



O Contributo dos mapas mentais e da criatividade no processo de aprendizagem da criança

Ana Sofia Nunes Carita

Orientadora

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira, Professora Adjunta da Unidade Técnico-científica de Ciências Sociais e da Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

setembro de 2016

Composição do júri

Presidente do júri

Doutor Henrique Manuel Pires Teixeira Gil

Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Doutora Ana Cristina Ferreira Almeida

Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Arguente)

Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Orientadora)

Dedicatória

A todas as pessoas que sempre acreditaram em mim.

Agradecimentos

Ao longo dos últimos cinco anos, tive o privilégio de contar com pessoas que tornaram esta minha caminhada possível. Sem o seu apoio e incentivo não teria conseguido chegar até aqui.

Assim sendo, agradeço à Professora Doutora Cristina Pereira pela orientação e sabedoria que me transmitiu ao longo deste tempo, sendo uma ajuda imprescindível na realização deste relatório.

Aos meus pais, pelo carinho e apoio que me deram, por nunca terem desistido de mim, por todo o esforço que fizeram ao longo destes anos proporcionando-me a realização deste meu sonho e por nunca me terem cortado as asas e me terem deixado crescer. A eles devo-lhes tudo o que sou hoje.

Ao meu irmão, por sempre acreditar e estar ao meu lado.

À Cátia Fonseca, pela forma de como marcou a minha vida. Obrigada pelo companheirismo, apoio, mas acima de tudo, OBRIGADA pela tua amizade.

À Joana Francisco, pelo companheirismo e amizade nestes últimos três anos.

Aos meus amigos e a toda a minha família, pela força e apoio transmitidos no decorrer deste tempo.

À professora e educadora cooperantes, pelos ensinamentos, amizade e apoio demonstrados ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada.

Aos professores supervisores da Prática de Ensino Supervisionada, obrigada pelos conhecimentos transmitidos, pois graças a eles devo-lhes o meu crescimento a nível profissional.

A todas as crianças com que trabalhei, pois sem elas todo o meu percurso teria sido em vão. Vocês fizeram-me acreditar na existência de um futuro melhor.

A todos os docentes e não-docentes da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, pelas aprendizagens que me proporcionaram e por fazerem parte do meu percurso nesta instituição.

"A criança
Toda a criança.
Seja de que raça for,
Seja negra, branca, vermelha, amarela
Seja rapariga ou rapaz.
Fale a língua que falar,
Acredite no que acreditar,
Pense o que pensar,
Tenha nascido seja onde for;
Ela tem direito...
... A crescer e todos temos de a ajudar!
Os pais, a escola, todos nós!
E vamos ajudá-la a descobrir-se a si própria e os outros.
...Isto chama-se educar:
Saber isto é aprender a ensinar."

Matilde Rosa Araújo

Resumo

O presente relatório de estágio organiza-se como uma descrição do trabalho desenvolvido ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB.

Ao longo do desenvolvimento das práticas de ensino supervisionadas, foi realizada uma investigação de carácter qualitativo, tendo por base a investigação-ação que teve como objetivo analisar o contributo dos mapas mentais na organização do pensamento em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretendemos, pois, compreender se através da construção dos seus próprios mapas mentais a criança terá maior sucesso no processo de aprendizagem, possibilitando-lhe uma melhor compreensão e memorização dos conceitos e uma organização mais adequada das ideias e conteúdos.

Considerando que para a construção dos mapas mentais podem ser utilizadas técnicas e materiais diversificados, fazendo todos eles apelo à concretização pictórica de ideias, utilizando símbolos, palavras, desenhos, recortes, etc., pareceu-nos importante analisar, em paralelo, uma outra problemática: *“Será que as técnicas e materiais diversificados que a criança pode utilizar na construção de mapas mentais podem promover a criatividade na criança?”*.

Esta investigação foi implementada nos dois ciclos de educação em que decorreram as Práticas de Ensino Supervisionadas, mais especificamente, durante a PES na Educação Pré-Escolar, com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos e na PES no 1º CEB com uma turma de alunos do 2º ano de escolaridade. A aplicação de um estudo em dois ciclos de ensino possibilitou-nos a realização de uma análise transversal com dois grupos diferentes em diferentes situações.

No que respeita às técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo da investigação salientam-se: entrevistas semiestruturadas realizadas à educadora cooperante e à professora cooperante; notas de campo; registos gráficos produzidos pelas crianças, nomeadamente os mapas mentais; *Torrance Tests of Creative Thinking* (TTCT).

Dos resultados analisados é importante referir a articulação entre os mapas mentais e a criatividade, sendo uma dinâmica que contribuiu para a organização do pensamento, enriquecendo o processo de aprendizagem de cada um, devendo a sua utilização organizar-se como uma estratégia cada vez mais presente no currículo educativo.

Palavras-chave

Mapas Mentais; Criatividade; Processo de aprendizagem; Prática de Ensino Supervisionada.

Abstract

This internship report is organized as a description of the work developed during the Supervised Teaching Practice in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education within the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st CEB.

Throughout the development of supervised teaching practices, a qualitative research was carried out, based on the action-research that aimed to analyse the contribution of mental maps in the organization of thought in children attending pre-school education and 1st cycle of basic education. We intend, therefore, to understand whether by building their own mental maps the child will have greater success in the learning process, allowing you a better understanding and memorization of concepts and a more appropriate organization of ideas and content.

Whereas for the construction of mental maps can be used techniques and diverse materials, making them all appeal to the pictorial realization of ideas, using symbols, words, drawings, clippings, etc., it seemed important to consider, in parallel, another problem : *"Will the diverse techniques and materials that children can use to build mind maps can promote creativity in children?"*.

This research was implemented in two teaching cycles that took place the Supervised Teaching Practices, more specifically, during the PES in pre-school education, with children aged between 3 and 4 years and in the PES in the 1st CEB with a class of students of the 2nd grade. The application of a study in two instruction cycles allowed us to conduct a cross-sectional analysis with two different groups in different situations.

Regarding the techniques and tools for collecting data used during the investigation should be highlighted: semi-structured interviews to cooperative teacher and cooperating teacher; field notes; graphic records produced by children, including the mental maps; *Torrance Tests of Creative Thinking* (TTCT).

From the analysed results is important to note the relationship between the mind maps and creativity, being a dynamic that contributed to the organization of thought, enriching the learning process of each, should their use be organized as an increasingly present strategy in the educational curriculum.

Keywords

Mind Maps; Creativity; Learning Process; Supervised Teaching Practice.

Índice Geral

1. Introdução	1
Parte I – Contextualização das Práticas de Ensino Supervisionadas em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico	3
1. Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar	7
1.1. Objetivos gerais da EPE	7
1.2. Caraterização do contexto educativo	8
1.2.1. Caraterização do meio envolvente	8
1.2.2. Caraterização da instituição	8
1.2.3. Caraterização da sala	10
1.2.4. Caraterização do grupo	13
1.3. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada	14
1.3.1. Modelo de planificação utilizado	14
1.3.2. Cronograma	17
1.3.3. Semanas de intervenção na PSEPE	18
1.3.3.1. Primeira semana individual – 13 a 16 de abril de 2015	18
1.3.3.2. Terceira semana individual – 11 a 14 de maio de 2015	25
1.3.3.3. Quinta semana individual – 8 a 11 de junho de 2015	29
1.3.4. Reflexão final da PSEPE	33
2. Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico	35
2.1. Objetivos gerais do 1ºCEB	35
2.2. Caraterização do contexto educativo	36
2.2.1. Caraterização do meio envolvente	36
2.2.2. Caraterização da instituição	37
2.2.3. Caraterização da sala	39
2.2.4. Caraterização da turma	40
2.3. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada	42
2.3.1. Modelo de planificação utilizado	42
2.3.2. Cronograma	45
2.3.3. Semanas de intervenção na PES 1ºCEB	46
2.3.3.1. Terceira semana individual – 17 a 19 de novembro de 2015	46
2.3.3.2. Segunda semana conjunta – 15 a 17 de dezembro de 2015	53

2.3.3.3. Quinta semana individual – 5 a 7 de janeiro de 2016	61
2.3.4. Reflexão final da PES 1º CEB	69
Parte II – A investigação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada	71
1. Identificação do problema e questões em estudo	73
2. Identificação dos objetivos.....	73
3. Enquadramento teórico	75
3.1. Mapas Mentais	75
3.1.1. Conceito de mapa mental	75
3.1.2. A utilização dos mapas mentais em contexto educativo	76
3.1.2.1. A utilização de mapas mentais na EPE.....	78
3.1.2.2. A utilização de mapas mentais no 1º CEB.....	79
3.1.3. Vantagens e limitações da utilização de mapas mentais em contexto educativo.....	80
3.1.4. O papel dos mapas mentais no desenvolvimento da criatividade.....	82
3.2. Criatividade.....	83
3.2.1. Conceito de criatividade	83
3.2.2. A promoção da criatividade em contexto educativo.....	84
3.2.2.1. A criatividade e as OCEPE	86
3.2.2.2. A criatividade e os programas e metas curriculares do 1º CEB	87
3.2.3. Avaliação da criatividade.....	87
3.2.3.1. Testes do Pensamento Criativo de Torrance.....	88
4. Metodologia do estudo	90
4.1. Opção metodológica	90
4.2. Local de implementação	92
4.3. Amostra/ Participantes.....	92
4.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	93
4.4.1. Entrevista.....	93
4.4.2. Notas de campo	94
4.4.3. Mapas mentais	94
4.4.4. Testes do Pensamento Criativo de Torrance	95
4.5. Procedimentos.....	96
4.5.1. Procedimentos éticos.....	96
4.5.2. Procedimentos de recolha e análise de dados.....	96
5. Apresentação e análise dos resultados	99

5.1. Apresentação e análise das reproduções dos alunos – Mapas mentais.....	99
5.1.1. Aplicação dos mapas mentais na PSEPE	100
5.1.1.1. Apresentação e análise do mapa mental “A primavera”.....	100
5.1.1.2. Apresentação e análise do mapa mental “A casa e a família”	103
5.1.1.3. Apresentação e análise do mapa mental “Os meios de transporte”	107
5.1.2. Aplicação dos mapas mentais na PES 1º CEB	111
5.1.2.1. Apresentação e análise do mapa mental “A História da Pequena Estrela”	111
5.1.2.2. Apresentação e análise do mapa mental “Um presente do céu”...118	
5.2. Apresentação e análise dos Testes do Pensamento Criativo de Torrance..125	
5.2.1. Aplicação dos TTCT na PSEPE.....	125
5.2.2. Aplicação dos TTCT na PES 1º CEB.....	139
5.3. Apresentação e análise de conteúdo das entrevistas realizadas.....155	
5.3.1. Apresentação e análise das entrevistas realizadas à Educadora Cooperante e à Professora Cooperante.....	155
Parte III – Reflexão e considerações finais	163
1. Reflexão Final	165
2. Limitações da investigação.....	169
3. Considerações importantes para o futuro.....	169
Referências Bibliográficas	171
Legislação Consultada	175
Apêndices	177
Apêndice A – Guião de entrevista.....	179
Apêndice B – Transcrição integral da entrevista realizada à Educadora Cooperante	183
Apêndice C – Transcrição integral da entrevista realizada à Professora Cooperante	189
Apêndice D – Matriz de análise de conteúdo da entrevista realizada às Educadora e Professora Cooperantes	195
Apêndice E – Autorização de registo fotográfico às crianças da EPE	201
Apêndice F – Autorização de registo fotográfico aos alunos do 1º CEB.....	205
Apêndice G – Autorização para aplicação dos TTCT às crianças da EPE	209
Apêndice H – Autorização para aplicação dos TTCT aos alunos do 1º CEB.....	213
Apêndice I – Grelha de análise do mapa mental “A primavera”	217

Apêndice J – Grelha de análise do mapa mental “A casa e a família”	221
Apêndice K – Grelha de análise do mapa mental “Os meios de transporte”	225
Apêndice L – Grelha de análise do mapa mental “A História da Pequena Estrela”, realizado pela criança E.	229
Apêndice M – Grelha de análise do mapa mental “A História da Pequena Estrela”, realizado pela criança F.	233
Apêndice N – Grelha de análise do mapa mental “A História da Pequena Estrela”, realizado em grupo.	237
Apêndice O – Grelha de análise do mapa mental “Um presente do céu”, realizado pela criança E.	241
Apêndice P – Grelha de análise do mapa mental “Um presente do céu”, realizado pela criança F.	245
Apêndice Q – Grelha de análise do mapa mental “Um presente do céu” realizado em grupo.	249
Anexos	253
Anexo A – Testes do Pensamento Criativo de Torrance.....	255
Anexo B – História “Vamos à serra”, elaborada pelo pai de uma das crianças.....	265
Anexo C – Texto narrativo adaptado “A História da Pequena Estrela”, de Rosário Alçada Araújo	269
Anexo D – Texto narrativo “Um presente do céu”, de Isabel Lamas e Catarina Cardoso	277

NOTA: Os apêndices R a GG encontram-se no CD- ROM.

Índice de Figuras

Figura 1 - Localização do Centro Infantil Adriano Godinho	8
Figura 2 - Fotografia do edifício Centro Infantil Adriano Godinho.....	9
Figura 3 - Fotografia do parque infantil da instituição.	10
Figura 4 - Refeitório da instituição.	10
Figura 5 - Cantinho da cozinha	11
Figura 6 - Cantinho do quarto e da casa de banho.....	11
Figura 7 - Cantinho das artes.	12
Figura 8 - Cantinho da informática.	12
Figura 9 - Cantinho da biblioteca.....	13
Figura 10 - Modelo de planificação semanal utilizada na PSEPE.....	15
Figura 11 - Modelo de planificação diária utilizado durante a PSEPE.	16
Figura 12 - Realização do mapa mental sobre a "primavera".	23
Figura 13 - Construção dos cabeçudos sem cabelo.	24
Figura 14 - Construção do mapa mental sobre "A casa e a família".....	28
Figura 15 - Jogo de atividade físico - motora.	31
Figura 16 - Elaboração do mapa mental acerca dos meios de transporte.....	32
Figura 17 - Localização da Escola Básica de São Tiago.	37
Figura 18 - Espaço exterior da EB de São Tiago.	37
Figura 19 - Refeitório.	38
Figura 20 - Zona de informática da biblioteca escolar.	38
Figura 21 - Biblioteca escolar.....	39
Figura 22 - Disposição da sala da turma 4ST.	39
Figura 23 - Espaço destinado na sala ao aluno com PEA.....	40
Figura 24 - Matriz da planificação utilizada na PES 1ºCEB.	43
Figura 25 - Matriz da planificação utilizada na PES 1ºCEB.	44
Figura 26 - Apresentação da música "Adivinha quanto eu gosto de ti" em língua gestual portuguesa à coordenadora e professores da escola.	60
Figura 27 - Visita do agente da PSP à sala do 2º ano.....	68
Figura 28 - Apresentação das "Janeiras" à comunidade escolar.	68
Figura 29- Mapa mental utilizado sobre a temática "A primavera".....	102
Figura 30 - Exterior da casa em 2D utilizada para a construção do mapa mental.	105
Figura 31 - Interior da casa em 2D utilizada para a construção do mapa mental.....	106
Figura 32 - Cartaz com paisagem utilizado para na elaboração do mapa mental.	108
Figura 33 - Mapa mental elaborado pelas crianças.	109
Figura 34- Produção gráfica da criança E referente ao mapa mental.	113
Figura 35 - Produção gráfica da criança F referente ao mapa mental.	115
Figura 36 - Mapa mental sobre "A História da Pequena Estrela" realizado coletivamente.....	117
Figura 37 - Mapa mental produzido pela criança E.....	119
Figura 38 - Mapa mental produzido pela criança F.....	122

Figura 39 - Ideias registadas pelos alunos no quadro acerca do texto "Um presente do céu"	123
Figura 40 - Mapa mental coletivo registado por um dos alunos no caderno.....	124
Figura 41 - <i>Jogo 1</i> pertencentes ao primeiro e segundo TTCT.....	127
Figura 42 - Desenho e elação retirada pela criança A no primeiro TTCT, referente ao <i>Jogo 2</i>	128
Figura 43 - Representação gráfica e elação retirada pela criança A no segundo TTCT, referente ao <i>Jogo 2</i>	128
Figura 44 - Reproduções gráficas elaboradas pela criança B no <i>Jogo 1</i> do primeiro e segundo TTCT.....	130
Figura 45 - Representação gráfica realizada no <i>Jogo 3</i> do segundo TTCT.....	131
Figura 46 - Representações gráficas elaboradas pela criança C no <i>Jogo 1</i> do primeiro e segundo TTCT.....	132
Figura 47 - Representações gráficas elaboradas pela criança C no <i>Jogo 2</i> do primeiro e segundo TTCT.....	133
Figura 48 - Desenho elaborado pela criança C no <i>Jogo 3</i> do primeiro TTCT.....	134
Figura 49 - Representações gráficas elaboradas pela criança D no <i>Jogo 1</i> no primeiro e segundo TTCT.....	136
Figura 50 - Figura humana representada pela criança D no <i>Jogo 2</i> no primeiro e segundo TTCT.....	136
Figura 51 - Representações gráficas da criança E relativas ao <i>Jogo 1</i> do primeiro e segundo TTCT.....	140
Figura 52 - Representação gráfica de dois elementos em perfil no <i>Jogo 2</i> do segundo TTCT.....	141
Figura 53 - Representações gráficas referentes ao <i>Jogo 3</i> do segundo TTCT da criança E.....	142
Figura 54 - Representações gráficas elaboradas pela criança F no <i>Jogo 1</i> no primeiro e segundo TTCT.....	144
Figura 55 - Desenhos concluídos no <i>Jogo 2</i> do segundo TTCT.....	145
Figura 56 - Desenhos concluídos no <i>Jogo 2</i> do primeiro TTCT.....	145
Figura 57 - Figura Humana representada no <i>Jogo 3</i> do primeiro TTCT.....	147
Figura 58 - Representações gráficas elaboradas no espaço dez do <i>Jogo 2</i> no primeiro e segundo TTCT.....	148
Figura 59 - Desenho elaborado pela criança G no <i>Jogo 3</i> no segundo TTCT.....	149
Figura 60 - Desenhos elaborados pela criança H relativos ao <i>Jogo 1</i> do primeiro e segundo TTCT.....	150
Figura 61 - Representação gráfica da figura humana no <i>Jogo 2</i> dos primeiro e segundo TTCT.....	151
Figura 62 - Elementos representados pela criança H no <i>Jogo 3</i> do segundo TTCT....	152

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Gráfico relativo ao género das crianças.	13
Gráfico 2- Género dos alunos	40
Gráfico 3 - Idade dos alunos da turma 4ST.....	41
Gráfico 4 - Situação escolar dos alunos.	42
Gráfico 5 - Situação profissional dos pais dos alunos.....	42

Lista de tabelas

Tabela 1 - Tabela relativa à organização da PSEPE.....	18
Tabela 2 - Planificação da 1ª semana individual de PSEPE.....	20
Tabela 3 - Planificação da 3ª Semana individual de PSEPE.	26
Tabela 4 - Planificação da 5ª semana individual de PSEPE.....	30
Tabela 5 - Tabela relativa à organização da PES no 1ºCEB.....	46
Tabela 6 - Planificação da 3ª semana individual de PES 1º CEB.....	48
Tabela 7 - Planificação da 2ª semana conjunta de PES 1º CEB.....	55
Tabela 8 - Planificação da 5ª semana individual de PES 1º CEB.....	62
Tabela 9 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 1ª questão.	156
Tabela 10 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 2ª questão.....	157
Tabela 11 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 3ª questão.....	158
Tabela 12 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 4ª questão.....	159
Tabela 13 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 5ª questão.....	160
Tabela 14 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 6ª questão.....	161

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

ESECB – Escola Superior de Educação de Castelo Branco

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PEI – Plano Educativo Individual

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PSEPE - Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

TTCT – Torrance Tests of Creative Thinking

1. Introdução

O relatório de estágio surge no âmbito do cumprimento dos requisitos a desenvolver no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste é apresentado o nosso percurso durante o decorrer da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na qual foi desenvolvida uma investigação centrada no contributo dos mapas mentais e da criatividade no processo de aprendizagem da criança.

Durante o processo de formação de qualquer individuo é relevante que este tenha acesso a estratégias, técnicas e materiais pedagógicos que o auxiliem durante a construção do seu próprio conhecimento, promovendo a sua autonomia e criatividade. Uma dessas técnicas são os mapas mentais, que através da construção de esquemas que interrelacionam conceitos, possibilitam à criança sintetizar e adquirir conhecimentos de forma mais simples e eficaz. O pensamento da criança organiza-se a partir de imagens e, como tal, a visualização da informação em esquemas desperta a sua atenção estimulando a ação cognitiva.

A utilização desta técnica poderá promover também a criatividade da criança, pois para a construção dos mapas mentais podem ser utilizadas técnicas e materiais diversificados, fazendo todos eles apelo à concretização pictórica de ideias, utilizando símbolos, palavras, desenhos, recortes, etc.

Tendo como base a importância das variáveis “mapas mentais” e “criatividade” para uma aprendizagem de sucesso, mas sem pretender estabelecer uma relação de causa-efeito entre elas, consideramos pertinente analisá-las paralelamente e averiguar o seu contributo no processo de aprendizagem. Com esse objetivo optámos por implementar estratégias que visam a aquisição de competências de construção de mapas mentais através da utilização de técnicas e materiais diversificados e criativos.

De acordo com estes pressupostos organizamos o presente estudo tentando dar resposta aos seguintes objetivos:

- Analisar o grau da receptividade das crianças relativamente à utilização da técnica de construção de mapas mentais em contexto educativo;
- Analisar a progressão da receptividade das crianças, quanto à realização de mapas mentais;
- Aferir o grau de desenvolvimento do raciocínio associativo das crianças através da realização de mapas mentais;
- Analisar o grau da receptividade das crianças, relativamente à utilização de técnicas e materiais diversificados na elaboração de mapas mentais;

- Perceber como a promoção do desenvolvimento da criatividade está contemplada nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar e nos Programas formais do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O trabalho investigativo foi desenvolvido em dois ciclos de educação, durante o decorrer do estágio de intervenção pedagógica, nomeadamente, durante a PES na Educação Pré-Escolar, com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos e na PES no 1º CEB com uma turma de alunos do 2º ano de escolaridade.

A metodologia da investigação teve por base uma investigação de carácter qualitativo, organizando-se como uma investigação-ação. Neste estudo foram utilizadas várias técnicas de recolha de dados, mais concretamente, notas de campo; entrevista semiestruturada à educadora cooperante e à professora cooperante; *Torrance Tests of Creative Thinking* (TTCT); registos produzidos pelas crianças, como é o caso dos mapas mentais.

O presente relatório encontra-se dividido em três partes.

A primeira parte faz referência ao trabalho desenvolvido durante as Práticas de Ensino Supervisionadas em Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, na qual é apresentada uma breve caracterização da prática, no que respeita a instituição, o meio envolvente, a sala e o grupo de crianças. Esta parte, ainda se faz acompanhar por um conjunto de planificações utilizadas durante a implementação do estudo em questão, com as respetivas reflexões.

Na segunda parte deste relatório surge todo o processo de investigação. Aqui são apresentados o tema e as questões-problema; os objetivos a trabalhar; o enquadramento teórico que serve de base à investigação; a metodologia utilizada, assim como os instrumentos utilizados no processo de recolha de dados; e a análise dos dados obtidos.

Por fim, a terceira e última parte é composta por uma reflexão final sobre o estudo, onde são expostas as conclusões obtidas com a realização da investigação; as limitações encontradas durante o decorrer desta; e algumas considerações sobre a relevância deste percurso para o futuro profissional.

**Parte I - Contextualização das Práticas de Ensino
Supervisionadas em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1ºCiclo do Ensino Básico**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é uma parte integrante do plano de estudos no processo de formação de professores e educadores de infância, uma vez que o curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico contempla as duas vertentes profissionais.

A PES na Educação Pré-Escolar foi realizada durante o segundo semestre do primeiro ano do mestrado, enquanto no 1º CEB decorreu no primeiro semestre do segundo ano. No que respeita ao trabalho de carácter investigativo, este contemplou ambas as valências de ensino, sendo uma mais-valia para a prática pedagógica.

É através do saber-fazer que adquirimos competências, competências essas que apenas se consolidam quando entramos em ação no “terreno”.

Antes de entrarmos na prática, consideramos que a teoria e a prática são aliadas durante o nosso trabalho, porém, quando nos deparamos com a realidade educativa, verificamos que tais factos são contraditórios. A teoria é sempre uma ferramenta imprescindível enquanto exercemos o nosso trabalho e, sem esta, não teríamos as bases necessárias para tal. Conquanto, só quando nos encontramos em contacto com as crianças é que refletimos que, grande parte da nossa “bagagem” enquanto profissionais, é adquirida durante esse contacto.

De acordo com Pelozo (2007, p. 3), o confronto entre teoria e prática possibilita ao futuro docente compreender a dinâmica do estágio, permitindo que a sua identidade docente se comece a estruturar.

Realizarmos a prática de ensino supervisionada durante a nossa formação, antes de iniciarmos a nossa vida profissional, é fundamental para enriquecer o nosso processo de ensino-aprendizagem, possibilitando refletirmos com os nossos erros e, também, com o trabalho desenvolvido pela professora cooperante.

Nos últimos anos, Portugal tem vindo a passar por um processo de mudanças, quer a nível da formação de professores e educadores, quer em termos de currículos.

No que respeita à Educação Pré-Escolar, esta tem vindo a ganhar maior relevância deste 1997, ano em que foi criada a rede de estabelecimentos de educação pré-escolar.

Para Dionísio e Pereira (2006, p. 598), “a educação pré-escolar foi oficialmente definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo.”

De acordo com o Decreto – Lei nº 147/97 de 11 de junho, artigo 4º, a EPE destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (5/6 anos) e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar. Os grupos de crianças poderão ser constituídos por crianças com idade igual ou com idades heterogéneas, dependendo do estabelecimento de ensino.

Atualmente, existem duas redes da EPE, a rede pública, com estabelecimentos criados pelo estado e, a rede privada formada por estabelecimentos de ensino particular ou cooperativo.

A relevância da EPE levou à necessidade da criação das Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar proporcionando aos educadores de infância, um conjunto de objetivos gerais pedagógicos e organizativos nas decisões da sua prática educativa.

Assim como a EPE, o 1º Ciclo do Ensino Básico também tem vindo a sofrer algumas mudanças. Porém, o 1º CEB contempla quatro anos de escolaridade (1º, 2º, 3º e 4º anos).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de outubro, artigo 6º), têm entrada no ensino básico todas as crianças que completem seis anos de idade até quinze de setembro. Contudo, as que completem essa mesma idade entre 16 de setembro e o último dia do ano podem entrar, mas se tal for requerido pelo encarregado de educação.

O currículo do 1º CEB é organizado por áreas curriculares, nomeadamente português, matemática, estudo do meio e expressões. Estas áreas são lecionadas pelo mesmo professor, tendo cada uma delas como base um programa definido pelo Ministério da Educação com os conteúdos a abordar em cada um dos anos de escolaridade.

1. Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

1.1. Objetivos gerais da EPE

“A educação pré-escolar é a primeira etapa na educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)” (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997).

Tal como refere a Lei-Quadro da EPE (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2º), a educação pré-escolar é um ciclo básico, essencial na formação de qualquer indivíduo e imprescindível no seu processo de aprendizagem. Contudo, esta não se deve restringir apenas à instituição educativa, mas abranger também o meio familiar e a sociedade, em geral, pois todos somos responsáveis pelo processo de formação de cada um.

O educador interpreta um papel fulcral, no decorrer deste processo, sendo o principal impulsionador das vivências e descobertas alcançadas pela criança. É dever deste encontrar estratégias que promovam um ambiente de bem-estar e que estimule as crianças para o emergir de novas aprendizagens.

Durante a prática supervisionada em EPE, através do contacto estabelecido, foi possível descobrimos diversos fatores que favorecem o processo de aprendizagem da criança.

Assim, torna-se crucial seguir os objetivos gerais pedagógicos, estipulados para a educação pré-escolar, que auxiliam no trabalho desenvolvido com as crianças, sendo estes:

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

- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade. (OCEPE, 1997, p. 15-16).

1.2. Caraterização do contexto educativo

1.2.1. Caraterização do meio envolvente

A PES em Educação Pré-Escolar foi realizada no Centro Infantil Adriano Godinho, pertencente à Santa Casa da Misericórdia de Castelo Branco.

O Centro Infantil Adriano Godinho localiza-se na cidade de Castelo Branco (*figura 1*), mais concretamente, na zona antiga da cidade, na Rua da Quinta Nova.

A instituição encontra-se numa zona de fácil acesso, possuindo ao seu redor várias infraestruturas, como é o caso do Estabelecimento Prisional de Castelo Branco, a Sé Catedral, também denominada por Igreja Matriz de São Miguel, o Cineteatro Avenida e o Centro de Cultura Contemporânea de Castelo Branco.



Figura 1 - Localização do Centro Infantil Adriano Godinho

1.2.2. Caraterização da instituição

A instituição na qual foi realizada a prática supervisionada em EPE, designa-se por Centro Infantil Adriano Godinho (*figura 2*). Este, por sua vez é pertença da Santa Casa da Misericórdia de Castelo Branco.



Figura 2 - Fotografia do edifício Centro Infantil Adriano Godinho

A ação educativa desta instituição não se centra apenas num modelo pedagógico mas antes num modelo misto, de modo a adequar as várias metodologias e estratégias às diversas situações.

Nesta instituição, são privilegiadas as atividades em grande grupo, favorecendo a aprendizagem e o relacionamento entre as crianças.

O Centro Infantil Adriano Godinho, valoriza o envolvimento com a família, assim como a participação de outros intervenientes, possibilitando a troca de afetos e saberes, essenciais para um contexto facilitador de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Esse contacto facilita a partilha de ambas as partes e, como é referido nas OCEPE (1997, p. 23), “O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças (...)”.

A presente instituição demonstra, também, ser uma escola inclusiva, uma vez que visa a educação, integração e formação de qualquer criança em termos de cidadania.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994).

No que concerne os espaços e materiais, o Centro Infantil é composto por dois pisos, nomeadamente, rés-do-chão e 1º andar.

No rés-do-chão funcionam uma sala de berçário, a lavandaria, o ginásio, o parque infantil (*figura 3*) e uma sala onde as crianças esperam pelos encarregados de educação em caso de doença contagiosa.



Figura 3 - Fotografia do parque infantil da instituição.

Já no que respeita ao 1º andar, encontram-se duas salas de creche, mais concretamente do 1 e 2 anos, três salas de pré-escolar, relativas aos 3, 4 e 5 anos, uma sala polivalente, o refeitório (*figura 4*) com copa e cozinha e o escritório da direção pedagógica.



Figura 4 - Refeitório da instituição.

Atualmente, o Centro Infantil Adriano Godinho já não se encontra em funcionamento, tendo encerrado no verão de 2015.

1.2.3. Caracterização da sala

Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma com estão dispostos condicionam, em grande parte medida, o que as crianças podem fazer e aprender. (OCEPE, 1997, p. 37).

A sala dos três anos é um espaço bastante organizado, a fim a dar resposta às necessidades de todas as crianças presentes no grupo.

A sala é equipada com materiais didáticos adaptados a esta faixa etária e acessíveis às crianças para que estas consigam manuseá-los autonomamente.

De acordo com Caldeira (2009), a utilização de materiais diversos é imprescindível no processo de aprendizagem da criança, independentemente da área a que é trabalhada e deverá ser a própria criança a explorá-los e manipulá-los.

Para dar resposta às exigências e bem-estar do grupo, a sala é composta por diversos espaços lúdicos, também designados por cantinhos, que convidam a criança à brincadeira e à realização de variadas atividades, como é o caso do cantinho das almofadas, onde é desenvolvida a motivação para as atividades.

No cantinho das construções as crianças aperfeiçoam a destreza e motricidade fina.

Já o cantinho da cozinha (*figura 5*) e o cantinho do quarto e casa de banho (*figura 6*) o grupo desenvolve e representa a realidade que conhece, sendo, também imprescindível para iniciar e explorar o jogo simbólico.



Figura 5 - Cantinho da cozinha

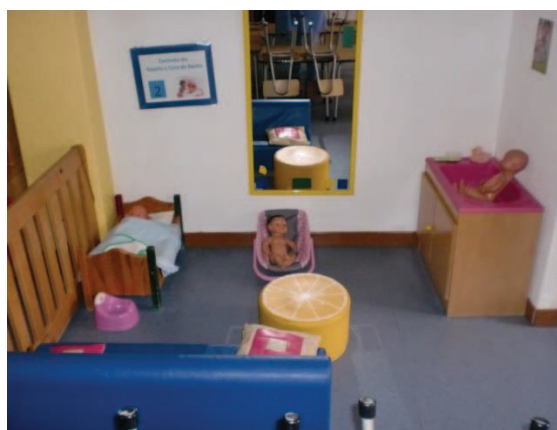


Figura 6 - Cantinho do quarto e da casa de banho.

No cantinho das artes (*figura 7*), a criatividade e imaginação são estimuladas. Este espaço é importante para a exploração da expressão, favorecendo o processo de aprendizagem do grupo.



Figura 7 - Cantinho das artes.

O cantinho da informática (*figura 8*), fomenta o manuseamento das novas tecnologias. Contudo, apesar da sala apresentar dois computadores, como mostra a figura, é um espaço que não é muito explorado devido às condições em que se encontram dos recursos, uma vez que ambos necessitam de arranjo.



Figura 8 - Cantinho da informática.

O cantinho dos jogos de mesa destina-se ao desenvolvimento das capacidades motora e cognitiva, assim como à promoção de autonomia e raciocínio de cada um.

Por último, o cantinho da biblioteca (*figura 9*) é um espaço fulcral nesta faixa etária, uma vez que pretende incentivar, estimular e desenvolver o gosto pela leitura. Porém, o facto de este apresentar poucos livros e de estes não possuírem as melhores condições faz com que não sejam apelativos, provocando, assim, desmotivação dos intervenientes.



Figura 9 - Cantinho da biblioteca.

Para além destes espaços, a sala dos três anos possui um *hall* de entrada, onde as crianças colocam os seus pertences nos cabides pregados na parede; também aí se afixam os avisos e a planificação semanal das atividades a desenvolver com o grupo, para que os encarregados de educação estejam presentes no meio educativo.

O *hall* permite ainda o acesso à casa de banho, destinada apenas àquela sala, onde as crianças desenvolvem a sua autonomia no que respeita a higiene.

1.2.4. Caracterização do grupo

O grupo de crianças da sala dos três anos onde foi realizada a PES na Educação Pré-Escolar, era constituído por catorze crianças, a qual sete pertenciam ao sexo feminino e sete ao masculino (*gráfico 1*).

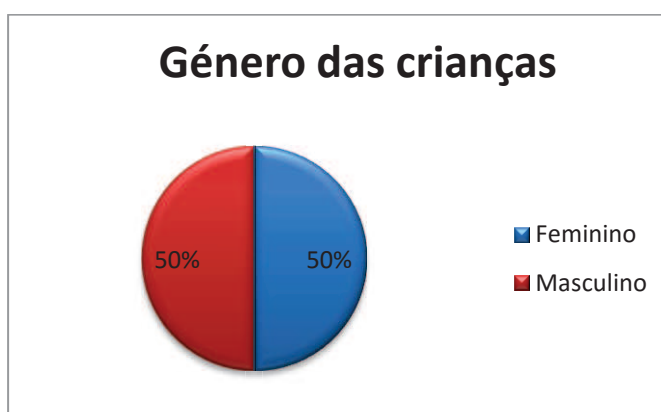


Gráfico 1- Gráfico relativo ao género das crianças.

Uma das crianças do sexo masculino estava identificada com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mais especificamente Perturbação do Espectro do Autismo. Contudo, durante observações realizadas no decorrer da PES, esta interagiu

normalmente com os restantes elementos do grupo, assim como com todas as pessoas que se apresentavam ao seu redor.

Todas as crianças apresentam características diferentes, devido às vivências e interesses próprios de cada uma, nomeadamente nesta fase em que se começam a descobrir. No geral, todas se relacionam bem entre si, apresentando um bom desenvolvimento linguístico em termos de compreensão e expressão.

Nesta idade, já começam a disputar a sua autonomia nas tarefas que realizam, são extrovertidas, querendo estar sempre em contacto com os outros e com tudo o que as rodeia, demonstrando interesse na realização das atividades e na ajuda entre os colegas. Este é um aspeto que é particularmente relevante para com a criança com PEA, ajudando-a a incorporar as atividades que os outros realizam.

Nesta etapa, o desenvolvimento social e afetivo da criança tem de ser primado, elas necessitam que puxem por elas de forma a expressarem os seus sentimentos com palavras e consideramos que este “trabalho” foi logo iniciado. (Dossier de PSEPE, 9 março de 2015).

Apesar de ser um grupo bastante heterogéneo, no que respeita às idades, demonstram uma enorme capacidade de memorizar informação, fixando com facilidade canções, lengalengas, entre outros.

No que respeita ao nível socioeconómico, a esmagadora maioria das crianças pertence à classe média não havendo situações com carências económicas.

1.3. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada

1.3.1. Modelo de planificação utilizado

Durante a PSEPE, não existia um modelo de planificação definido, estando à responsabilidade de cada estagiário, a estruturação do mesmo. Contudo, todas as planificações deviam-se fazer acompanhar pelas mesmas categorias, nomeadamente uma planificação semanal, com os objetivos a atingir com as atividades ao longo da semana; planificações diárias com descrição mais detalhada das atividades a desenvolver diariamente; reflexão da semana.

Apresentamos, em seguida, o modelo de planificação semanal utilizado (*figura 10*), o modelo de planificação diário (*figura 11*) e a explicação referente a cada um dos campos assinalados.

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar		
Planificação Semanal		
Instituição:	Educadora Cooperante:	Data:
Nº de Crianças:	Alunas de Prática Supervisionada: Professora Supervisora:	Faixa Etária:
Tema: “ ”		
Área / Domínios	Conteúdo	Objetivos
A	B	C

Figura 10 - Modelo de planificação semanal utilizada na PSEPE

A - Áreas/ Domínios: Esta coluna tem por base as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar. Nela escrevem-se as áreas relativas às atividades que pretendemos desenvolver.

B - Conteúdos: Nesta coluna constam os conteúdos pertencentes a cada domínio, tendo por base as OCEPE. Estes também se fazem constar nas planificações diárias.

C - Objetivos: Espaço destinado aos objetivos relativos a cada conteúdo apresentado.

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar			
Planificação de 2ª feira			
Instituição: Centro Infantil Adriano Godinho		Educadora Cooperante: Alunas de Prática Supervisionada: 1	
Nº de Crianças:		Professora Supervisora:	
		Data:	
		Faixa Etária:	
Tema: 2			
Conteúdo	Atividades	Material	Estratégia
3	4	5	6

Figura 11 - Modelo de planificação diária utilizado durante a PSEPE.

1 - Elementos de identificação: Este espaço destina-se à identificação de elementos relativos à prática supervisionada, como o nome da instituição, o número de crianças a que se destina a planificação, o nome da educadora cooperante e da professora supervisora, com o respetivo espaço para a assinatura, o nome da aluna que realiza a prática, a data e a faixa etária a que está destinada. Nesta área, encontra-se também, o logotipo da Escola Superior de Educação e do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

2 - Tema: Tem como principal função dar a conhecer o tema a desenvolver ao longo de toda a planificação semanal, sendo o fio condutor da mesma.

3 - Conteúdo: Esta coluna respeita aos conteúdos pertencentes a cada domínio, tendo por base as OCEPE.

4 - Atividades: Este espaço destina-se à apresentação e clarificação das atividades a desenvolver, estando estas numeradas por ordem de execução na prática.

5 - Material: É imprescindível ter bem definido o material que se vai utilizar em cada atividade, a fim de haver uma maior organização por parte da pessoa que planifica e executa a atividade.

6 - Estratégia: Nesta área estão expressos os procedimentos e etapas de cada atividade. Este fator possibilita maior clareza, tanto por parte do educador como de pessoas externas, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais facilitado e clarificado.

1.3.2. Cronograma

A PSEPE decorreu durante quinze semanas, mais especificamente entre os dias 2 de março de 2015 e 25 de junho de 2015. A prática dividia-se em três momentos. O primeiro consistiu no conhecimento e preparação do estágio, ainda em contexto de sala de aula na Escola Superior de Educação; um segundo momento de observação e, por fim, outro de planificação e implementação de atividades. Este último momento subdividiu-se em trabalho de prática conjunta com o par pedagógico e trabalho de prática individual.

Iniciamos a prática na instituição com duas semanas de observação. Esta foi pertinente, uma vez que nos possibilitou conhecer o grupo em questão, nomeadamente as suas rotinas e necessidades, o contexto familiar de cada criança, assim como as rotinas da educadora e da instituição.

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. (OCEPE, 1997, p. 25).

Ao longo deste período de observação, pudemos contactar com documentos oficiais da instituição, que considerámos importantes para a realização desta prática.

Após isto, seguiu-se o terceiro momento, sendo neste que adquirimos as competências de intervenção pedagógica direta.

Ao longo deste terceiro momento desempenhámos, durante a terceira e a última semana da prática, trabalho em par pedagógico. Este facto, é fundamental para o prática, uma vez que trabalhar em equipa permite a partilha de dúvidas e reflexões acerca das ações que executámos e possibilita termos outra visão, relativamente ao nosso desempenho. Quanto à prática individual, esta realizou-se nas restantes semanas, em semanas alternadas com o meu par pedagógico.

Relativamente ao horário semanal, a PSEPE decorreu em quatro dias semanais, de segunda a quinta-feira inclusive, das 9 horas às 12 horas e 30 minutos. Porém, na quarta-feira deslocávamo-nos à instituição para reunião com a educadora cooperante, a fim de realizarmos a reflexão da presente semana e prepararmos a semana de trabalho seguinte.

Apresentamos na tabela 1, o esquema de organização da PSEPE. Nesta tabela identificam-se as semanas em que esta decorreu, a tipologia de intervenção e o tema integrador.

Tabela 1 - Tabela relativa à organização da PSEPE

<i>Semana</i>	<i>Tipologia de intervenção</i>	<i>Tema integrador</i>
1ª Semana 2 a 6 de março de 2015	Conhecimento e preparação da PSEPE, na ESECB.	_____
2ª Semana 9 a 12 de março de 2015	Observação	_____
3ª Semana 16 a 19 de março de 2015	Observação	_____
4ª Semana 23 a 26 de março de 2015	Trabalho conjunto com o par pedagógico	<i>“A páscoa”</i>
5ª Semana 13 a 16 de abril de 2015	Trabalho Individual Sofia	<i>“A primavera”</i>
6ª Semana 22 e 23 de abril de 2015	Trabalho Individual Cátia	<i>“A primavera”</i>
7ª Semana 27 a 30 de abril de 2015	Trabalho Individual Sofia	<i>“A mãe”</i>
8ª Semana 4 a 7 de maio de 2015	Trabalho Individual Cátia	<i>“Hábitos de segurança em casa e na rua”</i>
9ª Semana 11 a 14 de maio de 2015	Trabalho Individual Sofia	<i>“A casa e a família”</i>
10ª Semana 18 a 21 de maio de 2015	Trabalho Individual Cátia	<i>“As profissões: o cozinheiro e o veterinário. ”</i>
11ª Semana 25 a 28 de maio de 2015	Trabalho Individual Sofia	<i>“As profissões: o mecânico e o agricultor”</i>
12ª Semana 1 a 4 de junho de 2015	Trabalho Individual Cátia	<i>“Animais domésticos e selvagens”</i>
13ª Semana 8 a 11 de junho de 2015	Trabalho Individual Sofia	<i>“Os meios de transporte”</i>
14ª Semana 15 a 18 de junho de 2015	Trabalho Individual Cátia	<i>“Tradições: Santos populares”</i>
15ª Semana 22 a 25 de junho de 2015	Trabalho conjunto com o par pedagógico	<i>“O verão”</i>

Ao longo das semanas de implementação executei planificações semanais e diárias. Esta última, consistia numa apresentação mais detalhada das atividades a desenvolver. Porém, durante toda a prática, eram-nos indicados, pela educadora cooperante, os conteúdos a trabalhar.

1.3.3. Semanas de intervenção na PSEPE

1.3.3.1. Primeira semana individual - 13 a 16 de abril de 2015

Nesta primeira semana de trabalho individual, que decorreu entre os dias 13 e 16 de abril de 2015, iniciámos a primeira intervenção de trabalho investigativo na EPE.

Ao longo dos quatro dias, apenas se aplicaram atividades recorrentes à utilização de mapas mentais no primeiro dia de estágio, mais concretamente, segunda-feira. A


sua utilização teve como objetivo consolidar o tema integrador a explorar no decorrer da presente semana.

Seguidamente, apresentamos o tema e conteúdos onde foram explorados os mapas mentais, assim como a reflexão pertencente à planificação desta semana.

Guião Semanal de atividades

- **Tema Integrador:** *“A primavera”*
- **Conteúdos explorados através da utilização de mapas mentais:**
 - Saberes sobre o mundo (Meio social);
 - Meteorologia (Meio físico);
 - Enriquecimento de vocabulário (Linguagem oral);
 - Compreensão de mensagens orais (Linguagem oral);
 - Registo gráfico (Abordagem á escrita).

Tabela 2 - Planificação da 1ª semana individual de PSEPE.

 <p style="text-align: center;">Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar</p> <p style="text-align: center;">Planificação de 2ª feira</p>			
Instituição: Centro Infantil Adriano Godinho		Educadora Cooperante: Educadora Carina Antunes _____	Data: 13-04-2015
Nº de Crianças: 14 crianças		Aluna de Prática Supervisionada: Ana Sofia Carita	Faixa Etária: 3 anos
		Professora Supervisora: Prof. Maria José Infante _____	
Tema: “A Primavera”			
Conteúdo	Atividades	Material	Estratégia
<p>➤ Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da identidade; - Educação para os valores; - Socialização. <p>➤ Área de Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem Oral - Compreensão de mensagens orais; - Enriquecimento de vocabulário; 	<ul style="list-style-type: none"> - Rotinas; - Atividades livres; - Almoço. <p>- Dramatização da adaptação da história “Vamos à Serra”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - História “Vamos à Serra”, pertencente à Mala Viajante (ver ANEXO I) - Vestuário e acessórios adequados ao Inverno e à Primavera. 	<ul style="list-style-type: none"> - Após as rotinas no cantinho das almofadas, a educadora encaminhará o grupo das crianças até à sala polivalente, onde estará a atividade de motivação para o tema “A Primavera”. As estagiárias estarão, antes das crianças chegarem, na sala polivalente, para se caracterizarem e a organizarem a atividade.

<p>-Saber escutar -Progressivo domínio da linguagem.</p> <p>> Área do conhecimento do mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meio social • Meio Físico <p>-Saberes sobre o mundo -Meteorologia</p>	<p>- Diálogo com as crianças <i>“As diferenças entre o Inverno e a Primavera”</i></p> <p>- Construção de um mapa mental sobre a Primavera</p>	<p>-Projektor - Computador -Imagem da Serra da Estrela com e sem neve.</p> <p>- Cartolina; - Imagens sobre a Primavera para preencher o mapa mental (ver anexo II); - Velcros; -Caixa onde constem as imagens.</p>	<p>-A estagiária deverá sentar as crianças e proceder à dramatização da história, com a ajuda da outra estagiária. Primeiramente, a imagem representativa do Inverno deverá estar projetada e na segunda parte, que diz respeito à segunda ida do Diogo à serra, deverá ser projetada a imagem sem neve.</p> <p>-Após a dramatização da história, com o grupo sentado na manta, a estagiária deverá fazer um breve diálogo sobre a dramatização vista pelas crianças. Aí serão referidas as diferenças entre a primeira e a segunda viagem à serra da personagem da história, nomeadamente, as diferenças entre o inverno e a primavera.</p> <p>- Com isto, será introduzida a temática da “Primavera”, e através do diálogo, será construído um mapa mental sobre a mesma. O mapa será realizado, coletivamente, e todas as crianças devem participar. A estagiária começará por questionar as crianças, aleatoriamente, e a criança em questão, deverá colar no sítio correto de uma cartolina, a imagem referente à sua resposta. As imagens e a cartolina serão levadas, previamente, pela estagiária. No final, o mapa irá conter as ideias principais referentes à Primavera.</p>
---	---	--	---

<p>➤ Área de Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expressão Dramática <p>- Jogo simbólico - Jogo dramático</p>	<p>- Exploração livre de roupas e acessórios referentes ao inverno e à primavera. - Dramatização de partes da história.</p> <p>- Jogo adaptado do <i>“Rei manda”</i></p>	<p>- Caixa com roupas e acessórios referentes ao Inverno e Primavera, por exemplo, casaco, cachecol, t-shirt</p> <p>- Caixa com roupas e acessórios referentes ao Inverno e Primavera, por exemplo, casaco, cachecol, t-shirt</p>	<p>- Expor às crianças a caixa com roupas e acessórios referentes ao Inverno e à Primavera. A estagiária deixará o grupo explorar a caixa e o seu conteúdo, de modo a que este se familiarize com o mesmo. - Após isto, as crianças deverão sentar-se no colchão e, uma a uma, deverão escolher o vestuário e acessórios que quiser para dramatizar ou exprimir-se sobre uma parte da história que ouvirem, em frente ao grupo. A dramatização poderá ser feita individual ou a pares.</p> <p>- A estagiária pedirá às crianças que se coloquem em roda. Em seguida explicará o objetivo do jogo, e exemplificará para que o grupo tenha a perceção do que lhes é pedido. - Inicialmente, a estagiária escolherá uma criança para que esta seja o “Rei” e para que esta escolha um dos colegas para fazer uma ordem. As ordens a realizar terão que estar relacionadas com a caixa e as roupas utilizadas e exploradas na atividade anterior. Por exemplo <i>“A Joana manda a Maria colocar um boné”</i>. Todas as crianças deverão ser o “Rei”.</p>
---	--	---	--

Reflexão da semana de implementação

A semana coincidiu com a Semana Aberta da instituição, intitulada por “*Sentir e aprender num espaço onde podes crescer*”. Esta dinamização teve como objetivo promover o Centro Infantil Adriano Godinho e contou com um variado leque de atividades que envolveram a família e a comunidade em geral.

Na minha opinião, a semana correu bem, mesmo havendo alguns contratempos de última hora, relativos aos horários das atividades da Semana Aberta que coincidiram com a minha prática.

O primeiro dia de implementação começou com uma dramatização da história “*Vamos à serra*” escrita pelos pais de uma das crianças, relacionada com o projeto inserido na sala de atividades das mesmas, intitulado “*Mala Viajante*”. Esta dramatização prendeu, desde logo, a atenção das crianças e cativou-as para o desenvolvimento da temática a trabalhar durante toda a semana “*A Primavera*”.

Seguidamente, como forma de consolidar os conteúdos explorados e referenciados na dramatização, realizou-se coletivamente um mapa mental.

Em conversa com as crianças, a disposição das imagens na cartolina teve um significado. Na parte superior colocaram as imagens relativas ao tempo, pois o sol e as nuvens estão no céu. Também colocaram os animais, pois a grande maioria voa. Na parte inferior da cartolina, colocaram as árvores e as flores, pois estão agarradas à terra, assim como o vestuário utilizado na primavera, pois quando o despimos colocamos no chão. (Notas de campo, 13 de abril de 2015).



Figura 12 - Realização do mapa mental sobre a “primavera”.

Para melhorar a minha prática, poderia ter dinamizado atividades mais dinâmicas, pois o facto de o grupo estar muito tempo sentado fez com que comesçassem a desinteressar-se e a perder a atenção, este é um dos aspeto que irei melhorar no futuro.

No segundo dia, terça-feira, houve a necessidade de dividir o grupo em dois, devido às atividades dinamizadas na Semana Aberta. Com isto, enquanto um grupo participava nos workshops, o outro estava na sala comigo a realizar as atividades propostas para este dia, e depois trocávamos, para que desta forma todas as crianças

participassem nas duas atividades. Este fator ajudou à realização da minha prática, pois o facto de serem menos crianças fez com que eu conseguisse explorar, mais facilmente, os instrumentos utilizados.

Na quarta-feira, o dia foi um pouco conturbado, especialmente no início da manhã, devido ao atraso das atividades decorrentes na Semana Aberta. Para tal, tive que improvisar utilizando as “Borboletas” construídas no dia anterior pelas crianças. Recorri a este instrumento, pois o facto de ser chamativo e produzir sons cativou o grupo.

Relativamente às atividades que desenvolvi, na minha opinião correram conforme o previsto. Contudo, apenas alterava o exercício realizado na primeira estação da atividade de físico motora, pois muitas das crianças ainda não eram capazes de saltar ao pé-coxinho, alterando para um mais fácil para esta faixa etária. As atividades deste dia não foram apresentadas às crianças conforme o previsto, devido à Semana Aberta, pois o ideal era o grupo executá-las mais calmamente.

O último dia da semana de implementação correu conforme o esperado, pois o grupo reagiu muito bem à atividade, uma vez que construíram um boneco dinâmico, que irá fazer parte das tarefas do ajudante do dia, nomeadamente, regar os bonecos.



Figura 13 - Construção dos cabeçudos sem cabelo.

Achei enriquecedor, para mim enquanto futura educadora, o facto de o implementar sozinha, pois irá ajudar-me a enriquecer e a melhorar a minha prática no dia-a-dia.

Como esta era a minha primeira semana a implementar, estive um pouco insegura, em algumas situações, mas com o tempo e com o desenrolar das atividades isso acabou por dar espaço à confiança e relaxamento nas atividades a desenvolver, tanto da minha parte como da parte de todo o grupo.

1.3.3.2. Terceira semana individual - 11 a 14 de maio de 2015

Nesta planificação, relativa à terceira semana de intervenção individual, a temática a ser desenvolvida foi *“A casa e a família”*.


No que respeita ao trabalho investigativo com as crianças, este foi executado no segundo dia de prática semanal, terça-feira.

Em seguida, segue o guião das atividades, relativas à aplicação dos mapas mentais.

Guião Semanal de atividades

- **Tema Integrador:** *“A casa e a família”*.
- **Conteúdos explorados através da utilização de mapas mentais:**
 - A casa (Meio social);
 - Enriquecimento de vocabulário (Linguagem oral);
 - Compreensão de mensagens orais (Linguagem oral);
 - Registo gráfico e visual (Abordagem á escrita).

Tabela 3 - Planificação da 3ª Semana individual de PSEPE.

		Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar	
Planificação para 3ª Feira			
Instituição: Centro Infantil Adriano Godinho		Educadora Cooperante: Educadora Carina Antunes _____ Aluna de Prática Supervisionada: Ana Sofia Carita	Data: 12 - 05 - 2015
Nº de Crianças: 14 crianças		Professora Supervisora: Prof. Maria José Infante _____	Faixa Etária: 3 anos
Tema: “A Casa e a Família”			
Conteúdo	Atividades	Material	Estratégia
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formação Pessoal e Social - Procura da própria identidade; - Socialização. ➤ Área de Expressão e Comunicação • Linguagem Oral - Compreensão de mensagens orais; - Enriquecimento de vocabulário; - Saber escutar; - Alargar o vocabulário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rotinas; - Atividades livre. - Diálogo com as crianças “Casas diferentes mas iguais” 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagens de diferentes tipos de casas, em suporte de papel; (Anexo IV) - Imagens de casas de diferentes culturas, em suporte de papel. (Anexo V) 	<p>-Após as rotinas de início de manhã, e continuando com as crianças sentadas no cantinho das almofadas, farei um breve resumo sobre a visita ao castelo de Castelo Branco, realizada no dia anterior. Com isto, partirei do facto do castelo ser uma casa, e irei questionar o grupo acerca dos tipos de casas que conhecem. Ao longo das respostas dadas, mostrarei imagens dos diversos tipos de casas, existentes ao nosso redor, como por exemplo, prédios, moradias, assim como, casas de diferentes culturas existentes no mundo.</p>

<p>➤ Formação Pessoal e Social - Socialização. - Educação Multicultural.</p> <p>➤ Área do conhecimento do mundo • Meio social - A Casa.</p> <p>➤ Área de Expressão e Comunicação • Matemática</p>	<p><i>"A minha casa"</i> - Exploração com as crianças dos elementos da casa - Construção de um mapa mental sobre a casa</p> <p><i>"O número correto"</i> - Associação do número à quantidade.</p>	<p>- Casa em 2D feita em cartolina; (Anexo VI); - Imagens dos objetos pertencentes a cada divisão da casa; (Anexo VII).</p> <p>- 3 Arcos; - Números 1, 2 e 3; - 6 Casinhas de papel (Anexo VIII).</p>	<p>- Após o diálogo, mostrarei uma casa, em 2D, feita em cartolina. Esta mostrará o exterior de uma casa, com portas e janelas, que ao abrir terá a casa dividida em quatro divisões, nomeadamente, sala, cozinha, quarto e casa de banho. Em cada divisão apenas estará escrito o seu nome.</p> <p>- Em grupo, iremos ver como esta é constituída, explicando as divisões que a constituem e as funções de cada uma, assim como, irei referir as partes que constituem a casa, como é o caso do teto, paredes, telhado, portas e janelas, e qual a sua função.</p> <p>- Seguidamente, mostrarei ao grupo as imagens dos objetos pertencentes a cada divisão da casa. Aleatoriamente, pedirei a cada criança, que coloque a imagem do objeto na divisão correta, a fim de obtermos a casa com as divisões completas. Esta atividade, tem por objetivo, organizar o pensamento das crianças acerca das divisões da casa.</p> <p>- Mostrarei três cartões com os números 1, 2 e 3, e questionarei o grupo acerca do que se trata.</p> <p>- Colocarei três arcos no chão e dentro de cada um um número. Com isto, mostrarei as casinhas de papel e irei pedir, aleatoriamente, a uma criança que coloque dentro do arco, a quantidade de casas que corresponde ao número que se lá encontra.</p> <p>- Em seguida, realizarei a mesma atividade mas invertida, onde cada arco terá as casinhas e as crianças terão que colocar o número correto.</p>
---	--	--	--

Reflexão da semana de implementação

A temática a trabalhar durante esta semana foi “*A Casa e a Família*”, devido ao facto de nesta semana se comemorar a 15 de maio o “Dia da Família”.

No geral, acho que esta semana não me correu como o esperado, pois em certas alturas não consegui “prender” a atenção do grupo, e em conversa com a Educadora, esta achou o mesmo, referindo que eu deveria ser um pouco mais dinâmica de forma a motivar todo o grupo, sendo algo que pretendo alterar ao longo da minha prática.

Em relação ao dia de terça-feira, dia em que se realizou a construção do mapa mental, a manhã foi dedicada à introdução do tema “*A Casa e a Família*”, onde se começou por abordar a constituição de uma casa. Para tal, foi realizado um mapa mental, onde as crianças teriam que colocar, corretamente, os objetos pertencentes a cada divisão.

Cada criança colocou um objeto na divisão a que este pertencia. As crianças começaram por colocar primeiro nas divisões da parte de baixo da casa e só depois completaram as de cima, pois na opinião delas, entramos em baixo e só depois subimos as escadas para ir para o piso superior. (Notas de campo, 12 de maio de 2015).

Na minha opinião, a atividade correu bem e as crianças souberam associar os objetos a cada uma das divisões da casa, assim a função de cada uma dessas divisões.

Porém, e em reflexão com a Educadora, ambas concordamos que esta atividade devia ser mais dinâmica, pois a certa altura o grupo tornou-se agitado, devido a estarem à espera da sua vez, o que vez com que se fossem dispersando.

Em relação ao material utilizado para mostrar a casa e as suas divisões, este foi apelativo para as crianças e, o facto de esta se abrir, motivou-as, pois não sabiam o que estava por detrás das paredes da casa. Contudo, uma vez que a casa era composta por dois pisos, tendo cada um duas divisões, algumas crianças reparam que faltava umas escadas para que se pudesse passar do andar de baixo para o superior.



Figura 14 - Construção do mapa mental sobre "A casa e a família".

Na quarta-feira, a manhã foi destinada à construção de uma casa feita com massa de moldar.

Na minha opinião este dia correu conforme o previsto, uma vez que durante toda a atividade as crianças estiveram motivadas. O facto de trabalharem e explorarem um material que não utilizam diariamente, fez com que a curiosidade e a vontade em descobrir algo diferente, fosse cada vez maior. Devido à faixa etária das crianças, a atividade foi realizada com duas crianças de cada vez, de modo a que lhes déssemos mais atenção e oportunidade de exploração.

Na quinta-feira, e último dia da semana de trabalho com as crianças, trabalhei a importância da família, através da história *“A minha família”*, escrita pelos pais de uma das crianças, relacionada com o projeto inserido na sala *“Mala Viajante”*.

A história fez-se acompanhar por um conjunto de imagens sobre a mesma, imagens essas que poderiam ter sido exploradas de forma diferente, de forma a criar suspense e motivar as crianças. Contudo, as imagens eram apelativas e transmitiam a ideia que se pretendia atingir, com as crianças sobre a família.

Ainda neste dia realizou-se uma atividade denominada *“A teia da família”*, onde se pretendeu transmitir que apesar de termos famílias diferentes e morarmos em casas diferentes, todas estão ligadas através do amor.

1.3.3.3. Quinta semana individual - 8 a 11 de junho de 2015


A planificação relativa a esta quinta semana de intervenção individual, coincidiu com a última implementação de prática supervisionada individual.

Nesta semana, a aplicação de atividades realizadas em prol do trabalho investigativo, foi efetuada no último dia semanal, quinta-feira, onde foram consolidados os conteúdos abordados.

Guião Semanal de atividades

- **Tema Integrador:** *“Os meios de transporte”*.
- **Conteúdos explorados através da utilização de mapas mentais:**
 - Meios de transporte (Meio social);
 - Enriquecimento de vocabulário (Linguagem oral);
 - Compreensão de mensagens orais (Linguagem oral);
 - Registo gráfico e visual (Abordagem á escrita).

Tabela 4 - Planificação da 5ª semana individual de PSEPE.

 <p style="text-align: center;">Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar</p> <p style="text-align: center;">Planificação para 5ª Feira</p>			
Instituição: Centro Infantil Adriano Godinho		Educadora Cooperante: Educadora Carina Antunes _____	Data: 11 – junho – 2015
		Aluna de Prática Supervisionada: Ana Sofia Carita	
Nº de Crianças: 14 crianças		Professora Supervisora: Prof. Maria José Infante _____	Faixa Etária: 3 anos
Tema: “Os Meios de Transporte”			
Conteúdo	Atividades	Material	Estratégia
<p>➤ Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento harmónico da afetividade; - Procura da própria identidade; - Sentido da responsabilidade; - Socialização. <p>➤ Área de Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem Oral - Compreensão de mensagens orais; - Enriquecimento de vocabulário; - Saber escutar. <p>➤ Área do conhecimento do mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meio Social - Meios de Transporte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rotinas; - Atividades livre. <p style="text-align: center;"><i>“Adivinha que meio de transporte sou”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção de um mapa mental sobre os meios de transporte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagens para a construção do mapa mental (Anexo IX); - Tabela em cartolina (Anexo X); - Cartões com as adivinhas (Anexo XI). 	<ul style="list-style-type: none"> - Após as rotinas da manhã, e com o grupo sentado no cantinho das almofadas, mostrarei imagens de vários meios de transporte trabalhados anteriormente, e colá-las-ei na parede. Seguidamente, mostra-lhes-ei vários cartões, em que cada um terá uma adivinha, sendo a resposta uma das imagens apresentadas. Cada adivinha será apresentada após a resposta correta da adivinha anterior. - Posteriormente, apresentar-lhes-ei um desenho de uma paisagem. Com as imagens que estão coladas na parede, aleatoriamente, as crianças completarão o desenho, de forma a colocar no local correto o transporte a que corresponde (por exemplo: barco-mar; carro-estrada).

Reflexão da semana de implementação

No decorrer desta semana de trabalho com as crianças, foi-me proposto pela Educadora Cooperante trabalhar o tema “Os Meios de Transporte”.

A semana iniciou-se com um teatro de sombras chinesas, no qual a história utilizada foi “A Viagem da Lara”, escrita pelos pais de uma das crianças pertencente ao projeto da sala “Mala Viajante”.

O facto de ter repetido a apresentação da história através do teatro de sombras chinesas, deveu-se a não as ter explorado suficientemente com as crianças na semana anterior, e como o grupo ficara motivado com esta forma de teatro e como para alguns era uma novidade, decidi repetir para que melhor as pudesse aproveitar.

Apesar de não ser surpresa para o grupo, o entusiasmo das crianças não se perdeu quando lhes apresentei o teatro de sombras, principalmente quando lhes apresentei um novo elemento, a cor. Com isto, o meu objetivo foi mostrar às crianças que o teatro de sombras não é elaborado apenas com materiais opacos e de cor escura, mas também com materiais translúcidos e coloridos.

Na última atividade, a atividade da mímica, a caixa criou suspense e “desilusão” para as crianças, pois quando apresentei a caixa, o que estas esperavam era que a caixa estivesse cheia, o que não aconteceu.

Durante esta atividade, pude verificar que a maioria das crianças tem dificuldade em realizar o jogo dramático, principalmente em expressar-se e em imaginar que a caixa de cartão era um transporte. Contudo, um grupo pequeno de crianças desempenhou na perfeição a atividade, e ajudou os colegas que tinham mais dificuldade em trabalhar a imaginação.

Na terça-feira, a meu ver, e também na opinião da Educadora, este foi o melhor dia, comparando os três dias que trabalhei nesta semana. Isto foi possível graças à atividade de a expressão físico-motora ser dinâmica e motivadora, uma vez que possibilitou às crianças estarem sempre em movimento e empolgadas pela sua vez de participar.



Figura 15 - Jogo de atividade físico - motora.

Com esta atividade verifiquei que apesar deste ser um grupo difícil, a afetividade e espírito de equipa entre as crianças são bastante visíveis, e, na minha opinião, estes são aspetos importantes para um bom desenvolvimento, ajudando-as a crescer.

É na Educação Pré-Escolar que a criança começa a criar relações de afeto com os que estão ao seu redor, uma vez que é a partir desta faixa etária, que a criança cria e desenvolve relações de socialização com os outros.

Segundo Wallon (1979), ao Educador “Cabe o papel de preparar a emancipação da criança e reduzir a influência exclusiva da família e promover o seu encontro com outra criança da mesma idade.”

Com esta afirmação, posso dizer que o Educador deverá criar e promover um ambiente sócio afetivo para as crianças, promovendo a socialização como forma de ampliação do convívio entre elas.

O material utilizado na atividade também levou à motivação do grupo, visto que foi, na grande maioria, reciclado, e com isto verifiquei que com materiais simples e baratos se podem elaborar materiais lúdicos e didáticos.

Nesta idade deve-se começar a estimular a coordenação oculo-manual das crianças.

Na quinta-feira, na atividade que desenvolvi, não tinha previsto, na planificação, tapar a resposta à adivinha com um papel, mas no próprio dia achei melhor fazê-lo, e após a aplicação da atividade verifiquei que foi a melhor opção que tomei. O facto da imagem referente à resposta da adivinha estar tapada, criou suspense, pois as crianças estavam curiosas por descobrir o que estava por detrás do papel, sendo esta uma estratégia para conseguir manter o grupo atento.

Fiquei um pouco surpreendida, pela positiva, quando o grupo, no geral, já sabia diferenciar os três meios de transporte, nomeadamente marítimo, aéreo e terrestre. O mapa mental ajudou nessa distinção, e o facto deste se apresentar em desenho, e não numa tabela ou esquema, facilitou a organização mental das crianças. Este é uma forma de ver quão desenvolvida a criatividade da criança está, e de a ajudar a desenvolvê-la mais e a estimulá-la.



Figura 16 - Elaboração do mapa mental acerca dos meios de transporte.

Para a realização deste mapa mental, intitulado “Adivinha que meio de transporte sou”, a ser desenvolvido na 10^a semana com a temática “Meios de Transporte”, foi apresentado um cartaz, no qual teriam que colocar nos espaços corretos, os meios de transporte correspondentes. Para tal, cada criança teve que responder corretamente a uma adivinha e, só após acertar na resposta, é que se deslocou até ao cartaz para colocar, no sítio correto, a imagem do transporte, nomeadamente meio aéreo, marítimo ou terrestre. Neste, poucas foram as crianças que demonstraram dificuldade em identificar as propriedades de cada meio de transporte. (Notas de campo, 11 de junho de 2015).

O mapa mental é um importante instrumento no que respeita à aprendizagem, nomeadamente, por parte das crianças, permitindo-lhes um melhor desempenho a nível escolar. Este instrumento não só ajudará a criança no desempenho académico, como também irá estimular a criatividade desta.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº46/86 de 14 Outubro), é desde a Educação Pré-Escolar que é importante o desenvolvimento da criatividade, estando sempre em paralelo com o raciocínio, a memória e os valores morais.

Em retrospectiva com todas as semanas em que trabalhei individualmente, esta última semana foi das mais positivas para mim. As atividades que propus ao grupo possibilitaram com que os objetivos iniciais e as expectativas que levava fossem atingidos.

1.3.4. Reflexão final da PSEPE

Ao chegar ao final desta etapa, verifico que foi fundamental passar por toda esta experiência, pois possibilitou-me ter um conhecimento mais aprofundado do trabalho que é realizado num Jardim de Infância, assim como a antevisão do futuro que me espera.

Realizei a prática supervisionada na sala dos três anos, e aí aprendi muitos dos ensinamentos que me serão úteis para o meu futuro. Foi com estas crianças que aprendi que não nos devemos centrar apenas em lhes transmitir conhecimento, mas sim proporcionar-lhes uma aprendizagem onde ambas as partes, mas em especial as crianças, devem participar, valorizando as suas opiniões e os conhecimentos que estas já possuem, sendo desta forma, muito mais fácil adquirir e ensinar os novos conteúdos. Devemos fazer com que sejam as crianças a construírem o seu próprio conhecimento, dando-lhes os materiais e com base nestes se formem como futuros cidadãos.

Tal como refere Piaget (1969) “O conhecimento não provém nem dos objectos nem da criança, mas das interacções existentes entre a criança e os objectos.”. Ou seja, o conhecimento só é adquirido através de relações existentes entre a criança e o

contacto desta com o meio em que se insere, sendo esta construtora da sua própria aprendizagem.

Todas as crianças devem ter uma aprendizagem ativa e o educador deve proporcionar-lhes um clima positivo de aprendizagens. Este foi, sem dúvida, um ambiente visível durante toda a prática.

Um outro aspeto, que verifiquei ao longo deste tempo em que trabalhei com as crianças, foi que, quando se trabalha com crianças, não nos podemos guiar apenas por um guião com uma planificação. Esta pode-nos ajudar a guiar aquilo que pretendemos fazer, mas apenas isso, pois todo o resto deverá ser feito com base naquilo que as crianças sabem ou que lhes interessa mais, tendo sempre isto como ponto de partida.

A passagem pelo Centro Infantil Adriano Godinho, ajudou-me a crescer tanto a nível académico como profissional, mas principalmente ajudou-me a crescer a nível pessoal. Apesar do grupo em que estive ser um pouco complicado, este fez-me ver que são estes grupos que fazem com que o meu trabalho valha a pena e me dão garra para continuar a fazer e a dar mais.

Durante toda a minha prática tive o privilégio de trabalhar em conjunto com a minha colega de estágio e, através de um processo partilhado, conseguimos aprender a dar resposta aos sucessivos desafios com que nos fomos confrontando.

2. Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico

2.1. Objetivos gerais do 1ºCEB

“Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005, artigo 2º).

Todas as crianças têm o direito à educação, uma vez que esta é o grande pilar da nossa sociedade. Assim, como a Educação Pré-Escolar, esta é indispensável na formação de qualquer indivíduo.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 49/ 2005, de 30 de agosto, artigo 6º), o ensino básico é universal a todas as crianças, sendo obrigatório e gratuito até ao 9ºano de escolaridade.

O ensino básico é dividido em três ciclos de ensino (1º, 2º e 3º ciclos), na qual o 1ºciclo é composto por quatro anos escolares.

No 1ºCEB, o ensino é globalizante, sendo da responsabilidade de um único professor. Este tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do aluno, servindo de modelo para a sua formação.

Para tal, é dever do professor proporcionar situações que promovam o bom funcionamento de trabalho entre ambas as partes, assim como, situações motivadoras que estimulem o aluno à procura e descoberta do saber.

Em prol das aprendizagens dos alunos, e, como foi perceptível durante a PES no 1ºCEB, cabe ao professor guiar-se pelos objetivos gerais do ensino básico, para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, sendo estes os seguintes:

a) 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, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;

b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;

c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios;

d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda;

e) Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;

f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;

g) Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas;

h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;

i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;

j) Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;

l) Fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos;

m) Participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias;

n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral;

o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos. (Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005, artigo 7º).

2.2. Caraterização do contexto educativo

2.2.1. Caraterização do meio envolvente

A escola onde realizámos a prática de ensino supervisionada em 1ºCEB, foi a Escola Básica de São Tiago, sendo uma das seis escolas básicas que integram o Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva.

Esta escola situa-se na cidade de Castelo Branco, funcionando desde o início do ano letivo 2001/2002.

O meio envolvente à escola é constituído, todo ele, por uma zona urbana, onde a população predominante pertence a uma condição socioeconómica média. Também

será de destacar pequenos espaços de comércio e espaços verdes que se encontram nas proximidades, assim como, o Centro de Saúde de São Tiago, o Hospital Distrital Amato Lusitano, a Escola Secundária Amato Lusitano, o Instituto Português da Juventude e a Escola Básica Afonso de Paiva, sendo nesta última onde se localiza a sede do agrupamento. No mesmo edifício da escola, encontram-se ainda a Associação de Judo de Castelo Branco e a Companhia de teatro VáAtão.

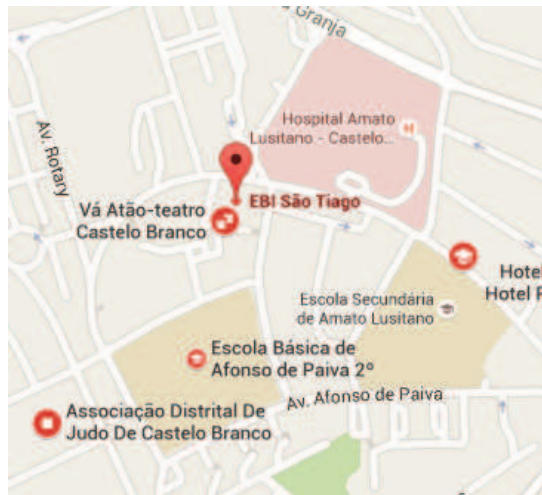


Figura 17 - Localização da Escola Básica de São Tiago.

2.2.2. Caracterização da instituição

Inicialmente, conhecida como escola do Celeiro, posteriormente Escola nº 6 de Castelo Branco e atualmente EB de São Tiago.



Figura 18 - Espaço exterior da EB de São Tiago.

Esta escola tem dois pisos na sua constituição. Uma zona exterior (*figura 18*) que apenas possui um telheiro de proteção para a chuva.

No primeiro piso funcionam oito salas de aula (uma das quais funciona como unidade de autismo - sala do ensino estruturado), sendo que cada uma das salas é

destinada a uma turma específica, existindo em funcionamento, duas salas do primeiro ano, duas do segundo ano, duas do terceiro e uma sala do quarto ano.

Também neste se encontram o refeitório (*figura 19*) com cozinha, uma sala para docentes e não docentes, quatro espaços que funcionam como arrecadação, um gabinete para a coordenação da escola, um espaço para a reprografia, um ginásio, duas casas de banho para adultos, duas casas de banho para crianças, um pequeno espaço para acondicionamento dos materiais de limpeza e um amplo *hall* de entrada com bastante iluminação natural.



Figura 19 - Refeitório.

No segundo piso existem dois gabinetes para apoio e complemento, a biblioteca e uma sala destinada à Terapia da Fala.



Figura 20 - Zona de informática da biblioteca escolar.



Figura 21 - Biblioteca escolar.

Relativamente à segurança, a escola encontra-se equipada com extintores e alarmes de incêndio, no entanto, o contacto com pessoas do exterior é muito fácil pela localização da escola e algumas das crianças conseguem passar por entre o gradeamento que se encontra em torno da mesma.

O espaço físico desta instituição está muito bem preservado, apresentando as condições necessárias a um adequado espaço educativo.

2.2.3. Caracterização da sala

A PES no 1ºCEB foi desenvolvida na sala 7, que se destina ao trabalho com os alunos da turma 4ST, do segundo ano de escolaridade.

Esta sala localiza-se no primeiro piso, rés-do-chão, junto à mediateca, ao arquivo e a uma das salas do primeiro ano.

É uma sala bastante ampla (*figura 22*), possibilitando a mobilidade de todos os intervenientes. Tem janelas envidraçadas, o que permite o arejamento e a entrada de luz natural na mesma. Também existe luz artificial, recorrendo-se a esta como melhoria de visibilidade.



Figura 22 - Disposição da sala da turma 4ST.

No que respeita ao aquecimento, a sala possui radiadores que possibilitam o aquecimento e bem-estar nos dias de maior frio.

A sala está apetrechada com diversos recursos, nomeadamente quadro de ardósia e placardes.

Em relação à disposição das mesas, não há um modelo fixo, sendo sempre sujeita a possíveis alterações, a fim de responder às necessidades dos alunos.

Existe ainda na sala um espaço de trabalho destinado ao aluno com a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), de forma a permitir um acompanhamento diferenciado do restante grupo (*figura 23*).

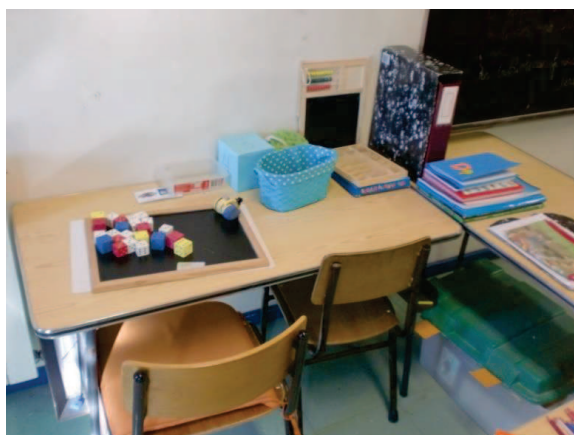


Figura 23 - Espaço destinado na sala ao aluno com PEA.

2.2.4. Caracterização da turma

A turma 4ST é composta por vinte e um alunos, onze pertencem ao género feminino e dez ao masculino (*gráfico 2*).



Gráfico 2- Género dos alunos

As idades dos alunos são compreendidas entre os seis e os oito anos de idade, mas a grande maioria tem sete anos (*gráfico 3*).



Gráfico 3 - Idade dos alunos da turma 4ST.

Este é um grupo bastante heterogéneo e como tal requer que experimentemos várias técnicas de abordagem para constatar qual será a que funciona melhor.

Na turma existem duas crianças identificadas com Necessidades Educativas Especiais, sendo uma com a Perturbação do Espectro do Autismo e outra com défice cognitivo, possuindo uma pedagogia diferenciada referida no Programa Educativo Individual (PEI) e é revista sempre que necessário. O aluno com autismo tem um plano de intervenção elaborado pelas docentes do ensino estruturado e pela professora titular da turma (apoio pedagógico personalizado). Este apresenta dificuldades a vários níveis, nomeadamente, na linguagem e aquisição de informação.

Para além destas duas situações, existem outros casos no grupo com algumas limitações, nomeadamente, perturbações de hiperatividade e défice de atenção (PHDA), específicas da linguagem e atraso no desenvolvimento da linguagem. Estes são alunos que requerem maior atenção, a fim de os ajudarmos a ultrapassar as suas dificuldades, pois todos os alunos são diferentes e requerem acompanhamento diferenciado.

A turma tem, também, três alunos repetentes, mas pela primeira vez (*gráfico 4*).

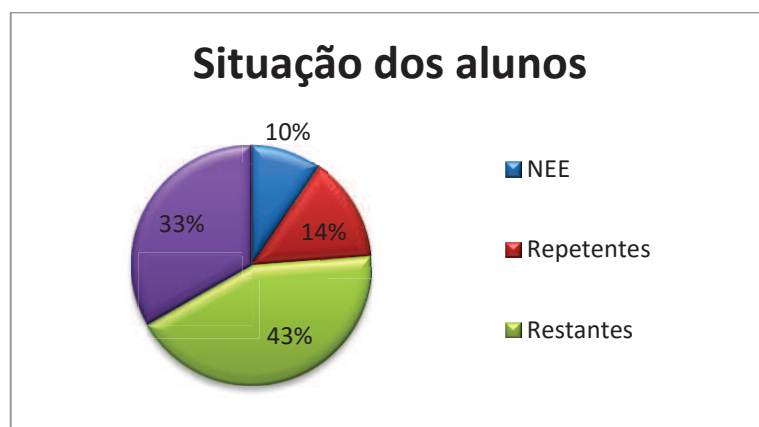


Gráfico 4 - Situação escolar dos alunos.

No que respeita ao nível socioeconómico, a turma 4ST do 2ºano é um grupo que se caracteriza como pertencendo, na sua maioria, a uma condição económica média com tendência para baixo.

Contudo, a grande maioria dos pais destes alunos, no que respeita a situação profissional, encontra-se a trabalhar, sendo apenas uma pequena minoria que se encontra desempregada; de alguns não temos informação (*gráfico 5*).

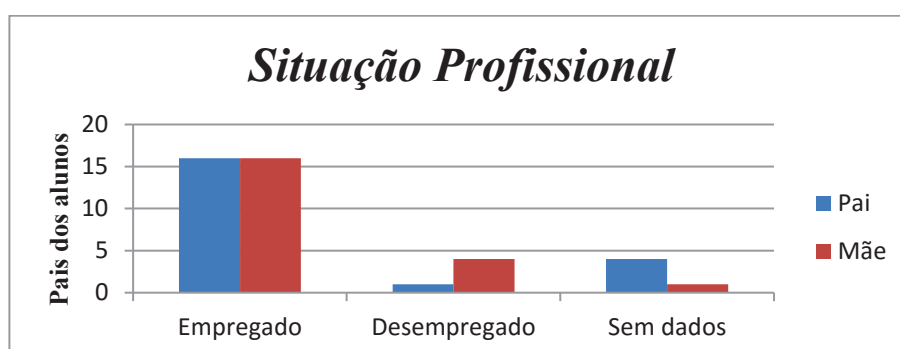


Gráfico 5 - Situação profissional dos pais dos alunos.

2.3. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada

2.3.1. Modelo de planificação utilizado

Durante a construção e planificação de uma aula, é fulcral que esta apresente uma linha condutora, para que desenvolva uma linguagem simplificada para melhor compreensão de todos os intervenientes. Esta é uma ferramenta imprescindível para um professor, uma vez que melhorará o processo de ensino-aprendizagem e o seu próprio desempenho.

Segundo Bento (2003, p. 15-16), a elaboração de uma planificação traduz o pensamento do professor através da realização da prática.

Para isto, e tal como sucedeu durante a PES na educação pré-escolar, recorremos a instrumentos de planificação, como é caso da matriz apresentada nas *figuras 24 e 25*, seguindo-se da explicação referente a cada um dos campos assinalados na mesma.

Ao contrário da PSEPE, o modelo de planificação utilizado era comum a todos os grupos, contudo foi possível ser reajustada, sendo apenas possível reajustar a forma de apresentação/ formatação.

PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA GUIÃO DE ATIVIDADES					
Elementos de identificação Orientador(a) Cooperante Estudante de Prática Supervisionada Professor Supervisor Turma: Unidade temática: Semana de:					
A					
Seleção do conteúdo programático					
Sequenciação do conteúdo programáticos por áreas curriculares					
B					
Estudo do Meio					
Blocos	Conteúdos	Objetivos específicos	Descritores de desempenho	Atitudes, valores e normas	Avaliação
Português					
Domínios / Subdomínios	Conteúdos	Metas Curriculares		Atitudes, valores e normas	Avaliação
		Objetivos	Descritores de desempenho		
Matemática					
Domínios / Subdomínios	Conteúdos	Metas Curriculares		Atitudes, valores e normas	Avaliação
		Objetivos	Descritores de desempenho		
Expressões					
Blocos	Conteúdos	Objetivos específicos	Descritores de desempenho	Atitudes, valores e normas	Avaliação

Figura 24 - Matriz da planificação utilizada na PES 1ºCEB.

Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem Guião de aula	
Terça-Feira, ___/___/___	Responsável pela execução:
Tema integrador Vocabulário específico a trabalhar e explicitamente durante a unidade (partes e frases equivalentes nos diferentes áreas curriculares)	Recursos:
Elemento integrador: (descrição e explicitação do funcionamento enquanto elemento de integração dialética)	
SUMÁRIO (exploração obrigatória dos conteúdos lecionados)	

Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:	
Designação da atividade	Procedimentos de execução
Atividade 1 - Designação (Exploração obrigatória da tipologia de atividade laborial em contexto dialético / sistematização em contexto dialético / avaliação em contexto dialético / Ampliação-relato em contexto dialético; da flexibilidade dialética (capacidade a desenvolver nos alunos em relação aos conteúdos sequenciados) e metalinguagem base (trabalho em grande grupo, em pequeno grupo, individual, ...), atitudes normais e valores e duração prevista para a atividade.	1.1. 1.2. 1.3.
Atividade 2 ...	

Figura 25 - Matriz da planificação utilizada na PES 1ºCEB.

A - Elementos de identificação: Neste espaço, encontram-se os elementos relativos à identificação, nomeadamente, nome do autor da planificação, nome do professor supervisor, a turma a que se destina, o tema a trabalhar durante a semana e os dias em que se realiza a aplicação desta.

B - Sequenciação dos conteúdos programáticos: Nesta área é onde se encontram os conteúdos a lecionar durante a semana. Esta apresenta-se dividida em áreas curriculares, nomeadamente, Estudo do Meio, Matemática, Português e Expressões. As áreas curriculares de estudo do meio e expressões encontram-se subdivididas em blocos, conteúdos, objetivos específicos, descritores de desempenho, atitudes e valores e avaliação. Já as áreas de português e matemática fazem-se constar de domínios/ subdomínios, conteúdos, descritores de desempenho, atitudes e valores e avaliação.

C - Roteiro do percurso de ensino e aprendizagem: Este roteiro encontra-se dividido pelos três dias letivos, pertencendo a cada dia informações mais específicas de cada um. No roteiro de cada dia é exposto o nome do responsável pela execução, o tema integrador, o vocabulário a trabalhar durante a unidade, os recursos a necessitar, o elemento integrador e o sumário desse dia.

D – Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem: Nesta área é apresentada uma descrição detalhada de cada atividade, mais especificamente, a tipologia de atividade, a finalidade didática, a metodologia base utilizada, a duração e os valores a ter em consideração. Ainda, neste espaço consta uma descrição detalhada de todos os passos a seguir durante a execução da atividade, a fim de qualquer pessoa exterior consiga reproduzir o que a mesma transpõe.

2.3.2. Cronograma

Tal como aconteceu na prática supervisionada em Educação Pré-Escolar, a PES no 1º CEB decorreu durante quinze semanas, mais concretamente entre os dias 21 de setembro de 2015 e 15 de janeiro de 2016, na turma 4ST do segundo ano da Escola Básica de São Tiago.

A prática organizou-se em três momentos. O primeiro, respeitando a primeira semana, está relacionado com o trabalho específico de integração e organização metodológica, enquadramento de conteúdos e orientações didáticas sobre a prática. O segundo momento diz respeito ao período de observação da turma em questão, o qual decorreu durante a segunda e terceira semanas. Por último, o terceiro momento decorreu nas restantes semanas da prática, onde se realizou a implementação das atividades.

Durante a quarta e décima terceira semana foi realizado trabalho em grupo, sendo que nas restantes desenvolveu-se trabalho individual, alternando as semanas com o meu par pedagógico.

Semanalmente, a PES no 1ºCEB decorreu de terça a quinta-feira, mais especificamente das 9 horas até às 16 horas na terça-feira e quarta-feira e das 9 horas até às 17h e 30m na quinta-feira.

Apresentamos na tabela 5, o esquema de organização da PES no 1ºCEB.

Tabela 5 - Tabela relativa à organização da PES no 1ºCEB

<i>Semana</i>	<i>Tipologia de intervenção</i>	<i>Tema integrador</i>
1ª Semana 21 a 25 de setembro de 2015	Conhecimento e preparação da PES no 1ºCEB, na ESECB.	_____
2ª Semana 29 de setembro a 1 de outubro de 2015	Observação participativa e análise de documentos oficiais.	_____
3ª Semana 7 a 9 de outubro de 2015	Observação participativa e análise de documentos oficiais.	_____
4ª Semana 13 a 15 de outubro de 2015	Trabalho conjunto com o par pedagógico	<i>“À descoberta do meio que me rodeia”</i>
5ª Semana 20 a 22 de outubro de 2015	Trabalho Individual Sofia	<i>“Desenvolvimento – um processo de mudanças”</i>
6ª Semana 27 e 29 de outubro de 2015	Trabalho Individual Cátia	<i>“Limites – supera-os”</i>
7ª Semana 3 a 5 de novembro de 2015	Trabalho Individual Sofia	<i>“À descoberta dos sentidos...”</i>
8ª Semana 10 a 12 de novembro de 2015	Trabalho Individual Cátia	<i>“À descoberta da água e a sua magia”</i>
9ª Semana 17 a 19 de novembro de 2015	Trabalho Individual Sofia	<i>“Educação para os valores – todos temos uma missão”</i>
10ª Semana 24 a 26 de novembro de 2015	Trabalho Individual Cátia	<i>“Porque preciso de ti?”</i>
11ª Semana 1 a 3 de dezembro de 2015	Trabalho Individual Sofia	<i>“A essência do natal”</i>
12ª Semana 9 e 10 de dezembro de 2015	Trabalho Individual Cátia	<i>“Este natal gostava de...”</i>
13ª Semana 15 a 17 de dezembro de 2015	Trabalho conjunto com o par pedagógico	<i>“Porque o natal é partilha”</i>
14ª Semana 5 a 7 de janeiro de 2016	Trabalho Individual Sofia	<i>“A razão da partilha”</i>
15ª Semana 12 a 14 de janeiro de 2016	Trabalho Individual Cátia	<i>“Sem ti eu não”</i>

2.3.3. Semanas de intervenção na PES 1ºCEB

2.3.3.1. Terceira semana individual - 17 a 19 de novembro de 2015

Na terceira semana de trabalho individual, que decorreu entre os dias 17 e 19 de novembro de 2015, realizámos trabalho investigativo, relativamente à sua intervenção neste ciclo de ensino.

Uma vez que o implementámos durante três dias, de terça a quinta-feira, apenas aplicámos atividades, recorrendo à utilização de mapas mentais, no segundo dia de prática. Neste dia, o mapa mental foi utilizado como instrumento de interpretação do texto narrativo trabalhado durante toda essa semana e titulado “*A história da Pequena Estrela*”.

Seguidamente, apresentamos o tema, o elemento integrador e conteúdos onde foram explorados os mapas mentais, assim como a reflexão pertencente à planificação desta semana.

Guião Semanal de atividades

- **Tema Integrador:** “*Educação para os valores – Todos temos uma missão*”
- **Elemento integrador:** Conto “*A história da Pequena Estrela*” de Rosário Alçada Araújo. Este conto desenvolve como tema a missão e os valores que se pretendem transmitir e, o facto de sermos diferentes torna-nos únicos. Todas as atividades terão como prelúdio o conteúdo deste mesmo conto.
- **Vocabulário a trabalhar durante a unidade:** Valores, harmonização, diálogo e consenso.
- **Conteúdos explorados através da utilização de mapas mentais:**
 - Referir informação essencial (Oralidade - Português);
 - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos (Leitura e Escrita - Português);
 - Identificar o tema e referir o assunto do texto (Leitura e Escrita - Português);
 - Formular ideias-chave com base num texto (Leitura e Escrita - Português);
 - Enriquecimento de vocabulário (Português);

Tabela 6 - Planificação da 3ª semana individual de PES 1º CEB.

Quarta-feira-Feira 18/11/2015	Responsável pela execução: Ana Sofia Nunes Carita
<p>Tema integrador: "Educação para os valores – Todos temos uma missão"</p> <p>Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: Valores, harmonização, diálogo, consenso.</p>	<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ilustrações do texto narrativo adaptado "A História da Pequena Estrela", em formato digital PowerPoint (Anexo V); - Livro "A História da Pequena Estrela", de Rosário Alça da Araújo. - Guião do aluno (Anexo II); - Puzzle utilizado no quiz (Anexo VI); - Saco; - Questões utilizadas no quiz (Anexo VII); - Cartões com as situações (Anexo VIII) - Caderno; - Tabela de dupla entrada; - Blocos lógicos.
<p>Elemento integrador: Conto "A História da Pequena Estrela", de Rosário Alça da Araújo.</p> <p>Este conto desenvolve como tema a missão e os valores que se pretendem transmitir e, o facto de sermos diferentes torna-nos únicos. Todas as atividades terão como prelúdio o conteúdo deste mesmo conto.</p>	
<p>SUMARIO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da segunda parte do conto "A História da Pequena Estrela", de Rosário Alça da Araújo, em formato digital PowerPoint. - Interpretação do texto, através da construção de um mapa mental. - Dramatização e debate acerca da harmonização de conflitos. - Revisão dos conteúdos anteriormente consolidados: Multiplicação e representação e interpretação de conjuntos no Diagrama de Venn. <p><u>Atividades diferenciadas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção de palavras - Noção de forma geométrica e cor utilizando uma tabela de dupla entrada. 	

Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:	
Designação da atividade	Procedimentos de execução
<p><u>Atividade 1 – “Continuação da leitura – A História da Pequena Estrela”</u></p> <p>Atividade de abordagem em contexto didático com a finalidade de desenvolver a expressão e compreensão oral. A metodologia base é trabalho em grande grupo. O aluno deve cooperar nas atividades propostas. A duração prevista é de 60 minutos.</p>	<p><u>Antes da Leitura</u></p> <p>1.1. Reconto d’ “A História da Pequena Estrela”, trabalhado no dia anterior.</p> <p><u>Durante a Leitura</u></p> <p>1.2. Leitura, por parte da professora, da segunda parte do conto, utilizando o recurso digital PowerPoint.</p> <p>1.3. Comparação da segunda parte do conto com a antecipação elaborada, no dia anterior.</p> <p><u>Depois da Leitura</u></p> <p>1.4. Realização de perguntas de interpretação sobre o texto, tendo como recurso um quiz. Serão retiradas, aleatoriamente, questões de um saco e, por cada resposta correta, será distribuída uma peça de um puzzle. O primeiro a completar o puzzle ganha.</p>
<p><u>Atividade 2 – “Construção de um mapa mental sobre o texto”</u></p> <p>Atividade de sistematização em contexto didático com a finalidade de desenvolver a criatividade e a capacidade organizativa. A metodologia base é trabalho individual. O aluno deve desenvolver o espírito crítico. A duração prevista é de 30 minutos.</p>	<p>2.1. Elaboração de um mapa mental sobre o percurso da Pequena Estrela, como forma de interpretação do conto. Primeiramente, os alunos terão que escrever no quadro expressões e palavras sobre as duas partes do texto e, posteriormente, cada um construirá o seu individualmente.</p>

<p><u>Atividade 3 – “Dramatização e debate sobre harmonização de conflitos”</u></p> <p>Atividade de abordagem em contexto didático com a finalidade de desenvolver os valores e a importância do diálogo.</p> <p>A metodologia base é trabalho em grande grupo.</p> <p>O aluno deve saber ouvir todos os colegas e intervir apenas na sua vez.</p> <p>A duração prevista é de 90 minutos.</p>	<p>3.1. Realização de um desafio no guião do aluno.</p> <p>3.2. Aleatoriamente, retirar de uma bolsa um cartão. Este terá representado uma situação, sobre diálogo ou consenso, na qual um grupo de alunos terá que dramatizar.</p> <p>3.3. Após a dramatização de cada situação, debater em grupo referindo o que está correto e errado, e referir soluções para melhorar as situações.</p>
<p><u>Atividade 4 – “Formação de conjuntos”</u></p> <p>Atividade de sistematização em contexto didático com a finalidade de consolidar os conteúdos trabalhados anteriormente.</p> <p>A metodologia base é trabalho em grande grupo.</p> <p>O aluno deve interessar-se e apresentar as suas dúvidas.</p> <p>A duração prevista é de 45 minutos.</p>	<p>4.1. Realização de um desafio no guião do aluno.</p> <p>4.2. Com base nos dados presentes no desafio, questionar os alunos para identificarem quais as frutas presentes só na espetada da Pequena Estrela, as que estão só na do Peixe-Rei-dos-Peixes e as que existem em ambas.</p> <p>4.3. Com os resultados obtidos, elaborar um diagrama de Venn no quadro com o auxílio dos alunos.</p>
<p><u>Atividade 5 – “A multiplicação”</u></p> <p>Atividade de sistematização em contexto didático com a finalidade de consolidar os conteúdos trabalhados anteriormente.</p> <p>A metodologia base é trabalho em grande grupo.</p> <p>O aluno deve interessar-se e apresentar as suas dúvidas.</p> <p>A duração prevista é de 45 minutos.</p>	<p>5.1. Realização de um desafio no guião do aluno.</p> <p>5.2. Solicitar a um dos alunos que se dirija ao quadro e invente uma operação da adição com parcelas iguais. Este mesmo aluno registará no quadro a operação.</p> <p>5.3. Pedir a outro aluno que represente essa mesma operação, utilizando o material dourado, nomeadamente os cubos que representam as unidades.</p> <p>5.4. Seguidamente, outro aluno irá representar a mesma operação, mas transformando-a numa multiplicação.</p>

<p style="text-align: center;"><u>Atividades diferenciadas</u></p> <p><u>Atividade 1 – “ Associação de sílabas à imagem”</u></p> <p>Atividade de sistematização em contexto didático com a finalidade de construir uma palavra através das sílabas da mesma.</p> <p>A metodologia base é trabalho individual.</p> <p>O aluno deve cooperar no trabalho realizado.</p> <p>A duração prevista é de 60 minutos.</p> <p><u>Atividade 2 – “Noção de formas geométricas”</u></p> <p>Atividade de sistematização em contexto didático com a finalidade de associar as formas geométricas às cores.</p> <p>A metodologia base é trabalho individual.</p> <p>O aluno deve cooperar nas tarefas.</p> <p>A duração prevista é de 60 minutos.</p>	<p>1.1. Ter vários cartões com <u>uma imagem cada um</u> e ter várias etiquetas com as sílabas correspondentes à imagem.</p> <p>1.2. Colocar as sílabas, ordenadamente, a fim a formar a palavra correspondente à imagem.</p> <p>2.1. Numa tabela de dupla entrada, como mostra a ilustração, colocar de acordo com a forma geométrica e a cor, a forma geométrica correta.</p>
---	--

Reflexão da semana de implementação

Durante a execução da planificação desta unidade didática, tive alguma dificuldade no que respeita à escolha do elemento integrador, para que este fizesse o elo de ligação entre todas as áreas curriculares. Contudo, a minha escolha recaiu no conto a trabalhar durante toda a semana, *“A História da Pequena Estrela”*, de Rosário Alçada Araújo.

Uma outra dificuldade sentida foi a escolha de atividades que não demonstrassem apenas caráter expositivo, mas sim de interação com os alunos e que fossem estes os “atores” principais desta “peça”.

Durante a execução da unidade didática tinha planificado apresentar o conto trabalhado *“A História da Pequena Estrela”* através do kamishibai. Chegado ao dia, houve um imprevisto que fez com que a apresentação não pudesse ser realizada com este recurso. Porém as ilustrações que seriam utilizadas no kamishibai, foram apresentadas, mas colando-as no quadro. Deste modo, consegui resolver este imprevisto com base nos recursos que tinha ao meu dispor. Durante toda esta atividade, o grupo esteve motivado e atento à história e o facto de não o ter apresentado como previa não fez com que a história perdesse o seu “encanto”.

No segundo dia de PES, realizei uma atividade destinada ao meu trabalho investigativo. Esta tinha por objetivo a elaboração de mapas mentais, por parte dos alunos, acerca do conto narrativo desenvolvido ao longo de toda a semana, a fim de interpretar o conteúdo e sentido do mesmo.

Durante a execução do mapa mental, primeiramente, cada aluno realizou o seu próprio mapa, no caderno diário. No decorrer da aplicação, algumas crianças sentiram alguma dificuldade, no que respeita o modo de execução. Porém, esse sentimento foi-se dissipando à medida que colocavam as suas dúvidas. A grande maioria dos alunos, utilizou desenhos que simbolizassem a expressão e palavra pretendidas, em vez de a escrever. (Notas de campo, 18 novembro 2015).

Uma vez que a elaboração de mapas mentais não é desconhecida para os alunos, pois é um trabalho já anterior e continuamente realizado pela professora cooperante, fez com que a aplicação destes com o grupo fosse mais simplificada.

Este é um grupo que ainda não acredita nas suas capacidades, desistindo antes de tentarem. Durante o decorrer da execução da ficha de avaliação isto foi notório, uma vez que muitos dos alunos desistiam antes de ler o que lhes era solicitado e só depois de lerem com atenção notaram que sabiam o que lhes era pretendido.

Ainda esta semana senti, em algumas situações, dificuldade em controlar o grupo, sendo que nestas situações utilizo como recurso a música, particularmente a música clássica, que os acalma.

É imprescindível procurar e investigar outras técnicas e, desta forma, criar um ambiente propício a novas aprendizagens.

Também nesta semana deu-se início a um trabalho de tutoria entre o aluno com Perturbação Espectro do Autismo e outra aluna. O papel desta aluna é orientar e integrar o aluno com PEA, para que exista um trabalho cooperativo e deste modo incluir esta criança no grupo.

Para Jordan (2000, p. 23) “A educação deve procurar encontrar formas de conseguir atingir os mesmos fins através de vias acessíveis à criança autista”.

De acordo com este autor, o professor deve desenvolver estratégias para que a criança autista encontre colegas com que se identifique e que facilite a sua socialização com os seus pares. Essa criança cuida do aluno autista e ajuda-o a compreender e a interpretar o mundo social.

Cada dia novos desafios, descobertas e progressos são encontrados no decorrer desta interação, ajudando-me a construir as minhas próprias aprendizagens e formando-me enquanto pessoa.

2.3.3.2. Segunda semana conjunta - 15 a 17 de dezembro de 2015

A planificação relativa à décima terceira semana de prática supervisionada, coincidiu com a segunda semana de implementação conjunta.

O facto desta ser uma semana conjunta não impossibilitou que não se realizasse trabalho investigativo durante a mesma e foi bastante positivo.

A aplicação de atividades realizadas em prol do trabalho investigativo foi efetuada no primeiro dia semanal, terça-feira, onde foram consolidados os conteúdos do conto apresentado no teatro de sombras chinesas “*Um presente do céu*” de Isabel Lamas e Catarina Cardoso.

Guião Semanal de atividades

- **Tema Integrador:** “*Porque o natal é partilha...*”
- **Elemento integrador:** Painel com bandeiras de vários países. Por baixo de cada bandeira estará a tradução de Feliz Natal na língua falada nesse mesmo país. Será a partir deste elemento que surgirão as atividades, no qual as bandeiras se levantarão e aí estará descrita a atividade. O painel será exposto na sala no início da semana e todos os alunos o poderão consultar.
- **Vocabulário a trabalhar durante a unidade:** Natal, presente, partilha, solidariedade.
- **Conteúdos explorados através da utilização de mapas mentais:**
 - Referir informação essencial (Oralidade - Português);
 - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos (Leitura e Escrita - Português);
 - Identificar o tema e referir o assunto do texto (Leitura e Escrita - Português);

- Formular ideias-chave com base num texto (Leitura e Escrita - Português);
- Enriquecimento de vocabulário (Português);
- Reconhecer a importância do natal (Época festiva – Estudo do Meio)

Tabela 7 - Planificação da 2ª semana conjunta de PES 1º CEB.

Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem Guião de aula	
Terça-Feira 15/12/2015	<i>Responsável pela execução: Ana Sofia Nunes Carita e Cátia Fonseca</i>
<p><i>Tema integrador: "Porque o Natal é partilha..."</i></p> <p>Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: Natal; Presente; Partilha; solidariedade.</p>	<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto narrativo "Um presente do céu", de Isabel Lamas e Catarina Cardoso (Anexo II); - Livro "Tudo sobre o natal"; - Caderno diário; - Lençol branco; - Silhuetas com as sombras chinesas; (Anexo III) - CD com a música "Adivinha quanto gosto de ti", de André Sardet; - Leitor de CD's; - Moldes dos elementos pertencentes ao Pai Natal; - Algodão; - Cartolina vermelha, preta e salmão. - Imagem da porta decorada (Anexo IV)
<p>Elemento integrador: Painel com bandeiras de diferentes países</p> <p>Por baixo de cada bandeira estará a tradução de Feliz Natal na língua falada nesse mesmo país. Será a partir deste elemento que surgirão as atividades, no qual as bandeiras levantarão e aí estará descrita a atividade. O painel será exposto na sala no início da semana e todos os alunos o poderão consultar.</p>	

SUMARIO

- Apresentação do conto “*Um presente do céu*”, de Isabel Lamas e Catarina Cardoso através de um teatro de sombras.
- Elaboração de um mapa mental sobre o texto trabalhado.
- Canção da música “*Adivinha quanto eu gosto de ti*”, de André Sardet.
- Decoração da porta da sala com motivos de natal.

Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:

Designação da atividade	Procedimentos de execução
<p><u>Atividade 1 – “Apresentação de um teatro de sombras chinesas”</u></p> <p>Atividade de abordagem em contexto didático com a finalidade de desenvolver a compreensão e expressão oral. A metodologia base é trabalho em grande grupo. O aluno deve respeitar outros e esperar pela sua vez para intervir. A duração prevista é de 60 minutos.</p>	<p>1.1. Apresentação do elemento integrador ao grupo.</p> <p><u>Antes da Leitura</u></p> <p>1.2. Apresentação do conto “<i>Um presente do céu</i>”, de Isabel Lamas e Catarina Cardoso e antecipação do conteúdo do mesmo, com base no título e imagens.</p> <p><u>Durante a Leitura</u></p> <p>1.3. Realização de um teatro de sombras chinesas, por parte das professoras, sobre o conto trabalhado “<i>Um presente do céu</i>”.</p> <p>1.4. Diálogo sobre o mesmo e identificação do tema e assunto.</p>

<p><u>Atividade 2 – “Elaboração de um mapa mental sobre o texto”</u></p> <p>Atividade de sistematização em contexto didático com a finalidade de desenvolver a criatividade, raciocínio e capacidade organizativa.</p> <p>A metodologia base é trabalho individual.</p> <p>O aluno deve escutar com atenção as atividades propostas.</p> <p>A duração prevista é de 30 minutos.</p> <p><u>Atividade 3 – “Aprendizagem de uma canção”</u></p> <p>Atividade de abordagem em contexto didático com a finalidade de produzir sons e desenvolver a linguagem verbal.</p> <p>A metodologia base é trabalho em grande grupo.</p> <p>O aluno deve empenhar-se na atividade.</p> <p>A duração prevista é de 60 minutos.</p>	<p><u>Depois da Leitura</u></p> <p>2.1. Elaboração de um mapa mental sobre o texto, no caderno diário, como forma de o interpretar. Primeiramente, os alunos terão que escrever no quadro expressões sobre o texto e, posteriormente, cada um construirá o seu individualmente.</p> <p>3.1. Distribuição da letra da música <i>“Adivinha quanto eu gosto de ti”</i>, de André Sardet. Esta será apresentada a todas as turmas da Escola Básica de São Tiago, aquando da entrega dos símbolos de natal no último dia de aulas.</p> <p>3.2. Audição da música. Cantar a mesma. Durante a música será simultaneamente realizada linguagem não-verbal, linguagem gestual.</p>
---	--

Atividade 4 – “Decoração da porta da sala”

Atividade de sistematização em contexto didático com a finalidade de desenvolver a criatividade e espírito em grupo.

A metodologia base é trabalho em grande grupo.

O aluno deve cuidar do material dos outros.

A duração prevista é de 120 minutos.



Ilustração 1 – Porta decorada com o Pai Natal.

4.1. Realização de um desafio que estará exposto no guião.

4.2. Distribuição de algodão por todos os alunos, a fim de obterem pequenos montinhos, para serem colocados no cabelo, barba e capuz do Pai Natal.

4.3. Aleatoriamente, recortar o molde dos bigodes, capuz, olhos, nariz e cinto do Pai Natal.

4.4. Em grupos de 2/3 elementos, aleatoriamente, os alunos irão colar o algodão e partes do Pai Natal na porta, enquanto o restante grande grupo executa flocos de neve. Todos os alunos irão junto à porta para a decorarem.

No final, obteremos um Pai Natal (ilustração 1).

Reflexão da semana de implementação

Após a primeira planificação conjunta e de todas as individuais, consideramos que ter mais uma planificação conjunta vem também demonstrar, para além de fortalecer ainda mais os nossos laços enquanto par pedagógico, o nosso trabalho enquanto equipa.

Durante esta semana conjunta e por ser a última, optámos por realizar com o grupo atividades em que as expressões estiveram mais demarcadas, não descorando claro o tema e o elemento integrador, com o qual pretendíamos demonstrar aos alunos que o Natal não se realiza apenas na nossa cidade, nem no nosso país, mas em todo o mundo e que todas as crianças e adultos têm direito a demonstrações de carinho, solidariedade e muitos afetos por parte dos que o rodeiam, da sua família e amigos.

Esta é a melhor época para destacar a importância da família, dos amigos e da grande necessidade de ajudar o próximo, independentemente de todas as diferenças que se coloquem como entrave. Cabe-nos derrubar esse mesmo entrave pois o carinho e o afeto existem para TODOS.

A leitura do conto “Um presente do Céu”, serviu para isto mesmo, demonstrar que todos temos direitos iguais independentemente do nosso estatuto. Optámos por fazer a apresentação deste mesmo conto utilizando uma estratégia até então desconhecida para o grupo, teatro de sombras chinesas e esta revelou-se muito motivadora e eficiente. Caracterizamo-la como eficiente pois antes do início da apresentação o grupo estava muito excitado e em vez de realizarmos as atividades rotineiras em frente do grupo fizemo-lo atrás do lençol branco, isto requereu da parte deles maior concentração e levou todo o grupo a uma calma muito agradável, calma propícia ao início da atividade seguinte, o conto.

Após diálogo sobre a peça com o grupo, cada aluno escreveu, no próprio caderno, expressões de maior realce. Com essas expressões, cada um elaborou o seu mapa mental. Foi notória a evolução existente entre a realização deste mapa com o anteriormente elaborado. (Notas de campo, 15 de dezembro de 2015).

A professora cooperante solicitou-nos que realizássemos com o grupo uma atividade que a mesma costuma realizar anualmente nesta quadra festiva, que consistia em fazer uma demonstração a todas as outras turmas e órgãos coordenadores da escola, na qual, no final, os alunos entregavam uma lembrança natalícia. Dado isto, decidimos encontrar uma lembrança, que, claro, fossem os alunos a construir e que tivesse um significado que fosse facilmente descodificado por toda a gente. E elegemos para a apresentação o canto e a Língua Gestual Portuguesa, interpretando a música “Adivinha Quanto Gosto de Ti” de André Sardet.



Figura 26 - Apresentação da música "Adivinha quanto eu gosto de ti" em língua gestual portuguesa à coordenadora e professores da escola.

Qualquer gesto por si só tem um significado, torna o discurso mais coeso e expressivo. Quando falamos de alguém que apenas se pode expressar por gestos ou pela escrita, este processo fica com lacunas e se apenas observarmos os gestos compreendemos que não conhecemos o significado de todos, daí a importância de se criar um código, no nosso caso, em Portugal, a Língua Gestual Portuguesa.

Como lembrança realizámos uma coroa natalícia em que os azevinhos são as mãos unidas dos nossos alunos e que a Professora Bibliotecária intitulou numa notícia que realizou sobre a apresentação como "Mãos que Sorriem". Este título veio demonstrar que a mensagem estava bem transmitida, pois era isto mesmo que queríamos transmitir, todos juntos fazemos diferença, todos juntos conseguimos.

Palavras de carinho e sobretudo os sentimentos que advêm da nossa apresentação era o que pretendíamos, um despertar para a diferença mas que envolve o outro e a expressividade e demonstração daquilo que deve ser o Natal e todos os dias do ano.

2.3.3.3. Quinta semana individual - 5 a 7 de janeiro de 2016

A planificação relativa a esta quinta semana de intervenção individual, coincidiu com a última implementação de prática supervisionada individual.

Nesta semana, a aplicação de atividades realizadas em prol do trabalho investigativo, foi efetuada no segundo dia semanal, quarta-feira, onde foram consolidados os conteúdos relativos à área curricular de estudo do meio, mais concretamente às instituições e serviços existentes no meio envolvente.

Guião Semanal de atividades

- **Tema Integrador:** *“A razão da partilha”*
- **Elemento integrador:** Imagem de mãos dadas com coração. Esta imagem estará exposta junto ao quadro, durante os três dias a trabalhar. Com esta pretende-se que o grupo adquira o verdadeiro significado do tema a desenvolver, que é a partilha com o próximo. Todas as atividades estarão relacionadas com esta imagem.
- **Vocabulário a trabalhar durante a unidade:** Multiplicação, partilha, nome, adjetivo, Polícia de Segurança Pública (PSP).
- **Conteúdos explorados através da utilização de mapas mentais:**
 - Referir informação essencial (Oralidade - Português);
 - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos (Leitura e Escrita - Português);
 - Identificar o tema e referir o assunto do texto (Leitura e Escrita - Português);
 - Formular ideias-chave com base num texto (Leitura e Escrita - Português);
 - Enriquecimento de vocabulário (Português);
 - Instituições e serviços existentes na comunidade (Estudo do Meio).

Tabela 8 - Planificação da 5ª semana individual de PES 1º CEB.

Quarta-feira-Feira 6/01/2016	<i>Responsável pela execução: Ana Sofia Nunes Carita</i>	
<p>Tema integrador. <i>“A razão da partilha</i></p> <p>Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: Nome; Adjetivo; Multiplicação; PSP.</p>	<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guião do aluno (Anexo IV); - 2 Caixas para adjetivos e nomes; - Cartões com nomes e adjetivos (Anexo VII); - Caderno; - Cartões do Bingo da multiplicação (Anexo VIII); - Desafios (Anexo XI). - Placa de cores; - Letras móveis. 	
<p>Elemento integrador. Imagem de mãos dadas</p> <p>Esta imagem estará exposta junto ao quadro, durante os três dias a trabalhar. Com esta pretende-se que o grupo adquira o verdadeiro significado do tema a desenvolver, que é a partilha com o próximo. Todas as atividades estarão relacionadas com esta.</p>		
<p>SUMÁRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> - O nome e o adjetivo – atividade de consolidação. - Realização do jogo “<i>Bingo da multiplicação</i>”. - Resolução de desafios matemáticos para ampliação de conhecimento. - Realização de um mapa mental sobre os serviços e instituições existentes em Castelo Branco. - Visita de um agente da PSP à sala. 		

<p><u>Atividades diferenciadas:</u></p> <p>- Noção de cor: associação de objetos à cor pretendida.</p>	
<p>Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:</p>	
<p>Designação da atividade</p> <p><u>Atividade 1 – “Atividade de consolidação acerca dos nomes e adjetivos”</u></p>	<p>Procedimentos de execução</p>
<p>Atividade de sistematização em contexto didático com a finalidade de consolidar a diferenciação entre nomes e adjetivos.</p> <p>A metodologia base é trabalho em grande grupo.</p> <p>O aluno deve respeitar a vez dos outros</p> <p>A duração prevista é de 60 minutos.</p>	<p>1.1. Realização de um desafio no guião do aluno, a fim de consolidar os nomes e os adjetivos.</p> <p>1.2. Apresentação de duas caixas aos alunos, na qual, uma terá cartões com nomes e a outras com adjetivos. Aleatoriamente, os alunos retirarão um cartão de cada caixa e, com estes, criarão uma frase e deverão escrevê-la no quadro.</p> <p>1.3. Enquanto um aluno vai ao quadro, os restantes copiam para o caderno as frases elaboradas, sublinhando a vermelho o nome e a azul o adjetivo.</p>

<p><u>Atividade 2 – “Bingo da multiplicação”</u></p> <p>Atividade de sistematização em contexto didático com a finalidade de desenvolver o raciocínio matemático.</p> <p>A metodologia base é trabalho em grande grupo.</p> <p>O aluno deve empenhar-se na tarefa e respeitar o restante grupo.</p> <p>A duração prevista é de 120 minutos.</p> <p><u>Atividade 3 – “Realização de um mapa mental acerca das instituições e serviços ”</u></p> <p>Atividade de abordagem em contexto didático com a finalidade de identificar os serviços e a sua função.</p> <p>A metodologia base é trabalho em grande grupo.</p> <p>O aluno deve desenvolver o trabalho em equipa.</p> <p>A duração prevista é de 40 minutos.</p>	<p>2.1. Realização de um desafio no guião do aluno.</p> <p>2.2. Realização do jogo “<i>Bingo da multiplicação</i>”, acerca da tabuada do 2. Primeiramente será especificado o objetivo do jogo, que é o preenchimento de todos os espaços do cartão, ganhando o primeiro que os completar a todos. A professora retirará de um saco uma operação de multiplicação, pertencente à tabuada do 2, e o seu produto estará nos cartões.</p> <p>3.1. Realização de um desafio no guião do aluno.</p> <p>3.2. Com base na informação obtida na sopa de letras, realização de um mapa mental sobre os serviços e instituições referidos. O mapa será realizado individualmente e, posteriormente, realizado no quadro, para possível correção e comparação.</p>
---	--

<p><u>Atividade 4 – “Visita de um PSP à sala”</u></p> <p>Atividade de sistematização em contexto didático com a finalidade de promover o contacto com serviços e instituições exteriores.</p> <p>O aluno deve saber empenhar-se na tarefa proposta.</p> <p>A duração prevista é de 60 minutos.</p> <p><u>Atividade 5 – “Resolução de desafios matemáticos”</u></p> <p>Atividade de ampliação com a finalidade de desenvolver o raciocínio e estratégia matemática.</p> <p>A metodologia base é trabalho individual.</p> <p>O aluno deve interessar-se e apresentar as suas dúvidas.</p> <p>A duração prevista é de 60 minutos.</p>	<p>4.1. Diálogo acerca de um dos serviços referidos no desafio, polícia.</p> <p>4.2. Visita de um agente da PSP à sala, a fim de esclarecer informações e conceitos sobre este serviço.</p> <p>5.1. Realização de problemas matemáticos acerca da multiplicação e tabuada do 2. Os problemas estarão numa caixa junto ao quadro e, cada aluno deve retirar um problema, aleatoriamente, e resolvê-lo no caderno, à medida que terminem as atividades ao longo do dia.</p> <p>5.2. A correção será realizada no dia seguinte.</p>
---	---

<p style="text-align: center;"><u>Atividades diferenciadas</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Atividade 1 – “ Padrões de cores”</u></p> <p>Atividade de sistematização em contexto didático com a finalidade de seguir um padrão de cores, associando o objeto à cor pretendida.</p> <p>A metodologia base é trabalho individual.</p> <p>O aluno deve ter cuidado com os materiais utilizados.</p> <p>A duração prevista é de 60 minutos.</p>	<p>1.1. Com a placa de cores em frente, dar uma peça colorida correspondente à cor da primeira bola, colocando-a em cima da mesma.</p> <p>1.2. Continuar a dar as peças, de modo a colocar as peças de acordo com a placa de cores.</p>
--	---

Reflexão da semana de implementação

Durante a execução da planificação desta unidade didática, tive alguma dificuldade no que respeita à escolha do elemento e tema integrador, para que estes fizessem o elo de ligação entre todas as áreas curriculares. Contudo, no que respeita ao elemento integrador, a minha escolha recaiu numa imagem com as mãos dadas e um coração no centro destas, simbolizando a partilha que todos devemos emergir nos tempos em que vivemos, a fim de partilharmos com o próximo o pouco que temos para dar. Já em relação ao tema, optei por definir “*A razão da partilha*”, interligando-se com o próprio elemento integrador.

Uma outra dificuldade sentida foi a escolha das atividades. As aulas de caráter expositivo iriam provocar inquietação e desinteresse por parte dos alunos, principalmente no grupo em questão, que apresenta personalidades heterogéneas e vincadas.

Para tal, durante o processo de planificação desta unidade procurei criar atividades lúdicas em que os alunos pudessem estar em constante interação mas que ao mesmo tempo adquirissem novas aprendizagens.

Ao longo desta semana, foram trabalhadas, na turma as instituições e serviços do meio local. Como forma de consolidar e verificar as aprendizagens feitas pelos alunos, em relação a este novo conteúdo, recorri, uma última vez, aos mapas mentais como instrumento de aprendizagem.

Inicialmente, os alunos realizaram no caderno o mapa relativo ao conteúdo explorado. No final, como meio de identificar possíveis dificuldades ocorridas durante esse processo e enriquecer o trabalho proposto, foi efetuado um mapa mental, coletivo, no quadro. Cada aluno deslocou-se, aleatoriamente, ao quadro. Ao longo desse processo, foi visível que os alunos apresentam diversas formas de organizar e esquematizar a informação adquirida. (Notas de campo, 6 de janeiro de 2016).

Como forma de complementar e aprofundar este conteúdo, centrei-me apenas num dos serviços existentes, escolhendo a polícia, e convidei dois agentes da Polícia de Segurança Pública (PSP) para irem à sala e explorarem, juntamente com o grupo, o trabalho que é desenvolvido nesta profissão e o tipo de serviço.



Figura 27 - Visita do agente da PSP à sala do 2º ano.

Foi fundamental o contacto com este serviço, que possibilitou, aos alunos abrir horizontes e interesses sobre esta profissão que é imprescindível para a segurança de cada um.

No último dia desta semana de trabalho, a turma apresentou a toda a comunidade escolar "*As janeiras*", de modo a dar as boas vindas ao novo ano em que estamos. No início da apresentação, o grupo estava um pouco "intimidado", mas no final já apresentava grande à vontade perante os outros elementos da escola.



Figura 28 - Apresentação das "Janeiras" à comunidade escolar.

Na minha opinião é importante a turma realizar este tipo de apresentações, pois é uma forma de mostrar aos outros aquilo que faz e sabe fazer.

Este grupo, por vezes, demonstra baixa autoestima, não acreditando nele próprio e nas suas capacidades e, assim, as crianças mostram aos outros mas principalmente a eles próprios aquilo que valem e são capazes, derrubando barreiras e muros.

Não poderia concluir sem referenciar um aspeto muito importante desta semana de prática, a reunião da entrega das avaliações relativas ao primeiro período. Para mim, enquanto futura profissional, é imprescindível presenciar tais acontecimentos,

que favorecem a minha prática e conduta e, desta forma, me integram nos aspetos que se retratam neste tipo de situações.

Esta reunião teve um carácter diferente do habitual, pois foi realizada, não só com a presença dos pais e encarregados de educação, mas também com os principais intervenientes da avaliação, os alunos.

2.3.4. Reflexão final da PES 1º CEB

Chegados ao final de mais uma etapa deste percurso verificamos que, enquanto futuros profissionais, foi fulcral passarmos por toda esta experiência, que adquirimos na Escola Básica de São Tiago.

Durante a nossa “estadia” nesta instituição, aprendemos que as crianças são os elementos mais importantes no processo de construção de uma sociedade e, para tal, são nestes pequenos grandes seres que deveremos apostar e é a partir da educação que emerge a mudança.

Desde o início da PES até ao presente momento, crescemos todos uns com os outros, pois grande parte do que agora somos pessoal e profissionalmente foi graças às aprendizagens que adquirimos com os alunos e com a professora cooperante.

Com este grupo de alunos, aprendemos que não nos devemos centrar apenas na transmissão de conhecimentos, mas que também devemos proporcionar uma aprendizagem em que ambas as partes devem participar, valorizando as opiniões e conhecimentos de cada um, permitindo, ao mesmo tempo, que sejam eles próprios a construir o seu conhecimento.

O facto desta turma apresentar características heterogéneas enriqueceu o nosso percurso, pois tínhamos que responder às diversas necessidades existentes no grupo.

Devido a tais fatores, no decorrer de toda a PES, procuramos sempre apresentar atividades que despertassem curiosidade e descoberta e que o principal objetivo fosse a motivação por parte das crianças.

Penso que permitimos com que todos os intervenientes evoluíssem nas suas aprendizagens.

A vida é como uma escalada, que devemos percorrer até obtermos a “vista” desejada. Por vezes, durante esse percurso encontramos obstáculos, obstáculos esses que dificultam e “atrasam” a subida, mas com esforço e dedicação tudo é possível. Ao longo de toda a prática, vários foram os obstáculos encontrados, porém muito aprendemos com eles, permitindo ter uma perspetiva mais adequada da vida, do futuro profissional e das crianças, compensando o trabalho e esforço despendido.

Parte II - A investigação no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada

1. Identificação do problema e questões em estudo

A problemática subjacente à realização do presente estudo relaciona-se com a análise do contributo dos mapas mentais na organização do pensamento em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, considerando que esta estratégia educativa permite a compreensão/visualização dos conceitos nas suas inter-relações e níveis de abrangência (hierarquia; classificação). Nesse sentido, a questão à qual pretendemos dar resposta é a seguinte: *“Qual a importância dos mapas mentais na organização das aprendizagens da criança.”*

Daremos relevância à influência que os mapas mentais exercem durante todo o processo de aprendizagem da criança, uma vez que são uma ferramenta cognitiva que possibilitam o professor/ educador avaliar/visualizar, através de uma estratégia lúdica e criativa, a sequência das aprendizagens realizadas pelas crianças.

Pretendemos, pois, compreender se, através da construção dos seus próprios mapas mentais, a criança terá maior sucesso no processo de aprendizagem, possibilitando-lhe uma melhor compreensão e memorização dos conceitos e uma organização mais adequada das ideias e conteúdos.

Considerando que para a construção dos mapas mentais podem ser utilizados técnicas e materiais diversificados, fazendo todos eles apelo à concretização pictórica de ideias, utilizando símbolos, palavras, desenhos, recortes, etc., parece-nos importante analisar, em paralelo, uma outra problemática: *“Será que as técnicas e materiais diversificados que a criança pode utilizar na construção de mapas mentais podem promover-lhe a criatividade?”*

Tendo como base a importância das variáveis “mapas mentais” e “criatividade” para uma aprendizagem de sucesso, mas sem pretender estabelecer uma relação de causa-efeito entre elas, consideramos pertinente analisá-las paralelamente e averiguar o seu contributo no processo de aprendizagem. Com esse objetivo optámos por implementar estratégias que visam a aquisição de competências de construção de mapas mentais através da utilização de técnicas e materiais diversificados e criativos.

2. Identificação dos objetivos

Tendo como ponto de partida a questão-problema, os principais objetivos deste estudo são:

- Analisar o grau da recetividade das crianças, relativamente à utilização da técnica de construção de mapas mentais em contexto educativo;
- Analisar a progressão da recetividade das crianças, quanto à realização de mapas mentais;

- Aferir o grau de desenvolvimento do raciocínio associativo das crianças através da realização de mapas mentais;
- Analisar o grau da receptividade das crianças, relativamente à utilização de técnicas e materiais diversificados na elaboração de mapas mentais;
- Perceber como a promoção do desenvolvimento da criatividade está contemplada nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar e nos Programas formais do 1º Ciclo do Ensino Básico.

3. Enquadramento teórico

3.1. Mapas Mentais

3.1.1. Conceito de mapa mental

De acordo com Buzan (1996, p. 83), um mapa mental é um método que permite organizar o pensamento e utilizar as habilidades mentais. A informação é esquematizada, a fim de facilitar a sua leitura por parte dos intervenientes. Estes esquemas apresentam facilmente relações de significado e de hierarquia entre ideias, conceitos e factos (Marques, 2008, p. 29).

Para Buzan (1996, citado por Fernandez, 2006, p. 3), um mapa mental deve ter em conta quatro características essenciais:

1. O assunto principal deverá fazer-se constar ao centro;
2. Os temas principais do assunto irradiam da imagem central de forma ramificada;
3. Os ramos devem apresentar uma imagem ou uma palavra-chave e os pontos de menor importância devem também estar representados nos ramos.
4. Os ramos devem formar uma estrutura de união, estando conectados entre si.

Jonassen et al. (1993, referido por Adodo, 2013), afirmam que os mapas mentais são uma representação espacial de todos os conhecimentos armazenados na mente acerca do conceito a desenvolver. Ou seja, estes permitem-nos transmitir para o espaço toda a informação na qual organizámos mentalmente. Através destes “absorvemos” apenas a informação essencial, que nos permitirá fazer o seu encadeamento.

Assim sendo, Buzan (1996, referido por Rodriguez, 2010), menciona que a utilização de um mapa mental é a forma mais fácil de organizar o fluxo de informações entre o cérebro e o exterior, uma vez que este é uma ferramenta eficaz e criativa na tomada de anotações e na organização mental.

A leitura deste tipo de esquemas permite uma clara e rápida memorização dos conteúdos e, deste modo, contribuirá para a aquisição de melhores competências em termos escolares e pessoais.

(...) um mapa mental é uma ferramenta de planificação e de anotação de informações de forma não linear, ou seja, em forma de teia ou rede. Isto significa que a ideia principal é normalmente colocada no centro e as ideias associadas são descritas apenas com palavras-chave e ilustradas opcionalmente com imagens, ícones e cores variadas. (Marques, 2008, p. 36).

Os símbolos visuais são os primeiros a serem reconhecidos. Com isto, a utilização de imagens, cores e palavras-chave possibilitará rapidamente a decifração da informação e, posteriormente, à memorização e retenção da mesma.

Para Lawson (1994, referido por Adodo; 2013), a representação visual proporcionará o desenvolvimento da compreensão holística que as palavras sozinhas não conseguem transmitir.

Segundo Lopes (2014), o nosso cérebro descodifica mais facilmente a informação visual do que a informação textual e os mapas mentais auxiliam o sujeito nesse processo, uma vez que é expresso no papel os dois modos de representação que o cérebro faz em relação às coisas.

O lado esquerdo do cérebro destina-se a uma vertente racional e lógica, e é responsável pela reprodução de letras e números. Já o lado direito destina-se à vertente emocional e nele são reproduzidos cores, imagens, ritmos e melodias. (Marques, 2008, p. 19).

Assim também Torreblanca (n.d., p. 3) afirma que, durante a elaboração de um mapa mental, o nosso cérebro integra um processo lógico e imaginativo com entrada de funções. O hemisfério esquerdo destina-se à linguagem, à crítica, à ordem e à lógica. Já o hemisfério direito proporciona a imaginação, a visualização, as cores e as emoções.

A elaboração de um mapa mental proporciona um enlace entre os hemisférios cerebrais, de tal forma que todas as nossas capacidades cognitivas se encontram sobre um mesmo objeto e trabalham com um mesmo propósito, melhorando a capacidade de aprendizagem e o respetivo processamento de informação. (Buzan, 1996, p. 39).

É através dessas analogias que este instrumento permitirá, às crianças, melhores resultados no processo de aprendizagem.

3.1.2. A utilização dos mapas mentais em contexto educativo

Atualmente, a educação tem vindo a sofrer constantes mudanças no que respeita o processo de aprendizagem da criança, cabendo ao professor escolher e aplicar o método mais adequado para responder aos interesses do grupo em questão.

No entanto, é importante ressaltar que não basta proporcionar às crianças o contacto com um variado leque de instrumentos, mas sim fundamental que se apliquem estratégias para que possa enriquecer o processo de aprendizagem das mesmas.

Tal como referido anteriormente, os mapas mentais são um instrumento fundamental no que respeita a organização do pensamento, ajudando o indivíduo nas mais variadas situações quotidianas. Contudo, cada vez mais são utilizados a nível educacional, permitindo à criança armazenar e memorizar informação mais rapidamente, através da leitura visual de símbolos e palavras-chave, em prol de um melhor desempenho académico por parte da mesma.

As novas formas de educação devem inverter as ênfases tradicionais. Ao invés de, em primeiro lugar, ensinar às pessoas factos sobre outras coisas, devemos ensinar-lhes factos sobre elas próprias – factos sobre a forma como podem aprender, pensar, relembrar, criar, resolver problemas, etc. (Buzan, 1995, citado por Marques, 2008, p. 36).

Como o autor refere, é importante, numa primeira fase, ensinar às crianças factos sobre elas próprias. Enquanto profissionais deveremos ajudá-las a encontrar as melhores estratégias para as auxiliar no decorrer do processo de aprendizagem, sendo fulcral para a sua concretização pessoal e académica.

Durante o processo de aprendizagem, o mapa mental poderá demonstrar maior eficácia se for o próprio estudante a criá-lo em relação ao assunto que quer dominar. O processo da sua criação é uma das melhores formas de estudo porque obriga a pôr em prática as capacidades de pesquisa, síntese e de relacionamento entre as partes para alcançar um resultado coerente. Depois de realizado um mapa pode ainda ser consultado e alterado sempre que for pertinente. (Marques, 2008, p. 43).

Sendo o mapa mental uma ferramenta imprescindível, este ajudá-la-á não só a nível escolar mas também em situações do seu quotidiano, nomeadamente em situações de resolução de problemas, uma vez que conseguirá organizar e esquematizar o seu pensamento mais rapidamente.

Para que o aluno obtenha resultados positivos durante o processo de novas aprendizagens é fundamental que este esteja predisposto para tal. O professor/educador deverá ter sempre em atenção os conhecimentos prévios dos intervenientes, uma vez que a aplicação do mapa mental será melhor conseguida e assim o aluno demonstrará uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, Pelizzari et al. (2002, p. 40) sugerem que os alunos “realizem aprendizagens significativas por si próprios”, o que é o mesmo que aprendam a aprender. Assim, garantem-se a compreensão e a facilitação de novas aprendizagens ao ter-se um suporte básico na estrutura cognitiva prévia construída pelo sujeito.

Com isto, deve-se incrementar atividades que favoreçam a utilização de mapas mentais desde cedo, iniciando logo na educação pré-escolar. Assim, a sua utilização “prematura” despertará na criança competências essenciais para a resolução e organização de variados conceitos e problemas.

A fim de responder às necessidades das crianças, os mapas mentais poderão ser aplicados através de atividades em grupo ou individuais. Neste último cada um elabora autonomamente o seu, sendo mais rentável para a aquisição de competências. Porém, quando falamos em contexto educativo deveremos ter em consideração que nem todas apresentam as mesmas condições e para tal deveremos adequar a aplicação de mapas mentais à faixa etária e à situação dos intervenientes.

3.1.2.1. A utilização de mapas mentais na EPE

Como já referido, os mapas mentais são um instrumento que estimula o pensamento ajudando o sujeito a organizar e esquematizar a mente, auxiliando-o, não apenas na memorização e armazenamento de informação mas também na resolução de problemas quotidianos.

Deste modo, torna-se necessária a sua aplicação logo no decorrer da educação pré-escolar, sendo esta composta por crianças com idades compreendidas entre os três e seis anos.

Cada sujeito atravessa ao longo da vida diversas formas de pensamento, sequenciadas por estágios de desenvolvimento cognitivo devidos por Piaget.

De acordo com Gleitam et al. (2003, p. 750) as crianças pertencentes a esta faixa etária encontram-se no Estádio Pré-Operatório. Este é fundamental para o desenvolvimento da criança, uma vez que já articula a inteligência com o pensamento através das interações com o meio que a envolve.

Piaget (referido por Gleitam et al. 2003) refere ainda neste estágio a imagem mental como o principal suporte do pensamento da criança. A imagem ao ser um “alicerce” na organização do pensamento torna necessário a sua estimulação cognitiva. O mapa mental ao ser uma ferramenta essencial na organização mental torna inevitável a sua utilização no processo de construção da criança.

Segundo Ferracioli (1999, p. 184), nesta fase o pensamento da criança vive a partir de imagens e não de conceitos. Assim, a aplicação de mapas mentais facilita o processo de aprendizagem, uma vez que o uso de palavras-chave poderá ser substituído por imagens (Rodríguez, 2010, p. 84), auxiliando a criança na assimilação e organização de informação.

Para Díaz (2002, p. 194) a criança não é uma tábua rasa, sendo a principal construtora do seu próprio conhecimento. O mapa mental possibilitar-lhe-á tal facto, permitindo-lhe aprender a aprender em prol da monitorização do pensamento.

Contudo, Adodo (2013, p. 168) revela que as crianças mais novas podem demonstrar uma maior dificuldade aquando produzem o seu próprio mapa mental, acontecendo o mesmo quando o interpretam individualmente.

Devido a tal complexidade, durante a EPE, mais especificamente entre as faixas etárias de três e quatro anos, a sua utilização deverá ser aplicada em grupo e não individualmente, sob orientação e auxílio da educadora debatendo, simultaneamente, dúvidas que possam existir por parte dos intervenientes, ajudando a interpretar o mesmo enquanto o elaboram em grupo.

3.1.2.2. A utilização de mapas mentais no 1º CEB

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro), o 1º CEB é constituído por quatro anos de escolaridade na qual, geralmente, as crianças apresentam idades compreendidas entre os seis e dez anos.

Segundo Piaget (1983, p. 61), neste ciclo de ensino o ser humano encontra-se maioritariamente no estágio das operações concretas. A criança começa a ter uma maior perceção do mundo que a rodeia, diferenciando entre o real e o imaginário.

Através desta distinção, o ser humano consegue assimilar e organizar conceitos mentalmente até então complexos para a sua aprendizagem.

Do ponto de vista de Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 365) “as crianças entram no estágio de operações concretas, quando podem utilizar operações mentais para resolver problemas concretos (reais). As crianças são então capazes de pensar com lógica porque podem levar múltiplos aspectos de uma situação em consideração.”. Deste modo, a utilização de mapas mentais como ferramenta de aprendizagem é imprescindível para a criança assimilar conceitos.

O desenvolvimento cognitivo supõe a aquisição sucessiva de estruturas mentais cada vez mais completas, dessas estruturas vão-se adquirindo evolutivamente em diferentes fases ou estádios, caracterizando cada um por um determinado nível de desenvolvimento. O professor assume um papel de espectador do desenvolvimento e é facilitador dos processos de descobrimento do aluno. (Hernandez, n.d, p. 18).

O professor desempenha um papel fundamental na construção da aprendizagem do aluno devendo-lhe proporcionar todas as ferramentas facilitadores deste processo.

Os mapas mentais são considerados como "ferramentas de aprendizagem" que servem para sintetizar e estruturar conhecimentos e servem igualmente para transmitir esses conhecimentos de forma rápida e clara. Pode aprender-se enormemente sobre um determinado tema tanto no ato de construção de um mapa como pela simples análise do mesmo já depois de construído. (Marques, 2008, p. 28).

Sendo o mapa mental uma ferramenta-chave, cabe ao professor incentivar o aluno à sua aplicação, auxiliando-o durante a produção e interpretação a modo a descodificar dúvidas que possam surgir.

Marques (2008, p. 43) revela que criar um mapa mental pode ser um processo estimulante, mesmo que seja necessário investir um pouco mais de tempo na sua elaboração. Porém, esse tempo despendido será compensado quando se torna necessário estudar e reter as informações nele contidas.

No 1º CEB o aluno já apresenta competências para realizar e interpretar o seu próprio mapa, ao contrário do que acontece no pré-escolar. Neste ciclo de ensino o aluno já demonstra ser autodidático na busca de conhecimento (Rodríguez, 2010, p. 84) e, para tal, a realização de mapas individuais enriquecerá a aprendizagem. Porém,

semelhantemente à EPE, deve-se continuar a apostar em atividades coletivas, de modo a comparar as diferentes interpretações feitas, pois nem todas as crianças apresentam ter as mesmas concepções. Este processo de construção partilhada poderá permitir um aprofundamento e clarificação dos conceitos, bem como a assunção da diversidade de ideias e perspetivas interindividuais.

Assim, González et al. (2011, p. 355) referem este processo como uma das decisões tomadas pelo aluno para resolver determinadas dúvidas ou dificuldades encontradas durante o processo de elaboração é consultar a opinião dos colegas, a fim de as esclarecer e tornar mais clara a organização de informação.

Um ponto-chave do recurso de mapas mentais no 1º CEB é que, de acordo com Rodríguez (2010, p. 84) promovem a aprendizagem assim como a criatividade em todos os campos. Tal facto deve-se aos diferentes elementos que facilitam a sua criação e organização de informação, como o uso de imagens, palavras-chave, cores e símbolos.

3.1.3. Vantagens e limitações da utilização de mapas mentais em contexto educativo

Os mapas mentais, assim como todos os métodos utilizados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, apresentam vantagens e limitações que favorecem ou condicionam a sua aplicação.

Sempre que se pretende recorrer a este tipo de instrumento o professor/educador e o aluno devem procurar informações acerca das suas características com o intuito de investigar se o mesmo se adequa às necessidades pretendidas e, deste modo, aperfeiçoar a sua prática.

Uma das principais vantagens da utilização dos mapas mentais durante o decorrer do processo de aprendizagem é o fácil reconhecimento de símbolos visuais, uma vez que através destes conseguimos adquirir conceitos que, por vezes, são dificilmente compreendidos através de definições verbais.

Outra vantagem deste instrumento é a organização e estruturação da informação de uma maneira simples, clara, espontânea e criativa que, por sua vez, poderá conduzir à criação de outras ideias e pensamentos.

Para Ontoria et al. (2006, referido por Rodríguez, 2010), os mapas mentais são uma técnica que permite às crianças aprender a aprender, uma vez que estes estão em constante mudança, podendo alterá-lo sempre que necessário. Com isto, poderão aprender a monitorizar o seu próprio pensamento, sendo os principais autores das suas aprendizagens.

Os diferentes elementos que facilitam a criação de um mapa mental como organização de informação, como é o caso de imagens, palavras-chave, cores e símbolos, facultam o desenvolvimento da atividade criativa de quem os elabora e interpreta. Isto propicia um processo de aprendizagem autodidático na qual a criança é a protagonista do seu próprio processo de construção e assimilação de conhecimentos. (Buzan, 1996, citado por Rodríguez, 2010, p. 84).

O facto de se poderem representar com diversas cores, imagens e materiais despertará interesse e curiosidade, aumentando autonomamente, a vontade de aprender e a procura pelo saber.

A grande vantagem dos mapas mentais é que têm uma vasta variedade de aplicações, como é o caso do planeamento de escrita de textos, a esquematização de informação acerca de um determinado conceito, a consolidação da ideia central de um texto, entre outros. Com isto, a aplicação deste instrumento de organização mental, poderá refletir positivamente em situações diárias, tanto em termos pessoais e sociais, uma vez que o cérebro já se encontra estimulado para responder mais rapidamente a situações problemáticas.

Para além das vantagens já referidas, Kinchin & Alias (2005, referido por Adodo, 2013) salientam que a aplicação de mapas mentais em contexto educativo favorece a relação comunicativa entre o professor e o aluno, sendo um fator positivo durante o processo de ensino-aprendizagem, pois sem uma boa interação entre ambos os intervenientes não há sucesso.

Quando recorreremos a um mapa mental deveremos ter em especial consideração, não só as vantagens mas também as limitações que este acarreta.

De acordo com Kabaca (2002, referido por Rodríguez, 2010), uma das limitações do uso dos mapas mentais em contexto educativo é a dificuldade de interpretação de mapas mais complexos. Tal facto não proporcionará uma correta assimilação desses conceitos por parte das crianças.

A aplicação dos mapas em grupos de crianças com uma faixa etária mais baixa, nomeadamente na educação pré-escolar, poderá demonstrar maiores limitações, uma vez que para estes grupos a elaboração e interpretação individual é mais complexa. Assim sendo, os mapas mentais deverão ser abordados coletivamente, tendo o professor/ educador um papel fundamental.

Em conclusão, Acosta (n.d., p. 4) refere que o excesso de tempo gasto durante o processo de elaboração de um mapa mental é uma das limitações do uso deste instrumento, levando com que a própria criança se disperse durante o processo de elaboração.

3.1.4. O papel dos mapas mentais no desenvolvimento da criatividade

Os mapas mentais não apresentam um modelo definido de construção pelo qual nos devemos orientar, estando ao critério de cada um o modo de como o executa. No momento em que o elabora, o indivíduo utiliza as técnicas e materiais que de melhor correspondem às necessidades pretendidas, deixando fluir uma mistura de ideias e emoções, em que seja perceptível visualizar o seu “cunho” pessoal.

Os mapas mentais são igualmente um ótimo suporte para registrar momentos de criatividade espontânea, tanto individuais como coletivos. Após um livre fluir de ideias numa sessão de brainstorming, um mapa é de extrema utilidade para organizar ideias produzidas. (Marques, 2008, p. 39).

Desta forma, a criança utiliza um conjunto de ações cerebrais, através da realização de atividades criativas.

O mais surpreendente é que o mapa mental permite o desenvolvimento da criatividade em toda a sua potencialidade de quem o aplica nos seus trabalhos, pois utiliza habilidades relacionadas com a imaginação, a associação de ideias e a flexibilidade. (...) O mapa em si é o reflexo da criatividade, que de alguma maneira, favorece o desenvolvimento das habilidades de pensamento. (Mejía, n.d., p. 2).

Segundo Rodríguez (2010, p. 83), os mapas mentais podem ser melhorados e enriquecidos com cores, imagens, códigos e dimensões que adicionam interesse e beleza, fomentando a criatividade, a memória e a recordação da informação.

É este conjunto diversificado de técnica que permite o desenvolvimento da criatividade em todo o seu potencial, pois são utilizadas competências relacionadas com a imaginação e associação de ideias, desenvolvendo o raciocínio de cada qual.

Com fundamento na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro), desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Universitário é importante o desenvolvimento da criatividade, estando paralelamente interligada ao raciocínio e à memória, sendo uma base imprescindível no sucesso educativo.

Durante o processo de construção, os mapas mentais apresentam uma dupla vertente, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos de uma forma interessante e divertida. Enquanto os alunos constroem e avaliam as suas aprendizagens desenvolvem a sua expressão criativa através da diversidade de métodos e técnicas utilizados.

3.2. Criatividade

3.2.1. Conceito de criatividade

De acordo com Oliveira e Alencar (2008, p. 296), a palavra criatividade é proveniente do latim *creare*, que significa fazer e do grego *krainen* que significa realizar, sendo este um conceito que apresenta distintos significados.

Torrance (1988, referido por Seabra, 2007) refere a criatividade como um fenómeno multifacetado, não existindo uma definição precisa para a descrever.

Também Amabile (1983, referida por Almeida & Araújo, 2014) descreve a criatividade como “um fenómeno complexo e, como tal, envolve a confluência de fatores cognitivos, emocionais, sociais e de personalidade.”

A criatividade ao ser uma palavra com uma panóplia de significados, demonstra uma enorme importância no mundo atual, sobretudo no âmbito educacional, na qual deverá ser desenvolvida.

Para Novaes (1975, p. 17) do ponto de vista etimológico, o conceito criatividade está ligado ao termo criar, ou seja, dar existência a, sair do nada, estabelecer relações até então não estabelecidas pelo universo do indivíduo, visando determinados fins.

Criar proporciona ao indivíduo expressar o que tem dentro de si, devendo ser a conceção criativa, original e individual, uma vez que todo o esforço autêntico de criação é interior.

A criatividade tem sido considerada uma característica dos indivíduos que permite explicar muitos fenómenos da variedade no rendimento que não têm uma justificação fácil na inteligência e, neste sentido, têm-se considerado que a criatividade pode ser uma alternativa à mesma para compreender o rendimento humano. (Seabra, 2007, p. 2).

Sendo a criatividade a resposta a variadas situações, tanto em situação escolar como pessoal, é fulcral não descurar a inteligência, uma vez que ambas trabalham lado a lado.

Criatividade é um processo que torna alguém sensível aos problemas, deficiências, hiatos ou lacunas nos conhecimentos, e o leva a identificar dificuldades, procurar soluções, fazer especulações ou formular hipóteses, testar e retestar essas hipóteses, possivelmente modificando-as, e a comunicar os resultados. (Torrance, citado por Novaes, 1975, p. 18).

O autor salienta a relação existente entre a criatividade e o processo de resolução de problemas, uma vez que através do reconhecimento de novas ideias poderão surgir um conjunto de soluções para esses mesmos problemas, sendo importante essa relação. Assim, também Seabra (2007, p. 3) considera que a criatividade tem um papel importante na solução de problemas.

São as atitudes criativas de cada indivíduo que o levam não só a um maior sentimento de autoconfiança como também a conhecer as características individuais e os limites de cada sujeito.

3.2.2. A promoção da criatividade em contexto educativo

A criatividade tem vindo a desempenhar um papel ativo no quotidiano do ser humano. Atualmente, esta tem vindo a ganhar ênfase no sector da educação, pois cada vez mais é reconhecida pelos profissionais desta área como benéfica para as crianças.

Torrance (1987, referido por Oliveira e Alencar, 2008) afirma que é possível ensinar a pensar criativamente, utilizando-se vários meios, sendo que os de maior sucesso envolvem a função cognitiva e emocional.

De acordo com Novaes (1975, p. 69), uma educação criativa deve favorecer a mobilização de todo o potencial criativo em todas as disciplinas e assuntos, dando valor ao pensamento produtivo, uma vez que a criatividade estará presente em várias situações.

O ser criativo ajuda a consolidar a saúde emocional das crianças, visto que a criatividade é a forma mais livre de expressão.

O ambiente educativo é o principal responsável pelo processo de aprendizagem das crianças, devendo proporcionar-lhes um clima positivo e motivador para que adquiram o gosto em aprender e, deste modo, originar um rendimento escolar de sucesso. Cabe à escola criar “experiências de aprendizagem prazerosas” (Fleith, 2001, p. 57) tornando o processo de aprendizagem mais rico e criativo.

Uano (2002, referido por Oliveira e Alencar, 2008) reafirma que a criatividade na escola deve ser construída principalmente sobre três pilares: a heterogeneidade, as perceções que o aluno e o professor têm de si mesmos e o clima de sala de aula, pois o professor é o modelo que o aluno segue e as suas ações são refletidas nele.

A criatividade está fortemente presente no nosso dia-a-dia nas mais pequenas coisas.

É preciso ter em conta que a criatividade está presente na aprendizagem escolar, pois o simples facto de ler envolve complexas atividades intelectuais, como para reconhecer figuras visuais, combinações de letras e símbolos, (...) capacidade de produzir certa quantidade de ideias num tempo limite (...). (Novaes, 1975, p. 69-70).

Assim, é de extrema importância emergir no contexto educativo atividades promotoras da criatividade. Ensinar para impulsionar a criatividade pressupõe não só promover atividades criadoras mas, também, atitudes e emoções.

Torrance destaca que a criatividade é uma habilidade que deve incluir-se na educação formal desde os primeiros níveis escolares, sugerindo o espaço e atenção à iniciativa da criança, à sua monitorização e liberdade de expressão em sala de aula. (Almeida e Araújo, 2014, p. 95)

Contudo, para que a criança obtenha uma aprendizagem significativa é fundamental o papel que o professor desempenha durante esse processo e a predisposição que este manifesta. Um professor criativo leva à explosão de ideias criativas dos alunos.

A criatividade deve ser inerente ao processo educativo, pois leva o indivíduo não só a fazer novas associações para integrar objetos num processo criador, mas também a saber manipular de forma criativa, proporcionando a ativação da mente. (Novaes, 1975, p. 123).

Para Lubart (2007, p. 79), os professores transmitem implicitamente aos alunos as suas atitudes pela maneira como organizam a turma, através da canalização do potencial criativo dos seus alunos, promovendo um clima na sala propício à criatividade.

Como refere Oliveira & Alencar (2008, p. 304), o professor tem a responsabilidade de contribuir para a formação dos alunos, tendo como base a criatividade como fator dinamizador das suas aulas.

Um professor criativo é aquele que está aberto a novas experiências despertando curiosidade, confiança em si próprio e é apaixonado pelo trabalho que faz, pois a situação inversa conduz à desmotivação para com os alunos, originando situações de insucesso escolar.

Para tal, deverá criar atividades que desenvolvam a criatividade na sala de aula, ouvindo as ideias diferentes da sua; encorajar os alunos a realizarem os seus próprios projetos; dar tempo para pensarem e testarem as ideias, criando um ambiente sem pressões; e procurar o potencial de cada aluno. (Oliveira e Alencar, 2008, p. 297). Com isto, o professor despertará na criança interesse, motivação e acima de tudo realização pessoal.

Uma das atividades muito utilizadas em contexto educativo a fim de desenvolver e explorar a criatividade é a técnica do *brainstorming* – chuva de ideias. Como salienta Novaes (1975, p. 74) um aspeto importante a considerar no desenvolvimento da criatividade é a relação entre o pensamento individual e o de grupo, uma vez que no pensamento coletivo da técnica do *brainstorming* uma pessoa deve estimular a outra.

Conquanto, é visível que muitos dos profissionais educativos não têm apostado corretamente em atividades impulsionadoras ao desenvolvimento da criatividade. Alencar & Fleith (2003, referidos por Oliveira e Alencar, 2008) reafirmam que embora cada vez mais a importância da criatividade seja reconhecida, as habilidades criativas dos alunos são pouco estimuladas pelos docentes.

3.2.2.1. A criatividade e as OCEPE

Para Gloton & Clero (1974, p. 42) a capacidade de criar está presente na criança desde que ela é capaz de pensar, esta atividade criadora constitui uma necessidade biológica cuja satisfação é necessária para o desenvolvimento ótimo do ser humano em crescimento.

A criatividade é um processo complexo e portanto deverá começar a ser logo estimulada na EPE.

Ao analisarmos as Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar é possível verificarmos que no que respeita à criatividade esta é um domínio presente neste documento, sendo transversal a todas as áreas de conteúdo, nomeadamente Expressão e Comunicação, Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo.

De acordo com as OCEPE (1997, p. 61) as atividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu. Assim, através deste processo a criança dá “asas” à imaginação e ao imaginar estimula o processo criativo.

O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos. (OCEPE, 1997, p. 57).

O contacto com diversos materiais e com situações de aprendizagem diferentes possibilitam estabelecer relações criativas em todas as áreas do conhecimento, auxiliando a criança nas situações do quotidiano.

A área de formação pessoal e social (OCEPE, 1997, p. 55) refere que o contacto com o meio envolvente, com a natureza e com a cultura permitirão às crianças apreciar a beleza em diferentes contextos e situações. Através deste contacto e, como anteriormente já referido, proporciona a criação de uma fruição criativa fazendo com que o sujeito encare situações de uma perspetiva diferente.

A linguagem oral é um outro domínio muito explorado ao longo da educação pré-escolar, uma vez que é a base de todo o processo comunicativo da criança. Através das diferentes formas de abordagem é possível criar situações de aprendizagem que levam à estimulação da criatividade.

Segundo as OCEPE (1997, p. 67), a aprendizagem da linguagem oral deve-se basear na exploração do carácter lúdico da linguagem, uma vez que através desta o educador cria ambientes criativos através de atividades de improvisação, criação de lengalengas, rimas e contos, despertando na criança o interesse por aprender e por desenvolver o pensamento e raciocínio mental, exteriorizando tudo o que planeou interiormente.

3.2.2.2. A criatividade e os programas e metas curriculares do 1º CEB

Como é perceptível verificar na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei nº 46/ 86, de 14 de outubro), a criatividade deve ser trabalhada ao longo da educação do indivíduo, começando a ser estimulada logo na EPE até ao ensino universitário.

No que respeita o 1º CEB esta está presente nos documentos oficiais deste ciclo de ensino, mais especificamente nos programas e nas metas curriculares. No entanto, é dado mais relevo à criatividade numas áreas curriculares do que noutras. Esta não se centra apenas numa área, uma vez que esta é de carácter transversal.

A escola pode estimular a criatividade se promover uma aprendizagem construtiva, cooperativa e significativa; se utilizar critérios que valorizem a expressividade e originalidade; se recorrer ao conhecimento dos diversos domínios; se utilizar os processos de memorização como meio e não como fim; se valorizar a compreensão; se aplicar e combinar métodos criativos. (Freire, 2007).

Cabe a cada professor na sua sala de aula explorar a criatividade em todas as áreas disciplinares, ou seja, esta poderá ser utilizada como um instrumento que contribuirá para melhorar a qualidade do processo de ensino/ aprendizagem.

O professor ao proporcionar situações criativas propicia o desenvolvimento cognitivo dos alunos e, por consequência, melhores resultados académicos por parte dos mesmos, uma vez que através desta os alunos exteriorizam o que vai no seu interior, expressando-se livremente.

Conquanto, é de realçar que a criatividade, apesar de se encontrar presente transversalmente em todas as áreas curriculares, é um domínio que não é explícito nos programas e metas curriculares do 1ª CEB, levando a que por vezes esta não seja trabalhada corretamente nas escolas.

3.2.3. Avaliação da criatividade

A criatividade é multifacetada e por isso difícil de definir tornando, inevitavelmente, complexa a sua avaliação.

Apesar de ser um processo complexo e paradoxal, a avaliação da criatividade é necessária em diversos contextos quer na área da investigação quer na intervenção (Bahia, n.d., p. 92).

Como afirmam Azevedo, Klausen e Villalba (2007, 2010, 2008, referidos por Azevedo & Morais, n.d.), a definição e a avaliação da criatividade encontram-se fortemente ligadas, sendo muitas vezes criados processos de avaliação que vão ao encontro da sua definição.

Deste modo, uma das melhores formas de tratar do fenómeno da criatividade é conhecer o modo de a avaliar.

Sendo a criatividade uma área que está presente em vários setores do nosso cotidiano, no que respeita o contexto educativo, para Azevedo e Morais (n.d., p. 2) a seleção dos instrumentos de avaliação da criatividade deve ser feita a fim de ultrapassar compatibilidades académicas e pessoais tendo como função principal identificar nos alunos lacunas e competências criativas avaliadas, para que a sua promoção seja possível.

A criatividade enquanto processo complexo leva a que não exista apenas uma forma de a avaliar mas sim várias, como é o caso de testes e questionários. Apesar de diferentes, no geral, os testes de criatividade apresentam semelhanças entre si e, Seabra (2008, p. 9) relata que procuram respostas espontâneas que permitam destacar os aspetos do comportamento criativo na atividade dos indivíduos fora da situação do teste.

Contudo, de entre o variadíssimo leque, os Testes do Pensamento Criativo de Torrance, originalmente denominados por *Torrance Tests of Creative Thinking* (TTCT) são os que sustentam o maior grau de validação, uma vez que podem ser aplicados a todos os sujeitos e em todos os contextos, nomeadamente no contexto educativo.

3.2.3.1. Testes do Pensamento Criativo de Torrance

Os Testes do Pensamento Criativo de Torrance (TTCT) são o instrumento de avaliação da criatividade mais adequado ao contexto educativo.

Azevedo & Morais (n.d., p. 2) referem que os TTCT são apropriados para todas as idades e culturas, em prol da avaliação de programas, compreensão da pessoa criativa e iluminação do processo e ensino criativos.

De acordo com Novaes (1975, p. 77):

Torrance elaborou os testes da criatividade (TTCT) partindo do pressuposto que a criatividade é um processo que compreende – sensibilidade para problemas, capacidade de identificação de dificuldades, de procura de soluções, de formulação de hipóteses, de experimentação e de comunicação de resultados.

O objetivo de ter utilizado o TTCT e não outros instrumentos de avaliação da criatividade, parte do pressuposto de que se trata de um instrumento com potencial para efeitos de investigação e de intervenção (Bahia, n.d., p. 93) e permite avaliar dimensões cognitivas, como é o caso de emoções e motivações, uma vez que a criatividade é parte do intelecto do ser humano (Torrance, 2001, referido por Bahia, n.d.).

O Teste do Pensamento Criativo de Torrance é composto por dez provas, das quais sete são de carácter verbal e as restantes três de carácter figurativo.

Assim, Novaes (1975, p. 77) salienta que através de testes verbais e figurativos, Torrance estabelece critérios de avaliação, como é o caso da fluência, da flexibilidade,

da originalidade, da elaboração, tendo também como ponto de partida o número de respostas e a capacidade de cada um em produzir associações indiretas.

Na perspetiva de Azevedo e Morais (n.d., p. 10) “nem sempre é exequível aplicar as duas provas, nomeadamente em contexto escolar” e, para tal, cabe ao profissional escolher o mais indicado. Devido ao baixo grau de dificuldade, mais especificamente no caso da escrita e da linguagem verbal, o teste mais aplicado em contexto educativo é o de carácter figurativo.

Contudo, como em todos os testes, não devemos centrar-nos apenas nas vantagens que este nos oferece mas também nas limitações que a sua utilização acarreta. Para Bahia (n.d., p. 102) um dos aspetos negativos da utilização dos TTCT é a morosidade da sua aplicação, tornando-se muito extenso e, devemos ter em consideração que este é um teste que é aplicado a todos os sujeitos, independentemente da faixa etária.

4. Metodologia do estudo

4.1. Opção metodológica

No âmbito do presente trabalho de investigação e com base nos objetivos do mesmo, consideramos que a metodologia mais adequada à realização do estudo é a investigação de carácter qualitativo.

Enquanto futuros profissionais, investigar é imprescindível na construção do nosso conhecimento, permitindo reajustar as nossas ações ao longo da prática.

Um professor deve ser um constante investigador e, como afirma Costa e Oliveira (2015, p. 184), "um professor-investigador é um questionador".

Para Fortin (2003), a investigação é um processo sistemático e rigoroso que possibilita estudar fenómenos com o objetivo de dar resposta a variadas questões.

Na educação, investigar propicia autonomia, por parte do professor, uma vez que este pode adequar as suas próprias metodologias ao contexto dos alunos. Tal como Alarcão (2001, p. 2) salienta, o professor deixou de ser um mero seguidor do currículo, definido pelas entidades competentes e, deste modo, deve reajustá-lo em conformidade com as necessidades dos próprios alunos. Assim, existe maior nível de sucesso no processo de ensino-aprendizagem, beneficiando ambas as partes.

Neste processo em que o professor é simultaneamente investigador, pode basear-se em dois paradigmas universais às várias áreas de investigação: paradigma quantitativo e paradigma qualitativo.

Ambos demonstram características divergentes, uma vez que o primeiro é objetivo, rigoroso e controlado, utilizando instrumentos no processo de recolha de dados, enquanto o segundo assume uma dimensão subjetiva pois, baseia-se numa observação naturalista e o investigador está presente durante o processo de recolha de dados, sendo o próprio quem recolhe a informação.

Como afirmam Carmo e Ferreira (1998, p. 181), na investigação qualitativa "o investigador é o "instrumento" de recolha de dados" e, assim, influenciará a validade e a fiabilidade dos mesmos.

Cabe ao investigador escolher qual o paradigma que mais se adequa à sua investigação, em prol dos resultados que deseja. Deste modo, e como referido anteriormente, o tipo de investigação utilizado neste estudo é o paradigma qualitativo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 64), num estudo de carácter qualitativo, o objetivo principal "não é o de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados."

Este tipo de investigação é bastante amplo e, portanto, ao longo deste relatório, houve a necessidade de imergir na investigação-ação, uma vez que se pretende um estudo, na qual a proximidade entre o investigador e o investigado proporcione um ambiente reflexivo, que leve o investigador a envolver-se na causa da investigação.

No ponto de vista de Elliot (1991, p. 69, referido por Máximo-Esteves, 2008), a investigação-ação é o “estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre.”. Bogdan e Biklen (1994, p. 292), por sua vez, concordam que esta investigação centra-se na promoção de mudanças sociais, através da recolha de informações sistemáticas.

Assim, esta metodologia possibilita que o investigador planifique as suas ações, as aplique, reflita a ação que decorreu e volte a aplicá-las, mas com as reformulações necessárias, melhorando, deste modo, a sua prática.

A investigação-ação permite incluir as duas vertentes - investigação e ação - através da realização de um processo cíclico, alternando entre o momento de ação e o momento de reflexão da mesma. Esse processo consiste na planificação, na ação, na reflexão e na reformulação de um novo plano, formando um novo ciclo.

A Investigação-acção é uma metodologia dinâmica, uma espiral de planeamento e acção e busca de factos sobre os resultados das acções tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando um plano, avaliando a eficácia da intervenção. (Matos, 2004, p. 7, citado por Fernandes).

Como o autor salienta, esta metodologia é dinâmica, passando por variados processos até obtermos o produto final. Portanto, é fulcral para o trabalho educativo, uma vez que orienta o professor na prática, permitindo-lhe reajustá-la sempre que necessário, através da reflexão da ação desenvolvida.

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir. (Coutinho et al. 2009, p. 358).

Posto isto, o decorrer das intervenções realizadas na PES em ambos os ciclos de ensino, Educação Pré-Escolar e 1º CEB, relativamente à investigação realizada, possibilitou um processo de reflexão após a aplicação dos mapas mentais. Deste modo, nas aplicações efetuadas nas semanas seguintes, foi reajustada a prática dos mesmos, levando a que os alunos obtivessem maior sucesso no processo de aprendizagem.

Nas primeiras intervenções, devido a estarmos relutantes em relação à aceitação das crianças perante os mapas mentais, surgiu a necessidade de alterarmos a estratégia utilizada. Este aspeto apareceu apenas no decorrer da experiência com as

crianças do Pré-Escolar, atendendo à faixa etária das crianças. Após reflexão com a educadora cooperante, adotámos um plano a fim de melhorar a intervenção.

Um outro fator importante a considerar é levar o aluno a refletir sobre o seu trabalho, neste caso o mapa mental. Isto foi sendo transmitido ao longo da PES, e após a realização do mapa mental, cada um retirava as suas próprias elações, mais especificamente acerca da produção e elaboração, originando reflexão antes da execução da aplicação seguinte.

4.2. Local de implementação

O presente trabalho de investigação, decorreu durante o contexto da prática de ensino supervisionada em Educação Pré-Escolar, no Centro Infantil Adriano Godinho.

Contudo, de modo a enriquecer a investigação, decidimos dar continuidade, no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo decorrido na Escola Básica de São Tiago.

A realização de um estudo transversal surgiu da necessidade de verificarmos a recetividade e o raciocínio mental de dois grupos de crianças diferentes, com faixas etárias diferenciadas.

4.3. Amostra/ Participantes

No presente estudo, a amostra é constituída por crianças de dois ciclos de ensino, como referido anteriormente. No estudo desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada na Educação Pré-Escolar, devido à idade dos participantes (3/ 4 anos) foi-nos sugerido pela educadora cooperante a realização dos *Torrance Tests of Creative Thinking* apenas às crianças que apresentassem a idade superior. Com isto, decidimos continuar com o mesmo número de participantes na segunda fase do estudo, decorrente durante a Prática de Ensino Supervisionada em 1ºCiclo do Ensino Básico.

Em suma, a amostra deste estudo é constituída por ambos os grupos de crianças na qual decorreram a PSEPE e a PES 1º CEB. Contudo e, como referido anteriormente, a complexidade dos TTCT encaminhou-nos a que estes se aplicassem apenas a uma amostra restrita, nomeadamente 8 crianças, da qual 4, com idades entre os 3/ 4 anos, da sala dos 3 anos e os restantes quatro participantes, com idades compreendidas entre os 7/ 8 anos, do 2ºano de escolaridade.

Neste estudo são também parte integrante da amostra a educadora e a professora cooperantes.

4.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

A execução de um trabalho investigativo leva a um conjunto de tomadas de decisões que devem ser fundamentadas.

Durante a investigação é fulcral utilizarmos diversas técnicas de recolha de informação. Cabe a nós, investigadores, refletirmos as vantagens e desvantagens de cada instrumento a utilizar no processo de recolha de informação, a fim desta ser mais rentável.

Segundo Aires (2011, p. 24), a escolha dos instrumentos a utilizar no estudo “constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destes depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo.”

Neste relatório, recorreremos a quatro tipos de instrumentos de recolha de dados mais especificamente, entrevista; notas de campo; produções dos alunos, como é o caso dos mapas mentais, e os *Torrance Tests of Creative Thinking* (TTCT), também denominados por Testes do Pensamento Criativo de Torrance.

4.4.1. Entrevista

A entrevista é um dos instrumentos de recolha de dados mais utilizados na investigação educacional.

Cannell (1968, referido por Cohen e Manion, 2002) refere que numa investigação a entrevista tem por propósito um diálogo entre o investigador e o investigado, de modo a obter informações relevantes para a investigação.

Deste modo, de acordo com Ketele e Roegiers (1993, p. 22),

(...) a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, (...) a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo o grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações.

Existem vários tipos de entrevista, porém, para a concretização deste estudo, optámos pela entrevista semiestruturada, pois é a mais adequada e a que está mais de acordo com os objetivos inicialmente propostos.

A entrevista semiestruturada está orientada para a intervenção de ambas as partes: investigador e investigado. Segundo Máximo-Esteves (2008, p. 96), esta tem como ponto de partida um guião mais estruturado, com os tópicos previamente definidos pelo investigador.

Um aspeto positivo desta técnica é o facto de o professor-investigador obter respostas clarificadas, pelo entrevistado, logo no momento da entrevista.

Esta entrevista foi realizada à professora e à educadora cooperantes, devido a estas conviverem e conhecerem melhor os grupos onde as atividades investigativas

foram aplicadas. Outro fator que concerne à sua aplicação, é o facto destas presenciarem as intervenções feitas ao longo de toda a PES e apresentarem a sua opinião acerca das mesmas.

O guião da entrevista encontra-se no (apêndice A), incluindo a transcrição completa das entrevistas realizadas à educadora cooperante (apêndice B) e à professora cooperante (apêndice C).

4.4.2. Notas de campo

As notas de campo propiciam ao observador registar os dados que vai recolhendo ao longo da investigação.

Através da observação, é perceptível ao investigador o conhecimento direto da ação, tal como acontece no momento. Desta forma, poderá anotar detalhadamente as observações realizadas e as reflexões pessoais das mesmas. Segundo afirmam Loffand e Loffand (1995, p. 57, citado por Moreira, 2007, p. 191), “as anotações diárias são, num sentido pleno e real os «dados».”.

O principal objetivo da utilização desta técnica é registar uma parte da ação, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto.

As notas de campo são constituídas por registos detalhados, descritivos e focalizados nas ações e interações. Como salienta Bogdan e Biklen (1994, citados por Máximo-Esteves 2008, p. 88), é através destas que o professor “vê, ouve, experiencia e medita”, acerca de tudo o que acontece ao seu redor.

As observações podem ser anotadas no momento em que ocorrem ou posteriormente. Porém, o facto de não se registarem no exato momento, possibilita a ocorrência de limitações ao estudo, nomeadamente devido à quantidade de informação que o investigador é capaz de memorizar e, com o passar do tempo perde-se a vivacidade e os detalhes da ação.

Ao longo do presente estudo, as notas de campo foram utilizadas em contexto sala de atividades, durante o decorrer da EPE, e em contexto sala de aula no 1º CEB, com a finalidade de se verificarem as evoluções apresentadas durante a execução dos mapas mentais, estabelecendo relação entre os conteúdos a trabalhar. A informação recolhida através das notas de campo foi utilizado para posterior análise.

4.4.3. Mapas mentais

Os mapas mentais são considerados instrumentos importantes no processo de aprendizagem das crianças, pois permitem-lhes um melhor desempenho a nível escolar.

Estes exercem influência durante a aprendizagem, uma vez que, ao auxiliarem na organização do pensamento, possibilitarão a capacidade de estruturarem mentalmente as ideias em situações quotidianas.

Através destes, as crianças organizam o seu pensamento, transmitem para o papel as ideias que produzem mentalmente.

Segundo Marques (2008, p. 28), “esta técnica possibilita com que a transmissão de conhecimentos seja feita de uma forma mais rápida e clara, uma vez que o nosso cérebro responde melhor a este tipo de anotações.”.

Ao esquematizar as suas ideias, acerca dos conteúdos a aprender, a criança compreenderá e memorizará mais facilmente os mesmos, adquirindo maior sucesso na aprendizagem. Ao realizar o seu mapa mental no papel, poderá recorrer a um conjunto diversificado de técnicas e materiais, que poderão ajudar no processo de compreensão dos conceitos a assimilar, como é o caso da utilização de símbolos, palavras, cores, imagens e colagens.

Durante a prática supervisionada, tanto na EPE como no 1º CEB, recorreremos a esta técnica de organização mental. Durante a PSEPE e, devido à faixa etária dos elementos do grupo com que nos encontrávamos, executámos mapas mentais coletivos.

Na PES em 1º CEB, os alunos realizavam o seu próprio mapa, aplicando as técnicas e materiais que se encontravam ao seu dispor. Porém, em todas as intervenções foram aplicados mapas mentais coletivos, de modo a que se pudesse partilhar, com os alunos, a análise dos mesmos.

Na PSEPE a aplicação dos mapas mentais consistiu, principalmente, na consolidação de conteúdos relacionados com a área do conhecimento do mundo, mais especificamente, o meio físico e meio social. Já no que respeita ao 1º CEB, foram realizados para consolidar conteúdos da área curricular de estudo do meio e na interpretação de textos na área de português.

4.4.4. Testes do Pensamento Criativo de Torrance

Os Testes do Pensamento Criativo de Torrance, originalmente denominados por *Torrance Tests of Creative Thinking* (TTCT) (anexo A), são um instrumento de avaliação da criatividade, aplicados, mais especificamente em contexto educacional.

Estes foram criados em prol do desenvolvimento da criatividade. Devem refletir a intervenção intencional e sistemática no desenvolvimento da criatividade, como um dos indicadores da sua validade.

A criatividade é multifacetada e, assim, com isto difícil de definir. Como afirma Bahia (n.d., p. 92) “pela dificuldade de definição e impossibilidade de capturar o “todo”, a sua avaliação torna-se inevitavelmente complexa.”.

O nível de complexidade da avaliação da criatividade leva a que nós, professores-investigadores, não tenhamos competências para os avaliar em profundidade.

Ao longo da prática supervisionada, em ambos os ciclos de ensino, foram aplicados os TTCT, com o intuito de realizar uma análise meramente qualitativa das produções obtidas com este instrumento.

O teste é constituído por dez provas de carácter aberto - sete são verbais e três figurativas. Porém, apenas foram aplicados os três testes de carácter figurativo. Esta aplicação dividiu-se em duas sessões. A primeira, antes da intervenção de atividades de mapas mentais no grupo, e a segunda após essa intervenção, a fim de verificarmos as evoluções ocorridas.

É de salientar que o facto de apenas uma amostra de quatro participantes realizar os TTCT, não impediu que os restantes elementos do grupo participassem na implementação de atividades.

4.5. Procedimentos

4.5.1. Procedimentos éticos

No decorrer de todo o trabalho investigativo, um investigador deve ter sempre como preocupação e cuidado preservar os princípios éticos.

Ao longo de todo o processo, tivemos como principal preocupação proteger a identidade de todos os envolvidos no estudo, a fim de preservar os seus direitos, assim como manter a confidencialidade dos dados.

Um outro aspeto a apresentar é a identificação e clarificação dos objetivos e aspetos envolventes ao estudo a todos os intervenientes, para que não ocorra situações menos confortáveis para ambas as partes.

Antes da realização do estudo, pedimos a devida autorização à educadora e à professora cooperantes dos estabelecimentos de ensino onde esta se concretizou.

Uma vez que se apresentou a necessidade de se realizar um *Teste do Pensamento Criativo de Torrance* a uma amostra de crianças, procedeu-se ao pedido de autorização aos encarregados de educação, cujos educandos participariam no estudo.

4.5.2. Procedimentos de recolha e análise de dados

Para a estruturação do presente relatório de estágio, foi necessário executar algumas etapas para que se pudessem elaborar e aplicar as atividades. Como anteriormente referido, esta investigação foi realizada durante a PES nos dois ciclos de ensino, Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As atividades foram sempre realizadas em contexto de sala de atividades e de sala de aula, com exceção da aplicação dos TTCT, que se executaram num outro espaço da instituição. Estes foram explorados em contexto diferente, uma vez que nem todas as crianças puderam participar no mesmo. Isto deveu-se ao facto de a grande maioria das crianças do grupo, na qual foi desenvolvida a PES em Educação Pré-Escolar, apresentar ainda uma idade pouco adequada para a aplicação deste instrumento, uma vez que só completariam 4 anos no final do ano. Com base no diálogo com a educadora, optámos por criar um grupo de quatro participantes, com 4 anos de idade, a fim de realizarem os *Testes do Pensamento Criativo de Torrance*.

Primeiramente, começámos por aplicar o TTCT como pré-teste, de modo a verificarmos o grau da criatividade das crianças, ao serem expostas a este.

Após isto, durante o período entre a realização do pré-teste e o pós-teste, todas as crianças, elaboraram em contexto de sala de atividades, mapas mentais que foram realizados nas cinco semanas de prática individual.

Uma vez que as crianças ainda não apresentavam competências para executar autonomamente o seu próprio mapa mental, este foi realizado em grande grupo. A sua utilização teve como principal objetivo ajudá-las a organizar o pensamento e, assim, facilitar a sua aprendizagem, no que respeita a determinado conteúdo abordado. A aplicação dos mapas mentais na EPE, decorreu na área do conhecimento do mundo.

Durante a elaboração das atividades relativas ao uso de mapas mentais, recolhemos notas de campo e fotografias, acerca do modo com que as crianças os executavam, assim como as reações dos mesmos.

Depois da semana de aplicação do último mapa mental, efetuámos, novamente, os TTCT, à amostra utilizada no primeiro teste. Com isto, analisámos qualitativamente a evolução da criatividade, após o período de exposição dos participantes na elaboração de mapas mentais.

No que respeita à Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico, começámos por formalizar o pedido de autorização da professora cooperante para realização da investigação, após o que aplicámos o primeiro TTCT à amostra. Esta, tal como sucedeu na EPE, foi constituída por quatro elementos, para que cumprisse os mesmos requisitos.

Para esse efeito, selecionámos aleatoriamente a amostra e pedimos autorização aos encarregados de educação das respetivas crianças para a participação destas nos testes.

Tal como decorreu no anterior nível de ensino, entre o período da realização do pré-teste e do pós-teste, foram realizados, por toda a turma, mapas mentais, durante as duas semanas de prática conjunta com o meu par pedagógico e nas três semanas de prática individual.

Ao contrário do que aconteceu com o grupo de crianças dos três anos, foram os próprios alunos que executaram o seu próprio mapa, sendo realizado um coletivo, no final de cada aplicação.

Quanto à aplicação dos mapas mentais, em termos académicos, estes foram utilizados para consolidar conteúdos relacionados com as áreas curriculares de Estudo do Meio e de Português, e nesta última, mais concretamente na interpretação de textos. Ao longo da sua realização foram retiradas notas de campo, para verificar a respetiva evolução e desenvolvimento dos mesmos.

Posteriormente, realizámos um último pós-teste para analisarmos se a execução de mapas mentais influenciou a criatividade dos participantes.

No início da investigação, estava estipulado analisar os Testes de Torrance em termos qualitativos e quantitativos, porém a complexidade da análise quantitativa, aliada à dificuldade de acesso ao manual de avaliação, fez-nos ponderar a opção pela análise meramente qualitativa. Assim, analisaremos apenas qualitativamente, comparando as evoluções existentes entre o primeiro e o último teste.

Para que a análise qualitativa tivesse maior validade, optámos por realizar uma entrevista à educadora e professora cooperantes. Tal decisão resultou da necessidade e importância de conhecermos a sua opinião no que respeita à implementação de mapas mentais em contexto educativo e das variadas técnicas que poderão ser utilizadas durante este processo, e, conseqüentemente, à aplicação dos TTCT como instrumento de avaliação da criatividade, uma vez que estas profissionais conviveram de perto com o grupo de crianças em estudo, e acompanharam e orientaram todo o nosso percurso de prática supervisionada, sendo um suporte essencial à implementação das técnicas e atividades incluídas no estudo.

5. Apresentação e análise dos resultados

5.1. Apresentação e análise das reproduções dos alunos - Mapas mentais

“Quanto maior for o número de instrumentos postos ao serviço da criança, maiores possibilidades terá o seu pensamento de se desenvolver, exprimir, realizar ou agir.” (João dos Santos, 1983, n.p)

A expressão gráfica é um instrumento poderoso, permitindo ao indivíduo organizar, clarificar ou compreender os seus conhecimentos e emoções. A criança ao transpor para o papel as suas ideias, emoções e pensamentos, exterioriza “alicerces” fundamentais na construção do seu próprio conhecimento.

É da responsabilidade do educador/ professor apresentar às crianças variadas técnicas e métodos que lhes permitem obter sucesso durante todo o processo de aprendizagem.

Neste sentido, a utilização de mapas mentais em contexto educativo vem auxiliá-las na assimilação de conceitos, possibilitando a cada uma conhecer e desenvolver o potencial imaginativo e cognitivo.

Assim como nos propusemos investigar, ao recorrermos aos mapas mentais como ferramenta de sistematização e assimilação de conhecimentos, encontramos-nos a dar resposta às duas questões-problemas estabelecidas inicialmente.

É crucial fortalecer estratégias que permitam acentuar a construção dinâmica de conhecimento de forma significativa. De acordo com Rodríguez (2010, p. 19) “Os mapas mentais constituem uma estratégia para a aprendizagem, cuja representação gráfica, esquemática de determinada área do saber, estimula a imaginação, a criatividade do ser humano e potencia todas as habilidades do nosso cérebro integralmente.”

Os mapas mentais foram realizados com os dois grupos de crianças com que trabalhamos durante a PSEPE e a PES 1º CEB. No que respeita ao primeiro grupo, este era composto por catorze crianças que frequentavam a sala dos três anos da Educação Pré-Escolar. O segundo era constituído por vinte e um alunos que frequentavam 2º ano de escolaridade do 1º CEB. Desta forma, todos os elementos dos dois conjuntos de amostra puderam experimentar este método de aprendizagem fundamental para a construção do conhecimento.

A fim de facilitar a análise dos mapas mentais realizados com os dois grupos de crianças, construímos uma grelha de análise onde inserimos, de uma forma organizada, os dados relativos a cada um dos mapas. Para esse efeito foi fundamental recorrermos às notas de campo registadas em cada uma das sessões.

5.1.1. Aplicação dos mapas mentais na PSEPE

Durante o período pré-operatório (2/3 anos – 6 /7 anos) as crianças são dominadas pelo sentido de curiosidade e pela vontade de descobrir o mundo. Neste processo, o acesso a vivências ricas e diversificadas e a diferentes formas de comunicação e registo das suas descobertas, dúvidas e conceções é essencial para o seu desenvolvimento.

Sendo o mapa mental uma ferramenta essencial na construção e consolidação de conhecimento, é fundamental a sua utilização desde a Educação Pré-Escolar, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo da criança, ajudando-a a pensar e a esquematizar o pensamento.

A opção de utilizar esta ferramenta de aprendizagem em crianças com uma faixa etária baixa, tornou complexa a sua aplicação. Porém, no decorrer da PSEPE, decidimos juntamente com a educadora cooperante aplicarmos os mapas mentais coletivamente, por nos parecer que seria mais enriquecedor desenvolver este processo a partir da partilha de conhecimentos prévios e de novas aprendizagens.

Estes foram utilizados, maioritariamente, como uma ferramenta de sintetização do tema e conceitos abordados.

5.1.1.1. Apresentação e análise do mapa mental “A primavera”

É com base no meio que envolve a criança que esta constrói o próprio conhecimento, auxiliando-a na aquisição de competências de expressão de pensamentos e ideias. Ao elaborarmos, em grande grupo, um mapa mental acerca de um tema/ conteúdo, as crianças têm a oportunidade de selecionar a informação mais significativa para a sua aprendizagem.

Na primeira intervenção, deslocámo-nos com o grupo até à sala polivalente da instituição que já se encontrava previamente preparada para a realização das atividades. O facto da sala ter um espaço amplo possibilitou a todas visualizar as atividades com nitidez, participando mais ativamente nestas.

O mapa mental efetuado pelas crianças teve por base o tema “*A primavera*”, na qual foi trabalhado no decorrer de toda a semana.

Nesta semana, o mapa foi realizado logo no primeiro dia de PSEPE como ferramenta de sistematização de conceitos inseridos numa história apresentada às crianças. A história intitulada “*Vamos à serra*” (anexo B) pertencia a um projeto inserido na sala - *Mala viajante* – em que todas as semanas um dos encarregados de educação elaborava uma história a ser, posteriormente, apresentada ao grupo. Os conteúdos que a história sustentava e que foram utilizados na realização do mapa mental eram maioritariamente relativos à área do conhecimento do mundo.

Antes da apresentação da história, solicitei às crianças que se sentassem nos colchões que se encontravam junto ao espaço de onde se iria realizar a dramatização da história e onde se iria realizar posteriormente a elaboração do mapa mental. Expliquei-lhes que depois de escutarem a história iriam fazer uma atividade sobre a mesma e que, para isso, teriam que estar com muita atenção. (Notas de campo, 13 de abril 2015).

Após a apresentação da história “*Vamos à serra*” conversámos com o grupo nomeadamente acerca das diferenças existentes entre duas das estações do ano - primavera e inverno – debatendo conteúdos relativos ao tempo atmosférico, ao tipo de vestuário e à flora e fauna de cada uma das estações, uma vez o texto fazia referência apenas a estas duas estações.

Foi notória a curiosidade e o envolvimento de todas as crianças durante o debate de ideias, assim como o conhecimento que todas as crianças possuíam acerca deste tema, sendo este conhecimento fundamental na interligação entre o pensamento e a expressão gráfica.

Durante todo o diálogo sobre a história era evidente o conhecimento que as crianças já apresentavam sobre o tema, indicando diferenças significativas entre ambas as estações, como é o caso do tempo atmosférico, do vestuário e da vegetação, uma vez que a personagem principal realçava estes conteúdos ao longo de toda a história. Uma das crianças constatou que apesar deste momento (mês de abril) estarmos na primavera, este ainda tinha algumas características do inverno. (Notas de campo, 13 de abril 2015).

Após o diálogo sobre a história, começámos por mostrar ao grupo os materiais que seriam utilizados na realização do mapa mental, assim como o tipo de representação que iríamos utilizar - colagem.

Com as crianças ainda sentadas nos colchões, comecei por lhes explicar que iríamos colocar numa cartolina tudo aquilo que tínhamos aprendido com a história. Expliquei-lhes, também, que o que faríamos era um mapa mental, que nos iria auxiliar na organização das nossas ideias sobre a primavera. Inicialmente, algumas crianças mostraram incerteza e desconfiança, pois nunca tinham realizado um mapa mental antes. Contudo, tal sentimento desapareceu depois de lhes mostrar os materiais que iriam ser utilizados, sendo que estes frequentemente utilizados em atividades na sala. (Notas de campo, 13 de abril 2015).

Os materiais utilizados (cartolina, velcro e imagens alusivas à primavera) não eram desconhecidos para as crianças, sendo que antes da aplicação do mapa mental, a educadora cooperante solicitou-nos que utilizássemos materiais do uso corrente das crianças, pois assim iriam familiarizar-se e aceitá-lo melhor, visto que estavam a utilizar materiais conhecidos.

Para tal, optou-se pela produção de um esquema e, assim, retratar todos os elementos referentes à primavera, para que ao olharem para a cartolina conseguissem identifica-los imediatamente.

Como salienta Marques (2008, p. 68):

Um mapa mental é especialmente adequado quando se pretende estruturar ou organizar algo que gravite em torno de um tema ou ideia-chave, (...). Esta disposição permite não só estabelecer uma correcta relação entre as várias partes como também possibilita uma visão global de todo um assunto.



Figura 29- Mapa mental utilizado sobre a temática "A primavera".

Inicialmente, uma das crianças começou por colocar ao centro a palavra "PRIMAVERA" juntamente com uma imagem característica desta estação do ano, sendo o ponto de partida de todo o esquema. Após isto e, de acordo com o desenrolar do diálogo estabelecido, cada criança colava uma imagem na disposição que todos concordavam, sendo possível verificar no final uma organização espacial na cartolina, sobressaindo a distinção entre a linha do céu e a linha do solo.

Na parte superior da cartolina colocaram as imagens relacionadas ao tempo atmosférico e aos animais predominantes da primavera, uma vez que o sol, as nuvens e grande parte dos animais encontram-se na linha do céu. A parte inferior destina-se às plantas e ao vestuário. (Notas de campo, 13 de abril 2015).

Posto isto, as crianças demonstraram possuir capacidade de organização espacial, sendo que conseguiram fazer a projeção do espaço no papel.

A partir da grelha de análise do mapa mental "A primavera" (apêndice I), constatámos que todos os conteúdos definidos para a aprendizagem da criança foram transpostos no mapa mental realizado. Apesar da área a desenvolver consistir na área do Conhecimento de Mundo, outra área foi também trabalhada durante a elaboração do mapa, nomeadamente, a área da Expressão e Comunicação, onde se destacou a linguagem oral e a abordagem à escrita.

Desta forma, conseguiu-se trabalhar num ambiente comunicativo e harmonioso, propiciando uma aprendizagem significativa.

Segundo Pelizzari et al (2002, p. 40) é importante que as crianças “realizem aprendizagens significativas por si próprias, que é o mesmo que aprendam a aprender”. Esta situação foi possível de se concretizar, uma vez que o mapa mental garante a compreensão e a facilitação de novas aprendizagens.

Como já salientado, todos os conteúdos que pretendíamos “passar” ao grupo foram adquiridos com êxito, pois os mesmos foram transmitidos para o mapa mental. Contudo, durante a elaboração do mapa outro conteúdo foi abordado indiretamente pelas crianças, nomeadamente algum conhecimento intuitivo da física: efeitos da força de gravidade. Este conteúdo foi referido aquando à explicitação da organização das imagens na cartolina, mais concretamente, na organização das imagens referentes ao vestuário utilizado.

- Por que colocaram o vestuário na parte de baixo da cartolina? – questiono o grupo.

- Quando despimos a roupa ela cai no chão. Por isso fica em baixo com as plantas que estão agarradas à terra. – responde uma das crianças rapidamente. (Notas de campo, 13 de abril 2015).

A realização deste tipo de atividade carece, especialmente com crianças com uma faixa etária pequena, um maior controlo naquilo que se pretende transmitir para o mapa. A elaboração do mapa mental em grande grupo auxiliou todo este processo, uma vez que, devido ao trabalho orientado que ocorreu durante toda esta atividade assim como ao controlo com os materiais utilizados, todos os elementos transpostos no mapa estão em concordância com os conteúdos destinados a aprender.

5.1.1.2. Apresentação e análise do mapa mental “A casa e a família”

O mapa mental efetuado nesta segunda intervenção teve por base a temática “A casa e a família”, pois durante essa semana decorreu o dia mundial da família, sendo esta data comemorada na instituição.

A realização da atividade decorreu na sala de atividades dos três anos, estando esta já devidamente preparada antes da chegada das crianças, mais concretamente o cantinho das almofadas, espaço onde decorreram as rotinas diárias e o diálogo introdutório à atividade.

Anteriormente à chegada das crianças, o cantinho das almofadas já se encontrava preparado. As almofadas onde cada uma das crianças se sentaria já estavam dispostas em semicírculo, para que eu conseguisse visualizar cada uma delas e para que as mesmas obtivessem um campo de visão amplo de toda a atividade. Após todas estarem instaladas nos devidos lugares e, depois de realizadas as rotinas diárias, comecei por recordar, através do diálogo, a visita realizada no dia anterior ao Castelo. (Notas de campo, 12 de maio 2015).

Nesta semana, o mapa mental foi realizado no segundo dia de PSEPE, como uma ferramenta de sistematização dos conceitos pertencentes às áreas do conhecimento do mundo e da expressão e comunicação, sendo desenvolvidos na visita ao Castelo de Castelo Branco e no diálogo estabelecido anteriormente à sua construção. A visita ao Castelo estava inserida no projeto da instituição, abrangendo assim os dois grupos de Educação Pré-Escolar.

No que respeita ao diálogo debatido com as crianças, este teve como função recordar alguns dos pontos-chave da visita, nomeadamente o facto do castelo ser uma casa, como também, apresentar vários tipos de casas que existem e os seus constituintes e, por fim, fazer a relação casa – família, pois a família é o pilar principal de uma casa.

- Sabiam que o castelo que ontem visitámos é uma casa? – questionei o grupo.
- Mas como pode ser uma casa se não mora lá ninguém? – respondeu a criança C.
- Agora não, mas já morou. – respondi.
- Era onde moravam os reis e as rainhas. – disse a criança C.

Após este diálogo comecei por referir que existem vários tipos de casas, como é o caso dos castelos, dos prédios e das moradias. Expliquei-lhes ainda que no mundo as casas nem sempre são iguais, tendo cada cultura o seu estilo próprio. Enquanto conversava, mostrava-lhes imagens dos diferentes tipos de casas. (Notas de campo, 12 de maio 2015).

Durante todo o diálogo era evidente o conhecimento que as crianças já possuíam acerca deste tema, dominando bem os conteúdos que iriam ser trabalhados com o mapa.

Um dos objetivos principais da construção do mapa mental era a consolidação aprofundada de conhecimentos acerca dos diferentes tipos de casas e seus constituintes – diferentes partes da casa, mobiliário e funções de cada uma destas – bem como a importância da família numa casa.

Este último conteúdo apenas foi referido durante o diálogo com as crianças, apesar de não estar expresso graficamente no mapa mental. Contudo, é de realçar que todo o processo comunicativo é fundamental para a assimilação de conhecimento, especialmente nesta faixa etária, auxiliando na clarificação e organização das ideias.

Inicialmente tínhamos definido construir o mapa mental só após a conversa com as crianças, porém optámos por fazer a atividade enquanto o diálogo se realizava, enriquecendo ambas as vertentes.

Para que a atividade não fosse realizada num contexto muito formal, optei por elaborar o mapa mental enquanto conversava com as crianças, para que a atividade e o diálogo fossem mais dinâmicos. (Notas de campo, 12 de maio 2015).

Quando exibimos os materiais que seriam a base da construção do mapa mental, o grupo mostrou euforia e entusiasmo. Apesar de recorrermos novamente ao mesmo tipo de representação gráfica - a colagem de imagens - considerámos não apresentar uma cartolina vazia como sucedeu anteriormente mas sim uma casa construída em 2D. Esta casa tinha a funcionalidade de se “abrir” e, assim, mostrar as divisões que esta ostentava (*figuras 30 e 31*).



Figura 30 - Exterior da casa em 2D utilizada para a construção do mapa mental.



Figura 31 - Interior da casa em 2D utilizada para a construção do mapa mental.

O facto das crianças poderem abrir a casa e ver o que se encontrava dentro dela proporcionou motivação, fazendo com que todas quisessem participar ativamente na atividade.

Crianças motivadas levam a crianças mais empenhadas em aprender e, conseqüentemente, com maior nível de competências académicas.

Em cada uma das divisões da casa, cada criança colava uma imagem do mobiliário referente, com base no diálogo que tínhamos estabelecido.

Partindo da grelha de análise do mapa mental “A casa e a família” (apêndice J), verificámos que todos os conceitos transmitidos às crianças foram expressos com sucesso, nomeadamente, os conteúdos relativos aos diferentes espaços da casa e o mobiliário pertencente a cada um.

Como já salientado, apesar do conceito “A casa como centro da vida familiar” não estar expresso no mapa mental, este foi desenvolvido com as crianças durante a sua construção, ficando organizado no pensamento de cada um.

O facto do mapa ser feito em grande grupo e de questionarmos simultaneamente as crianças acerca da função e da localização de cada uma das imagens coladas no mapa, facilitou a esquematização dos conteúdos graficamente e visualmente.

A ordem de colocação das imagens pelas várias divisões da casa seguiu um critério definido pelas próprias crianças, como podemos constatar nas notas de campo a seguir transcritas.

- Por qual divisão querem começar por colar as imagens do mobiliário? – questionei o grupo e retirei de dentro de um saco uma imagem referente a uma cama.

- Não podemos começar pelo quarto, temos que começar por colocar as imagens na sala ou na cozinha. – disse apontadamente uma das crianças.

- E porquê? – volto a questionar.

- Quando entramos numa casa entramos pela porta e para irmos para a parte de cima da casa temos que subir as escadas primeiro. (Notas de campo, 12 de maio 2015).

Esta situação evidenciou o desenvolvimento do conceito de organização espacial, nomeadamente na relação cima/ baixo e dentro/ fora. Este último conceito não estava previsto de se trabalhar com as crianças, porém esta intervenção proporcionou o debate de ideias com o grupo acerca desta temática.

5.1.1.3. Apresentação e análise do mapa mental “Os meios de transporte”

A terceira e última aplicação do mapa mental na PSEPE decorreu no último dia semanal de atividades e, uma vez mais, este foi utilizado como uma ferramenta de consolidação de conhecimentos.

No ambiente educativo, deve aproveitar-se ao máximo o potencial comunicativo proveniente das imagens, dos sons e das palavras. Os mapas mentais são ferramentas que para além de facilitar a assimilação de conhecimento, propiciam a comunicação entre professor e aluno. (Torreblanca, n.d., p. 2)

Assim, como sucedeu na intervenção anterior, o mapa mental foi realizado na sala de atividades dos três anos no cantinho das almofadas, estando este já preparado com os materiais necessários, atempadamente à chegada das crianças, pois esta atividade concretizou-se logo no início da manhã.

Depois da chegada de todas as crianças à sala, cada uma sentou-se na sua almofada para darmos início às rotinas diárias. Seguidamente, comecei por explicar-lhes o contexto da atividade que iríamos realizar e que, para tal, deveríamos estar todos em silêncio e com muita atenção, para assim cada um conseguir responder corretamente às adivinhas colocadas. (Notas de campo, 11 de junho 2015)

A atividade iniciou-se com um diálogo com o grupo sobre o tema trabalhado desde o início da semana “Os meios de transporte”, nomeadamente acerca dos três tipos de meios de transporte que existem (aéreo, terrestre e aquático) e os transportes que se enquadram em cada um dos meios.

À medida que conversávamos, eram apresentadas às crianças um conjunto de imagens de vários tipos de transporte, sendo estas colocadas na parede para que

todas pudessem visualizá-las corretamente, assim como, também, um cartaz com uma paisagem (*figura 32*) na qual estavam retratados os três tipos de meios de transporte.



Figura 32 - Cartaz com paisagem utilizado para na elaboração do mapa mental.

O tipo de representação gráfica utilizado na construção do mapa mental foi a colagem de imagens de vários transportes pertencentes a cada uma das categorias (aéreo, terrestre e marítimo). Tanto o cartaz como as imagens não eram desconhecidas para as crianças, uma vez que optámos por escolher imagens fáceis de identificar.

Para que a elaboração do mapa não se tornasse monótona, apresentámos ao grupo um conjunto de cartões, em que cada um continha uma adivinha, na qual a resposta de cada uma correspondia a um dos transportes colocados na parede. Deste modo, quando uma criança acertava corretamente na resposta colava a imagem referente na paisagem do cartaz.

- Podemos repetir a atividade? – solicitou uma criança.
- Vocês querem voltar a fazer a atividade? – questionei o grupo.
- Sim! – responderam todos.

Depois de concluído o mapa mental, repetiu-se novamente esta atividade, uma vez que todas as crianças solicitaram para que esta se realizasse uma segunda vez. Durante a aplicação era visível a euforia do grupo, especialmente aquando eram realizadas as adivinhas, pois todos queriam ser os primeiros a acertar na resposta correta. (Notas de campo, 11 de junho 2015)



Figura 33 - Mapa mental elaborado pelas crianças.

No decorrer da realização do mapa mental era evidente o interesse e o envolvimento das crianças em toda a atividade, especialmente, no que respeita às adivinhas, pois a rapidez com que respondiam mostrava bom domínio nos conceitos que tinham adquirido ao longo de toda a semana e anteriormente a esta. Devemos fazer com que as crianças aprendam a organizar o seu pensamento, ajudando-os a desenvolver o seu raciocínio lógico e, para tal, devemos partir dos seus conhecimentos, sendo assim um modo destas criarem pré-disposições para o processo de ensino-aprendizagem.

Com base na grelha de análise do mapa mental “Os meios de transporte” (apêndice K), apurámos que todos os conceitos, anteriormente estipulados à realização do mapa mental, como é o caso da distinção e função de cada um dos meios de transporte e dos transportes pertencentes a cada uma das categorias referidas, foram transmitidos graficamente, inclusivos os conteúdos respetivos à linguagem oral (enriquecimento de vocabulário e saber escutar), uma vez que todos os intervenientes conseguiram esperar pela sua vez de intervir, escutando sempre a opinião dos outros.

A aprendizagem de novos conceitos, como aéreo, terrestre e aquático, através das imagens dos vários tipos de transportes, permitiu alargar os conceitos e o vocabulário de cada um, pois, embora estes não fossem desconhecidos para a grande maioria, alguns dos elementos do grupo não conhecia o significado de cada uma das palavras.

De modo como aconteceu nas anteriores intervenções, a orientação da atividade levou à existência de um maior controlo nos conteúdos que as crianças transpunham para o mapa, através do diálogo existente, apesar de serem estas as principais autoras da construção do mapa.

Apesar de cada criança ser diferente e, portanto, apresentar concepções diferentes, na intervenção final era visível a rapidez com que cada uma assimilava e interiorizava os conceitos abordados.

Após a terceira aplicação do mapa mental salientamos que esta é uma atividade que pode ser muito benéfica para o desenvolvimento da criança, auxiliando-a tanto a nível cognitivo como também social. A interligação entre o pensamento e a ação propiciará resultados de sucesso, como no caso da resolução de problemas e na aquisição de novos conteúdos, através da rápida assimilação que esta ferramenta de aprendizagem oferece.

5.1.2. Aplicação dos mapas mentais na PES 1º CEB

O mapa mental é uma poderosa ferramenta para o processo de ensino - aprendizagem, permitindo a organização e esquematização gráfica mas, essencialmente mental, da informação.

Por sua vez, o sentido da descoberta é um fator motivacional predominante ao longo de todo o 1º CEB e, para isso, deveremos estimular os alunos para que estejam predispostos a aprender, disponibilizando-lhes diferentes estratégias, técnicas e materiais.

A utilização de materiais diversificados cria condições favoráveis à criatividade que, conseqüentemente, origina a estimulação dos alunos a aprender, podendo gerar resultados significativos em todo o processo de aprendizagem.

Sendo que com 7/ 8 anos de idade os alunos já apresentam um grau de autonomia mais elevado, durante a PES 1º CEB, optámos pela construção de mapas mentais individuais, onde cada um poderia organizar o seu pensamento do modo mais ajustado às suas características concetuais. Contudo, considerámos ser mais enriquecedor para a aprendizagem de cada um a elaboração de um mapa mental coletivo no final de cada uma das sessões, uma vez que a troca de ideias e conhecimento conduz a uma aprendizagem mais rica.

De todos os mapas mentais realizados individualmente pelos alunos em cada intervenção, seleccionámos apenas os mapas de dois alunos, que participaram na aplicação dos TTCT.

5.1.2.1. Apresentação e análise do mapa mental “A História da Pequena Estrela”

Os mapas mentais podem ser utilizados como uma ferramenta de análise da relação do aluno com o seu espaço de vivência, tornando-se necessário trabalhá-lo de acordo com o contexto de uma abordagem humanística.

De acordo com Campos et al (2011, p. 20), “O mapa mental, quando utilizado de forma correta, tem a função de avaliar o conhecimento que os alunos têm acerca de um determinado conteúdo e melhorar essa aprendizagem em contexto de sala de aula.”

Nesta implementação, o mapa mental foi utilizado como um recurso na interpretação do conto “*A História da Pequena Estrela*”, de Rosário Alçada Araújo (anexo C), trabalhado durante toda a semana. Devido ao conto ser demasiado extenso, este foi dividido em três partes, sendo apresentada cada uma num dia diferente, fazendo com que a informação presente no mapa mental seja relativa apenas às duas primeiras partes do conto.

Esta técnica de aprendizagem já era utilizada com este grupo de alunos pela professora cooperante, sendo que não era a primeira vez que os mesmos contactavam com este tipo de atividade, facilitando todo o processo de abordagem.

Assim, como salientado anteriormente, de todos os mapas mentais realizados foram selecionados apenas os de dois dos alunos, sendo estes as crianças E e F. A escolha resultou do facto destes alunos pertencerem à amostra das crianças que elaboraram os TTCT e, também, por as diferenças existentes entre as representações gráficas dos dois serem notórias.

Depois da audição da segunda parte do conto era visível o envolvimento do grupo, principalmente no diálogo estabelecido posteriormente, uma vez que todos queriam expor as suas ideias. Seguidamente, iniciou-se a elaboração individual do mapa mental, na qual a criança E demonstrou grande envolvimento na atividade que realizava.

Durante a elaboração do mapa mental individual, a criança E demonstrava grande concentração no seu trabalho, recorrendo a vários tipos de cores e materiais para elaborar o mapa. Sempre que não se lembrava de algum pormenor sobre o texto questionava-me. (Notas de campo, 18 de novembro de 2015).

Tendo por base a grelha de análise (apêndice L), relativa ao mapa mental realizado pela criança E, verificámos que os conteúdos estipulados antes da elaboração do mapa mental foram corretamente transpostos, nomeadamente, o tema e o assunto principal do texto, sendo este acerca da viagem que a Pequena Estrela realizou e as missões que esta teve de enfrentar ao longo do percurso percorrido, respetivamente até ao final da segunda parte do conto.

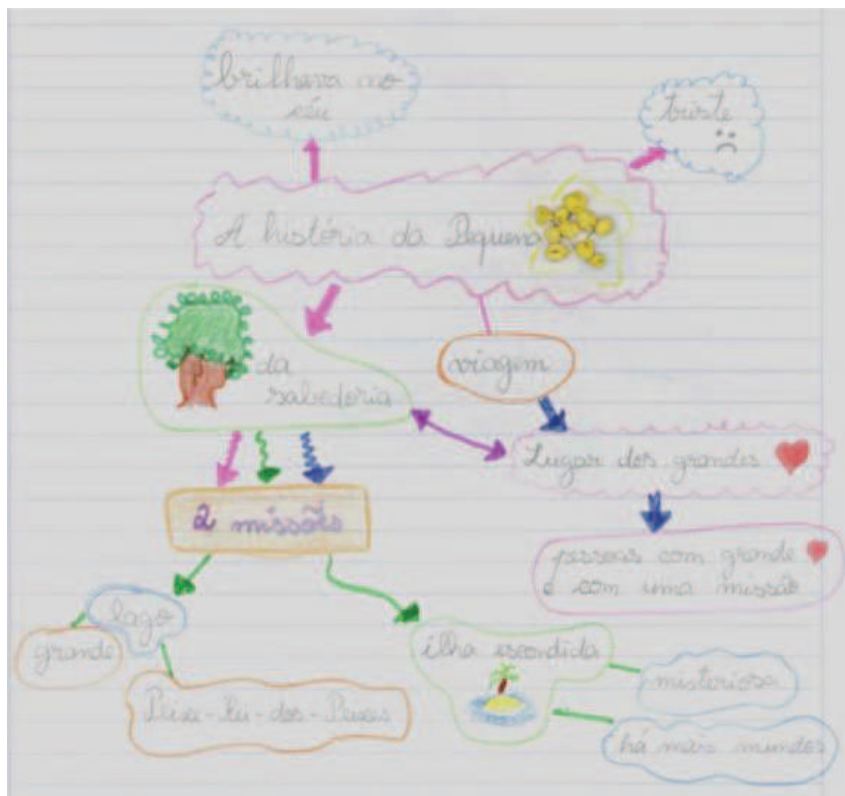


Figura 34- Produção gráfica da criança E referente ao mapa mental.

Toda a informação foi construída à volta de um tema central, na qual a criança E optou por colocar o nome do conto trabalhado e, a partir deste, começou por elaborar pequenas ramificações com a informação recolhida, ficando esta ao redor de todo o tema central.

Segundo Rodríguez (2010, p. 86) os mapas mentais baseiam-se num princípio de associação entre o tema central e as várias ramificações. Os vários ramos que contêm as ideias podem estender-se em qualquer das direções, mas sempre em volta da ideia principal.

Para além da identificação do assunto principal, o aluno apresentou informação adicional que, conjugada com a informação principal, proporcionou uma correta assimilação de ideias, havendo coesão entre elas. Um desses casos é a identificação de características de lugares e personagens da história, enriquecendo-as.

Este tipo de esquematização gráfica permitiu auxiliar o aluno a desenvolver o potencial cognitivo, através da organização da informação e dos vários materiais utilizados, como também facilita a leitura da informação, tanto ao aluno que a executa como às outras pessoas. Através destes dois fatores a informação é mais rápida e facilmente consolidada.

É possível verificar ao longo de todo o mapa mental que a criança E recorreu a três técnicas distintas para construir o mapa mental, sendo estas a escrita, o desenho e a colagem.

Quase no fim de terminar o mapa mental, a criança E levanta-se do seu lugar e desloca-se até à caixa do material. Eu vou ao seu encontro e questiono-a acerca de estar de pé. Com isto, a criança responde que necessitava de cola pois iria colar “bolinhas” de papel crepe. De todos os alunos, esta foi a única que recorreu a este tipo de representação. (Notas de campo, 18 de novembro de 2015)

Em algumas situações substituiu palavras por desenhos executados pela própria e em outras optou por utilizar o desenho como um complemento à palavra escrita, como por exemplo sucedeu na ramificação referente à “ilha escondida”, na qual escreveu a expressão e desenhou a ilha.

Em concordância, Rodríguez (2010, p. 83) realça que “a combinação de imagens, palavras e cores reforça a capacidade de memorização a curto e longo prazo do cérebro”.

Vários foram os materiais utilizados em cada um dos tipos de representação, uma vez que no desenho recorreu aos lápis e canetas de cor, não se restringindo apenas a um tipo de material.

Podemos afirmar que este é um mapa mental onde a cor tem um papel de destaque, pois ao redor de cada informação ramificada, o aluno circundou a mesma com variadas cores. A mesma situação aconteceu nas coloridas setas que interligavam os vários ramos, proporcionando dinamismo ao mapa.

A necessidade da criança colocar no papel as coisas do modo como as vê no pensamento mostra a boa funcionalidade do seu potencial cognitivo, através da organização mental e das ideias criativas que apresenta.

Com base nestas situações, é-nos perceptível que o mapa mental promoveu a compreensão do texto trabalhado “A História da Pequena Estrela”, uma vez que a criança a interpreta corretamente, expressando os conhecimentos adquiridos através do mapa. Para além de utilizar o mapa como uma ferramenta de sistematização de informação, recorreu ao mesmo para expressar a sua criatividade através dos recursos materiais que utilizou que facilitaram a sua leitura.

Para Adodo (2013, p. 163) “Os símbolos visuais são mais rápido e facilmente reconhecidos e isso pode ser demonstrado pela grande quantidade de logotipos, mapas, setas, sinais que a maioria de nós pode recordar com pouco esforço.”

O segundo mapa mental selecionado pertence à criança F. Com base na grelha de análise (apêndice M) apurámos que nem todos os conteúdos foram consolidados, uma vez que os mesmos não foram transmitidos na totalidade para o mapa mental.

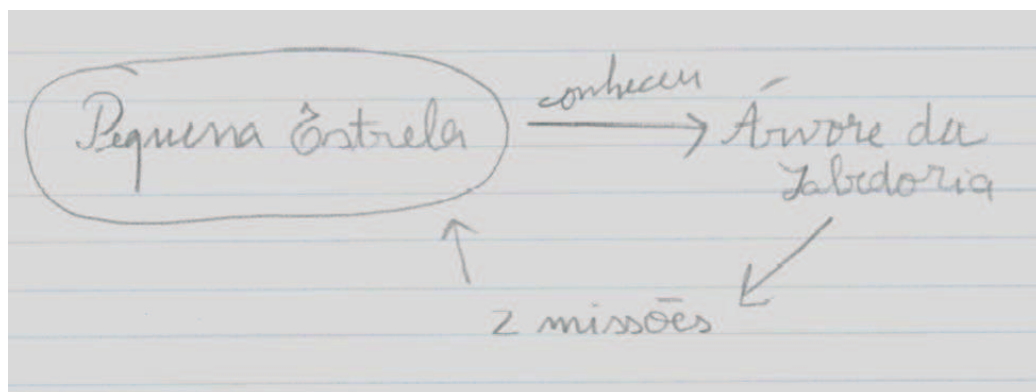


Figura 35 - Produção gráfica da criança F referente ao mapa mental.

É perceptível que o aluno apenas representou no mapa o nome de duas das personagens principais, sendo estas a Pequena Estrela e a Árvore da Sabedoria, assim como um dos assuntos essenciais da história, nomeadamente a realização de duas missões. Porém, não referencia cada uma das duas missões realizadas pela personagem principal, deixando a informação muito vaga para quem interpreta o mapa. O mesmo se pode considerar pelo facto do aluno não ter compreendido a informação essencial do texto e, portanto, não a expressou.

Esta ferramenta de aprendizagem é fulcral para uma correta assimilação e organização de informação e, como refere Marques (2008, p. 42), “Os mapas mentais apresentam vantagens reais quando o objectivo pretendido é a transmissão de conhecimentos práticos com vista à memorização de procedimentos”.

Um dos conteúdos predestinados a aprender inicialmente não foi atingindo, sendo este “compreender o essencial dos textos escutados e lidos”, caso contrário o aluno conseguiria identificar mais elementos descritos no texto.

Durante a construção individual do mapa mental, a criança F, apresentou falta de concentração e dificuldade quer a nível da consolidação dos conteúdos abordados no pensamento quer a respeito da esquematização e organização dos mesmos para o papel.

Apesar desta ser uma atividade em que cada um tinha plena liberdade para elaborar o mapa mental, adequando-o às suas necessidades, só depois de alguma orientação da nossa parte é que o aluno iniciou a construção.

No início da realização do mapa mental, a criança F apresentava desconcentração e desmotivação, recusando-se a executar a atividade. Após várias tentativas, consegui com que a criança construísse o seu próprio mapa mental, porém sob a minha orientação, questionando-a acerca de ações sobre o conto, na qual respondia corretamente. Contudo, não as expressou no mapa mental. (Notas de campo, 18 de novembro de 2015)

Muitos foram os obstáculos com que o aluno se confrontou, uma vez que este apresentava dificuldades a nível de expressão, tanto na escrita como na oralidade.

No entanto, conseguiu formular ideias-chave coerentes sobre o texto, embora ainda muito vagas, como é o caso da interligação feita entre a Pequena Estrela e a Árvore da Sabedoria, através da apresentação de um esquema circular, não havendo um tema central e informação ramificada, como o mapa mental convencional.

No ponto de vista de Marques (2008, p. 42) “Torna-se muito mais fácil interiorizar uma sequência de procedimentos práticos através da análise de um esquema misto texto/imagem do que através da leitura de um manual técnico convencional.”

Como refere o autor, é muito mais fácil memorizar informação através de um esquema onde o texto e a imagem contracenam simultaneamente. Assim, o contributo das técnicas e dos materiais utilizados pela criança é fundamental para analisarmos o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de síntese de quem os utiliza. Para Torreblanca (n.d., p. 3) a estrutura irradiante dos mapas mentais facilita a “«instalação» dos conhecimentos no cérebro.”

Porém, a criança F apenas utilizou um tipo de representação gráfica, a escrita, recorrendo a poucos materiais, sendo estes o caderno e o lápis de carvão.

Quando a questioneei acerca da utilização de outros materiais, como lápis e canetas de cor, o aluno recusou, pois só queria utilizar o lápis de carvão. (Notas de campo, 18 de novembro de 2015)

O processo de construção de um mapa mental propicia o desenvolvimento cognitivo e criativo da criança, estimulando-a a expressar a informação que aprendeu e como esta a visualiza no pensamento.

Contudo, a execução deste mapa mental evidenciou que a assimilação de informação sobre o texto não foi corretamente interiorizada, possibilitando-nos verificar as dificuldades sentidas pela criança, nomeadamente, a nível de expressão oral e escrita e a nível cognitivo.

Para que pudéssemos enriquecer a investigação, após a realização individual do mapa mental, decidimos aplicar um mapa mental coletivo, a fim de compararmos qual o método mais benéfico para o processo de aprendizagem dos alunos.

A realização do mapa só depois da elaboração individual permitiu que cada um dos alunos organizasse as suas ideias sem perturbações dos restantes colegas, obrigando o próprio a pensar. No final, cada um expôs as suas conceções permitindo identificar, de uma forma global, os erros encontrados, ajudando os alunos com maiores dificuldades.

A aprendizagem é um processo de interação social que gera uma adaptação das estruturas mentais do sujeito, ou seja, é um processo de tomada de consciência, pelo educando, das propriedades dos objetos e das suas próprias ações. (Castellar, 2005, citado por Campo et al, 2011, p. 21)

A construção do mapa mental coletivo foi realizada com base no diálogo estabelecido com os alunos, para que todos pudessem intervir, sendo questionados sobre vários aspetos relativos ao texto explorado.

À medida que a conversa fluía, cada aluno apresentava no quadro uma das ideias que tinha exposto no seu mapa mental individual, para que no final conseguíssemos obter um conjunto de ideias que seriam organizadas e utilizadas no mapa mental coletivo, num todo.

Enquanto dialogávamos, aleatoriamente, um aluno deslocava-se ao quadro para expor um elemento sobre o texto, na qual constava no seu mapa mental. Depois de apresentar a informação, questionava os restantes elementos do grupo se concordavam ou não com o que o colega tinha sido apresentado. (Notas de campo, 18 de novembro de 2015)

O facto de estabelecermos um diálogo possibilitou a que existisse uma maior orientação na informação que seria transmitida para o mapa mental.

De modo a que todos os intervenientes pudessem visualizar com nitidez, o mapa mental foi realizado no quadro, recorrendo, maioritariamente, apenas a um tipo de representação gráfica, a escrita.

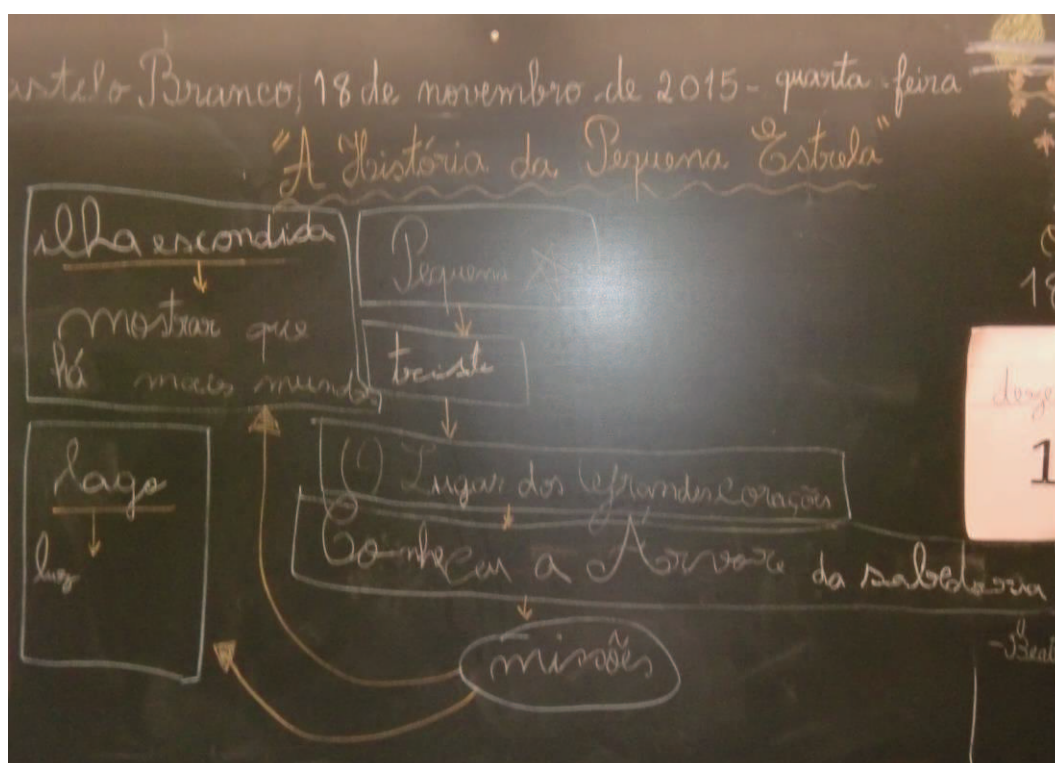


Figura 36 - Mapa mental sobre "A História da Pequena Estrela" realizado coletivamente.

A cor é um elemento que ganha destaque em todo o mapa, evidenciando-se nas setas que interligam toda a informação como, também, realça alguns aspetos, como é o caso das expressões “ilha escondida” e “lago”.

A cor estimula a criatividade da criança, proporciona-nos informações sobre como ela percebe as formas e o significado das coisas que a rodeiam, permite-nos penetrar no seu mundo anímico. (Enciclopédia da Educação Infantil, vol. V,1997, p. 1149)

O mapa foi construído com base numa ideia principal, nomeadamente, a personagem principal do conto (Pequena Estrela), crescendo a informação a partir de vários ramos. Para além de se utilizar apenas a escrita, um dos alunos que foi ao quadro optou por substituir a palavra “Estrela”, desenhando uma.

Ao analisarmos a grelha de análise utilizada neste mapa mental coletivo (apêndice N), constatámos que os conteúdos definidos inicialmente foram representados graficamente, devendo-se à partilha de informação decorrente entre todos.

A oralidade teve um papel de destaque, uma vez que este foi feito em grande grupo, sendo a comunicação um elo fundamental. A realização desta atividade coletivamente permitiu a todos exporem as suas ideias e identificar dúvidas provenientes da construção individual, debatendo-as.

Nesta primeira atividade verificámos que, apesar do mapa coletivo favorecer e ser uma ferramenta essencial na descoberta de problemas provenientes dos alunos durante a aplicação individual, a realização do mapa individualmente desperta maior criatividade no aluno, uma vez que é o próprio que o constrói em conformidade com o seu pensamento.

O aluno traduz graficamente a informação tal como esta se enquadra na sua mente, sendo mais perceptível para o professor averiguar as dificuldades específicas de cada um.

5.1.2.2. Apresentação e análise do mapa mental “Um presente do céu”

O mapa mental efetuado nesta semana de PES foi utilizado como uma ferramenta de interpretação do texto narrativo “Um presente do céu” (anexo D), permitindo-nos verificar se os alunos consolidaram a informação proveniente do mesmo.

Para proporcionarmos entusiasmo aos alunos, durante a apresentação do conto dinamizámo-lo através da dramatização com recurso às sombras chinesas, fazendo com que prestassem mais atenção e adquirissem maior quantidade de informação.

Assim como sucedeu na implementação anterior, foram novamente selecionados apenas os mapas mentais de dois dos alunos, sendo novamente as crianças E e F. A utilização das mesmas crianças permitiu-nos averiguar as oscilações existentes entre ambas as sessões e se os mapas mentais contribuíram no processo de aprendizagem.

Posteriormente a um pequeno diálogo com o grupo, iniciámos a construção individual do mapa mental, onde a criança E, desde início se mostrou aplicada e muito concentrada em todo o trabalho.

De acordo com a grelha de análise (apêndice O), relativa ao mapa mental realizado, apurámos que o aluno conseguiu transmitir graficamente todos os conteúdos inicialmente propostos, quer a nível da área curricular de português quer na área de estudo do meio, apresentando informação relativa ao tema e assunto do texto, permitindo perceber ligações entre o enredo da história apresentada.

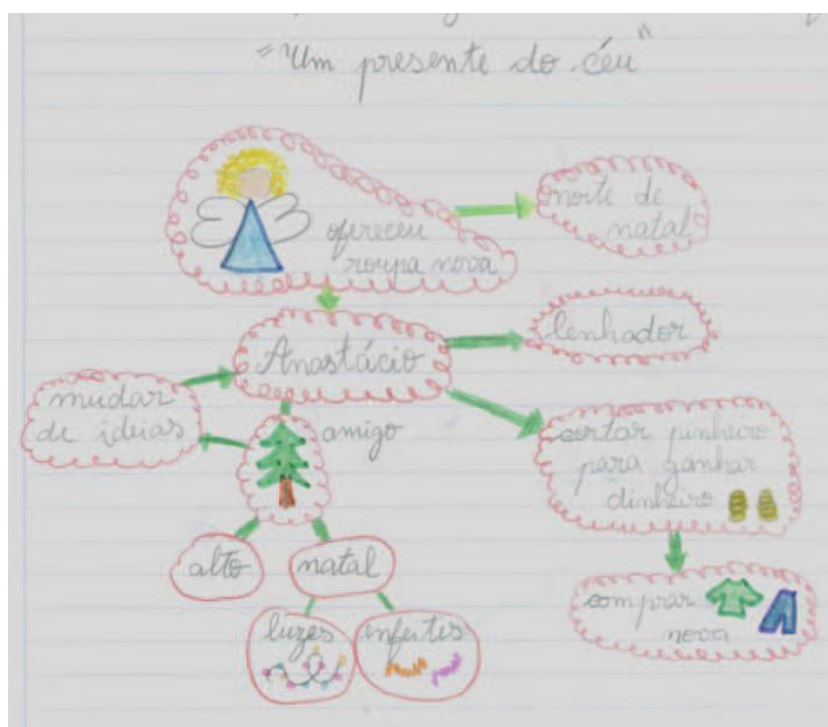


Figura 37 - Mapa mental produzido pela criança E.

No que respeita aos conteúdos relativos à época festiva do natal, pertencentes à área curricular de estudo do meio, estes foram salientados implicitamente ao longo do mapa mental, como é o caso da mensagem de partilha e amizade existente entre o Anastácio e o Pinheiro, uma vez que o próprio texto fazia referência a este aspeto.

A criança E construiu o mapa mental tendo como base a personagem principal – O Anastácio – destacando-a ao centro, crescendo, a partir desta, as ideias subjacentes ao texto, obtendo um conjunto de ramificações conectadas e relacionadas entre si.

Quando me aproximei da criança E, esta estava muito concentrada na atividade. Assim que se apercebeu que eu estava junto a ela, parou o trabalho e questionou-me se a informação que tinha colocado ao redor da ideia central estava de acordo com a mesma, pois queria que tudo estivesse interligado. (Notas de campo, 15 de dezembro de 2015)

De acordo com Guevara (n.d., p.4) "este método permite que as ideias criam outras ideias que permitam ver como se conectam, se relacionam e se expandem livres de exigências de organização linear."

A organização mental e a criatividade foram estimuladas durante a aplicação da atividade, uma vez que o aluno apresenta informação adicional acerca de um dos elementos presentes no texto, o pinheiro, que não consistia no texto, referenciando que as luzes e os enfeites fazem parte do pinheiro de natal.

O mapa mental proporcionou uma visão mais abrangente de toda a informação e, para tal, o impacto visual é fundamental para "prender" a atenção da criança. Como sustenta Díaz (2002, p. 199) um bom mapa mental deve relacionar as ideias principais de uma maneira simples e chamativa, devendo apresentar certa beleza estética.

Ao longo de toda a representação gráfica, a criança recorreu a várias técnicas e materiais que tornaram chamativa a informação esquematizada, utilizando, não só a escrita como também o desenho. Tal como na sessão anterior, em algumas situações a criança E substituiu palavras por desenhos elaborados pela própria, como é o caso das expressões "anjo", "roupa" e "pinheiro" e noutras recorreu ao desenho como uma forma de complementar a informação presente, nomeadamente em "dinheiro", "luzes" e "enfeites".

A necessidade de esquematizar a informação do modo de como a visualiza mentalmente evidência uma forte organização mental e criativa.

Por muito tempo o nosso desenho revelará as nossas ideias, o nosso «modelo interno». No caso de nos pedirem mais tarde para desenharmos um objeto precioso, nós exprimiremos ainda o que vemos e o que sabemos. (Gabey e Vimenet, 1974, p. 26)

No que respeita aos materiais utilizados, o aluno utilizou o lápis de carvão na expressão escrita e recorreu aos lápis e às canetas de cor para elaborar e colorir os desenhos efetuados.

A sistematização e interpretação dos conteúdos referentes ao texto narrativo "Um presente do céu" foi corretamente consolidada através da utilização do mapa mental, sendo possível verificar com base na esquematização gráfica a assimilação de ideias obtidas.

Um aspeto fundamental na aquisição de competências é o estímulo da criatividade com base no recurso aos materiais e técnicas, pois o cérebro adquire mais facilmente conhecimentos se o mesmo estiver estimulado e, como postula Gardner (1988, citado por Almeida e Araújo, 2014, p. 100) "(...) inteligência e criatividade não devem entender-se como fenómenos separados (...)".

Fundamentando-nos no trabalho desenvolvido pela criança E, tanto na aplicação das atividades com mapas mentais como em todo o trabalho desenvolvido em

contexto sala de aula, esta apresenta competências criativas que promovem o seu desempenho escolar. Para Almeida e Araújo (2014, p. 100) “Uma pessoa é criativa quando exhibe a sua criatividade de forma consistente ou regular, não se aplicando à possibilidade de um momento de criatividade uma vez na vida.”

No segundo mapa mental analisado, referente à criança F, é evidente uma melhoria no que respeita à quantidade de informação esquematizada, uma vez que representa mais elementos do que na aplicação anterior. Contrariamente ao que ocorreu na primeira sessão, durante a elaboração do mapa mental individual, a criança manteve-se pouco distraída com os colegas, estando mais concentrada a executar a atividade.

Enquanto me deslocava pela sala, verifiquei que a criança F estava empenhada a construir o mapa mental. Quando me aproximei dela, questioneei-a se tinha dúvidas ou se não se lembrava de alguma parte do texto, respondendo-me que não. Apesar de estar “alerta” nesta criança, devido às dificuldades que apresentou na primeira sessão, pouco foram os momentos que se distraia com o colega do lado. (Notas de campo, 15 de dezembro de 2015)

Ao analisarmos a grelha de análise referente ao mapa mental (apêndice P) verificámos que os conteúdos estabelecidos anteriormente à aprendizagem do aluno foram atingidos, sendo transpostos através da representação gráfica, como é o caso do tema e assunto do texto e de elementos relacionados com a quadra natalícia. Porém, os mesmos foram apresentados de um modo muito sucinto, uma vez que refere três das personagens (Anastácio, Anjo e Pinheiro) e três ações que se salientam em toda a história apresentada. Apesar do pouco aprofundamento de conteúdos, estes eram coesos.

Sendo que o aluno constrói individualmente o seu mapa mental, devemos considerar que cada um desenvolve a sua própria maneira de os elaborar, adequando-o à sua capacidade de armazenar a informação.

Buzan (citado por Torreblanca, n.d., p.3) salienta que “Os mapas mentais ajudam a distinguir entre a sua capacidade mental de armazenamento, algo que esta técnica o ajudará a demonstrar, e a sua eficiência mental de armazenamento, coisa que os mapas mentais ajudarão a conseguir.”

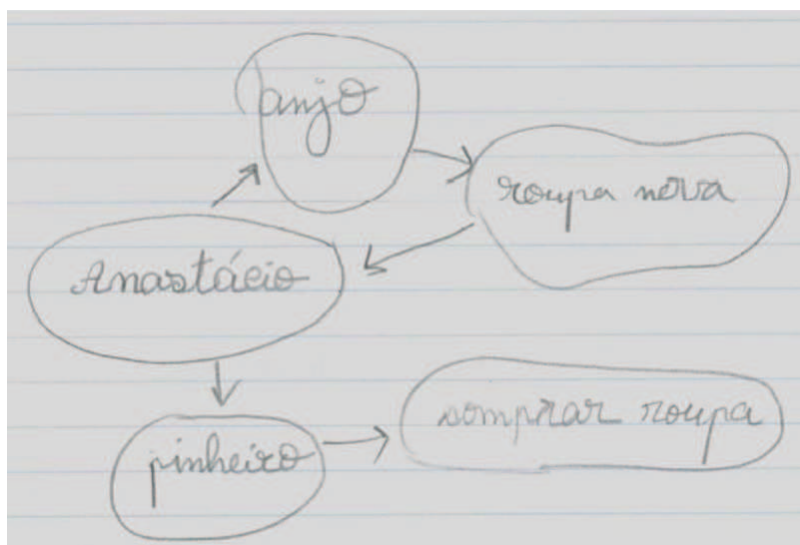


Figura 38 - Mapa mental produzido pela criança F.

O aluno executou o mapa com base num elemento central, mais especificamente, o nome da personagem principal – Anastácio – desenvolvendo a partir deste, informação conectada entre si, nomeadamente duas das personagens e ações que as interligam ao elemento central. Esta esquematização requer maior concentração de quem a elabora.

A associação é um fator importante para melhorar a memorização e a concentração. (...) é a chave da memorização e do entendimento humano. Uma vez estabelecida a imagem central e as ideias principais, realizam-se associações que permitem ao cérebro o acesso às profundidades de qualquer tópico. (Carlos e Zapata, n.d., p. 3)

No que respeita ao tipo de representação gráfica, a criança recorreu apenas à escrita, utilizando novamente os mesmos materiais, o lápis de carvão e o caderno.

- Vais utilizar apenas o lápis de carvão? – questionei a criança.

- Sim. – respondeu.

- E não queres colorir o teu mapa? Por que não experimentas os lápis de cor? – voltei a questionar.

- Não! Só vou usar o lápis de carvão. – respondeu por fim. (Notas de campo, 15 de dezembro de 2015)

A cor é um elemento que permite à criança expressar-se mais facilmente. Porém, como é perceptível, a criança F não recorre à cor em todo o mapa mental, optando apenas na utilização do lápis de carvão. Esta é uma criança que sempre apresentou

imensa dificuldade em expressar-se, quer oralmente quer graficamente e a não utilização da cor neste esquema acentua ainda mais esta situação.

Conquanto, vários foram os progressos feitos pelo aluno, quando comparados ambos os mapas mentais, tanto a nível de concentração, assimilação e transmissão de conteúdos. Os mapas mentais permitiram identificar pontos importantes sobre um determinado tema, indicando graficamente as suas relações distintas, potenciando todas as faculdades da inteligência.

De modo como decorreu na primeira sessão, depois de todos os alunos elaborarem individualmente o mapa mental, realizámos um mapa coletivo, onde todos puderam participar, contribuindo para o processo de aprendizagem de cada um.

Como forma de iniciarmos a atividade, conversei com os alunos acerca dos aspetos que mais se salientaram no texto e que os mesmos transmitiram graficamente. Seguidamente, solicitei-lhes que registassem no quadro essas mesmas ideias. (Notas de campo, 15 de dezembro de 2015)

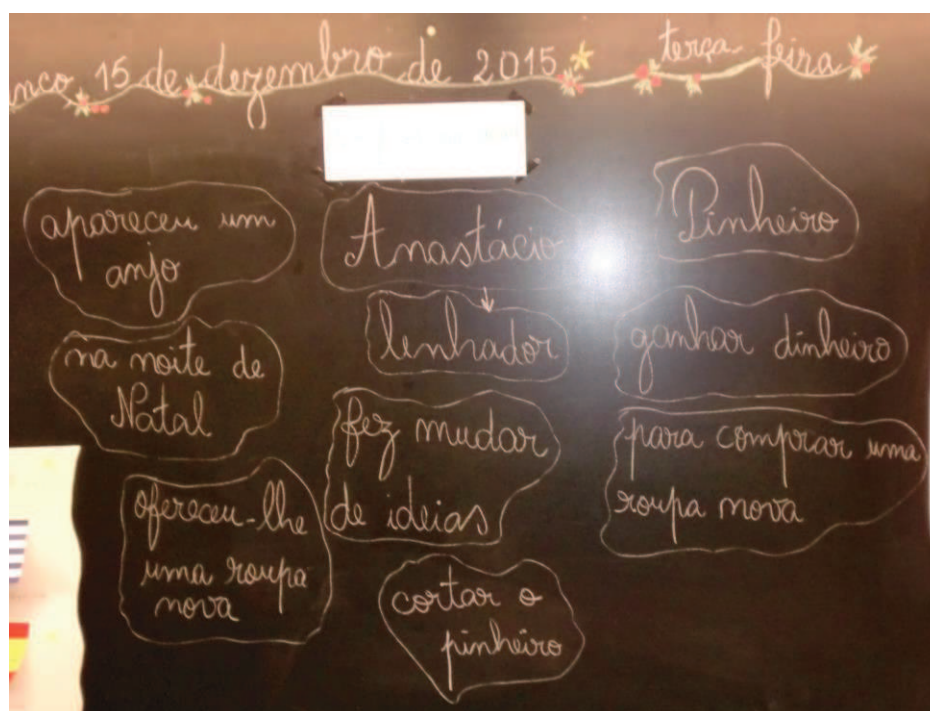


Figura 39 - Ideias registadas pelos alunos no quadro acerca do texto "Um presente do céu"

Após o registo de ideias no quadro, organizámo-las a fim de obtermos um esquema onde a informação se organizava de forma coesa.

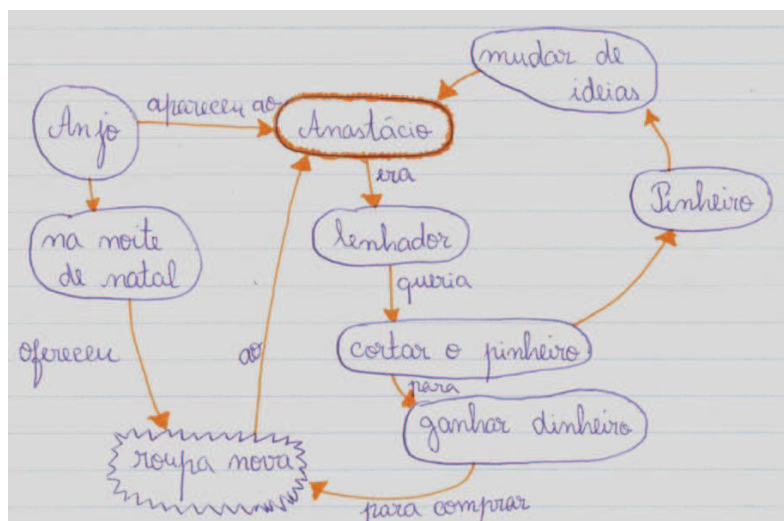


Figura 40 - Mapa mental coletivo registrado por um dos alunos no caderno.

A partir da grelha de análise (apêndice Q) relativa ao mapa mental, verificámos que todos os conteúdos estipulados inicialmente foram transmitidos no mapa através da expressão gráfica.

A realização do mapa mental em grande grupo favoreceu tal situação, uma vez que o debate proporcionou o confronto de ideias distintas, originando o aparecimento de dúvidas existentes durante a realização do mapa mental individual. O facto de estabelecermos um diálogo possibilitou a que existisse uma maior orientação no conteúdo que seria transmitido para o mapa mental.

Toda a informação desenvolve-se a partir de um tema central, mais especificamente o Anastácio, personagem principal do texto, através de pequenas ramificações que interligam a informação com setas coloridas.

Segundo Carlos e Zapata (n.d., p.3) a utilização de setas no mapa mental permite estabelecer conexões dentro do desenho ramificado e através dele, porque nos levam automaticamente a estabelecer conexões entre uma parte do mapa mental e outra.

As setas salientam-se de toda a restante informação, assim como a área que circunda a informação central, uma vez estas foram representadas com cor (cor-de-laranja), permitindo a rápida leitura. “A utilização de cores deve-se ao facto de este ser um dos instrumentos mais poderosos para favorecer a memória e a criatividade, dando acesso mais rápido á informação”. (Carlos e Zapata, n.d., p. 3)

A realização desta atividade em grande grupo permitiu a partilha de ideias entre todos, enriquecendo a aprendizagem de cada um.

5.2. Apresentação e análise dos Testes do Pensamento Criativo de Torrance

Como forma de compreendermos melhor a importância da utilização de diversos materiais e técnicas, aquando da execução de um mapa mental e, como forma de avaliar e promover a criatividade na criança, recorreremos à aplicação dos *Torrance Tests of Creative Thinking* (TTCT).

Os TTCT destinam-se a oito participantes, dos quais quatro frequentavam a sala dos três anos da Educação Pré-Escolar e os restantes o 2º ano de escolaridade do 1º CEB. A amostra das quatro crianças relativa à PSEPE, que realizou os TTCT, foi selecionada juntamente com a educadora cooperante, uma vez que nem todos os elementos do grupo apresentavam competências para realizar um teste complexo como este o demonstrava ser. No que respeita à amostra do 1º CEB, esta foi selecionada aleatoriamente.

No que concerne à utilização dos Testes do Pensamento Criativo de Torrance estes foram aplicados em duas sessões. Uma primeira sessão antes da aplicação de atividades com mapas mentais e, uma segunda posteriormente a essa exposição, a fim de verificarmos se a utilização de materiais e técnicas diversas influencia a evolução da criatividade.

Sendo que nem todos os elementos de ambos os grupos foram selecionados para realizar os TTCT, estes foram aplicados em contexto não letivo.

5.2.1. Aplicação dos TTCT na PSEPE

“O momento em que a criança é capaz de empunhar um instrumento que deixa um traço no espaço marca o início da rabiscção.” (Bessa, 1972, p. 16).

Com base nas experiências vivenciadas, a criança reproduz ideias e pensamentos. É através deste contacto que a própria constrói uma aprendizagem significativa, fulcral para a sua construção enquanto indivíduo.

Ao apresentarmos os Testes do Pensamento Criativo de Torrance, em duas sessões distintas, tentamos perceber se a criança obtinha resultados diferentes, uma vez que durante o período de tempo entre a realização de ambos os testes, esta esteve exposta a tarefas, mais especificamente mapas mentais, com utilização de técnicas e materiais que poderiam potenciar a expressão de formas e associações mais criativas.

Nestes testes, a criança tem que efetuar desenhos, com base nos elementos presentes que cada um dos “jogos” solicita. Os desenhos elaborados pelos participantes são representações de situações, objetos, preferências, entre outros, que a criança visualiza mentalmente.

A realização de ambas as sessões de aplicação dos TTCT foram efetuadas fora do horário da PES, na sala polivalente da instituição. Esta foi preparada atempadamente à chegada das crianças com os materiais necessários, sendo estes: Testes do Pensamento Criativo de Torrance; lápis de carvão; colas e círculos verdes em cartolina.

Chegados à sala era notório o entusiasmo das crianças na participação deste estudo, assim como a curiosidade em saber para que se destinavam os materiais apresentados.

Apesar dos elementos da amostra selecionada apresentarem a mesma faixa etária, não significou que os resultados obtidos em ambos os testes sejam idênticos, uma vez que cada criança possui níveis de progressão diferentes e, conseqüentemente resultados diferentes.

Deste modo, tornou-se necessário realizar uma análise individualizada a cada um dos elementos, a fim de verificarmos as evoluções existentes. Enquanto cada indivíduo executava o seu desenho, a investigadora deslocava-se junto a cada um, questionando-o acerca das representações que elaborava.

Como refere Afonso (2015, p. 81), a criança nesta faixa etária “à medida que vai desenhando, verbaliza os elementos do objeto que pretende desenhar.”.

Durante a elaboração de um desenho, a verbalização é um instrumento essencial para a constituição e interpretação do mesmo, uma vez que a perceção e a produção gráfica das crianças são configuradas pelos significados culturalmente produzidos. (Ferreira, 1998, p. 12).

Ao analisarmos os TTCT referentes à criança A, de um modo geral, esta não apresentou grandes evoluções do primeiro TTCT (apêndice R) para o segundo (apêndice S).

No *Jogo 1*, a criança revela pouco rigor na produção dos seus desenhos, contudo tal facto é mais notório no primeiro teste, uma vez que no segundo TTCT a criança apresenta evoluções, nomeadamente, na coesão entre os elementos constituintes do desenho.

No primeiro TTCT é possível identificar uma desorganização do espaço da folha, uma vez que representa o sol abaixo do elemento do carro. Já no segundo existe uma coesão e organização entre os elementos (*figura 41*).



Figura 41 - *Jogo 1* pertencentes ao primeiro e segundo TTCT.

Relativamente ao *Jogo 2*, foram finalizados os dez desenhos que constavam desta atividade. Como sucedeu no jogo anterior, o nível de progressão de criatividade não evoluiu do pré-teste para o pós-teste, apresentando nalgumas situações o mesmo desenho.

Gonçalves (1991, citado por Sousa, 2003, p. 174) refere que “a repetição de um tema não significa falta de ideias ou de imaginação, mas algo que na criança está preso ao conteúdo psicológico desse tema”.

Contudo, no segundo teste realizado, as respostas retiradas das elações efetuadas pela criança, aquando questionada acerca do que representava cada um dos desenhos, não eram coerentes entre si, o que não aconteceu na primeira aplicação (*figuras 42 e 43*).

- O que é que desenhaste? – questiono-a.
- É um carro. - responde.
- E as rodas do carro? – questiono-o novamente.
- É um carro sem rodas. – responde novamente.
- E aqui? É uma montanha? – retorno a questioná-la.
- Não, é um mau! – responde em seguida. (Notas de campo, 2 de julho de 2015)



Figura 42 - Desenho e elação retirada pela criança A no primeiro TTCT, referente ao Jogo 2.

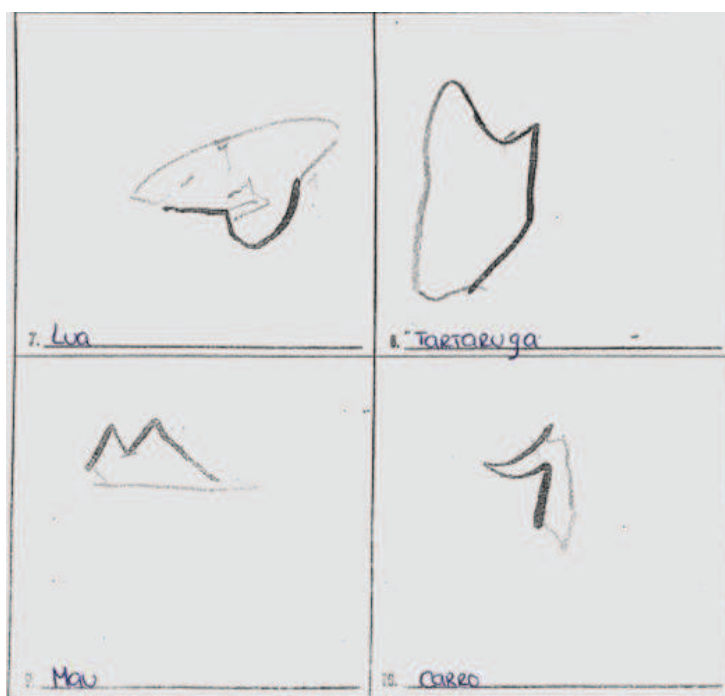


Figura 43 - Representação gráfica e elação retirada pela criança A no segundo TTCT, referente ao Jogo 2.

No ponto de vista de Sprinthall e Sprinthall (1993, p. 106-107), o pensamento da criança nesta faixa etária é predominantemente intuitivo e criativo, permitindo-lhe realizar livres associações, fantasias e significados únicos ilógicos.

Na última atividade (*Jogo 3*), a criança A não completa o jogo em ambas as sessões, deixando a última página em branco. Demonstra alguma semelhança nas representações executadas, atribuindo o mesmo significado aos vários desenhos apresentados e, conseqüentemente pouco rigor criativo.

É de referir que nesta mesma atividade, mais concretamente nos espaços sete a dezoito, o individuo utilizou todos os espaços para elaborar um único desenho.

No geral, a criança não evidenciou progressão ao nível da criatividade, à exceção do *Jogo 1*, mesmo após um período de exposição de atividades tendo por base a utilização do mapa mental.

Em ambas as sessões dos TTCT, a criança A mostrou desconcentração durante o tempo de execução das três atividades, principalmente na última (*Jogo 3*), questionando os colegas acerca das atividades realizadas. (Notas de campo, 2 de julho de 2015).

O facto de o individuo não ter evidenciado evolução na aplicação do pós-teste poderá ter por base a faixa etária do mesmo e as competências que apresenta nesta área cognitiva.

A dificuldade em concentrar-se e em controlar os movimentos durante as produções gráficas é um dos fatores verificados que favoreceu tais resultados. Conquanto, nesta idade a criança encontra-se numa fase transitória entre o realismo falhado e o realismo intelectual e como afirma Luquet (1987, p. 147), “O primeiro dos obstáculos que se deparam ao realismo é de ordem puramente física: a criança não sabe ainda dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado o aspecto que quereria.”

Referentemente à criança B, ao analisarmos o pré-teste (apêndice T) com o pós-teste (apêndice U), no geral evidencia algumas evoluções em termos de criatividade, à exceção de um ou outro elemento que manteve.

No *Jogo 1*, do primeiro TTCT, a criança representa um conjunto com vários elementos, a fim de transparecer o significado do título dado ao desenho elaborado.

É perceptível visualizar organização do espaço da folha. Na parte superior da folha, a criança representa as nuvens e os passarinhos, enquanto elementos como o carro e os caracóis elabora-os mais abaixo. Segundo Gonçalves (1991, p. 8) esta é uma das características centrais do desenho infantil, designando-o por ideografismo.

Em relação ao segundo TTCT, a criança B optou por representar apenas um elemento na folha, mais especificamente o sol. Neste caso, o círculo verde em cartolina foi utilizado como parte integrante do desenho, servindo de base para a forma do mesmo, o que não ocorreu no pré-teste.

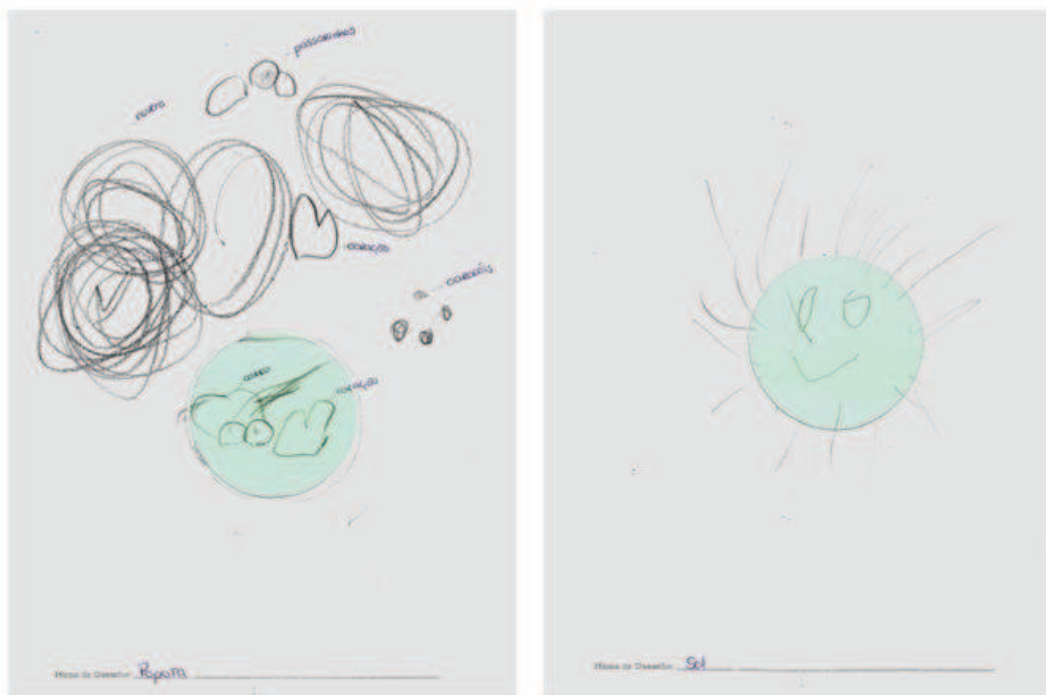


Figura 44 - Reproduções gráficas elaboradas pela criança B no *Jogo 1* do primeiro e segundo TTCT.

No *Jogo 2*, a criança finalizou os dez desenhos que compunham a atividade. Nesta atividade e assim como ocorreu com a criança A, nalgumas ocasiões executou a mesma representação gráfica em ambos os testes. Porém, no segundo Teste do Pensamento Criativo é visível que há uma maior relação entre os elementos que a criança apresenta e o título obtido pela mesma.

No que respeita à criatividade, em ambos esta é visível, mas no segundo TTCT é notório que o indivíduo demonstra maior rigor na construção gráfica.

Por último, no *Jogo 3* a criança não completou a atividade em ambos os testes, devido a esta apresentar um extenso número de espaços. Deste modo, a criança optou por realizar reproduções semelhantes entre si, atribuindo-lhe significados diferentes. Porém, na última folha desta atividade, mais especificamente nos espaços dezanove a vinte e quatro, o indivíduo utilizou estes para realizar um único desenho (*figura 45*), demonstrando progressão em termos criativos.

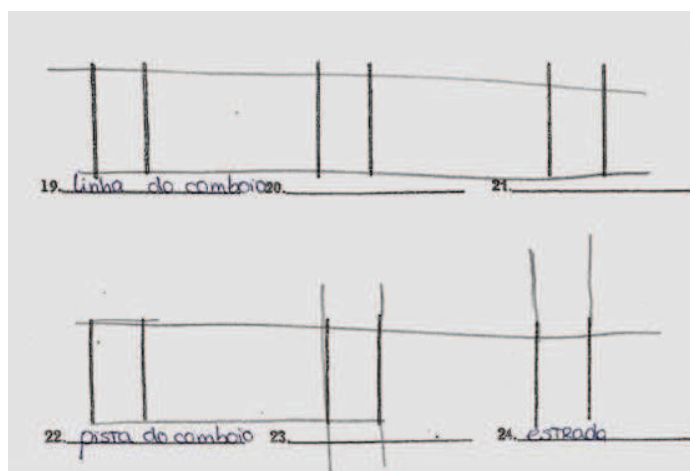


Figura 45 - Representação gráfica realizada no *Jogo 3* do segundo TTCT.

Ao nível geral, é visível verificarmos evolução do primeiro para o segundo TTCT. A criança demonstra ser criativa e original nas representações gráficas que elabora e mostra evidências de maior rigor na precisão gráfica.

Conquanto não podemos descurar que nesta faixa etária a criança ainda demonstra algumas características relativas à faixa etária anterior, nomeadamente à fase da garatuja. Como refere Piaget (1971, p. 76):

A criança manifesta um gosto por desenhar, no entanto ainda não existe uma relação fixa entre o objeto e a sua representação, apesar de nesta fase a criança já dizer o que vai desenhar, isto acontece quando, por exemplo a criança realiza um traço (risco) e afirma que é uma árvore (...).

Ao longo de todo o período de elaboração dos TTCT, o indivíduo apresentou rigor e interesse em participar no estudo, solicitando ajuda sempre que sentia dificuldades.

Durante a realização do segundo TTCT, a criança B mostrava-se mais à vontade e não apresentava tantas dificuldades, situação que não ocorreu durante a primeira aplicação, pois inicialmente este instrumento era novidade para ela. (Notas de campo, 2 de julho de 2015).

No que respeita à análise realizada ao primeiro TTCT (apêndice V) e ao segundo TTCT (apêndice W) da criança C são notórias evoluções em relação à conceção dos desenhos.

Em ambos os testes, no *Jogo 1*, a criança produz graficamente elementos que traduzem visivelmente o significado do título dado ao desenho.

No primeiro TTCT, o sujeito optou por realizar o desenho apenas dentro do círculo verde de cartolina, facto que não ocorreu no segundo, uma vez que o círculo foi utilizado como parte integrante do desenho, representando uma rotunda (*figura 46*).

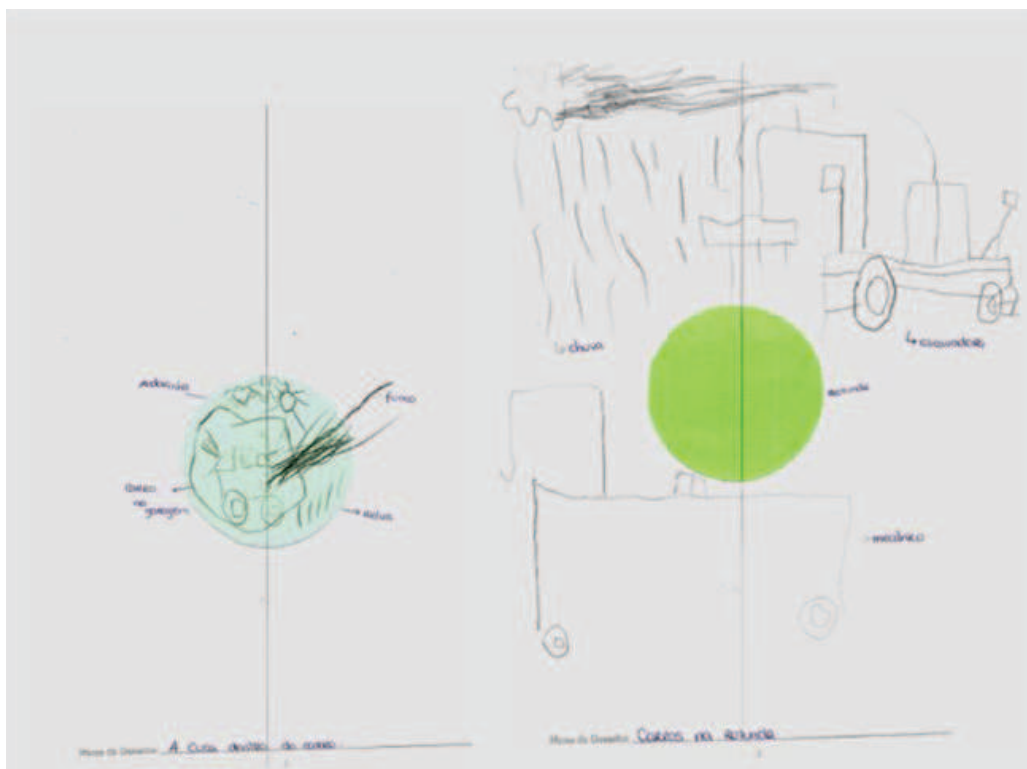


Figura 46 - Representações gráficas elaboradas pela criança C no *Jogo 1* do primeiro e segundo TTCT.

O círculo deve ser parte integrante nas representações gráficas da criança, uma vez que Reily (1986, citado por Barata, 2014, p. 23) salienta que nesta faixa etária a criança “usa preferencialmente o círculo nas suas representações”, sendo o ponto de partida para as primeiras simbolizações da criança.

Em ambos os desenhos a criança utilizou o círculo de forma diferenciada, permitindo-lhe obter e criar diferentes conceções, como é o caso da introdução de novos elementos gráficos no segundo TTCT, evidenciando progressão na criatividade através de um maior fluxo de ideias.

É possível verificarmos que no pré e pós-teste a criança demonstra organização no espaço da folha, representando corretamente os elementos, independentemente se realizar o desenho dentro ou fora do círculo. Esta não delimita os espaços mas sabe o lugar pertencente a cada um dos elementos representados, como é o caso da “linha do céu, espaço de interesse e linha do solo” (Afonso, 2015, p. 157).

Em ambos os TTCT, a criança C representa na linha do céu elementos característicos às condições atmosféricas, nomeadamente nuvens e sol no primeiro TTCT e nuvens e chuva no segundo. No espaço de interesse há a representação de elementos muito semelhantes entre si, uma vez que no pré-teste produz um carro com a “Cuca” (nome do animal de estimação da criança) no seu interior e no pós-teste representa uma escavadora, uma rotunda e o reboque do mecânico. Para Sousa (2003, p. 201) o facto de representar o seu animal de estimação dentro do carro demonstra que “a criança já distingue bem o imaginário do real, mas verifica que o

visual esconde o real”. Nomeadamente à linha do solo, apenas representou elementos no primeiro TTCT, mais concretamente relva.

No que concerne ao *Jogo 2*, o sujeito demonstra rigor e criatividade em ambos os TTCT aplicados. No entanto é de ressaltar que, em termos gráficos, o segundo aparenta maior rigor, uma vez que a criança elabora elementos mais pormenorizados e diversificados, mais especificamente entre os espaços cinco a dez, o que não ocorreu no teste anterior, na qual a criança representou nestes mesmos espaços o mesmo conteúdo. (*figura 47*).

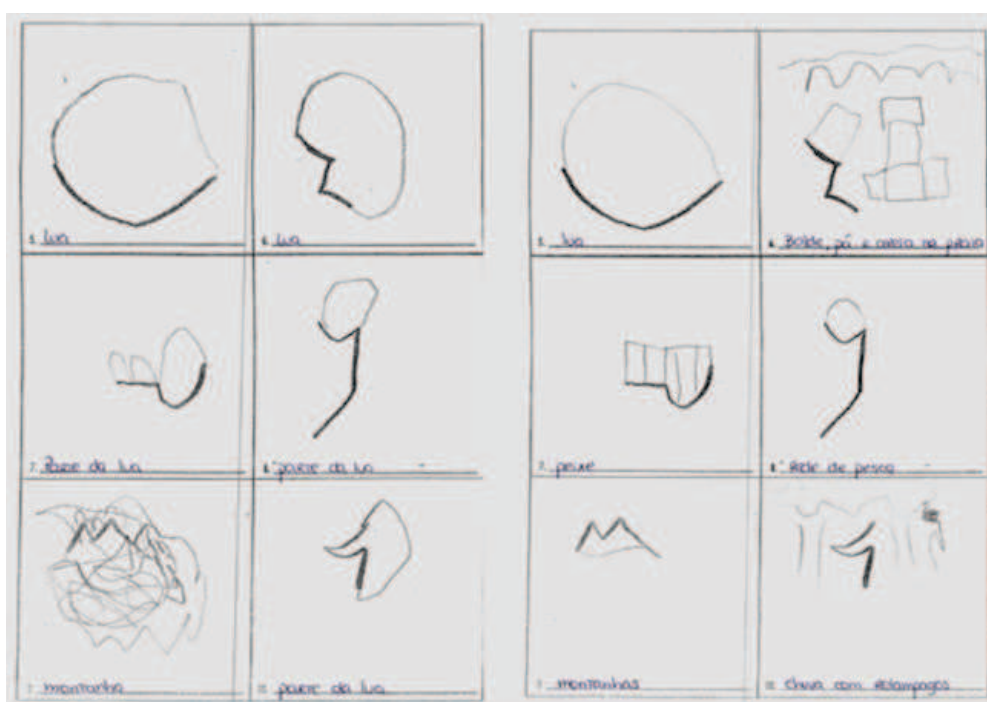


Figura 47 - Representações gráficas elaboradas pela criança C no *Jogo 2* do primeiro e segundo TTCT.

Ainda no *Jogo 2* do primeiro TTCT, há a representação da figura humana, onde a criança partiu dos elementos já representados para simbolizar o tronco e, com isto desenhar os braços e as pernas. Contudo, a parte da cabeça da figura não está representada. O facto de não ter representado este elemento não significa que a criança não saiba que este era parte integrante da figura humana.

Ao analisarmos o *Jogo 3* a criança C não completou a atividade no primeiro TTCT, uma vez que esta apresentava um extenso número de elementos. Neste mesmo teste começou por executar elementos isolados, a fim a completar os desenhos já iniciados. Porém, entre os espaços sete a dezoito, o sujeito reproduziu um único desenho com base nas duas linhas existentes de cada um dos espaços (*figura 48*).

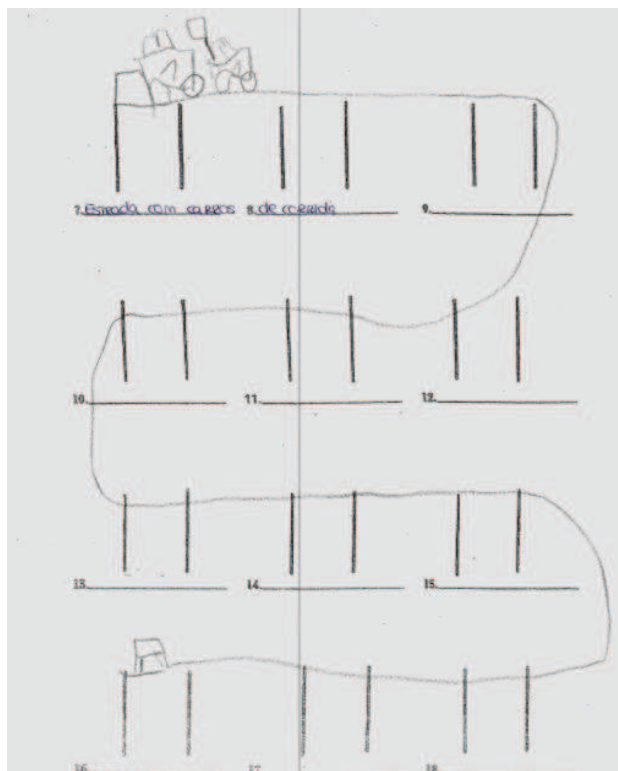


Figura 48 - Desenho elaborado pela criança C no Jogo 3 do primeiro TTCT.

Estas duas situações foram semelhantes no segundo TTCT, com a diferença que neste pós-teste a criança completou a atividade no tempo estipulado inicialmente, dez minutos. Deste modo, a mesma demonstra evoluções aquando a um período de exposição a atividades com mapas mentais, sendo mais rápida a organizar e esquematizar as ideias e conceitos que pretendeu expressar para o papel.

No geral, a criança evoluiu do primeiro para o segundo TTCT, podendo mediar que o tempo de exposição com atividades recorrente a mapas mentais a auxiliou na sua própria organização mental, clarificando o pensamento e, desta forma, simplificando a transmissão destes para o papel.

Esta é uma criança criativa que aparenta rigor e cuidado nas suas elaborações, sendo também mais desenvolvida cognitivamente, ao compararmos com os restantes elementos da amostra.

Durante todo o processo de aplicação de ambos os TTCT, a criança C demonstrou rigor, concentração e originalidade nas suas produções, facto que foi mais notório na segunda aplicação, não dispersando ou incomodando os colegas. (Notas de campo, 2 de julho de 2015).

Contudo não podemos descurar que esta criança completou os quatro anos primeiro que as restantes que constituem a amostra na EPE e, tal situação, poderá ser normal nesta faixa etária.

Assim, Sprinthall e Sprinthal (1993, p. 127) destacam que “Quando a criança transita para o estágio pré-operatório, dos dois aos sete anos de idade, o desenvolvimento da linguagem permite à criança fazer associações livres e fantasiar; a criatividade é uma característica desta idade.”

Apesar destas características serem comuns a todas as crianças que constituem a amostra, cada uma apresenta processos e comportamentos individualizados, tornando-as únicas.

Por último, ao compararmos os TTCT produzidos pela criança D, visualizamos que poucas foram as evoluções presenciadas do pré-teste (apêndice X) para o pós-teste (apêndice Y).

No *Jogo 1* do pré-teste realizado, o círculo verde foi utilizado como suporte do desenho, mais concretamente para a cabeça da menina representada, desenhando dentro e fora do círculo. Nesta representação da figura humana, a criança excluiu todas as partes do corpo (tronco, braços, mãos, pernas e pés), à exceção da cabeça, na qual a pormenorizou com olhos, nariz, boca e cabelo.

Ainda neste jogo encontra-se presente um segundo elemento, uma andorinha, que representada no cimo da folha, linha do céu, demonstrando uma boa organização dos elementos na folha. O facto deste elemento estar representado com uma proporção inferior ao outro elemento presente, não simboliza que este desempenhe menor importância, uma vez que o título atribuído ao desenho foi “*A andorinha Mimi*”.

No que respeita ao segundo TTCT aplicado, a criança elabora apenas um único elemento, um olho, servindo-se do círculo verde como base de toda a produção. Apesar de ter representado apenas um elemento, ao compararmos com o *Jogo 1* do primeiro TTCT, este apresenta maior grau de criatividade, uma vez que se centrou apenas na elaboração de pormenores detalhados do olho, permitindo com que se aproximasse da realidade (*figura 49*), o que não sucedeu com os restantes elementos da amostra, na qual utilizaram o círculo verde para reproduzir um elemento todo e não apenas um pormenor.

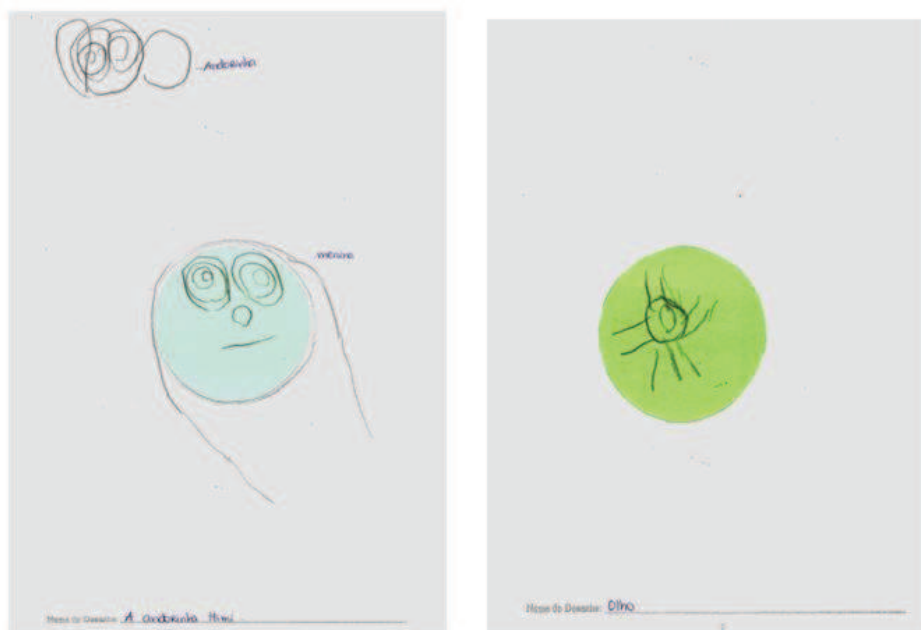


Figura 49 - Representações gráficas elaboradas pela criança D no Jogo 1 no primeiro e segundo TTCT.

Como destaca Bessa (1972, p. 18), é a partir dos quatro anos de idade que a criança realiza um grande passo na representação gráfica, descobrindo a relação entre o desenho e a realidade. O mesmo autor salienta ainda que há intenção de representação figurativa não sob o aspeto realista, mas sob aspeto simbólico.

Nomeadamente ao *Jogo 2*, os dez desenhos que integravam esta atividade foram finalizados em ambas as aplicações. No que respeita ao nível de progressão e criatividade, esta não evidenciou alterações notórias, à exceção da representação da figura humana, em que no primeiro TTCT apenas executa os traços dos braços, mãos, pernas e pés e no segundo desenha mais elementos (cabeça, olhos, boca, tronco, braços, mãos, pernas e pés) (*figura 50*).



Figura 50 - Figura humana representada pela criança D no *Jogo 2* no primeiro e segundo TTCT.

No que concerne à grande maioria dos restantes desenhos constituintes do *Jogo 2*, em ambos os testes aplicados, estes não combinavam com os títulos atribuídos pela mesma, situação que ocorreu também com a criança A.

Cada criança atribui a cada desenho um significado, enquanto nós poderemos atribuir uma relação completamente oposta e, como Bessa (1972, p. 18) afirma, “o mesmo registo pode servir a diferentes interpretações.”. À medida que elabora o desenho diferentes concepções poderão surgir, levando à alteração das ideias iniciais.

O próprio tema que a criança escolheu como ponto de partida é constantemente alterado por outros que se lhe vão sobrepondo à medida que vão surgindo na sua mente. Um simples traço poderá fazer evocar algo em que não estava a pensar mas que emerge com urgência expressiva tal, que não pode ser adiado. (Sousa, 2003, p. 197).

Na última atividade (*Jogo 3*), a criança D não completou o jogo em ambas as sessões do TTCT, deixando a última página em branco. Nos vários espaços, os desenhos executados são semelhantes entre si, o mesmo acontece com os títulos atribuídos, sendo que nesta atividade a grande maioria dos desenhos não se faz acompanhar pelo título.

O facto deste jogo ser o último e apresentar um grande número de desenhos para completar levou com que a criança se desmotivasse e perdesse a concentração e, conseqüentemente o rigor e a criatividade.

No geral, a criança D não evoluiu em termos de rigor e criatividade, com a exceção do *Jogo 1* que mostrou claras evidências. Para Bessa (1972, p. 16), o sujeito encontra-se na passagem do estágio da rabiscação para o estágio de início de figuração, na qual o grafismo começará a evoluir com o passar do tempo, levando à origem das primeiras formas reconhecíveis.

Em síntese:

De modo geral podemos verificar alguma evolução após à aplicação do pós-teste, nomeadamente a nível de rigor, destreza manual, criatividade e organização do traço na folha de papel integrando-o melhor com o elemento-base.

Sendo pertinente neste estudo verificarmos a existência de uma possível relação entre a prática de elaboração de mapas mentais e a criatividade concluímos que, após um período de exposição a atividades com recurso a mapas mentais, no geral as crianças apresentaram melhorias de um para outro teste, à exceção de duas crianças que mantiveram os mesmos resultados.

Os mapas mentais possibilitaram organizar o pensamento e a informação, sendo imprescindíveis os materiais utilizados durante todo este processo. Ao contactarem com técnicas e materiais diversificados as crianças expuseram-se a uma nova forma de aprendizagem facilitando-as no processo criativo.

Um fator importante é a faixa etária em que se encontra a amostra e as características que esta apresenta. Não podemos pedir às crianças que elaborem desenhos semelhantes aos dos adultos, uma vez que ainda não apresentam competências para tal e, como refere Gabey e Vimenet (1974, p. 23), os desenhos que reproduzem são “a expressão da estrutura mental própria da sua idade, porque ele não pode construir os seus desenhos senão paralelamente à construção do seu próprio desenvolvimento.”.

No decorrer da aplicação de ambos os testes foi notório o facto dos títulos fornecidos pelas crianças não coincidirem quase nunca com as representações efetuadas pelas próprias, contudo cada criança aplica uma panóplia diversificada de significados àquilo que representa.

Sendo que na idade pré-escolar as crianças não se restringem apenas a uma solução mas sim a várias, criando e explorando uma grande quantidade de ideias, Siqueira (n.d.) caracteriza o pensamento destas como pensamento divergente, estando a criatividade fortemente ligada a este, manifestando-se na resolução de problemas e, neste caso, na produção artística.

Durante toda a análise a ambos os Testes do Pensamento Criativo verificamos que, no geral, as crianças começam a expressar para o papel situações mais aproximadas da realidade.

Sendo que estas quatro crianças apresentam idades compreendidas entre os três e quatro anos, estas englobam-se na fase do pré-esquematismo de acordo com as fases de desenvolvimento do desenho infantil de Piaget, uma vez que começam a descobrir a relação entre o desenho e a realidade.

A organização de conceitos através da realização de esquemas (mapas mentais), foi sendo estimulada.

No que respeita ao *Jogo 1*, desde início que este provocou entusiasmo e motivação às crianças devido à colagem do círculo verde em cartolina, sendo que esta é uma atividade plástica que as crianças gostam de executar mesmo em contexto sala de atividades.

No *Jogo 2*, todas as crianças completaram os dez desenhos no tempo estipulado, o mesmo não aconteceu no *Jogo 3*, devido a ser muito extenso, uma vez que têm de criar variados desenhos. Em concordância Torrance (1966, citado por Bahia, n.d., p. 95) refere que:

O teste 3 “*Vamos fazer desenhos a partir de 2 traços*”, obriga a pensar em tantos desenhos quanto possível a partir das mesmas linhas paralelas e exige um esforço deliberado para descobrir uma solução criativa para um problema a estruturar o que está incompleto.

5.2.2. Aplicação dos TTCT na PES 1º CEB

“A criança realiza um grande passo na representação gráfica. Ela descobre a relação entre desenho e realidade, atingindo assim a figuração.” (Bessa, 1972, p. 18)

A partir desta faixa etária cada criança começa a descobrir melhor o meio que a rodeia, retirando dele elações mais pormenorizadas. De acordo com Piaget (1923, referido por Sousa, 2003) a criança começa a tentar ultrapassar o seu egocentrismo e começa a adaptar-se às regras que visualiza nos desenhos dos outros, procurando representar o que vê.

Por sua vez, Read (1982, p. 147) salienta que “a criança põe o que conhece, não o que vê”, sendo que os desenhos reproduzidos são maioritariamente lógicos do que visuais.

Apesar de um grupo de crianças apresentar a mesma idade não significa que demonstrem as mesmas competências cognitivas, pois todos são diferentes uns dos outros, o que faz com que ambas as perspetivas se complementem.

De modo como sucedeu na PSEPE, também durante a PES 1º CEB recorreremos à aplicação dos Testes do Pensamento Criativo de Torrance em duas sessões distintas, a fim de apurarmos a existência de diferenças pertinentes entre ambas e se o tempo de exposição a atividades com mapas mentais influenciou os resultados.

É de salientar que a grande maioria do grupo de alunos selecionado para este estudo apresenta sete anos de idade e, para Piaget (1923, referido por Sousa, 2003) estas encontram-se ainda numa fase transitória entre o estágio pré-operatório (3 – 7 anos) e o estágio das operações concretas (7- 12 anos) e, conseqüentemente, demonstram manifestar características de ambos os estádios.

Deste modo, cada uma transmitirá para o próprio desenho “um estilo pessoal que se constrói pela natureza da linha, pela estrutura da forma, pela disposição no espaço.” (Bessa, 1972, p.17).

Uma vez que nem todos os alunos participaram na realização destes testes, ambas as sessões foram realizadas na biblioteca da Escola Básica de São Tiago, fora do horário da Prática Supervisionada.

Antes da chegada dos quatro alunos o espaço já se encontrava devidamente preparado com os TTCT, lápis de carvão, colas e círculos azuis em cartolina. É de salientar que devido a um contratempo a cor dos círculos foi alterada neste ciclo de ensino, sendo que na EPE foram utilizados círculos de cor verde e no 1º CEB círculos de cor azul.

Desde que foram informados acerca do estudo que era visível o entusiasmo e motivação dos alunos, atingindo o pico de curiosidade na primeira aplicação,

querendo descobrir a finalidade de cada um dos materiais que lhes eram apresentados.

Quando chegámos à biblioteca, esta já se encontrava organizada com todos os materiais necessários para a realização da primeira sessão dos TTCT. O grupo de alunos mostrou-se muito curioso nos materiais presentes, questionando a sua finalidade. Para que o grupo não dispersasse, começámos por organizá-los nos lugares. (Notas de campo, 15 de outubro de 2015)

Para que cada aluno não influenciasse os resultados dos restantes colegas, optámos por separar cada um deles.

Após analisarmos os TTCT referentes à criança E constatámos que esta apresenta evoluções visíveis do primeiro TTCT (apêndice Z) para o segundo TTCT (apêndice AA). Em ambos demonstra rigor e perfeccionismo nos desenhos elaborados, assim como originalidade, transmitindo o seu cunho pessoal.

Nos dois testes, no *Jogo 1*, a criança elabora o mesmo desenho, nomeadamente uma flor, recorrendo ao círculo de cartolina para a base de todo este elemento.

Contrariamente ao que ocorreu no primeiro TTCT, no segundo optou por desenhar relva, simbolizando a linha do solo que serve de apoio para o restante desenho, demonstrando maior organização do espaço da folha mas também uma maior proximidade com a realidade (*figura 51*). Para Bessa (1972, p. 20) o elemento de manifesta organização do espaço da folha é a “linha que serve de apoio – base que sustenta tudo que se encontra no chão: casa, árvores, pessoas, carros”.



Figura 51 - Representações gráficas da criança E relativas ao Jogo 1 do primeiro e segundo TTCT.

Para além da linha do solo é acrescentado um outro elemento que se enquadra no círculo de cartolina, uma minhoca.

No que respeita aos títulos fornecidos pela criança E estes enquadram-se nas representações efetuadas, conquanto no primeiro TTCT é referido o sol mas este não se encontra representado na folha.

Já no que concerne ao *Jogo 2*, a criança não completa os dez desenhos propostos na primeira sessão, concluindo apenas nove, o que já não sucede na sessão seguinte na qual é concluída na totalidade, apresentando maior rigor e coesão.

No segundo teste a representação da figura humana e dos animais está presente em metade dos espaços, mais concretamente em cinco. Um outro aspeto que ressalta é a representação de elementos de perfil, criando uma aproximação à realidade (*figura 52*).



Figura 52 - Representação gráfica de dois elementos em perfil no Jogo 2 do segundo TTCT.

A representação de perfil surge pela necessidade de traduzir movimento. A passagem da figura de frente para a de perfil se faz pouco a pouco. Às vezes é a cabeça que se volta em primeiro lugar (...) O esquema reflete a estrutura física e mental da criança que o cria e corresponde à sua personalidade. (Bessa, 1972, p. 20).

Por fim, no que respeita à última atividade *Jogo 3 – Vamos fazer desenhos a partir de dois traços*, há melhorias do pré para o pós-teste, uma vez que no primeiro a criança apenas executa nove desenhos e no último completa a atividade.

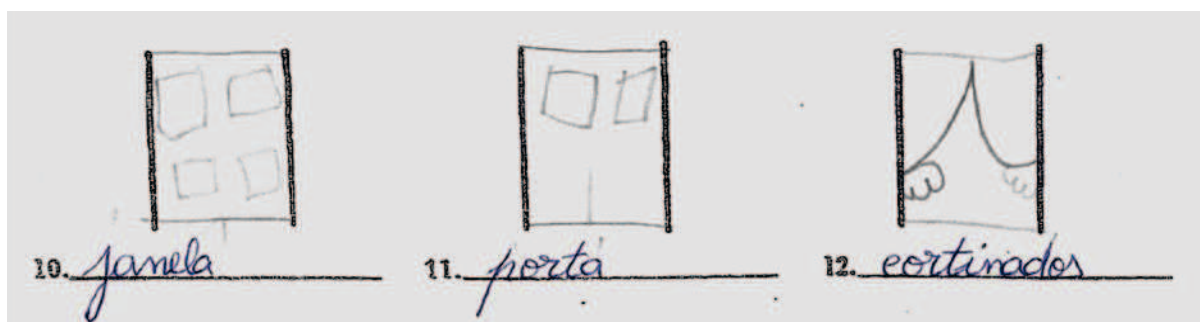


Figura 53 - Representações gráficas referentes ao *Jogo 3* do segundo TTCT da criança E.

No segundo TTCT, apesar de nos últimos espaços haver a repetição de desenhos sobre um mesmo conteúdo, em cada um deles os dois traços são inseridos fazendo para integrante do desenho (*figura 53*).

No exemplo anterior, a criança E elabora três desenhos que são partes constituintes de um mesmo elemento, a casa, demonstrando esquematização e organização de ideias sobre um mesmo conteúdo.

No geral, o aluno mostrou evoluções do pré-teste para o pós-teste evidenciando que, o período de exposição a atividades em que se estimulou a organização mental através da utilização de mapas mentais o auxiliou na realização de vários problemas, não só escolares como quotidianos. Deste modo permitiu-lhe mais facilmente a transmissão de ideias e conceitos através do desenho.

Em ambas as sessões dos TTCT a criança E estava muito concentrada a executar as atividades propostas, não importunando os colegas. Durante todo o processo, a mesma aparentava entusiasmo, rigor e criatividade nos seus desenhos. A mesma não demonstrou grandes oscilações do primeiro para o segundo teste, à exceção da não conseguir terminar todos os desenhos no primeiro TTCT. (Notas de campo, 18 março 2016).

Outro fator verificado foi o facto de grande parte das suas representações gráficas se aproximarem da realidade, aspeto que caracteriza esta faixa etária, sendo desde muito cedo uma preocupação da mesma.

No que respeita à criança F, esta revela pouca progressão, tanto em termos de criatividade, tempo de execução e organização e esquematização de ideias para o papel, mesmo estando exposta a um período de atividades em que o elemento principal eram os mapas mentais, sendo notório ao compararmos o pré-teste realizado (apêndice BB) com o pós-teste (apêndice CC).

Apesar de no pós-teste ter elaborado maior número de representações gráficas do que anteriormente, estas não foram suficientes para demonstrar melhorias, uma vez que a criança ainda expressa dificuldade em esquematizar o pensamento e transmiti-lo através do desenho.

Com base nos estádios de desenvolvimento de Piaget, os desenhos efetuados apresentam características de um estágio inferior à sua idade. Tal situação poderá ter como ponto de partida a faixa etária da criança, uma vez que esta é o elemento mais novo da amostra.

Segundo Piaget (referido por Papalia, Olds e Feldman, 2006) durante o estágio pré-operacional, o raciocínio das crianças é caracterizado por raciocínio transdutivo, uma vez que não utilizam nem o raciocínio dedutivo nem o intuitivo. Uma vez que a criança em questão ainda se encontra em fase transitória, apresenta ainda esta característica nas suas representações gráficas, inferindo análises sem ter evidenciado detalhes que as comprovem.

No decorrer de toda a execução das atividades, a criança F revela dificuldades em planificar o que vai desenhar, assim, como sustenta Sousa (2003, p. 201) “Pensa fazendo, faz sem pensar, é através da acção que desenvolve o seu pensamento.”.

Contudo, esta criança demonstra uma boa coordenação motora que lhe permite a realização de traçados básicos do desenho, como é o caso de “semi-retas, horizontais, verticais, oblíquas, círculos, elipses, ovais e «gotas»” (Sousa, 2003, p. 201).

Um outro aspeto verificado foi a desconcentração da mesma em ambas as aplicações do TTCT.

Durante a primeira sessão dos Testes do Pensamento Criativo de Torrance, todas as crianças mantinham-se concentradas durante as atividades, exceto a criança F que se mostrou todo o tempo desconcentrada, importunando os colegas em algumas situações. (Notas de campo, 15 outubro 2015).

No segundo TTCT e, tal como aconteceu na primeira aplicação, a criança esteve sempre a incomodar os colegas levando a que não concluísse grande parte das atividades. Quando não sabia o que desenhar, copiava, tentando imitar o que os outros faziam. (Notas de campo, 18 março 2016).

No *Jogo 1*, a criança revela pouco rigor nas representações efetuadas em ambos os testes, efetuando traçados nos desenhos pouco usuais da faixa etária.

No primeiro TTCT apenas elabora um elemento – uma flor – na qual atribui ao título desta primeira atividade uma parte constituinte da mesma, mais especificamente a folha. Tal situação já não acontece na segunda aplicação do TTCT, uma vez que representa cinco elementos gráficos, sendo que dois destes, uma árvore e a figura humana, encontram-se no interior do sol levando a uma desorganização desses dois elementos na folha (*figura 54*).

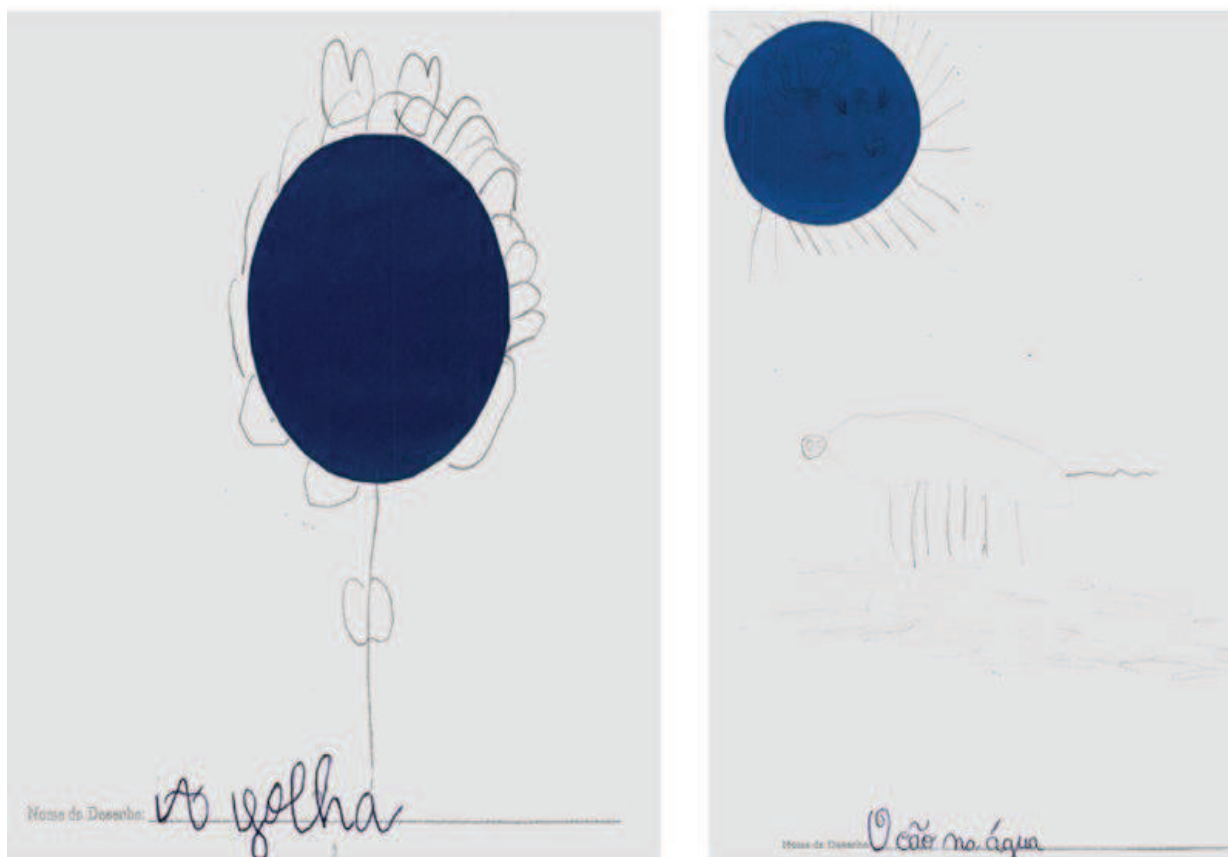


Figura 54 - Representações gráficas elaboradas pela criança F no Jogo 1 no primeiro e segundo TTCT.

Apesar desta situação, os restantes elementos encontram-se organizados em todo o espaço da folha, definindo bem a linha do solo, a linha do céu e o espaço de interesse. No espaço de interesse, está representada a figura de um animal, mais concretamente um cão, segundo o título atribuído pelo aluno ao desenho “O cão na água”. Este animal apresenta uma estrutura infantil sendo que o corpo encontra-se desproporcional à cabeça, assim como o número de patas representado.

Para Lowenfeld (1977, citado por Zopelari, 2007, p. 20) esta criança situa-se na fase pré-esquemática e, para tal, desenha “o que sabe do objeto e não uma representação visual absoluta; seus desenhos apresentam características, não porque possuem uma forma de representação inata, mas sim porque está no começo de um processo mental ordenado.”.

Embora o traço na folha demonstre ainda características primárias, não podemos esquecer a evolução criativa existente da primeira para a segunda aplicação dos TTCT, uma vez que nesta última a existência de maior número de elementos gráficos é uma consequência de “maior fluxo de ideias”, o que não ocorreu anteriormente.

Ao analisar o *Jogo 2*, é visível algumas evoluções do pré-teste para o pós-teste, como é o caso do número de desenhos terminados, uma vez que no primeiro apenas foram completados três desenhos e no pós-teste oito (*figuras 55 e 56*). No espaço 4, a criança realizou o mesmo desenho, porém no segundo TTCT este apresenta mais detalhes.

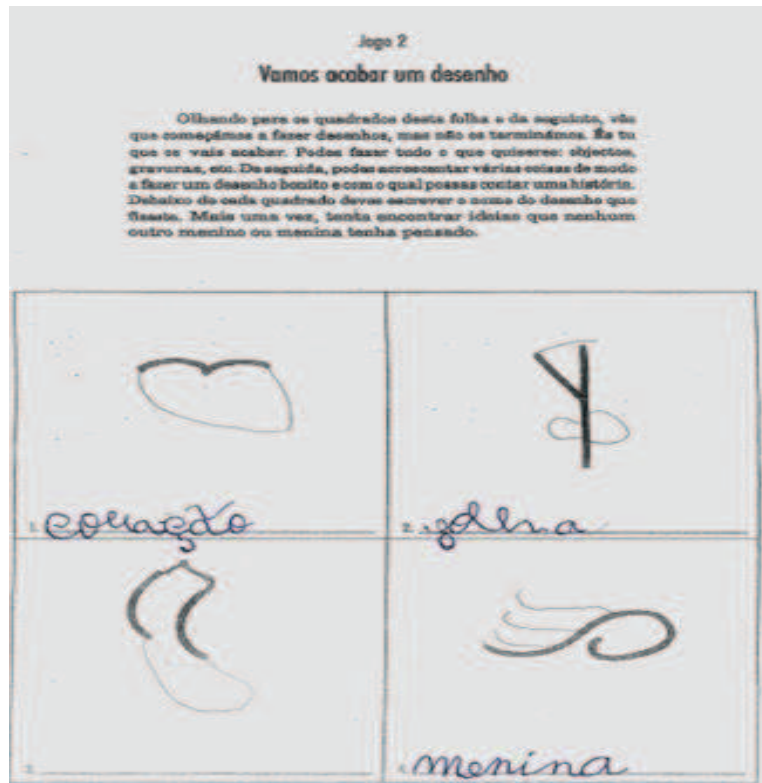


Figura 55 - Desenhos concluídos no Jogo 2 do primeiro TTCT.

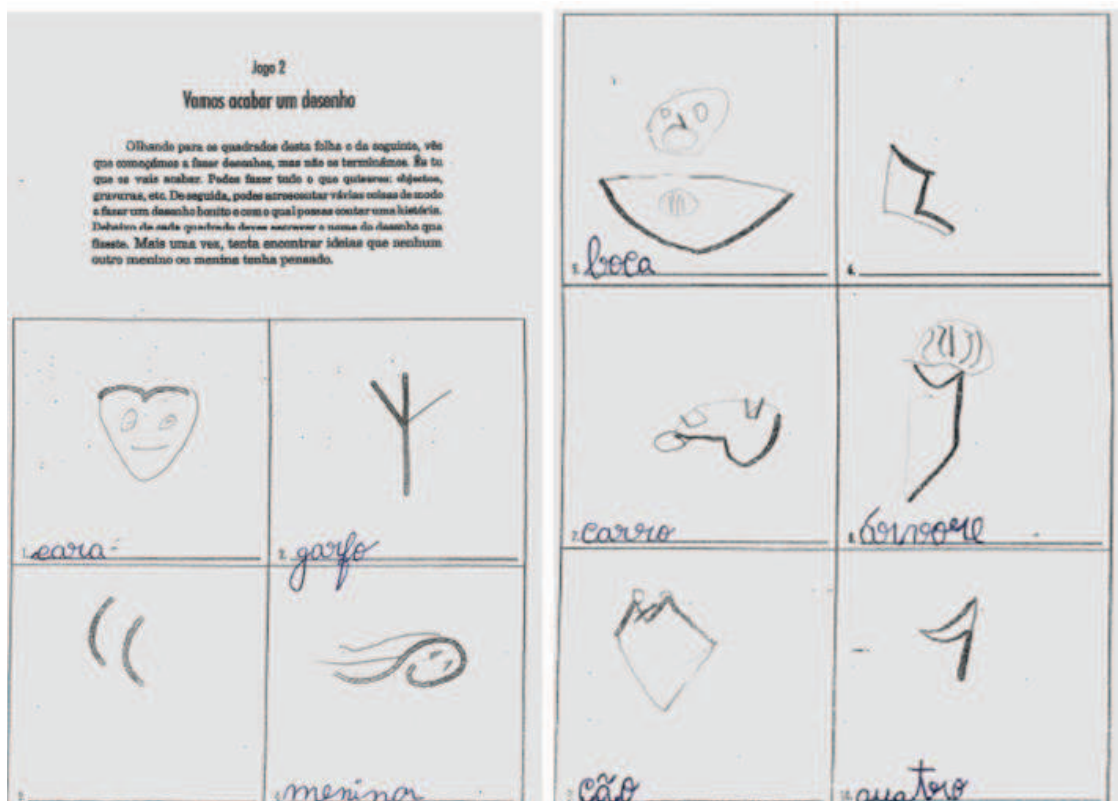


Figura 56 - Desenhos concluídos no Jogo 2 do segundo TTCT.

No geral, este segundo jogo demonstra mais rigor e criatividade no segundo TTCT do que no anterior, existindo uma maior coesão entre as representações e os títulos fornecidos a cada uma, mostrando que a criança consegue exteriorizar mais facilmente os seus pensamentos, contudo ainda com alguma dificuldade.

No último jogo (*Jogo 3*) a criança F não apresenta evoluções do primeiro para o segundo teste realizado, tanto em termos de rigor, coesão e criatividade, assim como também não completa todos os desenhos em ambos os TTCT, deixando a última página em branco. Apresenta semelhanças entre os desenhos elaborados, atribuindo-lhes os mesmos títulos. A repetição de desenhos é mais visível no pré-teste.

Ainda no primeiro TTCT é representada a figura humana surgindo com características pouco coesas, uma vez que há a inexistência de vários elementos constituintes, como é o caso da boca, nariz, braços, mãos. O tronco, a cabeça, o pescoço e as pernas são representados através dos dois traços que já se encontravam nos vários espaços em que na parte inferior destes são acrescentados um círculo em cada um, representando os pés e na parte superior um círculo maior com dois círculos no seu interior simbolizando a cabeça e os olhos (*figura 57*).

Quando se aperceber do seu tronco, ele aparecerá nos seus desenhos, sob a forma de uma gota com a cabeça em cima e duas pernas em baixo. (...) A percepção do próprio pescoço aparece tardiamente e por isso só surge nos desenhos da criança por volta dos 7 anos. (Sousa, 2003, p. 201)

Uma vez que o aluno completou recentemente os sete anos de idade, o facto de não representar o pescoço é algo normal que irá desenvolver-se com o tempo. Em contrapartida, a criança ao representar a figura humana com características muito imaturas e infantis não é uma consequência de ser o elemento mais novo da amostra inquirida, uma vez que esta situação tem sido anteriormente frequente em ambiente sala de aula.

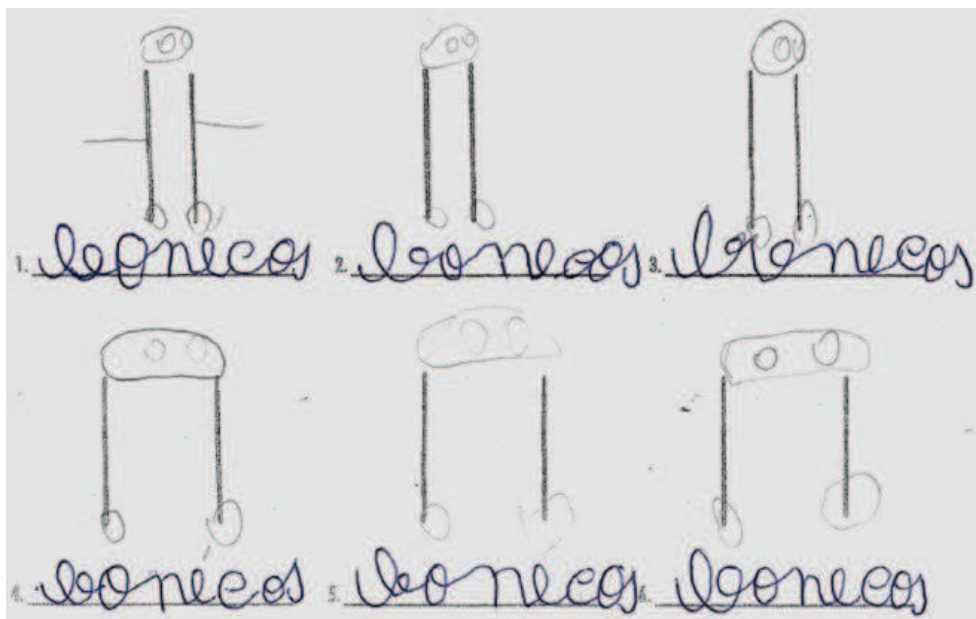


Figura 57 - Figura Humana representada no Jogo 3 do primeiro TTCT.

No segundo TTCT, um dos fatores que levou com que a criança não terminasse todos os desenhos foi o comportamento que esta apresentou durante toda a aplicação desta segunda sessão.

Perto do final da segunda sessão, o comportamento da criança F levou à necessidade da intervenção da professora coordenadora da escola de EB São Tiago, que se encontrava presente no local onde decorreu a aplicação do TTCT, fazendo com que o aluno não terminasse a restante atividade. (Notas de campo, 18 março 2016).

No que concerne à análise dos Testes do Pensamento Criativo da criança G, esta apresentou poucas melhorias após compararmos o pré-teste (apêndice DD) com o pós-teste (apêndice EE).

Ao observarmos o *Jogo 1* do primeiro TTCT deparamo-nos com uma representação semelhante à dos restantes participantes deste teste, uma flor, utilizando o círculo de cartolina como parte integrante do mesmo. Apesar de apenas representar um elemento na folha este transmite-nos o significado do título atribuído.

No segundo TTCT é representado um conjunto de elementos, sendo que um dos quais a figura humana. Esta ainda apresenta características que revelam imaturidade, uma vez que não há existência de vários elementos como é o caso de boca, mãos e pés.

Em termos de organização do espaço da folha este está presente em ambos, mesmo não existindo uma linha de apoio que auxilie na execução de todo o desenho. Conquanto, no segundo TTCT há a perceção que o elemento da figura humana se encontra “desencaixado” do pano da folha, uma vez que se encontra na linha do céu. Ao compararmos o desenho com o título “Star Wars” clarifica o facto da figura humana “flutuar”, pois o desenho tem como ideia a representação do “céu”.

Em ambos os testes há pouco rigor na execução dos desenhos, contudo os títulos atribuídos são coesos, transparecendo bem a sua simbologia.

No *Jogo 2 - Vamos acabar um desenho*, os dez desenhos foram concluídos em ambas as aplicações dos TTCT, havendo notória progressão e originalidade do pré-teste para o pós-teste, especialmente na representação gráfica da figura humana, contudo evidenciando, ainda, características primárias.

Segundo Read (1982, p. 147) “A figura humana é agora reproduzida com cuidado tolerável, mas como um esquema simbólico rude. (...) O «esquema» geral assume um tipo um tanto diferente de criança para criança, mas a mesma criança mantém-se bastante fiel.”

No espaço dez, em ambos os TTCT, a criança intitula o desenho por “nariz”, reproduzindo este mesmo elemento em cada. Enquanto no primeiro apenas desenha o nariz, no segundo TTCT desenha o mesmo incluindo toda a cara com os olhos e a boca (*figura 58*).

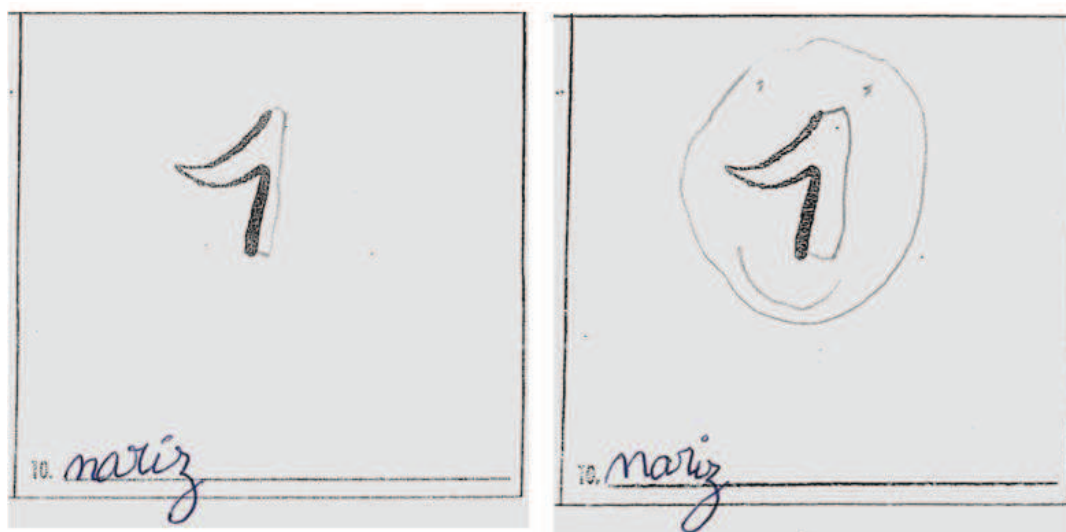


Figura 58 - Representações gráficas elaboradas no espaço dez do Jogo 2 no primeiro e segundo TTCT.

Na última atividade (*Jogo 3 - Vamos fazer desenhos a partir de dois traços*), a criança completou todos os desenhos no segundo TTCT, realizando apenas treze na primeira sessão. Em termos de criatividade, esta manteve o mesmo grau na segunda aplicação, não existindo alterações visíveis.

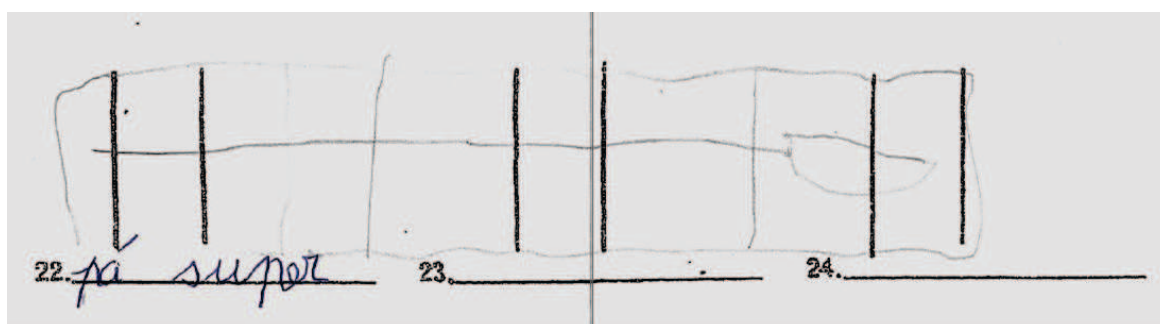


Figura 59 - Desenho elaborado pela criança G no Jogo 3 no segundo TTCT.

Neste mesmo teste começou por executar elementos isolados, a fim de completar os desenhos já iniciados. Porém, entre os espaços vinte e dois a vinte e quatro, o sujeito reproduziu um único desenho com base nas duas linhas existentes de cada um dos espaços, o que não aconteceu no primeiro TTCT (*figura 59*).

No geral, a criança G evidencia melhorias tanto em termos de rigor e transmissão de ideias através do desenho, como também em termos de criatividade, após um período de exposição a atividades com mapas mentais. Uma das melhorias verificadas foi a reprodução da figura humana, mais pormenorizada aproximando-se mais da realidade, sendo este um dos elementos mais reproduzidos por esta criança.

Bessa (1972, citado por Barata, 2014, p. 24) relata que “A reprodução mais frequentemente representada é a figura humana. As representações que a criança realiza vão sendo cada vez mais complexas até que atinjam o que esta realmente pretende e vê.”

A organização e transmissão de ideias através do desenho foram duas dificuldades sentidas em ambos os TTCT. Contudo, ao compararmos ambas as sessões são visíveis melhorias na segunda aplicação dos TTCT.

Em última análise, a criança H demonstra evoluções do primeiro TTCT (apêndice FF) para o segundo TTCT (apêndice GG) realizado. Para além de concluir todos os desenhos solicitados nas três atividades, apresenta representações gráficas mais elaboradas e com maior coesão e sentido de estética, proporcionando a uma maior aproximação da realidade.

Um aspeto verificado nesta segunda aplicação dos TTCT foi a rapidez com que concluiu as tarefas propostas o que não aconteceu na sessão anterior, fazendo com que não concluisse tudo o que lhe era proposto.

Na segunda aplicação dos Testes do Pensamento Criativo de Torrance, a aluna executou as atividades com maior precisão e rapidez, sendo das primeiras a terminar o teste. Poucas foram as dúvidas que colocou durante toda a sessão, mantendo-se sempre concentrada sem incomodar os colegas. (Notas de campo, 18 março 2016).

Tal situação poderá dever-se a uma maior organização do pensamento da criança, permitindo-lhe fazer a transmissão de ideias através do desenho mais rapidamente.

Após analisarmos o *Jogo 1 - Vamos fazer um desenho*, verificamos que a criança utiliza o círculo de cartolina de dois modos diferenciados, uma vez que no primeiro TTCT utiliza-o como parte integrante do desenho, uma vez que é a partir deste de começa por desenhar o resto da flor. Já no segundo, o desenho foi elaborado apenas dentro do círculo de cartolina, à exceção de um elemento.

Apesar do círculo apresentar diferentes utilidades, em ambos há uma boa organização do espaço da folha (*figura 60*), sendo que é mais perceptível no último teste. A aluna produz uma linha de solo onde assentam dois elementos de interesse, a torre e a figura humana e também está presente a linha do céu através da representação da lua.

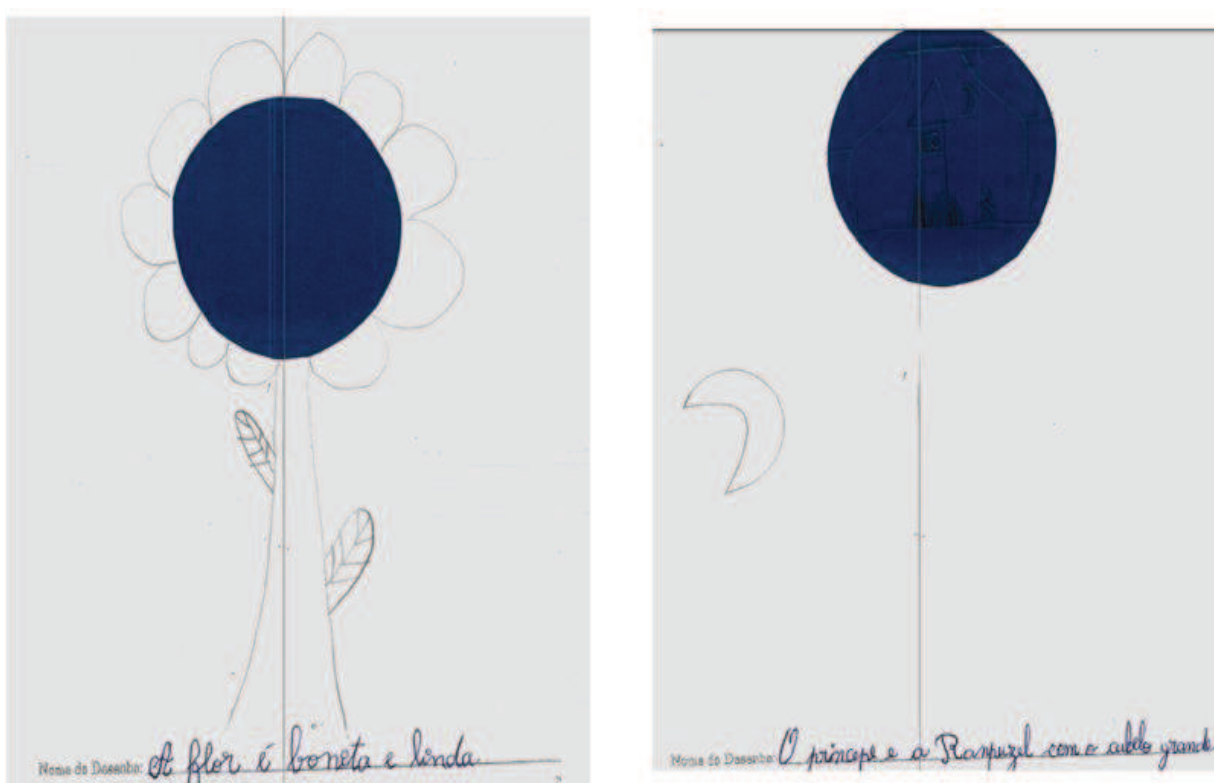


Figura 60 - Desenhos elaborados pela criança H relativos ao Jogo 1 do primeiro e segundo TTCT.

A representação espacial mostra grande progresso e clara diferenciação do período anterior. O espaço é ordenado. A criança descobre um meio de ligação entre os diversos elementos desenhados. Eles constituem uma cena propriamente dita, com personagens, ação, local. (Bessa, 1972, p. 20).

Neste segundo TTCT aplicado podemos verificar que através dos elementos presentes, mais concretamente as personagens e a torre alta, se pode realizar uma ação uma vez que esta representação gráfica tem por base um conto tradicional "Rapunzel". Lowenfeld (1977, citado por Sousa, 2003, p. 170) relata que "o produto

criado (desenho, pintura) incluirá por isso as coisas que a criança conhece, que são importantes para si (...)"

Ainda nesta atividade estão presentes duas cortinas, dando a sensação que o desenho poderá ser uma peça de teatro ou a vista exterior da janela de uma casa, mostrando a sua perspetiva de como visualiza a ação. Para Barata (2014, p. 24) a criança centra-se em si própria quando desenha e, como isto, representa "o modo como vê os objetos e como os mesmos se relacionam consigo própria".

No *Jogo 2 - Vamos acabar um desenho*, a criança apenas completa quatro desenhos na primeira sessão e conclui os dez desenhos na segunda sessão. Em três situações, repete nos mesmos espaços desenhos iguais aos que realizou no teste anterior. Porém, num desses desenhos, mais concretamente a cara da figura humana, no segundo TTCT apresenta mais pormenores em relação ao cabelo e à boca (*figura 61*), sendo que o primeiro não apresenta cabelo e a boca é representada apenas com um semicírculo e no segundo a boca já é representada com lábios.

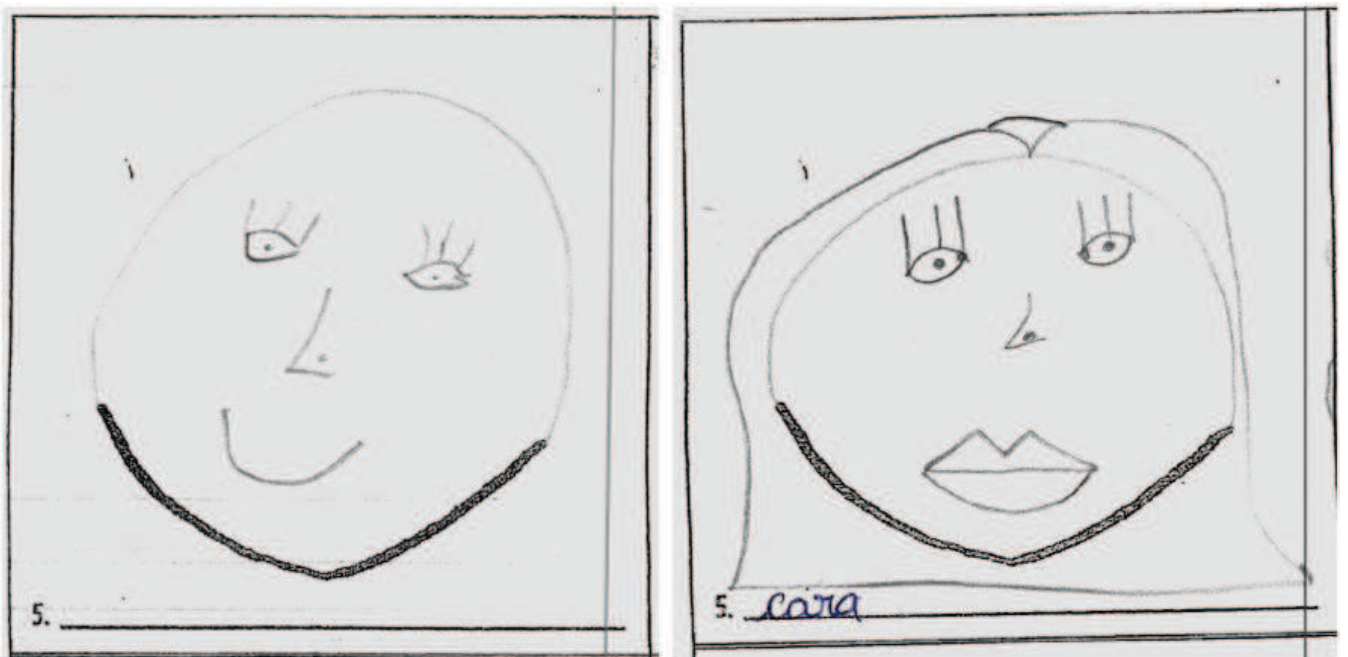


Figura 61 - Representação gráfica da figura humana no Jogo 2 dos primeiro e segundo TTCT.

Ao analisarmos a última atividade *Jogo 3 - Vamos fazer desenhos a partir de dois traços*, a criança H não completou esta atividade no primeiro TTCT.

No primeiro teste, a criança optou por realizar elementos isolados uns dos outros o que já não aconteceu na segunda sessão de testes, uma vez que executou vários elementos pertencentes a um mesmo contexto, nomeadamente elementos que se encontravam presentes na biblioteca da escola, local onde foram realizados os Testes do pensamento Criativo (*figura 62*).

Todos os aspectos da realidade figuram nos desenhos do período, especialmente os do meio social de que a criança é parte integrante: a natureza ou a cidade, o trabalho, as diversões, a vida na rua, os transportes, os brinquedos, os homens; e também os sonhos, as inquietações, os temores, sinais de vida interior, de realidade subjetiva distinta da primeira, material e social. (Bessa, 1972, p. 19).

Assim como o autor salienta, o meio social na qual a criança se encontra inserida influencia as suas decisões e, sendo a escola um meio onde as crianças passam grande parte do tempo, esta torna-se alvo de preferências por parte das crianças.

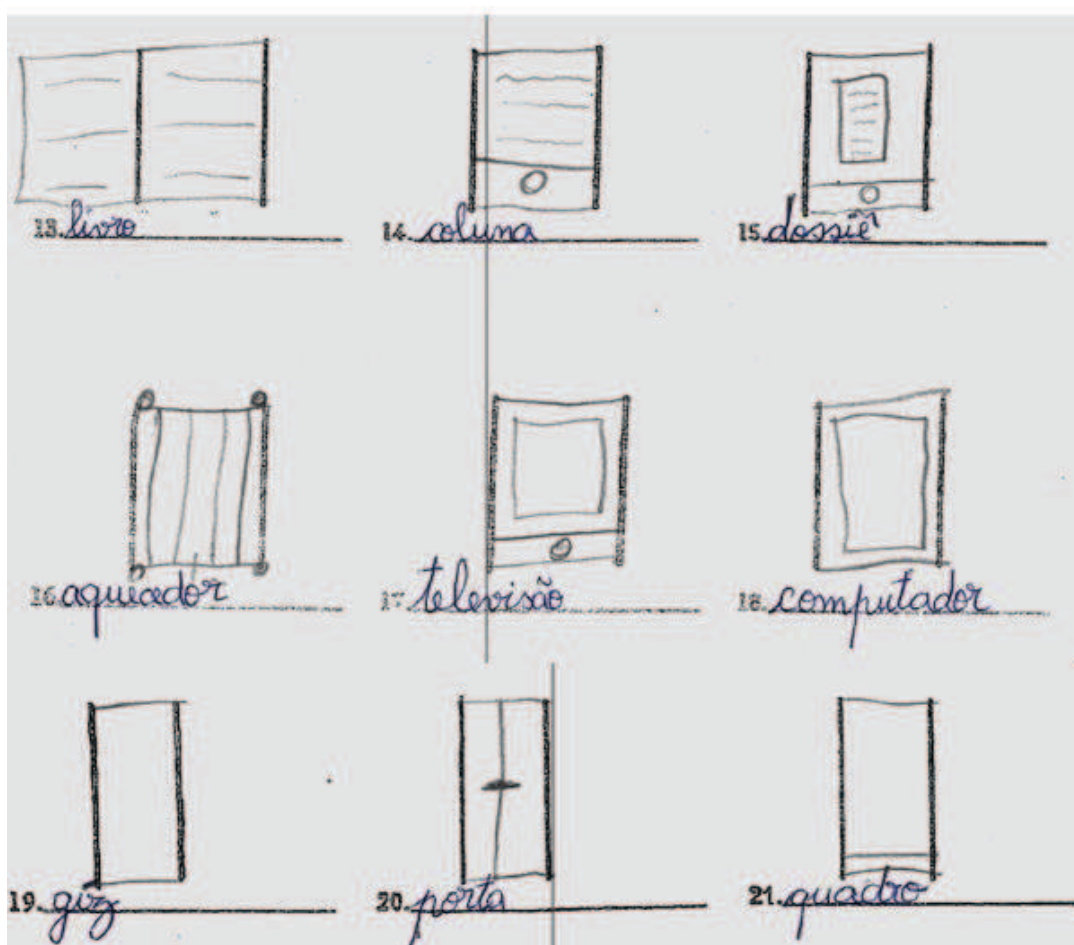


Figura 62 - Elementos representados pela criança H no Jogo 3 do segundo TTCT.

Em síntese:

Após uma análise geral de todos os Testes do Pensamento Criativo de Torrance, aplicados a uma amostra de crianças pertencentes ao 1º CEB, concluímos que várias foram as melhorias alcançadas da primeira para a segunda aplicação em termos de rigor, precisão gráfica, originalidade, organização de informação, tendo apresentado desenhos mais completos e explícitos.

Das quatro crianças que faziam parte da amostra, de um modo geral, todas apresentaram evoluções, após um período de exposição a atividades em que foram promovidos a utilização de mapas mentais, à exceção de um elemento que manteve, não demonstrando grandes evoluções.

Os vários elementos da amostra apresentam uma faixa etária de 7 e 8 anos e, de acordo com os estádios de desenvolvimento de Piaget, encontram-se na transição do estágio pré-operatório para o estágio das operações concretas, levando a que apresentem características de ambos os estádios.

Nesta faixa etária as crianças tendem a aproximar-se cada vez mais da realidade, salientando-se nas suas representações gráficas, uma vez que começam a exprimir e a desenhar as coisas como elas são.

Pensamos que o tempo de exposição a mapas mentais pode ter contribuído para a promoção e estimulação da criatividade, pois o facto de cada um construir o seu próprio mapa e posteriormente analisá-lo em grupo possibilitou a cada um assimilar os conteúdos da maneira mais propícia para a sua aprendizagem. Um outro facto é estes serem um elo fundamental na construção do conhecimento, uma vez que é o próprio aluno que escolhe os materiais e a organização que mais se adequam na construção do mapa mental, permitindo-lhe esquematizar o pensamento e transmiti-lo para o papel.

De acordo com Almeida e Araújo (2014, p. 122), o desenvolvimento da criatividade “requer uma aprendizagem significativa, isto é, uma aprendizagem assente na realização de atividades e tarefas adequadas, mas desafiantes, à estrutura cognitiva de cada criança e aos seus interesses.”

Cada aluno diferencia-se dos restantes e, para tal, cada um desempenha concepções e modos de adquirir conhecimento diferenciados. Com isto, é importante o papel do professor durante o processo de aprendizagem, auxiliando-os com as ferramentas que mais se adequam a cada um, desenvolvendo simultaneamente o pensamento criativo.

O professor enquanto mediador das aprendizagens, é a chave para favorecer o desenvolvimento do pensamento divergente. (...) o professor deve ter a intenção de favorecer o pensamento criativo e de despertar na criança o gosto por aprender de maneira criativa. (Almeida e Araújo, 2014, p. 121 e 122).

A criatividade desperta nos alunos motivação e gosto por aprender e o facto de estarem empenhados permite-lhes obter melhores resultados na sua aprendizagem.

No que respeita aos TTCT executados, foi notório que em algumas situações as crianças realizaram desenhos semelhantes entre si, como sucedeu na primeira sessão do TTCT no *Jogo 1*, na qual todos os elementos realizaram o mesmo desenho, uma flor, utilizando o círculo de cartolina para representar a mesma parte da flor e iniciarem a representação.

Nomeadamente ao Jogo 3, todas as crianças não o completaram na primeira aplicação dos TTCT, devido a este ser demasiado extenso. Porém, na segunda aplicação três crianças completaram todos os desenhos propostos. Um aspeto verificado nesta mesma atividade é o facto deste conjunto de participantes apenas elaborar para cada espaço um desenho, à exceção da criança G que numa situação elaborou um desenho que abrangeu mais do que um espaço.

5.3. Apresentação e análise de conteúdo das entrevistas realizadas

Bardin (2011, p. 9) descreve análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento.

Já Berelson (1952, referido por Carmo e Ferreira, 1998) define análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, pois a análise deve obedecer a determinadas regras; e sistemática, uma vez que o conteúdo deverá ser organizado por categorias, tendo como objetivo a sua interpretação.

Após à realização das entrevistas recorremos à transcrição integral das mesmas, encontrando-se nos apêndices B e C.

A fim de clarificar a análise da entrevista realizada à Educadora e à Professora Cooperante, procedemos à realização de uma matriz que integra as categorias, que foram definidas *a priori* de acordo com as questões da entrevista; objetivos específicos; e unidades de registo com excertos da entrevista realizada a ambas as entrevistadas.

5.3.1. Apresentação e análise das entrevistas realizadas à Educadora Cooperante e à Professora Cooperante

A realização do guião de entrevista teve como finalidade compreender a opinião das docentes, relativamente à aplicação dos mapas mentais e da criatividade no contexto educativo, em dois ciclos de educação diferenciados, nomeadamente EPE e 1º CEB.

Após transcrição integral de cada uma das entrevistas realizadas, inserimos as unidades de registo na respetiva categoria. Estas foram registadas numa matriz (apêndice D), a fim de apurarmos com maior facilidade a sua análise de conteúdo.

Seguidamente analisaremos cada uma das questões aplicadas à Educadora e Professora Cooperantes.

As duas docentes entrevistadas apresentam níveis discrepantes, tanto em termos de tempo de serviço, tempo na instituição, habilitações académicas e idade do grupo com que trabalha. A educadora de infância é mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, trabalha há 7 anos na área, sendo que 4 no Centro Infantil Adriano Godinho com crianças de 3 e 4 anos de idade.

A professora cooperante apresenta como habilitações académicas o bacharelato, tendo 33 anos de serviço, 8 dos quais na Escola Básica de São Tiago com crianças de idades compreendidas entre os 7/ 8 anos.

1ª Questão – “Qual a sua opinião acerca da utilização dos mapas mentais em contexto educativo?”

Tabela 9 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 1ª questão.

Categories	Objetivos específicos	Unidades de registo
Valorização da utilização dos mapas mentais em contexto educativo.	Conhecer a opinião sobre a utilização dos mapas mentais em contextos educativos.	<p>E. C. – “ (...) Dado à sua natureza é um ótimo método para ajudar os alunos a organizar ideias e conceitos. (...) as crianças desde cedo devem ser ajudadas a organizar mentalmente o que aprendem no dia-a-dia.”</p> <p>P.C. – “ (...) considero de extrema importância ser parte integrante dos quotidianos educativos, na sua estrutura organizacional e contextual.”</p>

Ambas as profissionais de ensino consideram relevante a utilização de mapas mentais em contexto educativo, uma vez que são uma mais-valia para o processo de aprendizagem da criança, através da organização de ideias. Como refere Rodríguez (2010, p. 81) o mapa mental é uma ferramenta criativa na organização mental.

Apesar de ambas serem profissionais de ciclos de ensino diferentes e por consequência trabalharem com crianças de diferente faixa etária, para a educadora e professora cooperantes estes são uma ferramenta imprescindível na construção do conhecimento e devem ser aplicados desde cedo. Como salienta a educadora cooperante “as crianças desde cedo devem ser ajudadas a organizar mentalmente o que aprendem no dia-a-dia”, e os mapas são um instrumento que possibilitam tal facto criativamente.

Para Rodríguez (2010, p. 84), os mapas mentais possibilitam substituir palavras por imagens e, deste modo, facilitar a interpretação de conceitos por parte dos mais pequenos.

2ª Questão – “Na sua opinião, estes ajudaram as crianças a organizar os conteúdos abordados durante a sua aplicação?”

Tabela 10 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 2ª questão.

Categorias	Objetivos específicos	Unidades de registo
Influência dos mapas mentais na organização mental.	Averiguar a opinião sobre a importância dos mapas mentais para a organização do pensamento das crianças.	<p>E.C. – “Considero que crianças com 3 anos ainda não estão preparadas cognitivamente para entenderem e interpretar um mapa mental (...) Este tem sempre que ser adaptado à idade das crianças quer na forma como é apresentado, quer o tipo de vocabulário e também na forma como é trabalhado com as crianças. (...)”</p> <p>P.C. – “Claro que sim, (...) provocando uma aprendizagem centrada no aluno, facilitadora do saber e na memorização estratégica.”</p>

De acordo com a professora cooperante, os mapas mentais auxiliaram os alunos a assimilar os conteúdos durante o processo de aprendizagem, favorecendo “uma aprendizagem centrada no aluno”.

Porém, no que remete a opinião da educadora cooperante, aquando à aplicação dos mapas durante a PSEPE, “crianças com 3 anos ainda não estão preparadas cognitivamente para entenderem e interpretar um mapa mental (...)”, uma vez que este é complexo para as crianças com idade muito pequena. Em consonância, Adodo (2013, p. 168) faz referência que as crianças com uma faixa etária mais baixa demonstram maior dificuldade.

Contudo, a imagem desempenha um papel fulcral no desenvolvimento cognitivo da criança e, para tal, esta deverá ser estimulada. É da opinião da educadora cooperante adaptar o mapa mental quer “à idade das crianças quer na forma como é apresentado, quer o tipo de vocabulário (...)”, para que não sejam excluídos de adquirir maior conhecimento.

3ª Questão – “Já alguma vez tinha utilizado esta técnica de organização do pensamento para trabalhar conteúdos?”

Tabela 11 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 3ª questão.

Categorias/Subcategorias		Objetivos específicos	Unidades de registo
Utilização dos mapas mentais como estratégia de aprendizagem.	Aplicação prévia dos mapas mentais como suporte de aprendizagem.	Identificar a opinião da educadora/professora acerca da aplicação e utilização de mapas mentais, anteriormente à PES.	<p>E. C. – “Com um grupo de crianças com 3 anos nunca tinha utilizado esta técnica. Com grupos de 5 anos é uma das técnicas que utilizo frequentemente.”</p> <p>P. C. – “Desde que comecei a lecionar em 1982. (...)”.</p>

Segundo as respostas apuradas, para as duas docentes, os mapas mentais são uma ferramenta que faz parte integrante do seu modelo de ensino, sendo fulcral para as crianças na aquisição e consolidação de novos conteúdos.

Como remete a Educadora cooperante “Com grupos de 5 anos é uma das técnicas que utilizo frequentemente.”, uma vez que as crianças nesta faixa etária já estão cognitivamente mais desenvolvidas e, desta forma, a produção e a interpretação de mapas mentais é mais espontânea.

Por sua vez, a educadora afirma ainda que “Com um grupo de crianças com 3 anos nunca tinha utilizado esta técnica.”, devido à complexidade que este apresenta. Conquanto e, como referido na questão anterior, devemos adaptá-los consoante as necessidades dos intervenientes.

No que respeita o 1º CEB, durante a sua prática, a professora cooperante promove na turma atividades em que sejam aplicados os mapas mentais, favorecendo o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos e, tal, foi constatado no decorrer da prática supervisionada. A docente recorre a esta ferramenta de aprendizagem “Desde que comecei a lecionar em 1982. (...)”.

4ª Questão – “Durante a Prática de Ensino Supervisionada, o facto de ter presenciado à aplicação dos mapas mentais motivou-a a continuar a utilizar os mesmos?”

Tabela 12 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 4ª questão.

Categorias/Subcategorias	Objetivos específicos	Unidades de registo
Utilização dos mapas mentais como estratégia de aprendizagem.	Verificar a importância do estudo na PES na ação de ensino da docente.	<p>E. C. – “Sim claro (...) ajudou-me a repensar a utilização dos mesmos e a motivar-me para melhorar a sua aplicação.”.</p> <p>P. C. – “Fiquei satisfeita pois apesar dos inúmeros constrangimentos e retrocessos a que nos últimos anos tenho vindo a assistir, algo em que acredito e sei que tem ótimos resultados estivesse na base do estudo (...)”.</p>

Para a educadora cooperante, a aplicação de atividades com mapas mentais durante a PES ajudou-a a repensar o modo de como esta os utilizava, nomeadamente o público-alvo a que se destinava. Como é perceptível analisarmos na resposta obtida “ajudou-me a repensar a utilização dos mesmos e a motivar-me para melhorar a sua aplicação.”.

Em relação à resposta obtida pela docente do 1º CEB, esta mostrou grande satisfação aquando à aplicação e utilização de mapas mentais durante a prática de ensino supervisionada, como é perceptível de verificar, “Fiquei satisfeita pois apesar dos inúmeros constrangimentos e retrocessos a que nos últimos anos tenho vindo a assistir, algo em que acredito e sei que tem ótimos resultados estivesse na base do estudo”.

Com esta afirmação, a professora demonstra contentamento, uma vez que ao longo do tempo, várias são as metodologias de ensino que deixam de ser utilizadas e esta, apesar de ser ter sofrido vários altos e baixos no que respeita a sua aplicação, é uma ferramenta de organização mental que continua a ser empregue, sendo uma grande aposta no processo de aprendizagem dos alunos.

Em concordância, Rodríguez (2010, p. 82) enfatiza os mapas mentais como uma representação gráfica que permite criar uma estratégia de memorização, organização e representação da informação com o propósito de facilitar o processo de aprendizagem.

5ª Questão – “Qual a importância do papel da criatividade no rendimento escolar das crianças?”

Tabela 13 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 5ª questão.

Categories	Objetivos específicos	Unidades de registo
Importância da criatividade no rendimento escolar das crianças.	Conhecer a opinião sobre a importância da criatividade no rendimento escolar das crianças.	<p>E. C. – “A criatividade tem sem dúvida um papel fundamental em todo o processo de aprendizagem. (...) quanto mais criativa é uma criança mais aprende e com mais facilidade. (...)”.</p> <p>P. C. – “Sem criatividade não temos asas para voar, para crescer e aprender em equilíbrio. (...) Um sistema educativo que não promova o alargar de horizontes, apenas pretenda formatar é bloquear o futuro e certamente empobrecer o ser humano, o seu desempenho, um sucesso otimizador e interiorizado.”.</p>

A criatividade desempenha uma função imprescindível no rendimento escolar das crianças e, para tal, deve ser estimulada, proporcionando motivação por parte das mesmas.

A educadora cooperante menciona que esta desempenha um papel importante no processo de aprendizagem, e como ainda relata “quanto mais criativa é uma criança mais aprende e com mais facilidade.”.

Assim como a educadora, a professora cooperante evidencia da mesma opinião, salientando que a criatividade deve ser parte integrante do processo de ensino, pois “Um sistema educativo que não promova o alargar de horizontes, apenas pretenda formatar é bloquear o futuro e certamente empobrecer o ser humano, o seu desempenho, um sucesso otimizador e interiorizado”.

Nós profissionais devemos proporcionar às crianças ferramentas essenciais para a construção do conhecimento e possibilitar com que sejam estas as principais responsáveis por essa construção, a fim a serem seres ativos e não passivos, dando-lhes asas para voar.

6ª Questão – “*Que estratégias pode a Educadora/Professora utilizar para promover a criatividade? E como se podem promover em contexto sala de aula?*”

Tabela 14 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 6ª questão.

Categories	Objetivos específicos	Unidades de registo
Estratégias para a promoção da criatividade em contexto sala de aula.	Aferir estratégias para a promoção da criatividade em contexto educativo.	<p>E.C. - “ (...) <i>A criança deve ter a liberdade para experimentar “tudo” da maneira como acha que deve ser, sem constrangimentos, sem ideias pré-definidas sem preconceitos por parte dos adultos. (...) É muito importante que a criança consiga expressar os seus sentimentos e as suas ideias e que estas sejam sempre valorizadas.</i>”</p> <p>P.C. - “(...) <i>O desenvolvimento da prática educativa que visa o papel ativo do aluno ao longo do seu processo de aprendizagem, seguramente contribui para a promoção da criatividade. Criar um ambiente estimulador da participação individual e coletiva, proporciona momentos privilegiados de interação entre os sujeitos, com trocas de experiências e de soluções de problemas, capazes de favorecer o potencial criador. Claro que cabe ao professor ser reflexivo-criativo e ter a capacidade de estimular a criatividade em função das necessidades diferenciadas dos alunos com estratégias didáticas e inovadoras (nos conteúdos, projetos,...). (...)</i>”.</p>

Cabe ao professor/educador criar e adaptar estratégias que promovam a criatividade em contexto educativo, a fim a responderem à necessidade do grupo em questão, sendo que a partir destas dependem as ações provenientes das crianças.

Com base na resposta apurada pela educadora cooperante, uma das estratégias imprescindíveis na promoção da criatividade é que “*A criança deve ter a liberdade para experimentar “tudo” da maneira como acha que deve ser, sem constrangimentos, sem ideias pré-definidas sem preconceitos por parte dos adultos.*”. Devemos deixá-la aproveitar ao máximo os recursos que estão ao seu redor levando-a a explorar livremente, sem “entraves”, pois são estes momentos de exploração que lhe proporcionam um fluir espontâneo de emoções e sentimentos e, por consequência, impulsionam à criatividade.

No que diz respeito à resposta obtida pela professora cooperante do 1º CEB, como a docente refere “*O desenvolvimento da prática educativa que visa o papel ativo do aluno ao longo do seu processo de aprendizagem, seguramente contribui para a promoção da criatividade.*”.

O ambiente educativo ao ser um fator de “peso” na promoção da criatividade, cabe ao professor fazer emergir situações que sejam favoráveis à sua manifestação. De

entre as mais variadas estratégias a professora ressalva que a criação de um *“ambiente estimulador da participação individual e coletiva, proporciona momentos privilegiados de interação entre os sujeitos, com trocas de experiências e de soluções de problemas, capazes de favorecer o potencial criador.”* Cada sujeito é o autor das suas próprias aprendizagens e essas aprendizagens são muito mais significativas, através do contacto com as experiências dos outros.

Ambas as profissionais enfatizam que é a própria criança a autora das suas aprendizagens e tal situação só acontece se, nós educadores e professores, lhes concedermos asas para voar, deixando-as usufruir das mais variadas situações, através da expressão de sentimentos e emoções.

Porém, é de realçar que o docente desempenha um papel ativo e como verificamos na resposta concedida pela professora cooperante *“cabe ao professor ser reflexivo-criativo e ter a capacidade de estimular a criatividade em função das necessidades diferenciadas dos alunos com estratégias didáticas e inovadoras”*, pois se este apresentar sempre o mesmo tipo de atividades, sem evoluir ou inovar, consequentemente despertará desmotivação por parte dos intervenientes.

Parte III - Reflexão e considerações finais

1. Reflexão Final

O processo de ensino - aprendizagem tem sofrido mudanças constantes ao longo dos últimos anos. Cabe ao educador/ professor estimular as crianças pela procura do conhecimento, dando-lhes a conhecer estratégias e instrumentos que as mesmas possam ajustar à sua medida para uma aprendizagem de sucesso.

As duas variáveis estudadas (mapas mentais e criatividade) são duas ferramentas poderosas na estimulação cognitiva e no processo de aprendizagem e, quando trabalhadas juntamente, podem permitir resultados significativos no sucesso académico das crianças.

Finalizada a presente investigação tornou-se necessário aferirmos, detalhadamente, se o recurso aos mapas mentais e às técnicas e materiais utilizados durante a elaboração dos mesmos contribuiu para o processo de aprendizagem da criança. Deste modo, através da metodologia escolhida, investigação-ação, e dos instrumentos de recolha de dados pretendemos dar resposta às questões-problema e operacionalizar os objetivos do nosso estudo.

O primeiro objetivo estabelecido pretendia analisar o grau de aceitação das crianças perante à realização dos mapas mentais como uma ferramenta de aprendizagem. Tendo em conta que o estudo foi aplicado em dois ciclos de educação (EPE e 1º CEB), as crianças apresentavam faixas etárias bastante diferenciadas, o que levou a que o primeiro contacto com esta ferramenta de organização mental nas PES tivesse características diferenciadoras junto das crianças dos dois níveis de ensino. A aplicação do mapa mental na EPE gerou, inicialmente, confusão e curiosidade perante os elementos da amostra, uma vez que era a primeira vez que este tipo de atividade era realizado com aquele grupo de crianças. Porém, no decurso da primeira implementação e, também no decorrer das restantes intervenções, a atitude de hesitação e confusão dissipou-se, graças ao diálogo estabelecido durante toda a atividade, sendo este fundamental para esclarecer grande parte das dúvidas que pairavam.

O facto do mapa mental apresentar visualmente um resumo de toda a informação trabalhada favoreceu a aceitação desta ferramenta por parte das crianças, uma vez que os conteúdos presentes não lhes eram desconhecidos.

No que respeita à primeira impressão do mapa mental no 1º CEB esta foi oposta ao que aconteceu na Educação Pré-Escolar, pois esta técnica de assimilação de informação era frequentemente utilizada pela professora cooperante com este grupo de alunos.

A partir das entrevistas semiestruturadas realizadas à educadora e à professora cooperantes verificámos que, para estas profissionais, os mapas mentais são de extrema importância para a organização mental das crianças, contudo, devem ser sempre adaptados à faixa etária de cada grupo. Com isto, constatámos que, apesar da educadora cooperante utilizar o mapa mental com crianças de faixa etária mais

avançada, com este grupo de crianças nunca tinha utilizado, levando a que no início tenham reagido com estranheza e hesitação. No 1º CEB, a sua utilização frequente por parte da professora cooperante não suscitou muita curiosidade e constrangimento, pois já estavam familiarizados com esta técnica de aprendizagem.

O segundo objetivo tinha como propósito verificar a progressão da recetividade das crianças perante à realização dos mapas mentais como uma ferramenta de aprendizagem.

Ao longo das sessões de aplicação na PSEPE apurámos que cada vez mais os mapas mentais eram aceites e considerados parte integrante do seu quotidiano, possibilitando-lhes interpretar e assimilar conceitos de uma forma mais simples e motivadora.

Um dos desafios encontrados ao longo do estudo realizado na PSEPE foi a escolha das atividades a implementar, uma vez que tivemos que considerar a idade das crianças. Foi-nos possível analisar ao longo das aplicações que com crianças com uma faixa etária mais baixa (3 anos) é mais complexo as próprias elaborarem um mapa mental individualmente, fazendo com que os executássemos coletivamente. Deste modo, a atividade exigiu orientação da nossa parte na informação que era transmitida graficamente para o mapa, sendo que, contrariamente, seria muito mais complexo obtermos um resultado coerente, pois nesta idade as crianças tendem a dispersar-se e é necessário alguma orientação a fim de as auxiliar na organização mental.

Apesar do mapa mental ter sido realizado com orientação nossa, graças ao diálogo estabelecido durante as atividades foi possível explorar outros conteúdos que não estavam inicialmente propostos, tornando mais rico o processo de aprendizagem, uma vez que a realização do mapa não se restringiu só ao que estava estipulado a aprender.

No que respeita ao 1º CEB, o facto das crianças realizarem individualmente o seu próprio mapa mental possibilitou-lhes desenvolverem a sua autonomia, tanto ao nível do pensamento como na transmissão dos conteúdos para o papel, uma vez que as mesmas já eram estimuladas com esta ferramenta de aprendizagem pela professora cooperante. Conquanto, para enriquecer o conhecimento de cada um, apostámos também na elaboração coletiva de um mapa mental em cada sessão, o que nos possibilitou comparar e interpretar em conjunto as conceções provenientes de cada um, permitindo a diversidade de ideias e a co-construção de conhecimentos.

Um aspeto que considerámos significativo foi o facto dos alunos, fora do contexto das intervenções investigativas, elaborarem por sua própria iniciativa mapas mentais como um recurso na sistematização e consolidação de informação, indiciando que conseguiram interiorizar e generalizar a utilização desta técnica a outros conteúdos e situações.

O terceiro objetivo prendeu-se com o facto de percebermos o grau de desenvolvimento do raciocínio associativo através da realização de mapas mentais.

Durante a construção dos mapas mentais foram utilizados um conjunto de símbolos visuais, como é o caso de imagens, cores, palavras-chave e setas, que foram fulcrais para a rápida “absorção” de informação. O pensamento da criança “vive” a partir de imagens e, para tal, a visualização destes elementos desperta a sua atenção estimulando a ação cognitiva que, através da decifração da informação, conduz à memorização e retenção da mesma.

No decorrer do estudo na PSEPE, o mapa mental ao ser construído em grande grupo favoreceu a clarificação de conceitos que individualmente crianças tão pequenas não o conseguiriam fazer. As imagens foram primordiais durante todo o processo de elaboração, uma vez que eram muito mais fáceis de interpretar por parte destas crianças, possibilitando-lhes aprenderem por si próprias. Ao longo das sessões a associação entre as imagens e os conceitos foi sendo cada vez mais rápida.

No 1º CEB, os alunos transmitiram para o mapa a informação como a visualizaram no pensamento, permitindo a cada um esquematizá-la e interpretá-la do modo particular, transpondo o seu cunho pessoal. Neste ciclo de ensino, os desenhos, as setas, as palavras-chave e as cores ganharam lugar de destaque nos esquemas, permitindo não só o desenvolvimento cognitivo através da associação e aquisição de conceitos mas também o desenvolvimento da criatividade através de todas as técnicas a que recorreram.

Em relação ao quarto objetivo, este pretendia investigar o grau de receptividade das crianças quanto à utilização de técnicas e materiais diversificados durante a elaboração dos mapas mentais.

Com base na análise aos mapas mentais verificámos que os materiais utilizados eram diversificados, sendo mais notório no 1º CEB, uma vez que eram os próprios alunos que escolhiam as técnicas e os materiais que aplicavam. Com base nos materiais, nas cores e nas interligações que encadeavam a informação, as crianças demonstravam a necessidade em exprimir graficamente a informação do modo como a visualizavam e a organizavam mentalmente. Já no que respeita à Educação Pré-Escolar, o facto dos mapas mentais serem realizados coletivamente, levou a que existisse uma maior orientação nos materiais que eram utilizados e, deste modo, as crianças não exerceram grande influência na seleção dos materiais, apesar das mesmas terem liberdade de escolha.

Através da análise obtida aos TTCT concluímos que vários foram as evoluções visíveis entre a primeira e a segunda aplicação, demonstrando maior organização do pensamento criativo no segundo TTCT. Para este resultado pode ter contribuído a experiência de construção de mapas mentais com utilização de diferentes materiais e a exploração de formas alternativas de representar os conceitos, permitindo-lhes “ver com outros olhos” certos pormenores. Estas evoluções ocorreram tanto na EPE como no 1º CEB.

Por fim, o último objetivo teve como principal fundamento verificarmos através da análise das OCEPE e dos programas formais do 1º CEB se estes contemplavam a promoção do desenvolvimento da criatividade.

Após análise, constatámos que ambos os documentos fazem referência à promoção da criatividade. Nas OCEPE, a criatividade é um domínio transversal a todas as áreas de conteúdo, permitindo à criança desenvolver o processo criativo, através das várias ações que exterioriza. Relativamente aos programas formais do 1º CEB, apesar da criatividade ser também uma competência transversal a todas as áreas curriculares, é um domínio que não está corretamente explícito nos programas e metas curriculares do 1ª CEB, levando a que por vezes não seja valorizado pelas escolas.

Em conclusão, os mapas mentais quando bem utilizados podem ser um recurso educativo com imensas potencialidades, nomeadamente na promoção de competências cognitivas, na organização do pensamento e no desenvolvimento da criatividade das crianças. No entanto deveremos ter sempre em consideração o impacto das estratégias utilizadas ao longo do processo de ensino / aprendizagem, pois quanto mais diversificadas estas forem mais enriquecida é a aprendizagem.

No que respeitam as PES desenvolvidas em ambos os ciclos de educação é importante refletir que estas tiveram um enorme impacto no nosso crescimento pessoal e profissional, constituindo-se o principal ponto de partida para toda a progressão necessária enquanto educadora / professora.

A convivência com estas duas áreas da docência foi uma experiência única que nos possibilitou contactar mais de perto com o meio profissional, enriquecendo a nossa aprendizagem, através do contacto com as crianças e da troca de conhecimentos entre as profissionais que nos receberam de braços abertos, disponibilizando-se sempre para nos ajudar.

O educador / professor é um investigador e, para tal, deve sempre procurar e investir em técnicas inovadoras, criativas e dinâmicas que enriqueçam o processo de aprendizagem da criança.

2. Limitações da investigação

Durante a realização da presente investigação, várias foram as limitações que condicionaram a sua execução. De entre elas destaca-se a escassez de tempo disponibilizado para a investigação. Apesar de ter existido vontade em realizar mais intervenções utilizando os mapas mentais, a falta de tempo não o permitiu, contudo deveremos considerar que o mesmo está condicionado pelo tempo de realização da Prática de Ensino Supervisionada.

A exigência e a complexidade dos instrumentos utilizados originaram algumas dificuldades na análise dos dados, limitando a investigação. De entre elas sobressai a dificuldade de acesso ao manual de avaliação dos TTCT, levando a que se optasse por uma análise de caráter descritivo e qualitativo aos mesmos.

A falta de experiência neste campo, por parte da investigadora, acabou por limitar a realização do estudo. Contudo, apesar dos receios e dúvidas encontradas foi possível ir ao encontro dos objetivos definidos inicialmente, graças à orientação que nos foi dada no decorrer deste processo.

3. Considerações importantes para o futuro

Finalizada a investigação e de acordo com o percurso construído, consideramos que as técnicas e instrumentos utilizados revelaram a sua pertinência e adequação ao contexto educativo, pelo que pensamos continuar a utilizá-los na prática profissional docente. Apesar das dificuldades e limitações que exigem a aplicação dos mapas mentais deve-se apostar, cada vez mais, na utilização destes logo a partir dos 3 anos da Educação Pré-Escolar. Organizam-se como ferramentas essenciais no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que possibilitam à criança organizar o pensamento e desenvolver o raciocínio, promovendo sucesso, tanto a nível educacional como pessoal.

É fundamental o educador/ professor criar um ambiente favorável à aprendizagem da criança para que seja a principal construtora do conhecimento, proporcionando-lhe atividades em que esta não seja apenas um mero recetor de informação mas que a ajude a descobrir o caminho até lá chegar, estimulando-lhe o potencial criativo, mental e esquemático.

Deste modo, os mapas mentais e os Testes do Pensamento Criativo de Torrance são ferramentas imprescindíveis que devem ser cada vez mais utilizadas no ambiente educativo, promovendo a autonomia e a curiosidade da criança na construção da sua própria aprendizagem.

“O saber que não vem da experiência não é realmente saber.” (Vygotsky, n.d., n.p.)

Referências Bibliográficas

- Acosta, K. (n.d.). Instrumentos y técnicas de evaluación [em linha]. *Monografias*. Acedido a 23 março 2016 em, <http://www.monografias.com/Educacion/index.shtml>.
- Adodo, S. (2013). Effect of Mind-Mapping as a Self-Regulated Learning Strategy on Students: Achievement in Basic Science and Technology. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, vol. 4 (6), 163-172.
- Afonso, M. (2015). *Relatório de Estágio – O desenho infantil na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativa e Práticas de Investigação Educacional*. (1ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido a 2 de março de 2016 em, <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Almeida, L & Araújo, A. (2014). *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos*. (1ª edição). Braga: Minhografe – Artes gráficas.
- Azevedo, I & Morais, M. (n.d.). Avaliação da criatividade como condição para o seu desenvolvimento: Um estudo português do Teste do Pensamento Criativo de Torrance em contexto escolar. *Revista Ibero-Americana*. 1 – 17.
- Bahia, S. (n.d.). Quadros que compõem a criatividade: Uma análise do teste de Torrance. *Sobredotação*, 91-120. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barata, V. (2014). *Eu sou arte: O lugar das expressões no desenvolvimento de crianças com NEE – Um estudo de caso com crianças com PEA*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. (4ª edição). Lisboa: Edições 70.
- Bento, O. (1996). *Planeamento e avaliação em educação física*. Acedido a 28 fevereiro 2016 em, <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/16188/6/Praticas%20de%20Planifica%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Bessa, M. (1972). *Artes plásticas entre as crianças*. (3ª edição). Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editôra.
- Bivar, A. et al. (2013). *Programa e Metas Curriculares Matemática*. Ministério da Educação e Ciência.
- Bivar, A. et al. (2013). *Metas Curriculares do Ensino Básico – Matemática – Caderno de Apoio – 1º ciclo*. Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (1ª edição). Porto: Porto Editora.
- Buesco, H. et al. (2015). *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Buzan, T. (1996). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Editorial Urano.

Caldeira, M. (2009). *A Importância dos Materiais para uma Aprendizagem Significativa da Matemática*. Tese de Doutoramento, Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad de Málaga y Escola Superior de Educação João de Deus, Málaga, España.

Campos, G et al. (2011). Os mapas mentais no ensino fundamental. *E-hum*, vol. 4 (6), 19 – 41. Acedido a 7 de junho de 2016 em, <http://www.unibh.br/revistas/ehum>.

Carlos, J & Zapata, R. (n.d.). Los mapas conceptuales y mentales [em linha]. *Monografias*. Acedido a 23 março 2016 em, <http://www.monografias.com/Educacion/index.shtml>.

Carmo, H & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cerezo, S (dir). (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil: Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. Rio de Mouro, Portugal: Nova Presença.

Cohen, L & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. (2ª edição). Madrid: Editorial La Muralla.

Costa, A & Oliveira, L. (2015). Investigação qualitativa em educação: O professor-investigador. *Revista Portuguesa de Educação*. 28 (2), 183 – 188.

Coutinho, C. (2004). Quantitativo versus Qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. In *A Avaliação de Competências. Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Adquiridas pela Experiência: Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa*. 18-20 novembro, 2004 (436-448).

Coutinho, C et al. (2009). Investigação – Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*. XIII (2), 455-479.

Díaz, J. (2002). Los mapas conceptuales como estratégia de enseñanza y aprendizaje en la educación básica: *Trasvase*. 18, 194 - 203.

Dionísio, M & Pereira, I. (2006). A educação pré-escolar em Portugal: Concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*. (24), 597-622. Acedido a 1 março 2016 em http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_educar_pre_escolar_a_C.pdf

Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS). (s.d). *Guião de Actividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Editorial do Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos.

Fernandes, A. (n.d.). A Investigação-acção como metodologia. *Projecto SER MAIS*. 1-11.

Fernandez, R. (2006). Mapa conceptual y mental [em linha]. *Monografias*. Acedido a 23 março 2016 em, <http://www.monografias.com/Educacion/index.shtml>.

Ferraciolo, L. (1999). Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget. *Caderno de ensino*. 16 (2), 180-194.

Ferreira, S. (1998). *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. São Paulo: Papyrus.

Fleith, D. (2001). Criatividade: novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação. *Revista cadernos de educação especial*. 7. 55-61.

Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação – Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

- Freire, L. (2007). O papel da escola na importância da criatividade. A página da educação. (170). 46. Acedido a 30 março 2016, em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=170&doc=12575&mid=2>
- Gabey, G & Vimenet, C. (1974). *A criança criadora*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Gleitam, H. et al. (2003). *Psicologia*. 6ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gloton, R & Clero, C. (1974). *A actividade criadora na criança*. (1ª Edição). Lisboa: Editorial Estampa.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raíz Editora.
- González, J et al. (2011). El mapa mental, un organizador gráfico como estratégia didáctica para la construcción del conocimiento. *Magis*. 3 (6), 343-361.
- Guevara, G. (n.d.). Técnicas para generación de ideas y creatividad: Mapas mentales [em linha]. *Monografias*. Acedido a 20 março 2016 em, <http://www.monografias.com/Educacion/index.shtml>.
- Hernandez, O. (n.d.). Estrategias de aprendizaje superior [em linha]. *Monografias*. Acedido a 23 março 2016 em, <http://www.monografias.com/Educacion/index.shtml>.
- Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ketele, J & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados: Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. (1ªedição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. (9ªedição). Barcelona: Editorial Graó.
- Lima, C. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo: Manual prático de intervenção*. Lisboa. Lidel: Edições Técnicas
- Lopes, A. (2014). Mapas mentais- Iniciante. [em linha] *Mais aprendizagem*. Acedido a 18 março 2016, em <http://www.maisaprendizagem.com.br/mapas-mentais-iniciante/>
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. (1ª Edição). Porto Alegre: Artmed.
- Luquet, G. (1987). *O desenho infantil*. Barcelos: Editora do Minho.
- Marques, A. (2008). *Utilização Pedagógica de Mapas Mentais e de Mapas Conceptuais*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. (1ªedição). Porto: Porto Editora.
- Mejía, M. (n.d.). La elaboración de mapas mentales y el desarrollo de la creatividad en los estudiantes hoy. [em linha] *Monografias*. Acedido a 30 março 2016 em, <http://www.monografias.com/Educacion/index.shtml>
- Ministério da Educação. (1990) *Organização Curricular e Programas-1ºciclo do ensino básico*. (4ª edição); Ministério da Educação e Ciência
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Monge, M; Rosário, M & Cañamero, G. (2000). *Criatividade na coeducação: Uma estratégia para a mudança*. (2ª edição). Lisboa: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres.

Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. (1ª edição). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Novaes, M. (1975). *Psicologia da Criatividade*. (3ª edição). Brasil: Editora Vozes.

Oliveira, Z & Alencar, E. (2008). A criatividade faz a diferença na escola: o professor e o ambiente criativos. *Contrapontos*. 8. (2), 295-308.

Papalia, D; Olds, S & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. (8ª edição). Porto Alegre: ARTMED.

Pelizzari, A et al. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. *Revista PEC*, vol. 2 (1), 37-42.

Pelozo, R. (2007). Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. *Revista Científica Eletônica de Pedagogia*. (10) 3.

Piaget, J. (1969). *Tratado de Psicologia Experimental: A inteligência*. Rio de Janeiro. Forence

Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, J. (1983). *Seis estudos de psicologia*. 9ª Edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Piaget, J. & Inhelder, B., (1979). *A psicologia da criança: do nascimento à adolescência*. (1ª edição). Lisboa: Moraes Editores.

Piaget, J. & Inhelder, B., (1984). *A imagem mental na criança*. Porto: Livraria Civilização.

Rodríguez, M. (2010). Mapas mentales: Una estrategia para fortalecer el aprendizaje autogestionario en la educación abierta y a distancia. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, vol. XXIV. 79-91.

Seabra, J. (2007). *Criatividade*. Trabalho de licenciatura, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. Portugal.

Sequeira, M. (1990). Investigação Educacional e Desenvolvimento. *Revista Portuguesa de Educação*. 3 (1), 37-44. Acedido a 2 março 2016, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/455/1/1990%2c3%281%29%2c37-44%28ManuelSequeira%29.pdf>

Siqueira, J. (n.d.). Pensamento convergente e divergente: o yin-yang da criatividade [em linha]. *Criatividade aplicada*. Acedido a 2 maio 2016, em <http://criatividadeaplicada.com/2013/04/06/pensamentos-convergente-e-divergente-o-yin-yang-da-criatividade/>

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – 3º volume – Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sprinthall, N & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*. Portugal: McGRAW-HILL.

Sternberg, R & Williams, W. (1999). *Como desenvolver a criatividade do aluno*. (1ª edição). Porto: Edições ASA.

Torreblanca, J. (n.d.). Los mapas mentales como una estratégia de enseñara – aprendizaje. [em linha] *Monografias*. Acedido a 23 março 2016 em, <http://www.monografias.com/Educacion/index.shtml>

UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Zopelari, L. (2007). *Desenho: Uma forma e desenvolvimento infantil*. Faculdade de Educação de são Luís. São Paulo.

Legislação Consultada

Decreto – Lei nº147/97 de 11 de Junho. *Diário da República nº133 – I Série A*. Assembleia da República.

Lei nº46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República nº237 – I Série*. Assembleia da República.

Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. *Diário da República nº166 – I Série A*. Assembleia da República.

Lei nº5/ 97 de 10 de Fevereiro. *Diário da República nº 34 – I Série A*. Assembleia da República.

Apêndices

Apêndice A - Guião de entrevista

Guião de Entrevista à Educadora e Professora Cooperantes

Local da entrevista:

Data da entrevista:

Tema do estudo: “O contributo dos mapas mentais e da criatividade no processo de aprendizagem da criança.”

- Motivação para a entrevista, explicação sobre o âmbito e objetivos da entrevista:

A realização desta entrevista surge no âmbito de um estudo acerca do contributo dos mapas mentais e da criatividade no processo de aprendizagem da criança.

A sua necessidade impõe-se devido ao facto da investigadora obter mais dados acerca das variáveis em estudos, nomeadamente a influência dos mapas mentais e da criatividade na aprendizagem da criança, aplicadas em contexto sala de aula. Deste modo, esta entrevista tem com objetivo fulcral clarificar e reforçar os resultados obtidos pela investigadora, assim como, dar a conhecer a opinião da educadora e da professora cooperantes, referente à aplicação e desenvolvimento dos mapas mentais e de um teste sobre criatividade, denominado por Teste do Pensamento Criativo de Torrance, em contexto escolar.

A realização deste estudo tem por objetivos:

- Analisar o grau da recetividade das crianças, relativamente à utilização da técnica de construção de mapas mentais em contexto educativo;
- Analisar a progressão da recetividade das crianças, quanto à realização de mapas mentais;
- Aferir o grau de desenvolvimento do raciocínio associativo das crianças através da realização de mapas mentais;
- Analisar o grau da recetividade das crianças, relativamente à utilização de técnicas e materiais diversificados na elaboração de mapas mentais;
- Perceber como a promoção do desenvolvimento da criatividade está contemplada nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar e nos Programas formais do 1ºciclo.

1. Apresentação da docente:

- a) Nome;
- b) Habilitações académicas;
- c) Tempo de serviço da docente;
- d) Tempo de serviço na instituição;
- e) Idade do grupo com que trabalha;
- f) Tempo de serviço com o grupo.

2. Qual a sua opinião acerca da utilização dos mapas mentais em contexto educativo?

3. Na sua opinião, estes ajudaram as crianças a organizar os conteúdos abordados durante a sua aplicação?

4. Já alguma vez tinha utilizado esta técnica de organização do pensamento e do estabelecimento de relações entre os conceitos para trabalhar conteúdos?

5. Durante a Prática de Ensino Supervisionada, o facto de ter presenciado à aplicação dos mapas mentais motivou-a a continuar a utilizar os mesmos?

6. Qual a importância do papel da criatividade no rendimento escolar das crianças?

7. Que estratégias pode a Educadora/Professora utilizar para promover a criatividade? E como se podem implementar em contexto sala de aula?

Apêndice B - Transcrição integral da entrevista realizada à Educadora Cooperante

Guião de Entrevista à Educadora e Professora Cooperantes

Local da entrevista: Centro Infantil Guardado Moreira

Data da entrevista: 23 de março de 2016

Tema do estudo: “O contributo dos mapas mentais e da criatividade no processo de aprendizagem da criança.”

- Motivação para a entrevista, explicação sobre o âmbito e objetivos da entrevista:

A realização desta entrevista surge no âmbito de um estudo acerca do contributo dos mapas mentais e da criatividade no processo de aprendizagem da criança.

A sua necessidade impõe-se devido ao facto da investigadora obter mais dados acerca das variáveis em estudos, nomeadamente a influência dos mapas mentais e da criatividade na aprendizagem da criança, aplicadas em contexto sala de aula. Deste modo, esta entrevista tem com objetivo fulcral clarificar e reforçar os resultados obtidos pela investigadora, assim como, dar a conhecer a opinião da educadora e da professora cooperantes, referente à aplicação e desenvolvimento dos mapas mentais e de um teste sobre criatividade, denominado por Teste do Pensamento Criativo de Torrance, em contexto escolar.

A realização deste estudo tem por objetivos:

- Analisar o grau da recetividade das crianças, relativamente à utilização da técnica de construção de mapas mentais em contexto educativo;
- Analisar a progressão da recetividade das crianças, quanto à realização de mapas mentais;
- Aferir o grau de desenvolvimento do raciocínio associativo das crianças através da realização de mapas mentais;
- Analisar o grau da recetividade das crianças, relativamente à utilização de técnicas e materiais diversificados na elaboração de mapas mentais;
- Perceber como a promoção do desenvolvimento da criatividade está contemplada nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar e nos Programas formais do 1º ciclo.

1. Apresentação da docente:

a) Nome: *Carina Antunes*

b) Habilitações académicas: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB

c) Tempo de serviço da docente: *7 anos*

d) Tempo de serviço na instituição: *4 anos*

e) Idade do grupo com que trabalha: *3 anos*

f) Tempo de serviço com o grupo: *3 anos*

2. Qual a sua opinião acerca da utilização dos mapas mentais em contexto educativo?

Sou totalmente a favor da utilização de mapas mentais em contexto educativo. Dado à sua natureza é um ótimo método para ajudar os alunos a organizar ideias e conceitos.

Em relação à sua utilização no ensino pré-escolar considero que as crianças desde cedo devem ser ajudadas a organizar mentalmente o que aprendem no dia-a-dia. A utilização dos mapas mentais é uma ótima ferramenta para organizar e sistematizar ideias e conceitos abordados na sala de atividades.

3. Na sua opinião, estes ajudaram as crianças a organizar os conteúdos abordados durante a sua aplicação?

Considero que crianças com 3 anos ainda não estão preparadas cognitivamente para entenderem e interpretar um mapa mental da forma como habitualmente lhes foi apresentado nas primeiras semanas. Este tem sempre que ser adaptado à idade das crianças quer na forma como é apresentado, quer o tipo de vocabulário e também na forma como é trabalhado com as crianças.

No decorrer do tempo de estágio e com a continuidade da implementação dos mapas mentais adaptados às características do grupo foi notório uma melhoria na forma como ajudaram as crianças na organização e/ou sistematização de conteúdos.

4. Já alguma vez tinha utilizado esta técnica de organização do pensamento e do estabelecimento de relações entre os conceitos para trabalhar conteúdos?

Com um grupo de crianças com 3 anos nunca tinha utilizado esta técnica. Com grupos de 5 anos é uma das técnicas que utilizo frequentemente.

5. Durante a Prática de Ensino Supervisionada, o facto de ter presenciado à aplicação dos mapas mentais motivou-a a continuar a utilizar os mesmos?

Sim claro. O facto de ter assistido a aplicação dos mapas mentais durante o tempo de estágio da aluna, observando pontos bons e menos bons também me ajudou a repensar a utilização dos mesmos e a motivar para melhorar a sua aplicação.

6. Qual a importância do papel da criatividade no rendimento escolar das crianças?

A criatividade tem sem dúvida um papel fundamental em todo o processo de aprendizagem. Através da minha prática tenho constatado que quanto mais criativa é uma criança mais aprende e com mais facilidade. Cabe a nós Educadores e Professores dar ferramentas para que a criança desenvolva a sua criatividade em todas as áreas. Sim, porque ser criativo não é só apenas nas artes, mas em todas as áreas.

7. Que estratégias pode a Educadora/Professora utilizar para promover a criatividade? E como se podem implementar em contexto sala de aula?

Como já referi anteriormente cabe à Educadora promover a criatividade no dia-a-dia dentro da sala. A criança deve ter a liberdade para experimentar “tudo” da maneira como acha que deve ser, sem constrangimentos, sem ideias pré-definidas sem preconceitos por parte dos adultos. Porque é que o sol tem de ser amarelo? Porque é que as casas têm de ser todas iguais? Porque é que a chuva não pode ser cor de laranja?

É importante que seja sempre incentivada a arriscar, mesmo quando não está segura da sua escolha. É muito importante que a criança consiga expressar os seus sentimentos e as suas ideias e que estas sejam sempre valorizadas.

Apêndice C - Transcrição integral da entrevista realizada à Professora Cooperante

Guião de Entrevista à Educadora e Professora Cooperantes

Local da entrevista: Escola Básica de São Tiago

Data da entrevista: 14 de março de 2016

Tema do estudo: “O contributo dos mapas mentais e da criatividade no processo de aprendizagem da criança.”

- Motivação para a entrevista, explicação sobre o âmbito e objetivos da entrevista:

A realização desta entrevista surge no âmbito de um estudo acerca do contributo dos mapas mentais e da criatividade no processo de aprendizagem da criança.

A sua necessidade impõe-se devido ao facto da investigadora obter mais dados acerca das variáveis em estudos, nomeadamente a influência dos mapas mentais e da criatividade na aprendizagem da criança, aplicadas em contexto sala de aula. Deste modo, esta entrevista tem com objetivo fulcral clarificar e reforçar os resultados obtidos pela investigadora, assim como, dar a conhecer a opinião da educadora e da professora cooperantes, referente à aplicação e desenvolvimento dos mapas mentais e de um teste sobre criatividade, denominado por Teste do Pensamento Criativo de Torrance, em contexto escolar.

A realização deste estudo tem por objetivos:

- Analisar o grau da recetividade das crianças, relativamente à utilização da técnica de construção de mapas mentais em contexto educativo;
- Analisar a progressão da recetividade das crianças, quanto à realização de mapas mentais;
- Aferir o grau de desenvolvimento do raciocínio associativo das crianças através da realização de mapas mentais;
- Analisar o grau da recetividade das crianças, relativamente à utilização de técnicas e materiais diversificados na elaboração de mapas mentais;
- Perceber como a promoção do desenvolvimento da criatividade está contemplada nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar e nos Programas formais do 1º ciclo.

1. Apresentação da docente:

- a) Nome: *Cecília Maria da Silva Maia Rocha*
- b) Habilitações académicas: *Bacharelato*
- c) Tempo de serviço da docente: *33 anos*
- d) Tempo de serviço na instituição: *8 anos*
- e) Idade do grupo com que trabalha: *7 e 8 anos*
- f) Tempo de serviço com o grupo: *2 anos*

2. Qual a sua opinião acerca da utilização dos mapas mentais em contexto educativo?

Sendo um mapa mental uma ferramenta de suporte ao pensamento e à criatividade, considero de extrema importância ser parte integrante dos quotidianos educativos, na sua estrutura organizacional e contextual.

3. Na sua opinião, estes ajudaram as crianças a organizar os conteúdos abordados durante a sua aplicação?

Claro que sim, pois através do Brainstorming (tempestade de ideias), aponta para a gestão de informação, compreensão e solução de problemas provocando uma aprendizagem centrada no aluno, facilitadora do saber e na memorização estratégica.

4. Já alguma vez tinha utilizado esta técnica de organização do pensamento e do estabelecimento de relações entre os conceitos para trabalhar conteúdos?

Desde que comecei a lecionar em 1982. Trabalhei em escolas do distrito de Lisboa, onde as metodologias do Movimento da Escola Moderna eram aplicadas... dessa forma fiz formação específica e sempre considerei esta vertente fundamental. Para além deste facto, também integrei o grupo a nível nacional do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação relativamente à implementação da "Gestão Flexível do Currículo" o que consolidou a minha visão e missão.

5. Durante a Prática de Ensino Supervisionada, o facto de ter presenciado à aplicação dos mapas mentais motivou-a a continuar a utilizar os mesmos?

Fiquei satisfeita pois apesar dos inúmeros constrangimentos e retrocessos a que nos últimos anos tenho vindo a assistir, algo em que acredito e sei que tem ótimos resultados estivesse na base do estudo de uma aluna de mestrado da Escola Superior de Educação... Foi um pulsar de esperança!

6. Qual a importância do papel da criatividade no rendimento escolar das crianças?

Sem criatividade não temos asas para voar, para crescer e aprender em equilíbrio...

A Sofia sabe que não gosto de repetir palavra mas neste caso tenho que abrir uma exceção e reforçar, sem criatividade não temos liberdade!

Um sistema educativo que não promova o alargar de horizontes, apenas pretenda formatar é bloquear o futuro e certamente empobrecer o ser humano, o seu desempenho, um sucesso otimizador e interiorizado.

7. Que estratégias pode a Educadora/Professora utilizar para promover a criatividade? E como se podem implementar em contexto sala de aula?

Claro que a resposta a esta pergunta remete a Zabalza, que me orientou nesta forma de estar. As interações educativas em sala de aula têm de acontecer de maneira a favorecer a aprendizagem dos alunos, logo planifico sempre com flexibilidade, adaptando-a às necessidades e interesses dos mesmos; conto sempre com os seus conhecimentos e o seu contributo no início e ao longo da realização das atividades, ajudando-os a encontrarem sentido no que fazem, estabelecendo metas exequíveis; oferecendo ajuda quando enfrentam obstáculos; promover condições para que exercitem a sua atividade mental autoestruturante, estabelecendo relações entre conteúdos, regulando o próprio processo do ato de aprender, a autonomia, a autoestima e o autoconceito, através de canais de comunicação. É essencialmente dar a possibilidade aos alunos que aprendam o aprender!

O desenvolvimento da prática educativa que visa o papel ativo do aluno ao longo do seu processo de aprendizagem, seguramente contribui para a promoção da criatividade. Criar um ambiente estimulador da participação individual e coletiva, proporciona momentos privilegiados de interação entre os sujeitos, com trocas de experiências e de soluções de problemas, capazes de favorecer o potencial criador.

Claro que cabe ao professor ser reflexivo-criativo e ter a capacidade de estimular a criatividade em função das necessidades diferenciadas dos alunos com estratégias didáticas e inovadoras (nos conteúdos, projetos,...).

Exemplos:

- Inserir debates sobre os conteúdos associados às experiências dos alunos;*
- Registo através dos mapas mentais, da expressão revelada;*
- Alterar o espaço da sala de aula antes dos alunos chegarem;*

- *Envolver os alunos em mudanças de postura face ao conhecimento;*
- *Valorizar as suas aprendizagens;*
- *Ensinar de uma forma agradável, feliz.*

**Apêndice D - Matriz de análise de conteúdo da
entrevista realizada às Educadora e Professora
Cooperantes**

Categorias/Subcategorias		Objetivos específicos	Unidades de registo
Valorização da utilização dos mapas mentais em contexto educativo.		Conhecer a opinião sobre a utilização dos mapas mentais em contextos educativos.	<p>E. C. – “ (...) Dado à sua natureza é um ótimo método para ajudar os alunos a organizar ideias e conceitos.</p> <p>(...) as crianças desde cedo devem ser ajudadas a organizar mentalmente o que aprendem no dia-a-dia.”</p> <p>P.C. – “ (...) considero de extrema importância ser parte integrante dos quotidianos educativos, na sua estrutura organizacional e contextual.”</p>
Influência dos mapas mentais na organização mental.		Averiguar a opinião sobre a importância dos mapas mentais para a organização do pensamento das crianças.	<p>E.C. – “Considero que crianças com 3 anos ainda não estão preparadas cognitivamente para entenderem e interpretar um mapa mental (...) Este tem sempre que ser adaptado à idade das crianças quer na forma como é apresentado, quer o tipo de vocabulário e também na forma como é trabalhado com as crianças. (...)”</p> <p>P.C. – “Claro que sim, (...) provocando uma aprendizagem centrada no aluno, facilitadora do saber e na memorização estratégica.”</p>
Utilização dos mapas mentais como estratégia de aprendizagem.	Aplicação prévia dos mapas mentais como suporte de aprendizagem.	Identificar a opinião da educadora/ professora acerca da aplicação e utilização de mapas mentais, anteriormente à PES.	<p>E. C. – “Com um grupo de crianças com 3 anos nunca tinha utilizado esta técnica. Com grupos de 5 anos é uma das técnicas que utilizo frequentemente.”.</p> <p>P. C. – “Desde que comecei a lecionar em 1982. (...)”.</p>

	<p>Importância do estudo realizado na PES como motivação para a sua aplicação no processo de ensino.</p>	<p>Verificar a importância do estudo na PES na ação de ensino da docente.</p>	<p>E. C. – “<i>Sim claro (...) ajudou-me a repensar a utilização dos mesmos e a motivar-me para melhorar a sua aplicação.</i>”</p> <p>P. C. – “<i>Fiquei satisfeita pois apesar dos inúmeros constrangimentos e retrocessos a que nos últimos anos tenho vindo a assistir, algo em que acredito e sei que tem ótimos resultados estivesse na base do estudo (...)</i>”.</p>
<p>Importância da criatividade no rendimento escolar das crianças.</p>	<p>Conhecer a opinião sobre a importância da criatividade no rendimento escolar das crianças.</p>	<p>E. C. – “<i>A criatividade tem sem dúvida um papel fundamental em todo o processo de aprendizagem. (...) quanto mais criativa é uma criança mais aprende e com mais facilidade. (...)</i>”.</p> <p>P. C. – “<i>Sem criatividade não temos asas para voar, para crescer e aprender em equilíbrio. (...)Um sistema educativo que não promova o alargar de horizontes, apenas pretenda formatar é bloquear o futuro e certamente empobrecer o ser humano, o seu desempenho, um sucesso otimizador e interiorizado.</i>”.</p>	
<p>Estratégias para a promoção da criatividade em contexto sala de aula.</p>	<p>Aferir estratégias para a promoção da criatividade em contexto educativo.</p>	<p>E.C. - “ (...) A criança deve ter a liberdade para experimentar “tudo” da maneira como acha que deve ser, sem constrangimentos, sem ideias pré-definidas sem preconceitos por parte dos adultos.</p> <p>(...) <i>É muito importante que a criança consiga expressar os seus sentimentos e as suas ideias e que estas sejam sempre valorizadas.</i>”</p> <p>P. C. – “(...) <i>O desenvolvimento da prática educativa que visa o papel ativo do aluno ao</i></p>	

		<p><i>longo do seu processo de aprendizagem, seguramente contribui para a promoção da criatividade. Criar um ambiente estimulador da participação individual e coletiva, proporciona momentos privilegiados de interação entre os sujeitos, com trocas de experiências e de soluções de problemas, capazes de favorecer o potencial criador. Claro que cabe ao professor ser reflexivo-criativo e ter a capacidade de estimular a criatividade em função das necessidades diferenciadas dos alunos com estratégias didáticas e inovadoras (nos conteúdos, projetos,...). (...)"</i></p>
--	--	---

Apêndice E - Autorização de registo fotográfico às crianças da EPE

Autorização

Caros Pais/ Encarregados de Educação

Somos um grupo de alunas a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Neste momento encontramos-nos a estagiar na sala do seu/sua educando(a) sob a supervisão da Educadora Cooperante Carina Antunes e da Professora Maria José Infante.

No âmbito do trabalho pedagógico a desenvolver com as crianças, prevê-se o registo de atividades, através da recolha de imagens – *fotografias e vídeo*, com o único propósito de enriquecer a nossa prática pedagógica.

Assim sendo, vimos por este meio solicitar a vossa autorização para esta forma registo das atividades a desenvolver.

Agradecemos desde já a vossa colaboração.

Castelo Branco, 16 de março de 2015

As estagiárias:

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno(a)

_____, **autorizo** **não autorizo**

a recolha de imagens - *fotografias e vídeo* - do meu educando.

Castelo Branco, ____ de março de 2015

O (A) Encarregado(a) de Educação

Apêndice F - Autorização de registo fotográfico aos alunos do 1º CEB

Caros Pais/Encarregados de Educação

Somos um grupo de duas alunas, Ana Sofia Nunes Carita e Cátia Sofia de Jesus Fonseca, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Neste momento do nosso percurso formativo, encontramos-nos a estagiar na sala do seu/sua filho/a, sob a Supervisão do Professor António Pais e da Professora Cecília Rocha.

No âmbito do trabalho pedagógico e da investigação a desenvolver com os alunos, prevê-se o registo das atividades, através da recolha de imagens – fotografia e vídeo, com o propósito único de enriquecer a qualidade da prática educativa. Assim sendo, vimos por este meio solicitar a vossa autorização para esta forma de recolher dados.

Agradecemos desde já a vossa colaboração.

Castelo Branco, 30 de setembro de 2015

A Professora Cooperante

As Alunas

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno(a)

_____, autorizo não autorizo

a recolha de imagens - *fotografias e vídeo* - do meu educando.

Castelo Branco, ___ de outubro de 2015

O(A) Encarregado(a) de Educação

Apêndice G - Autorização para aplicação dos TTCT às crianças da EPE

Caros Pais/Encarregados de Educação

O meu nome é Ana Sofia Carita e sou uma das estagiárias que neste momento se encontra a estagiar na sala do seu educando, sob a Supervisão da Professora Maria José Infante e da Educadora Carina Antunes.

Neste momento do meu percurso formativo encontro-me a realizar uma investigação intitulada: *"A influência das técnicas de mind mapping no desenvolvimento da criatividade"*. Esta investigação tem como foco primordial, avaliar a criatividade dos alunos. Para tal, será necessário aplicar os Testes do Pensamento Criativo de Torrance. Estes testes são de carácter figurativo e são compostos por três tarefas.

Assim sendo, venho por este meio solicitar a vossa autorização para poder efetuar a realização deste teste com os vossos educandos.

Agradeço desde já a vossa colaboração.

Castelo Branco, 15 de março de 2015

A Educadora Cooperante

A Estagiária

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno(a)

_____, **autorizo** **ã**o autorizo

o meu educando a participar na realização dos Testes do Pensamento Criativo de Torrance, a fim do trabalho de investigação.

Castelo Branco, ___de março de 2015

O(A) Encarregado(a) de Educação

**Apêndice H - Autorização para aplicação dos TTCT aos
alunos do 1º CEB**

Caros Pais/Encarregados de Educação

O meu nome é Ana Sofia Carita e sou uma das professoras estagiárias que neste momento se encontra a estagiar na sala do seu educando, sob a Supervisão do Professor António Pais e da Professora Cecília Rocha.

Neste momento do meu percurso formativo encontro-me a realizar uma investigação intitulada: *“A influência das técnicas de mind mapping no desenvolvimento da criatividade”*. Esta investigação tem como foco primordial, avaliar a criatividade dos alunos. Para tal, será necessário aplicar os Testes do Pensamento Criativo de Torrance. Estes testes são de carácter figurativo e são compostos por três tarefas.

Assim sendo, venho por este meio solicitar a vossa autorização para poder efetuar a realização deste teste com os vossos educandos.

Agradeço desde já a vossa colaboração.

Castelo Branco, 5 de outubro de 2015

A Professora Cooperante

A Professora Estagiária

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno(a)

_____, **autorizo** **não autorizo**

o meu educando a participar na realização dos Testes do Pensamento Criativo de Torrance, a fim do trabalho de investigação.

Castelo Branco, ___ de outubro de 2015

O(A) Encarregado(a) de Educação

Apêndice I - Grelha de análise do mapa mental “A primavera”

Área	<p>Conhecimento do mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meio físico - Meio social <p>Expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linguagem oral - Abordagem à escrita
Domínio/ Conteúdo a aprender	<ul style="list-style-type: none"> - Meteorologia; - Saberes sobre o mundo; - Enriquecimento de vocabulário; - Compreensão de mensagens orais; - Registo gráfico.
Conhecimentos prévios	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento dos diferentes estados do tempo atmosférico; - Reconhecimento das diferenças existentes entre a primavera e o inverno; - Identificação de animais e plantas existentes na primavera.
Conceitos expressos no mapa mental	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo atmosférico comum na primavera (Meteorologia); - Fauna e flora; - Vestuário utilizado.
Relação entre conceitos	<ul style="list-style-type: none"> - O grupo transmitiu para o mapa todos os conceitos inicialmente estabelecidos a aprender. - Algumas crianças sentiram maior dificuldade do que outras, mas o facto de se debater as dúvidas em grupo ajudou-as a clarificar. - Foram as próprias crianças a escolher a disposição das imagens na cartolina. O modo

	<p>com que organizaram as imagens demonstrou sentido de organização espacial na folha, uma vez que referenciam a linha do céu e a linha do solo. Na parte superior da cartolina colocaram as imagens relacionadas ao tempo atmosférico e aos animais que associaram à primavera (essencialmente pássaros), uma vez que o sol, as nuvens e grande parte dos animais encontram-se na linha do céu. A parte inferior destina-se às plantas e ao vestuário pois, de acordo com as respostas obtidas pelas crianças, os primeiros encontram-se no solo e os segundos, quando não usados e, devido à força da gravidade atraem ao solo. Posto isso, um novo conceito foi introduzido indiretamente por parte das crianças durante a execução do mapa – saberes da física – que não estava premeditado porque, intuitivamente, já associam a força da gravidade</p> <p>- Devido ao trabalho orientado que ocorreu durante toda esta atividade assim como ao controlo dos materiais utilizados, todos os elementos transpostos no mapa estão em concordância com os conteúdos destinados a aprender.</p>
Tipo de representação gráfica e material utilizado	<p>Construção de um esquema através da colagem de imagens.</p> <ul style="list-style-type: none">-Cartolina;- Imagens com vários elementos alusivos à primavera;- Velcro.

Apêndice J - Grelha de análise do mapa mental “A casa e a família”

Área	<p>Conhecimento do mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meio social <p>Expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linguagem oral - Abordagem à escrita
Domínio/ Conteúdo a aprender	<ul style="list-style-type: none"> - A casa – inter-relações entre espaços; - A família; - Enriquecimento de vocabulário; - Compreensão de mensagens orais; - Registo gráfico e visual.
Conhecimentos prévios	<p>Expressar e clarificar conceitos prévios sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os diferentes espaços; - Identificar a função de cada elemento; - Reconhecer a importância da família; - Identificar a constituição dos elementos da família.
Conceitos expressos no mapa mental	<ul style="list-style-type: none"> - Partes da casa (função e mobiliário); - A casa como centro da vida familiar.
Relação entre conceitos	<ul style="list-style-type: none"> - Os conceitos que foram transmitidos à crianças durante toda a semana de atividades foram expressos no mapa mental realizado. - O facto do mapa ser feito em grande grupo e de questionarmos simultaneamente as crianças acerca da função e da localização de cada uma das imagem coladas no mapa,

	<p>facilitou a esquematização dos conteúdos graficamente.</p> <p>- A ordem de colocação das imagens pelas várias divisões da casa teve para as crianças um sentido coeso, uma vez que iniciaram por colar as imagens referentes à sala e à cozinha, pois estas duas divisões da casa encontravam-se no piso inferior. O quarto e a casa de banho foram as últimas divisões onde foram coladas imagens, pois situavam-se no piso superior. De acordo com as crianças, quando se entra numa casa, entramos pelo piso inferior e só depois se subimos as escadas para nos deslocarmos para o piso superior, evidenciando o desenvolvimento do conceito de organização espacial, nomeadamente na relação cima/ baixo e dentro/ fora. Este último conceito não estava previsto de se trabalhar com as crianças, porém esta intervenção proporcionou um debate de ideias com o grupo.</p>
<p>Tipo de representação gráfica e material utilizado</p>	<p>Construção de um esquema através da colagem de imagens.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Casa em 2D de cartolina; - Imagens com vários objetos alusivos às várias divisões da casa; - Velcro.

Apêndice K - Grelha de análise do mapa mental “Os meios de transporte”

Área	<p>Conhecimento do mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meio social <p>Expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linguagem oral - Abordagem à escrita
Domínio/ Conteúdo a aprender	<ul style="list-style-type: none"> - Meios de transporte; - Enriquecimento de vocabulário; - Compreensão de mensagens orais; - Registo gráfico e visual.
Conhecimentos prévios	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir os três tipos ou categorias de meios de transporte (aéreo/ marítimo/ terrestre) e a função de cada um; - Identificar transportes pertencentes a cada um dos diferentes meios.
Conceitos expressos no mapa mental	<ul style="list-style-type: none"> - Meios de transporte <ul style="list-style-type: none"> • Distinção e função de cada um; • Transporte pertencente a cada uma das categorias.
Relação entre conceitos	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os conceitos, anteriormente estipulados para a realização do mapa mental sobre os meios de transporte, foram transmitidos graficamente. - Ao aprenderem o significado de palavras já conhecidas, como é o caso de aéreo, terrestre e aquático, através das imagens dos vários tipos de transportes que conhecem, permitiu alargar o vocabulário de cada um pois, embora estes não fossem desconhecidos para a grande maioria, alguns dos elementos do grupo não conheciam o

	<p>significado de cada uma das palavras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O facto de cada criança ser questionada com uma adivinha possibilitou com que o objetivo principal da elaboração do mapa mental -consolidação de ideias através do papel – fosse atingido, pois só após acertarem na resposta da adivinha colocada é que colavam a imagem do transporte relativo. - De modo como se sucedeu nas anteriores intervenções, a orientação da atividade levou à existência de um maior controlo nos conteúdos que as crianças transpunham para o mapa, através do diálogo existente, apesar de serem estas as principais autoras.
<p>Tipo de representação gráfica e material utilizado</p>	<p>Construção de um esquema através da colagem de imagens.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cartolina; - Imagens de vários meios de transporte (aéreo/ marítimo/ terrestre); - Velcro.

Apêndice L - Grelha de análise do mapa mental “A História da Pequena Estrela”, realizado pela criança E.

Área	Português
Domínio/ Conteúdo a aprender	Leitura e Escrita - Identificar o tema e o assunto do texto; - Formular ideias-chave com base num texto; - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.
Conhecimentos prévios	- Planificação e escrita de textos.
Conceitos expressos no mapa mental	- Identifica o tema e assunto do texto, nomeadamente, a viagem da Pequena Estrela e as missões destinadas a esta; - Elabora ideias-chave completas acerca do texto, apresentando características das personagens e lugares.
Relação entre conceitos	- Os conteúdos estipulados antes da elaboração do mapa mental foram corretamente transpostos para o mapa, nomeadamente, o tema e o assunto principal do texto, sendo este acerca da viagem que a Pequena Estrela realizou e as missões que esta teve que enfrentar. Para além da identificação do assunto principal, o aluno apresentou informação adicional que, conjugada com a informação principal, proporcionou uma correta assimilação de ideias, havendo coesão entre elas. Um desses casos é a identificação de características de lugares e personagens da história, enriquecendo-as. - O aluno recorreu à utilização de vários materiais para a construção do seu mapa mental e variadas técnicas de representação (escrita, desenho e colagem), proporcionando cor e dinamismo ao mapa. Nalgumas situações substituiu palavras por desenhos executados pelo próprio e em outras optou por utilizar o desenho como um complemento.
Tipo de representação gráfica e material utilizado	Representação com recurso à escrita, desenho e colagem. - Caderno;

- Lápis de carvão;
- Lápis de cor;
- Canetas de cor;
- Papel crepe;
- Cola.

Apêndice M - Grelha de análise do mapa mental “A História da Pequena Estrela”, realizado pela criança F.

Área	Português
Domínio/ Conteúdo a aprender	Leitura e Escrita - Identificar o tema e o assunto do texto; - Formular ideias-chave com base num texto; - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.
Conhecimentos prévios	- Planificação e escrita de textos.
Conceitos expressos no mapa mental	- Identifica duas das personagens presentes no texto e um dos assuntos do texto. - Elabora ideias-chave muito “vagas”.
Relação entre conceitos	- Durante a construção individual do mapa mental o aluno apresentou muita dificuldade quer a nível da consolidação de conhecimentos no pensamento e no papel quer no recurso aos materiais utilizados. Como tal, não foram identificados nem interrelacionados todos os conteúdos, uma vez que o aluno apenas transpôs para o mapa o nome de duas das personagens principais (Pequena Estrela e Árvore da Sabedoria) e um dos assuntos da história de forma muito sucinta (a realização de duas missões). - No que respeita o tipo de representação gráfica utilizada, recorreu à escrita utilizando poucos materiais, como é o caso do caderno e do lápis de carvão. - Apesar desta ser uma atividade em que cada um tinha plena liberdade, só depois de alguma orientação da nossa parte é que iniciou a construção, mas sempre com muitas dificuldades.
Tipo de representação gráfica e material utilizado	Representação com recurso à escrita. - Caderno; - Lápis de carvão.

Apêndice N - Grelha de análise do mapa mental “A História da Pequena Estrela”, realizado em grupo.

Área	Português
Domínio/ Conteúdo a aprender	<p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referir informação essencial; - Alargamento de vocabulário. <p>Leitura e Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tema e o assunto do texto; - Formular ideias-chave com base num texto; - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.
Conhecimentos prévios	- Planificação e escrita de textos.
Conceitos expressos no mapa mental	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação do tema e assunto do texto; - Elaboração de ideias-chave.
Relação entre conceitos	<ul style="list-style-type: none"> - Os conteúdos foram todos transmitidos para o mapa mental. No entanto, a oralidade teve um papel de destaque, uma vez que este foi feito em grande grupo, sendo a comunicação um elo fundamental. A realização desta atividade coletivamente permitiu a todos exporem as suas ideias e identificar dúvidas provenientes da construção individual, debatendo-as. - O mapa foi realizado no quadro por este ser o local mais visível a todos. Cada um aluno colocava no quadro uma das suas ideias (tendo por base o diálogo colocado) e no final eram discutidos os resultados. - Esta situação possibilitou uma orientação mais controlada, através do diálogo. - A audição do texto e a esquematização do mesmo promoveu o alargamento de novo vocabulário, essenciais para o conhecimento de cada um, como é o caso do significado da palavra <i>missão</i>, desconhecido para a turma.
Tipo de representação gráfica e material utilizado	<p>Representação com recurso à escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Giz; - Quadro de ardósia.

Apêndice O - Grelha de análise do mapa mental “Um presente do céu”, realizado pela criança E.

Área	Português; Estudo do Meio;
Domínio/ Conteúdo a aprender	Leitura e Escrita - Identificar o tema e o assunto do texto; - Formular ideias-chave com base num texto; - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. Bloco 1: À descoberta de si mesmo - Época festiva - Reconhecer a importância do natal.
Conhecimentos prévios	- Planificação e escrita de textos; - Reconhecimento de elementos do natal.
Conceitos expressos no mapa mental	- Identifica o tema e assunto do texto; - Elabora ideias-chave completas acerca do texto, salientando características de diversos elementos, nomeadamente, do Anastácio e do Pinheiro (personagens principais); - Refere características que não estão explícitas no texto, neste caso referentes ao pinheiro.
Relação entre conceitos	- O aluno conseguiu atingir todos os objetivos inicialmente propostos, apresentando no mapa informação relativa ao tema e assunto do texto, permitindo perceber ligações entre o enredo da história apresentada. Como sucedeu na realização do mapa anterior, o aluno introduziu informação relativa às características de duas das personagens principais, nomeadamente o Anastácio e o Pinheiro, tornando mais rico todo o esquema. - No que respeita aos conteúdos relativos à época festiva do natal, estes foram salientados ao longo de todo o mapa mental, uma vez que o próprio texto fazia referência a este aspeto. - O sentido de organização mental e criativa foi exposto, uma vez que apresenta informação adicional acerca de um dos elementos presentes no texto, o pinheiro, e utiliza materiais diversificados, promovendo a criatividade.

Tipo de representação gráfica e material utilizado	Representação com recurso à escrita e desenho. <ul style="list-style-type: none">- Caderno;- Lápis de carvão;- Lápis de cera;- Canetas de cor.
---	---

Apêndice P - Grelha de análise do mapa mental “Um presente do céu”, realizado pela criança F.

Área	Português; Estudo do Meio;
Domínio/ Conteúdo a aprender	Leitura e Escrita - Identificar o tema e o assunto do texto; - Formular ideias-chave com base num texto; - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. Bloco 1: À descoberta de si mesmo - Época festiva - Reconhecer a importância do natal.
Conhecimentos prévios	- Planificação e escrita de textos; - Reconhecimento de elementos do natal.
Conceitos expressos no mapa mental	- Identifica o tema e o assunto envolvente ao texto trabalhado; - Elabora ideias-chave.
Relação entre conceitos	- Os conteúdos estabelecidos para a aprendizagem do aluno foram atingidos, sendo transpostos através da representação gráfica. Porém, os mesmos foram apresentados de um modo muito sucinto, uma vez que refere três das personagens (Anastácio, Anjo e Pinheiro) e três ações que se salientam em toda a história apresentada. Apesar do pouco aprofundamento de conteúdos, estes eram coesos. - Em relação ao tipo de representação gráfica utilizada, o aluno recorreu à escrita utilizando novamente o caderno e do lápis de carvão, não procurando por diversificação de outros materiais.
Tipo de representação gráfica e material utilizado	Representação com recurso à escrita. - Caderno; - Lápis de carvão.

Apêndice Q - Grelha de análise do mapa mental “Um presente do céu” realizado em grupo.

Área	Português; Estudo do Meio.
Domínio/ Conteúdo a aprender	Oralidade - Referir informação essencial; - Alargamento do vocabulário Leitura e Escrita - Identificar o tema e o assunto do texto; - Formular ideias-chave com base num texto; - Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. Bloco 1: À descoberta de si mesmo - Época festiva - Reconhecer a importância do natal.
Conhecimentos prévios	- Planificação e escrita de textos; - Reconhecimento de elementos do natal.
Conceitos expressos no mapa mental	- Identificação do tema e assunto do texto; - Elaboração de ideias-chave em grande grupo; - Reconhecimento do espírito natalício (entreeajuda, partilha e amor ao próximo.)
Relação entre conceitos	- A realização do mapa mental em grande grupo possibilitou que todos os conteúdos estipulados desde o início fossem transmitidos através da expressão gráfica, uma vez que o debate de ideias em conjunto proporcionou o confronto de ideias distintas originou o aparecimento de dúvidas existentes durante a realização do mapa mental individual. - A representação do mapa no quadro de ardósia facilitou todo o debate, sendo este o local mais visível a todos os intervenientes.
Tipo de representação gráfica e material utilizado	Representação com recurso à escrita. - Giz; - Quadro de ardósia.

Anexos

Anexo A - Testes do Pensamento Criativo de Torrance

Mostra a Tua Imaginação Através de Desenhos

Teste de Pensamento Criativo de Torrance

Expressão Figurativa, Forma A

(Versão experimental, 1994)

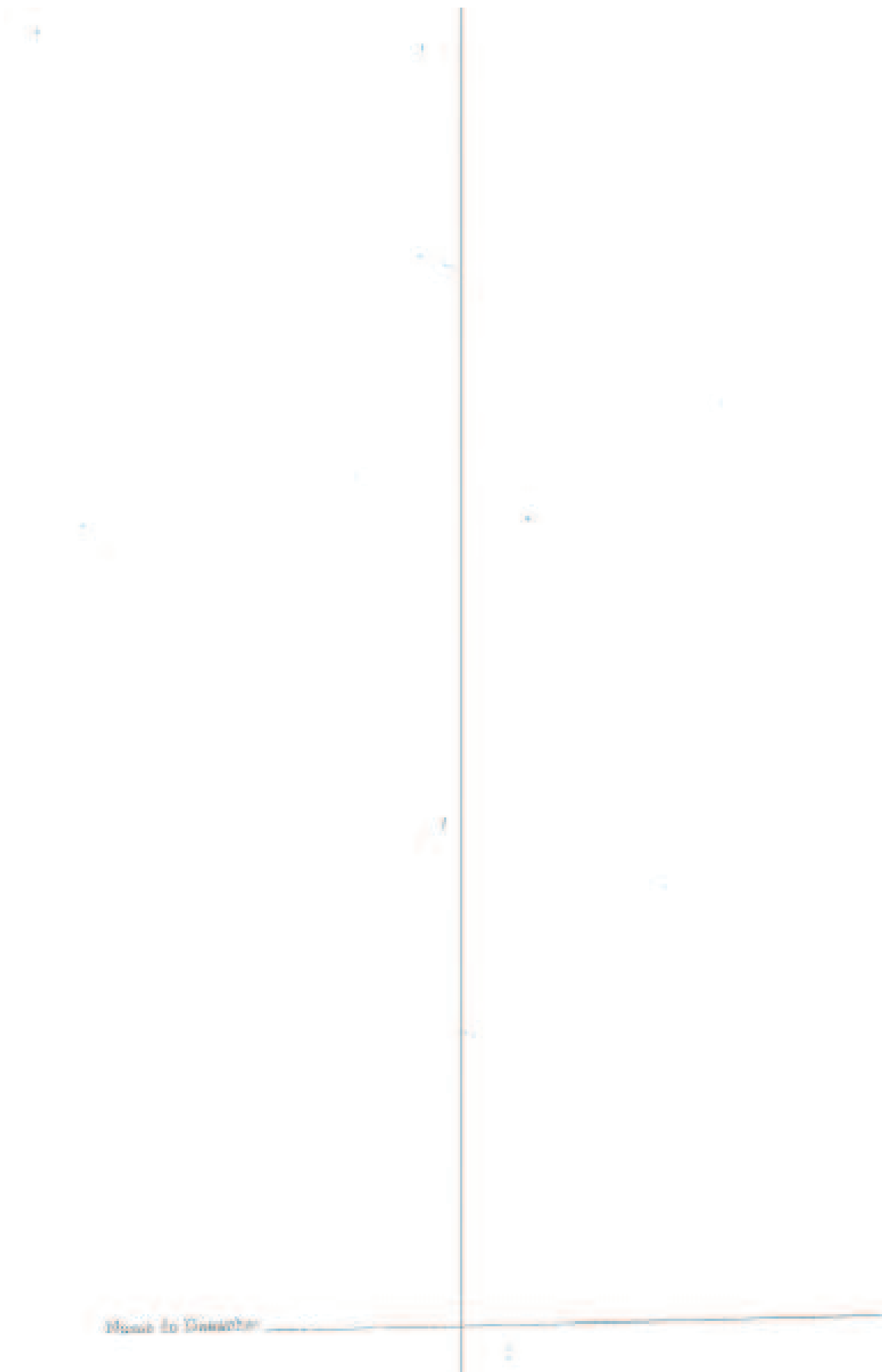
Nome: _____ Sexo: _____ Grau: M/F
Data de avaliação: ____/____/____ Data de Nascimento: ____/____/____
Escola: _____
Ano de Escolaridade: _____ Turma: _____
Local: escola/parque



Jogo 1

Vamos fazer um desenho

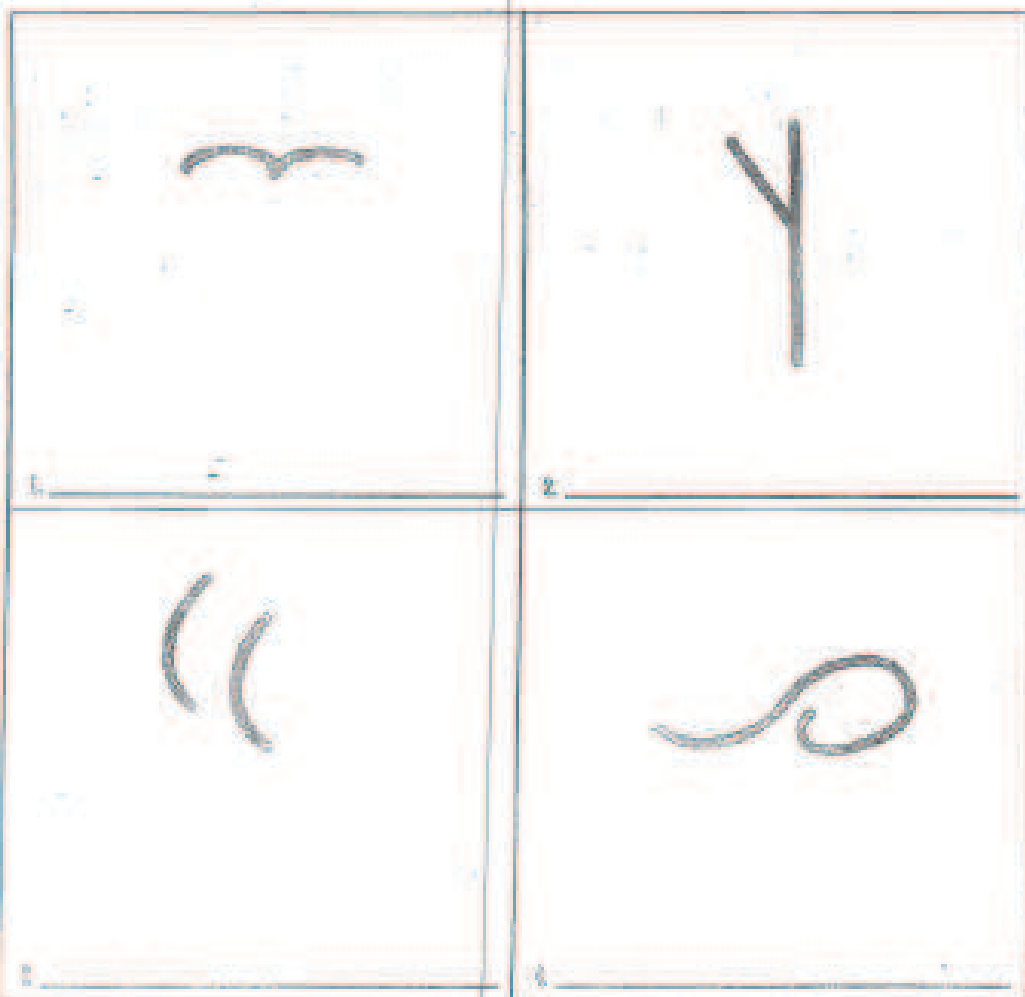
Olha com atenção para o pedaço de papel verde que está nesta folha. Com ele podemos fazer um desenho bonito. Pensa naquilo que tens vontade de desenhavar. Concerteza que vais ter uma boa ideia! Olha. Podemos descolar este pedaço de papel e retirar a folha auto-colante que tem atrás. Desta forma, podes colar o papel verde na página seguinte (à tua direita), onde vais fazer o teu desenho. Vamos lá, cola o teu pedaço de papel. Faz-lhe bastante força em cima. Agora, com o teu lápis, vais acrescentar tudo aquilo que quiseres de forma a fazeres um desenho bonito. Tanta desenhavar qualquer coisa que outro menino ou menina não pensaria fazer. Acrescenta-lhe muitas ideias para construir uma história. No final vais dar um nome ao teu desenho, que explique bem as tuas ideias e a tua história.

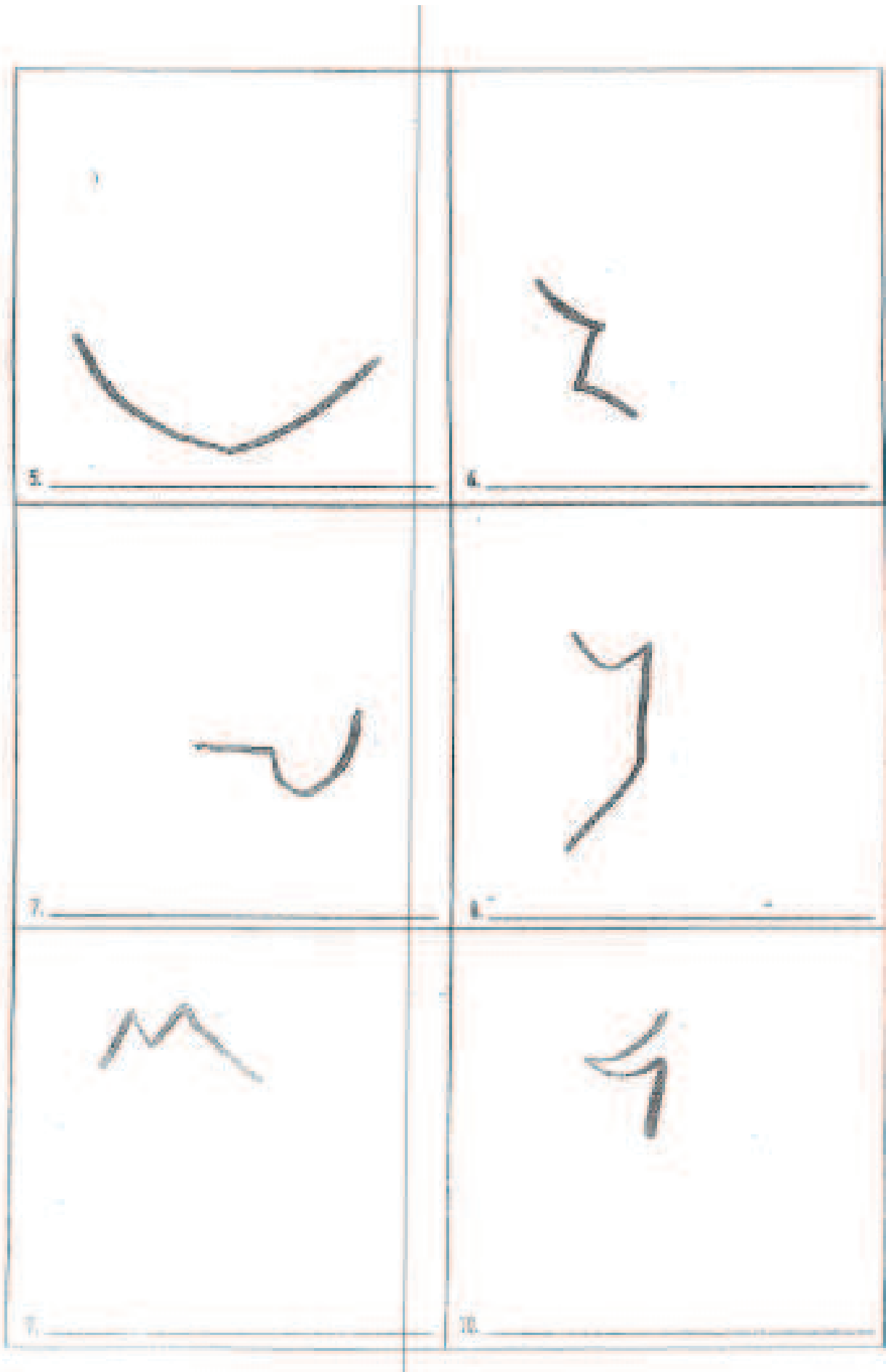


Jogo 2

Vamos acabar um desenho

Olhando para os quadrados desta folha e da seguinte, vê as conexões a fazer desenhos, mas não os terminamos. És tu que os vais acabar. Podes fazer tudo o que quiseres: objectos, gravuras, etc. De seguida, podes acrescentar várias coisas de modo a fazer um desenho bonito e com o qual possas contar uma história. Debaixo de cada quadrado deves escrever o nome do desenho que fizeste. Mais uma vez, tenta encontrar ideias que nenhum outro menino ou menina tenha pensado.

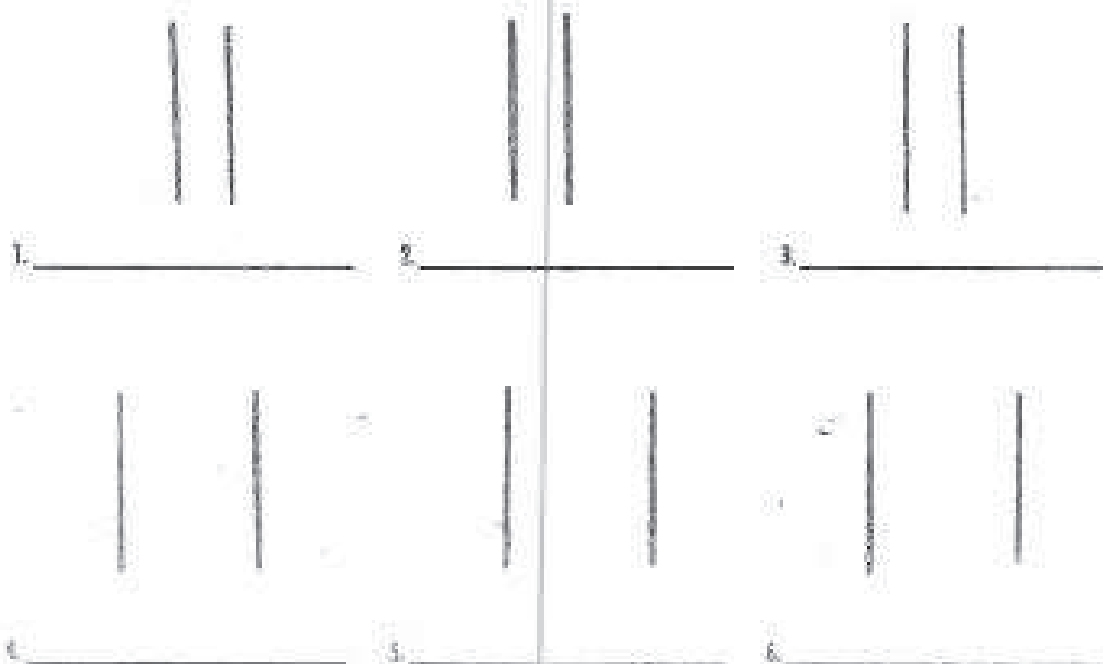


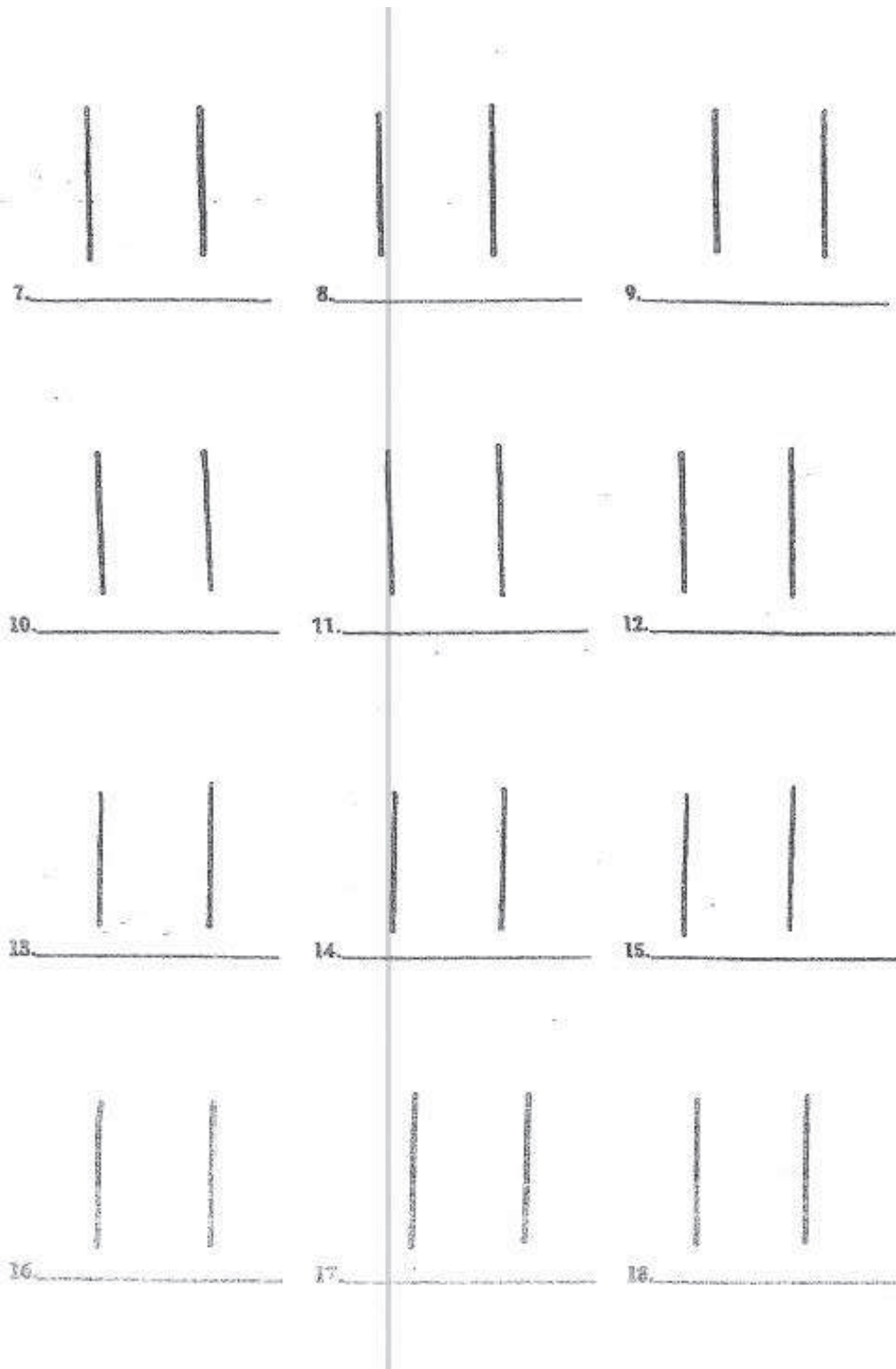


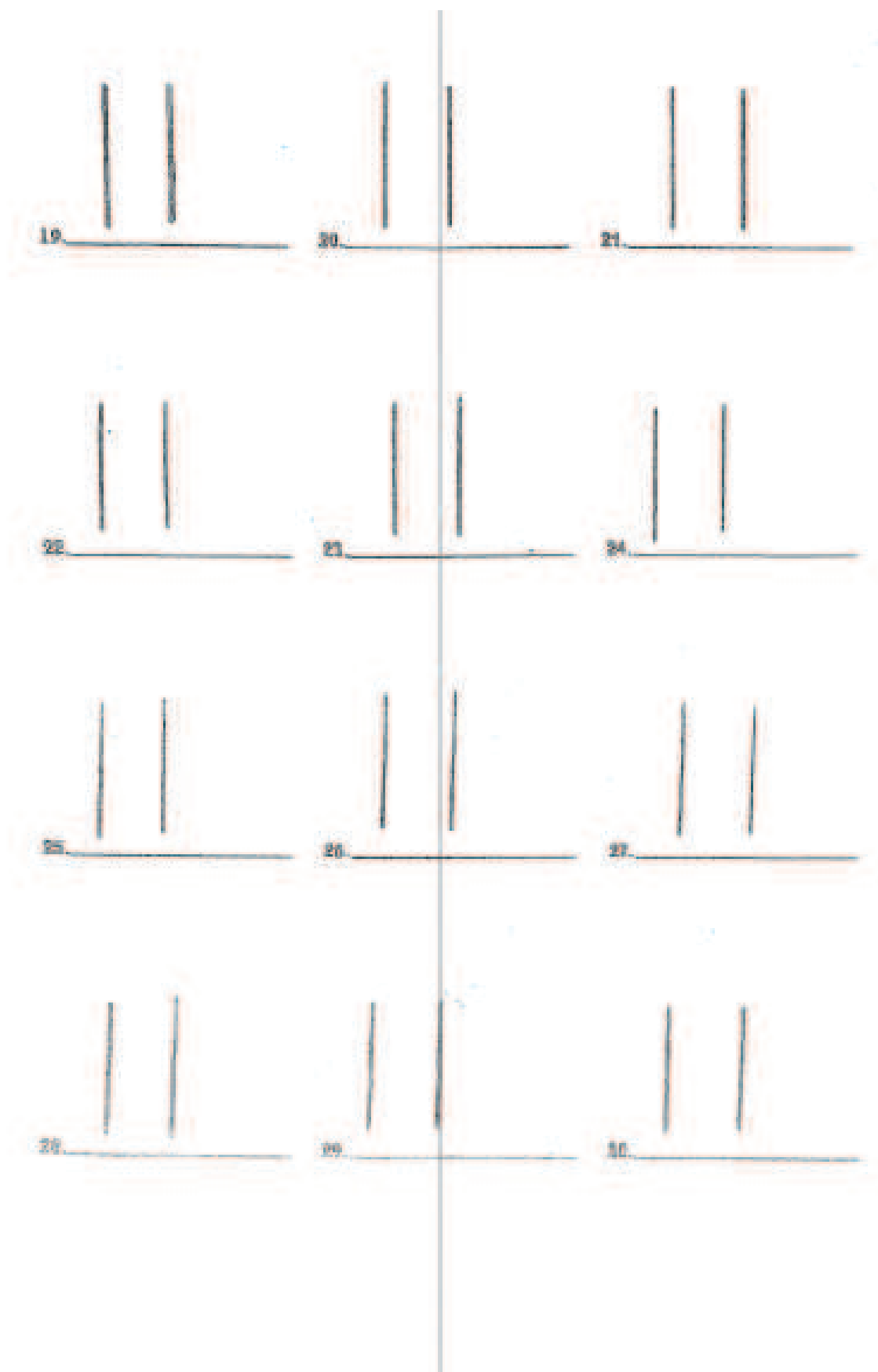
Jogo 3

Vamos fazer desenhos a partir de dois traços

Agora, vamos ver quantos desenhos diferentes consegues fazer a partir de dois traços. Com o teu lápis podes acrescentar aquilo que tu quiseres a esses dois traços: em cima, dentro, ou fora deles. Faz como tu quiseres. O importante é que os dois traços continuem a ser a parte mais importante do desenho. Tenta fazer desenhos bonitos que contem, cada um deles, uma história. Presta atenção para que os teus desenhos não sejam todos iguais. Como nos jogos anteriores, vais dar um nome a cada desenho.







**Anexo B - História “Vamos à serra”, elaborada pelo pai
de uma das crianças.**

“Vamos á serra”

Hoje é um dia especial!

O Diogo acordou cedo! Está muito contente!

Os pais vão levá-lo à Serra da Estrela para ver a neve.

-A neve é muito fria, temos de vestir roupa muito quentinha- diz a mãe ao Diogo.

-Estou pronto para ir brincar na neve Papás!- Exclama o Diogo contente.

A viagem para a serra é longa, e parece não chegar ao fim. O Diogo está ansioso para andar de Bob e brincar na neve.

-Chegámos à serra! Tanta Neve!- grita o Diogo e entusiasmado pula de alegria.- Vamos andar de bob! Que divertido é escorregar na neve e atirar bolas aos outros meninos!

O Diogo diverte-se a brincar na neve. Atira bolas aos pais e corre para fugir das bolas que os pais mandam para ele.

-Vamos fazer um boneco de neve pede o Diogo aos pais.

-Que lindo boneco de neve.

Chegou a hora de ir embora, mas o Diogo quer muito fazer ski.

-Olá!- diz o urso Paddington- vem, vamos fazer ski.

-Que divertido!- exclama o Diogo enquanto segue o urso.

Depois de muito tempo, o Diogo e os pais voltaram à serra da Estrela, mas o Diogo ficou muito triste, pois já não encontrou neve, apenas o seu amigo Paddington.

- A neve desapareceu? – perguntou o Diogo.

- Sim. Agora já estamos na primavera. A neve desapareceu e deu lugar às árvores e flores floridas. – respondeu o urso.

Anexo C - Texto narrativo adaptado “A História da Pequena Estrela”, de Rosário Alçada Araújo

A história da Pequena Estrela

Era uma vez uma estrela pequena que estava sempre triste. A Pequena Estrela – era assim que lhe chamavam – costumava olhar para as outras estrelas e pensar como elas eram grandes, como eram brilhantes e como eram bonitas.

Quando havia uma festa no céu, quatro vezes por ano, as estrelas juntavam-se para dançar a noite inteira, mas a Pequena Estrela escondia-se sempre na luz do luar e ficava lá, admirando as outras estrelas e observando como elas eram magníficas, como dançavam bem e como saltavam com magia. (...)

“Aqui ninguém precisa de mim”, dizia a Pequena Estrela para si mesma. E um dia, logo a seguir ao nascer do sol, resolveu fugir e descer até à Terra, para ver se aí podia ter uma vida mais bonita e alegre. Tomou balanço, começou a andar à roda sobre si mesma e rodopiou até ir parar ao chão.

Quando se levantou, viu um grande lago na sua frente. O lago tinha muitas cores azuis, umas mais escuras, outras mais claras. (...) “Nunca pensei que a água pudesse ter tanta beleza!”, disse para consigo. (...)

Durante todo o dia, a Pequena Estrela caminhou e observou. (...) À sua volta via muito verde e tudo era calmo e silencioso.

Quando o dia estava a chegar ao fim, a Pequena Estrela começou a ficar preocupada. Agora ia brilhar e alguém podia vê-la. Que fariam as pessoas quando a vissem? “Uma estrela na Terra!!! Socorro!! Socorro!!”, imaginava a estrela, “Venham ver! Será uma estrela?! Não pode ser! Será uma lâmpada muito forte?”. (...)

A noite caiu finalmente. “A partir de agora preciso de ter muito cuidado”, disse para si mesma. Mas mal acabou de dizê-lo, uma enorme árvore saiu do sítio onde estava e foi ter com ela.

- Olá, como te chamas? – perguntou a Árvore.

- Eu ... eu... sou a Pequena Estrela...

- Não tenhas medo! Que fazes tu no Lugar dos grandes corações?

- No lugar de quem?!!

- Ah, vejo que ainda não sabes. Então a primeira coisa que devo dizer-te é que és bem-vinda ao Lugar dos Grandes Corações!!

- E ... e o que é o Lugar dos Grandes corações?

- É o lugar para onde vem quem anda à procura de algo que ainda não sabe o que é.

Que coisa mais complicada! A Pequena Estrela não conseguia imaginar maior perda de tempo do que andar à procura de algo que não se sabe o que é. (...)

- E por que se chama a este lugar o Lugar dos Grande Corações?

- Ora, que pergunta!!! – disse a Árvore, sem muita paciência. – Porque quem vem aqui parar, seja por que razão for, é porque tem um coração muito grande e uma missão.

A Pequena Estrela estava de novo confusa: primeiro porque não sabia que tinha um grande coração e depois porque também não sabia o que queria dizer a palavra *missão*. Começou então a contar à Árvore porque é que tinha vindo do céu e como achava que as outras estrelas eram melhores do que ela, tendo sempre vergonha de aparecer nas festas e de participar nas conversas.

- Mas o que acabas de me contar não significa que tu sejas pior do que as outras estrelas. Apenas significa que és especial e que, por agora, aquele não é o teu lugar. (...)

- E...já agora...o que significa *missão*?

- Para o dicionário, que é um livro importante feito por pessoas que estudaram muito, *missão* significa tarefa, aquilo que tem de ser feito. Mas eu prefiro dizer-te que *missão* é a coisa mais bonita que tu podes fazer neste mundo.

- E como hei-de descobrir qual a coisa mais bonita que posso fazer neste mundo? – perguntou a Pequena Estrela, um pouco impaciente.

- Calma. Para começar, já estás no lugar certo. Eu sou a Árvore da Sabedoria e estou aqui para te ajudar. (...) A tua primeira viagem será ao lago, perto daqui. Mergulharás nas suas águas, onde novas maravilhas estão à tua espera. Toma – continuou a Árvore da Sabedoria, enquanto arrancava de si mesma um bocado pequeno do seu tronco. – Aqui tens o mapa com o caminho que deves seguir até ao lago.

A pequena Estrela, segurando no bocado pequeno de tronco, esperou pelo nascer do Sol e pôs-se a caminho.

2ª parte

Não foi difícil chegar ao lago. Depois de algumas horas, a Pequena Estrela vislumbrou um lago muito grande, tão grande que não era possível ver onde acabava. Olhou então para o bocado pequeno de tronco e leu: *“Mergulhar sem medo”*. E tomando balanço, atirou-se para o lago com muita força, mergulhando até aos seus lugares mais profundos. (...) *“Um verdadeiro mundo! E que diferente do meu mundo!”* pensou.

(...)

O que a Pequena Estrela não reparou foi que, ao chegar ao fundo do lago, uma luz que antes não existia naquele lugar ia iluminando todo o caminho por onde ela passava. De imediato, o Peixe-Rei-dos-Peixes foi ao seu encontro:

- Bem-vinda, estrela brilhante! Há quanto tempo esperávamos por ti!! Eu sou o Peixe-Rei-dos-Peixes.

- Olá, eu sou a Pequena Estrela. Quem me mandou vir até aqui foi a Árvore da Sabedoria.

O Peixe-Rei-dos-Peixes contou-lhe então o que se andava a passar no fundo do lago:

- Há muitos, muitos anos, ainda o avô do meu avô reinava neste lago, a luz do Sol deixou de ser suficiente para nos iluminar. (...) Hoje tu chegaste e a Comunidade do Fundo do Lago pôde finalmente ter luz.

(...)

Para comemorar, o Peixe-Rei-dos-Peixes mandou fazer uma festa em honra da Pequena Estrela e foi a festa mais bonita que algum dia imaginara poder ter. (...) Com muita alegria e vontade cantou, bailou e conversou toda a noite, como se estivesse entre amigos de há muito tempo.

Antes de partir, a Pequena Estrela ofereceu ao Peixe-Rei-dos-Peixes um raio de brilho:

- Eu tenho milhares! Não me fará falta!

- Obrigado, Pequena Estrela!!! – disse o Peixe-Rei-dos-Peixes – A comunidade do Fundo do Lago nunca esquecerá a luz e a alegria que nos devolveste.

(...)

De novo se encontrou a Pequena Estrela com a Árvore da Sabedoria.

- Onde irei eu desta vez?

(...)

Passado um tempo, a Árvore da Sabedoria arrancou então outro bocado pequeno de tronco, que desta feita a enviava para a Ilha Escondida.

A Ilha Escondida – a ilha mais misteriosa do mundo – não era fácil de encontrar. Não fazia parte de nenhum arquipélago, nunca fora vista por ninguém e eram muito poucos aqueles que desconfiavam da sua existência. Só mesmo uma estrela, com o seu brilho cintilante, a podia encontrar. E ainda assim, diga-se que a Pequena Estrela levou algum tempo até chegar à Ilha Escondida. Caminhou durante três dias, desde o nascer ao pôr do Sol.

(...)

A Pequena Estrela não sabia o que ia encontrar. Mas o bocado pequeno de tronco não deixava dúvidas: *“Quando terminares a travessia do mar, avança sem medo”*. E lá seguiu em frente. Não se pode dizer que o tenha feito sem medo. Mas, pelo menos, não desistiu.

A Ilha Escondida era um sítio diferente de qualquer outro. Tinha muitos, muitos eucaliptos. Mas o que chamou a atenção foi que destas árvores nasciam cadernos de todas as cores e feitios. E, por entre os pequenos espaços deixados entre os eucaliptos, homens e mulheres muito altos caminhavam numa azáfama indescritível. Eram gigantes!

Os homens e as mulheres levavam consigo uma caneta na mão e, muito apressados, escreviam nos cadernos, trocando entre si várias informações. Trocavam tanta informação entre si que não tinham tempo para mais nada e, nunca imaginavam que havia outros mundos para além deste.

“Vou ter que avisá-los de que existem mais mundos do que este! (...) Até seria bom que me vissem, para aprenderem que eu existo e que existem coisas que eles não conhecem.”

(...)

Depois de muito esperar, a Pequena Estrela viu que nunca iria ser vista e teve uma ideia. Começou a escrever em todos os cadernos e blocos a seguinte frase: *“Há mais mundos do que este”*. Mas os habitantes da ilha estavam tão ocupados que nem repararam na mensagem da Pequena Estrela. *“Não vou ficar aqui a vida inteira, à espera que a minha mensagem seja recebida”*, pensou a Pequena Estrela e foi-se embora.

3ª parte

- Tanto trabalho para nada!! Caminhei durante dias (...) escrevi, escrevi e escrevi e ... nada! – desabafou a Pequena Estrela quando regressou ao Lugar dos Grandes Corações.

(...)

- Tu não sabes se algum dia os habitantes da Ilha Escondida vão ler a tua mensagem. Se calhar já a leram... ou irão lê-la daqui a um ano ... ou... não sei. Muitas vezes não conhecemos o resultado das nossas ações. (...) Mas não esqueças a tua *missão*! Tu deixaste a tua mensagem na Ilha Escondida. Agora já não depende de ti.

- E agora? Para onde vou a seguir? – perguntou a Pequena Estrela.

- Agora descansa. Precisas de oferecer uma prenda a ti mesma. Senão não conseguirás continuar. (...) Só aqueles que dão prendas a si próprios podem cumprir a sua missão.

Mais uma vez, a Árvore da Sabedoria tinha razão.

(...)

Numa manhã de céu aberto, quando achou que já descansara o suficiente, a Pequena Estrela foi procurar a Árvore da Sabedoria. Mas não a encontrou. Procurou por todo o lado, mas nada, até que um esquilo foi até ao seu encontro.

- Trago uma coisa para ti, que a Árvore da Sabedoria enviou. – E dizendo isto, o esquilo entregou à Pequena Estrela uma folha de árvore.

A folha era larga e não era verde. De um lado tinha a marca da pegada de um elefante e do outro uma mensagem “*O elefante não esquece os passos que dá*”.

A Pequena Estrela começou a pensar nos passos que dera desde que deixou o céu. Recordou o primeiro passeio pelo Lugar dos Grandes Corações, lembrou-se do medo que sentiu quando caiu a noite e do seu encontro com a Árvore da Sabedoria, que lhe falou da palavra *missão*.

Depois recordou a luz que levou à Comunidade do Fundo do Lago e a alegria que deu ao Peixe-Rei-dos-Peixes. Pensou também na Ilha Escondida e nas pessoas que lá viu e na tristeza que sentiu quando viu que ninguém lera a mensagem que escreveu.

Por último, recordou como foi bom oferecer a si mesma uma prenda “*Só aqueles que dão prendas a si próprios podem cumprir a sua missão*”.

Estes pensamentos acompanharam-na durante toda a noite. Quando o Sol nasceu, a Pequena Estrela compreendeu que vivera a maior aventura e também a maior lição da sua vida.

E, tomando balanço, deu um salto gigante a caminho do céu, que era afinal o lugar a que pertencia.

**Anexo D - Texto narrativo “Um presente do céu”, de
Isabel Lamas e Catarina Cardoso**

“Um presente do céu”

O Anastácio ia morrendo de aflição quando pelo começo do dia se dirigiu ao pinhal com um enorme machado. Estava decidido a cortar uns tantos pinheiros que venderia no dia seguinte, numa das ruas mais movimentadas da cidade. Até já tinha deitado contas à vida e com o dinheiro que apurasse na venda, comprava uma roupa nova, pois a que tinha já estava mesmo a precisar da reforma.

-Olha lá, ó Anastácio, será possível ouvires o que tenho para te dizer? Não te aflijas, homem! Quero apenas contar-te uma história, mas se continuas a tremer como varas verdes e com suor a correr em bica, não conseguimos falar.

- Tenho de me sentar no chão, pois não ganhei para o susto. Vivo há 50 anos e é a primeira vez que ouço um pinheiro falar. Como é isto possível, Santo Deus!?! Será que sonho?

-Calma, Anastácio! Não estás nada a sonhar. Pelo contrário, estás bem acordado! Ouve a minha história e depois então, se tiveres coragem, corta-me, mata-me e vai-me vender para que fique alguns dias carregado de enfeites e parta por fim num carro do lixo sabe-se lá para onde.

-Mas Pinheirinho, eu... eu...

O Anastácio estava assustadíssimo e com o pânico as palavras nem lhe saíam.

-Ouve-me, por favor. Acalma-te e ouve-me.

E o Pinheirinho então contou, timentim por timentim, como tinha nascido, como tinha sido a sua vida crescendo pouquinho, dia-a-dia, no meio dos amigos.

-Que bom é viver, Anastácio! Ver o Sol nascer cada madrugada, sentir nos meus ramos os raios fortes e quentes e, por fim, despedir-me dele ao fim do dia, quando transforma as suas cores em pinturas mágicas de reflexos sem fim!

Como é bom conversar com a Lua pratas, enquanto todos dormem!

Como sou feliz quando o vento me faz dançar, quando a chuva lava o céu e me mata a sede!

Como sou feliz quando a trovoada barulhenta se entorna pelo espaço além!

Como sou feliz quando os flocos de neve se penduram em mim e brincam, brincam, brincam...

Eu adoro viver, Anastácio! Eu quero crescer muito e um dia, lá do alto, ver a cidade de longe, escutar as canções do rio que se espreguiça entre campos, ora coloridos com papoilas, ora enfeitados com o verde da vegetação ou ainda cobertos da luz dourada dos trigais.

Deixa-me viver, Anastácio!

Não me separe dos amigos, com quem partilho os meus dias! Não me separe da minha mãe, dos meus irmãos! Sou novo e quero viver, Anastácio!

Serei feliz quando as pessoas aproveitarem a minha sombra para descansar, quando as agulhas que vão caindo servirem para aquecer os que têm frio, quando as pinhas enfeitarem os meus ramos.

E um dia mais tarde, quando for velho, alguém me há-de levar e aí sim, serei aproveitado para fazer o berço do bebé, a cadeira do escritor, o chão de uma casa de noivos...

Mas agora, Anastácio, agora não me tires a vida, por favor!

-Desculpa, Pinheirinho, eu só queria ganhar dinheiro para comprar uma roupa nova!

-Ouve, Anastácio! Sabes que há pinheiros artificiais que podem bem servir para que as pessoas façam a sua Árvore de Natal.

-Mas Pinheirinho, eu só queria ganhar dinheiro para comprar roupa nova! Como vês esta está velha, quase rota! Mas vou-te deixar viver, claro que vou! A ti e aos teus amigos! Podes estar descansado. E agora, adeus, Pinheirinho.

E pegando no machado, o Anastácio voltou para casa, debaixo da chuva intensa que começara a cair.

-Que estranha aventura! Se a contasse, certamente ninguém ao acreditar! Por isso, vou guardar segredo- disse de si para si o nosso amigo Anastácio.

Poucos dias depois, nas ruas da cidade, havia decorações coloridas e cintilantes.

Em muitas casas, as árvores de Natal brilhavam enfeitados com bolas e anjos de caracóis louros e olhos cor de água dos lagos.

Mas o mais surpreendente estava para chegar.

É que na noite de Natal, enquanto o Anastácio dormia, veio um Anjinho do céu e pôs uma roupa novinha em folha junto da sua, já velha e quase rota.

Agora calculem a alegria e o espanto do Anastácio, quando no dia 25 de dezembro acordou, pela manhã!

In, Isabel Lamas e Catarina Cardoso, *Tudo sobre o Natal*, Impala