



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Rita Pinheiro Parada Leitão Hardman

**Aprendizagem Colaborativa e Criatividade:
a criança como construtora de saberes**

outubro de 2019



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Rita Pinheiro Parada Leitão Hardman

**Aprendizagem Colaborativa e Criatividade:
a criança como construtora de saberes**

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Teresa Jacinto
Sarmento Pereira**

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

Ao longo de todo o meu percurso académico foi fulcral o contributo, a colaboração e o apoio de várias pessoas para o meu desenvolvimento quer a nível profissional, quer a nível pessoal. Desta forma, considero fundamental agradecer a todos que contribuíram e partilharam vários momentos comigo, pois sem a sua preciosa ajuda não teria conseguido, nem esta experiência teria sido a mesma sem a presença dessas pessoas que se tornaram importantes e especiais na minha vida. Assim, faz todo o sentido fazer referência a essas pessoas como símbolo do meu profundo agradecimento, gratidão e admiração.

Em primeiro lugar à Professora Doutora Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira agradeço a sua orientação, disponibilidade, dedicação, compreensão, as suas sugestões, os seus esclarecimentos e, sobretudo, as suas revisões, que me tornaram ainda mais reflexiva. À Professora Doutora Maria de Lurdes Dias de Carvalho agradecer pela partilha de conhecimentos.

Quero agora demonstrar o meu profundo agradecimento à Educadora Maria do Céu Pires e, ainda, à Professora Guilhermina Novais, pela sua cooperação, disponibilidade, ajuda, amabilidade, compreensão e pela forma como me receberam. O seu apoio e carinho fizeram toda a diferença. Ao grupo de crianças com quem tive a oportunidade de partilhar conhecimentos e aprender outros tantos ao longo de todo o estágio, sem a ajuda delas não seria possível realizar este trabalho. Agradeço também ao meu colega de estágio, Bruno Fernandes, pela partilha de ideias, apoio e motivação.

Um especial agradecimento aos meus familiares, especialmente os meus pais e irmão, por todo o apoio e força que me souberam transmitir, essencialmente nos momentos menos bons, em especial à minha mãe, pois a sua ajuda, conhecimento e sabedoria foram cruciais ao longo desta minha caminhada.

Agradecer, ainda, às minhas colegas de curso e a uma grande amiga, Joana Duarte, por toda a disponibilidade, compreensão, paciência, carinho, encorajamento, ajuda e alento para continuar a acreditar em mim.

A todos, sem exceção, o meu profundo agradecimento.

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.

Aprendizagem Colaborativa e Criatividade: a criança como construtora de saberes

RESUMO

O ambiente educativo permite-nos perceber a importância da colaboração. Esta é definida como uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal, ou seja, o ser humano deve possuir competências colaborativas que facilitam o seu processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o ser humano necessita do Outro para sobreviver.

Desta forma, pretende-se, com este relatório, perceber de que forma o trabalho colaborativo promove o desenvolvimento da criatividade na criança, uma vez que a vida em grupo torna tudo mais fácil, neste caso falamos da aprendizagem. A intervenção pedagógica surgiu dos interesses e necessidades dos grupos de crianças articulado com os projetos educativos da sala, tendo sempre em conta o objeto de estudo.

De uma forma geral, o trabalho desenvolvido no seio do processo supervisionado de intervenção pedagógica participante teve um impacto bastante positivo, sendo que os grupos de crianças fortaleceram a capacidade de ser criativo através do trabalho em grupo e, ainda, desenvolveram competências colaborativas.

Com a recolha destes dados, procede-se a uma comparação do impacto deste trabalho colaborativo ao nível da criatividade e da construção dos saberes, no início e no fim do projeto, tendo em vista a realização de uma avaliação reflexiva acerca dos contributos deste trabalho quer para o meu desenvolvimento curricular e profissional, quer para o desenvolvimento global deste grupo de crianças.

Assim, as conclusões mais relevantes confirmam os contributos deste projeto, onde se verificou que os trabalhos realizados pelos grupos de crianças se tornaram mais criativos e eficientes há medida que estes progrediam ao nível das competências de colaboração. Sendo um trabalho de investigação-ação, não se pode esquecer que a constante pesquisa e reflexão sobre a minha ação permitiram melhorar todo o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando ao grupo de crianças atividades enriquecedoras, diversificadas e significativas.

Palavras-chave: Aprendizagem Colaborativa, Criatividade, criança como construtora de saberes, Investigação-ação.

Collaborative and Creativity Learning: the child as a knowledge builder

ABSTRACT

The educational environment allows us to understand the importance of collaboration. This is defined as a philosophy of interaction and a personal lifestyle or, in other words, the human being must have collaborative skills that make their teaching-learning process easier, since everyone needs the others to survive.

Therefore, with this report it is intended to understand which way collaborative work promotes the development of a child's creativity, since life in a group makes everything easier, in this case we are talking about learning. Pedagogical intervention emerged from the interests and needs of the groups of children articulated with educational projects in the classroom, always bearing the study aim in mind.

In general, the work done in the supervised process of participating pedagogical intervention had a very positive impact, as the groups of children reinforced the capacity of being creative through group work and also developed collaborative skills.

With the achieved results, we compared the impact of this collaborative work in terms of creativity and knowledge building, at the beginning and at the end of this project work, bearing a reflective evaluation of the contribution of this work in mind, as for my professional and curricular development as for the global development of this group of children.

Therefore, the most relevant conclusions confirm the contribution of this project, in which one we can see that the work developed by these groups of children became more creative and effective while their collaboration skills were improved. Once this is a research-action project, we cannot forget that the constant research and reflection about my action allowed to improve all the teaching-learning process, providing the groups of children enriching, diversified and significant activities.

Keywords: Collaborative learning, Creativity, child as knowledge builder, Research-action.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
ÍNDICE DE TABELAS.....	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO	3
<i>1.1– Contexto de Intervenção em Educação Pré-Escolar.....</i>	<i>3</i>
1.1.1- Caracterização do Agrupamento.....	3
1.1.2 - Caracterização da Instituição	4
1.1.3 - Caracterização do Ambiente Educativo	5
1.1.3.1 - Grupo de Crianças	5
1.1.3.2 – Espaço Educativo	6
1.1.3.3 – Rotina Diária.....	9
<i>1.2 - Contexto de Intervenção em 1º Ciclo do Ensino Básico.....</i>	<i>10</i>
1.2.1 - Caracterização da Instituição	10
1.2.2 - Caracterização do Ambiente Educativo	11
1.2.2.1 – Grupo/ Turma	11
1.2.2.2 - Sala de Aula	12
1.2.2.3 - Organização do Tempo Letivo	14
<i>1.3 - Identificação da Problemática e Objetivos de Investigação e Intervenção.....</i>	<i>15</i>
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
<i>2.1 - Aprendizagem Colaborativa.....</i>	<i>17</i>
2.1.1 - Perspetiva Histórica da Aprendizagem Colaborativa	17
2.1.2 – Aprendizagem Colaborativa e Aprendizagem Cooperativa	20
2.1.3 - Definição de Aprendizagem Colaborativa	23

2.1.4 – O Papel do Professor e do Aluno na Aprendizagem Colaborativa.....	25
2.2 - <i>A Criança como Construtora de Saberes</i>	27
2.2.1 - Uma Pedagogia de Participação	27
2.3 - <i>Criatividade</i>	30
2.3.1 – O que é a Criatividade	30
2.3.2 - A importância da Criatividade no Contexto Escolar	31
2.3.3 - Como avaliar a Criatividade.....	33
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
3.1 – <i>Investigação-ação</i>	41
3.1.1 - Objetivos de Investigação:	43
3.1.2 - Objetivos de Intervenção:	43
3.2 – <i>Instrumentos de Recolha de Dados</i>	44
CAPÍTULO IV: PLANO GERAL DA INTERVENÇÃO	46
4.1 - <i>Descrição das Atividades</i>	46
4.1.1 - Atividades de Intervenção em Educação Pré-Escolar	46
4.1.1.1 - 1ª Atividade: A Porta do Castelo	49
4.1.1.2 – 2ª Atividade: A Bandeira do Castelo	51
4.1.1.3 - 3ª Atividade: As Flores do Jardim	53
4.1.2 - Atividades de Intervenção em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	55
4.1.2.1 – 1ª Atividade (30/04/2019).....	56
4.1.2.2 – 2ª Atividade (07/05/2019).....	60
4.1.2.3 – 3ª Atividade (14/05/2019).....	63
4.2 - <i>Análise dos Dados Recolhidos</i>	67
4.2.1 – Análise dos Dados em Educação Pré-Escolar	67
4.2.2 – Análise dos Dados em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	76
CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Planta da sala	6
Figura 2 - Planta da sala	12
Figura 3 - Ciclo da metodologia Investigação-ação	42
Figura 4 - Desenhos com as ideias iniciais das crianças	47
Figura 5 - Desenhos com as representações finais do projeto	48
Figura 6 - Processo de construção da 1º Atividade: Porta do Castelo	49
Figura 7 - Processo de construção da 1º Atividade: Porta do Castelo	50
Figura 8 - Processo de construção da 1º Atividade: Porta do Castelo	50
Figura 9 - Processo de construção da 1º Atividade: Porta do Castelo	50
Figura 10 - Processo de construção da 1º Atividade: Porta do Castelo	51
Figura 11 - Processo de construção da 1º Atividade: Porta do Castelo	51
Figura 12 - Processo de construção da 2º Atividade: Bandeira.....	52
Figura 13 - Processo de construção da 2º Atividade: Bandeira.....	52
Figura 14 - Processo de construção da 2º Atividade: Bandeira.....	52
Figura 15 - Processo de construção da 2º Atividade: Bandeira.....	52
Figura 16 - Processo de construção da 2º Atividade: Bandeira.....	52
Figura 17 - Processo de construção da 2º Atividade: Bandeira.....	52
Figura 18 - Processo de construção da 3º Atividade: Flores do Jardim	53
Figura 19 - Processo de construção da 3º Atividade: Flores do Jardim	53
Figura 20 - Processo de construção da 3º Atividade: Flores do Jardim	53
Figura 21 - Processo de construção da 3º Atividade: Flores do Jardim	54
Figura 22 - Processo de construção da 3º Atividade: Flores do Jardim	54
Figura 23 - Processo de construção da 3º Atividade: Flores do Jardim	54
Figura 24 - Distribuição dos papéis na atividade sobre a análise do cartaz	56
Figura 25 - Resultado do trabalho em grupo.....	58
Figura 26 - Distribuição dos papéis na atividade sobre a experiência flutuação.....	59
Figura 27 – Resultado do trabalho em grupo	59
Figura 28 - Distribuição dos papéis na atividade sobre leitura e interpretação de um texto.....	61
Figura 29 - Resultado do trabalho em grupo.....	61
Figura 30 - Distribuição dos papéis na atividade sobre a experiência volume	62

Figura 31 - Resultado do trabalho em grupo.....	63
Figura 32 - Distribuição dos papéis na atividade sobre leitura e interpretação de um texto	64
Figura 33 - Resultado do trabalho em grupo.....	65
Figura 34 - Distribuição dos papéis na atividade sobre a experiência dissolução	66
Figura 35 - Resultado do trabalho em grupo.....	66
Figura 36 - Trabalho em colaboração.....	69
Figura 37 - Trabalho em colaboração.....	69
Figura 38 - Trabalho em colaboração.....	69
Figura 39 - Trabalho em colaboração.....	69
Figura 40 - Trabalho em colaboração.....	69
Figura 41 - 1º Atividade: Construção da Porta do Castelo	70
Figura 42 - 1º Atividade: Construção da Porta do Castelo	70
Figura 43 - Elementos de criatividade.....	70
Figura 44 - Elementos de criatividade.....	70
Figura 45 - Diário de bordo	71
Figura 46 - Elementos de criatividade.....	80
Figura 47 - Elementos de criatividade.....	80
Figura 48 - Elementos de criatividade.....	81
Figura 49 - Elementos de criatividade.....	81

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Horário da rotina das crianças	9
Tabela 2 - Organização do tempo letivo	14
Tabela 3 - Aprendizagem colaborativa e Aprendizagem cooperativa: as principais diferenças ...	22
Tabela 4 - Registo dos conteúdos trabalhados nas diversas áreas do saber	74
Tabela 5 - Registo de incidente crítico	78
Tabela 6 - Resultados obtidos através do questionário	82

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Grafico 1 - Área preferida do grupo de crianças	68
Grafico 2 - Distribuição dos papéis numa atividade em trabalho de grupo	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EPE - Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionada

JI - Jardim de Infância

AECA - Agrupamento de Escolas Carlos Amarante

PE - Projeto Educativo

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ELI - Equipa Local de Intervenção

1º CEB - 1º Ciclo do Ensino Básico

A - Aluno

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint- Exupéry, 1943

INTRODUÇÃO

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, diz respeito ao processo de investigação ao serviço da melhoria das práticas pedagógicas, realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado (PES), concretizada em dois contextos de estágio (Pré-Escolar e 1ºCiclo), sendo que o foco de estudo diz respeito à temática - Aprendizagem Colaborativa e a Criatividade.

O objetivo principal de investigação é compreender a relevância que a aprendizagem colaborativa ocupa no processo de ensino e aprendizagem e, simultaneamente, identificar elementos de criatividade nos tempos de trabalho colaborativo, fazendo com que as crianças sejam construtoras de saberes. Este relatório evidencia o projeto desenvolvido com dois grupos de crianças, de níveis de ensino diferentes, dando destaque a algumas atividades desenvolvidas para uma posterior análise e reflexão do impacto das práticas e das estratégias utilizadas.

Assim, no que diz respeito à parte da intervenção pedagógica, a perspetiva do trabalho colaborativo esteve sempre presente, constituindo, desta forma, um projeto encorajador, com a finalidade de ajudar as crianças a adotarem esta filosofia de colaboração ao longo do seu processo de ensino e aprendizagem. Panitz (1996, citado por Torres, P. L., & Irala, E. A, 2014, p.67), refere que a colaboração “é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal, enquanto que a cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final”. O meu objetivo para a intervenção passou por facultar estratégias, técnicas e recursos para que os grupos de crianças conseguissem, através do trabalho colaborativo com os seus pares, desenvolver um pensamento criativo, promovendo assim a criatividade na execução de um produto final.

Esta experiência constituiu a etapa final da minha formação académica e permitiu-me desenvolver diversas competências profissionais, suportadas na intervenção pedagógica e na investigação, contribuindo, deste modo, para uma aquisição de conhecimentos pertinentes para a (re)construção do meu perfil profissional e também pessoal. Também me permitiu estabelecer uma relação significativa entre a teoria e a prática, construída ao longo do meu percurso académico. Desta forma, neste relatório é apresentado todo o processo supervisionado, quer de intervenção quer de investigação, através de um relato crítico e reflexivo.

O capítulo inicial pretende apresentar a caracterização dos contextos onde decorreu a minha intervenção pedagógica. No que diz respeito ao estágio em Educação Pré-Escolar (EPE), foco-me na caracterização sumária do agrupamento, instituição em geral e ambiente educativo, na qual apresento o

grupo de crianças, o espaço pedagógico e, ainda, a rotina diária. Relativamente ao segundo contexto de estágio, no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), exponho uma caracterização da instituição e do ambiente educativo, em que apresento, de forma sucinta, a turma, a sala de aula e a organização do tempo letivo. Ainda neste capítulo, serão apresentados os fundamentos da escolha da temática do projeto.

Num segundo capítulo, e de forma a sustentar a minha investigação, serão explanados os conceitos que fomentam a temática em estudo, sendo eles: o trabalho colaborativo, a criança como construtora de saberes e a criatividade.

Segue-se o terceiro capítulo que se destina à componente investigativa dado que apresenta a metodologia utilizada durante todo o processo de estágio, assim como os instrumentos de recolha de dados, de forma a atender à questão de investigação, bem como a analisar o impacto do projeto nos grupos de crianças.

O quarto capítulo diz respeito à componente pedagógica, na medida em que descreve algumas das atividades desenvolvidas, para uma posterior análise e tratamento de dados, de forma a avaliar o projeto de investigação feito, averiguando o impacto deste nos grupos de crianças, bem como apurar se os objetivos foram cumpridos.

Por último, o quinto capítulo é referente às considerações finais sobre a investigação, as aprendizagens alcançadas, as principais dificuldades e os obstáculos superados.

O relatório termina com as referências bibliográficas, utilizadas ao longo do mesmo.

CAPÍTULO I – CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

Neste primeiro capítulo realizo uma breve caracterização dos contextos de investigação e de intervenção pedagógica. Em relação ao estágio em Educação Pré-Escolar (EPE), foco-me na caracterização sumária do agrupamento, instituição em geral e ambiente educativo, na qual apresento o grupo de crianças, o espaço pedagógico e, ainda, a rotina diária. No que concerne ao estágio em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), apresento uma breve caracterização da instituição e do ambiente educativo, em que exponho, de forma sucinta, a turma, a sala de aula e a organização do tempo letivo.

A informação descrita tem como suporte a observação, a interação nos contextos e a análise do Projeto Educativo das Instituições. Esta contextualização irá facilitar a leitura e compreensão deste relatório, ainda que, por questões éticas que se prendem com a garantia do anonimato e de proteção de dados, a identidade dos contextos e das crianças não seja divulgada.

1.1– Contexto de Intervenção em Educação Pré-Escolar

1.1.1- Caracterização do Agrupamento

No primeiro semestre de estágio, em contexto EPE, a minha Prática de Ensino Supervisionada I (PESI), decorreu num Jardim de Infância (JI). Esta instituição é de natureza pública, situa-se numa zona urbana e está inserida num Agrupamento de Escolas de tipo vertical, uma vez que é formado por quatorze estabelecimentos de ensino, que vão desde a Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário.

O agrupamento está situado no concelho de Braga e abrange as freguesias dos arredores da cidade de Braga.

No que concerne à rede de EPE, o agrupamento conta com seis Jardins de Infância situados nas freguesias de: Espinho, Sobreposta, Pedralva, S. Mamede, S. Pedro e Gualtar. Relativamente ao Ensino Básico, as Escolas Básicas localizam-se nas freguesias de: Espinho, Sobreposta, Pedralva, S. Mamede, S. Pedro e Gualtar. Em relação à Escola Básica de Gualtar, esta destina-se ao ensino dos 2º e 3º ciclos. A Escola Secundária dedica-se ao ensino do 3º ciclo, em regime diurno e noturno, e à educação de adultos.

O Projeto Educativo (PE) do Agrupamento é intitulado “Percurso com futuro”, uma vez que valoriza a diversidade de caminhos, de opções, a verticalidade formativa e, por fim, a individualidade do itinerário e do projeto de vida de cada criança, jovem ou adulto.

O Jardim de Infância, onde decorreu o meu estágio, envolve, sempre que possível, a família na dinâmica educativa pois percebe a importância de que o “...contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 30). Deste modo, para existir um trabalho não só no JI, mas também em casa, sugeri às famílias que adotassem pequenas atitudes, tais como: economizar água e energia elétrica; reciclar embalagens; separar os resíduos sólidos nos respetivos contentores e, por fim, usar sacos reutilizáveis nas compras do supermercado.

1.1.2 - Caracterização da Instituição

O edifício JI em que realizei o estágio fica junto a uma capela, bem como a várias habitações, encontrando-se ladeado de diversos serviços. A Instituição dispõe de um espaço exterior e de um espaço interior, sendo este constituído por dois pisos (rés-do-chão e o 1º piso).

O espaço exterior é bastante amplo e diversificado, sendo que na entrada do JI, podemos desde logo encontrar, do lado direito, uma caixa de areia, com bastante dimensão, e do lado esquerdo, um cesto de basquete. Ao dirigirmo-nos para o parque encontramos um banco perto da entrada de acesso ao espaço interior, um bebedouro, um caixote do lixo e, ainda, vários pneus que servem de vasos a plantas que são devidamente cuidadas pelas educadoras e auxiliares. O parque é composto por um pneu gigante, uma mesa de madeira, um escorrega e três tipos de baloiços, bem como por um jardim vedado, um pequeno espaço verde que faz a ligação do átrio do recreio ao parque e, ainda, algumas árvores. O único inconveniente deste espaço é que não possui qualquer tipo de cobertura, o que impossibilita as crianças de poderem frequentar o recreio nos dias de chuva.

No que diz respeito ao espaço interior, este é bastante espaçoso pois, como já referi, possui dois pisos. No rés-do-chão deparamo-nos com um *hall* de entrada (onde as educadoras recebem os pais; onde se marcam as refeições e onde é possível reter qualquer informação pertinente sobre o JI); um polivalente (dividido também em cinco áreas para as crianças brincarem, sendo uma delas a manta, onde passam grande parte de tempo, quer de manhã quando chegam ao JI, quer nos dias de chuva); uma sala para as auxiliares do ATL; uma arrecadação, onde se guardam os pacotes de leite que o agrupamento fornece para distribuir no lanche da manhã; cabides para cada uma das salas; um refeitório com cozinha, devidamente equipada e com uma dispensa e, ainda, uma casa de banho, tendo esta lavatórios, duas sanitas, um chuveiro e um armário; uma sala/gabinete para as educadoras; duas casas de banho, uma direccionada para os adultos e outra para as crianças, sendo que na das crianças existe

divisão para o sexo feminino e para o sexo masculino; existe ainda uma arrecadação, onde guardam vários tipos de materiais, incluindo os da educação física, bem como uma rampa de acesso ao piso superior. É de realçar que para além dessa rampa, existem escadas também com o mesmo acesso, mas no lado oposto.

No que concerne ao piso superior, este detém: uma portaria com casa de banho, direcionada para os adultos; três salas (organizadas por grupos de crianças, em função da sua idade e do seu nível de desenvolvimento); vários armários; duas casas de banho, novamente com a divisória entre sexos e, ainda, a rampa de acesso ao piso inferior. É de realçar que no piso superior existe também uma porta de acesso ao JI com um pequeno jardim com árvores.

1.1.3 - Caracterização do Ambiente Educativo

1.1.3.1 - Grupo de Crianças

O grupo é constituído por vinte e cinco crianças, sendo dez rapazes e quinze raparigas. É de salientar que dentro deste grupo de crianças treze têm cinco anos, sendo que dez delas são “condicionais”¹ e as restantes doze crianças têm quatro anos. Devido ao facto de existirem na turma crianças com diferentes idades, verifica-se que o grupo possui diferentes ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Das vinte e cinco crianças, vinte e uma pertencem ao mesmo grupo do ano anterior, sendo que já são acompanhados pela presente educadora desde esse ano. É de referir que três dessas crianças transitaram de outra sala e uma outra veio de um Jardim de Infância diferente.

Uma criança está a ser acompanhada por uma Equipa Local de Intervenção (ELI) e por uma equipa de psicólogos, uma vez por semana. Outra das crianças encontra-se também a ser acompanhada por uma equipa de psicólogos, com a mesma periodicidade semanal. As outras três crianças sofrem de problemas auditivos, tendo duas delas sido sujeitas a intervenção cirúrgica e demonstrando, desde então, melhoras significativas ao nível da comunicação.

A relação entre a educadora e o grupo de crianças sustenta-se de cumplicidade e afetos, o que resulta numa relação de interações bastante positivas. Desde o meu primeiro contacto com este grupo

¹ São consideradas *condicionais* os meninos e meninas que fazem 6 anos entre o dia 16 de setembro e o dia 31 de dezembro, pelo que, como tal, têm o acesso ao 1ºCiclo condicionado pelo número de vagas e pela opinião dos pais, opinião esta muitas vezes baseada nas considerações das Educadoras sobre o desenvolvimento das crianças.

de crianças, percebi, de imediato, que é um grupo detentor de um enorme potencial de energia, de afetos e de uma curiosidade natural, apresentando uma vontade constante em compreender o mundo que os rodeia. O bem-estar é característico desta sala, uma vez que todas as crianças são devidamente ouvidas, podendo participar e contribuir com as suas ideias e opiniões. Todas as crianças, de uma forma geral, são assíduas e pontuais, faltando apenas por motivo de doença.

1.1.3.2 – Espaço Educativo

O espaço educativo, que serviu de alicerce para a Prática Supervisionada, teve como base o modelo *High Scope*. Este modelo defende uma organização do espaço que promova diferentes tipos de aprendizagens, em diversas áreas do saber (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83). Ademais, este modelo defende que o espaço não é estanque e pode ser organizado consoante as intenções do educador e do grupo. A forma como esta sala está organizada reflete as “intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva et al., 2016, p.26). Deste modo, a sala encontra-se dividida em cinco áreas distintas, sendo elas: área da expressão plástica/ pintura; área do acolhimento/das construções; área da biblioteca; área da cozinha e a área da casa/quarto.

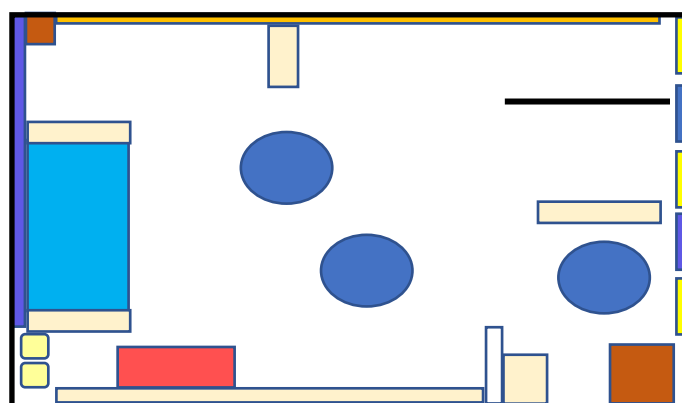


Figura 1 – Planta da sala

A área das expressões plásticas/pintura, encontra-se à entrada da sala e é constituída por três mesas redondas; cadeiras; três armários e dois cavaletes. Um dos armários guarda diversos materiais de apoio. Outro dos armários possui diversas gavetas com caixas de plástico, sendo por isso de fácil

utilização. É de realçar que num desses armários encontram-se os cadernos das crianças que servem como meio de comunicação entre a educadora e os pais, contendo vários recados redigidos pela educadora a fim de serem assinados pelos encarregados de educação, nomeadamente, respeitantes a atividades fora do JI. Nesta área as crianças trabalham em pequenos grupos - normalmente oito crianças por mesa, ficando uma das mesas com nove crianças - e os materiais encontram-se distribuídos por prateleiras, sendo visível a ausência de etiquetagem. Os móveis são de fácil acesso para todas as crianças, assim como todo o material destinado ao uso das mesmas.

Na parte da pintura, encontram-se dois cavaletes, à altura das crianças, com duas molas em cada um deles e com diversas tintas e pincéis na bancada de apoio. A bancada de apoio encontra-se entre as três mesas e os dois cavaletes sendo utilizada para a educadora guardar os seus objetos, bem como alguns materiais que não podem estar à disposição das crianças. Na área respeitante à pintura, encontra-se o terceiro dos armários suprarreferidos, que contém as capas das crianças, com o registo de todas as atividades que realizam diariamente.

A área das construções encontra-se situada na área do acolhimento. Esta área é composta por uma manta, onde as crianças se sentam para partilharem as suas novidades, cantam a canção dos “Bons Dias”, bem como escutam uma história na hora do conto. Nesta área é possível observar o mapa das presenças; o calendário, onde se encontra o dia da semana, o dia e o mês do ano, bem como o tempo; um quadro com um apagador; uma imagem com “O meu lugar na manta”; um cartaz que representa o globo terrestre, quatro árvores que representam as quatro estações do ano, com os aniversários de cada criança; duas folhas com informações acerca do projeto da sala; cinco cartões com os números e imagens associadas aos números; um cartaz elaborado pelas crianças numa das atividades da sala, bem como um quadro de comportamento, que nunca foi utilizado aquando a minha permanência no local. Ainda na área das construções encontram-se diversos tipos de materiais, nomeadamente, legos, animais, carros, puzzles, jogos, blocos e pistas. Estes objetos permitem às crianças explorar diferentes materiais e construir de forma livre, desenvolvendo a sua imaginação e pensamento criativo.

A área da biblioteca é constituída por uma estante com diversificados livros, atendendo aos gostos do grupo, de fácil acesso para todas as crianças; um sofá, apropriado para as crianças se poderem sentar a manusear os livros, uma pequena mesa, com quatro cadeiras e um *puf*. No local existe ainda uma mesa com um computador e duas cadeiras, sendo que, pelo que pude observar, não era de acesso às crianças.

Na área da cozinha podem ser encontrados vários acessórios, peças de mobiliário e eletrodomésticos, como sendo: uma mesa com toalha, uma cesta de fruta e cadeiras, cinco armários, sendo um frigorífico, uma máquina de lavar a loiça, uma bancada e um forno, um armário para os utensílios de cozinha como: talheres, pratos, copos, chávenas, cestas com variados alimentos em plástico ou embalagens, entre outros. Também contém um balde com esfregona, uma pá e uma vassoura, um carrinho de compras, um cabide e, ainda, uma tábua de passar a roupa com um ferro.

A última área - casa/quarto - é formada por um conjunto de objetos, tais como: um berço para bebés, uma cama, uma mesinha de cabeceira, dois móveis, um armário e uma cómoda com espelho e, ainda, um guarda-roupa. Nesta área podem-se encontrar bonecos/nenucos; roupas (vestidos, saias e casacos) e acessórios (lenços, malas, porta-moedas, carteiras, perucas, entre outros), cabides, telemóveis e telefone, dois globos terrestres e uma mala de primeiros socorros.

É de realçar que cada criança tem o seu cacifo, com a sua fotografia e com o seu nome impresso e plastificado, logo na entrada da sala, podendo facilmente transportá-lo para o seu local de trabalho. Destaca-se, também, a existência de dois caixotes de lixo, sendo um deles reservado para a separação/reciclagem, o que é de máxima importância, não só para inculcar desde cedo o respeito e a preocupação pelo meio ambiente, mas também como forma de trabalharem para o projeto da sala.

É ainda de particular importância a existência de vários placares, que rodeiam as diferentes áreas, bem como os dois fios de pesca, em forma de estendal, onde a educadora fixa e pendura todos os trabalhos/atividades desenvolvidos/as ao longo da semana, sempre em constante renovação. Isto porque “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para os adultos” (Silva et al., 2016, p. 26).

A disposição da sala, bem como a escolha dos materiais e objetos que a constituem, são devidamente pensados pela educadora e adequados às necessidades do grupo de crianças, de modo a tornar-se um espaço desafiador e promotor de desenvolvimento. Tal vai ao encontro de Silva et al. (2016), que defendem que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (p.26).

1.1.3.3 – Rotina Diária

A rotina pedagógica é também um elemento educativo a ter em consideração, na medida em que “...é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Silva et al., 2016, p.27). Apesar do seu caráter repetitivo, deve ser flexível, devendo ser alterada segundo as sugestões do educador ou das próprias crianças.

As rotinas, por serem repetitivas, transmitem segurança, promovem a autonomia na criança e funcionam como suporte para o educador, uma vez que lhe permite organizar o seu tempo com as crianças.

9h00	Tempo de higiene
9h15/9h20 – 10h20	Atividades lúdico-educativas
10h20	Tempo de higiene
10h30- 11h30	Atividades de recreio
11h30 – 12h00	Atividades lúdico-educativas
12h00 – 14h00	Atividades de recreio
14h00	Tempo de higiene
14h15/14h20- 15h50	Atividades lúdico-educativas
15h50	Tempo de higiene
16h00	Atividades de recreio

Tabela 1 - Horário da rotina das crianças

Este JI funciona das sete horas e trinta minutos às dezanove horas, sendo que das sete horas e trinta minutos às nove horas e quinze minutos, bem como das dezasseis horas e trinta minutos às dezanove horas, funciona como componente de apoio à família. As crianças quando chegam ao jardim ficam num átrio, sentadas numa manta a ver televisão já com as batas vestidas e, depois, por volta das nove e um quarto da manhã, dirigem-se à casa de banho para subirem para a sala com a sua educadora.

Na parte da manhã, já na sala, o grupo tem o momento do acolhimento, onde o chefe do dia coloca no quadro as presenças e marca noutra quadro o tempo atmosférico correspondente aquele dia, enquanto que o resto do grupo canta a canção “dos bons dias” escolhido pela chefe. Na maioria dos dias ainda existe tempo para que a educadora dê voz às crianças e elas partilhem as novidades que

querem com os seus colegas. De seguida, acontece o tempo de atividades livres e as crianças brincam nas áreas até a hora do lanche da manhã, sendo que este é realizado no refeitório, pelas dez horas e trinta minutos. O lanche é fornecido pelo JI, para colmatar as falhas que existiram nos outros anos: o de a alimentação ser mais saudável e o da igualdade alimentar entre as crianças. No fim do lanche, brincam no recreio e voltam para a sala para ouvirem uma história até à hora do almoço, cerca do meio dia.

Já na parte da tarde dirigem-se, pelas catorze horas, para a sala onde relaxam, na maioria dos dias, com a música do Avô Cantigas “Bolinhas de Sabão”. Após este momento de relaxamento, iniciam, na área das expressões, diversos trabalhos, sendo que na sua maioria estão interligados com os conteúdos abordados noutros dias, de forma a dar continuidade e significado às atividades realizadas. É de realçar que os momentos de relaxamento são bastante importantes para a criança, pois acalma e faz com que se concentre no trabalho que tem de desempenhar posteriormente.

No fim do dia, pelas dezasseis horas, as crianças descem para o refeitório para lancharem e, no fim, brincam livremente no recreio, sendo que às dezasseis e trinta as educadoras vão embora e as crianças ficam com as auxiliares até irem embora, dentro do horário do funcionamento da componente de apoio à família.

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

1.2.1 - Caracterização da Instituição

O meu estágio no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), desenvolveu-se num Colégio, sendo este um estabelecimento de ensino integrado, compreendendo quatro níveis de escolaridade: Pré-Escolar, composto por seis turmas; 1º Ciclo, constituído por oito turmas; 2º Ciclo, formado por quatro turmas e 3º Ciclo integrado por seis turmas.

Esta instituição entrou em funcionamento, em 1980, com o edifício construído para os alunos do 1º ciclo. Nesse mesmo ano construiu-se um ginásio. Em 1984, ampliou-se o edifício destinado ao 2º e 3º ciclos, acrescentando dez salas de aulas e dois laboratórios. Em 1994, foram construídas a Sala de Ballet e a Sala de Estudo/Música para o 1º ciclo. No ano letivo de 1997/98, começou a funcionar o novo edifício para a Educação Pré-Escolar e o Auditório destinado a toda a Comunidade Educativa. No ano letivo 2004/05 foi inaugurado o novo Pavilhão destinado à cozinha e refeitórios.

Ao nível do pessoal docente, o Colégio tem uma equipa de seis educadores, dez professores do 1º Ciclo, dezoito professores do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. No que diz respeito ao pessoal não docente,

integra profissionais habilitados para as funções específicas que asseguram o Serviço Administrativo, a Secretaria, a Papelaria, a Reprografia, a Vigilância, os Serviços de Bar, a Cantina, as Limpezas e a Manutenção. É de salientar que todas as pessoas que trabalham neste estabelecimento de ensino, seja qual for a sua atividade, são corresponsáveis pela missão educativa geral da instituição.

O Colégio começou a proporcionar atividades extracurriculares, sendo praticado atividades como a dança regional e rítmica, desporto, ballet, arte dramática e decorativa, piano, guitarra e acordeão. Atualmente, a oferta educativa é mais diversificada, possuindo atividades como: teatro, atelier de arte, arraiolos, modelismo, ballet, piano, violino, inglês, informática, karatê, natação, ginásio, ginástica acrobática, hip-hop e futsal.

O PE do Colégio é baseado numa Proposta Educativa com referenciais religiosos dando destaque ao empenho em construir comunidades que aprendem com base em relações humanizantes sustentadas por valores como o respeito, acolhimento, amizade e abertura e promoção de uma cidadania participativa e intercultural, que aposta na formação da pessoa como sujeito de encontro e transformadora social em ordem à reciprocidade, equidade, solidariedade e inclusão.

1.2.2 - Caracterização do Ambiente Educativo

1.2.2.1 – Grupo/ Turma

O grupo de crianças deste contexto é composto por vinte e cinco crianças, onze são do sexo masculino e quatorze são do sexo feminino, sendo que duas crianças são “condicionais”² e, por isso, têm oito anos de idade, sendo que as restantes crianças apenas possuem sete anos de idade.

É de realçar que apenas duas das vinte e cinco crianças não pertencem ao grupo de crianças que já frequentavam este Colégio, no ano anterior, com a mesma professora.

Em relação à turma, destaco quatro crianças, pois duas delas apresentam dificuldades comportamentais, sendo que apenas uma dessas crianças foi avaliada e está a ser acompanhada, uma vez por semana, por uma psicóloga da Instituição. No que diz respeito às outras duas crianças, estas destacam-se por dificuldades na aprendizagem, sendo que uma apresenta dislexia e a outra dificuldade

² São consideradas *condicionais* os meninos e meninas que fazem 6 anos entre o dia 16 de setembro e o dia 31 de dezembro, pelo que, como tal, têm o acesso ao 1ºCiclo condicionado pelo número de vagas e pela opinião dos pais, opinião esta muitas vezes baseada nas considerações das Educadoras sobre o desenvolvimento das crianças.

na linguagem e articulação, ambas sendo acompanhadas por profissionais especializados, também uma vez por semana.

No que concerne à relação da professora com o grupo de crianças, esta baseia-se em afetividade, pois todos os dias estão presentes demonstrações de afeto e amor por parte de algumas crianças, o que também é visível por parte da professora, através da preocupação que revela com cada criança. Além dos afetos, é uma relação pautada de respeito, onde todas as crianças obedecem aos pedidos da professora. Estes valores resultam numa relação de interações positivas, em que o ambiente da sala de aula é o mais propício para uma melhor aprendizagem.

Este grupo caracteriza-se por ser muito afetivo, respeitador e com uma enorme vontade de aprender sempre mais sobre todas as áreas, de forma a compreender melhor o mundo que os rodeia. O ambiente desta sala é caracterizado por bem-estar, uma vez que todas as crianças são respeitadas e ouvidas, sendo que a professora tem em conta todas as ideias e opiniões de cada criança, desta forma, o grupo é bastante mais participativo e ativo em relação ao processo de ensino e aprendizagem. É de destacar que as duas crianças referidas anteriormente, por vezes perturbam o trabalho da sala de aula, devido às suas dificuldades ao nível do comportamento, sendo que o grupo já consegue adquirir uma postura exemplar, ignorando as atitudes dos colegas, continuando a trabalhar, sempre focados na sua tarefa.

1.2.2.2 - Sala de Aula

O espaço físico escolhido para a concretização das atividades foi a sala de aula, visto que é um local familiar a todas as crianças, o que favorece o seu desempenho, mas também porque este local reúne todas as condições e materiais necessários para a realização das atividades planificadas.

A sala encontra-se organizada da seguinte forma:

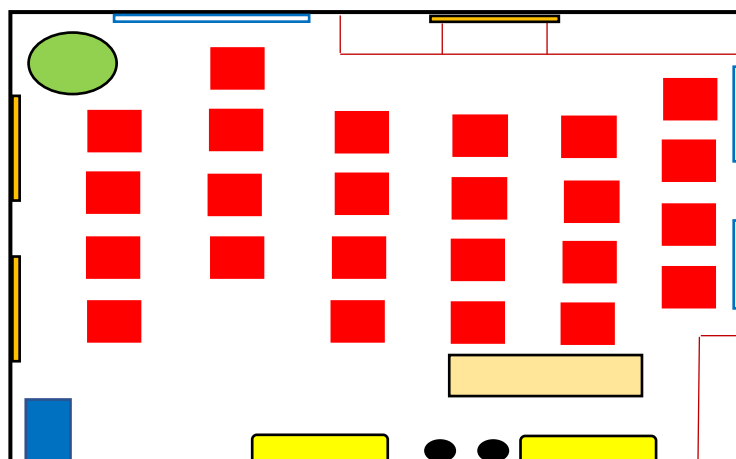


Figura 2 - Planta da sala

Como podemos observar através da figura anterior, a sala possui de vinte e cinco mesas brancas quadrangulares com cadeiras vermelhas; uma secretária para a professora; três *placard's* que continham informações de certos conteúdos que estavam a trabalhar, bem como trabalhos realizados pelas crianças; três janelas bem amplas com *estores* automáticos; dois quadros, sendo um de giz e outro de marcadores; dois caixotes do lixo redondos; uma mesa verde redonda com três cadeiras também redondas, ao nível das crianças, com diversos livros, para lerem de forma livre e autónoma após a concretização das tarefas propostas e, por fim, quatro armários, sendo um destinado à professora, onde ela guarda todo o seu material e os outros três, do tamanho das crianças, com materiais destinados a todos os alunos.

Segundo Oliveira-Formosinho (2011), o que cada um “faz com um dado espaço tem muito que ver com a sua história de vida pessoal e profissional, com as suas redes de pertença, com a sustentação do seu dinamismo inovador” (p.13).

Relativamente à disposição das mesas de trabalho desta sala, estavam sempre a ser modificadas, sendo que acompanhavam o trabalho desempenhado diariamente. O que observei foi que, em períodos de avaliação, os alunos encontravam-se sempre dispostos em filas e colunas, de forma a trabalharem individualmente; em períodos de trabalho a disposição das mesas de trabalho sofreram, ao longo da minha presença, diversas alterações, também consoante as propostas que os alunos faziam à professora. Desta forma, realço que as mesas da sala na maioria das vezes estavam em pares, também algumas vezes estavam dispostas em quatro filas, uma outra altura foi alterada para grande grupo, em formato “U”, sempre dependendo do trabalho que os alunos teriam de realizar. Durante a minha intervenção, os alunos encontravam-se separados em pequenos grupos de trabalho, sendo que a disposição das mesas da sala era em formato de um quadrado, juntando sempre quatro mesas de trabalho, de forma a que os alunos conseguissem interagir uns com os outros. É de destacar que a professora, nas últimas semanas de aula, manteve os alunos em pequenos grupos de trabalho porque verificou que havia uma maior entreajuda e, desta forma, os alunos poderiam preparar-se melhor para as provas de aferição.

No que concerne ao material, estes eram múltiplos e de grande variedade. Os materiais que se encontravam nos três armários destinados às crianças podiam ser utilizados sem a autorização da professora, uma vez que eram armários com prateleiras, isto é, estavam abertos e à disposição de qualquer criança. Estes continham materiais como: plasticina, sólidos geométricos, figuras geométricas planas, ábaco, dicionários, um rádio, colas, tesouras, rolhas de cortiça, tampas, embalagens reutilizadas e diversas folhas A4 (brancas, cartolina, celofane, revista, jornal, *eva...*), manuais e cadernos quando

corrigidos para um dos alunos distribuir, as capas onde arquivavam todos os trabalhos realizados, os livros da disciplina de Educação Moral e Religiosa e, ainda, algumas plantas em vasos.

1.2.2.3 - Organização do Tempo Letivo

O tempo pedagógico tem como principal finalidade organizar o dia da criança, ou seja, desempenha uma função organizativa das experiências diárias. Em contexto de Ensino do 1º CEB, esse tempo é caracterizado pelas diferentes áreas do currículo a trabalhar numa determinada hora. Contudo, pude observar que a professora não respeitava de forma meticulosa o horário proposto, sendo que tinha a liberdade de realizar atividades consoante as necessidades dos alunos, sendo que lecionava todas as áreas curriculares propostas pelo horário.

O horário da turma do 2ºA, era o seguinte:

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h45 - 9h00	ORAÇÃO/REFLEXÃO				
9h00 - 10h30	PORT	MAT	PORT	MAT	MAT
	PORT	MAT	PORT	MAT	MAT
10h30 - 11h00	INTERVALO				
11h00 - 12h30	MAT	PORT	MAT	PORT	PORT
	MAT	ED. MUSICAL	CD	PORT	PORT
12h30 - 14h00	ALMOÇO				
14h00 - 15h30	E. MEIO	PORT	AE	E. MEIO	MORAL
	E. MEIO	E. MEIO	INGLÊS	ED. FÍSICA	
15h30 - 15h45	INTERVALO				
15h45 - 16h44	CD	EXP. DR.	EXP. PL.	IOGA	INGLÊS

Tabela 2 - Organização do tempo letivo

No meu entender, a rotina diária deve ser flexível, possibilitando que os alunos tenham a oportunidade de participar na tomada de decisão, bem como o tempo suficiente para realizar as suas tarefas.

Desta maneira, queria trabalhar de forma integrada, sendo que tinha de conseguir dar continuidade ao trabalho desenvolvido, no semestre passado com o grupo de crianças da EPE, bem como corresponder aos interesses e necessidades do grupo de crianças. No projeto desenvolvido com as crianças, estas têm a oportunidade de tomar decisões e de partilhar responsabilidades. Em suma, a rotina promove a autonomia nas crianças, já que as mesmas conseguem antecipar os momentos do seu dia, permitindo-lhes tomarem decisões e responsabilizarem-se pelas mesmas.

1.3 - Identificação da Problemática e Objetivos de Investigação e Intervenção

O tema para a concretização deste projeto de intervenção e investigação surgiu com o que se tornou, para mim, mais significativo ao longo do período de observação.

Durante as semanas de observação, verifiquei que o trabalho colaborativo acontecia, muitas vezes, em trabalhos de grupo das crianças da sala 3 do JI. Face a esta observação, considerei que era possível criar um elo entre o projeto educativo da sala - atitudes sustentáveis - com a minha observação sobre o trabalho colaborativo e, ainda, com um tema para investigação que vai ao encontro dos meus interesses: a criatividade das crianças.

Deste modo surgiu o projeto de intervenção, onde foi possível (re)criar uma área da sala, transformando-a num Castelo “Apanhador de Sonhos”. Este irá representar os sonhos, a imaginação e a criatividade das crianças desta sala, tendo sempre presente não só o trabalho colaborativo, mas também atitudes sustentáveis para a criação da nova área.

Ao longo do projeto de intervenção no Ensino do 1º CEB e de forma a dar continuidade ao trabalho desenvolvido anteriormente, tive como principal foco aliar os meus objetivos, quer de investigação quer de intervenção, ao projeto educativo da sala, intitulado por: “Vivemos numa Casa Comum”, atendendo sempre às diversas áreas do currículo. Este projeto vai ao encontro do projeto educativo do contexto do semestre anterior; assim, foi importante, ao lecionar novos conteúdos das diferentes áreas, conseguir promover atitudes sustentáveis no grupo de crianças, sensibilizando-as para esta questão.

Durante o período de observação em estágio do 1º CEB, não foi possível verificar tempos de trabalho em grupo, ou seja, o trabalho colaborativo não estava tão presente como no contexto anterior, sendo que a criatividade deste grupo de crianças era bastante evidente, ao invés do que acontecia com o grupo de crianças do contexto da EPE. Desta forma, torna-se essencial avaliar a presença de práticas colaborativas entre as crianças, para que consiga identificar elementos dessa criatividade, também nos

tempos de trabalho colaborativo, bem como analisar a relação entre trabalho colaborativo e a construção de saberes da criança.

O meu grande objetivo nos dois contextos de estágio baseou-se em facultar estratégias, técnicas e recursos para que os grupos de crianças conseguissem, através do trabalho colaborativo com os seus pares, desenvolver um pensamento criativo, promovendo assim a criatividade na execução de um produto final.

No que concerne à EPE, o produto final diz respeito à criação de uma nova área: a área do *Castelo Apanhador de Sonhos*. Já no que diz respeito ao 1ºCiclo, incentivei o trabalho bem feito e acabado, recorrendo ao trabalho em grupo.

Relativamente à parte da investigação, pretendi investigar e refletir sobre a forma como o trabalho colaborativo promove o desenvolvimento da criatividade na criança. Assim, surge a questão principal para o meu trabalho de investigação. De modo a dar resposta a esta questão e a orientar a minha intervenção e investigação, ao longo dos dois contextos de estágio, estipulei um conjunto de objetivos a cumprir quer ao nível da intervenção, quer ao nível da investigação, que serão explanados no ponto 3.1.

Ao longo do relatório, irei dar informações de como se desenvolveu todo o processo investigativo e de intervenção pedagógica, de maneira a verificar a realização dos presentes objetivos, permitindo dar resposta à questão principal desta investigação.

CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste segundo capítulo, de forma a sustentar a minha investigação, apresento o enquadramento teórico, no qual irei abordar as temáticas em estudo, sendo elas: o trabalho colaborativo, a criança como construtora de saberes e a criatividade.

Relativamente ao trabalho colaborativo pretendo, numa primeira fase, abordar a perspetiva histórica da aprendizagem colaborativa, seguidamente farei uma distinção entre os termos aprendizagem colaborativa e cooperativa, já que estes se confundem e são conceitos diferentes, posteriormente irei apresentar a definição da aprendizagem colaborativa e, no fim, irei retratar o papel que o professor e o aluno devem adotar perante este tipo de aprendizagem.

No que diz respeito à criança como construtora de saberes, esta vai ao encontro do papel do aluno na aprendizagem colaborativa, uma vez que este assume uma postura de aprendizagem ativa. Assim, irei abordar a Pedagogia de Participação que tem como objetivo principal promover e facilitar a participação da criança.

Já no que concerne à criatividade, este será o último ponto, do enquadramento teórico, e pretendo clarificar o que é afinal a criatividade, bem como esclarecer a importância deste conceito no contexto escolar e, ainda, como podemos avaliar esta competência.

2.1 - Aprendizagem Colaborativa

2.1.1 - Perspetiva Histórica da Aprendizagem Colaborativa

Segundo o artigo “Aprendizagem Colaborativa: Teoria e Prática” publicado por Torres e Irala (2014), a aprendizagem colaborativa resulta de diversas tendências pedagógicas e bases teóricas, difundidas no contexto escolar, que se sucederam ao longo dos tempos e que aqui apresentarei sumariamente.

Movimento da Escola Nova

Devido à necessidade de a Escola Nova querer afirmar a figura do aluno, ou seja, o aluno como sujeito ativo, agente participativo na ação educativa, a aprendizagem colaborativa foi então vigorosamente

influenciada por vários educadores da Escola Nova, como foi o caso de: John Dewey, Maria Montessori, Freinet, entre outros.

No que diz respeito ao educador John Dewey, as suas ideias filosóficas, principalmente a da democracia na educação e a aprendizagem socialmente interativa, favorecem o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa. No que concerne a Maria Montessori, esta educadora, tendo por base pressupostos como a interação com os materiais e associalização com os outros tendo estes como mediadores, a preocupação com o outro e a organização do ambiente preparado de uso coletivo, contribuíram para esta nova metodologia de colaboração.

Segundo Behrens (2000), citado por Torres e Irala (2014, p.70), “a Escola Nova promovia as relações interpessoais, ... propondo um ensino centrado no indivíduo e considerando os interesses dos alunos nas experiências de aprendizagem, ... buscava o autodesenvolvimento e a realização pessoal do aluno”.

Esta nova abordagem enfatiza o aluno como principal sujeito na construção do seu conhecimento, onde as relações interpessoais assumem um papel prioritário. Desta forma, o indivíduo é visto como sendo capaz de construir e organizar a realidade à sua volta e de atuar como uma pessoa integrada no seu meio, sendo caracterizado como um indivíduo com personalidade. Esta metodologia acaba por facilitar a aprendizagem do aluno, uma vez que estabelece condições de aprendizagens que são favoráveis ao desenvolvimento natural do aluno, na procura da (re)criação de significados a partir das suas próprias vivências e na sua interação com o meio envolvente, surgindo, deste modo, a ideia “aprender fazendo”.

Teoria da Epistemologia Genética de Piaget

Piaget preocupou-se em perceber qual a origem lógica dos conhecimentos e qual a dinâmica do processo de construção do conhecimento por parte da criança; desta forma intitulou a sua teoria de Epistemologia Genética.

Nesta teoria o sujeito é visto como um ser ativo que se relaciona com o meio que o envolve, construindo, desta forma, relações significativas. De acordo com esta noção, o conhecimento é construído pelo indivíduo, com base nas suas experiências com o objeto do conhecimento.

Na teoria construtivista, a ação e a interação são dois pressupostos importantes para a aprendizagem baseada na Epistemologia Genética.

O objetivo principal desta teoria é a criação de comunidades de aprendizagem que sejam idênticas à prática colaborativa do mundo real. É esperado que o aluno assuma uma responsabilidade em relação à sua aprendizagem e que desenvolva habilidades metacognitivas para orientar o seu próprio desempenho e aprendizagem. Ao existir interação, de forma colaborativa, de uma atividade autêntica entre as pessoas, elas partilham as suas próprias perspectivas e pensamentos, o que proporciona uma negociação e gera uma solução para um entendimento que acaba por ser comum.

Teoria Sociocultural de Vygotsky

A Teoria Sociocultural diz respeito à relação causal entre a interação social e o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, uma vez que o conhecimento é construído através das interações dos indivíduos com o meio que os rodeia e com outros sujeitos, sendo Vygotsky o principal representante deste raciocínio.

Para Vygotsky (1978), citado por Torres e Irala (2014, p.73), “todo o desenvolvimento e aprendizagem humanos é um processo ativo, no qual existem ações propositais medidas por várias ferramentas”. A principal ferramenta é a linguagem pois revela a base do intelecto do ser humano. Todas as funções intelectuais se desenvolvem a partir de interações, assim a inteligência tem origem social e a aprendizagem acontece através da interação de duas ou mais pessoas, cooperando numa atividade interpessoal, facilitando assim uma reelaboração pessoal.

Desta forma, torna-se imprescindível o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1978), citado por Torres e Irala (2014, p.73), que refere que a:

ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p.73).

Então, a zona de desenvolvimento real consiste nos conhecimentos que o aluno possui, já a zona de desenvolvimento potencial ou proximal, diz respeito a conhecimentos que os alunos precisam de amadurecer, precisando do auxílio e orientação de um adulto ou colega mais experiente. Para Vygotsky, a ZDP é vista como o ponto principal da aprendizagem, onde se encontram funções em processo de maturação. A influência de outros indivíduos, procedendo como promotores do seu crescimento cognitivo e do dos outros, consiste na “espinha dorsal” da aprendizagem colaborativa.

Pedagogia Progressista

A Pedagogia Progressista é uma proposta em que os indivíduos se encontram num período de transformação social, isto é, os sujeitos encontram-se num processo de aprendizagem de carácter político, dado que participam em discussões, assembleias, votações, entre outros, tornando-os aprendizes ativos, por meio de uma educação não necessariamente “formal”.

Esta Pedagogia, juntamente com o Movimento da Escola Moderna, aproxima-se da visão da aprendizagem colaborativa, uma vez que valorizam a experiência de vida e a gestão de cada indivíduo no seu processo educacional, indo contra a ideia do autoritarismo.

Em suma, nesta Pedagogia o aluno é visto como um sujeito ativo, estando totalmente envolvido na sua ação educativa, onde interage quer com o professor, quer com os seus colegas, através de discussões tendo em vista a procura do conhecimento. Esse envolvimento do aluno no seu processo educativo, onde lhe é consignado total liberdade para falar, argumentar e discordar dos outros intervenientes neste mesmo processo. Desta forma, os alunos tornam-se os principais responsáveis pelo seu processo de ensino e aprendizagem, onde o professor apenas possui o papel de compartilhar as aprendizagens com os seus alunos.

2.1.2 – Aprendizagem Colaborativa e Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem colaborativa confunde-se, conforme referido anteriormente, com a aprendizagem cooperativa. Os estudos direcionados para a temática sobre o trabalho de grupo usam termos como a colaboração e a cooperação. Deste modo, é fundamental estabelecer uma distinção entre os dois, pois existe uma enorme polémica em torno do significado dos mesmos, uma vez que aparentemente são muito parecidos e até usados como sinónimos. Vários autores acreditam que a aprendizagem colaborativa é idêntica, mas ao mesmo tempo diferente da aprendizagem cooperativa.

Segundo Costa (2005), conforme citado por Damiani (2008, p.214), os dois termos possuem o mesmo prefixo: co. Isso significa: ação conjunta; mas os termos diferenciam-se. O verbo cooperar deriva da palavra *operare*, que quer dizer - operar, executar, fazer funcionar. Já o verbo colaborar provém de *laborare* e exprime-se como: trabalhar, produzir e desenvolver atividades tendo em vista um determinado fim.

Como explica Panitz (1996), citado por Freitas e Freitas (2003), para explicar a diferença entre os termos é necessário analisar as suas origens. Assim, o autor refere que a aprendizagem cooperativa

encontra-se nos pensamentos filosóficos do americano John Dewey, que dá relevância a uma aprendizagem de cariz social e ao trabalho desenvolvido em dinâmicas de grupo. Já a aprendizagem cooperativa tem origens inglesas, onde assume que o professor possui um papel importante, pois compete-lhe auxiliar e criar uma série de propostas que promovam um papel mais ativo dos alunos na sua aprendizagem.

Para os autores Nitzke, Carneiro e Geller (1999), citados por Torres, Alcantara e Irala (2004, p.3) “O termo cooperação é mais abrangente com distinções hierárquicas de ajuda mútua, ao passo que na colaboração existe um objetivo comum entre as pessoas que trabalham em conjunto sem uma hierarquia”. Na minha opinião, a cooperação é mais focada, direcionada, mas a colaboração é mais abrangente, de âmbito mais dilatado, sem estar presa a um foco estrito de realização de algo.

Segundo Dillembourg e Larocque (1999), citados por Torres, Alcantara e Irala (2004, p.4), o modo como é organizada a tarefa pelo grupo vai diferenciar os termos “cooperação” e “colaboração”. Para estes autores, na colaboração não existem diferenciações hierárquicas, pois trabalham em conjunto num esforço comum, cuja finalidade passa por atingir o objetivo traçado. Já na cooperação verifica-se o contrário, pois existe uma hierarquia bem vincada, onde se certifica que cada um dos membros é responsável por uma parte da tarefa proposta.

Os dois termos utilizam a mesma definição, trabalho em equipa, sendo que a aprendizagem colaborativa solicita um compromisso recíproco de todos os intervenientes e um esforço coordenado para resolver um determinado problema, enquanto que a aprendizagem cooperativa requer que cada pessoa assuma a responsabilidade por uma determinada tarefa que será coordenada com as restantes secções.

De forma a comparar, simultaneamente, as duas metodologias, foi utilizado uma tabela para descrever as principais diferenças que se pode verificar nas duas abordagens, conforme proposto por Torres e Irala (2014):

Aprendizagem Colaborativa	Aprendizagem Cooperativa
É um processo mais aberto, centrado no aluno, em que os diferentes elementos de um grupo interagem para atingir um objetivo comum.	É um processo centrado no professor, onde ele coordena todo o processo.
Existe um esforço comum e coordenado para a resolução de um problema.	Existe uma divisão clara de tarefas, onde cada aluno é responsável por uma parte da resolução do problema.
Os membros do grupo têm a oportunidade de se organizarem e definirem os seus papéis. O professor não controla ativamente os grupos, deixando questões relevantes para a resolução do problema.	Os membros do grupo assumem um papel específico e, desta forma, é visível uma hierarquia. O professor observa a interação de cada grupo, ouve os seus debates e intervém quando acha pertinente.
No final de cada aula é discutido se os objetivos foram alcançados e, caso não sejam, é negociada uma forma para atingir esses objetivos, numa próxima vez.	No final de cada aula é apresentado o produto final através de uma exposição oral de cada grupo ou é entregue uma cópia da atividade realizada.
Não é fornecido nenhum treino formal pelo professor acerca das técnicas para trabalharem em grupo, uma vez que o professor assume que os alunos possuem habilidades sociais necessárias para trabalharem de forma autónoma.	Os alunos recebem uma formação sobre as habilidades sociais em pequenos grupos sobre como escutar os colegas ou como realizar comentários construtivos.

Tabela 3 - Aprendizagem colaborativa e Aprendizagem cooperativa: as principais diferenças

Esta comparação permite identificar que a diferença entre estes dois termos pode ser retratada pelo modo como é organizada a tarefa pelo grupo, bem como pela filosofia inerente aos dois conceitos, sendo a colaboração um processo mais profundo e complexo, comparando com o processo cooperativo. Assim, a cooperação é mais centrada e controlada pelo líder (pode ser o professor ou não), enquanto que na colaboração, o aluno assume um papel mais ativo.

Concluindo, numa perspectiva de aprofundar mais a distinção entre os dois conceitos, Panitz (1996), citado por Torres e Irala (2014, p.67), refere que a colaboração “é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal, enquanto que a cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final”.

2.1.3 - Definição de Aprendizagem Colaborativa

Com o objetivo de compreender melhor a temática, importa clarificar o conceito em questão, segundo um referencial teórico que nos facilita a compreensão do significado da aprendizagem colaborativa.

De forma sucinta, pretendo sintetizar os aspetos principais contidos neste(s) conceito(s). Atendendo à semântica das palavras, em questão, por aprendizagem compreende-se o ato ou efeito de aprender ou a experiência de quem aprendeu, sendo que aprender significa ir adquirindo conhecimento de algo. Já colaboração, que deriva do verbo colaborar, tem o significado de trabalhar em comum com outrem ou agir com outrem para aquisição de determinado fim. Deste modo, a aprendizagem colaborativa pode ser entendida como o ato de obter conhecimentos trabalhando em conjunto com outras pessoas.

A colaboração pode ser vista como um processo no qual os diferentes participantes se encontram unidos para a concretização de um objetivo comum. Assim, existe uma contradição entre aprendizagem colaborativa e a aprendizagem tradicional, uma vez que esta encontra-se centrada no aluno, onde este assume o papel principal e é um sujeito ativo na construção dos seus conhecimentos, onde se privilegia a aprendizagem em grupo e onde o professor é visto como um orientador ou mediador.

Segundo Panitz (1996), citado por Torres e Irala (2014, p.67), “a colaboração é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal”.

A aprendizagem colaborativa tem vindo a ser fortemente favorecida no meio académico atual, pois promove uma aprendizagem mais ativa, onde os alunos se desenvolvem socialmente, adquirem mais responsabilidades pelo seu processo de ensino e onde assimilam e constroem novos conceitos de forma mais autónoma. Contudo, a grande maioria dos professores, nas escolas atuais, continuam a utilizar uma metodologia tradicional, onde encaram um papel ativo e em que o aluno assume um papel mais passivo. Esta prática, por parte dos professores, pode dever-se à falta de conhecimento sobre a temática em estudo ou pelo motivo de terem receio de perder a liderança e o controle sobre a sua turma.

Johnson e Johnson (1999) são os principais responsáveis por estudos importantes sobre o trabalho colaborativo, definindo-o como “instructional use of small groups in which students work together to maximize their own and each other’s learning” (p.73), acrescentando ainda que durante a Aprendizagem Colaborativa:

Students work together to accomplish shared goals. Students discuss material with each other, help one another understand it, and encourage each other to work hard. Individual performances is checked regularly to ensure that all students are contributing and learning. The result is that the group is more than a sum of parts, and all students perform higher academically than would if they worked alone (Johnson & Johnson,1999, p. 68).

Dillenbourg (1999), citado por Torres e Irala (2014, p.65), apresenta o conceito de aprendizagem colaborativa como sendo “uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas”. De acordo com o autor, este conceito possui diversas interpretações: o número de sujeitos pode sofrer grande variação, podendo ser duas ou milhares de pessoas; “aprender algo” também é um conceito muito amplo, pois pode significar o acompanhamento de um curso ou ainda a participação em diversas atividades, como por exemplo, as de resolução de problemas; o “aprender em conjunto” pode ser interpretado de diversas maneiras, como situações de aprendizagem presenciais ou virtuais, esforço totalmente em conjunto ou com divisão de tarefas. Desta forma, esta prática pode evidenciar inúmeras designações.

De acordo com Torres e Irala (2014), numa conceção mais alargada, do significado aprender colaborativamente espera-se que aconteça uma aprendizagem como efeito paralelo de uma interação entre pares que trabalham num processo de interdependência na resolução de problemas ou na concretização de uma tarefa proposta pelo professor, proporcionando desta forma uma aprendizagem mais eficaz, ao invés de competitiva e isolada.

De jeito muito preciso, Torres (2007) explica uma perspetiva diferente acerca da aprendizagem colaborativa, confirmando que:

A aprendizagem colaborativa é um processo ativo que se dá pela construção colaborativa entre os pares; os papéis do grupo são definidos pelo próprio grupo; a autoridade é compartilhada; o professor é um facilitador, um parceiro da comunidade de aprendizagem; ocorre a centralização da responsabilidade da aprendizagem no aluno e existe a co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem do colega (p.341).

Este autor refere que na aprendizagem colaborativa a criança, além de adquirir vários conhecimentos, adquire habilidades pessoais que o preparam para ser um melhor cidadão, trazendo benefícios sociais e profissionais.

De acordo com Torres, também Wiersema (2000), mencionado por Figueiredo (2006), vai ao encontro da sua ideia quando defende que “se os alunos aprenderem a trabalhar juntos na sala de aula,

eles terão a chance de tornarem-se melhores cidadãos, pois será mais fácil para eles interagir com pessoas que, porventura, tenham pontos de vista diferentes dos seus” (Wiersema, 2000, como citado em Figueiredo, 2006, p. 23). Deste modo, acredita-se que a participação ativa do aluno, bem como a construção coletiva de conhecimento, leva a uma maior aceitação em relação à diferença e diversidade, o que facilita um desenvolvimento da autonomia no processo de ensino e aprendizagem e a valorização da liberdade com responsabilidade do ser humano.

A perspectiva de Kessler (1992) e Bruffe (1999), referidos por Figueiredo (2006) quando sublinham que a colaboração pressupõe que os alunos trabalhem juntos para atingir objetivos comuns de aprendizagem.

Em suma, a aprendizagem colaborativa diz respeito a uma filosofia na qual o professor possibilita que os alunos adquiram um papel mais ativo, ou seja, permite que estes construam o seu próprio conhecimento, enquanto que desenvolvem as suas habilidades sociais.

É fundamental realçar que a aprendizagem colaborativa, muitas das vezes, é confundida com a aprendizagem cooperativa, por serem utilizadas como sinónimos, por vários autores, sendo que para outros existe uma diferenciação entre os termos, apesar de existirem semelhanças, ambos evidenciam as suas diferenças.

2.1.4 – O Papel do Professor e do Aluno na Aprendizagem Colaborativa

Na aprendizagem colaborativa, torna-se essencial evidenciar o papel que é assumido pelo professor e pelo aluno com o objetivo de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo Torres e Irala (2014), no que diz respeito à prática de aprendizagem colaborativa, “ao professor não basta apenas colocar, de forma desordenada, os alunos em grupo, deve sim criar situações de aprendizagem em que possam ocorrer trocas significativas entre os alunos e entre estes e o professor” (p. 65).

Na aula colaborativa o professor solicita aos alunos que se organizem em grupos e decidam entre eles quais serão os papéis a adotar durante o seu trabalho em grupo. Desta forma, é notável que não existe nenhuma hierarquia e as tarefas de cada membro são compartilhadas, uma vez que trabalham em conjunto para alcançar a resolução do problema. Assim, é de salientar que o professor não controla os grupos, apenas coloca questões pertinentes para que os grupos sejam capazes de as resolverem, de forma autónoma. O professor, no fim de cada aula, realiza com os alunos uma sessão de avaliação sobre a concretização dos objetivos compartilhados, se estes foram ou não alcançados e, caso não tenham

sido alcançados, discutem e negociam o que podem melhorar para que, de uma próxima vez, consigam alcançar esses objetivos mais facilmente. É de realçar que o professor não proporciona nenhum tipo de treino formal aos seus alunos, pois assume que os alunos já possuem as competências necessárias para trabalharem em grupos (Torres e Irala, 2014).

Também Figueiredo (2006) relembra ideias de vários autores (Tinzmann et al, 1990; Olsen e Kagan, 1992; Dornyei e Malderez, 1997) para declarar que em relação à aprendizagem colaborativa, o professor desempenha um papel de mediador, de colaborador e de apoio cognitivo e afetivo que se torna crucial para os alunos, dado que medeia o processo de aprendizagem, ao invés de controlá-lo ou de fornecer informações.

Assim sendo, verifica-se que nesta interpretação há, conseqüentemente, uma partilha de ideias, de sugestões e soluções para a realização das tarefas desenvolvidas em sala de aula. Além disso, o professor tem um papel de mediador da aprendizagem, o que torna os alunos mais responsáveis e autónomos pela concretização de uma atividade (Figueiredo, 2006).

Finalmente, Ferreira (2013) certifica que:

Todos sabemos que um dos principais objetivos do professor é conduzir os seus alunos à aprendizagem, por isso cabe-lhe a árdua tarefa de escolher o melhor caminho para atingir este objetivo. Pensar como vai abordar os conteúdos programáticos, decidir como vai organizar as atividades, escolher os meios de avaliação ou métodos que vai usar, são exemplos de variáveis sobre as quais qualquer docente já refletiu e ponderou (p. 34).

Desta forma, este autor vai ao encontro da perspetiva de Behrens (2000), que defende que, no ensino atual, é esperado que o professor prescindia do seu papel de autoridade, de dono da verdade, para se tornar num pesquisador, num investigador com conhecimento crítico e reflexivo. Para o mesmo autor, o professor deve ser criativo, articulador e, sobretudo, companheiro dos seus alunos, no sentido de auxiliar os seus alunos na procura do conhecimento, favorecendo, assim, o processo de aprendizagem. Desta forma, é de evidenciar que o professor deve, sobretudo, preocupar-se com o “aprender a aprender”, proporcionando comportamentos de procura e investigação para a produção do seu conhecimento e do aluno.

Na abordagem colaborativa, como podemos observar, o processo de ensino e aprendizagem já não é tão focado no papel do professor, mas sim no do aluno que assume um papel fundamental no âmbito da sua aprendizagem.

Os alunos, quando envolvidos no trabalho colaborativo, são responsáveis quer pela sua aprendizagem quer pela aprendizagem do seu grupo de trabalho, sendo um trabalho solidário e sem

presença de hierarquias (Torres e Irala, 2014). É ainda de salientar que na aprendizagem colaborativa, os alunos têm a oportunidade de aprender com os colegas e de lhes ensinar (Figueiredo, 2006).

Igualmente, Torres e Irala (2014) lembram o facto de o esforço ser conjunto na resolução de tarefas propostas pelo professor, onde está presente a troca de conhecimentos e de experiências, que acabam por realçar uma aprendizagem mais significativa e duradoura do que a obtida por meio de uma aula tradicional, onde o conhecimento pode ser facilmente esquecido depois da tradicional avaliação escrita.

A figura do aluno requer superar o papel de passivo, onde tem a função de escutar, ler, decorar e de repetir os conhecimentos transmitidos pelo professor e tem de adotar um papel ativo, onde se torne criativo, crítico, investigador e onde atua para produzir os seus conhecimentos. Os professores e alunos devem trabalhar em equipa, para alcançar um processo de auto-organização onde adquirem a informação, analisam-na, refletem e elaboram com autonomia o conhecimento (Behrens, 2000, p. 3).

2.2 - A Criança como Construtora de Saberes

2.2.1 - Uma Pedagogia de Participação

Como referido no ponto anterior, mais especificamente, na parte em que se aborda o papel do aluno, verificamos que a figura do aluno acompanha os desafios impostos pela sociedade atual, em que adquire uma figura central no seu processo educativo. Isto quer dizer que o papel ativo passa a ser o do aluno, onde ele deixa de ser um mero recetor de informação e passa também a transmitir o seu conhecimento, ou seja, o aluno passa a ter voz e a ser ouvido, tendo um papel de agente ativo no seu processo educativo, que se torna fulcral para uma aprendizagem mais duradoura e significativa.

É esperável que no processo educativo a criança tenha o direito a participar ativamente na construção do seu processo de ensino e aprendizagem. Na Pedagogia em Participação a criança é um sujeito ativo. Para tal, é necessário organizar o ambiente educativo de forma a alcançar o objetivo principal desta pedagogia que passa por promover e facilitar a participação da criança, bem como a (co)construção de conhecimento e a (co)laboração na aprendizagem. Segundo Oliveira- Formosinho e Formosinho (2011), esta organização do espaço educativo é “um dos maiores desafios perante os quais nos colocou a pedagogia da infância provém de se ter mostrado que a construção do conhecimento pela criança necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite e celebre a participação, isto é, de um contexto que participe na construção da participação” (p.27).

Desta forma, esta Pedagogia orienta e organiza a compreensão das inter-relações, onde também serve de pilar para um apoio ao educador, que lhe permite fazer com que as crianças se envolvam, aprendam e desenvolvam a sua aprendizagem. Assim sendo, nesta perspetiva pedagógica, o papel do educador assume um papel importante, este deve ser reflexivo e crítico nas ações que desenvolve com os seus pares, ou seja, na sua prática. Na mesma linha de pensamento, também Oliveira-Formosinho (2007), reconhece que a compreensão dos eixos pedagógicos permite aos profissionais fazer uma correspondência entre a ideologia dos direitos das crianças e os campos de atuação pedagógica.

As interações estabelecidas entre adulto-criança, assumem uma dimensão importante nesta pedagogia, uma vez que segundo Oliveira-Formosinho (2011), as interações permitem perceber se estamos perante uma pedagogia participativa ou transmissiva. As palavras de Oliveira-Formosinho (2011), acerca desta dimensão são esclarecedoras, uma vez que “as relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (p.30).

Como referido anteriormente, a organização do espaço pedagógico torna-se fulcral para uma melhor compreensão da Pedagogia em Participação, como salientam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), “na Pedagogia-em-Participação damos muita importância à organização do(s) espaço(s) pedagógico(s). Pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer” (p.11). Na continuidade desta assertiva, afirma que o espaço pedagógico deve ser “aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (p.11).

Deste modo, o educador deve fazer alterações progressivas ao espaço pedagógico, sendo que estas devem estar adaptadas ao desenvolvimento das atividades e projetos realizados em sala, ao longo do ano. Também é fundamental ter em consideração os materiais e estes devem estar acessíveis a todas as crianças, de forma a que todas tenham contacto direto com os materiais e que possam aceder mais facilmente, sem precisar de ajuda de um adulto, conferindo-lhes mais autonomia e independência. Já Freire (2000), defende a ideia de que é indispensável a organização dos espaços e dos materiais, afirmando que não basta ter um chão limpo e uma sala decorada.

Os materiais pedagógicos assumem uma função muito importante, pois servem de mediação pedagógica entre o educador e as crianças e, assim, torna-se importante a participação das crianças não só na organização dos materiais como também do espaço, promovendo assim a sua autonomia e poder de escolha. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2011), na linha de pensamento de Malaguzzi (1999), afirmam que os materiais são o segundo educador, pois fazem mediação entre a criança e o educador.

Na Pedagogia em Participação, também o tempo assume um papel importante e este deve ser organizado de modo a respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança. Deve ser proporcionado, às crianças, tempos de trabalho em pequeno e grande grupo, promovendo relações e interações; experiências múltiplas, onde se integrem diferentes culturas e onde é respeitado a diversidade.

Esta Pedagogia assenta na ideia de que a rotina diária é uma mais valia para a criança, pois permite que a criança ganhe consciência do tempo de que dispõe, ao longo do seu dia. Desta forma, adquire a noção dos segmentos de tempo para desenvolver diferentes atividades e refletir sobre as mesmas. Assim sendo, a rotina proporciona uma auto-organização, quer para criança, pois passa a ser mais autónoma, quer para o educador que consegue organizar-se de forma a observar os interesses e necessidades do seu grupo, tendo em conta cada criança.

Como mencionado no ponto 2.1.4 (O papel do professor e do aluno na aprendizagem colaborativa), na parte relativa ao papel do aluno, este tem de superar o papel passivo e adotar um papel ativo no que concerne à aquisição dos seus conhecimentos, à sua aprendizagem. Assim, verifica-se que esta ideia de o aluno adquirir um papel mais ativo, mais dinâmico na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, fazendo com que se torne o sujeito e agente do seu processo educativo, é mencionada, desde logo, na fase inicial da sua aprendizagem em educação Pré-Escolar, como comprova o documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016). A primeira parte deste documento, referente ao Enquadramento Geral - “Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância”, mais propriamente no ponto 2, diz respeito ao “Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo”, onde é abordado o reconhecimento da criança como detentora de potencial para construir o seu desenvolvimento, ou seja, como sujeito do seu processo educativo. Ainda no mesmo documento, na segunda parte do Enquadramento Geral, ponto 2 “Intencionalidade educativa- construir e gerir o currículo”, também é referido na parte do “Planeamento e avaliação- um processo participado”, o papel ativo que a criança detém na participação do planeamento de atividades, bem como na sua avaliação, onde lhe é reconhecido o direito de ser ouvida, conferindo, desta forma, um papel mais ativo ao seu processo educativo. Também na parte que diz respeito às Áreas de Conteúdo, no ponto 1, acerca da “Área de Formação Pessoal e Social”, é referido o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, no sentido da sua identidade se construir através da interação com os outros. Por fim, ainda neste mesmo documento, é observado na parte do Glossário, uma explicação acerca da criança como sujeito e agente, onde é referido que a criança é protagonista do seu processo de aprendizagem.

Em suma, em ambiente de aprendizagem ativa, as crianças fortalecem o sentido de pertença, desenvolvendo-se em termos emocionais e nas suas capacidades cognitivas, expressivas e de socialização.

2.3 - Criatividade

2.3.1 – O que é a Criatividade

O conceito de criatividade tem adquirido diversas perspectivas, ao longo dos séculos e, desta forma, tem sido marcado por diferentes abordagens explicativas. Durante muitos anos, a criatividade era vista como algo místico, conhecida como um dom divino, uma inspiração dos deuses a que apenas um número restrito de pessoas tinha acesso.

Segundo o autor Feldman (1988), citado por Morais (2011), esta “é algo raro porque muito exigente e é muito exigente por ser um fenómeno exigente de co-incidência” (p.3-4). A criatividade é considerada uma das mais complexas funções humanas, segundo vários pesquisadores (Alencar, 2015; Hennessey & Amabile, 2010; Nakano, 2012).

Ser criativo pode ser interpretado de várias formas: pode resultar da apresentação de certas aptidões; ser possuidor ou possuir uma alta motivação; dominar conhecimentos, exigindo, por isso, ligações que pertencem a contextos longínquos; não ser indiferente à dimensão da personalidade; estar relacionado com processos cognitivos e, por fim, pode ser considerado um atributo. Assim, pode-se afirmar que a criatividade compromete, na sua maioria, a relação do indivíduo com o meio, uma vez que está associada a fatores, como a co-incidência e a co-existência.

No que diz respeito à primeira interpretação, a qual afirma que ser criativo envolve aptidões, esta menciona que é mais esperável que pessoas que possuem capacidades figurativas, venham a ser criativos nos desenhos e pinturas. Enquanto que é mais esperável que as pessoas que possuem capacidades ao nível verbal, venham a ser criativos na escrita.

Relativamente à definição defensora de que ser criativo é ser possuidor ou possuir uma elevada motivação, aqui refere-se que só se cria quando se está comprometido (Amabile, 1996, 2001; Sternberg & Lubart, 1995, citado por Morais 2011), por essa razão, criar é mais exigente do que produzir. Além de ser essencial estar presente o sentimento de paixão no que se faz e, para que esse fim seja possível, é fundamental colocar algo nosso, único e irrepetível (Torrance, 1983, citado por Morais, 2011).

No que concerne à interpretação de ser criativo, esta defende que ser criativo é possuir conhecimentos. Cita ainda que a criatividade necessita de informações pertencentes a contextos longínquos, ou seja, é necessário possuir um conhecimento profundo e multidisciplinar, para conseguir fazer associações das tais informações.

No que respeita ao sentido ser criativo, não é ser alheio à dimensão de personalidade, este faz alusão a características de personalidade próprias de pessoas criativas, tais como: autonomia, tolerância à ambiguidade, gosto pelo risco, sentido de humor e persistência (Barron & Harrington, 1981; Sawyer, 2006, citado por Morais, 2011), sendo que esta personalidade não garante ser criativo. Mas o contrário já se verifica, onde ser criativo compromete ter algumas destas características.

Já no que diz respeito à aceção que ser criativo está associado a processos cognitivos, esta ressalta as formas de pensar e de processar as informações.

Por fim, a criatividade pode ser considerada uma atribuição, onde existe um condicionamento por parte do outro, que observa o produto, podendo ser, por exemplo, o professor quando avalia o trabalho dos alunos, filtrando o que é e não é criativo (Cropley, 2009; Simonton, 2004, citado por Morais, 2011).

Apesar desta multiplicidade de definições é possível esclarecer este conceito multifacetado, uma vez que quando se pesquisa sobre a temática, esta apresenta conformidade entre dois critérios, o de originalidade (novidade) e o da adequação (utilidade ou eficácia). Assim sendo, é a constância entre originalidade de uma ideia ou produto e a sua aplicação prática que faz com que seja possível avaliar a criatividade envolvida (Lubart, 2007; Runco, 2014).

2.3.2 - A importância da Criatividade no Contexto Escolar

A criatividade é entendida, também no contexto educativo, como um requisito fulcral, transdisciplinar e transcultural, uma vez que “o mundo está a mudar mais rapidamente do que nunca na História da Humanidade” (...) e assim “necessitamos de criar ambientes nas escolas e nos locais de trabalho, nos quais os indivíduos se sintam inspirados para crescer criativamente” (Robinson, 2009, p. xiii). Também, como afirmam os autores Prieto, Soto, & Vidal (2013) e Alencar (2015), a sociedade exige indivíduos tolerantes, com flexibilidade mental, com abertura às novidades e, concomitantemente, que colaborem para a inovação, obrigando-os a adaptarem-se às mudanças da sociedade, de forma a conseguirem alcançar o seu bem-estar pessoal e social. Assim, pretende-se preparar os indivíduos para saberem lidar com o mundo atual, de forma a que tenham a oportunidade de desenvolver o seu potencial criativo nos diferentes ambientes como: família, escola e trabalho (Starko, 2010).

Devido ao contributo da criatividade para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, esta é mais facilmente identificada no ambiente escolar pois, “de todos os fatores e ambientes sociais que podem influenciar a criatividade, a maior parte pode ser influenciada de alguma forma, em sala de aula” (Amabile, 1996, p.203). Desta forma, os professores têm o dever de promover um ambiente que favoreça o desenvolvimento da criatividade de cada indivíduo (Alencar & Fleith, 2008).

Tendo como ponto de partida o princípio de que a criatividade promove novas formas de ser e fazer, esta torna-se imprescindível em todo o processo educacional, essencialmente no que diz respeito à formação de professores. Como defendem os autores Alencar (2002) ou Martinez (2002), a criatividade é uma capacidade essencial no contexto educacional porque, não só contribui para um bem-estar, logo para uma melhor qualidade de vida das pessoas, como também ajuda na formação de professores, permitindo que os alunos e professores sejam capazes de lidar com os desafios da atualidade e até do futuro.

Assim, autores como Guilford (1967), Martinez (1997) ou Csikszentmihalyi (2005) têm referido que a criatividade é uma das chaves para o progresso e desenvolvimento das escolas, pois torna-se uma mais valia para a qualidade do ensino e para o bem-estar da comunidade escolar.

Desta forma, é importante verificar, no sistema educativo português, se o conceito criatividade está presente, tendo como principal objetivo o equilíbrio entre as competências académicas dos alunos e a capacidade de estes criarem produtos novos e úteis (Prieto, Soto, & Vidal, 2013).

Confirma-se que este conceito está bem presente nos diferentes documentos que regulam a educação escolar, desde o nível pré-escolar até ao ensino universitário, essencialmente na Lei de Bases nº49/2005 de 30 de agosto, onde a primeira alusão à expressão “criativo” surge no ponto 5 do Art.2.º do capítulo I, “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e *criativo* o meio social em que se integram e de se empenharem na sua *transformação progressiva*”. No capítulo II, secção II, subsecção I, o noção de criatividade é mencionado no Art.7.º, alínea a), revelando como objeto do ensino básico: “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, *criatividade (...)*”. Também na secção III, Art.23.º ponto 3 alínea f), “assegurar a *ocupação criativa* dos tempos livres de jovens e adultos com atividades de natureza cultural”. Ainda no mesmo documento, no capítulo VII, Art.48ª, referente à ocupação dos tempos livres e desporto escolar, estão presentes as conceções “criativo” e “criatividade”, no ponto 1 e no ponto 5.

No que diz respeito ao Parecer nº2/2012 do Conselho Nacional de Educação, no que concerne à revisão da estrutura curricular para o Ensino Básico e Secundário, surgem também referências a este conceito. Relativamente ao desenho curricular, estão assinaladas, no ponto IV, as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, encontrando-se delineadas áreas transversais a todo o referencial, sendo que uma dessas áreas é a criatividade.

Relativamente ao documento Perfil Desejável do Aluno, contemplada a noção de criatividade como sendo um objetivo a alcançar no final de cada um dos ciclos. No final do 1º Ciclo, o aluno “realiza, de modo autónomo e *criativo*, atividades ligadas às suas preferências e interesses (...)” e, no final do 2º Ciclo, deve apresentar “crescente sentido de autonomia e *criatividade* na realização de tarefas e iniciativas enquadradas pelo grupo e/ou pelos adultos significativos” e “domina e aplica instrumentos de acesso ao conhecimento/compreensão e fruição da realidade (competências comunicativas, expressivas, motoras, *criativas*, reflexivas, técnicas, críticas, imaginativas)” e, no final do 3º Ciclo, o aluno deve “revelar *criatividade*, autonomia e sentido de responsabilidade na concretização das suas tarefas e iniciativas”.

Por fim, no documento sobre o Estatuto de Carreira do Docente, no capítulo II, secção II, Art.º 10-A, alínea b), está explanada a necessidade de formar cidadãos criativos e também é elaborado o papel do professor para a formação dos alunos. Desta forma, cabe ao professor “promover a realização integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e *criatividade*”.

Assim se verifica que a legislação portuguesa contempla vários documentos que promovem a criatividade no quotidiano escolar. Contudo, ainda se verificam na prática educativa algumas lacunas acerca da implementação de um ensino que desenvolva o potencial criativo dos alunos, uma vez que existem vários fatores que constituem uma dificuldade para os professores, pois existe a pressão de cumprir os programas curriculares, a distribuição dos tempos letivos, os tipos de avaliação, as condições físicas e materiais da escola, entre outros.

2.3.3 - Como avaliar a Criatividade

A criatividade é um conceito que se torna difícil de definir, devido à sua complexidade, dinâmica e multidimensionalidade, logo, é igualmente difícil de avaliar. Contudo, a sua avaliação torna-se essencial para uma melhor compreensão e promoção do fenómeno (Kaufman, Plucker, & Baer, 2008; Morais & Azevedo, 2009). Até à atualidade foram surgindo inúmeros instrumentos e metodologias para avaliar este conceito (Morais & Azevedo, 2009; Alencar, Fleith, & Bruno-Faria, 2010), uma vez que o mesmo é

considerado transversal e influenciado pelo momento e também pelo contexto; assim sendo, tem vindo a gerar muita discussão e investigação.

Desta forma, os investigadores têm sido desafiados a construir modelos padronizados de avaliação da criatividade humana. Pode-se estruturar algumas opções para uma medida de criatividade: testes de pensamento divergente; inventários de atitudes e interesses; testes de personalidade criativa; inventários biográficos; avaliações por outros; autoavaliações; estudos de indivíduos eminentes e avaliação de produtos.

No que diz respeito aos testes de pensamento divergente, estes foram criados por Guilford (1986) e baseados no seu modelo SOI (*Structure Of Intellect*) que se focaliza na produção divergente de respostas. Os trabalhos de Guilford vieram influenciar a criação de outros instrumentos de avaliação de criatividade, como foi o caso do Teste de Criatividade de Wallach e Kogan (1965) e, ainda, os Testes de Pensamento Criativo de Torrance (1998). Os testes de pensamento divergente são os mais utilizados na avaliação da criatividade (Alencar, Fleith, & Bruno-Faria, 2010) e avaliam o potencial criativo, apelando à fluência (número lógico de respostas), à flexibilidade (número de categorias diferentes das respostas), à originalidade (raridade das respostas) e à elaboração (detalhe envolvido nas respostas), a partir de conteúdos, essencialmente, verbais e figurativos (Alencar, 2010; Azevedo, 2007).

No que concerne aos inventários de atitudes e interesses, estes foram desenvolvidos segundo o princípio de que as pessoas criativas expressam, através das suas criações, interesses e atitudes que acabam por favorecer e facilitar tal criatividade (Fishkin & Jonhson, 1998). Nestes inventários, é apresentado diversos itens, onde é solicitado ao sujeito a concordância e a discordância a partir de uma determinada escala. Um exemplo desse tipo de inventários é o *Group Inventory for Frinding Interests* (Rimm & Davis, 1980).

Relativamente aos testes de personalidade, estes partem do princípio que a demonstração criativa se associa a um conjunto de características de personalidade, como é o caso da autonomia, iniciativa, perseverança ou sensibilidade emocional (Fleith & Morais, 2017; Wechsler, Oliveira, & Suárez, 2015), foram criados inventários para avaliar estas características de personalidade, tais como: o *Adjective Check List* (Gough & Heilbrun, 1983), o *Creative Personality Scale* (Gough, 1992), o *Test for Creative Thinking-Drawing Production*, criado mais recentemente por Urban e Jellen (1995). Também a escala de Personalidade Criativa é um teste de personalidade criativa aplicada em contexto português (Garcês, Pocinho, Jesus, Viseu, Imaginário, & Wechsler, 2015).

No que se refere às avaliações por outros, estas pretendem recolher mais informações acerca do sujeito, através das pessoas que lhe são mais próximas, desta forma é utilizado *checklists* ou inventários

que contenham características da personalidade do sujeito, de forma a definir pessoa criativa ou conceitos relacionados com a criatividade (Alencar, Fleith, & Bruno-Faria, 2010; Morais & Azevedo, 2009). Os professores também são solicitados para dar informação acerca da criatividade dos seus alunos, quando as pesquisas se efetuam em contexto educativo. Em Portugal, os professores utilizam a Escala de Avaliação da Criatividade dos Alunos pelos seus Professores (EACA-P), para avaliar os seus alunos em processos cognitivos criativos.

Quanto às autoavaliações, estas correspondem ao conhecimento que o sujeito possui sobre si, neste caso, sobre as suas atividades criativas. Segundo Reed (2005) ninguém melhor que o próprio conhece as suas potencialidades. Assim, é de dar destaque ao instrumento atual a escala “Clima para a criatividade em sala de aula” (Fleith & Alencar, 2005) onde a avaliação é utilizada para verificar até que ponto o aluno se percebe criativo, adaptada em Portugal por Dias (2014).

Tendo em consideração os estudos de indivíduos eminentes, este é um método restrito, uma vez que se dirige a indivíduos altamente criativos, onde estão compreendidos estudos biográficos, ideográficos (histórias individuais) e nomotéticos.

Por fim, a avaliação de produtos criativos é bastante utilizada na avaliação da criatividade a partir das produções dos sujeitos, sendo que diz respeito a um julgamento recorrendo a um conjunto de critérios predeterminados, de forma a avaliar o grau de criatividade de um determinado produto. A natureza dos produtos, bem como os estímulos fornecidos aos participantes variam, mas de uma forma geral as condições de realização dos produtos têm sido padronizadas e controladas (Lubart, 2007; Hennessey & Amabile, 2010).

Partindo dos modelos padronizados de avaliação da criatividade humana, acima referidos, pode-se verificar a importância dos educadores/professores na aprendizagem das crianças, onde estes devem exercer o papel de facilitadores da aprendizagem e estimular o potencial criativo de cada criança, desta forma, torna-se essencial que o educador/professor proporcione um clima favorável não só à produção, mas também à reprodução do conhecimento. De forma alcançar estes objetivos e segundo o artigo publicado por Nakano (2009), o educador/professor deve encorajar as crianças a aprenderem de forma autónoma e independente; proporcionar um modelo de ensino colaborativo, em que as crianças se sentem responsáveis pelo seu processo de aprendizagem; motivar as crianças a terem as suas próprias ideias; promover a autoavaliação e estabelecer metas, de forma a alcançarem os seus objetivos; estar suscetível às sugestões das crianças; oferecer a oportunidade de trabalharem com diversos materiais e de trabalharem fora da sala de aula; desenvolver um clima de tolerância, onde seja possibilitado à criança, questionar, responder e sugerir.

Torna-se importante analisar os documentos OCEPE, Programas e Metas do 1º Ciclo do Ensino Básico e, ainda, as Aprendizagens Essenciais, baseadas no documento “O Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória”, de forma a verificar que tipos de abordagens são utilizadas para os conceitos em estudo, ou seja, cooperação, colaboração e criatividade.

No que se refere ao conceito cooperação, este é mencionado diversas vezes no documento das OCEPE, sendo que surge pela primeira vez na página 10, onde é referida a importância das crianças aprenderem umas com as outras e não apenas com o educador e, na página 25, essa importância é reforçada como sendo um contributo na aprendizagem das crianças, onde indica que desde cedo a criança deve contribuir para a aprendizagem dos seus colegas e, ainda, se realça a relevância do trabalho em pequenos grupos para existir uma partilha de ideias, entendendo isso como forma de aprofundar as oportunidades educativas de todos. Em relação ao educador, este documento afirma, na página 28, que este deve ser facilitador nas relações entre as crianças, contribuindo para uma maior cooperação entre elas; nas páginas 29 e 30, aborda o facto da importância dos educadores trabalharem em cooperação, de forma a não só melhorarem as suas práticas pedagógicas, bem como a efetivar a relação com a comunidade escolar, o que constitui uma mais valia ao nível dos recursos que o estabelecimento educativo não consegue oferecer. Ainda em relação ao papel do educador, na página 33 é referenciado que este é um modelo para a criança; desta forma deve mostrar atitudes como a cooperação, contribuindo para que as crianças percebam a importância desses mesmos valores no seu quotidiano, mas também na convivência com o outro, bem como deve, ainda, incentivar a cooperação entre as crianças, de forma a serem capazes de cooperar umas com as outras (p.38). Na página 46 é dito que se espera que o educador adequue as suas propostas de atividades, por exemplo, em jogos, de forma a que as crianças cooperem entre si, ou seja, que exista a ajuda entre elas e que respeitem as regras. As OCEPE dão ênfase a este tipo de aprendizagem cooperada, no sentido de ser uma vantagem para a criança, dado que ao apoiarmos a criança, ela acaba por alcançar conhecimentos que sozinha não seria capaz (p.32). É ainda dito, na página 38, que se espera que a criança, no fim de cada ano letivo, tenha cooperado com diferentes pares no trabalho de pequeno e de grande grupo. Também se afirma que a promoção de valores como a cooperação advém da participação da criança na vida em grupo, onde esta toma iniciativas, assume responsabilidades, entre outros (p.36). É referido, também, que o educador ao envolver a criança no planeamento das atividades e na avaliação das suas aprendizagens, está a evidenciar o valor da cooperação uns com os outros (p.37).

Já no documento Programas e Metas do 1º Ciclo do Ensino Básico, este termo, cooperação, é referido poucas vezes em comparação com o documento anterior (OCEPE). Ao longo deste documento,

podemos verificar que apenas é abordado uma vez no Programa e Metas de Português, onde afirma que ao nível oral as crianças têm de adquirir regras de cortesia e também é importante adquirir regras de cooperação, ou seja, participação ativa de ambas as partes (p.7), e no Programa e Metas de Estudo do Meio, quando menciona que os alunos devem saber desenvolver atitudes e valores, nomeadamente cooperar entre si, já que consiste numa das regras de bom funcionamento dos grupos sociais (p.110). Por sua vez, no Programa e Metas das Expressões, o conceito é aludido duas vezes, sendo na parte da Educação Físico-Motora, quando refere que os alunos devem ser capazes de cooperar com os seus colegas nos jogos, ou seja, de ajudar (p.39), bem como devem cooperar com os colegas, ou seja, respeitar o colega, cumprindo as regras e o objetivo do jogo (p.51).

No documento Aprendizagens Essenciais, baseadas no documento “O Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória”, este conceito também é especificado, poucas vezes, como o caso do documento anterior (Programas e Metas do 1º Ciclo do Ensino Básico), contudo, logo na página 10, realça que para a elaboração deste documento foi fundamental a consulta de diversos referenciais sobre ensino e aprendizagem, sendo que um deles foi o “Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico”. Depois, apenas na página 22, volta a ser referenciado este termo, na área de relacionamento interpessoal, onde se afirma que os alunos devem ser capazes de apropriar o seu comportamento em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição. Também na página 28, referente às ações acerca da prática docente, é referido que o professor deve organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, de forma a orientar troca de saberes.

No que concerne ao termo colaboração, este é mencionado algumas vezes no documento das OCEPE, como acontece com o termo cooperação, mesmo sendo com menor frequência. A primeira vez que este é referenciado é na página 5, onde se declara que deve existir um trabalho colaborativo entre a equipa educativa, de forma a não só gerir o currículo da melhor forma, como também a rentabilizar os recursos (p.10). O diretor ou coordenador pedagógico deve procurar momentos de trabalho em grupo, de forma a proporcionar a colaboração entre todos os educadores do estabelecimento (p.29). Ainda se realça, na página 11, que deve existir uma dinâmica de interação na sala de aula entre as crianças e o educador, de forma a articular as ideias das crianças com as propostas do educador e, desta forma, existir uma colaboração de todos no processo de ensino e aprendizagem. Em relação à colaboração entre as crianças, este é explicitado nas páginas 25 e 26, onde é afirmado que ao trabalharem em pares, as crianças conseguem colaborar umas com as outras para confrontarem pontos de vista, partilhando ideias e resolverem problemas ou dificuldades, assim como a colaboração das crianças no processo de aprendizagem é fundamental, por isso devem participar no planeamento e avaliação. Ainda na página

26, volta a surgir o conceito colaboração, quando se aborda a utilização dos materiais, defendendo-se que devem ser reutilizáveis, e quando se favorece a colaboração com os pais/famílias e comunidade educativa, sendo que esta colaboração é necessária no processo educativo das crianças (p.30).

No documento sobre Programas e Metas do 1º Ciclo do Ensino Básico, o conceito de colaboração, não é abordado tantas vezes, como a cooperação. É abordado no Programas e Metas de Estudo do Meio, na parte dos objetivos gerais, página 103, quando se afirma que as crianças devem ser capazes de identificar problemas e colaborar em ações relacionadas com a sua vida. Também é mencionado no Programas e Metas de Expressões, na parte da Educação Físico-Motora, página 40, onde um dos objetivos é que a criança colabore com os seus colegas, respeitando as regras de segurança e preservação do ambiente, voltando a mencionar exatamente o mesmo objetivo na página 59, bloco 7- Percursos na Natureza. Ainda, na página 59, é explicitado que a criança deve colaborar com a sua equipa, interpretando sinais informativos. Na parte da Expressão e Educação Plástica é abordado, na página 96, referente ao bloco 3- Exploração de técnicas diversas de expressão, na parte da tecelagem e costura, que as crianças devem colaborar em tapeçarias de elementos cosidos.

Já no referencial Aprendizagens Essenciais, baseadas no documento “O Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória”, o conceito colaboração é apenas abordado quatro vezes, sendo, portanto, abordado mais uma vez do que o termo cooperação. A primeira vez é mencionado logo na página 14, no ponto 3 “Visão”, onde é referido que o jovem deve ser um cidadão capaz, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação. Depois é abordado, na página 19, na parte da informação e comunicação, em que refere que o aluno deve colaborar em diferentes contextos comunicativos. Ainda, este documento, na página 22, na parte de relacionamento interpessoal, como já mencionado anteriormente, diz que o aluno deve ser capaz de apropriar o seu comportamento em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição. Por fim, na parte do bem-estar, saúde e ambiente, na página 24, é explicitado que o aluno deve ser capaz de trabalhar colaborativamente para o bem comum.

No que diz respeito ao conceito criatividade, este é abordado diversas vezes no documento das OCEPE, como acontece com o conceito de cooperação. Surge em primeiro lugar no Enquadramento geral, na parte “Fundamentos e princípios da pedagogia para a Infância”, no ponto 4 “Construção articulada do saber”, onde se encontra explicitado que é através do brincar que a criança desenvolve várias competências, como a da criatividade. Na página 26, na parte da “Organização do espaço”, está referido que as crianças, ao apropriarem-se do espaço, fazem escolhas, por vezes imprevistas e criativas, como também refere que a utilização de material reutilizável proporciona diversas aprendizagens e

incentivam a criatividade. Na página 34, é explicado que a criança ao participar de forma ativa no processo de aprendizagem, desenvolve não só a autonomia como também a criatividade. Verificam-se ainda alusões a este conceito na Área de Expressão e Comunicação, em que realça que a Educação Artística, nomeadamente a Dança e a Música, favorecem “situações expressivas e de movimento criativo”. Ainda na área da Educação Artística, página 47, é mencionado que esta é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, devendo estar presente em todo o desenvolvimento do currículo. O educador, através de um diálogo aberto e flexível, deve incentivar a criança a expressar aquilo que quer dizer, através de formas criativas (p.48). No subdomínio do jogo dramático/teatro (p.52), também surge o conceito de criatividade, no sentido que a interação com outras crianças permite o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de representação. Também no subdomínio da dança (p.57), é abordado o desenvolvimento da criatividade a partir de temas reais ou imaginados, recorrendo a movimentos dançados. Na página 74, no domínio da matemática diz que o educador deve ter em consideração aspetos ligados a atitudes e disposições de aprendizagem, sendo uma delas a criatividade. Por fim, no Glossário das OCEPE, é mencionado duas vezes este conceito, sendo que surge na definição de aprendizagem, em que defende que a aprendizagem apoia o desenvolvimento de várias potencialidades, sendo uma delas as criativas. Por fim, surge na definição de envolvimento/implicação, onde se refere que o envolvimento das crianças, nas atividades, pode ser reconhecido através da sua criatividade.

Também no que se refere ao documento Programas e Metas do 1º Ciclo do Ensino Básico, este conceito é apresentado várias vezes, com mais frequência do que os termos cooperação e colaboração. No Programa e Metas de Português, é onde se encontra mais vezes este conceito, sendo que é mencionado, pela primeira vez, nos objetivos (p.5) no ponto 9, onde se afirma que o aluno deve produzir textos criativos. Depois, um dos objetivos na iniciação à educação literária, dos alunos de EB, é que sejam capazes de dizer e contar de forma criativa (p.47, 52, 56 e 62). No Programa e Metas de Expressões, na parte da Educação Musical (p.67), surge o conceito criatividade quando explicita que a participação da criança em vários projetos pessoais ou de grupo permite desenvolver capacidades criativas. Também é abordado este conceito quando expõe, na página 68, que a voz, o corpo e os instrumentos devem ser utilizados pela criança de forma criativa. Por fim, na parte da Educação Plástica (p.89), é apresentado o conceito de criatividade quando se fala da livre exploração dos meios de expressão gráfica e plástica como contributo de criatividade.

No documento Aprendizagens Essenciais, baseadas no “O Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória”, este conceito de criatividade aparece mais vezes do que os outros dois conceitos abordados

anteriormente. Logo no prefácio (p.5), deste documento, é referido que se devem criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Também na introdução surge esta noção, quando se afirma, logo no início, que a criatividade é uma “das questões no cerne do debate atual” (p.7), assim como quando se refere que a criatividade é “uma ferramenta indispensável para o exercício da cidadania” (p.10). Na parte que diz respeito à “Visão”, é mencionado que se pretende que o jovem seja um cidadão “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo...” (p.15). Ainda na parte dos “Valores”, também surge este conceito, quando se define curiosidade, reflexão e inovação. Por fim, na página 24, é apresentada uma das áreas de competência do aluno “Pensamento crítico e pensamento criativo”, onde enumeram alguns descritores operativos.

CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, irei apresentar os objetivos do projeto, nomeadamente a questão de partida, bem como os objetivos de investigação e de intervenção e, ainda, pretendo apresentar a metodologia que utilizei durante todo o processo de estágio, assim como os instrumentos de recolha de dados, de forma a atender à minha questão de investigação, bem como analisar o impacto do projeto nos grupos de crianças e em mim enquanto aprendiz da ação de ser educadora e professora.

3.1 – Investigação-ação

Para a realização do presente relatório e com vista a alcançar os objetivos referidos anteriormente, foram delineadas estratégias em que o aluno é visto como um ser ativo e construtor do seu próprio conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o projeto foi desenvolvido tendo em conta uma metodologia participativa, com referenciais mobilizados na investigação-ação.

Esta metodologia diz respeito a um ciclo onde prevalece uma constante pesquisa (investigação) estando intimamente articulada com a ação, em que o objetivo é melhorar a qualidade das práticas pedagógicas e o ambiente onde estas acontecem. Tal como defendem os autores Coutinho e colaboradores (2009):

A investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica. O essencial na investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática (p.360).

As características presentes nesta metodologia passam pelo rigor, síntese e reflexão, contribuindo deste modo para uma maior organização e, naturalmente, para uma melhor resposta para a ação planificada. Esta metodologia é também caracterizada pelo facto de ser um processo dinâmico e flexível, dado que possui abertura para ser repensado e alterado conforme o necessário, com o objetivo de melhorar e orientar as práticas pedagógicas.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), possui cinco características: “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”; “é descritiva”; “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados”; “os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”; “o significado é de importância vital na abordagem

qualitativa” (p.47). Estas características revelam o que o educador/professor deve ter em consideração durante a sua investigação.

Como afirma Máximo-Esteves (2008), “a investigação-acção tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para apoiarem as inovações de forma reflectida” (p. 18). Deste modo, o papel do educador/professor passa por dinamizar o seu conhecimento e a sua competência profissional através de métodos como: planificar, agir, observar e refletir acerca da problemática em questão.

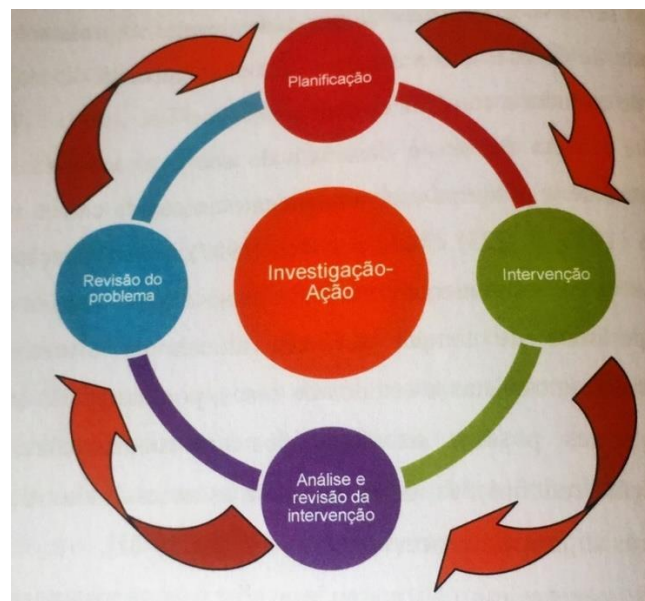


Figura 3 - Ciclo da metodologia Investigação-ação

É fundamental que o educador/professor corresponda aos seguintes princípios: planificar com flexibilidade, o que implica uma reflexão, observação e avaliação sobre as suas experiências e as experiências proporcionadas às crianças, pensando acerca do que se poderá ou não manter ou modificar; agir, mediante aquilo que observa; refletir não só sobre as experiências que propõe ao grupo de crianças/alunos, bem como as estratégias utilizadas, proporcionando, deste modo, um momento de análise crítica, sendo que o registo assume um papel relevante para a reflexão documentada; avaliar, pois os registos auxiliam a avaliação e a tomada de decisões sobre o que foi feito e o que se poderá vir a realizar; dialogar, sendo que é de extrema importância que o adulto partilhe, coopere e colabore com outros agentes do processo educativo, permitindo assim ouvir diferentes perspetivas e interpretações (Máximo-Esteves, 2008). Todo este processo é cíclico, uma vez que volta à fase inicial após finalizar todas as fases referidas anteriormente.

Em suma, nesta metodologia o professor encarna um papel mais reflexivo acerca das suas práticas, analisando-as constantemente, o que lhe possibilita não só melhorar o seu desempenho, na medida em que reflete sobre as estratégias a adotar, adequando-as ao contexto em que se encontra, como também desenvolver competências de investigação, ampliando assim os seus conhecimentos.

Ao longo do projeto, esta metodologia foi fulcral para a prática, pois facilitou a reflexão sobre as estratégias a utilizar, adaptando-as às propostas e objetivos planeados, tendo em vista as competências das crianças, no sentido de alterar e melhorar todo o processo de ensino, proporcionando assim aprendizagens diversificadas e significativas para os alunos.

Atendendo à metodologia investigação-ação, referenciada anteriormente, pretendo, com este relatório, desenvolver competências investigativas, de forma a ampliar os meus conhecimentos. Desta forma, tenho como objetivo responder à principal questão “O trabalho colaborativo promove o desenvolvimento da criatividade na criança?”.

Assim, para responder à questão de investigação, estipulei um conjunto de objetivos, que fui cumprindo ao longo do processo de estágio, onde desenvolvi a minha prática pedagógica, de modo a poder alcançar os mesmos.

3.1.1 - Objetivos de Investigação:

De maneira a orientar a minha investigação, delineei um conjunto de objetivos que serviram de estratégia para iniciar e orientar a investigação, de forma a sustentar a minha prática pedagógica. Assim, os objetivos propostos para a investigação passam por:

- Avaliar a presença de práticas colaborativas entre as crianças;
- Identificar elementos de criatividade nos tempos de trabalho colaborativo;
- Averiguar de que forma a criatividade favorece a aceitação do outro no trabalho colaborativo;
- Analisar a relação entre trabalho colaborativo e a construção de saberes da criança.

3.1.2 - Objetivos de Intervenção:

Para que a minha prática pedagógica fosse o mais eficiente possível e para que conseguisse alcançar o meu propósito, tracei um conjunto de objetivos que serviram de suporte para a minha intervenção com os grupos de crianças com quem tive a oportunidade de desenvolver este projeto. Desta forma, os objetivos de intervenção são os seguintes:

- Facultar estratégias inovadoras;
- Disponibilizar técnicas promotoras de Originalidade;
- Proporcionar recursos promotores de desafios cognitivos e (cri)ativos;
- Desenvolver o pensamento criativo através de novos “olhares” do outro e do mundo;
- Incentivar o trabalho bem feito e concluído.

3.2 – Instrumentos de Recolha de Dados

Ao longo de todo o período de estágio, preocupei-me em utilizar diferentes instrumentos de recolha de dados, de diversas naturezas, para conseguir responder à questão de investigação e avaliar o impacto do meu projeto, através da minha intervenção, com os grupos de crianças.

A recolha de dados é uma etapa imprescindível para a concretização de uma investigação, dado que “O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, são elementos que formam a base da análise” (Bogdan & Biklen, 1994, p.149).

Para uma investigação realizada segundo a metodologia de investigação-ação, “é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando” (Coutinho et al., 2009, p.373).

Neste sentido, para o desenvolvimento deste projeto, nomeadamente para a realização da presente investigação, recorri a diversos instrumentos para recolha e posterior análise de dados, tais como: observação participante; diários de bordo, notas de campo; registo de incidentes; registo fotográfico; questionário; reflexões semanais e, ainda, planificações semanais. De seguida, irei mencionar como estes instrumentos me ajudaram ao longo do meu percurso e também como irão servir de análise e avaliação deste projeto.

Iniciei cada um dos dois períodos de estágio recorrendo à observação participante como primeira fonte, já que esta “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). A observação é uma aptidão natural do ser humano, sendo que necessita de prática, de forma a focalizar a nossa atenção nos aspetos mais pertinentes e relevantes, para posterior recolha de dados. Tal como, segundo Silva et al. (2016), “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p.13). A observação foi utilizada não só como meio de compreender melhor as crianças, como também de planear atividades que respondessem aos seus interesses e necessidades, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento.

No estágio em EPE, recorri aos diários de bordo, incluindo registos descritivos acerca do que ocorreu, incluindo descrições e reflexões “Nas sequências descritivas revelam-se o detalhe e não o resumo, o particular e não o geral, o relato e não o juízo avaliativo” (Máximo-Esteves, 2008, p.89). Desta forma as minhas descrições eram pormenorizadas e não um resumo acerca do sucedido, onde incluía algumas opiniões pessoais. “As sequências interpretativas incluem interpretações pessoais, sentimentos, especulações, relações entre ideias..., isto é, um conjunto de comentários e notas pessoais. As notas podem ser de natureza teórica (relações, padrões, discrepâncias) ou de natureza prática (ideias a pôr em prática)” (Máximo-Esteves, 2008, p.89).

Já no estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico, utilizei notas de campo, registando sob a forma escrita e, sob a forma audiovisual, particularmente, o registo fotográfico. No fim de cada intervenção, registava os incidentes, caso existissem, e ainda algumas notas sobre o que observava, efetuando, desta forma, o registo-transcrição de algumas falas das crianças, sendo que transformava o discurso recolhido de forma oral para texto escrito, de modo a ter registado a autenticidade da situação vivenciada. É de destacar que para sustentar essas notas de campo, utilizava como recurso, na maioria das vezes, fotografia, para ter os dois registos, o escrito e o visual. Estes dois tipos de registo, foram suportes essenciais para todo o trabalho de planificação e avaliação das atividades. No fim da implementação do projeto e como forma de o avaliar, disponibilizei um questionário às crianças, de forma a responderem a algumas questões sobre o tema em estudo, para efetuar uma posterior reflexão e avaliação do projeto.

No final de cada semana, em estágio, realizava uma reflexão semanal, uma vez que “é necessário rever as notas de observação e os comentários à margem para elaborar as primeiras interpretações e pesquisar padrões” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Estas reflexões também serviram de registo para o planeamento de futuras atividades e foram um instrumento de autoavaliação, assim sendo constituíram as planificações das intervenções que fui realizando com as crianças, de forma a atender aos seus interesses e necessidades.

Por fim, destaco e dou igualmente relevância às reuniões de supervisão, uma vez que se constituíram num ato de conversação intencional e orientado, desta forma tive a oportunidade de ter uma professora, no papel de me orientar, esclarecendo-me dúvidas e dando-me opiniões e conselhos, tendo em vista uma melhor ação pedagógica da minha parte. Também foram importantes as pequenas reuniões, por vezes diárias, com a educadora e professora cooperantes, de forma a esclarecer algumas dúvidas e a efetuar um balanço acerca da minha intervenção.

CAPÍTULO IV: PLANO GERAL DA INTERVENÇÃO

Este quarto capítulo, numa primeira parte tem como objetivo dar a conhecer as principais atividades, desenvolvidas no âmbito do projeto de intervenção, consideradas as mais importantes, uma vez que se consegue retirar dados pertinentes para uma posterior análise. Já numa segunda parte deste capítulo, é importante analisar os dados recolhidos das atividades desenvolvidas na prática, de forma a aliar a teoria abordada já no capítulo II com a prática desenvolvida nos contextos de estágio.

4.1 - Descrição das Atividades

4.1.1 - Atividades de Intervenção em Educação Pré-Escolar

Para desenvolver um projeto com o grupo de crianças em EPE, foi organizado um plano que constitui um ciclo de Observação/Registo - Planeamento - Avaliação/Reflexão, para assim conseguir adequar o planeamento da minha ação pedagógica, de forma a atender aos interesses e necessidades do grupo de crianças, com vista a melhorar a qualidade da resposta educativa. Segundo Silva et al. (2016), "... a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas" (p.11).

A primeira fase, que diz respeito à observação, foi dividida em duas partes, sendo que inicialmente me preocupei em descobrir e compreender o contexto de intervenção pedagógica, uma vez que o meu foco era observar o grupo de crianças, bem como o espaço onde estas se encontravam inseridas e também os materiais que tinham à sua disposição. Posteriormente, a observação foi direcionada para a compreensão do quotidiano deste grupo de crianças, sendo que era importante observar a gestão da rotina diária; as atividades que o grupo desempenhava ao longo do seu dia; as áreas que eram mais e menos frequentadas; as relações estabelecidas e, por fim, as propostas de trabalho da educadora para este grupo. De acordo com Silva et al.(2016), "Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação" (p.13). Nesta fase verifiquei que o trabalho colaborativo acontecia, muitas vezes, em trabalhos de grupo, então o meu objetivo passou por aproveitar essa competência das crianças, de trabalharem em grupo, e identificar elementos de criatividade nos tempos de trabalho colaborativo.

Após a observação, senti a necessidade de estabelecer um diálogo mais direcionado para as ideias que fui registando da observação, de forma a tentar perceber ao que mais gostavam de brincar na sua

sala. Assim, as questões foram sobretudo: “Em que área gostam mais de brincar?”; “Ao que brincam normalmente?”; “O que fazem nas vossas brincadeiras?” e “Vocês brincam ao que gostavam de ser quando forem mais crescidos?”. Através da observação com o auxílio do registo e do diálogo estabelecido com o grupo de crianças, cheguei à conclusão de que a grande maioria das crianças, deste grupo, brincam nas áreas faz de conta e brincam a representar um mundo melhor, com o que sonham vir a fazer ou até mesmo ser. Assim sendo, de forma a articular o projeto educativo da sala: “Educar para a sustentabilidade” e atender aos interesses e necessidades deste grupo, chegamos à ideia de construir um castelo, através de materiais recicláveis, de forma a que as crianças continuassem a brincar ao faz de conta, “...um jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos” (Silva et al., 2016, p.52). O castelo acaba por representar os sonhos, a imaginação, o mundo encantado deste grupo de crianças.

A segunda fase refere-se ao planeamento e, após o diálogo e a ideia do grupo de crianças, começamos a planear o que o grupo queria ou gostava de fazer para conseguirmos construir o Castelo. Assim, surge o registo com as ideias iniciais do grupo (**Figura 4**).



Figura 4 - Desenhos com as ideias iniciais das crianças

No fim do grupo fazer as suas representações, através do desenho, sobre o que queriam elaborar para a realização do castelo, anotei nos seus desenhos as suas ideias e, no fim, em diálogo em grande grupo, mencionei as ideias que eram comuns. Em muitos dos desenhos, surgiu a ideia de um jardim e, ao questionar o grupo, todos foram de acordo em construir um jardim ao lado do castelo, que iria ser construído no terraço, uma vez que a porta do mesmo ficava no local onde iríamos construir o Castelo. Assim, conseguimos re(criar) uma das áreas da sala.

O projeto desenvolvido no contexto de intervenção em EPE contou com a construção de um castelo, onde se realizaram atividades como: a construção de uma porta, uma bandeira, um armário, uma árvore de natal e um presépio e, ainda, com a concretização de um jardim, sendo que as atividades elaboradas para a sua realização foram: relva, flores, um canteiro, um espantalho, uma estufa, um banco e uma fonte. Seguidamente, são apresentados alguns dos desenhos que representam o projeto realizado com este grupo de crianças (Figura 5).



Figura 5 - Desenhos com as representações finais do projeto

Devido à diversidade de atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, apenas irei descrever três atividades que considero serem as mais relevantes relativamente ao contributo que deram não só para a promoção e desenvolvimento de competências e atitudes colaborativas e criativas, como também para o âmbito do estudo.

4.1.1.1 - 1ª Atividade: A Porta do Castelo

Esta atividade foi desenvolvida em pequenos grupos de trabalho. As crianças eram chamadas, à vez, para realizar uma das ideias, de forma a conseguirmos concretizar o projeto. A primeira ideia, que quase todos os grupos de crianças desenharam, para realizar o seu castelo, foi a de construírem uma porta que permitisse o acesso ao mesmo.

Cada grupo de trabalho, numa fase inicial, era desafiado a planear como poderiam construir a ideia que se pretendia. Neste caso, através de um diálogo comigo, o grupo respondeu a algumas questões, como por exemplo: “O que queremos fazer?”, “Como vamos fazer?”, “Que materiais vamos utilizar?”, “Quem faz o quê?”, entre outras que os fez refletir e arranjar ideias para conseguirem criar uma porta.

A seguinte fase dizia respeito ao executar/agir, neste caso, o grupo de crianças teve a ideia de aproveitar umas caixas de cartão, que tinham sido utilizadas para a primeira atividade do projeto, onde estiveram a guardar o lixo que traziam de casa, de forma a reaproveitar os materiais e, assim, ir ao encontro do projeto educativo da sala “Educar para a sustentabilidade”. O grupo começou por pegar nas caixas de cartão e fechá-las, com fita-cola, de forma a criar um cubo (**Figura 6**).



Figura 6 - Processo de construção da 1ª Atividade: Porta do Castelo

De seguida, começaram a empilhar as caixas (**Figura 7 e Figura 8**) para formar três colunas e ligá-las, para assim obterem uma porta em forma de arco.



Figura 7 - Processo de construção da 1ª
Atividade: Porta do Castelo

Figura 8 - Processo de construção da 1ª
Atividade: Porta do Castelo

Uma das crianças deste grupo partilhou a ideia de fazerem uns retângulos (**Figura 9**) para colocar na coluna que iria ficar no topo, de forma a ficar parecido com um castelo.



Figura 9 - Processo de construção da 1ª
Atividade: Porta do Castelo

Assim surgiu a oportunidade de falarmos acerca dos castelos e as partes que o constituem. Antes de juntarem as três colunas de caixas, este grupo de trabalho, deparou-se com uma dificuldade e conseguiram chegar à conclusão que era melhor pintar as caixas antes de estarem no lugar. Discutiram como queriam pintar e depois, à vez, pintaram as três colunas (**Figura 10**). No fim, foi só levantar as três colunas que já estavam prontas, com a minha ajuda, e colocar no sítio escolhido, previamente, em grande grupo (**Figura 11**).



Figura 10 - Processo de construção da 1ª
Atividade: Porta do Castelo



Figura 11- Processo de construção da 1ª
Atividade: Porta do Castelo

Era visível o trabalho colaborativo neste grupo de crianças que, além de distribuírem tarefas para a concretização do resultado pretendido, ajudavam os elementos do grupo que tinham mais dificuldades. O que não se tornou tão observável foi o diálogo entre eles, de forma a trocarem ideias e a resolverem algum problema que surgisse, tendo a necessidade do apoio de um adulto quer ao nível do diálogo, quer na execução de alguma tarefa mais complicada. Deste modo, um dos meus principais objetivos, durante a realização de todo o projeto, passou pela demonstração da importância do diálogo entre os membros de um grupo e a importância do mesmo para a finalização de uma tarefa em grupo.

4.1.1.2 – 2ª Atividade: A Bandeira do Castelo

Como aconteceu na primeira atividade, mencionada anteriormente, foram escolhidas algumas crianças, tendo em conta as crianças que ainda não tinham participado, para formar um pequeno grupo de trabalho e, desta forma, concretizar a terceira ideia do projeto - a bandeira do castelo.

Antes de iniciarem o trabalho, estabelecia sempre uma conversa com o grupo, para que este refletisse acerca da ideia que iriam realizar. Assim sendo, fazia com que identificassem a ideia, como queriam que ficasse a sua ideia, que materiais precisavam e como iriam trabalhar em grupo. Posteriormente, começavam a procurar os materiais (Figura 12) e começavam a projetar como queriam que ficasse (Figura 13) a sua ideia.



Figura 12 - Processo de construção da 2ª
Atividade: Bandeira

Figura 13 - Processo de construção da 2ª
Atividade: Bandeira

No fim, distribuíam funções (Figura 14 e Figura 15) e todos se ajudavam mutuamente para conseguirem alcançar o seu objetivo final (Figura 16).



Figura 14 - Processo de construção da 2ª
Atividade: Bandeira



Figura 15 - Processo de construção da 2ª
Atividade: Bandeira



Figura 16 - Processo de construção da 2ª
Atividade: Bandeira

De forma a termos conhecimento de quem já teria participado, que grupos se teriam formado e, ainda, que ideias já estavam concretizadas, surgiu a ideia de colocarmos na parede do castelo, uma tira de papel cenário, para assim criarmos um jornal com todas estas informações pertinentes (Figura 17).



Figura 17 - Processo de construção da 2ª
Atividade: Bandeira

É de realçar que algumas crianças do grupo, após a minha observação acerca da importância do diálogo, esforçavam-se em comunicar mais com os colegas, para assim conseguirem não só se ajudarem como também trocaram ideias para obterem o produto final.

4.1.1.3 - 3ª Atividade: As Flores do Jardim

Esta atividade já consistia em criar flores para decorar o jardim do castelo. Assim, o pequeno grupo de trabalho, como já era habitual, delineavam o que queriam fazer, como queriam fazer, de que materiais iriam precisar e como distribuíam as tarefas pelos membros do grupo. Após terem conversado entre todos começaram por ver que matérias tinham no armário do castelo, atividade realizada anteriormente, ou nos armários da sua sala, onde a educadora guardava alguns materiais (Figura 18).

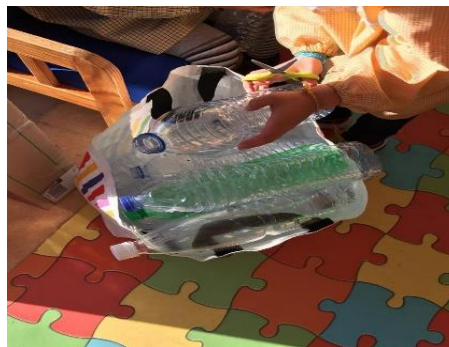


Figura 18 - Processo de construção da 3ª Atividade: Flores do Jardim

Em pequeno grupo iam surgindo ideias que começavam a partilhar uns com os outros, até chegarem à conclusão de que iriam utilizar garrafas de plástico, mas ainda não saberiam bem como executar. Após várias tentativas e com a minha ajuda, conseguiram encontrar uma forma fácil e que fizesse com que as garrafas parecessem flores (Figura 19 e Figura 20).



Figura 19 - Processo de construção da 3ª Atividade: Flores do Jardim

Figura 20 - Processo de construção da 3ª Atividade: Flores do Jardim

Em conversa, duas das crianças sugeriram aproveitar uma parte da garrafa que sobrava para fazerem de vaso. Então, colocaram paus nas flores (**Figura 21**) para colocarem dentro dos vasos, mas o grupo verificou que estas caíam facilmente, então tinham de resolver mais um problema que tinha surgido.



Figura 21 - Processo de construção da 3ª Atividade: Flores do Jardim

Nesta fase, verifiquei que existiu uma grande evolução nas conversações, pois a maioria das crianças já comunicava e participava mais do que no início do projeto, sendo que em conjunto conseguiram chegar à resolução de problemas como, neste caso, o de pôr terra nos vasos, para as flores não caírem. Como não tinham terra, lembraram-se da areia (**Figura 22**), que se encontrava no recreio e, assim conseguiram encontrar uma solução, para que desta forma, conseguissem finalizar as flores para colocarem no jardim (**Figura 23**).



Figura 22 - Processo de construção da 3ª Atividade: Flores do Jardim



Figura 23 - Processo de construção da 3ª Atividade: Flores do Jardim

A última fase deste ciclo, delineado no início do estágio, será abordada no ponto 4.2, onde se irá proceder à análise e tratamento dos dados recolhidos, através das atividades acima mencionadas, bem como à avaliação do projeto de investigação.

4.1.2 - Atividades de Intervenção em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Como no contexto educativo anterior, este também integrou as fases de Observação/Registo - Planeamento - Avaliação/Reflexão. Sendo a primeira fase do estágio a de observação, tentei, de forma a dar continuidade ao projeto desenvolvido com o outro grupo de crianças, encontrar elementos de criatividade ou trabalho colaborativo. Durante o período de observação deparei-me com um grupo de crianças bastante criativas nas tarefas que realizavam, sobretudo na área da Expressão Plástica, mas não verifiquei nenhum momento de trabalho em grupo, logo este grupo de crianças não tinha contacto com o trabalho colaborativo.

Assim sendo, o meu objetivo com este grupo de crianças passava por trabalhar em pequenos grupos, de forma a promover o trabalho colaborativo, sendo que nunca esqueci de atender aos seus interesses e necessidades, nem do projeto educativo desenvolvido na sala: “Vivemos numa Casa Comum” que acaba por ir ao encontro do projeto educativo do contexto anterior. Assim, torna-se importante, ao lecionar novos conteúdos de diversas áreas, promover atitudes sustentáveis no grupo de crianças, o que também acabou por acontecer com o grupo de crianças anterior.

Como aconteceu com o outro grupo de crianças, senti a necessidade de estabelecer um diálogo com as crianças acerca do evidenciado e todo o grupo quando confrontado com ideias acerca da forma de trabalho, mostraram bastante interesse em trabalhar em pequenos grupos.

Chegada a fase de planear, esta foi um pouco diferente em relação ao outro contexto de estágio, uma vez que neste ciclo é necessário acompanhar os conteúdos a lecionar. Desta forma, numa fase inicial preparava as aulas, tendo em conta os novos conteúdos, sendo que interligava as diversas áreas e, ainda, atender ao trabalho em pequenos grupos. Numa fase posterior, em conversação com a professora cooperante, esta mostrou interesse em que eu a ajudasse a preparar a turma para as provas de aferição. Assim sendo e, atendendo ao pedido da professora, à temática em estudo – trabalho colaborativo e criatividade e, ainda, aos interesses e necessidades das crianças, consegui que o projeto se adaptasse ao solicitado. Desta forma, preparei a turma para uma das partes das provas de aferição, quer a de Português e Estudo do Meio, com a necessidade deste grupo melhorar as suas capacidades de interpretação, compreensão e escrita, quer a de Matemática e Estudo do Meio, através das experiências.

Dado que desenvolvi diversas atividades, no âmbito do projeto de intervenção, menciono apenas três das que melhor retratam o objetivo deste estudo.

4.1.2.1 – 1ª Atividade (30/04/2019)

- Manhã: Analisa o Cartaz!

Esta foi a primeira atividade realizada no âmbito da preparação da turma para as provas de aferição, solicitado pela professora cooperante e atendendo aos interesses e necessidades da turma, como já explicado anteriormente. Esta foi realizada na parte da manhã, uma vez que ao longo das semanas de intervenção reparei que o grupo estava mais calmo e mais focado neste período do dia. Antes de se iniciar a atividade, eram escolhidos os grupos e, nesta atividade, os grupos formaram-se segundo os seus gostos, nomeadamente a cor que cada criança preferia entre as cinco cores de cartolinas disponíveis (Figura 24).



Figura 24 - Distribuição dos papéis na atividade sobre a análise do cartaz

Numa primeira fase e de forma a que o grupo de crianças fosse capaz de interpretar um cartaz, recorri a um diálogo aberto e flexível, para que os alunos conseguissem chegar ao objetivo pretendido, através de algumas questões, como por exemplo: “O que é um cartaz?”; “Que tipos de cartazes conheces?”; “Qual é o objetivo de um cartaz?”; “Qual a função dos cartazes?” e “Qual a importância dos cartazes na vida das pessoas?”. Após o diálogo, surgia o momento de cada grupo de trabalho ler e analisar, em conjunto, o cartaz em estudo. O objetivo era que todos os grupos conseguissem anotar as ideias retiradas do cartaz à medida que iam analisando o mesmo, para que no fim todos os grupos partilhassem as suas ideias com os restantes colegas. Depois de realizada a partilha de ideias entre todos os grupos, era tempo de responder às perguntas de interpretação acerca do cartaz. Durante o trabalho de grupo autónomo, eu circulava pelos grupos de forma a ouvir as suas conversas e efetuar algumas anotações acerca do modo como estes trabalhavam em conjunto. No fim, de todos os grupos terminarem o seu trabalho, corrigíamos oralmente e, sobretudo, partilhávamos ideias diferentes ao longo de toda a ficha.

Para finalizar esta parte da atividade, respeitante à área de Português e Estudo do Meio, interliguei outra área, a das Expressões Plásticas, de forma a prepará-los para a prova de aferição, mas essencialmente corresponder a um interesse comum da turma. Os grupos de trabalho foram desafiados a escolher um tema a seu gosto, dentro da temática do projeto educativo da sala, e a elaborarem o seu cartaz, sendo que o principal objetivo, além do trabalho em grupo, era identificar elementos de criatividade nos tempos de trabalho colaborativo (**Figura 25**).



Figura 25 - Resultado do trabalho em grupo

- **Tarde: Experiência sobre Flutua ou Afunda**

No período da tarde, era o momento de dar atenção às atividades experimentais, um gosto também comum desta turma. Já com os grupos formados, durante o período da manhã, era altura de iniciar a experiência acerca da flutuação.

Numa fase inicial, era efetuado o levantamento do conhecimento prévio dos alunos acerca da temática em questão, recorrendo a um diálogo aberto, com perguntas tais como: “O que é uma experiência?”; “O que quer dizer flutuar?”; “Que objetos flutuam?”; “O que quer dizer afundar?”; “Que objetos afundam?”; “Achas que um objeto mais pesado afunda ou flutua? Porquê?”; “Achas que a forma e o volume influenciam para um objeto afundar ou flutuar?”, entre outras. Seguidamente, pedi a algumas crianças, de diferentes grupos de trabalho, que pegassem em objetos presentes na sala, para que todos os colegas do seu grupo, dessem a sua opinião, sobre se o objeto flutua ou afunda. No fim, o grupo tinha de chegar a uma conclusão unanime e teriam de ser capazes de justificar a opção.

Numa segunda fase, era o momento de realizar a experiência e, primeiro questionava os grupos que objetos estavam presentes para a realização da experiência, depois pedia a cada grupo que registasse que objeto, dos que se encontravam presentes, achavam que ia flutuar e afundar, para

posteriormente confrontarem as suas ideias iniciais com as observadas ao longo da realização da experiência (Figura 26).



Figura 26 - Distribuição dos papéis na atividade sobre a experiência flutuação

Para realizar a experiência chamava uma criança, escolhida ao acaso, para mostrar aos colegas o que realmente acontecia aos objetos. Para terminar, cada grupo de trabalho registava as conclusões que tinham retirado acerca da flutuação. É de realçar que tinha presente uma balança para que os alunos, caso necessitassem, efetuassem as pesagens dos objetos, de forma a auxiliar nas conclusões que terão de chegar, ou seja, que o peso, por si só, não determina se o objeto afunda ou flutua (Figura 27).

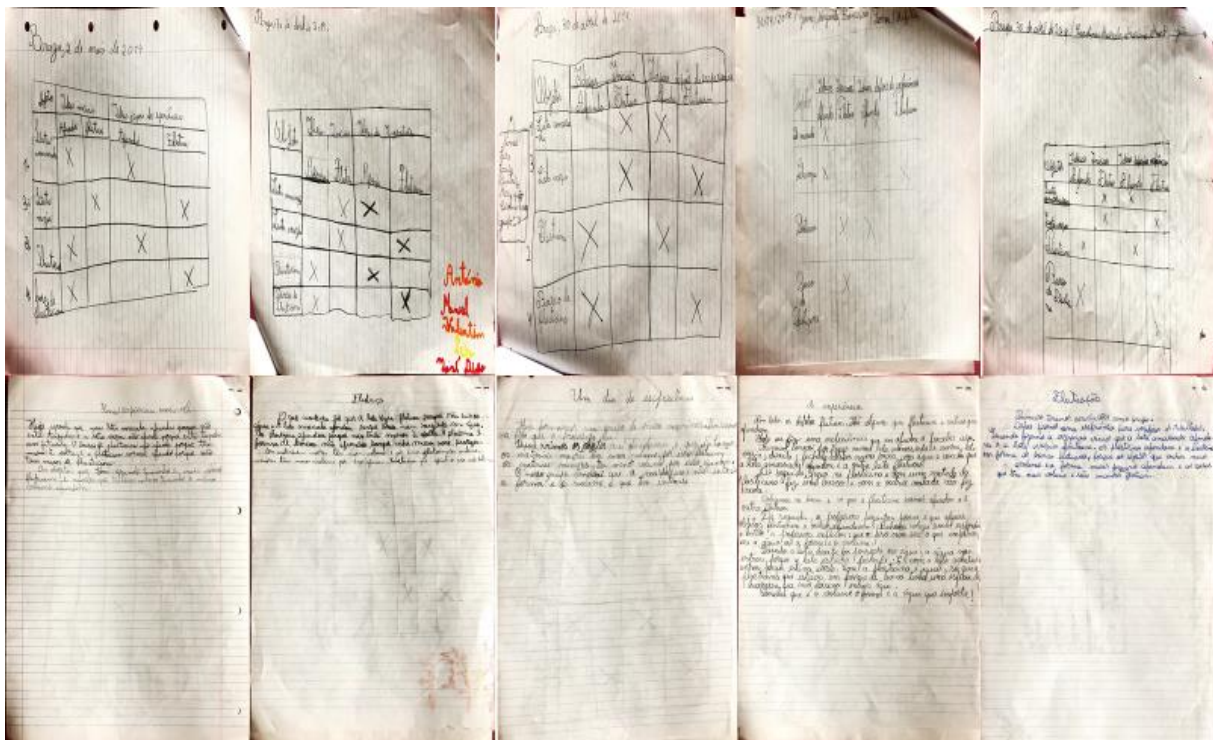


Figura 27- Resultado do trabalho em grupo

4.1.2.2 – 2ª Atividade (07/05/2019)

- **Manhã: Leitura e Interpretação de um Texto**

Como já referido na atividade anterior, esta atividade da área Português e Estudo do Meio, era realizada na parte da manhã, devido à calma e atenção da turma ao longo da manhã.

De forma a dar início à atividade, era necessário formar os grupos e, neste dia, os grupos foram formados segundo um líder. Escolhi cinco crianças que se destacavam por vários motivos, e estas teriam de escolher um colega mencionando que característica é que esse colega possuía, de forma a contribuir para o trabalho do seu grupo. Observei que as crianças não escolheram por amizades, uma vez que os grupos se encontravam equilibrados em todos os níveis, e por serem heterogêneos. É de realçar que à medida que o tempo avançava, as crianças tinham cada vez mais a noção da constituição dos grupos e da importância do trabalho em grupo para o processo de ensino e aprendizagem. Inicialmente, estabeleci um diálogo aberto com os grupos de trabalho acerca da importância da interpretação dos textos e também fiz com que os grupos partilhassem ideias/truques que ajudassem os colegas com mais dificuldades a melhorar a sua interpretação. Após o diálogo, os grupos trabalhavam em conjunto, de forma a melhorarem as suas capacidades e, desta forma, conseguirem alcançar o objetivo da ficha, ou seja, ter as respostas todas certas, uma vez que se encontravam a trabalhar de forma colaborativa (**Figura 28**). Durante o período de trabalho, eu circulava pela sala, para observar e retirar apontamentos sobre os seus diálogos, sobre a maneira como estes se comportavam em grupo e como era o seu modo de trabalho.



Figura 28 - Distribuição dos papéis na atividade sobre a leitura e interpretação de um texto

No fim da ficha, encontrava-se uma pergunta que interligava mais uma área de conteúdo, a das Expressões Plásticas, sendo que o objetivo desta pergunta era que cada grupo trabalhasse a sua imaginação e criatividade, em conjunto, de forma a inventar um animal novo (Figura 29), ou seja, que não fosse a imposição de um dos elementos do grupo. Quando todos os grupos terminavam a ficha, era sempre feita uma correção em grande grupo e oralmente, para não só obterem as respostas corretas, mas sobretudo para trocarem ideias e opiniões acerca da temática em causa.



Figura 29 - Resultado do trabalho em grupo

- Tarde: Experiência sobre o Volume

Na parte da tarde, as atenções eram viradas para as experiências, sendo que, neste caso, a turma tinha de adquirir conhecimentos acerca do volume. Com os grupos já formados e, como já era habitual, antes de iniciar qualquer atividade, era estabelecido um diálogo, recorrendo a várias questões, como: “O que é o volume?”; “Os objetos com maior volume ocupam mais espaço?”; “ Os objetos com maior volume afundam ou flutuam?”, entre outras, em que as crianças participavam ativamente com as suas ideias/opiniões, de forma a efetuar-se o levantamento das suas conceções prévias. Depois do diálogo era o momento do trabalho em grupo, onde cada grupo trabalhava de forma autónoma e só recorria à minha pessoa em último recurso. Este momento de trabalho era importante para os grupos chegarem a conclusões sobre a temática. Como era habitual, eu circulava pela sala de forma a observar e registar o que achasse pertinente acerca do modo de trabalho dos grupos. No fim, era chegado o momento da partilha de respostas, ideias e opiniões sobre a ficha realizada. Por fim, depois das devidas partilhas de ideias e correções, os grupos tiveram a oportunidade de realizar a experiência, em conjunto, para verificarem que objeto da sala, que tinham escolhido, é que tinha mais volume. Desta forma, e como na ficha de trabalho, os alunos puderam recorrer a um copo com água para verificar se as suas ideias iniciais estavam corretas, para partilharem a sua experiência com os restantes grupos (Figura 30).



Figura 30 - Distribuição dos papéis na atividade sobre a experiência volume

De modo a sistematizar os conteúdos abordados neste dia, os grupos de trabalho elaboraram um texto acerca da experiência, onde efetuaram a sua descrição e referiram quais as conclusões retiradas, ou seja, o que aprenderam com esta experiência, de forma a que todos os grupos partilhassem as suas ideias acerca da atividade desenvolvida (Figura 31).

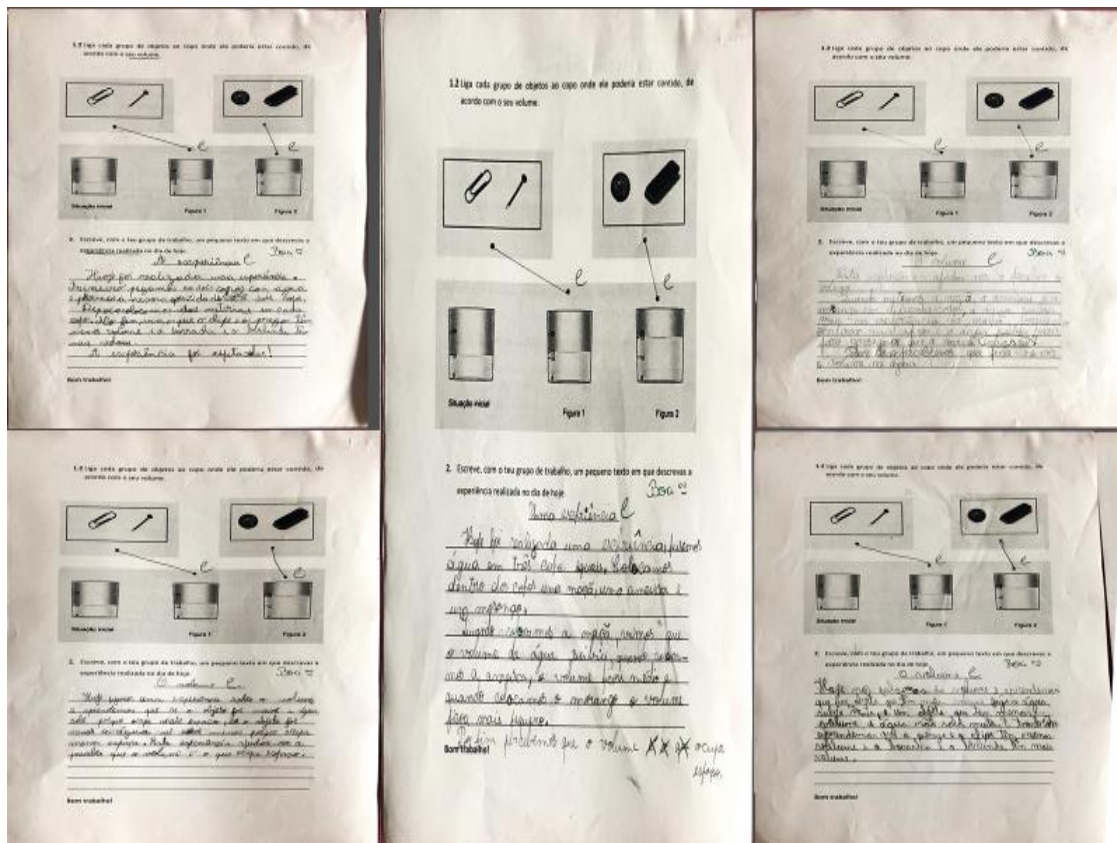


Figura 31 - Resultado do trabalho em grupo

4.1.2.3 – 3ª Atividade (14/05/2019)

- Manhã: Leitura e Interpretação de um Texto

Como acontecia nas atividades precedentes, iniciava as intervenções com a área de Português e Estudo do Meio, mais concretamente pela leitura e interpretação, pois era o que funcionava melhor com este grupo de crianças. A primeira tarefa do dia era a formação dos grupos e estes foram constituídos por um jogo, onde cada criança tinha um pedaço de uma palavra, relacionada com a experiência que iríamos realizar à tarde e tinham de formar as palavras para constituírem um dos cinco grupos de trabalho. Após a constituição dos grupos, era chegado o momento de cada um deles trabalhar de forma

autônoma. Ao circular pela sala para observar e anotar algumas informações pertinentes para um posterior estudo, verifiquei que em todos os grupos existiam estratégias para melhorar a sua interpretação (sublinhar ideias principais do texto, ler as perguntas e reler o texto, sublinhar o que é pedido em cada pergunta, entre outras). Depois do trabalho em conjunto, era essencial o momento de correção em grande grupo, mas sobretudo da partilha/troca de ideias entre os diferentes grupos (Figura 32).



Figura 32 - Distribuição dos papéis na atividade sobre leitura e interpretação de um texto

Como o texto de hoje abordava o tema das estações do ano, decidi dividir as crianças consoante os seus aniversários, de forma a que os grupos formados fossem de acordo com as quatro estações do ano. No fim, todos os grupos tiveram de (re) criar a árvore alusiva à estação do ano em que celebram o seu aniversário (Figura 33). O objetivo desta atividade é, além de verificar se todas as crianças têm conhecimento acerca da temática, saber se todos os grupos conseguem identificar algumas características da sua estação do ano. No final da realização de cada árvore, desafiei os alunos, em grande grupo, a refletir sobre as alterações climáticas e questionar acerca dessas alterações, se o ser humano é culpado, o que se tem feito para acontecer essas alterações e o que podemos fazer para modificar isto, enquanto cidadãos exemplares, sendo que, desta forma, consegui, ainda, interligar mais uma área a do Desenvolvimento e Cidadania.



Figura 33 - Resultado do trabalho em grupo

- Tarde: Experiência sobre Solúvel e Insolúvel

No período da tarde foi altura de regressarem aos grupos iniciais, que tinham sido formados através de pedaços de palavras que serviram de pistas para a experiência, a realizar, desta vez, acerca da temática solubilidade.

O levantamento de concepções prévias, desta vez foi um pouco diferente, uma vez que não o iniciei com um diálogo aberto, mas sim com a primeira pergunta da ficha de trabalho, onde pedia que cada grupo discutisse os conceitos presentes e escrevessem uma pequena definição para os mesmos. Após isto, todos os grupos estabeleceram um diálogo onde partilhavam e trocavam ideias, para conseguirem, em grande grupo, chegar a uma definição final, de forma a que eu registasse no quadro e, posteriormente, verificarmos se se encontrava correto ou errado. No fim, todos os grupos, depois de esclarecidos, começaram o seu trabalho de descoberta, de forma autónoma, acerca da temática em estudo. Primeiramente, era pedido aos grupos que fizessem uma previsão e, após a partilha/troca de ideias, chegassem a um consenso para conseguirem preencher a tabela onde era pedido que referissem que materiais eram solúveis ou insolúveis. No fim, todos os grupos tiveram a oportunidade de realizar a experiência para confrontarem as suas ideias iniciais com o observado ao longo da execução da experiência (Figura 34).



Figura 34- Distribuição dos papéis na atividade sobre a experiência dissolução

De forma a sistematizar os novos conteúdos, os grupos tiveram a oportunidade de preencher uns espaços, em branco, com as palavras que achassem mais indicadas, para assim chegarem às conclusões desta atividade experimental sobre a dissolução de alguns materiais em água. Para finalizar, desafiei todos os grupos, de trabalho, a escreverem um pequeno texto, onde relatassem a experiência realizada para que pudéssemos partilhar uns com os outros as ideias elaboradas (Figura 35).

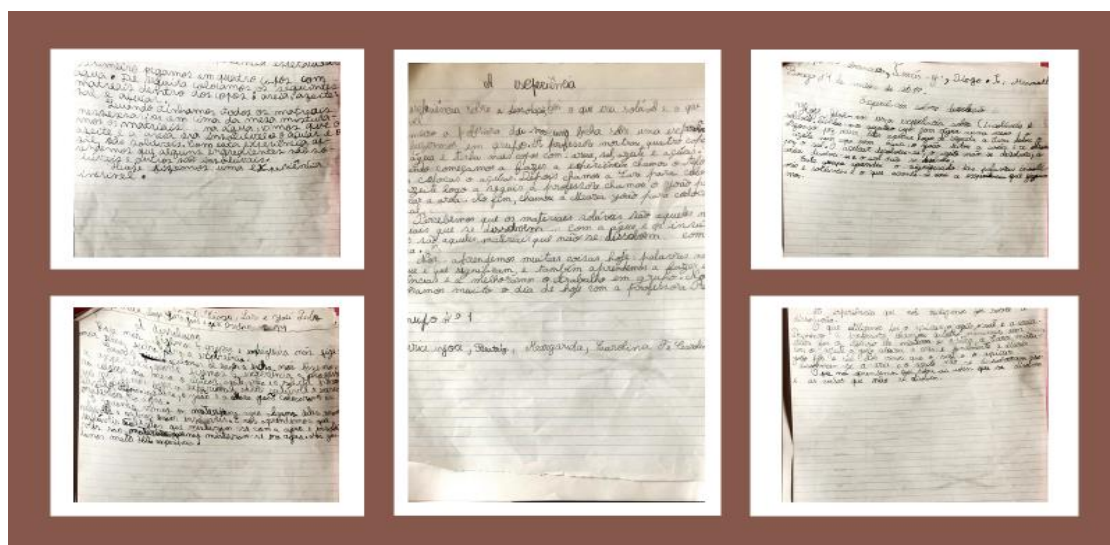


Figura 35 - Resultado do trabalho em grupo

É de realçar que neste tipo de projetos é fundamental o momento de reunião no fim de cada atividade, ou seja, no fim do trabalho realizado em pequenos grupos, existia uma conversação com todos os grupos, para se discutir e refletir acerca da postura de cada um dos seus membros, propor estratégias para melhorar o que não correu tão bem e verificar se os objetivos do grupo foram ou não cumpridos. Estes momentos tinham como objetivo a reflexão por parte de todos os membros dos grupos acerca da sua postura e do desenvolvimento das atividades.

Por fim, no que diz respeito à fase de avaliação/reflexão, esta será referida no ponto 4.2, de forma a ser efetuada uma análise e tratamento dos dados recolhidos, nas atividades aludidas previamente, bem como uma posterior avaliação do projeto de investigação feita com esses mesmos dados.

4.2 - Análise dos Dados Recolhidos

Neste ponto será apresentada a análise e tratamento de dados recolhidos junto dos alunos. Como já supracitado anteriormente, o tema do projeto de intervenção surgiu a partir das observações participantes, bem como dos interesses e necessidades dos grupos de crianças. A investigação foi assim desenvolvida com o intuito de tentar perceber se o trabalho colaborativo promove o desenvolvimento da criatividade na criança. Foram ainda definidos alguns objetivos de investigação de forma a auxiliar a descoberta de respostas, sendo elas: avaliar a presença de práticas colaborativas entre as crianças; identificar elementos de criatividade nos tempos de trabalho colaborativo; averiguar de que forma a criatividade favorece a aceitação do outro no trabalho colaborativo e, por fim, analisar a relação entre trabalho colaborativo e a construção de saberes da criança.

4.2.1 – Análise dos Dados em Educação Pré-Escolar

No que concerne ao grupo de crianças do Pré-Escolar apurei, através da observação participante, que as crianças trabalhavam muitas vezes em pequenos grupos, onde por vezes se ajudavam e partilhavam ideias. Decidi, portanto, aproveitar esta competência das crianças, de trabalhar em grupo, e investigar elementos de criatividade nos tempos de trabalho colaborativo, pois verifiquei que a maioria das crianças ainda se encontra a desenvolver essa competência de criar, produzir ou inventar coisas novas, porque ainda se encontram no início da sua educação.

Desta forma estabeleci um diálogo, com o grupo, de forma a compreender o que cada criança gostava mais de brincar dentro da sua sala. Assim, a questão principal era “Em que área gostam mais de brincar?”, de forma a verificar os gostos deste grupo de crianças. O gráfico abaixo representa as respostas dadas pelas vinte e cinco crianças desta sala de 4/5 anos.

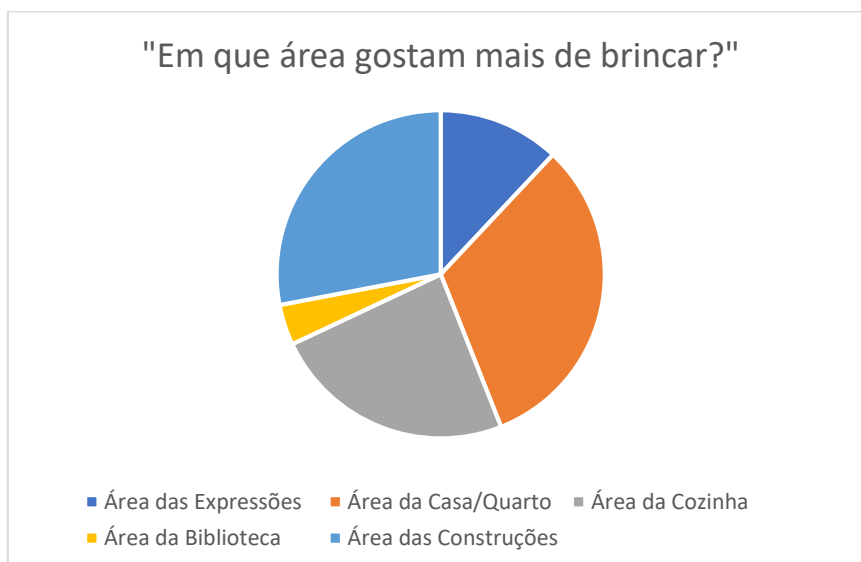


Gráfico 1 - Área preferida do grupo de crianças

Com este gráfico circular, podemos apurar que são essencialmente três as áreas preferidas deste grupo de crianças, sendo a área da casa/quarto a primeira, depois a das construções e, logo a seguir, a área da cozinha. As menos preferidas são a da biblioteca e a das expressões plásticas/pintura.

Recorrendo à observação participante, ao registo e ao diálogo, cheguei à conclusão de que a grande maioria das crianças deste grupo brincam nas áreas de faz de conta. Assim sendo, e tendo em conta o projeto educativo da sala: “Educar para a sustentabilidade”, os interesses e necessidades do grupo e, ainda, o trabalho colaborativo e a criatividade, objeto de estudo, chegamos à ideia de construir um castelo, através de materiais recicláveis, de forma a que as crianças continuassem a brincar ao faz de conta e, assim, pudessem desenvolver a sua criatividade através do trabalho em colaboração.

A primeira tarefa deste grupo de crianças era desenhar, por grupos, um projeto de como queriam o seu castelo. Neste momento verifiquei que a maioria dos desenhos de cada grupo era semelhante, pois observava que as crianças trocavam ideias e, desta forma, os seus desenhos ficavam parecidos. Este grupo de crianças começava a perceber que o trabalho em grupo depende de competências colaborativas, como a partilha de ideias, o ouvir o outro e o respeito pelas ideias do outro. Tal facto pode ser constatado através de um diálogo que, posteriormente, registei:

A7: “O castelo devia ser grande.”

A15: “Sim, maior que nós para cabermos lá.”

A18: “Devia ter um jardim, não acham?”

A2: “Eu também acho, com flores e um espantalho.”

A23: “E uma fonte.”

As crianças, ao desenharem, além de trabalharem competência colaborativas acima mencionadas, de forma não intencional, conseguiam também trabalhar uma outra competência, que para algumas crianças ainda não se encontrava tão desenvolvida, a da comunicação. No fim da elaboração dos desenhos e da partilha de ideias em grande grupo, acerca da construção do castelo, surgiu fazer-se também um jardim.

Durante toda a realização do projeto, vários grupos de crianças, iam construindo uma das ideias que foi definida, previamente, e eu fui recolhendo fotografias e registando algumas falas ou acontecimentos entre as crianças, para posteriormente analisar desses mesmos dados.

Com a construção do castelo intitulado por “Apanhador de Sonhos”, foi bem evidente a presença de práticas colaborativas entre as crianças, como a entreaajuda; a partilha/troca de ideias/opiniões; o respeito pelas ideias/opiniões dos outros e a resolução conjunta de problemas, ao longo de todo o projeto de forma a conseguirem concretizar cada uma das ideias e assim chegarem ao produto final pretendido. É de realçar que, por vezes, alguns grupos de crianças precisavam de auxílio, da minha parte, uma vez que são crianças que se encontram, ainda, a desenvolver a sua autonomia. Desta forma, seguem algumas das muitas imagens que comprovam o trabalho em colaboração entre os membros do grupo ao longo de todo o projeto (Figura 36, Figura 37, Figura 38, Figura 39 e Figura 40).



Figura 36 - Trabalho em colaboração

Figura 37 - Trabalho em colaboração

Figura 38 - Trabalho em colaboração

Figura 39 - Trabalho em colaboração

Figura 40 - Trabalho em colaboração

A **Figura 41** e a **Figura 42** comprova um dos momentos iniciais do projeto – a construção da porta do castelo, onde as crianças que estavam a fechar as caixas se depararam com a dificuldade de não conseguirem realizar a tarefa sozinhas, então umas crianças pediram a ajuda de um outro colega e outras crianças nem precisaram de pedir ajuda, porque os colegas prontificaram-se logo a ajudar.



Figura 41 - 1ª Atividade: Construção da Porta do Castelo



Figura 42 - 1ª Atividade: Construção da Porta do Castelo

No que diz respeito à componente criativa, também se conseguem identificar elementos de criatividade nos tempos de trabalho colaborativo recorrendo às **Figura 43** e **Figura 44** que retratam o produto final do projeto “Castelo Apanhador de Sonhos”, conseguido através do trabalho conjunto dos vários membros do grupo.



Figura 43 - Elementos de Criatividade



Figura 44 - Elementos de Criatividade

É de realçar que, no que se refere à aceitação do outro, ao longo da realização de todas as ideias do projeto, nunca presenciei a negação de algum colega de trabalho em alguma das tarefas, uma vez

que este grupo de crianças foi percebendo, com o tempo, que toda a ajuda era fundamental para a execução do projeto. Em alguns momentos presenciei que algumas crianças com mais dificuldades eram desafiadas a ajudar e a dar as suas ideias. Fui registando alguns desses momentos e o diário de bordo que se segue comprova o supracitado.

Data: 15/11 /2018 Nome: Ana Rita Pinheiro Parada Leitão Hardman			
Experiência/atividade/situação: Desenho do projeto: (re)criar a área da sala num castelo			
Objetivos de observação do dia: Interesse das crianças pelo projeto			
Ponto(s) de interesse do dia			
Novidades	Imprevistos	Alterações	Outros
Primeiro contacto com...			
Identificação do ponto de interesse: Forma como as crianças se relacionam umas com as outras.			
Observação: O grupo de crianças foi dividido em pequenos grupos de trabalho, para que deste modo conseguissem desenhar o seu projeto para a construção do castelo. Desenhavam no chão virados para a área, que iria ser transformada num castelo, de forma a imaginar como irá ficar aquela zona modificada. Ao longo da elaboração dos desenhos, consegui registar um diálogo entre três crianças que comprova a aceitação do outro, a entreaajuda e a partilha de ideias.			
A1: “Não consigo desenhar as minhas ideias.”			
A2: “Eu ajudo-te.”			
A3: “O que não sabes desenhar?”			
A1: “Não consigo desenhar as ideias como quero, porque não desenho bem.”			
A3: “Eu já vi desenhos teus e sabes desenhar bem.”			
A2: “Eu também acho que desenhavas muito bem.”			
A1: “Mas não sei onde desenho o castelo, nem o que quero dentro.”			
A2: “A professora Rita disse que é para fazermos como quisermos, desenhar o que queremos ter no nosso castelo.”			

A3: “Desenha e nós ajudamos.”

A2: “Olha para os nossos desenhos.”

Reflexão: Com este projeto verifico o quanto é importante as crianças partilharem as suas ideias, ouvirem e aceitarem as ideias dos outros, de forma a desenvolverem certas competências, sobretudo na área de formação pessoal e social, uma área fundamental nestas idades, pois começam por perceber a sua importância no processo de aprendizagem, bem como a importância do outro. É através destas interações que a criança vai construindo a sua identidade e respeitar a dos outros.

Os projetos realizados pelas próprias crianças são fundamentais, pois percebem que as suas ideias/interesses estão a ser tidos em conta e que são eles que conduzem a nossa ação pedagógica.

Contratempos

Problemas

Dificuldades

Inseguranças

Dúvidas

Identificação do contratempo: Crianças que não conseguiam expressar, através do desenho, todas as suas ideias.

Observação: Em alguns grupos, consegui aperceber-me da “desilusão” / tristeza de algumas crianças em não conseguirem elaborar um desenho consoante as suas ideias. Algumas pediam-me mesmo ajuda para “saberem como desenhar”, “onde desenhavam na folha” ou até “como iriam desenhar uma coisa que queriam”.

Reflexão: Com esta dificuldade, presente em algumas crianças, apercebi-me que a maioria tem mais facilidade em expressar-se através de um diálogo do que através de um desenho. Também verifiquei que muitas delas até tinham as ideias no desenho, mas não estavam bem organizadas. A maior parte delas recorriam aos desenhos dos colegas para visualizar como desenhar. Dentro de alguns grupos verifiquei ideias e desenhos bastante semelhantes, por esta mesma razão. Ainda consegui verificar que há crianças que são bastante exigentes consigo mesmas, no sentido de quererem sempre fazer mais e melhor.

Evoluções, Aprendizagens profissionais

Tomadas de Decisão	Planos	(Re)Formulações	Reflexões	Novos Conhecimentos	Mudanças
<p>Identificação das aprendizagens profissionais: É importante criar momentos de criatividade, de motivação e de participação ativa da criança.</p> <p>Observação: Com esta proposta de projeto observei uma maior envolvimento de todo grupo, bem como um maior entusiasmo e motivação. Registei algumas falas das crianças que me pediam para fazer o projeto do castelo e questionava para quando a construção do mesmo.</p> <p>“Rita quando vamos começar a construir?”</p> <p>“Podemos começar hoje?”</p> <p>“Quando começamos a construir?”</p> <p>“Vamos fazer o castelo amanhã?”</p> <p>“Eu quero construir o castelo.”</p> <p>“Rita, eu vou ajudar a construir o castelo?”</p> <p>Reflexão: É fundamental elaborar projetos que correspondam aos interesses das crianças e que sejam elas a guiar a nossa ação pedagógica, para que desta forma sintam que são sujeitos competentes e capazes de construir o seu próprio conhecimento. É de igual importância que elas façam um plano (previsão do projeto), depois o executem e por fim sejam capazes de avaliar, no sentido de melhorar.</p>					
Expressões e Sentimento(s) do dia					
<p>Hoje o sentimento é de alegria e satisfação porque as crianças começam por perceber, com este projeto, que precisam do outro, ou seja, que a aprendizagem em colaboração é importante para construir conhecimentos.</p> <p>Também observei que as crianças precisam de concretizar mais projetos, em que os seus interesses sejam prioridade e as suas ideias estejam sempre presentes, de forma a perceberem que são sujeitos ativos no seu processo educativo.</p>					

Figura 45 - Diário de bordo

Por fim, no que concerne à construção de saberes, as crianças também desenvolveram diversas competências de diferentes áreas do saber através do trabalho colaborativo com os seus pares. Assim, é apresentada uma tabela, segundo Silva et al. (2016), como prova de que as crianças foram construindo os seus próprios conhecimentos através do trabalho em grupo.

Área de Formação Pessoal e Social	Área de Expressão e Comunicação	Área do conhecimento do mundo
Educação para os valores;	Apropriação gradual de instrumentos e técnicas;	Partir do que as crianças já sabem e aprenderam;
Contexto democrático da vida em grupo;	Acesso à arte e à cultura artística;	Rigor na abordagem dos conceitos;
Desenvolvimento do sentido estético;	Desenvolvimento da criatividade e sentido estético;	Consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros;
Desenvolvimento da criatividade;	Diversidade, qualidade e acessibilidade dos materiais;	Preservação do ambiente e recursos naturais;
Reconhecimento e aceitação das características individuais;	Acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos;	
Independência para saber cuidar de si, assumir responsabilidades na sua segurança e bem-estar;	Materiais de uso reutilizáveis;	
Autonomia para fazer escolhas e tomar decisões;	Dialogar sobre o que fazem;	
Consciência de si como sujeito que aprende;	Exploração de elementos expressivos da comunicação visual;	
Apoio à autorregulação da aprendizagem e à construção conjunta do pensamento;	Jogo simbólico e dramático;	

Partilha de aprendizagens com o grupo;	Representação intencional de experiências da vida quotidiana ou situações imaginárias;	
Debate e negociação;	Clima de comunicação;	
Tomada de consciência e aceitação de perspetivas e valores diferentes;	Escutar e valorizar o contributo de cada colega;	
Educação para a cidadania;	Sentir-se escutado e ter interesse em comunicar;	
Respeito e valorização pelo ambiente natural e social;	Facilitar a consciência da linguagem escrita;	
	Importância da escrita do nome próprio;	
	Matemática inserida no quotidiano;	
	Resolver problemas;	
	Importância do jogo e do brincar na aprendizagem da matemática;	
	Visualização e orientação espacial;	
	Construção de padrões;	
	Despertar interesse na criança em querer saber mais e compreender melhor;	

Tabela 4 - Registo dos conteúdos trabalhados nas diversas áreas do saber

Desta forma, no fim da análise de diversos dados, posso terminar dizendo que o balanço deste projeto, nesta sala dos 4/5 anos, foi bastante positivo, dado que foi visível a existência de práticas colaborativas entre as crianças dos diferentes grupos de trabalho, foi notório a existência de elementos de criatividade nos tempos de trabalho colaborativo, como podemos verificar através do produto final

(construção do Castelo “Apanhador de Sonhos”), foi também evidente uma maior aceitação do outro nos trabalhos de colaboração e, ainda, foi perceptível a construção de saberes, de forma autónoma, através do trabalho colaborativo.

4.2.2 – Análise dos Dados em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

No que diz respeito ao grupo de crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, verifiquei, através das observações participantes, que esta turma do 2º ano raramente tinha trabalhado em grupo, mas que era uma turma, no geral, bastante criativa. Desta forma, ao estabelecer um diálogo com as crianças, acerca do trabalho em grupo, rapidamente percebi que todas elas mostraram grande interesse em desenvolver trabalhos em pequenos grupos. A título de exemplo enunciam-se algumas das frases de alguns alunos:

A14: “Gostava de fazer atividades com os meus colegas!”

A4: “Nós já trabalhamos em grupo no 1º ano, agora no 2º ano nunca trabalhamos.”

A15: “Eu queria ajudar os meus colegas com mais dificuldades.”

A9: “Eu gostava de trabalhar em grupo.”

A21: “Ao trabalhar com os meus amigos podemos fazer o exercício melhor.”

A10: “Gostava de trabalhar em grupo para os meus colegas me ajudarem”.

Como podemos verificar, através das elucidações acima transcritas, algumas das crianças já possuíam certas ideias acerca do que é o trabalho em grupo e de como poderiam colaborar uns com os outros.

Assim, aliando o projeto educativo da sala ao pedido da professora, em preparar a turma para as provas de aferição e, ainda, aos interesses e necessidades da turma, delineei várias atividades para serem desenvolvidas em pequenos grupos. O objetivo do trabalho em grupo era preparar a turma, não só para as provas de aferição, tendo sempre em conta os seus interesses e necessidades, mas também identificar elementos de criatividade nos tempos de trabalho colaborativo.

Com o decorrer das atividades em grupo fui observando o modo como os grupos trabalhavam, ou seja, como se organizavam e definiam o papel de cada membro do grupo, como ajudavam os colegas, como resolviam os seus problemas ou conflitos, entre outras. Não senti a necessidade de explicitar como se trabalhava em grupo, uma vez que o professor, segundo a aprendizagem colaborativa, além de não

controlar os grupos, não fornece nenhuma técnica para trabalhar em grupo, pois assume que os alunos possuem habilidades sociais necessárias para trabalharem de forma autónoma.

Os grupos de trabalho eram sempre constituídos por cinco membros, formando assim cinco grupos de trabalho diferentes. O modo como estes se formavam é que variava em cada intervenção, sendo que os grupos de trabalho eram formados segundo os seus gostos, neste caso foram disponibilizadas cinco cores de cartolinas onde teriam de optar por uma; segundo cartões que possuíam pedaços de uma palavra para formar a palavra inteira e, assim determinava com quem iriam ficar a trabalhar; segundo as afinidades, onde cada aluno teve a oportunidade de dizer com quem gostariam mais de trabalhar; segundo grupos heterogéneos, formados por mim; segundo membros líderes, onde escolhi um líder para cada grupo, sendo que cada um deles tinham de escolher colegas de acordo com características que contribuíssem para o trabalho em grupo e, por fim, segundo os colegas que se encontravam ao seu lado na sala.

No que diz respeito ao modo como os grupos distribuíram os papéis, este era semelhante em todos os grupos, sendo que cada um dos cinco membros tinha uma função, podendo ser: escrever, ler, sublinhar e todos os membros davam ideias para uma resposta mais completa. Podemos verificar isto através do gráfico realizado a partir de uma das atividades, onde é visível o modo como os cinco grupos distribuíram as funções (escrever, ler, sublinhar e dar ideias) pelos cinco membros, sendo idêntica em todas as atividades.

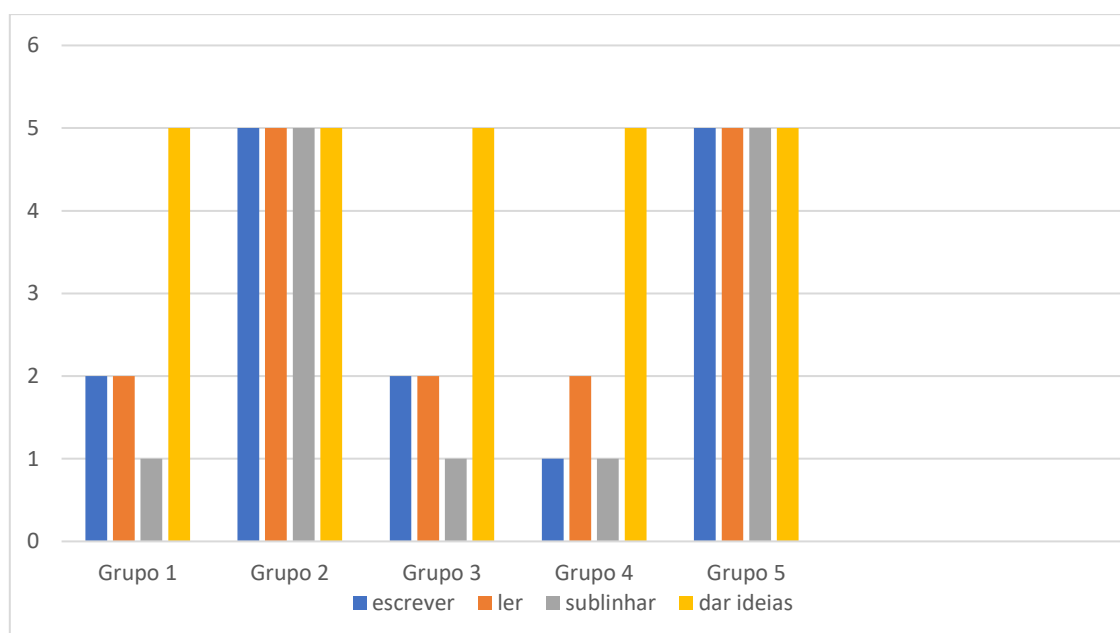


Gráfico 2 - Distribuição dos papéis numa atividade em trabalho de grupo

Este gráfico, que apenas retrata uma das atividades realizadas em pequeno grupo, evidencia o trabalho em colaboração de todos os membros do grupo, uma vez que distribuíram papéis de forma equilibrada, para conseguirem alcançar o objetivo final pretendido. Era visível uma entreatajuda em todos os grupos, sendo que quando um colega tinha alguma dificuldade na sua tarefa ou não queria simplesmente participar, algum membro do seu grupo estava disposto a ajudar ou até mesmo a motivar o colega. Desta forma, realço um dos diálogos que tive a oportunidade de presenciar e posteriormente registar, entre duas crianças, sendo que uma se destaca por apresentar dificuldades na aprendizagem, sendo que apresenta dislexia (A3).

A5: “Olha como não sabes ler nem escrever muito bem, podes dar muitas ideias?”

A3: “Eu gostava de ler, mas demoro muito tempo e não consigo sozinha”

A5: “Não tem problema, nós esperamos por ti e ajudamos a ler, assim também treinas.”

A14: “Muito bem, ela lê com a nossa ajuda e dá ideias, eu escrevo e dou ideias e quem quer escrever também e sublinhar?”

Também fui observando vários conflitos onde duas crianças com dificuldades comportamentais estavam sempre envolvidas, sendo que uma delas era bastante frequente e a outra não tanto, quando entrava em conflitos com algum colega era mais fácil de resolver, do que em relação à outra criança. Desta forma, destaco um dos incidentes onde se pode verificar a dificuldade da criança, que se envolve mais frequentemente em conflitos com os seus colegas de trabalho, em trabalhar em grupo. Fui observando e verifiquei que a maioria destes conflitos acontece quando um dos colegas do seu grupo não aceita as suas ideias, uma vez que as ideias destas duas crianças têm de estar sempre presentes, mesmo que a maioria do grupo não concorde com elas. São crianças que precisam de ser ouvidas e valorizadas, pois para além de gostarem de chamar à atenção também gostam de liderar a turma.

Nome da criança: T.M	Idade: 7 anos
Observador: Ana Rita Hardman	Data: 13-03-2019
Incidente:	Interpretação: O T.M mostra não aceitar as opiniões dos outros colegas, uma vez que os dois objetos foram

<p>Após a formação dos grupos de trabalho é solicitado aos alunos, que tenham apenas dois objetos de medida solicitados, por grupo.</p> <p>O Tomás Machado recusou-se a ficar no seu grupo de trabalho pois a maioria dos membros do seu grupo, escolheu dois objetos, para efetuarem as medidas dos objetos, e nenhum dos dois objetos pertenciam ao T.</p> <p>Decidiu trabalhar sozinho, dizendo o seguinte:</p> <p>“Professora Rita, não vou ficar com eles, eles não querem utilizar nada meu, nem a minha borracha nem o meu lápis para medirmos os objetos!”</p>	<p>escolhidos pela maioria dos membros do grupo em que se encontrava.</p> <p>No meu ponto de vista, esta criança necessita de mais contextos em grupo, nomeadamente do trabalho em grupo, onde lhe seja possibilitado a construção da sua identidade e autoestima, pois é uma criança que necessita de ser valorizada e escutada para que, deste modo, exista um maior contributo para a construção do seu bem-estar e, ainda, da sua participação na vida em grupo e no desenvolvimento do processo da aprendizagem.</p>
--	---

Tabela 5 - Registo de incidente crítico

É de referir que em todos os grupos de trabalho a criatividade estava bem presente, uma vez que a colaboração entre as crianças ia crescendo, fazendo assim, com que a criatividade também fosse aumentando, pois quando existia uma maior ajuda e troca de ideias, era notório a facilidade de alcançar um produto final de maior criatividade, uma vez que predominou o trabalho em colaboração entre os membros dos grupos para atingirem o objetivo pretendido.

Como prova da minha afirmação, apresento um conjunto de registo fotográfico, para além do apresentado anteriormente, de forma a ilustrar a descrição das atividades destacadas, que revela alguns dos resultados criativos alcançados através do trabalho em colaboração (**Figura 46, Figura 47, Figura 48 e Figura 49**).



Figura 46 - Elementos de Criatividade



Figura 47 - Elementos de Criatividade

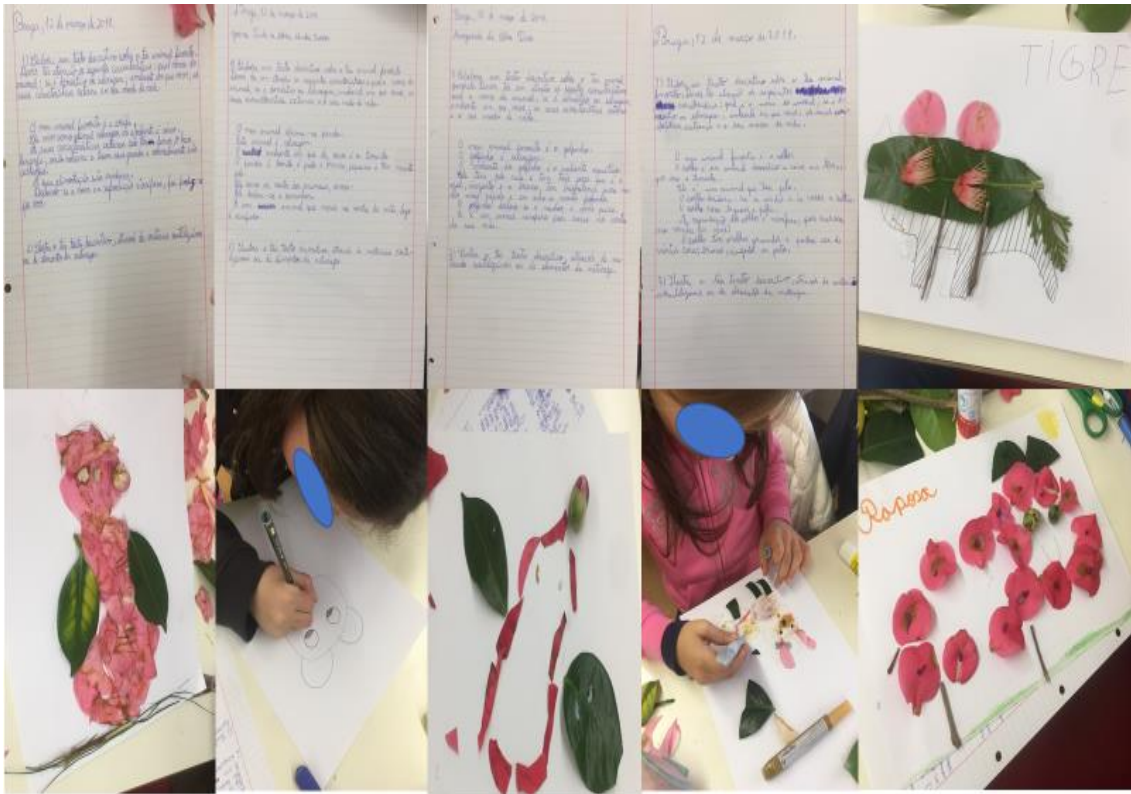


Figura 48 - Elementos de Criatividade



Figura 49 - Elementos de Criatividade

Como já mencionado no ponto 4.1, no fim de cada atividade, estabelecia um diálogo, em grande grupo, com todos os grupos de trabalho, de forma a existir uma reflexão por parte de todos os alunos sobre o desenvolvimento da atividade, onde estes discutiam e retratavam a sua postura durante a atividade, onde propunham estratégias para melhorar o que não correu tão bem e, ainda, onde verificavam se os objetivos tinham sido cumpridos.

De maneira a obter respostas escritas dos alunos, acerca da sua reflexão final de todo o projeto realizado, elaborei um questionário, na última semana de aulas, onde estes responderam ao requerido. Este era composto em duas partes, sendo que a primeira era de resposta estruturada (fechada), pois estão previstas no próprio questionário e o aluno apenas tem de assinalar, com uma cruz, a opção que mais se adequava à sua postura e à dos seus colegas durante o trabalho em grupo, respondendo com: “Sempre”, “Quase sempre”; “Às vezes” ou “Nunca”. Em baixo irei apresentar uma tabela que ilustra as vinte e seis respostas dos vinte e três alunos inquiridos acerca da primeira parte do questionário onde os alunos não só tinham de avaliar a sua postura ao longo do trabalho em grupo, como também a postura dos seus colegas.

Perguntas sobre o trabalho em grupo	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Nunca
Trabalhei em grupo?	17	4	2	0
Desisti de trabalhar em grupo?	0	0	3	20
Ajudei os meus colegas de grupo?	14	4	5	0
Ouvi os meus colegas de grupo?	20	2	1	0
Respeitei as opiniões dos meus colegas de grupo?	13	8	2	0
Os colegas do meu grupo respeitaram as minhas ideias/opiniões?	9	11	3	0
Os meus colegas de grupo ajudaram-me?	13	4	6	0
Envolvei-me em conflitos com os meus colegas de grupo?	2	0	11	8
Resolvi conflitos entre os meus colegas de grupo?	14	7	1	2
Consegui trabalhar sem pedir ajuda à professora?	18	5	0	0
Consegui trabalhar em grupos diferentes?	13	7	3	0
Trabalhei com colegas que gostava?	7	10	6	0
Trabalhei com colegas que não gostava?	0	3	11	9
Consegui trabalhar com todos os colegas, mesmo aqueles que gostava menos?	15	5	3	0
Fiz novas amizades?	13	3	7	0
Consegui conhecer melhor os meus colegas?	14	4	5	0
Aprendi coisas novas com os meus colegas?	17	5	1	0
O trabalho em grupo facilitou as minhas aprendizagens?	19	4	0	0
Melhorei alguma capacidade?	17	23	0	0
O trabalho em grupo ajudou-me a ser melhor colega?	19	3	1	0

O trabalho em grupo ajudou-me a ser uma pessoa melhor?	20	2	1	0
O trabalho em grupo ajudou-me a perceber que preciso dos outros?	22	1	0	0
O trabalho em grupo ajudou-me a ser mais criativo?	18	5	0	0
O trabalho em grupo ajudou-me a ser mais autónomo?	13	9	1	0
Gostei de trabalhar em grupo?	20	3	0	0
Trabalhar em grupo é fácil?	11	5	7	0

Tabela 6 - Resultados obtidos através do questionário

Após a análise desta tabela, conseguimos concluir que a maior parte das crianças conseguiram trabalhar em grupo, sem nunca desistir, tendo sempre presente princípios de colaboração, como ajudar o outro e, ainda, ouvir o outro e respeitar as ideias/opiniões do outro. Também a maioria delas afirmam que, com o trabalho colaborativo, aprenderam novas coisas, facilitou as suas aprendizagens/capacidades, ajudou a ser uma melhor pessoa/colega, ajudou ao nível da criatividade e ao nível da autonomia, sendo que conseguiram trabalhar sem recorrer tantas vezes à professora. É de realçar que uma parte da turma afirma que, às vezes, se envolveu em conflitos com os seus colegas, mas depois podemos observar que a maioria, responde que sempre resolveu os problemas que surgiram no trabalho de grupo. Podemos, ainda, verificar que quando respondem a questões sobre os seus colegas, as opiniões dividem-se, sendo que, mais uma vez, a maioria diz que quase sempre os colegas respeitaram as suas opiniões e que sempre foram ajudados pelos seus colegas de grupo. A maior parte das crianças declara, ainda, que quase sempre trabalharam com colegas que gostavam, mas que às vezes também trabalharam com colegas que gostavam menos, sendo que conseguiram trabalhar com todos eles, conhecendo melhor todos os colegas e, até, fazendo novas amizades. Dos vinte e três alunos inquiridos, vinte afirmam ter sempre gostado de trabalhar em grupo e onze afirmam que trabalhar em grupo foi sempre fácil, sendo que, os restantes cinco alunos afirmaram que foi quase sempre fácil e, ainda, sete que foi fácil, mas só às vezes.

A segunda parte do questionário era composta por três perguntas de resposta não estruturada, ou seja, aberta, onde os alunos tinham de dar uma resposta acerca da sua opinião relativamente ao que tinham gostado mais e menos ao trabalhar em grupo e, ainda, se consideravam o trabalho de grupo importante.

Analisando as perguntas, realço a terceira onde todos os alunos afirmam que o trabalho de grupo é importante, sendo que uns destacam a importância ao nível da aprendizagem, quando afirmam que aprendem mais coisas, que aprendem coisas novas, que aprendem a trabalhar com os colegas e, ainda, quando dizem que aprendem mais rápido. De forma a comprovar o referido anteriormente, destaco quatro respostas que ilustram a importância do trabalho em colaboração:

A12: “O trabalho de grupo é importante porque podemos aprender coisas novas com os nossos colegas.”

A19: “Eu acho que o trabalho em grupo é importante, porque aprendemos a trabalhar em conjunto.”

A7: “Sim, eu acho que o trabalho em grupo é importante porque aprendemos mais coisas com os nossos colegas”.

A11: “O trabalho de grupo é importante porque ajuda-nos a aprender melhor”.

Algumas crianças atribuem a importância do trabalho em grupo ao nível da entretida, afirmando que:

A17: “Eu acho que o trabalho em grupo é importante, porque ajuda-nos a fazer coisas melhores quando os nossos colegas explicam-nos as coisas.”

A14: “Eu acho o trabalho em grupo importante, porque podemos ajudar-nos uns aos outros.”

A6: “O trabalho de grupo é importante porque ajudamos os outros.”

A13: “O trabalho em grupo é importante porque também precisamos da ajuda dos outros”.

Por fim, outras crianças destacam outros motivos, que retratam a importância do trabalho de grupo, como a felicidade, a autonomia, a melhoria de capacidades, o conhecer melhor os outros, a facilidade na vida e no trabalho e, ainda, a inteligência, como se verifica com as seguintes afirmações:

A23: “É importante porque eu fiquei feliz ao trabalhar em grupo”.

A15: “O trabalho em grupo é importante porque aprendi a ser autónomo”.

A5: “Eu acho que o trabalho em grupo é importante, porque trabalhamos as capacidades uns dos outros.”

A25: “Trabalhar em grupo é importante porque as pessoas conhecem-se melhor”.

A10: “Eu acho que trabalhar em grupo é importante porque facilita-me a vida e o trabalho.”

A9: “É importante porque cada vez nós ficamos mais inteligentes”.

Assim sendo, e após a análise de diversos dados, posso concluir que o balanço deste projeto nesta turma de 2ºano foi bastante positivo, uma vez que foi notória a existência de práticas colaborativas entre os membros dos grupos de trabalho, foi visível a existência de elementos de criatividade nos tempos de trabalho colaborativo, foi notável uma maior aceitação do outro nos trabalhos de colaboração e, ainda, foi perceptível a construção de saberes, de forma autónoma, através do trabalho colaborativo.

CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o término desta etapa importante e fundamental na minha vida, quer ao nível profissional quer ao nível pessoal, é importante que, ao longo deste capítulo, proceda à análise e avaliação dos principais contributos que a Prática de Ensino Supervisionada me proporcionou e que outrora constituíram dificuldades e obstáculos sentidos ao longo de toda a intervenção pedagógica.

Todo este processo de investigação e intervenção, no geral, foi bastante positivo. Assim, posso afirmar que esta etapa é crucial para o desenvolvimento tanto profissional como pessoal, pois permite um contacto direto com a realidade que não está presente ao longo do percurso académico, aliando assim a teoria à prática.

Muitas foram as aprendizagens conseguidas ao longo deste ano, onde tive a oportunidade de partilhar e aprender com dois grupos de crianças detentoras de características bastante desafiantes e diferenciadoras.

Um dos primeiros contributos foi proporcionado pela planificação de atividades onde, não só me permitiu melhorar a reflexão das minhas ações, como também me permitiu calcular melhor o tempo disponível para a concretização das atividades, tendo sempre em conta os diferentes ritmos de aprendizagens existentes em cada grupo de crianças. Foi também de suma importância a capacidade que fui adquirindo, ao planificar conteúdos em diversas áreas do saber, pois somente assim percebi a importância da utilização do rigor científico, isto porque somos diariamente bombardeados com dúvidas e perguntas que estão para além dos conteúdos do programa. Concluo que é a prática que nos faz melhores profissionais. A gestão do tempo, conseguida através da planificação das atividades e do conhecimento das capacidades da turma, constituiu, numa fase inicial, uma dificuldade, sendo que fui aperfeiçoando esta prática pois aprendi a planificar atividades, tendo em conta o tempo disponível, bem como as características do grupo de crianças.

A reflexão também se tornou num contributo bastante imprescindível na minha prática profissional, dado que me permitiu ampliar um conjunto de diversas aprendizagens enquanto profissional.

A pesquisa de bases teóricas foi talvez a maior dificuldade sentida ao longo deste processo quer de intervenção, quer de investigação. No que diz respeito à intervenção, não aprofundava a teoria tanto quanto desejava, pois, além de despender tempo na elaboração da planificação e na procura de atividades que fossem diversificadas, também possuía de um tempo específico para lecionar, contudo, é de referir que possuía a teoria necessária para desenvolver o projeto. No que se refere à investigação, pela dificuldade em procurar documentos que abordassem os conteúdos de estudo, sendo que com

algum apoio por parte da orientadora fui conseguindo encontrar a literatura necessária para realizar o enquadramento teórico.

Uma outra dificuldade sentida passou pela gestão do grupo de crianças, uma vez que estas se encontravam a trabalhar em grupo e, desta forma, a solução passou por atender individualmente a cada uma delas, fui conseguindo essa destreza com o passar do tempo. Também a gestão de conflitos foi para mim a mais desafiadora. Na minha opinião, esta não se ensina, mas vivencia-se e aprende-se com o dia a dia e com a prática reiterada. É essencial, neste tipo de gestão, ter conhecimento prévio dos gostos, interesses e, até necessidades de cada criança, pois influencia temperamentos e personalidades e esta gestão só pode ser feita se houver este conhecimento.

Ao longo deste processo de intervenção adquiri inúmeras aprendizagens em relação não só ao meu papel como profissional, mas também ao papel das crianças, onde tive a oportunidade de aprimorar a minha visão acerca do papel principal da criança no seu processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é construtora do seu próprio saber. Desta forma, além de existir um processo de planificação é essencial estabelecer diálogos com as crianças de forma a serem elas a sugerir atividades, conseguindo assim atender aos seus interesses e necessidades, para uma aprendizagem holística da mesma, sendo tal prática essencial e imprescindível para manter a criança motivada e participativa no seu processo de ensino e aprendizagem. Assim, o educador/professor deve adotar um papel de provocador, orientador e mediador, assumindo sempre uma postura investigativa e reflexiva, facilitando assim toda a aprendizagem da criança.

Uma das aprendizagens mais significativas que adquiri ao longo deste percurso foi o conhecimento de que o professor se transforma constantemente, uma vez que aprende com cada criança, logo, o seu processo de formação é contínuo e cabe ao educador/professor investigar e refletir de forma a aperfeiçoar a sua prática pedagógica, tornando as aprendizagens dos alunos mais diversificadas, enriquecidas e significativas.

A prática de intervenção pedagógica possibilitou-me verificar a importância de uma aprendizagem colaborativa no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que durante o nosso processo de aprendizagem, bem como na nossa vida, necessitamos do outro para ampliar os nossos conhecimentos, bem como potencializar as nossas competências e habilidades. A aprendizagem em colaboração é sem dúvida um dos pilares da educação, pois promove uma aprendizagem mais ativa do aluno. Este é um princípio que mantive sempre presente e penso que deve ser considerada por todos os profissionais desta área. É importante e cabe ao educador/professor incutir práticas colaborativas ao longo do percurso académico das crianças, fazendo crescer o gosto de colaborar com o outro não só ao nível

acadêmico como pessoal. No meu ponto de vista, este tipo de abordagem, em que o foco é o aluno, faz com que as crianças se sintam valorizadas no seu processo de aprendizagem, uma vez que se atende aos seus interesses e, desta forma, torna a sua aprendizagem verdadeiramente estimulante.

A aprendizagem colaborativa constitui, portanto, uma ferramenta importante não só ao nível pedagógico, por me ter ajudado a crescer como profissional, como também investigativo por validar a importância deste tipo de aprendizagem no processo de ensino. Consegui verificar que os grupos de crianças, com quem tive a oportunidade de desenvolver um projeto, conseguiram desenvolver diversas capacidades, nomeadamente no que concerne a práticas colaborativas, fazendo com que todos participassem mais ativamente no processo de aprendizagem. Todas as crianças perceberam a importância do outro durante a sua aprendizagem, do partilhar ideias, do respeitar as ideias dos outros, do saber escutar o outro, do ajudar o outro e, sobretudo, o conseguir trabalhar com todos os colegas, sendo evidente que este processo é demorado, não são competências que se adquirem de um momento para o outro, é preciso dar tempo à criança, uma vez que as crianças se encontram num processo de construção de identidade e autoestima.

Esta Prática de Ensino Supervisionada é importante no nosso percurso pois permite-nos experienciar *in loco*, realidades muito diferentes das estudadas teoricamente. Cada criança é um caso e cada caso é uma realidade diferente. Só através desta experiência (diferente diariamente) é possível crescer intelectualmente e mesmo humanamente. Permitiu-me, ainda, superar alguns receios e falhas da minha recente prática profissional. A atitude reflexiva e investigativa, que fui aperfeiçoando com a prática, contribuiu para o meu crescimento e é uma postura que quero adotar para o meu futuro, sendo que me considero preparada para levar adiante o trabalho com crianças quer da EPE quer com crianças do ensino 1º CEB.

Em suma, foi uma experiência bastante enriquecedora, proveitosa e marcante pois por um lado criei laços de afetividade, quer com os grupos de crianças, quer com a educadora e professora cooperantes e restante corpo docente e, por outro lado, despertou em mim uma maior vontade pela procura de outros conhecimentos, realidades e metas que outrora nunca me tinham chamado a atenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alencar, E. M. (2002). O contexto educacional e sua influência na criatividade. *Linhas Críticas*, 8 (15), 165 -178.
- Alencar, E. M. (2010). Inventário de barreiras à criatividade pessoal. In: E.S. Alencar, M.F. Bruno-Faria, & D.S. Fleith (Coords.), *Medidas de criatividade: Teoria e prática* (pp. 35-49). São Paulo: Artmed.
- Alencar, E. M., Fleith, D. S., & Bruno-Faria, M. F. (2010). A medida da criatividade: Possibilidades e desafios. In E.S. Alencar, M.F. Bruno-Faria, & D.S. Fleith (Coords.), *Medidas de criatividade: Teoria e prática* (pp. 11-34). São Paulo: Artmed.
- Alencar, E. M. (2015). Promoção da criatividade em distintos contextos: entraves e desafios. In: M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (2015) (Orgs.), *Criatividade: Aplicações práticas em contextos internacionais* (pp. 59-136). São Paulo: Vetor.
- Alencar, E. M., & Fleith, D. S. (2008). Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(1), 59 - 66.
- Alencar, E. M., & Fleith, D. S. (2010). Criatividade na educação superior: Fatores inibidores. *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15, 201-219.
- Amabile, T. M. (1996). *Creative in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Azevedo, I. (2007). *Criatividade e percurso escolar: um estudo com jovens do Ensino Básico*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), pp. 355-379.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Damiani, Magda Floriana. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, (31), 213-230. Obtido de <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>
- Dias, C. A. F. (2014). *Criatividade no Ensino Básico: um olhar sobre as representações de alunos e professores em escolas de diferentes contextos socioeconómicos*. Tese de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, A. (2013). *Aprendizagem cooperativa: uma tentativa de promoção do trabalho cooperativo nas aulas de língua materna e de língua estrangeira*. (Dissertação de Mestrado em ensino do português no 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário e de língua estrangeira nos ensinos básico e secundário). Porto: Faculdade de letras da universidade do Porto. Portugal
- Figueiredo, F. (2006). A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: F. Figueiredo (org). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. (pp.12-79). Ed. da Goiânia: Edições da UFG. Brasil.

- Fishkin, A. S., & Johnson, A.S. (1998). Who is creative? Identifying children`s creative abilities. *Roeper Review*, 21(1), 40-46.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. (2005). Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. *Psicologia em Estudo*, 11, 513-521.
- Fleith, D. S., & Morais, M. F. (2017). Desenvolvimento e promoção da criatividade. In: L. S. Almeida (Org.), *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento*, (pp. 45 – 74). Porto: CERPSI.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP
- Freitas, L, Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.
- Garcês, S., Pocinho, M. Jesus, S. N., Viseu, J., Imaginário, S., & Wechsler, S. J. (2015). Estudo de validação da Escala de Personalidade Criativa. *Revista Ibero Americana de Dignostico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 40 (2), 17-24.
- Gough, H. C., & Heilbrun, A. B. (1983). *The Adjective Check List manual* (2ª ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3 - 14.
- Guilford, J. P. (1986). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569–598.
- Johnson, D. W., & Johnson, R.T. (1999). *Making Cooperative Learning Work*. Ohio: JStor. Disponível em: http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/cooperative_learning_johnsonjohnson1999.pdf (consultado a 28/10/2016).
- Kaufman, J. C., Plucker, J. A., & Baer, J. (2008). *Essentials of creativity assessment*. Hoboken, NJ: John Wiley
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In: C. Edwards, L. Gandini, & e G. Forman, *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: ArtMed.
- Martínez, A. M. (1997). *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas: Papyrus.
- Martínez, A. M. (2002). A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Linhas Críticas*, 8(15), 189 - 206.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2013). *Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2013). *Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, M. F. (2011). Criatividade: desafios ao conceito. In: Z. Giglio, R. L. Mello, T. Nakano, & S. Wechsler, S. (Orgs.), *Anais do I Congresso Internacional de Criatividade e Inovação – Visão e prática em diferentes contextos*, (pp. 8 – 28). S. Paulo: Criabrasilis
- Morais, M. F. & Azevedo, I. (2009). Avaliação da criatividade como um contexto delicado: Revisão de metodologias e problemáticas. *Avaliação Psicológica*, 8 (1), 1 - 15.
- Nakano, T. C. (2012). Criatividade e inteligência em crianças: Habilidades relacionadas? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28, 149-160.
- Nakano, T. C. (2009). Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 45-53. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In: J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-40). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In: J. O. -F. Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-38). Porto: Porto Editora.
- Prieto, M. D., Soto, G., & Vidal, M. C. F. (2013). El aula como espácio creativo. In; F. H. R. Piske, & S. Bahia. (2013) (Coords.), *Criatividade na escola: O desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades/ superdotação (AH/SD) e talento*, (pp. 141- – 157). Curitiba: Juruá Editora.
- Robinson, K. (2009). *The Element: How finding your passion changes everything*. NY: Penguin Group.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes – Research, development and practice*. San Diego, CA: Academic Press.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE).
- Starko, A. J. (2010). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. New York: Routledge
- Torres, Patrícia Lupion. (2007). Laboratório on-line de aprendizagem: uma experiência de aprendizagem colaborativa por meio do ambiente virtual de aprendizagem Eureka@Kids. *Cadernos CEDES*, 27(73), 335-352. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000300006>
- Torres, P. L., & Irala, E. A. (2014). Aprendizagem Colaborativa: Teoria e prática. *Coleção Agrinho*, pp. 61-93. Disponível em: https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf
- Torres, P. L., Alcantara, P. R., & Irala, E. A. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, 4(13), 129-145. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7052/6932>

Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children: A study of the creativity-intelligence distinction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Wechsler, S.M., Oliveira, K. S., & Suárez, J. T. (2015). Criatividade e saúde mental: desenvolvendo as forças positivas de caráter. In: M. F. Morais, L. C. Miranda, & S. M. Wechsler (Orgs.). *Criatividade: Aplicações práticas em contextos internacionais* (pp. 59-136). São Paulo: Vetor.

Legislação Consultada e citada:

Diário da República (2005). Lei nº49/2005 de 30 de agosto: Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Retirado a 28 de julho, 2019, de: <https://dre.pt/application/file/a/245260>

Diário da República (2012). Decreto-Lei nº41/2012 de 21 de fevereiro: Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Retirado a 10 de agosto, 2019, de: https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada//lc/117104379/201910021118/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?_LegislacaoConsolidada_WAR_drefrontofficeportlet_rp=indice