



Trabalho Colaborativo e Desenvolvimento da
Criatividade – Potencialidades da colaboração no
desenvolvimento de capacidades criativas nas
crianças

Maria Albina Araújo Barroso

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Albina Araújo Barroso

**Trabalho Colaborativo e Desenvolvimento da Criatividade
– Potencialidades da colaboração no desenvolvimento de
capacidades criativas nas crianças**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Teresa Sarmento

dezembro de 2021

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Durante este percurso, tive sempre a sorte de ter pessoas que caminharam ao meu lado e me apoiaram, permitindo que conseguisse concluir cada etapa da minha vida. Aproveito este momento para lhes prestar o meu agradecimento.

Agradeço a todos os docentes que me ajudaram a ser uma melhor profissional, reforçando a ideia que sempre tive, a de que ser educadora e professora é aquilo que quero para o resto da minha vida. Um agradecimento especial à professora Teresa Sarmento pelo apoio, orientação, escuta e partilha de saberes durante todo o processo.

Agradeço à educadora Elsa pelo apoio e carinho durante uma fase inicial deste projeto de investigação, quando nem sempre sabia que rumo seguir. Agradeço os conselhos, a disponibilidade e a ajuda. Saber que tinha alguém a quem recorrer quando algo corresse menos bem, tornou-me mais confiante e motivada. Agradeço também à restante equipa educativa, que se mostrou sempre prestável.

Agradeço à professora Carla e à professora Margarida por toda a paciência, pelo carinho e a vontade que demonstraram em me ajudar a combater as dificuldades que senti no início do estágio em Ensino do 1^a Ciclo do Ensino Básico. Um agradecimento especial à restante equipa educativa, que me acompanhou ao longo do estágio e sempre me deu apoio e carinho.

Agradeço aos pais e comunidade mais próxima das instituições pela colaboração e disponibilidade em se envolverem neste projeto. Fizeram toda a diferença.

Agradeço às pessoas mais importantes da minha vida, os meus pais e a minha irmã, que sempre acreditaram em mim e me apoiaram ao longo de todo este processo. Sem eles, nada seria possível. Um agradecimento especial ao Vasquinho, que apesar de ter nascido a meio deste caminho, deu-me força para continuar e conseguir um dia passar-lhe alguns dos ensinamentos que fui recebendo.

Agradeço às minhas colegas de formação, especialmente aquelas que se revelaram verdadeiras amigas e que levarei para sempre no meu coração.

Por último, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, se cruzaram no meu caminho e me motivaram e apoiaram a dar sempre o meu melhor.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Trabalho Colaborativo e Desenvolvimento da Criatividade – Potencialidades da colaboração no desenvolvimento de capacidades criativas nas crianças

RESUMO

Vivemos numa sociedade que nos obriga, todos os dias, a superar desafios, resolver problemas e a procurar sempre fazer mais e melhor. Se há ensinamento que podemos retirar desta pandemia é que não podemos tomar nada como garantido. É em situações de aperto que a criatividade demonstra ser uma característica essencial do ser humano. Apesar de ser frequentemente relacionada com alguma forma de arte, a criatividade é muito mais do que isso, trata-se de uma habilidade crucial para profissionais das mais diversas áreas e encontra-se intimamente ligada ao desenvolvimento pessoal do indivíduo.

Neste relatório pretendia-se perceber de que forma o trabalho colaborativo e as competências sociais que este estimula (entreaajuda, empatia, atenção ao outro, respeito) potenciam as capacidades criativas das crianças. Partiu-se do princípio que um ambiente educativo pautado pelo respeito e a entreaajuda, permitiria que a criança se sentisse acolhida e segura, o que poderia incentivar a mesma a desenvolver as suas máximas capacidades, entre elas as criativas.

O estudo foi realizado numa sala de jardim de infância, com um grupo heterogéneo, e numa turma do 1^a ano de escolaridade. De um modo geral, o trabalho desenvolvido teve um impacto bastante positivo em ambos os contextos, denotando-se um fortalecimento nos laços afetivos entre as crianças, incentivados pela implementação da metodologia de trabalho de projeto e a promoção do trabalho colaborativo. Nos dois contextos, os grupos de crianças mostraram-se mais confortáveis para se expressar criativamente há medida que iam trabalhando em colaboração com os restantes colegas. Para além disso, o estudo ficou marcado pelo claro potencial criativo dos grupos de intervenção, que fica espelhado nos projetos desenvolvidos e que serão apresentados. Com a recolha de dados, procedeu-se a uma análise dos objetivos estabelecidos para este projeto e de que forma estes foram concretizados. Terminou-se esta parte com algumas considerações sobre os dados recolhidos e de que forma reforçam o tema em investigação. O relatório termina com as conclusões finais sobre o projeto de intervenção, reconhecendo-se o contributo das atividades implementadas para a promoção da criatividade nas crianças.

Palavras-chave: Competências Sociais; Criatividade; Trabalho Colaborativo.

Collaborative Work and Creativity Development – Potentials of collaboration in the development of children's creative abilities

ABSTRACT

We live in a society that forces us, every day, to overcome challenges, solve problems and always seek to do more and better. If there is any lesson that we can take away from this pandemic, it's that we cannot take anything for granted. It's in tight situations that creativity proves to be an essential characteristic of human beings. Despite being related to some art form, creativity is much more than that, it is a crucial skill for professionals in all areas and is closely linked to the individual's personal development.

The aim of this report was to understand how collaborative work and the social skills it encourages (helping each other, empathy, attention to others, respect) enhances children's creative abilities. It was assumed that an educational environment guided by respect and mutual help would allow children to feel welcomed and safe, which could encourage them to develop their maximum abilities, including the creative ones.

The study was carried out in a kindergarten, with a heterogeneous group, and in a 1st grade class. In general, the work developed had a very positive impact in both contexts, noticing a strengthening of affective bonds between children, encouraged by the implementation of the Project Method and the promotion of collaborative work.

In both contexts, the groups of children were more comfortable to express themselves creatively as they were working in collaboration with other peers. Furthermore, the study was marked by the clear creative potential of the intervention groups, which is reflected in the projects developed and which will be presented.

With the collection of data, the objectives established for this project were analyzed, so we could understand how they were achieved. This part concludes with some considerations about the data collected and how they reinforce the topic under investigation. The report ends with the final conclusions on the intervention project, recognizing the contribution of the implemented activities.

Keywords: Collaborative Work; Creativity; Social Skills.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO	v
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE TABELAS.....	x
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO.....	4
1 - Contexto de Intervenção em Educação Pré-Escolar.....	4
1.1- Caracterização do Meio.....	4
1.2- Caracterização da Instituição	5
1.3- Caracterização do Ambiente Educativo	5
2 - Contexto de Intervenção em 1º Ciclo do Ensino Básico.....	7
2.1 - Caracterização do Meio.....	7
2.2 - Caracterização da Instituição	8
2.3 - Caracterização do Ambiente Educativo	8
Justificação da problemática	10
Objetivos do Projeto.....	11
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	13
Trabalho Colaborativo.....	13
Trabalho Colaborativo ou Trabalho Cooperativo?	15
Benefícios do trabalho colaborativo	17
Relevância do Trabalho Colaborativo no Currículo	20
Introdução do Trabalho Colaborativo no Quotidiano das Crianças	22
Papel do Educador/Professor e da Criança no Trabalho Colaborativo	23
Desenvolvimento de Competências Sociais.....	24
Papel do contexto na aquisição de competências sociais	26
Criatividade.....	27
Modelo de Perspetivas de Sistemas	30
Relevância da Criatividade no Currículo.....	32

CAPÍTULO III - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO E PLANO DE INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA.....	36
3.1 - Objetivos do Projeto	36
3.2 - Procedimentos Metodológicos.....	37
3.3 - Plano de Intervenção Pedagógica	38
3.4 - Estratégias de recolha e análise de dados.....	41
3.5 - Início do projeto.....	43
3.6 - Desenvolvimento do projeto.....	44
3.6.1 - Apresentação geral das atividades desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar	47
3.6.2 – Apresentação geral das atividades desenvolvidas em contexto de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	54
3.7 - Tratamento e análise de dados de investigação.....	64
3.7.1 Análise dos dados correspondentes aos objetivos de intervenção.....	65
3.7.2 Análise dos dados correspondentes aos objetivos de investigação.....	78
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
4.1 - Conclusões e limitações do projeto.....	87
4.2 - Considerações finais	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
ANEXOS	96
Anexo 1 – Artigo escrito por uma criança e a família para a revista “Jardim de ideias”	97
Anexo 2 – Exemplo de um artigo feito por um elemento da comunidade educativa para a revista “Jardim de Ideias”.....	98
Anexo 3 – Ficha de trabalho realizada com tema alusivo à viagem no tempo à época dos dinossauros.	99
Anexo 4: História desenvolvida para a aula de 12/05: “Zeca e a Máquina do Tempo”.	102

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Momento da apresentação sobre Almada Negreiros	48
Figura 2 - Exploração da obra “Retrato de Fernando Pessoa”	48
Figura 3 - Leitura do poema “Quando as crianças brincam” de Fernando Pessoa	49
Figura 4 - Comparações entre o poeta e o retrato pintado por Almada Negreiros	49
Figura 5 - Exposição da revista <i>Orpheu</i>	50
Figura 6 - Exploração dos detalhes da revista.....	50
Figura 7 - Momento da reunião inicial entre os membros do projeto da revista	51
Figura 8 - Esboço inicial da revista, realizado em colaboração com o grupo e a estagiário	51
Figuras 9, 10 e 11 - Preparação das cartas a pedir a colaboração de pais e membros da comunidade..	52
Figuras 12 e 13 - Entrevistas aos colegas da sala sobre a ida à Floresta	52
Figuras 14 e 15 - Análise das pesquisas feitas em casa com a família	53
Figura 16 - Apresentação da revista “Jardim de Ideias”.	54
Figura 17 - Exemplos da revista “Jardim de Ideias”	54
Figuras 18, 19 e 20 - Exploração dos materiais alusivos ao Dia da Liberdade.....	57
Figura 21 - Quadro “O que queremos fazer?” afixado na sala de aula.	58
Figuras 22 e 23 - Momentos da construção com o Tangram de grandes dimensões	59
Figuras 24, 25 e 26 - Construção da máquina do tempo	60
Figura 27 - Entrada da sala, através da máquina do tempo.....	60
Figura 28 - Decorações da sala de aula, alusivas à época dos dinossauros	61
Figuras 29, 30 e 31 - Medição dos dinossauros espalhados pela sala.....	62
Figuras 32, 33 e 34 - Brincadeiras realizadas durante a semana da viagem até à infância dos pais	63
Figuras 35, 36 e 37 - Os disfarces dos alunos para a viagem até à época dos cowboys	64
Figuras 38, 39 e 40 - Brincadeiras das crianças durante a aula do Estudo do Meio	70
Figura 41 - Recriação da Estátua da Liberdade que o Hugo apresentou aos colegas.....	70
Figura 42 - Desenho da Estátua da Liberdade feito pelo Hugo	72
Figuras 43 e 44 - Momentos da construção com Tangram.....	74
Figura 45 - Gonçalo e os colegas debatem a divisão de tarefas.....	76
Figuras 46, 47 e 48 - Preparação das cartas para os familiares	77
Figura 49 - Idealização de uma viagem no tempo até à infância dos pais	78
Figuras 50, 51 e 52 - Apresentações feitas pelas crianças sobre a sua família.....	79
Figura 53 - Exploração da revista <i>Orpheu</i>	79
Figuras 54 e 55 - Materiais de apoio utilizados durante a celebração do Dia da Liberdade.....	80
Figura 56 - Máquina do tempo construída pela turma.....	80
Figuras 57 e 58 - Materiais utilizados durante as “viagens no tempo”	81
Figuras 59 e 60 - Conversas em grupo sobre os artigos da revista.....	81
Figuras 61 e 62 - Momentos da construção da máquina do tempo	82
Figura 63 – Manifestação de criatividade.....	82
Figura 64 - Manifestação de criatividade.....	83
Figura 65 - Manifestação de criatividade.....	83
Figura 66 - Manifestação de criatividade.....	84
Figura 67 - Manifestação de criatividade	84
Figura 68 - Manifestação de criatividade.....	84
Figura 69 - Manifestação de criatividade.....	85
Figura 70 - Exemplos de “viagens no tempo” ilustradas pelos alunos	84

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Horário da turma do 1º ano de escolaridade no ano letivo 2020/2021.....	10
Tabela 2: Plano geral das principais atividades desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar.....	47
Tabela 3: Plano geral das atividades desenvolvidas em contexto de Ensino do 1º CEB.....	54
Tabela 4: Registo de uma nota de campo.....	65
Tabela 5: Registo de uma nota de campo.....	67
Tabela 6: Registo de uma nota de campo.....	68
Tabela 7: Registo de uma nota de campo.....	69
Tabela 8: Registo de uma nota de campo.....	71
Tabela 9: Registo de uma nota de campo.....	72
Tabela 10: Registo de um incidente crítico.....	73
Tabela 11: Registo de uma nota de campo.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PES – Prática de Ensino Supervisionada

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

AE – Aprendizagens Essenciais

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

O presente relatório, realizado no âmbito da unidade curricular Estágio, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tem como principais finalidades a documentação do processo de desenvolvimento e construção profissional, assim como o do processo de desenvolvimento e construção de competências sociais e aprendizagens significativas das crianças intervenientes neste projeto, sustentado numa investigação pedagógica. O trabalho desenvolvido ficou pautado por uma constante reflexão e uma investigação sistemática, que me ajudou a desenvolver novas aprendizagens e me consciencializou para novas práticas educativas, centradas na crianças e no seu papel ativo durante o processo de ensino-aprendizagem.

Neste projeto de investigação-ação, desenvolvido num jardim de infância e numa escola de 1ª Ciclo do Ensino Básico, procurou-se desenvolver as capacidades criativas das crianças, uma característica importante, que o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória reconhece como sendo essencial para o cidadão. No entanto, através de uma observação ativa e participativa, percebi que, em primeiro lugar necessitava de me certificar que todos os elementos se sentiam integrados, acolhidos e confortáveis no ambiente educativo. Neste sentido, considerei que incentivar as crianças a trabalhar em conjunto seria importante para o desenvolvimento da criatividade nas mesmas. Procurei, então, compreender de que forma o trabalho colaborativo, com todas as competências sociais que estimula (respeito, atenção ao outro, ajuda, empatia) poderia potenciar as capacidades criativas das crianças.

O relatório encontra-se organizado em quatro capítulos. No Capítulo I é apresentado e caracterizado cada um dos contextos onde se desenvolveu a investigação-ação, bem como feita uma introdução ao projeto implementado, o que levou ao desenvolvimento do mesmo e aos objetivos que orientaram todo este estudo.

No Capítulo II é feito um levantamento teórico sobre os principais conceitos em análise, uma fundamentação teórica que sustenta toda esta investigação. Para além disso, procurou-se perceber de que forma as Orientações Curriculares e as Aprendizagens Essenciais no Ensino Básico valorizam o trabalho colaborativo e a criatividade.

No Capítulo III, denominado Metodologias de Investigação e Plano de Intervenção, pretende-se fazer uma apresentação dos objetivos e da questão que orientaram esta investigação, assim como o plano de intervenção e os procedimentos metodológicos utilizados. São ainda

referidos os instrumentos de recolha de dados que possibilitaram a base de informação recolhida para a investigação. O capítulo abrange também a descrição e análise da experiência nos dois contextos de investigação, terminando com algumas conclusões e considerações sobre o estudo.

O relatório termina com o Capítulo IV, as considerações finais, onde se reflete sobre todo o processo de investigação, as vantagens e benefícios da implementação deste projeto e a importância para a formação de profissionais de educação.

Capítulo I

**CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E
INVESTIGAÇÃO**

CAPÍTULO I – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo serve para apresentar, em termos gerais, o projeto de intervenção e de investigação. Para tal, será feita uma caracterização dos contextos, bem como dos grupos de crianças onde foram realizadas práticas de intervenção, tanto no que concerne ao contexto de Educação Pré-Escolar, bem como o de Ensino do 1^a Ciclo do Ensino Básico. Para uma melhor compreensão do projeto, torna-se fulcral conhecer e caracterizar o contexto, um elemento altamente influenciador durante toda a investigação. O projeto de intervenção pedagógica foi implementado em duas instituições educativas: um jardim de infância e uma escola de 1^a Ciclo, ambas situadas no concelho de Vila Nova de Famalicão. Vila Nova de Famalicão é um dos concelhos do distrito de Braga, situando-se estas instituições em duas das 49 freguesias do mesmo. A caracterização que será agora apresentada foi sustentada numa observação ativa e participativa, nos registos de informação, na leitura e análise dos documentos institucionais e nas interações com as crianças e equipas educativas.

1 - Contexto de Intervenção em Educação Pré-Escolar

1.1 - Caracterização do Meio

O JI encontra-se localizado numa das freguesias de Vila Nova de Famalicão. Situa-se numa zona central da freguesia a que pertence e está instalado no rés-do-chão de um edifício pertencente à Junta de Freguesia, que foi adaptado para funcionar como tal.

A freguesia em que se insere este JI, com cerca de mil habitantes, tem como realce o facto de dar morada à Casa-Museu Camilo Castelo Branco. Foi nesta localidade que residiu o escritor e onde veio a falecer. É por isso uma figura muito querida pelos habitantes, incluindo pelas crianças e equipa educativa do JI, que mantêm uma relação muito próxima com os responsáveis pelo museu.

A instituição pertence a um dos Agrupamentos de Escolas de V.N Famalicão, que é constituído, presentemente, por escolas do Pré-Escolar, EB1, E.B. 2,3 e Secundário. Conta com onze estabelecimentos de ensino: dois jardins de infância, dois Centros Escolares, dois EB/JI, três EB1, uma EB 2,3 e uma escola secundária.

1.2 - Caracterização da Instituição

O JI é composto por duas salas de atividades, um gabinete, uma sala de atividades da Componente de Apoio à Família (CAF), um refeitório e duas casas de banho. Sendo um jardim-de-infância com duas salas, a sua capacidade comporta 50 crianças. Todas as divisões apresentam dimensões entre os 40 m² e os 60 m², revelando-se espaços com áreas dimensionais ajustadas às suas funções. Possuem ar condicionado, o que as torna muito acolhedoras durante o inverno e frescas no verão, e com luz natural devido à existência de janelas e de portas de vidro, à exceção do refeitório que, por se encontrar numa divisão interior, apenas tem uma porta de vidro e é manifestamente insuficiente. O mobiliário e o material didático são variados de acordo com as necessidades e os interesses das crianças, existindo em quantidade suficiente para os grupos, e vão sendo adquiridos ao longo dos anos com verbas do Ministério da Educação, da Câmara Municipal e da Junta de Freguesia.

1.3 - Caracterização do Ambiente Educativo

1.3.1 - Grupo de Crianças

O grupo era constituído por vinte e cinco crianças, sendo dezasseis meninos e nove meninas. Referir ainda que no início do estágio, dentro deste grupo de crianças, 12 tinham cinco anos, 9 quatro anos, 3 três anos e existia ainda 1 criança com dois anos, com o aniversário a ser realizado em dezembro. O facto de ser um grupo heterogéneo fez com que os elementos do grupo possuíssem diferentes ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento, algo já expectável e que enriqueceu a investigação.

A relação entre a educadora e o grupo de crianças demonstrava a existência de uma enorme cumplicidade entre os mesmos, sendo constantes os afetos e cuidados, o que resultava numa relação de interações positivas. Desde setembro de 2020, aquando do primeiro contacto com o contexto, percebi que estas crianças possuíam um enorme potencial, bastante estimulado pelos adultos que com elas interagiam, uma curiosidade natural sobre o meio onde estão inseridas e uma vontade de descobrir sempre mais, fazendo várias perguntas e expressando aquilo que pensavam e sabiam sobre os mais variados assuntos. A participação e a atenção eram elementos que caracterizavam a dinâmica desta sala. Todas as crianças eram escutadas, podendo participar e contribuir com as suas ideias e opiniões sem serem censuradas por certo ou errado, mas

valorizadas na sua participação, o que se tornava securizante para que houvesse uma efetiva participação ativa de todos, abrangendo temas variados, desde vivências que ocorriam fora do JI a sugestões de atividade ou soluções para questões do dia a dia. Como se sentiam parte desta comunidade educativa e sabiam que eram ouvidas, as crianças demonstravam um efetivo interesse em fazer parte do dia-a-dia do JI.

1.3.2 – Espaço Educativo

A sala encontrava-se organizada segundo o Modelo High Scope, sendo possível observar as seguintes áreas de trabalho: área da biblioteca, área do faz-de-conta, área das construções, área dos jogos, área da expressão musical e área da expressão plástica. Estas áreas correspondiam aos diferentes interesses das crianças e nela podíamos encontrar diversos materiais didáticos.

As áreas foram definidas em colaboração da equipa educativa com as crianças, sendo que a área da expressão musical surgiu quando as crianças demonstraram interesse em brincar e experimentar com instrumentos musicais. As áreas estavam sujeitas a alterações, consoante a evolução os interesses e necessidades do grupo. A sala continha ainda diversos placards de cortiça para afixar as produções do grupo ou elementos que lhes tivessem despertado interesse, como por exemplo, fotos de autores que iam conhecendo e obras de artistas plásticos que lhes despertassem interesse.

1.3.3 - Espaço Exterior

Esta instituição tinha um pequeno espaço exterior que funcionava como recreio e que estava apetrechado com alguns equipamentos lúdicos. Este local era raramente utilizado pelas crianças, uma vez que se localiza ao lado da sala 2 e era mais frequentado por esse grupo. Contudo, como o edifício está implementado em pleno Parque Camiliano, recorria-se diariamente a este espaço para as atividades de exterior, dando-se primazia ao contacto com a natureza e às propostas ao ar livre, onde as famílias, num trabalho cooperativo com a escola, construíram uma zona lúdica com materiais e equipamentos naturais não estruturados, denominado de Parque Aventura. Era nesta área onde se encontrava a cozinha de lama e a assembleia de escola, entre outros equipamentos. Também no exterior, mas no lado oposto ao Parque Aventura, foi construída, fruto de uma colaboração com as famílias, uma horta biológica, que foi implementada num terreno contíguo à escola cedido pela junta de freguesia e cuja manutenção era assegurada pelas famílias e pelas crianças, funcionando como um espaço de aprendizagem, e garantindo-lhes alguma

sustentabilidade alimentar relativamente aos produtos hortícolas. A completar este quadrilátero educativo, existia ainda uma floresta no outro lado da rua, e que sendo propriedade privada, era cedida pela proprietária para semanalmente se realizarem atividades segundo os princípios das Forest School, privilegiando o brincar ao ar livre, a aprendizagem ativa e o respeito pela natureza.

1.3.4 - Rotina Diária

A rotina diária foi elaborada baseando-se no Modelo High Scope, tendo em conta diversos aspetos incentivados por esta metodologia, entre eles: procurar desenvolver na criança a capacidade para fazer planos, tomar decisões e pôr em prática esses planos; dar à criança a oportunidade de muitos tipos de interação (criança/criança, criança/adulto) e proporcionar a oportunidade de trabalho em vários ambientes que, por sua vez, favorecem diversos tipos de vivências e experiências: sala, ar livre, recreio, saídas. Como a criança era vista como um interveniente ativo e co-construtora do seu próprio currículo, por vezes, a rotina sofria alterações. Os quatro momentos fundamentais da rotina, segundo o Modelo High/Scope, eram colocados em prática nesta instituição: tempo de acolhimento; tempo de trabalho nas áreas (planear/fazer/rever); tempo de pequeno grupo; tempo de grande grupo. No tempo de trabalho nas áreas acontecia, por norma, na parte da manhã. No final da manhã era feito o momento das Comunicações, onde duas crianças tinham a oportunidade de apresentar o trabalho elaborado nesse dia. Nesta instituição era dada primazia ao exterior, sendo as tardes normalmente passadas a brincar ou a realizar atividades ao ar livre.

2 - Contexto de Intervenção em 1º Ciclo do Ensino Básico

2.1 - Caracterização do Meio

A escola de 1º CEB situa-se no concelho de Vila Nova Famalicão, numa zona central da freguesia a que pertence, perto da igreja e da Junta de Freguesia. Com cerca de 841 hectares, esta freguesia situa-se a nascente da sede concelhia. No âmbito da Educação, esta freguesia está dotada de boas infraestruturas, como é o caso da sua Escola Básica.

A instituição pertence a um Agrupamento de Escolas de V.N Famalicão, constituído no ano letivo 2000/2001. Abarca, atualmente, 26 estabelecimentos de ensino, sendo que 14 deles são escolas e 12 são jardins de infância.

2.2 - Caracterização da Instituição

A escola de 1º CEB é composta por um edifício de tipo “Plano Centenário”, dois pisos e 6 salas de aulas, das quais 4 estão ocupadas pelas turmas existentes, uma serve de apoio aos professores e outra funciona como ATL no período anterior (as 7h45 às 8h30) e posterior (das 17h30 às 19h) às aulas, dinamizado por uma funcionária contratada pela Associação de Pais.

Para além das salas, o edifício tem dois átrios com escadas de acesso ao segundo piso, duas pequenas arrecadações (uma em cada entrada) e um logradouro coberto, onde os alunos brincam no horário do recreio e têm aulas de Atividade Física e Desportiva, quando chove. Junto ao logradouro existe um anexo, onde funcionam a biblioteca, as casas de banho dos alunos e a dos professores, uma pequena sala de apoio às assistentes operacionais e uma arrecadação. A escola dispõe de um amplo espaço de recreio exterior, delimitado por muros e vedado com rede. Os alunos almoçam na cantina escolar, que funciona no edifício da Junta de Freguesia e é gerida pela Associação de Pais. O acesso do exterior à escola e desta à cantina é feito através de um espaço coberto.

2.3 - Caracterização do Ambiente Educativo

2.3.1 - Turma

A turma com quem tive a oportunidade de contactar pertencia ao 1ª ano de escolaridade. Era constituída por dezoito crianças, sendo nove meninos e nove meninas. Referir ainda que no início do estágio, dentro deste grupo de crianças, 6 tinham sete anos e os restantes tinham seis anos.

Os alunos demonstravam ser bastante autónomos, empenhados e participativos. Por vezes observavam-se alguns episódios de distração, próprios da idade, mas que, com a intervenção das professoras cooperantes ou até mesmo com conversas entre a turma, acabavam por se resolver. Mostravam-se sempre curiosos e recetivos à aquisição de novos conhecimentos, o que facilitava os momentos de intervenção pedagógica. De um modo geral, a turma apresentava-se equilibrada ao nível das aprendizagens, com níveis de avaliação positivos. Ao nível da relação entre pares destacava-se a união e cooperação. A relação entre as professoras e o grupo de crianças demonstrava a existência de uma enorme cumplicidade e respeito entre os mesmos, sendo constantes os afetos e cuidados, o que resultava numa relação de interações positivas.

2.3.1 – Espaço Educativo

A sala de aula era relativamente espaçosa e encontrava-se bem organizada. Como tinha três janelas de grandes dimensões, recebia bastante luz solar, o que a tornava bem iluminada. Era composta por 11 mesas escolares duplas; 2 secretárias; um armário embutido na parede, onde se guardavam os materiais e os trabalhos realizados pela turma; um quadro branco; um quadro interativo e um computador, utilizado, na maioria das vezes, pela professora cooperante.

Quanto à organização das mesas escolares, existem várias disposições para as mesmas, tendo em conta se são duplas ou individuais. Neste contexto, como referido, estas eram duplas e encontravam-se dispostas em filas. A disposição em filas e colunas é a mais tradicional, sendo a mais adequada para situações em que o professor quer a atenção focalizada numa direção durante a exposição de um tema, ou durante um trabalho independente no lugar.

2.3.2 – Espaço Exterior

O espaço exterior estava disposto de forma a oferecer um ambiente diversificado e que permitisse a realização de atividades lúdicas e educativas. Apesar de não apresentar grandes dimensões, estava bem organizado e era estimulante para o desenvolvimento de brincadeiras. A escola possuía um campo de futebol, onde se jogava à bola e se realizavam algumas das aulas de Educação Física. Para além disso, tinha dois espaços com árvores e relva, também propícios para atividades e apelativos para os alunos.

2.3.3 - Horário escolar

O horário escolar nesta escola sofreu algumas alterações quando se implementou o projeto educativo atual, desenvolvido em parceria com a Associação de Pais, a Junta de Freguesia de Requião e a Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão. É um projeto diferenciador que permite às crianças uma maior rentabilidade do tempo para estudar e a frequência de atividades que despertam e estimulam inúmeras competências e possibilitam o desenvolvimento de vertentes com a arte, o desporto e a cultura. Houve, igualmente, um investimento nessas atividades, para torná-las mais apelativas e diversificadas. As crianças têm acesso a atividades de dança, teatro, artes plásticas e desporto. Estas atividades foram cuidadosamente escolhidas e geridas pela Associação de Pais, em articulação com o corpo docente e Junta de Freguesia e proporcionadas por associações do concelho. Pretende-se que estas atividades sejam um estímulo e uma motivação para os alunos.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h30 – 9h30	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
9h30 – 10h00	Português	Matemática	Português	Matemática	Oferta Complementar
10h00 – 10h20	Intervalo				
10h20 – 11h20	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
11h20 – 11h50	Matemática	Português	Matemática	Português	Oferta Complementar
11h50 – 12h00	Intervalo				
12h00 – 13h00	Educação Artística	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Educação Física
13h00 – 13h30		AE			
12h00 – 14h00	Almoço				
14h00 – 15h00					
15h00 – 16h00	Teatro	AE	Motricidade	Teatro	Inglês
16h00 – 16h30	Intervalo				
16h30 – 17h30	Yoga	Educação Artística	Casa ao Lado	Ginástica	Andebol

Tabela 1: Horário da turma do 1º ano de escolaridade no ano letivo 2020/2021.

Justificação da problemática

Para a elaboração do projeto de estágio, refleti sobre aquilo que observei inicialmente no contexto de Educação Pré-Escolar, considerando o grupo com quem contactei, os seus interesses e as suas necessidades. Percebi que, em geral, se tratava de um grupo muito dinâmico, participativo e com vontade de aprender. As crianças mais novas mostravam-se um pouco mais retraídas, talvez por estarem com os restantes meninos há menos tempo e necessitarem de mais apoio. Mas era claro o potencial que possuíam. Por outro lado, os elementos mais velhos estavam sempre dispostos a ajudar. No contexto de 1ª Ciclo voltou-se a observar a mesma situação. As crianças haviam regressado de um longo período de quarentena e algumas estavam a adaptar-se melhor ao regresso às aulas do que outras. Denotei uma enorme paciência e entreaajuda entre os alunos quando alguém se sentia mais em baixo e a necessitar de apoio.

Durante as semanas de observação, verifiquei que o trabalho colaborativo aparecia muito naturalmente, quer em momentos de atividades como em situações ou problemas com que o grupo se ia debatendo. Decidi, então, perceber quais os seus benefícios para o desenvolvimento de criatividade nas crianças. Pretendia compreender como é que este método, com tudo aquilo que engloba e estimula, auxilia a criança a desenvolver-se criativamente. A minha questão de partida era: *“O trabalho colaborativo potencia a criatividade?”*. Este interesse pelo desenvolvimento da criatividade nas crianças surgiu através de observações feitas. As crianças demonstravam ter um enorme pensamento criativo. No tempo de atividades e projetos nas áreas, faziam construções maravilhosas, desenhavam e pintavam verdadeiras obras de arte e inventavam constantemente brincadeiras novas. Acreditava que trabalho colaborativo poderia permitir que as crianças se desenvolvessem criativamente, através da aquisição de algumas competências sociais que são

estimuladas e desenvolvidas quando estas trabalham e aprendem em conjunto. Essas competências são a colaboração, a entreaajuda, atenção, o apoio ao outro e a empatia.

Objetivos do Projeto

Os meus objetivos, relativamente à minha intervenção, ficaram divididos em duas categorias: os de intervenção e os de investigação. Os de intervenção eram focados na ação pedagógica a desenvolver com as crianças e os de investigação focados no conhecimento que necessito construir e que me permitiriam identificar quais os benefícios e estratégias para promoção da criatividade. Seguidamente, exporei os referidos objetivos.

De intervenção:

- ⇒ Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando assim a individualidade de cada uma;
- ⇒ Promover o trabalho colaborativo;
- ⇒ Estimular o desenvolvimento de competências sociais (colaboração, entreaajuda, atenção ao outro e empatia) nas crianças;
- ⇒ Incentivar a participação das famílias no processo de desenvolvimento da criatividade nas crianças;

De investigação:

- ⇒ Identificar formas de estimular a curiosidade e o pensamento criativo das crianças;
- ⇒ Analisar manifestações individuais de criatividade das crianças;
- ⇒ Compreender de que forma o trabalho colaborativo estimula e potencia a criatividade nas crianças.

Capítulo II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para uma melhor compreensão do tema em investigação, torna-se pertinente refletir sobre o conceito de trabalho colaborativo, o que este potencia e estimula, e de que forma contribui para o desenvolvimento da criatividade na criança. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, homologado pelo Senhor Secretário de Estado da Educação, através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho de 2017, refere que se pretende que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão *“capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação”* (p. 16). Reconhecendo-se a importância dos conceitos em análise para o futuro de cada cidadão, importa agora compreender o significado de cada um.

Trabalho Colaborativo

De um modo geral, o trabalho colaborativo é amplamente associado ao trabalho em grupo, procurando-se com o mesmo incentivar uma partilha de saberes e estimular o respeito pelo outro. Para além disso, através deste método, em termos práticos, as crianças tornam-se capazes de saber dividir (os materiais, o espaço, as tarefas a realizar, etc.), esperar pela sua vez (para falar, para intervir, etc.), respeitar os momentos dos outros, saber conviver em grupo e interagir de forma social em grupo. Desenvolvendo e estimulando estas competências sociais tão importantes, fica significativamente mais simples criar um bom ambiente, quer no contexto de Educação Pré-Escolar como no de Ensino do 1º Ciclo. Estando integrada num ambiente onde se sente bem e acolhida, a criança estará mais confortável para desenvolver todas as suas capacidades, incluindo as capacidades criativas. Foi com este pensamento que se considerou o trabalho colaborativo como mote para a concretização deste projeto.

Maria do Céu Roldão (2007) afirma que *“o trabalho colaborativo se estrutura essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos”*. A investigadora acrescenta que este método de trabalho facilita o ensino e a aprendizagem. Salienta ainda que, para que exista verdadeiramente um trabalho colaborativo, os educadores/professores devem

estabelecer um plano estratégico e criar, estrategicamente, a finalidade que orienta as suas tarefas e organizar adequadamente todos os dispositivos dentro do grupo para que permitam:

- *“Alcançar com mais sucesso o que se pretende (as aprendizagens pretendidas);*
- *Ativar, o mais possível, as diferentes potencialidades de todos os participantes (...) de modo a envolvê-los e a garantir que a atividade produtiva não se limita a alguns;*
- *Ampliar o conhecimento construído por cada um, pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros” (p. 27).*

Atualmente, trabalhar colaborativamente tem vindo a ganhar grande relevância, dado que este método permite definir estratégias conjuntas para enfrentar problemas ou dificuldades, especialmente aquelas que exijam mais do indivíduo e mostrem ser mais difíceis de se resolver individualmente. A colaboração apresenta-se, então, como um auxílio que se presta para que alguém possa fazer algo que, de outra maneira, não seria possível realizar ou então seria feito com muita dificuldade. Para além disso, estimula uma interação social, considerada fulcral para o desenvolvimento do ser humano. Colaço (2004) acredita que a interação social tem um papel fundamental na construção social do sujeito e na compreensão da linguagem como ferramenta simbólica privilegiada de mediação. O autor afirma que a interação constitui a base de todo esse processo, definindo-a não unicamente pelas *“relações explícitas (face a face) entre duas ou mais pessoas, mas pela condição inevitável e necessária de inserção social do indivíduo enquanto participante de um processo histórico e cultural que o produz e é, dialeticamente, também por ele produzido”*. Neste sentido, a interação é compreendida por Colaço como condição de possibilidade da existência do sujeito, uma vez que este só se constitui como tal na relação com os outros (p. 334).

Num trabalho de colaboração existe, necessariamente, uma base comum entre os diversos participantes, que tem a ver com os objetivos e as formas de trabalho e de relação. A um certo nível, tal como explicam Boavida e Ponte (2002), para que haja um projeto coletivo, tem de existir um objetivo geral, ou pelo menos, um interesse comum, partilhado por todos. Para além disso, podem ser reconhecidos objetivos particulares específicos para cada um dos membros da equipa. Os autores salientam que estes objetivos individuais existem sempre, de modo mais explícito ou implícito, consciente ou inconsciente. O que varia é o modo como são oficialmente reconhecidos no seio do projeto (p. 46).

Trabalho Colaborativo ou Trabalho Cooperativo?

Sendo o trabalho colaborativo associado a termos como partilha, união e respeito, não é esperado que o mesmo passe apenas por uma simples divisão de tarefas, em que cada um cumpre a sua parte, com a finalidade de concluir um trabalho. Espera-se que este seja reconhecido como um estado em que os vários colaboradores fazem um esforço síncrono para discutir a mesma questão ou resolver o mesmo problema (Brna, 1998). Esta forma de trabalhar permite que os participantes se mostrem em constante colaboração, realizando processos de cooperação, para, em conjunto, resolverem um problema ou atingirem um objetivo.

Importa analisar a definição de trabalho cooperado, presente nas OCEPE (2016).

“Trabalho cooperado - O trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras. Trabalhar em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem as dos outros. Este processo contribui para a aprendizagem de todos, na medida em que constitui uma oportunidade de explicitarem as suas propostas e escolhas e como as conseguiram realizar” (p.125).

Piaget (1973, citado por Bona & Drey, 2013) apresenta uma definição para cooperação, referindo que *“cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondências, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas por cada um dos parceiros”*. Por outro lado, acredita que *“colaborar, entretanto, resume-se à reunião das ações que são realizadas isoladamente pelos parceiros, mesmo quando o fazem na direção de um objetivo” (p. 3)*. Refletindo sobre estas definições de Piaget, percebemos que, para cooperar, é necessário colaborar.

Percebemos que não importa apenas cooperar, ou seja, fazer o que é pedido, mas sim colaborar, participando, expondo o seu ponto de vista e trabalhando em conjunto com os restantes participantes. Roschelle e Teasley (1995, citados por Brna, 1998) referem que a colaboração

envolve uma *“atividade sincrónica, coordenada, que é resultado de uma contínua tentativa de construir e manter uma conceção partilhada (conjunta) de um problema”*.

É, no entanto, recorrente a ligação que se faz entre o termo cooperar e colaborar, atribuindo-lhes, por vezes, o mesmo significado. Consequentemente, importa clarificar os conceitos, uma vez que para diversos investigadores, não se trata de sinónimos. De acordo com Boavida & Ponte (2002), apesar de ambos os verbos “colaborar” e “cooperar” terem o prefixo “co”, que designa uma ação conjunta, existe uma distinção no seu significado etimológico. Por um lado, “colaborar” vem do latim *laborare*, que significa trabalhar em conjunto, enquanto “cooperar” vem do latim *operare* que significa atuar conjuntamente com outros com o mesmo fim. Enquanto “operar” se trata de uma operação simples, definida com um plano prévio, “laborar” trata-se do desenvolvimento de uma atividade para determinados fins, implicando o pensamento, a preparação, a reflexão, o empenho de ambas as partes, ou seja, a colaboração requer uma maior dose de partilha e interação do que a simples realização conjunta de diversas operações (p. 46).

Não obstante, uma abordagem feita por Burton e seus colegas (1997, citado por Brna, 1998) alude para uma conceção em que se assume que dentro do estado colaborativo podem existir processos que são cooperativos ou mesmo alguns que são frequentemente associados à argumentação. Os investigadores acreditam que a concentração na noção das “metas” da esfera de domínio da colaboração, tal como na definição de Roschelle e Teasley (1995), levou certos autores a ignorarem algumas formas interessantes de colaboração. Exemplo disso é o facto de ser esperado que uma colaboração de alta qualidade inclua uma argumentação, argumentação essa que exige que diferentes participantes adotem e tentem manter posições distintamente diferentes.

Peixoto e Carvalho (2017) sintetizam esta ideia, afirmando que a colaboração se caracteriza por relações mais igualitárias entre os sujeitos, uma vez que sugere um processo mais democrático que a cooperação, oferecendo aos elementos do grupo mais poder num clima de abertura e de responsabilidade compartilhada. Em virtude da maturidade, da responsabilidade e da autonomia, os participantes podem, mesmo no contexto de atividades em grupo, fazer escolhas segundo seu desejo e utilizar as estratégias que considerem mais pertinentes. Todavia, nada impede um grupo colaborativo de realizar uma tarefa segundo o modo cooperativo. Ou seja, em um processo colaborativo a tarefa cooperativa não está excluída, na medida em que ela é expressão de uma escolha feita pelo grupo, portanto, pertinente para a concretização do objetivo (p. 197).

Benefícios do trabalho colaborativo

Ficando mais claro o conceito de trabalho colaborativo, importa perceber de que forma este pode beneficiar o desenvolvimento da criança. Diversos estudos apontam as competências de cooperação e colaboração (competências de relacionamento interpessoal) como uma das competências básicas que crianças e jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento como a do século XXI. (Silva, H., Lopes, J., Moreira, S., 2018, p. 13). As competências de relacionamento interpessoal, tal como refere o documento do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), implicam que os alunos sejam capazes de: comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade (p. 25). Uma aprendizagem conjunta e em contante colaboração possibilitará o desenvolvimento destas competências.

Lopes e Santos Silva (2008) revelam que, em grupos cooperativos, as atividades propostas são concebidas de modo que a participação de cada um seja necessária para a realização de uma tarefa ou projeto. A interdependência positiva, a responsabilidade individual, as competências sociais e o feedback sobre a atividade são componentes que contribuem para criar um tipo específico de interações. A interdependência, que obriga os membros de um grupo a trabalhar colaborativamente, é o núcleo central da aprendizagem (p. 6). Para além disso, o processo colaborativo oferece aos participantes a possibilidade de:

- participar de maneira ativa e constante das intervenções do grupo;
- desenvolver progressivamente a sua autonomia e capacidade de interagir de maneira eficaz;
- desenvolver competências, tais como: análise, síntese, resolução de problemas e avaliação.

Por outro lado, esta exige do participante que ele:

- participe no grupo e persiga o objetivo comum;
- aceite funcionar num quadro de apoio mútuo entre pares;

- participe na sinergia do grupo para elaborar tarefas complexas por meio da discussão. (Peixoto & Carvalho, 2017, pp. 197-198).

O facto de a colaboração implicar um trabalho em equipa, com todos os elementos a trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo, torna propício o desenvolvimento dos participantes enquanto pessoas e a estimulação de competências sociais essenciais para um ser em constante contato com a sociedade. Para além disso, através da partilha de saberes, existe uma oportunidade para alargar o conhecimento de cada um. Boavida & Ponte (2002) enumeram algumas das vantagens da colaboração, que acreditam ser um valioso recurso. Algumas dessas vantagens passam por:

- *“Juntando diversas pessoas que se empenham num objetivo comum, reúnem-se, só por si, mais energias do que as que possui uma única pessoa, fortalecendo-se, assim, a determinação em agir;*
- *Juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspetivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações;*
- *Juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e refletem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem”.* (p. 44-45).

Hohmann e Weikart (1997) estabeleceram aqueles que acreditam ser os alicerces das relações humanas e que devem ser estimulados desde a infância. Trata-se de um conjunto de conceitos que os autores acreditam ser imprescindíveis para uma harmoniosa relação entre os sujeitos. Tendo sido referido anteriormente o papel importante do trabalho colaborativo nas relações pessoais, importa observar de que forma este se interliga com cada um dos alicerces citados pelos autores (p. 65-69).

- Confiança nos outros: A confiança nos outros permite à criança aventurar-se em ações sabendo que as pessoas de quem depende e com quem interage lhe darão o apoio e encorajamento necessários à realização de tarefas. Aprender a confiar e a acreditar no apoio de um grupo de pessoas exteriores à família constitui um importante passo em

frente no desenvolvimento das crianças. O trabalho colaborativo poderá ser um aliado para promover esta confiança. Ao trabalharem em conjunto, com vista ao mesmo objetivo, as crianças poderão desenvolver um sentimento de pertença a um grupo, grupo este onde são acolhidas e ouvidas, podendo se sentir mais confortáveis para expressar as suas ideias e sugestões e assim desenvolver as suas capacidades.

- Autonomia: Para os autores, a autonomia passa pela capacidade da criança em levar a cabo ações de independência e exploração. Numa aprendizagem colaborativa, para que o grupo consiga atingir os objetivos com que se propõe, poderão ser estipuladas tarefas para cada membro, que se responsabilizam por realizar bem a sua parte. A responsabilidade individual adjacente a esta posição, ajudará a desenvolver a autonomia dos participantes.
- Iniciativa: Os autores descrevem iniciativa como a capacidade que as crianças desenvolvem de começar e levar até ao fim uma tarefa – pressupondo que examinem cuidadosamente uma situação, tomem uma decisão e ajam de acordo com aquilo que percebem. Numa atividade colaborativa, é esperado que todos os elementos participem e ofereçam o seu contributo, sendo esta uma das bases para o sucesso da atividade.
- Empatia: Para Hohmann e Weikart, empatia é a capacidade que permite às crianças compreender os sentimentos das outras pessoas, ao relacioná-los com sentimentos que elas próprias já experimentaram. A empatia ajuda as crianças a fazer amizades e a desenvolver o sentimento de pertença. Algo inevitável quando trabalhamos em conjunto é o desenvolvimento de uma relação pessoal com os elementos do grupo. Este processo poderá dar origem a novas amizades, marcadas pelo apoio, a empatia e o afeto.
- Autoconfiança: O último alicerce referido pelos autores é a autoconfiança, sendo esta a capacidade de acreditar na sua própria competência para conseguir realizações e contribuições positivas para a sociedade. É o centro do orgulho em si próprio que apoiará as crianças na altura em que surgirem dificuldades e conflitos a que estarão inevitavelmente sujeitas durante a vida. A autoconfiança desenvolve-se quando as crianças vivem em contextos que as apoiam – desenvolvendo as suas capacidades e interesses e dando-lhes oportunidades para experimentar sucesso. É esse, exatamente, um dos objetivos principais do trabalho colaborativo.

Relevância do Trabalho Colaborativo no Currículo

- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) constituem-se como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos de apoio ao educador de infância na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças e atuam como uma referência para os estabelecimentos pré-escolares no desenvolvimento dos seus próprios currículos. Lançadas pelo Ministério da Educação em 2016, as OCEPE contaram com os contributos de educadores de infância, docentes da formação inicial, investigadores e outros peritos nesta área.

A colaboração é recorrentemente referida ao longo deste documento. Para além da referência ao trabalho colaborativo e cooperado entre crianças (tal como se encontra exposto acima), as OCEPE enfatizam a colaboração na relação entre educadores e a comunidade, ou seja, não reduzem o trabalho colaborativo a algo que deve ser incentivado e trabalhado apenas entre as crianças, mas sim entre toda a equipa educativo de um jardim de infância e os elementos que com eles interagem. Incentivam a realização de *“encontros periódicos entre todos/as os/as educadores/as do estabelecimento/departamento de educação pré-escolar, para debater e refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida e tomar decisões conjuntas sobre aspetos que dizem respeito ao seu trabalho, no estabelecimento educativo”* (p. 19). Por outro lado, defendem as relações com a comunidade, dando especial importância à colaboração dos pais/famílias e ao contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, uma vez que é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem (p. 30).

Para além da colaboração com as famílias e a comunidade, as OCEPE reforçam a necessidade da inclusão de todas as crianças no ambiente educativo, facto que 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. O trabalho colaborativo constitui-se como uma ferramenta que permite que estas aprendam, não só com o educador, mas também umas com as outras (OCEPE, 2016, p. 10). O papel do educador é bastante valorizado no documento, principalmente a relação que este estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação, algo que facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas. Cabe ao educador desenvolver ações que levam a que as crianças beneficiem de oportunidades que são proporcionadas pela frequência de um estabelecimento educativo, alargando as suas relações com outras crianças de diferentes idades e níveis

educativos, sendo que este contexto *“possibilita que participem no desenvolvimento de atividades e projetos com outras crianças e grupos, que compreendam e aceitem regras de convivência que envolvem crianças de diferentes idades (cuidados com os mais novos, apoio dos mais velhos), e ainda que tenham contactos e relações com diferentes adultos (...) Estas situações ampliam e enriquecem a sua aprendizagem e as suas competências sociais”* (OCEPE, 2016, p. 28).

- Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico

As Aprendizagens Essenciais são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem. Visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Encontram-se divididas por componentes do currículo e cada ano de escolaridade apresenta objetivos de aprendizagem específicos.

Numa visão geral, o trabalho colaborativo é raramente referido neste documento, o que nos poderia fazer deduzir que este não é tão valorizado no 1ª Ciclo do Ensino Básico. No entanto, observado os objetivos para o ensino e a aprendizagem de áreas como Cidadania e Desenvolvimento, Português, Matemática e Estudo do Meio, percebemos que a colaboração é uma presença forte e constante, sendo indiretamente referida ou estando associada a alguns dos objetivos.

Relativamente a Cidadania e Desenvolvimento, o documento refere que *“a relação entre o indivíduo e o mundo que o rodeia, construída numa dinâmica constante com os espaços físico, social, histórico e cultural, coloca à escola o desafio de assegurar a preparação dos alunos para as múltiplas exigências da sociedade contemporânea”* (p. 1). Acrescenta que, dada a complexidade e a acelerada transformação que caracterizam a sociedade em que vivemos, torna-se uma necessidade o desenvolvimento de competências diversas para o exercício da cidadania democrática, tendo a escola um papel importante na construção de práticas de cidadania. Saber colaborar e trabalhar em conjunto são características fundamentais para uma sociedade onde todos têm o direito de participar e expressar as suas ideias, respeitando o próximo e trabalhando em conjunto para ultrapassar as dificuldades e problemas com que se vão debatendo. Incentivar o trabalho colaborativo entre os alunos poderá contribuir para o incremento das atitudes e comportamentos que são esperados, uma vez que fomenta o diálogo e respeito pelos outros.

No que concerne a componente de Português, especificamente o domínio da Oralidade, as AE referem que é esperado que o aluno saiba escutar para interagir com adequação ao contexto

e a diversas finalidades (nomeadamente, reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções e responder a questões). Para além disso, deve pedir a palavra e falar na sua vez de forma clara e audível, com uma articulação correta e natural das palavras. Espera-se também que este exprima a sua opinião, partilhando ideias e sentimentos. A colaboração e o trabalho em conjunto constituem-se como ferramentas importantes para trabalhar e estimular estas vertentes, uma vez que englobam elementos com o diálogo, a partilha de opiniões e sugestões e o respeito pelo outro.

As AE referem que o ensino da Matemática deve proporcionar uma formação na disciplina centrada numa aprendizagem que contribua para o desenvolvimento pessoal do aluno e lhe propicie a apropriação de instrumentos conceptuais e técnicos necessários na aprendizagem de outras disciplinas ao longo do seu percurso académico. Deve igualmente “ contribuir *para a atividade profissional por que venha a optar e para o exercício de uma cidadania crítica e participação na sociedade, com sentido de autonomia e colaboração, liberdade e responsabilidade*” (p. 2). Tal demonstra que existe, no currículo, o cuidado para que o ensino não passe apenas por aprender conceitos matemáticos, mas que auxilie a desenvolver outras competências importantes para o futuro das crianças, sendo a colaboração uma destas competências a ser valorizada e incentivada.

Por fim, na componente de Estudo do Meio, as AE afirmam que se deve incentivar os alunos a colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento. Para além disso, de acordo com o documento, espera-se que estes manifestem atitudes de respeito, de solidariedade, de cooperação, de responsabilidade, na relação com os que lhe são próximos. Tal como referido anteriormente, o trabalho colaborativo é potenciador destas atitudes e pode facilitar o desenvolvimento das mesmas nas crianças.

Introdução do Trabalho Colaborativo no Quotidiano das Crianças

Assim como os alunos não nascem possuidores de todo o conhecimento acerca dos conteúdos curriculares a serem lecionados, também não é esperado que lhes seja inato saber colaborar e trabalhar em grupo. Torna-se, por isso, essencial que estes adquiram as competências necessárias para o fazer, tendo em conta a importância que estas terão no seu futuro enquanto sujeitos que vivem em constante interação com os restantes membros da sociedade. Desta forma, de modo que se observe verdadeiramente uma mútua colaboração, deve-se ajudar e incentivar as crianças a descobrir práticas interpessoais e grupais imprescindíveis para trabalhar em grupo,

relativas, por exemplo, à participação, à aceitação dos outros, à resolução de conflitos e à comunicação apropriada (Monereo & Gisbert, 2005, p.15). Sucintamente, espera-se que a aprendizagem seja encarada como um processo de construção ativa, não só de conhecimentos, mas, também, de competências, de valores e de práticas sociais, através dos quais as crianças atribuem um sentido não só às suas palavras e ações, mas também às dos outros, com quem interagem, tendo como referência aquilo que sabem, de experiências e vivências anteriores.

Papel do Educador/Professor e da Criança no Trabalho Colaborativo

Durante o processo que envolve o trabalho colaborativo, importa realçar o papel do adulto e da criança para que se encontre a harmonia perfeita, de modo a promover a aprendizagem e desenvolvimento das competências.

- Papel do Adulto

Peixoto e Carvalho (2017) acreditam que a colaboração valoriza uma interdependência de carácter associativo. O que importa para os membros é, sobretudo, tornar comum as suas ideias, compartilhar as suas opiniões e encontrar inspiração e apoio no seu grupo. Espera-se que a interdependência seja estimulada para que cada um descubra o valor dos outros, as suas competências e especialidade e, assim, possa beneficiar de todo este trabalho. Para estimular essa interdependência, o educador/professor deve prever atividades que favoreçam e facilitem os contatos sociais, que permitam o desenvolvimento do sentimento de pertença a um grupo e estimulem o compromisso com o mesmo (p. 197). Maria Assunção Folque (1999) afirma que os professores, tendo em conta o seu papel ativo na aprendizagem, são agentes cívicos e morais num contexto de vida democrática. Como tal, o seu papel é promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade (p. 11).

- Papel da Criança

Tal como realçam Boavida e Ponte (2002), um trabalho colaborativo depende de vários fatores, entre eles as formas de trabalho e de relacionamento entre os membros do grupo. Se os participantes não se entendem em relação aos objetivos comuns e a forma de trabalhar, o projeto não poderá ir muito longe. Os autores acrescentam que, subjacente à ideia de colaboração está, também, uma certa mutualidade na relação: todos têm algo a dar e algo a receber do trabalho conjunto. Se a relação é muito desequilibrada, havendo uns que dão muito e recebem pouco e

vice-versa, é problemático atribuir a essa atividade um carácter colaborativo. No entanto, seria incorreto assumir que mutualidade e equilíbrio significam igualdade absoluta. Seguindo outra visão, significam, apenas, que todos os participantes têm um papel reconhecido no projeto e beneficiam, de modo inequívoco, com a sua realização (p. 6). Castle (1997, citado por Boavida & Ponte, 2002), acredita que o êxito de um projeto colaborativo não requer que todos os intervenientes participem de modo semelhante nas diversas atividades, ou que todos obtenham, com o projeto, benefícios equivalentes. A autora acredita que a chave da colaboração está, antes, na natureza da interação entre os participantes, nos modos pelos quais respondem ao “amplo objetivo comum”, como “respondem uns aos outros, aprendem uns com os outros, e negociam a sua relação”. Para Castle importa, acima de tudo, valorizar as questões de relacionamento entre os membros da equipa. (p. 7)

Desenvolvimento de Competências Sociais

Desde cedo, em salas de jardim de infância, existe a possibilidade para uma interação entre crianças em diferentes faixas etárias, principalmente em salas heterogéneas. O que é mais difícil de observar é a colaboração que se deseja num grupo, independentemente da idade. O que por vezes acontece, como indicam Lopes e Silva (2008), é que as crianças cujas competências sociais estão mais desenvolvidas, brincam juntas, enquanto as que têm mais necessidade de adquirir ou de pôr em prática estas competências, ficam isoladas. Este isolamento pode estar relacionando com o facto de a criança não comunicar os seus sentimentos, ser demasiado tímida para empreender um jogo com outros ou ainda porque as outras crianças a excluem devido ao seu modo de interação inadequado (p. 18). Hohmann e Weikart (1997) revelam que, nos anos pré-escolares, as crianças continuam a expandir as interações sociais que vêm a desenvolver desde tenra infância, num primeiro momento com a formação de fortes vinculações emocionais com os pais e com aqueles que delas cuidam. A capacidade crescente de falar e formar imagens mentais permite-lhes desenvolver competências sociais adicionais: são capazes de distinguir as suas necessidades e sentimentos dos outros (“eu” e “tu”), de descrever os pensamentos e sentimentos que vivenciam, de lembrar interações passadas e de antecipar experiências sociais futuras (p. 571). Tal como Lopes e Silva, também Hohmann e Weikart acreditam que, conforme as crianças vão ganhando experiência no levar a cabo as suas intenções sociais, no manter amizades e no resolver de necessidades conflituosas entre a amizade e a autonomia (por vezes podem ficar espartilhadas entre desejo de amizade e pertença e o desejo de autonomia e

independência), encontram-se a desenvolver um alargado leque de competências sociais (p. 573). Podemos considerar comportamentos como partilhar, ajudar, agradecer, pedir desculpa ou dizer “por favor” como exemplos expressos de aptidões sociais. As crianças com capacidade de demonstrar serão, há partida, bem-sucedidas nas relações que estabelecem e nas interações do seu quotidiano. O desenvolvimento das competências sociais poderá desenvolver no sujeito a capacidade de resposta a situações com que se depara na sua vida, o que o tornará apto para contribuir para o seu próprio bem-estar e o daqueles que o rodeiam.

A interação com os pares é, então, uma maneira eficaz de adquirir e desenvolver competências sociais e pode ser proporcionada às crianças através de atividades e projetos que envolvam o trabalho colaborativo, um excelente estimulador destas competências. Para além disso, uma das particularidades de uma aprendizagem cooperativa, em que todos participam e colaboram, é o facto de se exigir que os alunos aprendam não só os conteúdos escolares, mas também competências sociais necessárias para trabalhar em grupo. Aliás, um dos principais objetivos do trabalho e da promoção da aquisição de competências sociais é capacitar os membros do grupo para saber como o liderar, tomar decisões, criar um ambiente de confiança, comunicar e gerir os conflitos, sentindo-se motivados para o fazer (Lopes & Santos Silva, 2018. p. 19). É também claro que todas estas características referidas são imprescindíveis para uma vida em sociedade, onde cada sujeito tem o direito de participar e fazer a sua voz ser ouvida. Assim, na aquisição de competências sociais, devemos ter em consideração algumas conceções (Johnson et al, citados por Freitas & Freitas, 2003, p.31):

1. Estas competências devem ser ensinadas com a mesma seriedade e precisão com que se ensina as matérias escolares;
2. Quanto mais cedo se iniciar esse ensino melhor;
3. O ensino de competências deve acontecer quando há um ambiente que promova a colaboração;
4. Os pares são essenciais nessa aprendizagem, ou seja, não se pode desenvolver competências interpessoais no trabalho individual;
5. A pressão dos pares para a aprendizagem dessas competências tem que se interligar com o suporte para essas aprendizagens.

Papel do contexto na aquisição de competências sociais

A nível da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, Vale (2009, citado por Brás & Sousa Reis, 2012, p. 138) defende como sendo vital o desenvolvimento de competências sociais. É nas instituições educativas que as crianças passam grande parte do seu tempo diário e sabemos que é na infância que estas aprendizagens são mais bem permeabilizadas. Percebemos, então, que o ambiente do jardim de infância e da sala de aula constituem-se como um dos principais recursos de intervenção e prevenção, para promover um crescimento social saudável das crianças, sempre em constante comunicação com a família. O papel do educador passa por dinamizar e promover o desenvolvimento social das crianças, nomeadamente as suas competências sociais. Lino (2006, citado por Brás & Sousa Reis, 2012) realça o facto de as aprendizagens sociais, à semelhança da maior parte das aprendizagens que as crianças constroem durante os primeiros anos, serem adquiridas e reforçadas sobretudo mediante processos interativos, ou seja, existem muitas crianças que aprendem estratégias sociais ao interagirem e ao observarem as interações com os outros (p. 138).

O desenvolvimento destas competências não se limita apenas ao contexto de Educação Pré-Escolar. Também nas escolas deve continuar o estímulo e incentivo para a aquisição de aptidões sociais. Quando pretende trabalhar as competências sociais, o professor deve, em primeiro lugar, ter em consideração algumas regras, tal como sugerem Johnson & Johnson (1999, citados por Lopes & Santos Silva, 2018. p. 26):

Estabelecer um contexto de cooperação: o primeiro aspeto a ter em mente é que as competências que os alunos vão adquirir estão diretamente relacionadas com as dinâmicas que são estabelecidas na sala de aula. Assim, o desenvolvimento de competências para o trabalho em grupo requer a implementação de uma estrutura de cooperação na sala de aula. Em contextos de sala de aula competitivos ou individualistas, a utilização de competências colaborativas e cooperativas não tem significado;

Ensinar de forma explícita as competências sociais: as competências inerentes ao trabalho em colaboração devem ser ensinadas e reforçadas diretamente. Para isso, é importante que o professor: inclua nos seus planos de aula descritores de desempenho (objetivos de aprendizagem) relacionados com as atividades cooperativas que vão ser realizadas; realize dramatizações em que seja possível aos alunos evidenciar a utilização e importância da

competência; desenvolva dinâmicas específicas; disponibilize modelos e demonstrações.

Criatividade

Para o conceito de criatividade não é conhecida uma definição concreta, sendo que o significado da mesma é bastante subjetivo. No entanto, é um tema que tem vindo a ser analisado nos últimos anos, sendo atribuídas ao estímulo da mesma inúmeras vantagens. Num panorama geral, caracterizamos alguém como criativo quando apresenta um conjunto de aptidões que lhe permitem ser dinâmico e possuir uma maior motivação para explorar o meio. Cavalcanti (2006) refere que não se pode afirmar com precisão o que significa criatividade, uma vez que se trata de um termo que é explorado em várias áreas do saber e com conceções diferentes, embora não sejam totalmente divergentes. Por outro lado, poderemos recorrer à etimologia da palavra, que vem do verbo *creare* e que quer dizer originar, gerar, formar. Percebemos, então, que a palavra tem na sua raiz a dimensão de nascimento e transformação (p. 90). José Gil e Isabel Cristóvam-Bellmann (1999) afirmam que a criatividade compreende a qualidade de pensar de forma inovadora numa produção ativa de reflexão, sentimento e ação com a finalidade de transformar e fazer surgir o novo como resposta às atividades mentais que se operam a partir de exercícios cognitivos e sensoriais. Os processos de criação obrigam a uma postura de ousadia por parte do indivíduo, pois o ato criativo pressupõe o desconhecido.

Piaget, apesar de expressar diversas vezes que não tinha uma opinião fixa sobre Pedagogia, demonstrou interesse pelos problemas da educação. Ciente da impossibilidade de transferência direta entre os seus dados sobre Epistemologia Genética e Psicologia e a educação, aconselhou os pedagogos a desenvolver e a ajustar técnicas para uma proposta de ensino ativo. A proposta de Piaget visava oferecer uma variedade de ferramentas para experimentação e invenção infantil. As crianças seriam orientadas durante esse processo. O objetivo passava por desenvolver a criatividade, uma competência cognitiva bastante valorizada pelo autor. Nas palavras de Piaget (1978, citado por Stoltz, T., et al. 2015, p. 65):

“Education, seen from the current viewpoint, consists of attempting to transform children into the kind of adults existing in the society to which they belong. (...) Whereas for me education consists of producing creators, even if there are not many, even if the creations of one are limited in relation to those of the other. But the need exists to produce nonconformist inventors, innovators. (...) In different degrees, of course: but there is always a domain in which it can exist (...) the great mistake

made by some, was to go ahead with formalization before the time was right, with school students who, in no way whatsoever, had a method to assimilate.”

Mitchel Resnick (2020) estabeleceu alguns equívocos que por vezes surgem quando falamos em criatividade. Como nem sempre existe um consenso sobre o valor e a importância do pensamento criativo na sociedade atual, pessoas diferentes entendem a criatividade de maneiras muito diferentes. O 1ª equívoco referido pelo autor passa pelo facto de, por vezes, se restringir a criatividade à expressão artística. A sociedade valoriza altamente pintores, escultores e poetas pela criatividade que eles têm, mas outros tipos de pessoas também podem ser criativos. Por exemplo, os cientistas podem ser criativos quando desenvolvem novas teorias, ou o caso dos médicos, que demonstram o seu pensamento criativo quando diagnosticam doenças. Resnick alerta que a associação comum da criatividade à expressão artística contribui para que esta seja subestimada na mente de muitos pais e adultos (p. 17).

O 2ª equívoco prende-se pela ideia de que apenas uma pequena parte da população é criativa, isto porque algumas pessoas acham que as palavras criativo e criatividade só deveriam ser usadas para se referir a invenções e ideias totalmente novas para o mundo. Alguns investigadores desta área referem-se a este tipo de criatividade como *Criatividade com C maiúsculo*. Para Resnick, importa talvez olhar para a *criatividade com c minúsculo*, dando como exemplo da mesma, situações em que temos uma ideia que é útil para o nosso dia a dia, não importando se centenas, ou milhares de pessoas já tiveram ideias parecidas antes: se a ideia é nova e útil, trata-se da criatividade com *c minúsculo*. O autor acredita que, muitas vezes, os educadores/professores dão demasiada atenção à *Criatividade com C maiúsculo*, deixando de lado o outro tipo de criatividade, que merece igual reconhecimento. (p. 18)

Resnick apresenta com 3ª equívoco a ideia, parcialmente baseada em histórias populares, de que a criatividade surge como um raio. Muitas são as histórias em que a criatividade costuma envolver um momento *“Arrá!”*. Temos o exemplo de Arquimedes, que gritou *“Eureca!”* na banheira quando percebeu que podia calcular o volume de objetos de formato irregular mergulhando-os na água. Mas o autor alerta que esses momentos *“Arrá!”*, se existirem sequer, são apenas uma pequena parte do processo criativo. A maioria dos cientistas, inventores e artistas reconhecem que a criatividade é um processo de longo prazo. Acrescenta que esta é desenvolvida a partir de um determinado tipo de esforço, que combina a exploração curiosa com a experimentação lúdica e a investigação sistemática. Pode até parecer que novas ideias e visões vêm como um raio, mas

estas costumam acontecer depois de diversos ciclos de imaginação, criação, exploração lúdica, partilha de ideias e reflexão (pp. 18-19).

Apesar de não haver um significado concreto para o conceito, é um facto que os investigadores reconhecem a importância da criatividade na vida das pessoas. Estes acreditam que quem não consegue pensar de forma crítica e criativa dificilmente conseguirá dar resposta aos múltiplos problemas do mundo atual: sociais, económicos, políticos, religiosos, étnicos, educacionais, científicos e tecnológicos, entre outros (Pinto & Santos Silva, 2019, p. 9). Aliás, pode até tornar-se muito difícil conseguir resolver um simples problema do dia a dia. A aquisição de competências e disposições de pensamento crítico e criativo possibilita que as crianças, entre inúmeras vantagens:

- Entendam as ligações lógicas entre as ideias;
- Desenvolvam ideias de maneira sucinta e precisa;
- Identifiquem, construam e avaliem argumentos;
- Avaliem os prós e os contras de uma decisão;
- Analisem sistematicamente os problemas;
- Identifiquem a relevância e a importância das ideias;
- Assumam responsabilidade pela análise e avaliação de informações;
- Reflitam sobre as suposições, as crenças e os comportamentos das pessoas, considerando uma série de fatores;
- Gerem soluções alternativas e que as aceitem ou critiquem de forma ponderada;
- Reflitam e avaliem as suas competências de pensamento; (Pinto, J., Silva, H., 2019, p. 9)

O Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória corrobora a ideia de que a criatividade é algo que não deve ser descuidado, identificando algumas características que se esperam que os alunos consigam desenvolver ao longo dos anos escolares. Neste documento é referido que as competências na área de pensamento criativo envolvem gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários. As competências associadas ao pensamento criativo implicam que os alunos sejam capazes de:

- pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;

- convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente;
- prever e avaliar o impacto das suas decisões;
- desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem (Martins et al., 2017, p. 24).

No entanto, os alunos, em geral, não dominam as competências do pensamento criativo. Como tal, torna-se importante que as atividades de aprendizagem possibilitem o seu uso de forma contínua e reforçada. Além disso, ninguém consegue desenvolver todos os atributos, competências e disposições de um pensador crítico e criativo sem interações com os outros. (Pinto & Santos Silva, 2019, p. 10). Uma sala de jardim de infância ou uma sala de aula apresentam-se, então, como locais propícios ao desenvolvimento simultâneo do pensamento criativo em ambiente de apoio e colaboração. Para que tal se observe, espera-se que os educadores/professores atendam à qualidade das expectativas que comunicam, estabeleçam rotinas de pensamento, moldem boas práticas, possibilitem a ocorrência de interações positivas entre as crianças e criem um ambiente facilitador de aprendizagem (Pinto & Santos Silva, 2019, p. 9). Segundo Portugal e Laevers (2010), *“a educação deve favorecer atitudes positivas que estão na base de toda a aprendizagem, nomeadamente, auto-estima positiva, curiosidade e desejo de aprender, auto-organização/iniciativa, criatividade e sentimentos de ligação ao mundo”* (p. 38).

Tendo por base a ideia de que as interações positivas e o meio são elementos que influenciam o desenvolvimento do pensamento criativo, Mihaly Csikszentmihalyi (2014) desenvolveu o Modelo de Perspetivas de Sistemas, referindo que a criatividade é movida por várias frentes, entre elas o indivíduo, o meio onde se desenvolve e as pessoas que com ele interagem.

Modelo de Perspetivas de Sistemas

Sendo a criatividade um conceito difícil de caracterizar, havendo já sido motivo de grandes discussões entre investigadores da área da Psicologia, surgem diversos estudos que pretendem mensurá-la. O Modelo de Perspetivas de Sistemas de Mihaly Csikszentmihalyi é um exemplo disso. O psicólogo de origem húngara, conhecido pelos seus trabalhos e investigações sobre a felicidade e a criatividade, desenvolveu um modelo onde reforça que a criatividade é movida por uma tríade composta pelo indivíduo (criador), pelo campo (quem legitima) e pelo domínio (a cultura). Csikszentmihalyi é defensor da ideia de que, para se explicar o processo de criatividade, o foco

dos estudos deveria estar nos sistemas sociais e não simplesmente no indivíduo. Para ele, o “ser criativo” é construído através da interação entre o indivíduo e aquilo que o rodeia. Conforme o autor explica, a *“criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é o resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural”* (1996, citado por Alencar & Fleith, 2003, p. 6). Percebe-se que, mais importante do que apenas definir o significado de criatividade é fulcral investigar onde esta se encontra, ou seja, de que forma o ambiente social reconhece ou não uma produção criativa.

O Modelo de Perspetivas de Sistemas assume, então, uma visão da criatividade como um processo resultante da interação entre três fatores:

- O indivíduo, com todo o seu conhecimento e experiências pessoais;
- O domínio, a cultura que envolve o indivíduo;
- O campo, o contexto social onde o indivíduo se insere.

Observando ponto a ponto cada fator, o indivíduo é quem produz variações e introduz mudanças no domínio ou área de conhecimento. Relativamente a este fator, Csikszentmihalyi aponta dois aspetos que importa ter em consideração: as características associadas à criatividade e o *background* social e cultural do sujeito. As particularidades que mais caracterizam os sujeitos com capacidades criativas são a curiosidade, o entusiasmo, a motivação, a abertura a experiências, a persistência, a fluidez de ideias e flexibilidade de pensamento. No entanto, ser possuidor destas características pode não ser suficiente. É igualmente importante e benéfico que o indivíduo se encontre inserido num ambiente que estimule a produção criativa, valorize o processo de aprendizagem, ofereça oportunidades de acesso e auxilie no desenvolvimento do conhecimento. (Alencar & Fleith, 2003, p. 6)

O segundo fator referido no Modelo de Perspetivas de Sistemas é o domínio. Este envolve um conjunto de regras e comportamentos simbólicos estabelecidos culturalmente, ou seja, o conhecimento acumulado, estruturado, transmitido e partilhado numa sociedade. Csikszentmihalyi acredita que as contribuições criativas podem promover mudanças nos domínios. Para tal, é importante que o indivíduo tenha conhecimentos acerca do domínio, de modo a conseguir fazer variações no mesmo. Os indivíduos mais prováveis de transformarem um domínio são aqueles que conhecem e compreendem os seus princípios, que conseguem detetar as suas inconsistências e procuram aumentar as suas fronteiras (Feldman, Csikszentmihalyi & Gardner, 1994, citados por Alencar & Fleith, 2003, p. 6).

O terceiro e último fator do modelo é o campo, que inclui todos os indivíduos que atuam como "juízes". Estes têm a função de decidir se uma nova ideia ou produto é criativo e deve, portanto, ser incluído no domínio (Csikszentmihalyi, 1996, citado por Alencar & Fleith, 2003). É o campo que seleciona e retém o material a ser reconhecido, preservado e incorporado ao domínio. No domínio das artes, por exemplo, o campo é composto por professores, curadores de museus, críticos e colecionadores. Tais indivíduos conhecem o domínio e têm seu saber reconhecido. Uma ideia nova pode não ser aceita se o campo for defensivo, rígido e imerso num sistema social que não encoraja a criatividade (p. 6).

Csikszentmihalyi (1999, citado por Alencar e Fleith, 2003) revela que, o quanto de criatividade que existe num determinado momento não é definido somente pelo número de indivíduos originais estão a tentar mudar os domínios, mas também pela receptividade à inovação que o campo demonstra. Assim, numa situação em que alguém desejar aumentar a frequência de criatividade, pode ser mais vantajoso trabalhar ao nível dos campos do que ao nível dos indivíduos (p. 6). Em suma, o que se pretende realçar é que um ambiente social que ofereça recursos, reconhecimento e oportunidades, aumenta a probabilidade de ocorrência de contribuições criativas.

Este modelo define criatividade como um ato, ideia ou produto que modifica um domínio existente ou transforma esse num novo. Para que isso aconteça, é necessário que o indivíduo tenha acesso a vários sistemas simbólicos e que o ambiente social seja responsivo a novas ideias. Espera-se que tal seja benéfico, ao invés de valorizarmos exclusivamente o papel do indivíduo no processo criativo, e que prestemos mais atenção às comunidades, uma vez que são estas que possibilitam a expressão da criatividade.

Relevância da Criatividade no Currículo

- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016)

Sendo o contexto escolar o local onde a criança passa grande parte do seu tempo, torna-se fulcral que este proporcione o desenvolvimento máximo das suas capacidades. Ao frequentar a Educação Pré-Escolar, a criança tem a possibilidade de contactar com um ambiente diferente do seu meio familiar, onde pode interagir com outras crianças e adultos, partilhar novas experiências e aprendizagens, enfrentar novos desafios, descobrir e resolver problemas associados ao seu quotidiano. Tendo isto em consideração, a criatividade deve ser um das características a

estimular nas crianças em idade pré-escolar, proporcionando-lhes a oportunidade de desenvolver o potencial criativo. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) demonstram esse cuidado e preocupação, promovendo algumas ações que deverão ser implementadas nos contextos educativos. Referem que o educador *“promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade (...) a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma (...) exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade...”* (p. 11). Para além disso, o documento valoriza a participação da criança no processo de aprendizagem, afirmando que *“ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, 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”* (p. 34). As OCEPE realçam ainda que a escolha de materiais e brincadeiras realizadas pelas crianças se constituem como elementos importantes para o desenvolvimento da criatividade. Como tal, cada contexto educativo deverá atender a critérios de qualidade e variedade, de modo que estes possam proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade (p. 26). Também as brincadeiras são por si só grandes potenciadores do desenvolvimento do pensamento criativo das crianças. Diversos estudos demonstram a importância de deixar as crianças brincar livremente e as OCEPE reforçam esta ideia, referindo que *“ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades”* (p. 11).

- Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico

Analisando o documento das Aprendizagens Essenciais, percebe-se que a criatividade não é um conceito recorrentemente referido. No entanto, são feitas algumas alusões ao facto de ser importante desenvolver esta característica nos alunos, uma vez que o pensamento criativo é uma das áreas de competências que se esperam que seja desenvolvida durante a escolaridade obrigatória, segundo o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Estas referências são feitas na sua grande maioria no que concerne à Educação Artística. No entanto, as AE valorizam as atitudes criativas demonstradas através da resolução de problemas, da interação com os pares e da forma de se expressar.

De um modo geral, na componente de Educação Artística, o documento incentiva a promoção de estratégias que envolvam a criatividade do aluno no sentido de mobilizar saberes e processos, através dos quais este percebe, seleciona, organiza os dados e lhes atribui novos significados. Para além disso refere que se devem promover dinâmicas que exijam relações entre aquilo que se sabe, o que se pensa, incentivar práticas que mobilizem diferentes processos para imaginar diversas possibilidades e considerar opções alternativas e gerar novas ideias.

Relativamente à componente de Português, consideram-se bons estimuladores de criatividade o recontar histórias lidas em livros, narrar situações imaginadas como forma de desenvolver e explorar a imaginação, a expressão linguística e a competência comunicativa. De modo a estimular o desenvolvimento do pensamento criativo no ensino da Matemática, o documento recomenda a realização de tarefas de natureza diversificada, tais como projetos, explorações, investigações, resolução de problemas, exercícios e jogos. Em Estudo do Meio, são vistas como estratégias que envolvem o pensamento criativo do aluno a conceção de situações em que determinado conhecimento possa ser aplicado, a criação de um objeto, texto simples ou solução face a um desafio e a utilização de modalidades diversas para expressar as aprendizagens (por exemplo, imagens).

Capítulo III

**Metodologias de Investigação e Plano de
Intervenção: Descrição e análise da
experiência**

CAPÍTULO III - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO E PLANO DE INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Neste capítulo será feita a apresentação da metodologia de estudo e do plano de intervenção. Para tal, será reintroduzida a questão que despoletou esta investigação, bem como os objetivos que orientaram todo este processo. Seguidamente, descrever-se-ão os procedimentos metodológicos, o plano de intervenção pedagógica e as estratégias de recolha e análise de dados.

Será ainda apresentada uma síntese, descritiva e reflexiva, do projeto de intervenção, realçando-se algumas das principais atividades implementadas. Passar-se-á para o tratamento e análise dos dados recolhidos e terminar-se-á com uma exposição das principais conclusões e limitações resultantes deste estudo, a partir da análise dos resultados apresentados, de acordo com o problema em estudo e os objetivos delineados.

3.1 - Objetivos do Projeto

Este projeto de investigação-ação, intitulado “Trabalho Colaborativo e Desenvolvimento da Criatividade”, tal como se encontra referido no I Capítulo, teve como questão de investigação: *“O trabalho colaborativo potencia a criatividade?”*.

Uma reflexão inicial sobre esta questão, nomeadamente os conceitos nela englobados, levou ao desenvolvimento de alguns objetivos de intervenção e investigação que serviram como orientadores para todo o plano de intervenção. São estes:

De intervenção:

- Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando assim a individualidade de cada uma;
- Promover o trabalho colaborativo;
- Estimular o desenvolvimento de competências sociais (colaboração, entreaajuda, atenção ao outro e empatia) nas crianças;
- Incentivar a participação das famílias no processo de desenvolvimento da criatividade nas crianças.

De investigação:

- Identificar formas de estimular a curiosidade e o pensamento criativo das crianças;

- Analisar manifestações individuais de criatividade das crianças;
- Compreender de que forma o trabalho colaborativo estimula e potencia a criatividade nas crianças.

3.2 - Procedimentos Metodológicos

O desenvolvimento deste projeto, do ponto de vista metodológico, seguiu as orientações da metodologia de investigação-ação, uma vez que, tal como refere Latorre (2004), a mesma pode ser vista como *“una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones docentes o profesionales y que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas”* (p. 5). A investigação-ação procura estimular uma análise da realidade educativa e uma tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa, algo cada vez mais valorizado para o melhoramento da qualidade da Educação no contexto nacional (neste caso em específico). Esta mudança implica, tal como indica Máximo-Esteves (2008), a tomada de consciência de cada um dos atores, individualmente e do grupo, do qual emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos na reflexão (p. 69).

Segundo Elliott (2010, citado por Mesquita-Pires, 2010), a investigação em educação deve ultrapassar a visão simples, da indagação dos processos de aprender e ensinar, para se constituir como uma realização ética associada ao bem educacional. O autor argumenta que a investigação em educação deve ser suportada por uma intencionalidade prática para a mudança, geradora de conhecimento prático. Este tipo de conhecimento, segundo o autor, habilita as pessoas para coordenarem as suas ações para os propósitos da praxis. (p. 70)

Estas definições de investigação-ação e aquilo que a esta se encontra adjacente aludem para a ideia de que:

“a realidade social e educacional está prenhe de possibilidades de mudança e transformação, de que são atores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de refletir sobre a própria prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar invocando e construindo conhecimento praxiológico” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008, p. 9).

Entende-se, então, a escolha desta metodologia investigativa para a realização deste projeto. Esta apresenta uma forma diferenciada de encarar o ensino, mais conectada com a prática. Incentiva a reflexão e a tomada de decisões com base na experiência e recolha de dados,

o que permite o desenvolvimento pessoal e profissional do docente (ou futuro docente). Máximo-Esteves (2008) enfatiza o papel da investigação-ação na melhoria das práticas dos professores, realçando as técnicas e estratégias de ensino que contribuem tanto para o desenvolvimento individual, como para a construção de uma importante base de conhecimento profissional, necessário para a reflexão futura. Para além disso, não esquece a dimensão pessoal associada a esta metodologia. Como tal, destaca o papel dos atores envolvidos nas práticas de ensino aprendizagem, fundamentando que os alunos são o principal centro de interesse. O autor considera como uma aspiração dos professores a compreensão das ações e do pensamento das crianças, bem como a forma como elas interagem na sala de aula. A metodologia de investigação-ação leva a uma elevada autoconsciência dos professores-investigadores, que vão manifestando a necessidade de clarificar as suas próprias conceções sobre educação (Máximo-Esteves, 2008).

Para Dewey (1953, citado por Mesquita-Pires, 2010) a ação reflexiva implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Esta ação refletida, segundo o autor, demanda uma abertura de espírito do professor/educador, que lhe permita examinar, constantemente, as fundamentações lógicas da ação, indagando o porquê e o como do que desenvolveu, em contexto educativo (p. 73).

Pode-se concluir que, sendo um objetivo comum a formação de educadores/professores autónomos, reflexivos, críticos e abertos à mudança e inovação na sua prática, importa estimular e incentivar a sua vertente de professor-investigador, capaz de identificar, refletir e repensar a forma como educa e ensina. A metodologia de investigação-ação permitiu, ao longo deste projeto, a aquisição de novos conhecimentos e práticas que melhoraram a forma como trabalho e intervenho junto das crianças.

3.3 - Plano de Intervenção Pedagógica

Ao longo deste projeto, recorreu-se a estratégias de intervenção para implementar as atividades, estratégias estas que visavam promover uma educação de qualidade e propiciar o desenvolvimento das crianças. Para tal, procurou-se adequar a organização dos momentos de intervenção, as Orientações Curriculares, o Currículo e o ambiente educativo às necessidades das crianças. Tal como Vinha alerta, deve haver uma preocupação em construir um ambiente em que as crianças interajam, pautado pelo respeito, sem imposição ou pressão do adulto (1999, p. 23).

A autora acrescenta que se deve favorecer que a criança tome pequenas decisões e assuma responsabilidades, sendo que assim esta está a assumir um papel ativo no seu processo de aprendizagem, construindo o conhecimento, juntamente com o educador/professor e o restante grupo.

Neste sentido, procurou-se, ao longo deste projeto, que todos os intervenientes tivessem a oportunidade de participar, não apenas na concretização das atividades, mas principalmente na idealização e planificação das mesmas. As intervenções foram, então, orientadas sob a perspetiva do construtivismo, considerando-se as crianças como sujeitos ativos da aprendizagem e colocando-as no centro da mesma. A ideia principal do construtivismo é de que o conhecimento é algo que se constrói, não podendo ser meramente transmitido; tem que haver uma ação múltipla do sujeito (a nível cognitivo, socializador, emocional, etc) para que o conhecimento se efetive. Piaget foi um dos defensores desta perspetiva de aprendizagem. De acordo com as premissas piagetianas, defende-se a importância do papel ativo do sujeito na construção do seu conhecimento e uma forma de organização do ensino que respeite a participação da criança na aprendizagem, forma esta que se opõe a outras conceções mais tradicionais, em que o educador/professor assume um papel relevante e unilateral na transmissão de conhecimento (Bidarra & Festa, 2005, p. 180). Atente-se, para além disso, à definição de construtivismo de Pozo (1994):

“O construtivismo propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo, a dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. A partir da sua ação, vai estabelecendo as propriedades dos objetos e construindo as características do mundo. As escolas que usam o método construtivista têm características de estrutura diferentes das escolas que usam outros métodos” (p. 24).

A perspetiva construtivista apela a uma centralização do papel do aluno no processo de ensino aprendizagem, procurando que este desenvolva conhecimentos que vão além do que está estipulado no currículo ou no que aparenta ser fundamental num ensino dito tradicional. Fosnot (1998, citado por Boiko e Zamberlan, 2001) enuncia um conjunto de vantagens que esta perspetiva proporciona na prática educativa, tais como:

“...permitir que os alunos formulem as próprias perguntas, gerem suas hipóteses e modelos e testem a sua validade; proporcionar investigações desafiadoras que gerem possibilidades, tanto corroboradoras quanto contraditórias; incentivar a abstração reflexiva como força dinamizadora da

aprendizagem, na medida em que, através dela, os alunos organizam, generalizam e criam sentido para as experiências vivenciadas; incentivar a conversação, a argumentação e a comunicação das ideias e dos pensamentos dos alunos e promover o movimento dos alunos na busca da produção e da construção de significados” (p. 52).

No entanto, e apesar de serem reconhecidas vantagens a este método de ensino, denotam-se dificuldades na introdução do mesmo no panorama educacional. Piaget (1976, citado por Chakur, 2015) revela que os métodos ativos, em geral, são mais difíceis de ser empregados, pois exigem um trabalho ativo e diferenciado por parte do professor, *“enquanto dar lições é menos fatigante e corresponde a uma tendência muito mais natural no adulto em geral e no adulto pedagogo em particular”* (p. 40). Luísa Alonso alerta para a falta de atenção aos interesses e motivação intrínsecos dos alunos, já que, ao privilegiar a linguagem e estrutura lógica das disciplinas, não se levam em consideração os seus conhecimentos, capacidades e experiências prévias, os seus estilos e ritmos diversificados de aprendizagem, limitando as possibilidades de integração de todos os alunos no projeto global de educação. (p. 64).

A par da perspectiva construtivista, tentou-se, ao longo deste projeto, superar a visão do conhecimento escolar como uma mera simplificação ou transposição didática do conhecimento disciplinar, reforçando-se a ideia de Alonso (2004), que aponta para a necessidade de utilizarmos uma perspectiva multidisciplinar ou transdisciplinar (paradigma sistêmico-ecológico), enquanto quadro de referência para a determinação e organização do conhecimento escolar, a qual pode ser aplicada tanto na investigação e compreensão de problemas específicos das disciplinas, como de problemas interdisciplinares (pp. 67-68).

Não há dúvidas que as perspectivas acima referidas conduzem a mudanças no ambiente educativo, uma vez que permitem um maior ênfase a elementos como a colaboração, interação e participação da criança. O projeto de intervenção teve, por isso, na sua base, a utilização de estratégias metodológicas que incentivassem e desenvolvessem estes mesmos elementos. O trabalho de projeto e os momentos de aprendizagem de colaboração/cooperação foram recorrentes e permitiram um maior envolvimento da criança durante todo o processo, o que se tornou numa mais-valia na construção do conhecimento ativo e significativo das mesmas. Os principais objetivos da utilização destas estratégias foram os do envolvimento da criança na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. Como tal, a imagem que se manteve da criança foi a do reconhecimento da sua competência e atividade.

Formosinho & Formosinho (2013) referem que a atividade é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo. O papel do educador/professor é o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder (Formosinho & Formosinho, 2013, p.9).

3.4 - Estratégias de recolha e análise de dados

Ao longo de toda a investigação, tentou-se recorrer a diferentes instrumentos de recolha de dados, de modo a conseguir responder à questão base e perceber o impacto do projeto de intervenção junto das crianças. Houve também um cuidado para a documentação fosse o mais detalhada possível. Malavasi e Zoccatelli (2018) valorizam a documentação, uma vez que esta oferece uma possibilidade de raciocinar sobre processos realizados e ativados com as crianças, sobre as modalidades através das quais tais processos foram realizados e para refletir sobre questões iniciais, que guiam a ação pedagógica (p. 20). Para além disso, as autoras acreditam que a documentação representa uma ocasião para abrandar o tempo, para ativar a reflexão em torno daquilo que se está a fazer e a realizar com as crianças, para reler os materiais, as observações, as conversações e o material fotográfico (Malavasi e Zoccatelli, 2018, p. 21).

Como tal, as técnicas de recolha de dados/informações que se revelaram fundamentais ao longo de toda a investigação, foram: a observação direta e participante, as notas de campo, o registo de incidentes críticos, as reflexões detalhadas de cada semana de estágio, as gravações de áudio, vídeo e fotográficas, as reuniões com as educadoras/professoras cooperantes e os trabalhos realizados junto com as crianças.

A observação participante, técnica utilizada maioritariamente durante as duas primeiras fases da investigação (fase de diagnóstico e fase de intervenção/ação), dá a possibilidade ao investigador de ter uma consciência real e articular tudo aquilo que o rodeia, sendo *que “consiste na recolha de informação, de modo sistemático através do contato direto com situações específicas (...) e constitui-se como uma técnica básica de pesquisa”* (Aires, 2011, pp. 24-25). Jorgenson e Yin (1994, citados por Mónico, Alferes, Parreira & Castro, 2017) alertam que a observação participante, enquanto método de recolha de dados, em que o investigador procura tornar-se membro de um grupo ou organização sob estudo, requer prática, conhecimento e compreensão por parte do observador. Cecília Minayo (2013, citado por Marques,

2016) defende que a observação participante pode ser considerada como parte essencial do trabalho de campo na pesquisa quantitativa. Para a autora, trata-se de:

“...um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente” (277).

Para além disso, e como não foram realizadas entrevistas ou questionários às crianças ou elementos do contexto educativo, os registos de gravações de áudio, vídeos e fotografias apresentaram-se como ferramentas fundamentais para sustentar esta investigação. Através da análise dos mesmos foi possível observar o desenvolvimento de competências como a criatividade e a capacidade de trabalhar em conjunto, fazendo comparações entre registos do início do estágio e depois da implementação do projeto de intervenção. Um desafio que surgiu, principalmente no início dos estágios realizados, prendeu-se com o facto de não ter a certeza sobre os momentos que deveriam ficar registados, havendo o receio de estar a fotografar em demasia. Tal como alertam Malavasi e Zoccatelli (2018), *“a utilização exagerada na fotografia (...) traz consigo o risco que de instrumento próximo da realidade, esta se possa transformar num instrumento de distanciamento da realidade”* (p. 60). Houve, então, o cuidado de tentar perceber e refletir sobre cada momento vivenciado, porque, e continuando a ideia de Malavasi e Zoccatelli, apesar da fotografia ajudar a reter a memória das coisas, *“apenas a vivência emocional de que nos torna participantes diretos (...) a torna numa fotografia com significado”* (p. 60).

Igualmente importante foram os trabalhos realizados pelas crianças, tanto do contexto de Educação Pré-Escolar como de 1º Ciclo. Sendo a criatividade um dos elementos de investigação, a forma como as crianças se envolviam e realizavam as atividades permitiu a retirada de importantes conclusões ou ideias chaves para o projeto. Para além disso, e como referem as OCEPE (2016), a observação dos diversos trabalhos da crianças assume-se como um auxílio para o educador compreender como esta se sente, se está integrada e para conhecer melhor os seus saberes e interesses (p. 17).

Terminada a recolha de informação, tornou-se importante refletir e analisar a mesma. Para tal, optou-se por, num primeiro momento, analisar os dados obtidos, realçando-se os pontos mais importantes e pertinentes para o tema em investigação. Tendo a informação mais importante estabelecida, passou-se para uma interpretação dos dados, para conseguir tirar as devidas conclusões sobre o trabalho realizado.

3.5 - Início do projeto

Depois de estabelecidos todos os indicadores observados, referidos no Capítulo I, e havendo uma maior compreensão sobre os contextos educativos, tornou-se o principal objetivo estimular nestes grupos de crianças a colaboração, incentivando assim a aquisição de competências sociais, com vista a perceber, posteriormente, de que forma isso teria influência nas capacidades criativas das mesmas.

Num primeiro momento, no contexto de Educação Pré-escolar, e sendo o ambiente educativo altamente favorável para o trabalho colaborativo (era algo que acontecia com frequência e bastante valorizado), procurou-se, primeiramente, ajudar as crianças mais novas e que se encontravam pela primeira vez nesta instituição, a envolver-se nas atividades e brincadeiras. As crianças mais velhas foram fundamentais para que tal acontecesse, pois demonstraram um enorme espírito de ajuda e companheirismo. Simultaneamente, pretendia-se observar o processo criativo das crianças numa fase inicial, para conseguir, mais à frente, perceber de que forma o trabalho colaborativo influenciou a forma como estas se expressam e comportam.

Num segundo momento, no contexto de Ensino do 1º Ciclo, a situação foi um pouco diferente. Estando o ensino tradicional enraizado na forma como se lecionava, houve a necessidade de perceber melhor de que forma poderia o trabalho colaborativo ser introduzido e como iria observar o processo criativo dos alunos. Durante uma observação inicial, constatou-se que a turma era bastante verbal quando confrontada com problemas, com alunos a demonstrarem serem bastante assertivos nas suas opiniões e havendo, de um modo geral, uma vontade em resolver os problemas para que todos se sentissem bem e contentes dentro da turma. Percebi que as competências sociais estavam lá, necessitavam apenas de ser incentivadas. A nível da criatividade, esta não se demonstrava tanto na parte artística, mas principalmente pela forma de comportar dos alunos e as ideias que expressavam, tanto oralmente como por escrito. Registaram-se dificuldades em implementar o projeto, mas depois de reuniões com as professoras

cooperantes, conseguiu-se criar momentos para os alunos participarem e darem as suas opiniões, o que favoreceu o início da intervenção. Depois de ultrapassadas todas as dificuldades iniciais, estavam reunidas as condições necessárias para a elaboração do plano de intervenção, que será posteriormente apresentado.

3.6 - Desenvolvimento do projeto

Este projeto, tal como referido acima, encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira referente à intervenção num contexto de Educação Pré-Escolar e a segunda remete para a intervenção numa escola de 1º Ciclo. Consequentemente, e apesar do tema de investigação ser o mesmo, as atividades realizadas foram diferentes e a motivação para a realização das mesmas surgiu de situações muito específicas vividas/observadas nas instituições educativas. Importa, então, perceber essas motivações para, de seguida, fazer uma apresentação geral das atividades.

No início do estágio em Educação Pré-Escolar, denotei o interesse das crianças pela Arte, nas suas diversas formas de expressão. Gostavam muito de ouvir música logo pela manhã, dançando ao som das melodias e encontravam-se afixados nos placards da sala alguns dos artistas plásticos que iam conhecendo. Tive, aliás, a oportunidade de assistir a uma apresentação sobre a vida e obra de Júlio Pomar, que deixou as crianças maravilhadas. Percebi que seria um bom ponto de partida dar a conhecer ao grupo um novo artista. As OCEPE (2016) reconhecem que a Educação Artística é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças e que o educador deve alargar e enriquecer 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”* (p. 47). Considerei que o artista deveria ser português, para que as crianças conhecessem melhor a cultura nacional, tendo por isso escolhido Almada Negreiros. A partir da apresentação da vida e obra de Almada Negreiros, desenvolveu-se um projeto que nunca poderia ter imaginado. Mas reconheço que é o que acontece quando se dá a liberdade criativa para a criança imaginar e se expressar. Depois da observação da obra *“Retrato de Fernando Pessoa”*, denotei um interesse geral do grupo em conhecer o poeta, que alguns reconheciam, mas sobre quem não sabiam nada. Foi o facto de terem, posteriormente, percebido que estas duas figuras fundaram uma revista, que levou a um desejo muito forte em, também os meninos da sala, fundarem a sua própria revista. As crianças participaram ativamente na idealização da revista *“Jardim de Ideias”*, escolheram as pessoas que

poderiam escrever artigos para a mesma, contataram com a comunidade e no final, apresentaram ao público o resultado final.

Para este projeto ficou estabelecido um grupo de trabalho, apesar de todos os meninos da sala terem participado. Este era composto por crianças de diferentes idades, o que enriqueceu os momentos de aprendizagem. As OCEPE (2016) afirmam que *“a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças”* (p. 24).

A implementação do Projeto de Intervenção no contexto de 1º Ciclo decorreu de forma diferente. Como foi anteriormente referido, seguindo a escola um ensino mais tradicional, não existiam muitos momentos em que a turma participasse ativamente na escolha de atividades. Para além disso, a turma vinha de um período de isolamento e algumas crianças ainda se encontravam um pouco fragilizadas, participando pouco e mostrando-se mais sensíveis. O ponto de viragem deu-se após uma atividade de caça aos ovos da Páscoa, que não correu bem e deixou várias alunos aborrecidos e tristes. Na chegada à sala assisti a uma conversa entre a turma, onde alguns mostraram o seu desagrado com certos comportamentos dos colegas, deram a sua opinião sobre o que corra mal e, no final, todos concordaram que numa próxima atividade precisariam de trabalhar em conjunto para ter sucesso. Fiquei extremamente satisfeita com esta forma como esta situação se resolveu, pois percebi que estes alunos tinham as competências necessárias para trabalhar em conjunto, necessitavam apenas que estas fossem estimuladas. Numa atividade sobre o 25 de abril, Dia da Liberdade, realizei uma conversa com a turma, pretendendo realçar os seus direitos de participar e fazer-se ouvir, respeitando sempre o outro. Dessa conversa, surgiu a oportunidade de a turma fazer sugestões de atividades ou projetos que gostariam de desenvolver na sala de aula. A ideia mais aliciante para a turma foi a da construção de uma máquina do tempo. Iniciou-se, assim, um trabalho de projeto que promoveu inúmeras aprendizagens, uma vez que se articulou com os conteúdos programáticos que iam sendo lecionados a cada semana.

Sendo o espaço educativo um elemento fundamental no processo de desenvolvimento da criança, tanto numa sala de jardim de infância, como numa sala de aula, espera-se que este seja um lugar de bem-estar, alegria e prazer, aberto para as vivências e interesses das crianças. Como tal, ao longo do projeto, procurou-se que este desempenhasse o seu papel, tendo por isso seguido alguns critérios indispensáveis, de acordo com Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011):

- *“O da abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais como forma essencial de colaboração numa pedagogia que inclua todas as diversidades e respeite as identidades;*
- *O da organização flexível conhecida da criança para que possa desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração no âmbito do brincar e aprender;*
- *O da preocupação e resposta às aprendizagens experienciais no âmbito das cem linguagens da criança (Malaguzzi, 1998), para que a educação seja efetivamente porta da cultura.”*

A escolha dos materiais foi igualmente feita com critério e com coerência. As OCEPE (2016) reconhecem a importância do cuidado nesta escolha, que deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético (p. 26). Para além disso, a imagem da criança competente, como sujeito de direitos e especificamente do direito à participação em colaboração com pares e adultos, encontra apoio diferenciado conforme as escolhas de materiais pedagógicos (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 29).

Estes projetos partiram das ideias das crianças, tiveram o seu envolvimento e promoveram inúmeras aprendizagens. As oportunidades de aprendizagem criadas proporcionaram experiências tanto no desenvolvimento das identidades e das relações como na aprendizagem das linguagens e da significação (Oliveira Formosinho & Gambôa, 2011, p. 23). Para além disso, como incentivavam o trabalho e a aprendizagem colaborativa, tornaram-se um auxílio para o desenvolvimento de competências sociais importantes. Denotou-se ainda que, no decorrer dos mesmos, as crianças, mesmo as mais tímidas e menos participativas, iam ficando cada vez mais à vontade para se expressarem criativamente. Para uma melhor compreensão do que foi referido, passar-se-á agora para uma síntese das atividades desenvolvidas nos contextos de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ª Ciclo.

3.6.1 - Apresentação geral das atividades desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar

De forma a responder aos objetivos estabelecidos para esta investigação, foram propostas atividades que permitiram ao grupo de crianças alargar e integrar um vasto leque de novas experiências de aprendizagem. De modo a dar a conhecê-las, apresentar-se-á uma síntese das principais atividades desenvolvidas na Tabela 2. Com as mesmas, procurou-se compreender como é que as crianças pensam e agem no âmbito de experiências que despertam a sua criatividade e estimulam o trabalho em conjunto.

Atividade	Proposta	Áreas de Desenvolvimento
Leitura da narrativa: <i>“Corre, corre, cabacinha”</i>	Leitura da narrativa: <i>“Corre Corre, Cabacinha”</i> , com recurso a fantoches das principais personagens em feltro e a elementos naturais (cabaça).	Linguagem, literacia e comunicação; Expressões; Criatividade.
Apresentação sobre Almada Negreiros	Apresentação sobre Almada Negreiros: biografia e algumas obras de arte, seguida de um desenho feito pelas crianças.	Criatividade; Desenvolvimento Social.
Apresentação sobre Fernando Pessoa	Apresentação sobre Fernando Pessoa e leitura do poema <i>“Quando as crianças brincam”</i> . Realização de jogos tradicionais, nomeadamente o <i>“Jogo do Lencinho”</i> .	Linguagem, literacia e comunicação; Desenvolvimento social; Desenvolvimento físico,
Projeto: <i>“Sereias”</i>	Após um debate sobre a veracidade das sereias, ficou estipulado um grupo que realizou em trabalho de projeto, com vista a responder à questão: <i>“As sereias são verdadeiras?”</i> . Após uma pesquisa e análise das informações recolhidas, o grupo chegou a um consenso. Para completar este projeto, e inspirados num monumento que se encontra na Dinamarca, foi construída uma estátua de sereia.	Desenvolvimento social; Criatividade; Expressões; Linguagem, literacia e comunicação.
Projeto: <i>“Jardim de Ideias”</i>	Surgiu da vontade das crianças em fundar a sua própria revista, depois de conheceram a <i>Orpheu</i> , revista criada por Fernando Pessoa e Almada Negreiros. Ficou estipulado um plano para a mesma, foram escolhidas e contactadas as pessoas que iriam participar e analisados os artigos que iam sendo feitos. Quando terminada, a revista foi apresentada ao público.	Desenvolvimento social; Criatividade; Expressões; Linguagem, literacia e comunicação.

Tabela 2: Plano geral das principais atividades desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar

3.6.1.1 – Síntese descritiva do trabalho de projeto: “Jardim de Ideias”

I. Surgimento do projeto: “Jardim de Ideias”

- Apresentação sobre Almada Negreiros

Nesta atividade procurou-se dar a conhecer às crianças um artista plástico e as suas principais obras. As OCEPE referem que é importante para o desenvolvimento da criança “contactar com obras de (...) artistas, de modo a desenvolver a capacidade de observação, interpretação e reflexão, comunicando os seus sentimentos pessoais e visão crítica, de modo a compreender a possibilidade de múltiplas leituras” (p.48). Em grande grupo foi feita a apresentação sobre Almada Negreiros, relatando alguns dos feitos e expondo as suas principais obras. A que suscitou mais interesse foi “Retrato de Fernando Pessoa”, uma vez que algumas crianças reconheceram o quadro. Quando lhes referi quem era a pessoa retratada, obtive respostas muito interessante como o Santiago (5 anos), que afirmou “Eu já ouvi esse nome (de Fernando Pessoa). O meu avô deve conhecer” e o Mateus (5 anos) que referiu “Eu já o vi numa esplanada”. A pedido do grupo, ficou decidido que iria apresentar-lhes este escritor português.



Figura 1: Momento da apresentação sobre Almada Negreiros.



Figura 2: Exploração da obra “Retrato de Fernando Pessoa”.

- Apresentação sobre Fernando Pessoa

Para esta apresentação, o grupo tinha especificamente pedido fotografias e algumas das obras para o ficarem a conhecer. Realizamos, então, uma apresentação sobre o poeta português e a leitura de um dos seus poemas: “Quando as crianças brincam”. O objetivo desta atividade passava por dar a conhecer Pessoa e clarificar algumas das ideias prévias que as crianças tinham sobre o mesmo. Um facto sobre o poeta que causou curiosidade passou pelo facto de ter fundado

a sua própria revista, a *Orpheu*. Foi explicado que esta surgiu a partir da enorme criatividade do poeta, mas que ele precisou de ajuda e convidou alguns amigos, entre eles Almada Negreiros, para participarem neste projeto e trabalharem com ele colaborativamente. As crianças ficaram muito curiosas, chegando a Maria Leonor (5 anos) a afirmar “*Fernando Pessoa tinha ideias como nós.*”



Figura 3: Leitura do poema “*Quando as crianças brincam*” de Fernando Pessoa.



Figura 4: Comparações entre o poeta e o retrato pintado por Almada Negreiros.

Uns dias mais tarde, e como algumas crianças perguntaram se seria possível ler a revista *Orpheu*, em grande grupo, exploramos a capa e a primeira página da mesma (os únicos registos fotográficos encontrados, tal como lhes foi explicado). Para permitir uma melhor visão sobre a importância e a utilidade da revista foram apresentados alguns exemplares ao grupo. A APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância) lança a cada quatro meses uma revista denominada Cadernos de Educação de Infância, com vários artigos, testemunhos e partilhas de práticas de educadores de infância e profissionais de educação. As crianças tiveram acesso a algumas dessas revistas para perceberem o que é e para que serve.

As crianças ficaram muito entusiasmadas por encontrar tantas semelhanças entre os artigos destas revistas e aquilo que faziam e tinham na sua sala. Perceberam que as revistas são um meio de comunicar com outras pessoas e dar a conhecer melhor aquilo que fazem ou assuntos que considerem interessantes. O Santiago (5 anos) sugeriu “*Nós também podíamos fazer isso (revista).* Depois os nossos pais iam olhar para a revista e dizer “*o meu menino é que está crescendo*”. Como todo o grupo concordou com a ideia do Santiago, iniciamos então um novo projeto: a revista das crianças da sala 1. Para este trabalho de projeto ficou estipulado um grupo de trabalho, composto por crianças de diferentes idades (Afonso, Pilar, Maria e Santiago (5 anos),

Hugo e Leonardo (4 anos) e Santiago A. (3 anos). No entanto, todos os elementos do grupo estavam à vontade para partilhar as suas ideias.



Figura 5: Exposição da revista *Orpheu*.



Figura 6: Exploração dos detalhes da revista.

II. Idealização da revista

Inicialmente, começamos por analisar atentamente os detalhes das revistas que tinham sido expostas em grande grupo, para perceber quais os elementos que as caracterizam. Estipulou-se um plano, já com algumas ideias de artigos que o grupo gostaria que estivessem na revista. Estas ideias provinham, principalmente, dos interesses pessoais das crianças, como aconteceu com o Hugo (4 anos), que sugeriu fazer um artigo sobre a Estátua da Liberdade, e o Santiago (5 anos), adepto fervoroso do Sporting. A Pilar (5 anos) sugeriu que, ao invés de um artigo, fizesse uma ilustração de um pato, um dos seus animais preferidos. Desabafou que não sabia desenhar o animal, mas prontamente deu uma solução “*A minha mãe deve saber fazer. Pode ser ela a fazer?*”. Ouvindo a solução dada pela colega, os restantes meninos também quiseram que estes artigos fossem feitos com a família. Foi igualmente notória a clara vontade das crianças em envolver elementos da comunidade que, antes da pandemia, costumavam ser presença frequente na instituição.

O grupo ficou com várias dúvidas quanto ao nome que deveríamos dar à revista. Como não conseguimos encontrar um título que agradasse a todos, o Leonardo (4 anos) sugeriu que pedíssemos ajuda aos restantes meninos. Foi assim que chegamos a um nome: “*Jardim de Ideias*”. Este título surgiu de uma conversa em grande grupo, com as crianças a dar várias sugestões como “*Ideias que sonham*”, “*Escola Bonita*”; “*Meninos do Jardim*” e “*Ideias no*

Jardim". No final, e refletindo sobre todas as ideias sugeridas, percebemos que "*Jardim de Ideias*" seria o melhor título para a nossa revista.



Figura 7: Momento da reunião inicial entre os membros do projeto da revista.

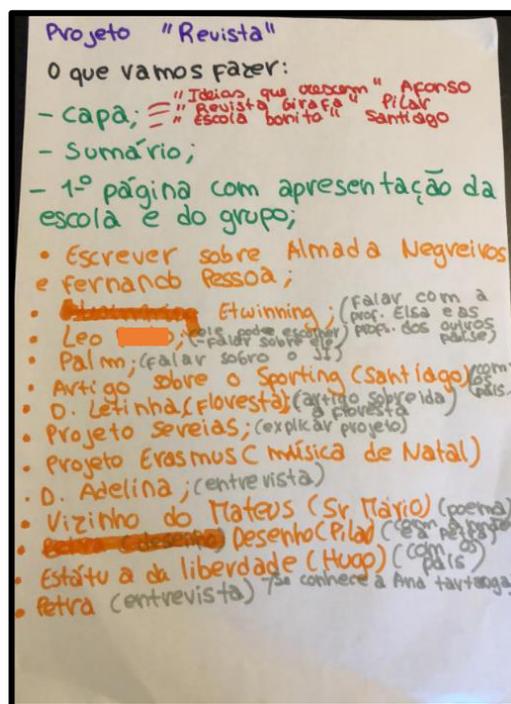
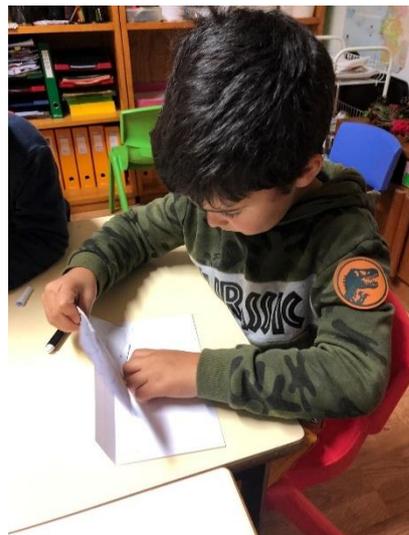
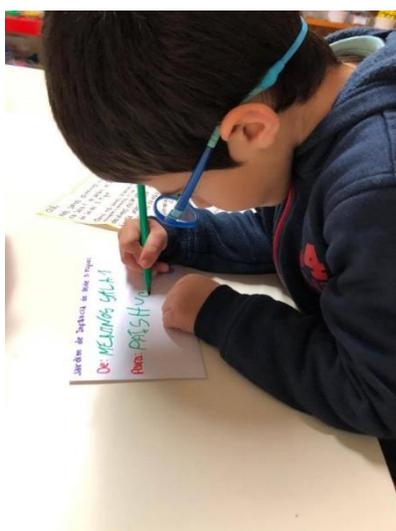


Figura 8: Esboço inicial da revista, realizado em colaboração com o grupo e a estagiário.

III. Contato com pais e membros da comunidade

De modo a explicar o projeto e pedir a colaboração para os artigos que se pretendiam desenvolver, o grupo da revista decidiu que enviar cartas para os familiares e membros da comunidade. Estas foram escritas por mim, mas o conteúdo era da responsabilidade das crianças. De seguida, as cartas foram colocadas em envelopes e os meninos escreveram o destinatário de cada uma. Para tal, orientaram-se por uma folha de papel que continha a identificação do destinatário de cada carta. Surgiu um problema que as crianças precisaram resolver. Algumas das pessoas pretendiam contactar ou viviam muito longe da instituição, como é o caso de uma voluntária tailandesa que frequentou a instituição no ano letivo anterior e que também não falava português, ou ainda estavam a aprender a ler. Para facilitar a comunicação, ficou decidido que as colaborações deles seriam pedidas através de um vídeo.



Figuras 9, 10 e 11: Preparação das cartas a pedir a colaboração de pais e membros da comunidade.

IV. Entrevista aos colegas

Um dos últimos artigos desenvolvidos tratou-se de um conjunto de entrevistas aos colegas sobre a ida à Floresta, o dia da semana em que as crianças visitavam uma floresta que se entrava do outro lado da rua. Decidiram que, para ser uma entrevista “a sério”, deveriam utilizar o microfone que se encontrava na área da expressão musical. Em conjunto, decidiram que alguém tinha de ser o jornalista e outro teria de ficar a filmar o momento. Como todos queriam entrevistar e gravar, ficou estipulado que todos teriam a oportunidade de exercer ambos os papéis. As crianças recorreram à dramatização para dar mais “credibilidade” a este momento, fazendo alterações na entoação do discurso e na sua postura.



Figuras 12 e 13: Entrevistas aos colegas da sala sobre a ida à Floresta.

V. Recolha e análise dos artigos e informações obtidos

À medida que iam começando a receber as respostas das pessoas que convidaram para participar na revista, o grupo ficava cada vez mais entusiasmado. Era com muita euforia e alegria que liam as palavras das pessoas que significavam tanto para eles e para o jardim de infância. Quando receberam as pesquisas feitas pelo Santiago (5 anos), o Hugo (4 anos) e as suas respetivas famílias, o grupo teve a oportunidade de as explorar. O Hugo estava bastante entusiasmado, uma vez que tinha memorizado tudo aquilo que aprendeu sobre a Estátua da Liberdade. O menino tinha um fascínio enorme por este monumento. Já fez várias construções, com legos e com cones, e desenhos que posteriormente fazia questão de me mostrar *“Maria, esta é a Estátua da Liberdade”*. Na pesquisa que fez com os pais, ficou a conhecer quem idealizou e construiu o monumento e decorou os nomes dos mesmos. Para enriquecer o artigo, o menino decidiu fazer um desenho. O Santiago também estava muito satisfeito com o trabalho que desenvolveu, explicando ao grupo tudo aquilo que pesquisou com os pais.



Figuras 14 e 15: Análise das pesquisas feitas em casa com a família.

VI. Apresentação oficial da revista “Jardim de Ideias”

A apresentação da revista realizou-se no dia 7 de julho de 2020, alguns meses após o fim do estágio e da minha passagem pela instituição. Ficou prometido às crianças que a revista seria lançada. Como tal, a partir do final do mês de maio, iniciaram-se algumas conversas com a educadora cooperante e o grupo. Como consequência das restrições da pandemia, não foi possível deslocar-me até à instituição para que as crianças participassem no processo de edição da revista. No entanto, estas foram dando o seu input, acrescentando artigos relativos a acontecimentos que

viveram após a minha passagem pela instituição e pessoas que foram conhecendo. No final, terminada a revista, a instituição educativa responsabilizou-se pelo financiamento da impressão e recebemos cerca de 100 cópias da mesma, que foram distribuídas pelas famílias e membros da comunidade.

A apresentação oficial da revista *Jardim de Ideias* decorreu no jardim do Centro de Estudos Camilianos, um ambiente muito próximo da instituição, e contou com a presença do Diretor do Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco, da Diretora do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de um dos colaboradores desta revista e grande amigo das crianças da instituição.



Figura 16: Apresentação da revista “Jardim de Ideias”.



Figura 17: Exemplares da revista “Jardim de Ideias”.

3.6.2 – Apresentação geral das atividades desenvolvidas em contexto de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

De modo a revelar, sucintamente, as atividades desenvolvidas em contexto de Ensino do 1º CEB, será apresentada uma tabela com uma breve descrição das propostas desenvolvidas, com a intenção de dar resposta aos objetivos estabelecidos nesta investigação. As mesmas possibilitaram ao grupo a oportunidade de “fugir” à rotina a que estava sujeito e proporcionaram novas experiências de aprendizagem. Tal como no contexto de Educação Pré-Escolar, procurou-se compreender como é que as crianças pensam e agem no âmbito de experiências que despertam a sua curiosidade e estimulam o trabalho em conjunto.

Atividade	Proposta	Áreas de Desenvolvimento
Caça aos Ovos	Realização de uma caça ao ovos, com o auxílio de cartões com indicações sobre os locais onde os ovos de chocolate se encontravam escondidos. O objetivo era encontrar todos os ovos, seguindo as pistas. Ficou estipulado um porta-voz e um elemento para segurar um cesta onde o ovos deveriam ser guardados.	Desenvolvimento social; Desenvolvimento físico; Linguagem, literacia e comunicações;
Celebração do Dia da Liberdade	A atividade iniciou-se com a leitura do livro: <i>O Tesouro</i> , de Manuel António Pina e de uma “caixa do tesouro”. Terminada a leitura, foi dada a oportunidade para as crianças darem a sua opinião sobre a narrativa que ouviram. De seguida, foi introduzida uma “caixa de tesouro”, que continha uma teia de ideias com os valores que marcam o 25 de abril: liberdade; responsabilidade, colaboração, participação e o respeito. No final, as crianças foram desafiadas a fazer sugestões de algumas atividades que gostariam de realizar em contexto de sala de aula.	Linguagem, literacia e comunicações; Desenvolvimento social;
Exploração da história: “Zeca e a Máquina do Tempo”	Exploração da história: “Zeca e a Máquina do Tempo” durante as aulas da manhã. A leitura iniciou-se na aula de Português e seguiu-se uma ficha de compreensão e a realização de alguns exercícios sobre a letra z, que foi lecionada neste dia. Na aula de Matemática terminou-se a leitura, que referia a lenda do Tangram e explorou-se este jogo de quebra-cabeças. Na aula de Estudo do Meio, as crianças foram desafiadas a imaginar que faziam uma viagem no tempo e ilustrar a mesma.	Linguagem, literacia e comunicações; Criatividade.
Projeto: “Máquina do Tempo”	O projeto surgiu da vontade em construir uma máquina do tempo verdadeira, que levasse os alunos a conhecer épocas que não vivenciaram. Começaram com a construção da mesma, acrescentando os elementos que consideravam essenciais na mesma. Durante as semanas seguintes realizaram-se três viagens no tempo: até à época dos dinossauros, até à infância dos pais e até ao tempo dos cowboys. Todas estas viagens articularam-se com os conteúdos programáticos estipulados para cada semana.	Desenvolvimento social; Criatividade; Expressões; Linguagem, literacia e comunicação.

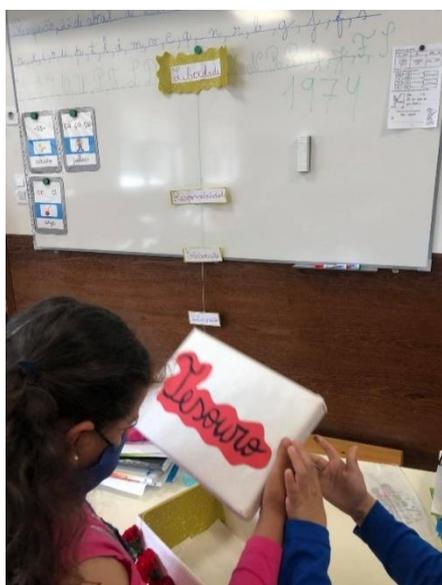
Tabela 3: Plano geral das principais atividades desenvolvidas em contexto de Ensino do 1º CEB.

3.6.2.1 - Síntese descritiva do trabalho de projeto: “Máquina do tempo”

I. Surgimento do projeto: “Máquina do tempo”

- Celebração do Dia da Liberdade

O interesse das crianças em construir uma máquina do tempo surgiu depois de uma atividade que pretendia realçar um dia muito importante que se aproximava, o 25 de abril. Para tal, realizou-se a leitura da obra *“O Tesouro”*, de Manuel António Pina, para ajudar as crianças a compreender como era a vida do povo português antes da revolução e a importância que a mesma teve no nosso país. Foi-lhes, igualmente, apresentada uma “caixa do tesouro” (decorada com vários cravos vermelhos e uma teia de ideias com alguns dos principais valores deixados pelo 25 de abril e que podem (e devem) ser “transportados” para o dia a dia das crianças (a responsabilidade, a colaboração, a participação e o respeito). Após o momento inicial da leitura da obra, os alunos tiveram a oportunidade de explorar a caixa e dar a sua opinião sobre cada um dos conceitos nela englobados. Desta situação surgiu uma conversa bastante interessante entre a turma, com os desabaços de alguns alunos sobre a necessidade de serem amigos uns dos outros e existir sempre respeito.



Figuras 18, 19 e 20: Exploração dos materiais alusivos ao Dia da Liberdade.

A atividade terminou com a introdução de um quadro com a frase *“O que queremos fazer?”*, tendo os alunos percebido que têm o direito de participar, exprimir as suas opiniões e

ideias e oferecer sugestões para os assuntos da escola. Estes expuseram as suas ideias de atividades que gostariam de desenvolver na sala de aula, entre elas, trabalhos manuais, jogos tradicionais e uma máquina do tempo, ideia esta que causou grande entusiasmo entre os alunos. Havia apenas um problema, alguns meninos afirmaram que era impossível viajar no tempo. Esta situação causou algum alvoroço, dividindo-se a parte entre aqueles que acreditavam na veracidade da máquina do tempo e aqueles que não acreditavam.

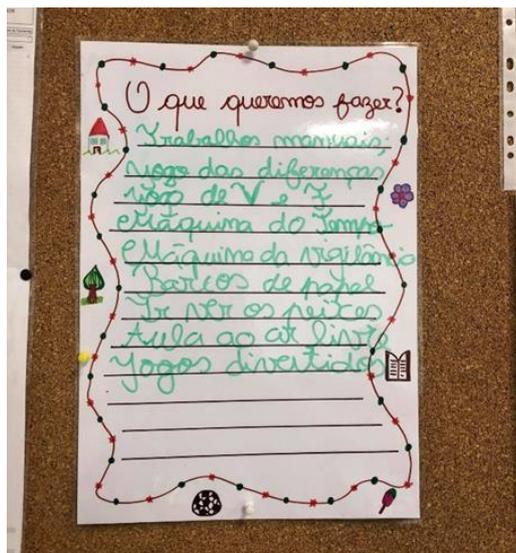


Figura 21: Quadro “O que queremos fazer?” afixado na sala de aula.

- **Exploração da história: Zeca e a Máquina do Tempo**

De modo a oferecer um novo ponto de vista à turma sobre a questão da máquina do tempo, e como fiquei responsável por lecionar as aulas na manhã de dia 12 de maio, considerei interessante e vantajoso englobar esse conceito nos materiais de cada disciplina (Português, Matemática e Estudo do Meio). Como ferramenta de auxílio para estas aulas escrevi o livro: Zeca e a Máquina do Tempo (Anexo 4).

A aula de Português passou pela leitura da primeira parte da história e a resolução de uma ficha de trabalho, com exercícios de compreensão do texto e também de exploração da letra lecionada neste dia, o z. Na história, o Zeca coloca-se dentro da máquina do tempo e viaja até ao Zoo onde trabalhou a avó. Depois da leitura, que detalhava as características do zoo, os animais que lá viviam e como era o ambiente, questionei as crianças se também elas sentiam que tinham viajado até lá. A resposta foi positiva.

Na aula de matemática retomamos a leitura do livro, com a descrição de uma viagem do Zeca até à China antiga, onde ouviu a lenda do Tangram. Apresentei-lhes o quebra-cabeças em grandes dimensões e, juntos, exploramos cada uma das peças: as formas geométricas, o número de lados e fizemos comparações entre os seus tamanhos. Para finalizar a aula, e aproveitando o que o manual de Matemática oferece, como material de apoio, um Tangram, cada criança pode explorar livremente o quebra-cabeças, sem orientação sobre o que deveria construir. Os resultados foram muito interessantes, denotando-se o pensamento criativo e imaginativo das mesmas. Mais uma vez, realcei o facto de, tal como o Zeca, também a turma ter tido a oportunidade de interagir com um elemento que faz parte da cultura chinesa, sem terem de viajar até lá.



Figuras 22 e 23: Momentos da construção com o Tangram de grandes dimensões.

Na aula de Estudo do Meio, os alunos foram desafiados a imaginar que, tal como o Zeca, tinham a oportunidade de viajar no tempo. De seguida, puderam ilustrar essa viagem numa folha. O objetivo passava por observar o processo criativo dos alunos. Inicialmente, as crianças debateram umas com as outras as viagens que gostariam de fazer e o porquê dessa escolha (denotei no final que isto fez com que algumas desenhassem a mesma coisa). Depois começaram a planear os seus desenhos. O resultado final demonstrou a criatividade e curiosidade que caracterizam esta turma. Achei muito interessante a diversidade de desenhos e as ideias fixas que as crianças tinham sobre aquilo que pretendiam conhecer.

A ideia para a construção de uma máquina do tempo surgiu a partir de uma conversa enquanto as crianças realizavam o desenho, uma vez que concordamos que ao lermos o livro, viajamos com o Zeca até ao Zoo e até à China. Não satisfeito, o Salvador (6 anos) colocou uma questão: *“Quando é que vamos fazer uma máquina do tempo mesmo a sério? Eu quero viajar no*

tempo.”. Como a turma partilhava o desejo do colega, decidimos avançar com a construção da máquina do tempo.

II. Construção da Máquina do Tempo

Para a construção da máquina do tempo foram previamente estipulados os materiais a utilizar. Realizou-se igualmente uma pesquisa na internet, de modo a fazer-se o levantamento de algumas imagens que servissem de inspiração. Foi desenhado um retângulo no quadro, onde se acrescentaram os detalhes que os alunos gostariam de desenhar e construir. Eram estes: uma porta por onde iriam passar; um relógio; uma bússola; botões e uma lista das épocas que queriam visitar. Depois de decididos os elementos, chegou a altura de dividir tarefas. Este foi talvez o momento de maior confusão. Muitos meninos queriam fazer a mesma coisa, o que provocaria bastante confusão. Houve algumas zangas entre as crianças, mas acabaram por chegar a um consenso. O resultado final deixou todas as crianças extremamente felizes e satisfeitas. O Guilherme (6 anos), enquanto olhava para a máquina, afirmou: *“Está bonita. Mas não é verdadeira, não funciona.”*. As crianças foram incentivadas a usarem a sua imaginação e assim veriam como a máquina realmente funciona. A Diana (6 anos) acrescentou: *“Gui, temos de usar a nossa criatividade!”*.



Figuras 24, 25 e 26: Construção da máquina do tempo.

III. Viagem no tempo até à época dos dinossauros

Durante a construção da máquina do tempo, ficou claro que a primeira época a visitar era a dos dinossauros, uma vez que estes animais provocavam imensa curiosidade nas crianças. No dia 26 de maio concretizamos esta viagem. Para tornar a “viagem” mais realista e provocar um efeito surpresa na turma, fiquei encarregue de decorar a sala

Ao chegarem perto da porta da sala, a turma deparou-se com a máquina do tempo e um túnel por onde deveriam passar para iniciar a viagem. Quando entraram, encontraram as mesas cobertas de relva (papel com print), dinossauros espalhados por toda a sala, alguns livros alusivos ao tema e podiam ouvir ainda o ruidoso som dos dinossauros. As crianças puderam explorar livremente os livros e o seu conteúdo, brincar com os dinossauros, ouvir os sons destes animais e apreciar cada detalhe deste momento. Procurei o Guilherme, que se havia mostrado reticente sobre a funcionalidade da máquina do tempo e questionei “*A máquina do tempo funciona?*”, tendo o menino respondido com um grande e entusiasmado: “*Sim!*”.



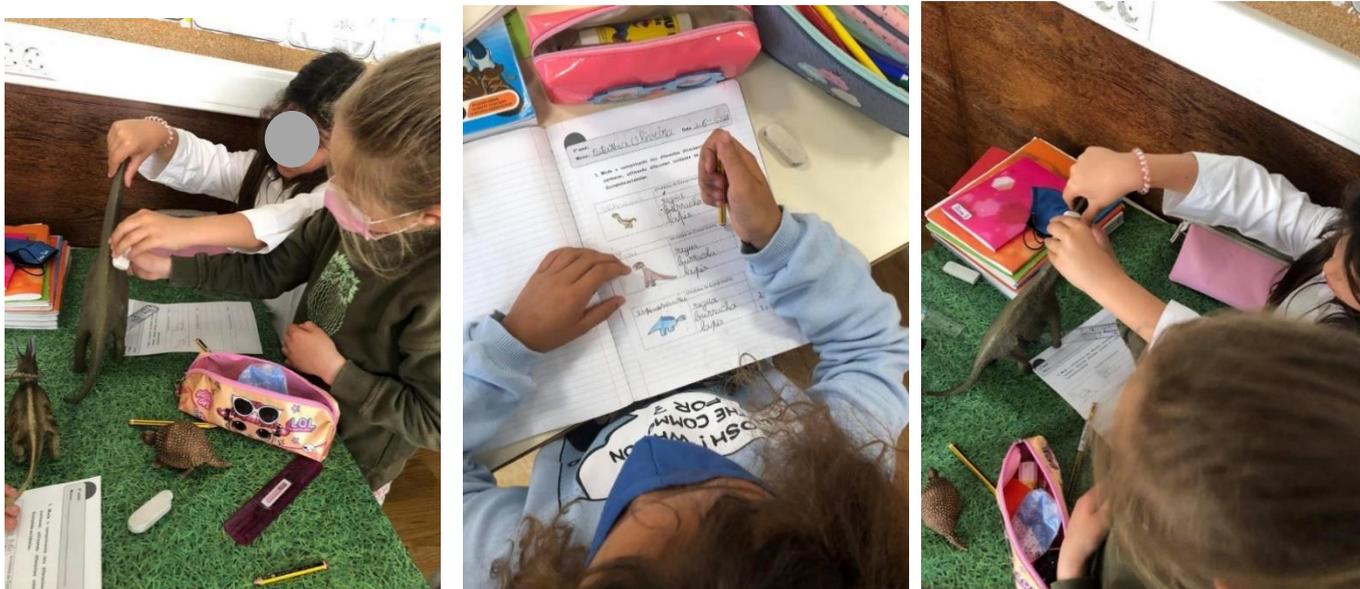
Figura 27: Entrada da sala, através da máquina do tempo.



Figura 28: Decorações da sala de aula, alusivas à época dos dinossauros.

Respeitando a viagem que estávamos a realizar, os conteúdos lecionados neste dia tiveram como tema os dinossauros. Na aula de Português foi introduzida a letra h, tendo sido lida às crianças uma história sobre um dinossauro chamado Hugo, seguida de uma pequena ficha com alguns exercícios de compreensão e exploração da grafia da letra h (Anexo 3).

Para a disciplina de Matemática, a turma encontrava-se a explorar o conceito de comprimento e medição. No 1º ano, é esperado que as crianças percebam que o comprimento é a distância entre dois pontos e que essa distância é medida através de uma unidade de comprimento, que podem ser inúmeras coisas: o quadrado, a borracha, o palmo da mão, etc. Como tal, os alunos tiveram a oportunidade de explorar os diferentes dinossauros que tinham na sala e medir o seu comprimento, recorrendo a diferentes unidades de medida. Para facilitar esta tarefa, a turma ficou dividida em pares e trios (para aquelas crianças que se encontram sentadas sozinhas). Foram, igualmente, distribuídas folhas com 3 tabelas para serem registadas as medições que iam fazendo.



Figuras 29, 30 e 31: Medição dos dinossauros espalhados pela sala, utilizando diferentes unidades de medida.

Durante a aula de Estudo do Meio, e já que as crianças tinham ao longo desta manhã referido que existiam dinossauros herbívoros e dinossauros carnívoros, decidimos conhecer melhor a alimentação destes animais, recorrendo a um Atlas Gigante. Ficamos a saber que existiam animais que comiam um pouco de tudo, eram omnívoros. O livro explicava que, tal como estes animais, também o ser humano tem uma alimentação variada. Foi assim que se introduziu o Jogo do Paladar. A ideia passava por apresentar diferentes alimentos às crianças e estas, com os olhos vendados, deveriam adivinhar, utilizando o paladar e o olfato, o que tinham à sua frente.

IV. Viagem no tempo até à infância dos pais

As crianças haviam deixado claro que gostariam de viajar até à infância dos seus pais, ficando assim a perceber melhor como estes eram quando tinham a sua idade. Para isso, pediram a colaboração das suas famílias, que contribuíram para esta viagem com fotos de infância e a indicação das brincadeiras, músicas e livros preferidos dessa época. Os pais envolveram-se nesta atividade e mostraram-se muito interessados em perceber como eram feitas estas viagens no tempo feitas pelas crianças.

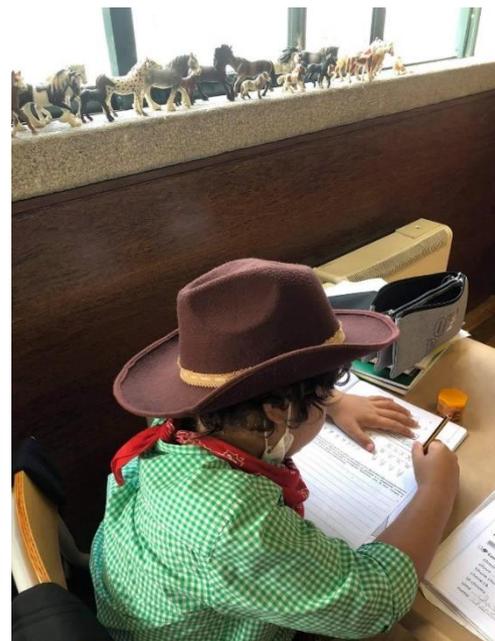
As crianças tiveram a oportunidade de apresentar as fotos que tinham recolhido junto dos pais e referir as brincadeiras preferidas dos mesmos. Foi um momento muito bonito e pessoal, havendo uma oportunidade para as crianças ficarem a conhecer melhor os colegas e as suas famílias. Para além das fotos, os pais forneceram também algumas ideias de brincadeiras que realizavam na sua infância, músicas que ouviam e séries que gostavam de assistir. Ao longo da semana e seguindo estas sugestões, foram sendo realizadas algumas das brincadeiras, sendo estas incentivadas pelas crianças. Entre estas brincadeiras encontravam-se: o jogo da cabra-cega, pinturas no chão com giz, o jogo do galo e ainda uma sessão de cinema improvisada, com a visualização da série: *“Dartacão e os Três Mosqueteiros”*.



Figuras 32, 33 e 34: Diferentes brincadeiras realizadas durante a semana da viagem até à infância dos pais.

V. Viagem no tempo até ao tempo dos cowboys

A última viagem realizada foi até à época dos cowboys. Para além das decorações que ajudam as crianças a entrar no imaginário da época para onde viagem, desta vez pediu-se a colaboração dos pais para que estas fossem vestidas de cowboy. A turma mostrou-se bastante entusiasmada, uma vez que, para além dos fatos, alguns meninos levaram para a escola brinquedos alusivos à temática.



Figuras 35, 36 e 37: Os disfarces dos alunos para a viagem até à época dos cowboys.

Para a aula de Português, considerei interessante explorar a produção de textos e a escrita criativa, propostas estas que apresentam inúmeras vantagens para o desenvolvimento das competências comunicativas e sociais das crianças. Como tal, no texto que criei para acompanhar a ficha de trabalho de Português, o final ficou, propositadamente, por decifrar. Os alunos foram desafiados a imaginar um fim para a história, tendo por base aquilo que já sabiam sobre a mesma. Foi a primeira vez que a turma elaborou um texto em conjunto e por isso o resultado final deixou as crianças orgulhosas e satisfeitas com o seu trabalho.

Sendo a aula de Matemática dedicada a revisões para o teste de avaliação, pretendia ajudar os alunos a perceber melhor os problemas matemáticos e a encontrar a melhor forma de os resolver. Foram englobados alguns problemas sobre cowboys, mas o objetivo principal era esclarecer dúvidas que pudessem surgir.

A aula de Estudo do Meio, a última da manhã, foi dedicada a brincadeiras de cowboys. Como se aproximava o final do ano letivo e as crianças tinham vindo a demonstrar algum cansaço e stress, percebi que seria benéfico para eles explorarem os materiais e brinquedos que haviam trazido de casa e brincar livremente no exterior. O brincar nunca pode ser desvalorizado na infância, uma vez que este é essencial para o desenvolvimento global de todas as crianças, ajudando na estimulação cognitiva, social, emocional e física. Permite, igualmente, que estas usem a sua criatividade enquanto desenvolvem a sua imaginação, destreza e força física, cognitiva e emocional. Para além disso, através das observações de brincadeiras livres, o adulto pode observar como as crianças se relacionam entre si, podendo retirar desta observação algumas inferências relativamente aos comportamentos que estas demonstram em contexto de sala de aula.



Figuras 38, 39 e 40: Brincadeiras das crianças durante a aula do Estudo do Meio.

3.7 - Tratamento e análise de dados de investigação

Neste ponto pretende-se, de uma forma clara e sucinta, fazer uma apresentação da informação recolhida através da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, evidenciados no ponto 3.4, tendo por base os objetivos formulados para o estudo, já referidos neste documento. Importa referir que, de modo a facilitar a análise dos dados recolhidos, focou-se em determinadas atividades que se constituíram como mais significativas para o tema em investigação, de entre as que se encontram no ponto anterior. Importante também salientar que o número de crianças presentes nas atividades, principalmente em contexto de Educação Pré-Escolar, variou de atividade

para atividade, consequência da situação pandémica que obrigou crianças a cumprir isolamentos profiláticos.

De forma a organizar as informações recolhidas, será feita uma análise, ponto a ponto, de cada objetivo, tanto de intervenção como de investigação, e de que forma estes foram cumpridos. Em cada objetivo serão feitas referências a atividades implementadas tanto em contexto de Educação Pré-Escolar como de Ensino do 1ª Ciclo do Ensino Básico.

3.7.1 Análise dos dados correspondentes aos objetivos de intervenção

- **Garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando assim a individualidade de cada uma**

Desde o primeiro momento percebi que, para conseguir desenvolver um projeto de intervenção de qualidade, teria de garantir que cada participante se sentisse integrado e respeitado. Para isso, assumi a criança como um ser racional, capaz de expressar as suas opiniões, dúvidas e receios, entendendo-a assim como um sujeito ativo e participativo na construção do seu conhecimento. Para além disso, a execução desta investigação teve como alicerce importante a noção de que cada criança é diferente, sendo por isso fulcral respeitar a sua individualidade. Surgiu, então, o objetivo de garantir o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando assim a individualidade de cada uma, que acredito que foi cumprido com sucesso.

No contexto de Educação Pré-Escolar, o grupo de investigação era composto por crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, o que levou a que, tal como previa, possuíssem diferentes ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento. Um momento que evidenciou esta situação ficou registado numa nota de campo.

Estagiária: Maria Barroso

Data: 12/11/2020

Experiência/atividade/situação: Realização de desenho alusivo à atividade sobre Almada Negreiros

Objetivos da observação: Processo criativo das crianças

Durante a elaboração dos desenhos denotou-se uma clara distinção no processo criativo de cada criança. O Afonso (5 anos), a criança mais velha da sala, ia relatando o que estava a fazer e questionava o restante grupo sobre os seus desenhos e se precisavam de ajuda. Mostrava-se confiante, pois estava com a cabeça “cheia de ideias”. A Vitória (4 anos) e o Santiago A. (3 anos) aparentavam estar mais retraídos. A Vitória tendia a falar mais consigo

própria e o Santiago A. pouco ou nada falava. A Pilar (5 anos) e o Leonardo (4 anos) mostravam-se muito concentrados na sua obra de arte. Cada criança, tal como esperado, mostrou um processo criativo distinto, com diferentes comportamentos e formas de se expressar. Inicialmente todos os elementos utilizaram apenas os lápis de cor e marcadores para o desenho. O Afonso levantou-se e recolheu alguns materiais de colagem, uma vez que precisava de construir uma ponte e *“os pedaços de esferovite parecem pontes”*. Ao observarem o menino, os restantes elementos seguiram-no e decidiram, igualmente recorrer à técnica de colagem.

Tabela 4: Registo de uma nota de campo.

Esta situação demonstrou que, apesar da influência do adulto nos trabalhos das crianças ser mínima (não houve orientação sobre o que deveriam desenhar nem os materiais a utilizar), elas acabavam por se apoiar/inspirar umas nas outras para a elaboração do desenho. O Afonso era claramente uma figura que transmitia segurança aos outros elementos do grupo (para além disso, o menino mostrava o cuidado em elogiar os colegas sobre as suas obras e oferecer a sua ajuda). O Afonso possuía competências sociais importantes como a entajuda, a atenção ao outro e a empatia. Era igualmente um menino altamente criativo. O seu à vontade durante a atividade e a forma como interagia com os colegas levou a que, também eles, se sentissem confortáveis e se fossem “desprendendo” ao longo da mesma. A prova disso está nos resultados finais, que demonstraram claramente o potencial criativo das crianças. Sem este contributo do Afonso, acredito que o resultado poderia, potencialmente, ter sido outro. Por outro lado, também ele ia desenvolvendo competências sociais essenciais para o seu desenvolvimento. Post e Hohmann (2011) reconhecem que é através das interações com os seus pares que as crianças constroem as suas competências sociais, tornando-se este um ponto fulcral para o seu desenvolvimento, uma vez que *“estas relações sociais precoces influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas”* (p. 40).

Numa outra atividade, onde se realizou uma apresentação de Fernando Pessoa e a leitura do seu poema *“Quando as crianças brincam”*, as crianças tiveram a oportunidade de fazer o Jogo do Lencinho. Este era muito apreciado pelas crianças, que jogavam com alguma competitividade, mostrando cada elemento uma enorme vontade de vencer. A situação mudava quando percebiam que quem corria era um elemento mais novo do grupo, havendo um acalmar dos ânimos e da vontade de competir. Uma nota de campo desta atividade descreve a situação.

Estagiária: Maria Barroso	Data: 24/11/2020
Experiência/atividade/situação: Realização do Jogo do Lencinho	
Objetivos da observação: Observação de momentos de entreajuda e empatia entre as crianças	
<p>Enquanto jogavam o Jogo do Lencinho, era óbvia a vontade de ganhar das crianças, correndo com toda a força e atirando-se para o chão para não perderem. A Maria Leonor (5 anos) exclamou: <i>“Estão a escolher sempre os mesmos. Quando for eu vou escolher outros.”</i>. As crianças mais novas, como não corriam tanto, eram poucas vezes escolhidas. A Pilar (5 anos) decidiu escolher a Mara (3 anos) e deixou-a correr ao seu ritmo, sem a tentar perseguir. Quando menina chegou ao lugar, deu pulos de felicidade. Quando foi a vez do Pedro (2 anos) correr, os colegas começaram a cantar <i>“Vai, Pedro! Vai Pedro!”</i>, o que deixou o menino muito orgulhoso</p>	

Tabela 5: Registo de uma nota de campo.

Mais uma vez, a empatia dos elementos mais velhos, a capacidade que demonstravam em perceber que os colegas precisavam de um pouco de incentivo, permitiu que todos se divertissem e aproveitassem um jogo que tanto gostavam de realizar. De um modo geral, as crianças compreendiam que eram diferentes e nem sempre agiam da mesma maneira. No entanto, isso raramente foi um impedimento para que se divertissem juntas. Conhecendo a pedagogia deste JI, sei que esta é uma ideia que lhes é incutida desde cedo, daí parecer algo que o grupo vê com alguma normalidade. Mas o que consegui comprovar foi que, para além da possibilidade de participar ativamente nas atividades, o apoio dos colegas foi essencial para que as crianças, principalmente as mais novas, se sentissem confortáveis e incentivadas para participar e aprender.

Relativamente ao contexto de Ensino do 1º Ciclo, compreendi, desde cedo, que por vezes pode ser desafiante respeitar a individualidade da criança, uma vez que se torna difícil dar resposta a cada uma quando existe a necessidade de cumprir um Currículo, sendo esta uma tradição uniformizada que caracteriza muitas escolas portuguesas. No contexto de sala de aula, a maior distinção que se observava entre as mesmas acontecia no momento da avaliação, o que nem sempre era algo positivo (as crianças tinham a noção das diferenças na aprendizagem, quem tinha boas notas e quem não). De resto, os exercícios para resolver, os desenhos para ilustrar, as atividades, eram sempre iguais para todas. Para reverter esta situação, implementou-se a atividade

da Celebração do Dia da Liberdade para, justamente, perceber quais as ideias, opiniões e interesses de cada uma delas.

Estagiária: Maria Barroso	Data: 23/04/2021
Experiência/atividade/situação: Celebração do Dia da Liberdade	
Objetivos da observação: Perceber as ideias, interesses e opiniões dos alunos	
Quando introduzi o quadro com a frase: <i>“O que queremos fazer?”</i> , gerou-se uma azáfama que foi necessário controlar. Relembrei um dos conceitos anteriormente referidos, o respeito, e a necessidade de falar um de cada vez. Prontamente um grupo de crianças levantou a mão para falar. Depois de semanas a observar esta turma, não me surpreendeu quem quis participar e aqueles que se mostraram mais retraídos. Apesar disso, tentei incentivar todos a partilhar as suas ideias	
Salvador (6 anos): <i>“Eu quero trazer o meu tablet e jogar.”</i>	
Catarina (6 anos): <i>“Eu gostava de fazer mais trabalhos manuais, Professora Maria, eu faço miniaturas de coisas, sabias?”</i>	
Pedro (5 anos): <i>“Podíamos ir lá acima ver os peixes.”</i>	
Salvador (6 anos): <i>“Podíamos fazer uma máquina e depois íamos para onde quiséssemos. Uma máquina do tempo!”</i>	

Tabela 6: Registo de uma nota de campo.

Durante este momento, denotou-se que, inicialmente, apenas os elementos mais participativos da turma estavam a fazer sugestões, querendo sempre partilhar com os colegas à medida que se iam lembrando de alguma coisa. Quando se questionava os alunos mais calados, estes diziam não ter ideias. No entanto, no decorrer da atividade, quando era referido um gosto comum entre as crianças, a dinâmica mudava. A Maria (7 anos), uma das meninas mais retraídas da sala, ao ouvir o Pedro falar sobre os peixes que existem numa fonte perto do escola, mostrou interesse na ideia do colega, revelando *“Professora, depois da escola, eu vou ver os peixes com a mãe.”* No final, já mais crianças partilhavam os seus gostos, falando abertamente com os colegas sobre aquilo que faziam quando não estavam na escola.

Em ambos os contextos, ficou reforçada a ideia de que os elementos do grupo exerciam uma enorme influência entre si, o que poderia ser algo bastante positivo e não deveria ser desvalorizado. Se no caso do grupo de pré-escolar, as crianças mais novas procuravam apoio nas

mais velhas, na turma de 1º ano, os alunos mais retraídos esperavam que os colegas mais interativos dessem as suas opiniões para também eles participarem. Ficou assente, então, a noção de que se pretendia estimular as competências criativas destas crianças, necessitava, primeiramente, de conseguir que estas se sentissem confortáveis para tal. No entanto, e como alertam Hohmann e Weikart (2011), *“o desenvolvimento social das crianças não pode ser apressado. Precisam de semanas e meses para fazer escolhas e tomar decisões, para experimentar as consequências e quando damos tempo às crianças para repetirem e ganharem mestria, elas mudam e crescem”* (p. 479). O trabalho colaborativo demonstrava ser um método importante para implementar junto destes grupos, uma vez que permitiria, respeitando o tempo de cada criança, o desenvolvimento de atividades envoltas num grande espírito de equipa, o que seria bastante apreciado pelos participantes.

- **Promover o trabalho colaborativo e estimular o desenvolvimento de competências sociais nas crianças;**

Tornando-se clara a necessidade de promover o trabalho colaborativo, este tornou-se um dos objetivos do projeto. Para além disso, este método de trabalho auxiliaria as crianças na aquisição de competências sociais importantes para o desenvolvimento do ser humano, tais como a colaboração, entreajuda, atenção ao outro e empatia. Conseguindo as crianças desenvolver tais competências, o ambiente educativo seria potencialmente mais aliciante e estimulante para o processo criativo de cada um. Estando estes objetivos interligados, considerou-se pertinente agrupá-los num só. Os trabalhos de projeto desenvolvidos, tanto em contexto de Educação Pré-Escolar como Ensino do 1ª Ciclo, foram grandes promotores de trabalho colaborativo e, conseqüentemente, permitiram aos alunos adquirir ou colocar em prática algumas competências sociais.

O projeto da revista *“Jardim de Ideias”*, desenvolvido no contexto de Educação Pré-Escolar, envolveu, desde o primeiro momento, a colaboração e interação entre as crianças. Durante a idealização do mesmo, o grupo reuniu-se para estipular os artigos que gostariam de desenvolver. Tal como em outras atividades, procurou-se que a intervenção do adulto fosse mínima, para que as crianças trabalhassem em conjunto e entendessem a melhor forma de interagir com os colegas.

Experiência/atividade/situação: Idealização da revista

Objetivos da observação: Observar a forma como as crianças interagem.

Com vários exemplares de revistas pela mesa, a Pilar (5 anos) começou a distribuir pelos colegas, dizendo: *“Vamos ver o que tem nestas revistas.”*. Depois de ouvirem, inicialmente, as sugestões dos colegas, o Santiago (5 anos) e o Hugo (4 anos) partilharam aquilo que lhes ia chamando a atenção. Quando o Hugo demonstrou interesse em fazer um artigo sobre a Estátua da Liberdade, os colegas concordaram que seria muito interessante, tendo o Leonardo (4 anos) acrescentado *“Depois fazes um desenho bonito da Estátua da Liberdade, também”*. O Hugo mostrou-se muito orgulhoso ao receber o feedback dos colegas.

Tabela 7: Registo de uma nota de campo.

O Hugo (4 anos) era talvez a criança mais retraída deste grupo, no entanto, era claro o seu potencial criativo. O menino tinha um fascínio por monumentos, reforçando especialmente o quanto gostava da Estátua da Liberdade. Sabia inúmeros factos sobre a mesma e partilhou-os com os colegas. Estes, apesar de não conhecerem tão bem este monumento (e possivelmente não partilharam do mesmo interesse do colega) ouviram-no e incentivaram-no a escrever o artigo (Anexo 1). Mais uma vez, tornou-se visível o cuidado e o apoio que os elementos do grupo partilham entre si. Para além disso, acredito que o facto de sentir o apoio e o incentivo dos colegas, foi fulcral para que o Hugo se mostrasse tão confiante e empenhado na realização do artigo que tinha proposto.



Figura 41: Recriação da Estátua da Liberdade que o Hugo apresentou aos colegas.



Figura 42: Desenho da Estátua da Liberdade feito pelo Hugo.

Igualmente na relação entre pares ficou visível o crescimento a nível de empatia e entreajuda entre os elementos do grupo. Uma das vantagens do trabalho de projeto é que permite desenvolver e/ou reforçar amizades. Durante a elaboração dos vídeos a pedir a colaboração de membros da comunidade para a revista, uma situação de clara entreajuda e empatia entre duas crianças ficou registada numa nota de campo.

Estagiária: Maria Barroso	Data: 13/12/2020
Experiência/atividade/situação: Vídeo para o Leonardo P.	
Objetivos da observação: Entreajuda entre as crianças	
De modo a pedir a colaboração do Leonardo P. (5 anos), um menino que, apesar de estar inscrito, ainda não frequentava o JI, o grupo decidiu gravar um vídeo. A Maria (5 anos) estava um pouco nervosa por falar em câmara, uma vez que tinha receio de se esquecer do que tinha para dizer. A Pilar (5 anos), ao ouvir os anseios da amiga, disse: - <i>“Maria, não te preocupes, se não souberes eu digo-te ao ouvido”</i> . A verdade é que, enquanto fazíamos o vídeo, a Maria perdeu-se um pouco no seu raciocínio, e tal como prometeu, a Pilar ajudou-a, sussurrando-lhe ao ouvido. No final a Maria procurou-me e disse: <i>“Maria, eu não estava a conseguir, mas depois a Pilar ajudou e correu bem.”</i>	

Tabela 8: Registo de uma nota de campo.

É através das interações que nos desenvolvemos enquanto humanos e que aprendemos a relacionar com as pessoas com quem partilhamos o mesmo espaço. O jardim de infância assume-se como um local onde são favorecidas as interações em grupo, através das brincadeiras ou atividades realizadas no ambiente em que estão inseridas. Bairrão (1992, citado por Azevedo, 2011) acredita que o jardim de infância assume, atualmente, uma função importante no desenvolvimento das crianças, considerando que contribui de forma inequívoca para o seu processo de socialização (p. 19). Azevedo (2011) corrobora a ideia do autor, acrescentando que estas instituições educativas se constituem como *“um espaço privilegiado de interação social que permite a cada criança partilhar e trocar experiências, momentos de grande valor emocional e afetivo, importantes para o desenvolvimento individual, assim como do grupo”* (p. 19). Adquirindo competências sociais com a empatia e o respeito pelo outro, estas interações serão ainda mais vantajosas para as crianças.

No contexto de Ensino do 1º Ciclo, onde se desenvolveu o projeto da *“Máquina do Tempo”*, também se procurou promover o trabalho em colaboração entre os alunos, não só durante a

construção da máquina, mas também nas “viagens no tempo” que foram sendo realizadas. Mesmo antes de se iniciar o projeto, já se observavam momentos de trabalho em equipa e apoio mútuo. Exemplo disso aconteceu durante a exploração da história “Zeca e a Máquina do Tempo”. Depois de conhecerem a lenda do Tangram, os alunos foram desafiados a reproduzir algumas figuras que estavam expostas no quadro interativo, utilizando o Tangram.

Estagiária: Maria Barroso

Data: 12/05/2021

Experiência/atividade/situação: Construções com Tangram de grandes dimensões

Objetivos da observação: Entreadajuda entre as crianças

Inicialmente houve alguma confusão em conseguir perceber o local correto de cada peça, colocando-as ao contrário ou muito separadas. Pensei em intervir, mas decidi, num primeiro momento, pedir que se ajudassem uns aos outros. A partir daí, a situação melhorou. Os colegas sentados nas cadeiras iam orientando os que estavam no quadro. Quando alguém colocava uma peça, outro aconselhava-o.

Catarina (6 anos): “Mais para cima. Boa, agora mais para o lado. Deixa estar aí”.

Gonçalo (6 anos): “Muda o coiso para o lado.”

Leonardo (6 anos): “Que coiso?”

Estagiária: “Gonçalo, tu já conheces as formas geométricas, tenta perguntar de outra forma.”

Gonçalo (6 anos): “Peguem no triângulo grande e metam-no mais perto do triângulo médio.”.

Tabela 9: Registo de uma nota de campo.



Figuras 45 e 46: Momentos da construção com Tangram.

As capacidades de interação são aprendidas e reforçadas através de processos interativos, através de “dar e receber” em contexto de brincadeiras ou, como se encontra acima referido, em atividades conjuntas. As crianças aprendem a ser e a estar, com a experiência dos outros, em contextos com conteúdo, onde são desafiadas a intervir, a colocar em prática o seu conhecimento, onde são estimuladas as suas capacidades comunicativas e se consegue observar e estimular o desenvolvimento de competências sociais.

A construção da máquina do tempo e as posteriores “viagens” até outras épocas que foram realizadas permitiram que as crianças trabalhassem colaborativamente para concretizarem um projeto que lhes causava tanto interesse e entusiasmo. No entanto, foi fulcral, ao longo deste processo, reforçar, junta das mesmas, a importância de saber estar em grupo e a forma de interagir com os colegas, considerando que isso dita o sucesso do projeto se ir desenvolvendo.

Nome da criança: Gonçalo	Idade: 6 anos
Observador: Maria Barroso	Data: 25/05/2021
<p>Incidente:</p> <p>Após a decisão sobre os elementos que as crianças gostariam de incluir na máquina do tempo, chegava o momento de dividir tarefa. Instalou-se um enorme confusão na sala. Muitos alunos queriam fazer a mesma coisa e não pareciam chegar a um acordo.</p> <p>O Gonçalo, que se manteve calado a ouvir os colegas, pediu a vez para falar. Calmamente explicou: “<i>Ouçam, eu e o Salvador sabemos fazer muito bem bússolas, deixem-nos ser nós a fazer. Quem sabe fazer mais coisas?</i>”. Os colegas pareceram compreender o colega, não discordando da sua proposta. A Benedita apenas acrescentou: “<i>Eu vi um relógio no livro, posso fazer um igual.</i>”. O António também apresentou a sua sugestão: “<i>Eu quero pintar na caixa. Quem mais quer pintar?</i>”</p> <p>Aos poucos foram sendo atribuídas tarefas a cada criança e estas acalmaram e focaram-se no que tinham para fazer.</p>	<p>Interpretação:</p> <p>Este conflito que a divisão de tarefas despoletou parecia não ter solução, não sem a intervenção direta do adulto. Todos pareciam querer fazer a mesma coisa e não aceitavam sugestões. Foi-se pedindo que ouvissem os colegas e tentassem chegar a um acordo. A intervenção bastante pertinente do Gonçalo pareceu reverter a situação. Não esperava tal atitude do menino, uma vez que não era uma das crianças mais participativas ou ativas da sala, no entanto, ao observar a discussão dos colega, percebeu que conseguiria ajudá-los a olhar para esta situação sob outra perspetiva. Conseguiu captar a atenção e ajudá-los a refletir sobre o que precisava de ser feito e quem conseguiriam realizar cada tarefa.</p>

Tabela 10: Registo de um incidente crítico.



Figura 45: Gonçalo e os colegas debatem a divisão de tarefas.

Nestas situações, espera-se que o adulto incentive as crianças a procurarem-se e a pedirem ajuda umas às outras na resolução de problemas e a construírem relações de confiança, considerando que apenas desse modo conseguem criar uma relação de apoio umas com as outras. Para além disso, esta confiança nos outros e em si própria proporcionará à criança uma base positiva para a sua vida adulta. Este momento demonstrou, não só às crianças mas também a mim, que conversando, colaborando e resolvendo os problemas em conjunto, conseguiriam ultrapassar as adversidades.

Estes foram alguns dos exemplos mais significativos de momentos em que observei as crianças a trabalhar colaborativamente, a apoiar-se e a desenvolver competências sociais, mesmo sem a plena noção que o estavam a fazer. Em ambos os contextos, denotei que, ao longo dos projetos, as crianças foram ficando cada vez mais à vontade e participativas. Percebeu-se, tal como defende Colaço (2004), que as crianças, ao trabalharem juntas, *“orientam, apoiam, dão respostas ao colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, assumindo posturas e gêneros discursivos semelhantes aos do professor”* (p. 339). Principalmente em contexto de Ensino do 1^a Ciclo, a postura dos alunos, em momento de colaboração, demonstrava a capacidade dos mesmos em assumir uma postura consciente relativamente ao objetivo do trabalho e da necessidade em trabalhar com os colegas com vista a satisfazer os objetivos estipulados.

- **Incentivar a participação das famílias no processo de desenvolvimento da criatividade nas crianças.**

Desde o primeiro momento, um fator importante para este projeto de intervenção passava pelo envolvimento das famílias nas atividades desenvolvidas. Formosinho e Gambôa (2011) reforçam a ideia de que quando as famílias são incluídas nos projetos e atividades das crianças, valoriza-se o pertencimento à família e, simultaneamente, realiza-se a ligação ecológica entre as famílias e o centro de educação de infância. Promove-se o contato entre famílias e o respeito por todas as formas e ritmos de colaboração (p. 97). No entanto, a situação pandémica em que nos encontrávamos proibia a entrada de pessoas do exterior, tanto no jardim de infância como na escola básica, o que dificultava a concretização deste objetivo. Colocou-se a hipótese de descartar esta ideia, mas a mesma acabou por ressurgir, muito naturalmente, como iniciativa das crianças.

No contexto de Educação Pré-Escolar, os pais assumiam um papel muito ativo no quotidiano das crianças na instituição. Para além de se envolverem nos projetos e dinâmicas da sala, todas as semanas um pai ou mãe se deslocava até ao JI para fazer uma apresentação, uma atividade ou simplesmente para brincar com as crianças. Em reuniões com a educadora cooperante, esta denotava nas crianças a vontade de voltar a essa “normalidade”. No entanto, as medidas restritivas não o permitiam. Foi bastante curioso perceber que, durante a idealização dos artigos para a revista, as crianças conseguiram encontrar uma forma de “trazer” a família para a sala, começando a surgir diversos artigos que envolviam pessoas do exterior, principalmente os pais e familiares.

Estagiária: Maria Barroso

Data: 06/12/2020

Experiência/atividade/situação: Idealização da revista

Objetivos da observação: Vontade das crianças em envolver as famílias no projeto

Enquanto as crianças iam fazendo sugestões de artigos para a revista, a P. (5 anos) encontrou um dilema:

Pilar: *“Eu queria desenhar um pato.”*

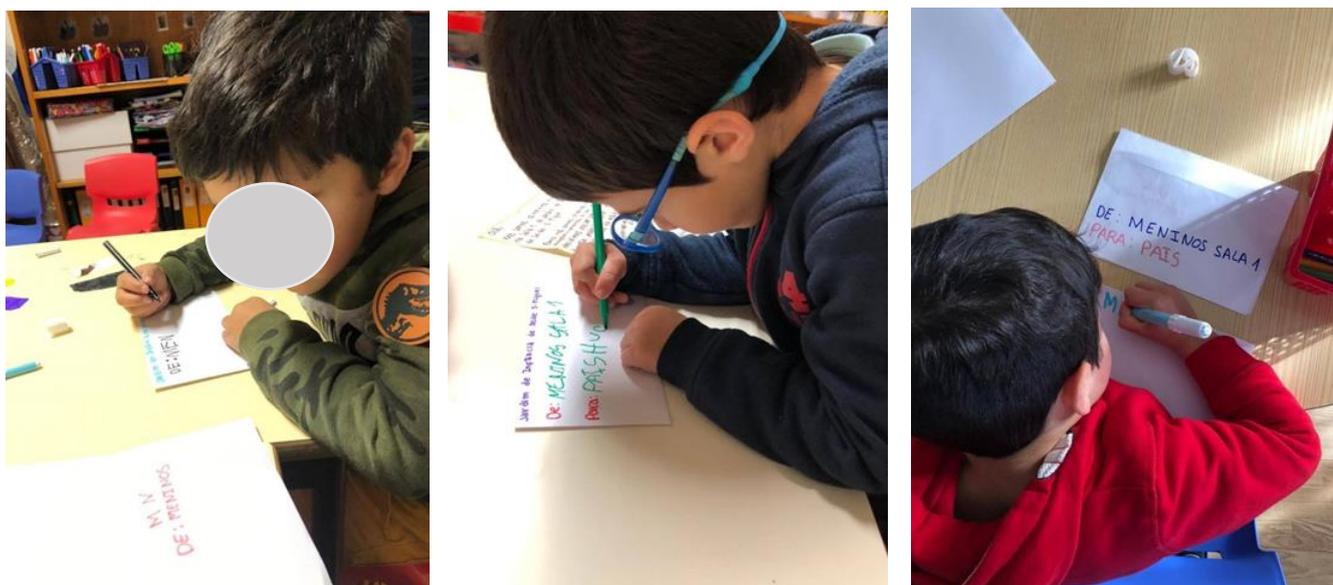
Maria (5 anos): *“Então desenhavas um pato e metemos na revista.”*

Pilar: *“Eu não sei desenhar patos. Mas a minha mãe e a minha irmã sabem, por isso vou fazer em casa.”*

Santiago (5 anos): *“Então o meu artigo sobre o Sporting também vai ser com o meu pai. Não, vai ser com a família toda do meu pai que é do Sporting.”*

Tabela 11: Registo de uma nota de campo.

A ideia da Pilar de pedir ajuda à mãe e à irmã para desenhar o pato, levou mais crianças a quererem realizar os artigos que haviam previamente definido, juntamente com as suas famílias. Era evidente a vontade do grupo em envolver os pais neste projeto tão importante para eles. Começaram, então, a enviar cartas escritas por cada um dos elementos com a minha ajuda, a pedir a sua colaboração. Percebi que o trabalho colaborativo não acontecia apenas entre as crianças, englobava também os pais e outros elementos da comunidade.



Figuras 46, 47 e 48: Preparação das cartas para os familiares.

Quando o grupo percebeu que, com a realização da revista, poderiam entrar em contato com pessoas que já não viam há algum tempo, começaram a surgir novas ideias de artigos e uma vontade enorme de convidar mais familiares e amigos para colaborar neste projeto. Considero que, em contexto de Educação Pré-Escolar, o objetivo de envolver as famílias não só foi cumprido, como excedeu todas as expectativas. Foi possível “trazer” para a instituição, pessoas que marcaram estas crianças e por quem tinham um enorme carinho e amizade. Ver a felicidade das crianças, ao observar os artigos desenvolvidos foi altamente gratificante

Depois de observar o quanto fora benéfico envolver os familiares no projeto *“Jardim de Ideias”*, pretendia, também no 1º Ciclo, encontrar uma forma de desenvolver atividades que “abrissem” as portas da escola para o exterior. Quando iniciei o estágio presencial, as crianças vinham de semanas de quarentena, tempo este que passaram em casa com os pais. O regresso à normalidade foi difícil e deixou-as mais sensíveis e fragilizadas.

O envolvimento dos pais partiu, novamente, da iniciativa das crianças. Durante uma atividade em que deveria ilustrar uma viagem no tempo, algumas crianças mostraram curiosidade em viajar até à infância dos pais. A Lara (6 anos) referiu que gostaria de visitar a mãe quando esta tinha a sua idade porque *“toda a gente diz que parecíamos a mesma pessoa e eu quero ver se é verdade”*. Os colegas gostaram da ideia da menina, referindo que ouviam a mesma coisa de familiares.



Figura 49: Idealização de uma viagem no tempo até à infância dos pais.

Esta “viagem no tempo” aconteceu e os pais tiveram a oportunidade de participar. Apesar de estar impossibilitados de marcar presença na escola, estes contribuíram com fotos, filmes, jogos e brincadeiras que marcaram a sua infância. Cada criança teve a oportunidade de apresentar a sua família e falar um pouco sobre a mesma, expondo com orgulho as pessoas mais importantes para si. Foi um momento muito bonito e pessoal, com a turma a ter oportunidade de conhecer melhor as famílias dos colegas e perceberem que as infâncias dos pais apresentavam bastantes semelhanças.



Figuras 50, 51 e 52: Apresentações feitas pelas crianças sobre a sua família.

Considero que este objetivo foi cumprido com sucesso. Apesar das inúmeras barreiras que impossibilitavam o contato direto com a família e participação desejada para estes projetos, as crianças conseguiram sempre encontrar uma solução para encurtar a “distância” entre o contexto escolar e o contexto familiar, o que considero bastante importante e demonstra a importância de valorizar as relações que se estabelecem entre instituições educativas e famílias.

3.7.2 Análise dos dados correspondentes aos objetivos de investigação

- **Identificar formas de estimular a curiosidade e o pensamento criativo das crianças;**

Desde o momento em que ficou decidido que a criatividade seria um conceito em investigação neste projeto, comecei a refletir sobre formas de estimular e desenvolver a mesma junto das crianças. Percebi que a aprendizagem e a criatividade são resultados de um trabalho árduo, determinação e persistência. No entanto, mesmo quando as crianças têm o potencial para aprender e/ou criar alguma coisa, estas continuam a necessitar de incentivos/estímulos para o fazerem. Tal como referem Kamylyis e Berki (2014) *“os indivíduos que são intrinsecamente motivados tendem a estar mais dispostos a gastar o tempo e a energia necessários para serem criativos (...) os alunos são mais propensos a expressar o seu potencial criativo quando estão envolvidos em atividades significativas e autênticas que se encaixam nos seus interesses pessoais e habilidades e são também intelectualmente desafiadoras”* (p. 14). Como tal, de modo a proporcionar atividades significativas e autênticas às crianças, foram tidos em conta alguns elementos considerados importantes e potenciadores de criatividade.

Um desses elementos foi o critério para a escolha dos materiais utilizados ao longo do projeto. Como tal, procurou-se apresentar materiais que despertassem o interesse e curiosidade das crianças, tais como as cópias das obras de Almada Negreiros, leitura de obras de Fernando Pessoa e a exposição de um exemplar da revista *Orpheu*. Acredito que o contato direto com o trabalho destes artistas despoletou uma maior curiosidade e interesse nas crianças e, conseqüentemente, potenciou o projeto que vieram a desenvolver.



Figura 53: Exploração da revista *Orpheu*.

O mesmo se verificou em contexto de 1º Ciclo. Os materiais foram elementos potenciadores da imaginação e curiosidade dos alunos. Considero, aliás, que foram ainda mais determinantes para o desenrolar do projeto. Já foi referido anteriormente que em contexto de Ensino do 1º Ciclo nem sempre existe a liberdade para a criança brincar e explorar de forma lúdica o meio envolvente. Os materiais utilizados foram uma forma de combater esta situação, permitindo aos alunos explorar e criar os seus próprios significadas, tal como aconteceu durante a celebração do Dia da Liberdade.



Figuras 54 e 55: Materiais de apoio utilizados durante a celebração do Dia da Liberdade.

Para além disso, a construção da máquina do tempo e as decorações utilizadas durante as “viagens” no tempo, permitiram que as criança conseguissem imaginar que estavam de facto noutra época, denotando-se que sempre se referiam às viagens como algo que aconteceu de verdade. O cuidado com a forma como acontecia a entrada na máquina do tempo e a decoração escolhida em cada viagem foi importante para que esta situação se verificasse. Ao mesmo tempo, as crianças iam estimulando a sua criatividade e imaginação.



Figura 56: Máquina do tempo construída pela turma.



Figuras 57 e 58: Materiais utilizados durante as “viagens no tempo”.

Para além da importância dos materiais, ficou patente desde cedo a noção de que, se pretendia estimular a curiosidade e o pensamento criativo das crianças, era fulcral ouvir com atenção o que estas diziam e sugeriam, para conseguir perceber os seus interesses e necessidades. Os projetos desenvolvidos tanto no contexto de Educação Pré-Escolar como de 1^a Ciclo partiram de ideias, sugestões e vontades do grupo de intervenção, que teve, ao longo de todo o projeto, a liberdade de participar e intervir, sabendo sempre que seria ouvido e a sua opinião tida em consideração.

Um último aspeto, igualmente importante, foi promover a interação entre as crianças. Tal como vinha a investigar, percebi que as crianças se expressavam mais confortavelmente quando os momentos de partilha de ideias aconteciam em grande grupo, com todos a dar sugestões e a debater com os colegas. Para além disso, o feedback que recebiam deixava-as orgulhosas do seu trabalho e entusiasmadas para continuar.



Figuras 59 e 60: Conversas em grupo sobre os artigos da revista.



Figuras 61 e 62: Momentos da construção da máquina do tempo.

Em ambos os contextos, os projetos desenvolvidos ficaram marcados pela constante interação e colaboração entre crianças, equipa educativa e comunidade. As conversas sobre o que gostariam de realizar, o planeamento dos projetos e a execução das tarefas previam entente estipuladas, permitiram a existência de uma mútua influência entre os participantes, que levou a estímulos e incentivos para o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças.

- **Analisar manifestações individuais de criatividade das crianças.**

Um dos objetivos estabelecidos para este projeto passava por analisar manifestações individuais de criatividade das crianças. Tentou-se que esta análise não passasse apenas por aquilo que elas desenhavam, focando a criatividade em mais do que a Expressão Artística. No entanto, é inegável que através desta técnica as crianças conseguem expressar-se melhor e, possivelmente,

de uma forma mais livre. Foi por isso que se considerou uma atividade pertinente para iniciar o projeto em contexto de Educação Pré-Escolar, onde alguns elementos do grupo ainda se encontravam retraídos e menos participativos.

Para além disso, quando fornecemos um papel em branco à criança estamos, à partida, a estimular a sua imaginação. Quando a criança pensa no que vai “desenhar” ou “escrever” sucedem-lhe, automaticamente, imagens mentais e uma enorme diversidade de ideias. Durante o processo vão surgindo novas ideias, que podem, ou não, mudar o seu projeto inicial. Para esta investigação, era esta elaboração mental que interessava desenvolver e estimular e não tanto o produto final. Segundo Hohmann e Weikart (1997) *“no apoio aos pequenos artistas, é importante que os adultos compreendam e respeitem cada esforço das crianças para inventar, transformar, e comunicar imagens mentais através de meios como o papel, as tintas, os lápis e os marcadores”* (p. 512). Abaixo encontram-se algumas das obras realizadas pelo grupo de investigação e o significado que atribuíram a cada uma delas.



Fig. 63: Afonso (5 anos): *“Fiz uma selva com dinossauros, que são estes botões e as penas. Também fiz um lago para os dinossauros e uma ponte com umas escadas. Fiz um Sol e um barco para eles andarem.”*



Fig. 64: Santiago A. (3 anos): *“São pedras, isto é uma porta, mas é uma porta dos tubarões. Isto (tampa da caneta) é um pico.”*



Fig. 65: Hugo (4 anos): *“Desenhei o homem que é este e a mulher que é esta (aponta para a obra “Duplo Retrato” de Almada Negreiros). Fiz uma moldura e desenhei o sol e o céu.”*



Fig. 66: Leonardo (4 anos): *“Coloquei botões. Fiz umas janelas. Usei três botões, meti mais janelas, o sol, a chuva e o nublado. Também usei estas bolinhas. E esta é uma mulher e um homem.”*

Nesta atividade denotou-se diferenças na forma de planejar, executar e refletir das crianças. O Afonso traçou um plano e demonstrou uma intencionalidade clara no seu desenho, ou seja, sabia o que pretendia fazer e orientou-se por esse planeamento prévio, apesar de, no decorrer da atividade, ter desenvolvido novas ideias. O Santiago, apesar de ser o mais novo, também conseguiu dar sentido à sua obra, referindo que a porta que construiu era a “porta dos tubarões”. O Leonardo e o Hugo inspiraram-se nas obras de Almada Negreiros, o artista apresentado nesse dia e apresentaram a sua versão daquilo que observaram.

Durante as entrevistas aos colegas da sala, conseguiu-se observar a criatividade e a capacidade de improvisação no grupo, sendo este um momento de alguma dramatização. Ficou previamente estipulado que o plano seria questionar os meninos da sala sobre aquilo que mais gostavam de fazer na floresta e como se sentiam quando lá estavam. O grupo decidiu que, para ser uma entrevista *“a sério”*, deviam utilizar o microfone que se encontrava na área da expressão musical. Em conjunto, determinaram quem seria o jornalista e quem ficaria a filmar o momento. Como todos queriam entrevistar e gravar, ficou decidido que todos teriam a oportunidade de exercer ambos os papéis. As crianças recorreram à dramatização para dar mais “credibilidade” a este momento, fazendo alterações na entoação do discurso e na sua postura.

Em contexto de 1º Ciclo, as crianças tiveram igualmente a oportunidade de recorrer ao seu pensamento criativo durante o desenvolvimento de atividades. Durante a exploração da história “Zeca e a Máquina do Tempo”, as crianças tiveram a oportunidade de conhecer a lenda do Tangram e explorar este jogo didático. Na aula de Matemática, e aproveitando o que o manual oferece, como material de apoio, um Tangram, cada criança pode explorar livremente o quebra-cabeças, sem orientação sobre o que deveria construir. Os resultados foram muito interessantes, denotando-se o pensamento criativo e imaginativo das mesmas.



Figura 67: Salvador: *“Isto é um dinossauro robot. Tem um chapéu e vive na selva. Mas não é amigo, se formos à beira dele, ele vai-nos comer.”*

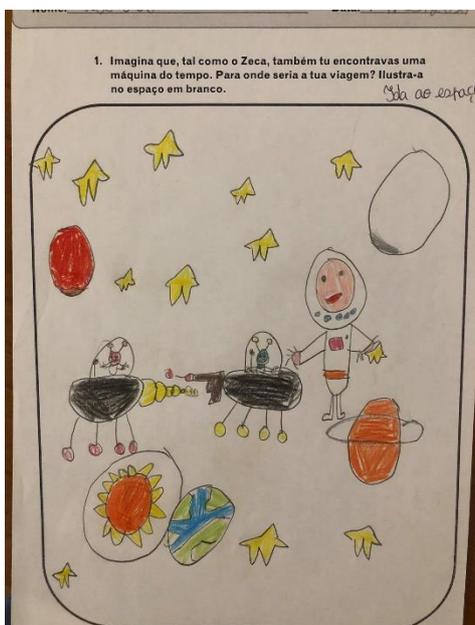
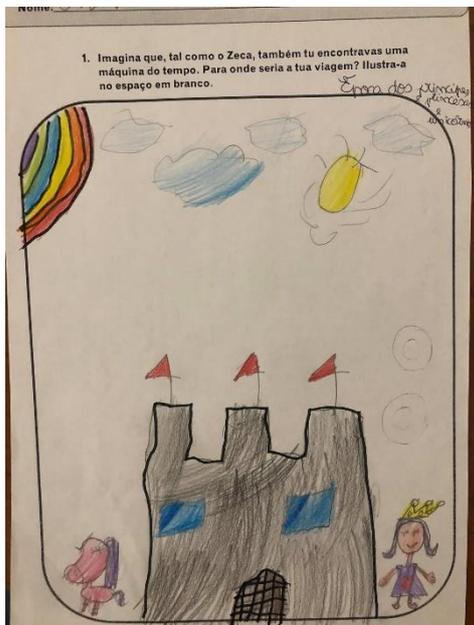


Figura 68: António: *“Eu fiz um papagaio, mas não é a sério. É daqueles que levávamos para a praia.”*



Figura 69: Beatriz: *“Eu fiz uma pessoa. Tem os olhos, mas são diferentes um do outro e a boca está longe da cara. Também pode ser um monstro.”*

Durante uma aula de Estudo do Meio, os alunos realizaram uma tarefa em que lhes era pedido que imaginassem que tinham a oportunidade de viajar no tempo. De seguida, deveriam desenhar essa viagem numa folha. O objetivo passava por observar o processo criativo dos alunos. Inicialmente, as crianças debateram umas com as outras as viagens que gostariam de fazer e o porquê dessa escolha (denotou-se no final que isto fez com que algumas desenhassem a mesma coisa). Depois começaram a planear os seus desenhos. Em baixo estão representados os desenhos que serviram de mote para as restantes intervenções pedagógicas.



Figuras 70, 71 e 72: Exemplos de “viagens no tempo” ilustradas pelos alunos.

O resultado final demonstrou a criatividade e curiosidade que caracterizam esta turma. Considero muito interessante a diversidade de “viagens” que foram retratadas, as ideias fixas que as crianças tinham sobre aquilo que pretendiam conhecer e a forma como as ilustraram.

Capítulo IV
CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a análise dos dados recolhidos, importa refletir sobre as principais conclusões que se retiram deste estudo e de que forma estas contribuem para o tema em investigação. Num primeiro momento, focando nas principais ideias retiradas da análise dos dados recolhidos, com uma reflexão sobre a importância das mesmas para o tema em estudo. Para terminar este documento, importa refletir sobre todo este processo e a relevância do mesmo para a formação de educadores e professores.

4.1 - Conclusões e limitações do projeto

De modo a concluir a análise dos dados recolhidos nesta investigação, considero pertinente responder neste ponto ao último objetivo de investigação: compreender de que forma o trabalho colaborativo estimula e potencia a criatividade nas crianças. Uma vez que resulta da questão de partida (*“O trabalho colaborativo potencia a criatividade?”*), este vai sendo respondido, direta ou indiretamente, ao longo da análise dos restantes objetivos. Importa, portanto, fazer uma reflexão sobre as principais conclusões que se obtiveram, tentando assim responder à questão que despoletou a investigação.

Partiu-se para este estudo com a ideia de que o trabalho colaborativo poderia ser um método promotor e incentivador do desenvolvimento da criatividade, partindo do princípio que trabalhar em conjunto permitiria a aquisição de competências sociais importantes como a ajuda, o respeito pelo outro e a empatia, competências estas que se constituem como essenciais ao longo da vida do ser humano, enquanto sujeito pertencente a uma sociedade democrática. Num ambiente pautado pelo mútuo respeito e solidariedade, a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem para a criança aumentaria, considerando que esta se sentiria mais confortável e motivada.

Ficou assente, logo no início da investigação, que as crianças precisavam de sentir confiança nos outros para se aventurar em ações, uma vez que só assim perceberiam que se precisassem de ajuda, poderiam sempre contar com alguém para lhe oferecer apoio e estímulo para realizar as tarefas. Quer em contexto de Educação Pré-Escolar como de Ensino do 1^a Ciclo, as crianças demonstravam a necessidade de se certificar que alguém estaria lá para elas, sempre que se envolvessem em atividades. Esta presença não servia apenas para auxílio, mas também para desabafarem, exporem as suas ideias e partilharem os trabalhos que realizavam. No início,

procuravam mais os adultos, principalmente as crianças mais novas ou as que aparentavam ser mais introvertidas, porém, quando começaram a trabalhar em grupo, foram criando/reforçando laços de afetos com os colegas, fortalecendo assim as relações entre pares. Ficou notório que estas começaram a confiar nos colegas para os ajudar, para partilharem com eles aquilo sentiam e isso levou a um maior envolvimento nas atividades e discussões do quotidiano.

A interação ativa entre as crianças, uma das principais vantagens do trabalho colaborativo, foi um fator decisivo ao longo deste projeto. Em ambos os contextos, foram visíveis claros avanços a nível de comportamento e desenvolvimento. Durante este período, as crianças foram-se envolvendo em interações sociais cada vez mais frequentes, o que possibilitou que estas se tornassem mais ricas, diversificadas e estimulantes. O facto de serem crianças com diferentes idades e em diferentes fases do desenvolvimento enriqueceu esta investigação. Kamylyis e Berki (2014) revelam que, reconhecendo que a diversidade cultural é uma oportunidade para a aprendizagem em geral e para a criatividade, em particular, formar grupos heterogéneos de alunos com diferentes origens, interesses, conhecimentos prévios, habilidades e estilos de aprendizagem garante a pluralidade de pensamento no grupo e as possibilidades de criatividade colaborativa (p. 16). Importa salientar que as crianças tendem a demonstrar, ao longo do desenvolvimento, mais comportamentos pró-sociais com os pares como cuidar, ajudar e partilhar, comportamentos estes que tendem a aumentar significativamente com a idade.

Ao longo do projeto, percebeu-se que a colaboração é uma ferramenta importante para o desenvolvimento do pensamento criativo e que proporcionou inúmeras oportunidades de aprendizagens para os grupos de intervenção. Para além de desenvolver a capacidade das crianças de pensar de forma independente, o trabalho colaborativo estimula igualmente o pensar em conjunto com os outros, permitindo-lhes considerar uma ampla diversidade de perspetivas e, assim, aumentar o seu potencial de criatividade. Considero, então, que o trabalho colaborativo ajudou as crianças a desenvolver o pensamento criativo, pois “desafiou-as” a aventurar-se em novos projetos, a conhecer novas técnicas de trabalho e a expressar-se livremente, em colaboração com os colegas.

Relativamente às principais limitações deste estudo, um dos maiores constrangimentos sentidos prendeu-se pela curta durabilidade da PES e, por consequência, o tempo reduzido em que teve que ser desenvolvido um projeto de investigação. Considero que um projeto englobando o trabalho colaborativo precisaria de ser desenvolvido a longo prazo, para se conseguir analisar de forma mais aprofundada os resultados obtidos e para perceber a evolução das crianças. No

entanto, ficou clara a potencialidade deste método de trabalho, uma vez que, de uma forma geral, percebeu-se que as crianças, ao trabalharem em conjunto com os colegas, adquiriram algumas competências sociais importantes para esta interação e desenvolveram dois projetos bastante interessantes e que demonstraram o claro potencial criativo que se encontra inerente a cada uma delas.

Considero também que os métodos utilizados para a recolha de dados poderiam ser mais diversificados, enriquecendo desse modo a investigação. Analisando os dados obtidos, percebo que estes provêm principalmente de notas de campo. Teria sido benéfico ter realizado questionários, tanto às crianças como às professoras cooperantes, ou até mesmo aos encarregados de educação, para obter uma opinião para além da minha sobre o impacto deste projeto em cada contexto. Apesar de considerar que se promoveram verdadeiras mudanças no ambiente de aprendizagem, teria sido vantajoso analisar a perceção de outros participantes sobre o trabalho realizado.

4.2 - Considerações finais

No final desta longa e desafiante caminhada, chega o momento de refletir sobre a mesma, para poder compreender e avaliar os progressos sentidos ao nível da construção da minha profissionalidade, como superei os problemas e dificuldades com que me fui debatendo e os principais ensinamentos que, espero eu, conseguir um dia colocar em prática com os meus próprios alunos.

Antes de refletir sobre as experiências em ambos os contextos de educação, é necessário fazer referência a uma situação que mudou completamente as nossas vidas. Tanto o estágio em Educação Pré-Escolar como o de 1ª Ciclo do Ensino Básico realizaram-se durante a pandemia por COVID-19, o que inevitavelmente levou a uma mudança na forma de agir e pensar, algo para o qual não estava preparada. Muitas ideias que foram surgindo acabaram por não ser viáveis, quer por consequência das restrições impostas, quer por isolamentos profiláticos a que estavam sujeitos os participantes deste projeto. Ainda assim, sinto que consegui dar a volta por cima e prosseguir com a investigação, cumprindo os meus objetivos e conseguindo retirar diversas conclusões importantes sobre a mesma. Ironicamente (ou não), a criatividade foi um fator decisivo para esta superação.

Todo o processo de investigação e intervenção foi, na sua generalidade, bastante positivo. Nem sempre correu bem, nem sempre tomei as melhores decisões e nem sempre agi da melhor forma. Mas tive a imensa sorte de estar rodeada pelos melhores profissionais, que me ajudaram a compreender o que não estava bem e me transmitiram os métodos e técnicas para melhor ensinar e educar. As crianças, sem muitas vezes terem a noção disso, também foram grandes professores para mim. Considero, por isso, que esta etapa da formação de educadores e professores é fundamental para o desenvolvimento profissional e pessoal, uma vez que o contato direto com a realidade educativa transmite ensinamentos que a teoria, por muito importante que seja, não consegue transmitir. Esta experiência permitiu-me ter a certeza de que só melhoramos a nossa prática se mantivermos uma relação marcada pela constante colaboração e cooperação com crianças, pares profissionais e o meio educativo. O trabalho colaborativo constituiu-se como muito mais do que um conceito em investigação. Cedo constatei que a colaboração ia além daquele que se observava entre as crianças. A ligação que desenvolvi com educadoras, professoras e restante equipa educativa mostrou-me que chegamos sempre mais longe se trabalharmos em conjunto.

A presença e colaboração dos familiares neste estudo era algo muito desejado, uma vez que se reconheciam as inúmeras vantagens de os envolver no processo de construção de conhecimento das crianças. Atualmente, a participação e o envolvimento da família é uma realidade e é vista com grande expectativa, tanto pelas instituições educativas como pela própria família. Acredito que a construção de uma parceria entre ambos, pautada pelo respeito e colaboração, permite atingir os mais promissores objetivos que se estabelecem para (e com) as crianças. Marques (2001) afirma que *“não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos”* (p.12). Apesar da pandemia impedir a presença física dos pais nas instituições, estes acabaram por ser “chamados” pelas crianças para colaborar em ambos os projetos desenvolvidos, o que mostra o quanto estas apreciavam o acompanhamento familiar no seu quotidiano fora de casa, principalmente numa altura que se encontravam mais fragilizadas, por conta das quarentena impostas, que quebraram as rotinas previamente estabelecidas e as confrontaram com uma realidade que lhes eram desconhecida.

As estratégias metodológicas utilizadas, o trabalho colaborativo e a metodologia de Trabalho de Projeto, permitiram um nível de interação e participação das crianças que me deixa extremamente feliz. A oportunidade de as integrar, verdadeiramente, nas aprendizagens teve inúmeras vantagens para este projeto. Todas as atividades desenvolvidas partiram de interesses e motivações das mesmas, o que levou a que se mostrassem motivadas e entusiasmadas para as realizar. Em contexto de Educação Pré-Escolar, havendo uma maior flexibilidade curricular, a possibilidade de envolver as crianças na idealização e planeamento de atividades proporcionou uma melhor aquisição de conhecimento. É isso que reforçam Hohmann e Weikart (1997), referindo que o poder da aprendizagem ativa vem da iniciativa pessoal, ou seja, *“as crianças agem no seu desejo inato de explorar, colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram respostas”* (p. 5). Foi exatamente isso que verifiquei, foi através da curiosidade natural do grupo de JI e a liberdade que lhes foi dada para explorar que surgiu o projeto da revista *“Jardim de Ideias”*. Também no contexto de Ensino do 1^a Ciclo do Ensino Básico procurei sempre a intervenção dos alunos no planeamento de atividades. Apesar de existir um currículo que deve ser respeitado, procurei seguir estratégias alternativas aos manuais, tendo em conta fatores que contribuam e influenciem a construção de aprendizagens significativas e funcionais pelos alunos. Prova disso é o facto das *“viagens no tempo”* realizadas englobarem conteúdos programáticos relativos às disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio. No final do estágio, os alunos ainda relacionavam as aprendizagens feitas com a *“viagem”* onde as aprenderam. Formosinho e Formosinho (2013) salientam que a *“motivação da criança para aprendizagem desenvolve-se na identificação dos seus interesses, motivações, esperanças (...) criando intencionalidades e propósitos e dialogando com as motivações profissionais do professor”* (p. 13). Num país onde predomina uma pedagogia mais transmissiva e tradicionalista nas escolas, com a imagem presente da criança como uma tábua rasa, fiquei extremamente satisfeita por ter comprovado que isto é algo que poderá ser mudado e que trará consequências benéficas para os alunos. Mesmo o currículo mais detalhado e tradicional não diz exatamente aos professores como ensinar e não impede os alunos de participar em atividades interdisciplinares ou outros tipos de aprendizagem. Portanto, numa visão mais criativa do processo de ensino, há ainda uma considerável liberdade para os professores decidirem por si mesmos como ensinar de uma forma mais abrangente e dinâmica.

Ao longo da investigação, observou-se um fortalecimento na relação entre as crianças. É provável que isto seja resultado de diversos fatores, no entanto, acredito que o facto de se

possibilitar que estas trabalhassem em conjunto, com vista a um objetivo em comum (tanto na elaboração da revista como na construção da máquina do tempo), tornou-se um estímulo para reforçar as amizades e construir laços de afeto. Matta (2001) acredita que as relações entre pares vão-se complexificando ao longo da infância, sendo que as crianças passam a ver os seus pares como modelos, imitando-se e comparando-se uns aos outros. Mas também são os pares que vão ajudar o outro a socializar-se e a aprender sobre si e sobre os outros, vão ajudá-lo a perceber o mundo (p. 315). Esta relação que se foi desenvolvendo permitiu que todas as crianças, mesmo as mais retraídas e tímidas, interagissem com os colegas e adultos, participando e envolvendo-se nos projetos realizados. O ambiente educativo, pautado pelo respeito e entreaajuda, tornou-se aliciante e estimulante para o desenvolvimento da capacidade criativa das crianças. Parti para este estudo com a ideia de que somos todos criativos, porém, o ambiente que nos rodeia dita de que forma nos expressamos e o que escolhemos partilhar com os outros. Depois desta investigação, estou convicta da importância do ambiente educativo e da necessidade de proporcionar às crianças o melhor meio para que se possam desenvolver.

Terminada esta longa, mas gratificante caminhada, posso afirmar, sem qualquer dúvida, que tudo o que aconteceu no último ano me transformou, não só como profissional, mas principalmente como pessoa. As experiências vividas, tanto em contexto de Educação Pré-Escolar como de 1º Ciclo do Ensino Básico, fizeram-me ter (ainda mais) a certeza de que é isto que quero para a minha vida. Foi muito gratificante ter convivido e interagido com estes grupos e guardarei estes momentos no meu coração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alencar, E. M., & Fleith, D. D. S. (2003). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 19, 1-8.
- Azevedo, S. C. M. (2011). *O papel da creche na adaptação da criança ao contexto do jardim-de-infância*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal.
- Bidarra, M. G., & Festas, M. I. (2005). Construtivismo (s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177-195.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. D. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, (1), 43-55.
- Boiko, V. A. T., & Zamberlan, M. A. T. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6, 51-58.
- Brás, A. T., & Reis, C. S. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *JETT*, 3(1), 135-147.
- Brna, P. (1998). Modelos de colaboração. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 3(1), 9-16.
- Cavalcanti, J. (2006). A criatividade no processo de humanização. *Saber(e)Educar*, 11, 89-98.
- Chakur, C. R. D. S. L. (2015). A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos. (edição online). São Paulo: Editora UNESP
- Colaço, V. D. F. R. (2004). Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17, 333-340.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção* (1ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Folque, M. D. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 5ª série (5), 5-12.
- Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação. *Porto, Porto Editora*.
- Freitas, L. V & Freitas, C. V. (2003). Aprendizagem cooperativa. Porto: Edições ASA

- Gil, J., Cristóvam-Bellman, I. (2001). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Kampylis, P., & Berki, E. (2014). Estimular o pensamento criativo. *Série Práticas Educativas*, 25.
- Latorre, A. (2004). La investigación-acción. *Conocer y cambiar la práctica educativa*, 4.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). Documentar os projetos nos serviços educativos. *Lisboa: APEI*.
- Marques, J. P. (2016). A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. *Educação em Foco*, 19(28), 263-284.
- Marques, R., (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mesquita-Pires, C. (2016). A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EduSer-Revista de educação*, 2(2).
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério Público.
- Monereo, C. & Gisbert, D. D. (2005) *Tramas: procedimento para a Aprendizagem Cooperativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. *PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia S. Pesquisa em Educação – possibilidades investigativas da pesquisa-ação*. São Paulo: Loyola, 2, 27-39.
- Orozco, A. M. M., & Henao, A. M. G. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108.
- Peixoto, J., & de Carvalho, R. M. A. (2007). Os desafios de um trabalho colaborativo. *Revista Educativa-Revista de Educação*, 10(2), 191-210.

Pinto Lopes, J., Santos Silva, H. (2008). Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim de Infância. Porto: Areal Editores.

Pinto Lopes, J., Santos Silva, H. (2009). A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Lisboa: Lidel.

Pinto Lopes, J., Santos Silva, H. (2019). Pensamento Crítico e Criativo. Lisboa: PACTOR.

Portugal, G., Leavers, F. (2010). Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de acompanhamento das crianças. 1ª edição. Porto. Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata.

Resnick, M. (2020). Jardim de Infância para a vida toda. Porto Alegre: Editora Penso.

Roldão, M. D. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.

Santos Silva, H., Pinto Lopes, J., Moreira, S. (2018). Cooperar na sala de aula para o sucesso. Lisboa: PACTOR.

Saraiva, M. J., & da Ponte, J. P. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor. *Quadrante*, 12(2), 25-52.

Stoltz, T., Piske, F. H. R., de Freitas, M. D. F. Q., D'Aroz, M. S., & Machado, J. M. (2015). Creativity in gifted education: Contributions from Vygotsky and Piaget. *Creative Education*, 6(01), 64.

Vinha, T. P. V. (1999). O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. *Revista de EDUCAÇÃO do Cogeime*, 8(14), 15-38.

Zabalza, A. (1989). El enfoque globalizador. *Cuadernos de pedagogía*, 168(4).

ANEXOS

ESTÁTUA DA LIBERDADE

Hugo

A Estátua da Liberdade é uma escultura que fica localizada em Nova Iorque, uma cidade dos Estados Unidos da América. A ideia para este monumento começou em 1865, mas só foi inaugurando 21 anos depois, a 28 de outubro de 1886.

Foi um presente do povo francês ao povo dos Estados Unidos. Foi projetada por Frédéric Auguste Bartholdi e construída por Gustavo Eiffel. A estátua foi construída na França e foi transportada, em peças desmontadas, num navio até aos Estados Unidos da América.

A Estátua da Liberdade é um ícone da liberdade e dos Estados Unidos. É também um símbolo de boas-vindas aos imigrantes que chegam do exterior.

Algumas curiosidades sobre a Estátua da Liberdade:

- É feita de: ouro, aço e ferro fundido;
- Tem uma coroa com sete raios de sol;
- Na mão direita tem uma tocha;
- Na mão esquerda tem uma tábua com a data **4 de julho de 1776**, quando os Estados Unidos da América se tornaram um país independente.
- Gustavo Eiffel foi também responsável pela construção da Torre Eiffel.



O Rei das Montanhas

Rui 

Olá, amiguinhos! É com todo o carinho e amizade que colaboro nesta vossa Revista. Vamos falar, mais uma vez, sobre um dos animais mais belos que vive em plena liberdade e faz parte do nosso ambiente, o Lobo Ibérico. Não esqueci a promessa que fiz, de um dia ser possível visitarmos os locais onde o Lobo Ibérico vive e de visitar aldeias remotas onde a vida parece ter parado no tempo.

Esperemos que estes momentos de insegurança provocados pelo vírus, desapareçam para retomar os nossos encontros.

Até breve...

Olá!

Eu sou o Lobo Ibérico.

Quando regressar a segurança para dar um abraço, estarei à vossa espera para conhecerem os meus locais preferidos, onde vivo, ensino os mais jovens e sou livre!



Os sentidos do Lobo Ibérico são muito apurados, comunicando através de sons (uivos) e mensagens olfativas. Para a sua sobrevivência tem de ter uma boa comunicação com a alcateia.

Anexo 3 – Ficha de trabalho realizada com tema alusivo à viagem no tempo à época dos dinossauros.

1º ano:

Nome: _____

Data: _____

1. Lê o texto com atenção:

Há muitos milhões de anos, habitou no nosso planeta um dinossauro muito especial. O nome dele era Hugo. O Hugo vivia com a mãe e o seu irmão mais novo, o Henrique.

O Hugo e o Henrique tinham o hábito de brincar juntos na floresta. Quando se cansavam, sentavam-se a comer as folhas das árvores. Estes dinossauros só comiam plantas, eram animais herbívoros.

Quando ouviam a mãe a dizer:

- *“Hugo! Henrique! É hora de voltar!”*, os dinossauros voltavam para casa felizes e já a pensar nas brincadeiras do dia seguinte.



2. **X** Assinala as expressões que completam as frases de acordo com o texto:

O dinossauro Hugo:

Habitou no nosso planeta há milhares de anos.

Habitou no nosso planeta há milhões de anos.

O Hugo e o Henrique gostavam de brincar:

na floresta.

no parque infantil.

O Hugo só comia plantas, eram um animal:

herbívoro.

carnívoro.

3. Rodeia a primeira sílaba das seguintes palavras do texto. Pinta de vermelho a letra em que ouves o primeiro som. Observa o exemplo.

Habitou

Hugo

Hora

Herbívoros

Quando se encontra no início de uma palavra, a letra **h** não se lê. Diz-se que é muda.

H h

4. Cobre o tracejado e continua:

h h

H H

Anexo 4: História desenvolvida para a aula de 12/05: *“Zeca e a Máquina do Tempo”*.

**ZECA E A
MÁQUINA DO
TEMPO**

Era uma vez um menino chamado Zeca. Ele vivia com a sua mãe e o seu irmão Zázá numa linda casa, com muitas árvores e uma garagem azul.



Um dia, quando regressava da escola, encontrou no quarto um objeto que não conhecia. Aproximou-se e ficou maravilhado com o que viu: uma incrível máquina do tempo. O Zeca não cabia em si de contente. Sempre sonhou em viver algumas das histórias que ia ouvindo sobre acontecimentos do passado.



Ele tinha uma avó, a avó Zita. Quando era mais nova, ela trabalhava num enorme Zoo e contava ao Zeca muitas histórias sobre os animais que lá viviam. Cheio de curiosidade, o Zeca decidiu voltar atrás no tempo para conhecer o Zoo e os animais que a avó Zita tanto falava.



Colocou-se dentro da máquina do tempo, fechou os olhos e quando deu por si estava no Zoo. Lá, conheceu muitos animais, mas os que mais gostou foram as gazelas, com as suas pernas longas e uns chifres que o deixaram assustado. Deu comida a uma zebra, enquanto contava todas as riscas que ela tinha no corpo



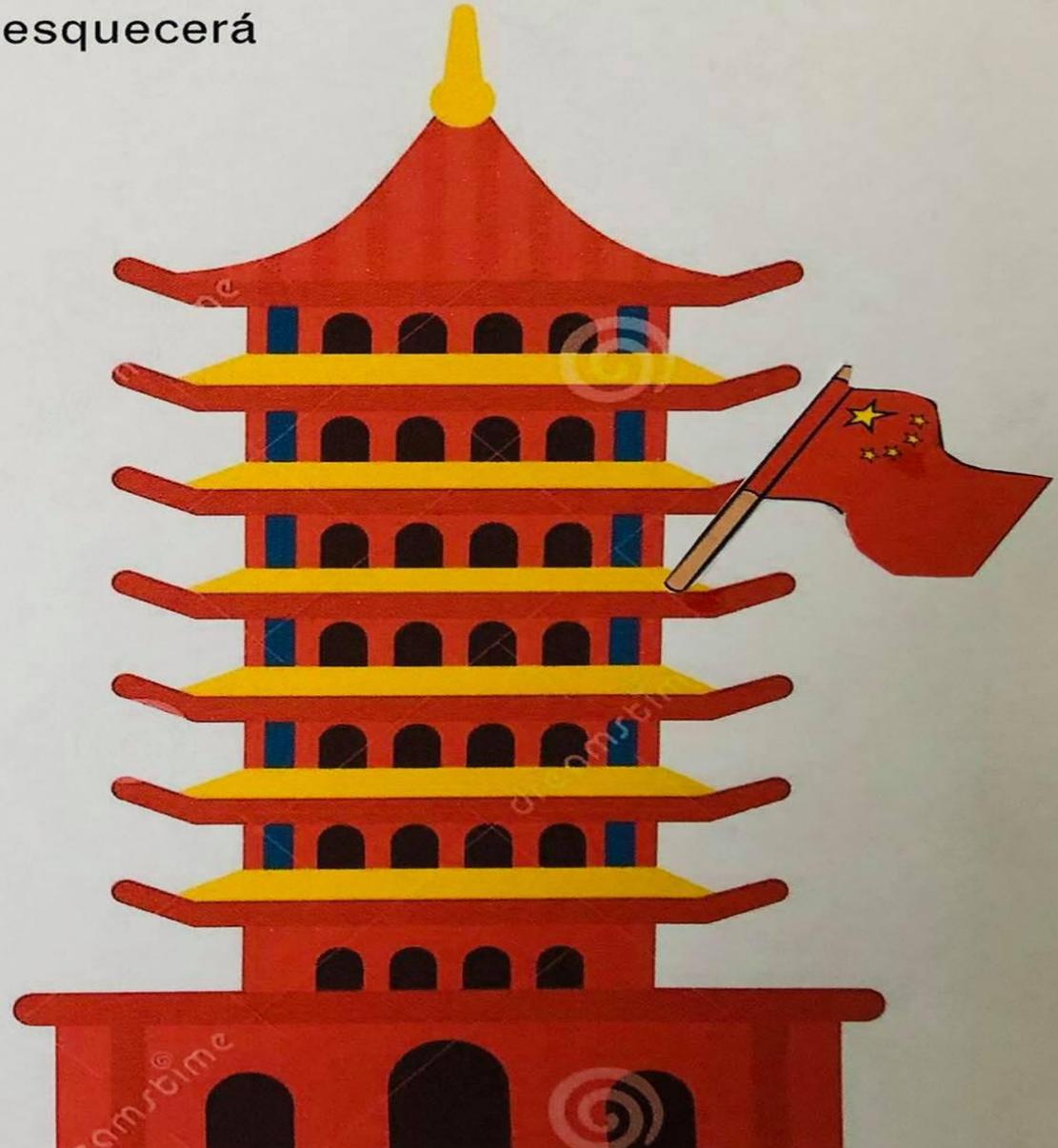
Antes de ir embora, apanhou uma zínia que encontrou no caminho, para lembrar sempre
aquele momento.



Quando chegou a casa, o Zeca lembrou-se que, no Zoo, viu um panda a comer as folhas de uma árvore. Este animal fez-lhe lembrar o seu país favorito, a China. Decidiu voltar a colocar-se dentro da máquina do tempo e ir conhecer um pouco da história deste país.



O som de um bongo chinês acordou o Zeca. Estava na China, onde conheceu um sábio chinês, que lhe contou uma história que nunca mais esquecerá



Há muitos, muitos anos o sábio precisava de levar uma placa de jade (uma pedra muito dura) até a um Imperador chinês, mas, no meio do caminho, ele tropeçou e deixou cair a placa, que se partiu em sete pedaços geometricamente perfeitos.



Eis que o sábio tentou remendar e, a cada tentativa surgia uma nova figura. Depois de muito tentar, ele, finalmente, conseguiu formar novamente o quadrado e levou ao seu Imperador. Foi assim que inventou o tangram.



casa



cavalo



cisne



coelho



gato

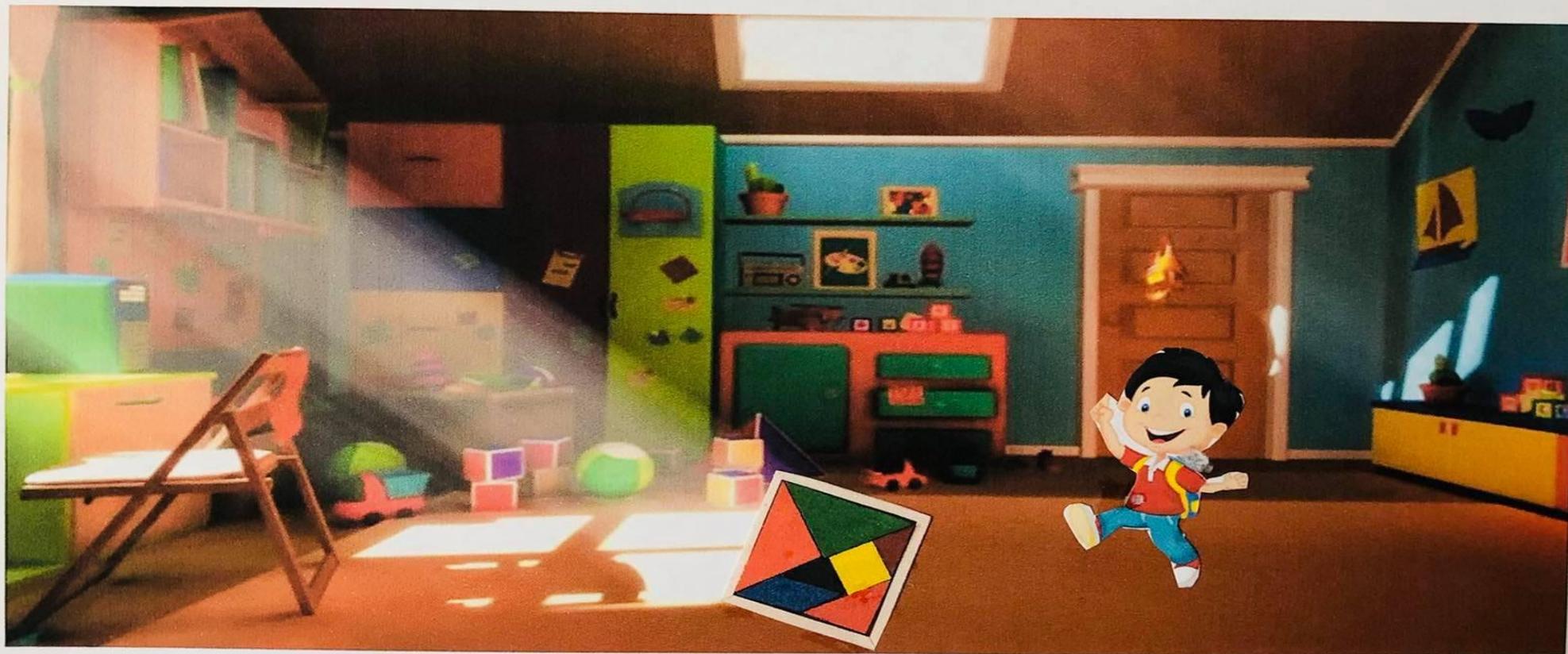


peixe

O sábio mostrou aos seus amigos as figuras que tinha montado e cada um construiu o seu tangram. O Zeca ficou muito feliz por ouvir esta história, conhecia bem este jogo e adorava, tal como o sábio, construir novas figuras com os seus amigos.



Quando regressou a casa, o Zeca sentia-se muito feliz. Mal podia esperar pela sua próxima viagem, para explorar o mundo e conhecer melhor os seus antepassados.



FIM

