

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Escola Superior de Educação e Comunicação

**Imaginação e criatividade em Jardim de Infância
– O livro como fonte do imaginário.**

Hélia Carina Guerreiro Assunção

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada para a obtenção do grau de Mestre em
Educação Pré-escolar**

**Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Olga Fonseca**

2018

Imaginação e criatividade em Jardim de Infância
O livro como fonte do imaginário.

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

Copyright _____ - 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.

A menina dos livros

Eu sou a menina dos livros

Venho de um mundo de histórias

E na minha imaginação eu flutuo

Eu naveguei pelo mar das palavras para te perguntar se queres vir comigo

Algumas pessoas esqueceram-se de onde vivo

Mas através destas palavras eu posso mostrar te o caminho

Vamos ter de viajar por montanhas de faz de conta

Vamos descobrir tesouros na escuridão

*Podemos perder-nos em florestas de contos de fadas e escapar de monstros em castelos
assombrados*

Vamos dormir em nuvens de canções e gritar muito alto no espaço sideral

Porque este é o mundo que nós construímos a partir das histórias

A nossa casa é uma casa de invenção onde toda a gente pode entrar

Porque a imaginação é livre.

Menina dos livros de Oliver Jeffers e Sam Winston

Dedico este relatório ao meu marido, Ricardo Martins, e à minha filha Maria Martins.

Sem vocês, simplesmente, não teria sido possível.

Agradecimentos

Sem o apoio de algumas pessoas nunca teria conseguido chegar até aqui, por isso é importante agradecer, reconhecendo e dando a conhecer quem me acompanhou nos piores e melhores momentos desta caminhada. É muito bom partilhar os bons momentos com quem mais gostamos mas mais importante ainda é ter alguém ao nosso lado para nos ouvir e aconselhar nos momentos menos bons. Estou aqui porque me deram forças, porque existiram pessoas que acreditaram em mim, que me valorizaram nos momentos em que sentia que não conseguia mais, nos momentos em que tive vontade de desistir.

Agradeço à minha orientadora, Doutora Olga Fonseca, pela amabilidade em ter me aceitado como sua orientanda, e apoiado durante a execução deste relatório, esclarecendo as minhas dúvidas e ajudando-me a ultrapassar as barreiras para concluir o mesmo.

Agradeço à minha Professora e amiga Maria Helena Horta, uma pessoa maravilhosa e generosa, que me apoiou em muitos momentos deste percurso. As suas partilhas mudaram muito de mim, tornei-me mais forte, mais segura e confiante, aprendi a valorizar e a reconhecer os meus pontos positivos e a aceitar os negativos, trabalhando sempre para os ultrapassar.

Agradeço à minha educadora cooperante, educadora Patrícia Simões, por toda a disponibilidade concedida ao longo do tempo que permaneci na sua sala. Entregou-me muitas vezes a sua sala de atividades com todo à vontade e confiança, permitindo assim, que por alguns momentos eu sentisse que aquela sala e aquele grupo de crianças eram meus e de minha responsabilidade, isso fez-me crescer.

A duas amigas muito especiais, família do coração, Ângela Peixoto e Carolina Pereira, que apesar de todas as minhas ausências ao longo deste percurso, sempre me apoiaram e estiveram presentes para uma palavra amiga, um abraço de coragem.

Agradeço á minha irmã Andreia Assunção, melhor amiga, confidente e companheira, sempre com uma palavra positiva.

Aos meus pais, Ana Paula Assunção e João Assunção agradeço pelo incentivo que me deram para que nunca desistisse e enfrentasse os obstáculos com força e determinação. Os obstáculos que surgiram nas nossas vidas serviram para fazer de mim uma mulher mais forte.

Aos meus sogros, Dilar Martins e Amândio Martins que me apoiaram e ajudaram sempre, em muitos e diversos aspetos, dos quais jamais esquecerei. Sem eles não seria possível.

Por fim, às três pessoas mais importantes da minha vida...

Em primeiro lugar, agradeço ao companheiro mais importante desta caminhada, ao meu marido, Ricardo, por toda a compreensão e força, por me proporcionar esta oportunidade de lutar pelo meu sonho sem nunca voltar atrás, sem nunca desistir. Amo-te Ricardo.

Agradeço também à minha filha, que num determinado momento da minha vida, tornou-se na minha fonte de energia para seguir este caminho sem olhar para trás, e sem arrependimentos, foi por ti que segui em frente, é graças a ti e ao teu pai que estou aqui. Amo-te Maria.

Depois, à minha estrelinha avó, sem estar presente fisicamente, foram as lembranças e recordações de tudo o que me proporcionaste em vida que me deram forças para continuar em muitos momentos.

Resumo

O presente relatório de investigação tem como objetivo a obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar e partiu de três temáticas que têm muita importância para mim: a imaginação, a criatividade e a literatura para a infância.

Ao longo deste relatório expõe-se um trabalho realizado com um grupo de crianças de uma sala heterogénea num jardim de infância em Olhão, com o objetivo de investigar se a literatura para a infância estimula a imaginação, a criatividade e o imaginário das crianças. Assim, o tema é a “Imaginação e criatividade no jardim de infância - o livro como fonte do imaginário.”

Deste relatório é parte integrante o “Enquadramento teórico”, onde consta a pesquisa para fundamentar a investigação; a “Metodologia”, onde refiro qual o método de investigação utilizado; a “Conclusão”, onde apresento a resposta à questão de partida.

Quando iniciei a minha PES, verifiquei que, na sala onde me encontrava a estagiar, as crianças tinham pouco contacto com os livros e, aquando da minha primeira intervenção, decidi levar para a sala uma história para perceber qual seria a reação do grupo de crianças. Consegui captar a atenção, a concentração e a participação espontânea.

Para apoiar esta investigação, planifiquei duas sequências didáticas com duas fases cada. Planifiquei a primeira sequência didática partindo da obra “*Não é uma caixa*” do autor Antoinette Portis; na segunda, numa primeira fase, recorreremos ao livro “*The Paper Bag Princess*”, e numa segunda fase explorámos o livro “*Ainda Nada?*” do autor Christian Voltz.

Para obter resposta às questões, optámos por uma metodologia de natureza qualitativa, uma observação participante, recorrendo a instrumentos de registo como as notas do diário de campo, observação direta e fotografias.

Palavras-chave: Imaginação; criatividade; literatura para a infância; ilustração; imaginário.

Abstract

This research report aims to obtain a master's degree in pre-school education and started from three themes that have a lot of importance in my life: imagination, creativity and literature for children.

Throughout this report we present a work carried out with a group of children from a heterogeneous room in a kindergarten in Olhão, with the objective of investigating whether the literature for childhood stimulates children's imagination, creativity and imagination. The theme is "Imagination and creativity in kindergarten - the book as the source of the imaginary."

This report forms an integral part of the "Theoretical Framework", where research is included to support research; the "Methodology", which refers to the research method used; the "Conclusion", where I present the answer to the question of departure.

When I started my PES, I found that in the room where I was in training, the children had little contact with the books and, at the time of my first intervention, I decided to take a story to the room to see what the reaction of the group of children. I was able to capture attention, concentration and spontaneous participation.

To support this research, I planned two didactic sequences with two phases each. I planned the first didactic sequence starting from the work "It is not a box" of the author Antoinette Portis; in the second, in a first phase, we used the book "The Paper Bag Princess", and in a second phase we explored the book "Still Nothing?" author Christian Voltz.

To answer the questions, we opted for a methodology of a qualitative nature, a participant observation, using recording instruments such as field diary notes, direct observation and photographs.

Keywords: Imagination; creativity; Children`s literature; illustration; imaginary.

Índice Geral

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Índice Geral.....	ix
Índice de figuras.....	xi
Índice de apêndices.....	xii
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	3
1. Imaginação, criatividade e imaginário.....	3
1.1 Imaginação e criatividade – o que são e como se relacionam.....	3
1.2 Desenvolvimento da imaginação e da criatividade.....	6
1.3 Contributo da imaginação e criatividade para o desenvolvimento da criança....	10
1.4 A construção do imaginário e o seu papel no desenvolvimento da criança.....	10
2. Literatura para a Infância – conceito.....	13
2.1 O papel formativo da literatura para a infância.....	15
2.2 A ilustração – conceito e contributo para a imaginação e a criatividade da criança.....	16
3. O papel do/a educador/a.....	18
3.1 A mediação da leitura.....	23
4. A literatura para a infância, o livro, a imaginação e a criatividade nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.....	25
Capítulo II – Metodologia.....	30
1. Questões do estudo.....	30
2. Objetivos do estudo.....	31
3. Natureza do estudo.....	31
4. Protagonistas do estudo.....	33
4.1 Avaliação diagnóstica do grupo relativamente às características inerentes ao estudo.....	35

5. Opções e procedimentos metodológicos.....	35
5.1 Delineamento do estudo.....	36
5.1.1 Primeira sequência didática – “A caixa”.....	36
5.1.2 Segunda sequência didática – “Ilustração - sim ou não”.....	38
Capítulo III - Análise interpretativa dos dados.....	40
1. Resultados das estratégias implementadas.....	40
1.1 Resultado da sequência didática – “A caixa”.....	41
1.2 Resultado da sequência didática - “Ilustração - sim ou não”.....	42
2. Comparação dos resultados - Antes e depois da utilização do livro.....	45
Conclusão.....	46
Bibliografia.....	51

Índice de figuras

Figura I - Leitura de uma narrativa.....	13
Figura II - Livro “ <i>Não é uma caixa</i> ”.....	36
Figura III - Atividade “A caixa”.....	38
Figura IV - Livro “ <i>The Paper Bag Princess</i> ”.....	38
Figura V - Atividade “Ilustração sim ou não” – Primeira fase.....	39
Figura VI - Livro “ <i>Ainda Nada?</i> ”.....	39
Figura VII - Atividade “Ilustração sim ou não” – Segunda fase.....	40

Índice de apêndices

Apêndice 1 - Diário de campo de ambas as sequências didáticas.....	55
Apêndice 2 - Tabela de recolha e tratamento de dados da segunda sequência didática..	65
Apêndice 3 - Imagens do livro “ <i>Ainda Nada?</i> ”	76
Apêndice 4 - Imagens do livro “ <i>Não é uma caixa</i> ”.....	77

Introdução

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em educação pré-escolar, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), em contexto de jardim de infância, no ano letivo 2016/2017 com o tema “Imaginação e criatividade em jardim de Infância – O livro como fonte do imaginário”.

Ao longo da PES, verifiquei que o grupo de crianças revelava realizações pouco criativas ao executar as atividades que lhes propunha e, conseqüentemente, constatei que a imaginação daquelas crianças necessitava de ser estimulada pois eram um grupo de crianças muito curiosas, interessadas e astutas; posto isto, tinha a certeza de que se as conseguisse estimular e dar instrumentos nesse sentido, as suas atividades apresentar-se-iam de forma mais criativa.

Verifiquei, também, que as crianças adoravam ouvir histórias; através das histórias, conseguia sempre captar a atenção de todos os elementos do grupo. Comprovando este fato, decidi utilizar a literatura como fonte de enriquecimento da imaginação e criatividade daquelas crianças.

Esta foi uma prática constante desde o início da minha PES, ou seja, todas as atividades por mim planificadas foram concretizadas partindo de uma história e todas foram muito bem aceites.

Partindo desta necessidade do grupo, desenvolvemos uma estratégia de investigação ação, tendo como objetivo estimular a imaginação e criatividade daquelas crianças através da literatura para a infância.

A realidade é que o recurso a histórias sempre foi uma prática constante ao longo das minhas práticas, na licenciatura, no mestrado e ainda ao longo dos meus seis anos como Auxiliar de Ação Educativa, uma vez que estas têm um papel relevante no conhecimento do mundo que nos rodeia, na nossa imaginação e, conseqüentemente, na nossa criatividade. Por isso mesmo, sempre defendi que criar uma atividade partindo de uma história é muito vantajoso para as crianças, sendo este um instrumento de apoio precioso ao desenvolvimento global das mesmas.

Para mim, cada história tem um mundo lá dentro, de onde se podem retirar infinitas aprendizagens e descobertas.

Portanto, tendo em conta que sou uma apaixonada por literatura para a infância, não foi difícil utilizar a história como instrumento de apoio e motivação para desenvolver as atividades com as crianças.

Sabendo que a educação pré-escolar deverá ter como um dos principais objetivos o desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança, este tema tornou-se ainda mais relevante como núcleo de investigação.

Desta forma, o principal objetivo foi interligar a literatura para a infância, a imaginação, criatividade e o imaginário estruturando atividades capazes de nos mostrar se a literatura para a infância pode realmente estimular e desenvolver a capacidade imaginativa e criativa da criança.

O presente relatório encontra-se dividido em três capítulos, sendo o primeiro respeitante ao enquadramento teórico onde se encontra a fundamentação da temática em estudo.

O segundo capítulo diz respeito à metodologia onde se encontram referidos os métodos utilizados para a realização do estudo e, por fim, o terceiro capítulo, respeitante à análise interpretativa dos dados onde se analisam e apresentam os resultados.

Além destes três capítulos, ainda se encontram a conclusão, bibliografia e apêndices referentes ao presente relatório.

É ainda importante referir que as citações ao longo do trabalho se encontram com o texto original, não fazendo a correção do mesmo para o novo acordo ortográfico.

Capítulo I – Enquadramento teórico

Com o objetivo de executar a investigação de um modo mais preciso e coerente, realizou-se primeiramente a revisão da literatura que incide sobre conceitos e teorias acerca da imaginação, da criatividade, do imaginário infantil e da literatura para a infância bem como metodologias de investigação em ciências sociais.

Desta forma, foi mais fácil orientar a investigação levando a uma maior compreensão acerca da importância desta temática e tudo o que a envolve e particularmente, do seu papel no desenvolvimento das crianças, público-alvo da investigação.

1. Imaginação, criatividade e imaginário

1.1 Imaginação e criatividade – o que são e como se relacionam

Primeiramente, e para melhor entender a relação existente entre a imaginação e a criatividade é importante ter em atenção as respetivas definições para que, posteriormente, possamos perceber porque é que, embora se trate de dois conceitos distintos, estes estão sempre interligados.

Para começar, e citando Vigotsky, “À atividade criadora baseada nas capacidades combinatórias do nosso cérebro a psicologia chama de imaginação ou fantasia” (Vigotsky, 2012. p.24). Além desta citação que nos explicita o conceito de imaginação, Lev Vigotsky (2012) refere ainda uma citação de Ribot que nos permite entender de uma forma simples que característica é esta do nosso cérebro, “A imaginação é uma das mais preciosas características humanas [...] toda a invenção, seja ela grande ou pequena, antes de concretizar e de se fortalecer, foi anteriormente criada pela nossa imaginação, como uma estrutura elaborada pela mente através das nossas conexões cerebrais”. (Ribot *apud* Vigotsky, 2012, p.14)

A atividade criadora da imaginação está em relação direta com a riqueza e a variedade de experiência acumulada pelo homem, [*sic*] uma vez que esta experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana mais abundante será a matéria disponível para a imaginação. (Vigotsky, 2012, p.32).

Segundo Vigotsky (2012), abordar estes dois conceitos não é fácil pois, apesar de estarem muito presentes no quotidiano das crianças, e fazerem parte da natureza humana,

desenvolvem-se consoante as condições ambientais e sociais a que a criança está sujeita; por isso mesmo, encontrar uma definição inequívoca acerca da imaginação e criatividade torna-se algo complicado.

No entanto, foi em Vigotsky que encontramos as afirmações mais claras acerca da imaginação e da criatividade, indo ao encontro do que procurávamos e do que necessitávamos para concretizar este relatório.

Para que um bocado de madeira se tenha transformado no arado que hoje utilizamos, antes teve de passar por uma série de processos de modificação, e foi necessária muita imaginação para que tal transformação acontecesse (*cf.* Vigotsky, 2012).

Robinson esclarece que “A imaginação é a base de tudo e que é única e exclusivamente humana. 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).

A imaginação, como fundamento de toda a atividade criadora, manifesta-se de igual modo em todos os momentos da vida cultural, permitindo a criação artística, científica e tecnológica. Neste sentido, definitivamente tudo o que nos rodeia e foi concebido pela mão do Homem, todo o mundo da cultura, ao contrário do mundo da natureza, tudo isto é o resultado da criatividade e imaginação humanas. (Vigotsky, 2012, p.24).

Relativamente à criatividade, é definida por Einstein como a “inteligência a divertir-se” (*cf.* Caldas, 2017, p.7), sendo qualquer ação que o Homem pratica e que origina algo de novo e tanto pode ser um objeto como uma simples construção da mente (*cf.* Vigotsky, 2012).

Segundo Caldas “A capacidade criativa dos humanos tem sido responsável pela evolução das suas competências cognitivas e comportamentais ao longo de milénios e, por isso, objeto de muitas reflexões ao longo dos séculos, sobretudo por parte de filósofos e de psicólogos.” (Caldas, 2017, p.7).

É necessário exercitar, trabalhar e estimular a nossa mente, desta forma estamos a estimular a nossa imaginação e a criatividade pois uma mente criativa é uma mente em constante descoberta de problemas e soluções para os mesmos, criando juízos autónomos e independentes (*cf.* Rodari, 2006).

Lev Vigotsky (2012) refere que “a criatividade é privilégio e dom de seres eleitos, génios, talentos dos que criaram grandes obras artísticas daqueles que realizaram grandes

descobertas científicas e inventaram aperfeiçoamentos importantes na área da tecnologia.” (Vigotsky, 2012, p. 25).

Sempre que o Homem para além de imaginar, produz algo novo, mesmo que possa parecer sem valor, está a ser criativo (*cf.* Vigotsky, 2012).

A verdade é que logo na infância se observam processos criativos muito interessantes e estruturados; por exemplo, uma menina a brincar com a sua boneca está a imaginar ser mãe dela e cuida e alimenta-a como se de um bebé se tratasse; ou seja, as brincadeiras das crianças são um exemplo real do processo criativo do ser humano. (*cf.* Vigotsky, 2012).

O jogo da criança não é uma simples recordação do que se viveu, é antes uma reelaboração criativa das impressões já vividas, uma adaptação e construção, a partir dessas impressões de uma nova realidade – resposta às suas exigências e necessidades afetivas. A propensão das crianças para o devaneio e para a fantasia é resultado da atividade imaginativa, tal como, acontece na sua atividade lúdica. (Vigotsky, 2012, p.27).

Freud relaciona a criatividade adulta com o brincar infantil. Segundo ele, deveríamos procurar na infância os primeiros traços de atividade imaginativa. Ao brincar a criança cria um mundo próprio e reajusta os elementos do seu mundo de forma que atenda aos seus desejos. E continua afirmando que o brincar da criança é determinado pelo desejo de se tornar um ser adulto. Esse desejo auxilia no desenvolvimento, pois a criança está sempre imitando a vida dos mais velhos quando brinca ao faz de conta reencarnando o papel de pai ou mãe ou professor, ou cabeleireira, ou motorista, ou bombeira, ou outra profissão qualquer.

Contundo, a criatividade não depende somente da imaginação pois não podemos imaginar e logo a seguir criar sem refletir acerca das nossas ideias imaginativas (*cf.* Robinson, 2011).

Em síntese, a imaginação é o processo mental e a criatividade é o produto que daí resulta, ou seja, a imaginação é tudo o que é pensado e a criatividade é o que o Homem passa do pensamento para a criação (*cf.* Vigotsky, 2012).

1.2 Desenvolvimento da imaginação e da criatividade

Se a imaginação e a criatividade forem estimuladas desde os primeiros anos de vida, estaremos a permitir que as crianças se tornem adultos mais imaginativos e, igualmente criativos. “Na verdade, é a capacidade de fazer mudar a estrutura natural de cada ser, em função das exigências do meio, que faz com que mesmo dentro de cada espécie se registem diferenças biológicas importantes que sugerem ser resultado da confrontação com o ambiente”. (Caldas, 2017, p. 8). Ora bem, se não existir estímulo, a imaginação será fraca e a parte criativa muito pobre; por isso mesmo, é necessário desenvolver/trabalhar estes dois conceitos na criança.

Uma criança com a criatividade devidamente estimulada e motivada é uma criança mais feliz e, sendo a imaginação uma potencialidade oculta, devem ser criados meios e comunicações adequadas para que se passe da imaginação à ação criativa (*cf.* Sousa, 2003).

No entanto, “quase todas as nossas decisões são, no dia-a-dia, despidas de competências criativas. A informática, hoje indispensável na vida diária, reduz a liberdade decisória, reduzindo por isso a nossa capacidade de criação”. (Caldas, 2017, p. 47). Pessoalmente, consideramos que o maior problema não será o meio em si mas sim o uso que se dá colocando as crianças como mero recetor e não como criador.

Temos de contrariar estes obstáculos à nossa imaginação e criatividade e promover mecanismos que estimulem estas características inatas do ser humano e não permitir que, os futuros adultos que são as nossas crianças de hoje, guardem a informação em repositórios externos não se dando ao trabalho de criar arquivos no cérebro pois, se “o processo decisório passar a ser baseado em soluções predefinidas, ficamos dependentes de quem saiba pensar por nós”. (Caldas, 2017. p. 48).

É de ressaltar que a imaginação e a criatividade são estimuladas e desenvolvidas tendo em conta a faixa etária em que a criança se encontra. Tal como Sousa refere esta evolução está dividida em 10 estádios. Nos contextos de creche e pré-escolar estão compreendidos três estádios:

- “Desde que a criança nasce até aos dois anos de idade;
- Dos dois aos quatro anos;
- Dos quatro aos seis anos;” (*cf.* Sousa, 2003)

Desde que nasce até aos dois anos, a criança desenvolve a sua imaginação criativa partindo de motivações simples tais como ritmos, verbalizações, danças, movimentações, palavras, entre outras, recorrendo aos sentidos para vivenciar novas sensações, explorando desta forma o mundo que a rodeia. (cf. Sousa, 2003)

Em seguida, durante o segundo estágio que se inicia aos 2 anos e termina nos 4 anos, a criança já consegue concretizar jogos de verbalizações e é desta forma que vai também adquirindo a sua autonomia. Contudo, tendo em conta que o seu tempo de concentração ainda é muito reduzido, por vezes as suas ideias imaginativas tendem a perder-se provocando na criança um sentimento de frustração ao qual pode reagir com agressividade. (cf. Sousa, 2003)

Por último, dos 4 aos 6 anos de idade, a criança atravessa uma fase muito fértil no que diz respeito à imaginação, desenvolvendo, pela primeira vez, a capacidade de planear as suas ações criadoras. Nesta faixa etária, as crianças manifestam a sua imaginação através do jogo simbólico e dramático; no entanto, o/a educador/a deverá estimular na criança outras formas de criatividade pois esta fase é crucial para o desenvolvimento da criatividade expressiva, espontânea e produtiva. (cf. Sousa, 2003)

Certamente que, para que tudo isto resulte de forma positiva, a criança deverá ser estimulada e motivada para tal, incentivada a imaginar e, posteriormente, criar. Assim, tornar-se-á um adulto igualmente imaginativo e criativo. “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).

O desenvolvimento da criatividade parece estar dependente do acumular de vivências e descobertas feitas/levadas a cabo até hoje. Podemos concluir que foram conseguidas através da experiência previamente acumulada e é exatamente nesta acumulação de experiência que se inicia a imaginação. (cf. Vigotsky, 2012).

Segundo Colin Taylor, existem cinco tipos de criatividade a saber, a criatividade expressiva, criatividade produtiva, criatividade inventiva, criatividade inovadora e criatividade emergente. (cf. Robinson, 2011)

- Criatividade expressiva – representa a liberdade que o criador tem para expressar os seus sentimentos e emoções, da forma mais livre possível, com o objetivo de

não afetar resultados obtidos. A criatividade expressiva, diz-nos que é mais importante o processo criativo do que propriamente o resultado final; isto acontece no desenho livre, jogo dramático e expressão verbal.

- Criatividade produtiva – Dá mais importância ao produto criativo e menos ao modo como se lhe chegou.
- Criatividade inventiva – Neste tipo de criatividade, articulam-se dois tipos de criatividade já anteriormente referidos, são eles a criatividade expressiva e a produtiva, originando criações inovadoras e inesperadas como por exemplo a invenção do telefone, da lâmpada, entre outras invenções. (cf. Robinson, 2011)
- Criatividade inovadora – está relacionada com as transformações renovadas, introduzindo novas perspectivas. (cf. Robinson, 2011)
- Criatividade emergente – é considerada uma característica intrínseca, competência dos génios que têm na criatividade um hábito do dia-a-dia, ou seja, é algo natural e espontâneo. Exemplos de pessoas que possuíam este tipo de criatividade são o Leonardo da Vinci, Mozart, Einstein, entre outros conhecidos da nossa história. (cf. Robinson, 2011).

Tal como Corrêa (2005) refere, existem diferentes formas/estratégias de educar a criança para a criatividade:

- “Promover atitudes criadoras;
- Dinamizar potencialidades individuais;
- Favorecer a originalidade, a apreciação pelo novo;
- Desenvolver a inventiva, a expressão individual, a curiosidade e sensibilidade;
- Promover o respeito pelos problemas;
- Promover a receptividade às ideias novas;
- Desenvolver a autonomia.”

Trabalhando estes componentes Corrêa (2005) defende que poder-se-ão desenvolver os seguintes critérios de criatividade:

- “Originalidade;
- Produtividade ou fluidez;
- Flexibilidade;
- Elaboração;

- Análise;
- Síntese;
- Sensibilidade para os problemas;
- Abertura mental;
- Comunicação;
- Inventiva.”

Muitos são os autores que concordam com o facto de que a criatividade faz parte da natureza humana mas que se desenvolve em maior ou menor grau em função das condições ambientais e sociais; logo, é necessário que os adultos que acompanham a criança nos primeiros anos de vida, como o/a educador/a, por exemplo, tenham essa noção e estimulem a criatividade e a imaginação da criança.

Tal como refere Moreno (2007) “é nos primeiros anos de vida que a criatividade deve ser mais trabalhada e desenvolvida.” A autora, realizou algumas investigações neste sentido e, após algumas observações, concluiu que as crianças que demonstram ser mais criativas são crianças que brincavam com os pais e os irmãos mais velhos, assim como, apresentavam um gosto por jogos onde existia mais fantasia e criatividade; por outro lado, as crianças com um nível de criatividade mais baixo são crianças que apresentam preferências por jogos onde o estímulo da criatividade é mais baixo (*cf.* Moreno, 2007). No que diz respeito ao ato de contar histórias, por exemplo, a autora afirma que os pais das crianças com um nível mais alto de criatividade, além de contar histórias e contos clássicos, propunham-se a inventar outras histórias e a fantasiar para os seus filhos. (*cf.* Moreno, 2007)

Como já referimos, a maioria dos autores entende que a criatividade está relacionada com a produção de algo novo e de valor e que este processo se dá numa interação entre elementos relativos à pessoa, como características cognitivas e de personalidade, e aspetos ambientais, como valores culturais.

Segundo Robinson (2011) existe um mito acerca da criatividade que associa o desenvolvimento deste conceito com as artes plásticas e não plásticas, design ou publicidade; contudo, a verdade é que estas atividades requerem uma grande capacidade criativa mas também todas as outras áreas envolvem inteligências criativas como as engenharias, relações públicas, matemática, desporto, entre muitas outras pois se implicam resolução de problemas, logo, implicam um esforço criativo.

Para terminar este ponto, concluímos que todos nascemos com grande capacidade imaginativa, contudo, para sermos pessoas criativas, essa capacidade inata tem de ser desenvolvida e estimulada. A criança deve ser livre para se expressar. (cf. Robinson, 2011).

1.3 Contributo da imaginação e da criatividade para o desenvolvimento da criança

Estimular a criatividade da criança significa ajudar a criança a desenvolver a sua personalidade, levando-a a tornar-se uma criança mais autónoma no momento de tomar decisões, e a tornar-se um adulto mais confiante e seguro de si próprio e das suas decisões. “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).

Deste modo, é necessário criar um ambiente devidamente estimulante da criatividade, tendo os educadores a tarefa de abrir os horizontes e deixar de valorizar somente o conhecimento, a compreensão, a sagacidade crítica, e a inteligência, dando igual importância à imaginação e à criatividade. (cf. Martins, s.d.)

1.4 A construção do imaginário e o seu papel no desenvolvimento da criança

A capacidade de imaginar é algo inato. Todos temos a capacidade de criar imagens mentais, mas essa capacidade tem de ser desenvolvida, trabalhada, estimulada, portanto é importante que a aprendizagem formal nos ajude nesse trabalho “desenvolvendo uma progressiva e sistematizada apreensão do real, incluindo a noção da sua relatividade, mas sem descurar o desenvolvimento da imaginação e do imaginário.” (Fonseca, 2010, p.195).

Desenvolver o imaginário infantil, é uma tarefa exigente mas muito prazerosa!

Contudo, a realidade dos nossos dias mostra-nos escolas, jardins de infância preocupados e muito focados na autonomia da criança e na sua escolarização, tendo como objetivo preparar a criança para o 1º ciclo do ensino básico e para a “vida”, entendendo que apenas a apreensão do real é importante, nessa preparação. Depois disto, sobra muito pouco tempo para fortalecer e fazer crescer o imaginário infantil e essa tão valiosa característica da criança vai-se desvanecendo e com o tempo acredito que tenhamos

crianças sem capacidade para ligarem o pensamento à magia do faz de conta, ou seja, talvez as crianças estejam a deixar de ser crianças.

É frequente ouvir por parte dos adultos, que as crianças têm de crescer e tudo é trabalhado com objetivo de permitir que a criança cresça mas não é fácil crescer e as crianças muitas vezes são pressionadas a tal sem saber como chegar lá; o livro pode ajudar nessa tarefa.

O nosso imaginário é como um motor para o nosso cérebro pois “agrega imagens, sentimentos, lembranças, experiências, visões do real que realizam o imaginado, leituras de vida e, através de um mecanismo individual, grupal, sedimenta um modo de ver, de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo”. (Silva, 2006, p. 11-12).

A construção do imaginário no nosso cérebro processa-se em dois níveis, em primeiro lugar

Encontramos um imaginário dotado de substrato afetivo, assente na necessidade de não permanecer num mundo estranho e mudo. Ele consiste numa tentativa de domínio das coisas e dos seres, algo semelhante ao que faz a criança com os seus jogos friccionais. Trata-se de uma disposição para integrar os objetos nos projetos sujeitos. Este imaginário fugidio, não organizado é análogo ao sonho ou do devaneio (Malrieu apud Fonseca, 2010, p.78-79)

ou seja, neste nível o imaginário equipara-se à noção que a criança tem do mundo objetivo que a rodeia.

Ainda, segundo Malrieu, “no segundo nível intervêm a regulação e o enriquecimento deste imaginário por intermédio da tradição mítica. Esta, sempre orientada pelas preocupações fundamentais que atuam no imaginário afetivo, isto é, o sexo, a natureza, a morte e os outros, irá a pouco e pouco constituir-se em sistema sob influência das regras sociais” (Malrieu, *apud* Fonseca, 2010, p. 199).

Temos portanto “o imaginário afetivo” (1º nível) e o “imaginário mítico” (2º nível).

Ambos têm de ser estimulados e trabalhados para que se desenvolvam adequadamente permitindo assim, que também o cérebro da criança se desenvolva. Uma das formas de desenvolver o imaginário de uma criança é através da literatura para a infância, porque as crianças veem as histórias como um exemplo e esclarecem muitas das suas dúvidas existenciais através das mesmas. Permitindo assim, que a criança se torne autónoma perante determinadas situações que ocorram na vida e contribuámos para o

desenvolvimento de um ser mais assertivo e equilibrado emocionalmente, aprendendo a lidar com fragilidades e frustrações. Por isso, é necessário ter uma especial atenção às narrativas que se apresentam às crianças, uma vez que vão servir de base à construção do seu imaginário, logo, da sua conceção do mundo. As soluções escolhidas pelas personagens, para resolver os conflitos, servirão de modelo à criança. O próprio perfil das personagens funciona como modelo.

Assim, se a criança for confrontada sistematicamente com figuras femininas pacíficas e figuras masculinas belicosas – como acontece em muitos dos contos tradicionais – no seu imaginário, o feminino será pacífico e o masculino belicoso; se as soluções passarem pela vingança ou pela “lei talião” (“olho por olho, dente por dente”), como, mais uma vez, é frequente, nos contos tradicionais, a criança tenderá a resolver do mesmo modo os futuros conflitos.

É de sublinhar que não é só o texto do livro que contribui para o desenvolvimento do imaginário da criança, mas também a imagem. A ilustração enriquece as narrativas e isso verifica-se cada vez mais. E, como lembra José Carlos Abrantes, “se o olhar é construído, é preciso que este seja objeto de ensino” (Abrantes, *apud* Fonseca, 2010)

Vejamos, os livros que se dizem adequados aos primeiros anos da criança, são livros onde predomina a imagem, o texto é pouco e aparece em letras de grande formato: o tamanho da letra vai diminuindo, na proporção em que aumenta a idade da criança visada e a quantidade de texto na mesma proporção, a imagem ocupa cada vez menos espaço, até que é empurrada para fora do texto, ficando eventualmente, confinada à capa. (*cf.* Fonseca, 2010).

Educar para o imaginário implica a interiorização de modelos e progressivo domínio do que designamos como real, uma vez que “a faculdade de combinar o antigo com o novo lança as bases da criação”. (Vigotsky, 2012, p. 14).

2. Literatura para a infância – conceito



Figura I – Leitura de uma narrativa

“A literatura infantil precisa de ter um objetivo, que não pode ser aquele que, até aos nossos dias, lhe foi atribuído: o de distrair simplesmente! Divertir é muito, mas é mais.” (Bastos, 1999, p.4)

A literatura para a infância é de certa forma um tipo de leitura muitas vezes desvalorizada por ser dirigida aos mais pequenos, ou seja, existe quem defenda que por esta ser uma modalidade literária designada para a infância perde valor em relação à literatura dos mais “crescidos”. No entanto, esta forma de pensar tem vindo a mudar muito ao longo dos tempos e os próprios educadores, entre outros profissionais ligados à educação têm vindo a mudar as suas opiniões em relação à literatura para a infância, aceitando e constatando cada vez mais que esta é um importante fator impulsionador do desenvolvimento global da criança, tendo a noção de que alarga a imaginação da criança e, conseqüentemente, a sua criatividade.

O conceito de literatura para a infância não foi sempre o mesmo; este tem sofrido alterações, à medida que se tem evoluído a forma de ver a criança e as suas necessidades.

O livro é uma ferramenta essencial ao desenvolvimento emocional e da imaginação da criança, ajudando-a a reconhecer e a saber lidar com as emoções “O conto despoleta emoções, consegue soltar afetos e interpretações associadas ao ser humano, ao eu de quem lê e de quem ouve”. (Mourato, 2009, p.35).

“A escuta de histórias, estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil.” (Sousa e Batista, 2011, p.237)

Através do livro, a criança tem a oportunidade de “aceder a um conhecimento singular, expandindo os seus horizontes numa pluralidade de perspetivas (cognitiva, linguística e cultural), encontrando raízes para uma adesão frutificante à leitura“. (Azevedo, 2006, p.11)

O livro deverá acompanhar e fazer parte da vida criança desde que esta nasce pois o contacto com os livros ajuda a que criança vá aprendendo a apreciá-lo “é óbvio que a primeira leitura que as crianças fazem é com a boca, mordendo e cheirando o livro, tentando descobrir como é que ele funciona; é possível que o estraguem, mas isso também faz parte da vida e das suas aprendizagens.” (Velo, 2003, p.3)

A literatura para a infância tem vindo a sofrer grandes alterações adaptando-se à época e às crianças dessa mesma época mudando por isso também o carácter dos textos para crianças (*cf.* Shavit, 2003)

O aparecimento da literatura para a infância é relativamente recente, aparecendo no séc. XVIII. Tal como refere Shavit, (2003) “a literatura para crianças só se tornou um campo culturalmente reconhecido no século XVIII.” Antes do século referido anteriormente as crianças eram vistas como adultos em miniatura, sem necessidades nem gostos específicos e foi necessário mudar o conceito de infância para que esta vertente da literatura se comesse a desenvolver. (*cf.* Shavit, 2003)

No início do século XX, surgiram alguns autores como Guerra Junqueiro, Teófilo Braga, Adolfo Coelho, Ataíde Oliveira e outros que investiram na (re)escrita de contos populares e de contos infantis. Por essa altura, surgem obras internacionais traduzidas, sendo uma das mais conhecidas a compilação das fábulas de La Fontaine. (*cf.* Bastos, 1999)

Os livros permitem que a criança descubra, aprenda, que sonhe e explore o mundo que a rodeia.

2.1 O papel formativo da literatura para a infância

Atualmente a literatura é considerada um importante meio de desenvolvimento estético da criança, até porque o seu objetivo inicial é “ promover na criança o gosto pela beleza da palavra, o deleite pela criação de mundos de ficção ” (Mesquita, 1999, p. 3)

Como referimos, o conceito de literatura para a infância tem vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos assim como também a forma de ver a criança atendendo às suas necessidades também tem vindo a mudar, ou melhor, a melhorar.

Quando se examina o desenvolvimento da noção de criança, pode distinguir-se de forma consistente o modo como se desenvolveu uma interpretação completamente nova da infância, a qual criou de modo constante duas novas instituições culturais: Um novo sistema de educação, o sistema escolar, e uma nova prática de leitura que produziu um mercado sem precedentes em livros infantis. (Shavit, 2003, p.23).

A literatura para a infância deverá estar ao alcance da criança desde que esta nasce. Apesar de a criança não saber ler, sabe observar e, deste modo, desenvolve muito de si através de tudo o que observa: “Livros ilustrados por grandes artistas são como uma pinacoteca virtual onde a criança entra e assimila as texturas plásticas que irão alimentar a sua imaginação e a sua criatividade”. (Velo, 2003, p.9).

Aqui está mais uma confirmação de que a literatura para a infância está relacionada com o desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças.

Segundo Góes (1984) a literatura para crianças tem três objetivos fundamentais:

- Educar para a sensibilidade estética – educando a criança para a beleza das imagens e das palavras;
- Instruir a criança – contribuindo para que a criança adquira competências em todos os níveis do seu desenvolvimento;
- Distrair – o lúdico e o prazer são fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. (cf. Góes, 1984)

Para além da literatura para a infância incentivar ao prazer lúdico, à imaginação, à fantasia, também permite que a criança desenvolva o seu espírito crítico, a capacidade de reflexão, adquira conhecimentos que permitam a compreensão do mundo real e dos seus valores culturais, desenvolva a expressão oral e enriqueça o vocabulário e o uso correto das palavras. (cf. Góes, 1984)

Segundo Mata (2008), o envolvimento das crianças com a leitura e com a escrita vai permitir-lhe desenvolver as suas próprias percepções sobre as mesmas. Assim, a leitura de histórias é uma atividade bastante rica e completa, que permite à criança desenvolver comportamentos e atitudes de leitor, que se revelarão essenciais para o desenvolvimento de competências de leitura.

A presença da literatura e o contato com a literatura no jardim de infância tornam-se imprescindíveis no processo de aprendizagem da criança. Desta forma, a importância do livro para crianças é hoje um assunto indiscutível, assumindo-se como propriedade educativa bastante significativa na infância. (cf. Bastos, 1999)

2.2 A ilustração – conceito e contributo para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança

“A única forma de perceber o verdadeiro papel da ilustração é através do olhar infantil.” (Ramos 2010, p. 12)

Crianças que têm contacto desde muito cedo com os livros e suas ilustrações “são capazes, mesmo antes de saberem ler, de reconhecer estilos e identificar ilustradores e até exprimir preferências e justificá-las. Não pelos nomes, mas pelas cores, formas e texturas utilizadas. (Ramos, 2010, p. 120)

É do conhecimento de todos nós que a literatura para a infância ligada às ilustrações, tem fascinado desde há muito tempo a imaginação dos mais pequenos pois,

Desde as iluminuras dos textos medievais, à ilustração contemporânea realizada em policromia, passando pelas célebres gravuras de Durer do século XVI, ou pelas xilogravuras artesanais dos folhetos de cordel brasileiros, as imagens sempre ocuparam um lugar relevante no livro, atuando de forma decisiva na captação da atenção e do interesse do leitor. (Ramos, 2010, p.11)

A verdade é que as ilustrações desenvolvem muitas competências nas crianças, nomeadamente no âmbito da imaginação e “são muitas as publicações contemporâneas especialmente destinadas aos pequenos leitores que para além do relevo das suas dimensões estética/artística e lúdica, configuram exemplos de textos e de imagens [...] potenciadores de desenvolvimento de múltiplas competências, formando leitores (também literários) capazes de pôr à prova os limites da interpretação.” (Ramos, 2010, p. 60)

Portanto, cabe ao/à educador(a)/ professor(a) incluir na sua prática pedagógica os livros para que se desenvolva a sensibilidade estética e artística das crianças. Além disso, está também a formar leitores competentes e a proporcionar momentos de diversão bastante educativos (*cf.* Ramos, 2010)

Hoje em dia, os/as educadores/as têm ao seu dispor muita diversidade no que diz respeito à literatura para a infância, e “A verdade é que nunca se editou tanto para crianças e jovens em Portugal, alguns estudos indicam mesmo, fruto de conjugação de múltiplos fatores, de ordem social, pedagógica, cultural e familiar nunca se compraram tantos livros para crianças como nestes últimos tempos.” (Ramos, 2010, p. 117)

“Em 2007, um estudo divulgado na comunicação social dava conta que mais de um terço dos livros vendidos no país no primeiro semestre daquele ano era destinado ao público infantil.” (Ramos, 2010, p. 117)

É imprescindível o contacto da criança com o álbum puro (sem palavras) e com o livro profundamente ilustrado (predominância da ilustração).

Atualmente, observa-se, ao nível da ilustração, uma crescente preocupação com a sua curiosidade, imaginação e criatividade das crianças e uma maior preocupação com o sentido estético do livro o que faz com a que a leitura seja uma experiência estimulante e enriquecedora para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Segundo Everaert – Desementdt (1995, *apud* Bastos, 1999), certos livros de imagens poderão levar a criança às primeiras tentativas de leitura, mesmo antes de serem capazes de decifrar a escrita. Desta forma, estes livros têm grande importância no desenvolvimento e aquisição do vocabulário, pois as ilustrações levam a criança a criar as suas próprias narrativas, exercitando, deste modo, a capacidade de expressão oral, bem como a imaginação e a criatividade.

No livro, as ilustrações são relevantes para ajudar as crianças a compreenderem e descodificarem o texto de forma mais rápida e eficiente “as ilustrações, no espaço literário destinado explicitamente às crianças possuem um papel determinante na perceção, na descodificação e na concretização dos sentidos explícitos e implícitos do discurso verbal.” (Silva, 2006, p. 1)

Aqui está mais uma vez implícito de como as ilustrações de um livro são importantes para ajudar a criança a desenvolver diversas competências, nomeadamente

ao nível do vocabulário. A imagem tem uma importante função no desenvolvimento da criança pois permite-lhe um “enriquecimento do vocabulário e uma resposta linguística variada.” (Torres, 2002. p. 264)

3. O papel do/a educador/a

No estado em que a nossa sociedade se encontra, é importante que existam pessoas capazes de ajudar as crianças a compreenderem o mundo, proporcionando uma aprendizagem do tipo experimental acerca dos novos caminhos a percorrer neste mundo de gente apressada e sem tempo para nada.

Essas pessoas são os/as educadores/as de infância, profissionais que exercerão devidamente a profissão se tiverem em consideração a ética e especificidade do saber pedagógico, se tiverem presente na sua ação a noção do real, do que é educar e que valores são importantes transmitir.

O/A Educador/a deve ter em conta que a educação pré-escolar não se organiza em função apenas de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se desenvolve no sentido da educação ao longo da vida, subjacente a uma pedagogia estruturada, contribuindo para uma maior igualdade de oportunidades (*cf.* Formosinho, 1996). Sendo importante promover nas crianças “atitudes úteis para o futuro aluno do ensino básico, secundário e superior mas também úteis para o futuro cidadão”. (Formosinho, 1996, p. 11)

É importante que o/a educador/a, na sua prática, tenha em atenção agir com o intuito de que as crianças na educação pré-escolar aprendam a aprender, no sentido da educação ao longo da vida, para que, futuramente, também o sucesso escolar seja alcançado.

Contudo, sabe-se que a postura do/a educador/a de infância se caracteriza

Por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo - observar, planear, agir, avaliar - apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha. O desenvolvimento deste processo, com a participação de diferentes intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias), inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse

envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 5)

Na citação seguinte, está referido o papel do/a professor/a e como este/a deverá reger a sua prática pedagógica, no entanto, este é também um papel do/a educador/a, ter em atenção sempre, as necessidades e os interesses das suas crianças “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”. (Lino e Niza, 2013, p.110)

Para que o/a educador/a consiga identificar de forma mais eficaz as necessidades e os interesses do grupo é necessário escutar, além das crianças, um conjunto de pessoas que influenciam e fazem parte da vida das mesmas. Pois bem, “O educador é o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projeto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos. O/a educador/a deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos.” (Vasconcelos, 1997, p. 7)

Na realidade, todas as crianças são diferentes, apresentando necessidades e interesses diferentes e cabe aos adultos que fazem parte das suas vidas ter em atenção as características de cada criança na sua individualidade, desta forma conseguem “proporcionar e estimular a auto estima, o controlo emocional e a autonomia, de modo a que as crianças se sintam cada vez mais capazes de adquirir competências por si próprias”. (Abreu, 1990, p. 17)

De um modo global, o perfil geral do/a educador/a de infância pode ser entendido segundo quatro linhas de orientação: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na instituição e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Na primeira dimensão, compete ao/a educador/a articular o seu saber profissional com as políticas educativas em vigor e organizar o currículo de modo a visar a construção da autonomia das crianças e a sua completa inclusão na sociedade. Deste modo, o/a educador/a deve ter em conta a qualidade dos contextos educativos, as diferenças culturais e pessoais das crianças e fomentar o seu equilíbrio emocional, tendo sempre em vista as exigências éticas e deontológicas inerentes à sua profissão.

Na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o/a profissional deve promover aprendizagens, sustentadas por uma relação pedagógica com critérios de

rigor científico e metodológico nas áreas que integram o currículo. Assim, deve selecionar estratégias pedagógicas adequadas para poder alcançar, de uma maneira feliz e com sentido, todas as crianças, promovendo aprendizagens significativas.

No que diz respeito à dimensão de participação na instituição e de relação com a comunidade, o/a educador/a deve encarar o jardim de infância como um espaço de educação e de intervenção social, onde o mesmo é o responsável pela conceção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e do projeto curricular de sala. Em relação à interação com a comunidade, deve o/a educador/a dar importância aos saberes e práticas da mesma, fomentando a interação com as famílias. A instituição deve ser vista como potenciadora de desenvolvimento social e cultural, onde todos os participantes ativos na educação das crianças se sintam bem e com vontade de contribuir para a maturação física e psicológica dos seus educandos.

Por fim, na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, deve o/a educador/a ser reflexivo, desenvolvido pessoal e socialmente, profissional competente e eficaz do ponto de vista científico, pedagógico, cultural e humano.

Tendo em conta o perfil específico do/a educador/a de infância, podemos constatar que este se divide em dois conceitos fundamentais, reguladores de todo o perfil. O primeiro conceito é a conceção e desenvolvimento do currículo e o segundo é a integração do currículo.

Na conceção e desenvolvimento do currículo, um bom/a educador/a de infância deve planear, organizar e avaliar o ambiente educativo, proporcionar às crianças atividades, tarefas e jogos lúdicos, propor projetos de realização prática, com a finalidade de promover aprendizagens integradas.

Outro aspeto que não deve ser descurado é a organização do ambiente educativo, pois é essencialmente através deste que se podem efetuar as primeiras aprendizagens. Assim, o/a educador/a deve organizar o espaço interior e exterior, disponibilizar materiais diversificados, gerir o tempo consoante a realização de tarefas, utilizar recursos ligados às tecnologias de informação e criar, acima de tudo, condições de segurança de modo a garantir um bom funcionamento da instituição.

A observação, planificação e avaliação é considerado o segundo aspeto mais importante, pelo que o/a educador/a neste campo deverá conhecer individualmente e em

grupo as crianças, identificar os seus conhecimentos prévios, planificar de acordo com os dados recolhidos na sala, integrar as situações emergentes no currículo diário, planificar atividades lúdicas que sirvam objetivos curriculares e avaliar cada criança individualmente, nomeadamente a aprendizagem, o desenvolvimento e a intervenção de cada criança.

Por fim, encontra-se o papel da relação na ação educativa, aspeto igualmente importante. Assim, neste âmbito, o/a educador/a relaciona-se com as crianças de modo a lhes proporcionar uma maior segurança afetiva; envolve todas as crianças a participar nos projetos de sala, quer individualmente, quer em pequeno ou grande grupo, promovendo a cooperação e a interajuda; envolve toda a comunidade e agentes educativos mais diretos; apoia as determinadas competências das crianças motiva a sua curiosidade e desperta nelas o sentido prático da resolução de problemas. Através da realização de todos estes aspetos, o/a educador/a participa ativamente no desenvolvimento pessoal, social e cívico da criança, tendo em vista uma perspetiva de educação para a cidadania.

Na integração do currículo, o/a educador/a tenta explorar as diversas áreas curriculares, promovendo algumas capacidades infantis. Assim, na área da expressão e da comunicação, o/a profissional de educação estimula as crianças de modo a favorecer um ambiente comunicativo; promove a utilização da linguagem verbal; faculta a interação entre crianças, crianças e adultos e crianças e situação de aprendizagem; cria situações de aprendizagem através da exploração das diferentes áreas de expressão (musical, plástica, dramática e corporal) e promove o desenvolvimento da motricidade global.

Respetivamente à área do conhecimento do mundo, o/a educador/a deve desenvolver atividades exploratórias; explorar conceitos matemáticos; despertar a curiosidade para identificar características da realidade natural e social envolvente; estimula a capacidade de organização temporal, espacial e lógica dos factos e, acontecimentos e desperta o interesse pelas tradições da comunidade. Ao realizar estes aspetos, o/a educador/a está a contribuir para a construção da identidade cultural da criança. (*cf.* Decreto-lei nº5/97 de 10 de Fevereiro).

De uma forma muito sucinta, estes são os aspetos que se prendem com a postura de um/a educador/a de infância, que deve ser uma pessoa dinâmica, competente e que

esteja decidida a evoluir em conjunto com as crianças – o/a educador/a não deve ficar preso no tempo, deve estar em constante ação.

A relação que existe entre o adulto e a criança, na educação de infância, assume um papel importante pois o primeiro papel do/a educador/a de infância é proporcionar conforto, confiança e motivação. (*cf.* Lino e Niza, 2013)

Como tal, é necessário que o/a educador/a tome consciência dos seus comportamentos, evitando sempre comentários ou apreciações destrutivas, mostrando-se sempre disponível, compreensivo, tranquilo. O/A educador/a deverá agir de forma a estar atento às necessidades e interesses das crianças, organizando-se sempre tendo em conta que por vezes será necessário alterar o seu plano de atividades de modo a dar resposta ao que realmente é importante para o grupo. (*cf.* Sousa, 2003)

O/A educador/a deverá ter em atenção a sua postura perante as atividades concretizadas pelas crianças, devendo ter sempre uma postura natural, sem críticas destrutivas, nunca recorrendo a julgamentos e comentários negativos que possam desmoralizar a criança; evidentemente, que nenhum/a educador/a quer desvalorizar ou desmoralizar a criança; como tal, deverá ter sempre em atenção os comentários que faz perante uma criação ou atitude da criança. (*cf.* Sousa, 2003)

Importa referir ainda que a relação educador/educando é um fator muito importante para o sucesso tanto da ação educativa do/a educador/a como das aprendizagens do/a educando/a, e, certamente, que se não existir uma relação boa entre o/a educador/a e a criança, nada será possível, levando à desmotivação da criança e, conseqüentemente, ao insucesso, sendo por isso necessário que o/a educador/a trabalhe com o objetivo de cativar as crianças, estabelecendo uma relação de confiança, amizade e respeito mútuos. Se respeitarmos a criança, certamente ela verá isso como exemplo e também nos respeitará. (*cf.* Sousa, 2003)

Segundo Vítor Martins, o educador/professor deve ser capaz de:

- Conhecer e entender as motivações das suas crianças;
- Saber reagir perante situações ou acontecimentos inesperados de forma construtiva;
- Ser original e criativo;
- Estimular a curiosidade do 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 criatividade;
- Estimular o espírito crítico da criança através de uma autoavaliação.

(*cf.* Martins, s.d)

Concluindo, podemos definir o/a educador/a 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).

3.1 A mediação da leitura

No que diz respeito à literatura para a infância o/a Educador/a de infância desempenha um papel crucial na vida da criança e, tendo atualmente o livro um papel indispensável na educação pré-escolar, o/a educador/a deverá desempenhar o papel de mediador entre a literatura e a criança.

O/a educador/a deverá ter um papel essencial, no que diz respeito à mediação da leitura, incentivando as crianças a interessarem-se pelos livros, ou seja, o mediador, tem a função de aproximar o leitor da leitura e do livro através da sua paixão pela leitura e amor aos livros (*cf.* Furlan, 2012)

Segundo Cerrillo (2006) “Na infância e na adolescência, os leitores manifestam níveis diferentes e progressivos das suas capacidades de compreensão leitora e receção literária: por isso, é necessário o mediador, como ponte ou enlace entre os livros e esses primeiros leitores, propiciando e facilitando o diálogo entre ambos” (Cerrillo, 2006. p.36)

Ainda segundo Cerrillo (2006) o mediador deverá respeitar alguns requisitos essenciais, para mediar com sucesso, que passo a citar:

- “Ser um leitor habitual;
- Compartilhar e transmitir o prazer pela leitura;
- Ter conhecimento do grupo e das suas capacidades para promover a participação;
- Ter uma certa dose de imaginação e criatividade;
- Crer firmemente no seu trabalho de mediador: compromisso e entusiasmo;

- Ter capacidade de aceder a informação suficiente e renovada.”

Mais uma vez, está a literatura relacionada com a imaginação e a criatividade. Por isso mesmo, parece bem claro que o/a educador/a deverá trabalhar no sentido de promover, estimular e alargar a imaginação da criança. Portanto, as histórias devem fazer parte da rotina semanal da criança, cabendo ao/ à educador/a o papel de leitor e mediador entre o livro e a criança, que neste, caso, é o ouvinte.

Segundo Rigolet (2009), anteriormente à leitura é necessário que o/a educador/a analise o texto do livro tentando perceber qual a mensagem que transmite, quais os sentimentos e emoções que esta desperta, analisando se a mesma se adequa ao público – alvo e ao seu tempo de concentração. Como tal, quando escolhemos um livro, recomenda-se que o/a educador/a que ainda não conhece bem o grupo de crianças comece por leituras mais curtas e de qualidade, só após esta fase ultrapassada e à medida que o/a educador/a for conhecendo melhor o grupo, poderá procurar histórias que vão ao encontro das capacidades e interesses do grupo de crianças.

Pierre Lafforge, pedopsiquiatra, defende que o conto deve ser usado “Comme embrayeur de la curiosité intellectuelle pour des apprentissages scolaires.” (Lafforge, 1995, p.7) por isso – até para ultrapassar um eventual desfasamento entre a sociedade retarda na narrativa e a das crianças – antes de apresentar o conto, quem faz a sua mediação deve analisá-lo atentamente e eleger os momentos em que a leitura (ou a narração oral) pode ser interrompida para colocar questões como, por exemplo em que leitura (ou a narração oral) pode ser interrompida para colocar questões como, por exemplo: “O que pensam que vai acontecer a seguir? Porquê?”; “O que fariam, se estivessem no lugar da personagem? Porquê?”; “Na vossa opinião porque foi que a personagem agiu assim?”. Pensam que esta atitude, vai resolver o problema? Porquê?”.

4. A Literatura para a infância, o livro, a imaginação e a criatividade nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

Atualmente, através das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), pode caracterizar-se “A educação pré-escolar tal como está estabelecido na Lei-Quadro (Decreto - lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como a «primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida»”. (Lopes da Silva, Marques Mata & Rosa, 2016, p.5).

A educação pré-escolar “é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, em que se pode circular no espaço de aprendizagem livremente.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.4)

Assim, pretende-se que, durante esta etapa, se criem todas as condições possíveis e necessárias para as crianças continuarem a aprender.

Segundo a Lei-quadro da Educação Pré- Escolar, Lei 5/97, de 10 de Fevereiro, são objetivos da educação pré-escolar:

- “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

- Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente, no âmbito da saúde individual e coletiva;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”.

Ao contrário daquilo que aconteceu nas últimas décadas, cada vez mais é reconhecida a importância do processo de aprendizagem das crianças se iniciar muito antes de a criança atingir a idade escolar (Tietze, 1993). É neste pressuposto que as OCEPE, publicadas pelo Ministério da Educação em 1997, e revistas e atualizadas em 2016, assumem tão grande importância.

Desta forma, as OCEPE são um suporte para a ação educativa do educador, dando outra dimensão e rigor à sua prática educativa, que será desenhada de forma mais substantiva e apresentará novas perspetivas, permitindo uma prática mais adequada e coerente.

É importante referir que as OCEPE não são um programa mas sim, um conjunto de princípios que permitem ao/à educador/a fundamentar a sua prática, uma vez que este documento o ajuda no planeamento e avaliação do processo educativo que desenvolve com as crianças. (*cf.* Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa 2016),

Nesse sentido, as OCEPE constituem uma referência para todos os/as educadores/as pois “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa 2016, p. 5)

Como tal, este documento é essencial para a prática educativa de um/a educador/a, o qual deve ter presente na sua prática o objetivo geral de “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa 2016, p.17). Assim, para que seja possível criar condições de igualdade de oportunidades a todas as crianças, este documento acentua a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática, exigindo que o/a educador/a planeie o seu trabalho e avalie o processo no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Parte fundamental da importância da educação pré-escolar acentua-se no facto de partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios, ou seja, respeitar e valorizar as características individuais de cada criança constituindo-se, assim, a base de

novas aprendizagens. Portanto, “todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa 2016, p. 10)

O/A educador/a tem a principal função de integrar todas crianças na sua prática educativa com a noção de que a “inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos. A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras. Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa 2016, p. 10).

Consideramos, que esta seja uma função crucial para o/a educador/a dos nossos tempos tendo em conta que cada vez existe mais diversidade cultural nos jardins de infância e creches do nosso país.

O/A educador/a na sua prática pedagógica deverá ter em conta que existem cinco etapas muito importantes para que o processo educativo seja realizado com sucesso, sendo elas observar, registar, documentar, planear e avaliar.

As cinco etapas referidas anteriormente

Constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual. O conhecimento que vai sendo elaborado ao longo destes ciclos envolve um processo de análise e construção conjunta com a participação de todos os intervenientes (crianças, outros profissionais e pais/famílias), cabendo ao/à educador/a encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança. (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 3)

Quando o educador planeia ou planifica a sua prática é fundamental que tenha em consideração as “áreas de conteúdo” definidas nas Orientações Curriculares pois estas são consideradas “como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não

apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer. (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 31)

Para além disso, importa saber que “O tratamento das diferentes áreas de conteúdo baseia-se nos fundamentos e princípios comuns a toda a pedagogia para a educação de infância, pressupondo o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.31)

Como tal, “As áreas de conteúdo são, assim, referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.31).

Posto isto, o trabalho desenvolvido em torno da literatura para a infância pode inserir-se nesta lógica globalizante, na medida em que os livros para crianças, sobretudo os da literatura para a infância, abordam temas que poderão ser explorados posteriormente nas áreas que constam das OCEPE.

No entanto, é importante não esquecer que, tal como é referido nas OCEPE, “O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro. É através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória 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, suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.66)

É certo que a linguagem escrita presente nos livros tem uma função muito importante “dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e representar a realização de projetos e atividades.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 66)

Quanto à imaginação e criatividade na educação pré-escolar, a criança está em contacto frequente com diferentes formas de expressão artística; no entanto, é importante que o educador tenha na sua intencionalidade educativa uma prática que fomente o desenvolvimento da educação artística sendo esta mesma intencionalidade

Essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo. (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.47)

O papel da educação artística no desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais implica uma íntima ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento Mundo, contribuindo, nomeadamente, para a construção da identidade pessoal, social e cultural; para o conhecimento do património cultural e para a sensibilização à sua preservação; para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural. (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 48).

Toda a prática pedagógica do/a educador/a deverá ser desenvolvida com o objetivo de estimular a criatividade e o sentido estético pois estes dois pontos “deverão estar presentes em todo o desenvolvimento do currículo, passando, também, pela organização do ambiente educativo, nomeadamente, no que diz respeito ao que é exposto na sala (trabalhos individuais e coletivos das crianças, instrumentos pedagógicos do grupo, informações aos pais/famílias, obras de arte, etc.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 48).

Não menos importante, é dar a oportunidade à criança de participar ativamente no seu processo de aprendizagem pois desta forma “a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 34)

A educação pré-escolar tem a importante função de proporcionar às crianças momentos ricos em diversidade no que respeita às aprendizagens, partindo sempre dos interesses e necessidades das crianças, recorrendo a estratégias que motivem o grupo para que este adquira mais facilmente as suas aprendizagens. O/A educador/a deve estimular a imaginação e a criatividade da criança, com o objetivo de incutir na criança o desejo de criar e inventar, transformar. (cf. Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Capítulo II - Metodologia

Neste capítulo, tratamos da investigação que realizámos ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada.

Segundo Zabalza (1994) “A boa qualidade ou a insuficiência de um método não são aplicáveis ao método em si, mas sim ao contexto em que se usam (o problema e a intenção, que orientam o estudo, é que definirão a adequação ou não de um método).” (Zabalza, 1994, p.84)

Distribuámos a informação por seis pontos, para melhor clarificar o processo. Nestes pontos, além de referirmos qual a natureza do estudo e quais as questões, pretendemos também definir os nossos objetivos da investigação, caracterizando de uma forma breve os participantes, apresentando os procedimentos metodológicos que empregámos, terminando com uma análise dos dados recolhidos.

Estes serão os pontos para definir a metodologia:

1. Questões do estudo;
2. Objetivos do estudo;
3. Natureza do estudo;
4. Protagonistas do estudo;
 - 4.1 Avaliação diagnóstica do grupo relativamente às características inerentes ao estudo;
5. Opções e procedimentos metodológicos;
 - 5.1 Delineamento do estudo;
 - 5.1.1 Primeira sequência didática;
 - 5.1.2 Segunda sequência didática;
6. Análise interpretativa dos dados.

1. Questões de estudo

O estudo foi desenvolvido em contexto de jardim de infância, numa sala heterogénea de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, no âmbito da PES em educação pré-escolar. Para realizar a nossa investigação/estudo foi formulada uma questão de partida, tendo como objetivo ajudar a concretizar este trabalho de investigação, orientando todas as fases que o mesmo implica:

Consegurei estimular a imaginação e a criatividade através da literatura para a infância?

A esta questão tentei dar resposta tendo por base a bibliografia consultada e as conclusões retiradas da observação das atividades realizadas.

Após a elaboração da nossa questão, considerámos que seria pertinente definir mais duas questões que complementam e, de certa forma, subdividem a questão principal com o objetivo de facilitar a concretização do estudo. Estas questões foram elaboradas a partir da questão principal e tivemos em conta aspetos relacionados com as necessidades das crianças pertencentes ao grupo do estudo, pois foi devido a estas necessidades sentidas que a nossa investigação surgiu.

Como se manifesta o interesse ou desinteresse das crianças, face às histórias contadas?

Como utilizará a criança materiais improváveis na realização das atividades?

2. Objetivos do estudo

Tendo em conta a natureza e o objetivo do estudo, a presente investigação, tem como objetivos:

- Perceber se a exploração das ilustrações se reflete nas produções plásticas das crianças;
- Aprofundar conhecimentos acerca da importância da utilização do livro, que nos permitam desempenhos futuros mais conscientes.

3. Natureza do estudo

A presente investigação apresenta-se como um estudo de natureza qualitativa.

Segundo Bogdan e Biklen (2013), uma investigação de natureza qualitativa visa uma compreensão mais abrangente, mas também mais difusa, dos fenómenos ou dos factos observados. O investigador observa, interpreta e aprecia as situações tais como se apresentam, sem as controlar.

Na investigação qualitativa, o objetivo do investigador é o de compreender em profundidade uma determinada situação no contexto onde se insere. De acordo com Bodgan e Biklen (2013) a investigação qualitativa apresenta cinco características:

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal. Assim sendo, uma das grandes preocupações do investigador qualitativo é o contexto, logo, o investigador qualitativo deve, sempre que possível, deslocar-se ao local do estudo.

2. A investigação qualitativa é descritiva, pois os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens. A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados. É por esse motivo que os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais.

3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou pelos seus produtos.

4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Nesse sentido, não recolhem dados com o intuito de confirmar ou afirmar hipóteses construídas, mas, as abstrações são, sim, construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.

5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, isto é, preocupam-se com aquilo que se designa por perspetivas participantes. Ao apreender as perspetivas participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é invisível para o observador exterior.

Segundo Sousa e Batista (2011, p.56), “ A investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atividades ou os valores”.

Sousa e Batista (2011, p.56) referem ainda que “Este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias, e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados.” Isto é, os dados recolhidos pelo investigador são na grande maioria de origem descritiva; esses dados são recolhidos através de documentos, de observações, entrevista e de notas de campo que o investigador vai realizando ao longo do seu estudo. Recolhidos os dados, a sua análise é realizada de forma indutiva, tendo em conta que o investigador os interpreta com o objetivo de compreender os acontecimentos ou as respostas às questões da investigação.

Fortin (2003) defende que existem várias etapas no processo da investigação qualitativa:

- Formulação de um problema geral de investigação;
- Enunciado de questões com vista a explorar os elementos estruturais, as interações e os processos que permitem descrever o fenómeno e elaborar o conceito;
- Escolha dos métodos de recolha de dados;
- Escolha de um contexto e de uma população;
- Elaboração de hipóteses interpretativas a partir dos conhecimentos obtidos;
- Reformulação interativa do problema, das questões ou modificações e a integração do conceito, à medida que surgem novos dados.

Portanto, constatamos que a investigação qualitativa tem a grande vantagem de permitir que encontremos soluções que nos ajudem a intervir com o objetivo de obter a mudança.

Nesta investigação, recolhemos os dados através da observação direta, utilizando - a como uma das estratégias, talvez a mais importante, já que esta faz parte do método de investigação que capta os comportamentos e atitudes das crianças no momento em que acontecem e, para além disso, existe um envolvimento direto, permitindo que se observem e registem todos os comportamentos que interessam para a nossa investigação.

A observação direta, segundo Sousa e Batista (2011, p.88) “é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local da recolha desses mesmos e pode usar métodos categoriais, descritivos ou narrativos”.

Para além da observação acrescentou-se o registo fotográfico, com o objetivo de realizar uma investigação mais precisa. 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).

4. Protagonistas do estudo

O presente estudo teve como participantes a autora da investigação, a orientadora do relatório, as auxiliares de ação educativa, a educadora da sala de atividades e o respetivo grupo, com o qual foram implementadas as atividades, que mais adiante serão expostas.

De seguida, passamos a apresentar de forma mais pormenorizada as crianças que estiveram no centro do estudo, sem as quais nada disto teria sido possível.

Todo este relatório foi construído a partir de uma necessidade que senti ao interagir com este grupo de crianças muito perspicazes e curiosas.

O grupo era heterogéneo, constituído por 25 crianças, sendo 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos.

Aquando do início da minha prática de ensino supervisionada, este grupo revelava pouca criatividade na execução das suas atividades e até mesmo nas suas brincadeiras. No entanto, era um grupo muito curioso, com muita vontade de ouvir histórias e de explorá-las, sendo muito participativos, gostando de realizar as atividades que lhe eram propostas demonstrando gosto por ajudar na sua preparação, sugerindo e intervindo. De referir que, inicialmente, nas conversas de grande grupo, as sugestões e opiniões eram muito pobres e pouco diversificadas, quase inexistentes; à medida que o tempo foi passando, começou a existir sempre algo de novo e criativo para desenvolver.

Este grupo de crianças estava sempre à espera de mais e apresentava-se sempre muito curioso para saber o que viria a seguir. Por isso mesmo, foi notável a satisfação e, conseqüentemente, o empenho por parte das crianças, na realização das atividades propostas por nós.

A educadora cooperante e as auxiliares de ação educativa também foram imprescindíveis para esta investigação pois ter a oportunidade de observar as suas práticas foi uma forma de obter informação muito relevante, que nos ajudou a encontrar respostas às nossas questões de investigação.

Inicialmente, e através das minhas notas de campo, verifiquei que as crianças deste grupo não tinham muito contacto com atividades que lhes estimulassem a imaginação e a criatividade; estavam habituados às fichas e estas estavam a impedir que a imaginação destas crianças se desenvolvesse. Sempre que lhes contava uma história ou levava um livro, todo o grupo ficava muito entusiasmado para explorar o livro e ouvir a história questionando acerca da mesma incessantemente. Verificámos também que, através das brincadeiras e do jogo simbólico, este era um grupo de crianças muito curiosas mas sem capacidade para exteriorizar a sua criatividade.

Era notável o cansaço que as crianças apresentavam em relação às atividades que lhes propunham todos os dias, daí a desmotivação que sentimos inicialmente por parte deste grupo. Sentimos que algo teria de ser feito; estas crianças tinham de ter a oportunidade de deixar a imaginação voar, fluir...faz parte do mundo das crianças e cabe-nos a nós, adultos, ajudá-los nessa tão importante tarefa.

4.1 Avaliação diagnóstica do grupo relativamente às características inerentes ao estudo

Este era um grupo que demonstrava ter pouco contacto com atividades diversificadas, ou seja, para além de sentir que necessitavam de ter mais contacto com histórias, sentimos também que estavam muito pouco familiarizados com os materiais apresentados.

A partir da nossa avaliação diagnóstica, realizada no início da PES, tentei levar para a vida daquelas crianças mais estímulos da imaginação e da criatividade, ou seja, atividades que as deixassem ser livres nas suas criações.

5. Opções e procedimentos metodológicos

Segundo Bogdan e Biklen (2013, P.149), “O termo «dados» refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar.”

Posto isto, os dados são constituintes essenciais para um adequado e correto decorrer e analisar da investigação.

Em primeiro lugar, existiu uma recolha de dados realizada a partir do registo fotográfico, vídeo gravação e notas de campo obtidas durante as atividades; depois passámos para o tratamento dos mesmos e a sua análise, como mostraremos adiante. Para além disso, é importante referir, ainda, que existiram mais dois tipos de procedimentos que nos ajudaram na obtenção de informações, sendo eles, a pesquisa documental e bibliográfica. Ambos complementaram a nossa investigação e foram imprescindíveis na concretização da mesma.

5.1 Delineamento do estudo

Delineámos o nosso estudo a partir de uma sequência de intervenção da qual fizeram parte atividades dinamizadas em tempos diferentes, correspondendo cada uma a histórias diferentes. Estas foram selecionadas tendo em mente o seu eventual contributo para a estruturação do imaginário infantil em consonância com a sociedade contemporânea e respetivos valores. Assim, se com *A caixa* pretendíamos, sobretudo, estimular a imaginação e, conseqüentemente, a criatividade, com *The Paper Bag Princess* quisemos dar uma imagem de uma princesa solidária, corajosa, inteligente e proactiva. Finalmente, com *Ainda nada?* Quisemos mostrar que a perseverança compensa.

Cada atividade consistiu, primeiramente, na leitura de uma história, seguida da exploração da mesma em conversa de grande grupo. Todas as dúvidas da história foram esclarecidas entre o grupo de crianças para posteriormente passarmos à sequência didática. A história foi o nosso instrumento fulcral, serviu de motivação e modelo, tendo em vista estimular a imaginação e a criatividade do grupo de crianças através desta.

Como pretendíamos conhecer a influência e importância que o livro tem na criatividade da criança, os dados recolhidos foram obtidos através de notas de campo, observação direta e fotografias.

5.1.1 Primeira sequência didática - “A caixa”



Figura II – Livro *Não é uma caixa*

Como suporte para a nossa primeira atividade recorreremos a um livro com o título *Não é uma caixa*, de Antoinette Portis. Este livro mostra-nos que uma caixa não tem de ser somente uma caixa; se soubermos utilizar a nossa imaginação, a caixa poderá transformar-se em muitos e diversos objetos.

A personagem desta história é um coelho que afirma do início ao fim do livro que o que está diante dele não é uma caixa e, ao longo da narrativa vai-nos mostrando o que poderá ser, ou seja, isto leva-nos a estimular a nossa imaginação e era esse o nosso objetivo com a leitura desta história.

De início, colocámos uma caixa de cartão diante do grupo de 8 crianças (amostra) e questionámo-las sobre o que seria aquele objeto que se encontrava diante delas; após obter e registar todas as respostas, passámos à leitura da história *Não é uma caixa* e, depois, voltámos a questionar o grupo acerca do que seria aquele objeto.

Após todas as novas respostas obtidas, dividimos o grupo de crianças em dois subgrupos de quatro elementos e demos a cada grupo vários materiais, dos quais destacamos:

- Caixa de cartão,
- Rolos de papel higiénico,
- Rolos de papel de cozinha,
- Cápsulas de café,
- Limpa-cachimbo,
- Botões,
- Guardanapos,
- Papel de feltro,
- Papel de lustro,
- Tintas do tipo guache/tempra líquida de diversas cores,
- Colas,
- Tesouras,
- Papel musgami,
- Caixas de ovos,
- Tintas de várias cores.

O objetivo era que, ao longo da atividade, surgissem comentários sobre o que seria aquele objeto, o que poderiam fazer com ele e o que estavam a construir a partir da caixa e, desta vez, os grupos de crianças tiveram de criar a partir da imaginação.



Figura III – Atividade “A caixa”

5.1.2 Segunda sequência didática - “Ilustração - sim ou não”

A segunda sequência didática foi dividida em duas fases; na primeira, a professora Olga Fonseca dirigiu-se ao jardim de Infância e contou uma versão oral e em português, de *The Paper Bag Princess* de Robert Munsch, em grande grupo sem qualquer tipo de suporte como apoio, nomeadamente, sem imagens para mostrar, ou seja, o objetivo foi que as crianças ouvissem e, através da sua imaginação, conseguissem criar imagens mentais para posteriormente transporem para o papel.

A narrativa oral teve por base o livro de Robert Munsch e Michael Martchenko, *The Paper Bag Princess*:



Figura IV – Livro *The Paper Bag Princess*

As crianças, após ouvirem a história, dirigiram-se para as mesas e, em grande grupo, criaram o que as suas mentes imaginaram. Importa referir que, antes de iniciarem a atividade fizemos em grupo uma breve recapitulação da história, onde demos a oportunidade às crianças de a recontar, lembrando personagens e episódios da mesma.



Figura V – Atividade “Ilustração - sim ou não” – primeira fase

Só depois disso pedimos que recriassem uma parte da história ou a personagem de que mais gostaram, através da forma que mais lhes interessasse; poderia ser somente um desenho ou poderiam recorrer ao desenho e ao material que disponibilizámos, reforçando a ideia de que é possível trabalhar sem ter de recorrer obrigatoriamente aos lápis de cor, somente. É possível executar atividades através de materiais diferentes.

Após a conclusão da primeira fase, utilizámos como recurso literário, para executar a segunda fase, o livro intitulado *Ainda Nada?* de Christian Voltz. Este livro mostra-nos como é importante saber esperar, ter calma e paciência.

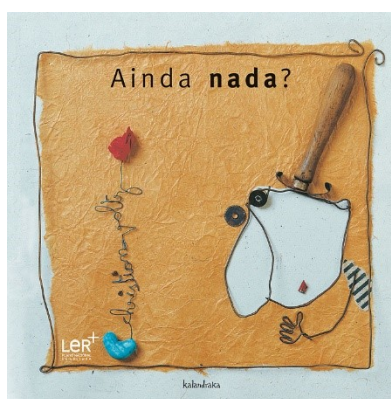


Figura VI – Livro “*Ainda Nada?*”

A escolha do livro prendeu-se, porém, com o tipo de ilustração. Ao longo do livro são apresentadas ilustrações bastante originais, do autor Christian Voltz, construídas através de fotografias, dando uma ideia de relevo; são utilizados materiais diversos como o arame, diferentes tipos de papéis, entre outros materiais inesperados. Ou seja, nos livros

o mais comum é depararmos-nos com ilustrações desenhadas mas, neste caso, as ilustrações são diferentes mostrando uma possibilidade alternativa de trabalhar.



Figura VII – Atividade “Ilustração – sim ou não” – Segunda fase

Capítulo III - Análise interpretativa dos dados

Neste capítulo, apresentamos a análise e interpretação dos dados recolhidos durante a realização das duas atividades do estudo, ou seja, desde o diagnóstico até aos resultados finais. Para melhor entender a escolha destas atividades, assim como a questão de investigação para o relatório.

Segundo Bogdan e Biklen (2013, p. 205) a análise e a recolha de dados é “o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua [...] compreensão [...] e de [...] apresentar aos outros aquilo que se encontrou.”

1. Resultados das estratégias implementadas:

Para apresentar a análise dos dados da forma mais clara possível, optei por descrever os resultados que obtivemos em cada acerca de cada uma das sequências didáticas que realizámos com as crianças (notas de campo – v.d apêndices 1 e 2) e, por fim, compará-los para conseguir chegar mais facilmente ao resultado final. Não sendo possível colocar todas as atividades de todas as crianças, foram selecionadas algumas delas para ser mais fácil compreender os resultados.

1.1 Resultado da primeira sequência didática – “A caixa”

Constatámos que grande parte do grupo partilhou da mesma opinião, ou seja, todas as crianças disseram apenas que era uma caixa, exceto duas; uma delas disse que era uma caixa para fazer um fantocheiro, isto porque, anteriormente a esta atividade, construímos um fantocheiro a partir de uma caixa, por isso existiu a associação da caixa com essa atividade. A outra criança disse que era uma caixa para pôr coisas.

Foi curioso, verificar como as crianças responderam com convicção que o que estava diante delas era somente uma caixa. As crianças mostraram que não estão familiarizadas com este tipo de atividade, atividades que lhes estimulem a imaginação, pois no seu dia-a-dia realizam muitas fichas e este tipo de trabalho é muito escasso dentro da sala de atividades.

Após cada elemento do grupo referir o que era o objeto que lhes mostrámos, passámos à execução da decoração do mesmo. E, ao longo da atividade, uma das crianças disse que aquela “caixa estava a parecer um autocarro, uma nave espacial, o Zoomarine por causa das rodas (rolos de papel higiénico)”. Esta criança é filha de uma educadora de infância e nota-se que tem um poder imaginativo bastante desenvolvido.

As crianças estavam tão entusiasmadas com os materiais que lhes apresentámos que queriam colocar tudo na caixa, fosse em que sítio fosse; o importante para elas era conseguir tocar e utilizar todos os materiais existentes.

Estas crianças, por não estarem familiarizadas com este tipo de atividades, queriam utilizar todos os materiais, nomeadamente as cápsulas do café, pois elas estão habituadas a ver os pais mexer nestas cápsulas, que as crianças identificaram logo, mas não lhes podem mexer, e nesta atividade estávamos a dar-lhes a oportunidade de mexerem sem qualquer tipo de restrição. Observámos nestas crianças uma ansiedade por utilizarem tudo o mais rapidamente possível, como se receassem que se acabasse o material e não conseguissem utilizar tudo; uma criança referiu: “Tenho de pôr os rolos e os cafés e as caixas e o papel e tudo e tudo porque quero pôr tudo na minha caixa”.

Após a construção das primeiras caixas, pedimos que cada grupo caracterizasse as suas produções e ambos os grupos referiram que estava ali diante deles uma caixa com rolos de papel, cápsulas de café, papéis diferentes de várias cores... ou seja, optaram por

descrever todo o material que tinham utilizado para a decoração da caixa sem associar aquela caixa como um todo, a um objeto específico.

Depois da utilização do livro *Não é uma caixa* constatamos que o texto e as ilustrações daquela história influenciaram as produções das crianças pois, se numa primeira fase as crianças referiram que a caixa era somente uma caixa, após a leitura da história as opiniões alteraram-se e aquele objeto deixou de ser somente uma caixa e passou a ser muitas outras coisas que vão ao encontro não só da história como vão majoritariamente ao encontro da imaginação das crianças e das suas vivências.

Quatro crianças associaram a construção da sua caixa a elementos da ilustração da história, três disseram que era “um foguetão”; “um barco de piratas”; e as outras três referem “Um balão de ar quente”; “uma ponte”; “um avião”.

No entanto, após a leitura da história, enquanto as crianças realizavam a segunda fase da sequência didática construindo o segundo objeto a partir da segunda caixa, notamos que aquela caixa serviu para, além de construir um objeto, imaginar histórias.

Uma das crianças do grupo referiu que “este será o nosso avião e nele vamos voar até ao país dos monstros, e depois o avião transforma-se num monstro, vou colocar uns olhos assustadores para ser um monstro”; outra criança disse que estava a construir “uma borboleta gigante”; outra disse que era “uma abelha num foguetão”. Ou seja, nesta fase em que as crianças ouviram a história e puderam voltar a imaginar, sentimos que foi muito produtivo pois tiveram a oportunidade de mencionar outras ideias que vão ao encontro das suas motivações. E a verdade é que depois da leitura da história aquela caixa deixou de ser somente uma caixa para ser muitas outras coisas surpreendentes, próprias do grande poder imaginativo da criança.

Os materiais foram utilizados de uma forma diferente, ou seja, as produções foram realizadas com um objetivo: criar algo que fosse ao encontro do elemento que estavam a imaginar, ao contrário da primeira fase em que as crianças tinham como único objetivo colocar o máximo de material nas caixas.

1.2 Resultado da segunda sequência didática – “Ilustração – sim ou não”

A segunda sequência didática teve como objetivo observar se a criatividade das crianças se alteraram após a leitura de uma história com ilustrações.

Depois do reconto oral da história sem recurso a livro ou ilustrações em Português, verificou-se que a maioria das produções artísticas das crianças não foram ao encontro da história que havia sido contada anteriormente. As crianças limitaram-se a utilizar o material que tinham ao dispor sem um objetivo definido, reparando que as produções estão um pouco confusas, concluindo mais uma vez que a criatividade daquele grupo de crianças deveria ser mais estimulada.

Verificámos, no início da atividade, que as crianças estavam muito motivadas, pois o facto de terem nas mãos material para manusear diferente do que contactam diariamente já é um fator que suscita interesse e motivação por parte do grupo de crianças.

No entanto, as crianças demonstraram alguma dificuldade em concretizar esta fase da sequência didática pois pelo facto de a história ter sido contada numa versão oral as crianças tiveram alguma dificuldade em transpor para o papel as suas ideias e o seu objetivo passou a ser o de colocar o máximo de material possível na folha de papel que tinham diante delas, tal como aconteceu na primeira fase da atividade da caixa.

Observámos que as crianças sentiram dificuldade em avançar, tendo sido necessário o incentivo da estagiária, para que estas prosseguissem, apresentando um nível de concentração reduzido pois dispersavam-se facilmente devido à diversidade de material que tinham ao dispor para realizar a atividade e eventualmente, à falta de modelos para a utilização do mesmo.

As crianças realizaram a atividade, no entanto, verificámos que apresentaram pouco rigor e muitas se mostravam inseguras, sem saber bem o que fazer.

Numa segunda fase, procedemos à leitura e análise do livro (ilustração e texto) intitulado de *Ainda nada* do autor Christian Voltz.

De seguida, pedimos às crianças que, através do material semelhante ao que haviam utilizado na primeira fase, voltassem a fazer o registo gráfico da história. Nesta fase, as crianças demonstraram maior capacidade imaginativa e criativa, e isso verificou-se quando temos a oportunidade de observar cada uma das novas produções, chegando à conclusão de que após a leitura e análise da história, nas produções individuais demonstraram mais criatividade e coerência, na medida em que os materiais são utilizados de forma mais eficaz ou com mais sentido.

Tivemos sempre o cuidado de ir comunicando com as crianças para tentar perceber todo o processo criativo e é de salientar que, na maioria das produções, está presente a representação humana, ou seja, o primeiro objetivo das crianças foi o de construir através dos materiais a figura do agricultor que, na história, vai semear a planta; isto deve-se ao facto de, na educação pré-escolar, a figura humana ser muito explorada, pois as crianças apresentam frequentemente a vontade de explorar o seu próprio corpo.

As crianças mostraram-se focadas ao longo de toda a atividade, não houve necessidade de chamadas de atenção e tudo foi executado com mais confiança e segurança, pois as ilustrações daquela história mostraram como poderiam utilizar o material que tinham ao dispor de maneira diferente e mais coerente, sentido que a maior parte das crianças, nesta segunda fase, conseguiu compreender a mensagem que lhes quisemos transmitir, utilizando aquele material com sentido. O tempo da atividade até foi mais curto pois demoraram cerca de 20 minutos a concretizá-la, ao passo que demoraram mais de 60 minutos na realização da atividade anterior.

A verdade é que as crianças ficaram motivadas ao observar aquelas tão diferentes ilustrações e muito entusiasmadas quando souberam que iam ter a oportunidade de utilizar materiais semelhantes para concretizar o registo daquela história.

2. Comparação dos resultados – Antes e depois da utilização do livro:

Sequências didáticas:	Antes do livro:	Depois do livro:
“A caixa”	<ul style="list-style-type: none">- Observavam somente uma caixa diante deles;- Quiseram usar o máximo de materiais sem objetivo específico.	<ul style="list-style-type: none">- Relacionaram a caixa com outros objetos;- Usaram os materiais para melhor interpretar os objetos.
“Ilustração – sim ou não”	<ul style="list-style-type: none">- Utilizaram o material sem objetivo específico;- As crianças mostraram-se inseguras, sem saber como utilizar o material;- Produções confusas.	<ul style="list-style-type: none">- Produções mais criativas;- As crianças estavam mais concentradas, confiantes e segura na execução das atividades;- Mais lógica na utilização dos materiais.

Conclusão

Após concluirmos a nossa investigação, chega o momento de encontrar a resposta à nossa questão de partida:

Conseguirei estimular a imaginação e a criatividade através da literatura para a infância?

Partindo desta questão e para chegarmos ao resultado pretendido de uma forma mais eficaz e precisa, subdividimos esta questão em duas outras:

- Como se manifesta o interesse ou desinteresse das crianças, face às histórias contadas?

- Como utilizará a criança materiais improváveis na realização das atividades?

Questões estas para as quais se procurou resposta a partir de duas sequências didáticas apoiadas por três histórias diferentes “*Não é uma caixa*”; “*The Paper Bag Princess*”; “*Ainda Nada?*”.

De um modo geral, consideramos que a metodologia utilizada nos possibilitou adquirir toda a informação possível, facilitando e enriquecendo o nosso estudo.

A investigação foi apoiada em duas sequências didáticas, sendo cada sequência dividida em duas fases. Em todas as fases as crianças teriam de produzir registos gráficos das histórias através de materiais improváveis com os quais não era habitual terem contacto.

As crianças tinham muito contacto com fichas e por isso mesmo sentimos que quando estavam perante algo diferente não sabiam como reagir ou ficavam de tal forma eufóricas que bloqueavam na execução da atividade. Ou seja, a necessidade que sentimos no seio do grupo prendia-se com o pouco contacto que este mantinha com as histórias, com os livros, e levar a literatura para a infância para a sala de atividades foi a melhor forma que encontrámos para captar a atenção e a motivação por parte do grupo. Esta estratégia resultou desde o primeiro dia de intervenção, em que contei a história “*Gosto de ti*” de Fernanda Serrano e as crianças estavam maravilhadas. Posto isto, verificámos que desta forma, captávamos a atenção e concentração do grupo; logo, a principal estratégia seria aliar a imaginação e criatividade com a literatura para a infância.

A primeira sequência teve duas fases e, na primeira fase, dividimos o grupo em subgrupos; distribuímos uma caixa por cada grupo; questionámos o que poderia ser aquela caixa; pedimos que criassem algo que fosse ao encontro do imaginário de cada elemento do grupo. O resultado foram respostas e criações sem congruência, ou seja, as crianças, perante os materiais apresentados, ficaram entusiásticas de tal forma que o objetivo deles era o de utilizar o máximo de material possível e colocar tudo na caixa, chegando ao ponto de discutir entre os elementos do grupo, devido ao material.

Concluimos, portanto, que todos os elementos queriam utilizar os materiais com uma ansiedade desmedida que lhes bloqueou a imaginação. E, no final, quando questionadas, as próprias crianças não sabiam o que tinham criado, e optaram por descrever o estado em que se encontrava a caixa após as suas intervenções, como por exemplo: “Esta é uma caixa com cápsulas de café e guardanapos”; ou “ Caixa colorida com papéis engraçados e botões”. Numa segunda fase da sequência didática/atividade de diagnóstico, reunimos o grupo e lemos a história “*Não é uma caixa*”; fizemos a apresentação e exploração do livro; voltámos a mostrar e questionar as caixas trabalhadas anteriormente; após o contacto com o livro, as crianças foram capazes de dar significado às caixas.

Quando as crianças construíram o segundo objeto a partir da segunda caixa disponibilizada, notámos que relacionaram imediatamente o que estavam a construir com o texto e respetivas ilustrações do livro, imaginando histórias enquanto construíam o objeto. Chegando a esta fase percebemos que a história influenciou a imaginação e a criatividade destas crianças, levando-as a utilizar o material de forma diferente, dando outros significados à caixa, mencionando ideias que vão ao encontro das suas motivações, demonstrando que perceberam que uma caixa não tem de ser somente uma caixa e que, a partir dela, podem criar algo que vá ao encontro da sua imaginação, ao contrário da primeira fase em que as crianças se limitaram a colocar o máximo de material nas caixas.

Através da segunda sequência didática, pretendíamos observar se as ideias imaginativas das crianças se alteravam após o contacto com o livro. Mais uma vez verificou-se que as suas ilustrações influenciaram a imaginação capacidade criativa do grupo de crianças. Na primeira fase, optámos por contar a história “The Paper Bag Princess” sem recurso a livro ou ilustrações; depois, pediu-se que representassem numa folha de papel A3 a personagem que mais as marcou na história, e as crianças, perante este pedido, limitaram –se a utilizar o material que tinham ao dispor sem objetivo

definido, resultando produções confusas e vagas. Na segunda fase desta sequência, contamos a história “Ainda Nada?”, mostrando as ilustrações e chamando a atenção para a forma como as mesmas foram executadas (fotografia de cenários personagens construídas com base em múltiplos objetos e materiais - v.d. Apêndice números três e quatro) e pedimos que as crianças, tal como fizeram na primeira fase de sequência, reproduzissem numa folha A3 a personagem ou parte da história. A conclusão a que chegámos, mais uma vez, é que o livro forneceu às crianças um modelo a partir do qual a imaginação deu lugar a produções com mais sentido e criativas.

É importante referir que, ao longo das duas sequências didáticas, fomos sempre comunicando com as crianças para perceber todo o processo criativo que estava a ser desenvolvido percebendo que, nas segundas fases de ambas as sequências didáticas, as crianças apresentaram-se mais focadas e concentradas, não havendo a necessidade de chamadas de atenção.

Podemos então retirar dois tipos de conclusão. A primeira conclusão é a de que as crianças estavam mais concentradas, mais confiantes e seguras do que na primeira fase da atividade e a segunda conclusão é que a criatividade deste grupo de crianças estava tão pouco estimulada que apresentaram dificuldades aquando da primeira fase da sequência didática.

É de ressaltar que tivemos sempre o cuidado de lhes apresentar atividades que as estimulassem para a criação livre.

Como já referido anteriormente, a imaginação e a criatividade são dois elementos que, embora, diferentes nas suas definições, estão interligados pois para criarmos algo, primeiramente pensamos e depois concretizamos; logo, a criatividade é algo que é visível, enquanto que a imaginação é fruto do nosso pensamento, algo que está no nosso interior e poderá nunca ser transportado para fora do nosso ser.

A criança que tem oportunidade de participar e envolver-se na história, executa as atividades referentes à história com mais entusiasmo, interesse e criatividade.

Podemos, portanto, comprovar na prática a teoria de Vigotsky pois se tivermos em conta as grandes realizações e descobertas feitas/levadas a cabo até hoje, podemos concluir que foram conseguidas através da experiência previamente acumulada e é exatamente nesta acumulação de experiência que se inicia a imaginação. (*c.f.* Vigotsky,

2012). “Quanto mais rica a experiência, tanto mais deverá ser rica, em circunstâncias semelhantes, a imaginação”. (Vigotsky, 2012, p. 32).

Após conclusão da análise dos dados recolhidos em ambas as sequências didáticas fazemos então uma reflexão/conclusão acerca do meu percurso ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada, bem como uma consideração final acerca da execução e finalização deste relatório.

Em primeiro lugar, consideramos que ambos os percursos (PES e relatório final) se tornaram cruciais para o crescimento enquanto futuras educadoras de infância, pois, para além de crescermos enquanto profissionais também tivemos o prazer de estimular um grupo com necessidades ao nível da criatividade e, no final, o prazer de verificar a evolução e a diferença, ou seja, no final observámos crianças diferentes, com uma maior capacidade imaginativa e criativa e isso conclui-se após comparação dos trabalhos iniciais com os finais, executados ao longo da nossa Prática de Ensino Supervisionada.

A verdade é que, através da concretização das nossas estratégias, conseguimos encontrar resposta às questões por nós colocadas no início do relatório. Não foi fácil obter resposta a estas questões; existiram fatores que dificultaram tais como as fichas que tinham de ser executadas diariamente, e as rotinas da instituição, que, como é obvio, tinham de ser respeitadas tendo em conta que o principal objetivo é o bem estar das crianças e, para todas elas, é importante que quem os acompanha esteja ciente da necessidade de respeitar e cumprir as suas rotinas.

Apesar desses fatores exteriores a nós, conseguimos obter respostas e, para além disso, obtivemos outras questões que nos levaram a refletir acerca da necessidade de existir uma outra investigação mais pormenorizada, ou seja, investigar a individualidade de cada um em relação a este tema, tendo a oportunidade de desenvolver a imaginação e a criatividade de cada criança indo ao encontro das necessidades individuais.

O mais importante é que ficámos esclarecidas em relação às nossas questões e tivemos a noção de que a nossa colaboração no dia-a-dia daquele grupo de crianças serviu para lhes estimular a imaginação e a criatividade. A nossa participação proporcionou momentos ricos em estímulos ao nível da imaginação e da criatividade.

Tudo isto foi possível devido à colaboração da educadora cooperante, que nos deu sempre abertura para entrarmos naquela sala e participarmos na vida daquelas crianças,

levando as nossas atividades essenciais à execução do nosso relatório. Sem essa abertura por parte da educadora, nunca conseguiríamos levar este relatório adiante. Este aspeto também nos mostrou o quanto é importante termos a capacidade de perceber que é produtivo envolver várias pessoas na ação educativa, isto permite levar outro tipo de conhecimentos para dentro da vida de cada criança.

Esta não foi uma caminhada nada fácil, chorámos e rimos muito, existiram muitas vezes mistura de sentimentos que nos levavam a pensar desistir mas depois tudo se erguia e a calma é a maior amiga destes momentos e foi com muita calma que chegámos até aqui.

Em síntese, podemos retirar dois tipos de conclusão: a primeira conclusão é a de que as crianças estavam mais concentradas, mais confiantes e seguras do que na primeira fase da atividade e a segunda conclusão é a de que a imaginação pode e deve ser estimulada através de bons livros, levando a produções mais criativas.

Foi interessante verificar como uma história tem o poder de alterar o imaginário das crianças. Isto faz-nos refletir no sentido em que as crianças necessitam de conviver com histórias, que estas são uma importante ferramenta para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança.

Devido ao pouco tempo para realizar as atividades de apoio à investigação, consideramos que não conseguimos dar o tempo necessário para que a criança falasse e expusesse os seus interesses e motivações; como tal, este aspeto seria algo para ter em consideração numa futura investigação.

Gostaríamos, igualmente, de testar os comportamentos criativos e a estrutura do imaginário face a variantes como idade e género.

Bibliografia

- Abreu, I., Sequeira, A., Escoval, A. (1990). *Ideias e Histórias – Contributos para uma educação participada*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Azevedo, F. J. (2006). *Literatura Materna e Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: LIDEL.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta
- Bogdan, R.; Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caldas A. (2017). *Criatividade: a função cerebral improvável*. Editora: Universidade Católica
- Cerrillo, P. C., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2006). *Libros, lectores e mediadores*. Toledo: Universidad de Castilla-La Mancha.
- 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.
- Fonseca, O. (2010) *O Conto Maravilhoso e o Desenvolvimento de um Raciocínio Ético* (Tese de doutoramento) Universidade do Algarve: Faro
- Formosinho, J. (1996). *Coleção Infância – Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora
- Fortin, M. F. (2003). *O Processo de Investigação da Concepção à Realização*. Louros: Lusociência.
- Góes, P. (1984) *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo (Brasil): Pioneira
- Lafforge, P. (1995) – *Petit Poucet deviendra grand. Le Travail du conte*. Bordeaux: Mollat Editeur
- Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Mesquita, A. (1999). *A Estética de receção na literatura infantil*. Vila Real: UTAD
- Moreno, A. A. (2007). *Imaginário, Identidade e Margens – Estudos em torno da Literatura Infante-Juvenil*. Vila nova de gaia: Gailivro
- Münsch, R. (1980). *The Paper Bag Princess*. Toronto: Annick Press ltd
- 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.
- Portis, A. (2010). *Não é uma caixa*. Edição: Editorial Presença
- Ramos. A. (2010). *Literatura para a infância e ilustração Leituras em Diálogo*. Porto: Tropelias e companhia

- Rigolet, S. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças. Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Robinson, K.; Aronica, L. (2011). *O Elemento*. Porto: Porto Editora
- Rodari, G. (2006). *Gramática da Fantasia. Introdução à arte de inventar histórias*. Lisboa: Caminho
- Shavit, Z. (2003). *Poética da literatura para crianças*. Lisboa: Caminho
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes a Educação – Bases Psicopedagógicas –* Lisboa: Horizontes Pedagógicos
- Sousa, M. J. & Batista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor-Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação
- Tietze, W. (1993). *A educação Pré-Escolar: uma perspectiva europeia*. In *Encontro sobre Educação Pré-Escolar – 4, 5 e 6 de Junho de 1990*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Torres, M. (2002) *A relação texto/imagem na literatura para crianças: Confluências e disjunções* in Morais, A.S., et al. (2002) *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Edições ASA
- Vygostky, L. (2012). *Imaginação e criatividade na infância*. Lisboa: Dinalivro
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora
- Voltz, C. (2007). *Ainda Nada?*. Editora: Kalandraka
- Winston, S. Jeffers, O. (2016). *A menina dos livros*. Lisboa: Editorial Presença
- Zabalza, M. (1994). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA

Webgrafia

- Corrêa, E. (2005). *Expressões integradas no jardim de infância: projeto de inovação e aprendizagem*. Acedido a 30 de Janeiro de 2017, disponível em <http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03/correa/Expressoes.htm>
- Furlan, R. (2012). *Leitura, mediação e formação de leitores*. Acedido a 20 de janeiro de 2017, disponível em <https://www.unochapeco.edu.br/letras/blog/leitura-media-o-e-forma-o-de-leitores>
- Martins, V. (s/d). *A qualidade da criatividade como mais-valia para a educação*. Acedido a 20 de Janeiro de 2017, disponível em <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/37.pdf>
- Mata, L. (2008) *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. Acedido a 20 de Janeiro de 2017, disponível em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2013>
- Mourato, A. M. (2009). *O Conto Infantil como Mediador e Contentor ao Longo do Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Acedido a 20 de Janeiro de 2017,

disponível em

repositorio.ul.pt/.../904/.../18237_ulsd_dep.17658_Mestrado_Educacao_e_Leitura.pd..

Silva, S. R. (2006) *Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: aspectos do álbum narrativo para a infância*. Casa da Leitura. Acedido a 20 de janeiro de 2017, disponível em

http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_palav_ilustra_a_C.pdf

Veloso, R. M. (2003). *Orientações Teóricas*. Casa da Leitura. Acedido a 20 de Janeiro de 2017, disponível em

http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/abz_indices/000721_NR.pdf

Legislação consultada:

Decreto de Lei nº5 /97 de 10 de Fevereiro. Diário da República nº 34/97 - I Série.

Assembleia da República. Lisboa. Disponível em

<https://dre.pt/application/conteudo/561219>

Apêndices

Apêndice 1: Diário de campo

Notas de campo recolhidas ao longo da primeira sequência didática (6/12/2016):

Para realizar a minha atividade, selecionei uma amostra de 8 crianças, dividindo as crianças em dois grupo de quatro elementos cada:

1º Grupo: A; B; C; D

2º Grupo: E; F; G (faltou na execução da atividade após a leitura da história); H.

Material:

Rolos papel higiênico; rolos papel cozinha; capsulas de café; limpa cachimbos; botões; guardanapos; papel feltro; papel lustro; tintas de diversas cores; colas, tesouras; papel musgami, caixas de ovos... entre outros materiais.

1ª Fase:

Antes de mostrar o livro, mostrámos a caixa às crianças e questionámos ambos os grupo de crianças acerca do que era aquele objeto e o que poderíamos fazer com ele.

As crianças estavam bastante interessadas e curiosas com o que estávamos a apresentar, ficaram bastante atentas e desejosas por realizar a atividade. Contudo, associaram esta atividade à atividade em que construímos um fantocheiro para a nossa sala, também a partir de uma caixa.

Respostas:

A: caixa para guardar coisas do fantocheiro (isto porque, anteriormente a esta atividade, construímos um fantocheiro através de uma caixa e com outra caixa construímos um baú para colocar os adereços do fantocheiro).

B: Caixa para fazer um fantocheiro;

E: Caixa para pôr coisas;

F: Caixa;

G: Caixa;

H: caixa;

C: Caixa para guardar coisas;

D: Caixa para pôr lixo.

Foi curioso, como as crianças responderam com convicção que, o que estava diante delas era somente uma caixa. Após cada elemento do grupo referir o que era o objeto que lhes mostrámos passámos à execução da decoração do mesmo. E, ao longo da atividade a criança D disse que aquela “caixa estava a parecer um autocarro, uma nave espacial, o Zoomarine por causa das rodas (rolos de papel higiénico)”. Esta criança é filho de uma educadora de infância e nota-se que tem um poder imaginativo bastante desenvolvido.

Resultado final da primeira caixa do primeiro grupo:

Criança A; Criança B; Criança C; Criança D

As crianças estavam entusiasmadas com os materiais que lhes apresentámos e por isso queriam colocar tudo na caixa, seja em que local da caixa fosse, o importante para elas era conseguirem tocar e utilizar todos os materiais que lhes disponibilizámos.



Resultado final da caixa do segundo grupo:

Assim como o primeiro grupo, também estas crianças queriam utilizar todos os materiais, nomeadamente as cápsulas do café, pois elas estão habituadas a ver os pais mexer nestas cápsulas, que as crianças identificaram logo como sendo de café, mas não as podem mexer e nesta atividade estava a dar-lhes a oportunidade de mexerem sem qualquer tipo de restrição. Observámos, nestas crianças uma ansiedade por utilizarem tudo o mais rápido possível, poderia dar-se o caso de acabar o material e não conseguirem utilizar tudo, assim como a criança H disse: “Tenho de pôr os rolos e os cafés e as caixas e o papel e tudo e tudo porque quero pôr tudo na minha caixa”.



Conclusão da primeira parte da atividade: Aqui as crianças queriam somente utilizar os materiais todos de todas as formas, explorar tudo, aproveitarem a oportunidade de poder mexer naqueles materiais sem restrições. Nesta primeira fase o principal objetivo das crianças era utilizar todos os materiais e colocá-los na caixa sem pensarem o que estavam a construir.

2ª Fase:

Após a execução da decoração de ambas as caixas limos e explorámos a história “*Não é uma caixa*” em grande grupo; mostrámos as caixas que tinham realizado e todos os elementos do grupo disseram o que viam naquela caixa que tinham decorado:

1º Grupo:

Criança B: Uma porta ou uma coisa com uma caixa, podemos fazer muitas coisas com uma caixa. Pode ser um balão de ar quente;

Criança A: Uma ponte;

Criança C: Um foguetão;

Criança D: Um barco de piratas

Enquanto decoravam a caixa após a leitura da história:

Criança D: Parece um monstro, vou pôr os olhos do monstro

Resultado final da decoração da caixa após a leitura da história:



2º Grupo:

Criança F: avião;

Criança E: foguetão;

Criança H : foguetão.

Enquanto decoravam a caixa após a leitura da história:

Criança F: Estou a fazer um foguetão mas também pode ser uma borboleta gigante;

Criança H: Estou a fazer um foguetão e um bombeiro;

Criança E: Estou a fazer uma abelha num foguetão.

(Recordo que a criança G não participou nesta fase da atividade por se encontrar doente).

Resultado final da decoração da caixa após a leitura da história:



Conclusão da segunda fase da atividade:

Nesta fase as crianças utilizaram o material com a mesma ansiedade, queriam utilizar tudo mas desta vez com intenção de criarem algo, ou seja, após ouvirem a história verificaram que uma caixa poderia ser muitas mais coisas que simplesmente uma caixa, portanto iam executando a caixa e dizendo o que estavam fazendo, o que queriam fazer a partir daquela caixa. Nesta fase as crianças verificaram também que se misturarmos as tintas elas ficam de cor diferentes, por exemplo, a criança D misturou a tinta vermelha com branco e verificou muito entusiasmado que tinha feito cor-de-rosa e a partir daí todas as crianças quiseram misturar cores para ver quais os resultados que dava e nós só observávamos o brilho no olhar daquelas crianças, de terem a oportunidade de explorar livremente aquele tipo de materiais.

Notas de campo recolhidas ao longo da segunda sequência didática:

Para realizar a segunda sequência didática, optámos por realizá-la com todas as crianças e em grande grupo.

Material:

Limpa cachimbos;
Botões;
Guardanapos;
Papel feltro;
Papel lustro;
Colas;
Tesouras;
Papel musgami;
Fitas de cetim (diversas cores);
Olhos plásticos;
Missangas;
Linhas;
Pedras;
Paus...
Entre outros materiais.

1ª Fase (31/01/2017):

A professora Olga Fonseca, dirigiu-se ao Jardim de Infância e contou a história “The Paper Bag Princess” em grande grupo, sem qualquer tipo de suporte como apoio, nomeadamente, sem imagens para mostrar, ou seja, o objetivo é que as crianças ouvissem a história e através da sua imaginação conseguissem visualizar nas suas cabeças as imagens da história para posteriormente as criarem no papel.

As crianças, após ouvirem a história dirigiram-se para as mesas e em grande grupo criaram o que as suas mentes imaginaram, importa referir que antes de iniciarem a atividade fizemos em grupo uma breve recapitulação da história, lembrando personagens e episódios da história, ao qual constatámos que a maior parte das crianças estavam bastante atentos, e posteriormente pedimos que recriassem uma parte ou personagem da história que mais gostaram, através da forma que mais lhes interessasse, poderia ser somente um desenho ou poderiam recorrer ao desenho e ao material que lhes disponibilizávamos, reforçando a ideia que é possível trabalhar sem ter de recorrer obrigatoriamente aos lápis de cor, somente. É possível executar atividades através de materiais diferentes mas igualmente interessantes.

Resultado final da primeira fase e respostas das crianças:

- Criança 1 – Princesa;
- Criança 2 – Princesa;
- Criança 3 – Dragão;
- Criança 4 – Dragão;
- Criança 5 – Princesa;
- Criança 6 – Dragão;
- Criança 7 – Dragão;
- Criança 8 – Princesa;
- Criança 9 – Princesa;
- Criança 10 – Príncipe;
- Criança 11 – Dragão;
- Criança 12 – Dragão;
- Criança 13 – Princesa;

- Criança 14 – Princesa;
- Criança 15 – Dragão;
- Criança 16 – Dragão;
- Criança 17 – Princesa;
- Criança 18 – Princesa;
- Criança 19 – Princesa;
- Criança 20 – Dragão;
- Criança 21 – Príncipe.



Conclusão da primeira parte da atividade:

Nesta fase constatámos que as crianças demonstraram capacidade imaginativa, tentaram recriar as imagens que tinham imaginado da história, no entanto, verifiquei que a maior parte das crianças manipulava o material sem pensar muito bem no que estavam a criar, o maior interesse delas, era explorar o material, ter a oportunidade de mexer e utilizar todos.

2ª Fase (10/02/2017):

Após a primeira fase concluída, utilizámos como recurso literário para executar a segunda fase, o livro intitulado “Ainda Nada” de Christian Voltz.

Ao longo do livro são visíveis ilustrações bastante originais construídas através de jogos tipográficos, dando uma ideia de relevo, são utilizados materiais diversos como o arame, diferentes tipo de papeis, entre outros materiais reciclados muito interessantes, ou seja, nos livros o mais comum é depararmo-nos com ilustrações desenhadas mas neste caso as ilustrações são bastante originais mostrando uma possibilidade diferente de trabalhar.

A verdade é que as crianças ficaram maravilhadas ao observar aquelas tão diferentes ilustrações e muito entusiasmadas quando souberam que iam ter a oportunidade de utilizar materiais semelhantes para concretizarem o registo da história.





Após a explicação do que era pretendido, as crianças fizeram os seus registos e depois manifestaram o que tinham registado.

Conclusão da segunda fase da atividade:



Nesta fase as crianças utilizaram o material com a mesma ansiedade, queriam utilizar tudo mas desta vez com intenção de criarem algo, e os resultados demonstram isso mesmo. Quando comparadas as duas fases, concluímos que nesta última fase, após a exploração da história verifica-se evolução e os registos foram realizados com congruência.





Apêndice 2:
**Tabela de recolha e tratamento de dados da segunda sequência
didática – “ilustração sim ou não”**

	Primeira fase – sem ilustração – “The Paper Bag Princess”		Segunda fase – com ilustração – “Ainda Nada?”	
Crianças	Produções	Comentários	Produções	Comentários
1		<p>“Desenhei a princesa mas também fiz o príncipe, o dragão, e uns meninos a espreitar”</p>		<p>“Fiz um senhor a olhar para a terra. Dois pássaros a voar, um está a aparecer e o outro está escondido. Fiz uma menina, amiga do pássaro escondido, a ajudar o senhor, amigo do pássaro grande, com umas asas de fitas brilhantes.”</p>
2		<p>“Fiz a princesa e o fogo do dragão”</p>		<p>“O agricultor está a cavar a terra com um pau muito grande para conseguir pôr lá na terra a sementinha. Haviam muitos pássaros pretos a espreitar o agricultor”</p>




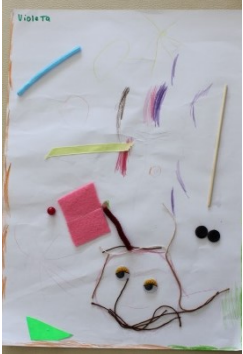


3		<p>“Aqui está o dragão”</p>		<p>“O agricultor olhava feliz para a sua sementinha debaixo da terra e chegou o vento, levou tudo pelo ar. O agricultor ficou triste e a chorar.”</p>
4		<p>“Eu fiz um dragão”</p>		<p>“O agricultor estava a espreitar a sua semente com um olho aberto e outro fechado porque ele já estava cansado de esperar e tinha sono”</p>


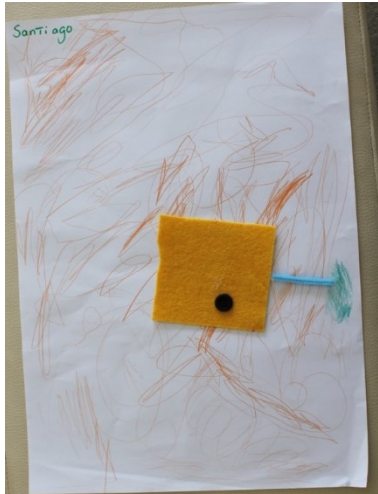


5		<p>“Fiz uma princesa mas como as princesas não gostam de estar sozinhas também fiz o príncipe.”</p>		<p>“Desenhei um senhor e como os senhores não querem estar sozinhos também desenhei uma senhora que o ajudou a plantar a sua semente. E, ficaram os dois a olhar para a terra e a ver a semente verde a crescer. O senhor tem o bigode e um chapéu engraçado.”</p>
6		<p>“Fiz um dragão feroz e malvado.”</p>		<p>“Fiz um agricultor escondido e com medo porque a semente não nascia. O pássaro foi lá e comeu a semente.”</p>





7		<p>“Desenhei um dragão”</p>		<p>“Fiz um senhor a ver a flor a nascer.”</p>
8		<p>“Fiz uma princesa protegida por muitos dragões.”</p>		<p>“O agricultor espera a sua semente nascer com o seu amigo pássaro, os dois estavam tão cansados de esperar que decidiram procurar outros pássaros para não ficarem sozinhos.”</p>

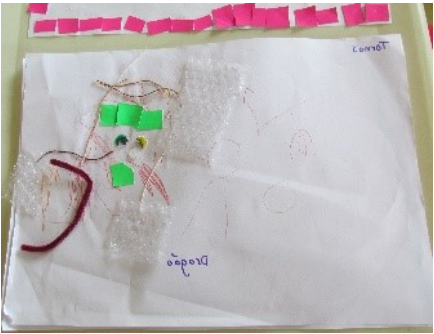


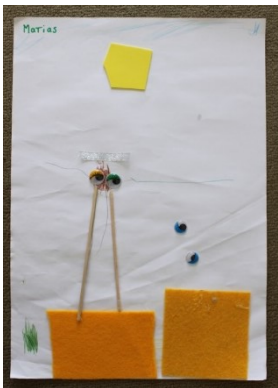
9		<p>“Fiz a princesa”</p>		<p>“Fiz um senhor arco iris em cima de uma corda a saltar. O pássaro era mau e ia comê-lo.”</p>
10		<p>“Fiz a princesa a beijar o príncipe e depois o dragão queria comer os dois.”</p>		<p>“O senhor está a olhar para a sua semente. Um olho está muito aberto porque o agricultor está preocupado. Estava sol mas estava a chover também.”</p>

11	 <p>A handmade dragon craft on white paper. The dragon is made of a brown stick for the body, with green and yellow fibers for wings and tail. The head is made of a brown stick with a brown pom-pom for the nose and a brown pom-pom for the mouth. The word "Dragão" is written in blue ink next to the dragon. The name "Marlene" is written in the top left corner.</p>	“Fiz o dragão”	 <p>A handmade bird craft on white paper. The bird is made of a brown stick for the body, with a yellow pom-pom for the head and a yellow pom-pom for the tail. The wings are made of brown fibers. The bird is standing on a yellow paper base. The name "Marlene" is written in the top left corner.</p>	“Fiz um pássaro no céu a voar e o senhor a olhar para o monte onde estava guardada a semente.”
12	 <p>A handmade dragon craft on white paper. The dragon is made of a brown stick for the body, with a brown pom-pom for the nose and a brown pom-pom for the mouth. The wings are made of brown fibers. The dragon is standing on a green paper base. The word "Dragão" is written in blue ink next to the dragon. The name "Vasco" is written in the top left corner.</p>	“Desenhei o dragão”	 <p>A handmade bird craft on white paper. The bird is made of a brown stick for the body, with a brown pom-pom for the head and a brown pom-pom for the tail. The wings are made of brown fibers. The bird is standing on a brown paper base. The name "Vasco" is written in the top left corner.</p>	“Fiz o senhor com muitas borbulhas na cara porque a semente tocou na pele dele e ele fez bicos como aconteceu com o meu mano. O pássaro tinha umas asas de papel e por isso não podia apanhar chuva.”

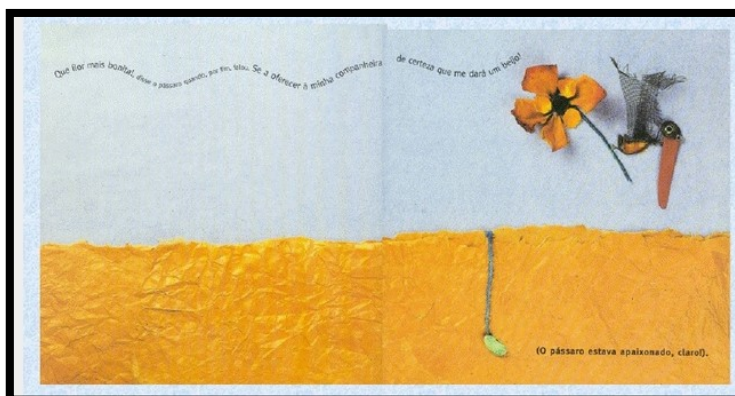
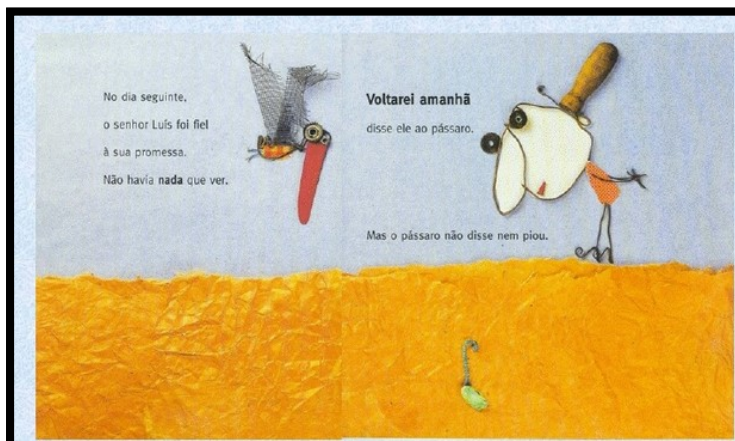
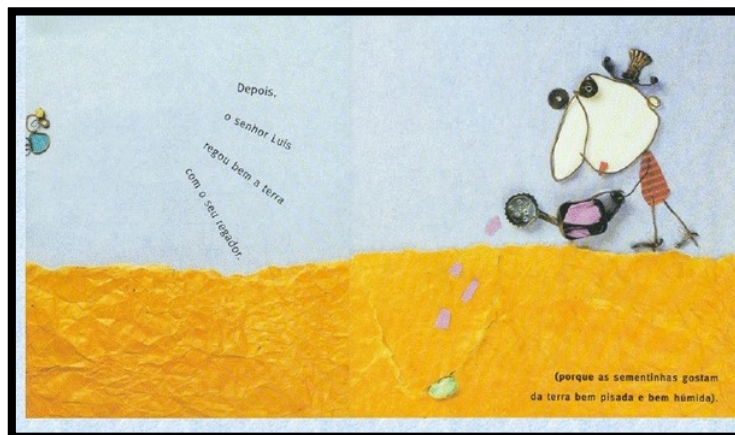
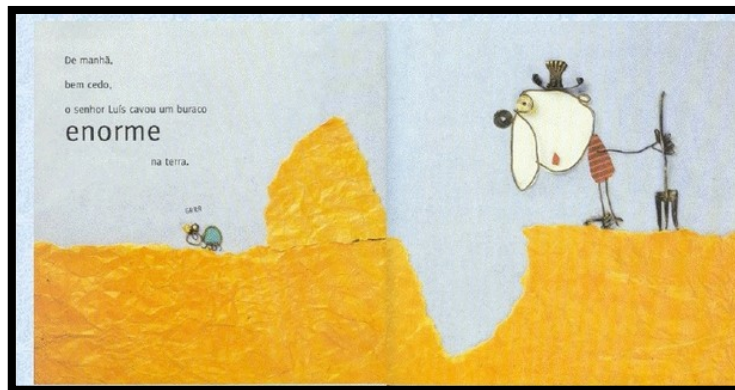
13		“Fiz a princesa.”		“Fiz um senhor a jogar muitas sementes para a terra. O pássaro tem umas asas mágicas, são brilhantes e têm bolhinhas que se rebentam e quando elas rebentam o pássaro fica com mais força e voa mais alto”
14		“Fiz uma princesa e mais outras princesas”		“O senhor está a ver a semente a crescer e a sair da terra.”
15		“Fiz o dragão”		“Fiz o agricultor a semear a sua semente verde na terra. Os paus são a terra porque a terra era muito dura e assim a semente não conseguia sair.”

<p>16</p>		<p>“Fiz um dragão perdido”</p>		<p>“Fiz um senhor a olhar para a semente na terra a crescer.”</p>
<p>17</p>		<p>“Fiz uma princesa”</p>		<p>“Fiz um senhor a ver a semente verde e o pássaro com uma boca muito grande, preparado para comer a semente.”</p>

18		<p>“Desenhei a princesa”</p>		<p>“Fiz a semente no buraco a crescer e o senhor estava a ver a terra fofa.”</p>
19		<p>“Fiz um dragão”</p>		<p>“Fiz o senhor agricultor em cima de monte de terra. O senhor está muito feliz porque a sua semente está a nascer e é linda como no livro da história.”</p>

20		<p>“Fiz um dragão, eu gostava de ser o dragão”</p>		<p>“Fiz um monte com dois buracos onde estava a semente que depois de muito tempo, com a chuva, cresceu e ficou linda e verde. Os botões são a chuva miudinha. O agricultor quando a sua semente nasceu, caiu.”</p>
21		<p>“Desenhei um príncipe”</p>		<p>“Fiz um senhor e fiz a semente na terra, dentro do buraco.”</p>
22		<p>“Desenhei a princesa perdida”</p>		<p>“Desenhei o agricultor em cima de um monte à espera que a semente nasça e os dois olhinhos são o passarinho, só tem olhos porque não sei desenhar pássaros. A semente está ali dentro do monte, é verde.”</p>

Apêndice 3 – Imagens do livro “Ainda Nada?”



Apêndice 4 – Imagens do livro “Não é uma caixa”

