

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E**  
**COMUNICAÇÃO**

**Estimular a imaginação e a**  
**criatividade recorrendo à**  
**literatura para a infância**

**Cátia Alexandra Silvério Abenta**

**Relatório de investigação no âmbito da Prática de Ensino**  
**Supervisionada em Educação Pré-Escolar para obtenção do grau de**  
**Mestre em Educação Pré-escolar**

**Trabalho efetuado sob orientação de:**  
**Doutora Olga Maria Costa da Fonseca**

**Faro 2014**

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E**  
**COMUNICAÇÃO**

**Estimular a imaginação e a**  
**criatividade recorrendo à**  
**literatura para a infância**

**Cátia Alexandra Silvério Abenta**

**Relatório de investigação no âmbito da Prática de Ensino**  
**Supervisionada em Educação Pré-Escolar para obtenção do grau de**  
**Mestre em Educação Pré-escolar**

**Trabalho efetuado sob orientação de:**  
**Doutora Olga Maria Costa da Fonseca**

**Faro 2014**

## **Estimular a imaginação e a criatividade recorrendo à literatura para a infância**

### **Declaração de autoria do trabalho**

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

Cátia Alexandra Silvério Abenta

Copyright Cátia Alexandra Silvério Abenta - Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação.

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

## ESTIMULAR A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE ATRAVÉS DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA

“A criança  
É feita de cem  
A criança tem  
cem linguagens  
cem mãos  
cem pensamentos  
cem maneiras de pensar  
de brincar e de falar.  
Cem sempre cem  
maneiras de ouvir  
de se maravilhar  
de amar  
cem alegrias  
para cantar e perceber  
cem mundos  
para descobrir  
cem mundos  
para inventar  
cem mundos  
para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e centenas mais)  
mas roubam-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
separam-lhe a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
que pense sem mãos  
que trabalhe sem cabeça  
que ouça e não fale  
que compreenda sem alegria  
que ame e se admire  
apenas na Pascoa e no Natal.  
Dizem-lhe:

que descubra um mundo que já existe.  
E de cem  
roubam-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão unidas.

Ou seja, dizem-lhe  
que as cem não existem.  
Mas a criança exclama:  
“Nem pensar. As cem existem!”

Loris Malaguzzi

**À minha querida filha e ao meu incansável marido!**

### Agradecimentos

Para a realização e conclusão deste relatório de investigação contei com o apoio e dedicação de algumas pessoas que merecem especial destaque e um particular agradecimento. O apoio incondicional, as palavras reconfortantes, a dedicação, a amizade, o amor e a compreensão foram fundamentais para que tenha concluído mais uma etapa importante da minha vida. Cabe-me, assim, agradecer:

- ✓ À minha querida orientadora, Doutora Olga Fonseca, por ter aceitado a proposta de me orientar neste grande desafio. Agradeço-lhe pela força, pelo apoio incondicional, pela amizade e dedicação que me prestou ao longo desta etapa importante. Sei que sem a professora Doutora Olga Fonseca nada seria igual.
- ✓ À minha querida amiga e professora Doutora Helena Horta pela força, apoio, amizade, carinho, respeito e disponibilidade prestada ao longo de toda a minha vida académica. Os seus ensinamentos e conselhos fizeram de mim uma pessoa mais forte.
- ✓ À minha educadora cooperante, educadora Doutora Olga Ludovico, por todos os ensinamentos, apoio, dedicação, respeito, amizade e carinho. Uma verdadeira amiga e um exemplo a seguir pessoalmente e profissionalmente.
- ✓ Às auxiliares de educação, Mara Fialho e Lúcia Paula Rosa, pelo apoio incondicional e pelas palavras amigas.
- ✓ Ao grupo de crianças da sala de atividades onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada, por todos os bons momentos que me proporcionaram e por terem colaborado na realização desta investigação.
- ✓ Às minhas grandes amigas Patrícia Silva, Célia Rodrigues e Mónica Barnabé, por todo o apoio prestado, pelas palavras amigas e pelas partilhas que me ajudaram a crescer e a vencer mais uma batalha na minha vida. Sem elas nada seria igual.
- ✓ À minha família, pelas palavras amigas e reconfortantes.

No entanto, o maior e mais profundo agradecimento vai para as duas pessoas mais importantes da minha vida:

- ✓ Ao meu incansável marido, por todo o amor, paciência, amizade, dedicação e compreensão demonstrada. Por todas as noites mal dormidas a acompanhar-me e a ajudar-me, mesmo depois de um dia cansativo de trabalho.
  
- ✓ À minha querida filha, pelo ombro amigo e pelas palavras reconfortantes nos momentos mais difíceis de todo este nosso percurso. É incrível com as crianças nos sabem aquecer o coração e reconfortar nos momentos mais difíceis.

### Resumo

A educação pré-escolar, sendo a primeira etapa da educação básica, é decisiva para a formação pessoal e social da criança, enquanto indivíduo criativo, crítico e cooperativo. Cabe, assim, às instituições, proporcionarem momentos diversificados que enriqueçam e aumentem as possibilidades de a criança adquirir estas e muitas outras competências e saberes que a acompanharão ao longo de toda a vida.

É ainda responsabilidade da instituição, particularmente dos educadores de infância, proporcionar um contacto direto com livros de qualidade. Possibilitar o contacto com a literatura para a infância é crucial nesta etapa educativa, pois, recorrendo a um instrumento lúdico e apelativo, podemos estimular o gosto pela leitura, a criatividade, a imaginação, a sensibilidade estética, o espírito crítico, entre muitas outras competências igualmente importantes.

O presente estudo, realizado ao longo de toda a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), no Jardim de Infância de S. Brás de Alportel, procura investigar se a literatura para a infância estimula a imaginação e a criatividade da criança. Trata-se de uma investigação de cariz qualitativo, na qual definimos um conjunto de objetivos e questões de pesquisa que considerámos pertinentes para o desenvolvimento do presente estudo.

Sempre tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, respeitando-as, organizámos três sequências didáticas, baseadas em obras literárias distintas, que nos ajudaram a perceber se a literatura para a infância influenciava a imaginação e a criatividade da criança. Recorrendo a instrumentos como a observação participante, os registos do diário de campo, as vídeo-gravações e as fotografias, construímos tabelas de recolha e de tratamento de dados que nos ajudaram a organizar todos os resultados obtidos. Este é um tema ainda muito pouco estudado mas de grande interesse para qualquer educador de infância.

**Palavra-chave:** imaginação, criatividade, criação artística, literatura para a infância, cooperação, avaliação.

### Abstract

Preschool education is the first stage of basic education, and is decisive for the personal and social training of the child as a creative, critical and cooperative individual. It is thus the institutions providing diverse moments that enrich and increase the chances of the child acquire these and many other skills and knowledge that will accompany you throughout your life. It is still the responsibility of the institution, particularly of childhood educators provide a direct contact with quality books. Enable contact with literature for children is crucial in this educational step, because using a playful instrument and appealing can stimulate the taste for reading, creativity, imagination, aesthetic sensitivity, the critical spirit, and among many other equally important skills. This study, conducted throughout my teaching Practice Supervised (PES), in kindergarten of s. Brás de Alportel, seeks to investigate whether the literature for childhood stimulates the imagination and creativity of children. A research of qualitative nature, in which we define a set of objectives and research questions relevant to the development of the present study. Always taking into account the interests and needs of children, respecting them, we organized three didactic sequences, based on different literary works, which helped us understand if children's literature influenced the imagination and creativity of children. Using instruments such as participant observation, field journal records, the video recordings and photographs built tables collection and treatment of data that helped us organize all results obtained. A theme still too little studied but of great interest to any kindergarten teacher.

**Keyword:** imagination, creativity, artistic creation, literature for children, cooperation, evaluation.

**Índice Geral**

Agradecimentos.....	vi
Resumo.....	viii
Abstract .....	ix
Índice Geral.....	x
Índice de imagens.....	xii
Índice de gráficos .....	xiii
Índice de anexos.....	xiv
Abreviaturas e siglas .....	xv
Introdução .....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL .....	4
1. Imaginação e criatividade.....	4
1.1 Imaginação e criatividade: dois conceitos autónomos mas sempre interligados.....	4
1.2 O Desenvolvimento da Imaginação e da Criatividade .....	6
1.3 Os cinco tipos de criatividade definidos por Colin Taylor .....	7
1.4 Criatividade, um elemento transversal .....	8
1.5 Desenvolvimento da criatividade e da imaginação na infância.....	9
1.6 A inteligência humana.....	12
1.7 A educação estética .....	12
1.8 A expressão artística.....	13
2. A importância da literatura para a infância no desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança.....	15
2.1 O contributo da ilustração .....	16
3. A vantagem da cooperação e do trabalho em pequeno grupo .....	18
3.1 Fatores motivacionais da criatividade grupal.....	19
4. A literatura para a infância, o livro, a imaginação, a criatividade, a estética e a cooperação nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar .....	21
5. A influência do modelo pedagógico de Reggio Emilia.....	23
6. O papel do educador de infância .....	25
CAPÍTULO II - METODOLOGIA.....	28
1. Questões de pesquisa.....	28
2. Objetivos de estudo .....	28
3. Natureza do Estudo .....	29
3.1 Uma investigação qualitativa .....	29
4. Contexto e local de investigação.....	30

## ESTIMULAR A IMAGINAÇÃO E A CRIATIVIDADE ATRAVÉS DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA

5. Participantes .....	31
6. Procedimentos metodológicos.....	32
6.1 Delineamento do estudo .....	32
6.1.1 Primeira sequência didática.....	32
6.1.2 Segunda sequência didática.....	33
6.1.3 Terceira sequência didática .....	34
7. Instrumentos de recolha e tratamento de dados.....	36
7.1 Notas de campo .....	36
7.2 Registo fotográfico e vídeo-gravações .....	36
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS .....	38
1. Análise do PCG e PE relativamente a características inerentes à investigação. ....	38
2. Avaliação diagnóstica do grupo relativamente às características inerentes ao estudo ....	40
3. Apresentação e análise interpretativa da primeira sequência didática .....	41
4. Apresentação e análise interpretativa da segunda sequência didática.....	43
5. Apresentação e análise interpretativa da terceira sequência didática .....	44
CAPÍTULO IV – REFLEXÃO FINAL .....	47
1. Reflexão sobre os resultados do estudo:.....	47
2. Limites e relevância do estudo .....	55
3. Pistas de ação futura.....	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	60

**Índice de imagens**

Ilustração 1- capa do livro intitulado “ <i>Não é uma caixa</i> ” .....	32
Ilustração 2- capa do livro intitulado “ <i>O ponto</i> ” .....	33
Ilustração 3- capa do livro intitulado “ <i>O cão mal desenhado</i> ” .....	34

**Índice de gráficos**

Gráfico 1 – Comentários das crianças, relativos a uma caixa de cartão, antes da leitura do livro “ <i>Não é uma caixa</i> ” .....	41
Gráfico 2 – Comentários das crianças, relativos a uma caixa de cartão, após a leitura e análise do livro “ <i>Não é uma caixa</i> ” .....	42
Gráfico 3 – Comentários das crianças relativos a uma folha branca com um ponto preto no centro da mesma, antes da leitura e análise do livro “ <i>O ponto</i> ” .....	43
Gráfico 4 – Comentários das crianças, relativos às produções, durante o processo criativo, após a leitura da história intitulada “ <i>O ponto</i> ” .....	44
Gráfico 5 – Autoavaliação das crianças perante as suas produções realizadas na presente sequência didática.....	45
Gráfico 6 – Comentários das crianças, relativos às produções individuais, ao longo da sua autoavaliação.....	45

**Índice de anexos**

Anexo 1- Planificação da primeira sequência didática.....	64
Anexo 2- Planificação da segunda sequência didática.....	65
Anexo 3- Planificação da terceira sequência didática.....	66
Anexo 4 – Notas do diário de campo.....	67
Anexo 5 – Tabela de recolha e tratamento de dados/ Primeira sequência didática.....	78
Anexo 6 – Tabela de recolha e tratamento de dados/ Segunda sequência didática.....	80
Anexo 7 – Tabela de recolha e tratamento de dados/ Terceira sequência didática.....	84

**Abreviaturas e siglas**

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PE – Projeto Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ME – Ministério da Educação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

### Introdução

Para a aquisição do grau de Mestre em Educação Pré-escolar foi elaborado o presente relatório de investigação intitulado “Estimular a Imaginação e a Criatividade através da Literatura para a Infância”.

Tal como referem Ana Correia e Anabela Mesquita

«a elaboração de trabalhos académicos – (...) – constitui uma componente fundamental de qualquer programa de estudo que vise a obtenção de um diploma ou grau académico (licenciatura, mestrado ou doutoramento). Neles, o estudante trata um tema com relevância para a disciplina em que o trabalho se insere ou “um problema respeitante à área de estudos em que (se) pretende obter um diploma ou grau” (Eco, 2007)» (Mesquita e Correia, 2013, p.4).

Em articulação com a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, o presente relatório, de cariz investigativo, procura, através da realização de uma sequência de atividades investigativas, dar respostas às questões levantadas inicialmente sobre uma temática específica.

O presente relatório de investigação procura mostrar se a literatura para a infância pode ser usada para estimular a imaginação e a criatividade da criança. Imaginação e criatividade são duas noções muito distintas quando as definimos; no entanto, encontram-se sempre lado a lado, na vida quotidiana.

Imaginação e criatividade são dois conceitos cada vez mais utilizados, passando a ser objetivos fundamentais na educação nos dias de hoje. Numa sociedade cada vez mais desenvolvida, os educadores têm um papel fundamental no estímulo à imaginação e à criatividade desde a idade pré-escolar. «Há que apelar à nossa inteligência, mas também à nossa criatividade. A sociedade exige de todos um constante papel de autoaperfeiçoamento e de resolução criativa de problemas» (Martins, s.d., p.295)

Como forma de estímulo à imaginação e à criatividade, decidimos utilizar livros dedicados à infância. Os livros destinados a crianças são instrumentos lúdicos, bastante utilizados no jardim de infância, transversais a todas as áreas e domínios referidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE). Através dos livros, as crianças têm a possibilidade de viajar num mundo fantasista, o que estimula a imaginação e a criatividade, o sonho e a fantasia.

Assim, o nosso principal objetivo foi juntar estas três componentes - a literatura para a infância, a imaginação e a criatividade - e organizar um conjunto de sequências didáticas que nos ajudasse a perceber se realmente a literatura para a infância pode estimular o poder imaginativo e criativo da criança.

O nosso maior desejo era juntar as motivações e interesses pessoais da investigadora, a realidade institucional e os interesses, as necessidades e as motivações de todo o grupo. Acreditamos que só assim existem as condições necessárias para que a investigação decorra o mais naturalmente possível.

Os protagonistas alvo de estudo são 24 crianças, pertencentes a um grupo de pré-escolar com características muito próprias, bastante heterogéneo relativamente à idade, com interesses, motivações e necessidades muito próprias e distintas. Felizmente que a instituição, de cariz público, situada em S. Brás de Alportel, abriu portas para permitir explorar junto das crianças atividades que nos ajudassem a perceber se a literatura para a infância influenciava a imaginação e a criatividade artística.

Temos a perfeita noção de que a criatividade e a imaginação estão presentes em todas as áreas e domínios referidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), no entanto, tendo em conta as limitações temporais do estudo, preferimos centrarmo-nos num domínio específico, a expressão plástica, de modo a poder explorá-la mais pormenorizadamente.

No dia a dia, em casa ou no jardim de infância, sem nos apercebermos, cortamos a criatividade e a imaginação da criança, limitando-a. Defendemos a ideia de que se uma criança quiser pintar um camelo às cores poderá pintá-lo, sem que o adulto tenha de a corrigir, porque, na verdade, ela sabe a verdadeira cor do camelo, apenas está a criar aquilo que imagina e isso é pura arte criativa. Tal como referido no Decreto Lei nº244/80, de 2 de Novembro, o educador deve «educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade criativa».

Em todas as atividades que suportam a nossa investigação, tivemos o cuidado de diversificar ao máximo as experiências, inovando e proporcionando momentos ricos e motivadores para as crianças. A nossa maior preocupação foi responder aos interesses e às necessidades das crianças, planificando sempre com o maior cuidado e preocupação.

Tal como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

«cabe, assim, ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de auto-estima.» (Ministério da Educação, 1997, p.26)

Assim, tal como anteriormente referido, o objetivo geral da presente investigação passa por tentar compreender se a literatura para a infância influencia a imaginação e a criatividade da criança. Deste objetivo geral, surgiram outros três objetivos mais

específicos e um conjunto de cinco questões de pesquisa que orientaram todo o nosso estudo. Caracterizamos esta investigação como qualitativa, recorrendo a instrumentos de recolha e tratamento de dados como a vídeo-gravação, o registo fotográfico e as notas de campo. De modo a dar resposta aos objetivos e às questões de pesquisa propostas, organizámos três sequências didáticas, a partir de três livros destinados a crianças, sendo eles: “Uma Caixa”, de Antoinette Portis, “Um Ponto”, de Peter H. Reynolds, e “Um Cão Mal Desenhado”, de Emma Dodson. É importante referir que a investigação teve lugar numa instituição de cariz público, no Jardim de Infância de S. Brás de Alportel, pertencente ao Agrupamento de Escolas José Belchior Viegas. O grupo com que trabalhamos é composto por 24 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

Relativamente à estrutura do presente relatório, este é composto por três grandes capítulos. O primeiro capítulo é dedicado ao enquadramento teórico-conceitual onde fundamentamos a temática em estudo. Este capítulo é constituído por seis pontos: Imaginação e criatividade, onde abordamos inúmeras temáticas relevantes para o presente estudo; a importância da literatura para a infância na imaginação e na criatividade da criança, destacando a importância da ilustração; a vantagem da cooperação, a literatura para a infância, a imaginação, a criatividade e a cooperação nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar; a influência do Modelo Pedagógico Reggio Emilio, metodologia praticada pela educadora cooperante, e o papel do educador de infância.

No segundo capítulo, referimos a metodologia, destacando os objetivos, as questões de pesquisa, a natureza do estudo, o contexto de investigação, os participantes e os procedimentos metodológicos utilizados (delineamento do estudo e instrumentos de recolha e de tratamento de dados).

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação e tratamento dos dados, onde começamos por analisar o Projeto Curricular de Grupo e o Projeto Educativo relativamente às características inerentes à investigação; apresentamos uma avaliação diagnóstica do grupo tendo em conta aspetos que consideramos relevantes para o estudo e finalizamos com a apresentação e análise interpretativa das três sequências didáticas.

Por fim, apresentamos as principais conclusões, de uma forma refletida, que derivaram do nosso estudo, onde referimos também os seus limites e relevância.

### CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

#### 1. Imaginação e criatividade

##### 1.1 Imaginação e criatividade: dois conceitos autónomos mas sempre interligados

A imaginação e a criatividade são características dos seres humanos. Todos os animais irracionais respondem aos desafios que lhes são impostos ao longo das suas vidas por instinto; no entanto, os seres humanos vão mais além do impulso natural e reagem através do pensamento. Ao longo das gerações o Homem foi evoluindo, utilizando a sua inteligência para inovar e progredir. Assim, toda a evolução da espécie humana não aconteceu apenas pelas suas capacidades lógico-associativas, mas sim também pelas suas capacidades imaginativas e criativas. (cf. Sousa, 2003)

A criatividade humana é bastante evidente; encontramos em tudo o que o ser criou ao longo dos tempos, mas «a criatividade afeta não só o que trazemos ao mundo, mas também o que fazemos com ele – e o modo como o pensamos e sentimos» (Robinson, 2011, p.85).

Tal como refere Gianni Rodari nascemos com capacidades criativas que precisam de ser devidamente estimuladas para se desenvolverem. As brincadeiras entre crianças não são apenas meras reproduções, mas sim uma recriação de situações vividas anteriormente, obrigatoriamente mais ricas que as anteriores, pois trata-se de uma combinação de várias ideias, experiências, necessidades e curiosidades. (cf. Rodari, 2006)

Quando falamos de imaginação e criatividade, devemos ter em atenção que se trata de dois conceitos distintos, no entanto, estão sempre interligados. A criatividade é a aplicação da imaginação, ou seja criamos aquilo que imaginamos. A criatividade é aquilo que criamos, que é visível, enquanto a imaginação é algo interno, que pode nunca ser partilhado. Podemos ser imaginativos todo o dia, no entanto se não criarmos nada não podemos dizer que somos criativos. Quando referimos que a criatividade é aquilo que criamos, que é visível, engloba tudo o que envolva a inteligência: teatro, dança, música, matemática, ciência, entre muitas outras atividades. Existe um infinito número de formas de sermos criativos, dependendo sempre do nosso poder imaginativo. (cf. Ken Robinson, 2011)

Tal como refere Ken Robinson,

«a criatividade é um passo além da imaginação porque requer que façamos algo e que não fiquemos apenas de braços cruzados a pensar no assunto. Trata-se de um

## CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

processo muito prático que consiste em produzir algo original.» (Robinson, 2011, p.76)

No entanto, a criatividade não implica apenas a imaginação, pois para haver criação existem vários processos que se entrecruzam. Quem cria tem de encontrar um equilíbrio entre a produção de ideias e a avaliação das mesmas. Refletir-se sobre o que se imagina é bastante importante para que haja um bom equilíbrio entre a imaginação e a criatividade (cf. Robinson, 2011).

Tal como refere Rodari uma mente criativa é uma mente sempre a trabalhar, a questionar, a descobrir problemas e a tentar solucioná-los e a criar juízos autónomos e independentes. (cf. Rodari, 2006)

O pensamento criativo, a imaginação, são fundamentais para a resolução de problemas, que nos são colocados todos os dias. Se não conseguirmos solucionar esses problemas será impossível sobreviver, desenvolver a nossa própria independência, conseguirmos ser seres felizes e autorrealizados e vivermos em sociedade. Acabamos como pessoas incompletas, infelizes e frustradas. (cf. Martins, s.d)

Assim, podemos dizer que a imaginação é a base de toda a atividade criadora, manifestando-se na vida de qualquer ser humano, possibilitando a criação artística, científica e técnica. (cf. Vigotsky, 2014)

Podemos referir que a imaginação é uma das ferramentas mais poderosas do ser humano, pois através desta podemos viajar pelo passado, apreciar o presente e divagar pelo futuro. «A imaginação é a base de tudo o que é única e exclusivamente humano. É a base da linguagem, da arte, da ciência, dos sistemas filosóficos e do resto de muitas outras atividades da cultura humana.» (Robinson, 2011, p.66)

Recordemos que Lev Vigotsky chama

«atividade creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano.» (Vigotsky, 2014, p.7)

A criatividade é uma capacidade, pertencente à espécie humana, que se revela de uma forma inesperada, estando diretamente relacionada com a imaginação, o que não dispensa um estímulo positivo para o seu desenvolvimento natural. (Cf. Sousa, 2003)

A criatividade não requer apenas o uso do cérebro, pois também é necessário utilizar os sentimentos, as emoções e a intuição; é um equilíbrio entre corpo e mente. (cf. Robinson, 2011)

As experiências vividas por quem cria, os seus desejos e vontades, são aspetos fundamentais para uma boa atividade criadora. Somos seres humanos, com vontade e

pensamento próprio, com sentimentos e emoções, e isso manifesta-se em tudo o que criamos. É tudo isto que caracteriza a raça humana e a torna tão especial. (cf. Robinson, 2011)

No entanto, só existe lugar para a criatividade se existir espontaneidade, e isso só acontece em ambientes onde existe liberdade. A liberdade criadora, quando estimulada e proporcionada, permite ao criador exprimir-se tal como é, de forma espontânea e natural. (cf. Sousa, 2003).

### 1.2 O Desenvolvimento da Imaginação e da Criatividade

Sousa defende que a imaginação criadora depende da faixa etária, caracterizando-a e dividindo-a em 10 estádios, referindo os seguintes estádios:

- «Creche e Pré-escolar:
  - Do nascimento aos 2 anos de idade;
  - Dos 2 aos 4 anos;
  - Dos 4 aos 6 anos;
- Escolaridade Básica:
  - Dos 6 aos 8 anos;
  - Dos 8 aos 10 anos;
  - Dos 10 aos 12 anos;
  - Dos 12 aos 14 anos;
- Escolaridade Secundária:
  - Dos 14 aos 16 anos;
  - Dos 16 aos 18 anos;»

(cf. Sousa, 2003)

Apenas desenvolveremos os estádios de desenvolvimento criativo que diretamente influenciam o presente estudo, destacando os três estádios incluídos na fase de creche e pré-escolar.

Do nascimento aos 2 anos de idade a criança começa a desenvolver a sua imaginação criadora, criando coisas simples como movimentações, ritmos, verbalizações, danças, palavras, mímicas, etc. Utiliza os sentidos para experimentar novas sensações, observando e explorando o mundo que a rodeia. (cf. Sousa, 2003)

Dos 2 aos 4 anos de idade, através da imaginação e de jogos de verbalizações, a criança conquista o mundo que a rodeia, adquirindo a sua própria autonomia. No entanto, embora comece a sentir a necessidade de explorar o mundo e de desenvolver

## CAPÍTULO I– ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

ações de forma autónoma, o seu poder de concentração é ainda muito reduzido, o que leva a que as suas ideias imaginativas se percam. Quando não consegue realizar alguma das atividades que deseja concretizar, reage com agressividade, por não conhecer os seus limites. (cf. Sousa, 2003)

Já dos 4 aos 6 anos a criança passa por uma fase muito fértil ao nível da imaginação, durante a qual desenvolve, pela primeira vez, a capacidade de planear as suas ações criadoras. Uma das maiores manifestações de imaginação por parte das crianças, durante esta faixa etária, é através do jogo dramático e simbólico, o que não impossibilita que o educador explore junto das crianças outras formas de criatividade. É um período crucial para o desenvolvimento da criatividade expressiva, espontânea e produtiva. (cf. Sousa, 2003)

No entanto, a criança necessita de ser estimulada e motivada para conseguir alcançar o sucesso criativo. Crianças devidamente estimuladas e motivadas irão ser certamente adultos criativos e imaginativos. «Estimular a criatividade será também provar à criança que se confia nela, nas suas possibilidades de realização levando-a a descobrir que a criação é mais importante que a simples execução reprodutiva.» (Sousa, 2003, p.196)

Anna Craft, num artigo intitulado “A Universalização da Criatividade”, diz que é possível educar para a criatividade e que a base desse ensino é o estímulo que o educador fornece ao educando. A autora defende que qualquer educador deve desenvolver estratégias que motivem as crianças a serem criativas, encorajando-as perante resultados significativos ao longo de todo o percurso educativo. Um educador deve saber estimular a imaginação, através de conversas, incentivando a criança a experimentar e a superar-se a si própria. (cf. Craft, 2004)

### **1.3 Os cinco tipos de criatividade definidos por Colin Taylor**

Colin Taylor, professor universitário, referiu em 1955, na primeira «University of Utah Research Conference on the Creative Scientific Talent», cinco tipos de criatividade: criatividade expressiva, criatividade produtiva, criatividade inventiva, criatividade inovadora e criatividade emergente. (cf. Robinson, 2010)

A criatividade expressiva apoia-se na liberdade do criador em expressar os seus sentimentos e emoções, de forma livre e espontânea, de modo a não influenciar os resultados. Este tipo de criatividade dá mais importância a todo o processo criativo do

## CAPÍTULO I– ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

que ao resultado final. Tomamos como exemplo o desenho livre, o jogo dramático e a expressão verbal. (cf. Robinson, 2010)

Por seu lado, a criatividade produtiva valoriza mais o produto criativo que o processo em si, bem como todas as suas características artísticas. Podemos encontrar exemplos da Criatividade Produtiva na investigação científica. (cf. Robinson, 2010)

A criatividade inventiva une, por vezes, os dois tipos de criatividade referidos anteriormente – criatividade expressiva e criatividade produtiva – dando origem a criações inesperadas, inéditas e inovadoras. Exemplo deste tipo de criatividade são criações como as lâmpadas, fósforos, telefone, entre muitos outros. (cf. Robinson, 2010)

Já a criatividade inovadora refere-se a transformações renovadas, introduzindo novas perspetivas. Trata-se de uma transformação criativa, tal como Einstein o mostrou. (cf. Robinson, 2010)

A criatividade emergente é uma característica intrínseca, pertencente a génios, que fazem da criatividade um hábito do quotidiano; constante, natural e espontâneo. Tomamos como exemplo Leonardo Da Vinci, Mozart, entre muitos outros. (cf. Robinson, 2010)

Embora nas atividades propostas tenhamos dado maior destaque à criatividade expressiva, tentamos compreender quais os passos para obter um produto criativo e de qualidade. Assim, conseguimos estimular o grupo neste sentido, apostando em atividades inovadoras e desafiantes para as crianças.

Com exceção da criatividade expressiva, que, tal como referimos anteriormente, é esperado que o criador desenvolva um trabalho baseado na expressão dos seus sentimentos e emoções, todos os restantes tipos de criatividade necessitam de atravessar seis passos fundamentais para chegar a um produto final. (cf. Sousa, 2003)

Harris (1960) refere os seguintes passos:

- «Reconhecimento do problema;
- Recolha de informação;
- Atividade mental tratando esta informação;
- Imaginação de soluções;
- Verificação;
- Colocação em prática.» (Sousa, 2003, p.191 e 192)

### **1.4 Criatividade, um elemento transversal**

Um mito bastante presente na nossa sociedade passa por associar a criatividade apenas a atividades ligadas com as artes plásticas e não plásticas, design ou publicidade.

## CAPÍTULO I– ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

No entanto, embora estas atividades requeiram uma grande capacidade criativa, todas as outras áreas que envolvam inteligências (matemática, engenharias, desporto, relações publicas, entre muitas outras), ou seja, em tudo o que implique resolução de problemas, necessita de um esforço criativo. (cf. Robinson, 2011)

### **1.5 Desenvolvimento da criatividade e da imaginação na infância**

A criatividade e a imaginação são duas «características do pensamento que se manifestam na maior parte das pessoas desde uma idade precoce, de várias formas e em diversos contextos.» (Santos e André, 2012, p.43)

Gandini afirma que as crianças são excelentes avaliadores de valores e bastante sensíveis na utilização da criatividade. Isto acontece porque elas têm a capacidade de explorar, de descobrir, de imaginar livremente, de transformar opiniões e ideias e de se apaixonar igualmente pelo imaginário e pelo real (cf. Gandini, 1999).

Qualquer criança aprecia, necessita e exige movimento, dinâmica e ação, pois, através da experimentação, da observação, da movimentação e da exploração a criança constrói as suas próprias aprendizagens, precisando apenas de ser orientada e estimulada por um adulto para que essas novas aquisições sejam bem-sucedidas. (cf. Sousa, 2003)

Todos nascemos com grandes capacidades imaginativas; no entanto, para nos tornarmos pessoas criativas, essas capacidades têm de ser desenvolvidas e estimuladas. A criança deve ser livre para se expressar. (cf. Ken Robinson, 2011).

Assim, para que exista um ambiente facilitador do estímulo da criatividade e da imaginação, é necessário que os educadores abram os seus horizontes e deixem de valorizar apenas o conhecimento, a compreensão, a sagacidade crítica, a inteligência e a aptidão, dando igual importância à imaginação e à criatividade. (cf. Martins, s.d.)

Falamos de liberdade criativa como um elemento fundamental para a atividade criadora, pois, se a criança estiver envolvida num ambiente que valorize a liberdade e a espontaneidade, certamente que terá mais facilidade em desenvolver a sua imaginação e criatividade. Assim, uma criança deve ter direito a liberdade de iniciativa, liberdade na opção das atividades e do uso de material e, ainda, liberdade na expressão e criação. Ao proporcionarmos momentos de liberdade à criança, esta ir-se-á expressar espontaneamente, assumindo-se tal como é. (cf. Sousa, 2003)

Defendemos a ideia de que o educador deve utilizar uma metodologia educacional dirigida para a espontaneidade, liberdade e para o lúdico, pois, tal como afirma Platão ninguém deve ser obrigado a fazer aquilo que não quer, a ser

## CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

“escravizado”. Certamente que será melhor ensinar brincando, motivando a criança e deixando-a tomar as suas próprias decisões. Assim, toda a aprendizagem será facilitada, e isto acontece no desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança (cf. Sousa, 2003).

Assim, o papel do educador consiste em proporcionar momentos facilitadores e estimulantes à imaginação e à criatividade, assumindo ele próprio uma postura criativa. No entanto, se o educador assumir um papel rotineiro «acaba por arrasar todos os rebentos de imaginação, sensibilidade, iniciativa pessoal e criatividade, condenado os alunos à repetição, à rotina e ao conformismo.» (Martins, s.d, s.p.)

«Herbert Read<sup>1</sup> propõe a expressão livre, o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação, ou seja, que numa educação em que a base seja a arte, esta deverá ser proporcionada à criança sob a forma lúdica-expressiva-criativa, de modo livre, num clima que proporcione a inspiração, motive a expressão dos sentimentos e estimule a criatividade.» (Sousa, 2003, p.24)

Tal como referimos na citação acima transcrita, embora apenas esteja referido o jogo, vamos mais além e falamos da literatura para a infância, como instrumento lúdico e educativo, que igualmente proporciona inspiração, motivação e estímulo à criatividade.

Segundo Maria de Fátima Morais, estimular a criatividade desde cedo ajuda a criança a desenvolver a sua própria personalidade. Em primeiro lugar, uma criança que é estimulada, criativamente, adquire com mais facilidade uma autonomia de atitudes, comportamentos e julgamentos. «As pessoas criativas não aceitam os conhecimentos, os acontecimentos ou opiniões apenas por terem sido transmitidos ou valorizados por outrem; orientam-se por convicções pessoais» (Morais, 2004, p.35). Tornam-se assim pessoas auto-suficientes, que não necessitam que lhes digam o que têm de fazer.

Em segundo lugar, através de um estímulo criativo desde cedo, a criança tem mais facilidade em adquirir auto-confiança. Pessoas que são constantemente estimuladas para a criatividade são igualmente seres que acreditam mais nas suas capacidades e potencialidades. Assim, um estímulo positivo relativo à criatividade irá ajudar a criança, futuramente, a acreditar mais em si, nas suas capacidades e potencialidades, reagindo de uma forma mais positiva às críticas que irão surgir ao longo da sua vida. As críticas destrutivas que muitas vezes levam as crianças a tornarem-se seres frustrados e infelizes irão ser encarados de uma forma diferente, tornando-as pessoas mais fortes. (cf. Morais, 2004)

---

<sup>1</sup> Herbert Read, presidente da UNESCO e presidente da Associação Internacional de Educação pela Arte numa publicação intitulada «Education Trough Art»

## CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Muito longe, a autora ainda refere que, através de um estímulo positivo à criatividade, a criança irá aprender a ser tolerante à ambiguidade. Ao estimular a criatividade, a criança vai aprender a criar soluções, reagindo de uma forma positiva às contradições e obstáculos que a vida nos proporciona todos os dias. Assim, este estímulo ajudará a criança a aprender a não entrar em desespero, procurando uma solução o mais rápido possível. (cf. Morais 2004)

Uma outra característica que surge com mais naturalidade em pessoas que são estimuladas criativamente desde cedo é a curiosidade natural. A autora refere que crianças estimuladas criativamente são, sem dúvida, indivíduos mais curiosos e interessados pelo mundo que os rodeia. (cf. Morais 2004)

Curiosamente, a autora refere que uma outra característica dos indivíduos que são devidamente estimulados criativamente desde cedo designa-se de humor. Diz-se que as crianças quando criativamente estimuladas se tornam adulto com maior sentido de humor. «O sentido de humor, assim, surge como ferramenta preciosa para captar o mundo de forma diferente e saber surpreender os outros» (Morais, 2004, p.39)

A sensibilidade estética é outra característica que a criança desenvolve quando devidamente estimulada. Pessoas que foram estimuladas desde cedo criativamente são indivíduos que melhor sabem apreciar e valorizar a beleza. (cf. Sousa, 2003)

Por último, a autora refere que pessoas que são estimuladas desde cedo para a atividade criadora são, sem dúvida, indivíduos mais persistentes. A persistência leva a que a capacidade de concentração e a dedicação sejam maiores. A nosso ver, e tendo em conta tudo o que foi referido por Maria de Fátima Morais num artigo intitulado “O Educador e a personalidade educativa”, crianças que são estimuladas criativamente são certamente indivíduos mais felizes e muito mais apaixonados pela vida. (cf. Morais, 2004)

Assim, através de um estímulo positivo relativamente à criatividade podemos ajudar a criança a desenvolver a sua própria personalidade, numa fase determinante, durante a qual, esta ainda está a ser formada relativamente à sua personalidade. Cabe-nos a nós, adultos, ajudar a criança a organizar e a criar a suas ideias, e o estímulo à criatividade ajudará imenso em todo este processo.

Em suma, uma criança que é devidamente estimulada para a imaginação e para a criatividade deve se tornar capaz de:

## CAPÍTULO I– ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

- Se expressar livremente em todas as linguagens criativas (expressão plástica, expressão dramática, expressão musical, expressão corporal, expressão linguístico-literária) e de criar algo inovador;
- Desenvolver o espírito crítico e democrático, a autonomia, a sua própria personalidade e o seu ponto de vista;
- Se sentir realizada, com um nível satisfatório de sucesso e de qualidade que irá leva-la à excelência. (cf. Martins, s.d.)

### **1.6 A inteligência humana**

Segundo Robinson, a inteligência humana é dividida em três tipos distintos: a inteligência analítica – abrange as capacidades intelectuais relacionadas com competências académicas; a inteligência prática – refere-se às capacidades de resolver problemas do quotidiano; e, finalmente, a inteligência criativa – capacidade de enfrentar situações novas e desafiadoras, tentando descobrir soluções. (cf. Robinson, 2011)

Acreditamos que pensar criativamente é agir com inteligência, pois não conseguimos separar a inteligência da criatividade humana. Como pode ser uma pessoa criativa se não houver inteligência? «A criatividade é o melhor exemplo da natureza dinâmica da inteligência e pode fazer apelo a todas as áreas da nossa mente e do nosso ser.» (Robinson, 2011, p.76)

Existem estudos científicos que defendem que as duas metades do nosso cérebro têm funções diferentes; o hemisfério direito está ligado à perceção visual, à orientação espacial e ao movimento; o hemisfério esquerdo está ligado ao raciocínio lógico e sequencial. No entanto, embora se saiba que o cérebro está dividido em partes, com funções distintas, conhece-se ainda um aspeto importante que se apoia na ideia de que nenhuma destas partes funciona de forma isolada, pois se observarmos imagens da dinâmica cerebral vemos com clareza as interligações entre todo o cérebro. Para sermos criativos, o cérebro tem de ser estimulado a criar novas ligações, de modo a conseguirmos ver o mundo que nos rodeia de forma diferente e avaliarmos perspetivas diferentes. (cf. Robinson, 2011)

### **1.7 A educação estética**

Antes de falarmos de educação estética, achamos importante definir educação. Após muitas pesquisas, a que achamos mais adequada à presente investigação foi a de Alberto Sousa que nos diz que “Educação” deriva da palavra em latim “Educere” que significa criar, dar à luz, fazer sair, conduzir para fora, desenvolvimento, evolução, que

## CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

mais tarde gerou a palavra “Eductio” que, traduzido, significa sair, evoluir e desenvolver. (cf. Sousa, 2003)

Assim, entendemos educação «como desenvolvimento, como um modo de evolução da pessoa (Education = Elever), distinguindo-a do ensinar para valorizar o imaginar, o criar, o ajudar a desenvolver capacidades latentes através da expressão». (Sousa, 2003, p.44)

A educação estética teve a sua primeira influência na educação Portuguesa em 1829, nas Cortes, introduzida por A. Garrett, defendendo o papel da arte na educação e a introdução a uma formação estética, introduzindo todas as artes e, posteriormente, uma área artística específica, para um aperfeiçoamento de uma determinada arte. (cf. Sousa, 2003)

Hoje em dia, na educação pré-escolar, a educação estética tem um papel muito importante, presente nas diferentes formas de expressão artística, que contribuem para a educação da sensibilidade. (cf. OCEPE, 1999)

Herbert Read afirma que a sensibilidade estética está diretamente relacionada com a expressão dos sentimentos e das emoções, utilizando como meio a atividade artística. Numa primeira fase, a educação estética avalia as reações físicas e sensoriais, a estímulos como a cores, movimentos e sons. De seguida, existe uma organização natural das perceções anteriormente retidas, de forma a conseguir arranjos agradáveis. Por último, deve haver uma junção entre o estado emotivo/sentimental e o arranjo anteriormente estruturado. Podemos, assim, afirmar que a educação estética não funciona apenas ao nível sensorial, mas também ao nível emocional. É necessário perceber que a formação estética deve sempre ir ao encontro da felicidade do educando, contribuindo para a formação da personalidade. (cf. Sousa, 2003)

### **1.8 A expressão artística**

Como referimos anteriormente, a educação estética está presente em todas as formas de expressão artística e, na educação pré-escolar, as expressões são bastante exploradas. No presente relatório de investigação, a expressão plástica foi a mais trabalhada e explorada. Assim, faz sentido entendermos o que significa expressão artística e quais os seus objetivos na educação. (cf. Sousa 2003)

A expressão artística centra-se principalmente no desenvolvimento harmonioso da personalidade, que se preocupa com a formação afetiva, cognitiva, social, lógica, biológica e motora da personalidade de cada ser, de forma equilibrada e sem

## CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

preferências. Um estímulo positivo na educação estética proporciona um equilíbrio na autoestima e na autorrealização. (cf. Sousa, 2003)

O Decreto Lei nº344/80, de 2 de Novembro, define alguns objetivos para a educação artística, dos quais destacamos os seguintes relevantes para a educação pré-escolar:

- «a) estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado;
- b) Promover o conhecimento de diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas (...);
- c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;
- d) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com actividades de natureza artística;»

(Ministério da Educação, 1990, Diário da Republica – I série/ nº253, p.4522)

A educação artística é caracterizada por metodologias baseadas em movimento (jogar, dançar, correr, pular, pintar, cantar, ...), onde a criança é o centro de tudo - o ator principal em palco – ao contrário de uma metodologia de ensino/aprendizagem sedentária, onde quem assume o papel principal é o adulto. A educação artística deve, assim, assumir uma metodologia que valorize o movimento e a espontaneidade, já que através do movimento a criança desenvolve todas as suas funções.

### **2. A importância da literatura para a infância no desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança**

Começemos por definir literatura para a infância, pois tal como refere Juan Cervera literatura para a infância é toda a produção, destinada às crianças, que utiliza a palavra em conjunto com a imagem artística e criativa que estimula capacidades como a educação estética, imaginação, criatividade e sentido crítico, sendo assim considerado um instrumento poderoso para o educador/professor. (cf. Cervera, 1989)

Tal como referido por Alberto Sousa, «concebendo o homem como um ser que se realiza humanamente através da atividade lúdica e vendo como convergentes o impulso lúdico e o impulso estético», podemos mencionar o livro como um instrumento metodológico que contribui para a formação, estética da criança (Sousa, 2003, p.23). Assim, podemos afirmar que através da literatura para a infância podemos contribuir para a educação pela arte.

Dilia Escalante e Reina Caldera afirmam que a literatura para a infância tem a função de estimular a imaginação, permitindo que a criança defina a sua personalidade e a sua cultura. (cf. Escalante e Caldera, 2008)

Ainda seguindo a mesma linha de pensamento, Rodari defende que a literatura para a infância ajuda a construir as estruturas mentais das crianças, contribuindo para uma evolução positiva relativamente às relações humanas, às relações com objetos e às relações com as coisas verdadeiras e inventadas. Refere ainda que os livros dedicados à infância ajudam a criança a criar distâncias no espaço e no tempo e a distinguir a realidade da fantasia. (cf. Rodari, 2006)

Lídia Carrascal também acredita nas potencialidades da literatura para a infância, afirmando que os livros dedicados à infância

«estimulan la memoria de los niños, tanto la visual como la semántica y favorecen la interpretación de imágenes, pues le ponen en contacto con la belleza de la imagen y les enseñan a leerlas, poniendo en relación el código verbal y el escrito.» (Carrascal, 2010, p.161)

Assim, a literatura para a infância possui as seguintes funções:

- Estimular a criança ao nível intelectual e artístico, assim como contribuir para um desenvolvimento positivo a nível social, afetivo, imaginativo e linguístico;
- Divertir e estimular a curiosidade da criança – Ao mesmo tempo que educa, a literatura para a infância entretém e diverte. Um bom contador de histórias

## CAPÍTULO I– ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

consegue cativar qualquer grupo através de uma história, abrindo portas para a criatividade, a curiosidade e para os mundos reais e imaginários.

- Estimular o pensamento livre e criativo – Os livros ajudam as crianças a desenvolver a imaginação e a curiosidade, apreciando o mundo que as rodeia, as pessoas e as experiências que viverão.
- Contribuir para a inspiração através dos temas, ilustrações e estilos linguísticos;
- Ajudar a conhecer e a compreender o mundo e a resolver possíveis problemas do dia a dia. (cf. Cervera, 1989)

Tal como é referido na Lei de Bases do Sistema Educativo, um dos objetivos da educação pré-escolar é o de «desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa e estimular a actividade lúdica». (Ministério da Educação, 1986, Diário da Republica I série/nº237, p.3069).

Se refletirmos um pouco, apercebemo-nos de que através da literatura para a infância, como instrumento lúdico ligado à área da expressão e comunicação, podemos estimular a imaginação e a criatividade da criança.

### **2.1 O contributo da ilustração**

Desde muito cedo, mesmo ainda na época medieval, as imagens tiveram sempre um papel fundamental na captação do interesse e da atenção do leitor, e no caso da primeira infância, na mediação do texto. (cf. Carrascal, 2010)

«El primer acercamiento del niño hacia la literatura será a través de la tradición oral, breves relatos y cuentos em los que lo fundamental es la ilustración y la colaboración del adulto para su lectura. No cabe duda de que los libros de imágenes infantiles tienen un gran valor educativo, entre otros muchos beneficios, porque constituyen una fuente de experiencias y conocimiento de la vida que trascure en torno a él.» (Lidia Carrascal, 2010, p.161)

Assim, quando existe uma boa relação entre texto e imagem, a ilustração recria e completa o que está escrito, recorrendo a elementos como o traço, a cor, a tonalidade, o ponto, a linha, a dimensão, a textura, a luz, o movimento, entre muitas outras características igualmente importantes (cf. Ramos, 2010; Escaldante e Caldera, 2008).

Um bom ilustrador, para além das suas capacidades artísticas, tem de ser um excelente leitor. Só depois de uma análise cuidada do texto é que um ilustrador conseguirá fazer uma boa ilustração. As ilustrações e o texto têm de estar em perfeita sintonia, como se fossem um par de dançarinos, uma dança entre palavras e imagens,

## CAPÍTULO I– ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

que se completam e nunca se perturbam, porque afinal contam a mesma história. (cf. Ramos, 2010)

«A única forma de perceber o verdadeiro papel da ilustração é através do olhar infantil» (Ramos, 2010, p.12). Uma criança, quando observa um livro, poderá identificar muitos aspetos relevantes como personagens, sentimentos, emoções, espaços, ações, (...). Naturalmente que este olhar atento que pertence à criança tem de ser estimulada, pois, tal como refere Ramos, «aqueles que são expostos a diferentes linguagens estéticas são capazes, mesmo antes de saber ler, de reconhecer estilos e identificar ilustrações e até exprimir preferências e justificá-las. Não pelos nomes, mas pelas cores, formas e texturas utilizadas.» (Ramos, 2010, p.12)

É importante refletirmos sobre as finalidades de um livro dedicado à infância. Os objetivos mais visíveis passam pelo domínio literário e artístico; no entanto, não nos podemos esquecer de que este desempenha um importante papel na socialização da criança e na sua formação como pessoa e leitor. Assim, deve existir um contacto desde muito cedo com livros «capazes de divertir, educar e desenvolver a sensibilidade estética e artística das crianças», assumindo que, quando falamos de educação, nos referimos à formação pessoal e social da criança (Ramos, 2010, p.60).

Ramos defende que a literatura para a infância é importante para o estímulo à educação estética da criança, que deriva de um contacto prévio com todo o livro, ilustração e texto, onde existe um mediador que ajuda a criança a desenvolver as suas capacidades de observação, leitura de imagens, interpretação e associações de ideias. (cf. Ramos, 2010).

«O álbum é muitas vezes lugar de experimentação artística, laboratório da criação de uma arte mista onde se associam, às vezes de forma muito próxima da perfeição, texto e imagem, na construção de um género capaz de agradar – e de comunicar – a públicos diferenciados também do ponto de vista etário.» (Ramos, 2010, p.115)

### 3. A vantagem da cooperação e do trabalho em pequeno grupo

Inicialmente, quando começámos a planear a nossa investigação, não estava nos nossos planos verificar se a cooperação e o trabalho em pequenos grupos influenciava na criatividade da criança. No entanto, no decorrer das atividades, a oportunidade de comparar a criatividade individual e em grupo foi surgindo e, como investigadoras, não quisemos perder esta oportunidade.

«Entende-se por grupo um conjunto de pessoas cujo comportamento de cada uma está sujeito a influências recíprocas, repercutindo-se as acções de cada uma sobre as das outras» (Sousa, 2003, p. 209).

Está provado que equipas criativas alcançam melhores resultados que indivíduos isolados. Isto acontece porque as equipas criativas são diversificadas, dinâmicas e inconfundíveis. Dizemos que são diversificadas porque uma equipa é composta por pessoas muito distintas, com formas de pensar e agir diferentes. No entanto, não chega ter ideias diferentes, pois o grupo tem de ser capaz de comunicar e de se complementar, afirmando-se como dinâmica. Diz-se, ainda, que uma equipa é inconfundível pois possui uma personalidade muito distinta, composta por pessoas com características próprias, com opiniões e ideias diferentes. (cf. Robinson, 2011)

Em idade pré-escolar, dos 2 aos 6 anos, a formação de grupos de trabalho é muito difícil, resultando apenas com número reduzido de crianças e sempre com a presença de um adulto. Nesta faixa etária, as crianças atravessam uma fase de egocentrismo, o que dificulta o trabalho em pequeno grupo. (cf. Sousa, 2003)

Acreditamos que o trabalho em grupo deve ser estimulado desde o pré-escolar, combatendo o egocentrismo e valorizando a cooperação, o sentido crítico e a partilha de ideais e opiniões. Cabe, assim, ao adulto, despertar e motivar os impulsos criadores, sempre tentando não se sobressair demasiado, evitando ser o centro das atenções, já que as crianças são sempre os atores principais num processo de ensino/aprendizagem. Quando é criado um grupo de trabalho em jardim de infância falamos de dois tipos de relações: intragrupal (entre crianças) e extragrupal (com o adulto que orienta). (cf. Robinson, 2011)

Para Gandini (1999), segundo declarou numa entrevista publicada na obra intitulada “As Cem Linguagens da Criança”, o ideal é formar grupos com cinco elementos, para evitar que a dinâmica do grupo se torne demasiado complexa permitindo à criança avaliar e transformar o seu conhecimento e pensamento com base na troca de ideias que existe dentro do pequeno grupo (cf. Robinson, 2011).

A abordagem pedagógica de Reggio Emilia defende que

«a abordagem educacional é colocada não tanto sobre a criança no sentido abstrato, mas sobre cada criança em relação a outras crianças, professores, pais, sua própria história e circunstâncias sociais e culturais. Os relacionamentos, as comunicações e as interações mantêm nossa abordagem educacional em sua complexidade; são termos poderosos caracterizados por dois elementos importantes: ação e socialização em grupo.» (Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.116)

A aprendizagem cooperativa é mais do que um simples trabalho de grupo. Quando as crianças trabalham em grupo de maneira tradicional é possível que interajam, enquanto em grupo cooperativo as atividades propostas são concebidas de modo que a participação de cada um seja necessária para realizar a tarefa pedida. (cf. Lopes, J.; Silva, H., 2008)

Resumindo, «todo o conhecimento emerge no processo de construção social e de si mesmo» (Gandini, 1999, p.116).

### 3.1 Fatores motivacionais da criatividade grupal

Segundo Alberto Sousa (2003), para que um grupo possa desenvolver atividades criativas é essencial que contenha determinadas características que provêm de 8 fatores fundamentais - Motivação Social, Comunicação, Aceitação, Objetivos Comuns, Desenvolvimento da Auto-imagem e Atmosfera Grupal.

Passemos a especificar:

- **Motivação Social:** Qualquer ser humano necessita de interação social para conseguir evoluir no seu desenvolvimento pessoal e intelectual. Nas crianças, as primeiras interações sociais devem ser bem estruturadas e seguidas sempre com consciência social, pois estas acontecem no seio familiar, com a comunidade envolvente, e no jardim de infância. Cabe-nos a nós, adultos, proporcionar às crianças momentos de socialização, de forma a contribuir para a sua evolução. É notável quando uma criança está inserida com frequência em ambientes sociais, pois apresenta-se motivada e disponível a novas relações, partilhando, ajudando, cooperando e ouvindo o outro. Por outro lado, crianças que não estão inseridas em ambientes sociais, isolam-se e apresentam atitudes agressivas e egoístas. Não sabem partilhar, assumindo atitudes muito egocêntricas e uma grande dificuldade em se relacionarem com outros.
- **Comunicação:** Numa atividade grupal, em jardim de infância, é essencial que exista uma comunicação através de diálogo. Quando as crianças conversam sobre um projeto criativo, não desenvolvem apenas a criatividade, mas também a

## CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

expressão verbal, as regras de comunicação, a partilha de ideias, o sentido crítico e o respeito pelo outro. É importante que a criança aprenda a comunicar, pois vai precisar de o fazer ao longo da sua vida.

- **Aceitação:** é importante que as crianças aprendam desde cedo a respeitar o outro, aceitando as suas diferenças, os seus defeitos e virtudes. Aceitar a opinião do outro como válida, embora seja diferente da sua, é uma característica que deve ser trabalhada desde cedo junto das crianças. Gostamos de coisas diferentes, temos opiniões e ideias diferentes, e é isso que nos torna seres únicos, com personalidade própria e individual. Nenhuma impressão digital é igual à outra, logo, nenhuma pessoa tem de ser igual. Cabe ao adulto dar a entender à criança que tem o direito de se expressar livremente, expondo as suas ideias e opiniões, e nunca receando a rejeição.
- **Objetivos comuns:** é aconselhável que todos os elementos do grupo comuniquem de forma a organizar toda a informação, delineando objetivos comuns que passaram a ser preocupações pessoais de todos os intervenientes.
- **Criação de papéis:** Dentro de um grupo de trabalho, os membros que o constituem devem assumir diferentes papéis, todos igualmente importantes para o sucesso criativo. Os referidos papéis vão surgindo de acordo com as características individuais de cada indivíduo, definindo-se o porta-voz, o líder, o desenhador, entre outros. Esta organização, dentro de cada grupo criativo, faz com que exista uma harmonia, que influenciará de forma positiva o resultado final.
- **As normas do grupo:** Dentro de cada grupo existem regras e normas de funcionamento, definidas e aprovadas por todos os elementos, que caracterizam a dinâmica do grupo e facilitam o trabalho que irão desenvolver.
- **Desenvolvimento da auto-imagem:** Com o tempo, os grupos vão encontrando a sua própria identidade e definindo a sua auto-imagem grupal, caracterizada pelas suas características positivas, o que torna cada grupo único.
- **Atmosfera grupal:** A atmosfera grupal caracteriza o nível de bem-estar sentido por todos os elementos que pertencem ao grupo em questão. Expressões como fria, morna, amável, sombria, tensa, são alguns exemplos de atmosferas grupais.

(cf. Sousa, 2003)

### **4. A literatura para a infância, o livro, a imaginação, a criatividade, a estética e a cooperação nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar**

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), consideradas como um documento orientador para o educador de infância, regem-se pelo princípio geral referido na Lei Quadro da Educação Pré-escolar quando afirma que «a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida» (Decreto de Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro).

No entanto, esta afirmação remete apenas para o ensino formal pois, quando a criança ingressa numa instituição pré-escolar, já adquiriu imensos conhecimentos e saberes sobre o mundo que a rodeia. Assim, cabe ao educador, em parceria com toda a instituição, proporcionar novas aprendizagens, partindo sempre dos interesses e necessidades das crianças, bem como desses saberes já adquiridos. (cf. Ministério da Educação (ME), 1997)

Embora a criatividade não esteja referida num ponto individual, sabemos que esta característica é transversal a todas as áreas e domínios referidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE). As três grandes áreas de conteúdos (Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e área da Expressão e Comunicação) e respetivos domínios (matemática, desenvolvimento da oralidade e abordagem à escrita e domínio das expressões – motora, dramática, plástica e musical) devem ser abordadas sempre de forma transversal, «visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns» (ME, 1997, p.48).

O educador deve sempre encorajar e apoiar todo o grupo, proporcionando a oportunidade para este adquirir novos conhecimentos e aprendizagens de forma cooperada, ou seja, para que as crianças colaborem na aprendizagem umas das outras. (cf. ME, 1997)

A educação pré-escolar tem, assim, a função de proporcionar momentos diversificados e ricos em aprendizagens, partindo sempre dos interesses e necessidades das crianças, recorrendo ao lúdico e às aprendizagens que as crianças já possuem. O educador deve estimular a imaginação e a criatividade da criança, individualmente e colaborativamente, de forma a fomentar o desejo de criar, inventar, transformar, apoiar, aceitar opiniões diversas. Aos poucos, a criança vai desenvolvendo um espírito crítico importante para o seu crescimento e para a formação da sua própria identidade (cf. ME, 1997).

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Tal como referido nas OCEPE, «as diferentes áreas de conteúdo partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua atividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de ação refletiva e progressivamente mais complexa» (ME, 1997, p.48).

Um dos principais estímulos referidos nas OCEPE e diretamente ligado à criatividade é a educação estética. Este estímulo é transversal à área de Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. Na educação pré-escolar, a criança está em contacto com diferentes formas de expressão artística; no entanto, não nos podemos esquecer de que o contacto com o meio envolvente e com a natureza também são momentos de apreciação e de educação da sensibilidade. O educador deve ainda «desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo» (ME, 1997, p.15).

Antes de serem publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar em 1997, pensava-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º ciclo. Felizmente que esta ideia foi abandonada, sendo o livro utilizado como ponto de partida de muitas atividades. (cf. ME, 1997)

Quando a criança entra numa instituição de educação pré-escolar, já possui algumas ideias sobre o código escrito. Cabe, assim, ao educador, tirar partido do que a criança já sabe, proporcionando momentos diversificados de contacto com esse código. O livro é, sem dúvida, um instrumento bastante utilizado na educação pré-escolar, já que, qualquer criança gosta de o manipular.

«As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memórias ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler.»

(ME, 1997, p.70)

O livro não só proporciona um contacto com a escrita, como também ajuda a criança a descobrir o prazer da leitura e a desenvolver a sensibilidade estética. «Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica» (Ministério da Educação, 1997, p.70). As imagens do livro ajudam a criança a ler a história e a desenvolver o espírito crítico, a imaginação e a criatividade.

### 5. A influência do modelo pedagógico de Reggio Emilia.

O trabalho pedagógico exercido na sala de Jardim de Infância onde decorreu a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) segue como modelo de referência o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, também conhecido por trabalho por projeto.

O Modelo Pedagógico Reggio Emilia, um método pedagógico muito interessante e inovador, foi criado nos inícios da década de sessenta, numa cidade chamada Reggio Emilia, no norte de Itália. A abordagem Reggio incidiu na educação pré-escolar, defendendo a criança como um ser único, criativo, imaginativo e curioso. Desenvolve-se portanto em torno da imagem da criança, como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo, que constrói e testa as suas teorias acerca de si e do mundo que o rodeia. (cf. Robinson, 2011).

«Neste modelo pedagógico, a criança é conceptualizada como ativa, competente, construindo o seu conhecimento no âmbito de uma rede de interações e relações que estabelece com o outro – as crianças e os adultos – com quem interage na escola, na família e na comunidade» (Dalila Lino e Sérgio Niza, 2003, p.102).

Neste sentido, procura-se promover as relações, as interações e a comunicação entre os três protagonistas do processo educativo (as crianças, o educador de infância e os pais). Acreditamos que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel ativo. Assim, não faz sentido colocar a criança a trabalhar de forma individual, mas sim sempre tendo em conta as relações e interações com as outras crianças, com a educadora, com os pais e com toda a comunidade escolar e envolvente. (cf. Lino e Niza, 2003)

A aprendizagem é uma partilha de cultura, que se constrói a partir da discussão, da exploração e experimentação em torno de um tema, que dá lugar a um trabalho de projeto, que é realizado em conjunto por crianças e adultos. A colaboração é fundamental para o desenvolvimento deste processo, pelo que é importante que as crianças, a educadora e as famílias percebam a riqueza e as vantagens dessa colaboração na construção do conhecimento, e no desenvolvimento pessoal e social da criança. (cf. Edwards, Gandini e Forman, 1999)

O espaço educativo também é muito valorizado no Modelo Pedagógico Reggio Emilia pelo seu poder organizativo na promoção de relações agradáveis entre pessoas de diferentes idades. O educador deve apostar na criação de ambientes atrativos, para que todos se sintam bem, em segurança. É essencial organizar o espaço tendo em conta

## CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

as necessidades e interesses das crianças, de modo a proporcionar momentos de aprendizagem significativa. (cf. Edwards, Gandini e Forman, 1999)

O Modelo Pedagógico Reggio Emilia defende que os projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo constituem estudos em profundidade de conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo. O tempo de duração é variável, pois podem durar dias, semanas ou prolongar-se ao longo do ano, em função das ideias e dos interesses reais das crianças. O projeto pertence ao grupo e cada criança desempenha um papel fundamental nos conhecimentos que o grupo constrói de forma colaborativa. O educador tem um papel ativo no desenvolvimento dos projetos, pois é da sua responsabilidade estabelecer relações pessoais, genuínas e pedagógicas com cada criança e com o grupo, e documentar os esforços que o grupo revela no desenvolvimento do projeto. (cf. Robinson, 2011)

Segundo Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman, o trabalho por projeto tem como principal objetivo ajudar as crianças a conhecer melhor o meio que as rodeia e proporcionar experiências enriquecedoras para a construção de conhecimentos. Concordo com os autores na medida em que aprendemos com mais facilidade quando exploramos algo que nos desperte interesse. Assim, defendemos que devemos ir sempre ao encontro das necessidades e interesses das crianças para que estas adquiram conhecimentos e aprendizagens significativas mostrando vontade, interesse e motivação. Acredito que o trabalho por projeto seja uma boa influência no desenvolvimento da criatividade e da imaginação, pois este modelo pedagógico valoriza a observação, a atenção, a curiosidade, desafiando a criança a conhecer o mundo que a rodeia, educando esteticamente, além de interferir em muitos outros aspetos (cf. Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G.; 1999).

«As escolas de Reggio dedicam muito tempo à arte na convicção de que as crianças aprendem múltiplas «linguagens simbólicas» através da pintura, da música, do teatro, da representação de fantoches e de outras formas artísticas, e que assim exploram os seus talentos de todas as maneiras pelas quais o ser humano aprende» (Robinson, 2011, p.229).

### 6. O papel do educador de infância

A interação adulto/criança assume um papel importante na prática em questão. O primeiro papel do educador de infância é proporcionar conforto, confiança e motivação. (cf. Lino e Niza, 2013)

«É importante que os professores observem as crianças para identificarem as suas capacidades, necessidades e interesses, o que os tornará capazes de providenciar o apoio necessário agindo ao nível da zona de desenvolvimento proximal (ZDP)<sup>2</sup>.» (Lino e Niza, 2013, p.110).

O adulto assume um papel muito importante e desafiante, pois este deve estar sempre presente sem interferir diretamente na dinâmica social e cognitiva de todos os membros do grupo de jardim de infância. No entanto, por vezes, o adulto deve apoiar a criança desafiando-a e motivando-a a progredir socialmente e cognitivamente. (cf. Lino e Niza, 2013)

De acordo com a Lei de bases do Sistema Educativo, relativamente à educação pré-escolar, é importante que o educador estimule as capacidades de cada criança; contribua para a estabilidade e segurança afetiva das crianças; desenvolva o sentido de responsabilidade e a formação moral da criança, associado sempre ao conceito de liberdade; estimule a socialização, integrando a criança em grupos sociais diversos e é ainda importante que o educador estimule a atividade lúdica, a imaginação criativa e as capacidades de expressão e comunicação da criança. É fundamental que o educador aceite a criança como ser criativo e nunca como mero espectador passivo. (cf. Assembleia da Republica, 2005, artigo 5º).

Podemos definir o educador de infância como um observador atento e pronto a responder a todas as necessidades e interesses das crianças. (cf. Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.117).

Concordo com Edwards, Gandini e Forman quando estes afirmam que o educador tem um papel extremamente importante, estimulando, através do diálogo, a autoconstrução do conhecimento pela criança. Partindo do princípio de que o desenvolvimento intelectual é fundamentalmente apoiado nas relações sociais existentes, o educador deve sempre ajudar as crianças a ouvir os outros, a considerar as

---

<sup>2</sup> **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):** Conceito definido pelo psicólogo soviético Vygotsky, que consiste em avaliar a distância que existe entre o nível atual de desenvolvimento da criança, que é determinado pela sua capacidade individual de resolver problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolução de problemas com o auxílio de um adulto ou através da interação entre pares ou pequenos grupos. (cf. Marques, s.d.)

## CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

suas opiniões e ideias, comunicando de uma forma aberta e com o mínimo de conflitos possível.

«As crianças, como entendidas em Reggio, são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização através do diálogo e da interação com outros, na vida ativa das salas de aula, da comunidade e da cultura, com os professores servindo de guias» (Edwards, Gandini e Forman, 1999, p.160)

No entanto, é importante que o educador perceba o seu papel dentro da sala de jardim de infância. Embora o educador deva estar sempre disponível, atento e presente, este não deve assumir o papel principal, pois esse papel pertence às crianças. O adulto deve, assim, motivar a criança, levá-la e encaminhá-la a aprender por si própria, através da exploração e da curiosidade natural. Os adultos de uma sala de atividades são o apoio fundamental das crianças, e apenas a presença dos mesmos faz com que as crianças se sintam seguras e confiantes. (cf. Sousa, 2003)

Assim, importa que o educador tome consciência dos seus comportamentos, evitando comentários ou apreciações destrutivas, mostrando-se sempre disponível, compreensivo, alegre e tranquilo. Um bom educador deve estar sempre atento às necessidades e interesses das crianças, disposto a modificar o seu plano de atividades sempre que necessário, de modo a dar resposta ao que realmente é importante para o grupo. (cf. Sousa, 2003)

A relação entre educador e educando é, portanto, um ponto muito importante para o sucesso da ação educativa. Se não houver uma boa relação entre o educador e a criança, nada será possível, levando ao insucesso, à desmotivação e à infelicidade. Naturalmente que nenhum educador quer sentir que contribui para a infelicidade de uma criança, portanto deve trabalhar para cativar todos os elementos do grupo de jardim de infância, estabelecendo uma relação de confiança, amizade e respeito mútuos. «Interessa, portanto, educacionalmente, que se estabeleça uma relação de afeto recíproco, de igual nível, entre o educador e a criança» (Sousa, 2003, p.147)

Um ponto fundamental, e bastante relevante para o presente estudo, passa pela atitude do educador de infância perante as obras expressivo-criativas das crianças. Esta atitude deve ser muito natural, sem críticas destrutivas, nunca recorrendo a julgamentos e comentários negativos. Certamente que nenhum educador quer desvalorizar ou desmoralizar uma criança, por isso deve ter em atenção todos os comentários que faz perante uma criação da criança. Ninguém gosta de ouvir comentários como: “o teu desenho está feio”, “a tua dança está horrível”, “a tua história está ridícula”, entre outros. (cf. Sousa, 2003)

## CAPÍTULO I– ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

O educador deve aceitar a criança tal como ela é, sem a julgar ou condenar, aceitando todas as formas de expressão de sentimentos e emoções, organizando um clima harmonioso, onde a criança pode criar e exprimir o que sente, sem restrições.

Deve, assim, haver liberdade dentro de uma sala de jardim de infância, liberdade para a criança se assumir tal como é. Naturalmente que temos de ver o sentido desta liberdade, pois estamos a falar de uma liberdade que inclui a iniciativa, a livre opção das atividade e materias, a expressão e a criatividade. Podemos observar esta liberdade em salas de jardim de infância, quando o educador organiza a sua sala em áreas (casinha, biblioteca, escrita, matemática, ciências, artes, ...), e dá liberdade à criança de escolher o que quer fazer. (cf Sousa, 2003)

Em suma, segundo Vítor Martins, o educador/professor deve ser capaz de:

- Conhecer e entender as motivações dos seus alunos;
- Saber reagir perante situações ou acontecimentos inesperados de forma construtiva;
- Ser original e criativo;
- Incentivar a curiosidade no grupo;
- Ser lúdico;
- Respeitar e aceitar as opiniões e ideias de todas as crianças do grupo;
- Incentivar as crianças a partilharem as suas ideias e opiniões;
- Criar diversos períodos baseados na imaginação e na criatividade;
- Estimular o espírito crítico recorrendo a uma autoavaliação.

(Cf. Martins, s.d)

### CAPÍTULO II - METODOLOGIA

A lógica organizativa deste capítulo tem por base todo o nosso processo investigativo, começando por delinear os objetivos definidos que posteriormente deram lugar às questões de investigação. Apenas depois da apresentação destes dois pontos fundamentais iremos referir a natureza do estudo utilizado, bem como uma breve caracterização da instituição e dos participantes.

Ainda no presente capítulo, iremos apresentar os procedimentos metodológicos que definiram toda a nossa investigação, referindo os instrumentos de recolha e de tratamento de dados utilizados.

#### **1. Questões de pesquisa**

A primeira questão que colocámos quando iniciámos todo o nosso processo de investigação passou a ser a base de todas as nossas propostas de sequências didáticas. A questão orientadora que nos delineou e acompanhou é:

- “Será que a literatura para a infância influencia a criatividade da criança?”

As seguintes questões propostas para esta investigação foram surgindo logo de seguida, sendo elas:

- “Existe diferença nas produções após a leitura da história?”
- “Qual a influência da cooperação na produção criativa?”
- “As crianças gostam mais de desenvolver atividades individualmente ou em pequenos grupos?”
- “Qual será o papel do educador?”

#### **2. Objetivos de estudo**

A grande questão de pesquisa levou-nos à definição do objetivo geral, que consiste em, tal como anteriormente referimos, tentar compreender se a literatura para a infância influencia a imaginação e a criatividade da criança. Deste objetivo geral decorem outros quatro objetivos específicos, sendo estes:

- Verificar se o contacto com o livro promove alterações nas produções artísticas da criança;
- Verificar se existem diferenças nas produções das crianças quando realizadas individualmente ou em pequenos grupos;
- Compreender qual o papel do educador no estímulo à criatividade;
- Promover a autoavaliação/ autorreflexão pela criança.

### 3. Natureza do Estudo

O presente estudo foi realizado ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), em contexto de educação pré-escolar, procurando observar se a literatura para a infância pode influenciar a criatividade da criança.

De forma a desenvolver o estudo realizado, utilizámos métodos qualitativos, baseados em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação de dados, de modo a compreender os fenómenos em estudo.

#### 3.1 Uma investigação qualitativa

Caracterizamos a presente investigação como qualitativa pois responde à definição apresentada por Natércio Afonso quando este afirma:

«a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade» (Afonso; N.; 2005, p.14).

Assim, através da observação em meio natural, procuramos perceber se a leitura de histórias influencia a criatividade da criança, individualmente e em pequenos grupos.

Robert Bogdan e Sari Biklen (2013) realçam cinco critérios base de uma investigação qualitativa. No presente estudo os cinco critérios estão bem explícitos o que nos leva a definir a nossa investigação como qualitativa. Passamos assim a justificar a nossa escolha:

1. **“Uma investigação qualitativa é naturalista”** - Dizemos que uma investigação é naturalista quando decorre no meio natural dos participantes em estudo, e o investigador disponibiliza de uma grande parte do seu tempo em investigar no contexto natural dos participantes. O presente estudo foi assim desenvolvido no meio natural das crianças, destacando a sala de jardim de infância e o espaço ao ar livre, dentro da instituição.
2. **“A investigação qualitativa é descritiva”** - uma investigação é descritiva quando os dados que são recolhidos são sempre na forma de palavras e/ou imagens e não através de números, podendo surgir na forma de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos orientadores, entre outros. A presente investigação é descritiva pois não recolhemos dados na forma de números, mas sim na forma de comentários feitos pelas crianças, registados no diário de campo e em vídeo-gravações, a que se soma o registo fotográfico das produções;

3. **“O investigador interessa-se mais pelo processo investigatório do que pelos resultados obtidos”** - Numa investigação qualitativa, o que realmente interessa para um investigador que adota esta metodologia são todos os passos relativos ao processo investigatório e nunca os resultados que obtém. Esta característica da investigação qualitativa foi relevante para o estudo em causa, pois o que realmente nos interessou foi todo o processo investigativo, independentemente dos resultados que iríamos obter. Não que os resultados não sejam importantes numa investigação mas demos sempre prioridade a todo o processo investigativo.
4. **“O investigador tenta analisar os seus dados de forma indutiva”** - Um investigador que adote uma metodologia qualitativa não recolhe dados tendo como principal objetivo confirmar uma hipótese ou teoria anteriormente referida, mas sim construir as suas próprias ideias com base nos resultados que vão surgindo. No presente estudo, o nosso objetivo não era comprovar nenhuma teoria ou hipótese anteriormente referida, mas sim observar como influenciaria a literatura para a infância na criatividade da criança, individualmente e colaborativamente, tendo em conta que se trata de um grupo específico com características muito próprias.
5. **“A investigação qualitativa baseia-se nas ideias e pensamentos dos sujeitos alvo de investigação”** - um investigador que adote uma investigação qualitativa questiona frequentemente os sujeitos de investigação de modo a entender o seu ponto de vista sobre determinado assunto. Implica, portanto, uma espécie de diálogo entre o investigador e os participantes. A base de todo o nosso processo investigativo foi o diálogo entre a investigadora e os participantes. Tentámos compreender o ponto de vista das crianças, as suas ideias e opiniões.

#### **4. Contexto e local de investigação**

A instituição onde foi desenvolvida a investigação, na valência de educação pré-escolar, situada na vila de S. Brás de Alportel, é uma instituição de cariz público, cuja principal missão, tal como é referido no Projeto Educativo (PE) do agrupamento, passa por garantir o desenvolvimento e a qualificação das crianças e jovens, bem como garantir a sua realização pessoal, preparando-os para atuar numa sociedade global, na qual estão inseridos.

O presente jardim de infância encontra-se numa zona calma e tranquila de S. Brás de Alportel, um concelho situado no interior da região algarvia, não muito distante do mar. O concelho tem uma única freguesia, beneficiando de uma boa centralidade geográfica e económica.

### **5. Participantes**

Do presente estudo são participantes a educadora de infância, as assistentes operacionais, a orientadora do relatório, as crianças e eu, como investigadora e estagiária.

Destacamos a educadora de infância pois, a par do apoio incondicional, utiliza, na sua prática, uma metodologia de trabalho muito aberta a experiências educacionais que estimulem a imaginação, a criatividade e a cooperação.

O apoio incondicional e a forma como intervieram nas atividades propostas fizeram da educadora cooperante e das assistentes operacionais participantes ativas na presente investigação. Através da observação das suas práticas, conseguimos recolher alguns dados importantes para dar resposta às questões inicialmente apresentadas no presente estudo.

Consideramos a professora Doutora Olga Fonseca, orientadora do presente relatório, doutorada em literatura com especialidade em literatura tradicional, participante na investigação. A sua disponibilidade foi incansável, pois esteve sempre disponível para participar, registando as atividades através de fotografias e vídeos.

Colocámos a minha pessoa como participante ativa nesta investigação, já que fui eu que entrevi junto do grupo, lendo as histórias, apresentando as sequências didáticas e orientando todo o processo investigatório.

No entanto, os principais participantes neste estudo, pois, sem estes, a investigação não seria possível, são um grupo de vinte cinco crianças, catorze rapazes e onze raparigas. Este grupo é bastante heterogéneo em termos etários, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. É esta heterogeneidade que faz com que este grupo se torne tão especial. É importante referir que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, a interação entre crianças, em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, facilita o desenvolvimento e a aprendizagem. (cf. ME, 1997)

## 6. Procedimentos metodológicos

Relativamente aos procedimentos metodológicos, o estudo desenvolveu-se em momentos distintos, que incluíram a recolha, o tratamento e a análise dos dados, como passamos a apresentar em pormenor.

### 6.1 Delineamento do estudo

Após a determinação dos objetivos, questões de pesquisa, natureza do estudo e uma revisão da literatura baseada em autores de referência, planificámos três sequências de atividades sempre tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, recorrendo a uma avaliação diagnóstica e a uma consulta e análise ao Projeto Curricular de Grupo e Projeto Educativo.

Segundo Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

«planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um contexto estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidade.» (ME, 1997, p.26)

#### 6.1.1 Primeira sequência didática

Numa primeira sequência didática, utilizámos como instrumento um livro intitulado “*Não é uma caixa*” de Antoinette Portis (Ilustração 1). A escolha desta história apoiou-se na forma tão genuína escolhida pela autora quando mostra o poder e a riqueza da imaginação. Um texto simples mas muito bem suportado pela ilustração, que nos mostra que uma caixa pode ser mil e uma coisas diferentes; basta utilizarmos a nossa imaginação. Este álbum de pormenores, apesar da assumida estética minimalista, foi vencedor do prémio do melhor livro ilustrado do New York Times, em 2007.

O livro apresenta-nos um coelho que insiste em afirmar que aquele retângulo de contorno preto e preenchimento branco não é uma caixa. As produções das crianças, que serão posteriormente apresentadas, levam-nos a acreditar que as caixas nunca mais serão olhadas da mesma forma, depois da exploração deste álbum ilustrado.

Para iniciar a nossa sequência didática, colocámos uma caixa de cartão vazia no centro do grupo de jardim de infância e questionámos as crianças sobre o que seria



Ilustração 1 - Capa do livro intitulado "Não é uma caixa"

aquilo. De seguida, contámos a história e voltámos a questionar o grupo sobre o que seria aquele objeto que lhes tínhamos colocado à frente.

Numa terceira etapa, criámos pequenos grupos e demos a cada um deles uma caixa de cartão, tintas, pincéis e material de desperdício. O objetivo era que discutissem e decidissem, dentro de cada grupo, o que iriam criar a partir do material fornecido. Sem receber qualquer opinião do adulto, as crianças tiveram de criar algo, respeitando o trabalho cooperativo.

Tal como afirma Lino, o educador deve sempre ter um papel ativo no desenvolvimento dos projetos; no entanto, as crianças devem liderar o trabalho que se desenvolve, assumindo o educador a responsabilidade de um apoio didático e social, providenciando todos os materiais necessários para as aprendizagens das crianças (cf. Lino, 2003).

Em anexo 1 encontra-se uma planificação de toda a sequência didática, utilizada na presente Prática de Ensino Supervisionada.

### 6.1.2 Segunda sequência didática

A segunda sequência didática surgiu a partir da leitura da História intitulada “O ponto”<sup>3</sup>, de Peter H. Reynolds (Ilustração 2). Este livro procura sensibilizar crianças e adultos, para a importância do estímulo à criação artística; mostra-nos o poder do reforço positivo e do encorajamento que deve ser transmitido à criança, estimulando a sua auto-estima, a auto-confiança, o espírito crítico e a sensibilidade estética. Foram todas estas características que nos levaram à escolha desta obra, pois, para além do texto literário, toda a sua ilustração transmite uma motivação e inspiração, para qualquer leitor, independentemente da sua idade.

Nesta história, uma menina chamada Vera insiste em deixar uma folha em branco, realçando a ideia de que não sabe desenhar. Recorrendo ao reforço positivo, a professora incentiva a menina a criar algo. Aos poucos, Vera vai tomando consciência das suas capacidades artísticas, criando inúmeras obras de arte. Este livro ensina-nos a respeitar a liberdade do artista e o ato de criar.

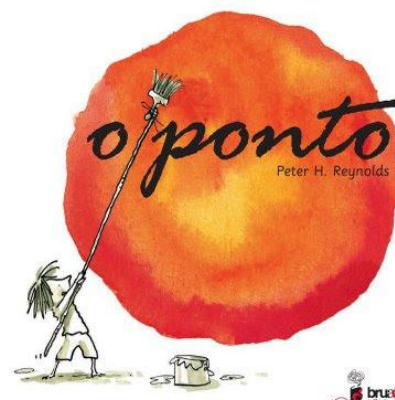


Ilustração 2 - Capa do livro intitulado "O Ponto"

<sup>3</sup> Esta história está disponível em SlideShare em <http://www.slideshare.net/TatyCarla/o-ponto-21596146>

Após a leitura e análise da história, seguiu-se a primeira atividade elaborada de forma individual, onde cada criança teve a oportunidade de pintar algo a partir de um ponto preto no centro de uma folha branca. Esta característica vai ao encontro da história, pois a Vera, na sua primeira obra, apenas fez um ponto preto no centro de uma folha branca. O nosso objetivo era que cada criança, de forma individual, criasse algo a partir do seu ponto preto. Como técnica de expressão plástica para esta atividade, utilizámos a pintura com aguarela.

A segunda atividade, elaborada em grande grupo, teve como principal objetivo a liberdade criativa. Todos os elementos do grupo pegaram nos seus pinceis e nas suas paletas e juntos criaram um quadro gigante.

Forrámos uma parede no espaço exterior da instituição e deixámos a imaginação e a criatividade fluir.

Todos os materiais e técnicas utilizadas vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças pois, tal como afirma Lino,

«os projetos constituem estudos em profundidade de conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo – as crianças e os professores. O uso de um currículo contextualizado permite integrar no trabalho educacional os interesses e necessidades que emergem no quotidiano das práticas» (Lino, 2013, p.112).

A planificação apresentada na Prática de Ensino Supervisionada encontra-se em anexo 2.

### 6.1.3 Terceira sequência didática

Numa terceira sequência didática, utilizámos como recurso literário um livro intitulado “*Um cão mal desenhado*”<sup>4</sup> de Emma Dodson (ilustração 3). A autora consegue equilibrar as duas vertentes (texto e ilustração), lembrando obras de alguns artistas plásticos sem mencionar os seus nomes. Aborda, de uma forma muito interessante, o conceito de arte, a relação entre o artista e a sua obra e, ainda, a relação entre a obra e o público que a aprecia. Se estivermos atentos à ilustração do livro, podemos identificar traços de obras representativas de Pablo Picasso, Andy Warhol, Miró e Van Gogh.

Esta história vai para além da sua vertente artística e deixa-nos uma mensagem muito valiosa, pois não devemos mudar quem somos, mas sim aceitarmo-nos tal como



Ilustração 3 - Capa do livro intitulado "O cão mal desenhado"

<sup>4</sup> Esta história está disponível em SlideShare em <http://www.slideshare.net/beebgondomar/o-co-mal-desenhado-30132491>

nascemos, com características diferentes, pois são estas que fazem de nós seres únicos e especiais.

Esta sequência didática iniciou com indicação para que cada uma das crianças do grupo desenha-se um cão, de forma individual, em folha A<sub>4</sub> com lápis de cera, antes da leitura da história.

Com o intuito de observar a eventual influência do livro nas produções das crianças, após a leitura da história, voltámos a pedir às crianças que, de forma individual, ilustrassem um cão utilizando materiais similares.

Numa terceira atividade, organizámos pequenos grupos e colocámos à sua disposição um lápis, uma folha de rascunho, uma tela, tintas, pincéis e materiais de desperdício de pequenas dimensões (cápsulas de café, botões, tecidos, ...).

O objetivo era que, dentro do pequeno grupo, houvesse um diálogo de forma a escolher um representante que iria organizar o seu grupo, incluindo na atividade todos os membros do seu grupo. Tudo foi decidido de uma forma democrática, pois, tal como referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, acreditamos que «a aprendizagem da vida democrática implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro» (ME, 1997, p.36).

A terceira atividade iniciou-se com a elaboração de um rascunho de um cão que correspondesse ao gosto de todos os elementos do pequeno grupo. Depois de chegarem a um acordo, passaram em conjunto o esboço para a tela e começaram a colorir. Por fim, depois de seco, decoraram o cão com os materiais de desperdício à disposição.

Numa última fase, pedimos a cada criança que avaliasse as suas produções de forma individual e isolada, para que não houvesse influência nas opiniões dos colegas. Colocámos à disposição as três produções, e questionámos cada uma das crianças sobre as suas preferências, justificando-as. De seguida, dentro das duas realizadas individualmente, pedimos à criança que indica-se qual é que lhe tinha dado mais prazer, a realizada antes ou a depois da leitura da história.

A planificação apresentada na presente Prática de Ensino Supervisionada está referida em anexo 3.

### 7 Instrumentos de recolha e tratamento de dados

Para dar resposta às questões e objetivos colocados inicialmente, utilizámos alguns instrumentos de recolha de dados, tal como o registo fotográfico, a vídeo-gravação e as notas recolhidas em diário de campo.

«Um registo de dados é essencial. Estar lá não chega. Muitos são os que têm lá estado. As crianças a ser estudadas estiveram lá mais tempo e tiveram uma experiência muito mais rica do que a do investigador, mas elas não registaram a sua experiência. Sem um registo de dados robusto, aquelas horas passadas no campo, por muito interessantes e gratificantes que tenham sido, não terão sido investigação, mas apenas belas recordações. A memória humana pode ser maravilhosa, mas não é o local ideal para guardar dados, a não ser por brevíssimos períodos de tempo.» (Graue e Walsh, 2003, p.158)

Para além de termos utilizado os instrumentos de recolha de dados anteriormente referidos, posteriormente, de modo a organizar a informação que obtivemos, construímos tabelas que sintetizam e organizam toda a informação recolhida ao longo da investigação (anexos 5, 6 e 7).

#### 7.1 Notas de campo

Depois de cada sessão de investigação é fundamental que o investigador dispense de um período de tempo para se dedicar ao registo, descrevendo pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas significativas para a investigação (cf. Bogdan e Biklen, 2013).

As notas de campo originaram um diário pessoal, ajudando-nos a perceber o desenvolvimento da investigação. Este documento ajudou-me em toda a minha prática pedagógica, caracterizando não só a minha investigação como também toda o meu processo de ensino/aprendizagem.

As notas de campo recolhidas para o presente relatório (anexo 4) constituem dois tipos de registos, os descritivos e os refletivos. A parte descritiva das notas de campo descrevem por palavras imagens, conversas, ações, pessoas, (...). Por outro lado, a parte refletiva mostra o meu ponto de vista, as minhas ideias, opiniões, desejos e preocupações.

#### 7.2 Registo fotográfico e vídeo-gravações

Tal como referem Bogdan e Biklen «as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizados para compreender o sujeito e são frequentemente analisadas indutivamente» (Bogdan e Biklen, 2013, p.183).

Todas as fotografias foram captadas por mim, enquanto investigadora participante e estagiária, e pela orientadora professora Doutora Olga Fonseca, retratando as

atividades e os resultados das sessões de investigação propostas. Conteí com a colaboração da minha orientadora para facilitar a minha intervenção libertando-me para a organização das atividades propostas.

As gravações das sessões de investigação foram utilizadas como instrumento de recolha de dados; no entanto, temos de ter a consciência de que

«todas as transcrições são aproximações. Nenhuma transcrição é exacta, mesmo partindo do princípio de que há uma clareza extraordinária na gravação e ausência de ruídos de fundo. Mesmo que se consigam transcrever as palavras exactas, faltalhes o tom, o ritmo, a ênfase, os matizes e por ai fora» (Graue e Walsh, 2003, p.164).

As gravações recolhidas serviram como instrumento fundamental para a análise de todo o processo investigativo.

## CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

### CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

De uma forma interpretativa, apresentamos e analisamos os dados recolhidos, recorrendo à análise dos documentos orientadores pertencentes à sala de jardim de infância (PCG e PE), às tabelas de observação, a vídeos e fotografias recolhidas e aos registos do diário de campo (anexo 4), de modo a tentar dar resposta aos objetivos e questões de pesquisa inicialmente apresentados.

Tal como afirma Robert Bogdan e Sari Biklen

«a análise de dados é um processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou» (Bogdan e Biklen, 1994, p.205).

Numa fase inicial, iremos tentar perceber o que refere a educadora cooperante e todo o agrupamento sobre a criatividade, imaginação, literatura para a infância, e cooperação. Assim, através de uma análise do Projeto Curricular de Grupo (PCG) e do Projeto Educativo (PE), tentámos entender a importância dos aspetos anteriormente referidos para toda a comunidade educativa.

De seguida, apresentamos e analisamos a situação inicial observada, através de uma observação participante, que revela as características iniciais do grupo, onde referimos aspetos relacionados com a imaginação, a criatividade, o interesse pelos livros, a cooperação, entre muitas outras características relevantes para o estudo.

Numa terceira fase, mostramos os nossos resultados, provenientes das três sequências didática, pois trata-se de atividades distintas, com resultados muito diferentes e de igual importância para o estudo.

#### **1. Análise do PCG e PE relativamente a características inerentes à investigação.**

O Agrupamento de Escolas José Belchior Viegas abrange um grande número de escolas, incluindo todos os ciclos, do pré-escolar ao secundário, o que influencia a transversalidade do projeto educativo do presente agrupamento.

Tal como referido no Decreto-lei nº75/2008 de 22 de Abril,

«o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino».

### CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

A principal missão do Agrupamento de Escolas José Belchior Viegas, de S. Brás de Alportel, é, através de um processo contínuo e devidamente encaminhado, ensinar a crescer com responsabilidade, apostando no desenvolvimento e qualificação das crianças e jovens, preparando-os para a vida em sociedade e trabalhando a realização pessoal.

Em conformidade com os objetivos propostos na presente investigação, o Projeto Educativo (PE) do agrupamento refere os seguintes objetivos para as suas instituições, incluindo o jardim de infância onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES):

- «Desenvolver o sentido estético na apreciação e realização de manifestações artísticas;
- Aperfeiçoar a capacidade de comunicar através das artes;
- Desenvolver competências sociais e relacionais;
- Valorizar o trabalho desenvolvido pelos alunos, pessoal docente e não docente»; (Agrupamento de escolas José Belchior Viegas, 2011, p.4)

Analisando o Projeto Curricular de Grupos (PCG) podemos referir que existem alguns pontos que se relacionam com os nossos objetivos investigativos. Tal como já referido no presente relatório, as opções e prioridades curriculares, definidas pela educadora titular, irão sempre ao encontro das características do grupo, dando prioridade à área de expressão e comunicação, utilizando como estratégia privilegiada o livro infantil, desenvolvendo todas as opções curriculares a partir de um livro semanalmente selecionado.

A educadora cooperante refere ainda que acredita que através dos interesses e motivações das crianças, utilizando sempre estratégias novas e motivadoras, facilitará todo o processo de ensino/aprendizagem, realçando o papel do diálogo, da comunicação, da experimentação, da expressão criativa e da vertente lúdica da aprendizagem.

Os objetivos gerais presentes no Projeto Curricular de Grupo (PCG) e que se encontram em conformidade com os objetivos investigativos são:

- «Incentivar atitude de autonomia, de partilha, de cooperação, de solidariedade e amizade;
- Impulsionar o diálogo, a resolução de problemas, o sentido crítico e o pensamento divergente;
- Promover o respeito pelas opiniões dos outros.» (Olga Ludovico, 2014, p.15)

O PCG ainda refere que se pretende

## CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

«adotar estratégias que constituam um desafio ao envolvimento, à aprendizagem, à experimentação e à criatividade, que contribuam para a formação de um ambiente afeto-relacional equilibrado e facilitador do desenvolvimento de atitudes de saber-ser e saber-estar» (Educadora titular, 2014, p.26).

Relativamente à postura do educador, o Projeto Curricular de Grupo (PCG) refere que, antes da ação, o docente deve elaborar uma planificação, projetando a sua intencionalidade educativa, indo sempre ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.

Durante a ação, o educador deve assumir uma postura ativa, positiva e significativa, utilizando instrumentos de registo adaptados a cada situação de ensino/aprendizagem.

Após a ação, o educador de infância deve avaliar não só todo o processo ensino/aprendizagem da criança, como também auto avaliar todo o seu processo enquanto educadora.

Relativamente à avaliação, destacamos um ponto relevante para o presente relatório de investigação. A educadora cooperante refere que deve haver uma

«apreciação das produções individuais ou realizadas em grupo, tendo em vista o desenvolvimento do sentido crítico, defesa dos pontos de vista pessoais, de apreciação e fruição, de aceitação da crítica e da capacidade de mudar/transformar/melhorar a partir do comentário/apreciação do outro» (educadora titular, 2014, p.28).

### **2. Avaliação diagnóstica do grupo relativamente às características inerentes ao estudo**

Através de uma avaliação diagnóstica, realizada no início da minha prática pedagógica, e de uma análise ao Projeto Curricular de Grupo (PCG), verificámos que o grupo sempre se manifestou bastante interessado na leitura e na exploração de livros e histórias.

Relativamente à criatividade e à imaginação, no início da minha prática pedagógica, o grupo evidenciou receio na criação livre, questionando sempre se poderiam desenhar ou pintar algo diferente, como, por exemplo, se poderiam representar um sol azul. No entanto, são crianças muito imaginativas quando brincam ao “faz de conta”, recorrendo ao jogo simbólico.

Outro aspeto que consideramos relevante prende-se com a capacidade de trabalhar em grupo. Através de uma avaliação diagnóstica, reparámos que as crianças, inicialmente, tinham algumas dificuldades em trabalhar em pequeno grupo, pois quando as colocávamos a desenvolver atividades em pequenos grupos não se respeitavam, não

### CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

partilhavam e não conseguiam conviver de uma forma positiva e amistosa. Acreditamos que «a aprendizagem da vida democrática implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro» (ME, 1997, p.36).

Esta avaliação diagnóstica, realizada no início da prática pedagógica, ajudou-nos bastante a perceber quais os interesses e necessidades das crianças, o que é fundamental pois acreditamos que é dever do educador avaliar o processo e os efeitos, tomando a consciência da ação, de forma a poder adaptar a sua prática e todo o processo educativo às necessidades, interesses e motivações de todas as crianças que pertencem ao grupo.

#### 3. Apresentação e análise interpretativa da primeira sequência didática

Nesta sequência didática começamos por registar as ideias imaginativas das crianças antes e após a leitura da história (anexo 5). Através de uma conversa em grande grupo, as crianças, foram confrontadas com uma caixa de cartão vazia. O objetivo era descobrir se o grupo transformava as suas ideias imaginativas com a leitura e análise do livro intitulado “*Não é uma caixa*”.

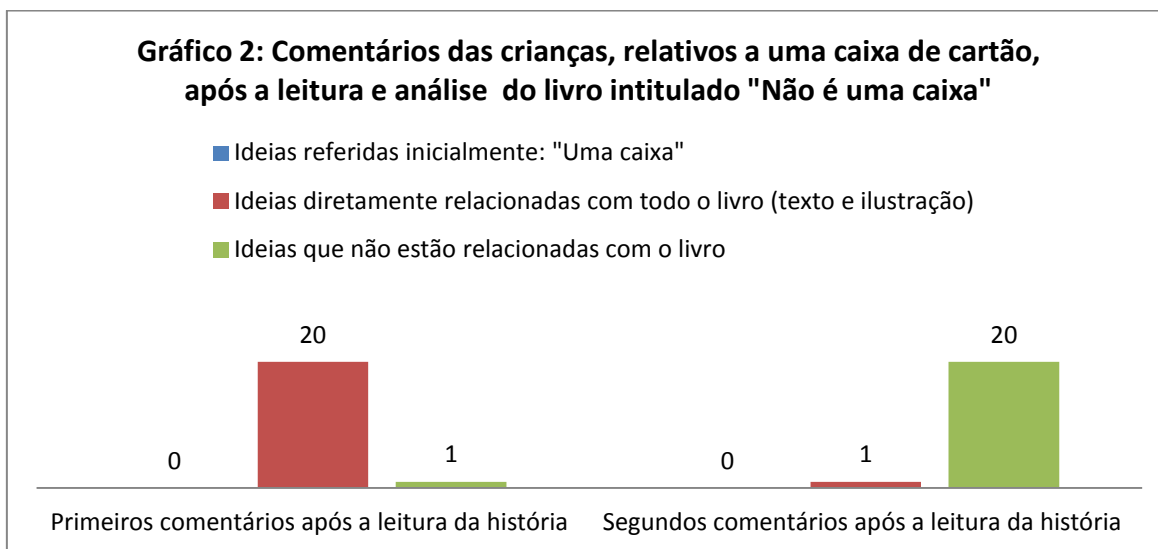
Tal como podemos observar no gráfico 1, antes da leitura da história, todo o grupo partilhou da mesma opinião, referindo que o que se encontrava no chão era apenas uma caixa de cartão vazia.



Após a leitura acompanhada da história, explorando em simultâneo texto e ilustração, as ideias das crianças alteraram-se (anexo 5). Tal como representado no gráfico 2, numa primeira etapa a maioria das crianças refere aspetos relacionados com o texto e ilustração da história; apenas uma criança refere algo diferente do que está mencionado no livro. Duas crianças referem “uma casa”; no entanto, esta resposta está relacionada com a história, pois esta inclui “um prédio”. Numa segunda etapa, a maioria

### CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

das crianças mencionou outras ideias que vão ao encontro das suas preferências e motivações. É importante referir que, depois da leitura da história, aquele objeto deixou de ser uma simples caixa, passando a ser muitas outras coisas que vão ao encontro do poder imaginativo de cada criança.



Depois de explorarmos as ideias imaginativas, antes e após a leitura da história, formámos 3 grupos composto por cinco elementos e um grupo composto por seis elementos. O objetivo era interligar as ideias imaginativas que tinham referido anteriormente e criar algo a partir de uma caixa de cartão vazia. Com esta atividade, queríamos estimular o trabalho em pequenos grupos e passar da imaginação à criatividade.

As regras desta atividade surgiram dos interesses e necessidades de todo o grupo, visto que, graças à avaliação diagnóstica realizada no início da investigação, passamos a conhecer melhor o grupo.

Assim, antes de começarem a atividade foram negociadas as seguintes regras:

- Conversar tranquilamente e de forma organizada sobre o que iriam criar;
- Decidir democraticamente o que iriam criar;
- Trabalhar de forma organizada e cooperativa.

De uma forma geral, estas regras foram respeitadas por todos os grupos. Assim, surgiram quatro criações originais, bastante diferentes umas das outras, tal como podemos observar em anexo 5. Quando pedimos às crianças para caracterizar as suas produções, o grupo 1 referiu que tinha criado um leopardo, o grupo 2 mencionou um

### CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

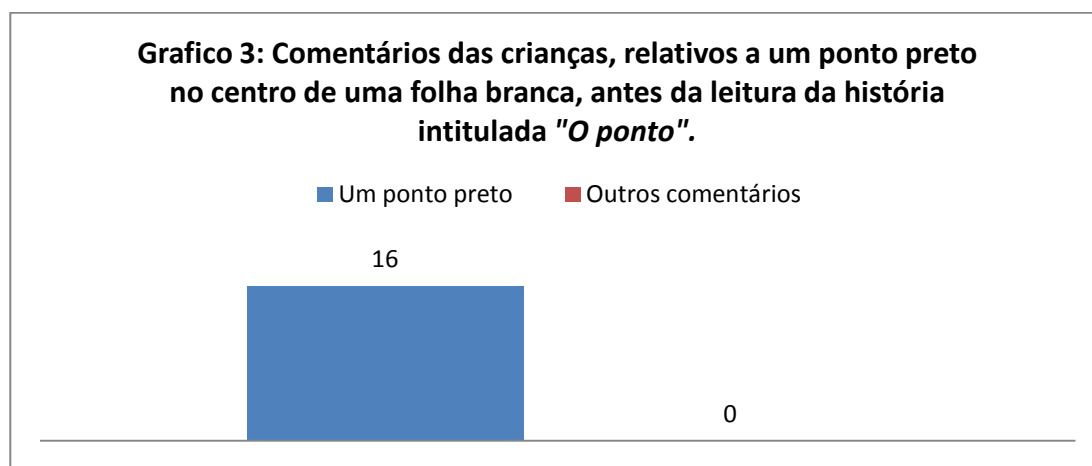
jardim, o grupo 3 referiu que tinham criado um barco de piratas e o grupo 4 escolheu, para a sua produção, um robô (anexo 5).

Dentro de cada pequeno grupo, observámos que houve partilha de ideias e opiniões sobre o que iriam criar, inovando nas ideias criativas e aceitando opiniões opostas.

#### 4. Apresentação e análise interpretativa da segunda sequência didática

A sequência didática que se segue teve como principal objetivo observar se houve modificação das ideias criativas das crianças após a leitura da história intitulada “*O ponto*”.

Inicialmente, colocámos um ponto preto numa folha branca, e perguntámos às crianças o que observavam. Tal como indica o gráfico 3 todas as crianças referiram que visualizavam apenas um ponto preto numa folha branca (anexo 4).

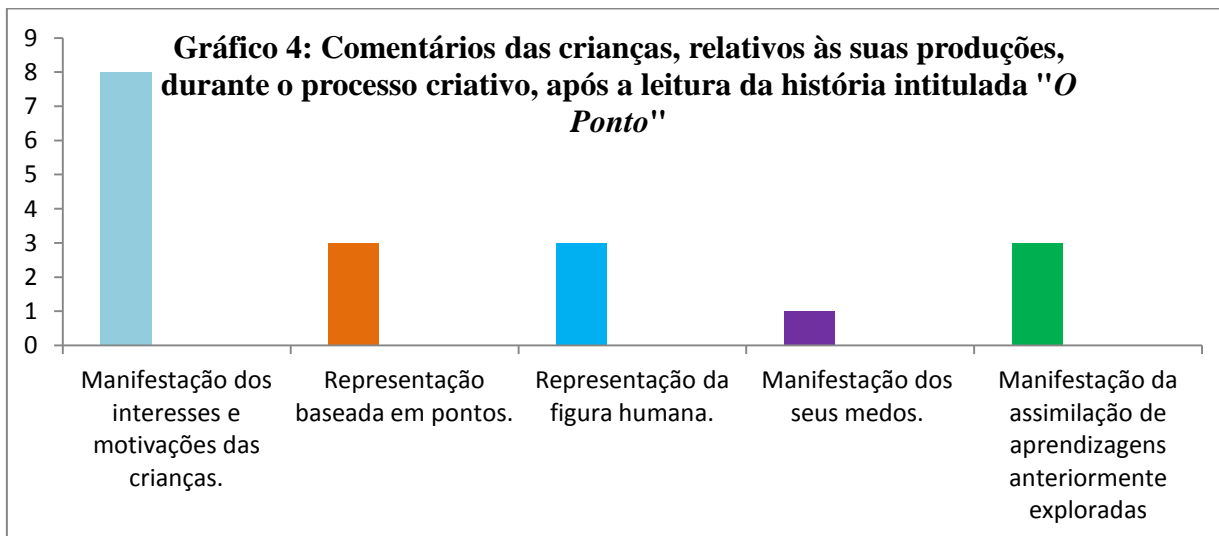


Posteriormente, após termos registado os comentários das crianças relativamente ao ponto preto no centro da folha branca, foi lida a história, recorrendo sempre à exploração da respetiva ilustração. Depois da leitura do livro, demos a cada criança uma folha branca com um ponto preto no centro e deixámos cada uma das crianças explorar os materiais (pinceis, folha e aguarelas) livremente. Embora não tenhamos dado indicações, tivemos cuidado de ir comunicando com cada uma das crianças para tentar perceber todo o processo criativo (anexo 6).

Assim, tal como indica no gráfico 4, a maioria das produções criativas corresponde a uma manifestação dos interesses e das motivações do criador. Ainda se verifica uma presença de aprendizagens anteriormente exploradas como o sistema solar, a germinação, entre outros. Uma pequena parte das crianças utiliza a produção artística para transpor os seus medos e ansiedades. A representação humana é muito explorada no pré-escolar, pois as crianças sentem a necessidade de explorar o seu próprio corpo.

### CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Uma pequena percentagem das crianças referiu os pontos, no entanto é necessário referir que todas estas crianças têm apenas 3 anos de idade (anexo 6).



#### 5. Apresentação e análise interpretativa da terceira sequência didática

A terceira sequência didática, tal como as outras anteriores, teve como principal objetivo observar a influência da leitura e análise do livro intitulado “*Um cão mal desenhado*” na imaginação e criatividade da criança.

Como já referimos, numa primeira fase, pedimos às crianças para desenharem um cão, sem quaisquer indicações. Surgiram cães muito originais, tal como podemos observar em anexo 7, até porque, ao longo de toda a minha prática de ensino supervisionada, as crianças têm sido muito estimuladas para a criação livre.

Numa segunda fase, procedemos à leitura e análise do livro (ilustração e texto) intitulado “*Um cão mal desenhado*”.

Posteriormente, numa terceira fase, pedimos às crianças para voltarem a desenhar um cão. Houve imensas modificações nas produções ao nível da forma, cor e tamanho, tal como ilustra o anexo 7. Nesta fase, cada criança utilizou muitas cores diferentes, recorrendo pela primeira vez à utilização dos dourados e prateados, apelando ainda à utilização de formas geométricas para a construção do cão. As produções, na sua maioria, estão muito mais coloridas.

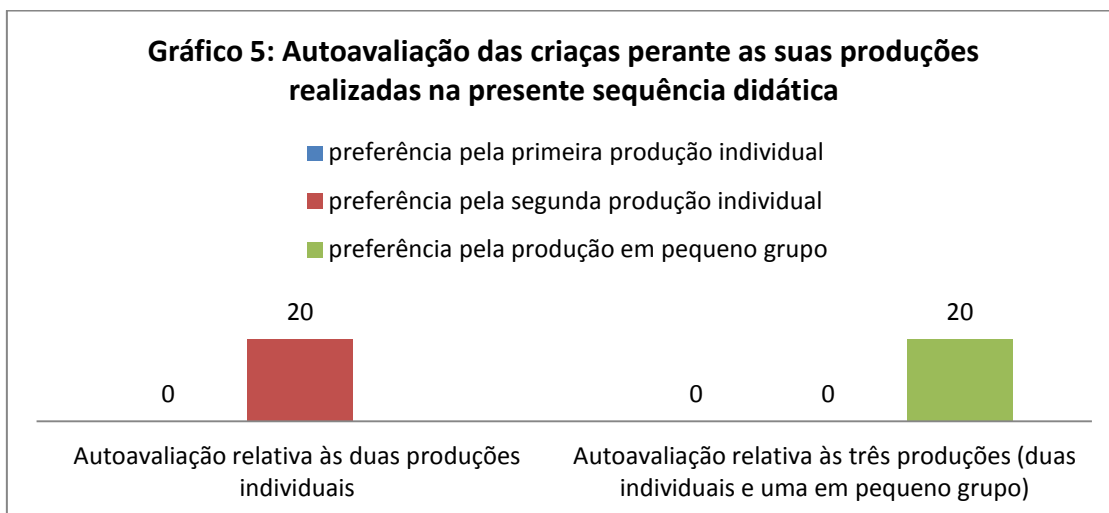
Numa quarta fase, propusemos ao grupo a pintura em tela. Depois de aceite, construímos quatro grupos de trabalho, e disponibilizámos a cada pequeno grupo tintas, pinceis, telas, materiais de desperdício, papéis e lápis de carvão.

Inicialmente, até porque as telas eram apenas quatro, cada um dos grupos teve de elaborar o seu próprio esboço, contando com a ajuda e opinião de todos os membros do

### CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

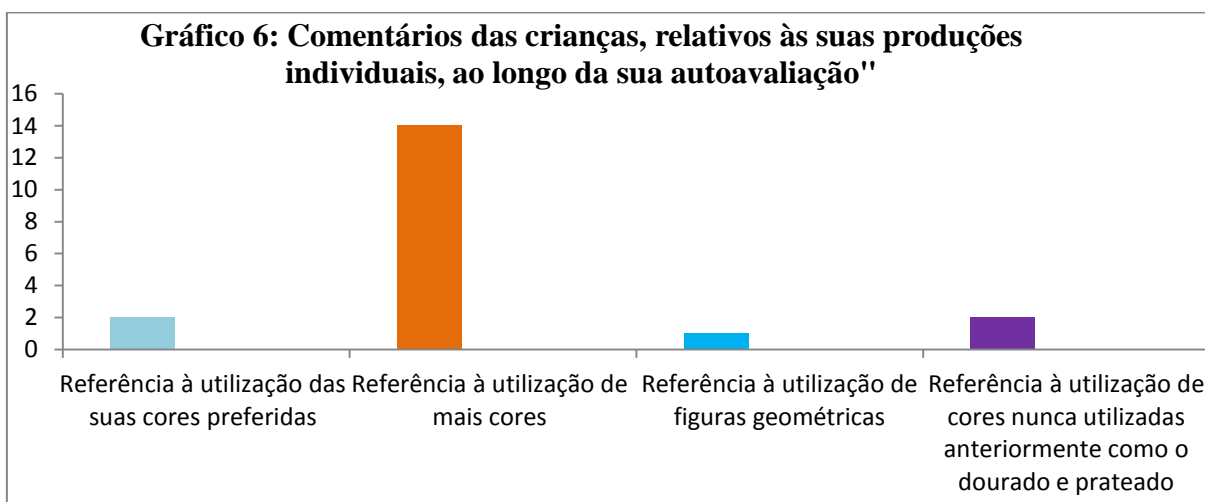
grupo. Depois do esboço construído e tudo decidido, passaram para a produção em tela, onde todos contribuíram. É importante realçar a liberdade que lhes foi disponibilizada. Depois de terminada a pintura em tela, embelezaram-na com material de desperdício, originando as criações apresentadas no anexo 7.

Numa última fase, as crianças autoavaliaram as suas próprias produções. Foi pedido a cada criança para avaliar, primeiro as duas produções individuais e, de seguida, as três produções em simultâneo (duas individuais e uma de grupo).



Tal como podemos observar no gráfico 5, acima representado, a autoavaliação aponta para uma preferência pela produção criada após a leitura e análise da história, quando avaliando as duas produções individuais, e uma preferência pela produção em grupo, quando avaliando as três produções em simultâneo.

É importante referir que a autoavaliação foi feita de forma isolada, para que nunca houvesse influência de outras crianças.



### **CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS**

Podemos ainda referir que, quando pedimos para as crianças manifestarem a sua preferência perante as duas produções individuais, também pedimos para justificarem a sua escolha. Assim, tal como ilustra o gráfico 6, a maioria das crianças refere que a sua preferência pela segunda produção (após a leitura e análise da história) incide na utilização de mais cores, ou seja referem que as segundas produções estão mais coloridas (anexo 4 e 7).

Ainda referem, como justificação para a preferência pela segunda produção individual, aspetos como a utilização de cores preferidas, figuras geométricas e cores nunca exploradas anteriormente como o dourado e prateado (anexo 4 e 7).

Relativamente à segunda fase auto avaliativa, onde as crianças tinham de se autoavaliar perante as três produções (duas individuais e uma em pequeno grupo) as crianças justificaram a escolha pela terceira produção – em pequeno grupo – argumentando que tinha sido feita com os amigos (anexo 4 e 7).

## CAPÍTULO IV – REFLEXÃO FINAL

Tendo em conta as questões de pesquisa e os objetivos de estudo definidos no início da presente investigação, tentaremos responder, de uma forma refletida, tendo como base os resultados que obtivemos.

Recordemos as questões que nos orientaram ao longo de todo o nosso estudo.

- **Questão geral:**
  - “Será que a literatura para a infância influencia a imaginação e a criatividade da criança?”
- **Questões específicas:**
  - “Existe diferença nas produções após a leitura da história?”
  - “Qual a influência da cooperação na produção criativa?”
  - “As crianças gostam mais de desenvolver atividades individualmente ou em pequenos grupos?”
  - “Qual será o papel do educador?”

Assim, iremos refletir sobre os resultados obtidos, sobre pistas para investigações futuras, sempre tendo em conta as questões acima apresentadas.

### **1. Reflexão sobre os resultados do estudo:**

Recorrendo a uma avaliação diagnóstica do grupo e a uma análise das três sequências didáticas apresentadas no capítulo anterior, podemos afirmar que a literatura para a infância, no seu todo, texto e ilustração, contribuiu para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança.

Tal como referimos na avaliação diagnóstica o grupo alvo de estudo não revelava muito poder imaginativo. Esta característica foi observada durante o jogo simbólico e dramático e durante a criação de novas histórias. Uma das atividades que propusemos para avaliar o poder imaginativo da criança passou pela criação de uma história, utilizando cartões com imagens. O resultado foi uma história sem coerência, sem sequência lógica e sem conteúdo imaginativo.

Este fenómeno pode acontecer devido à carência de competências narrativas por parte da criança, ou talvez devido à privação de materialização do imaginário; reflexo da ação do adulto, quando, sem dar por isso, censura este poder tão importante na infância. Se uma criança quiser desenhar um pássaro com três patas ou o céu verde,

ninguém o deve impedir, pois na verdade ela sabe que o pássaro apenas tem duas patas e que, quando olha para o céu, não o vê verde, apenas está a criar a partir daquilo imagina.

Acreditamos que é fundamental cultivar a capacidade imaginativa que existe dentro do ser humano, recorrendo a ambientes ricos em estímulos e desafios, respeitando ideias e opiniões contrárias, e dar ferramentas para a sua expressão.

Assim, observámos que à medida que íamos estimulando o grupo, através das três sequências didáticas anteriormente apresentadas, as crianças, respeitando o seu ritmo e as suas necessidades e interesses, iam progressivamente apresentando ideias mais originais e imaginativas e criações bastante diferentes das iniciais, utilizando diferentes cores, materiais e formas. (anexos 5, 6 e 7).

Naturalmente que a literatura para a infância ajudou bastante neste processo junto das crianças, considerando que tem de haver necessariamente uma articulação entre a ilustração e o texto, para obtermos um instrumento valioso para a criança. As obras literárias escolhidas foram cuidadosamente selecionadas, de forma a trabalharmos com livros de qualidade, com um equilíbrio entre texto e ilustração, pois concordamos com Riscado e Veloso quando estes afirmam que o livro, no seu todo, considerando texto e ilustração, é um excelente suporte para a imaginação e criatividade da criança. O livro tem de ser uma obra de arte, no seu todo, pelo que nunca podemos falar de texto ou ilustração isoladamente, pois estes dois elementos completam-se mutuamente e fazem da literatura para a infância um instrumento poderoso para a criança (cf. Riscado e Veloso, 2015).

Tal como pudemos observar no capítulo anterior, na primeira sequência didática, quando colocámos o grupo perante uma caixa de cartão vazia, todas as crianças referiram que aquele objeto era apenas uma caixa de cartão. Após a leitura mediada do livro *Não é uma caixa*, aquele objeto deixou de ser uma simples caixa e passou a ser muitas outras coisas. Para nós, esta transformação de ideias deu-se devido ao estímulo introduzido através da literatura para a infância. Um estímulo positivo que mostrou às crianças que aquela caixa poderia ser tudo o que quisessem, bastando para tal utilizarem a imaginação.

Acreditamos que esta carência inicial de ideias imaginativas provenha da falta de estímulo, de vivências, de motivações e sobretudo de ferramentas para materializar o imaginário. Tal como afirma Robinson, todos nós nascemos com grandes capacidades de imaginação, inteligência, intuição e sensibilidade, mas, na verdade, não fazemos

ideia de como as havemos de utilizar. Cabe, assim, ao educador/professor, ajudar a criança a descobrir, controlar e utilizar as suas próprias capacidades e promover ferramentas para partilhar o conteúdo da sua imaginação. (cf. Robinson, 2010)

Falámos de estímulo à imaginação recorrendo à literatura para a infância; no entanto, falta-nos falar de criatividade. Sabemos que, tal como referimos no primeiro capítulo, primeiro imaginamos e só depois criamos. Sem imaginação não existe criatividade. Embora imaginação e criatividade sejam dois conceitos distintos, estes estão sempre interligados, pois a criação surge na sequência daquilo que imaginamos (cf. Robinson, 2010).

Assim, ainda referindo a primeira sequência didática, depois de imaginarmos e de partilharmos as nossas ideias, passámos ao produto criativo.

Seguindo a mesma lógica, na segunda sequência didática, o nosso maior objetivo era mostrar às crianças que poderíamos criar algo a partir de um simples ponto. Tal como aconteceu na primeira sequência didática, antes da leitura e análise do livro *O Ponto*, questionámos as crianças sobre um ponto preto no centro de uma folha branca. Todas as respostas foram iguais: “é um ponto preto” (anexo 4). Mais uma vez, mostraram a necessidade de estímulo à imaginação para depois poderem criar. Após a leitura e análise de *O ponto*, as ideias criativas das crianças sofreram grandes alterações (anexo 4), comprovando, mais uma vez, que a literatura para a infância, no seu todo, texto e ilustração, estimula o poder imaginativo das crianças.

Tal como afirma Escaldante e Cadera, «el cuento contituye una herramienta que estimula el pensamiento creativo, imaginativo y crítico de los niños, permitiéndoles expressarse en diversas formas.» (Escaldante e Cadera, 2008, p.670)

Ainda para comprovar que a literatura para a infância estimula a imaginação e a criatividade da criança, propusemos uma terceira sequência didática, apresentada no capítulo anterior, onde, inicialmente, pedimos a cada uma das crianças, que, de uma forma individual, desenhasse um cão.

Um fenómeno que não aconteceu nas sequências didáticas anteriores e que finalmente se observou, passou pelo facto de as produções criadas antes da leitura e análise do livro *Um cão mal desenhado* já apresentarem imagens diferentes das habituais, como cães azuis, verdes ou de outras cores. Chamamos a este fenómeno liberdade criativa e acreditamos já ser fruto das duas primeiras atividades.

Quando uma criança percebe que tem liberdade criativa, o estímulo à imaginação e à criatividade torna-se mais fácil. É como se houvesse um desbloqueio criativo, após o

qual a criança passa a ter liberdade para pensar, para partilhar as suas ideias, para criar livremente. No entanto, o estímulo tem de ser contínuo, de forma a contribuir para a existência de pessoas imaginativas e criativas.

Independentemente de as produções apresentadas antes da leitura e análise da história manifestarem muito mais poder imaginativo do que existia nas sequências didáticas anteriores, pudemos observar que, após a leitura e análise da história, voltou a haver uma grande evolução nas produções, tal como podemos comprovar no anexo 7.

As cores e formas geométricas são dois exemplos de características presentes na ilustração do livro, captadas pelas crianças e apresentadas nas suas produções. Assim, podemos concluir que, a literatura para a infância, no seu todo, ilustração e texto, possibilita o alargamento de um mundo imaginário próprio, dando resposta à necessidade de imaginar das pessoas, que é uma necessidade básica nas primeiras idades, porque a criança não tem a experiência de vida que tem um adulto. A literatura permite captar ideias ou sentimentos que desenvolvem a imaginação. (cf. Riscado e Veloso, 2015)

Podemos, portanto, concluir que, realmente a literatura para a infância estimula a imaginação e criatividade da criança, pois foram evidentes as diferenças nas ideias criativas e nas produções das crianças antes e após a leitura das histórias.

Uma questão que nos surgiu e que nos acompanhou no presente estudo, que embora não tenha diretamente a ver com a influência da literatura para a infância na imaginação e criatividade da criança, influenciou os resultados, passa pela questão da cooperação na produção criativa.

Houve a necessidade de debatermos esta temática e incluí-la no nosso estudo, pois, na avaliação diagnóstica, observámos que se trata de um grupo bastante heterogéneo no tocante às idades, característica esta bastante enriquecedora para um grupo pré-escolar. Tal como é referido nas OCEPE, a interação entre crianças em diferentes momentos de desenvolvimento e com conhecimentos distintos facilita o desenvolvimento da aprendizagem. (cf. ME, 1997)

Sabemos, ainda, tal como referimos no primeiro capítulo, que a partilha de ideias, opiniões e vivências influencia a imaginação e a criatividade. Embora as crianças de idade pré-escolar estejam a atravessar uma fase de egocentrismo, cabe-nos a nós, educadores, estimular as crianças para a cooperação, para o sentido crítico e para a partilha de ideais e opiniões.

Ainda recorrendo à avaliação diagnóstica, reparámos que este grupo tinha bastantes dificuldades relativamente à cooperação. Tendo em conta a faixa etária em questão, a falta de cooperação e a dificuldade em trabalhar em grupo é justificável. A criança, desde o seu nascimento até adquirir os 6-7 anos, passa por uma de egocentrismo, durante o qual não se consegue colocar no lugar do outro. Pensa ser o centro de todas as atenções e não consegue compreender as opiniões, ideias, crenças e pensamentos diferentes dos seus.

No entanto, acreditamos que podemos e devemos minimizar os efeitos deste egocentrismo característico em crianças de idade pré-escolar, incentivando a criança a trabalhar em pequenos grupos, ajudando-a a perceber que existem ideias e opiniões diferentes das suas e que deve aprender a respeitá-las para que as suas também sejam respeitadas.

Sousa defende a ideia de que os conflitos intergrupais são positivos, indicando que existe energia dentro do grupo, que, devidamente canalizada, com a ajuda do adulto, pode originar ações criativas (cf. Sousa, 2003).

Na primeira sequência didática, após a leitura e análise do livro *Não é uma caixa*, foram formados quatro grupos de trabalho. A cada grupo de trabalho foram apresentados diversos materiais, sendo a base de trabalho uma caixa de cartão vazia.

Um aspeto menos positivo, que merece destaque e reflexão, passa pela composição dos grupos. Talvez pela falta de experiência, passou-nos ao lado a organização dos grupos apresentada pela educadora cooperante. A sala alvo de estudo já estava dividida em grupos de trabalho, com as crianças agrupadas em função da sua faixa etária, ou seja, de forma homogénea. Após a atividade ter sido desenvolvida concluímos que acabámos por não rentabilizar a convivência das várias faixas etárias, desfrutando da existência de grupos heterogéneos relativos à idade, e que as crianças mais novas tiveram mais dificuldades nas suas produções criativas. Se misturarmos idades diferentes estaremos a partilhar mais saberes, opiniões e vivências, e isso observou-se nos resultados das posteriores criações.

No entanto, observámos que, mesmo tendo em conta este aspeto menos positivo, houve uma evolução nas ideias criativas das crianças, pois com exceção do grupo composto por crianças mais novas, todos os outros conseguiram superar as ideias iniciais apresentadas individualmente. O grupo de crianças mais novas terminou o seu projeto, mas apresentou algumas dificuldades ao nível da cooperação, da partilha de

ideias, da concentração, da interajuda e da inovação, necessitando de um maior apoio do adulto.

Na segunda sequência didática, a produção em grande grupo não teve como principal objetivo observar a cooperação, mas sim o respeito pelo outro, pelo espaço e pelo tempo, pois achámos que esta sequência didática não era muito indicada para avaliarmos se a cooperação influenciava a produção criativa.

Já relativamente à terceira sequência didática, em que as crianças, organizadas em pequenos grupos, tiveram a oportunidade de criar uma produção em tela, os resultados, na nossa opinião, foram excelentes. Finalmente pudemos comprovar a riqueza de grupos heterogêneos relativos à idade, pois organizámos pequenos grupos integrando diferentes idades. Observando e comparando as duas situações (primeira e terceira sequência didática), concluímos que a existência de grupos heterogêneos ao nível da idade é uma mais-valia para qualquer sala de jardim de infância. É interessante ver o estímulo que é transmitido às crianças mais novas. Verificámos que as crianças se estimulam mutuamente, ajudando o outro, partilhando e aceitando novas ideias e opiniões.

Assim, com a formação estratégica de grupos heterogêneos ao nível da idade a intervenção do adulto foi menor. As criações foram muito mais ricas para as crianças do que tínhamos imaginado. A troca de ideias, opiniões e vivências enriqueceu o poder criativo de todas as crianças.

Observando as produções elaboradas individualmente e em pequenos grupos, podemos concluir que, realmente, a cooperação influencia a produção criativa. Tal como refere Vigotsky, a imaginação e a criatividade dependem das experiências que as crianças vão vivenciando. A partilha faz parte destas vivências, enriquecendo-as e estimulando o ser poder criativo. (cf. Vigotsky, 1989)

A partir da análise da terceira sequência didática conseguimos ainda responder a uma das questões levantadas no presente relatório, que está diretamente relacionada com a preferência por atividades desenvolvidas individualmente ou em pequenos grupos. Assim, no final desta sequência didática, pedimos às crianças que avaliassem as suas produções – duas individuais e uma em pequeno grupo – para perceber qual teria sido a mais prazerosa para a criança. É importante referir que esta avaliação foi feita individualmente, isolada de outras opiniões que pudessem influenciar a autoavaliação da criança.

Podemos concluir que, as crianças desta sala, tem preferência por atividades desenvolvidas em grupo. Os resultados surpreenderam-nos, pois nunca pensamos que, estas crianças, que atravessam uma fase de egocentrismo, referissem, nas suas autoavaliações, preferência pela produção em pequeno grupo, mostrando, simultaneamente, alguma sensibilidade estética e prazer em trabalhar cooperativamente.

Faz-nos levantar algumas questões, pois os resultados não mostram que a criança atravessa uma fase egocentrica. Será que a criança atravessa mesmo uma fase de egocentrismo? Ou será que necessita apenas de estímulo e oportunidades para trabalhar colaborativamente? Deixamos estas questões para pistas de investigações futuras.

No entanto, tudo nos faz acreditar que este fenómeno, da preferência pela produção elaborada em pequenos grupos, seja o resultado do estímulo exercido ao longo de todo o ano letivo. Tentámos sempre fomentar a cooperação, o trabalho em pares e pequenos grupos, o sentido democrático, a partilha de ideias e opiniões e o sentido crítico.

Acreditamos que é importante que a criança aprenda a trabalhar em grupo, combatendo a entrega ao egocentrismo. Tal como podemos comprovar, através da análise das três sequências didáticas, que sustentam o presente relatório, a criatividade resulta de uma partilha de opiniões, vivências e saberes distintos. Assim, devemos incentivar a cooperação, a resolução criativa de problemas, a expressão de ideias, a construção de objetos e a autoavaliação dos mesmos. (cf. Bahia, 2008)

Uma questão que levantámos, pois achámos relevante para o presente estudo, passa por definirmos o papel do educador relativamente ao estímulo à imaginação e criatividade da criança. Achámos que este assunto seria pertinente para o nosso relatório, pois antes de intervirmos queríamos saber como o deveríamos fazer, não correndo o risco de interferir com a investigação. Assim, investigámos e analisámos o PE e o PCG, para tentar perceber como encaravam, o agrupamento e a educadora cooperante, o papel do educador no estímulo à imaginação e à criatividade recorrendo a instrumento como a literatura para a infância.

Sabemos que o PE do agrupamento é um documento orientador mais geral, já que se destina a todos os graus de ensino, desde o pré-escolar até ao secundário, no entanto, é importante saber que se preocupa com o desenvolvimento estético, com a apreciação e realização de manifestações artística e com o aperfeiçoamento das capacidades de comunicar através das artes.

Por outro lado, igualmente relevante para o presente estudo, o PE destaca a importância do estímulo à expansão das competências sociais e relacionais, valorizando sempre o trabalho desenvolvido pelo aluno.

Tal como referimos no capítulo anterior, relativamente ao PCG, a educadora cooperante afirma que as suas opções e prioridades curriculares irão sempre ao encontro das características do grupo, dando prioridade à área de expressão e comunicação, utilizando como estratégia privilegiada o livro infantil, desenvolvendo todas as opções curriculares a partir de um livro semanalmente selecionado.

O facto de a educadora cooperante mostrar uma especial preocupação em responder às características, interesses e motivações das crianças, leva-nos a acreditar que a educação pré-escolar está num bom caminho. Achamos que um bom profissional na área da educação deve sempre avaliar diagnosticamente o seu grupo/turma, para depois conseguir responder a todas as necessidades das crianças. Acreditamos que se partirmos dos interesses e motivações das crianças, utilizando estratégias novas e motivadoras, o processo ensino/aprendizagem será facilitado.

A educadora cooperante realça, ainda, a importância do diálogo, da comunicação, da experimentação, da expressão criativa e da vertente lúdica da aprendizagem.

Ainda respondendo à questão do papel do educador, a educadora cooperante refere que é da responsabilidade do educador incentivar uma atitude de autonomia, de partilha, de cooperação, de solidariedade e amizade, impulsionando o diálogo, a resolução de problemas, o sentido crítico e o pensamento divergente, promovendo o respeito pela opinião dos outros.

Concordamos com a educadora, quando esta refere que devemos procurar utilizar estratégias diferentes e motivadoras junto das crianças, e foi essa uma das nossas maiores preocupações, quando preparámos as nossas atividades.

Defendemos, ainda, a ideia de que a criança deve ser sempre valorizada, para que esta se sinta motivada e estimulada. No palco educativo, o adulto nunca deve assumir o papel principal, pois este papel pertence à criança. Ao adulto, destina-se o papel de bastidor, indispensável para a criança.

Assim, podemos concluir que conseguimos responder a todos as questões de pesquisa e cumprir todos os objetivos que propusemos no início da nossa investigação.

Resumindo:

- A literatura para a infância influencia a imaginação e a criatividade da criança;
- Depois da imaginação vêm a inovação e a imaginativamente;

- A criança necessita de um estímulo contínuo para se expressar imaginativamente;
- O educador/professor deve assumir um papel de mediador e nunca o papel principal; no entanto, tem um papel fundamental em todo o processo de ensino/aprendizagem da criança;
- O trabalho desenvolvido em pequeno grupo é bastante gratificante para todas as crianças, não só ao nível criativo como também a todos os níveis de desenvolvimento da criança;
- A existência da heterogeneidade relativamente à idade pode ser uma mais-valia para todo o grupo, se devidamente utilizada.

*«As grandes descobertas que fizeram avançar a Humanidade tiveram origem, não na sequência do raciocínio lógico mas à sua margem, quando alguém ousa pensar diferente. Em Comptes Rendues» ( Reis, 2003, p.73)*

## **2. Limites e relevância do estudo**

Como em qualquer relatório de investigação, no decorrer do mesmo, surgiram alguns obstáculos que nos dificultaram todo o processo investigativo. No entanto, acreditamos que, com muita força de vontade, tudo se consegue. Assim, através de um trabalho intensivo, tudo foi possível.

Uma das limitações iniciais passou pela escolha das atividades, pois ainda não conhecíamos o grupo de modo a decidir as estratégias a utilizar. Acreditamos que qualquer atividade deve ir preferencialmente sempre ao encontro dos interesses e necessidades das crianças; logo, realizámos uma avaliação diagnóstica com o intuito de conhecer melhor o grupo de jardim de infância alvo de estudo.

Naturalmente que demorámos mais tempo do que aquele que prevíamos; no entanto, temos a consciência de que esta avaliação diagnóstica foi fundamental para a planificação das sequências didáticas propostas. Concordamos que qualquer educador deve adaptar a sua prática aos interesses e necessidades do grupo, tendo também em conta o indivíduo, pois cada criança tem características diferentes, tem a sua personalidade e a sua identidade.

Este é um dos principais papéis do educador/professor, pois, tal como afirma Alberto Sousa,

«só o educador ou professor é que sabe quais são as necessidades desenvolvimentais específicas de cada uma das suas crianças em particular e do seu grupo em geral, daquelas crianças, naquela sala, com aquele material, com aquelas condições e naquele contexto. Só o educador ou professor, conhecendo todas estas variáveis, é que terá possibilidade, portanto, de criar as estratégias programáticas que melhor proporcionarão às suas crianças a melhor oportunidade de desenvolvimento da sua personalidade.» (Sousa, 2003, p.231)

A formação de pequenos grupos também foi um aspeto que teve de ser reformulado. Trata-se de um grupo bastante heterogéneo, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. No entanto, embora na primeira sequência didática este aspeto tenha interferido com os resultados esperados, pois os pequenos grupos foram constituídos de forma homogénea, como fora a prática anterior, na terceira sequência didática isso já não aconteceu, porque a constituição dos grupos foi cuidadosamente pensada, diversificando as idades.

Para nós, um dos maiores objetivos da presente investigação é que haja uma aprendizagem, uma auto evolução, para que consigamos crescer profissionalmente e pessoalmente. O obstáculo que se colocou relativamente à reorganização dos grupos, tendo em conta a sua heterogeneidade relativa à idade, fez com que percebêssemos e provássemos a importância da existência de grupos constituídos por diferentes idades no jardim de infância.

Outra limitação que nos surgiu foi o tempo disponível para a implementação das atividades. Um jardim de infância tem imensas rotinas, impossíveis de quebrar, e cabe-nos, a nós, investigadoras, adaptarmo-nos à realidade. Foi muito difícil, porque entre dias festivos e planificações obrigatórias, sobrou muito pouco tempo para implementar as nossas atividades. No entanto, fizemos o melhor que conseguimos.

Para além das limitações que descrevemos até aqui, houve uma que nos tocou de uma forma especial. Damos-lhe o nome de carência de liberdade criativa. Não responsabilizamos ninguém em particular, pois todos nós, sociedade, somos responsáveis por, sem nos apercebermos, limitarmos a liberdade criativa da criança.

Observámos esta característica muito acentuadamente na segunda sequência didática em que, embora existissem algumas indicações, pois a criança teria de criar algo a partir de um ponto, existia liberdade criativa para produzir o que desejasse. No entanto, tínhamos praticamente todo o grupo à espera que lhes disséssemos o que teriam de desenhar.

Verificámos que a criança sentia a necessidade de indicações, como se fosse uma máquina sem vontade própria, sem imaginação, opinião ou personalidade. Este obstáculo ensinou-nos que nunca devemos limitar a imaginação e criatividade da criança, porque ela deve ter liberdade de pintar o céu com todas as cores do arco-íris.

Embora tenha havido algumas limitações, todas foram superadas e conseguimos recolher todos os dados necessários. Através de um diálogo entre orientadora e orientanda, chegámos a algumas conclusões muito interessantes e relevantes para qualquer pessoa ligada à educação.

Certamente que, depois desta experiência tão enriquecedora, iremos questionar sempre a nossa postura diante de uma criança, pois desejamos ser sempre um modelo positivo para ela. Tentaremos, portanto, nunca limitar a liberdade criativa de uma criança, antes estimula-la imaginativa e criativamente, para que esta consiga desenvolver capacidades como a resolução de problemas e o pensamento crítico, flexível e independente.

Aprendemos que cabe ao educador/professor, o papel fundamental de estimular a imaginação e criatividade da criança, recorrendo a instrumentos valiosos como a literatura para a infância, nunca assumindo o papel principal, porque esse pertencerá sempre à criança.

Outra grande aprendizagem que retiramos da presente investigação passa pela valorização de grupos heterogéneos, face ao que observámos ao longo de todo o nosso processo de ensino aprendizagem.

Para finalizar, achámos relevante destacar a importância da cooperação; que, embora seja difícil explorar em contexto de jardim de infância, devido ao egocentrismo comum nesta faixa etária, comprovámos que é possível e que as crianças ganham bastante com esta partilha. Partilham saberes, vivências, opiniões e ideais, o que faz com que cresçam enquanto indivíduos, evoluindo ao nível da imaginação e da criatividade, do sentido crítico e democrático, da sensibilidade estética, da socialização, da cooperação e da partilha de ideias e opiniões. A facilidade destas crianças em trabalhar em pequeno grupo e a valorização do mesmo leva-nos a refletir que talvez o egocentrismo, característico de crianças com idade pré-escolar, referido por vários autores, seja apenas uma carência de estímulo, onde talvez a solução passe por trabalhar mais em formato de pequenos grupos.

### 3. Pistas de ação futura

Tendo como base as conclusões que obtivemos, apresentamos algumas pistas de ação futura, sugestões pertinentes para qualquer futura ou atual educadora de infância.

Propomos, assim, conhecer mais sobre a influência da cooperação no desenvolvimento da criatividade, pois, embora não tenha sido o nosso maior objetivo, surgiu na sequência das atividades propostas, tentando responder às necessidades e interesses do grupo.

Seria interessante propor um estudo mais amplo para observar se as crianças são mais criativas individualmente ou em pequenos grupos, e justificar este fenômeno. Deixamos como sugestão a autoavaliação por parte da criança, que, tal como podemos observar ao longo do nosso relatório, é uma estratégia muito produtiva para uma investigação. Aconselhamos, apenas, que essa autoavaliação, em contexto de jardim de infância, seja feita de forma individual, isolada de opiniões diversas, pois as crianças, nesta faixa etária, são bastante influenciáveis.

Ainda relativamente à influência da cooperação, seria prazeroso, para qualquer educadora, observar a importância de grupos heterogêneos relativos à idade no jardim de infância. Uma educadora que tenha o prazer de trabalhar com grupos constituídos por crianças de diferentes idades, deve saber como usar esta heterogeneidade a seu favor e a favor do próprio grupo. Independentemente de não ter sido um dos nossos maiores objetivos, ao longo do nosso estudo, pudemos comprovar que, devidamente organizado, um grupo heterogêneo relativamente à faixa etária aprende com mais facilidade, pois crianças em momentos diferentes de desenvolvimento, com saberes distintos e opiniões diversas, estimulam-se mutuamente.

Na mesma sequência, seria interessante verificar se o egocentrismo é característico de crianças em idade pré-escolar, e se, este fenômeno corresponde a um padrão ou apenas provem de uma falta de estímulo por parte do adulto.

Seria ainda interessante refletir sobre a influência da faixa etária na criatividade e imaginação infantil. Tal como podemos observar nos anexos 5, 6 e 7, as características das produções variam em função da idade da criança. Seria interessante ver quais as diferenças e se correspondem a algum padrão.

Em todas as atividades propostas, podemos verificar que as produções variam conforme a faixa etária em questão, já que as crianças mais velhas mostram ser mais exigentes com as suas próprias produções. Seria, portanto, pertinente observar se este fenômeno obedece a algum padrão e descobrir o porquê.

Outra pista de ação futura que propomos passa pela avaliação temática das produções criativas feitas pelas crianças. Tal como pudemos observar, as crianças manifestam sempre os seus medos, desejos e motivações. Através de algumas leituras, apresentadas no primeiro capítulo do presente relatório, descobrimos que é comum, nesta faixa etária, as crianças manifestarem uma criatividade expressiva, assumindo a liberdade para expressar os seus sentimentos e emoções de forma criativo. É importante que o adulto converse com a criança para perceber o que está a criar, sem críticas nem juízos de valor. (cf. Sousa, 2003)

Embora tenhamos observado este fenómeno, este não era o nosso objetivo investigativo. Deixamos, portanto, o desafio.

Pela dimensão do presente relatório seria impossível referir todas as áreas e domínios, portanto decidimos centrar-nos apenas num domínio das expressões: expressão plástica.

Assim, propomos como pista de ação futura, o alargamento a outras áreas contidas nas OCEPE. Embora nos tenhamos centrado apenas na expressão plástica, temos a perfeita consciência de que a criatividade é uma capacidade transversal a qualquer área ou domínio referido naquele documento.

*«Toda a criança é uma artista de qualquer tipo  
cujas capacidades especiais, mesmo que  
insignificantes, devem ser encorajadas como  
contributo para a riqueza infinita da vida em  
comum.*

*Herbert Read» (Reis, 2003, p.13)*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Agrupamento de Escolas José Belchior Viegas (2011-2015). *Projeto Educativo do Agrupamento*. Acedido a 21 de Dezembro de 2013, em [http://www.aejbv.pt/images/stories/Organizacao\\_Pedagogica/Projeto\\_Educativo/P\\_E\\_atualizacao.pdf](http://www.aejbv.pt/images/stories/Organizacao_Pedagogica/Projeto_Educativo/P_E_atualizacao.pdf)
- Bogdan, R.; Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carrascal, L. (2010). *Prácticas en el aula para fomentar la imaginación a la hora de inventar historias*. Autodidacta: Revista on-line. Acedido a 5 de Abril de 2014, em [http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta\\_archivos/numero\\_4\\_archivos/l\\_b\\_carrascal.pdf](http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_4_archivos/l_b_carrascal.pdf).
- Cervera, J. (1989). *En torno de la literatura infantil. Cauce, revista de filología y su didáctica, nº12, pg. 157-168*. Acedido a 1 de Maio de 2014, em [http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce\\_12\\_007.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce12/cauce_12_007.pdf).
- Correia, A.M.; Mesquita, A. (2013). Mestrados & Doutoramentos. *Estratégias para a elaboração de trabalhos científicos: o desafio da excelência*. Porto: Vida Económica
- Craft, A.; Estrela A.; Morais, F.; Woods P.; Jeffrey, B.; Stilwell, I; Ribeiro, M.; Amado, J. (2004). *Criatividade e Educação. Cadernos de criatividade*. Lisboa: Colibri.
- Edwards, C.; Gandini, L.; Forman, G. (1999). *As cem Linguagens da Criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Escaldante, D.; Caldera, R. (2008). *Literatura para niños: uma forma natural de aprender a leer*. Scielo. Acedido a 17 de Maio de 2015, em [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102008000400002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102008000400002&script=sci_arttext).
- Graue, M. E.; Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Porto: Arial Editores.
- Marques, R. (s.d.). *O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal em Vygotsky*. Escola Superior de Educação de Santarém. Acedido em 1 de Dezembro de 2014, em

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/O%20Conceito%20de%20Zona%20de%20Desenvolvimento%20Proximal%20em%20Vygotsky.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/O%20Conceito%20de%20Zona%20de%20Desenvolvimento%20Proximal%20em%20Vygotsky.pdf)
- Martins, V. (2004). *A qualidade da criatividade como mais valia para a educação*. Instituto politécnico de Viseu: Repositório. Acedido a 27 de Abril de 2014, em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/571>.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Miranda, H.S. (2005). O Imaginário nas escolas de Reggio Emilia, Itália. *I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais*. Acedido a 10 de Abril de 2014, em [http://www.gedest.unesc.net/seilacs/imaginario\\_heidemiranda.pdf](http://www.gedest.unesc.net/seilacs/imaginario_heidemiranda.pdf).
- Morais, M.; Bahia, S.; (coords.) (2008). *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*. Braga: Psiquilibrios edições.
- Sousa, M.J.; Baptista, C. S. (2011). Métodos de Investigação. *Como Fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios: Segundo Bolonha. 3ª edição*. Lisboa: Pactor.
- Oliveira-Formosinho, J; Formosinho, J; Lino, D.; Nisa, S. (2013). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. *Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Ramos, A. M. (2010). Literatura para a infância e ilustração. *Leituras em diálogo*. Coleção percursos da literatura infanto-juvenil 2. Porto: Tropelias & Companhia.
- Reis, R. (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rigolet, S. (2009). Ler livros e contar histórias com as crianças. *Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rodari, G. (2006). Gramática da Fantasia. *Introdução à arte de inventar histórias*. Lisboa: Caminho.
- Robinson, K.; Aronica, L. (2011). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L.S. (reimpressão 2014). *La Imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### **Legislação consultada:**

Diário da Republica (1997). Decreto de Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro. *Lei Quadro da Educação Pré-escolar*, publicado no Diário da Republica – I Série – disponível [http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/Circular\\_17\\_DSDC\\_DEPEB\\_2007.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/GTAA/Circular_17_DSDC_DEPEB_2007.pdf).

Diário da Republica (2008). Decreto de Lei nº75/2008 de 22 de Abril. Publicado no Diário da Republica – I Série – nº79 – 22 de Abril de 2008, disponível em [http://www.dgaep.gov.pt/upload/Legis/2008\\_dl\\_75\\_22\\_04.pdf](http://www.dgaep.gov.pt/upload/Legis/2008_dl_75_22_04.pdf).

Diário da Republica (1990). Decreto Lei nº344/90, de 2 de Novembro. Publicado no Diário da Republica – I série – nº 253 – 2 de Novembro de 1990, disponível em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/legisla%C3%A7%C3%A3o/344-1990.pdf>.

# ANEXOS

**ANEXO 1: PLANIFICAÇÃO DA PRIMEIRA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**Anexo 1: Planificação da primeira sequência didática**

Objetivos	Competências (saberes/capacidades/ atitudes)	Áreas de Conteúdo (domínios)	Estratégias/Atividades	Gestão do Ambiente Educativo		Avaliação	
				Espaço/Tempo/Grupo	Recursos Humanos e Materiais	Indicadores	Instrumentos
<p>- Potencializar a imaginação e a criatividade;</p> <p>-Sensibilizar para a reutilização de materiais de desperdício;</p> <p>-Possibilitar a oportunidade de trabalhar em pequenos grupos;</p> <p>- Proporcionar a exploração de diferentes técnicas ligadas à expressão plástica;</p>	<p>- Partilha e aceita outras ideias e opiniões;</p> <p>- Desenvolve a motricidade fina;</p> <p>- Reconhecer a importância da reutilização de materiais;</p> <p>- Desenvolve o sentido estético;</p> <p>-Desenvolve a criatividade e imaginação;</p> <p>- Desenvolve o sentido democrático e o respeito pelo outro;</p>	<p>- Área do Conhecimento do Mundo;</p> <p>- Área de Formação Pessoal e Social;</p> <p>- Área de Expressão e Comunicação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão plástica;</li> <li>• Expressão motora;</li> </ul> <p>- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;</p>	<p>-Conversa com todo o grupo acerca de uma caixa de cartão antes da leitura da história;</p> <p>- Leitura do livro: “Não é uma Caixa”;</p> <p>-Exploração da imaginação questionando o grupo, após a leitura da história, sobre o que poderia ser a caixa de cartão;</p> <p>- Criação de obras de arte utilizando as caixas de cartão e material reutilizável;</p>	<p>- Almofadas, +/- 15 min., grande grupo,</p> <p>- Almofadas, +/- 15 min.; individual,</p> <p>- Almofadas, +/- 15 min.; individual,</p> <p>- Mesa, +/- 40 min., individual;</p>	<p><b>Recursos Humanos:</b></p> <p>- Educadora;</p> <p>-Orientadora da investigação;</p> <p>- Estagiária;</p> <p>- Assistentes operacionais;</p> <p>- 25 Crianças;</p> <p><b>Materiais de destaque:</b></p> <p>- Máquina fotográfica;</p> <p>-Maquina de filmar;</p> <p>-Tintas;</p> <p>-Caixas de cartão;</p> <p>-Material de desperdício;</p> <p>-Pincéis.</p>	<p>- Consegue manifestar ideias imaginativas;</p> <p>- Consegue trabalhar em grupo, ouvindo e respeitando as ideias dos colegas;</p> <p>- Consegue criar algo através do material fornecido;</p> <p>-Expressa ideias diferentes das iniciais relativas à caixa de cartão;</p>	<p>- Observação direta das atividades realizadas;</p> <p>- Fotografias;</p> <p>- Vídeo-gravação;</p> <p>- Produções das crianças;</p>

**ANEXO 2: PLANIFICAÇÃO DA SEGUNDA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**Anexo 2: Planificação da segunda sequência didática**

Objetivos	Competências (saberes/capacidades/ atitudes)	Áreas de Conteúdo (domínios)	Estratégias/Atividades	Gestão do Ambiente Educativo		Avaliação	
				Espaço/Tempo/Grupo	Recursos Humanos e Materiais	Indicadores	Instrumentos
<p>- Potencializar a imaginação e a criatividade;</p> <p>-Possibilitar a oportunidade de trabalhar em pequenos grupos;</p> <p>- Proporcionar a exploração de diferentes técnicas ligadas à expressão plástica;</p>	<p>- Desenvolve a capacidade de partilha e aceitação de ideias e opiniões;</p> <p>-Desenvolve o espírito democrático e o respeito pelo outro;</p> <p>- Desenvolve a motricidade fina;</p> <p>- Desenvolve o sentido estético;</p> <p>-Desenvolve a criatividade e imaginação;</p>	<p>- Área do Conhecimento do Mundo;</p> <p>- Área de Formação Pessoal e Social;</p> <p>- Área de Expressão e Comunicação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão plástica;</li> <li>• Expressão motora;</li> </ul> <p>- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;</p>	<p>- Conversa em grande grupo sobre as opiniões perante uma folha branca com um ponto preto no centro;</p> <p>-Leitura da história “<i>O Ponto</i>”;</p> <p>- Criação individual numa folha A<sub>3</sub> (apenas com um ponto preto no centro), recorrendo à técnica de aguarela, e verbalização de uma explicação da sua própria criação;</p> <p>- Exploração de alguns objetos utilizados pelos pintores, numa parede forrada com papel de cenário, ilustrando a primeira parte da história;</p>	<p>- Almofadas; +/- 15 min.; grande grupo</p> <p>- Espaço exterior, +/- 15 min., grande grupo;</p> <p>- Mesa, +/- 40 min., individual;</p> <p>- Espaço exterior, +/- 45 min.; grande grupo;</p>	<p><b>Recursos Humanos:</b></p> <p>- Educadora;</p> <p>- Estagiária;</p> <p>- Assistentes operacionais;</p> <p>- 25 Crianças;</p> <p><b>Materiais de destaque:</b></p> <p>- Máquina fotográfica;</p> <p>-Maquina de filmar;</p> <p>-Tintas;</p> <p>-Papel de cenário;</p> <p>-Paletas;</p> <p>-Pincéis;</p> <p>-Aguarelas;</p> <p>-Folhas A<sub>3</sub>;</p>	<p>- Consegue manifestar ideias imaginativas;</p> <p>- Sabe esperar pela sua vez;</p> <p>- Consegue criar algo através do material fornecido;</p> <p>-Consegue explicar o que criou;</p> <p>-Participa na construção coletiva do quadro grande;</p>	<p>- Observação direta das atividades realizadas;</p> <p>- Fotografias;</p> <p>- Vídeo-gravação;</p> <p>- Produções das crianças;</p>

**ANEXO 3: PLANIFICAÇÃO DA TERCEIRA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**Anexo 3: Planificação da terceira sequência didática**

Objetivos	Competências (saberes/capacidades/ atitudes)	Áreas de Conteúdo (domínios)	Estratégias/Atividades	Gestão do Ambiente Educativo		Avaliação	
				Espaço/Tempo/Grupo	Recursos Humanos e Materiais	Indicadores	Instrumentos
<p>- Potencializar a imaginação e a criatividade;</p> <p>-Sensibilizar para a reutilização de materiais de desperdício;</p> <p>-Possibilitar a oportunidade de trabalhar em pequenos grupos;</p> <p>- Proporcionar a exploração de diferentes técnicas ligadas à expressão plástica;</p>	<p>- Desenvolve a capacidade de partilha e aceitação de ideias e opiniões;</p> <p>- Desenvolve a motricidade fina;</p> <p>- Reconhece a importância da reutilização de materiais;</p> <p>- Desenvolve o sentido estético;</p> <p>-Desenvolve a criatividade e imaginação;</p> <p>- Desenvolve o sentido democrático e o respeito pelo outro;</p>	<p>- Área do Conhecimento do Mundo;</p> <p>- Área de Formação Pessoal e Social;</p> <p>- Área de Expressão e comunicação;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão plástica;</li> <li>• Expressão motora;</li> </ul> <p>- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;</p>	<p>-Ilustração de um cão antes da leitura da história recorrendo à utilização de lápis de cera;</p> <p>- Leitura de uma história: “<i>O cão mal desenhado</i>”;</p> <p>-Ilustração de um cão após a leitura da história recorrendo à utilização de lápis de cera;</p> <p>- Criação de obras de arte utilizando telas, tintas, pincéis e material reutilizável;</p>	<p>- Mesa, +/- 25 min., individual,</p> <p>- Almofadas, +/- 15 min.; grande grupo;</p> <p>- Mesa, +/- 25 min.; individual,</p> <p>- Mesa, +/- 60 min., pequenos grupos;</p>	<p><b>Recursos Humanos:</b></p> <p>- Educadora;</p> <p>- Estagiária;</p> <p>- Assistentes operacionais;</p> <p>- 25 Crianças;</p> <p><b>Materiais de destaque:</b></p> <p>- Máquina fotográfica;</p> <p>-Maquina de filmar;</p> <p>-Tintas;</p> <p>-Telas;</p> <p>-Material de desperdício;</p> <p>-Pincéis;</p> <p>-Lápis de cera;</p> <p>-Folhas A4;</p>	<p>- Consegue manifestar ideias imaginativas;</p> <p>- Consegue trabalhar em grupo;</p> <p>- Consegue criar algo através do material fornecido;</p> <p>-Apresenta produções mais elaboradas após a leitura da história;</p>	<p>- Observação direta das atividades realizadas;</p> <p>- Fotografias;</p> <p>- Vídeo-gravação;</p> <p>- Produções das crianças;</p>

**Anexo 4: Diário de campo**

**1. Primeira sequência didática (28/03/2014)**

**1º Passo:**

Em grande grupo, colocámos uma caixa de cartão vazia no centro e questionámos todas as crianças sobre que poderia ser aquele objeto.

Obtivemos as seguintes respostas:

- Criança X: uma caixa
- Criança Q: uma caixa
- Criança K: uma caixa
- Criança O: uma caixa
- Criança U: uma caixa
- Criança I: uma caixa
- Criança G: uma caixa
- Criança H: uma caixa
- Criança C: uma caixa
- Criança F: uma caixa
- Criança B: uma caixa
- Criança J: uma caixa
- Criança M: uma caixa
- Criança A: uma caixa
- Criança L: uma caixa
- Criança N: uma caixa
- Criança E: uma caixa
- Criança Z: uma caixa
- Criança S: uma caixa
- Criança D: uma caixa
- Criança P: uma caixa

Foi interessante ver a convicção com que todas as crianças afirmavam que aquele objeto era apenas uma caixa de cartão vazia. Não revelaram qualquer poder imaginativo, pois apenas se concentraram a dizer aquilo que observavam.

**2º Passo:**

De seguida foi feita uma leitura acompanhada pela exploração da ilustração junto das crianças.

**3º Passo:**

Depois da leitura e exploração da história, voltámos a questionar as crianças sobre o que seria aquele objeto que, inicialmente, para todo o grupo, era apenas uma simples caixa de cartão vazia.

Obtivemos respostas a dois níveis:

**1º Nível**

- Criança X: Um elefante;
- Criança Q: Um carro de corridas;
- Criança K: Um camião;
- Criança O: um prédio;
- Criança U: um foguetão;
- Criança I: Um carro de corridas;
- Criança G: Um robot;
- Criança H: Um elefante;
- Criança C: Uma casa;
- Criança F: Não respondeu;
- Criança B: Uma casa;
- Criança J: Uma porta;
- Criança M: Um balão de ar quente;
- Criança A: Um carro de corridas;
- Criança L: Um barco de piratas;
- Criança N: Um barco de piratas;
- Criança E: Um balão de ar quente;
- Criança Z: Um barco de piratas;
- Criança S: Um carro de corridas;
- Criança D: Um foguetão;
- Criança P: Um carro de corridas;

2º Nível

- Criança X: Um leão, uma escavadora;
- Criança Q: Um crocodilo;
- Criança K: Cartas;
- Criança O: Um macaco, um tubarão;
- Criança U: Um carro de bombeiros;
- Criança I: Uma banheira;
- Criança G: A bela adormecida;
- Criança H: Um helicóptero, um rinoceronte;
- Criança C: Um livro, um coelho;
- Criança F: Não respondeu;
- Criança B: Uma princesa;
- Criança J: Uma estátua;
- Criança M: Uma fogueira;
- Criança A: Um crocodilo, um tigre;
- Criança L: Um telescópio, um carro da policia;
- Criança N: Um cão;
- Criança E: Um avião;
- Criança Z: Uma princesa;
- Criança S: Uma joaninha;
- Criança D: Uma casa;
- Criança P: Uma tartaruga;

Observamos que as respostas que considerámos num primeiro nível estão diretamente relacionadas com a história, no entanto, as respostas agrupadas num segundo nível surpreendem-nos.

**4º Passo:**

O 4º passo é dedicado à criação em pequeno grupo.

Materiais – caixas de cartão vazias, matéria de desperdício, cola branca, tintas, pincéis.

Distribuámos as crianças por 4 pequenos grupos, 3 grupos de 5 crianças e 1 grupo com 6 crianças. Cada pequeno grupo contou com a colaboração de um adulto, que apenas ajudou na organização, nunca influenciando no resultado das produções.

Observamos que:

- Os elementos de cada grupo respeitaram-se;
- As crianças mostraram-se interessadas e motivadas;
- Respeitaram as regras inicialmente discutidas;
- As criações não correspondem ao que foi referido na conversa em grande grupo.

## **2. Segunda sequência didática (13/05/2014)**

### **1º Passo:**

Começamos por mostrar uma folha branca com um ponto preto no centro, para descobrir o que as crianças achavam sobre o que observavam. Assim, perguntamos a todas as crianças o que conseguiam ver naquela folha.

Obtivemos as seguintes respostas:

- Criança A: Um ponto preto;
- Criança B: Um ponto preto;
- Criança C: Um ponto preto;
- Criança D: Um ponto preto;
- Criança E: Um ponto preto;
- Criança F: Um ponto preto;
- Criança G: Um ponto preto;
- Criança H: Um ponto preto;
- Criança I: Um ponto preto;
- Criança J: Um ponto preto;
- Criança K: Um ponto preto;
- Criança L: Um ponto preto;
- Criança M: Um ponto preto;
- Criança N: Um ponto preto;
- Criança O: Um ponto preto;
- Criança P: Um ponto preto;

### **2º Passo:**

De seguida, foi feita uma leitura acompanhada pela exploração das ilustrações, junto das crianças.

### 3º Passo:

Depois da leitura e exploração da história, demos a cada criança uma folha branca com um ponto preto no centro e pedimos que cada criança criasse algo a partir daquele ponto preto.

Conversámos com cada uma das crianças, durante a construção da produção, para descobrir o que significava aquele ponto preto. Obtivemos as seguintes respostas:

- Criança A: A criança referiu que estava a pintar uma cobra e que aquele ponto era uma bola de futebol;
- Criança B: A criança referiu que estava a pintar bolinhas, uma nuvem e uma menina;
- Criança C: A criança referiu que estava a pintar uma boneca e um peixe, e que a bolinha preta era o olho do peixe;
- Criança D: A criança referiu que estava a pintar um fantasma, e que aquela bolinha preta era um dos olhos do fantasma. Disse, ainda, que tinha muito medo de fantasmas;
- Criança E: Esta criança disse que estava a desenhar uma estrada, e que a bolinha era um carro de corridas;
- Criança F: Esta criança estava a pintar um arco-íris, porque, tal como referiu, adora as cores do arco-íris. Relativamente ao pontinho preto, esta referiu que podia ser um passarinho que voava sobre o arco-íris;
- Criança G: A criança referiu que estava a desenhar uma castanha e um coração, e que o pontinho preto era uma semente;
- Criança H: Esta criança referiu que estava a desenhar uma pessoa, uma casa e que o pontinho preto era a lua;
- Criança I: Esta criança referiu que estava a pintar o sistema solar, em que o pontinho preto era um planeta;
- Criança J: A criança referiu que estava a pintar um dinossauro, e que o pontinho preto era a comida dele;
- Criança K: A criança referiu que todos aqueles desenhos que ele tinha feito eram feijões mágicos;
- Criança L: Esta criança referiu que estava a pintar o fundo do mar (peixinhos e um submarino), e que aquele pontinho preto era a porta do submarino;

## ANEXO 4: NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO

- Criança M: Esta criança referiu que estava a pintar a taça do Faísca Macqueen, o carro do Faísca e a ele próprio, sendo o pontinho preto uma medalha;

- Criança N: A criança referiu que estava a pintar umas bolinhas, uma pessoa e uma casa, e que a bolinha preta era uma janela da casa;

- Criança O: Esta criança referiu que estava a pintar um mostro, que estava a comer uma bolacha de chocolate (pontinho preto);

- Criança P: Esta criança referiu que estava a pintar umas bolinhas e uma roda;

Conhecendo o grupo, podemos dizer que todas as produções centram-se nas necessidades, interesses, medos e nas aprendizagens anteriormente apreendidas pelas crianças.

A necessidade da representação humana é muito visível na presente atividade.

### **4º Passo:**

A criação de grupo foi construída por todas as crianças, em simultâneo, recorrendo a tintas, pincéis e a um papel de cenário muito grande, colocado preso a uma parede no espaço exterior. Pedimos ao grupo que, em conjunto, criasse uma obra de arte tal como a Vera da história o tinha feito.

O espaço exterior foi escolhido com o intuito de rentabilizar todo o espaço disponível dentro da instituição. Este espaço é bastante harmonioso e podemos ouvir os sons da natureza.

Observámos que:

- As crianças conseguiram respeitar o espaço;
- Não houve confusão nem conflitos;
- Partilharam ideias e opiniões;
- Mostraram empenho e dedicação;
- Conseguiram descobrir as cores secundárias e terciárias a partir da experimentação;
- Utilizaram figuras geométricas;
- Misturaram produções para formar novas imagens;

De forma a valorizar o trabalho desenvolvido por todo o grupo, falei com toda a instituição, para saber se seria possível afixar a produção na entrada da instituição.

Assim, depois de a proposta ser aprovada, sem as crianças verem, afixei a produção à porta do jardim de infância. No dia seguinte, quando as crianças chegaram, ficaram deslumbradas e orgulhosas perante o seu trabalho. Foi uma boa surpresa para todo o grupo e até mesmo para os pais.

### **3. Segunda sequência didática (13/05/2014)**

#### **1º Passo:**

Pedimos para que cada criança, de forma individual, desenhasse um cão, utilizando como recurso lápis de cera e folhas brancas.

Observámos que:

- As produções já manifestavam algumas ideias criativas, pois temos estimulado o grupo nesse sentido. Fiquei porém um pouco receosa de que a sequência didática não resultasse, no sentido de não haver evolução/ diferenças nas produções após a leitura do livro.

#### **2º Passo:**

De seguida, foi feita uma leitura acompanhada pela exploração da ilustração junto das crianças.

#### **3º Passo:**

Depois da leitura e exploração da história, demos o mesmo material a cada uma das crianças e pedimos para que desenhassem novamente um cão.

Observámos que:

- Houve grandes diferenças nas produções ao nível da cor, forma e tamanho;
- Utilizaram cores como o dourado e o prateado, cores estas pouco exploradas anteriormente;
- Algumas crianças utilizaram figuras geométricas como recurso;
- As produções saíram muito mais coloridas;

### **4º Passo:**

**Material:** Telas, material de desperdício, tintas, pincéis, lápis de carvão e folhas de rascunho.

Esta atividade foi desenvolvida em pequenos grupos - 2 grupos de 5 crianças, 1 grupo de 4 crianças, e 1 grupo de 6 crianças – dividida em 4 fases.

- Fase 1: “Escolha dos pequenos grupos” – esta escolha foi feita de forma democrática, pois acreditamos que assim as crianças desenvolvem o seu espírito crítico e sentido democrático.
- Fase 2: “Construção de um esboço” – Como cada grupo só tinha na sua posse uma tela, decidimos dar a cada um dos grupos uma folha e lápis de carvão, para que, em conjunto, construíssem um esboço que agradasse a todo o grupo.
- Fase 3: “Produção em tela” – O grande grupo nunca tinha trabalhado em tela, o que foi para todas as crianças uma novidade que trouxe empenho e motivação. Todos os pequenos grupos souberam comunicar, tendo eu sentido uma evolução ao longo do meu tempo de estágio na presente sala de jardim de infância.
- Fase 4: “Acabamento da produção com a colagem de material de desperdício” – Depois de seca, cada um dos pequenos grupos, completou a sua criação com material de desperdício existente na sala.

As crianças estavam muito empenhadas e motivadas na produção em pequeno grupo, porque, tal como estas afirmam: “fiz com os meus amigos”, e isso para cada uma das crianças é muito importante.

### **5º Passo: “Autoavaliação”**

Numa última fase, decidimos experimentar algo novo, a autoavaliação. Assim, cada uma das crianças foi confrontada com as três produções e teve de se autoavaliar.

Colocámos à sua disposição as três produções:

- **1ª Produção:** produção individual criada antes da leitura da história;
- **2ª Produção:** produção individual criada após a leitura da história;
- **3ª Produção:** produção em pequeno grupo criada após a leitura da história;

Autoavaliação:

#### ANEXO 4: NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO

- Criança B: autoavaliando as duas produções individuais, a criança referiu que gostou mais da segunda porque tinha utilizado as cores preferidas. Autoavaliando as três produções, em simultâneo, a criança gostou mais da que realizou em grupo, porque trabalhou junto dos amigos;
- Criança C: Na sua autoavaliação das duas produções individuais, a criança referiu que gostava mais da segunda, porque tinha muito mais cor e porque utilizava figuras geométricas. Autoavaliando as três produções em simultâneo, a criança referiu que gostava mais da terceira por ter sido realizada junto dos amigos;
- Criança D: Autoavaliando as duas produções individuais, a criança referiu que gostou mais da segunda, porque tinha utilizado mais cores. Autoavaliando as três produções, em simultâneo, a criança gostou mais da que realizou em grupo, porque trabalhou junto dos amigos;
- Criança E: Autoavaliando as duas produções individuais, a criança referiu que gostou mais da segunda, porque tinha utilizado cores mais vivas. Autoavaliando as três produções, em simultâneo, a criança gostou mais da que realizou em grupo, porque trabalhou junto dos amigos;
- Criança F: A criança autoavaliou-se apenas apontando para as produções de que mais gostava, pois apresenta graves problemas de comunicação. Assim, quando a confrontei com as duas produções individuais, esta referiu a segunda produção. Já quando coloquei as três produções à sua frente, a criança referiu a produção desenvolvida em pequeno grupo soltando a palavra “amigos”.
- Criança G: Na sua autoavaliação das duas produções individuais, a criança referiu que gostava mais da segunda, porque tinha muito mais cor. Autoavaliando as três produções, em simultâneo, a criança referiu que gostava mais da terceira por ter sido realizada junto dos amigos;
- Criança H: Na sua autoavaliação das duas produções individuais, a criança referiu que gostava mais da segunda porque tinha muito mais cor. Autoavaliando as três produções, em simultâneo, a criança referiu que gostava mais da terceira por ter sido realizada junto dos amigos;
- Criança I: Na sua autoavaliação das duas produções individuais, a criança referiu que gostava mais da segunda porque tinha muito mais cor e porque utilizou

#### ANEXO 4: NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO

figuras geométricas. Autoavaliando as três produções, em simultâneo, a criança referiu que gostava mais da terceira por ter sido realizada junto dos amigos;

- Criança J: Na sua autoavaliação das duas produções individuais, a criança referiu que gostava mais da segunda porque utilizou muitas cores em simultâneo. Autoavaliando as três produções ao mesmo tempo, a criança referiu que gostava mais da terceira, por ter sido realizada junto dos amigos;
- Criança K: Na sua autoavaliação das duas produções individuais, a criança referiu que gostava mais da segunda, porque utilizou muitas cores em simultâneo. Autoavaliando as três produções ao mesmo tempo, a criança referiu que gostava mais da terceira, por ter sido realizada junto dos amigos e porque liderou o grupo de trabalho equilibrando as ideias e opiniões que iam surgindo;
- Criança L: Autoavaliando as duas produções individuais, a criança referiu que gostou mais da segunda porque tinha utilizado as cores preferidas. Autoavaliando as três produções em simultâneo, a criança gostou mais da que realizou em grupo, porque trabalhou junto dos amigos;
- Criança M: Autoavaliando as duas produções individuais, a criança referiu que gostou mais da segunda porque tinha utilizado cores diferentes, como o dourado e o prateado. Autoavaliando as três produções, em simultâneo, a criança gostou mais da que realizou em grupo, porque trabalhou junto dos amigos;
- Criança N: Na sua autoavaliação das duas produções individuais, a criança referiu que gostava mais da segunda, porque utilizou muitas cores vivas em simultâneo. Autoavaliando as três produções ao mesmo tempo, a criança referiu que gostava mais da terceira por ter sido realizada junto dos amigos;
- Criança O: Autoavaliando as duas produções individuais, a criança referiu que gostou mais da segunda, porque tinha utilizado cores diferentes como o prateado. Autoavaliando as três produções, em simultâneo, a criança gostou mais da que realizou em grupo, porque trabalhou junto dos amigos;
- Criança P: Na sua autoavaliação das duas produções individuais, a criança referiu que gostava mais da segunda, porque utilizou muitas cores vivas em simultâneo e porque as cabeças dos cães estavam mais bonitas. Autoavaliando as três produções ao mesmo tempo, a criança referiu que gostava mais da terceira por ter sido realizada junto dos amigos;

#### ANEXO 4: NOTAS DO DIÁRIO DE CAMPO



- Criança U: Na sua autoavaliação das duas produções individuais, a criança referiu que gostava mais da segunda porque utilizou muitas cores em simultâneo e porque tentou escrever a palavra cão. Autoavaliando as três produções ao mesmo tempo, a criança referiu que gostava mais da terceira por ter sido realizada junto dos amigos;
- Criança V: Na sua autoavaliação das duas produções individuais, a criança referiu que gostava mais da segunda, porque utilizou muitas cores em simultâneo. Autoavaliando as três produções ao mesmo tempo, a criança referiu que gostava mais da terceira por ter sido realizada junto dos amigos;
- Criança X: Na sua autoavaliação das duas produções individuais, a criança referiu gostava mais da segunda porque utilizou muitas cores em simultâneo. Autoavaliando as três produções ao mesmo tempo, a criança referiu que gostava mais da terceira por ter sido realizada junto dos amigos;
- Criança Z: Na sua autoavaliação das duas produções individuais, a criança referiu gostava mais da segunda porque utilizou mais cores em simultâneo e porque o cão estava muito mais bonito (mais perceptível). Autoavaliando as três produções ao mesmo tempo, a criança referiu que gostava mais da terceira por ter sido realizada junto dos amigos;

**ANEXO 5: TABELA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS/ PRIMEIRA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**



**Anexo 5: Tabela de recolha e tratamento de dados/ Primeira sequência didática**

**Instrumentos de recolha de dados utilizados:** observação participante, vídeo-gravação e registos referidos no diário de campo

**Data:** 28/03/2014

Registo de observação da primeira sequência didática: verificar se o livro intitulado <i>Não é uma caixa</i> influencia a imaginação e a criatividade da criança						
Grupos	Crianças	Idades (anos)	Comentário antes da leitura da história	Primeiro comentário após a leitura da história	Segundo comentário após a leitura da história	Produções
Grupo 1	Criança X	5	Uma caixa	Um elefante	Um leão, uma escavadora	
	Criança Q	5	Uma caixa	Um carro de corridas	Um crocodilo	
	Criança K	5	Uma caixa	Um camião	Cartas	
	Criança O	5	Uma caixa	Um prédio	Um macaco, um tubarão	
	Criança U	5	Uma caixa	Um foguetão	Um carro de bombeiros	
Grupo 2	Criança I	5	Uma caixa	Um carro de corridas	Uma banheira	
	Criança G	6	Uma caixa	Um robô	A bela adormecida	
	Criança H	5	Uma caixa	Um elefante	Um helicóptero, um rinoceronte	
	Criança C	6	Uma caixa	Uma casa	Um livro, um coelho	
	Criança F	5	Uma caixa	Não respondeu	Não respondeu	

**ANEXO 5: TABELA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS/ PRIMEIRA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**





<b>Grupo 3</b>	<b>Criança B</b>	4	Uma caixa	Uma casa	Uma princesa	
	<b>Criança J</b>	4	Uma caixa	Uma porta	Uma espátula	
	<b>Criança M</b>	4	Uma caixa	Um balão de ar quente	Uma fogueira	
	<b>Criança A</b>	4	Uma caixa	Um carro de corridas	Um crocodilo, um tigre	
	<b>Criança L</b>	3	Uma caixa	Um barco de piratas	Um telescópio, um carro de polícia	
	<b>Criança N</b>	4	Uma caixa	Um barco de piratas	Um cão	
<b>Grupo 4</b>	<b>Criança E</b>	3	Uma caixa	Um balão de ar quente	Um avião	
	<b>Criança Z</b>	3	Uma caixa	Um barco de piratas	Uma princesa	
	<b>Criança S</b>	3	Uma caixa	Um carro de corridas	Uma joaninha	
	<b>Criança D</b>	3	Uma caixa	Um foguetão	Uma casa	
	<b>Criança P</b>	3	Uma caixa	Um carro de corridas	Uma tartaruga	

**ANEXO 6: TABELA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS/ SEGUNDA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**






**Anexo 6: Tabela de recolha e tratamento de dados/ Segunda sequência didática**

**Instrumentos de recolha de dados utilizados:** observação participante, vídeo-gravação e registos referidos no diário de campo






Data: 13/05/2014

Registo de observação da segunda sequência didática: verificar se o livro titulado “O Ponto” influencia a imaginação e a criatividade da criança (atividade desenvolvida individualmente)					
Crianças	Idades (anos)	Comentários das crianças perante um ponto preto numa folha branca	Produções	Comentários	Observações
Criança A	4	Um ponto preto		<p>“E o (...), o que está a pintar?” (Estagiária)</p> <p>“É uma cobra e bolas de futebol.” (Criança)</p>	Manifestação dos interesses e motivações das crianças.
Criança B	4	Um ponto preto		<p>“O que estás a fazer a partir do teu ponto?” (Estagiária)</p> <p>“Bolinhas, uma menina e umas nuvens.” (Criança)</p>	<p>Representação baseada em pontos.</p> <p>Representação da figura humana presente.</p>
Criança C	6	Um ponto preto		<p>“E a (...) o que está a fazer a partir do seu ponto?” (Estagiária)</p> <p>“Uma boneca e um peixe.” (Criança)</p>	Representação da figura humana presente.
Criança D	3	Um ponto preto		<p>“E a (...) o que está a pintar?” (Estagiária)</p> <p>“Um fantasma.” (Criança)</p>	Manifestação dos seus medos.



**ANEXO 6: TABELA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS/ SEGUNDA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Criança E	3	Um ponto preto		<p>“Conta-me lá o que estás a pintar?” (Estagiária)          “Estou a fazer uma estrada.” (Criança)</p>	<p>Manifestação dos interesses e motivações das crianças.</p>
Criança F	5	Um ponto preto		<p>“E a (...) o que está a pintar?” (Estagiária)          “Estou a pintar um arco-íris.” (Criança)</p>	<p>Manifestação dos interesses e motivações das crianças.</p>
Criança G	6	Um ponto preto		<p>“O que tu estás a pintar a partir do teu ponto?” (Estagiária)          “Estou a desenhar uma castanha, e um coração.” (Criança)          “E o pontinho preto é o que?” (Estagiária)          “É uma semente.” (Criança)</p>	<p>Manifestação da assimilação de aprendizagens anteriormente exploradas.</p>
Criança H	5	Um ponto preto		<p>“(…), o que estás a pintar com as tuas aguarelas?” (Estagiária)          “Uma pessoa.” (Criança)          “E ao lado da pessoa?” (Estagiária)          “Uma casa.” (Criança)          “E no céu?” (estagiária)          “Uma lua preta.” (Criança)</p>	<p>Representação da figura humana presente.</p>
Criança I	5	Um ponto preto		<p>“O que estás a pintar a partir do teu ponto?” (Estagiária)          “Estou a fazer o espaço e os planetas.” (Criança)</p>	<p>Manifestação dos interesses e motivações das crianças.</p> <p>Manifestação da assimilação de aprendizagens anteriormente exploradas.</p>

**ANEXO 6: TABELA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS/ SEGUNDA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Criança J	4	Um ponto preto		<p>“Conta-me lá o que estás a pintar a partir do teu ponto?” (Estagiária)          “Um dinossauro.” (Criança)</p>	<p>Manifestação dos interesses e motivações das crianças.</p>
Criança K	5	Um ponto preto		<p>“O que tu estás a pintar a partir do teu ponto?” (Estagiária)          “Uns feijões mágicos.” (Criança)</p>	<p>Manifestação da assimilação de aprendizagens anteriormente exploradas.</p>
Criança L	3	Um ponto preto		<p>“E o (...) o que está a pintar a partir do seu ponto?” (Estagiária)          “Estou a pintar o fundo do mar. São os peixinhos e um submarino.” (Criança)</p>	<p>Manifestação dos interesses e motivações das crianças.</p>
Criança M	4	Um ponto preto		<p>“E o (...) o que está a pintar?”          “A taça do Faisca Macqueen, o carro do Faisca e eu.” (Criança)</p>	<p>Manifestação dos interesses e motivações das crianças.</p>
Criança N	4	Um ponto preto		<p>“O que estás a pintar com as tuas aguarelas?” (Estagiária)          “Umhas bolinhas, uma pessoa e uma casa.” (Criança)</p>	<p>Representação baseada em pontos.</p>

**ANEXO 6: TABELA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS/ SEGUNDA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

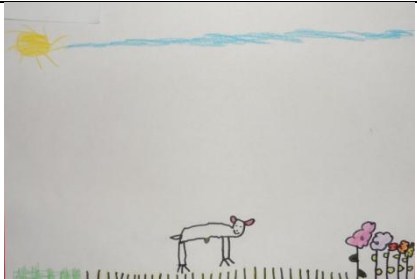
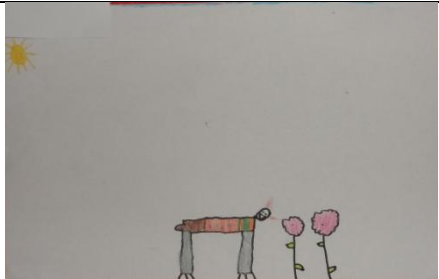
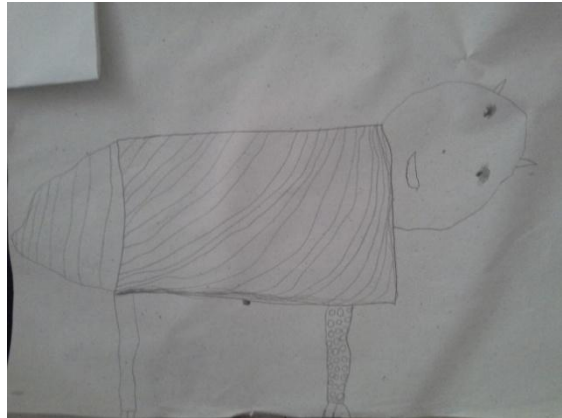


Criança O	5	Um ponto preto		<p>“O que estás a pintar?” (Estagiária) “Estou a pintar um Monstro” (Criança)</p>	<p align="center">Manifestação dos interesses e motivações das crianças.</p>
Criança P	3	Um ponto preto		<p>“O que estás a pintar a partir do teu ponto?” (Estagiária) “Umas bolinhas e uma roda” (Criança)</p>	<p>Esta criança apenas tem três anos de idade feitos há pouco tempo e acabou por ser influenciada pela produção da criança que estava à sua frente.</p> <p align="center">Representação baseada em pontos.</p>

**ANEXO 7: TABELA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS/ TERCEIRA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**






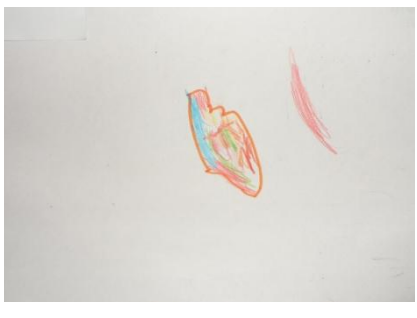

**Anexo 7: Tabela de recolha e tratamento de dados/ Terceira sequência didática**

**Instrumentos de recolha de dados utilizados:** observação participante, vídeo-gravação e registos referidos no diário de campo



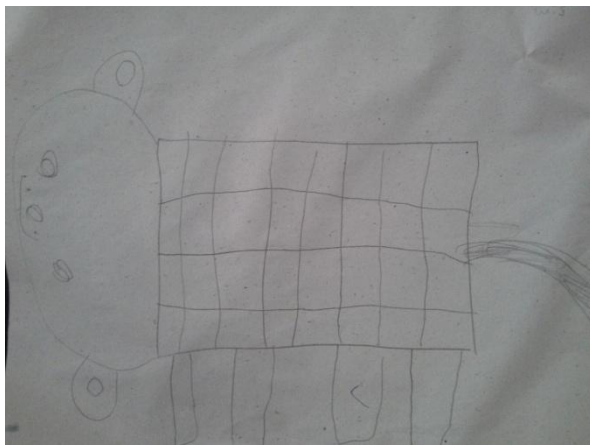


**Data:** 13/06/2014

Registo de observação da terceira sequência didática: verificar se o livro titulado “O cão mal desenhado” influencia a imaginação e a criatividade da criança					
Crianças	Atividade desenvolvida de forma individual			Atividade desenvolvida em pequenos grupos	Avaliação das crianças perante as três produções
	Produção antes da leitura da história (1)	Produção após a leitura da história (2)	Avaliação da criança perante as duas produções	Esboço e Produção (3)	
Criança Q/ 5 anos			Preferência pela produção 2		Preferência pela produção 3
Criança E/ 3 anos			Preferência pela produção 2		Preferência pela produção 3

ANEXO 7: TABELA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS/ TERCEIRA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Criança U/ 6 anos			Preferência pela produção 2		Preferência pela produção 3
Criança O/ 5 anos			Preferência pela produção 2		Preferência pela produção 3
Criança D/ 3 anos			Preferência pela produção 2		Preferência pela produção 3



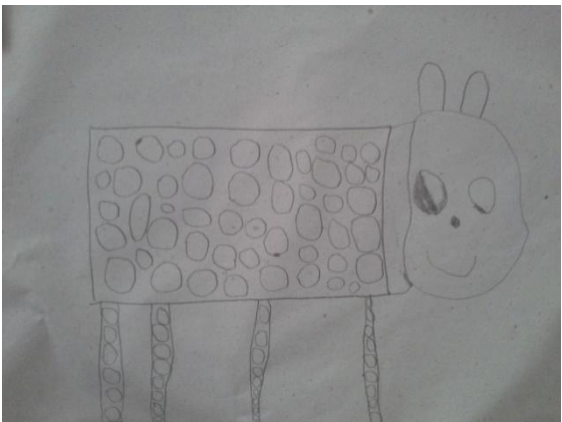
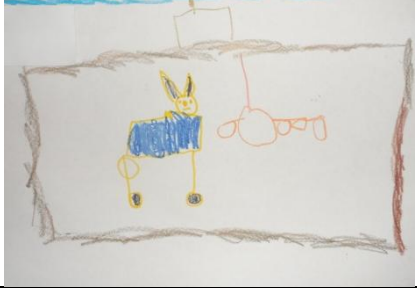




**ANEXO 7: TABELA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS/ TERCEIRA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Registo de observação da terceira sequência didática: verificar se o livro titulado “O cão mal desenhado” influencia a imaginação e a criatividade da criança					
Crianças	Atividade desenvolvida de forma individual			Atividade desenvolvida em pequenos grupos	Avaliação das crianças perante as três produções
	Produção antes da leitura da história (1)	Produção após a leitura da história (2)	Avaliação da criança perante as duas produções	Esboço e Produção (3)	
Criança G/ 5 anos			Preferência pela produção 2		Preferência pela produção 3
Criança B/ 4 anos			Preferência pela produção 2		Preferência pela produção 3



**ANEXO 7: TABELA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS/ TERCEIRA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Criança I / 5 anos			Preferência pela produção 2		Preferência pela produção 3
Criança F / 3 anos			Preferência pela produção 2		Preferência pela produção 3
Criança H / 6 anos			Preferência pela produção 2		Preferência pela produção 3



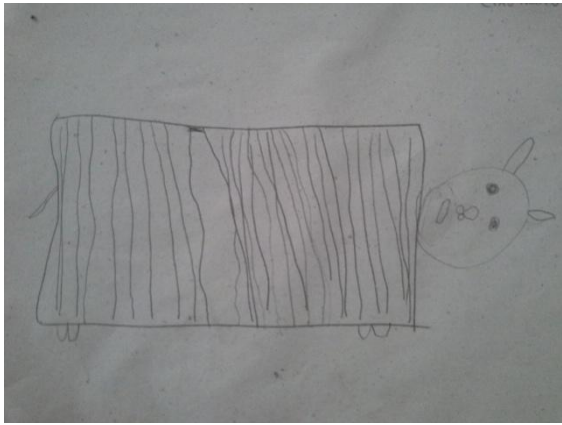


ANEXO 7: TABELA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS/ TERCEIRA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Registo de observação da terceira sequência didática: verificar se o livro titulado “O cão mal desenhado” influencia a imaginação e a criatividade da criança					
Crianças/ idade (anos)	Atividade desenvolvida de forma individual			Atividade desenvolvida em pequenos grupos	Avaliação das crianças perante as três produções
	Produção antes da leitura da história (1)	Produção após a leitura da história (2)	Avaliação da criança perante as duas produções	Esboço e Produção (3)	
Criança K/ 5 anos			Preferência pela produção 2		Preferência pela produção 3
Criança J/ 4 anos			Preferência pela produção 2		
Criança N/ 4 anos			Preferência pela produção 2		Preferência pela produção 3




**ANEXO 7: TABELA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS/ TERCEIRA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Criança Z/ 3 anos			Preferência pela produção 2		Preferência pela produção 3
Criança M/ 4 anos			Preferência pela produção 2		Preferência pela produção 3

**ANEXO 7: TABELA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS/ TERCEIRA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Registo de observação da terceira sequência didática: verificar se o livro titulado “O cão mal desenhado” influencia a imaginação e a criatividade da criança					
Crianças	Atividade desenvolvida de forma individual			Atividade desenvolvida em pequenos grupos	Avaliação das crianças perante as três produções
	Produção antes da leitura da história (1)	Produção após a leitura da história (2)	Avaliação da criança perante as duas produções	Esboço e Produção (3)	
Criança C/ 6 anos			Preferência pela produção 2		Preferência pela produção 3
Criança X/ 5 anos			Preferência pela produção 2		Preferência pela produção 3

**ANEXO 7: TABELA DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS/ TERCEIRA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

Criança P/ 3 anos			Preferência pela produção 2		Preferência pela produção 3
Criança L/ 3 anos			Preferência pela produção 2		Preferência pela produção 3
Criança V/ 3 anos			Preferência pela produção 2		Preferência pela produção 3