvez haja espaço para ajustes na gestão do tempo, para garantir que todos os alunos se sintam confortáveis e apoiados em suas atividades criativas.

O Gráfico 17 mostra que, de modo geral, a maioria dos alunos sente que o professor lhes dá sempre tempo suficiente. Isso é especialmente visível na turma 2.º A, onde 21 alunos responderam "Sempre".

As respostas "Nunca" e "Poucas vezes" foram mínimas ou inexistentes na maioria das turmas, indicando uma percepção predominantemente positiva dos alunos em relação ao tempo dado pelos professores.

h. Uso a minha imaginação.

Gráfico 18

O uso da imaginação - geral.

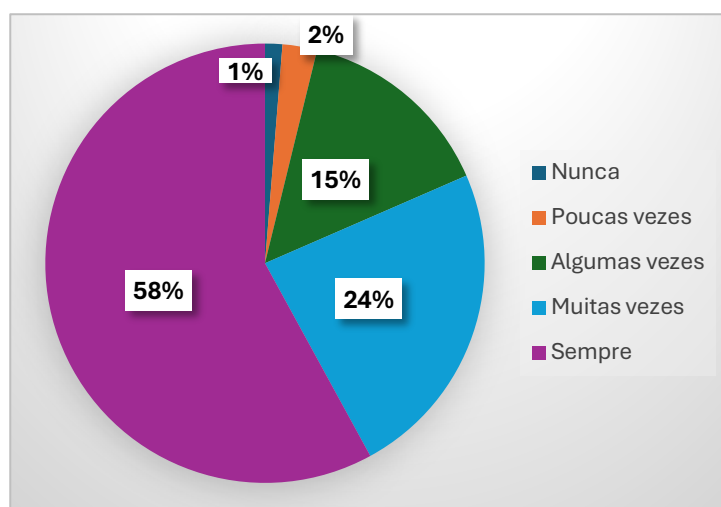
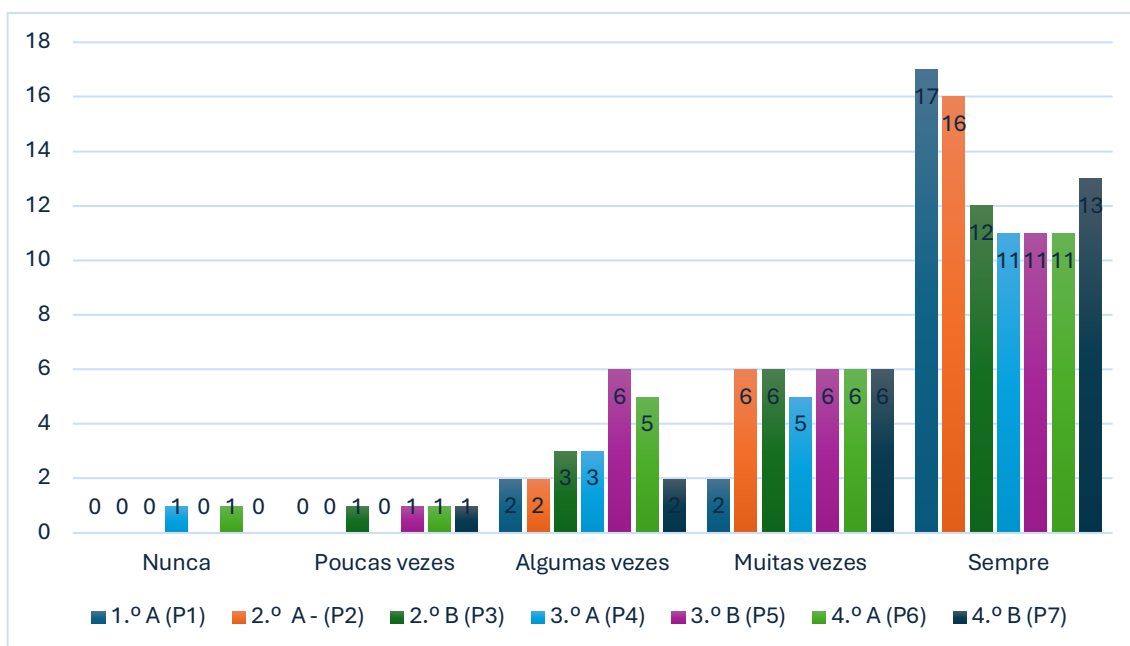


Gráfico 19

O uso da imaginação - por turmas.



Podemos observar no Gráfico 18 que 91 alunos (58%) afirmam que usam "Sempre" a imaginação, e 37 alunos (24%) indicam que a utilizam "muitas vezes". Apenas dois alunos (1%) dizem que "nunca" usam a imaginação, e 23 alunos (15%) sentem que a utilizam "algumas vezes". A maioria dos alunos, 58%, usa frequentemente a sua imaginação, o que sugere que as atividades escolares provavelmente incentivam a criatividade. Apenas uma pequena fração dos alunos utiliza a imaginação raramente ou nunca, sugerindo que, no geral, a criatividade é uma parte importante do processo de aprendizagem e das atividades diárias para a maioria dos alunos.

Note-se, no Gráfico 19, que os alunos mais velhos, especialmente os do 4.º ano, tendem a manter ou aumentar o uso da imaginação, com uma alta percentagem de respostas "sempre".

- i. Os trabalhos que faço são divertidos

Gráfico 20

A diversão nos trabalhos realizados - geral.

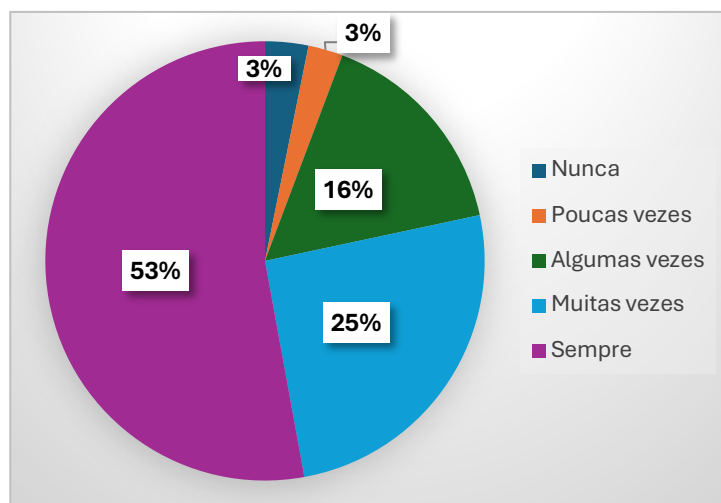
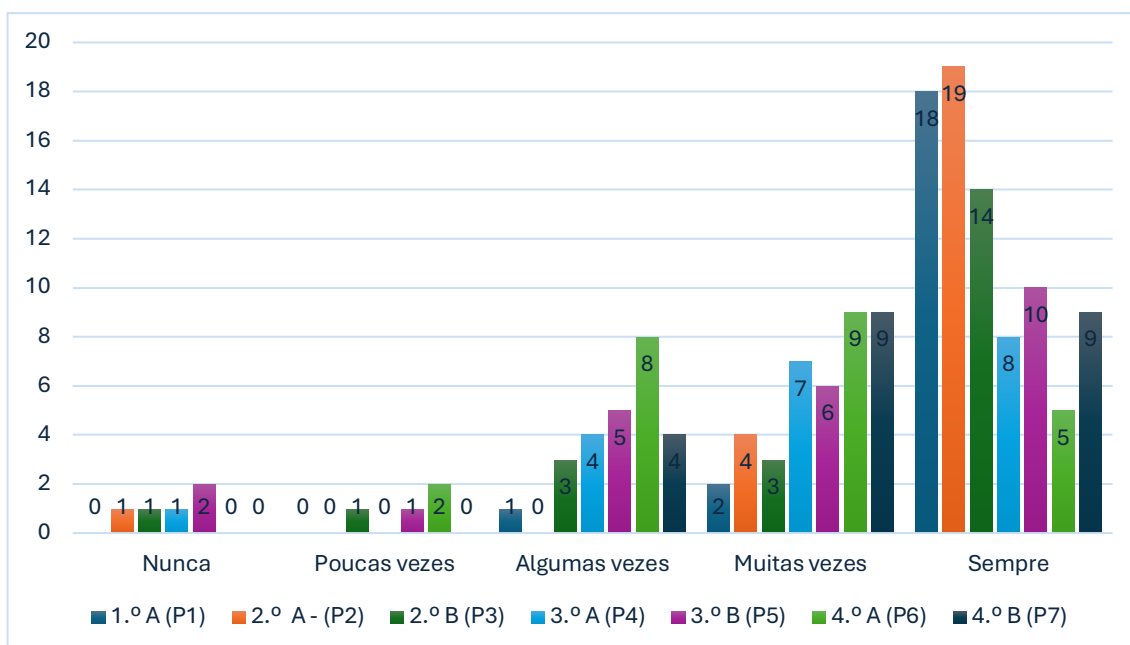


Gráfico 21

A diversão nos trabalhos realizados - por turmas.



Como se verifica no Gráfico 20, 83 alunos (53%) afirmam que os trabalhos propostos são "Sempre" divertidos, e 40 alunos (25%) indicam que isso acontece "Muitas vezes". No entanto, nove alunos (6%) sentem que raramente ou nunca acham

os trabalhos divertidos. Há, portanto, uma sensação geral de que os trabalhos são interessantes, com espaço para melhorar a experiência de uma parte dos alunos.

Este alto percentual sugere que a maioria dos alunos encontra prazer nas atividades propostas pelos professores. Isso pode estar ligado ao uso de metodologias ativas, variação de estratégias pedagógicas e a criação de um ambiente de aprendizagem estimulante. Quando os alunos consideram as atividades divertidas, há uma maior tendência a estarem envolvidos e motivados, o que facilita o processo de aprendizagem.

Embora a maioria dos alunos considere os trabalhos realizados divertidos, há uma pequena percentagem que não partilha dessa percepção. Este grupo de alunos pode estar menos envolvido ou interessado nas atividades escolares. Portanto, seria vantajoso para os professores diversificarem ainda mais os métodos de ensino, de modo a manter todos os alunos motivados e envolvidos.

Ao analisar o Gráfico 21, conclui-se que a maior parte dos alunos das turmas do 2.º A, 3.º A, 4.º A e 4.º B respondeu "Sempre", destacando uma forte percepção de diversão nas atividades. As turmas do 3º A e do 4º B também acham as atividades divertidas com frequência, mas não sempre.

Ambos os gráficos sugerem que a maioria dos alunos considera os trabalhos nas aulas divertidos, com a predominância de respostas positivas em "Sempre" e "Muitas vezes". A variação entre as turmas existe, mas a opinião geral é de que as atividades são bem recebidas e divertidas para a maioria dos alunos.

j) Tenho muitas ideias.

Gráfico 22

A quantidade de ideias geradas pelos alunos - geral.

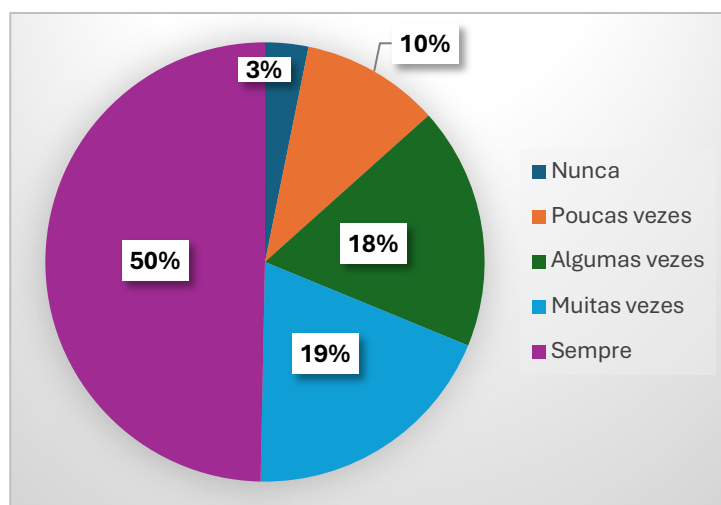
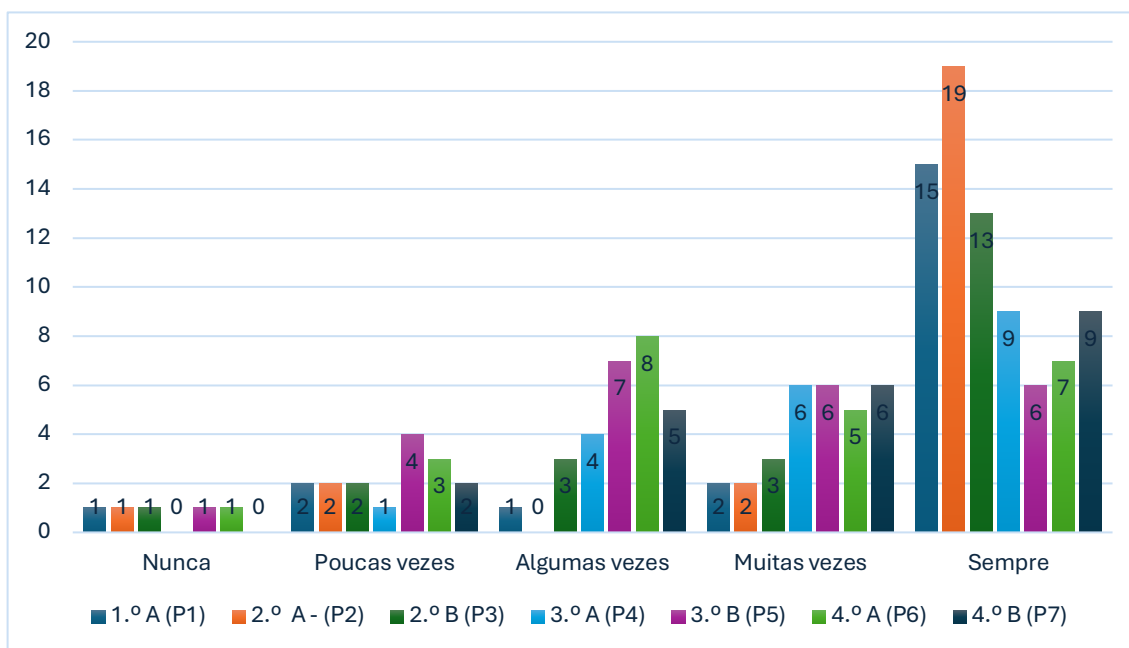


Gráfico 23

A quantidade de ideias geradas pelos alunos – por turmas.



O Gráfico 22 diz-nos que 78 alunos (50%) sentem que têm "Sempre" muitas ideias, e 30 alunos (19%) afirmam que isso acontece "Muitas vezes". Apenas 21 alunos (13%) dizem que raramente ou nunca têm ideias. Sendo que a maioria dos alunos sente que frequentemente tem ideias, isto sugere que são turmas ricas em criatividade e ideias.

A maior parte dos alunos considera-se cheia de ideias, o que reflete um ambiente mentalmente ativo e criativo. No entanto, uma pequena percentagem de alunos sente-se menos prolífica em ideias, o que pode indicar que alguns alunos necessitam de estímulos adicionais ou de abordagens diferentes para gerar mais criatividade.

O Gráfico 23 mostra os alunos das turmas do 1.ª A e do 2.ª A tendem a gerar ideias com menor frequência. Há poucos alunos que respondem "sempre" (um e dois alunos, respetivamente), e um número significativo de alunos afirma que gera ideias "algumas vezes" ou "poucas vezes". As turmas do 2.ª B e do 3.ª A mostram uma distribuição mais equilibrada, com alguns alunos a responder "sempre" (nove e sete alunos, respetivamente), mas também há uma porção considerável que indica "algumas vezes".

Nas turmas do 3.ª B, do 4.ª A e do 4.ª B, vemos um aumento significativo no número de alunos que afirmam "sempre" gerar ideias, especialmente no 4.ª A com 19 alunos e no 4.ª B com nove alunos.

Realizando uma análise geral dos inquéritos, pode-se afirmar que os alunos têm percepções positivas sobre a sua experiência escolar, especialmente no que diz respeito à criatividade, recolha de ideias e o interesse nas atividades propostas. No entanto, a partilha de trabalhos entre os alunos poderia ser mais incentivado para aumentar a confiança e a integração. Além disso, os dados indicam que a maioria dos alunos se sente criativa, envolvida e apoiada no seu ambiente de ensino. Contudo, existem áreas em que uma percentagem significativa de alunos não partilha da mesma experiência positiva, como na recolha de ideias e no interesse nas atividades.

2.3.3.1.3 Análise dos inquéritos por questionário aos professores

Com o intuito de recolher informação sobre a percepção dos professores sobre o conceito de criatividade e da sua abordagem em contexto educativo, no 1.º CEB foi aplicado a sete professores, um inquérito por questionário, "Criatividade e Contexto Educativo". (Morais & Azevedo, 2011).

O inquérito é dividido em duas partes principais:

- i. Dados Pessoais: a) Sexo: Opções: F (Feminino) ou M (Masculino); b) Idade e c) Ano de escolaridade que leciona.
- ii. Questionário sobre Criatividade

Os participantes são solicitados a indicar o seu grau de concordância em relação a uma série de afirmações sobre criatividade, utilizando uma escala de 1 a 5, onde: 1 - Discordo Fortemente (DF); 2 - Discordo (D); 3 - Nem Concordo Nem Discordo (NC/ND); 4 - Concordo (C), 5 - Concordo Completamente (CC).

O questionário sobre a criatividade é composto por quatro blocos de questões. O primeiro bloco, "Ser criativo...", aborda fatores que influenciam a criatividade, como a personalidade, a inteligência, as influências externas e a motivação. O segundo bloco, "A criatividade...", explora a natureza da criatividade, incluindo temas como a sua relação com os génios, as artes, se é inata ou desenvolvida, a ligação com problemas mentais, o género e a capacidade de gerar ideias originais. O terceiro bloco, "Um professor é criativo se...", centra-se na criatividade no contexto do ensino, avaliando aspetos como o entusiasmo, a competência, a utilização de exemplos práticos, a variação de métodos e o incentivo à autonomia dos alunos. O quarto bloco, "O aluno criativo", analisa a percepção sobre os alunos criativos, considerando a sua capacidade de gerar ideias, aplicar conhecimentos em diversas situações, apresentar comportamentos diferenciados, resolver problemas e o desempenho nas áreas curriculares.

A fim de organizar e analisar os dados recolhidos através do inquérito aplicado aos professores, foi elaborada uma tabela⁸ que sistematiza as respostas dos docentes em relação a várias categorias, como o ano de escolaridade, a turma, o sexo e a idade e, seguidamente, as respostas às questões relacionadas com a criatividade. Esta tabela permite uma análise quantitativa e qualitativa das perceções dos professores, facilitando a identificação de padrões no contexto educativo.

No total, participaram sete professores, sendo que quatro deles foram entrevistados (indicados com "SIM" ou "NÃO"). Observa-se a distribuição dos professores pelos anos de escolaridade das suas turmas, abrangendo do 1.º ao 4.º ano, com dois professores a participar em cada um desses anos. Verifica-se a participação de professores de ambos os sexos, com uma maior representação do sexo feminino, sendo que só um é do sexo masculino. As idades dos professores variam entre 41 e 49 anos, sendo que as idades de 44 e 49 anos são as mais representadas.

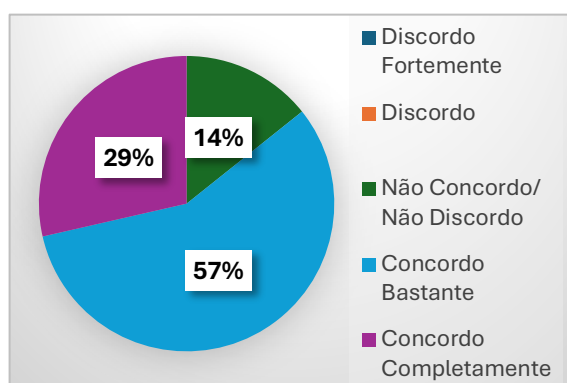
Em seguida, será realizada uma análise global das respostas dos professores relativamente às diferentes categorias abordadas no inquérito. Para cada bloco temático, serão apresentados os gráficos correspondentes às respetivas perguntas. Após a apresentação de cada conjunto de gráficos, será realizada uma análise detalhada das respostas. No final, será apresentado um gráfico geral que oferece uma visão global e integrada das respostas dos professores, de forma a identificar tendências e conclusões mais amplas.

1. Uma pessoa é criativa devido...

a) À sua personalidade

Gráfico 24

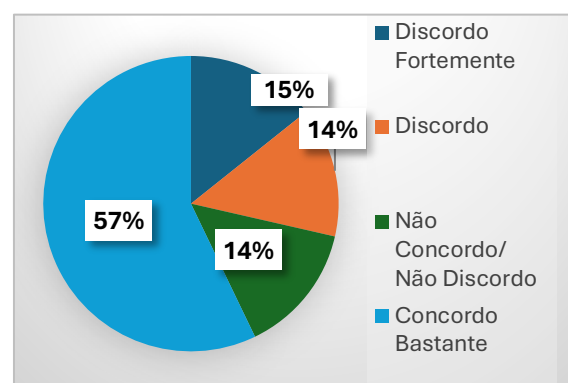
Personalidade como fator de criatividade.



b) À sua inteligência

Gráfico 25

Inteligência como fator de criatividade.

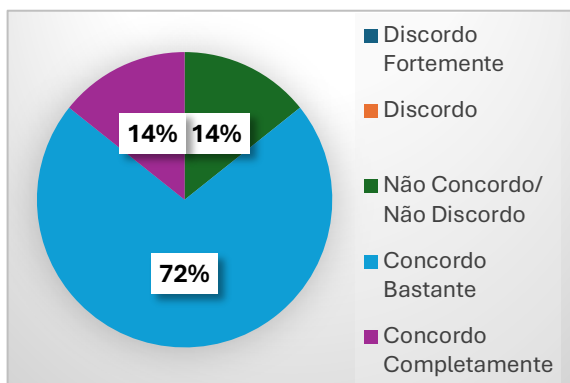


⁸ Ver apêndice E.

c) ao que aprende com os outros

Gráfico 26

Aprendizagem com os outros como fator de criatividade.



d) à motivação pelo que faz

Gráfico 27

Motivação como fator de criatividade.

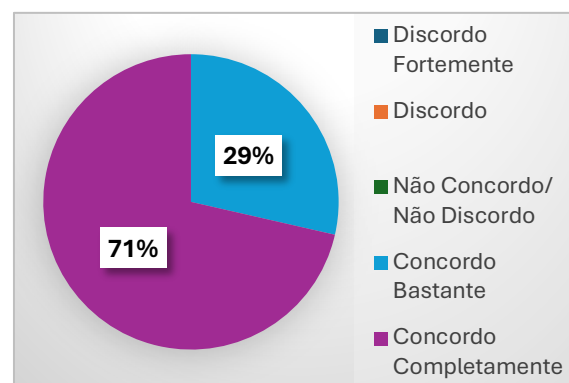
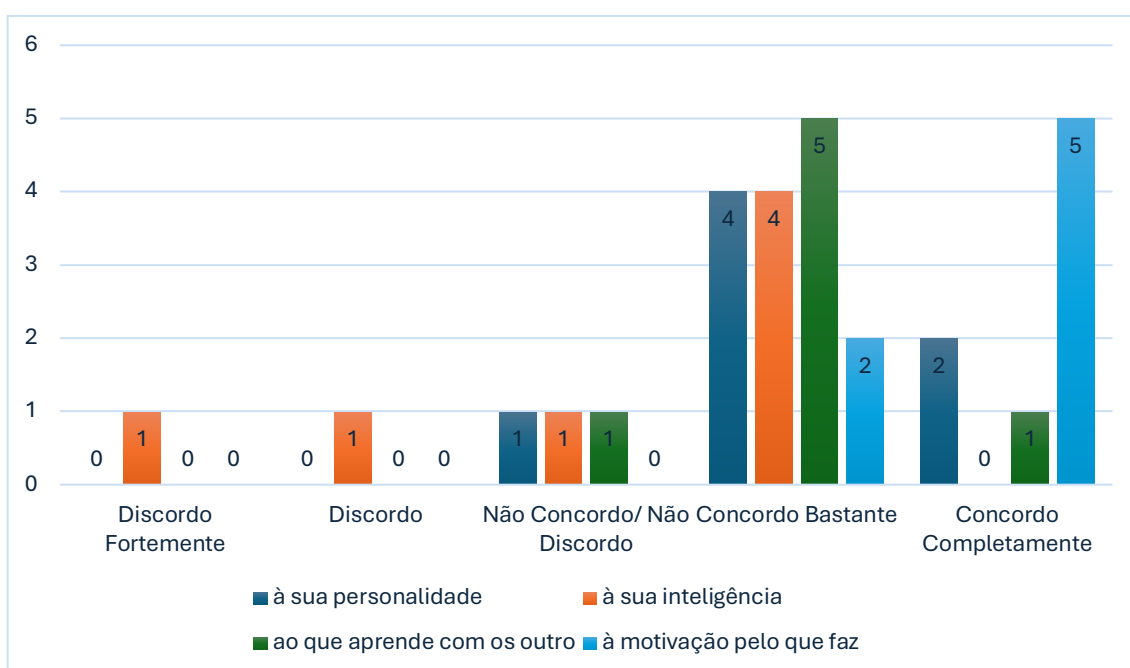


Gráfico 28

Distribuição das respostas sobre os fatores que influenciam a criatividade de uma pessoa.



Os gráficos apresentados mostram as respostas dos professores à questão relacionada com os fatores que consideram contribuir para a criatividade de uma pessoa, nomeadamente: a personalidade, a inteligência, o que se aprende com os outros e a motivação pelo que se faz. Cada gráfico ilustra a percentagem de professores que concorda ou discorda com estas afirmações, proporcionando uma visão clara das tendências nas respostas.

Relativamente à primeira afirmação, "Uma pessoa é criativa devido à sua personalidade", 57% dos professores concorda bastante, o que indica que mais de

metade dos inquiridos considera a personalidade um fator significativo para a criatividade. Além disso, 29% concorda completamente, reforçando ainda mais a importância atribuída à personalidade, enquanto 14% dos professores optaram por "Não concordo/Não discordo", o que sugere alguma neutralidade ou indecisão quanto ao impacto da personalidade na criatividade.

Na segunda afirmação, "Uma pessoa é criativa devido à sua inteligência", 57% dos professores concorda bastante e 14% concorda completamente. Contudo, 14% não concorda nem discorda, e outros 14% discorda, o que demonstra que a inteligência não é vista de forma tão consensual como fator de criatividade quando comparada com a personalidade.

Na terceira afirmação, "Uma pessoa é criativa pelo que aprende com os outros", 72% dos professores concorda bastante, revelando uma forte valorização da aprendizagem com os outros como estímulo para a criatividade. 14% concorda completamente, enquanto 14% mantém-se neutro, sem discordar nem concordar, o que sugere que este fator é amplamente reconhecido como relevante para o desenvolvimento criativo.

Por fim, na afirmação "Uma pessoa é criativa devido à motivação pelo que faz", 71% dos professores concorda completamente e 29% concorda bastante. Este gráfico evidencia que a motivação pessoal é considerada o fator mais importante para a criatividade, não havendo nenhum professor que discorde desta ideia.

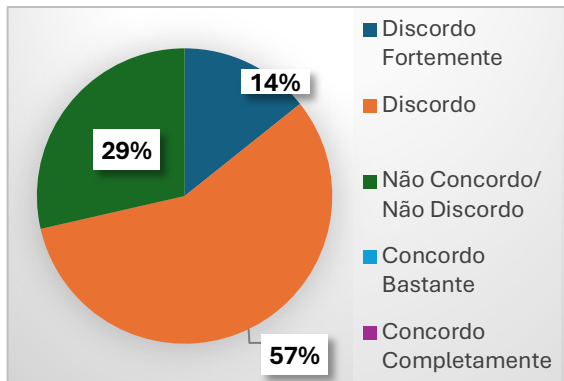
O Gráfico 28 sintetiza as respostas em relação à pergunta "Uma pessoa é criativa devido..." e apresenta a percepção dos participantes sobre quatro fatores principais: personalidade, inteligência, aprendizagem com os outros e motivação pelo que faz. Em termos gerais, os fatores que obtiveram maior concordância foram a motivação pelo que faz, personalidade e aprendizagem com os outros. A motivação pessoal se destacou como o fator mais relevante para a maioria dos respondentes, com cinco pessoas indicando "Concordo Completamente" e cinco indicando "Concordo Bastante".

2. A criatividade...

a) é uma característica dos génios

Gráfico 29

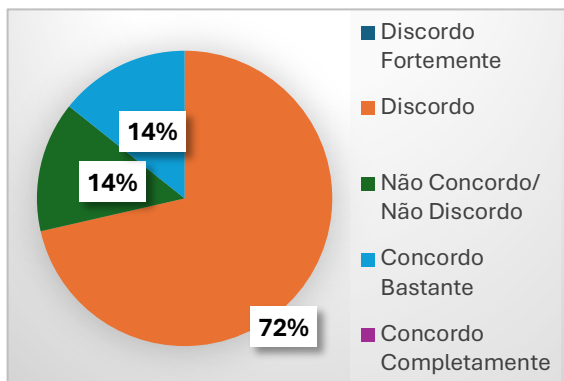
Criatividade como característica dos génios.



b) tem a ver com as artes

Gráfico 30

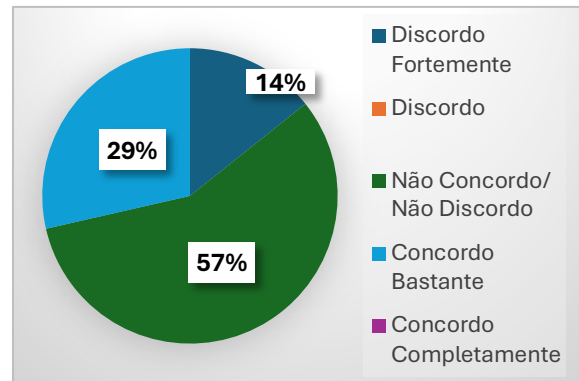
Relação da criatividade com as artes.



c) é uma característica que nasce connosco

Gráfico 31

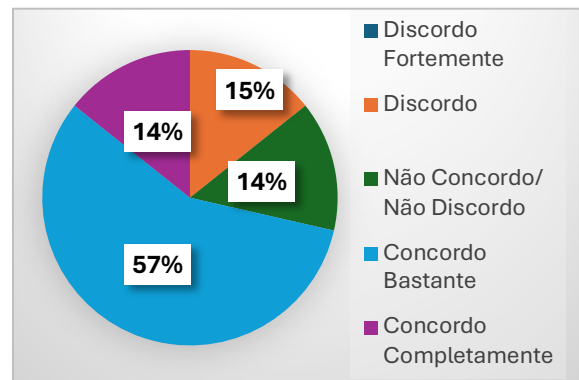
Criatividade como característica inata.



d) é encontrar relações entre informações muito diferentes

Gráfico 32

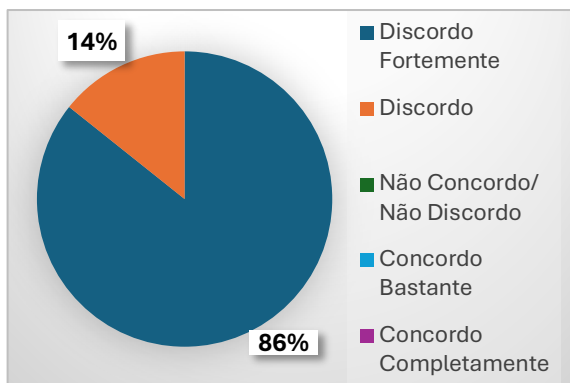
Criatividade e a capacidade de ligar informações diversas.



e) é mais característica nos homens do que nas mulheres

Gráfico 33

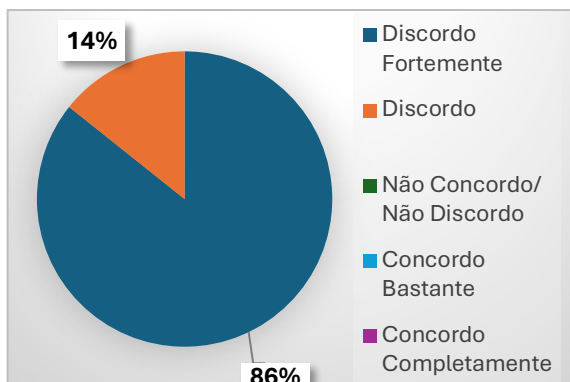
Criatividade e distinção entre homens e mulheres.



f) está relacionada com problemas mentais

Gráfico 34

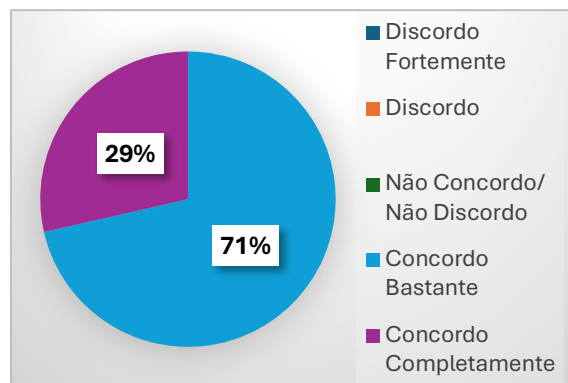
Criatividade e associação com problemas mentais.



g) corresponde a ideias que são originais e úteis

Gráfico 35

Criatividade como ideias originais e úteis.



h) pode ser desenvolvida

Gráfico 36

Potencial de desenvolvimento de criatividade.

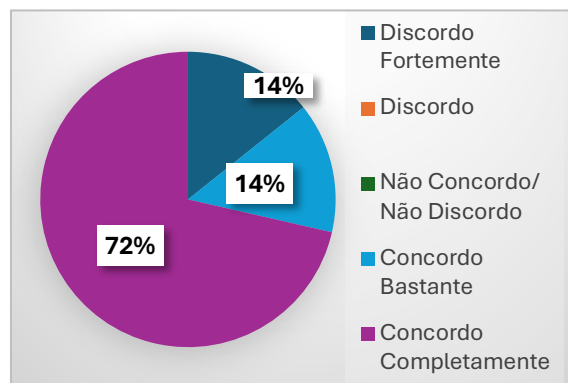
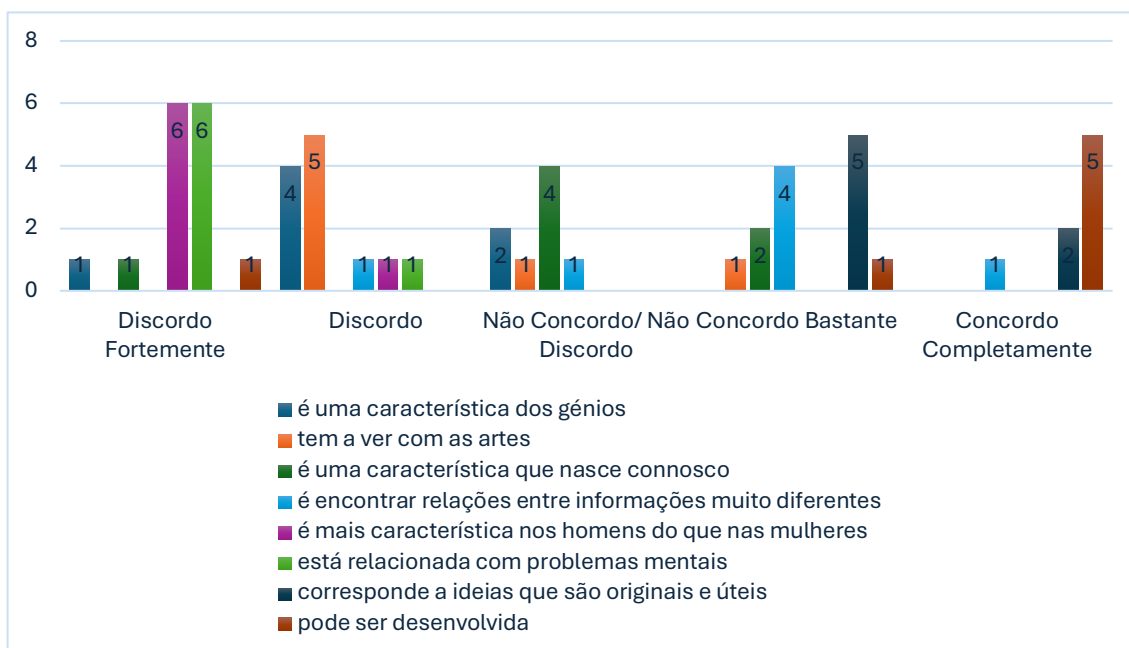


Gráfico 37

Visão comparativa sobre diferentes aspetos da criatividade.



Os gráficos apresentados referem-se a perceções sobre o conceito de criatividade. No Gráfico 29, 57% dos professores inquiridos concorda bastante que a criatividade é uma característica dos génios, enquanto 29% discordam dessa ideia. No Gráfico 30, 72% discorda que a criatividade tem a ver com as artes, com apenas 14% concordando parcialmente.

O Gráfico 31 mostra que 57% dos professores acredita que a criatividade é uma característica inata, enquanto 29% discordam. No Gráfico 32, 57% dos inquiridos concorda bastante que a criatividade consiste em encontrar relações entre informações muito diferentes, enquanto 29% demonstra algum grau de desacordo.

No Gráfico 33, 86% dos professores discorda fortemente que a criatividade seja uma característica mais predominante dos homens do que das mulheres. Da mesma forma, no Gráfico 34, 86% discorda fortemente da ideia de que a criatividade está relacionada com problemas mentais.

O Gráfico 35 revela que 71% dos inquiridos concorda bastante que a criatividade corresponde a ideias originais e úteis, enquanto 29% concorda completamente com esta afirmação. Por fim, no Gráfico 36, 72% concorda completamente que a criatividade pode ser desenvolvida, sendo que 14% concorda bastante e a mesma percentagem discorda ou não têm opinião formada.

O Gráfico 37 complementa a análise das perceções sobre a criatividade, sintetizando as respostas às diferentes afirmações, agrupadas por categorias de

concordância ou discordância. As respostas mostram que, para a maioria dos professores, a criatividade pode ser desenvolvida, com cinco inquiridos a concordar completamente e dois a concordar bastante. Esta visão reflete-se também na ideia de que a criatividade está relacionada com a capacidade de encontrar relações entre informações muito diferentes, já que quatro inquiridos concordam bastante com esta ideia.

No entanto, há uma clara rejeição de certas noções preconcebidas sobre a criatividade. Por exemplo, a ideia de que a criatividade tem a ver com as artes é fortemente rejeitada, com seis pessoas a discordar fortemente. Também é amplamente desacreditada a noção de que a criatividade é mais evidente nos homens do que nas mulheres, com seis pessoas a discordar fortemente dessa ideia, e a associação da criatividade com problemas mentais, que recebe seis votos de discordância forte.

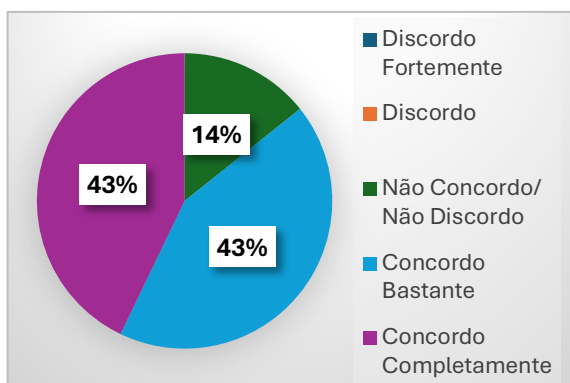
Há uma leve divergência nas respostas quanto à afirmação de que a criatividade é uma característica dos génios, com cinco a concordar bastante, mas duas pessoas que ainda não têm uma opinião formada ou discordam dessa ideia.

3. Um professor é criativo se...

a) Dá aulas com entusiasmo

Gráfico 38

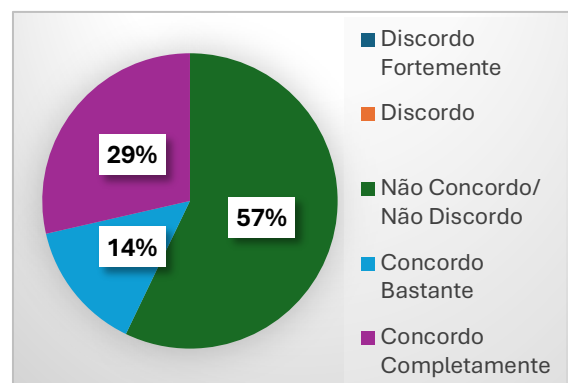
Um professor é criativo se dá aulas com entusiasmo.



b) É competente a dar aulas

Gráfico 39

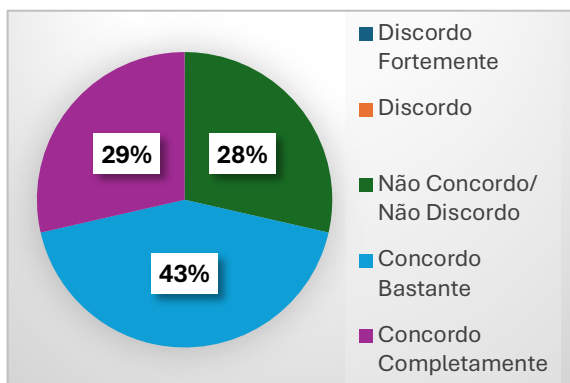
Um professor é criativo se é competente a dar aulas.



c) Usa muitos exemplos práticos

Gráfico 40

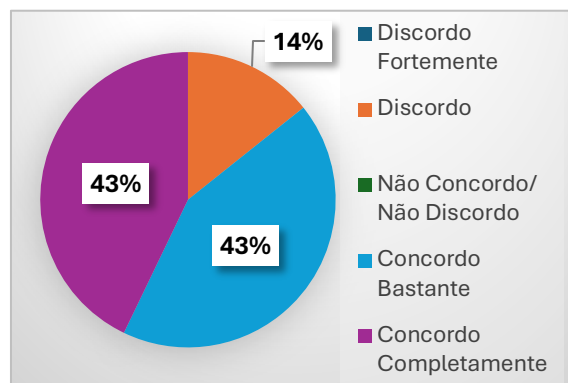
Um professor é criativo se usa exemplos práticos nas aulas.



e) Varia a forma de dar as aulas

Gráfico 42

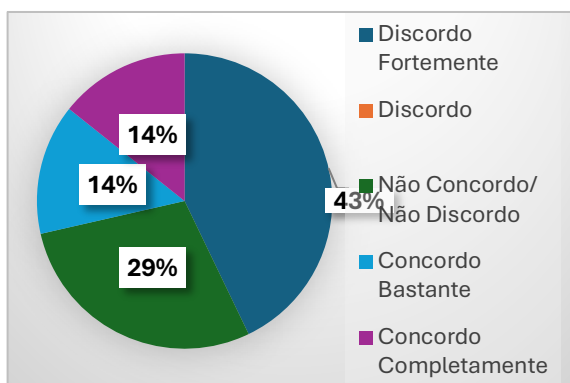
Um professor é criativo se varia a forma de dar as aulas.



d) Não impõe regras na turma

Gráfico 41

Um professor é criativo se não impõe regras na turma.



f) Faz com que os alunos tenham as suas próprias ideias

Gráfico 43

Um professor é criativo se incentiva os alunos a terem ideias próprias.

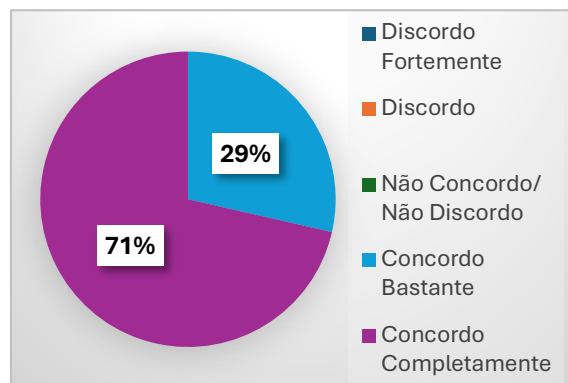
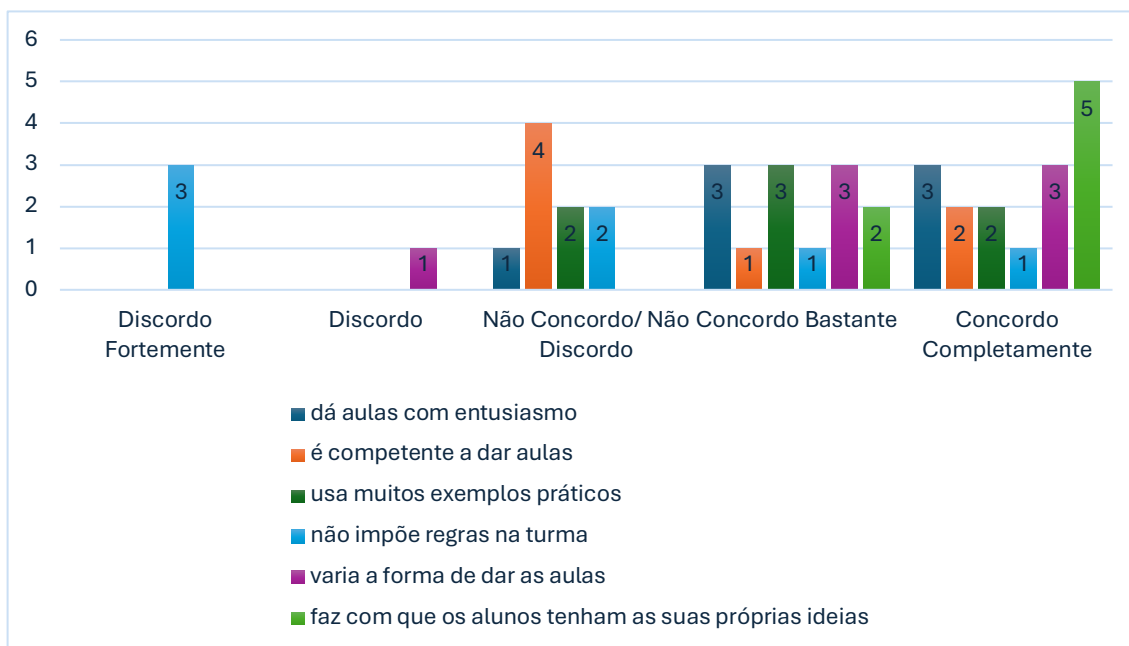


Gráfico 44

Análise das principais características de um professor criativo.



No Gráfico 38, 43% dos participantes concorda completamente que um professor criativo dá aulas com entusiasmo, e uma percentagem igual de 43% concorda bastante com essa afirmação, enquanto 14% permanece neutros. Esta tendência revela que o entusiasmo é visto como um indicador importante de criatividade docente.

O Gráfico 39 mostra que 57% concorda fortemente que a capacidade de ensino está ligada à criatividade, enquanto 29% discorda desta ligação e 14% permanece neutros. Aqui vemos uma maior diversidade de opiniões, sugerindo que a capacidade, embora essencial, não pode estar diretamente ligada à criatividade de todos.

No Gráfico 40, que trata do uso de exemplos práticos nas aulas, 43% concordam bastante e 29% concorda completamente, o que sugere que uma maioria vê este aspeto como uma característica criativa importante no ensino. Contudo, 28% permanece neutros, o que pode indicar que para alguns a utilização de exemplos práticos não é um fator determinante de criatividade.

O Gráfico 41 aborda a questão da imposição de regras na turma. Aqui, 43% não concorda nem discorda, o que sugere uma neutralidade significativa entre os inquiridos. Ainda assim, 29% discorda bastante que a ausência de imposição de regras esteja relacionada com a criatividade, enquanto 14% concorda completamente com essa ideia, refletindo uma diversidade de opiniões sobre este tema.

O Gráfico 42 revela que 43% concorda bastante e 43% concorda completamente que a variação nas formas de dar aulas é uma característica de um professor criativo, destacando-se como uma das qualidades mais associadas à criatividade em contexto de ensino, com poucos inquiridos a discordar.

Finalmente, no Gráfico 43, 71% concorda completamente que fazer com que os alunos tenham as suas próprias ideias é uma característica fundamental de um professor criativo, e 29% concorda bastante. Não há respostas em discordância, o que sugere um consenso quase absoluto de que a promoção da autonomia dos alunos é uma faceta crucial da criatividade pedagógica.

O Gráfico 44 oferece uma visão abrangente sobre as percepções dos inquiridos em relação ao que caracteriza a criatividade num professor. Os dados mostram que uma percentagem significativa de respostas tende para o lado positivo, indicando uma concordância geral com os fatores descritos.

A característica mais destacada, com cinco respostas na categoria de "Concordo Completamente", é o uso de muitos exemplos práticos, mostrando que os inquiridos veem este fator como um dos principais indicadores de criatividade num professor. A mesma característica também recebeu três respostas em "Concordo Bastante", reforçando a sua relevância.

Outro fator bastante valorizado é o professor que dá aulas com entusiasmo, que obteve três respostas em "Concordo Bastante" e outras três em "Concordo Completamente", o que indica que o entusiasmo é uma qualidade criativa essencial.

A competência do professor para dar aulas, no entanto, apresenta uma dispersão maior de respostas. Embora quatro professores tenham assinalado "Não Concordo/Não Discordo", o que sugere uma neutralidade em relação a esta característica, três pessoas ainda concordam bastante com a sua importância, o que indica que, embora importante, a competência técnica não é sempre associada diretamente à criatividade.

Por outro lado, a variação nas formas de ensinar é considerada uma qualidade criativa por três pessoas que concordam bastante e três que concordam completamente. Este dado sublinha a flexibilidade pedagógica como um elemento-chave da criatividade.

A capacidade de fazer com que os alunos tenham as suas próprias ideias também se destaca, com três respostas "Concordo Completamente", demonstrando que incentivar a autonomia dos alunos é visto como uma prática criativa por muitos.

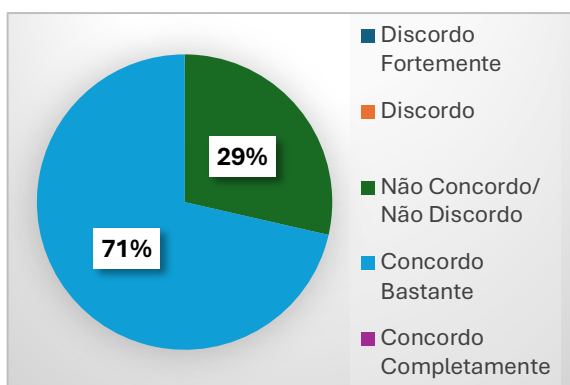
Em contraste, a afirmação "não impõe regras na turma" teve uma menor concordância, com uma distribuição mais equilibrada entre as diferentes respostas, sugerindo que a falta de regras pode não ser vista como um atributo essencial de criatividade.

4. O aluno criativo...

a) Tem muitas ideias válidas

Gráfico 45

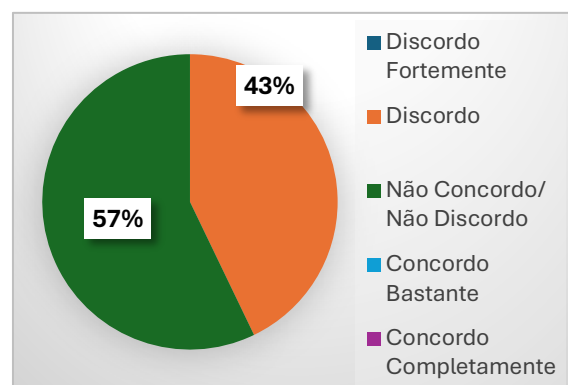
Alunos criativos têm muitas ideias criativas.



c) Tem comportamentos diferentes do resto da turma

Gráfico 47

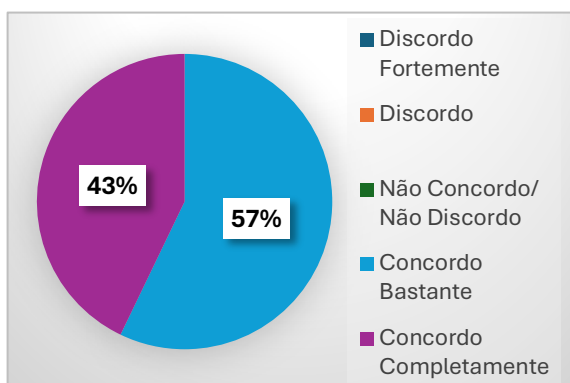
Alunos criativos mostram comportamentos diferentes do resto da turma.



b) Sabe aplicar conhecimentos em diferentes situações

Gráfico 46

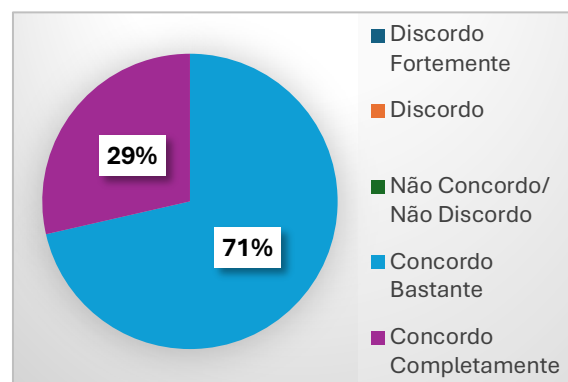
Alunos criativos aplicam conhecimentos em diferentes situações.



d) Encontra diferentes soluções para o mesmo problema

Gráfico 48

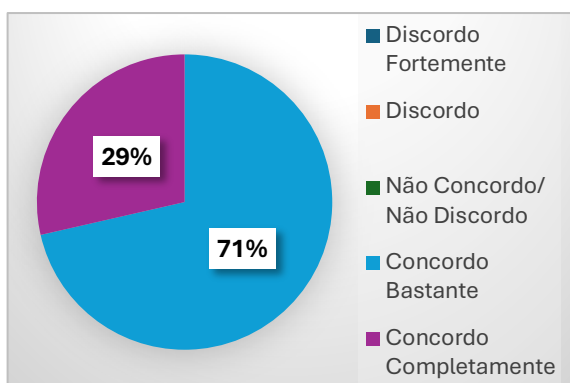
Alunos criativos encontram diferentes soluções para o mesmo problema.



e) Tem ideias originais

Gráfico 49

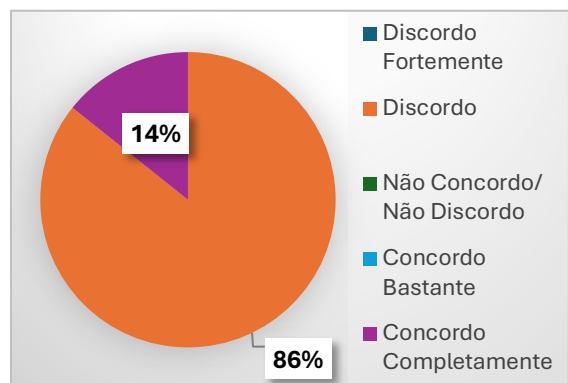
Alunos criativos têm ideias originais.



f) Não aceita facilmente regras

Gráfico 50

Alunos criativos não aceitam facilmente regras.



g) Obtém sucesso na maioria das disciplinas

Gráfico 51

Alunos criativos obtêm sucesso na maioria das disciplinas.

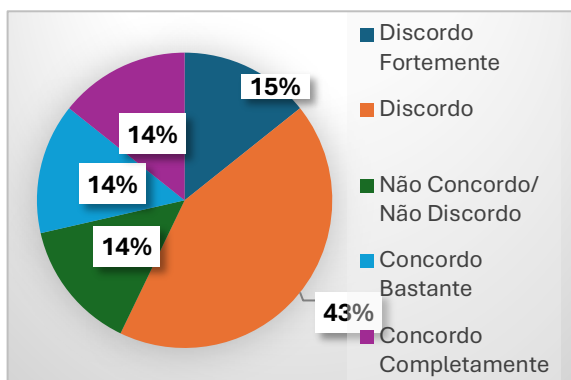
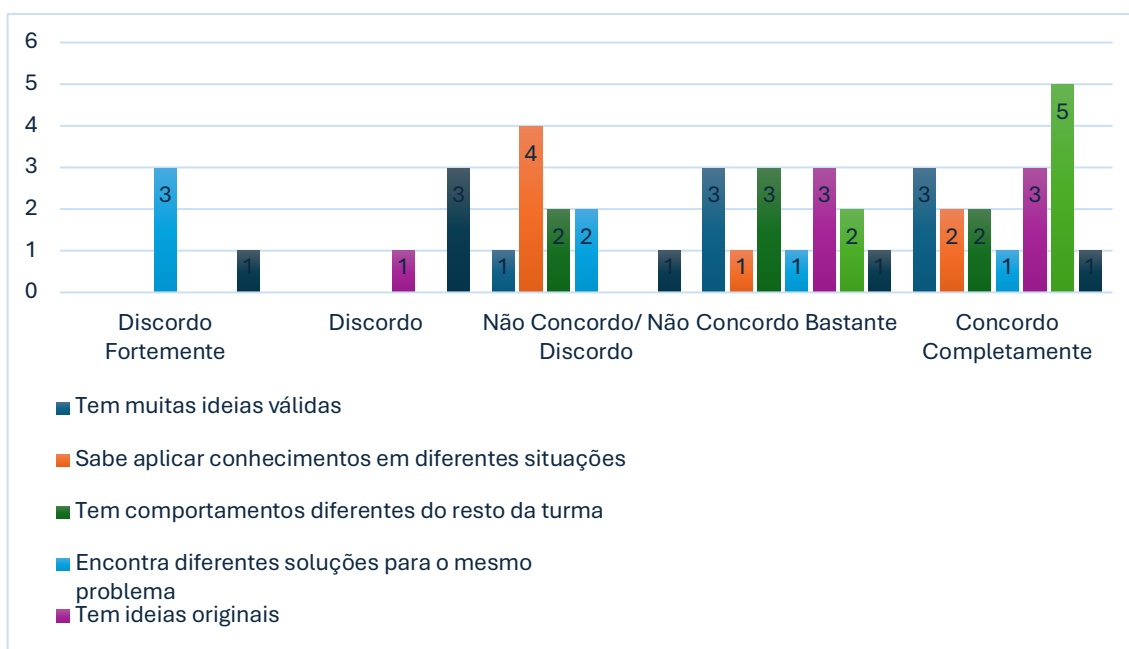


Gráfico 52

Visão global dos professores sobre características de alunos criativos.



A análise dos gráficos que correspondem às respostas sobre o que define um aluno criativo revela algumas tendências claras. No Gráfico 44, observa-se que 71% dos professores concorda bastante que um aluno criativo tem muitas ideias válidas, enquanto 29% concorda completamente com esta afirmação. Isto demonstra uma percepção positiva quanto à capacidade de gerar ideias como um traço criativo.

No Gráfico 46, 57% dos inquiridos concorda bastante que um aluno criativo sabe aplicar conhecimentos em diferentes situações, e 43% concorda completamente, indicando que a flexibilidade cognitiva é fortemente associada à criatividade dos alunos.

Já no Gráfico 47, referente a comportamentos diferentes dos outros alunos, 57% discorda, e 43% concorda, o que mostra uma divisão quanto à ideia de que comportamentos divergentes são um sinal de criatividade.

No Gráfico 48, 71% concorda bastante e 29% concorda completamente que um aluno criativo encontra diferentes soluções para o mesmo problema, sublinhando a importância da inovação na resolução de problemas.

No Gráfico 49, 71% dos participantes concorda bastante que um aluno criativo tem ideias originais, enquanto 29% concorda completamente, reforçando a associação entre originalidade e criatividade.

No Gráfico 50, a maior parte dos professores, 86% mais concretamente, discorda fortemente de que um aluno criativo não aceita facilmente regras, indicando que, para a maioria, a criatividade não implica necessariamente uma aversão à estrutura.

Por fim, no Gráfico 51, 43% concorda bastante que um aluno criativo tem sucesso na maioria das disciplinas, embora haja uma divisão entre os que concordam, discordam ou permanecem neutros quanto a essa relação entre sucesso escolar e criatividade.

A análise do Gráfico 52, que reflete a percepção dos professores sobre a definição de um aluno criativo, mostra tendências claras quanto às características associadas à criatividade. Uma grande parte dos professores, 71%, concorda que um aluno criativo tem muitas ideias válidas, o que demonstra que a originalidade e a pertinência das ideias são vistas como fundamentais para definir um aluno criativo. Esta opinião é reforçada quando se analisa a questão sobre ideias originais, na qual também 71% dos professores considera que a criatividade está intrinsecamente ligada à geração de ideias novas e inovadoras.

Outro traço marcante identificado pelos professores é a capacidade de um aluno criativo aplicar conhecimentos em diferentes situações, com 57% a concordar completamente e 43% a concordar de forma significativa. Isto demonstra que, além da originalidade, a flexibilidade e a adaptação do conhecimento a diferentes contextos são vistas como essenciais. A capacidade de encontrar várias soluções para o mesmo problema é outra característica relevante, com 71% dos professores a afirmar que esta habilidade é uma marca distintiva de um aluno criativo, reforçando a ideia de pensamento diversificado e não linear.

Em relação ao comportamento, os dados indicam uma divisão interessante. Enquanto 57% dos professores discorda que os alunos criativos tenham comportamentos significativamente diferentes dos seus colegas, 43% concorda que estes alunos tendem a destacar-se nesse aspeto. Este dado sugere que, para uma parte significativa dos docentes, a criatividade pode ser expressa através de atitudes que se afastam da norma, mas não é unanimemente vista como um fator determinante. No entanto, quando questionados sobre a aceitação de regras, 86% dos professores concorda que um aluno criativo não aceita facilmente normas estabelecidas, sugerindo uma tendência para o questionamento e a resistência à conformidade.

Por fim, em relação ao sucesso académico, a opinião dos professores está mais dividida. Embora 43% considere que os alunos criativos têm sucesso na maioria das disciplinas, há uma dispersão de respostas que sugere que a criatividade não é

necessariamente associada a um desempenho acadêmico excelente em todas as áreas.

Em conclusão, os professores consideram que um aluno criativo se distingue pela originalidade, pela capacidade de aplicar o conhecimento em diferentes situações e pela tendência a encontrar soluções inovadoras para os problemas. No entanto, este perfil criativo é também associado a comportamentos menos conformistas e uma resistência às regras, o que nem sempre se traduz num sucesso acadêmico universal.

2.3.3.2 Discussão dos resultados

A criatividade: do currículo à avaliação

A criatividade no currículo oficial

Na discussão de dados, momento em que o investigador interpreta, de forma crítica e aprofundada, os resultados antes analisados, o investigador tem a oportunidade de ampliar o significado dos dados obtidos, cruzando com a literatura existente e respondendo às questões de investigação previamente definidas (Amado, 2013).

Neste subtópico, serão discutidos os dados recolhidos, com um maior foco nos padrões e tendências identificados. Este processo irá permitir compreender como os resultados se relacionam com o quadro teórico e como podem ajudar a responder ao problema e às questões orientadoras da investigação. Será ainda explorada a relação entre a criatividade e os três tipos de currículo – oficial, real e oculto – de forma a construir uma análise em três perspetivas que permita uma visão mais holística sobre o papel da criatividade na educação. Por fim, será abordada a avaliação da criatividade, para comparar o que é sugerido no quadro teórico com o que é efetivamente aplicado pelos professores, abordando o impacto - negativo ou positivo – que isso pode ter no desenvolvimento da criatividade no ensino.

O currículo oficial no 1.º CEB refere-se a um conjunto de objetivos, conteúdos e normas estabelecidos pelo ME, que funcionam como uma base orientadora para a prática pedagógica. Porém, o reconhecimento e a inclusão da criatividade nesse enquadramento curricular suscitam algumas questões relevantes. No enquadramento teórico deste relatório, vários autores destacam a criatividade como um suporte fundamental para formar alunos em cidadãos críticos, inovadores e capazes de encontrar diferentes soluções para os seus problemas. No entanto, a forma como esta

competência é, efetivamente, apresentada no currículo oficial do 1.º CEB, torna-se superficial e incompleta, desconectando-se com o que é defendido na teoria e acabando por impactar no que se operacionaliza no currículo real.

Ao analisar, detalhadamente, as entrevistas e os inquéritos por questionário realizados aos professores, apesar de ser notório que os professores reconhecem a importância de promover a criatividade, existem alguns fatores que bloqueiam a plena implementação da mesma. No PASEO, por exemplo, também é perceptível o reconhecimento da importância da criatividade, quando esta é descrita como uma competência central que deve ser desenvolvida em todas as áreas de aprendizagem, de forma a estimular os alunos a gerar novas ideias e soluções. Por sua vez, nas AE de Estudo do Meio, TIC e Educação Artística, estão presentes algumas estratégias que incentivam a operacionalização da criatividade, como a resolução de problemas, a criação de projetos e a utilização de métodos expressivos. Mas, em contrapartida, ao analisar as AE de áreas como a Matemática e a Cidadania, a criatividade surge de uma forma muito vaga ou está completamente ausente e não existem diretrizes concretas para a promover.

Contudo, é importante ressaltar que a criatividade está fortemente ligada à matemática, como mencionam os autores Gardner (1996) e Tschimmel (2010) quando afirmam que a criatividade deve ser explorada nas ciências nos problemas reais, ou os autores Assis et al. (2021), que defendem a importância de desenvolver a capacidade de usar a imaginação para resolver problemas, uma vez que permite à criança criar as suas próprias estratégias para alcançar um resultado, em vez de seguir uma lista de tarefas pré-definidas.

Esta ligação entre a criatividade e a resolução de problemas também é visível na análise do inquérito por questionário realizado aos professores (gráfico 48) sendo perceptível que todos os professores inqueridos concordam que um aluno criativo encontra soluções diferentes para o mesmo problema. Na sua entrevista, a P5, vem reforçar esta ideia quando afirma que consegue “ver o ser criativo na expressão escrita, na matemática, até encontrarem vários caminhos para chegar ao mesmo resultado” (UR61) e que, para ela, a criatividade manifesta-se de formas diferentes, sendo que um aluno pode ser criativo em Matemática, aplicando estratégias “fora da caixa” (UR71).

Desta forma, a inexistência de diretrizes específicas para a promoção da criatividade em áreas como a Matemática, não só limita o potencial dos alunos em desenvolver esta competência, como também despreza esta conexão entre a criatividade e a resolução de problemas que é essencial em áreas científicas como no

quotidiano dos alunos. Posto isto, é de ressaltar a necessidade de reformulação curricular que reconheça e valorize a criatividade como uma competência fundamental em todas as áreas, dando mais relevância à inovação e ao pensamento crítico.

Apesar de, no quadro teórico e no PASEO, a criatividade ser considerada um princípio norteador do currículo, o seu verdadeiro desenvolvimento depende da interpretação e adaptação de cada professor e do contexto em que se inserem. Esta ideia é apoiada pelas opiniões dos professores, nas suas entrevistas, quando mencionam a necessidade de tornar o currículo mais flexível de forma a surgir espaço para oportunidades de aprendizagem que ultrapassem os conteúdos específicos e as práticas tradicionais e rígidas. Por exemplo, a P1 refere que um professor que seja criativo “deixa os manuais” e adapta os materiais de forma a envolver mais os seus alunos (UR77). Já a P6 defende que a promoção e desenvolvimento da criatividade ocorre mais num contexto interdisciplinar do que numa aula expositiva que tem como foco a transmissão de conteúdos (UR81).

Por outro lado, nos questionários aplicados aos professores, existe uma divergência de opiniões no que toca à natureza e à origem da criatividade. Os inquéritos aos professores revelam opiniões distintas sobre a criatividade. Mesmo tendo 72% a não ver a criatividade restrita à arte, 57% relacionam-na com a personalidade do estudante. Todos destacam a motivação como crucial para a expressão criativa. Estes dados indicam que os docentes encaram a criatividade como algo estático e vinculado ao aluno intrinsecamente, o que torna difícil utilizar práticas criativas. Com tal, o currículo do 1.º CEB parece estar aquém da visão teórica da criatividade como uma vasta e essencial habilidade. Falta de diretrizes claras para a promoção de criatividade restringe a capacidade dos professores de a integrarem nas suas necessidades educativas. Isto é também reconhecido pelos professores, que se sentem impedidos de implementar a criatividade, devido à burocracia e à sobrecarga curricular.

Além disso, as limitações para a implementação da criatividade num contexto ideal emergem claramente nas entrevistas. Grande parte dos professores referem que existe muita burocracia, muitos alunos em cada turma, e um currículo estrito como grandes desafios e afirmam que estes desafios dificultam a promoção de práticas pedagógicas novas e criativas. P1 diz que, para ser um professor criativo, é muito importante “abandonar os manuais” e procurar métodos que realmente incentivem a participação ativa dos alunos (UR77). A P2 também salienta a necessidade de turmas reduzidas e de uma carga curricular menos exigente para que a criatividade possa florescer, a P6, por sua vez, defende que um contexto interdisciplinar favorece muito mais o desenvolvimento criativo do que uma abordagem tradicional (UR81).

A análise das percepções que fundamentam a importância da criatividade no currículo mostra que, mesmo existindo teoria firme que apoia que precisamos de um ensino que dê valor a uma aprendizagem criativa e a considere um processo dinâmico e multifacetado (Resnick, 2020; Robinson, 2017), a prática nas escolas não reflete isso. Pelo contrário, muitos professores sentem-se presos a um método tradicional, que valoriza a memorização e a repetição, deixando de lado o potencial dos alunos de pensar de forma crítica e inovar.

Posto isto, é importante admitir que a criatividade tem que ser uma competência presente e integrada em todas as áreas curriculares, não só nas disciplinas relacionadas com expressões artísticas. As reformas no currículo devem considerar a formação contínua dos professores, simplificar o processo burocrático e flexibilizar mais o currículo, como medidas importantes para transformar a criatividade numa parte ativa e principal na educação. Com um currículo que, realmente, dê apoio à expressão criativa, podemos formar alunos mais críticos e inovadores, prontos para os desafios do futuro.

Ao analisar o contexto curricular atual, é perceptível que o nosso sistema de ensino precisa mudar e evoluir, tal como a cultura educativa que o rodeia. É muito importante promover um ambiente de aprendizagem onde se dê valor ao erro durante o processo de aprendizagem e encorajar a curiosidade e a exploração dos alunos. Os professores também precisam de ter acesso a uma formação contínua, de forma a conseguirem desenvolver e encontrar novas abordagens pedagógicas para promover a criatividade.

A meu ver, a criatividade não deve ser algo extra nas aulas de artes, mas sim algo que esteja refletido em todo o currículo. Precisamos de um ensino que favoreça a criatividade, que simplifique os procedimentos burocráticos e que dê aos professores a formação necessária para se adaptarem a novas formas de ensinar.

A criatividade no currículo real

O currículo real contrasta com a perspetiva utópica e romantizada do currículo oficial sendo que se refere ao que realmente ocorre em sala de aula. Como já referido, Helena Peralta (2005) afirma que o currículo real resulta das escolhas pedagógicas dos professores que são feitas com base nas condições do contexto e nas necessidades específicas dos alunos. Este currículo torna-se importante para operacionalizar a criatividade no ensino, sendo que a aplicação e o desenvolvimento desta competência tornam-se mais fluídos com a aplicação de ajustes constantes e com a flexibilidade curricular por parte do professor. A aplicação de uma prática pedagógica mais

inovadora, irá motivar os alunos a serem mais originais na resolução dos seus problemas e em se adequarem a situações do cotidiano.

A operacionalização da criatividade na prática pedagógica pode ser analisada relativamente às estratégias sugeridas na literatura. Segundo Fernandes (2007), uma das formas de estimular o pensamento criativo pode ser a exposição à leitura, sendo que os alunos expandem o vocabulário e são expostos a uma diversidade de ideias. Esta estratégia é implementada pelos professores P1 e P2, ao utilizarem livros e materiais diversos em sala de aula.

Contudo, a leitura passiva não é suficiente, autores como Marques (1998), defendem que, associar a leitura a atividades mais interativas como a dramatização da história ou criação de desfechos alternativos tornam-se mais eficazes na estimulação da criatividade. Novamente, os professores P1 e P6 vão ao encontro do que é proposto, de forma consistente, utilizando dramatizações (UR106), projetos e assembleias de turma, com o intuito de incentivar os alunos a participar de forma ativa e de estimular o pensamento criativo.

A Assembleia de Turma (UR45) é utilizada pela P6 com o intuito de incentivar a participação ativa e o compromisso dos alunos, essa estratégia reflete o olhar de Csikszentmihalyi (2014) sobre a relevância de criar ambientes de “fluxo”, em que os alunos estão completamente compenetrados nas atividades e sentem-se motivados para explorar de forma autónoma. Portanto, a Assembleia é um exemplo de como os professores podem promover a criatividade, o envolvimento e a responsabilidade dos alunos no seu processo de aprendizagem, facultando-lhes tempo e espaço para que reflitam e tomem decisões em conjunto.

Estas práticas são consistentes com as recomendações teóricas, sendo que Resnick (2020) recomenda a utilização de projetos práticos e a criação de um ambiente onde o erro seja aceite como parte do processo de aprendizagem.

Relativamente às estratégias para promover a criatividade, as entrevistas e os inquéritos por questionário mostram que alguns métodos recomendados pela teoria aparecem em salas de aula como as de P1 e P2. Os professores P1 e P2, mencionam a utilização de uma variedade de materiais (UR38 e UR39), sendo que P2 realça a utilização de computadores e materiais manipuláveis (UR39), estando alinhada com a orientação de Fernandes (2007) sobre a importância de expor os alunos a diferentes recursos para promover o pensamento crítico, e de Resnick (2020), que apoia o uso das tecnologias na sala de aula dando aos alunos a oportunidade de concretizar as suas ideias de forma inovadora.

Como foi mencionado anteriormente, o desenvolvimento da criatividade em contexto educativo não se limita às artes e deve ser transversal a todas as áreas. Uma outra estratégia, sugerida por Tschimmel (2010), passa pela promoção da criatividade em várias áreas para além das artes, como por exemplo nas ciências ou em matemática, na resolução de problemas. As entrevistas mostram que, em algumas salas de aula, estas estratégias estão a ser aplicadas, tendo o exemplo da P1 e da P6. P1 menciona a utilização comum de práticas como projetos (UR145), jogos (UR107 e UR147) e tarefas em grupo (UR148 e UR149). Estas são estratégias sugeridas pelo autor Resnick (2020) para o desenvolvimento da criatividade e capacidade de resolver problemas de maneira original (subtópico 2.3.3.1.1).

Contudo, em turmas como o 2.º B (P3) e o 3.º A (P4), um número significativo de alunos consideram que não estão a participar em várias atividades nem sentem que têm tempo suficiente para a elaborar trabalhos criativos, como a criação de histórias, o que indica que nem todas as turmas estão a ser expostas a metodologias mais ativas, limitando assim o desenvolvimento criativo desses alunos.

Além disso, as entrevistas não contêm uma menção clara a práticas que inspirem a criatividade em matérias como as ciências, nem possuem uma integração robusta de atividades nas aulas. Esta ausência sugere que a criatividade está a ser desenvolvida principalmente em torno da literacia e da utilização de materiais, ou seja, nas expressões artísticas e que os alunos não estão a ter oportunidades suficientes para explorar a criatividade nas diferentes áreas do currículo.

Resnick (2020) encoraja atividades práticas e P1 destaca a necessidade de um ambiente onde existe liberdade para os alunos explorarem. Isso vai ao encontro da ideia de criar espaços aceitando o erro como parte natural no processo de aprendizagem, conforme defendido por Piaget (1937). A P6 também valoriza estas abordagens criativas, sendo que presta grande ênfase na autonomia dos alunos - “Muitas vezes eles vêm ter comigo e dizem: «Eu estive a ver uma coisa sobre as estrelas e gostava de fazer um trabalho sobre isso» «Claro, com certeza, podes fazer!» e depois apresentam à turma.” (UR41).

No entanto, falta de harmonia nas práticas de ensino restringe o desenvolvimento dos alunos. Precisamos dar mais importância às práticas interativas e tecnológicas, estando comprovado que estas tornam a aprendizagem mais divertida e preparam os alunos para o mundo atual, um contexto em constante mudança que requer habilidades digitais e capacidade de adaptação.

Esta desigualdade compromete a educação equitativa e o desenvolvimento completo dos alunos e alguns deles ficam menos preparados para as exigências do futuro. A implementação de práticas de ensino mais semelhantes e equilibradas, com o uso de tecnologia, podem garantir um ensino de qualidade para todos, deixando de importar a turma a que pertencem.

Assim como Castro e Fleith (2008) e Resnick (2020) sugerem, um espaço de aprendizagem criativo deve estar aberto a que os alunos possam tentar e errar sem medo. A P1 conta que não segue uma metodologia rígida, porque prefere adaptar atividades para atender às necessidades de uma turma, estando alinhada com as ideias sugeridas pelos autores. Porém, nem sempre se reflete nas restantes salas de aula, principalmente em turmas como a 2.º B (P3), onde os alunos dizem que têm menos oportunidades de tentar novas formas de resolver problemas.

No que toca às qualidades de um professor criativo, a teoria realça aspetos como ser flexível, aberto e apto para adaptar o currículo, tendo sempre como base as necessidades dos alunos. Neste sentido, Oliveira (2012) e Csikszentmihalyi (2014) salientam a importância de estabelecer ambientes para os alunos desenvolverem e explorarem os seus interesses, realizarem projetos autónomos e se sentirem motivados. Durante as entrevistas, as professoras P1 e P6 destacam essa postura através aplicando práticas pedagógicas que oferecem aos alunos a oportunidade de explorar e de se envolverem ativamente. Para a P5, um professor criativo deve dar tempo e espaço para que os alunos possam desenvolver as suas ideias autonomamente, algo que faz todo o sentido.

Ainda assim, a falta de consistência na adoção destas práticas suscita questões sobre o impacto na promoção do pensamento criativo. Mais uma vez, em algumas salas, estas oportunidades são restringidas, tendo o exemplo do 2ª B (P3), onde os alunos sentem que suas ideias não são muito valorizadas e têm poucas oportunidades para se envolverem em atividades criativas, mas outras turmas também enfrentam dificuldades. Por exemplo, na turma do 3ª B (P5), alguns alunos relataram que raramente tentam realizar tarefas de formas diferentes, o que sugere que o ambiente não estimula muito a experimentação e a inovação. Similarmente, na 4ª B (P7), embora alguns alunos digam que têm oportunidades de usar a imaginação, essas práticas não são tão uniformes como nas turmas do P1 e do P6.

Nas entrevistas, a P1 e a P5 criticam o uso excessivo dos manuais e de fichas, defendendo que os professores devem adotar uma abordagem mais aberta e menos rígida, Robinson (2009) suporta a ideia das professoras quando critica o foco dos

professores em disciplinas convencionais e em avaliações padronizadas e afirma que esse fator pode inibir a criatividade. No entanto, devido à pressão “do cumprimento do programa” (UR143) e com “a desculpa do tempo” (UR44), alguns professores afirmam que “muitas vezes” se limitam “só ao manual” (UR44) admitindo que as práticas tradicionais ainda permanecem em algumas turmas, o que pode estar a influenciar o desenvolvimento da criatividade em certas áreas.

As entrevistas indicam, de certa forma, uma falta de suporte institucional, sendo evidente que a aplicação de estratégias criativas depende da iniciativa individual dos professores. Esta falta de um sistema formal de apoio, acaba por contribuir para as desigualdades na promoção da criatividade entre as diferentes turmas, uma vez que nem todas têm acesso aos mesmos recursos e oportunidades. Oliveira (2012) reforça esta ideia ao considerar o apoio institucional, tal como a formação contínua, essenciais para a promoção da criatividade.

Acredita-se, assim que a integração da criatividade no plano de estudos da formação inicial de professores poderá ajudar a corrigir esta lacuna e garantir uma promoção mais consistente da criatividade no ensino, não apenas como um conceito teórico, mas também como uma competência prática. Então, para inovar o ensino seria importante facultar ferramentas e estratégias aos futuros professores, tais como: o uso de tecnologias no processo criativo, a criação de módulos focados em projetos interdisciplinares e de ambientes que aceitam o erro. Além disso, os professores de ensino superior, de forma a servir de modelo aos futuros docentes, devem trabalhar esta competência a partir de práticas inovadoras e interativas.

Para além da formação inicial, a formação contínua ao longo da carreira dos professores desempenha também um papel importante. As formações mencionadas nas entrevistas, que incluem matemática, capacitação digital, inclusão e desenvolvimento socio-emocional, mostram que os professores procuram adaptar-se às necessidades atuais da educação. Por exemplo, a P8 tenta diversificar a sua prática pedagógica a partir de formações sobre “a voz” (UR27) e “escrita criativa” (UR28)

No entanto, existe um longo caminho a percorrer devido à falta de formação direcionada para o desenvolvimento da criatividade. A formação contínua deveria, para além de abordar as áreas técnicas e pedagógicas mais tradicionais, apresentar estratégias para incentivar a criatividade, a resolução de problemas e a inovação do ensino.

A criatividade no currículo oculto

Surge, por fim, o currículo oculto que inclui aos conhecimentos, valores, atitudes e normas que não necessitam estar no currículo oficial, mas que os alunos aprendem de forma implícita, através da prática educativa, das interações sociais e da cultura presente na escola. A promoção da criatividade pode ser promovida pela via do currículo oculto, através de práticas e rotinas que ultrapassem os conteúdos programáticos, permitindo aos alunos desenvolverem novas ideias e abordagens num ambiente de liberdade criativa.

Os professores, podem despertar a criatividade dos seus alunos, através da implementação de atividades colaborativas e desafiantes, como incentivar a resolução de problemas em conjunto, construir objetos com materiais recicláveis, ou colocar perguntas abertas que promovam o pensamento crítico e criativo como o exemplo apresentado no subtópico 2.2.4: “O que mudarias nesta história se fosses o autor?”.

A partir das entrevistas com os professores, é bastante perceptível como, em alguns casos, estas práticas são operacionalizadas. A P6, na sua sala de aula, potencializa a criatividade dos alunos ao lhes dar liberdade para escolher como abordar as tarefas e explorar diferentes temas e permitindo que pensem fora da caixa. Para esta professora, é essencial dar tempo e espaço aos alunos para que as ideias surjam, essa sua abordagem está relacionada com a ideia de promover um ambiente de aprendizagem onde os erros são vistos como parte natural do processo criativo. A professora P5, reforça a ideia da P6, ao destacar a importância de permitir que os alunos pensem por si próprios e desenvolvam as suas próprias ideias, sendo estes, aspetos fulcrais para a autonomia da criança e para o desenvolvimento da capacidade de criar de forma independente.

Julga-se, assim, que a criatividade pode ser desenvolvida em atividades que não estejam associadas diretamente aos conteúdos do currículo oficial. Isto ocorre, por exemplo, partindo de desafios da rotina do quotidiano que encorajem os alunos a expressar-se sobre conceitos abstratos, como sobre as emoções, o tempo ou a liberdade. Um exemplo prático passa por pedir ao aluno para desenhar, escrever uma história ou criar um objeto que represente a interpretação de qualquer um desses conceitos.

Além disso, a P1 menciona a influência das tecnologias na criatividade dos alunos e adverte sobre as consequências do uso excessivo dessas tecnologias. Ou seja, a P1 defende que o contacto exagerado com a tecnologia pode vir a limitar a capacidade

dos alunos de “ver além”, restringir o pensamento criativo e as interações sociais que também são essenciais para o desenvolvimento da criatividade.

O contraste entre a opinião da P1 com a de Resnick (2020) e Papert (2008), realça a importância de encontrar um equilíbrio no uso da tecnologia. Os teóricos enfatizam o potencial da tecnologia, visto que sendo esta utilizada de forma moderada e intencional, pode potencializar a criatividade e proporcionar novas formas de expressão e de construção do conhecimento. Assim, não devemos deixar a tecnologia de lado, mas pelo contrário, torná-la num complemento a outras formas de aprendizagem e de desenvolver a criatividade, sem excessos.

Avaliação da criatividade

A avaliação em geral, e neste caso a avaliação da criatividade em particular, constitui um tópico bastante relevante, contudo apresenta desafios significativos devido à sua natureza subjetiva e multifacetada. A criatividade exige, na sua avaliação, abordagens mais complexas e processos que passam por gerar ideias ou resolver problemas de forma inovadora. Alguns teóricos, mencionados anteriormente, oferecem várias estratégias que podem apoiar os professores nesta tarefa, contudo é perceptível que essas estratégias não são aplicadas na prática, tendo em conta as entrevistas aos professores e as respostas dos alunos aos inquéritos.

A teoria sugere a necessidade de uma abordagem multidimensional e flexível para avaliar a criatividade. Segundo autores como Alencar (1996) Roazzi & Souza (1997) e Wechsler (1998), é importante desenvolver métodos de confiança para captar as várias dimensões do processo criativo. E Eysenck (1999), acrescenta que a criatividade é influenciada por variáveis do campo cognitivo, ambiental e de personalidade, o que torna a avaliação da criatividade mais complexa.

Vários especialistas sugerem alguns métodos, sendo eles: portefólios criativos (Perrenoud, 1999; Perkins, 2010), autoavaliações e avaliações a pares (Cohen, Manion & Morrison, 2007), diários de reflexão que permitem ao professor julgar não só o produto final, mas também o processo criativo dos alunos. Os testes de pensamento divergente, conhecidos devido a Torrance (1966), merecem também destaque visto serem uma ferramenta útil, contudo devem ser combinados com outras abordagens para captar a complexidade da criatividade.

No entanto, as entrevistas aos professores implicam uma escassez ou ausência da aplicação destas estratégias teóricas. Por exemplo, P1 e P2, parecem relutantes em formalizar a avaliação da criatividade, considerando-a “inglória” e “injusta” (UR156 a

UR158). P5 avalia indiretamente, considerando fatores como comportamento, autonomia e empenho, mas não apresenta um método estruturado. A P6 afirma utilizar grelhas de atitudes, mas admite a falta de referências específicas à criatividade. (subtópico 2.3.3.1.1).

A P6 acrescenta que “quando fazemos uma avaliação descritiva do aluno, devemos mencionar a sua criatividade, mas não deve ser avaliada a nível quantitativo, ou interferir na nota final” (UR161). Esta abordagem recorda-nos a frase comum “o aluno é participativo, empenhado e criativo” presente em muitas avaliações descritivas, que realça a superficialidade com que a criatividade é tratada, visto ser abordada sem grande fundamentação ou explicação para além de uma mera observação. A falta de instrumentos concretos para avaliar criticamente a criatividade leva a uma vaga menção à mesma. Este facto desafia a sugestão teórica de que a criatividade deve ser analisada de forma mais profunda e multidimensional.

Além disso, P6 admite que carece de ferramentas específicas para a avaliação da criatividade, ao contrário de outras áreas, como a leitura afirmando que os seus “instrumentos de avaliação carecem de qualquer alusão à criatividade” porque acha que “a criatividade é transversal a todas as áreas” (UR171). Esta afirmação apresenta uma justificação infundada para a falta de estratégias para avaliar a criatividade, o que explica como a falta de formação ou compreensão sobre o tema pode levar a uma prática desestruturada e ineficaz. A noção de que a criatividade é transversal e difícil de avaliar funciona como uma barreira para a implementação de ferramentas apropriadas que possam compreender as nuances do processo criativo.

Mais um exemplo intrigante está na resposta de P2, sendo que a professora liga a avaliação da criatividade à estética dos materiais da sala de aula. P2 considera que a utilização de uma grelha de avaliação da leitura, elaborada pelos alunos, a qual inclui figuras codificadas por cores que correspondem ao desempenho, “já é criativo, já apela ao visual” e que está “a avaliar a criatividade” (UR169). No entanto, esta associação da criatividade a uma estética simplista dos recursos visuais é limitativa e concentra-se excessivamente no aspeto visual, dando menos importância ao processo criativo dos alunos. O potencial de criatividade é mais abrangente do que meras cores ou recursos visuais, tratando-se de originalidade, do pensamento divergente e da resolução de problemas.

As respostas dos alunos revelam também inconsistências na avaliação da criatividade, estas indicam que apenas 53% dos estudantes concordam que se sentem encorajados a partilhar regularmente o seu trabalho com os colegas. Este dado leva a

crer que práticas essenciais para o desenvolvimento da criatividade, como a autoavaliação ou a avaliação pelos pares não estão a ser exploradas ao máximo pelos professores. Estas práticas promovem um ambiente colaborativo e desencadeiam uma avaliação variada e rica que permite o aluno refletir sobre as suas produções e receber *feedback* dos colegas.

Alem disso, a utilização de métodos como portefólios criativos, diários de reflexão e avaliações autênticas, onde os alunos resolvem problemas reais devem ser priorizados. Isso pode elevar a qualidade da avaliação e vir a motivar os alunos, despertando novas formas de pensar e criar.

No que toca a estratégias de avaliação da criatividade adotadas pelos professores do 1º CEB”, os professores referem que incluem a avaliação indireta, a observação de comportamentos em áreas como o empenho e a autonomia e a resolução inovadora de problemas. No entanto, são estratégias pouco robustas, sendo que refletem a falta de ferramentas claras ou de formação específica.

Posto isto, a análise dos dados revela que, apesar de ser importante, a avaliação da criatividade continua a ser um desafio para os professores. Consequentemente, os resultados não são muito coerentes e os métodos de ensino ainda estão longe de alcançar as recomendações teóricas. Para que a criatividade ganhe verdadeiro reconhecimento no ambiente escolar, é necessário um investimento contínuo na formação dos professores. Devem também ser implementadas estratégias com uma maior flexibilidade para a avaliação que devem captar a complexidade do processo criativo de uma forma mais abrangente e eficiente.

Em modo de conclusão, apesar das diretrizes curriculares reconhecerem a importância da criatividade, o espaço para que esta ganhe forma é ainda muito limitado. A criatividade oferece mais-valias como desenvolver o pensamento crítico e oferecer capacidade de inovação, porém, são por vezes asfixiadas por práticas pedagógicas restritas e focadas em metas curriculares particulares.

O currículo atual menciona a criatividade como uma competência importante. No entanto, deveria definir diretrizes concretas que permitissem a sua promoção de forma abrangente e eficaz, sendo transversal a todas as áreas do ensino e não se limitando apenas às expressões artísticas.

Neste seguimento, a investigação aqui oferece um contributo significativo sendo que identifica e analisa as lacunas entre o que é previsto nas orientações curriculares e o que realmente ocorre em sala de aula. Acrescenta uma análise crítica de como a

criatividade é abordada no currículo oficial, mas também como pode ser promovida no currículo real e oculto, através de práticas pedagógicas mais flexíveis e inovadoras.

Apesar do discurso presente em muitas diretrizes tender a romantizar a criatividade, a partir da análise das entrevistas é evidente a dificuldade que os professores sentem na sua operacionalização.

Este insucesso resulta, em parte, da inexistência de uma formação adequada e da falta de instrumentos de avaliação adequados. Além disso, os professores e o sistema educativo demonstram pouca abertura para fugir do que vem nas diretrizes e não se permitem a arriscar e a sair da zona de conforto e o ensino acaba por estagnar em métodos tradicionais que bloqueiam o desenvolvimento da criatividade.

2.4 CONCLUSÃO DO ESTUDO

Este projeto de investigação aborda um tema que desperta o meu interesse desde o tempo em que era aluna. O facto de sentir que, relativamente à abordagem da criatividade, a evolução no sistema de ensino não tem sido assim tão significativa no decorrer do meu percurso enquanto estudante e futura profissional e tendo a possibilidade de comparar o lado do professor e do aluno porque vivencio os dois, fizeram com que suscitasse o meu interesse em desenvolver uma pesquisa mais aprofundada do tema.

Tendo em conta o cruzamento dos dados recolhidos e a concretização dos objetivos definidos no início deste estudo, serão aqui dadas as respostas ao problema e às questões orientadoras da investigação.

Relativamente ao problema da investigação, “Como se operacionaliza a criatividade no 1.º CEB?”, os dados mostram que a operacionalização da criatividade é um processo complexo, que depende de fatores estruturais e pedagógicos.

Nas diretrizes curriculares, a criatividade é reconhecida como uma competência importante, contudo a sua promoção não está evidenciada em todas as áreas. No que toca ao currículo real, a operacionalização da criatividade depende da interpretação e da adaptação de cada professor, das condições do contexto em que a turma se insere e das exigências curriculares. Tornou-se evidente que alguns professores promovem a criatividade, sendo que adotam abordagens pedagógicas mais flexíveis, como a implementação e dinamização de projetos, dramatizações, e a Assembleia de Turma

que acabam por incentivar os alunos a participar de forma ativa no seu processo de aprendizagem e a pensar por si mesmos.

No entanto, foram detetados alguns obstáculos que bloqueiam a operacionalização da criatividade de forma mais ampla e consistente, sendo eles a falta de formação inicial e continua dos professores, o excesso de burocracia, e a subcarga curricular (UR77). Posto isto, se queremos que a criatividade seja operacionalizada no 1.º CEB de forma mais eficiente, é importante reformular o currículo, valorizando esta competência em todas as áreas de aprendizagem e deixando de associá-la especificamente às artes. Além disso, deve ser facultada formação aos professores (e futuros professores) que lhes apresente estratégias pedagógicas criativas e, essencialmente, métodos de avaliação para o passarem a fazer de forma mais adequada.

Outras alterações necessárias passam por flexibilizar o currículo (na prática) e simplificar os processos burocráticos também são mudanças essenciais para que os professores tenham mais espaço para inovar e adaptar as suas práticas às necessidades e interesses dos seus alunos. Só assim, se pode criar um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento do pensamento criativo e se prepara os alunos para os desafios do futuro.

Ainda relativamente à formação inicial dos professores, embora esta seja relevante para prepará-los com competências pedagógicas, é necessário reformulá-la para dar um maior foco à implementação de práticas criativas em sala de aula.

Mas, apesar dessa reformulação poder, efetivamente, poder ter um impacto positivo, existem fatores com um peso ainda maior que podem abalar os ganhos com essa formação, como a desmotivação, o cansaço e as exigências burocráticas e curriculares. Mesmo que os professores estejam e se sintam mais preparados, o excesso de tarefas administrativas e a pressão para cumprir o currículo podem fazer com que os professores recorram a abordagens mais tradicionais e menos criativas.

De forma a explicar melhor este ponto de vista, há uma comparação interessante a fazer entre a professora P1 e a professora P5. A P1, tendo formação inicial em Ensino Básico, Português e Francês (UR5), evidencia esforçar-se para integrar a criatividade na sua prática pedagógica, tentando abandonar os manuais sempre que possível e utilizando materiais e atividades diversificados que promovam o pensamento criativo (UR77). Em contrapartida, a P5, que tem formação inicial mais direcionada para as artes – Licenciatura em 1.º CEB com variante em Educação Visual e Tecnológica (UR7), surpreendentemente, admite usar o manual com demasiada frequência e ter uma

abordagem mais tradicional (UR44). Os seus alunos indicam que raramente realizam atividades diferentes, o que sugere uma maior dependência de métodos tradicionais, mesmo tendo uma formação numa área naturalmente ligada à criatividade. Este contraste revela que, apesar da formação inicial seja importante, existem outros fatores como o contexto escolar, a carga burocrática e a motivação pessoal que podem ter um impacto maior na aplicação de práticas criativas.

Passando ao conjunto de questões orientadoras em torno do problema previamente abordado. Relativamente à primeira questão, “Onde se encontra refletida, nas AE, a criatividade no 1.º CEB?”, a criatividade encontra-se presente nas AE, contudo não se encontra associada a todas as áreas. Surge nas AE de Estudo do Meio, TIC e Educação Artística, com sugestões de métodos e técnicas que promovem a criatividade, criam soluções inovadoras e exploram o potencial criativo de cada aluno, como a resolução de problemas, a elaboração de projetos e a exploração de expressões artísticas.

No entanto, noutras áreas, como na Matemática e na Cidadania, a criatividade é tratada de forma superficial ou, em alguns casos, está completamente ausente. Isto acusa a falta de diretrizes explícitas para promover esta competência e é de notar o contraste que existe entre o que consta nos documentos orientadores com o que a teoria nos dizendo que é defendido por vários autores que a criatividade deve ser explorada em todas as áreas, dando ênfase às que exigem um pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas, como a matemática. Além disso, a P5, na sua entrevista, também defende que a criatividade pode ser trabalhada em todas as áreas e refere-se especificamente à matemática, justamente com a resolução de problemas (UR61).

No que toca à segunda questão, “Quais as estratégias utilizadas para desenvolver a criatividade no Ensino Básico?”, é perceptível que os professores utilizam várias estratégias, mas estas variam de turma para turma e depende bastante da iniciativa de cada professor. Partindo das entrevistas, pode-se observar que a prática pedagógica de alguns professores incentiva a autonomia e a participação ativa dos alunos. No caso da P6, na sua prática recorre com frequência à dramatização, a projetos de turma e a dinamização de Assembleia de Turma, com o intuito de envolver os alunos de forma criativa, facultando um ambiente que permita aos alunos pensarem e explorar ideias de forma autónoma (UR106 e UR45). Alguns autores como Resnick (2020) apoiam estas práticas e dão relevância a projetos práticos e à valorização do erro como sendo parte do processo de aprendizagem.

Por outro lado, alguns professores como a P2, a P1 e a P6, utilizam materiais tecnológicos e manipuláveis, indo ao encontro das recomendações de Fernandes (2007), sobre expor os alunos a diferentes recursos e ferramentas que promovam o pensamento criativo. Contudo, os resultados continuam a não coincidir, visto que estas estratégias não são aplicadas em algumas turmas e a criatividade é deportada para segundo plano nos casos do 2.º B (P3), o 3.º A (P4) e o 3.º B (P5).

Os alunos do 2.º B e do 3.º A consideram que não participam em muitas atividades criativas e os do 2.º B mostram também que não tem tempo suficiente para a elaboração de trabalhos criativos, isto pode indicar que ambos os professores poderão estar a ter uma abordagem mais tradicional e rígida, prejudicando assim o desenvolvimento do pensamento criativo dos seus alunos. Na turma do 3.º B, alguns alunos consideram que raramente realizam tarefas de formas diferentes, o que sugere que o ambiente de sala de aula é pouco propício à experimentação e, por conseguinte, à criatividade. O depoimento da P5, que confessa que “a falta de tempo” e a rigidez curricular a leva ao uso excessivo de manuais escolares (UR44), vem consolidar a opinião e insatisfação da sua turma.

Quanto à terceira questão, “Como é avaliada a criatividade no 1.º ciclo do Ensino Básico?”, os dados demonstram que a avaliação da criatividade ainda é um desafio para os professores, sendo que a abordaram de forma vaga e sem apresentar métodos específicos.

A teoria sugere que a avaliação da criatividade deve ser multidimensional e deve considerar tanto o processo criativo como o produto final. Contudo, na prática, alguns professores admitem não possuir ferramentas adequadas para avaliar a criatividade de forma eficaz e outros afirmam que não avaliam a criatividade, mostrando a sua oposição e considerando que a avaliação dessa competência é “inglória” e “injusta” (UR156) e (UR158).

Em vez de recorrer a métodos estruturados, que exigem uma abordagem mais formal e sistemática de avaliação, os professores optam por avaliar a criatividade de forma indireta, através da observação de comportamentos e atitudes, como a autonomia e o empenho dos alunos (UR161). A P6 afirma utilizar grelhas para avaliar essas atitudes, contudo admite não incluir nessas grelhas qualquer indicador referente à criatividade. Devido à falta de instrumentos resulta na dificuldade em operacionalizar a avaliação desta competência, levando a ser mencionada, de forma superficial, nas avaliações descritivas (UR171).

A análise e reflexão realizadas sobre o desenvolvimento da criatividade no 1.º CEB apresentam não só lacunas e obstáculos existentes, como também encaminham para possíveis futuras investigações, formações e recomendações que podem auxiliar os professores na promoção desta competência.

A irregularidade na operacionalização da criatividade em diferentes áreas e contextos escolares pode levar a uma possível investigação poderia passar por compreender de que forma o contexto escolar influencia a promoção da criatividade, tendo em conta aspetos como a infraestrutura, o número de alunos por turma e o apoio institucional. Assim, como pistas para futuras investigações, deixaria a análise do impacto de um projeto de formação contínua, direcionado para o desenvolvimento da criatividade, na prática de um grupo de professores de 1.º CEB; a análise, de forma mais objetiva e consistente, metodologias e ferramentas eficazes para a avaliação da criatividade.

É ainda de arriscar a indicação de possíveis formações que contribuam para o desenvolvimento e implementação da criatividade, começando por expandir algumas formações que já existem em áreas como a “Capacitação Digital” ou “Inovação Pedagógica”, de forma a incluir módulos mais específicos sobre a criatividade em diversas áreas do currículo. Além disso, a criação de formações específicas sobre a avaliação da criatividade considerando a sua utilidade para que os professores desenvolvessem ferramentas mais robustas e multidimensionais, como os portefólios criativos, diários de reflexão ou incluir testes de pensamento divergente. Idealmente, estas formações poderiam ser complementadas com workshops, para incluir a componente mais prática e oferecer aos professores a oportunidade de experimentarem diferentes metodologias de uma forma não oficial e mais controlada, para se sentirem mais confiantes de o fazer posteriormente em sala de aula. E ainda, a recomendação de Tschimmel (2010) de integrar projetos interdisciplinares, também poderia ser projetado para uma formação que ajudasse os professores a encontrar estratégias para explorar e estimular a criatividade em várias áreas.

Além das formações, reconhecesse ainda a necessidade de criar momentos de aprendizagem colaborativa entre professores, à semelhança dos encontros do MEM, onde poderiam partilhar práticas e recursos que já tivessem implementado e que promovessem a criatividade. Outra prática sugerida, também recomendada pela Resnick (2020), implicaria valorizar o erro como parte natural do processo criativo. Para tal, os professores podem dinamizar atividades de reflexão, debates, simulações e dramatizações, de forma a incentivar os alunos a experimentar e a explorar sem medo de falhar. Seria relevante que os professores também, incentivassem a autonomia dos

alunos no processo de aprendizagem, permitindo escolher os temas ou métodos que desejam explorar em determinados projetos. A relação entre a autonomia e a liberdade criativa pode ser essencial para desenvolver o pensamento criativo, tal como é evidente na prática da professora P6 (UR41).

As tecnologias, sendo usadas de forma equilibrada, podem ser um recurso importante para promover a criatividade, tal como Resnick e Papert propõem. No entanto, devem ser utilizadas como um complemento e não como um substituto de outras formas de aprendizagem que envolvam interações sociais e pensamento criativo *offline*.

Em suma, para que a criatividade esteja mais integrada e seja mais operacionalizada no 1.º CEB, tona-se necessário unir forças no sentido de flexibilizar o currículo, realizar formações contínuas sobre o desenvolvimento e avaliação da criatividade e, essencialmente, alterar a cultura escolar, valorizando experimentação e inovação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionei anteriormente, este interesse pela criatividade surge devido a diversos fatores associados à minha experiência, inclusive enquanto aluna. Já na altura, sentia que essa minha competência era desvalorizada, comparativamente a outras que eram referidas como pontos a melhorar, como a capacidade de concentração e de retenção/ memorização de conteúdos. Hoje, com um olhar mais crítico, percebo que desperdicei/desperdiçaram o facto de ter facilidade em criar, principalmente histórias, porque o ensino na altura era mais tradicional, as aulas eram mais expositivas e não havia grande abertura para a experimentação em sala de aula.

A investigação realizada surge desta necessidade de refletir sobre a importância da criatividade no ensino, sendo que, felizmente, esta competência é cada vez mais valorizada, mas considero que a sua exploração nas práticas educativas dos professores continua a ser insuficiente.

No decorrer da minha PES e no desenvolvimento deste projeto de investigação, procurei não só entender como a criatividade pode ser promovida integrando-a de uma forma mais fluída no currículo, mas também identificar as barreiras e as potencialidades que surgem na sua implementação em sala de aula. Portanto, este relatório final reflete a minha jornada, onde a prática pedagógica e a investigação se cruzam e unem, que oferece uma visão aprofundada sobre o impacto da criatividade no ensino.

O estudo realizado, teve como objetivos compreender como a criatividade é operacionalizada no ensino do 1.º CEB e, como pode ser promovida de forma mais consistente, nas diferentes áreas. Os resultados mostram uma realidade desafiadora que reflete um conflito entre a prática e a teoria, visto que apesar da criatividade ser reconhecida como uma competência essencial nas diretrizes curriculares e no quadro teórico, a sua implementação na prática é fragmentada e, algumas vezes, limitada.

No currículo oficial, não existem orientações claras de como promover a criatividade em algumas disciplinas, como a Matemática e a Cidadania, acabando por desconectar o que é defendido na teoria com o que é praticado na sala de aula. Durante a investigação, foi possível observar que a operacionalização da criatividade também depende da iniciativa individual dos professores, que por sua vez é influenciada por fatores como a desmotivação, a subcarga curricular e a falta de apoio institucional. Isto porque, enquanto uns professores adotam práticas criativas com sucesso, dinamizando projetos interativos e utilizando materiais diversificados, outros seguem uma linha mais tradicional e limitadora.

Apesar da importância da criatividade ser reconhecida pelos professores, admitem sentir-se pressionados por uma carga de trabalho excessiva que inclui exigências burocráticas que acabam por limitar o espaço para inovar.

Um outro desafio que esta investigação revelou foi a avaliação da criatividade, porque tratando-se de uma tarefa complexa e que requer uma abordagem multidimensional, para ser possível captar as diferentes dimensões do processo criativo.

Além disso, os professores sentem insegurança relativamente a avaliar a criatividade de uma forma estruturada. Mesmo encontrando sugestões na literatura, como a utilização de portefólios criativos ou a realização da autoavaliação, como estas não são aplicadas numa escala considerável, existe uma lacuna na forma como a criatividade é valorizada no processo de ensino-aprendizagem. O panorama agrava quando num contexto escolar em que as avaliações se concentram mais em resultados numéricos e em habilidades específicas, sobra pouco espaço para os alunos se expressarem de forma criativa.

Através da minha experiência na PES, constatei que a formação inicial e contínua dos professores carece de um foco maior nas metodologias que promovem e avaliam a criatividade. É notório que, para operacionalizar a criatividade de forma consistente, os professores necessitam de uma formação que lhes faculte ferramentas e estratégias práticas. Esse cariz mais prático oferece-lhes a oportunidade de partilhar experiências com outros colegas e de experimentar novas abordagens que os leva a refletir sobre a sua prática. Contudo, isto não invalida a necessidade de investir mais em metodologias criativas na formação inicial de professores, preparando melhor futuros professores e enriquecendo a prática pedagógica.

Além disso, este percurso foi também uma oportunidade de crescimento e transformação pessoal. Deparei-me com diversos desafios que me fizeram repensar no meu papel enquanto futura professora e a questionar as práticas que vi em ação. Durante esse período, realizei um exercício contínuo de adaptação e aprendizagem e, para cada desafio novo que surgiu, procurei novas soluções.

A nível pessoal, esta investigação foi uma experiência enriquecedora. Para além de pretender incluí-la na minha prática enquanto futura professora, sei que a criatividade está intrinsecamente ligada à minha forma de pensar e agir. Desde cedo, tive a perceção que tenho uma predisposição natural para desenvolver atividades que envolvem o pensamento criativo, quase de forma espontânea. Tenciono procurar sempre formas de transformar a sala de aula num espaço de experimentação e dinamizar atividades que envolvam os alunos. Vejo a criatividade como uma ferramenta poderosa que me pode

ajudar nesse sentido, em motivar os alunos a explorar novas ideias e, mais importante, ajudá-los a desenvolver competências que vão além dos conteúdos curriculares, mas que se inserem na área do saber ser.

Nesta investigação, enfrentei algumas dificuldades, como a limitação de tempo para observar mais de perto as aulas dos professores participantes no estudo, ou a falta de acesso a evidências de desempenho como planificações e grelhas de avaliação, assim como a falta de oportunidade de entrevistar algumas crianças para compreender melhor como vivenciam a criatividade no seu processo de ensino. Estes elementos podiam oferecer uma dimensão diferente e mais rica à investigação, resultando numa análise mais profunda da questão. Contudo, esta experiência também me fez ativar a minha proatividade e procurar alternativas.

Este Relatório Final, para além de reforçar a minha paixão pela educação, solidifica a minha convicção que a criatividade é uma parte essencial do ensino. Por isso, julgo fundamental que o sistema educativo ofereça aos professores o espaço necessário para implementar práticas criativas, transferindo a flexibilidade curricular romantizada na teoria para a prática. Além disso, reduzir a parte burocrática e facultar uma maior dedicação à necessidade formativa dos professores são mudanças essenciais para garantir que a criatividade não seja vista como um elemento secundário ou como um acessório, mas como parte integral da aprendizagem de todas as áreas.

Em fase final deste percurso académico, considero este patamar apenas o início do meu percurso enquanto professora. Para além de existir este meu compromisso com a criatividade, irei tentar oferecer aos meus alunos o melhor de mim, enquanto profissional, mas também enquanto ser. Acima das metodologias que acredito, das estratégias que já vi funcionar, está o conhecimento do grupo e de saber distanciar a minha expectativa da necessidade dos alunos, priorizando sempre a segunda opção. Estou preparada para enfrentar os desafios que esta profissão apresenta, sempre com o objetivo de ajudar os meus alunos a desenvolverem o seu lado criativo e crítico, sendo que acredito que todos têm potencial criativo que deve ser cultivado e estimulado.

Estou realmente entusiasmada com as oportunidades que possam surgir no futuro e pronta para contribuir na construção de um ambiente enriquecedor, onde a criatividade seja uma parte importante do desenvolvimento educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. & Araújo, F. (2001). Avaliação das Aprendizagens. Das Concepções às Práticas. Lisboa: M.E. – D.E.B.
<https://www.ipb.pt/~mjt/documdisciplinas/reorgcurravalaprend.pdf>.
- Alencar, E. M. L. S. (1996). *A Gerência da Criatividade*. Editora Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (2002). *O contexto educacional e sua influência na criatividade*. *Linhas Críticas*, 8 (15), 165-178.
- Alencar, E. M. L. S., & Fleith, D. S. (2003). *Criatividade: múltiplas perspectivas*. Brasília: Universidade de Brasília.
<https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/view/542/774/6345>
- Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. de S., Boruchovitch, E., & Borges, C. N. (2015). *Criatividade no Ensino Fundamental: Fatores Inibidores e Facilitadores segundo Gestores Educacionais*. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 31(1), 105–114.
<https://doi.org/10.1590/0102-37722015011849105114>
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação (5.^a ed.). Psiquilíbrios Edições.
- Altet, M. (2016). *OPERA: Observation des Pratiques Enseignantes en Relation avec les Apprentissages*. [Relatório de Pesquisa]. Université de Montpellier.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity: A componential conceptualization*. *Journal of Personality and Social Psychology*,
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
<https://pt.scribd.com/document/414737100/Manual-Investigacao>.
- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro & interação*.
<https://pt.scribd.com/document/499252584/Aula-de-Portugues-Irande-Antunes>
- Assis, É. F. de, Nogueira, C. P., Corso, L. V., Dorneles, B. V., & Corso, H. V. (2021). *Relações entre a Compreensão de Leitura, Resolução de Problemas de Raciocínio Quantitativo e Funções Executivas*. *Ciência & Educação (Bauru)*, 27, e21004. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210004>

- Barak, M., & Doppelt, Y. (2000). *Using portfolios to enhance creative thinking*. *Journal of Technology Studies*, 16(1), 16-24.
https://www.researchgate.net/publication/234651615_Using_Portfolios_To_Enhance_Creative_Thinking
- Barbosa, L. M. S. (2024). *Vigotski: Contribuições para a práxis psicopedagógica*. *Revista Psicopedagogia*, 41(124), 163–173.
<https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240006>
- Becker, M., Roazzi, A., Madeira, M., Arend, I., Schneider, D., Wainberg, L., & Souza, B. (2001). *Estudo Exploratório da Conceitualização de Criatividade em Estudantes Universitários*. *Psicologia: Reflexão E Crítica*.
<https://www.scielo.br/j/prc/a/vgmYQ5myqzZtj4LPx3y886N/?lang=pt>.
- Beltrán, S., & Bernal, J. A. (2020). *Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa*. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e064. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/717/2573>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. *Assessment in Education Principles Policy and Practice*.
https://assess.ucr.edu/sites/default/files/2019-02/blackwiliam_1998.pdf
- Boden, M. A. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203508527/creative-mind-margaret-boden>.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1993). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
https://math.buffalostate.edu/dwilson/MED595/Qualitative_intro.pdf
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_e_m_educacao.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria, VA: ASCD.
<https://www.geocities.ws/bdktraining/pdfkur/How%20to%20Create%20and%20>

[Use%20Rubrics%20for%20Formative%20Assessment%20and%20Grading%20\(%20PDFDrive%20\).pdf](#)

Candeias, A. (2008). *Criatividade: Perspectiva integrativa sobre o conceito e sua avaliação*. In M. F. Morais e S. Bahia (Eds.), *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção* (pp. 41-63). Braga: Psiquilibrios Edições.

Carvalho, A. (2018). *A pedagogia na era digital: Desafios e possibilidades*. Universidade de São Paulo. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6983211/mod_resource/content/1/Carvalho%202018.pdf.

Castanheira, N., Oliveira, M., & Ferreira, Â. (2019). *A educação por Ken Robinson: Academia versus opinião pública*. *Internet Latent Corpus Journal*, 7(1), 28-44. <https://doi.org/10.34624/ilcj.v7i1.574>.

Castro, J. S. R., & Fleith, D. S. (2008). *Criatividade escolar: relação entre tempo de experiência docente e tipo de escola*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (1), 101-118.

Cavalcanti, J. (2006). *A criatividade no processo de humanização*. *Saber (e) Educar*, 11, 89-98. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/698/1/SeE11CriatividadeCavalcanti.pdf>,

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). Routledge. <https://islmblogblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/rme-edu-helpline-blogspot-com.pdf>

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. <https://pt.scribd.com/document/464577525/Metodologia-de-Investigacao-Em-Ciencias-Sociais-e-Humanas>

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications. <https://bayanbox.ir/view/236051966444369258/9781483344379-Designing-and-Conducting-Mixed-Methods-Research-3e.pdf>.

Csikszentmihalyi, M. (2013). *Creativity: the psychology of discovery and invention*. Harper Perennial Modern Classics. (Original work published 1996).

<https://brookspychology.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/11/creativity-mihaly-csikszentmihalyi.pdf>.

Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of Flow in Human Development and Education: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*.

https://www.academia.edu/43418542/Applications_of_Flow_in_Human_Development_and_Education_Mihaly_Csikszentmihalyi_The_Collected_Works_of_Mihaly_Csikszentmihalyi

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

<https://pt.scribd.com/document/474080055/DENZIN-N-K-LINCOLN-Y-S-Eds-O-planejamento-da-pesquisa-qualitativa-2-ed-Porto-pdf>

Dewey, J. (2007). *A escola e a sociedade: A criança e o currículo*. SlideShare.

<https://pt.slideshare.net/slideshow/dewey-john-a-escola-e-a-sociedade-a-crianca-e-o-curriculo/133276233#2>.

Dias, C. A. F. (2014). *Criatividade no ensino básico: Um olhar sobre as representações de alunos e professores em escolas públicas e privadas*.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30216>.

Direção-Geral da Educação. (2020). *Trabalho por projeto: guia prático para educadores*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf.

Direção-Geral da Educação. (2021). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica*.

https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/para_uma_fundamentacao_e_melhoria_das_praticas_de_avaliacao_pedagogica.pdf.

Direção-Geral da Educação. (2022). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.

<https://dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>.

Domínguez, A., Díaz-Pereira, M. P., & Martínez-Vidal, A. (2015). *The evolution of motor creativity during primary education*. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10(2).

<https://doi.org/10.14198/jhse.2015.102.05>

- Egger, D. (2009). O que é criatividade. Retrieved from <https://pt.slideshare.net/slideshow/o-que-criatividade/2249610#2>
- Ershadi, M. & Winner, E. (2020). *Children's Creativity*. In *Encyclopedia of Creativity* (3a ed., pp. 144–148). Elsevier Science & Technology Books. https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=7zm6DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Creativity:+Dreams,+insights+and+transformations.++The+nature+of+creativity.+Cambridge,+NY:+Cambridge+University+Press&ots=eTlgShVSR5&sig=n7bbTlhx6zTUNFQhDr-llzJbcY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*, 4ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Eysenck, H. J. (1993). *Creativity and personality*. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.) , *Encyclopedia of creativity* (Vol. 1, pp. 413-421). Academic Press.
- Fernandes, P. F. (2007). *Livros, leitura e literacia emergente - Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância*. In F. Azevedo, *Formar Leitores - Das teorias às práticas* (pp. 19-33). Lisboa - Porto: Lidel.
- Filho, G. S. R., & Barros, J. V. (2018). *Criatividade na Escola: emancipação ou instrumentalização?* Educação & Realidade, 43(4), 754-766. <https://doi.org/10.1590/2175-623675477>
- Fleith, D. S., & Alencar, E. S. (2005). *Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2(3), 85-91.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz E Terra. <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>.
- Gardner, H. (1996). *Mentes que criam. Uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar*. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. <https://www.unirio.br/cchs/ess/Members/lobelia.faceira/ensino/programa-de->

pos-graduacao-em-memoria-social/seminario-de-pesquisa-doutorado-memoria-social/textos/goldenberg-a-arte-de-pesquisar/view.

Gomes, S. F. (2015). *O desenvolvimento da criatividade nas escolas públicas: uma análise prática*. Repositório UFMG. https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9ZWHG9/1/simone_f_tima_gomes.pdf.

Guerra, A. L. V. (2021). *A importância das metodologias ativas no ensino de ciências na educação básica. Ensino em Perspectivas*, 3(2), 1-16. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6694>

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Lucerna. http://books.google.ie/books?id=vQqGwxG2YPQC&printsec=frontcover&dq=Pequisa+qualitativa+e+an%C3%A1lise+de+conte%C3%BAdo.&hl=&cd=1&source=gb_s_api

Guilford, J., York, N., Louis, S., Francisco, S., & London, T. (1967). *Human Intelligence*. <https://gwern.net/doc/iq/1967-guilford-thenatureofhumanintelligence.pdf>

Günther, H. (2006). *Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão?* Psicologia: Teoria e Pesquisa, 22(2), 201-210. <https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/>

Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt Rinehart and Winston. <https://books.google.pt/books?id=W46Gu6wwYsQC&printsec=frontcover&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>

Kuhn, T. S. (2021). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Guerra e Paz Editores. http://books.google.ie/books?id=F1FFEAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=a+estrutura+das+revolu%C3%A7%C3%B5es+cientificas&hl=&cd=1&source=gb_s_api

Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Ed. Da Ufmg. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/287028/mod_resource/content/1/Laville%2C%20Christian%20Dionne%2C%20Jean%20A%20Construcao%20do%20Saber%20%28completo%29.pdf

- Leite, C., Morais, M. F., Martins, F., & Miranda, L. (2018). *Criatividade e representações do clima criativo em sala de aula: Um estudo exploratório no 1º ciclo do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57725>
- Leung, A. K.-Y., Maddux, W. W., Galinsky, A. D., & Chiu, C.-Y. (2008). *Multicultural experience enhances creativity: the when and how*. *The American Psychologist*, 63(3), 169–181. https://www.researchgate.net/publication/5475757_Multicultural_Experience_Enhances_Creativity_The_When_and_How
- Li, C.-R., Lin, C.-J., Tien, Y.-H., & Chen, C.-M. (2015). *A Multilevel Model of Team Cultural Diversity and Creativity: The Role of Climate for Inclusion*. *The Journal of Creative Behavior*, 51(2), 163–179. <https://doi.org/10.1002/jocb.93>.
- Luckesi, C. (2011) *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez. <https://books.google.com.br/books?id=uNTDAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>
- Maia, M. V., & Miyata, E. (2020). “*Diversidade cultural e criatividade*.” *Revista Espaço Do Currículo*, 13 (Especial). https://www.researchgate.net/publication/348396965_DIVERSIDADE_CULTURAL_E_CRIATIVIDADE
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5ª ed.). São Paulo: Atlas. https://www.academia.edu/111327929/LAKATOS_MARCONI_FUNDAMENTOS_DE_METODOLOGIA_CIENTIFICA.
- Marques, R. (2003). *Ensinar a ler, aprender a ler: um guia para pais e educadores* (pp. 31-39). Lisboa: Texto Editora.
- Martínez, A. M. (2002). *A criatividade na escola: três direções de trabalho*. *Linhas Críticas*, 8 (15), 189-206.
- Massa, N. P., Oliveira, G. S. D., & Santos, J. a. D. (2022). *O construcionismo de Seymour Papert e os computadores na educação*. In *Cadernos Da Fucamp*: Vol. v.21. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2820>

- Mendes, A. B. (2021) *De que falamos quando falamos de criatividade?*, in Falcão, M., Leite, T. & Pereira, T.(Eds.) *Educação Artística, 2010-2020.* (pp. 21-25) Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado a 30 de janeiro de 2023 em: <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.121>.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
<https://www.metodos.work/wp-content/uploads/2024/01/Qualitative-Data-Analysis.pdf>
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Artes Visuais.*
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf.
- Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 1.º ano.*
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf.
- Ministério da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 2.º ano.*
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf.
- Ministério da Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 3.º ano.*
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf.
- Ministério da Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 4.º ano.*
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf.
- Ministério da Educação. (2018f). *Aprendizagens Essenciais de Português – 1.º ano.*
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_1a_ff.pdf.

- Ministério da Educação. (2018g). Aprendizagens Essenciais de Português – 2.º ano. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf.
- Ministério da Educação. (2018h). Aprendizagens Essenciais de Português – 3.º ano. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf.
- Ministério da Educação. (2018i). Aprendizagens Essenciais de Português – 4.º ano. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf.
- Ministério da Educação. (2018j). Aprendizagens Essenciais Educação Artística - Dança. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_danca.pdf.
- Ministério da Educação. (2018k). Aprendizagens Essenciais Educação Artística - Música. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf.
- Ministério da Educação. (2018l). Aprendizagens Essenciais Educação Artística – Artes Visuais. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf.
- Ministério da Educação. (2018m). Aprendizagens Essenciais Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf.
- Moraes, G., & Alencar, E. M. L. S. (2020). *Percepção de professores de língua portuguesa sobre práticas pedagógicas que promovem a criatividade na escrita. Psicologia: Desafios, Perspectivas E Possibilidades - Volume 1*, 210–220. <https://downloads.editoracientifica.org/articles/200400169.pdf>.
- Morais, M. de F., & Miranda, L. C. (2021). *Práticas criativas em sala de aula e a criatividade dos docentes: Estudo exploratório no ensino básico*. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(3), 61-76. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.004>.

- Morais, M. F. & Azevedo, I. (2011). *Escutando os professores portugueses acerca de criatividade: Alguns resultados e reflexões sobre a sua formação*. In S. Wechsler & T. Nakano (Orgs.). *Criatividade no Ensino Superior: Uma perspectiva internacional* (pp. 140 – 179).
- Muniz, L. S., & Martínez, A. M. (2015). *A expressão da criatividade na aprendizagem da leitura e da escrita: um estudo de caso*. *Educação e Pesquisa*, 41(4), 1039–1054. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015041888>.
- Nakano, T. d. C. (2020). *Métodos Atuais para Avaliação da Criatividade: Vantagens e Questionamentos*. *Avaliação Psicológica*. <https://doi.org/10.15689/ap.2020.1901.14269.11>.
- Neves-Pereira, M. S., & Branco, A. U. (2015). *Criatividade na educação infantil: contribuições da psicologia cultural para a investigação de concepções e práticas de educadores*. *Estudos de Psicologia*, 20(3). <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150018>.
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating Humanity*. Harvard University Press. http://books.google.ie/books?id=f4pAwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Cultivating+Humanity:+A+Classical+Defense+of+Reform+in+Liberal+Education&hl=&cd=1&source=gbs_api.
- Oliveira, P. e Alencar, E. (2012). *Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos*. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 29, 541–552. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000400009>.
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (2016). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*.
- Papert, S. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2008. <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2971/2117>.
- Papert, S., & Harel, I. (1991). *Situating Constructionism* 1. https://web.media.mit.edu/~calla/web_comunidad/Reading-En/situating_constructionism.pdf.

- Peralta, M. H. M. C. (2005). *Currículo: o plano como texto: um estudo sobre a aprendizagem da planificação na formação inicial de professores de alemão*.
- Perkins, D. N., & Ebrary, I. (2010). *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education*. Jossey Bass Inc. <https://download.e-bookshelf.de/download/0000/5768/34/L-G-0000576834-0002344524.pdf>.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1998) *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7582131/mod_resource/content/3/A%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20entre%20duas%20l%C3%B3gicas_Perrenoud.pdf.
- Piaget, J. (1987). *O nascimento da inteligência na criança*. Ed. Guanabara.
- Projeto Educativo (2021-2025) da Instituição Investigada;
- Rebocho, C. S. B. R. (2020). *A complexidade da avaliação da criatividade: Uma abordagem multidimensional* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa. https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/20272/1/2020_%20Mestrado%20em%20Exerc%C3%ADcio%20e%20Sa%C3%BDade-Rebocho%2C%20Carolina%20Santana%20Branquinho%20Roques.pdf.
- Rede de Bibliotecas Escolares (RBE). (2017). *Aprender com a Biblioteca Escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário* (2ª ed., revista e aumentada). Ministério da Educação, Portugal. https://www.rbe.mec.pt/np4/AcBE.html?newsId=99&fileName=referencial_2017.pdf.
- Resnick, M. (2020). *Jardim de infância para a vida toda*. Penso Editora. <https://pdfcoffee.com/jardim-de-infancia-para-a-vida-toda-pdf-free.html>.
- Rhodes, M. (1961). *An analysis of creativity*. Phi Delta Kappan, 42, 305–310. <https://pdfcoffee.com/analysis-of-creativity-pdf-free.html>.

- Robinson, K. (2009). *Escolas Criativas: A Revolução que está Transformando a Educação*. Penso Editora.
https://books.google.pt/books/about/Escolas_Criativas.html?id=6x-ADwAAQBAJ&redir_esc=y.
- Rodrigo, J. (2002). *¿Para cuándo la creática? Crear Mundos*.
<http://www.creamundos.net/primeros/artigo%20juan%20rodrigo%20revista%200.htm>.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Instituto Politécnico de Lisboa. <https://www.studocu.com/pt/document/instituto-politecnico-de-lisboa/pedagogia-e-educacao-social/roldao-1999-gestao-curricular-fundamentos-e-praticas/19050596>.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. Elsevier Academic Press.
https://www.researchgate.net/publication/260420828_Creativity_Theories_and_Themes_Research_Development_and_Practice.
- Sacristán, J. G. (2000). *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. - 3.ed. Penso Editora.
https://www.academia.edu/41630622/O_Curr%C3%ADculo_Uma_Reflex%C3%A3o_Sobre_a_Pr%C3%A1tica.
- Santos, F. C. G., & Fleith, D. S. (2015). *Efeitos de um programa de criatividade para professoras em alunos do ensino fundamental*. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 32(4), 755-766. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400018>.
- Santos, S. (2012). *Criatividade, autoconceito e desempenho académico em estudantes universitários de artes e ciências* [Master's thesis]. uBiblorum. <http://hdl.handle.net/10400.6/2668>.
- Santos, S. M. A. V., Guimarães, C. D., Filho, E. B. dos S., Gomes, L. F., Castilho, L. P. de, Silva, M. V. M. da, Oliveira, R. F. de, & Narciso, R. (2024). *Inteligência artificial na educação*. *Revista Contemporânea*, 4(1), 1850–1870.
<https://doi.org/10.56083/RCV4N1-101>.
- Scriven, M. (1967). *A Metodologia da Avaliação*. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectivas da Avaliação Curricular* (pp. 39-

83). Chicago: Rand McNally. <https://pt.scribd.com/doc/283341599/Scriven-The-Methodology-of-Evaluation-1967>.

Silverman, D. (2016). *Qualitative Research*. SAGE. http://books.google.ie/books?id=TrwtDAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Qualitative+Research&hl=&cd=8&source=gbs_api.

Sim-

Sim, I., Duarte, C., & Ferraz, M. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão d e Textos*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications. https://books.google.pt/books?id=ApGdBx76b9kC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge University Press. https://assets.cambridge.org/97805218/02383/frontmatter/9780521802383_frontmatter.pdf.

Stufflebeam, D. L., & Guili Zhang. (2017). *The CIPP evaluation model: how to evaluate for improvement and accountability*. The Guilford Press. https://www.researchgate.net/publication/316881356_The_CIPP_Evaluation_Model_How_to_evaluate_for_improvement_and_accountability.

Tschimmel, K. (2010). *Sapiens e Demens no pensamento criativo do design*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1270/1/2010000838.pdf>.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. de, Menau, J., Ramos, M., Ferreira, N. M., Melo, N., Sousa, O., Hortas, M. J., Ferreira Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2679>.

Veiga, I., Barroso, C., Calixto, J. A., Calçada, T., & Gaspar, T. (1996). *Lançar a Rede d e Bibliotecas Escolares*. Ministério da Educação, Portugal.

[https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=105&fileNome=lancar_rbe.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=105&fileNome=lancar_rbe.pdf).

Veschi, B. (2019). *Etimologia de Criatividade*. <https://etimologia.com.br/criatividade/>.

Vinha, M. P., & Welcman, M. (2010). *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*, Lev Semionovich Vigotski. *Psicologia USP*, 21(4), 681–701. https://www.researchgate.net/publication/262518049_Quarta_aula_a_questao_do_meio_na_pedologia_Lev_Semionovich_Vigotski.

Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology* (G. Roth & C. Wittich, Eds.). University of California Press. <https://archive.org/details/MaxWeberEconomyAndSociety/page/n165/mode/2up>

Wechsler, S. M. (1998). *Avaliação multidimensional da criatividade: uma realidade necessária*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(2), 89-991. <https://doi.org/10.1590/S1413-85571998000200003>.

Wiggins, G. P. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass. <https://pdfcoffee.com/educative-assessment-designing-assessments-to-inform-and-improv-pdf-5-pdf-free.html>.

Woyciekoski, C., & Hutz, C. S. (2007, 28 de fevereiro). *Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias*. SciELO - Brasil. <https://www.scielo.br/j/prc/a/fYtffQ8jhwz7Dn3sNGKzRwt/>.

Yin, R. K. (2017). *Case Study Research and Applications*. SAGE Publications.

ANEXOS

Anexo A: Declaração de Autorização de Depósito no Repositório Comum



Instituto
PIAGET

ANEXO I

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, o(a)

Telma Denise da Palma Pereira

Portador do Cartão de Cidadão n.º 13766687

Autor do Trabalho de ~~Projeto~~ / Relatório Final / ~~Dissertação de Mestrado~~

Intitulado/a: A Criatividade no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Concluído/a em 21 / 10 / 2024,

Declara, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto X

Acesso restrito

Acesso fechado

Acesso Embargado¹ até / /

Email: 60142@ipiaget.pt

Contacto tlf: 919493588

Data: 21 / 10 / 2024

Assinatura: Telma Pereira

¹Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

Anexo B: Licença de Distribuição Não Exclusiva – Repositório Comum



ANEXO II

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

Telma Denise da Palma Pereira

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
- b) **Declara que o documento entregue é seu trabalho original**, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 21 / 10 / 2024

Assinatura: _____

Telma Pereira

Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C. R. L.

Av. João Paulo II, Lote 544, 2.º
1950-157 Lisboa

T. 218 316 500
F. 218 595 825

www.ipiaget.org
info@ipiaget.pt

Anexo C: Termos de consentimento para recolha de dados



Campus Universitário de Almada
Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul
Decreto-Lei n.º 4/2019, de 14 de janeiro
Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA RECOLHA DE DADOS

Exmo(a). Sr(a). Professor(a),

Eu, **Telma Denise da Palma Pereira**, estudante do último ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, sob a orientação da Professora Doutora Ana Rita Faria, encontro-me a realizar o meu Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada subordinado ao tema "*A Criatividade no 1.º ciclo do Ensino Básico*". Tendo como contexto de investigação a Escola Básica Mestre Querubim Lapa, pertencente ao Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna, venho por este meio solicitar a sua colaboração na resposta a um inquérito por questionário sobre o tema e, caso seja oportuno, realizar uma entrevista de forma a recolher dados de natureza empírica essenciais para realizar o projeto de investigação definido. Seria ainda relevante, se possível, ter acesso a algumas evidências como sendo exemplos de planificações, instrumentos de avaliação ou outros que lhe apreeçam adequados.

Cabe-me assegurar que **será garantida a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas** sendo os dados utilizados apenas para fins académicos.

Professora Sónia Tomás

Almada, 25 de maio de 2023

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA RECOLHA DE DADOS

Exmo(a). Sr(a). Professor(a),

Eu, **Telma Denise da Palma Pereira**, estudante do último ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, sob a orientação da Professora Doutora Ana Rita Faria, encontro-me a realizar o meu Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada subordinado ao tema "*A Criatividade no 1.º ciclo do Ensino Básico*". Tendo como contexto de investigação a Escola Básica Mestre Querubim Lapa, pertencente ao Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna, venho por este meio solicitar a sua colaboração na resposta a um inquérito por questionário sobre o tema e, caso seja oportuno, realizar uma entrevista de forma a recolher dados de natureza empírica essenciais para realizar o projeto de investigação definido. Seria ainda relevante, se possível, ter acesso a algumas evidências como sendo exemplos de planificações, instrumentos de avaliação ou outros que lhe apreeçam adequados.

Cabe-me assegurar que **será garantida a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas** sendo os dados utilizados apenas para fins académicos.



Professora Vanda Trabuco

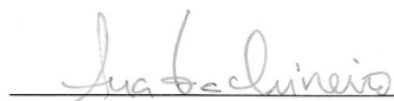
Almada, 25 de maio de 2023

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA RECOLHA DE DADOS

Exmo(a). Sr(a). Professor(a),

Eu, **Telma Denise da Palma Pereira**, estudante do último ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, sob a orientação da Professora Doutora Ana Rita Faria, encontro-me a realizar o meu Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada subordinado ao tema "*A Criatividade no 1.º ciclo do Ensino Básico*". Tendo como contexto de investigação a Escola Básica Mestre Querubim Lapa, pertencente ao Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna, venho por este meio solicitar a sua colaboração na resposta a um inquérito por questionário sobre o tema e, caso seja oportuno, realizar uma entrevista de forma a recolher dados de natureza empírica essenciais para realizar o projeto de investigação definido. Seria ainda relevante, se possível, ter acesso a algumas evidências como sendo exemplos de planificações, instrumentos de avaliação ou outros que lhe apreçam adequados.

Cabe-me assegurar que **será garantida a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas** sendo os dados utilizados apenas para fins académicos.



Professora Ana Cachineiro

Almada, 25 de maio de 2023

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA RECOLHA DE DADOS

Exmo(a). Sr(a). Professor(a),

Eu, **Telma Denise da Palma Pereira**, estudante do último ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, sob a orientação da Professora Doutora Ana Rita Faria, encontro-me a realizar o meu Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada subordinado ao tema *"A Criatividade no 1.º ciclo do Ensino Básico"*. Tendo como contexto de investigação a Escola Básica Mestre Querubim Lapa, pertencente ao Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna, venho por este meio solicitar a sua colaboração na resposta a um inquérito por questionário sobre o tema e, caso seja oportuno, realizar uma entrevista de forma a recolher dados de natureza empírica essenciais para realizar o projeto de investigação definido. Seria ainda relevante, se possível, ter acesso a algumas evidências como sendo exemplos de planificações, instrumentos de avaliação ou outros que lhe apreeçam adequados.

Cabe-me assegurar que **será garantida a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas** sendo os dados utilizados apenas para fins académicos.



Professora Vera Camacho

Almada, 25 de maio de 2023

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA RECOLHA DE DADOS

Exmo(a). Sr(a). Professor(a),

Eu, **Telma Denise da Palma Pereira**, estudante do último ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, sob a orientação da Professora Doutora Ana Rita Faria, encontro-me a realizar o meu Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada subordinado ao tema "*A Criatividade no 1.º ciclo do Ensino Básico*". Tendo como contexto de investigação a Escola Básica Mestre Querubim Lapa, pertencente ao Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna, venho por este meio solicitar a sua colaboração na resposta a um inquérito por questionário sobre o tema e, caso seja oportuno, realizar uma entrevista de forma a recolher dados de natureza empírica essenciais para realizar o projeto de investigação definido. Seria ainda relevante, se possível, ter acesso a algumas evidências como sendo exemplos de planificações, instrumentos de avaliação ou outros que lhe apreeçam adequados.

Cabe-me assegurar que **será garantida a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas** sendo os dados utilizados apenas para fins académicos.



Professora Patrícia Leitão

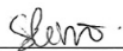
Almada, 25 de maio de 2023

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA RECOLHA DE DADOS

Exmo(a). Sr(a). Professor(a),

Eu, **Telma Denise da Palma Pereira**, estudante do último ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, sob a orientação da Professora Doutora Ana Rita Faria, encontro-me a realizar o meu Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada subordinado ao tema "*A Criatividade no 1.º ciclo do Ensino Básico*". Tendo como contexto de investigação a Escola Básica Mestre Querubim Lapa, pertencente ao Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna, venho por este meio solicitar a sua colaboração na resposta a um inquérito por questionário sobre o tema e, caso seja oportuno, realizar uma entrevista de forma a recolher dados de natureza empírica essenciais para realizar o projeto de investigação definido. Seria ainda relevante, se possível, ter acesso a algumas evidências como sendo exemplos de planificações, instrumentos de avaliação ou outros que lhe apreçam adequados.

Cabe-me assegurar que **será garantida a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas** sendo os dados utilizados apenas para fins académicos.



Professora Sílvia Lino

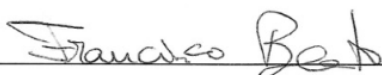
Almada, 25 de maio de 2023

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA RECOLHA DE DADOS

Exmo(a). Sr(a). Professor(a),

Eu, **Telma Denise da Palma Pereira**, estudante do último ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, sob a orientação da Professora Doutora Ana Rita Faria, encontro-me a realizar o meu Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada subordinado ao tema "*A Criatividade no 1.º ciclo do Ensino Básico*". Tendo como contexto de investigação a Escola Básica Mestre Querubim Lapa, pertencente ao Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna, venho por este meio solicitar a sua colaboração na resposta a um inquérito por questionário sobre o tema e, caso seja oportuno, realizar uma entrevista de forma a recolher dados de natureza empírica essenciais para realizar o projeto de investigação definido. Seria ainda relevante, se possível, ter acesso a algumas evidências como sendo exemplos de planificações, instrumentos de avaliação ou outros que lhe apreeçam adequados.

Cabe-me assegurar que **será garantida a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas** sendo os dados utilizados apenas para fins académicos.



Professor Francisco Beato

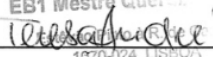
Almada, 25 de maio de 2023

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA RECOLHA DE DADOS

Exma. Sra. Coordenadora da Escola Básica Mestre Querubim Lapa do Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna,

Eu, **Telma Denise da Palma Pereira**, estudante do último ano do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, sob a orientação da Professora Doutora Ana Rita Faria, encontro-me a realizar o meu Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada subordinado ao tema *A Criatividade no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Neste sentido, venho por este meio solicitar autorização para aplicar inquéritos por questionário sobre o tema aos alunos e professores desta valência de ensino e, caso seja oportuno, realizar uma entrevista de forma a recolher dados de natureza empírica essenciais para realizar o projeto de investigação definido. Seria ainda relevante, se possível, ter acesso a algumas evidências como sendo exemplos de planificações, instrumentos de avaliação ou outros que se considerem importantes.

Cabe-me assegurar que **será garantida a confidencialidade e anonimato das informações recolhidas** sendo os dados utilizados apenas para fins académicos.

EB1 Mestre Querubim Lapa

1970-024 LISBOA

A Coordenadora da Escola Básica Mestre Querubim Lapa
do Agrupamento de Escolas Marquesa de Alorna
Teresa André

Almada, 25 de maio 2023

Anexo D: Escala “Criatividade e Escola - Percepções de Professores”



Campus Universitário de Almada
Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul
Decreto-Lei n.º 4/2019, de 14 de janeiro
Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada

CRIATIVIDADE E CONTEXTO EDUCATIVO

Instruções:

Com o objetivo de desenvolver o Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada subordinado ao tema *A Criatividade no 1.º ciclo do Ensino Básico*, gostaria de conhecer as representações que os professores possuem sobre o conceito de criatividade e da sua ocorrência no quotidiano educativo.

Não há respostas corretas ou incorretas, são apenas opiniões.

Todas as respostas serão confidenciais.

I) Dados pessoais

1. Sexo:

F ____ M ____

2. Idade: ____

3. Indique a que ano de escolaridade pertence a turma que atualmente leciona: ____

II) Questionário sobre criatividade

Indique o seu grau de acordo face às próximas afirmações, usando a seguinte escala:

Discordo fortemente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo bastante	Concordo fortemente
1	2	3	4	5

A) Ser criativo...

1. Uma pessoa é criativa devido:

	DF	D	NC/ND	CB	CC
a) à sua personalidade	1	2	3	4	5
b) à sua inteligência	1	2	3	4	5
c) ao que aprende com os outros (família, escola...)	1	2	3	4	5
d) à motivação pelo que faz	1	2	3	4	5

2. A criatividade:

	DF	D	NC/ND	CB	CC
a) é uma característica dos génios	1	2	3	4	5
b) tem a ver com as artes	1	2	3	4	5
c) é uma característica que nasce connosco	1	2	3	4	5
d) é encontrar relações entre informações muito diferentes	1	2	3	4	5
e) é mais característica nos homens do que nas mulheres	1	2	3	4	5
f) está relacionada com problemas mentais	1	2	3	4	5
g) corresponde a ideias que são originais e úteis	1	2	3	4	5
h) pode ser desenvolvida	1	2	3	4	5

3. Um professor é criativo se:

	DF	D	NC/ND	CB	CC
a) dá aulas com entusiasmo	1	2	3	4	5
b) é competente a dar aulas	1	2	3	4	5
c) usa muitos exemplos práticos	1	2	3	4	5
d) não impõe regras na turma	1	2	3	4	5
e) varia a forma de dar as aulas	1	2	3	4	5
f) Faz com que os alunos tenham as suas próprias ideias	1	2	3	4	5

4. O aluno criativo:

	DF	D	NC/ND	CB	CC
a) Tem muitas ideias válidas	1	2	3	4	5
b) Sabe aplicar conhecimentos em diferentes situações	1	2	3	4	5
c) Tem comportamentos diferentes do resto da turma	1	2	3	4	5
d) Encontra diferentes soluções para o mesmo problema	1	2	3	4	5
f) Tem ideias originais	1	2	3	4	5
g) Não aceita facilmente regras	1	2	3	4	5
h) Obtém sucesso na maioria das disciplinas	1	2	3	4	5

Referência:

Morais, M. F. & Azevedo, I. (2011). Escutando os professores portugueses acerca de criatividade: Alguns resultados e reflexões sobre a sua formação. In S. Wechsler & T. Nakano (Orgs.). *Criatividade no Ensino Superior: Uma perspetiva internacional* (pp. 140 – 179). S. Paulo: Vetor.

Muito Obrigada pela Colaboração!

Avenida Jorge Peixinho, n.º 30
 2805 – 059 ALMADA

T. 21 294 6260

www.ipiaget.org
dir.es@almada.ipiaget.pt

Anexo E: Escala “Clima para a criatividade em sala de aula”



Campus Universitário de Almada
Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul
Decreto-Lei n.º 4/2019, de 14 de janeiro
Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada

Clima para a Criatividade em Sala de Aula

Data: ____/____/____

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

Eu sou:

Menino ☐

Menina ☐

Tenho ____ anos.

Estou no:

1.º ano ☐

2.º ano ☐

3.º ano ☐

4.º ano ☐

Avenida Jorge Peixinho, nº 30
2805 – 059 ALMADA

T. 21 294 6260

www.ipiaget.org
dir.es@almada.ipiaget.pt

As frases que se seguem estão relacionadas com o que acontece na tua sala de aula. Portanto, assinala com uma X a resposta que mais se adequa à realidade.

	Nunca 	Poucas vezes 	Algumas vezes 	Muitas vezes 	Sempre 
1. A professora dá atenção às minhas ideias.					
2. Tenho oportunidade de participar em várias atividades.					
3. As minhas ideias são bem-vindas.					
4. Procuro fazer as tarefas de maneiras diferentes.					
5. A professora pede-me para mostrar o meu trabalho aos outros.					
6. Sou criativo.					
7. A professora dá-me tempo suficiente para pensar sobre uma história que tenho de escrever.					
8. Uso a minha imaginação.					
9. Os trabalhos que faço são divertidos.					
10. Tenho muitas ideias.					

Muito Obrigada pela Colaboração!

Referência:

Fleith, D. S., & Alencar, E. S. (2005). Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2(3), 85-91.

APÊNDICES

Apêndice A: Guião de entrevista semiestruturada

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
A – Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	- Mencionar os fundamentos da entrevista; - Discriminar os objetivos da entrevista; - Motivar o entrevistado; - Garantir a confidencialidade; - Solicitar autorização para o registo áudio da entrevista.	- Indicar os objetivos da investigação; - Informar sobre os objetivos da entrevista; - Informar sobre o carácter confidencial das informações prestadas; - Solicitar autorização para a gravação da entrevista; - Agradecer a participação-
B – Caracterização dos professores do 1.º e 2.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico	- Recolher informação que caracterize e categorize os entrevistados a nível académico e profissional.	1. Há quantos anos é professor? 2. Há quantos anos leciona neste estabelecimento de ensino? 3. Qual o seu nível académico? 4. Realizou alguma formação relacionada com a sua profissão durante o período que leciona? Se sim, quais? 5. Com que metodologia(s) de ensino se identifica mais? 6. Como coloca em prática a metodologia que mencionou anteriormente em contexto sala de aula?

C - Criatividade	- Registrar o conhecimento geral dos entrevistados relativamente ao conceito Criatividade; - Identificar como os entrevistados caracterizam alguém criativo para poder relacionar, posteriormente, com a sua ideia de um aluno criativo.	7. Qual é a sua definição de criatividade? 8. Como caracteriza uma pessoa criativa? 9. Onde podemos encontrar demonstrações de criatividade nas suas práticas?
D – Criatividade no currículo	- Definir qual o conhecimento dos entrevistados relativamente à presença da criatividade no currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico; - Constatar qual a importância dada aos manuais escolares por parte dos entrevistados; - Verificar se os entrevistados têm em conta a criatividade na elaboração das suas planificações e na implementação das mesmas.	10. Relativamente à criatividade, como integra o que é exigido no currículo oficial nas suas planificações e na dinamização das suas aulas? 11. Considerando as AE para o 1.º Ciclo do Ensino Básico onde reconhece a dimensão da criatividade? Onde está presente? 12. Articulando com o currículo, de que forma os manuais e os diferentes materiais pedagógicos disponíveis promovem a criatividade numa articulação com o currículo?

E – Operacionalização da criatividade	- Verificar qual a relevância atribuída pelos entrevistados à criatividade na sua prática pedagógica; - Concluir se os entrevistados implementam estratégias para desenvolver e estimular a criatividade nos alunos; - Especificar as estratégias implementadas pelos entrevistados para desenvolver a criatividade dos seus alunos; - Descrever em que domínios e contextos os entrevistados integram o desenvolvimento da competência criatividade; - Identificar como os entrevistados caracterizam um aluno criativo.	13. Defina o que é para si um aluno criativo. 14. O que considera um trabalho criativo? 15. Qual o contexto que acredita que seja mais propício ao desenvolvimento da criatividade do aluno? 16. Que estratégias pedagógicas implementa na sua prática para promover a criatividade dos alunos? 17. Em que contexto implementa as estratégias que mencionou anteriormente?
F - Avaliação da criatividade	- Concluir se a criatividade dos alunos é avaliada pelos entrevistados; - Mostrar a forma como os entrevistados avaliam a criatividade dos alunos; - Verificar onde se insere a criatividade nos instrumentos de avaliação dos entrevistados.	18. No seu entender a criatividade pode ou deve ser objeto de avaliação? Se sim, de que forma? 19. Como avalia a criatividade dos seus alunos? 20. Os seus instrumentos de avaliação contemplam a criatividade dos alunos?

Apêndice B: Protocolo das entrevistas semiestruturadas às professoras

Entrevista – Professora 1 - 1.º ano

Entrevistador

Quantos anos tem?

Participante 1

49.

Entrevistador

Há quantos anos é professora?

Participante 1

25.

Entrevistador

Há quantos anos leciona neste estabelecimento de ensino?

Participante 1

24.

Entrevistador

Quais as suas habilitações académicas?

Participante 1

Licenciatura em Ensino Básico, Português e Francês.

Entrevistador

Realizou alguma formação relacionada com a sua profissão durante o período que leciona? Se sim quais?

Participante 1

Formação de matemática, formação de capacitação digital, formação na Academia de líderes *Ubuntu*, são as últimas... Todos os anos fazemos formações, algumas mais interessantes que outras.

Entrevistador

E com que metodologia de ensino se identifica mais?

Participante 1

Eu não tenho uma metodologia fixa, eu apenas procuro ir ao encontro das necessidades da turma, às necessidades dos miúdos. Há alturas em que há métodos mais positivos, outros em que vamos... eu vou fluindo, não tenho metodologia, não posso dizer que

tenho uma metodologia ali muito vincada. Contudo, identifico-me muito com o Movimento da Escola Moderna.

Entrevistador

Como coloca em prática a metodologia que mencionou anteriormente em contexto de sala de aula?

Participante 1

Trabalho de projeto, muito trabalho de projeto desde o primeiro ano. Dar oportunidade a que eles descubram as respostas, manipulem diferentes materiais em que procurem ser eles a encontrar as respostas para as dúvidas que surgem.

Entrevistador

Qual é a sua definição de criatividade?

Participante 1

Todos nós somos criativos, todos nós temos essa capacidade. E acho que a definição de criatividade é uma pergunta um bocadinho vaga. Porque o que é criatividade? Podes olhar para um determinado assunto com uns olhos mais de imaginação, de sonho ou podes ser uma pessoa mais prática, mas não deixas de ser criativa. O que é criatividade? Não sei explicar. É o criar, todos nós somos capazes de criar, principalmente as crianças que são fantásticas nisso.

Entrevistador

Como caracteriza uma pessoa criativa?

Participante 1

É uma pessoa que cria a partir de qualquer coisa, que cria a partir de uma folha em branco, de um pedaço de pau... Que cria e que consegue ver o que está para lá, consegue criar mundos com um bocadinho de qualquer coisa.

Entrevistador

O que é para si um professor criativo?

Participante 1

Um professor criativo é um professor que deixa os manuais, que não se agarra às fichas e àquela preocupação extrema de temos de cumprir, temos conteúdos para cumprir. Um professor criativo é um professor que consegue pegar naquilo que os alunos nos dão e, a partir daí, criar o seu próprio percurso, o seu próprio currículo. Acima de tudo abandonar os livros, não estar preso à ficha e ao livro. O conteúdo tem que ser trabalhado, temos que pegar naquilo que eles nos dão e a partir daí construir e criar.

Entrevistador

Considera-se uma professora criativa?

Participante 1

Ai, eu sinto muito! (risos)

Entrevistador

Porquê?

Participante 1

Lá está, porquê? Creio que consigo pegar naquilo que trazem e os miúdos têm uma forma fantástica de ver o mundo e dizem coisas muito interessantes. Imagina, por exemplo, isto ao nível de um primeiro ano se calhar não se coloca tanto, porque eles ainda vêm no mundo do sonho do pré-escolar e é muito fácil. Agora, quando chegam às idades assim, terceiros e quartos anos, imagina tu queres trabalhar a História de Portugal, e eles, às vezes, dizem coisas engraçadíssimas, como, por exemplo, fazem aquela pergunta que é, tu estavas lá? Se estás a falar de 1640, tu estavas lá? Se calhar, a partir daí, responder que estava, vamos construir aqui um sonho. “Como é que seria se...” Eu faço muito isso, faço muito através do teatro, da dramatização, da música e da dança, por isso sim, acho que sou.

Entrevistador

E o que é para si um aluno criativo?

Participante 1

É um aluno que faz exatamente isto, que consegue olhar para além do texto que tem que ler e consegue ver mais. Acima de tudo, um aluno criativo é um aluno que mantém o sonho, que mantém a capacidade da imaginação e do sonho, que é maravilhoso nas crianças. A partir daí, se isso não se perder, criatividade é para o resto da vida.

Entrevistador

E onde é que podemos encontrar demonstrações da criatividade nas suas práticas?

Participante 1

Eu acho que em tudo.

Entrevistador

Exemplos de atividades, por exemplo, que faz em sala.

Participante 1

Por exemplo, para introduzir uma nova atividade parto sempre de uma canção, parto sempre de uma exploração dramática e faço *Quizzes*, concursos com eles, a roda da sorte e acho que, através disto, através do aspeto lúdico, o conteúdo fica muito mais

enraizado. Eles não se vão esquecer porque a professora, quando estava a explicar a roda dos alimentos, disse: “Hoje sou uma alface” pronto, por exemplo, “agora tu vais ser uma cenoura, então vamos nos juntar”. É através do jogo, é através da parte lúdica.

Entrevistador

Relativamente à criatividade, como integra o que é proposto no currículo oficial, nas suas planificações e na dinamização das suas aulas.

Participante 1

É fácil, porque nós trabalhamos muito a interdisciplinaridade, por isso, nós temos sempre a parte artística, as expressões artísticas e o que nós tentamos fazer em cada planificação é: há um tema a ser trabalhado, esse tema vai passar por todas as áreas. O foco principal vai ser sempre na produção artística, vou-te dar um exemplo, estivemos a trabalhar agora os valores do som “ch”, do x, estou a falar de crianças de seis anos, há conceitos que uns adquirem muito rapidamente, mas que para outros, não é tão óbvio. Nada melhor do que brincar com a letra X, foi o que nós fizemos, trabalharmos o valor do X através de um jogo, através do recorte e da colagem dos diferentes sons do X. Tínhamos um grupo que era o som “ss”, eles eram os gatos assanhados, então teriam que procurar os seus sons e fazer o conjunto depois a recortarmos diferentes palavras. Isso acaba por lá ficar, muito mais do que estar sólido, agarrado ao livro, à ficha e ao escrever.

Entrevistador

Considerando as aprendizagens essenciais para o primeiro ciclo do ensino básico, onde é que reconhece a dimensão da criatividade? Onde é que está presente?

Participante 1

Em todas as áreas, depende muito do olhar do professor e da vontade do professor, porque não há nada nos documentos orientadores que nos limite ou que nos diga que a criatividade está ligada apenas às expressões e acho que é isso que acaba por ser um bocadinho sentido na generalidade das práticas que é “eu só sou criativo se eu estiver a pintar, se eu estiver a cantar, se estiver a dançar, se tiver a representar, ...”. A criatividade está presente em todas as áreas. Eu posso, numa coisa que eles fazem agora, eles adoram. fazer, o que é muito engraçado mesmo com este primeiro ano, é trabalhamos no cinema e agora tu vais apresentar o poema a cantar, tu apresentas o poema a chorar, tu apresentas o poema a rir. Por exemplo, a lengalenga de pernas para o ar. Nós trabalhámos toda a parte da educação literária do primeiro ano, com uma série de atividades altamente dinâmicas que, inclusivamente, nós fizemos a proposta aos pais para que os pais também viessem e nos trouxessem materiais e ideias e foi muito giro

porque nós fizemos fantoches, os pais participaram imenso, vieram contar histórias, vieram contar lengalengas de pernas para o ar, inventadas por eles e pronto. Estamos a trabalhar português, estamos a trabalhar toda a área do português, consegues levar muito rapidamente à matemática, porque então ao trabalhamos a lengalenga do Lagarto Pintado, perguntamos quantas vezes aparece o lagarto. Podes trabalhar o Estudo do Meio porque o lagarto é um animal e que outros animais nós conhecemos...

Entrevistador

De que forma os manuais e os diferentes materiais pedagógicos disponíveis promovem a criatividade de uma articulação com o que?

Participante 1

Não promovem. Esta é a minha opinião. Atualmente temos muitos produtos digitais à nossa disposição, o que no início me parecia ótimo porque abre aqui a possibilidade de fazer muitas coisas, agora acho que acaba por ser uma situação um bocadinho ambígua. Porque é muito fácil nós agarrarmo-nos ao que está ali: Projetar, eles veem as soluções estão lá, muitas vezes as atividades de matemática vêm já com a solução, vem já como fazer? É ótimo, permite que o professor não tenha, de facto, o trabalho de ir à procura de criar os materiais, mas por outro limita muito. E estamos aqui a falar de criatividade, é um entrave à criatividade, porque assim nós chegamos a um ponto em que estamos cansados, em que está ali, é fácil, é só aceder, é só ligar e projetar. Não me parece que seja esse o nosso papel.

Entrevistador

O que considera um trabalho criativo?

Participante 1

Qualquer trabalho que eles façam, desde que sejam eles a fazer e uma coisa que eu digo sempre é que eles são todos diferentes, não têm que olhar para o colega do lado para a fazer como o colega do lado. E peço muitas vezes isso, que eles façam aquilo que estão a sentir. A utilização da cor à vontade... As crianças vêm com a ideia, muitas vezes, que vêm para o primeiro ciclo e que a partir desse momento, o primeiro ciclo é muito sério e eles têm que pintar dentro da linha, têm que cortar na linha, etc! Isto é muito limitador. No Carnaval, eles diziam: “vamos pintar o palhaço”, ao que eu perguntava: “mas porquê o palhaço?” “Porque o palhaço é do Carnaval!”. Estas associações, eles trazem-nos e também nos compete a nós diluir isso um bocadinho. O que é um trabalho criativo? Eu posso pedir a um miúdo para desenhar um gato, um gato que ele tem em casa e ele achar que o gato se assemelha a um pão de forma, porque é assim que ele vê o gato e não sou eu que tenho que achar que não é. São os olhos

dele. Se a criança achar que o palhaço tem que estar com a cara pintada de verde, são os olhos dele. A criatividade também está aí, no sair daquilo que era no meu tempo, por exemplo, eu sou muito antiga, mas é um facto, em que vamos fazer um desenho, ok, a casa está no lado inferior esquerdo, o Sol está no lado superior direito, a árvore ao lado da casa. Era assim, isto era castrar a criatividade. E se eu morar numa casa torta? A casa pode ser torta.

Entrevistador

Qual o contexto que acredita que seja mais propício ao desenvolvimento da criatividade do aluno?

Participante 1

O ideal seria qualquer contexto, essa era a resposta que eu gostaria de dar. É assim, nós enquanto escola, compete-nos promover espaços e tempos para o fluir da criatividade, mas acima de tudo, precisamos também de trabalhar muito com as famílias, para que as famílias se libertem da ideia de que a criança chega a seis anos e, obrigatoriamente, tem que saber pintar tudo para o mesmo lado, crianças aos sete anos têm que fazer uma figura simétrica, certinha e isto nós também precisamos trabalhar com os pais. Há crianças que têm um desenvolvimento numa área mais avançado, outros precisam de mais tempo. Aqui enquanto escola, qualquer contexto é propício à criatividade e eu dou-te um exemplo: Há umas semanas atrás o tempo estava muito bom, eram aqueles dias em que tu sentes que eles estão fartos, estão cansados, a atividade não vai fluir. Pegámos num livro e fomos para a cozinha da mata, estivemos sentados no chão com folhas a desenhar, enquanto se contava a história, eles iam desenhando, uns desenharam pássaros porque passaram ali, os outros desenharam o que estavam a ouvir da história, os outros desenharam pedrinhas e pauzinhos. Agora aqui, acho que qualquer atividade, se bem estruturada, se aplica à promoção da criatividade. Mas lá está, também convém que estas atividades saiam das portas da escola e que os pais, as famílias, também colaborem e deixem de estar tão preocupadas com as aquisições académicas que eles estão a fazer. Eu acho que neste momento eles têm a descobrir tanta coisa que é deixar também. Mas agora, lá está, tecnologias? Ótimas, mas é muito fácil, até para nós, enquanto pais, conseguirmos cinco minutos de calma, dar um ok à televisão, ao computador, *tablet*, vai-te entreter. É isso, se por um lado é muito bom, são crianças altamente digitais, eles mexem em tudo e mais alguma coisa, por outro lado, compromete muito a criatividade, muito, porque eles deixaram de conseguir ver além. Com o primeiro ano, é muito engraçado, porque ainda se consegue fazer esse trabalho, perguntar “O que é este pau?”, “É um pau”, “Não, é mais do que um pau, o que é que tu achas que o pau é?”, “Uma varinha mágica!”, “Sim e mais?”, “É

a espada do soldado”, “E mais? tu consegues!”. Mas com os mais velhos chega a uma altura em que está tudo ali, está tudo muito digital e muito do que está ali, a televisão e os jogos, e torna-se um bocadinho mais complicado, creio eu.

Entrevistador

Que estratégias pedagógicas implementa na sua prática para promover a criatividade?

Participante 1

Promovo através de muitos projetos, peço muita colaboração dos pais nas atividades que vamos desenvolvendo. E assim, através dos outros, de muitas atividades, do jogo e do trabalho a pares, o trabalho em grupo, do sair ali da ficha. Vamos fazer o grafismo da letra? Sim, é importante, eles têm de fazer. Mas depois de fazer, podemos trabalhar a letra de outras maneiras, sei lá, vamos brincar, vamos cortá-la, vamos cantá-la, vamos...

Entrevistador

No seu entender a criatividade pode ou deve ser objeto de avaliação?

Participante 1

Não, não creio que a criatividade deva ser objeto de avaliação. Como é que se consegue avaliar a criatividade? Isso é altamente inglório! Eu tenho uma criança que canta lindamente, pinta muito bem, pinta ao nível de um quarto ano, mas não sai daquele registo. Tenho uma criança que mal pega num lápis, não fez pré-escolar, veio diretamente de casa para a escola, em casa não tinha qualquer tipo de estímulo, seja no pintar, ou no agarrar, ou fazer a pinça para agarrar o lápis que adquiriu o mês passado. Mas é uma criança que, com plasticina, ele cria coisas fabulosas e conta histórias, faz sempre coisas diferentes. Como é que tu vais avaliar? Eu não posso dizer: “A menina pinta muito bem, é isto que eu quero!”. Ele não sabe pintar, não consegue fazer aquilo, mas faz outras coisas. Não consigo avaliar, de forma alguma.

Entrevistador

Então a próxima pergunta é, como avalia a criatividade dos seus alunos? Não o faz?

Participante 1

Não avalio!

Entrevistador

Os seus instrumentos de avaliação contemplam a criatividade dos alunos?

Participante 1

A criatividade está sempre presente em todas as atividades. O que eu avalio, acima de tudo, não tanto a criatividade, mas avalio muito mais a vontade de participar na

atividade. Não avalio a criatividade, isso para mim não é mensurável de todo, impossível, mas uma criança que se esforça por corresponder àquilo que se está a pedir naquele momento e que consegue, mesmo que seja um trabalho que, à primeira vista, dizes que podia estar melhor, mas tu vês que há ali um esforço, há um empenho e uma intenção, claro que comparativamente com uma criança que faz muito bem, mas que faz pelos mínimos, que não está nem aí, que não está interessada, acabo sempre por valorizar mais o trabalho da primeira.

Entrevistador

Sim, concluímos a nossa entrevista. Muito obrigada.

Entrevista – Participante 2 - 2.º ano

Entrevistador

Quantos anos tem?

Participante 2

41.

Entrevistador

Há quantos anos é professora?

Participante 2

Há 8.

Entrevistador

Há quantos anos leciona neste estabelecimento de ensino?

Participante 2

Há 2.

Entrevistador

Quais as suas habilitações académicas?

Participante 2

Licenciatura em Ensino do 1.º Ciclo.

Entrevistador

Realizou alguma formação relacionada com a sua profissão durante o período que leciona? Se sim, quais?

Participante 2

Sim, uma formação sobre o autismo, capacitação digital, diferenciação pedagógica....
Acho que mais nestas áreas.

Entrevistador

E com que metodologias de ensino se identifica mais?

Participante 2

Eu acho que com um bocadinho de todas, ou seja, com as turmas é difícil de utilizarmos só uma metodologia. Por exemplo, o Movimento Escola Moderna era uma metodologia que me metia algum medo, porque... não sou, ou seja, porque não, porque não me identifico tanto. E, no entanto, este ano com o A. foi a que utilizei e tenho o A. a ler e é autónomo.

Entrevistador

Como coloca em prática a metodologia que mencionou anteriormente em contexto de sala de aula?

Participante 2

Com os trabalhos que faço com eles, com trabalhos adaptados, ou seja, dentro de uma sala de aula nós não podemos só utilizar uma metodologia, utilizamos muitas metodologias e com trabalhos adaptados, com um livro, com um computador, com materiais manipuláveis...

Entrevistador

E qual a sua definição de criatividade?

Participante 2

Então eu acho que é a capacidade que eles têm de se abstrair do concreto, do que está ali e por várias formas, com as ideias deles, com as coisas deles... que consigam chegar a outras soluções, outras respostas, mas é pensado por eles.

Entrevistador

Então, como é que caracterizam uma pessoa criativa?

Participante 2

Uma pessoa que tem muitas ideias, uma pessoa que consegue arranjar várias soluções para um problema. Uma pessoa que tem ideias para fazer diferente, para fazer melhor, para fazer mais.

Entrevistador

E o que é para si, um professor criativo?

Participante 2

É um professor que realiza trabalhos dentro da sala de aula de várias maneiras com diferentes materiais e recursos.

Entrevistador

Considera-se uma professora criativa? Se sim, porquê?

Participante 2

Sim, porque acho que consigo chegar aos alunos de forma descontraída e com muitas ideias. Utilizamos muitos materiais. Ora trabalhamos no caderno, ora trabalhamos no computador, ora trabalhamos numa cartolina. Fazem trabalhos de grupo...

Entrevistador

O que é para si um aluno criativo?

Participante 2

É um aluno que se consegue desenrascar, no sentido de se tiver um problema, a solução não será só aquela. Ele consegue, de várias maneiras, chegar à solução.

Entrevistador

Então, sendo que disse que era uma professora criativa, onde é que podemos encontrar demonstrações de criatividade?

Participante 2

Na minha sala de aula com os trabalhos dos alunos, em conversa com os meus alunos.

Entrevistador

Relativamente à criatividade, como integra o que é proposto no currículo oficial, nas suas planificações e na dinamização das suas aulas?

Participante 2

Através da sugestão de trabalhos que apresento aos miúdos, isto porquê? Porque nós temos um currículo para cumprir, nós temos metas para atingir e para cumprir. É através dos trabalhos, ou seja, não tem que ser sempre o trabalho do livro pode ser trabalhos de pesquisa, trabalhos, estudos, trabalhos a pares, trabalhos de grupo...

Entrevistador

E considerando as aprendizagens essenciais para o primeiro ciclo do ensino básico, onde reconhece a dimensão da criatividade, onde está presente?

Participante 2

Nos documentos é muito pouco, ou seja, nós temos um currículo para cumprir e eu acho que teoricamente a criatividade realmente aparece. Nós temos que ser criativos e a criatividade aparece em algumas coisas. No entanto, depois, dentro de uma sala de aula sem apoios, por exemplo, eu em relação à minha sala, temos cinco meninos com Necessidades Educativas Especiais, numa turma de vinte cinco, os cinco deveriam dar redução de turma. Ou seja, às vezes é muito difícil ser criativo quando eu não consigo,

por exemplo, tendo um menino com mobilidade reduzida, apesar de ele poder ser criativo de muitas maneiras, de encaminhar os outros a serem criativos também e a fazerem trabalhos. Fazer outras coisas quanto à falta de apoio, ou seja, acho que teoricamente a criatividade aparece. No entanto, depois é muito difícil de implementar e nos papéis realmente ela aparece lá e depois dentro das salas de aula é mais complicado.

Entrevistador

De que forma os manuais e os diferentes materiais pedagógicos disponíveis promovem a criatividade? Numa articulação com o currículo.

Participante 2

Existem muitos livros, muitas propostas de trabalhos criativos para fazer. No entanto, depois não temos tempo. Eu sinto isso, que não temos esse tempo todo para sermos tão criativos, quando existe um currículo gigante que eles têm que aprender e depois vão ter que ser avaliados em provas de aferição e em exames nacionais. Pronto, eu acho que realmente existem livros que apelam à criatividade, mas depois existe muita falta de tempo para conseguirmos chegar ao fim do livro e para conseguirmos fazer aquelas atividades todas.

Entrevistador

E o que considera um trabalho criativo?

Participante 2

Um trabalho criativo é um trabalho que tem as ideias dos alunos, um conjunto de muitas ideias, com vários materiais. Quando não nos regemos só pela ideia de um aluno ou plantada por um professor, ou seja, um trabalho, um trabalho para ser um trabalho nosso, tem que ser um trabalho com as ideias de todos.

Entrevistador

Qual o contexto que acredita que seja mais propício ao desenvolvimento da criatividade?

Participante 2

Um contexto com turmas mais reduzidas, com menos conteúdos para lecionar ou menos carga de trabalhos burocráticos.

Entrevistador

Que estratégias pedagógicas implementa na sua prática para promover a criatividade do aluno?

Participante 2

A opinião do aluno é sempre muito, muito importante e é sempre ter tido em conta antes de prepararmos qualquer coisa que seja, como trabalhos de grupo, trabalhos para apresentar depois à escola. A opinião deles é sempre muito importante também para perceberem a importância de aceitar a opinião do outro e assim conseguir trabalhar em conjunto.

Entrevistador

No seu entender, a criatividade pode ou deve ser objeto de avaliação?

Participante 2

Eu acho que é complicado essa pergunta, porque é assim... O que é para mim criativo pode não ser para o aluno, ou seja, é injusto eu avaliar a criatividade quando eu acho que a criatividade é isto e depois tenho um aluno que pode ser muito criativo mostrando isso de outra maneira.

Entrevistador

Como avalia a criatividade dos seus alunos?

Participante 2

São muito criativos, muito! (risos) Eles são uns artistas.

Entrevistador

Mas avalia?

Participante 2

Avalio.... É difícil de avaliar. Se eu disser que avalio é... (pausa) é complicado. Nem sei, acho que nunca tinha pensado na criatividade. Como avaliar a criatividade deles?

Entrevistador

Os seus instrumentos de avaliação contemplam a criatividade dos alunos?

Participante 2

Quando nós formamos as grelhas, por exemplo, de avaliação da leitura, ou seja, eu avalio a leitura por uma grelha feita em turma em que quem lê bem, quem lê com entoação e quem respeita a pontuação tem um bonequinho verde. Quem lê mais ou menos tem amarelo. O aluno pode melhorar a leitura, ou seja, eu acho que isto já é criativo, já apela ao visual. Eles verem o nome deles expostos na sala com cores. Eu acho que aí já estou a avaliar a criatividade, a criatividade deles, também a nossa criatividade dentro de sala de aula. Este cartaz, por exemplo, foi produzido por nós. Sabes, eu acho que aí, se calhar, estou a avaliar também a criatividade.

Entrevistador

Então é só terminamos. Muito obrigada.

Entrevista – Participante 5 - 3.º ano

Entrevistador

Quantos anos tem?

Participante 5

44.

Entrevistador

Há quantos anos é professora?

Participante 5

Há 18.

Entrevistador

Há quantos anos leciona neste estabelecimento de ensino?

Participante 5

Há 4.

Entrevistador

Quais as suas habilitações académicas?

Participante 5

Licenciatura em 1.º Ciclo com variante em E.V.T. (Educação Visual e Tecnológica).

Entrevistador

Realizou alguma formação relacionada com a sua profissão durante o período que leciona? Se sim, quais?

Participante 5

Sim, quase todos os anos faço formação, só quando tive a lecionar no privado é que deixei um bocadinho. Não tinha muito tempo para fazer formações. Mas agora tenho feito, às vezes mesmo não contando para subir de escalão nem nada. Faço principalmente aquelas ligadas à parte digital, porque também é uma área que eu gosto. E às vezes faço sem créditos, estou a fazer agora uma para fazer cabeçudos. É só por aprender, por aprender. Percebes? Posso até aplicar aqui em sala de aula, estás a perceber, mas em termos de subida de escalão, não me serve para nada que aquilo não tem créditos, mas pronto.

Entrevistador

Com que metodologias de ensino se identifica mais?

Participante 5

Olha, eu gosto aqui, principalmente a partir do terceiro ano, fazer, por exemplo, aulas invertidas, dar-lhes um tema, eles pesquisarem e depois partimos da pesquisa para fazer o resto. Às vezes, nós temos a desculpa do tempo, mas é realmente verdade, há falta de tempo. Muitas vezes também nos limitamos só ao manual, mas envio algumas pesquisas para fazer mais até ao fim de semana para também utilizarem o equipamento que o Ministério disponibilizou. Não é? E depois, a partir dessas pesquisas, trabalhamos o resto aqui na aula, pronto, é como se eles fossem os professores.

Entrevistador

Como coloca em prática a metodologia que me ensinou anteriormente enquanto contexto sala de aula? Já respondeu um bocadinho a isso.

Participante 5

Sim.

Entrevistador

E qual é a sua definição de criatividade?

Participante 5

Eu, eu para mim, a criatividade vai além das artes, não é porque a gente às vezes, se calhar falando de criatividade, leva-nos um bocadinho para o lado artístico, mas eu também consigo ver o ser criativo na expressão escrita, na matemática, até encontrarem vários caminhos para chegar a um mesmo resultado. E saber também explicar esse caminho que fizeram para lá chegar. O que é muito difícil para alguns miúdos, o explicar ao outro, eles encontram sempre muita dificuldade nisso. É o sentido crítico. Eu acho que é das coisas mais difíceis de nós transmitirmos e de ensinar. E agora nós até temos aqui um projeto em sala de aula, que é um projeto que assenta no conceito da educação pela arte, que a partir de uma obra de arte, nós exploramos sempre os valores e o respeito pelo outro, valores como a empatia e também direitos fundamentais, direitos humanos. E então, estes projetos com pessoas que vêm de fora, também nos acrescentam, porque eu sou uma pessoa, não é? Mas tenho limitações e, vindo de pessoas de fora, eu também aprendo com essas pessoas. Com estes projetos, posso mudar a minha visão e, para o ano, mudar a minha maneira de dar a aula, abordando também estes temas. Porque isto às vezes não é só matemática, português e estudo do meio. Infelizmente, os pais cada vez demitem-se mais e nós, professores, também

temos que transmitir estes valores aos miúdos. Apesar de que esta educação deveria era vir de casa, não é? Mas pronto, não existem seres perfeitos.

Entrevistador

Como caracteriza uma pessoa criativa?

Participante 5

É isso que eu estava a falar. É, por exemplo, eu tenho aqui um miúdo que pensa muito fora da caixa em matemática. Por exemplo, alguns só conseguem resolver um problema através do algoritmo e ele vai sempre através de outras estratégias. Eu acredito que ele é um miúdo super criativo, pelo menos na área da matemática. Depois há outros também são criativos na parte escrita, por exemplo, o B. é brilhante a escrever histórias e diálogos com humor e tudo, põe sanitas a falar uma com a outra, coisas assim também super diferentes. E eu acredito que isso tudo é criatividade. São pessoas criativas em sentidos diferentes. Um mais na área do português e outro na área da matemática. Porque o pintar desenhos não traz criatividade nenhuma. Não lhes dá de criatividade nenhuma. E trabalhar a criatividade é deixá-los também trabalhar sozinhos. Eles têm que trabalhar sozinhos para conseguir desenvolver a criatividade, porque senão são assim uns *robozinhos*, nós colocamos ou uma maneira de fazer ou o material, e eles só fazem com aquilo, pronto. Nós temos que os deixar explorar para eles serem criativos e o brincar também é muito importante na parte criativa e infelizmente, cada vez as crianças brincam menos hoje em dia.

Entrevistador

Verdade. E então e o que é um professor criativo?

Participante 5

Eu acho que um professor criativo faculta esse tempo para eles desenvolverem essa criatividade. Às vezes, eu pelo menos falo por mim, tenho esta coisa de estar sempre no controlo e acho que nós temos que deixar este poleiro do controlo para eles também terem um espaço deles e a voz deles, porque se nós temos sempre a nossa voz, não estamos a dar espaço aos alunos para terem a voz deles. E então, nós temos que lhes dar este espaço, ter esta consciência, eu pelo menos tento tê-la e dar este espaço. Às vezes nós queremos, é apressar as coisas. É muito fácil tu meteres ali a correção toda no quadro e explicando tudo, e eles só copiam aí não dá espaço para a criatividade, não é? Temos que saber gerir também esse tempo dos miúdos.

Entrevistador

Considera-se uma professora criativa?

Participante 5

Sim considero, apesar de ter falhas como todos as outras pessoas, não é? Mas tenho essa consciência, que tem falhas e que poderia largar, mais um bocadinho, o manual e fazer coisas diferentes para eles trabalharem as matérias de forma diferente. Mas é o que é...

Entrevistador

E considera-se criativa porquê?

Participante 5

Por lhes dar esse espaço e ter este pensamento e esta consciência de que eles precisam disso para trabalhar a criatividade. Seja em que área for.

Entrevistador

O que é para si um aluno criativo?

Participante 5

Então, é a mesma coisa. Quando penso num aluno, penso numa pessoa. Porque eu vejo os meus alunos como pessoas, como cidadãos de uma sociedade e é por isso que eu trabalho, é para educar um cidadão. Eu não estou aqui para ensinar uma criança, estou aqui para ensinar um futuro. Eu tento ver mais longe. Eu quero que eles um dia mais tarde tenham, por exemplo, o sentido crítico de fazer perguntas aos nossos políticos, à nossa sociedade, construir ideias relacionadas com o meio ambiente, estás a perceber? Claro que eles são crianças, não é? Eu não os vejo como adultos, mas vejo-os como pessoas que vão intervir numa sociedade. E é esse o meu objetivo, para além de lhes transmitir todos estas Aprendizagens Essenciais que temos que cumprir, eu tenho muito isso em mente, de um futuro. Tento que eles experimentem várias coisas, mesmo através de visitas de estudo ou de projetos que vêm à sala, escolher bem as coisas que vêm à sala. Para realmente para ter este caminho feito, porque eu quero que eles sejam boas pessoas, quero que eles olhem para o outro e que sintam empatia pelo que o outro está a sentir e também façam questões porque, hoje em dia, parece que as pessoas não questionam nada e acomodam-se a tudo, nós temos que lutar pelo que nós acreditamos.

Entrevistador

Sim, então só para concluir para si, não existe diferença entre uma pessoa criativa e um aluno criativo.

Participante 5

Não, eles são pessoas. (risos)

Entrevistador

E onde podemos encontrar demonstrações de criatividade nas suas práticas?

Participante 5

É no dia a dia, porque se tu fores ali ao meu cantinho, tu vês que eles fazem muitos trabalhos de expressão plástica que está tudo relacionado também, muitas vezes com o estudo do meio ou com o português e mesmo a matemática e tento conciliar as áreas para andarem ali todas de mão dada. Mas é nas pequenas tarefas do dia a dia, como escrever uma história, resolver um problema, que eu tento aplicar também essa criatividade e que eles apliquem essa criatividade.

Entrevistador

Relativamente à criatividade, como integra o que é proposto no currículo oficial, nas suas planificações e na dinamização das suas aulas?

Participante 5

É tentar articular o que realmente vem no papel à nossa turma, porque há coisas, há assuntos, que eles estão mais predispostos, por exemplo, algo que falámos a semana passada, ou surgiu alguma coisa e eles encontram ali um elo de ligação. Depois é tentar articular todos esses assuntos, depois com o que vem nas aprendizagens essenciais. Eu, normalmente, na planificação, até me debruço mais, encontro-me ali mais com o manual, mas depois surge uma ou outra atividade, até às vezes no manual, tem coisas interessantes e tento dar ali um foco maior para desenvolver a tal criatividade, seja em que área for.

Entrevistador

Considerando as aprendizagens essenciais para o primeiro ciclo do ensino básico, onde reconhece a dimensão da criatividade, onde é que está presente?

Participante 5

Eu reconheço em todas as áreas.

Entrevistador

Mas no documento em si?

Participante 5

No documento, sim. Em todas as áreas, consigo reconhecer.

Entrevistador

Ok. De que forma os manuais e os diferentes materiais pedagógicos disponíveis promovem a criatividade numa articulação com o currículo?

Participante 5

O estar muito agarrado ao manual ou a fichas, porque nós às vezes dizemos “Fui eu que fiz a ficha”, mas uma ficha é uma ficha, dá pouco espaço às vezes de criatividade.

Eu penso que a oralidade, o conversar, expor as ideias, o saber ouvir, acho que vai mais ao encontro do desenvolvimento da criatividade e é esse espírito crítico que eu quero que eles desenvolvam, do que estar a fazer realmente estas coisinhas em papel.

Entrevistador

O que é que considera um trabalho criativo dos seus alunos?

Participante 5

É um bocadinho pensar fora da caixa, eu sei que é um bocadinho complicado até explicar, por palavras, este pensar fora da caixa, visto que pode ser tanto no português, na matemática, no estudo do meio ou até nas expressões plástica e dramática. Apesar de nós trabalharmos mais a expressão plástica, a dramática, às vezes, é nos dramas do recreio, essas coisas e que já nos dão conta de cabeça. Mas, é isso, é quando eles trabalham um bocadinho diferente e valorizar essa diferença. Às vezes, quando um miúdo faz uma coisa diferente, eu peço logo “olha, vai ali ao quadro tentar explicar aos colegas como é que tu fizeste” ... É valorizar essa diferença.

Entrevistador

Qual o contexto que acredita que seja mais propício ao desenvolvimento da criatividade do aluno?

Participante 5

O contexto, eu acho que pode ser qualquer um deles, mesmo em sala de aula, ou uma visita ali fora no recreio, ou mesmo uma aula ali na mata, que no outro dia tivemos lá uma aula. Pode ser em qualquer contexto. O professor é que tem que estar com essa disposição, porque isto vai muito de pessoa para pessoa, porque se a pessoa não tem esta consciência, um professor, não é? Mas isto, eu acho que vai de pessoa para pessoa porque, lá está, nem todas as pessoas, nem todos os professores, cresceram com uma pessoa indicada ao lado, que lhes diga assim: “olha, tu tens ideias próprias, tu tens a tua voz, tu consegues! Mesmo que digas uma coisa diferente das outras é válida”. Nós temos que respeitar as ideias todos. Portanto, eu acho que qualquer ambiente, qualquer contexto é bom para isso.

Entrevistador

Que estratégias pedagógicas implementa na sua prática para promover a criatividade?

Participante 5

É, já te disse, é dar espaço aos alunos de participarem de apresentarem os trabalhos que fazem. É essa a maior estratégia.

Entrevistador

No seu entender, a criatividade pode ou deve ser objeto de avaliação, se sim, de que forma?

Participante 5

Ela pode ser objeto de avaliação. A longo prazo é difícil, não é? Porque esta visão que eu tenho de os educar para o futuro, quando eles tiverem dezoito anos eu já não os conheço, não é? Já eles vão lá longe... Mas aqui é fácil de avaliar. Nós, quando conversamos com os alunos e conversamos sobre um tema, ou dos direitos humanos, ou tudo mais, tu vais percebendo que eles vão ganhando, depois também confiança, vão ganhando outros conhecimentos, a conversar, e tu percebes se há uma evolução ou não. Há miúdos que continuam sem participar, que continuam sem falar, que continuam sem pensar sobre esses assuntos, mas há outros que chegam lá, não é? Isto é como tudo. Tu podes estar a dar uma ficha e explicares a matéria e uns chegam, outros não chegam e depois tens que fazer de outra maneira para ver se os que não chegam. vão chegar, não é? E, o conversar também é assim, o dialogar, não é? Consegue-se perceber isso tudo. Há sempre registos que podem ser feitos dessa evolução, como uma tabela de avaliação de leitura ou de registo de atitudes.

Entrevistador

Pronto, isso já vem na pergunta seguinte que é: Como avalia a criatividade dos seus alunos?

Participante 5

É isso, avalio. Eu tenho registos de avaliação, de oralidade, de leitura, de escrita, na parte da matemática também. Portanto, vamos sempre com vários critérios que eu defino para a minha turma, vamos sempre fazendo esse registo. Eles têm espaço, porque, por exemplo, tenho aqui uma que é avaliação de atitudes e é por mês, é a autonomia, a participação, o empenho, a concentração e o comportamento, percebes? Eles têm um papel ativo nesta avaliação, nós conversamos sobre isto: O que é que o que é que melhoramos, o que é que temos que melhorar. Pronto, para eles terem essa consciência.

Entrevistador

E a última pergunta: os seus instrumentos de avaliação contemplam a criatividade dos alunos? Se sim, de que forma?

Participante 5

Contemplam, porque eu acho que esta participação, este empenho e autonomia, fazem parte do processo de criatividade. Portanto, contemplam.

Entrevistador

E pronto estás terminado. Obrigada pela colaboração.

Entrevista – Participante 6 - 4.º ano

Entrevistador

Quantos anos tem?

Participante 6

43.

Entrevistador

Há quantos anos é professora?

Participante 6

21.

Entrevistador

Há quantos anos leciona neste estabelecimento de ensino?

Participante 6

Tive algumas pausas, portanto estive dois anos noutra escola do agrupamento. Estive um ano fora e fui aqui colocada em 2006. É fazer as coisas, 17 anos aqui.

Entrevistador

Quais são as suas habilitações académicas?

Participante 6

Licenciatura em Ensino do 1.º ciclo, só mesmo.

Entrevistador

Realizou alguma formação relacionada com a profissão durante o período que leciona? Se sim, quais?

Participante 6

Já fiz uma série de formações. É assim, as mais recentes, até porque somos “obrigados” a isso, tem a ver com a parte digital e com a inclusão. Fiz uma antes da pandemia, que gostei muito, que foi “Os Anos Incríveis” que é toda uma abordagem nova do ensino, da forma de estar na sala de aula. Também fiz a formação do Ubuntu, no ano passado, que tem muito a ver com o não desenvolver só as aprendizagens em termos de currículo, matéria, mas também das aprendizagens emocionais dos alunos. É assim, muito nessa onda, também já fiz umas a nível da voz, saber colocar a voz e tudo mais, na escrita criativa, na matemática, quando houve uns novos programas, que também

eram formações que duravam o ano inteiro... Já tenho umas horas valentes, como podes ver.

Entrevistador

A com que metodologias de ensino se identifica mais?

Participante 6

Olha, eu tirei o curso na ESE de Lisboa e, portanto, todo o meu curso e todos os meus estágios foram em escolas e com professores que aplicavam e tinham o Movimento da Escola Moderna como base. Pronto, alguns mais rígidos do que outros. Portanto, eu acabo por ir buscar muito ao MEM. Mas não consigo ser extremista pronto e, portanto, também vou buscar muitas coisas à maneira como a minha professora primária era, como ela também dava aulas, porque é impossível nós não temos essa referência, ainda por cima tive a mesma professora durante quatro anos. Depois ainda tive a sorte de dar aulas com ela, portanto, eu faço aqui uma mistura, vou buscar muito ao MEM, muito mesmo porque aprendi por aí, depois vou buscar outras coisas. E entretanto, também esta formação dos Anos Incríveis, também acabou por me trazer outro tipo de metodologia, que é utilizada, por exemplo, na Irlanda, mesmo nas escolas públicas, é uma coisa muito centrada no aluno, no incentivo do aluno, naquilo que ele quer, na participação ativa e não passiva, mas pronto, mas vou assim muito nessa onda.

Entrevistador

Como coloca em prática a metodologia que mencionou anteriormente em contexto de sala de aula?

Participante 6

Os meus alunos trabalham muito com, por exemplo, com trabalhos de projeto. Normalmente, nós partimos muito do diário de turma a eles no diário turma, colocam o que gostam, o que não gostam, o que querem saber e tem uma coluna para os elogios, pronto. E acabo por trabalhar muito a partir daí, depois temos a Assembleia de turma, onde acabamos também por perceber o que é que cada um quer. Muitas vezes eles vêm ter comigo e dizem: “Professora, eu estive a ver uma coisa sobre as estrelas e gostava de fazer um trabalho sobre isso”, “Claro, com certeza, podes fazer!” e depois apresentam à turma, portanto, não é uma coisa estanque, não é? Eles também sabem que têm essa liberdade. Já estamos juntos há quatro anos. Portanto, eu ouço muito o que eles querem, o que querem aprender e o que eles querem mostrar. Eu acho que acaba por estar baseado nestes dois instrumentos: no diário turma e depois na Assembleia de turma, onde nós acabamos por tomar as decisões até a nível de organização semanal.

Entrevistador

Qual é a sua definição de criatividade?

Participante 6

Olha... A minha definição de criatividade, isso é difícil! Criatividade eu acho que isto de ser criativo acaba por ser uma coisa muito relativa, porque às vezes nós vemos o fruto da criatividade de uma pessoa e não achamos piada nenhuma àquilo que estamos a ver e, no entanto, para a pessoa não deixa de ser criativa. Eu acho que a criatividade está muito ligada à liberdade. A liberdade de podermos pensar como queremos e de não se criarem aqui muitas normas. Por exemplo, se nós falarmos da criatividade a nível da expressão plástica, há uma coisa que nós, professores do primeiro ciclo, de uma forma geral infelizmente, fazemos muito que é colocar balizas na criatividade dos alunos, seja na forma de pintar, nas coisas que usam, com do que é que tem que se fazer no desenho. Quer dizer, eu já trabalhei com colegas que chegavam a desenhar no quadro o desenho que queriam que os alunos fizessem. Portanto, eu acho que a criatividade está muito ligada à liberdade e nós deixarmos os miúdos... Tudo bem, há técnicas que nós temos que nós devemos ensinar e que temos de o fazer e os miúdos até agradecem, até gostam. Mas depois acho que é fundamental nós darmos-lhes a liberdade. Portanto, para mim, a criatividade está mesmo muito ligada à liberdade e aqui é mais o deixar cair muitas supostas normas que são barreiras, acabam por ser barreiras à criatividade dos miúdos.

Entrevistador

Como caracteriza então uma pessoa criativa?

Participante 6

Acho que é uma pessoa livre, é uma pessoa curiosa, é uma pessoa que tem necessariamente de querer saber mais de outras áreas que não são as suas, especificamente. No caso de um professor de primeiro ciclo, nós acabamos por ser polivalentes e abrangemos muitas áreas, mas mesmo assim, há outras áreas que estão fora, portanto eu acho que uma pessoa criativa tem que ser uma pessoa curiosa, uma pessoa interessada, não querendo ser prepotente, isto não é de forma alguma prepotente, acho que que tem de ser culta, mas quando eu digo culta, não é em termos de inteligência, é uma sabedoria que pode ter a ver com uma sabedoria popular, pode ter a ver com a vida. Uma pessoa criativa para mim é uma pessoa curiosa, é uma pessoa livre, que tem uma maneira de pensar livre, que respeita também a criatividade do outro. Mas ligo mesmo aqui há a curiosidade.

Entrevistador

O que é para si um professor criativo?

Participante 6

Acho que já respondi a isso! É um professor que deixa os alunos pensarem por si só, porque lhes dá essa oportunidade, que agarra muitas vezes as ideias deles e é incrível quando isso nos acontece. Os miúdos chegam com uma ideia qualquer e nós temos ali, lá está, mas eu acho que isto também tem a ver ou porque vimos, ou porque lemos o porquê? Lá está, nós também somos curiosos. Às vezes com esta nossa curiosidade, este nosso conhecimento, conseguimos pegar em coisas que os miúdos nos trazem, coisas que às vezes parece que nem têm piadinha nenhuma e de repente, somos ali iluminados e pensamos “Vamos a isto, dá mesmo para fazer uma cena incrível!”. Portanto, eu acho que um professor criativo é isto, para já é um professor que não se fica por uma planificação que faz, que sabe que aquela planificação o mais certo, pelo menos no meu caso, o mais certo é não se concretizar. Chegar ao fim da semana e penso pronto, não interessa, é no fundo conseguir agarrar estas coisas que eles nos trazem e transformá-las em momentos de criatividade, é também fazer formação, porque eu acho que também se aprende e há coisas, às vezes tão simples, que nós vemos em grupos de partilha, de professores, coisas tão simples que se fazem e que dão projetos para não sei quanto tempo. Portanto, lá está, eu acho que é muito por aqui, eu tento agarrar ao máximo aquilo que eles me trazem e coisas que vejo no trabalho de outros colegas. Aproveito também coisas que eu acho que são que são interessantes e não fecho a porta, embora tenhamos sempre muita matéria para dar. Não, não fecho a porta a estas coisas que eles trazem, aproveito e valorizo. Então, acho que o professor criativo é um professor que dá esta liberdade, que dá este espaço dentro da sala de aula aos alunos.

Entrevistador

Considera-se uma professora criativa? Se sim porquê?

Participante 6

Considero, considero. Não nego que tenho alturas em que a pressão da matéria e tudo mais não me obriga a pôr ali no travão. Isso às vezes acontece infelizmente, mas não, mas considero. Eu quero muito que os meus alunos, eu digo isto muitas vezes, é engraçado e não só fico orgulhosa quando tenho uma aluna que, por exemplo, é enfermeira, mas também fico muito orgulhosa quando vejo que tenho um aluno que está ligado às artes e que é boa pessoa. A criatividade até dá para trabalhar uma série de emoções, a saber estar com outro e estar no mundo, relacionar-se com o mundo de uma forma correta e de respeito também. Portanto, eu acho que sou uma professora

criativa. Arrisco e, às vezes, as coisas não saem como como eu planeei na minha cabeça, mas não me importo. Eu acho que sou uma professora que arrisca, uma professora sonhadora ainda. Também acho que acaba por estar ligado, o sonho à criatividade. Porque há momentos em que uma pessoa esmorece e já não tenho vontade nenhuma e penso, se me oferecessem outra coisa para fazer, eu ia. Há alturas em que é muito difícil, é uma profissão muito difícil mesmo, mas depois eu penso, se eu perder isto, esta parte da criatividade, do sonho e tudo mais, então é que eu não consigo mesmo estar aqui e ser feliz no que estou a fazer. Portanto, sim, considero-me uma professora criativa porque deixo os meus alunos voar. E acho que isso é muito importante. Eles estão à vontade, sabem que estão à vontade nessa área comigo, completamente e em todas.

Entrevistador

Então e o que é para si um aluno criativo?

Participante 6

Um aluno criativo, é muito difícil encontrar porque já há muitas crianças que estão formatadas. E nós tentamos muito que essa formatação não exista, mas depois eles saem da escola e volta a ser e portanto é uma luta um bocadinho desigual e às vezes eu tenho alunos que acreditam muito pouco que são criativos e que me dizem muitas vezes “Mas eu não tenho imaginação!” e eu digo sempre “Quando uma criança de nove anos me diz que tem imaginação, desculpem, mas eu não consigo acreditar, porque se vocês na vossa idade não tem imaginação e a vossa vida vai ser uma tristeza! Vocês sonham, eu conheço-vos, eu sei que vocês têm imaginação.” Mas estão ali à espera de que lhes digam o que fazer, porque eles querem sempre, eles precisam dessas respostas. Há muitos que não, que conseguem, vão por ali fora e que ficam super contentes quando têm esta liberdade, há outros que sentem uma insegurança tremenda e que dizem logo “Eu não consigo, eu não tenho imaginação!” ao que respondo: “É claro que tens! Eu vejo-te a brincar, deixa-te ir!”. Isto pode soar a conversa de avó, mas é verdade, também acho que muitas vezes está ligado aqui um bocadinho à parte dos jogos, do facto de muitos deles estarem em casa, eles muitas vezes dizem que não vão para a rua porque não têm ninguém para ir jogar à bola, para brincar. E eu penso, mas até esses jogos que eles jogam, têm ali imaginação, tem ali, aquilo foi criado por alguém, alguém que teve aquela ideia, peço para que peguem nisso, mas de facto esta coisa dos ecrãs de televisão, dos jogos e tudo mais também tem aqui limitado um bocadinho a criatividade.

Acaba também por ser aqui uma barreira para o pensamento livre dos miúdos e para o pensamento crítico que eu também tento muito que eles tenham e que eles precisam.

É importante nós não olharmos só para as coisas, não é só aceitar o que nos dizem e também termos uma opinião, também nos podermos posicionar em relação às coisas e, portanto, um aluno crítico para mim é um aluno que, de facto consegue sentir que tem esta liberdade. Às vezes, há alunos que acham que não fazem nada de jeito, mas que eu chego à parte de os avaliar e avalio-os com uma boa nota. Porque são alunos que até podem estar a fazer uma coisa que, no final até nem é nada de especial, mas que eu percebi que eles se libertaram ali de uma série de amarras e fizeram. Então, um aluno criativo é um aluno que de facto consegue passar por cima de uma série de leis, de normas impostas, ter orgulho daquilo que faz e perceber que fez uma coisa que é válida, não é igual ao colega do lado que, se calhar fez uma coisa cheia de purpurinas, que também ficou muito bonita, mas que fez a sua coisa e teve valor. É um aluno que sabe que criatividade não precisa da aprovação do outro. Lá está, acho que é um aluno que consegue estar solto destas coisas de estar sempre à espera de que digam agora fazes assim e assado. Nós temos um projeto de teatro da Comuna em que trabalhamos e já o ano passado também eu tive estagiárias que foram extraordinárias e que a tese de uma das estagiárias era o teatro mesmo, portanto, eles tiveram teatro, tinham teatro todas as semanas e trabalharam muita improvisação e há miúdos que não conseguem fazer isso. Um aluno criativo não quer saber o que os outros pensam, decide que vai fazer e faz assim. E é difícil pensar assim, eu sei que é difícil, muito mais uma criança. É muito difícil.

Entrevistador

E onde é que podemos encontrar demonstrações de criatividade nas suas práticas?

Participante 6

Olha, por exemplo, agora isto ficou um bocadinho interrompido com a pandemia, mas em apresentações da escola que fazemos, eu não gosto muito daquela coisa de irmos buscar o teatro todo feito e aquelas coisas todas muito bonitas. Eu não gosto nada de infantilizar os miúdos, eles são crianças, precisam da parte infantil, sem dúvida, mas eu acho que tenho a responsabilidade, ainda por cima nestes meios, de lhes mostrar outras coisas. E, por exemplo, já fiz muito e já trabalhei muitas coisas com eles ligadas ao fado, por exemplo. Ir buscar também aqui um bocadinho a nossa riqueza e trabalharmos só um movimento a partir, por exemplo, de músicas que não sejam infantis. É uma coisa que eu faço muito com eles. Vamos buscar músicas que não são nada infantis, mas que eu acho que em termos musicais e em termos de cultura e de lhes acrescentar alguma coisa, vão torná-los mais ricos e eles fazem só expressão cultural livre a partir daquilo. Uma coisa que faço imenso com eles. Por exemplo, no início deste ano, vimos um filme antigo dos anos 60, chamado “Balão Vermelho” e eu achei que era um filme lindíssimo,

que eu adoro. Não é um filme para crianças, aparentemente, mas eu também gosto muito de ir buscar estas coisas e de os pôr a pensar. É um filme francês, não tem praticamente falas, é pequenino, tem meia hora e há um balão vermelho, um balão azul, depois há um grupo de miúdos maus que tentam acabar com o balão vermelho, querem rebentar com balão vermelho, depois os outros balões juntam-se todos, juntam-se as outras crianças todas. É um filme muito bonito e acho que eu ter ido buscar este filme e ter começado o ano com eles, é um quarto ano, portanto, também eles já têm uma percepção diferente das coisas para falarmos aqui da importância do grupo, da equipa, do trabalharmos em equipa durante o ano. Eu acho que a minha criatividade se vê mais assim nestas coisas, nas referências e nos interesses que eu tenho fora do facto de ser professora, mas no fundo, eu na minha vida toda, tudo o que eu estou a ver, vejo como professora, tem sempre um olhar de professora também, mesmo que não tenha nada a ver aparentemente. E, portanto, eu acho que a minha criatividade se vê aí, quando vou buscar coisas muito fora da caixa e que aparentemente não tem nada a ver com as crianças. Tento não as infantilizar, não tenho paciência para os pôr a cantar “Atirei o pau ao gato”, nada contra. Mas, enquanto professora, eu acho que tenho que fazer mais, tenho de ir um bocadinho mais longe do que isso. Portanto, eu acho que a minha criatividade se prende muito com isto, prende-se muito com os meus interesses fora da escola que eu tento aproveitar para trazer para os meus alunos, para os tornar mais ricos. São coisas que eu acho que de outra forma, eles nunca iriam ter acesso. Nós o ano passado fomos à Cinemateca ver filmes mudos, por exemplo, do Buster Keaton, que é um ator que eu adorava, que eu adoro e eles deliraram, agora eles sabem quem é o Buster Keaton, que é um dos maiores atores mudos de sempre e eles conhecem perfeitamente. Mas acho que é por aí assim um bocadinho buscar outras coisas um bocadinho mais fora da caixa.

Entrevistador

Agora interligando a criatividade com os documentos orientadores, como integra o que é proposto no currículo oficial, nas suas planificações e na dinamização das aulas.

Participante 6

Confesso que não sigo muito isso, sou um bocadinho anarquista. Portanto, eu, de facto, acho que consigo desenvolver atividades com os meus alunos que acabam por chegar aos mesmos objetivos e desenvolvem as mesmas aprendizagens, mas não estão delineadas nos documentos orientadores. Embora concorde que há propostas muito válidas e há muitas coisas que os professores ainda desconhecem e que vêm do Ministério, que vêm nos documentos orientadores e que são fora da caixa. É isso que

eu acho, que ainda há muita gente que desconhece. Infelizmente, acho que é uma questão.

Entrevistador

Considerando as aprendizagens essenciais para o primeiro ciclo do ensino básico, onde reconhece a dimensão da criatividade, onde é que está presente?

Participante 6

Olha eu confesso-te que não olho muito para essa parte. Eles falam em desenvolver a criatividade, lá está, e o pensamento crítico é outra das coisas que também vem e fazem algumas propostas.

Entrevistador

De que forma os manuais e os diferentes materiais pedagógicos disponíveis promovem a criatividade numa articulação com o currículo?

Participante 6

Os manuais cada vez mais abordam o currículo de um prisma mais aberto. No entanto, acho que é um pouco pobre em propostas quando falamos em interdisciplinaridade. Mas, lá está, existem materiais alternativos online que complementam bastante os manuais, como brochuras de apoio e recursos de multimédia. O que acontece muito na minha sala de aula é que, com uma atividade presente no manual, eu consigo que os alunos olhem para ela de outra forma, que sejam eles a ditar as regras da atividade e transforma-se algo mais pessoal e mais dentro da realidade da turma. Sempre que é possível, claro. Além disso, quando trago temas do quotidiano ou de cultura geral para a minha sala, estou a trabalhar várias áreas sem estar a olhar para o currículo.

Entrevistador

O que considera um trabalho criativo?

Participante 6

Para mim, um trabalho criativo é aquele em que o aluno se expressa sem medos, sem receios, sem estar preso a regras do comum... Portanto, não considero criativo um trabalho que, mesmo que esteja visualmente perfeito, bonito e “dentro da norma”, seja uma cópia de algo que o aluno viu de outro artista ou colega. Um trabalho criativo, para mim, tem que ser original do aluno, tem que ser a sua forma de se expressar, seja por escrito, por desenho ou modelagem. A criança expressou-se da forma que entendeu, que sentiu e isso foi uma demonstração de criatividade.

Entrevistador

Qual o contexto que acredita que seja mais propício ao desenvolvimento da criatividade do aluno?

Participante 6

Creio que um contexto interdisciplinar promova bastante mais a criatividade que uma sala de aula tradicional, pois o aluno é capaz de abordar a atividade proposta de várias perspetivas. Contudo, mais uma vez devido à pressão que nós professores sentimos com o cumprimento do programa, acabamos por falhar nesse sentido. Falo por mim, claro. Apesar de procurar fugir ao método tradicional, de fazer trabalhos de grupo, atividades mais dinâmicas e dar a palavra aos meus alunos.... Torna-se difícil, principalmente no ano em que leciono agora, 4.º ano, aplicar esse tipo de metodologias com a regularidade que desejava.

Entrevistador

Que estratégias pedagógicas implementa na sua prática para promover a criatividade dos alunos?

Participante 6

Penso que a resposta está mais no que não implemento na minha prática, ou seja, não limito as opções, nem específico demasiado o que pretendo com um exercício ou atividade. Dou liberdade aos meus alunos de explorarem a sua criatividade. Porque se eu defino, à partida, as regras todas, eles estarão presos a um determinado número de opções de resposta.

Por exemplo, num exercício de escrita criativa, não sou eu que defino as regras, são eles. Posso dar um tema, ou um fio condutor, mas não os coloco numa posição. Pedir algo como “Se fosses um acrobata num circo, como seria a tua rotina?” é muito diferente de: “Tu e tua família vivem no circo. Relata as tuas aventuras do quotidiano.”. A partir da segunda opção, o aluno é livre de explorar e imaginar qual seria o seu papel no circo, se trabalhava lá ou não, se gostava do que fazia, se havia algo que ambicionava mais... Sem se sentir obrigado a dar respostas “politicamente corretas” e a seguir o que é esperado.

Entrevistador

No seu entender, a criatividade pode ou deve ser objeto de avaliação, se sim, de que forma?

Participante 6

Penso que quando fazemos uma avaliação descritiva do aluno, devemos mencionar a sua criatividade, mas não deve ser avaliada a nível quantitativo, ou interferir na nota final. É assim, eu acabo por, quando faço uma avaliação geral dos alunos, normalmente refiro-me à sua criatividade ou falta dela. Portanto, aquilo que eu avalio, vá é, é se de

facto, se o aluno demonstra ter algum tipo de criatividade ou ser daquelas crianças que passa o tempo todo a dizer “Eu não consigo”, “Eu não sei”, “Eu não tenho imaginação” Eu não dou uma nota, mas eu quando faço uma observação geral da criança, uma das coisas que eu registo é de facto, se é um aluno que demonstra alguma criatividade. Ou se é um aluno que precisa de mais estímulos para então conseguir desenvolver algum trabalho ali um processo criativo, mas quer dizer, em termos quantitativo, não me faz sentido.

Entrevistador

Como avalia a criatividade dos seus alunos?

Participante 6

Acabei de responder, pronto, foi aquilo que referi.

Entrevistador

Os seus instrumentos de avaliação contemplam a criatividade dos alunos, se sim, de que forma?

Participante 6

É assim, de uma forma muito formal, não, isso não existe. Eu não tenho uma coluna como por exemplo, tenho para a leitura, se faz uma leitura fluente, se faz uma leitura expressiva, onde coloco uma cruzinha. Eu para a criatividade, eu não tenho instrumento como tenho, por exemplo, para avaliar as leituras, até porque eu acho que a criatividade é transversal a todas as áreas e, portanto, os meus instrumentos de avaliação, eu acho que não tenho lá nada alusivo à criatividade.

Entrevistador

Então terminamos a entrevista, muito obrigada.

Apêndice C: Grelha de categorização

Dimensões	Indicadores	Unidade de registo	Frequência
TEMA 1 – PERFIL DO ENTREVISTADO			
Caracterização	Idade	UR1 P2: “41”.	1
		UR2 P6: “43”.	1
		UR3 P5: “44”.	1
		UR4 P1: “49”.	1
	Formação académica	UR5 P1: “Licenciatura em Ensino Básico, Português e Francês”.	1
		UR6 P2 e P6: “Licenciatura em Ensino do 1.º Ciclo”.	2
		UR7 P5: “Licenciatura em 1.º Ciclo com variante em E. V. T. (Educação Visual e Tecnológica)”.	1
Experiência profissional	Tempo de serviço	UR8 P1: “25”.	1
		UR9 P2: “Há 8”.	1
		UR10 P5: “Há 18”.	1
		UR11 P6: “21”.	1

	Tempo de serviço no estabelecimento de ensino onde se encontra de momento	UR12 P1: “24”.	1
		UR13 P2: “Há 2”.	1
		UR14 P5: “Há 4”.	1
		UR15 P6: “Tive algumas pausas, portanto estive dois anos noutra escola do agrupamento. Estive um ano fora e fui aqui colocada em 2006. É fazer as coisas, 17 anos aqui”.	1
Desenvolvimento profissional	Formações contínua realizada	UR16 P1: “Formação de matemática”.	1
		UR17 P1: “(...) Formação na Academia de líderes Ubuntu (...)” UR18 P6: “Também fiz a formação do Ubuntu, no ano passado, que tem muito a ver com o não desenvolver só as aprendizagens em termos de currículo, matéria, mas também das aprendizagens emocionais dos alunos,	2
		UR19 P1 e P2: [formação de] “capacitação digital” UR20 P5: “Faço principalmente aquelas [formações] ligadas à parte digital, porque também é uma área que eu gosto.” UR21 P6: “... as mais recentes, até porque somos “obrigados” a isso, tem a ver com a parte digital”	4

		UR22 P2: “Sim, uma formação sobre o autismo”.	1
		UR23 P2: “(...) e outra de diferenciação pedagógica”.	1
		UR24 P5: “E às vezes faço sem créditos, estou a fazer agora uma para fazer cabeçudos. É só por aprender, por aprender. Percebes? Posso até aplicar aqui em sala de aula, estás a perceber, mas em termos de subida de escalão, não me serve para nada que aquilo não tem créditos, mas pronto.”	1
		UR25 P6: “... as mais recentes, tem a ver com (...) a inclusão”.	1
		UR26 P6: “Fiz uma (...) que gostei muito, que foi “Os Anos Incríveis” (...)”	1
		UR27 P6: “(...) também já fiz umas a nível da voz, saber colocar a voz e tudo mais”.	1
		UR28 P6: “(...) na escrita criativa”.	1
		UR29 P6: “(...) na matemática, quando houve uns novos programas, que também eram formações que duravam o ano inteiro...”.	1

Metodologias de Ensino	Defendidas	UR30 P1: “Eu não tenho uma metodologia fixa”.	1
		UR31 P1: “Identifico-me muito com o Movimento da Escola Moderna.” UR32 P6: “Olha, eu tirei o curso na ESE de Lisboa e, portanto, todo o meu curso e todos os meus estágios foram em escolas e com professores que aplicavam e tinham o Movimento da Escola Moderna como base. (...) Portanto, eu acabo por ir buscar muito ao MEM. Mas não consigo ser extremista.”.	2
		UR33 P2: “...com um bocadinho de todas, ou seja, com as turmas é difícil de utilizarmos só uma metodologia”.	1
		UR34 P6: “também vou buscar muitas coisas à maneira como a minha professora primária era, como ela também dava aulas, porque é impossível nós não temos essa referência, ainda por cima tive a mesma professora durante quatro anos”.	1
		UR35 P6: “E, entretanto, também esta formação dos Anos Incríveis, também acabou por me trazer outro tipo de metodologia, (...) é uma coisa muito centrada no aluno, no	1

		incentivo do aluno, naquilo que ele quer, na participação ativa e não passiva (...)"	
	Implementadas	UR36 P1: "Trabalho de projeto"; UR37 P6: "Os meus alunos trabalham muito com, por exemplo, com trabalhos de projeto."	2
		UR38 P1: "Manipulem diferentes materiais"; UR39 P2: "(...) com um livro, com um computador, com materiais manipuláveis".	2
		UR40 P2: "Com os trabalhos que faço com eles, com trabalhos adaptados".	1
		UR41 P6: "Muitas vezes eles vêm ter comigo e dizem: «Eu estive a ver uma coisa sobre as estrelas e gostava de fazer um trabalho sobre isso» «Claro, com certeza, podes fazer!» e depois apresentam à turma".	1
		UR42 P5: "Olha, eu gosto aqui, principalmente a partir do terceiro ano, fazer, por exemplo, aulas invertidas". UR43 P5: "dar-lhes um tema, eles pesquisarem e depois partimos da pesquisa para fazer o resto".	1
		UR44 P5: "Às vezes, nós temos a desculpa do tempo, mas é realmente verdade, há falta de tempo. Muitas vezes também nos limitamos só ao manual, mas envio algumas	1

		pesquisas para fazer (...) ao fim de semana (...) E depois, a partir dessas pesquisas, trabalhamos o resto aqui na aula.”;	
		UR45 P6: “(...) temos a Assembleia de Turma (...) onde nós acabamos por tomar as decisões até a nível de organização semanal.”.	1
		UR46 P6: “Nós partimos muito do diário de turma, onde colocam o que gostam, o que não gostam, o que querem saber e tem uma coluna para os elogios”.	1
TEMA 2 – CRIATIVIDADE			
	Criatividade	UR47 P1: “E acho que a definição de criatividade é uma pergunta um bocadinho vaga.”	1
		UR48 P1: “Podes olhar para um determinado assunto com uns olhos mais de imaginação, de sonho ou podes ser uma pessoa mais prática, mas não deixas de ser criativa.”	
		UR49 P1: “É o criar, todos nós somos capazes de criar, principalmente as crianças que são fantásticas nisso.”	1
		UR50 P2: “Então eu acho que é a capacidade que eles têm de se abstrair do concreto, do que está ali e por várias formas, com as ideias deles, com as coisas deles... que	1

Definição conceptual		consigam chegar a outras soluções, outras respostas, mas é pensado por eles.”	
		UR51 P3: “Eu, eu para mim, a criatividade vai além das artes”.	1
		UR52 P5: “É o sentido crítico. Eu acho que é das coisas mais difíceis de nós transmitirmos e de ensinar.”	1
		UR53 P6: “Eu acho que a criatividade está muito ligada à liberdade. A liberdade de podermos pensar como queremos e de não se criarem aqui muitas normas.” UR54 P6: “é mais o deixar cair muitas supostas normas que são barreiras, acabam por ser barreiras à criatividade dos miúdos.”	1
	Pessoa criativa	UR55 P1: “Todos nós somos criativos, todos nós temos essa capacidade.”	
		UR56 P1: “É uma pessoa que cria a partir de qualquer coisa, que cria a partir de uma folha em branco, de um pedaço de pau... consegue criar mundos com um bocadinho de qualquer coisa.”	1
		UR57 P1: “Que cria e que consegue ver o que está para lá”.	1
		UR58 P2: “Uma pessoa que tem muitas ideias (...)”.	1

		UR59 P2: “uma pessoa que consegue arranjar várias soluções para um problema”.	1
		UR60 P2: “Uma pessoa que que tem ideias para fazer diferente, para fazer melhor, para fazer mais.”	1
		UR61 P5: “falando de criatividade, leva-nos um bocadinho para o lado artístico, mas eu também consigo ver o ser criativo na expressão escrita, na matemática, até encontrarem vários caminhos para chegar a um mesmo resultado.”	1
		UR62 P6: “Eu acho que isto de ser criativo acaba por ser uma coisa muito relativa, porque às vezes nós vemos o fruto da criatividade de uma pessoa e não achamos piada nenhuma àquilo que estamos a ver e, no entanto, para a pessoa não deixa de ser criativa.”	1
		UR63 P6: “Acho que é uma pessoa livre”.	1
		UR64 P6: “é uma pessoa curiosa”.	1
		UR65 P6: “é uma pessoa que tem necessariamente de querer saber mais de outras áreas que não são as suas, especificamente.”	1
		UR66 P6: “...acho que que tem de ser culta, mas quando eu digo culta, não é em termos de inteligência, é uma sabedoria que pode ter a ver com uma sabedoria popular,	

		pode ter a ver com a vida. acho que que tem de ser culta, mas quando eu digo culta, não é em termos de inteligência, é uma sabedoria que pode ter a ver com uma sabedoria popular, pode ter a ver com a vida”.	
	Aluno criativo	UR67 P1: “É um aluno que consegue olhar para além do texto que tem que ler e consegue ver mais. “	1
		UR68 P1: “Um aluno criativo é um aluno que mantém o sonho, que mantém a capacidade da imaginação e do sonho”.	1
		UR69 P2: “É um aluno que se consegue desenrascar, no sentido de se tiver um problema, a solução não será só aquela. Ele consegue, de várias maneiras, chegar à solução.”	1
		UR70 P5: “Então, é a mesma coisa (que uma pessoa criativa). Quando penso num aluno, penso numa pessoa.”	1
		UR71 P5: “É, por exemplo, eu tenho aqui um miúdo que pensa muito fora da caixa em matemática. Por exemplo, alguns só conseguem resolver um problema através do algoritmo e ele vai sempre através de outras estratégias. Eu acredito que ele é um miúdo super criativo, pelo menos na área da matemática.”.	1

		UR72 P5: “Depois há outros também são criativos na parte escrita, por exemplo, o B. é brilhante a escrever histórias e diálogos com humor e tudo, põe sanitas a falar uma com a outra, coisas assim também super diferentes. E eu acredito que isso tudo é criatividade”.	1
		UR73 P6: “Um aluno criativo, é muito difícil encontrar porque já há muitas crianças que estão formatadas.”	1
		UR74 P6: “um aluno criativo é um aluno que consegue passar por cima de uma série de leis, de normas impostas, ter orgulho daquilo que faz e perceber que fez uma coisa que é válida, não é igual ao colega do lado que, se calhar fez uma coisa cheia de purpurinas, que também ficou muito bonita, mas que fez a sua coisa e teve valor. É um aluno que sabe que criatividade não precisa da aprovação do outro.”	1
		UR75 P6: “... acho que é um aluno que consegue estar solto destas coisas de estar sempre à espera de que digam agora fazes assim e assado”.	
		UR76 P6: “Um aluno criativo não quer saber o que os outros pensam, decide que vai fazer e faz assim. E é difícil pensar assim, eu sei que é difícil, muito mais uma criança. É muito difícil.”	1

	Professor criativo	UR77 P1: “Um professor criativo é um professor que deixa os manuais, que não se agarra às fichas e àquela preocupação extrema do que temos de cumprir, temos conteúdos para cumprir.”	1
		UR78 P1: “Um professor criativo é um professor que consegue pegar naquilo que os alunos nos dão e, a partir daí, criar o seu próprio percurso, o seu próprio currículo.”	1
		UR79 P2: “É um professor que realiza trabalhos dentro da sala de aula de várias maneiras com diferentes materiais e recursos”.	1
		UR80 P5: “Eu acho que um professor criativo faculta esse tempo para eles desenvolverem essa criatividade.”	1
		UR81 P6: “É um professor que deixa os alunos pensarem por si só, porque lhes dá essa oportunidade, que agarra muitas vezes as ideias deles e é incrível quando isso nos acontece.”	1
		UR82 P6: “Lá está, nós também somos curiosos”.	
		UR83 P6: “...para já é um professor que não se fica por uma planificação que faz, que sabe que aquela planificação o mais certo, pelo menos no meu caso, o mais certo é não se concretizar.”	1

	Trabalho criativo	UR84 P1: “Qualquer trabalho que eles façam, desde que sejam eles a fazer e uma coisa que eu digo sempre é que eles são todos diferentes, não têm que olhar para o colega do lado para a fazer como o colega do lado.”.	1
		UR85 P1: “Se a criança achar que o palhaço tem que estar com a cara pintada de verde, são os olhos dele. A criatividade também está aí, no sair daquilo que era no meu tempo, por exemplo, eu sou muito antiga, mas é um facto, em que vamos fazer um desenho, ok, a casa está no lado inferior esquerdo, o Sol está no lado superior direito, a árvore ao lado da casa. Era assim, isto era castrar a criatividade. E se eu morar numa casa torta? A casa pode ser torta.”	1
		UR86 P2: “Um trabalho criativo é um trabalho que tem as ideias dos alunos, um conjunto de muitas ideias, com vários materiais”.	1
		UR87 P5: “É um bocadinho pensar fora da caixa, (...) visto que pode ser tanto no português, na matemática, no estudo do meio ou até nas expressões plástica e dramática”	1
		UR88 P5: “Mas, é isso, é quando eles trabalham um bocadinho diferente e valorizar essa diferença. Às vezes,	

		quando um miúdo faz uma coisa diferente, eu peço logo “olha, vai ali ao quadro tentar explicar aos colegas como é que tu fizeste” ... É valorizar essa diferença.”	
		UR89 P6: “Para mim, um trabalho criativo é aquele em que o aluno se expressa sem medos, sem receios, sem estar preso a regras do comum”.	1
		UR90 P6: “não considero criativo um trabalho que, mesmo que esteja visualmente perfeito, bonito e “dentro da norma”, seja uma cópia de algo que o aluno viu de outro artista ou colega.”	
		UR91 P6: “Um trabalho criativo, para mim, tem que ser original do aluno, tem que ser a sua forma de se expressar, seja por escrito, por desenho ou modelagem. A criança expressou-se da forma que entendeu, que sentiu e isso foi uma demonstração de criatividade.”	
Professor criativo	Características	UR92 P1: “Creio que consigo pegar naquilo que trazem e os miúdos têm uma forma fantástica de ver o mundo e dizem coisas muito interessantes. “	1
		UR93 P1: “Agora, quando chegam às idades assim, terceiros e quartos anos, imagina tu queres trabalhar a História de Portugal, e eles, às vezes, dizem coisas engraçadíssimas, como, por exemplo, fazem aquela	

		pergunta que é: “Tu estavas lá? Se estás a falar de 1640, tu estavas lá? Se calhar, a partir daí, responder que estava, vamos construir aqui um sonho. ““Como é que seria se...” Eu faço muito isso, faço muito através do teatro, da dramatização, da música e da dança, por isso, sim, acho que sou (criativa).”	
		UR94 P2: “Sim, porque acho que consigo chegar aos alunos de forma descontraída e com muitas ideias.”	1
		UR95 P2: “Utilizamos muitos materiais. Ora trabalhamos no caderno, ora trabalhamos no computador, ora trabalhamos numa cartolina. “	1
		UR96 P2: “Fazem trabalhos de grupo.”	1
		UR97 P5: “E trabalhar a criatividade é deixá-los também trabalhar sozinhos. Eles têm que trabalhar sozinhos para conseguir desenvolver a criatividade, porque senão são assim uns robosinhos, nós colocamos ou uma maneira de fazer ou o material, e eles só fazem com aquilo, pronto. UR98 P5: “Às vezes, eu pelo menos falo por mim, tenho esta coisa de estar sempre no controlo e acho que nós temos que deixar este poleiro do controlo para eles também terem um espaço deles e a voz deles, porque se nós temos sempre a nossa voz, não estamos a dar	1

		espaço aos alunos para terem a voz deles. E então, nós temos que lhes dar este espaço, ter esta consciência, eu pelo menos tento tê-la e dar este espaço. Às vezes nós queremos, é apressar as coisas. É muito fácil tu meteres ali a correção toda no quadro e explicando tudo, e eles só copiam aí não dá espaço para a criatividade, não é? Temos que saber gerir também esse tempo dos miúdos.”	
		UR99 P5: “Nós temos que os deixar explorar para eles serem criativos e o brincar também é muito importante na parte criativa e infelizmente, cada vez as crianças brincam menos hoje em dia.””.	1
		UR100 P5: “Por lhes dar esse espaço e ter este pensamento e esta consciência de que eles precisam disso para trabalhar a criatividade. Seja em que área for.”	1
		UR101 P6: “Não nego que tenho alturas em que a pressão da matéria e tudo mais não me obriga a pôr ali no travão. Isso às vezes acontece infelizmente, mas não, mas considero.”	
		UR102 P6: “Portanto, sim, considero-me uma professora criativa porque deixo os meus alunos voar.”	1

		UR103 P6: “Eu acho que sou uma professora que arrisca, uma professora sonhadora ainda. Também acho que acaba por estar ligado, o sonho à criatividade.”	1
	Evidências da criatividade na prática pedagógica (?)	UR104 P1: “Eu acho que em tudo”.	1
		UR105 P1: Por exemplo, para introduzir uma nova atividade parto sempre de uma canção, (...)”.	1
		UR106 P1: “...parto sempre de uma exploração dramática”.	1
		UR107 P1: “...e faço Quizzes, concursos com eles, a roda da sorte”.	1
		UR108 P1: “acho que, através disto, através do aspeto lúdico, o conteúdo fica muito mais enraizado.”	
		UR109 P2: “Na minha sala de aula com os trabalhos dos alunos, em conversa com os meus alunos.” UR110 P2: “É através dos trabalhos, ou seja, não tem que ser sempre o trabalho do livro pode ser trabalhos de pesquisa, trabalhos, estudos, trabalhos a pares, trabalhos de grupo...”	1
		UR111 P2: “Através da sugestão de trabalhos que apresento aos miúdos, isto porquê? Porque nós temos um currículo para cumprir, nós temos metas para atingir e para cumprir”.	

		UR112 P5: “eles fazem muitos trabalhos de expressão plástica que está tudo relacionado também, muitas vezes, com o estudo do meio ou com o português e mesmo a matemática e tento conciliar as áreas para andarem ali todas de mão dada.”	1
		UR113 P5: “Mas é nas pequenas tarefas do dia a dia, como escrever uma história, resolver um problema, que eu tento aplicar também essa criatividade e que eles apliquem essa criatividade.”	1
		UR114 P6: “Portanto, lá está, eu acho que é muito por aqui, eu tento agarrar ao máximo aquilo que eles me trazem e coisas que vejo no trabalho de outros colegas. Aproveito também coisas que eu acho que são que são interessantes e não fecho a porta, embora tenhamos sempre muita matéria para dar. Não, não fecho a porta a estas coisas que que eles trazem, aproveito e valorizo.”	1
		UR115 P6: “eu acho que a minha criatividade se prende muito com isto, prende-se muito com os meus interesses fora da escola que eu tento aproveitar para trazer para os meus alunos, para os tornar mais ricos. São coisas que eu acho que de outra forma, eles nunca iriam ter acesso. Nós o ano passado fomos à Cinemateca ver filmes mudos, por	1

		exemplo, do Buster Keaton, que é um ator que eu adorava, que eu adoro e eles deliraram, agora eles sabem quem é o Buster Keaton, que é um dos maiores atores mudos de sempre e eles conhecem perfeitamente.”	
		UR116 P6: “já fiz muito e já trabalhei muitas coisas com eles ligadas ao fado, por exemplo. Ir buscar também aqui um bocadinho a nossa riqueza e trabalharmos só um movimento a partir, por exemplo, de músicas que não sejam infantis. É uma coisa que eu faço muito com eles. Vamos buscar músicas que não são nada infantis, mas que eu acho que em termos musicais e em termos de cultura e de lhes acrescentar alguma coisa, vão torná-los mais ricos e eles fazem só expressão cultural livre a partir daquilo.”.	
Criatividade no currículo	O currículo real	UR117 P1: “É fácil, porque nós trabalhamos muito a interdisciplinaridade por isso, nós temos sempre a parte artística, as expressões artísticas e o que nós tentamos fazer em cada planificação é: há um tema a ser trabalhado, esse tema vai passar por todas as áreas. O foco principal vai ser sempre na produção artística”.	1
		UR118 P2: “Através da sugestão de trabalhos que apresento aos miúdos”	1

		UR119 P2: “não tem que ser sempre o trabalho do livro pode ser trabalhos de pesquisa, trabalhos, estudos, trabalhos a pares, trabalhos de grupo...”	1
		UR120 P2: “dentro de uma sala de aula sem apoios, por exemplo, eu em relação à minha sala, temos cinco meninos com Necessidades Educativas Especiais, numa turma de vinte cinco, os cinco deveriam dar redução de turma. Ou seja, às vezes é muito difícil ser criativo quando eu não consigo, por exemplo, tendo um menino com mobilidade reduzida, apesar de ele poder ser criativo de muitas maneiras, de encaminhar os outros a serem criativos também e a fazerem trabalhos.”	1
		UR121 P5: “É tentar articular o que realmente vem no papel à nossa turma, porque há coisas, há assuntos, que eles estão mais predispostos, por exemplo, algo que falámos a semana passada, ou surgiu alguma coisa e eles encontram ali um elo de ligação. Depois é tentar articular todos esses assuntos, depois com o que vem nas aprendizagens essenciais.”	1
		UR122 P6: “Eles falam em desenvolver a criatividade, lá está, e o pensamento crítico é outra das coisas que	1

		também vem e fazem algumas propostas. Confesso que não sigo muito isso, sou um bocadinho anarquista.”	
		UR123 P6: “acho que consigo desenvolver atividades com os meus alunos que acabam por chegar aos mesmos objetivos e desenvolvem as mesmas aprendizagens, mas não estão delineadas nos documentos orientadores.”	1
		UR124 P6: “Embora concorde que há propostas muito válidas e há muitas coisas que os professores ainda desconhecem e que vêm do Ministério, que vêm nos documentos orientadores e que são fora da caixa. É isso que eu acho, que ainda há muita gente que desconhece. Infelizmente, acho que é uma questão”.	
	A criatividade nas Aprendizagens Essenciais	UR90 125: “A criatividade está presente em todas as áreas.”.	1
		UR126 P1: “Depende muito do olhar do professor e da vontade do professor, porque não há nada nos documentos orientadores que nos limite ou que nos diga que a criatividade está ligada apenas às expressões.”	1
		UR127 P2: “Nos documentos é muito pouco, ou seja, nós temos um currículo para cumprir e eu acho que teoricamente a criatividade realmente aparece. (...) No entanto, depois é muito difícil de implementar e nos papéis	1

		realmente ela aparece lá e depois dentro das salas de aula é mais complicado”.	
		UR128 P5: “Eu reconheço em todas as áreas.”	1
		UR129 P6: “Olha eu confesso-te que não olho muito para essa parte. Eles falam em desenvolver a criatividade, lá está, e o pensamento crítico é outra das coisas que também vem e fazem algumas propostas.”	1
	O papel dos manuais na promoção da criatividade integrada no currículo	UR130 P1: “Não promovem.”	1
		UR131 P1: “Atualmente temos muitos produtos digitais à nossa disposição, o que no início me parecia ótimo porque abre aqui a possibilidade de fazer muitas coisas, agora acho que acaba por ser uma situação um bocadinho ambígua. Porque é muito fácil nós agarrarmo-nos ao que está ali: Projetar, eles veem as soluções estão lá, muitas vezes as atividades de matemática vêm já com a solução, vem já como fazer? É ótimo, permite que o professor não tenha, de facto, o trabalho de ir à procura de criar os materiais, mas por outro limita muito. E estamos aqui a falar de criatividade, é um entrave à criatividade, porque assim nós chegamos a um ponto em que estamos cansados, em que está ali, é fácil, é só aceder, é só ligar e projetar. Não me parece que seja esse o nosso papel.”.	1

		UR132 P2: “eu acho que realmente existem livros que apelam à criatividade, mas depois existe muita falta de tempo para conseguirmos chegar ao fim do livro e para conseguirmos fazer aquelas atividades todas.”	1
		UR133 P5: “Eu, normalmente, na planificação, até me debruço mais, encontro-me ali mais com o manual, mas depois surge uma ou outra atividade, até às vezes no manual, tem coisas interessantes e tento dar ali um foco maior para desenvolver a tal criatividade, seja em que área for.”	1
		UR134 P5: “Eu penso que a oralidade, o conversar, expor as ideias, o saber ouvir, acho que vai mais ao encontro do desenvolvimento da criatividade [comparativamente com os manuais] e é esse espírito crítico que eu quero que eles desenvolvam, do que estar a fazer realmente estas coisinhas em papel.”	1
		UR135 P6: “Os manuais cada vez mais abordam o currículo de um prisma mais aberto. No entanto, acho que é um pouco pobre em propostas quando falamos em interdisciplinaridade.”	1

		UR136 P6: “existem materiais alternativos online que complementam bastante os manuais, como brochuras de apoio e recursos de multimédia”	1
Operacionalização da criatividade	O contexto mais propicio ao desenvolvimento da criatividade	UR137 P1: “O ideal seria qualquer contexto, essa era a resposta que eu gostaria de dar.”	1
		UR138 P1: “Aqui, acho que qualquer atividade, se bem estruturada, se aplica à promoção da criatividade. Mas lá está, também convém que estas atividades saiam das portas da escola e que os pais, as famílias, também colaborem e deixem de estar tão preocupadas com as aquisições académicas que eles estão a fazer.”	1
		UR139 P1: “Mas agora, lá está, tecnologias? Ótimas, mas é muito fácil, até para nós, enquanto pais, conseguirmos cinco minutos de calma, dar um ok à televisão, ao computador, tablet, vai-te entreter. É isso, se por um lado é muito bom, são crianças altamente digitais, eles mexem em tudo e mais alguma coisa, por outro lado, compromete muito a criatividade, muito, porque eles deixaram de conseguir ver além.”	
		UR140 P2: “em relação à minha sala, temos cinco meninos com Necessidades Educativas Especiais, numa turma de vinte cinco, os cinco deveriam dar redução de	1

		turma. Ou seja, às vezes é muito difícil ser criativo quando eu não consigo, por exemplo, tendo um menino com mobilidade reduzida, apesar de ele poder ser criativo de muitas maneiras, de encaminhar os outros a serem criativos também e a fazerem trabalhos”. UR141 P2: “Um contexto com turmas mais reduzidas, com menos conteúdos para lecionar ou menos carga de trabalhos burocráticos.”	
		UR142 P5: “O contexto, eu acho que pode ser qualquer um deles, mesmo em sala de aula, ou uma visita ali fora no recreio, ou mesmo uma aula ali na mata, que no outro dia tivemos lá uma aula. Pode ser em qualquer contexto.”	1
		UR143 P6: “Creio que um contexto interdisciplinar promova bastante mais a criatividade que uma sala de aula tradicional, pois o aluno é capaz de abordar a atividade proposta de várias perspectivas. Contudo, mais uma vez devido à pressão que nós professores sentimos com o cumprimento do programa, acabamos por falhar nesse sentido.”	1
	Estratégias pedagógicas	UR144 P1: “As crianças vêm com a ideia, muitas vezes, que vêm para o primeiro ciclo e que a partir desse momento, o primeiro ciclo é muito sério e eles têm que	1

		pintar dentro da linha, têm que cortar na linha, etc.... Isto é muito limitador. No Carnaval, eles diziam: “vamos pintar o palhaço”, ao que eu perguntava: “mas porquê o palhaço?” “Porque o palhaço é do Carnaval!”. Estas associações, eles trazem-nas e também nos compete a nós diluir isso um bocadinho”.	
		UR145 P1: “Promovo através de muitos projetos”.	1
		UR146 P1: “...peço muita colaboração dos pais nas atividades que vamos desenvolvendo”.	1
		UR147 P1: “através... do jogo”	1
		UR148 P1: “do trabalho a pares”	1
		UR149 P1: “o trabalho de grupo”	1
		UR150 P2: “A opinião do aluno é sempre muito, muito importante e é sempre ter tido em conta antes de prepararmos qualquer coisa que seja, trabalhos para apresentar depois à escola”.	1
		UR151 P3: “Eles têm que trabalhar sozinhos para conseguir desenvolver a criatividade, porque senão são assim uns robosinhos, nós colocamos ou uma maneira de fazer ou o material, e eles só fazem com aquilo, pronto.”	1

		UR152 P5: “quando um miúdo faz uma coisa diferente, eu peço logo “olha, vai ali ao quadro tentar explicar aos colegas como é que tu fizeste” ... É valorizar essa diferença.”	1
		UR153 P5: “é dar espaço aos alunos de participarem de apresentarem os trabalhos que fazem. É essa a maior estratégia.”	1
		UR154 P6: “não limito as opções, nem específico demasiado o que pretendo com um exercício ou atividade. Dou liberdade aos meus alunos de explorarem a sua criatividade. Porque se eu defino, à partida, as regras todas, eles estarão presos a um determinado número de opções de resposta.” UR155 P6: “Posso dar um tema, ou um fio condutor, mas não os coloco numa posição. Pedir algo como “Se fosses um acrobata num circo, como seria a tua rotina?” é muito diferente de: “Tu e tua família vivem no circo. Relata as tuas aventuras do quotidiano.”. A partir da segunda opção, o aluno é livre de explorar e imaginar qual seria o seu papel no circo, se trabalhava lá ou não, se gostava do que fazia, se havia algo que ambicionava mais... Sem se sentir	1

		obrigado a dar respostas “politicamente corretas” e a seguir o que é esperado.	
Avaliação da criatividade	Perspetiva dos professores	UR156 P1: “Não, não creio que a criatividade deva ser objeto de avaliação.”	1
		UR157 P1: “Como é que se consegue avaliar a criatividade? Isso é altamente inglório!”	1
		UR158 P2: “O que é para mim criativo pode não ser para o aluno, ou seja, é injusto eu avaliar a criatividade quando eu acho que a criatividade é isto e depois tenho um aluno que pode ser muito criativo mostrando isso de outra maneira.”	1
		UR159 P5: “Ela pode ser objeto de avaliação.”	1
		UR160 P5: “Nós, quando conversamos com os alunos e conversamos sobre um tema, ou dos direitos humanos, ou tudo mais, tu vais percebendo que eles vão ganhando, depois também confiança, vão ganhando outros conhecimentos, a conversar, e tu percebes se há uma evolução ou não.”	1
		UR161 P6: “Penso que quando fazemos uma avaliação descritiva do aluno, devemos mencionar a sua criatividade, mas não deve ser avaliada a nível quantitativo, ou interferir na nota final.”.	1

	Práticas avaliativas	UR162 P1: “Não avalio.”	1
		UR163 P1: “Não avalio a criatividade, isso para mim não é mesurável de todo, impossível.”	
		UR164 P2: “São muito criativos, muito! (risos) Eles são uns artistas.”	1
		UR165 P2: “Se eu disser que avalio é... (pausa) é complicado. Nem sei, acho que nunca tinha pensado na criatividade. Como avaliar a criatividade deles?”	1
		UR166 P5: “...avalio. Eu tenho registos de avaliação, de oralidade, de leitura, de escrita, na parte da matemática também. Eles têm espaço, porque, por exemplo, tenho aqui uma que é avaliação de atitudes e é por mês, é a autonomia, a participação, o empenho, a concentração e o comportamento, percebes? Eles têm um papel ativo nesta avaliação, nós conversamos sobre isto: O que é que o que é que melhoramos, o que é que temos que melhorar. Pronto, para eles terem essa consciência.	1
		UR167 P6: “Eu não dou uma nota, mas eu quando faço uma observação geral da criança, uma das coisas que eu registo é de facto, se é um aluno que que demonstra alguma criatividade. Ou se é um aluno que precisa de mais estímulos para então conseguir desenvolver algum	1

		trabalho ali um processo criativo, mas quer dizer, em termos quantitativo, não me faz sentido.”	
	Instrumentos de avaliação	UR168 P1: “O que eu avalio, acima de tudo, não tanto a criatividade, mas avalio muito mais a vontade de participar na atividade.”	1
		UR169 P2: “Quando nós formamos as grelhas, por exemplo, de avaliação da leitura, ou seja, eu avalio a leitura por uma grelha feita em turma em que quem lê bem, quem lê com entonação e quem respeita a pontuação tem um bonequinho verde. Quem lê mais ou menos tem amarelo. O aluno pode melhorar a leitura, ou seja, eu acho que isto já é criativo, já apela ao visual. Eles verem o nome deles expostos na sala com cores. Eu acho que aí já estou a avaliar a criatividade, a criatividade deles, também a nossa criatividade dentro de sala de aula. Este cartaz, por exemplo, foi produzido por nós. Sabes, eu acho que aí, se calhar, estou a avaliar também a criatividade.	1
		UR170 P5: “Contemplam, porque eu acho que esta participação, este empenho e autonomia, fazem parte do processo de criatividade. Portanto, contemplam.”	1

		UR171 P6: “Eu para a criatividade, eu não tenho instrumento como tenho, por exemplo, para avaliar as leituras, até porque eu acho que a criatividade é transversal a todas as áreas e, portanto, os meus instrumentos de avaliação, eu acho que não tenho lá nada alusivo à criatividade.”	1
--	--	--	---

Apêndice D: Tabela de análise de dados (Inquéritos aos alunos)

ESCALA ALUNOS										
Ano de Escolaridade			1.º ANO	2.º ANO		3.º ANO		4.º ANO		TOTAL
Turma			A	A	B	A	B	A	B	7
Professor			P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	7
Dados Pessoais	Sexo	F	8	11	12	11	11	13	14	80
		M	13	13	10	9	13	11	8	77
	Idade	6	9							9
		7	11	5	11					27
		8	1	18	8	3	10			40
		9			2	15	14	5	4	40
		10		1	1	2		17	13	34
		11						2	4	6
		12							1	1
	Total		21	24	22	20	24	24	22	157
Questionário	1. O professor dá atenção às minhas ideias.	Nunca		1	1		1		1	4
		Poucas vezes			8	3	1		1	13
		Algumas vezes	3	2	2	8	6	4	9	34
		Muitas vezes	3	6	6	5	5	11	6	42
		Sempre	15	15	5	4	11	9	5	64
	2. Tenho oportunidade de participar em várias atividades.	Nunca		1	2					3
		Poucas vezes	3	1		4				8
		Algumas vezes		2	5	3	4	4	5	23
		Muitas vezes	2	3	6	8	6	5	8	38
		Sempre	16	17	9	5	14	15	9	85

	3. As minhas ideias são bem-vindas.	Nunca		1	2	2	3			8
		Poucas vezes	1		3	4	6	1	2	17
		Algumas vezes	1	2	6	5	4	4	9	31
		Muitas vezes	2	5	6	5	5	9	3	35
		Sempre	17	16	5	4	6	10	8	66
	4. Procuo fazer as tarefas de maneiras diferentes.	Nunca	1	2	3		3	4	1	14
		Poucas vezes	1	2	5	7	1	6	7	29
		Algumas vezes	4	6	6	9	7	9	6	47
		Muitas vezes	5	3	2	2	6	4	5	27
		Sempre	10	11	6	2	7	1	3	40
	5. O professor pede-me para mostrar o meu trabalho aos outros.	Nunca	3	3	4	2	1	1	3	17
		Poucas vezes	2	1	4	2	4	4	2	19
		Algumas vezes	2	1	5	5	8	8	9	38
		Muitas vezes	1	3	3	7	8	8	6	36
		Sempre	13	16	6	4	3	3	2	47
	6. Sou criativo.	Nunca		1		1	1			3
		Poucas vezes		1				2		3
		Algumas vezes	4	2	4	4	8	7	4	33
		Muitas vezes	3	4	7	2	4	5	10	35
		Sempre	14	16	11	13	11	10	8	83

	7. O professor dá-me tempo suficiente para pensar sobre uma história que tenho de escrever	Nunca	2		6	2			10
		Poucas vezes			2	1	2	1	6
		Algumas vezes	3	1	2	3	4	4	18
		Muitas vezes	1	2	1	5	5	5	23
		Sempre	15	21	11	9	13	12	100
	8. Uso a minha imaginação.	Nunca				1		1	2
		Poucas vezes			1		1	1	4
		Algumas vezes	2	2	3	3	6	2	23
		Muitas vezes	2	6	6	5	6	6	37
		Sempre	17	16	12	11	11	13	91
	9. Os trabalhos que faço são divertidos.	Nunca		1	1	1	2		5
		Poucas vezes			1		1	2	4
		Algumas vezes	1		3	4	5	4	25
		Muitas vezes	2	4	3	7	6	9	40
		Sempre	18	19	14	8	10	9	83
	10. Tenho muitas ideias	Nunca	1	1	1		1	1	5
		Poucas vezes	2	2	2	1	4	2	16
		Algumas vezes	1		3	4	7	5	28
		Muitas vezes	2	2	3	6	6	6	30
		Sempre	15	19	13	9	6	9	78

Apêndice E: Tabela de análise de dados (Inquéritos aos professores)

ESCALA PROFESSORES										
Professores			P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	TOTAL
Entrevista			SIM	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	4
I)	Ano	1.º	X							1
		2.º		X	X					2
		3.º				X	X			2
		4.º						X	X	2
	Turma	A	X	X		X		X		4
		B			X		X		X	3
	Sexo	F	X	X		X	X	X	X	6
		M			X					1
	Idade	41		X						1
		43						X		1
		44					X		X	2
		46			X					1
		49	X			X				2
II)	Questionário sobre criatividade	1. Uma pessoa é criativa devido...	a) à sua personalidade	DF						
				D						
				NC/ND					X	1
				CB	X	X	X	X		4
				CC			X	X		2
		p) à sua inteligência		DF	X					1
				D				X		1
				NC/ND			X			1

	2. A criatividade:		CB		X		X	X		X	4
			CC								
		c) ao que aprende com os outros	DF								
			D								
			NC/ND			X					1
			CB		X		X	X	X	X	5
			CC	X							1
		d) à motivação pelo que faz	DF								
			D								
			NC/ND								
			CB					X		X	2
			CC	X	X	X	X		X		5
		a) é uma característica dos génios	DF	X							1
			D		X	X		X	X		4
			NC/ND				X			X	2
			CB								
			CC								
		b) tem a ver com as artes	DF								
			D		X	X		X	X	X	5
			NC/ND	X							1

			CB				X				1
			CC								
		c) é uma característica que nasce connosco	DF					X			1
			D								
			NC/ND		X	X	X			X	4
			CB	X				X			2
			CC								
		d) é encontrar relações entre informações muito diferentes	DF								
			D		X						1
			NC/ND						X		1
			CB	X		X	X	X			4
			CC							X	1
		e) é mais característica nos homens do que nas mulheres	DF	X	X	X	X		X	X	6
			D					X			1
			NC/ND								
			CB								
			CC								
		f) está relacionada com problemas mentais	DF	X	X	X	X		X	X	6
			D					X			1
			NC/ND								

3. Um professor é criativo se:			CB								
			CC								
		g) corresponde a ideias que são originais e úteis	DF								
			D								
			NC/ND								
			CB	X	X			X	X	X	5
			CC			X	X				2
		h) pode ser desenvolvida	DF		X						1
			D								
			NC/ND								
			CB	X							1
			CC			X	X	X	X	X	5
		a) dá aulas com entusiasmo	DF								
			D								
			NC/ND		X						1
			CB			X		X		X	3
			CC	X			X		X		3
		b) é competente a dar aulas	DF								
			D								
			NC/ND	X	X	X		X			4
			CB							X	1
			CC				X		X		2
		c) usa muitos exemplos práticos	DF								
			D								
			NC/ND		X	X					2

	4. O aluno criativo:		CB	X				X		X	3
			CC				X		X		2
		d) não impõe regras na turma	DF	X	X				X		3
			D								
			NC/ND			X				X	2
			CB					X			1
			CC				X				1
		e) varia a forma de dar as aulas	DF								
			D			X					1
			NC/ND								
			CB		X			X		X	3
			CC	X			X		X		3
		f) faz com que os alunos tenham as suas próprias ideias	DF								
			D								
			NC/ND								
			CB		X					X	2
			CC	X		X	X	X	X		5
	a) Tem muitas ideias válidas	DF									
		D									
		NC/ND			X	X					2
		CB	X				X	X	X	X	5
		CC									
		b)	DF								

			D							
			NC/ND							
			CB		X	X	X		X	4
			CC	X				X	X	3
		c) Tem comportamentos diferentes do resto da turma	DF							
			D				X	X	X	3
			NC/ND	X	X	X			X	4
			CB							
			CC							
		d) Encontra diferentes soluções para o mesmo problema	DF							
			D							
			NC/ND							
			CB		X	X	X		X	5
			CC	X				X		2
		e) Tem ideias originais	DF							
			D							
			NC/ND							
			CB		X		X	X	X	5
			CC	X		X				2
		f) Não aceita facilmente regras	DF							
			D	X	X	X		X	X	6
			NC/ND							
			CB							
			CC				X			1
		g) O b t é m s u c e s	DF						X	1
			D			X		X	X	3

			NC/ND		X						1
			CB	X							1
			CC				X				1