

“POSSO FAZER UM DESENHO?” (MG): A
IMPORTÂNCIA DO DESENHO NO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM IDADE
PRÉ-ESCOLAR

Tatiana Sofia Ferreira Penedo

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2023-2024



“POSSO FAZER UM DESENHO?” (MG): A
IMPORTÂNCIA DO DESENHO NO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA EM IDADE
PRÉ-ESCOLAR

Tatiana Sofia Ferreira Penedo

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Prof.^ª Doutora Carina Rodrigues

Júri

Presidente: Prof. Doutor Abel Arez
Arguente: Prof.^ª Doutora Ana Sousa
Orientadora: Prof.^ª Doutora Carina Rodrigues

2023-2024

| | ' | | ' |

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

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

(Antoine de Saint-Exupéry)

AGRADECIMENTOS

Ao longo de todo o meu percurso acadêmico tive o prazer de estar acompanhada de pessoas que me fizeram crescer enquanto pessoa e, dessa forma, gostaria de lhes agradecer, do fundo do coração, por tudo o que me proporcionaram.

Assim, quero agradecer...

... aos **meus pais**, por me incentivarem a continuar a lutar pelo meu sonho, por estarem nos dias em que a ansiedade não me deixava prosseguir e terem, mesmo assim, palavras positivas para me darem.

... à **minha querida avó Bé**, por me lembrar que consigo ultrapassar todas as adversidades que vão aparecendo do meu caminho e pelas palavras que me foi dando ao longo de toda a minha vida.

... ao **meu querido avô Zé**, muito obrigada pela força “invisível” que me dá diariamente. Ainda que não estejas presente fisicamente, estiveste em todos os momentos importantes. Espero que estejas orgulhoso do meu percurso acadêmico e pessoal.

... aos **meus queridos avós Matilde e Mário**, que, mesmo tendo estado pouco tempo na minha vida ou até mesmo não ter tido o prazer de conhecer, me deram força necessária para poder continuar o meu sonho. Espero que, também, estejam orgulhosos.

... à **minha irmã**, que apesar de andarmos sempre às “turras”, esteve lá para mim quando mais precisei, até para me ajudar a preparar atividades para os estágios.

... aos **meus tios, primos e padrinhos**, que me apoiaram nesta aventura, através das palavras de incentivo e confiança.

... à **Mariana**, por estar comigo desde o primeiro dia do Mestrado e por ter sido a amiga que necessitava nestes dois últimos anos. Obrigada pelo companheirismo, pela entreatuda e pelas palavras de incentivo naqueles momentos de frustração.

... ao **Didi**, que contagiava sempre a sua animação e por se ter tornado um amigo que aceita sempre tudo com uma leveza e tranquilidade.

... à **Marta**, que foi uma amizade improvável, mas que em pouco tempo se tornou uma amiga. Obrigada por ter tido o privilégio de poder partilhar o último estágio contigo.

... à **Catarina**, por me ter acompanhado ao longo do Mestrado e por se ter tornado uma amiga com quem posso partilhar os meus medos e anseios, como também as alegrias e conquistas.

... à **Educadora Sandra**, com quem tive o privilégio de aprender mais sobre o *mundo* que é a creche e que me ajudou a crescer a nível profissional. Obrigada por me ter acolhido tão bem, deixando-me fazer parte da equipa e dando-me a inteira confiança para agir nos vários momentos.

... às **auxiliares de ação educativa Carla e Dóris**, por me deixarem, também, fazer parte da equipa, mas principalmente por alegrarem os meus dias na Sala 2.

... às **crianças da Sala 2**, que, sendo a minha motivação diária, me ajudaram a crescer como futura educadora de infância e, de certo modo, fizeram-me gostar mais desta tão importante valência.

... à **Educadora Marta**, por todos os ensinamentos, partilhas e conversas feitas ao longo das semanas da PPS II. Obrigada por me teres acolhido e me teres deixado à vontade para que a sala fosse também um pouco minha e, principalmente, pela amizade que fomos construindo.

... à **auxiliar de ação educativa Jéssica**, por ser a animação em pessoa. Obrigada por toda a ajuda e apoio que me foste dando ao longo das semanas da PPS II e claro, por me animares sem te aperceberes que o estavas a fazer.

... às **crianças da Sala Laranja**, por todo o carinho que senti ao longo do estágio e por me terem acolhido de forma tão calorosa, fazendo-me sempre sentir parte da equipa educativa. Foram sempre uns amores.

... à orientadora **Carina Rodrigues**, por todo o apoio dado ao longo de toda esta etapa, sobretudo quando o meu percurso parecia complicado. Obrigada por ter acreditado em mim, pelo incentivo e por todas as aprendizagens que fui “absorvendo”.

... a **todas pessoas** que, de alguma forma, estiveram presentes durante toda esta minha caminhada.

... e, por fim, a **mim própria**, por nunca ter desistido do meu sonho em ser educadora de infância, mesmo que tivesse vontade de o fazer e por ter ultrapassado todas as adversidades que foram surgindo no caminho.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, integrado no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, resultando numa análise e reflexão, sistemática e fundamentada, das experiências e aprendizagens realizadas ao longo da minha intervenção contextualizada na valência de Jardim de Infância. A referida PPS II decorreu num estabelecimento da rede privada, junto de um grupo de vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, durante quinze semanas. Neste documento será, ainda, apresentada uma investigação sobre a importância do desenho infantil no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, tendo como principais objetivos: (i) Compreender a importância do desenho infantil para o desenvolvimento da criança; (ii) Conhecer as conceções de educadores de infância sobre a importância do desenho infantil; (iii) Conhecer as intenções e motivações das crianças ao desenhar; e (iv) Perceber a importância dada ao desenho pelas famílias. Metodologicamente, a investigação centra-se numa investigação de natureza mista, assente num estudo de caso que teve por base diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como: a observação participante, duas entrevistas semiestruturadas a ambas as educadoras de infância a exercer na valência de pré-escolar e a dez crianças do grupo que acompanhei durante a PPS II, respetivamente, e, ainda, um inquérito por questionário às famílias dessas mesmas crianças. Para além destes instrumentos, consideraram-se também os desenhos elaborados por cada criança contemplada no estudo, ao longo de duas semanas. Os dados recolhidos e, posteriormente, analisados e interpretados a partir da sua análise de conteúdo/categorial e subsequente triangulação, evidenciam, genérica e respetivamente, as conceções das educadoras e das famílias a respeito da importância do desenho, bem como as motivações e os interesses das crianças quando desenhavam. Os resultados desta investigação, potenciando o esclarecimento de fundamentos em torno da problemática geral, contribuíram, ainda, para o meu crescimento profissional e pessoal, bem como para sensibilizar outros educadores para o papel e a importância que o desenho da criança em idade pré-escolar desempenha no seu desenvolvimento.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Desenho infantil; Desenvolvimento infantil; Prática Profissional Supervisionada.

ABSTRACT

This report comes as part of the Supervised Professional Practice II curricular unit, which is part of the study plan for the Master's Degree in Pre-School Education at the Lisbon School of Education. It is a systematic and well-founded analysis and reflection of the experiences and lessons learnt during my contextualised intervention in the Kindergarten setting. This PPS II took place in a private school, with a group of twenty-one children aged between three and five, over the course of fifteen weeks. This document will also present an investigation into the importance of children's drawings in the development of pre-school children, with the following main objectives: (i) To understand the importance of children's drawings for children's development; (ii) To understand the conceptions of nursery school teachers about the importance of children's drawings; (iii) To understand the children's intentions and motivations when drawing; and (iv) To understand the importance given to drawing by families. Methodologically, the research is centred on a mixed method case study based on different data collection techniques and instruments, such as: participant observation, two semi-structured interviews with both pre-school teachers and ten children from the group I accompanied during PPS II, respectively, and a questionnaire survey of the families of these children. In addition to these instruments, the drawings drawn by each child included in the study over the course of two weeks were also taken into account. The data collected, which was then analysed and interpreted using content/category analysis and subsequent triangulation, shows, generically and respectively, the teachers' and families' conceptions of the importance of drawing, as well as the children's motivations and interests when they draw. The results of this research, by clarifying the fundamentals around the general problem, have also contributed to my professional and personal growth, as well as raising awareness among other educators of the role and importance that drawing plays in the development of pre-school children.

Keywords: Preschool education; Child drawing; Child development; Supervised professional practice.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	4
1.1. <i>O que está à minha volta?</i> – O Meio Envolvente	5
1.2. <i>Conhecendo a Organização Socioeducativa</i>	5
1.3. <i>Os adultos da Organização Educativa</i> – A Equipa Educativa.....	7
1.4. <i>Onde a magia acontece</i> – O Ambiente Educativo	9
1.5. <i>Os pequenos artistas da sala</i>	13
1.6. <i>Olá, Famílias!</i>	17
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	20
2.1. Intenções para a ação.....	21
2.1.1. ... com as crianças	21
2.1.2. ... com as famílias	24
2.1.3. ... com a equipa	25
2.2. Processo de intervenção da PPS em JI	26
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	30
3.1. Identificação e fundamentação da problemática	31
3.2. Revisão da literatura	32
3.2.1. O desenho infantil e a sua importância no desenvolvimento da criança	32
3.2.2. Evolução do desenho infantil.....	36
3.2.3. O papel do Educador de Infância.....	43
3.3. Desenho ético e metodológico.....	45
3.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	48
3.4.1. Importância do desenho infantil para o desenvolvimento da criança	49
3.4.2. Conceções das educadoras de infância sobre a importância do desenho infantil	51
3.4.3. Intenções e motivações das crianças ao desenhar.....	53
3.4.4. Importância dada pelas famílias ao desenho.....	58
3.5. Síntese dos resultados.....	60
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68

REFERÊNCIAS.....	71
ANEXOS	79
ANEXO A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II	80
ANEXO B. Planta da sala.....	81
ANEXO C. Instrumentos de Pilotagem	83
ANEXO D. Dia-tipo do grupo de crianças da Sala Laranja	85
ANEXO E. Caracterização do grupo de crianças	87
ANEXO F. Caracterização das Famílias.....	89
ANEXO G. Carta de Apresentação.....	91
ANEXO H. Roteiro Ético	93
ANEXO I. Consentimento Informado para Registo Fotográfico	100
ANEXO J. Consentimento Informado para participar na Investigação.....	102
ANEXO K. Consentimento Informado para a elaboração do Portfólio da criança	104
ANEXO L. Guião de Entrevistas – Educadoras	106
ANEXO M. Transcrição das Entrevistas – Educadoras	110
ANEXO N. Árvore Categorial – Educadoras	135
ANEXO O. Guião de Entrevistas – Crianças	148
ANEXO P. Transcrição de Entrevistas – Crianças	150
ANEXO Q. Árvore Categorial – Crianças.....	161
ANEXO R. Inquérito por questionário realizado às famílias	167
ANEXO S. Respostas das famílias ao inquérito por questionário.....	172
ANEXO T. Árvore Categorial - Famílias	176

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Quadro-síntese.....	48
Tabela 2. Árvore categorial relativa às conceções das duas educadoras de infância face ao desenho infantil.....	49
Tabela 3. Árvore categorial relativa às conceções das dez famílias face ao desenho infantil...50	
Tabela 4. Árvore categorial relativa à formação das duas educadoras de infância.....	51
Tabela 5. Árvore categorial relativa ao papel do educador no desenvolvimento do desenho. ...	51
Tabela 6. Árvore categorial relativa aos critérios de observação/avaliação dos desenhos das crianças.....	52
Tabela 7. Árvore categorial das entrevistas realizadas a dez crianças do grupo.....	53
Tabela 8. Árvore categorial relativa às características das crianças.	56
Tabela 9. Árvore categorial dos inquéritos por questionário realizados às Famílias.....	58

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Gráfico de barras da frequência de desenhos realizados pelas crianças.	55
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

JI	Jardim de Infância
NC	Notas de Campo
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OS	Organização Socioeducativa
PE	Projeto Educativo da Organização Socioeducativa
PPJI	Projeto Pedagógico de Jardim de Infância – Sala Laranja
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), integrada no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, tendo como objetivo ilustrar e fundamentar o trabalho desenvolvido durante a respetiva prática contextualizada. A PPS II decorreu entre o dia 2 de outubro 2023 e o dia 31 de janeiro de 2024, ao longo de quinze semanas, num contexto formal de Jardim de Infância, pertencente à rede privada (JI) e localizado no concelho de Lisboa, mais concretamente, junto de um grupo composto por vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

Desta prática emergiu uma investigação qualitativa baseada num estudo de caso, subordinado ao tema do desenho da criança em idade pré-escolar, para o qual se definiram os seguintes objetivos: i) Compreender a importância do desenho infantil no desenvolvimento da criança; ii) Conhecer as conceções de educadores de infância sobre a importância do desenho infantil; iii) Conhecer as intenções e motivações das crianças ao desenhar; iv) Perceber a importância atribuída ao desenho pelas famílias.

Desta forma, o relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos, a começar pela presente *introdução*.

No primeiro capítulo, *caracterização de uma ação educativa contextualizada*, procede-se à caracterização do meio, da equipa educativa, do grupo de crianças e das respetivas famílias e, por último, do ambiente educativo em que decorreu a PPS II.

O segundo capítulo, *análise reflexiva da intervenção em jardim de infância*, que diz respeito às intencionalidades delineadas para a minha ação pedagógica, nomeadamente, para com as crianças, famílias e equipa educativa, bem como à avaliação da sua concretização e ao processo de intervenção da PPS II.

No terceiro capítulo, *investigação em jardim de infância*, é contextualizada a temática escolhida, centrando-se na perceção do papel e da importância do desenho no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. Para além disso, neste capítulo, é apresentado o desenho ético e metodológico, seguindo-se a revisão de literatura sobre a temática em questão, que, posteriormente, sustentou a análise e discussão dos dados.

Metodologicamente, a presente investigação é considerada de natureza mista, com base no método de estudo de caso, tendo-se utilizado diferentes técnicas e instrumentos

de recolha de dados, tais como: a observação participante, direta e indireta; duas entrevistas semiestruturadas, realizadas, respetivamente, as ambas as educadoras a exercer na valência de pré-escolar e a dez crianças do grupo; um inquérito por questionário, às famílias dessas mesmas crianças, e, ainda, as produções gráficas/desenhos das crianças, recolhida/os ao longo de duas semanas, e analisada/os, de forma complementar e articulada, com as respostas obtidas pelos diferentes agentes contemplados no estudo.

O quarto capítulo, *construção da profissionalidade docente*, remete, por sua vez, para uma reflexão sobre o meu percurso, as aprendizagens adquiridas e dificuldades sentidas ao longo das PPS I e II. A partir desta mesma reflexão, foi-me possível verificar as influências pedagógicas que gostaria de colocar em prática no meu futuro enquanto educadora de infância.

Por último, nas *considerações finais*, oferece-se um balanço sobre a experiência prática e a concretização da presente investigação, destacando-se as suas principais conclusões, bem como as limitações percecionadas ao longo da sua condução, sugerindo, no seu alinhamento, outras possibilidades de investigação futura.

1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA
AÇÃO EDUCATIVA
CONTEXTUALIZADA

|| '' | | ''

1.1. *O que está à minha volta? – O Meio Envolverte*

O meio envolvente a uma instituição é um espaço físico e social que oferece inúmeras possibilidades para que se desenvolvam atividades fora da sala. Posto isto, a escola deve ser vista como um espaço vivo, um prolongamento natural da vida que cada criança vive no seio da sua família, aldeia e meio (Freinet, 1975) porque “o meio é, por si mesmo, um fator de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atrativo dos conhecimentos” (Roldão, 2004, citado por Pereira, 2019 p. 15).

A Organização Socioeducativa (OS) onde se desenvolveu a PPS II está localizada numa zona nobre do concelho de Lisboa, caracterizada pela sua população jovem e em idade ativa, bem como pelo comércio de rua – mercearias, padarias, papelarias, entre outros serviços – e uma grande superfície comercial. A OS está situada numa zona empresarial e habitacional, na qual “as áreas destinadas à habitação apresentam um forte dinamismo, sendo predominantemente ocupadas por população jovem e com elevado nível de instrução socioeconómica” (Projeto Educativo, 2023-2024, p. 8). O acesso à OS é bastante facilitado devido à sua localização geográfica, uma vez que dispõe de um estacionamento de grande capacidade, bem como está perto de duas paragens de autocarro, assim como de duas estações de comboios.

De forma a acompanhar o crescimento populacional do meio que envolve a OS, surgiram igualmente vários estabelecimentos de ensino públicos e privados, no qual se insere a OS, sendo beneficiada, por estar localizada num dos principais espaços verdes do Parque das Nações, caracterizado como “um espaço natural, tridimensional, constituído por jardins com uma flora e fauna, diversificadas e um local privilegiado para a observação do estuário do Tejo” (Projeto Educativo, 2023-2024, p. 8). Por estar situada nesta zona, a OS usufrui de uma grande mais-valia, tirando, assim, partido da mesma através dos constantes passeios pelo estuário e jardins circundantes.

1.2. *Conhecendo a Organização Socioeducativa*

A Organização Socioeducativa onde decorreu a minha PPS II é uma instituição de cariz particular com fins lucrativos, fundada com o propósito de dar resposta ao

crescimento populacional existente na zona envolvente. Deste modo, a OS foi criada em setembro 2010, prestando serviço apenas na valência de Creche, “com intuito de proporcionar à comunidade local uma estrutura que oferecesse os melhores padrões de qualidade e exigência, naquilo que se consideram ser as melhores práticas pedagógicas” (Projeto Educativo 2023-2024, p. 9). Contudo, no ano letivo de 2015/2016, a OS sentiu a necessidade de alargar os seus serviços à valência de Jardim de Infância, tendo sido realizadas alterações físicas em algumas áreas das suas instalações.

Para além disso, a OS rege-se segundo a ideia de prolongamento dos laços afetivos e sensoriais, de continuidade de cuidados e de estímulos e do sentimento de segurança, na qual todos os intervenientes – equipa educativa, família e comunidade envolvente – participam de forma complementar e dependente, de modo a facilitar o processo de adaptação e de desenvolvimento das crianças. De forma a alcançar esta ideia, assume: (i) proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado; (ii) colaborar estritamente com as famílias numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças; e (iii) colaborar de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado (Projeto Educativo 2023-2024).

Na Organização Socioeducativa, os grupos estão organizados com base na faixa etária de cada criança, mas principalmente no desenvolvimento e enquadramento afetivo de cada uma. Esta procura que os grupos sejam não só homogéneos em relação à idade, como, também, que exista uma uniformidade face ao desenvolvimento das crianças que os constituem. Desta forma, a OS está organizada com dois berçários; seis salas da valência de Creche – a Amarela 1 (que só abriu em janeiro); a Azul 1 e a Verde 1, que funcionam como salas de aquisição de marcha; a Verde 2, Amarela 2 e a Vermelha 2, funcionando desde a aquisição de marcha até aos trinta e seis meses; e duas salas de Pré-escolar, a sala Azul 2, constituída por crianças que acabaram de completar os três anos de idade, e a Sala Laranja, com crianças desde os três anos até aos cinco anos de idade. Todas as salas têm capacidades proporcionais às faixas etárias a que se destinam, tendo por base a regulamentação da legislação em vigor. Para além das salas de atividades, a OS é constituída por: um refeitório; uma cozinha; um gabinete de Direção; uma sala quer

destinada quer ao descanso da equipa docente, quer à biblioteca, sendo também usada para reuniões com as famílias; sanitários para adultos e crianças, respetivamente; uma copa de leite; e dois espaços exteriores – funcionando um como recreio, dividido em duas partes (uma destinada à Creche e outra ao Pré-Escolar), e outro, construído para as hortas pedagógicas (seis na sua totalidade).

Sendo “na primeira infância que encontramos o momento mais favorável para que a aquisição de uma segunda língua ocorra de forma mais natural” (Projeto Educativo 2023-2024, p. 6), a OS decidiu introduzir a língua inglesa, de forma natural e intuitiva, fomentando a escuta ativa, a compreensão e expressão oral, sempre assente no contexto lúdico como espaço fundamental para estas experiências de aprendizagem. Ademais, pretende que o inglês possa ser utilizado como instrumento enriquecedor de determinados conteúdos curriculares, respeitando as metas determinadas para as diferentes faixas etárias. Paralelamente, a OS apresenta inúmeras parcerias com diferentes áreas, tais como o desporto, psicologia, música, entre outras.

1.3. Os adultos da Organização Educativa – A Equipa Educativa

“A Creche, “assim como o jardim-de-infância e a escola, não podem ser locais de depósito, mas espaços onde os adultos saibam o que a criança sabe, antes de lhe pretenderem ensinar o que elas já sabem”. ”
(João dos Santos) (Projeto Educativo, 2022-2023, p.28).

Partindo deste pressuposto, pode referir-se que “o trabalho de equipa entre os adultos, que permanentemente subjaz a toda acção, cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade activa e participante” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 128). O trabalho em equipa desenvolvido em contexto de educação deve ter em conta a educação das crianças e, por isso, a Organização Socioeducativa deve favorecer essas relações (Silva et al., 2016). A mesma fonte afirma que o trabalho em equipa deve realizar-se nos seguintes níveis: “encontros periódicos entre todos/as os/as educadores/as do estabelecimento (...) para debater e refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida e tomar decisões conjuntas sobre aspetos que dizem respeito ao seu trabalho, no estabelecimento educativo” (p. 29) e “encontros entre profissionais de diferentes níveis educativos” (p. 29).

Indo ao encontro da ideia mencionada anteriormente, Machado e Formosinho (2016) mencionam que o trabalho efetuado entre a equipa educativa é essencial para um bom funcionamento da organização socioeducativa, sendo que permite uma cooperação e entreajuda por parte de todos os elementos da equipa, promove uma boa organização, potência dinâmicas pedagógicas e a concretização dos objetivos que a mesma propõem. Contudo, para que isso aconteça é fundamental que ocorram reuniões onde exista partilha e reflexão entre os elementos de todas as equipas, com vista a uma melhor compreensão dos aspetos a serem melhorados (Machado & Formosinho, 2016). Para além disso, o trabalho colaborativo contribui para um “desenvolvimento profissional mais acelerado e aprofundado dos professores nele envolvidos, através do contacto com outros modelos, com apreciações críticas e construtivas do seu trabalho e com importantes estímulos emocionais para a melhoria” (Formosinho & Machado, 2009, p. 7).

Deste modo, importa mencionar a constituição da equipa educativa da organização em que decorreu a minha PPS II. Assim, e de acordo com o Projeto Educativo, a mesma é composta por uma Diretora Geral, uma Diretora Pedagógica, oito Educadoras de Infância, uma Professora de Inglês, uma Professora de Música, uma Responsável de Berçário, dez Técnicas de Educativa e duas Ajudantes de Cozinha/Limpeza. Importa referir que, segundo o Projeto Educativo, os recursos humanos poderão ser reforçados dependendo das necessidades. Desta equipa faz também parte uma Psicóloga, tendo o objetivo de “contribuir para um clima escolar positivo, observar as dinâmicas de sala, realizar aconselhamento psicopedagógico e colaborar na elaboração e adequação das medidas educativas às necessidades de cada sala” (Projeto Educativo, 2023-2024, p. 46).

Relativamente à equipa educativa da Sala Laranja, esta é constituída por uma Educadora e uma Técnica de Ação Educativa. A respeito da Educadora Cooperante, esta terminou o Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa, no ano de 2018. Em relação à Técnica de Ação Educativa, esta possui o Curso Profissional de Técnica de Ação Educativa, concluído no ano de 2021, tendo iniciado a sua prática profissional, nesta OS, no ano de 2022. Durante a PPS II, tive a oportunidade de constatar que a relação entre os membros da equipa educativa de sala é bastante positiva, sendo baseada no respeito, confiança, diálogo e interajuda.

1.4. Onde a magia acontece – O Ambiente Educativo

“Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais. Este ambiente permite que as crianças façam aquilo que naquele momento conseguem fazer, mas que, no entanto, cresce com elas” (Post & Hohmann, 2004, p. 101). A mesma fonte afirma que a organização deste ambiente deve ser pensada e planeada como um contexto culturalmente rico e estimulante, promovendo, também, o movimento e o envolvimento das crianças durante as atividades.

As organizações educativas são contextos que têm como função a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Para isso dispõem de tempos e espaços próprios, onde se estabelecem diversas relações entre os vários intervenientes (Silva et al., 2016). Segundo a mesma fonte, a organização dinâmica destes contextos educativos pode ser vista através da perspetiva sistémica e ecológica, tendo esta como base o “pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” (p. 21).

O ambiente educativo não deve, assim, estar “repleto de objetos que orientem, constringem, apontem”, mas sim ser um ambiente que seja propício ao conhecimento e descoberta do mundo de todas as crianças (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 53). Ademais, o ambiente educativo deve incluir as rotinas de cada criança e do grupo, uma vez que “a apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia.” (Silva et al, 2016, p. 17).

No que concerne ao espaço, a Sala Laranja é caracterizada pelo seu espaço amplo (cf. Anexo B), que permite a promoção da autonomia e dos interesses de todas as crianças, “tendo sido pensada pela equipa educativa em conjunto com grupo de crianças, através de momentos de exploração, decoração e construção de materiais que compõem as diferentes áreas de interesse da sala” (Projeto Pedagógico de Sala, 2023-2024, p. 30). Cada área pode, ao longo do ano letivo, sofrer alterações, sendo criada, recriada e/ou eliminada, consoante as mesmas necessidades e interesses do grupo. No Projeto Pedagógico de Sala (2023-2024) é ainda referido que “serão disponibilizadas pequenas

áreas de exploração temporárias, fazendo uso do espaço da sala de atividades onde as crianças podem encontrar materiais e recursos organizados de forma a explorarem e desenvolverem as suas habilidades e conhecimentos” (pp. 30-31).

Posto isto, a sala encontra-se organizada em oito diferentes áreas de exploração, sendo estas: (i) a *Área do Tapete*, destinada aos momentos de grande grupo, como a rotina da manhã – marcação de presenças, do calendário e do tempo –, momentos de partilha ou a audição de histórias; (ii) a *Área da Biblioteca*, composta por uma diversidade de livros infantis (histórias, enciclopédias, entre outros), permitindo à criança ter a oportunidade de explorar, dinamizar e recriar as histórias, a partir das memórias e do que observar nas ilustrações; (iii) a *Área do Jogo Simbólico*, pensada com a finalidade da criança recriar momentos do quotidiano através de brincadeiras, recorrendo a materiais e utensílios da cozinha. Esta área complementa um conjunto diversificado de recursos como uma mesa, cadeiras, cozinha, alimentos de brincar, uma cama de bonecas e alguns bonecos; (iv) a *Área da Garagem e Construções*, constituída por um tapete e por um móvel com gavetas identificadas, através de ilustrações, que contêm animais, carros, comboios, blocos de construções, entre outros brinquedos. Esta área promove a motricidade fina, a autonomia e incentiva a criatividade; (v) a *Área das Artes Plásticas*, caracterizada por um cavalete, mesas de apoio e material à disposição do grupo. Esta área foi pensada com o intuito de fomentar no grupo o interesse pela exploração variada de materiais de artes visuais e, também, proporcionar um espaço onde as crianças podem realizar trabalhos plásticos de forma livre ou orientados pela equipa educativa de sala; (vi) a *Área do Computador*, destinada à utilização autónoma e orientada do computador para a descoberta do código escrito de forma lúdica e com recurso às novas tecnologias. É também um espaço para procurar informação ou encontrar momentos de lazer diretamente relacionados com os temas trabalho na sala; (vii) a *Área das Letras e dos Números*, equipada com um conjunto de ferramentas que pretende dar resposta à curiosidade do grupo no que diz respeito ao reconhecimento das letras e dos números. Nesta área, o grupo pode realizar jogos de reconhecimento de números e padrões, exploração de cartões com vocabulário adquirido e reprodução das palavras através de grafismos e de letras de diversos materiais; e (viii) a *Área dos Jogos de raciocínio*, onde se encontram arrumados os jogos de mesa, tais

como *puzzles*, jogos de lógica e jogos sociais, bem como peças de construção, que poderão ser utilizados nas mesas, bem como na área da garagem.

“A criação de áreas diferenciadas (...) com materiais próprios (...) permite uma organização do espaço que facilita a coconstrução de aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 25), uma vez que a seleção de materiais é realizada pelo educador com o objetivo de promover aprendizagens através do brincar. Os materiais pedagógicos são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 26).

Na sala também estão presentes diversos instrumentos de pilotagem (cf. Anexo C) baseados no Movimento da Escola Moderna (MEM), indispensáveis para a regulação da vida em grupo em contexto escolar, tais como: (i) o ***quadro de presenças***, caracterizado por uma tabela de dupla entrada, sendo que na primeira linha estão enunciados os dias da semana, em português e inglês, sendo que cada um dos dias tem uma cor específica e na primeira coluna estão as fotografias de cada criança; (ii) o ***calendário mensal***, que é apresentado em formato de uma tabela de dupla entrada, em que na primeira linha constam os dias da semana representados por cores diferentes, fazendo a cada coluna corresponder um dia da semana a um dia do mês, permitindo “à criança situar-se temporalmente e adquirir e concretizar os conceitos temporais (...), através da visualização” (Projeto Pedagógico de Sala, 2023-2024, p. 36); (iii) o ***mapa dos aniversários***, que mostra, por ordem cronológica, os aniversários das crianças, tendo sido elaborado em forma de comboio, onde cada carril corresponde a um mês, de modo a facilitar a compreensão subliminar da passagem do tempo e da sua ciclicidade; (iv) o ***mapa de tarefas***, onde estão representadas todas as tarefas diárias que são realizadas na nossa sala, tais como, ir buscar a fruta, marcar o dia do mês no calendário, ser chefe do comboio, etc. Estas tarefas são realizadas diariamente pelos responsáveis da semana (cada tarefa corresponde a uma criança diferente), elegidos todas as segundas-feiras; (v) o ***mapa do tempo***, constituído por uma tabela com cinco colunas, correspondentes aos cinco dias da semana (cada dia com uma cor), na qual as crianças colocam o ícone correspondente ao estado no tempo daquele dia; e, por fim, (vi) o ***mapa das áreas***, sendo composto por uma fotografia correspondente a cada área, “juntamente com o número máximo de

crianças representado gráfica e simbolicamente. Cada criança escolhe a área em que quer brincar, colocando a sua fotografia na respetiva escolha” (Projeto Pedagógico de Sala, 2023-2024, p. 37).

No que diz respeito à organização do tempo, Hohmann e Weikart (2011) referem que este consiste numa “sequência de acontecimentos que elas [crianças] podem seguir e compreender”, oferecendo “(...) uma estrutura para os acontecimentos do dia” (p. 224). “Para Lino (1998), a rotina refere-se à organização do tempo com vista a proporcionar às crianças oportunidades para estabelecer diferentes tipos de interações” (Projeto Pedagógico de Sala, 2023-2024, p. 38). Desta forma, é possível reconhecer a importância das rotinas para as crianças vendo-as como algo constante, estável e previsível (Formosinho, 1998). Silva et al. (2016) afirmam que “o tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (p. 27), sendo conhecido pelas crianças, existindo a liberdade de propor modificações. Por conseguinte, o tempo na Sala Laranja encontra-se estruturado para que as crianças sejam capazes de prever a sucessão de momentos e assim se sintam seguras, como é possível observar num *dia-tipo* com um grupo de crianças (cf. Anexo D).

Habitualmente, o dia do grupo de crianças da Sala Laranja está organizado da seguinte forma: (i) **acolhimento**, estando este período dividido em dois momentos: o primeiro consiste no acolhimento das crianças da Sala Laranja na sala de acolhimento (Sala Azul 2) e o segundo momento é já realizado em sala, sendo acolhidas pela equipa educativa, onde são trocadas algumas informações com as famílias. Quando a maior parte do grupo se encontra presente, a rotina inicia-se com a canção do *Bom Dia*, seguindo-se para a marcação do dia do mês no calendário, da data, das presenças e do tempo. É neste momento que se come a fruta/reforço da manhã, se conversa com o grupo sobre assuntos prementes para as crianças, se trocam ideias e se organiza o dia/semana; (ii) **momentos de exploração livre e/ou orientada** – durante este período, as crianças são ouvidas relativamente ao que gostariam de explorar ou, simultaneamente, a realizam atividades em pequenos grupos e orientadas pela equipa educativa de Sala, onde “a equipa educativa tem o importante papel de apoiar o grupo nas suas conquistas e aprendizagens e de observar o grupo de forma a estar atento às necessidades e interesses para que haja uma avaliação diária e gradual das crianças” (Projeto Pedagógico de Sala, 2023-2024, p. 40);

(iii) *exploração do espaço de recreio*, onde as crianças exploram o espaço exterior livremente, “tendo a equipa educativa a função de observar as ações das crianças e de fomentar o bom relacionamento do grupo, assim como participar nas brincadeiras quando solicitado pelas crianças” (Projeto Pedagógico de Sala, 2023-2024, p. 41). Contudo, o adulto deve intervir o menos possível de forma que as crianças possam interagir entre elas, visto ser um momento de carácter lúdico; (iv) *higiene*, realizada, em grande grupo, antes e depois das refeições (almoço e lanche), sendo que posteriormente ao almoço as crianças lavam os dentes. Ressalva-se que, ao longo do dia, as crianças são livres e autónomas para usar o espaço da casa de banho; (v) *almoço*, feito no refeitório, onde as crianças poderão sentar-se num lugar à sua escolha e as crianças comem autonomamente, no entanto algumas necessitam ainda de algum apoio; (vi) *repouso/atividades livres em sala*, onde as crianças que ainda fazem sesta são encaminhadas para a sala onde fazem o repouso, sendo que, à medida que vão acordando, se deslocam para a Sala e as que já não fazem permanecem na Sala Laranja, onde desenvolvem atividades ou brincam livremente; (vii) *lanche* (idêntico ao almoço); (viii) *atividades em sala/exploração/exterior*, onde cada criança escolhe a atividade em que deseja participar e avança autonomamente ou inicia uma nova proposta do adulto, caso seja do seu interesse; e, por último, (ix) *prolongamento*, onde as crianças da Sala Laranja se juntam novamente com as crianças da Sala Azul 2, com quem brincam livremente ou realizam atividades planeadas pelas técnicas de ação educativa.

1.5. Os pequenos artistas da sala

Todas as crianças, independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc., participam na vida do grupo, sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança. (Silva et al., 2016 p. 10)

Neste sentido, importa salientar que as crianças não devem ser vistas como “pequenos adultos”, mas sim como um ser humano com “caraterísticas específicas e uma identidade que devem ser entendidas e respeitadas” (Silva, 2009, p. 23). Assim, torna-se

essencial compreender o desenvolvimento integral de cada criança, isto é, a relação feita através da “interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva et al., 2016, p. 8) pelos diferentes tipos de desenvolvimento – cognitivo, emocional, linguístico, motor e social. Desta forma, cabe ao educador conhecer e compreender as características individuais de cada criança, proporcionando, também, inúmeros momentos que promovam as necessidades, interesses e potencialidades de cada uma. Contudo, “a interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras” (Silva et al., 2016, p. 10).

Na caracterização de um grupo de crianças é essencial conhecê-lo, tendo em atenção as suas características, interesses, potencialidades e fragilidades. Deste modo, o grupo de crianças da Sala Laranja é considerado heterogéneo quer quanto ao género, quer quanto à idade, sendo constituído por vinte e uma crianças, sete do género feminino e catorze do género masculino, com idades compreendidas entre três anos, dez meses e sete dias, e cinco anos, dois meses e sete dias, à data de início da PPS II (cf. Anexo E). Uma das crianças do grupo apresenta Necessidades Educativas Especiais (NEE), tendo sido diagnosticada com atraso global do desenvolvimento – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, forma atípica, e Perturbação do Espectro do Autismo com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e com ausência da Linguagem.

O atual grupo da Sala Laranja foi formado a partir da junção de dois grupos do ano letivo anterior, a Sala Azul 2 (quinze crianças) e a Sala Laranja (cinco crianças que permanecem para o presente ano letivo), sendo que uma outra criança integrou o grupo no mês de outubro. Por conseguinte, “é possível afirmar que este grupo já está familiarizado com o ambiente e a rotina da Instituição, sendo este um elemento facilitador no processo de adaptação de todos ao novo contexto de sala” (Projeto Pedagógico de Sala, 2023-2024, p. 21). Denota-se, ainda, que, nos momentos de atividade e de exploração livre das várias áreas e no recreio, as crianças se relacionam de uma forma bastante positiva entre si, criando cada vez mais conexões e relações.

Quanto à multiculturalidade do grupo, dezanove das crianças possuem nacionalidade portuguesa, uma de nacionalidade brasileira e outra de nacionalidade romena. Para além disso, existem crianças cujos pais não têm nacionalidade portuguesa, e outras que, tendo nacionalidade portuguesa, possuem uma cultura mais próxima daquela

da sua naturalidade. Desta forma, “é possível afirmar que o grupo é rico em diversidade cultural, onde se promove a partilha e respeito pelos diferentes valores e costumes” (Projeto Pedagógico de Sala, 2023-2024, p. 21).

De modo geral, o grupo apresenta ser bastante ativo e curioso, “sendo que novos materiais e atividades despertam, de uma forma natural, o desejo de explorar e perceber como funciona” (Projeto Pedagógico de Sala, 2023-2024, p. 22). Verifica-se, ainda, que é igualmente interessado pela audição de histórias interpretadas, apresentando uma boa capacidade de concentração nesses momentos. Para além disso, as crianças do grupo demonstram interesse e entusiasmo em experimentar as diferentes propostas, “sendo capazes de estar concentradas durante um maior ou menor período consoante o interesse das mesmas, sendo crianças de um modo geral já com alguma capacidade de concentração demonstrada no envolvimento durante as atividades” (Projeto Pedagógico de Sala, 2023-2024, p. 23).

Relativamente à autonomia, existem crianças que demonstram ser mais autónomas do que outras, tornando-se, assim, benéfico, uma vez que possibilita a existência de entreajuda e aprendizagem. As restantes crianças do grupo esforçam-se para ser autónomas, contudo apresentam, naturalmente, alguma dependência do adulto, pedindo e aceitando o seu auxílio em determinadas tarefas como vestir/ despir a bata, o casaco, os sapatos, entre outras. Leia-se, a exemplificá-lo, o seguinte registo de observação:

Após ajudar o AF a comer a sopa, fui incentivar/ajudar outras crianças que demonstravam mais dificuldade em comer. Enquanto ajudava, a auxiliar trouxe o segundo prato do AF e a MS pegou na colher o AF e começou a ajudá-lo a comer (Nota de Campo n.º 138, de 26 de janeiro de 2024).

Denota-se que, apesar de ainda existirem alguns conflitos, devendo o adulto “assumir um papel de moderador, guiando as crianças no sentido de conseguirem partilhar e compreender a perspetiva do outro” (Projeto Pedagógico de Sala, 2023-2024, p. 23), a convivência entre as crianças do grupo se dá de forma bastante tranquila. Isto deve-se ao facto de o grupo estar, na sua maioria, no “estádio emocional egocêntrico, sendo que as

crianças se centram no seu ponto de vista, interesses e necessidades e têm ainda alguma dificuldade em ver o ponto de vista do outro” (Projeto Pedagógico de Sala, 2023-2024, pp. 22-23).

No que concerne à linguagem, a maioria do grupo mostra facilidade em comunicar, apresentando um discurso fluido e claro. Não obstante, verifica-se que algumas crianças apresentam, ainda, dificuldade na transmissão da sua própria mensagem, como comprova a seguinte nota de campo:

Após o momento do tapete, pergunto a cada criança para que área gostaria, fazendo o mesmo com a SC, que demonstra alguma dificuldade em transmitir a sua mensagem para o outro.

Eu - SC, para que área gostarias de ir?

SC - Para aquela casinha.

Eu - Podes ir (pensando que estava a falar da Área do faz de conta)

(A SC dirige-se para a porta perto da zona exterior da creche e tenta abri-la)

Eu - Sofia, agora não podemos ir brincar lá para fora, mas podes brincar aqui na cozinha.

SC - Quero ir para aquela casinha (apontando novamente para a casinha).

Eu - Vamos brincar na sala um bocadinho e depois vemos se conseguimos ir brincar lá fora.

Após a conversa, a SC deslocou-se para a Área do Faz de Conta e começou a brincar (Nota de Campo n.º 30, de 24 de outubro de 2023).

“Apesar de existirem algumas diferenças de desenvolvimento entre elas, esta é uma característica de um grupo em que existem crianças mais inibidas ou mais desinibidas e em que o desenvolvimento da linguagem está a ser feito de forma gradual” (Projeto Pedagógico de Sala, 2023-2024, p. 25).

Em relação ao desenvolvimento motor, é possível observar que o grupo gosta bastante de explorar o que está ao seu redor, bem como os materiais que estão à sua disposição:

Ao chegar ao espaço exterior deparo-me com o MSo a brincar com a mangueira, tendo esta um pau na ponta. Quando chego perto dele questiono-o sobre o que estava a fazer ao qual me responde que:

MSo – Estou a regar a horta!

Eu – E esse pau é o que?

MSo – É a água!

A MR, que estava a brincar com o MSo, menciona que estão a brincar aos agricultores e que as cadeiras são a plantação. Entretanto, o MF junta-se à brincadeira, fingindo ser um pássaro e, desta forma, a MR vai para perto da “plantação” e abre os braços dizendo ser um espantalho (Nota de Campo n.º 134, de 24 de janeiro de 2024).

O grupo demonstra gosto pela área das artes visuais, mostrando-se envolvido em momentos de diversas explorações, desde a pintura, o recorte ou a modelagem. No entanto, algumas crianças apresentam dificuldade a nível da motricidade fina, como por exemplo na pega dos materiais riscadores ou pincéis e das tesouras, e de que é evidenciador o seguinte registo:

(...) Durante a atividade foi possível observar que existem crianças que apresentam bastante dificuldade a pegar na tesoura e, conseqüentemente, a recortar as imagens. A SC, por exemplo, não estava a conseguir recortar, logo fui buscar outra tesoura e mostrei-lhe como deveria pegar na mesma. Apesar disso, a SC pegou na tesoura com as suas mãos e queria começar a recortar, deste modo, tive de lhe ajudar a colocar a tesoura corretamente na mão e auxiliá-la para que conseguisse recortar (Nota de Campo n.º 106, de 19 de dezembro de 2023).

1.6. Olá, Famílias!

Reportar as crianças às famílias, não menosprezando, assim, uma experiência familiar que é indissociável da sua biografia, na sua anterioridade, alternância e complementaridade à frequência no JI, visa

entender ambas as instituições como dois espaços sociais constitutivos da estruturação da sua vida quotidiana, mesmo que possam divergir nos seus propósitos, estratégias e estilos educativos (Ferreira, 2004, p. 65).

Desta forma, ao iniciar a Educação Pré-Escolar, a criança traz consigo vivências, crenças e valores provenientes do seu ambiente familiar (Hohmann & Weikart, 2011), sendo essencial ao educador conhecer os contextos familiares para compreender as próprias crianças pelo que fazem e não para definir *quem* são (Ferreira, 2004). Consequentemente, “torna-se imprescindível retratar não só a condição social das mesmas, como também a relação estabelecida com a equipa educativa” (Videira, 2022, p.11).

Importa ressaltar que os dados recolhidos acerca das famílias relativamente ao número do seu agregado familiar, à tipologia da estrutura familiar e à situação profissional dos progenitores foram obtidos através de diversos documentos, como as fichas de inscrição de cada uma das crianças, disponibilizadas pela educadora cooperante, bem como através de conversas informais com a mesma, cuja informação foi, posteriormente, organizada em tabela (cf. Anexo F). Para além disso, será mencionado outro aspeto, obtido através de observações e de conversas informais com a educadora, que considero essencial, a participação das famílias no dia a dia das crianças na OS.

No que concerne ao agregado familiar, a maioria das famílias (43 %) apresenta um agregado familiar composto por três indivíduos – mãe, pai, filho –, sendo que 33% das famílias é composta por quatro elementos (dois filhos) e 24% das famílias são constituídas por cinco elementos. Evidencia-se que todas as famílias apresentam uma estrutura familiar de tipologia nuclear. Para além disso, pude averiguar que, das crianças que têm irmãos, cinco delas tem, pelo menos, um dos irmãos na mesma OS, sendo que duas das crianças do grupo são gémeas e estão na mesma sala. No que toca ao nível socioeconómico das famílias, este é, na sua maioria, médio-alto. Em relação às profissões exercidas pelos progenitores, existe uma diversidade de áreas como arte, engenharia, saúde, informática, entre outras.

Relativamente à participação das famílias, tive a oportunidade de observar diversos momentos de envolvimento entre a família e todos os elementos da sala. Desta forma, e tendo por base o Modelo de Sá (2002), pude constatar que a participação das

famílias deste contexto é caracterizada como *participação direta*, devido à sua participação em reuniões de pais, momentos do dia e/ou atividades pedidas pela equipa. Nesta linha de pensamento, evoque-se o exemplo do seguinte registo: “(...) é possível ver o envolvimento das famílias em diversas atividades como a vinda dos pais à sala para contar histórias ou para as celebrações dos Dia do Pai e da Mãe.” (Nota de Campo n.º 41, de 3 de novembro de 2023). A participação das famílias é, também, considerada como sendo uma participação *informal*, visto que, apesar de existirem reuniões com as famílias, estas não são de presença obrigatória. Além disso, existe a possibilidade de marcar, com a educadora, um atendimento mais focado na criança e na própria família, e, também, em conversas informais ou, até mesmo através da aplicação utilizada na OS.

A participação das famílias neste contexto diz respeito a uma *participação ativa* – tal como é possível depreender no seguinte registo: “O pai da MS trouxe algumas ervas, frutas e legumes – tangerinas, clementinas, chuchus, alecrim, manjeriço e hortelã – para o grupo ver e conhecer” (Nota de Campo n.º 33, de 27 de outubro de 2023). Além de promover este momento ao grupo, nos dias seguintes, o pai desta criança envolveu-se noutra dinâmica em consequência desta, plantando chuchus com o grupo, desenvolvendo aprendizagens. No entanto, outra mãe denotou interesse do grupo pelos jogos, propondo-se partilhar mais jogos, que tinha em casa e com os quais os filhos já não jogavam, com as crianças da sala. De igual forma, a participação das famílias é considerada *divergente*, uma vez que é possível observar a existência de ideias divergentes em alguns assuntos relacionados com os seus educandos. Não obstante, a equipa educativa facilita sempre a comunicação com a família para que exista uma decisão sempre em prol do melhor para a criança, como é possível observar no seguinte registo:

O pai da MS chega à sala com a MS e a educadora cooperante vai recebê-la à porta e conversa com o pai da MS sobre a sesta da mesma. O pai refere à educadora cooperante que a MS pode deixar de dormir a sesta, uma vez que, à noite, a MS mostra alguma dificuldade em adormecer. No entanto, se a MS solicitar a sesta, poderá fazê-la (Nota de Campo n.º 28, de 23 de outubro de 2023).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

“A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação.” (Silva et al., 2016, p. 5). Posto isto, torna-se indispensável recorrer a diferentes formas de recolha de dados, permitindo, assim, ao educador adotar uma prática que esteja de acordo com as características do grupo. Para além disso, a ação de um educador de infância deve ter um suporte de intencionalidades, das quais é necessária uma reflexão. De acordo com Silva et al. (2016), a “reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – (...), que permitem ao/a educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha.” (p. 5).

Neste sentido, pretendo estabelecer uma relação entre a caracterização do contexto e a elaboração das minhas intenções para ação. Por conseguinte, tive o cuidado de definir as minhas intenções tendo em consideração as crianças, as famílias e a equipa educativa.

2.1. Intenções para a ação

2.1.1. ... com as crianças

Durante toda a PPS II, procurei **ter consciência de que cada criança é um ser individual e que, por isso, devo ter sempre em atenção os seus interesses, necessidades e ritmos**. Esta intencionalidade vai ao encontro de um dos princípios mencionados na Carta de Princípios da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), que defende o respeito da criança. Deste modo, é essencial uma observação atenta e cuidada, com o intuito de entender as potencialidades e fragilidades de cada criança e os seus gostos, procurando intervir da forma mais apropriada a cada uma.

Esta intencionalidade está também de acordo com a visão de Brazelton e Greenspan (2009), que afirmam: “Toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (p. 188).

Para Martins e Santos (2020), a afetividade não está relacionada apenas com os sentimentos de amor, ternura ou com o carinho está, também, relacionada com a emoção, com os diferentes estados de humor, com a motivação, com a personalidade, com a atenção, com o temperamento. A afetividade é considerada a base para que a criança consiga ter interesse nas aprendizagens, sentir-se com autoestima e contribuindo para a construção da personalidade humana (Martins & Santos, 2020). Nesta linha de pensamento, Reginatto (2013) menciona que se criança receba afeto, esta irá desenvolver-se de uma forma mais segura e determinada (cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II, Seção 4.6. A importância da afetividade na infância).

Para além disso, é possível observar a sua concretização no registo abaixo mencionado:

(...) De forma a incluir o AF na atividade comecei por mostrar-lhe um pincel com tinta, para ver se estava recetivo ao mesmo. Assim que vê o pincel, o AF tira-me o pincel da mão e começa a pintar a sua folha. Passado um momento, o AF dá-me o pincel e fica a observar os restantes pincéis disponíveis. Ao ver esta situação, dei-lhe outro pincel e começou novamente a pintar, fazendo o mesmo com mais dois pincéis. Como queria virar a folha ao contrário – como faz quando pinta com canetas de feltro – percebi que era o momento para terminar com a exploração das cores, por parte do AF (Nota de Campo n.º 71, de 28 de novembro de 2023).

Uma outra intencionalidade foi **estabelecer uma relação de afetividade, segurança e confiança com as crianças**, pois considero que através de uma relação de afetos é possível conhecer cada criança. Para além disso, priorizei momentos de afeto, como, por exemplo, o conforto do colo, carinhos ou palavras de incentivo, entre outros tipos de afeto, como mencionado no seguinte registo:

Após o almoço, as crianças que não fazem a sesta dirigem-se para a sala, onde brincam ou desenham livremente. Enquanto fazem os seus desenhos, o GA e a MG dirigem-se para a mesa onde estou sentada e perguntam-se se podem continuar os desenhos nessa mesa, ao qual eu assinto. Posteriormente, o GA pergunta-me se poderá sentar-se ao meu colo, tendo eu dito que sim. Ao ver que o GA estava sentado ao meu colo, a MG também quis e, por isso, sento-a numa das minhas pernas, ficando com os dois sentados ao meu colo (Nota de Campo n.º 101, de 19 de dezembro de 2023).

Para finalizar, pretendi **propor explorações adequadas ao grupo, atendendo às suas idades, níveis de desenvolvimento e interesse**, uma vez que se deve ter como ponto de partida o conhecimento das crianças, conseguindo assim aprendizagens significativas para o grupo. Além disso, procurei dar espaço e liberdade às crianças para decidirem se queriam ou não participar nas explorações propostas, não obrigando nenhuma criança a participar. Esta intencionalidade foi desenvolvida através das propostas de atividades e explorações diversificadas, tendo como base a caracterização do grupo e respeitando as suas necessidades e os seus interesses, valorizando os seus conhecimentos. Ademais, as propostas que desenvolvi foram desencadeadas a partir das observações realizadas ao longo dos meses de prática, tal como é explícito num excerto da contextualização da *Proposta Pedagógica – Exploração e esculturas de outono*:

A primeira parte desta proposta foi pensada e planeada pelo facto de querer partilhar com o grupo alguns elementos da natureza alusivos ao outono. Já a segunda parte da proposta, as esculturas outonais, surge com o propósito de perceber se o grupo tem consciência de que é possível construir diversas esculturas com os elementos naturais explorados anteriormente (cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II, Secção 2.1. Exploração e esculturas de outono).

2.1.2. ... com as famílias

A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das actividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família (John Dewey, 1897, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 99).

As famílias, a par da OS, são dois dos agentes educativos presentes na vida da criança, sendo a família considerada como o primeiro agente. Segundo Brandão (citado por Reis, 2008), o envolvimento das famílias com a escola é caracterizado como “um leque de interações entre a Escola e a Família desde a simples participação dos encarregados de educação em reuniões mais ou menos formais, até à execução de tarefas específicas na escola, em colaboração com os professores” (p. 71). Assim sendo, e em concordância com estes autores, delineei as seguintes intencionalidades para a minha ação: (i) **estabelecer uma relação colaborativa com base no respeito e disponibilidade** e (ii) **criar ferramentas para a proteção de dados e o anonimato das famílias**.

Tendo em consideração que as relações estabelecidas com as famílias “não podem ser vistas em termos de poder/competência, mas apenas numa perspectiva de colaboração mais profunda, a parceria” (Reis, 2008, p. 252) e, de modo a **estabelecer uma relação de confiança com as famílias**, a Educadora Cooperante afixou a minha Carta de Apresentação (cf. Anexo G) no quadro de informações, junto à porta da sala. Ainda no âmbito desta intencionalidade, fui-me mostrando empática com as famílias, aquando da hora de chegada de algumas crianças ao contexto, sendo isto referido no seguinte registo:

Quando chego à OS dirijo-me para a Sala Azul 2, onde estão as crianças do pré-escolar que vão chegando ao contexto. Entretanto o RA chega ao colo da mãe e deste modo vou à porta da sala recebê-lo. Ao ver que a mãe tem de se ir embora começa a chorar e agarra-se à mesma de forma que esta não se vá embora. Assim, pego-lhe ao colo para que o RA se sinta bem e em segurança na sala (Nota de Campo n.º 75, de 4 de dezembro de 2023).

Ao longo da minha prática, fui recebendo as famílias de forma calorosa, cumprimentando-as e conversando com as mesmas acerca das crianças. Para além disso e, indo ao encontro da outra intencionalidade – **criar ferramentas para a proteção de dados e o anonimato das famílias** –, foi, também, afixado no quadro de informações um protocolo de consentimento informado que, para além de ter a minha identidade, me comprometia a assegurar o respeito por cada família e autorizava-me a tirar registos escritos e fotográficos dos seus filhos, tendo sempre a atenção de nunca partilhar alguma informação que pudesse identificar ou comprometer a criança. Ademais, concretizei esta intencionalidade aquando da caracterização das famílias, realizada no presente relatório, já que procurei não referir qualquer dado que pudesse identificar as mesmas. Como refere a Carta da APEI (2011), “manter o sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).

2.1.3. ... com a equipa

Ao longo da minha experiência na área da Educação de Infância, tive a possibilidade de contactar com diversos profissionais, com quem tive o privilégio de aprender. De acordo com Roldão (2007), “o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 27). A colaboração com a equipa educativa sempre foi um dos aspetos que considerei essenciais, pois, ao existir um bom trabalho colaborativo, é possível construir um ambiente harmonioso e propício ao desenvolvimento da criança. Assim, é necessário que sejam estabelecidas relações, com base na confiança e compreensão, para que, em conjunto, se consiga *caminhar no mesmo sentido*.

Indo ao encontro do que foi mencionado anteriormente, procurei, desde cedo, **estabelecer com a equipa educativa uma relação de confiança, de diálogo, de partilha e de colaboração**, procurando construir um ambiente de cordialidade e de partilha e, também, conseguir apropriar-me das dinâmicas e das práticas pedagógicas e, principalmente, integrar-me na equipa educativa da Sala Laranja. Esta intencionalidade está de acordo com o seguinte princípio da Carta da APEI (2011): “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (p. 2).

Destaco ainda que, durante a minha prática, todos os elementos da equipa educativa da sala se disponibilizaram para receber as minhas ideias, colocando-me à vontade para questionar a sua tomada de decisão e intervir. Além disso procurei **adotar uma postura de disponibilidade para o trabalho em equipa, respeitando o trabalho desenvolvido pela equipa educativa da sala, ajustando a minha ação**, visto ser fundamental para uma melhor integração no trabalho que está a ser desenvolvido na sala, entre a equipa educativa e as crianças, podendo contribuir com propostas tendo em consideração as necessidades e interesses do grupo e da equipa educativa. Tal como mencionado na Carta da APEI (2011), devemos “respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa” (p. 2). Desta forma, procurei integrar-me e respeitar a rotina já estabelecida do grupo, nomeadamente, a organização dos diversos momentos do dia. Para além disso, estive sempre disponível para ajudar nas diversas funções, como por exemplo, no auxílio durante os momentos das refeições ou a participação nas brincadeiras e atividades das crianças sempre que me solicitavam.

2.2. Processo de intervenção da PPS em JI

A minha adaptação ao contexto decorreu, inicialmente, com alguma dificuldade, não obstante, e desde o primeiro dia, privilegiei sempre a observação, tendo-me permitido uma melhor compreensão da rotina do grupo, como eram realizadas as atividades propostas pela equipa educativa, bem como o interesse de cada criança. De acordo com Parente (2011), a observação é um recurso privilegiado, pois permite conhecer e aprender “mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (p. 6). A par desta referência, Post e Hohmann (2011) referem que a observação constitui um papel indispensável na prática pedagógica, pois o educador poderá verificar os interesses e necessidades de cada criança, possibilitando-lhe ter uma melhor preparação no apoio individualizado e um maior conhecimento do grupo.

Ao longo da PPS II, tive a possibilidade de colocar em prática inúmeras propostas pedagógicas idealizadas por mim, seguindo sempre as temáticas privilegiadas da OS, bem como os interesses do grupo, como, por exemplo, a utilização de materiais/objetos naturais para explorarem livremente ou, simplesmente, adquirirem conhecimento sobre

as noções de grandeza. Por outro lado, procurei proporcionar propostas que tivessem como finalidade o melhoramento de algumas dificuldades sentidas por alguns membros do grupo. Para além destas propostas pedagógicas, implementei, no âmbito da UC de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância (CDEI), um projeto, definido à luz da Metodologia de Trabalho de Projeto, que surgiu dos interesses da maioria do grupo, intitulado “O Arco-Íris”:

Enquanto o grupo está à espera da atividade extracurricular *Mini-ténis*, questiono, à vez, sobre o que é que gostavam de saber mais, sendo que maioria das crianças presentes na sala, mencionaram que gostavam de saber mais sobre o arco-íris. Desta forma, perguntei ao grupo se gostava de realizar um projeto sobre o arco-íris, ao qual responderam que sim (Nota de Campo n.º 39, de 3 de novembro de 2023).

Segundo Folque et al. (2015), as propostas pedagógicas devem ser planeadas tendo em consideração “os interesses das crianças manifestados pelo seu comportamento e pelas suas verbalizações, bem como pelas escolhas espontâneas que fazem” (p. 26). Desta forma, importa mencionar que todas as propostas pedagógicas, incluindo as do projeto, tiveram o intuito de potenciar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, bem como as diversas Áreas de Conteúdo definidas nas OCEPE (Silva et al., 2016).

Durante todo o planeamento das propostas pedagógicas, houve momentos de partilha, principalmente com a Educadora Cooperante, tendo sido estes momentos realizados semanalmente ou sempre que era necessário. De acordo com Cardona et al. (2021), planificar “ajuda os profissionais a refletir sobre a sua ação, a saber como agir melhor, adequando a sua intervenção ao que é mais significativo para o progresso das crianças, tendo em conta o Projeto Curricular e os projetos de aprendizagem que vão emergindo” (p. 83). Deste modo, considero que a realização das planificações das propostas pedagógicas foram melhorando no decorrer da prática, dando-me, assim, uma maior estabilidade e segurança para a prática que desejava desenvolver com o grupo. Para além disso, considero que foi bastante importante perceber que, apesar das propostas serem planificadas, devo estar preparada para o imprevisível, adaptando-me às

necessidades das crianças, bem como ao material necessário para a realização das mesmas.

O trabalho de planificação prévio e a sua avaliação ajudam os/as profissionais a refletir sobre a sua ação, a saber como agir melhor, adequando a sua intervenção ao que é mais significativo para o progresso das crianças, tendo em conta o Projeto Curricular e os projetos de aprendizagem que vão emergindo (Cardona et al., 2021, p. 83).

Como tal, e posteriormente à execução das propostas pedagógicas, é essencial recorrer à avaliação, a fim de refletir sobre: como correu a implementação; o que poderia ter corrido melhor e como o poderia melhorar ou alterar; o desempenho e interesse das crianças; se consegui solucionar algo inesperado e se os objetivos estabelecidos previamente foram cumpridos.

Paralelamente à implementação das propostas pedagógicas, tive a oportunidade de elaborar um Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem de uma criança selecionada por mim. “O portefólio pode ser visto como um arquivo de registos que evidencia as experiências, realizações únicas e progressos de uma criança ao longo do tempo (Shores & Grace, 2001, Parente, 2004)” (Silva & Craveiro, 2014, p. 37). Contrariamente ao *dossier*, o portefólio é, segundo Silva e Craveiro (2014), “um conjunto de produções das crianças ou materiais de documentação (...), recolhidas intencionalmente, sistematicamente e organizadas de modo a evidenciar (...) o processo e a evolução das aprendizagens e competências” (p. 38). Assim, procurei, inicialmente, observar o grupo, quer a nível do seu desenvolvimento individual, quer a nível da relação afetiva e de que forma estariam “abertos” a colaborar na construção deste mesmo portefólio. Desta forma, conversei com a Educadora Cooperante sobre as potenciais crianças para a realização deste instrumento de avaliação, bem como sobre a participação das mesmas, do seu grau de desenvolvimento e a participação das famílias, tendo decidido, por isso, escolher a criança MS. A exemplificá-lo, leia-se a seguinte nota de campo:

De forma a auxiliar-me na escolha da criança para a construção do Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem, conversei com a educadora ML sobre algumas crianças para perceber a opinião da educadora ML sobre que criança estaria mais “à vontade” para realizar o portfólio. Apesar de estar com dúvida entre três crianças, decidi optar pela MS, visto ser a criança com a qual tinha uma maior ligação e que estaria mais “à vontade” para a execução do portfólio (Nota de Campo n.º 50, de 10 de novembro de 2023).

Durante todo o processo observei-a na relação com os seus pares, na sua evolução e nas propostas pedagógicas que foram realizadas, incluindo-a, sempre que o desejava, na execução do seu portfólio.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | " | | " |

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

Antes de abordar qualquer assunto inerente ao estudo desenvolvido, considero essencial contextualizar a forma como surgiu e os objetivos que delinee para o mesmo. Desta forma, a problemática da minha investigação denominada "**Posso fazer um desenho?**" (MG): **A importância do desenho no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar**, surgiu no seguimento das observações realizadas, ao longo das semanas da PPS II e em contexto de sala, conforme verificado nos seguintes registos:

(i) A MG, o GC e o MSo estão a desenhar e, ao ver o que a MG está a desenhar, eu começo a dialogar com ela.

Eu – O que estás a desenhar MG?

MG (apontando para as garatujas desenhadas na folha) – Estou a desenhar a mãe, o pai e eu.

(Nota de Campo N.º 21, de 17 de outubro de 2023)

(ii) A LS, a MS, a MR e a MG escolheram a Área das Artes Plásticas e, por isso, estão a fazer desenhos. A MS retirou as fotografias que trouxe dentro do saco e escolheu uma delas para retratar na folha. Ao ver o que a MS estava a desenhar uma pessoa, perguntei-lhe quem seria essa mesma pessoa, ao qual respondeu que era o seu irmão.

(Nota de Campo N.º 24, de 20 de outubro de 2023)

(iii) No momento de Atividades Livres em Sala, a LS e a MG pedem-me uma folha para poderem fazer um desenho, na qual permito, pedindo, também, para que vão buscar o material riscador e que se sentem à mesa.

Passado algum tempo, dirijo-me, novamente, para perto da MG e da LS e reparo que a MG está a desenhar um arco-íris e a LS estava a “escrever”. Ao observar o que estava a fazer, comecei por perguntar à LS:

Eu – Estás a escrever LS?

LS – Sim, estou a escrever.

Eu – E o que estás a escrever?

LS – Estou a escrever “A mãe M é linda”

Eu – Muito bem! E o que escreveste aqui?

LS – Escrevi “mãe M”.

(Nota de Campo N.º 46, de 7 de novembro de 2023)

A partir de uma determinada altura, deixei de registar todos os momentos onde presenciei as crianças a desenhar, quer por iniciativa própria, quer por orientação da educadora cooperante ou por mim, enquanto estagiária, no entanto, decorreram muitos mais episódios, registados apenas através de fotografias. A necessidade de investigar e aprofundar mais esta problemática emerge do interesse e da curiosidade em perceber de que forma é que o desenho é importante para o desenvolvimento de cada criança, visto que “as manifestações artísticas por meio do desenho (...) fazem parte de um processo de representação, onde a criança comunica e expressa seus pensamentos e sentimentos do mundo que a rodeia” (Hanauer, 2013, p. 74). Para além disso, o desenho envolve “aspectos cognitivos e emotivos, na medida em que os traços dão forma ao pensamento que leva ao conhecimento e evoluem conforme a criança se desenvolve” (*ibidem*).

Para tal, formulei os seguintes **objetivos de investigação**: (i) Compreender a importância do desenho infantil para o desenvolvimento da criança; (ii) Conhecer as conceções de educadores de infância sobre a importância do desenho infantil; (iii) Conhecer as intenções e motivações das crianças ao desenhar; e (iv) Perceber a importância dada pelas famílias ao desenho.

3.2. Revisão da literatura

3.2.1. O desenho infantil e a sua importância no desenvolvimento da criança

“O desenho é uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano que se conhece” (p. 193), exemplo disso são os desenhos elaborados pelos homens do paleolítico e neolítico (Sousa, 2003b). Tal como estes, as crianças não se preocupam com a perfeição da técnica, mas sim com a representação expressiva, destacando-se por permitir “uma linguagem de expressiva de sentimentos e pensamentos do que para a representação do real” (Sousa, 2003b, p. 193). Desta forma, o desenho é, para a criança,

uma forma de exprimir as suas compulsões, paixões, temores, euforias, afetos e outros estados emocionais e sentimentais, não podendo apenas servir para ocupar o tempo, uma vez que o desenho contribui para o desenvolvimento da criança (Ministério da Educação, 1997; Sousa, 2003b). De acordo com Piaget (1961, citado por Sousa, 2003a), a expressão diz respeito à exteriorização da personalidade, sendo esta realizada através do jogo simbólico e da satisfação dos desejos e necessidades subjetivas de cada criança. Desse modo, quando a criança se expressa através do desenho, verifica-se que esta mostra interesse na sua realização e só quando termina é que perde esse mesmo interesse, mesmo que este ainda seja importante para a criança. Sousa (2003a) menciona que a criança se expressa pelo prazer e pela necessidade que tem de o fazer, não tendo a preocupação com os juízos técnicos e estéticos que surgirão do interesse de avaliar ou interpretar o seu desenho. A expressão pode variar de indivíduo para indivíduo, uma vez que o contexto social, cultural e educativo poderá ser diferente (Sousa, 2003a).

Para Duquet (s.d., citado por Cardoso & Valsassina, 1988), “a criança quando desenha reproduz o seu modelo interno e ainda as impressões que vive através dos traços ou formas que executa” (p. 82). Indo ao encontro deste autor, Novaes e Neves (2004) referem que “o desenho é uma expressão de mundo e nunca uma simples imitação ou cópia fiel porque a criança desenha conforme o modelo interior, a representação mental que possui do objeto a ser desenhado” (p. 105). O desenho é um instrumento que permite a sua utilização como forma da criança se expressar comunicativamente a todos os indivíduos (Massironi, 1982).

Salvador (1988) afirma que “todas as crianças desenhavam sem necessidade de serem convidadas a fazê-lo” (p. 13) e, por isso, para esta autora, o desenho é um ato espontâneo da criança que utiliza a influência do adulto como sendo apenas um modelo a imitar. Para além disso, a criança, ao desenhar, joga, criando as suas próprias personagens e o ambiente, colocando os seus sentimentos, desejos, emoções positivas e negativas no papel (Salvador, 1988; Sousa, 2003b). Salvador (1988) refere, ainda, que através do desenho a criança “pode fugir às suas tristezas e problemas e, o que é mais importante, ao elaborá-los, procurar soluções” (p. 15). Também quando desenha a criança sente-se responsável pelos seus desenhos, acabando por assumir todas as fases dos mesmos, isto é, os elementos que compõem os desenhos, bem como o resultado final de

cada um. Pelo contrário, quando a criança brinca com outras crianças, a responsabilidade acaba por ser distribuída por todo o grupo (Salvador, 1988).

Como referenciado anteriormente, o desenho é, para criança, uma forma de brincar (Sousa, 2003b). Consequentemente, o desenho tem como “função, sobretudo, [o] desenvolvimento das capacidades neuromotoras (os movimentos da acção de desenhar), e cognitivas (criatividade, raciocínio lógico) da criança, estando também bem patentes as dimensões emocionais-sentimentais (expressão artística) e socioculturais (materiais utilizados e relação social)” (Sousa, 2003b, pp. 198-199). Partilhando a mesma ideia, Hope (2008, citado por Anim, 2012) afirma que o desenho ajuda a criança a desenvolver, criar, comunicar e registar os seus pensamentos: “Drawing acts as bridge between the inner world of imagination and reason and the outer world of communication and sharing of ideas” (Hope, 2008 citado por Anim, 2012, p. 9). A par disso, Hawkins (2002, citado por Anim, 2012) considera que, ao desenhar, a criança desenvolve-se a nível cognitivo, afetivo e linguístico:

Cognitively, drawing is an action that provides children with a rich way of thinking, knowing and exploring their worlds, affectively, it is a means of allowing children to express and develop their emotions, and linguistically it provides opportunities for children to develop their visual language (Hawkins 2002, citado por Anim, 2012, pp. 9-10).

Para Salvador (1988), o desenho é visto pelo Educador de Infância como sendo um instrumento de desenvolvimento intelectual, da motricidade e do sentido estético. De acordo com Anim (2012), a criança desenvolve a sua inteligência, visto que se mostra capaz de desenhar e partilhar a sua compreensão. O sentido estético está relacionado com os sentimentos, as emoções, a perceção dos materiais como as cores, os movimentos, bem como as reações sensoriais e física. Essas perceções serão transpostas para o papel através de formas e padrões agradáveis (Sousa, 2003a).

O desenvolvimento da motricidade está presente quando a criança desenha, uma vez que esta necessita de ter o domínio sobre a sua motricidade, isto é, o desenvolvimento motor (Salvador, 1988). De acordo com Serrano e Luque (2015), o desenvolvimento motor está dividido em dois tipos distintos: o desenvolvimento motor global, também

denominado de motricidade global, e o desenvolvimento motor fino, isto é, a motricidade fina. A motricidade global é caracterizada pela capacidade de realizar os movimentos com a totalidade do corpo, como, por exemplo, andar, gatinhar, correr e equilibrar-se. Já a motricidade fina diz respeito à forma como utilizamos os membros superiores, ou seja, os braços, mãos e dedos (Serrano & Luque, 2015). É este tipo de desenvolvimento motor que proporciona ao indivíduo alcançar, agarrar e manipular objetos, como lápis, pincéis, tesouras entre outros. Para além disso, “o desenvolvimento da motricidade fina é essencial para a criança [se relacionar] com o meio e acontece quando a criança se relaciona com objetos e usa ferramentas, por exemplo, nas atividades da vida diária” (Serrano & Luque, 2015, pp. 14-15).

O conceito da motricidade fina só começa a ser mencionado quando as crianças se encontram no Pré-Escolar, pois é nessa altura que o educador observa com mais atenção a forma como a criança está a pintar, a pegar o lápis, a abotoar botões, entre outras tarefas (Serrano & Luque, 2015). De acordo com o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, “a educação pré-escolar constitui a primeira etapa da educação básica, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (p. 2828). Assim, ao desenhar, a criança com idade entre os três e quatro anos deve pegar o lápis com a mão dominante e com a outra mão deve segurar no papel (Serrano & Luque, 2015). Ainda nestas idades, a criança já mostra ser capaz de imitar linhas, para copiar cruces e passar por cima, ou contornar desenhos de quadrados e triângulos (Serrano & Luque, 2015). Aos quatro anos, a criança já deve segurar o material riscador com três dedos, dando-se o nome de tríade. Na fase seguinte (entre os quatro e cinco anos), a criança, ao desenhar, mostra uma combinação dos movimentos do pulso com os dedos e a dominância da mão já está estabelecida. É capaz de pintar dentro dos contornos, copiar cruces, linhas diagonais e quadrados. Na última fase do Pré-Escolar, que diz respeito à criança com idade compreendida entre os cinco e seis anos, esta realiza movimentos precisos e pequenos com os dedos, com o antebraço e dedo mindinho sobre a mesa.

“O desenho é uma actividade independente da pintura, constituindo a forma mais natural e elementar da expressão plástica da criança” (Sousa, 2003b, p. 195). Ao ter acesso a materiais como o papel e o lápis, a criança pega instantaneamente nestes

instrumentos para desenhar. Dentro do desenho existem duas vertentes que são usualmente utilizadas no Pré-Escolar: o desenho livre e o desenho orientado. O desenho livre dá à criança a liberdade de desenhar espontaneamente e, ao desenhar livremente, a criança exterioriza o que sente, não sendo nada imposto por terceiros. Já o desenho orientado é caracterizado como sendo uma outra pessoa a estabelecer um determinado tema ou vivência para a criança desenhar, mas mantendo, a criança, o seu próprio estilo (Santos & Silveira, 2016).

3.2.2. Evolução do desenho infantil

“Os desenhos de uma criança são o reflexo do seu desenvolvimento geral e não uma evolução baseada em técnicas de desenho” (Sousa, 2003b, p.198).

Todas as crianças desenham, embora estas se desenvolvam de forma distinta e com ritmos diferentes (Salvador, 1988; Souza, 2010). Verifica-se, ainda, que, apesar das crianças passarem pelas diversas fases do desenvolvimento do desenho, estas podem ser manifestadas tendo em conta as características de cada uma e, por isso, a sua evolução dependerá da forma que desenvolverá as suas próprias competências. Nesse sentido, Stern (1974) afirma que “a evolução é uma sucessão de etapas, não é uma corrente contínua e regular que emprega de maneira igual as diferentes faculdades da criança” (p. 43), uma vez que as etapas não estão estritamente delimitadas, pelo que a criança pode avançar e retroceder durante o seu desenvolvimento (Salvador, 1988).

Desta forma, a entender melhor o desenvolvimento da criança face ao desenho, diversos autores dedicaram o seu tempo a investigar o desenho infantil, identificando diferentes etapas/fases, comuns a todas as crianças. Assim, serão apresentados alguns autores, como Luquet (1969), Lowenfeld (1976), Piaget (1976) e Vygotsky (1982), que propuseram diferentes etapas para a evolução do desenho infantil.

Etapas do desenvolvimento do desenho infantil segundo Luquet

George-Henri Luquet foi um dos pioneiros no que diz respeito ao desenho infantil, procurando compreender como e o que é que a criança desenha (Bombonato & Farago, 2016). Segundo Luquet, o desenho infantil é de natureza realista, isto porque a criança representa o que conhece, seja pelo conhecimento que tem sobre um objeto ou pela sua

forma de representá-lo como o vê (*ibidem*). “O desenho infantil não mantém as mesmas características do princípio ao fim” (p. 135) e, dado que é essencialmente realista, Luquet (1969) propôs quatro fases do Realismo – *Realismo Fortuito*, *Realismo Fracassado*, *Realismo Intelectual* e *Realismo Visual* – com o intuito de distinguir as diferentes características presentes nestas mesmas fases.

A primeira fase, *Realismo Fortuito*, inicia-se por volta dos dois anos de idade e está subdividida em dois momentos distintos: *involuntário* e *voluntário* (Luquet, 1969; Pillotto, 2004). O primeiro momento, denominado por *involuntário*, está caracterizado pelo facto de o desenho da criança ser simplesmente um traçado, que tem como finalidade fazer linhas, sendo desprovido de qualquer significado. “Os movimentos da mão explicam como a criança os executa sem que correspondam a uma utilidade” (p. 136), ou seja, ao manusear acessórios variados sobre uma superfície, a criança pode deixar traços na mesma (Luquet, 1969). A criança, ao ser reconhecida como autora destes traços, acredita que possui um poder criador, valorizando, assim, a sua autoestima, o que contribui para recomençar a desenhar, inicialmente, de modo espontâneo e, posteriormente, de modo intencional (Luquet, 1969).

O segundo momento, designado por *voluntário*, é descrito como sendo o momento pelo qual a criança realiza traços sem qualquer intenção, dando-lhe, ainda assim, uma interpretação no final. Isto acontece, uma vez que a criança verifica no seu traçado que existe uma semelhança com o que conhece e, por isso, dá ao seu desenho essa interpretação (Luquet, 1969). Neste momento, e, embora a criança não tenha, ainda, o controlo sobre as suas faculdades gráficas, esta consegue realizar traços, cuja intenção não seja derivada nem provocada pela intenção de representar um determinado objeto (Luquet, 1969).

A segunda fase, denominada por *Realismo Falhado* ou *Incapacidade Sintética*, é iniciada por volta dos três anos, podendo estender-se até aos cinco anos de idade (Pillotto, 2004; Bombonato & Farago, 2016). Nesta fase, “a criança quer ser realista (...) [contudo atravessa por] obstáculos que dificultam a sua manifestação” (Luquet, 1969, p. 147). O primeiro obstáculo com que a criança se depara é de nível *físico*, isto é, “a criança não sabe ainda dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado o aspecto que queria” (Luquet, 1969, p. 147). No que concerne ao segundo obstáculo, que

diz respeito ao nível *psíquico*, o autor destaca o “caráter descontínuo da atenção ou incapacidade sintética, quando a criança percebe o geral dos detalhes, mas não consegue executar” (Iavelberg, 2006, p. 38). Luquet (1969) ressalva, ainda, que a criança tenciona representar tudo o que pensa no desenho, uma vez que “a sua representação mental prolonga-se pelos movimentos gráficos que a traduzem no desenho” (pp. 148-149). Do mesmo modo, a criança desenha dependendo do grau de importância que atribuiu aos pormenores, acrescentando, consoante o que a sua atenção suporta, novos detalhes (Luquet, 1969).

Uma característica desta fase é a *Incapacidade Sintética*, que está associada às proporções do desenho, isto é, “as dimensões relativas dos diversos elementos não têm correspondência com as relações dos mesmos pormenores na realidade” (Luquet, 1969, p. 151). Esta desproporção pode ser o resultado de diversas causas, como, por exemplo, a imperfeição gráfica, a impotência da criança na interrupção dos traços ou o espaço disponível no papel.

A terceira fase apontada por Luquet (1969) é nomeada por *Realismo Intelectual*, que se inicia por volta dos quatro/cinco anos de idade. Esta fase é caracterizada pela superação da criança face à incapacidade sintética, isto é, a criança já consegue alcançar o desenho realista. Para além disso, a criança reproduz no desenho todos os elementos do objeto real, mesmo que sejam invisíveis e que estejam no espírito do desenhador, que neste caso é a criança. Durante esta fase, a criança tem tendência para desenhar tudo o que sabe sobre os objetos e elementos (Iavelberg, 2006). Luquet (1969) menciona, ainda, que a criança utiliza diversos processos na construção do seu desenho. Um desses processos é a transparência, ou seja, a representação dos “elementos como se aqueles que os ocultam, tornados transparentes, permitissem vê-los” (Luquet, 1969, p. 167). Outro processo é a planificação, que, embora mais complexa, consiste na representação de objetos/elementos projetados no solo, isto é, os objetos são desenhados como se estivessem a ser vistos em linha reta. Nesta fase, surge, ainda, o rebatimento, sendo este um processo de mudança de ponto de vista, consistindo em rebater os objetos “de cada lado do corpo como se estivessem unidos por um eixo, à volta da qual se poderia fazê-los girar” (Luquet, 1969, p. 172).

Por volta dos oito e os nove anos de idade, dá-se a substituição do *Realismo Intelectual* pelo *Realismo Visual*, isto é, a criança começa a excluir alguns processos presentes na fase anterior: a transparência dá lugar à opacidade e o rebatimento e a mudança do ponto de vista são substituídos pela perspectiva (Luquet, 1969).

Etapas do desenvolvimento do desenho infantil segundo Lowenfeld

Viktor Lowenfeld, por sua vez, menciona que “o conhecimento das mudanças, nos trabalhos que aparecem em vários níveis de desenvolvimento e das relações subjetivas entre a criança e seu meio, é necessário ao entendimento da evolução das atividades criadoras” (Lowenfeld, 1977 citado por Pillotto et al., 2004, p. 3). Posto isto, Lowenfeld desenvolveu quatro fases, sendo estas: (i) *Rabiscção Desordenada* ou *Garatuja*; (ii) *Figuração Pré-Esquemática*; (iii) *Figuração Esquemática*; e (iv) *Figuração Realista*. Apesar de diferenciar as fases de desenvolvimento, Lowenfeld afirma ser difícil entender quando uma fase termina e a seguinte se inicia, visto que o desenvolvimento é um processo contínuo. Para além disso, todas as diferenças individuais das crianças devem ser tidas em conta (Pillotto et al., 2004).

A primeira etapa, a *Rabiscção Desordenada* ou *Garatuja*, acontece entre os dois e os quatro anos de idade. Durante esta fase, “a criança desenha sem intenção nenhuma de escrever ou desenhar, apenas pelo prazer de rabiscar” (Bombonato & Farago, 2016, p. 185), expressando, nos seus desenhos, “ternura e confiança ou medo e agressividade” (Souza, 2010, p. 20). Ainda nesta etapa, sucede-se a *Rabiscção Longitudinal*, onde a criança evolui para rabiscos mais intencionais, ou seja, já demonstra ter noção do que está a realizar e, também, já aprecia os seus traçados. Apesar de ainda fazer garatujas, a criança começa a desenhar símbolos, tais como: círculos, quadrados, cruces, entre outras formas (Souza, 2010). Posteriormente, a criança aproxima-se da *Rabiscção*, onde “nomeia [os] seus desenhos, descobre o aparecimento de uma linguagem plástica através da utilização de símbolos e já é capaz de representar sensações vividas ou imaginadas” (Souza, 2010, p. 21). Embora a representação seja irreconhecível, a criança já demonstra a sua criatividade e imaginação. A par disso, a criança começa a desenhar, com mais frequência, a figura humana de forma mais perceptível, sendo esta representada por células e filamentos retilíneos (Souza, 2010; Bombonato & Farago, 2016).

A segunda etapa, denominada por *Figuração Pré-Esquemática*, tem início por volta dos quatro anos, indo, aproximadamente, até aos sete anos de idade. Segundo Souza (2010), é nesta etapa que a criança descobre a relação “entre desenhos, pensamentos e realidade” (p. 22) e onde a garatuja se torna mais reconhecível, e, simultaneamente, os significados tendem a ser mais definidos. Ademais, a criança continua a experimentar todos os símbolos e repete inúmeras vezes até chegar ao conceito de forma (Souza, 2010; Bombonato & Farago, 2016). Souza (2010) menciona que esta fase é marcada pela “intenção figurativa simbólica” (p. 23), isto é, a representação da figura humana e de objetos de acordo com o mundo da criança, através de linhas, curvas e pontos. Contudo, a criança ainda não consegue distinguir o tamanho do objeto com a realidade, apresentando exageros e omissões e tentando repetir as figuras, favorecendo assim, o seu desenvolvimento mental. A “relação espacial [da criança] é dada através de figuras desalinhas, espaços desordenados, elementos enfileirados e sem preocupação de conjunto” (Souza, 2010, p. 24). Ainda nesta etapa, a criança seleciona as cores de acordo com a emoção que está a viver naquele determinado momento, podendo, também, depender do que lhe agrada ou simplesmente de caráter afetivo (Souza, 2010; Bombonato & Farago, 2016).

Na terceira etapa, *Figuração Esquemática*, estando compreendida entre os sete e os dez anos, “a criança está em busca de convenções e regras para [as] suas expressões gráficas” (Souza, 2010, p. 24). Isto é, a criança começa a tentar expressar as suas ideias, no entanto não procura identificá-las com os elementos reais, bem como não tem o interesse de copiá-las. A par disso, a criança toma consciência da organização espacial, ligando todos os elementos presentes no desenho, aparecendo, também, a noção de superposição com transparência, ou seja, o aparecimento do exterior e do interior de um determinado objeto (Souza, 2010; Bombonato & Farago, 2016).

Já na última etapa, que diz respeito à *Figuração Realista*, sendo iniciada por volta dos dez anos e indo até aos doze anos de idade, “a criança se encontra mais detalhista, desenhando tudo o que vê” (Bombonato & Farago, 2016, p. 189) e onde se descobre enquanto membro da sociedade, dado que percebem “o prazer que as tarefas em grupo podem proporcionar e ao mesmo tempo compreenderem que podem produzir mais no coletivo do que no individual” (Souza, 2010, p. 28). Nesta etapa, a linha de base é

substituída pela ideia de profundidade, desenhando diversos planos sucessivos e deixando de utilizar a transparência. Para além disso, “utiliza sombras para dar acabamento, mas principalmente para dar noção de perspectiva (claro e escuro) e a figura humana consegue ser diferenciada pelos sexos” (Bombonato & Farago, 2016, p. 189).

Etapas do desenvolvimento do desenho infantil segundo Piaget

Jean Piaget definiu cinco fases do desenho infantil – *Garatuja*, *Pré-Esquematismo*, *Esquematismo*, *Realismo* e *Pseudo Naturalismo* – ao qual correspondem os cinco estágios de desenvolvimento igualmente defendidos pelo autor (Bombonato & Farago, 2016).

A primeira fase é a da *Garatuja*, centrada nas idades entre os zero e os dois anos e, portanto, relacionada com o estágio Sensório-Motor (dos zero aos dois anos de idade) e parte do estágio Pré-Operatório (dos dois aos sete anos de idade) (Alexandroff, 2010; Bombonato & Farago, 2016). À semelhança de Luquet, a criança, na perspetiva piagetiana, desenha apenas pelo prazer, sendo que a figura humana é inexistente e as cores são consideradas secundárias para a criança, isto é, utilizando as cores apenas para o contraste do desenho.

Esta fase subdivide-se em duas: a *Garatuja Desordenada* e a *Garatuja Ordenada*. A primeira remete-nos para as “características de movimentos amplos e desordenados, não havendo nenhuma preocupação com o desenho em si” (Bombonato & Farago, 2016, p. 190). Já a segunda é caracterizada pelos movimentos com traços longitudinais e circulares e a relação com a figura humana que é, ainda, imaginária, podendo começar a surgir interesse pelas formas.

Ainda no estágio Pré-Operatório, encontra-se a segunda fase do desenho infantil, denominada por *Pré-Esquematismo*. Nesta fase, a criança constrói relações entre desenho, pensamento e realidade e, também, os seus desenhos são caracterizados por elementos dispersos e não relacionados entre si (Alexandroff, 2010; Costa, 2017). A par disso, e, no que diz respeito à figura humana, surge o “homem girino”, sendo apresentado com diversos tentáculos no respetivo corpo (Bombonato & Farago, 2016).

Segue-se a terceira fase, o *Esquematismo*, que está relacionada com o estágio das Operações Concretas, ocorrendo entre os sete e os dez anos de idade (Alexandroff, 2010).

Esta fase é caracterizada pelos esquemas representativos, isto é, a criança começa a construir novas formas para cada categoria de objeto e pela conquista de dois conceitos: o uso da linha de base e a descoberta da relação cor-objeto. Ademais, mostra ter um conceito definido no que concerne à figura humana, não obstante podem surgir desvios do esquema (como por exemplo: exagero, negligência, omissão ou mudança de símbolo), aparecendo, assim, dois fenômenos como a transparência e o rebatimento (Alexandroff, 2010; Bombonato & Farago, 2016; Costa, 2017).

No final do estágio das Operações Concretas, ou seja, entre os nove e dez anos de idade, surge a fase do *Realismo*, onde a criança começa a ter a consciência do sexo, a autocrítica pronunciada, bem como a diferenciação dos objetos relativos ao sexo, nomeadamente, a roupa. (Bombonato & Farago, 2016). Ainda nesta fase, a criança abandona a linha base, encontrada na fase anterior, adere às formas geométricas, que aparecem com maior rigidez e formalismo e, por fim, descobre o plano e a superposição.

De acordo com Piaget, a última fase do desenho infantil diz respeito ao *Pseudo Naturalismo*, estando enquadrado na etapa de desenvolvimento das Operações Abstratas, sendo esta iniciada por volta dos dez anos de idade (Bombonato & Farago, 2016). A atividade espontânea desaparece e é iniciada a investigação da sua própria personalidade, tendo como características “o realismo, a objetividade, a profundidade, o espaço subjetivo e o uso consciente da cor” (Alexandroff, 2010, p. 28). Relativamente à figura humana, esta “aparece com características sexuais exageradas, presença de articulações e proporções” (Bombonato & Farago, 2016, p. 193).

Etapas do desenvolvimento do desenho infantil segundo Vygotsky

Tal como Piaget, Vygotsky concebe “a criança como ser um ser ativo, atento, que constantemente cria hipóteses sobre o seu ambiente” (Costa, 2017, p. 9). Contudo, estes dois autores divergem no processo de desenvolvimento, sendo que, para Vygotsky, o desenvolvimento do desenho requer duas condições. A primeira condição diz respeito ao domínio motor, isto é, a criança gesticula e regista esse gesto no papel, percebendo que pode representar graficamente um objeto. Relativamente à segunda condição, o domínio da fala, a criança necessita, primeiramente, de observar o desenho antes identificá-lo, no

entanto, à medida que a criança vai se desenvolvendo, vai verbalizando antecipadamente o que vai desenhar (Alexandroff, 2010).

Vygotsky menciona que a linguagem verbal é a base da linguagem e, desta forma, propõe quatro etapas para o desenvolvimento da criança, sendo estas denominadas: *Simbólica*; *Simbólica-Formalista*; *Formalista Veraz*; *Formalista Plástica*. Importa referir que, para Vygotsky, a idade da criança não é relevante para o desenvolvimento do desenho (Alexandroff, 2010; Costa, 2017).

Na primeira etapa, denominada por *Simbólica*, a criança representa a figura humana por “bonecos”. Na perspectiva de Vygotsky, esta etapa é caracterizada como sendo o momento onde a criança desenha os objetos *de memória*, não se preocupando com a sua real aparência, isto é, “representa de forma simbólica objetos muito distantes de seu aspecto verdadeiro e real” (Vygotsky, 1987 citado por Alexandroff, 2010, p. 29).

Na etapa *Simbólico-Formalista*, a criança já demonstra uma maior elaboração dos traços e das formas. Para além disso, a criança sente a “necessidade de não se limitar apenas à enumeração dos aspectos concretos do objeto que representa” (p. 29), (Alexandroff, 2010), procurando estabelecer uma maior relação entre o objeto representado e todas as suas partes. Nesta etapa, os desenhos ainda permanecem simbólicos, todavia já é possível identificar o início de uma representação mais próxima da realidade (Alexandroff, 2010).

Na etapa *Formalista Veraz*, as representações gráficas mostram-se fiéis aos objetos reais observados pela criança, terminando, assim, com os aspetos mais simbólicos, presentes nas duas primeiras etapas (Alexandroff, 2010).

Por último, a etapa *Formalista Plástica*, é caracterizada pela identificação de uma nova forma de desenhar, dado que a criança ao desenvolver a sua habilidade motora – a motricidade – “o grafismo deixa de ser uma atividade com fim em si mesmo e converte-se” (p. 30) no trabalho da criança (Alexandroff, 2010).

3.2.3. O papel do Educador de Infância

O educador tem um papel fundamental no desenvolvimento de cada criança, uma vez que deverá “estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens

significativas e diferenciadas” (Ministério de Educação, 1997, p. 18). Aliás, o educador deve proporcionar um ambiente rico, onde a criança poderá conhecer novos conteúdos, através da multidisciplinariedade das Áreas de Conteúdos e dos respetivos domínios, ajudando-a no seu desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo-relacional. Neste sentido, o educador deve planear de tendo em conta as características do grupo, permitindo, assim, “não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Silva et al., 2016, p. 15).

O desenho está inserido no domínio de Educação Artística, mais concretamente no subdomínio das Artes Visuais (Silva et al., 2016). Desta forma, o educador deve estimular, através do contacto e da observação de diferentes modalidades que este subdomínio dispõe, para que a criança adquira a capacidade de criar e apreciar, quer as suas reproduções, quer as de outras crianças. Por conseguinte, “é da responsabilidade do/a educador/a (...) planear oportunidades de as crianças observarem, explorarem e criarem interesse por diferentes manifestações artísticas” (Silva et al., 2016, p. 50).

No que diz respeito ao papel do educador face ao desenho infantil, Zopelari (2017) afirma que o seu papel não é apenas facilitador, ou seja, o educador deve “desafiar, incentivar, procurar ampliar as experiências e os conhecimentos da criança” (p. 34). Para além disso, o educador deverá estimular o processo criativo da criança, por intermédio de estratégias de motivação e adequação de metodologias pedagógicas, tendo como foco a especificidade da criança (Santos, 2013).

O papel do educador passa, também, pela observação dos desenhos enquanto a criança desenha, isto porque o desenho é um instrumento útil para a criança expressar as suas emoções, sejam elas positivas ou negativas (Ferreira, 2003, citado por Santos & Batista, 2017). Desta forma, o educador deverá observar as diversas emoções e mensagens transmitidas pela criança através do desenho, no entanto, o educador não deverá generalizar os desenhos, visto que cada criança é um ser individual e, por isso, cada uma tem a sua própria realidade (Ferreira, 2003, citado por Santos & Batista, 2017).

Contudo, o educador não deve demonstrar a sua insatisfação à criança, visto que poderá desmotivá-la e proporcionar-lhe sentimentos de frustração, para além de

interromper a criatividade da mesma (Costa, 2017). Pelo contrário, o educador deve dialogar com a criança durante a execução dos desenhos, de maneira a compreender as suas opções, dando sugestões que possam ajudar a criança, mas tendo a consciência de não desenhar por ela, pois a criança poderá ter dificuldades em desenhar um determinado objeto de acordo com a sua própria imaginação (Silva et al., 2016; Costa, 2017).

3.3. Desenho ético e metodológico

Definida a problemática, os objetivos a alcançar, bem como uma breve revisão de literatura sobre a temática em apreço, importa agora refletir sobre as opções metodológicas e éticas a desenvolver ao longo de toda a investigação.

De forma a compreender a *importância do desenho infantil no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar*, decidi seguir o **método de estudo de caso**, que, segundo Merriam (1988, citado por Bodgan & Biklen, 1994), “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89), aplicando-se “a situações humanas, [e] a contextos contemporâneos da vida real” (Dooley, 2002, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 52). Na mesma linha de pensamento, Yin (2004) refere que o estudo de caso integra a investigação empírica, dado que “investiga um fenómeno contemporâneo” (p. 32) e tendo como principal objetivo adquirir e reunir informações detalhadas sobre esse mesmo fenómeno através de uma observação detalhada de um indivíduo ou contexto (Patton, 2002; Bodgan & Biklen, 1994).

Assim, em conformidade com os meus objetivos de indagar as concepções e práticas tanto de educadoras de infância como de pais em face do desenho infantil, a presente investigação assumiu, desde logo, uma **tipologia exploratória e explanatória**, visando procurar “informação que possibilite o estabelecimento de relações causa-efeito”, dando assim resposta ao fenómeno estudado e a todas as suas relações causais (Yin, 1993, citado por Meirinhos e Osório, 2010, p. 57). Nesse sentido, optei por seguir, maioritariamente, uma abordagem de **natureza qualitativa**, que, segundo Meirinhos e Osório (2010), implica que o investigador se envolva no estudo, estando não só presente e ativo no trabalho de campo, como, também, devendo utilizar a observação como método privilegiado para obter dados concretos sobre o contexto vivenciado; até porque, neste

tipo de estudo, “é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento (p. 51). Contudo, e dada a minha intenção de perceber os gostos e os interesses das crianças pelo/no desenho, através, nomeadamente, da avaliação da frequência dos desenhos recolhidos, para além de algum do seu conteúdo, a presente investigação contemplou, também, uma abordagem **quantitativa**, que facilitou a análise e discussão de resultados face às técnicas e aos instrumentos usados (Meirinhos & Osório, 2010). Desta forma, reconhecendo que “a investigação quantitativa procura a lógica da descoberta e a investigação qualitativa a lógica da construção do conhecimento” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 51), a presente investigação assumiu-se como uma pesquisa de **natureza mista**.

Segundo Fragoso (2004, citado por Medeiros & Osório, 2010), durante a investigação, deve-se ter em atenção se os métodos e técnicas de recolha de informação são aplicados de maneira a adquirir informação suficiente e pertinente. Deste modo, selecionei diversas técnicas, com o intuito de triangular a informação obtida, permitindo, assim, uma análise dos resultados das diferentes técnicas utilizadas referentes ao mesmo acontecimento, tendo como finalidade o aumento da credibilidade da informação recolhida.

Uma das técnicas que adotei foi a **observação participante**, direta e indireta que segundo Rodríguez et al. (1999, citados por Medeiros & Osório, 2010), “requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar” (p. 60). Assim, ao utilizar instrumentos como as **notas de campo**, que se caracterizam por serem “descritivas e detalhadas sobre lugares, acontecimentos, atividades, conversas, ideias, estratégias e reflexões” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150) e os **registos fotográficos e videográficos** consegui ter uma perceção mais detalhada do que iria suceder.

Com a finalidade de, por um lado, indagar as conceções das educadoras sobre a importância do desenho da criança, bem como as estratégias que utilizam na implementação do mesmo, e, por outro, de perceber os gostos e os interesses das crianças pelo/no desenho, outras das técnicas usadas foi a realização de **entrevistas**, justamente consideradas como um instrumento de relevo para uma captura das interpretações que cada indivíduo tem sobre a realidade (Medeiros & Osório, 2010), afigurando-se como “uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos

estudos de caso” (Yin, 2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). Estas entrevistas foram **semiestruturadas**, permitindo-me “[ficar] com a certeza de [...] obter dados comparáveis entre os *sujeitos* [entrevistados]” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 134). Desta forma, elaborei dois guiões de entrevistas (cf. Anexos L e O), o primeiro realizado à educadora cooperante e à segunda educadora de pré-escolar, e o segundo efetuado a dez crianças (previamente selecionadas mediante o seu interesse na participação no estudo).

Com a mesma finalidade de recolher as conceções e verbalizações das práticas, desta vez, porém, por parte das famílias das dez crianças em estudo, optou-se por aplicar junto das mesmas um **inquérito por questionário**, definido como “um instrumento de recolha de informação sobre uma população, [cuja] aplicação exige que se garanta um número de inquiridos que viabilize a análise estatística” (Santos & Henriques, 2021, p. 10). Segundo Santos e Henriques (2021), e validando os meus propósitos investigativos com o recurso a este instrumento, um questionário é, normalmente, “aplicado a um conjunto de indivíduos (inquiridos), sobre os quais se pretende recolher informações (dados) para analisar, interpretar e retirar conclusões, tendo em vista responder aos objetivos da investigação” (p. 10).

De referir que estes últimos instrumentos de recolha de dados apresentados poderão vir descritos com maior detalhe na secção relativa à apresentação dos resultados.

Paralelamente, ainda recorri à **consulta documental**, mais concretamente do Projeto Pedagógico de Sala, disponibilizado pela educadora cooperante – PPJI (2023-2024), enquanto documento orientador facilitador de uma leitura mais sustentada em face das respostas cedidas pela mesma.

Por fim, e modo a interpretar os resultados das entrevistas e dos inquéritos realizados recorri à **análise de conteúdo** dos mesmos, a partir, nomeadamente, da sua organização categorial (Bardin, 1977, citada por Silva & Fossá, 2013) e posterior triangulação com a teoria mobilizada e as observações realizadas em contexto, isto é, como forma de “(...) explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes ou ângulos de visão, e confirmar mais seguramente o que converge” (Sarmiento, 2011, p. 21).

A par do que foi apresentado até agora, construí um **roteiro ético** (cf. Anexo H), tendo por base os dez “Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com

crianças”, defendidos por Tomás (2011), bem como a sua relação com os princípios definidos na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, elaborados pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), além de uma breve descrição dos cuidados éticos que fui tendo em consideração durante a minha prática.

3.4. Apresentação e discussão dos resultados

O presente subcapítulo encontra-se estruturado de modo a responder aos objetivos delineados na presente investigação através da apresentação, análise e, subsequente, triangulação dos dados recolhidos. Por conseguinte, é apresentado, na Tabela 1, um quadro-síntese onde estão indicadas as fontes utilizadas para a recolha de informação relativas a cada objetivo proposto para esta investigação.

Desta forma, procedi à elaboração de árvores categoriais baseadas no conteúdo recolhido, através das entrevistas realizadas tanto à Educadora Cooperante e à segunda Educadora de Infância da Organização Socioeducativa igualmente em serviço, durante o presente ano letivo, na valência do Pré-Escolar (cf. Anexo N), como às dez das crianças do grupo (cf. Anexo Q), previamente selecionadas por mim, e, ainda, do inquérito por questionário aplicado às dez famílias das crianças escolhidas (cf. Anexo T).

Tabela 1.

Quadro-síntese.

Objetivos	Técnicas e instrumentos de recolha de dados		
	Observação participante, direta e indireta	Entrevista semiestruturada	Inquérito por questionário
Compreender a importância do desenho infantil para o desenvolvimento da criança;	X		
Conhecer as conceções de educadores de infância sobre a importância do desenho infantil;		X	
Conhecer as intenções e motivações das crianças ao desenhar;	X	X	
Perceber a importância dada pelas famílias face ao desenho.			X

3.4.1. Importância do desenho infantil para o desenvolvimento da criança

O primeiro objetivo estabelecido nesta investigação visa a compreensão da importância do desenho infantil no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Assim, neste ponto serão apresentados e discutidos os resultados conseguidos através das entrevistas realizadas às educadoras ML e BB, bem como dos inquéritos por questionários efetuados às famílias das dez crianças contempladas no estudo.

Como já foi, em diversos momentos, mencionado, o desenho infantil é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de cada criança, uma vez que através da realização de um desenho a criança pode desenvolver inúmeras competências (Serrano & Luque, 2015). E, tanto as educadoras ML e BB como as dez famílias comprovaram que, efetivamente, o desenho é bastante importante para o desenvolvimento infantil.

Tabela 2.

Árvore categorial relativa às conceções das duas educadoras de infância face ao desenho infantil.

Tópico	Categoria	Subcategoria
Conceções do educador sobre o desenho infantil	Recurso de avaliação	Desenvolvimento da criatividade
		Desenvolvimento emocional
		Desenvolvimento global
	Tipo de desenho	Orientado
		Livre
	Diferenças no tipo de desenho	Existência de diferenças
		Relação com o desenvolvimento da criança
	Tipo de desenho privilegiado pelo educador	Ambos
		Desenho orientado
	Tipo de desenho mais relevante	Ambos
		Desenho orientado
		Desenho livre

Tal como afirma Anim (2012), o desenho proporciona à criança diferentes níveis de desenvolvimento, sendo estes os níveis cognitivo, afetivo e linguístico. Sousa (2003b) acrescenta, ainda, que ao desenhar a criança se desenvolve ao nível das dimensões motoras, emocionais e socioculturais. Desta forma, é possível verificar, na Tabela 2, que as duas educadoras entrevistadas afirmam que a criança, ao desenhar, se desenvolve ao nível criativo e emocional. Contudo, a Educadora ML faz também menção ao desenvolvimento global, explicando que “o desenho não só é importante no modo de eles

[se] expressarem, mas também [no] desenvolvimento deles”¹. Importa mencionar que a subcategoria *Desenvolvimento emocional* engloba as formas da criança se expressar, ou seja, utilizar uma determinada cor para refletir a emoção que está a sentir naquele momento, como é possível verificar na seguinte resposta:

já tive uma menina na sala que me desenhou... fez riscos vermelhos, sabe desenhar bonecos, já sabe desenhar a figura humana, etc. Mas fez-me um desenho só riscos vermelhos. E eu perguntei-lhe se sabia desenhar porque é que estava a desenhar aqueles riscos vermelhos e ela disse-me que isto é a minha mãe, que ela estava muito zangada, então está cheia de riscos vermelhos, como se fossem raios.²

Tabela 3.

Árvore categorial relativa às conceções das dez famílias face ao desenho infantil.

Tópico	Categoria	Subcategoria
Conceção das famílias	Importância do desenho	Desenvolvimento global
		Desenvolvimento da criatividade
		Expressar emoções
		Desenvolvimento cognitivo
		Desenvolvimento social
		Representações sobre o mundo

Relativamente aos dados obtidos através dos inquéritos às famílias (cf. Tabela 3), quatro famílias mencionaram que o desenho era importante para o desenvolvimento das crianças a nível do desenvolvimento da criatividade – “Ajuda no desenvolvimento da imaginação” (Família A) – e da forma como cada criança expressa as suas emoções – “Ajuda a expressar as suas emoções, frustrações (Família G). Para além disso, houve famílias que mencionaram o desenvolvimento motor, referindo a “motricidade fina” (Família B), o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento social, pois, segundo a Família A, ajuda a criança “a interagir com amigos e/família” e, por fim, a representação sobre o mundo, uma vez que “transmite a realidade da mesma” (Família E).

¹ Excerto da entrevista da Educadora ML – questão C1 (cf. Anexo J).

² Excerto da entrevista à educadora BB – questão C1 (cf. Anexo J).

3.4.2. Concepções das educadoras de infância sobre a importância do desenho infantil

As concepções das educadoras de infância relativamente à importância do desenho infantil foram analisadas tendo por base as entrevistas semiestruturadas realizadas às duas educadoras de infância que, neste ano letivo, se encontravam no JI no contexto onde decorreu a minha PPS II (cf. Anexo M), tendo sido elaborada uma árvore categorial das respostas obtidas durante as mesmas (cf. Anexo N).

Tabela 4.

Árvore categorial relativa à formação das duas educadoras de infância.

Tópico	Categoria	Subcategoria
Formação e experiência do educador	Formação do educador	Formação inicial
		Anos de serviço
	Experiência Profissional	Experiência em creche
		Experiência em Pré-Escolar
		Experiência noutros contextos
		Formação em desenho
		Importância da formação
	Formação específica	Tipo de formação

Por considerar essencial a formação e a experiência das duas educadoras de infância, organizei os dados recolhidos numa árvore categorial (cf. Tabela 4), para, posteriormente, proceder à sua análise. Deste modo, é possível verificar que as duas educadoras de infância entrevistadas apresentam diferentes anos de serviço, isto é, uma educadora exerce “há quase seis anos” (Educadora ML) e a outra educadora exerce “há dezassete/dezoito anos” (Educadora BB). Relativamente à formação em desenho, as duas educadoras, apesar de considerarem bastante importante, não têm nenhuma formação específica nessa área, apenas o que foram “aprendendo durante o curso” (Educadora ML).

Tabela 5.

Árvore categorial relativa ao papel do educador no desenvolvimento do desenho.

Tópico	Categoria	Subcategoria
Papel do educador no desenvolvimento do desenho	Intenção	Incentivo/ Orientação
		Estímulo à exploração
		Fomento de noções espaciais
		Promoção de competências

Estratégias	Conhecimento do grupo
	Orientação
	Comparação de produções próprias
	Incentivo

O papel do educador é imprescindível ao desenvolvimento de cada criança e, por isso, cabe-lhe desafiar, incentivar, estimular, motivar, e, essencialmente, conhecer e adequar as suas metodologias pedagógicas, tendo sempre em atenção a criança na sua especificidade (Salvador, 1988; Santos, 2013). Tanto a Educadora ML como a BB (cf. Tabela 5) mencionaram que o seu papel, enquanto educadoras, deve ter por base o incentivo/orientação, pois, segundo a Educadora ML, “[o papel do educador] é estarmos lá para apoiá-los e incentivá-los durante o desenho”³. A mesma diz que o educador deve deixar, primeiramente, a criança explorar diversos materiais para que depois esta adquira a noção espacial do desenho e da folha.

Já relativamente às estratégias que as educadoras adotam para que as crianças desenvolvam a sua competência no desenho, a Educadora ML afirma que é importante o educador conhecer primeiro o grupo para que consiga orientá-lo quando necessário. Para a Educadora BB, a estratégia passa por comparar com a crianças as suas próprias produções realizadas ao longo do ano letivo, mas também incentivá-las a desenharem, como é possível observar na seguinte transcrição: “Portanto, não é estar a fazer comentários negativos, mas é tentar fazer com que eles melhorem”⁴.

Tabela 6.

Árvore categorial relativa aos critérios de observação/avaliação dos desenhos das crianças.

Tópico	Categoria	Subcategoria
Critérios de observação/ avaliação	Forma de análise/utilização da informação	Frequência de análise
		Adequação da ação/intencionalidade educativa
		Tipo de propostas
		Método

³ Excerto da entrevista da Educadora ML – questão F1 (cf. Anexo J).

⁴ Excerto da entrevista da Educadora BB – questão F2 (cf. Anexo J).

Relativamente à frequência com que as educadoras de infância analisam os desenhos dos respetivos grupos (cf. Tabela 6), a Educadora ML afirma que analisa alguns desenhos, principalmente, os desenhos dirigidos, sendo que no que diz respeito ao desenho livre menciona que vai observando à medida que as crianças vão desenhando. A Educadora BB diz que analisa os desenhos na sua maioria. Já no que concerne à adequação da ação, a Educadora ML declara que utiliza a análise dos desenhos para avaliar, orientar as crianças e trabalhar as fragilidades das mesmas. A Educadora BB recorre à análise dos desenhos caso exista alguma situação grave, conversando, posteriormente, com as famílias, como também utiliza essa análise para “orientá-los de outra forma para ver se evolui nessa perspetiva e também dar o contributo, obviamente, não é só na sala, em termos familiares, se for alguma coisa que me salta à vista de bom ou menos bom”⁵.

3.4.3. Intenções e motivações das crianças ao desenhar

Considerando que as crianças são um dos elementos fundamental para esta investigação, procurei entender, através de entrevistas semiestruturadas individuais (cf. Anexo M), os seus interesses e motivações quanto estão a desenhar. Após recolher todas as respostas elaborei uma árvore categorial para as mesmas de forma a proceder a uma melhor análise dos dados (cf. Tabela 7).

Tabela 7.

Árvore categorial das entrevistas realizadas a dez crianças do grupo.

Tópico	Categoria	Subcategoria
Interesses das crianças pelo desenho	Motivo	Prazer
		Agrado dos pais
	Tópico apreciado	Figura Humana
		Animais
		Locais
		Objetos
		Natureza
		Figura Humana
	Tópico não apreciado	Animais
		Locais

⁵ Excerto da entrevista da Educadora BB – questão E3 (cf. Anexo J).

		Não sabe/ Não tem
Atividade de desenho	Frequência	Livre
		Solicitado
Local/Contexto		Diário
		Casa
		Jl
		Outros locais
		Sem resposta
Agente de apoio		Família
		Colega(s)
		Equipa de sala/Estagiária
		Próprio

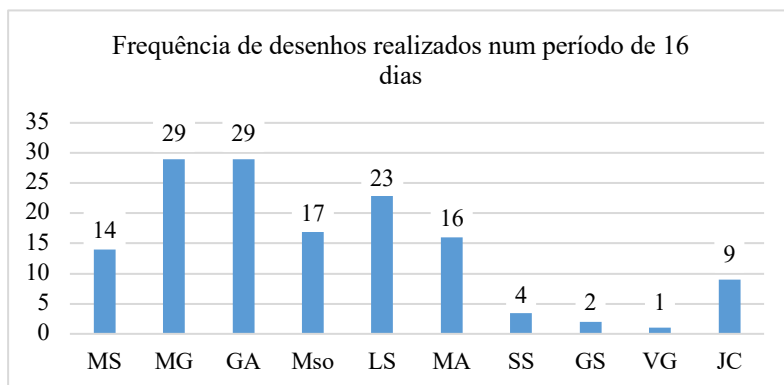
Conforme documenta o Projeto Pedagógico de Sala, “As crianças [do grupo] demonstram gosto pela área das artes visuais, mostrando-se envolvidas em momentos de diversas explorações, desde a pintura, o recorte ou a modelagem, por exemplo” (Projeto Pedagógico de Sala, 2023-2024, p.24). Por isso, e a par das entrevistas, procurei perceber a frequência dos desenhos que as crianças realizavam enquanto eu estava presente na sala, tendo decidido registar o número de vezes em que cada criança se deslocava à *Área das Artes Plásticas* para realizar os seus desenhos, como é possível observar no seguinte excerto:

Assim que chegaram à sala o GA, o MSo, o MA e o GCa dirigiram-se para a zona da sala onde está a área das artes plásticas e foram à estante buscar folhas e os materiais riscadores (com a exceção do GA, que foi buscar o seu desenho ao cacifo com o intuito de dar continuidade ao mesmo) (Nota de Campo n.º 123, de 15 de janeiro de 2024).

Deste modo, recolhi essa informação num período de dezasseis dias, com início no dia 3 de janeiro de 2024 e término a 25 do mesmo mês. Depois dessa contagem, decidi, então, organizá-los num gráfico de barras (cf. Gráfico 1), de modo a entender a totalidade dos desenhos realizados por cada criança.

Gráfico 1.

Gráfico de barras da frequência de desenhos realizados pelas crianças.



Assim, ao triangular os dados obtidos foi-me possível verificar que, apesar de todas as crianças entrevistadas afirmarem gostarem de desenhar, não desenhavam com a mesma frequência. A MG e o GA, por exemplo, desenharam vinte e nove vezes durante um período de dezasseis dias, enquanto o VG e o GS apenas desenharam, uma e duas vezes, respetivamente.

Quando questionadas sobre o facto de gostarem de desenhar, todas as crianças (dez) responderam afirmativamente, contudo ao serem, depois, questionadas sobre o motivo de gostarem de desenhar a maioria das crianças (cinco) respondeu que gostava de desenhar por prazer – “porque sim” (JC) –, tendo existido respostas mais completas, como “assim pinto muitos desenhos” (LS) ou, simplesmente, “porque gosto de passar o tempo a desenhar” (MSo). Outras três crianças mencionaram que gostavam de fazer desenhos para os pais (MG, MS, VG).

Em relação ao que as crianças mais gostam de desenhar, a maioria (seis) referiu que apreciava a figura humana, referenciando as “princesas” (SS, MS), a família (SS, LS, MG), os amigos (VG) e outras figuras, como o “Pai Natal” (MA). As crianças mencionaram, também, outras temáticas sendo estas: animais, como “coelhinhos” (SS, MS); locais, “o estádio do Benfica” (MSo); objetos, tendo, neste caso, todas as crianças mencionaram três diferentes meios de transporte, tais como “carros” (JC), “foguetões” (MA, MSo) e “comboios” (MSo); e a Natureza, mais concretamente, “árvores” (GA; GS). Já quando questionadas sobre o que não apreciam desenhar, três crianças referiram a figura humana, isto é, não gostam de desenhar o “Pai Natal” (GA), “maus” (SS) e

“pessoas” (JC). Outras duas crianças disseram que não gostavam de desenhar animais – “macacos, nem crocodilos” (LS) e “crocodilos” (MS) – e apenas uma criança referiu que não gostava de desenhar “o estádio do Sporting e o estádio do Porto” (MSo). As restantes crianças (três) não sabem o que não gostam de desenhar (MA, VG) ou gostam de desenhar tudo (MG).

No que concerne à frequência de desenhos, a maioria das crianças (sete) disseram que desenhava livremente, duas crianças mencionaram que realizam os seus desenhos quando era solicitado e apenas uma criança referiu que desenhava todos os dias. Já quanto ao local onde realizam os desenhos, a totalidade das crianças (dez) indicou as respetivas habitações e o JI, não obstante quatro dessas crianças ter respondido, também, que desenha noutros locais, como no “restaurante” (LS), no “hotel” (LS, MG) e nas “férias”/ “passeios” (MS, MSo).

No que diz respeito ao agente de apoio, sete crianças responderam que desenhavam com a família e com os colegas de sala, duas responderam que desenhavam com a equipa educativa/estagiária e apenas uma criança disse que desenhava sozinha.

Tabela 8.

Árvore categorial relativa às características das crianças.

Tópico	Categoria	Subcategoria
Características das crianças	Competências	Nível do desenho livre
		Nível do desenho orientado
		Motricidade fina
		Interesse no desenho
		Representação gráfica
	Motivações das crianças	Representação da família
		Interesses do momento
		Iniciação à escrita
		Predisposição para o desenho
	Correspondência dos registos à idade	Desenvolvido
		Parcialmente desenvolvido
		Pormenorização do desenho
		Dificuldades

Do mesmo modo, questioneei as educadoras sobre quais seriam, na sua perspetiva, as motivações das crianças para o desenho (cf. Tabela 8). A Educadora ML mencionou que a principal motivação será a representação da família, “porque é muito importante

para eles desenhar a mãe, desenhar o pai, desenhar até o cão ou gato”⁶ e os interesses do momento, exemplificando que “se estiverem numa fase de adorar caminhões e carros vão querer desenhar”⁷. Alinhado com essa mesma resposta parece-me estar o seguinte registro de observação:

Ao chegar à sala onde ocorre o primeiro momento de Acolhimento, vejo que LS e a MG estão a desenhar e, por isso, desloco-me até elas para observar o que estão a fazer. Assim que chego perto delas, a MG mostra-me o desenho que está a fazer, tendo-lhe perguntado quem é que estava a desenhar. A MG respondeu-me que estava a desenhar a mãe, o pai, ela e a sua cadela (Nota de Campo n.º 129, de 18 de janeiro de 2024).

Já a Educadora BB mencionou que a motivação das crianças ao desenhar terá que ver com a predisposição da criança para o desenho, conforme o seguinte registro:

O MSo pediu uma folha para fazer um desenho. Assim que terminou dirigiu-se para perto de mim e mostrou-me o desenho que tinha acabado de fazer.

MSo – Tatiana, olha! É a fábrica, e o carro a deitar fumo!

Eu – Uau! Está muito giro, MSo!

MSo – É a Terra má!

Eu – Pois, é!

(Nota de Campo n.º 141, de 29 de janeiro de 2024)

No entanto, esta educadora reconhece que o desenho possa tornar-se pouco significante para a criança, dado ser visto, muitas vezes, como uma forma de ocupar o tempo das crianças quando não está nenhuma atividade preparada, isto é “Não tem nada para fazer, vão fazer um desenho.”⁸

⁶ Excerto da entrevista da Educadora ML – questão D2 (cf. Anexo J).

⁷ Excerto da entrevista da Educadora ML – questão D2 (cf. Anexo J).

⁸ Excerto da entrevista da Educadora BB – questão de conclusão da entrevista (cf. Anexo J).

3.4.4. Importância dada pelas famílias ao desenho

Com o intuito de proceder às concessões das famílias a respeito da importância dada pelas mesmas ao desenho infantil, elaborei, previamente, um inquérito por questionário (cf. Anexo R) através da plataforma *Google Forms*, composto por dez perguntas – cinco de resposta fechada e cinco de resposta aberta. Este inquérito por questionário era composto, também, por três perguntas de resposta fechada sobre a caracterização sociodemográfica de cada inquirido.

Tabela 9.

Árvore categorial dos inquéritos por questionário realizados às Famílias.

Tópico	Categoria	Subcategoria
Atividades do desenho	Materiais disponíveis	Material riscador
		Material suporte
		Suportes do desenho
		Outros materiais
Interesse no desenho das crianças	Demonstração do interesse	Diálogo/ <i>feedback</i>
		Questionamento
		Observação
		Apoio/colaboração
		Exposição dos desenhos

Das dez famílias inquiridas, uma apresenta ter dois filhos na sala, pelo que a mesma preencheu apenas um questionário e apenas outras oito submeteram as respostas ao questionário antes do final da PPS. A amostra da presente pesquisa ficou então constituída a partir de um total de nove respostas obtidas e analisadas *a posteriori* (cf. Anexo S).

Posto isto, e, posteriormente às respostas obtidas, é necessário analisar o conteúdo das mesmas. Desta forma, elaborei uma árvore categorial, com a finalidade de uma melhor análise das respostas abertas que foram sendo dadas ao longo do inquérito por questionário (cf. Tabela 9).

Primeiramente, importa referir os dados sociodemográficos das famílias inquiridas. Assim, no que diz respeito ao género dos inquiridos, sete pessoas (87,5%) são do género feminino e apenas uma pessoa (12,5%) é do género masculino. Em relação à idade dos inquiridos, cinco pessoas (50%) têm entre trinta e trinta e nove anos, e as

restantes (50%) têm entre quarenta e quarenta e nove anos de idade. Já no que diz respeito às habilitações literárias, a maioria dos inquiridos (75%) possui uma licenciatura e apenas dois dos inquiridos (25%) possuem um mestrado.

Relativamente ao acesso das crianças a materiais de desenho, as nove famílias responderam que têm diversos materiais em casa, tais como: material riscador – “canetas de feltro, lápis de cera, lápis de cor normais, tintas, aguarelas e (...) giz” (Família E) – material de pintura, ou seja, “tintas” (Famílias A; B; E; H), “guaches” (Famílias A; D; H), aguarelas (Famílias E; G), “pincéis” (Famílias C; H) e “pinturas” (Família F), material de suporte, como “papel” (Famílias A; C; H), “cadernos” (Famílias A; G; H), “quadro” (Família E) e “cartolinas” (Família G) e outros materiais como “tesoura, cola” (Família C) e “carimbos, régua de desenhos” (Família H).

A fim de perceber a frequência dos desenhos efetuados pelas crianças em casa foi solicitado às famílias que escolhessem um número de um a cinco, sendo que o “1” correspondia a “raramente” e o “5” a “frequentemente”. Posto isto, a maioria das famílias (75%) refere que as crianças desenhavam “frequentemente”. As outras duas famílias responderam de forma diferente, isto é, uma delas (12,5%) selecionou o número “2”, o que mostra que a criança “quase nunca” desenha em casa, e a outra escolheu o número “3”, mostrando que a criança desenha “às vezes”.

No que diz respeito ao interesse demonstrado pelas famílias face ao desenho das crianças, todas as famílias (100%) mostraram-se interessadas pelos desenhos que os filhos/as realizam. Este interesse é demonstrado através do diálogo ou *feedback*, ou seja, através de comentários sobre o próprio desenho, da sua motivação para que a criança desenhasse mais e através de elogios. Para além disso, é demonstrado, através do questionamento acerca dos desenhos e da observação enquanto a criança desenha para também “tentar perceber o que representa cada desenho” (Família C); do apoio e da colaboração – “Faço desenhos com ela ou trabalhos manuais com bastante frequência, ajudo a melhorar os desenhos, ensino como deve ser feito ou a cor a pintar” (Família E); e através da exposição dos desenhos em “casa” (Família A), no “frigorífico” (Famílias B; C; G), nas “paredes” (Famílias B; F), em “molduras”/ “quadros” (Famílias C; G), ou, simplesmente, “guardar os desenhos” (Família H).

3.5. Síntese dos resultados

Ao refletir sobre os dados apresentados, pode-se constatar que as duas educadoras de infância entrevistadas consideram que, apesar de não possuírem formações específicas sobre o desenho, estas são essenciais à sua profissão. Apesar disso, ambas mencionam que o desenho é uma ferramenta bastante importante para o desenvolvimento das crianças, uma vez que ao desenhar as crianças podem se desenvolver ao nível global, emocional e criativo. Tal como as educadoras, as dez famílias inquiridas mencionaram que o desenho é importante e com ele as crianças desenvolvem-se não só ao nível global, emocional e criativo como, também, ao nível social e cognitivo.

Em relação ao papel do educador, ambas as educadoras mencionaram que este deve basear-se no incentivo/orientação, assim como deixar as crianças explorarem os diversos materiais utilizados para realizarem os desenhos, e ajudá-las a desenvolverem as suas competências. Desta forma, é necessário que o educador crie e utilize estratégias que visem o desenvolvimento da criança. Para a Educadora ML, as estratégias passam por conhecer primeiramente o grupo para que depois consiga ajudar e orientar a criança quando apresenta fragilidades. Já a Educadora BB recorre à comparação dos desenhos feitos anteriormente pela criança, mostrando-lhos e dando-lhe conta da sua evolução. Para além disso, o educador deve observar os desenhos das crianças, visto que estes são um instrumento útil de avaliação.

Contudo, quando questionadas sobre a frequência de análise dos desenhos dos respetivos grupos, as educadoras mencionaram que observam os desenhos com alguma frequência. Essa análise passa por trabalhar com as crianças as suas fragilidades, comparar os desenhos e, caso o desenho gere alguma preocupação na educadora, esta conserva com a família para entender se existe algum motivo. Tal como as educadoras, as famílias também analisam os desenhos dos seus filhos, sendo que utilizam diversas ferramentas, tais como: o diálogo com as crianças; a exposição dos desenhos pela habitação e o seu apoio e colaboração nos desenhos dos filhos.

Relativamente às motivações e aos interesses das crianças quando desenham, as mesmas relataram que os seus maiores interesses são a figura humana, os animais, a Natureza, objetos e locais. Já as educadoras mencionaram que as motivações das crianças são a família (Educadora ML) e os interesses que têm naquele determinado momento

(Educadora BB). Não obstante, a Educadora BB relata que algumas crianças podem atribuir um pouco interesse e significado ao desenho, pois muitas vezes o desenho é considerado como uma atividade para “passar tempo”.

Outro dos resultados obtidos durante esta investigação prende-se com a frequência dos desenhos que as crianças realizam. Por conseguinte, foi-me possível verificar que entre as dez crianças selecionadas existe uma discrepância, pois existem crianças que durante um período de dezasseis dias desenharam vinte e nove vezes e uma criança apenas realizou um desenho. À semelhança deste registo, as famílias também registaram a frequência de desenhos que os filhos realizam em casa. Para tal, estas tinham de atribuir um número à frequência correspondente, numa escala de “1” (“raramente”) a “5” (“frequentemente”). Assim, foi-me possível concluir que existe uma criança que desenha com uma frequência de “2” (“quase nunca”), outra de “3” (“às vezes”) e as restantes desenharam “frequentemente”.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

“A construção das identidades profissionais das educadoras de infância começa na infância e (re)constrói-se ao longo da vida”
(Sarmento, 2009, p. 61)

De acordo com Sarmento (2009), “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal (...), [desenvolvendo-se] em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48). E, por isso, a profissionalidade docente é construída ao longo da vida, através de experiências anteriores à formação inicial, através da mesma e durante toda a carreira docente (Resende et al., 2014). Desta forma, torna-se essencial refletir sobre o processo de construção social, envolvendo a totalidade dos intervenientes pertencentes da ação educativa, isto é, o grupo profissional, as crianças, comunidades e contextos (Sarmento, 1999 citado por Sarmento, 2009).

Importa-me, por tal, refletir sobre as práticas desenvolvidas ao longo da minha formação académica, centrando-me, maioritariamente, nos estágios das PPS I e II, nas valências de creche e jardim de infância, respetivamente, visto terem sido fulcrais para a construção da minha profissionalidade docente. Ser Educadora de Infância sempre foi um sonho que aspirasse concretizar, talvez pelas pessoas que, por mim, foram passando na minha infância ou por ter sempre ouvido que esta profissão me caracterizava de uma forma positiva. Nos últimos nove anos, tive a oportunidade de aprender, vivenciar momentos e contactar com personalidades que contribuíram para a minha formação profissional e para a construção da pessoa que sou hoje.

Durante esta última etapa, para me tornar oficialmente Educadora de Infância, tive a oportunidade de poder contactar com os contextos de creche e jardim de infância, onde fui adquirindo, ao longo dos dias, uma prática reflexiva, que considero bastante importante para o meu futuro como profissional. Segundo Oliveira e Serrazina (2002),

A ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções (p. 4).

O caminho que percorri ao longo deste mestrado foi feito de constantes desafios, de momentos bons e menos bons, mas com a certeza de que tudo o que aconteceu teve um significado. Quando iniciei a minha prática a PPS I, senti algumas inseguranças e receios, visto que, por ser uma pessoa introvertida, necessitava de observar o que me estava a rodear para me sentir segura. Ao longo dessas semanas senti-me integrada por todos os elementos, quer pelos adultos quer por todas as crianças da Sala 2, o que me motivou a investigar sobre o trabalho em equipa e os fundamentos por que se rege “(...) un conjunto de personas que deben alcanzar un objetivo común mediante acciones realizadas en colaboración” (Covey, 2000, p. 6). Pude, assim, interiorizar que, ao trabalhar em colaboração, a equipa educativa “obtem reconhecimento, um sentido de trabalho bem-sucedido e um sentimento de pertença a um grupo de individuos que pensam de forma semelhante” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 131). Pude ainda compreender que

Ao trabalhar numa equipa os adultos utilizam muitos dos mesmos princípios curriculares e das mesmas estratégias que usam quando trabalham com as crianças. No seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo (p. 130).

Para tal, foi essencial, desde o início da prática até ao seu último dia, a criação de laços afetivos e de confiança com as crianças e com a equipa educativa. Relações essas, e tais como as descrevem Silva et al., 2016, “(...) afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, [capazes de] promove[rem] um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (p. 9). Ainda neste estágio, tive a oportunidade de contactar com todas as famílias e conhecer o trabalho que é realizado junto destas, tendo tido a possibilidade de perceber estratégias a utilizar futuramente enquanto Educadora de Infância.

Outro dos aspetos que mais valorizei foi o respeito pela individualidade de cada criança, pois cada uma delas interage de forma diferente, percebendo, por exemplo, que umas gostam ou precisam de mais conforto e proximidade, enquanto outras preferem manter-se no seu espaço.

Um dos maiores desafios que a PPS I me trouxe prendeu-se com o facto de me ter visto impelida a acompanhar o trabalho de outra educadora durante um mês, obrigando-me a readaptar-me a uma nova rotina em virtude da ideologia pedagógica diferente que a mesma tinha da educadora cooperante. Estes acontecimentos, porém, contribuíram para a formação da minha identidade profissional, uma vez que o confronto com duas educadoras me possibilitou também comparar diferentes abordagens e ações educativas, e perceber com qual delas me identificava e desejaria defender como futura educadora. Um abordagem que supõe, também, necessariamente, criar uma boa relação, com base na afetividade, não só com as crianças, mas com todos os intervenientes (equipa educativa e famílias), planear propostas pedagógicas de acordo com os interesses e necessidades do grupo e, acima de tudo, ajudar, de forma atenta e sustentada, as crianças a desenvolverem-se.

A PPS II foi, como referi, iniciada com alguns receios, visto que não tinha sido uma das minhas opções, no entanto, com o passar das semanas fui começando a “ambientar-me”, ao grupo de crianças, à equipa educativa e às famílias, o que a longo prazo se mostrou muito benéfico para a construção da minha profissionalidade docente. Todas as relações foram baseadas na afetividade, enquanto “elemento importante em todas as etapas da vida da pessoa, [com] relevância fundamental no processo ensino-aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação entre professor e aluno” (Vygotsky ,1998, citado por Martins & Santos, 2020, p. 20). A evidência da relação afetiva que pude cultivar ao longo da minha prática com as criança, partilho a seguinte narrativa:

(...) Enquanto fazem os seus desenhos, o GA e a MG dirigem-se para a mesa onde estou sentada e perguntam-me se podem continuar os desenhos nessa mesa, o que assinto. Posteriormente, o GA pergunta-me se poderá sentar-se ao meu colo, tendo eu dito que sim. Ao ver que o GA estava sentado ao meu colo, a MG também quis e, por isso, sento-a numa das minhas pernas, ficando com os dois sentados ao meu colo (Nota de Campo n.º 99, de 19 de dezembro de 2023).

A par da afetividade, procurei ouvir e dar voz a cada criança, visto que são indivíduos com direitos e não apenas com necessidades (Rinaldi, 1999). Ao longo das semanas, procurei planejar propostas pedagógicas dos interesses do grupo e que, simultaneamente, lhe proporcionassem aprendizagens, respondendo às necessidades de cada criança. Um dos exemplos que posso citar é alusivo ao AF, que tive o privilégio de observar e acompanhar de forma atenta às suas características individuais. Pese embora as suas dificuldades, considero que esta criança tenha evoluído e explorado consideravelmente durante as diversas atividades propostas, cujo planeamento foi sempre organizado no sentido de a incluir no grupo, como dá a notar, aliás, o seguinte registo:

Assim que vê o pincel, o AF tira-me o pincel da mão e começa a pintar a sua folha. Passado um momento, o AF dá-me o pincel e fica a observar os restantes pincéis disponíveis. Ao ver esta situação, dei-lhe outro pincel e começou novamente a pintar, fazendo o mesmo com mais dois pincéis. Como queria virar a folha ao contrário – como faz quando pinta com canetas de feltro – percebi que era o momento para terminar com a exploração das cores, por parte do AF (Nota de Campo n.º 69, de 28 de novembro de 2023).

Em síntese, considero que tanto a PPS I como a PPS II me proporcionaram aprendizagens que levarei para a minha vida profissional e pessoal, visto que “é impossível dissociar identidade pessoal de identidade profissional ou de identidade social” (Costa & Caldeira, 2015 p. 126). Para além disso, as duas práticas pedagógicas foram essenciais para refletir e construir a minha profissionalidade docente, não obstante devo destacar que pretenderei priorizar o brincar durante a rotina das crianças, isto porque “ao brincar a criança aprende: a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender” (Sarmiento et al., 2017, p. 7). Para além disso, o brincar é uma atividade natural da criança que lhe permite a descoberta do mundo, promovendo a relação consigo própria e com os outros (Sarmiento et al., 2017). Portanto, reiterando as palavras de Silva et al. (2016), “Ao brincar a criança [não só] aprende: a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender” (p. 7), como “exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de

iniciativa e assume responsabilidades” (p. 11). O brincar tem, assim, um papel fundamental ao nível do desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança, podendo concluir que é a atividade a que melhor retrata a forma holística que caracteriza a aprendizagem da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

Ao chegar a este último capítulo, encerro, também, o percurso acadêmico que me torna Educadora de Infância e, por isso, considero importante refletir sobre os conhecimentos e as aprendizagens adquiridas, com impacto na construção da minha profissionalidade docente, ao longo das práticas profissionais presentes no Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Através das PPS I e II, tive a oportunidade de desenvolver duas investigações bastantes diferentes, mas que considero terem sido ambas igualmente fundamentais para esta profissão, tendo incidido o primeiro estudo na temática do trabalho em equipa em contexto de Creche, e que teria possivelmente encontrado idêntica pertinência numa pesquisa em contexto de JI, até por sentir que, na PPS II, também existira e se revelara tal-qualmente importante essa colaboração. Desta forma, o meu estudo veio clarificar a importância que o trabalho em equipa representa em Educação de Infância, uma vez que, ao observar dois exemplos diferentes de prática, e considerando ambas as formas de trabalhar das educadoras cooperantes, consegui perceber a sua evolução no desenvolvimento das crianças. Na verdade, ao trabalharem em prol do mesmo objetivo, centrado, no caso, na própria criança e no seu desenvolvimento, os adultos conseguem adquirir conhecimentos igualmente úteis no auxílio dos restantes elementos do grupo.

Relativamente ao presente estudo, este surgiu de forma muito natural, visto que, todos os dias, existiam crianças que desenhavam várias vezes, o que me levou a questionar a importância que este tinha no desenvolvimento das crianças. Ainda que seja um tema importante em Educação de Infância, não existem muitos autores que atualmente escrevam sobre ele e, por isso, tive a necessidade de recorrer a literatura mais antiga, mas, no entanto, sempre atual.

Durante a presente investigação foram surgindo outros subtemas que se revelam igualmente importantes, sendo disso exemplo a resposta de uma das educadoras de infância entrevistadas. Esta abordou a temática das cores e da sua representação por parte das crianças, mencionando, por exemplo, o lápis “cor de pele” como se todas as crianças concebessem por essa denominação aquela determinada cor, estando ela, na verdade, associada ao cor-de-rosa. A designação do lápis “cor de pele” poderá ter que ver com a representação que o adulto dá à cor e, por isso, transmite à criança essa nomeação, ou, também, com as suas experiências de vida e do seu meio envolvente. Eu, por exemplo,

quando ingressei no 1º ano do Ensino Básico, explicaram-me que a “cor de pele” não deveria ser chamada assim, em virtude da existência de distintos tons de pele, que me foi ensinado a denominar por “salmão”. Atualmente, quando as crianças me pedem essa cor, mencionando “cor de pele”, tomo a iniciativa de as questionar de maneira que procurem conceber que existem diversas cores de pele, sem cingir-nos a apenas um lápis. Ao querer refletir mais sobre este tema, pesquisei alguma literatura, no entanto, não encontrei nenhuma que me pudesse ajudar nesta importante reflexão. Não obstante, continuarei a procurar informação que me possa ajudar a responder ao porquê de dar o nome de uma cor de acordo com um determinado objeto ou mesmo da cor da pele.

Para concluir, ressalvo que, para uma prática de qualidade, é necessário estar-se em constante aprendizagem, o que, no término desta etapa, me incita a querer futuramente estudar mais sobre *o mundo dos mais pequeninos*. Considero, também, que ao longo deste percurso, ultrapassei os obstáculos que me foram surgindo, tornando-me mais resiliente e determinada a lutar pelo meu sonho. Além disso, pretendo continuar a refletir sobre a minha prática enquanto Educadora de Infância, tendo sempre como principal foco responder às necessidades de todos os intervenientes, isto é, crianças, famílias e equipa educativa. Termino, assim, com a certeza de que, tanto na PPS I como PPS II, deixei um pouco de mim, bem como levei comigo um pouco de cada pessoa.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Alexandroff, M. C. (2010). Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. *Construção psicopedagógica*, 18(17), 20-41.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a03.pdf>
- Anim, J. O. (2015). Drawing. The universal language of children. *New Zeland journal of teacher's work*, 12(1), 45-62. <https://studylib.net/doc/8743523/the-role-ofdrawing-in-promoting-the-children-s>
- APEI. (2012). *Carta de princípios para uma ética profissional*. APEI. Consultado em <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora
- Bombonato, G. A. & Farago, A. C. (2016). As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 3(1), 171-195).
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6ª Ed.). Editorial Presença.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cardoso, C. & Valsassina, M. (1988). *Arte Infantil: linguagem plástica*. Editorial Presença.
- Carvalho, S. H. R. (2007). Avaliação na educação infantil: o portfólio como ferramenta. *Terra e Cultura*, (44), 57-68.
- Circular n.º 4, de 11 de abril de 2011. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Costa, M. F. M. (2017). *O Desenho infantil e sua contribuição para a aprendizagem* [Dissertação de doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Norte], Biblioteca digital de monografias.

https://antigo.monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/5895/9/DesenInfantContrib_Monografia_2017.pdf

Costa, M. L. & Caldeira, A. I. M. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*. (124-131).

Covey, S. (2000). Módulo 9: Trabajo en equipo in Competencias para la profesionalización de la gestión educativa.
http://pilarpozner.com/biblioteca/museo_feria/www.pgi.me.gov.ar/download/Mod09.pdf

Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. Relações sociais entre crianças num jardim de infância (pp. 65-102). Edições Afrontamento.

Folque, M. (2018). *O Aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Raiz Editora.

Hanauer, F. (2013). Riscos e rabiscos – O desenho da educação infantil. *Perspectiva*, 37(140), 73-82.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. (6º ed.).

Iavelberg, R. (2006). *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Zouk.

Luquet, G.H. (1969). *O desenho infantil*. Livraria Civilização.

Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (16), 11-31.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>

- Marques, L. (2018). Documentação pedagógica como suporte da avaliação e do planeamento. In V. Monteiro, L. Mata, M. Martins, J. Morgado, J. Silva, A. Silva & M. Gomes (Orgs.), *Atas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação* (pp. 21-58). Edições ISPA.
- Martins, A. C. A., & Santos, R. O. F. (2020, 17 de novembro). Afetividade nas relações educativas: uma abordagem da Educação Infantil. *Revista Educação Pública*, 20(44), 1-6.
- Massironi, M. (1982). *Ver pelo desenho. Aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos*. Edições 70.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER – Revista de Educação* 2(2), 49-65
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Departamento da Educação Básica – Núcleo da Educação pré-escolar.
- Monteiro, D. (2019). *A Avaliação da Criança em Creche: As Narrativas de Aprendizagem*. Instituto Politécnico de Coimbra.
- Novaes, E. & Neves, L. (2004). A Criança e o Desenho Infantil: a Sensibilidade do Educador Mediante uma Produção Artística Infantil. *Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG*, 2 (5), 105-109.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (pp. 29-55). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.

- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). APM.
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho, Porto.
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.
- Pereira, M. A. R. (2019). *O meio exterior da escola no ensino do estudo do meio*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/30716>
- Pillotto, S. S. D., Silva, M. K., & Mognol, L. (2004). Grafismo infantil: linguagem do desenho. *Revista Linhas*, 5(2).
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, M. P. (2008). *A Relação entre Pais e Professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso* [Tese de Doutoramento, Universidade de Málaga].
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Paula Queirós, Paula Batista & Ramiro Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164). Editora FADEUP.
- Rinaldi, C. (1999). O Currículo emergente e o construtivismo social. In Carolyn Edwards, Lella Gandini & George Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (113-122). Artmed.

- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, *Revista Noesis*, 71, p.24-29.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências In Sindicato de Professores da Zona Norte (Ed.). *A Escola e os Actores. Políticas e Práticas* (pp. 133-152). Centro de Formação Profissional do Sindicato de Professores da Zona Norte. <https://hdl.handle.net/1822/16558>
- Salvador, A. (1988). *Conhecer a Criança Através do Desenho*. Porto Editora.
- Santos, J. R. & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta.
- Santos, N.L.J.C., & Silveira, J.M.V. (2016). O desenho como construção e significação do pensamento infantil. *II Encontro científico Multidisciplinar da Faculdade Amadeus* (pp. 154-172).
- Santos, S. (2013). Estudo de caso – A interpretação do desenho infantil. *Educare*, 2(1), 73-82.
- Santos, V. T. & Batista, F. M. R. C. (2017). O desenvolvimento da criança na educação infantil por meio do desenho. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, 8(17).
- Sarmiento, M. J. (2011). “O Estudo de Caso Etnográfico em Educação” In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.), *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (pp. 137-179). Lamparina.
- Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. Locus Soci@1, 2, 46-64.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I. & Madeira, R. (Orgs.) (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Serrano, P. & Luque, C. (2015) *A criança e a motricidade fina: desenvolvimento, problemas e estratégias*. Papa-Letras.

- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013). *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, I(29), p. 33-53.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Silva, P. (2009). Crianças e Comunidades como Actores Sociais: Uma Reflexão Sociológica no âmbito da Interação entre Escolas e Famílias. In Teresa Sarmento (orgs), *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais* (pp.23-27). Porto Editora.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Bases Psicopedagógicas*. 1º Volume. Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Música e Artes Plásticas*. 3º Volume. Instituto Piaget.
- Souza, A. P. B. (2010). *Evolução do grafismo da educação infantil*. [Dissertação de pós-graduação, Universidade Cândido Mendes]. AVM Educacional. http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/k216793.pdf
- Stern, A. (1974). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Livros Horizonte.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo” Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Videira, L. C. S. (2022). *É importante ter e dar amor a influência da pedagogia inaciana no desenvolvimento de competências sociais em crianças em idade pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Politécnico de Lisboa <http://hdl.handle.net/10400.21/15784>

Yin, R. K. (2004). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Bookman. (2.^a ed.).

Zopelari, L. (2007). *Desenho: uma forma e desenvolvimento infantil*.

http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/biblioteca/112/artigo_desenho_livre_lauri_2_1_.pdf

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A. Portefólio da
Prática Profissional
Supervisionada II⁹

| | ' ' | | ' ' |

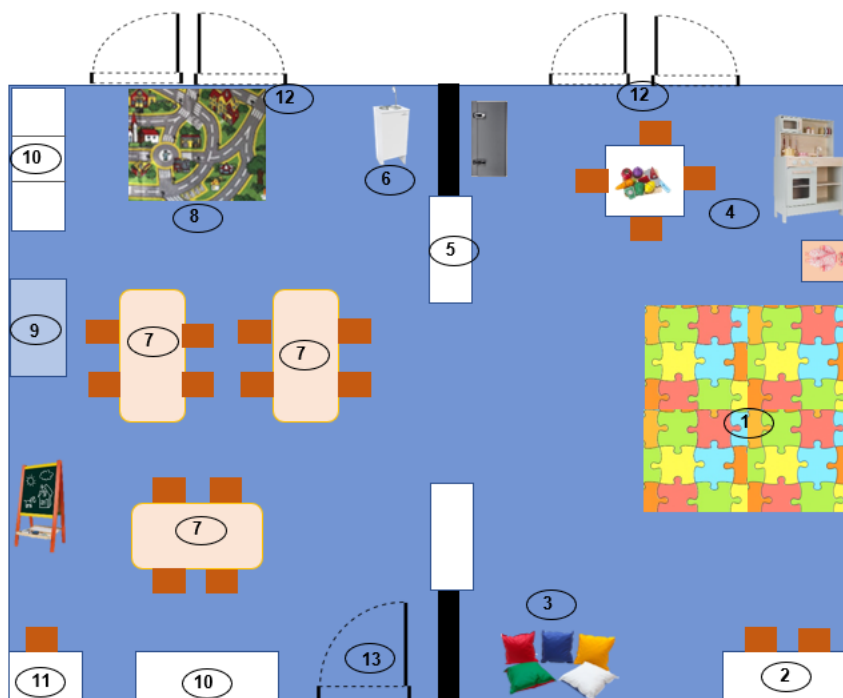
⁹ O Anexo A encontra-se disponível em ficheiro PDF apenso.

ANEXO B. Planta da sala

| | ' ' | | ' ' |

Figura B1.

Planta da Sala Laranja.



- 1 – Área do Tapete
- 2 – Área do Computador
- 3 – Biblioteca
- 4 – Área do Faz de conta
- 5 – Área dos Jogos
- 6 – Lavatório
- 7 – Mesas de Atividades
- 8 – Área da Garagem
- 9 – Armário de Arrumações
- 10 – Móveis da sala (brinquedos)
- 11 – Área das Letras e dos Números
- 12 – Portas de Acesso ao Recreio/Janelas
- 13 – Porta da Sala

ANEXO C. Instrumentos de
Pilotagem

| " | | " |

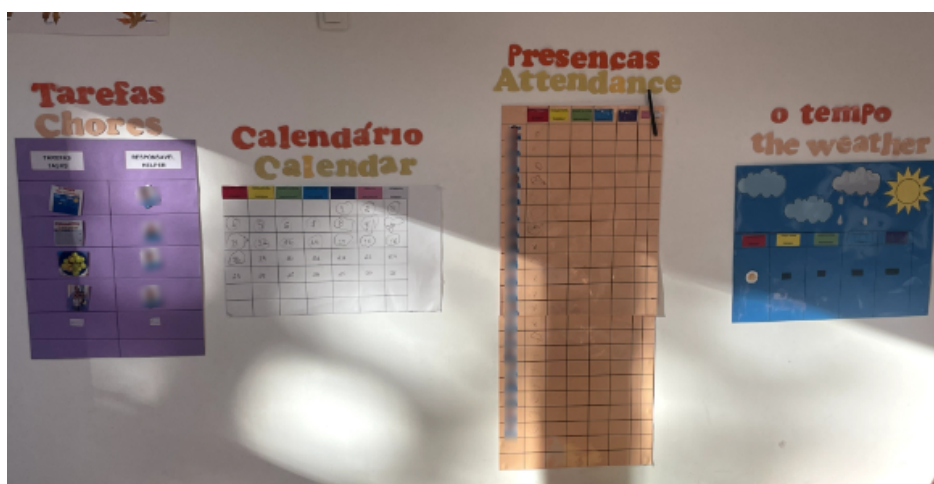
Figura C1.

Mapa de Aniversários.



Figura C2.

Mapa de tarefas, calendário, mapa das presenças e mapa do tempo.



ANEXO D. Dia-tipo do
grupo de crianças da Sala
Laranja

| | " | | " |

Tabela D1.

Dia-tipo do grupo de crianças da Sala Laranja

Tempos	Rotinas
7h45 – 9h00	Acolhimento
9h00 – 9h45	Acolhimento em Sala
9h45 – 11h00	Momentos de exploração livre e/ou orientada
11h00 – 11h15	Momento de organização da Sala
11h15 – 11h35	Exploração do espaço de recreio
11h35 – 11h45	Higiene
11h45 – 12h30	Almoço
12h30 – 12h45	Higiene
12h00 – 14h30	Repouso/ Atividades livres em Sala
15h30 – 15h35	Momento de organização da Sala
15h35 – 15h45	Higiene
15h45 – 16h15	Lanche
16h15 – 16h20	Higiene
16h20 – 16h45	Atividades de Sala
16h45 – 19h00	Exploração do espaço de recreio

ANEXO E. Caracterização
do grupo de crianças

| " | | " |

Tabela E1.*Idade, género e percursos institucionais do grupo de crianças.*

Criança	Género	Data de Nascimento	Idade		Frequentou o Berçário da OS
			À data de início da PPS II (2 de outubro de 2023)	À data do fim da PPS II (31 de janeiro de 2024)	
AF	Masculino	26 de julho de 2018	5a. 2m. 7d.	5a. 6m. 5d.	Não
GA	Masculino	11 de julho de 2019	4a. 2m. 22d.	4a. 6m. 20d.	Sim
GS	Masculino	14 de junho de 2019	4a. 3m. 18d.	4a. 7m. 17d.	Não
GC	Masculino	4 de abril de 2019	4a. 5m. 28d.	4a. 9m. 27d.	Sim
GCa	Masculino	13 de dezembro de 2018	4a. 9m. 20d.	5a. 1m. 18d.	Não
JC	Masculino	19 de maio de 2019	4a. 4m. 14d.	4a. 8m. 12d.	Sim
LH	Feminino	6 de outubro de 2019	3a. 11m. 27d.	4a. 1m. 25d.	Não
MS	Feminino	22 de agosto de 2019	4a. 1m. 11d.	4a. 4m. 09d.	Sim
MG	Feminino	27 de junho de 2019	4a. 3m. 5d.	4a. 7m. 4d.	Sim
MR	Feminino	31 de maio de 2019	4a. 4m. 2d.	4a. 8m. 0d.	Sim
LS	Feminino	2 de outubro de 2019	4a. 0m. 0d.	4a. 3m. 29d.	Não
MA	Masculino	3 de março de 2019	4a. 6m. 30d.	4a. 10m. 28d.	Sim
MF	Masculino	28 de fevereiro de 2019	4a. 7m. 2d.	4a. 11m. 3d.	Não
MSo	Masculino	14 de junho de 2019	4a. 3m. 18d.	4a. 7m. 17d.	Sim
MC	Masculino	18 de novembro de 2019	3a. 10m. 14d.	4a. 2m. 13d.	Não
RA	Masculino	25 de novembro de 2019	3a. 10m. 7d.	4a. 2m. 6d.	Não
SS	Feminino	14 de junho de 2019	4a. 3m. 18d.	4a. 7m. 17d.	Não
SC	Feminino	16 de novembro de 2019	3a. 11m. 8d.*	4a. 2m. 15d.	Não
SF	Masculino	3 de junho de 2019	4a. 3m. 18d.	4a. 7m. 28d.	Sim
VG	Masculino	30 de agosto de 2019	4a. 3m. 29d.	4a. 5m. 1d.	Sim
XS	Masculino	21 de outubro de 2019	3a. 11m. 12d.	4a. 3m. 10d.	Não

*idade aquando da sua entrada na OS (24 de outubro de 2023)

ANEXO F. Caracterização
das Famílias

| " | | " |

Tabela F1.*Características do Agregado Familiar.*

Criança	Estrutura Familiar	Número de irmãos	Irmãos que frequentam a OS	Profissão da Mãe	Profissão do Pai
AF	Nuclear	1	-	Bancária	Bancário
GA	Nuclear	1	-	Arquiteta	Engenheiro Informático
GS	Nuclear	2	2 (gémeo + 1)	Advogada	Marítimo
GC	Nuclear	0	-	Freelancer	Engenheiro Mecânico
GCa	Nuclear	0	-	Farmacêutica	Engenheiro
JC	Nuclear	0	-	Técnica Bancária	Gestor de Projetos
LH	Nuclear	0	-	Diretora de Operações	Freelancer (Engenheiro Civil)
MS	Nuclear	1	-	Bancária	Analista de Risco
MG	Nuclear	0*	-	Consultora de Recursos Humanos	Diretor de Manutenção
MR	Nuclear	0	-	Atriz	Ator
LS	Nuclear	2	1	Técnica Assistente de Escala	Engenheiro Informático
MA	Nuclear	1	-	Pediatra	Engenheiro Civil
MF	Nuclear	1	-	Sócio-Gerente	Sócio-Gerente
MSo	Nuclear	0	-	Psicóloga	Engenheiro Informático
MC	Nuclear	0	-	Analista Judiciária	Analista de Sistemas
RA	Nuclear	0	-	Enfermeira	Consultor
SS	Nuclear	2	2 (gémeo + 1)	Advogada	Marítimo
SC	Nuclear	1	-	Assistente de Cozinha	Contabilista
SF	Nuclear	1	-	<i>Controller</i>	Gerente
VG	Nuclear	2	1	Gestora de Marketing	Gerente
XS	Nuclear	2	1	Médica	Técnico de Limpeza Industrial

*À data do término da PPS II, a mãe da MG encontrava-se grávida.

ANEXO G. Carta de
Apresentação

|| '' | | ''

Olá Famílias! *



O meu nome é Tatiana Penedo e sou estudante do 2.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Por este motivo, irei realizar a minha Prática Profissional Supervisionada II (estágio) na Sala Laranja, de dia 2 de outubro de 2023 ao dia 31 de janeiro de 2024.

Durante este período, estarei presente nas rotinas do grupo e proporcionarei atividades lúdicas, tendo em atenção as aprendizagens e o desenvolvimento de cada criança.

Muito obrigada por me receberem!

A estagiária,
Tatiana Penedo

ANEXO H. Roteiro Ético

|' '' | | ''

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada I (PPS I)
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u> “- Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1); “- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora:</u> “- Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com as famílias:</u> “- Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2).</p>	<p>Durante a minha prática e investigação dei a conhecer a todos os intervenientes (a equipa educativa, as crianças e famílias) as minhas intenções durante o período que estaria a realizar o estágio.</p> <p>Assim, numa fase inicial, a educadora colocou, afixado no painel das informações, a minha Carta de Apresentação, no entanto fui-me apresentando às famílias durante o período de acolhimento. Para além disso, apresentou-me ao grupo de crianças, dizendo, também, o motivo pelo qual estaria presente na rotina dos mesmos.</p> <p>Em relação à investigação, partilhei com a educadora a minha intenção sobre a mesma, tendo partilhado, posteriormente, com a auxiliar de ação educativa, as crianças do grupo, bem como as respetivas famílias. Durante toda a prática, partilhei com a educadora, todas as propostas de atividades que idealizei para realizar com o grupo.</p>
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u> “- Partilhar informações relevantes no seio da</p>	<p>É importante referir que a minha investigação não terá qualquer custo. Não obstante, considero que esta será bastante benéfica para a</p>

equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 1).

realização desta investigação, uma vez que permitiu-me observar atentamente o grupo de crianças a desenhar livremente, sem nenhum tipo de intervenção ativa, permitindo que as crianças continuassem o seu momento sem interrupções.

Ainda, as conversas informais com a educadora cooperante revelaram ser um benefício para a minha investigação, pois revelaram ser reflexivas e impulsionadoras de um trabalho colaborativo.

3. Respeito pela privacidade e confidencialidade

No compromisso com as crianças:

“- Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1).

No compromisso com as famílias:

“- Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p. 2).

No compromisso com a sociedade:

“- Assumir a sua condição de cidadão(ã), agindo de modo informado, responsável e coerente com o seu estatuto de profissional de educação de infância.” (p. 2).

Ao longo da investigação, concedi um olhar crítico a todos os dados que pudessem comprometer a entidade e privacidade de todos os intervenientes (crianças, famílias e equipa educativa), bem como da organização socioeducativa. Desta forma, procurei utilizar siglas dos seus nomes, não mencionando em momento algum os respetivos nomes próprios.

Para além disso, entreguei a todas as famílias um protocolo de consentimento informado para o registo fotográfico das crianças, tendo o cuidado de desfocar a cara de todas as crianças, com o intuito de não serem reconhecidos.

<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“- Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p. 1).</p>	<p>No que concerne a este princípio, decidi selecionar apenas dez crianças para participarem na minha investigação, bem como as respetivas famílias. Importa salientar que enviei o consentimento de participação na investigação às famílias das crianças selecionadas e, também, perguntei a cada criança se queria participar na investigação.</p> <p>Os critérios de seleção tiveram por base, a frequência com que as crianças desenhavam, com a finalidade de facilitar a recolha de dados para a realização da investigação. Não obstante, decidi selecionar três crianças (desses dez) que a frequência com que estas desenhavam seria menor que as restantes.</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1).</p> <p><u>No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora:</u></p> <p>“- Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p> <p>“-Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p.2)</p>	<p>Ao observar o dia-a-dia das crianças e da equipa educativa pensei em diversas temáticas que poderiam ser interessantes para a minha investigação. Logo, enviei um <i>e-mail</i> à orientadora a fim de lhe transmitir as diferentes questões temáticas.</p> <p>Da mesma forma, abordei, numa conversa informal, a educadora cooperante com o intuito de partilhar as temáticas pensadas, tendo, assim, decidido o tema da minha investigação.</p> <p>Após conversas, delineei os objetivos da investigação e partilhei-os com a orientadora e com a educadora cooperante.</p>

	<p><u>No compromisso com as famílias:</u> “- Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p.2).</p>	<p>Já em relação às famílias, estes dados foram apresentados de uma forma mais geral através do consentimento de participação na investigação.</p>
<p>6. Consentimento informado</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u> “- Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com as famílias:</u> “- Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p. 2).</p>	<p>Como foi referido no ponto 3 da tabela, <i>Respeito pela privacidade e confidencialidade</i>, entreguei a cada família, depois de este ser revisto pela educadora cooperante e pela orientadora, um protocolo de consentimento informado com as informações sobre o trabalho de investigação (cf. Anexo I), solicitando a autorização de cada encarregado de educação para a participação do seu educando, bem como para a autorização do registo fotográfico, salvaguardando o anonimato de cada criança. Importa referir que tanto as crianças como as respetivas famílias podiam revogar o consentimento.</p> <p>Além deste protocolo de consentimento, elaborei um outro para a família da criança que iria escolher para a realização do Portfólio de Desenvolvimento (cf. Anexo K). Após selecionada a criança, conversei pessoalmente com a família desta, de maneira a explicar o que iria realizar.</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p><u>No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregador:</u> “- Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>No que concerne este tópico, usei as conclusões para uma reflexão pessoal. No caso da equipa educativa, passará por partilhar o relatório de investigação, para que esta tenha acesso a todas as informações que fui recolhendo ao longo da prática.</p>

	<p>“-Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p.2)</p>	<p>Em relação às famílias, passará por partilhar, através das exposições de atividades nas paredes exteriores à sala.</p>
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>“- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p><u>No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregador:</u></p> <p>“-Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</p> <p>“- Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.”</p>	<p>Considero que esta investigação poderá a ter um impacto positivo em todos os intervenientes envolvidos.</p> <p>Neste sentido, e no que diz respeito à equipa educativa, acredito que poderão refletir sobre a importância do desenho no desenvolvimento da criança e, até procurarem formações sobre este mesmo tema.</p> <p>Em relação às crianças, considero que, apesar de não perceberem a importância do desenho para o seu desenvolvimento, continuarão a fazer desenhos e, talvez, as crianças que não tem muito habito de realizar desenhos livre, possam ter mais interesse.</p>
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p><u>No compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregador:</u></p> <p>“- Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>	<p>Como mencionado anteriormente, todos os intervenientes estarão ocorrentes do trabalho a ser desenvolvido e, por consequentemente, dos objetivos estabelecidos.</p> <p>Em relação às famílias, estou disponível para esclarecer qualquer dúvida que possa ocorrer. No caso da equipa educativa, vou conversando sobre algumas observações pertinentes e informando alguns dos conhecimentos a nível da minha investigação, mostrando-me sempre recetiva a sugestões de melhoria.</p>

10. Tratamento de dadosNo compromisso com as crianças:

“- Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1).

No compromisso com as famílias:

“- Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p. 2).

No compromisso com a sociedade:

“- Assumir a sua condição de cidadão(ã), agindo de modo informado, responsável e coerente com o seu estatuto de profissional de educação de infância.” (p. 2).

Após a finalização do presente relatório de investigação, e, de maneira a salvaguardar o anonimato e a segurança de todos os intervenientes, todos os dados recolhidos que identifiquem as crianças e as respetivas famílias, bem como a organização socioeducativa onde realizei a minha prática, serão apagados.

ANEXO I. Consentimento
Informado para Registro
Fotográfico

| | " | | " |

Protocolo de consentimento informado para registo fotográfico

Olá, Famílias!

Sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, frequento o 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e estou a estagiar na Sala Laranja de dia 2 de outubro de 2023 e 31 de janeiro de 2023. Deste modo, irei acompanhar as crianças nas suas rotinas e nas dinâmicas desenvolvidas em sala.

Para além disso, necessitarei de recolher dados para a elaboração de um relatório e, posteriormente, para uma investigação. Assim, gostaria de registar alguns dos momentos desenvolvidos ao longo do estágio (fotografias), salvaguardando a identidade das crianças.

A participação do/a seu/sua educando/a é completamente voluntária, podendo revogar a sua autorização em qualquer momento, se assim o desejar. Desta forma, caso autorize a participação do/a seu/sua educando/a peço que assine, em baixo, no nome correspondente ao mesmo/a.

Agradeço, desde já, a vossa colaboração,

Tatiana Penedo

Nome da criança	Autorizo	Não Autorizo	Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

ANEXO J. Consentimento
Informado para participar
na Investigação

| | ' ' | | ' ' |

Consentimento informado para a participação na investigação

“Posso fazer um desenho? (MG): A importância do desenho no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar”

No âmbito da Prática Profissional Supervisionada II terei de realizar uma investigação que irá constar no meu relatório final. Esta será apresentada e discutida na minha defesa do relatório de estágio. Neste sentido gostaria de, primeiramente, apresentar o meu tema de investigação, bem como os objetivos da mesma. O tema da investigação incidirá sobre a importância do desenho no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. E os objetivos da investigação são:

1. Compreender a importância do desenho infantil para o desenvolvimento da criança;
2. Conhecer as conceções de educadores de infância sobre a importância do desenho infantil;
3. Conhecer as intenções e motivações das crianças ao desenhar;
4. Perceber a importância dada pelas famílias face ao desenho.

A participação das famílias, nesta investigação, consistirá em responder a um breve questionário (anónimo) para recolha de dados estatísticos.

Para a investigação precisarei, também, de realizar algumas questões aos vossos educandos e, desta forma, gostaria de pedir a vossa autorização para poder fazer uma pequena entrevista a cada educando, sendo esta de carácter anónimo. É importante mencionar que irei questionar cada criança de forma a saber se quer realizar a entrevista.

Obrigada,
Tatiana Penedo

Nome da criança	Autorizo	Não autorizo

ANEXO K. Consentimento
Informado para a
elaboração do Portfólio
da criança

| " | | | " |

Protocolo de consentimento informado para a elaboração de um portfólio da criança

Olá família do(a) _____,

O presente consentimento visa informar-vos que no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II é solicitada a elaboração de um Portfólio de uma criança do grupo que acompanho enquanto estagiária.

Este portfólio consiste num registo individual, no qual serão apresentadas evidências e informações significativas sobre a criança. Tais evidências irão refletir o seu desenvolvimento e aprendizagens ao longo deste período.

Este registo será feito através de fotografias, de produções da criança, de verbalizações da mesma, bem como, notas de campo redigidas por mim. Destaco que as informações recolhidas se destinam unicamente a fins académicos, sendo garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade.

Além disto, comprometo-me a entregar aos pais, caso pretendam, o portfólio, aquando da sua conclusão.

Por ter interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com o(a) vosso(a) filho(a), solicito a vossa autorização para a elaboração do mesmo.

Agradeço desde já a vossa atenção e disponibilidade. Caso necessário, estou disponível para eventuais esclarecimentos.

A estagiária,

Tatiana Penedo

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

ANEXO L. Guião de
Entrevistas - Educadoras

| " | | " |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadoras de Infância

Objetivos:

- Caracterizar as conceções das educadoras sobre a importância do desenho de crianças em idade pré-escolar.
- Compreender as características das crianças face ao desenho;
- Compreender a importância do papel da educadora no desenvolvimento do desenho de crianças em idade pré-escolar.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> ● Legitimar a entrevista; ● Motivar o entrevistado. 	<p>A1. Esta entrevista tem como objetivo conhecer a perspetiva da educadora relativamente ao tema da investigação, que contemplará o relatório da PPS II.</p> <p>A2. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>A3. Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>A4. Informar da devolução das transcrições e da sua validação.</p>	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer o percurso profissional da educadora 	<p>B1. Qual a sua formação?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p> <p>B3. Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B4. Possui alguma formação sobre o desenho infantil?</p>	<p>- Iniciou a prática profissional em que valência? Creche ou Jardim de Infância?</p>

		B5. Considera que é importante ter formação sobre o desenho infantil para a sua prática profissional?	
C. Conceção sobre a importância do desenho da criança em idade pré-escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a conceção da educadora sobre a importância do desenho de crianças em idade pré-escolar; 	<p>C1. Qual considera ser a importância do desenho para as crianças em idade pré-escolar?</p> <p>C2. Considera que existe diferença no desenho livre e no desenho orientado? Em que sentido?</p> <p>C3. E qual é que privilegia?</p> <p>C4. Qual considera ser mais importante para a criança? Porquê?</p>	
D. Caracterização do grupo de crianças sobre o desenho infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as características das crianças face ao desenho; 	<p>D1. Como caracteriza o grupo no que diz respeito ao desenho infantil?</p> <p>D2. Na sua opinião, quais são as motivações das crianças, quando desenham?</p> <p>D3. Considera que as representações correspondem à idade das crianças?</p>	- Exemplo das motivações das crianças face ao desenho.
E. Papel do desenho da criança em idade pré-escolar no desenvolvimento da mesma.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a utilização do desenho pela educadora; • Identificar a forma como a educadora analisa os desenhos. 	<p>E1. De que forma os desenhos das crianças contribuem para conhecer as competências das crianças nos diferentes domínios do desenvolvimento?</p> <p>E2. Tem por hábito analisar os desenhos das crianças?</p> <p>E3. Como faz essa análise?</p>	

		E4. De que forma utiliza a informação adquirida através dessa análise?	
F. Papel do educador no desenvolvimento do desenho infantil. •	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância do papel da educadora no desenvolvimento do desenho; 	<p>F1. Enquanto educadora responsável pelo grupo, qual considera ser o seu papel no desenvolvimento do desenho das crianças do grupo?</p> <p>F2. Que estratégias adota para que as crianças desenvolvam a sua competência no desenho?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade.</p>

ANEXO M. Transcrição das
Entrevistas - Educadoras

| ' ' | | ' ' |

Entrevista – Educadora ML

Eu – Qual é a sua formação como Educadora de Infância?

Educadora ML – Então, eu tenho Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Eu – Há quanto tempo exerce a função de Educadora de Infância?

Educadora ML – Há quase seis anos.

Eu – Consegue falar um pouco sobre o seu percurso profissional?

Educadora ML – Olha, o meu percurso profissional foi passado aqui, onde estou. Já estou neste colégio, vai fazer seis anos em setembro, mas este é o sexto ano letivo. Antes disso, trabalhei só dois meses numa creche, mas foi de substituição e não exerci muito trabalho pedagógico. Era mais estar com as crianças, mas não de forma pedagógica, mais a nível de auxiliar em alguma necessidade básica, digamos assim. Antes de terminar o curso, fiz muito *babysitting*... fiz com a mesma família quatro anos. Trabalhei em colónias de férias e trabalhei num Centro de Explicações, mas era a partir do primeiro ciclo. Pronto, a minha experiência ronda, mais ou menos, neste sentido.

Eu – E iniciou a prática profissional na valência de Creche ou Jardim de Infância?

Educadora ML – Iniciei a minha prática profissional na valência de Creche, com crianças de dois anos, a fazerem os três. No ano seguinte, fui logo para o Pré-Escolar..., entretanto estive quase sempre em creche e nos últimos dois anos pré-escolar.

Eu – Possui alguma formação sobre o desenho infantil?

Educadora ML – Não, não tenho nenhuma formação. [Formação] Específica, não! Só o que vamos aprendendo durante o curso, sim.

Eu – E consideras que é importante ter formação sobre o desenho infantil na prática profissional?

Educadora ML – É uma pergunta difícil... se eu considero importante? Sim, eu acho que é importante... acho que todas as valências são importantes... todas as Áreas de Conteúdo e, que infelizmente no nosso curso, e tu sabes perfeitamente, porque tiraste o curso na mesma faculdade que eu... há Áreas de Conteúdo que não são muito exploradas. E, por exemplo, a nível das artes, digamos assim, nunca falamos muito, eu pelo menos não falei muito do desenho em si. Falamos de técnicas, pintar com esponja, fazer tintas caseiras... Mais exploração de técnicas de pintura e não tanto do desenho em si, do significado do desenho. Eu acho que aí sim deveria haver. Eu sei que a nível da psicologia é mais fácil, porque aí sim há uma interpretação do desenho. Na nossa área era bom e eu até gostaria, porque às vezes eles fazem desenhos... há coisas básicas que eu sei, a nível de cores mais escuras e cores mais claras, não levando tanto à letra, mas sabemos que crianças que constantemente pintem com cores mais escuras, mais pretas é algo que emocionalmente não está tão bem, mas não tenho formação para dizer o porquê de não estar tão bem, não sei... Eu sempre ouvi dizer, entendes?

Eu – E com a experiência que se vai tendo...

Educadora ML – Exatamente. Portanto, eu não considero que tenha grande experiência no assunto. Da minha experiência pessoal e analisando os desenhos e muito comparando, também, os desenhos das crianças. Mas sim, acho que seria importante na faculdade, nem que fosse mesmo na Unidade Curricular de Artes haver, se calhar, um bocadinho mais de estudo sobre o desenho.

Eu – Qual considera ser a importância do desenho para as crianças em idade pré-escolar?

Educadora ML – Considero ser muito importante, não só porque é uma maneira de eles explorarem, desenvolverem a criatividade, mas também uma forma de explorarem as suas emoções, desenhando. E, pronto, pensando, também, na perspetiva de educadora, o desenho é uma forma de nós avaliarmos o desenvolvimento deles a vários níveis. Mesmo a nível da figura humana, por exemplo, começam logo pelo girino, depois já começam a fazer a cabeça e os membros. Portanto, o desenho não só é importante no modo de eles expressarem, mas também o desenvolvimento deles.

Eu – Considera que existe diferença entre o desenho livre e o desenho orientado?

Educadora ML – Sim, completamente.

Eu – Em que sentido?

Educadora ML – Pegando, por exemplo, na figura humana. Eu sei que eu tenho, por exemplo, crianças no grupo que desenham a figura humana, mas só desenham a figura humana, se for orientado. Pronto... e tu conheces alguns casos, que se eu der uma folha branca ou se eles forem buscar... “olha faz um desenho”, o desenho muitas vezes são... vão buscar várias cores e rabiscam as várias cores e usam todas as possibilidades da folha, mas se eu estiver lá e disser “agora faz a cabeça, faz um circo, faz os olhos”. Isso sim, claramente que há uma diferença, mas também acho que essa diferença está relacionada com o desenvolvimento das crianças. Há crianças que, mesmo que diga “faz o desenho da mãe”, eu não preciso de lá estar porque já fazem. Eu acho que, também, depende muito... o desenho orientado e o desenho livre dependem do desenvolvimento das crianças no desenho em si.

Eu – Qual dos dois tipos de desenho (livre e orientado) é que privilegia?

Educadora ML – Olha, acho que não privilegio, assim, nenhum em específico, acho que ambos são importantes. Acho que o desenho orientado é mais importante para nós educadoras quando queremos descobrir ou trabalhar alguma competência. Sabemos que é importante que eles consigam fazer a figura humana, por exemplo. Então estamos ali a insistir, mas o desenho livre também é importante para podermos ver o que eles gostam. Muitas vezes, eles estão na fase de fazer casas ou só brincar com a régua e descobrir as potencialidades da mesma. Portanto, acho que ambos são importantes, dependendo sempre do que tu queres trabalhar e explorar.

Eu – Acabou por responder à seguinte questão. Qual deles considera ser importante para a criança?

Educadora ML – É assim, eu acho que para nós são os dois importantes. Para as crianças o mais importante é o desenho livre, porque não têm ninguém a dizer “olha faz assim” ou “olha esqueceste de desenhar” ... nós dissemos muitas vezes “e as mãos, esqueceste?”.

Claro que para eles depois frustrar a criança. Acho que é mesmo uma questão de analisar também esse trabalho.

Eu – Como é que caracteriza o grupo no que diz respeito ao desenho infantil?

Educadora ML – Mais livre, talvez, porque é o mais fácil. No desenho orientado eles até estão todos num bom nível, acho que sim. Acerca do desenho livre no modo geral, eu acho que é um grupo muito bom. Acho que temos ali alguns casos que a pega também ainda não está naturalmente definida, ainda tem algumas dificuldades na pega. Acho que o interesse de muitas algumas crianças do grupo também não está ali para o desenho. Talvez se estivesse, talvez já fossem desenhos diferentes, mas de um modo geral, não considero que o grupo esteja num mau nível. Claro que há sempre crianças com mais dificuldades. Mas eu acho que a grande maioria está num bom nível.

Eu – Na sua opinião, quais são as motivações da criança quando ela desenha?

Educadora ML – Acho que é muito família. Porque é muito importante para eles desenhar a mãe, desenhar o pai, desenhar até o cão ou gato. E acho que os interesses são o que eles gostam no momento, se estiverem numa fase de adorar camiões e carros vão querer desenhar. Desenvolvesse o Projeto do Arco-Íris e durante uns tempos, muitos desenhos foram sobre o arco-íris. Portanto, acho que depende muito da fase em que a criança se encontra, do que está a ser trabalhado na sala, por exemplo. Não me choca que depois deles pintarem a Terra, que alguns queiram desenhar a Terra. Portanto, eu acho que sim, as motivações são os interesses deles na altura. Até pode, por exemplo... Vês que agora sempre que fazem um desenho, mas escrevem nome. Não tem a ver com o desenho, mas é importante para eles o nome estar no desenho livre, portanto, acho que isso também dá que pensar.

Eu – Considera que as representações que eles fazem correspondem à idade?

Educadora ML – Sim, não sou nenhuma *expert* neste sentido do desenho, como também já te tinha dito, mas eu acho que sim, pelo menos aqueles que se interessam muito pelo desenho. Eu acho que sim, alguns até acho que estão no nível talvez mais avançado que outros. Já realizam desenhos com muito pormenor, são capazes de agarrar num objeto e

até fazer algo parecido ou então mesmo para nós não pareça o que eles querem, mas conseguem dizer “é isto”, porque depois “vai lá autocarro e passa por baixo e por cima”. Eu acho que acho que sim, claro que alguns estão mais um bocadinho assim com mais dificuldade. E então aí também investirmos um bocadinho mais, mas acho que numa grande maioria até corresponde.

Eu – Sim, eu até me lembro, eu acho que foi logo no início que a MS trouxe as fotografias do irmão e foi buscá-las ao cacifo para tentar desenhar. Claro que se notava, mas foi engraçado ver o que ela queria desenhar.

Educadora ML – Lá está, eu também, não estou à espera que as crianças de quatro anos, quando peço para fazer um desenho da família, não me façam uma figura humana, por exemplo, entendes? Portanto, também há este grau de exigência, também vão iniciar os cinco anos e existem competências que têm de ser adquiridas.

Eu – De que forma os desenhos das crianças contribuem para conhecer as competências das mesmas nos diferentes domínios do desenvolvimento?

Educadora ML – Já fomos falando um bocadinho disso. Pegando, por exemplo, na figura humana, conseguimos perceber a noção deles relativa ao corpo. No início, obviamente, que desenham os braços e pernas a sair da cabeça e depois já começam a ter noção que não, que a cabeça não tem braços nem pernas. Nesse sentido, dá para avaliar também o próprio grafismo, até a própria pega. Conseguimos perceber que, quanto mais a idade vai avançando, eles também vão fazendo uma pega muito melhor no lápis, na caneta... Até pela escrita, pronto. Nós conseguimos perceber no desenho... quem começa também tem a noção da escrita, que é da esquerda para direita. Então isso conseguimos ver, mesmo por exemplo, colorir dentro ou fora, portanto sim.

Eu – Tem por hábito analisar os desenhos das crianças?

Educadora ML – Alguns, nem todos confesso. Aqueles dirigidos, sim, obviamente, outras vezes estão a desenhar e eu vou espreitando e vendo, mas confesso que muitos nem vejo. Até porque há crianças que estão constantemente a desenhar e confesso que eles vão pedindo para guardar e não avalio, mas claro que de x em x tempo tenho de avaliar, até mesmo por uma questão de avaliação para os ajudar.

Eu – Como é que faz essa análise?

Educadora ML – Para já, quando faço essa análise mais detalhada, tenho de me sentar a ver. Acho que só assim de agarrar a folha e ver não consigo observar. Tenho de observar se eles usam sempre a mesma cor, por exemplo, também para explorarem outras cores, como é que eles pegam num lápis. Até mesmo se são destros ou se são esquerdinos, por exemplo. Pronto, é muito a questão de observação e também... É claro que a comparação de desenhos. Por isso é que eu estava a dizer há pouco, quando às vezes peço a alguma criança em específico para fazer um desenho é claro que são os famosos riscos para eles, não são, não é? Mas nós como adultos, *ok*, já não é suposto. Pronto, esta criança precisa de mais orientação, tenho de me sentar com ela... vamos fazer isto... E agora que tu gostas de fazer gostas de ir à praia? Então vamos desenhar a praia. E muitos deles dizem “há, mas não eu não sei desenhar a praia” ... Faz como que tu sabes, mas também é uma questão de incentivar esta avaliação, é uma avaliação incentivadora para eles. Mas também se estivermos ali a exigir que sejam Picasso não vai resultar. Mas é assim, muita análise e observação, comparando também trabalhos, desenhos entre eles, também. A verdade é essa, não é? É claro que acredito que exista grandes formas de avaliação, mas como te disse, não tenho informação nesse sentido.

Eu – Acabou por, de certa forma, responder à questão seguinte, que é: de que forma utiliza a informação adquirida a partir dessa análise?

Educadora ML – Sim, é mesmo, por exemplo, trabalhar as suas fragilidades. Eu sei que se está com mais dificuldade naquele campo tenho de demorar mais tempo, explorar mais com a criança e dedicar mais tempo, porque, de facto, é muito importante. Eu lembro-me, por exemplo, ano passado tivemos uma atividade, foi no Dia da Amizade, e cada um tinha de fazer uma prenda para um amigo, mas uma prenda feita em casa, pronto, nada que gastasse dinheiro. E houve muitos amigos que fizeram um desenho. Eu recebi o desenho de uma criança que claramente lhe deram uma folha, canetas e fez um desenho para dar a um amigo. Pronto, basicamente, eram uns riscos pretos no desenho todo. E eu olhei para aquele desenho e disse claramente que o deixaram sozinho a fazer este desenho um. Que é uma criança que se eu disser vai fazer um desenho ele vai fazer isso, mas se houvesse

um bocadinho tempo ali “olha queres desenhar o amigo a quem vais dar o presente”, e ele e ele faz um desenho nos padrões, digamos, normais da idade.

Eu – Enquanto educadora responsável pelo grupo, qual é que considera ser o seu papel no desenvolvimento do desenho?

Educadora ML – Eu acho que, para já, é estarmos a apoiá-los e incentivá-los durante o desenho. E tu sabes os pequeninos, o primeiro passo sempre é explorar, por exemplo, os lápis de cera porque são mais grossos ou lápis de cor mais grossos e estarem ali a explorarem a potencialidade daquele material. Riscar, riscar muito... Claro que vamos introduzindo umas canetas de feltro grossas, eles vão explorando. Acho que é muito estares lá e orientá-los. Claro que se deixares eles vão fazer... Também depende da criança, acho que cada um de nós, como adultos, não estamos virados para a mesma coisa. Eu, por exemplo, sou péssima a desenhar. Portanto, também acho que este interesse e crianças desenhavam muito bem, são crianças que têm mais talento para desenhar. Mas eu acho que o nosso papel é orientar, dar as ferramentas necessárias, explorar aqui estas questões de figura humana de... quando o desenho começa a ficar mais elaborado, saber que a relva é no chão, por exemplo, as nuvens são lá em cima. Ter a noção de espaço no desenho, da folha, que não podemos ter uma folha de um determinado tamanho e, se queremos desenhar três pessoas (pai, mãe e filho) não podemos desenhar uma pessoa gigante e depois outras duas ficam onde? Eu acho que está aqui o nosso papel para eles começarem a perceber, mas também acho que é muito por eles.

Eu – Quais são as estratégias para que as crianças desenvolvam a sua capacidade no desenho?

Educadora ML – Eu acho que a estratégia é conhecermos bem o grupo primeiro. Comigo é fácil, porque também estou com eles desde pequeninos. Mas claro que se chegasse a um grupo assim de quatro anos é mais difícil avaliar. Será que faz? Será que não faz porque não me conhece?

Eu – Sim, o primeiro impacto é sempre...

Educadora ML – É sempre diferente. Mas eu acho que a estratégia é orientá-los, sempre. Não deixar... Claro que eu deixo muitas vezes os desenhos livres para eles, mas eu também já sei como eles são e sei que o desenhavam e não precisam que esteja sempre lá,

mas em desenhos que eu queira trabalhar determinadas competências, tenho que lá estar, tenho de orientar e tenho de lhes dar as linhas para eles conseguirem explorar e criar.

Eu – Recorda-se mais alguma coisa que considere pretendente?

Educadora ML – Não sei, eu acho que nós falámos assim um bocadinho de tudo. Acho que, de facto, aquela primeira questão, se deveria haver uma formação... Eu na altura até te respondi que era pergunta difícil, mas pensando, agora acho que não é assim tão difícil. Acho que, de facto, deveria haver, mas também sei que é difícil, porque há tanta coisa que devia haver no nosso curso e que deveríamos de explorar de outra forma que não há. Mas acho que sim, que o desenho é muito importante e que nos faz conhecer muita criança e às vezes também gostava de ter aprendido mais sobre o desenho e confesso que sei assim o que sempre soube, basicamente o que nós sabemos, não é?

Eu – Sim e com o tempo e com a experiência...

Educadora ML – Sim, com o tempo. Também há certos nomes técnicos que eu também não sei. Sei que existem, mas eu também não consigo... Também gostava de esclarecer algumas dúvidas dos pais, eu sei o mais básico, mas acho que sim, acho que é muito importante. Mas também sei que é difícil, porque há tantas Áreas que deviam ser mais exploradas no curso, no mestrado, digamos assim, do que aquilo que se dá, e tu sabes. O mestrado e as artes e ali muito...

Eu – Sim.

Educadora ML – No início fala-se das técnicas e apresentar à turma uma técnica.

Eu – Sim.

Educadora ML – Ou vamos criar, não estou a dizer que está errado. Porque é também importante, mas também devíamos pensar mais além.

Eu – Sim, a parte mais teórica da arte em sim e não só prática.

Educadora ML – Pronto, exato eu acho que é muito mais por aí.

Eu – Obrigada.

Educadora ML – Obrigada eu e desculpa lá.

Transcrição de Entrevista – Educadora BB

Eu – Primeiramente, gostaria de saber a sua formação.

Educadora BB – Eu sou licenciada em Educação de Infância, antes do Pré-Bolonha. Portanto, não havia o mestrado... havia para quem quisesse, não era obrigatório. É como vocês, agora só podem ser educadoras depois do mestrado, na altura era apenas obrigatório a licenciatura.

Eu – Há quanto tempo exerce funções de Educadora de Infância?

Educadora BB – Eu já exerço desde 2006, portanto há dezassete/dezoito anos.

Eu – Pode falar um bocadinho do seu percurso profissional?

Educadora BB – Então é assim, eu comecei a trabalhar em 2006, no Alentejo, na Santa Casa da Misericórdia. Eu estudei no Alentejo e depois acabei por ficar a trabalhar lá. Trabalhei seis anos nessa entidade, foi o meu primeiro contato. Tive seis anos e ao fim de seis anos retomei para Lisboa, de onde é a minha origem. Quando cheguei cá, estive a fazer algumas substituições, porque, obviamente, o mercado de trabalho é assim instável e não havia não arranjei nenhum sítio onde conseguisse estar logo no início e mesmo assim tive muita sorte de ver porque eu vim em janeiro e depois comecei a trabalhar logo em fevereiro. Até que depois cerca de mais ou menos um ano e tal depois, comecei a trabalhar como educadora, mas numa outra área que foi no acolhimento residencial de crianças e jovens, portanto, numa coisa completamente diferente de uma estrutura completamente diferente, porque eram crianças que eram retiradas às famílias e estavam em casas de acolhimento à espera de ser adotadas ou regressar às famílias. E tive cerca de..., portanto, foi de 2013 até ter vindo para aqui. Portanto, foi mais ou menos sete anos a trabalhar nesse contexto. É um tipo de atividade diferente, trabalhei em várias Casas. Trabalhei na Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, tive 2 anos lá e estive na Ajuda de Berço, também durante 5 anos. Eram diferentes os estatutos de Educador de Infância em ambas as Casas, sendo que na Santa Casa da Misericórdia, a educadora de infância, está com um papel de quase tutora daquelas crianças, faz quase ali o papel de educadora no sentido de familiar. Pronto, em termos como se fosse quase uma mãe, levar ao médico, ajudar nos trabalhos de casa, ir buscar à escola, mas depois em casa, compete-lhe haver

outro tipo de ensinamento, não em termos de atividades curriculares, como existe numa escola, não é? Mas era mais com jovens... ensinar a mexer com dinheiro, mesadas. O que é que se gasta? O que é que não se gasta?... bateu no amigo, irmos às reuniões. Em Casa, saberem lidar uns com os outros. Muito um bocado num papel do educador nesse sentido, não é? E tocar para a quase para a cidadania como se fossem nossos, mas não sendo. Na Ajuda de Berço já foi um bocadinho ao contrário. Já tinha aqui uma vertente mais educativa, não só a nível familiar e de cidadão, mais educativa ao nível do desenvolvimento deles, mas em termos diários, de saberem a colorir, saberem os números, saberem as letras, etc. Mas, entretanto, eu quando mudei, mudei porque quis, não só porque na altura não estava fixa num sítio como uma educadora. Quando eu vim do Alentejo para cá, estava a fazer substituições, mas tinha muito esse interesse de experimentar uma coisa nova. Estava um bocadinho aborrecida da rotina do Jardim de Infância, que acaba por ser sempre muito rotineiro, embora se vá trabalhando ou por projetos ou coisas diferentes.

Eu – E mesmo sendo em sítios diferentes, a rotina é quase sempre a mesma.

Educadora BB – É quase sempre a mesma. E, depois acaba por ser sempre o Natal, o Dia da Mãe, o Dia do Pai e não sei quê... ler história e o “Bom Dia” e pronto... Acaba sempre quase a mesma coisa, seja onde for com algumas diferenças. E surgiu esta oportunidade através de uma amiga que eu tenho está a trabalhar no Hospital de Alcoitão onde tem educadoras. São miúdos que têm acidentes e estão internados por um período grande e tem uma educadora a desenvolver um trabalho com eles. Também pertence à Santa Casa e eu acabei por ir lá uma entrevista e acabei por não ficar, mas tinha o meu currículo na Santa Casa e começou a desenvolver em mim uma curiosidade em procurar sítios onde pudesse haver trabalho de educadora de infância que não só em creches e jardins de infância, até que comecei a trabalhar nas casas de acolhimento. Depois aquilo começou a ser um bocado sufocante para mim, porque eu inicialmente comecei a trabalhar na Santa Casa com crianças e jovens até aos 18 anos. E depois, quando mudei para a Ajuda de Berço, eles já eram mais pequeninos porque não tinham jovens e eu, entretanto, fui mãe novamente e tinha ali bebês e as coisas mexiam um bocadinho comigo, de outra forma, eu já estava com dificuldade em gerir.

Eu – Sim, eu por acaso sei mais ou menos como é que Ajuda de Berço porque eu estive um mês, porque depois por motivos pessoais, não consegui. Mas eu estive tanto em Benfica como em Alcântara.

Educadora BB – *Ok...* Em Benfica, mas num sítio novo?

Eu – Em Monsanto,

Educadora BB – Foi onde eu tive... A trabalhar?

Eu – Sim, durante os fins de semana. Portanto sei...

Educadora BB – Pronto. Eu estive lá até 2019. Vim para aqui em 2019, já no fim do ano, portanto, basicamente já vim para aqui na altura do Natal. Mas, basicamente, estive o tempo todo em Monsanto e depois tive o último ano em Alcântara. E, para além de trabalhar... eu inicialmente trabalhava aos fins de semana todos, depois comecei a fazer... Eu entendia muito bem com a direção e com as pessoas de lá e eu comecei a fazer fim de semana sim, fim de semana não, desde que fui mãe, deram-me essa benesse, digamos assim, de poder... e até porque acabaram por outra pessoa substituir-me quando eu estive de baixa. Eu estive um quase ano de baixa e viram aí uma oportunidade para ter então duas educadoras na casa e até aproveitaram uma para estar numa casa e outra noutra. Então era fim de semana, sim, fim de semana não. Fazíamos assim. Só que, entretanto, havia crianças mais pequeninas. Eu depois mudei para Alcântara um tempo depois de ter sido mãe. Ainda tive um tempo em Monsanto, depois mudei para Alcântara, e então havia bebês. E aquilo que mexia muito comigo, porque eu tinha um bebé pequenino, depois o menino de um ano e aquilo fazia-me aqui remoer, por dentro, determinadas coisas.

Eu – Sim...

Educadora BB – E tinha inclusive lá um menino que tinha nascido exatamente no dia antes do meu. Portanto, as datas eram todas muito próximas quando havia aniversários, Natal, eu olhava para aquela criança como se fosse a minha e às vezes metia-me um bocadinho naquele lugar e estava assim um bocadinho difícil de gerir as coisas. Eu já tinha, um bocadinho antes de engravidar, tinha andado a enviar currículos outra vez para escolas, para tentar mudar outra vez o percurso. Mas, entretanto, meteu-se gravidez não sei quê, acabei por ficar por ali até que voltei a trabalhar em pré-escolar porque tive aqui um telefonema até da Susana. Precisavam de uma pessoa, já tinha cá o meu currículo. Eu estava interessada em vir para cá e, no próprio dia, vir cá falar com ela e acordámos então

que eu viria passar uns dias só foi sim, porque não podia chegar ao outro lado e dizer que me vinha embora. Então foi avisar a casa com antecedência, dar ali 2 ou 3 dias de justificação. A. E pronto, vim logo para cá na semana a seguir e desde aí tenho-me mantido cá desde 2019 que cá estou a trabalhar novamente como educadora de infância outra vez de volta aquela rotina. Gostei muito de ter passado pela outra experiência, ainda foram sete ou oito anos. Muito sinceramente mais na Santa Casa de Lisboa, porque dão muito mais autonomia aos profissionais do que na Ajuda de Berço, porque, às vezes havia ali o controle da direção, na Santa Casa já não é tanto assim. Nós temos muito mais autonomia, sempre com diretoras e com uma equipa, à nossa roda, mas toda a gente tem um ponto de vista e uma coisa a dizer para a gestão daquela casa de acolhimento. Ali não... ali é uma coisa mais rígida e a direção diz que é assim e toda a gente tem de fazer assim. E ali não, ali era muito mais autónomo. Eu tinha capacidade de gerir com as auxiliares, com a assistente social, com a diretora da Casa, o que é que fazíamos para aquelas situações assim e assado. Gostei muito mais de estar envolvida nessa dinâmica, mas na Santa Casa é complicado porque um lugar assim, para já, é complicado entrar depois, quem está lá dentro, aquilo tem umas avaliações que são feitas consoante cada trabalho que nós vamos tendo. E depois vão sendo essas avaliações que te vão dando capacidade de ir passando de outra coisa que se surja. Embora eu tenha tido um bom desempenho e gostarem bastante de mim, continuavam a surgir substituições que era uma coisa que eu não estava interessada. Porque, eu já tenho outro filho mais velho e queria uma coisa com mais estabilidade. Eu não queria estar a fazer substituições atrás substituições até, que era o que me diziam: “mas daqui a um tempo há de surgir um lugar”. Mas eu não tinha disponibilidade para isso. Eu quero uma coisa, não seja a ganhar menos, mas sei que vou lá ficar durante um tempo. Mas gostei imenso de estar lá na Santa Casa. Via-me a fazer aquilo anos e anos e anos em casas de acolhimento na Santa Casa, na Ajuda de Berço já era ali um bocadinho misturado, quase. Ali... não sei se apanhaste alguma educadora em alguma das casas.

Eu – Não.

Educadora BB – Já era assim um bocadinho, misturado e, portanto, eu não me... ao princípio, até me identifiquei porque dava ali muito... Ao início deu chegar, meteram-me ali um bocadinho, mas depois as coisas não passavam daquilo. “Há porque...”, “há,

mas depois também já trabalhamos há tanto tempo com auxiliares” ... Porque depois é mais uma assistente social e uma psicóloga que acabavam por comandar um bocadinho ali a coisa. E depois havia as idades dos miúdos e acabei por vir para aqui e, portanto, basicamente nestes sete/oito anos no Acolhimento Residencial e depois mais ou menos os outros oito/nove anos em Creche e Pré-Escolar. Mais ou menos ela por ela, metade em Creche, metade em Pré-Escolar.

Eu – Tem alguma formação sobre o desenho infantil?

Educadora BB – Não, não tenho.

Eu – E, considera que é importante ter esta formação para a prática?

Educadora BB – Sim, olha, se formos pensar bem nisso, é uma das coisas que é muito importante, porque eles muitas das vezes até quase como solução, quando há buracos para preencher, não é? “Vai fazer um desenho.” Vamos fazer um desenho às vezes sobre nada, não é? Um desenho livre, como se costuma chamar. E mesmo as Auxiliares de Ação Educativa, muitas das vezes quando estão sem as Educadoras na sala, no período da tarde ou assim ou conta uma história ou põe-nos a fazer legos, ou às vezes é “querem fazer um desenho?” e vai tudo fazer um desenho. E, muitas vezes não dão muito valor àquilo que é desenhado e nós não conseguimos interpretar. E acho que poderia haver uma formação que nos conseguisse despertar para... E até porque, às vezes nos desenhos podem se descobrir coisas boas ou menos boas, não é? Em termos das cores que eles utilizam do que estão a desenhar ou não estão a desenhar. E, portanto, acho que teria toda a lógica haver uma formação nesse sentido. Não sei se existem...

Eu – Pois, por acaso não sei. Tenho estado a ver mais ou menos e ainda não encontrei... Encontrei só um *workshop* na APEI, mas também é assim muito esporádico,

Educadora BB – Sobre a interpretação... eu era mais sobre a interpretação do desenho, não é? O que é que poderá querer dizer.

Eu – Qual considera ser a importância do desenho para as crianças?

Educadora BB – Olha, neste sentido, que eu acabei de dizer, acho que é essencial eles fazerem porque é uma maneira de eles se exporem sem ser por palavras, não é? E,

portanto, às vezes podem querer dizer muito com aquele desenho, às vezes nós falamos, por exemplo, vocês na sala também fazem, não é o registo do fim de semana. Eles tentam desenhar o que é que... eu já tenho tido crianças na sala que me fazem desenhos com determinadas coisas que vivenciaram etc. E depois vêm-me dizer isto é não sei quê e aquilo pode querer dizer muito sobre algo que a criança não esteja a conseguir exprimir e que, naquele desenho, está. Por isso é que eu achava importante haver uma formação de conseguirmos interpretar. Mesmo por cores e tudo. Nós às vezes até vimos em filmes e não sei quê, aquelas coisas, desenham tudo em preto. Quando há ali uma coisa muito mórbida, já tive uma menina na sala que me desenhou... fez riscos vermelhos, sabe desenhar bonecos, já sabe desenhar a figura humana, etc. Mas fez-me um desenho só de riscos vermelhos. E eu perguntei-lhe se sabia desenhar porque é que estava a desenhar aqueles riscos vermelhos e ela disse-me que isto é a minha mãe, que ela estava muito zangada, então está cheia de riscos vermelhos, como se fossem raios. Ela nem desenhou a mãe, não só os riscos. E eu *ok...* e ela conseguiu dizer porque é que a mãe estava zangada e depois, entretanto, até tenho mais à vontade com essa família, acabei por explicar à mãe. E ela disse-me: “é verdade agora aconteceu isto, isto, isto e aquilo e eu estive muito zangada naquele dia”. E ela disse, não sabia, era que ela tinha ficado tão incomodada com isso, que veio passado dois ou três dias, veio para a escola desenhar a mãe com aquela raiva. Portanto, aquilo de alguma forma estava presente naquela criança, sem se dar muita importância. Que ela tinha ficado com aquela sensação de que a mãe tinha estado com aquilo e se calhar seria importante a mãe ter lhe explicado porque estava zangada ou o que o zangado não era uma coisa tão intensa que provocasse na criança aquilo ou certa forma acalmá-la, não é? E aqui serviu um bocadinho para perceber o porquê de haver aquele comportamento na criança e a mãe depois explicar à menina que não havia motivo para estar preocupada e etc. Feito um exemplo muito interessante.

Eu – Considera que existe diferença no desenho livre e no desenho orientado?

Educadora BB – Eu considero... depende das capacidades... e depende também dos miúdos, não é? Como eu te digo, há miúdos aqui que tem esta capacidade como o exemplo que eu dei aqui anteriormente de mesmo livremente já terem desenhado outras coisas. A mesma criança já me desenhou o destino que foi de férias sem eu lhe pedir nada. “O que

é que desenhaste?” “Isto é onde eu fui de férias, isto são os pássaros, isto é o mar, isto é areia. Já desenhou livremente. E se for orientado e nós pedimos para desenhar, por exemplo, recentemente fizemos o projeto do gafanhoto. Conseguem-me desenhar o gafanhoto. Tenho outro tipo de crianças que, mesmo orientadas, ainda não têm aptidão para fazer um desenho com consciência do que é que estão a fazer, ainda não conseguem fazer um círculo ou as pernas ou o que seja. Mas se nós tivermos com eles e dissermos que vamos desenhar a cara, a cara é um círculo. “Vamos lá fazer uma bola” ... vamos estar a tentar orientar para que eles façam. “E os olhos são dentro ou fora?” Se eu não disser, e se for livremente muitos eu ainda tenho a fazerem só riscos e ainda estão nessa fase. Portanto, eu acho que há diferenças.

Eu – E qual é que privilegia? O desenho livre ou o desenho orientado?

Educadora BB – Os dois. Porque, lá está, nem todos ainda têm a capacidade de exprimir num desenho livre e também depende um bocadinho... às vezes são eles a pedir. E quando são eles a pedir, desenhavam as coisas de uma outra forma, porque... Eu não costumo muito pôr todos à mesa e dizer: “agora vamos todos fazer um desenho”. Isso era mais quando eles tinham um ano para começarem a pegar no lápis, para experimentar em determinadas coisas. Ou no lápis de cera ou que seja. Agora não tanto, mas sempre que me pedem... muitos dos que pedem já desenhavam coisas com pés e cabeça, digamos assim. Mas, tenho alguns que me pedem para fazer um desenho que ainda é tudo riscos e eu pergunto, o que é que eles depois interpretam me segundo aquilo que eu que eu pergunto, mas não consigo ver ali nada desenhado. Ainda são só riscos. No entanto, acho que continua a ser importante porque eles não conseguem desenhar ou a figura humana ou um animal ou um carro. Às vezes é o pai e a mãe. Tudo bem, não conseguem desenhar o pai e a mãe, mas sentiram a necessidade de todos os dias pedem para fazer um desenho e querem desenhar o pai e a mãe, se calhar naquele momento da manhã tem saudades do pai e da mãe. Pedem-me o desenho para o fazer, embora seja livre há uma interpretação do que eles estão a fazer. Se for orientado também, acho que têm a sua importância, porque eu estou a pedir-lhes que estejam a fazer um registo daquilo que eu pretendo, não é? Uma atividade, seja do fim de semana, nem que seja para ver a evolução do desenho, mas acho que os dois têm a sua importância.

Eu – Portanto, acho que também já acabou por responder mais ou menos a esta questão, que é: qual considera ser mais importante para a criança?

Educadora BB – É, eu acho que são os dois, no entanto acho que talvez no livre eles vão desenhar aquilo que querem, não é? Se for um orientado, vão desenhar aquilo que tu estás a pedir. Se tu pedires para desenharem o Pai Natal, eles vão tentar de alguma forma desenhar um Pai Natal, como eles conseguirem. Nem que seja só fazer riscos vermelhos e brancos e pretos. Pronto. E se for livre, mesmo que não consigam ainda desenhar o pretendido, eles perguntando, conseguem dizer o que eles gostavam de fazer ou o que para eles aquilo significa. E acho que são importantes os dois para vermos o nível de desenvolvimento e de evolução, mas talvez no livre eles consigam exprimir-se sem ter nenhuma condicionante, não é?

Eu – Como é que caracteriza o seu grupo no que diz respeito ao desenho?

Educadora BB – Olha, ainda está assim na metade, metade. Tenho cerca de metade dos meninos que já conseguem realizar desenhos perceptíveis. Tu olhas e consegues perceber o que é que estão a desenhar, claro que ainda não são coisas muito elaboradas. Porque eles começaram a fazer os quatro anos, mas ainda tenho cinco meninos só com quatro anos, portanto, todos os outros têm três anos. E tenho metade do grupo que não era minha como educadora, que fazia um trabalho diferente do meu. E que era com uma orientação diferente. Portanto, eles ainda estão assim, metade, metade. Mas a metade que já faz, que já consegue ser perceptível se tu, mesmo no fim de semana a vês ali os bonecos, vês as estradas, vês passarinhos, etc. Outros ainda só vejo riscos e, portanto, em termos de grupo, ainda estão muito divididos, mas metade já consegue fazer a figura humana, já conseguem fazer outro tipo de formas e a outra metade ainda não.

Eu – Na sua opinião, quais são as motivações das crianças quando desenhavam?

Educadora BB – Olha, depende de se for uma coisa imposta, lá está muitos não têm motivação para fazer, estão a fazer aquilo que tem de fazer e ao fim de duas ou três coisas já está. “O que é que?” “É o não sei quê.” Se for livre, às vezes estão... se forem eles a procurar agora... Imagina, também depende do que é que seja se for orientado, mas se

for uma coisa que esteja inserida num projeto, lá está a tentar desenhar o gafanhoto. Às vezes é difícil, mas se for uma coisa com a qual eu acho que eles estejam interessados, eles... Foi curioso, por exemplo, aqui no projeto do gafanhoto ver que alguns que, à semelhança de estarem a olhar e tentar. Outros fazem mesmo, seja só riscos, mas tentam fazer só a forma, percebes? Cumprida, com as pernas assim, embora não consigam ainda delinear pronto. Acho que lá está, é como é que era a pergunta?

Eu – Quais são as motivações das crianças quando desenham?

Educadora BB – Pronto, eu acho que também tem a ver um bocadinho com o que estiverem predispostos a fazer. Se for pedido deles, sai uma coisa. Eles estão mais dispostos a fazer, não é? Se for pedido conforme o envolvimento deles no que esteja a ser pedido, não é?

Eu – Considera que as representações correspondem às idades do grupo?

Educadora BB – Não. Acho que alguns já deviam estar mais evoluídos no desenho, mas eu acho que também não havia muito essa preocupação vinda de trás em algumas crianças. Era fazer por fazer. Diz que é um Caracol, tudo bem. Ou diz que é uma cabeça, tudo bem. Não havia essa preocupação. Agora, eu acho que eles deviam estar mais evoluídos um bocadinho... Tendo em conta que sim, alguns estão prestes a fazer uns quatro anos, não é?

Eu – De que forma é que os desenhos das crianças contribuem para conhecer as competências das crianças nos diferentes domínios de desenvolvimento?

Educadora BB – É assim, nos diferentes domínios, em todos, não, não conseguiremos avaliar, não é? Imagina, tu tens uma... em termos de desenho, queres avaliar um...sei lá. Área musical, é complicado, não é? Mas eu acho que, em termos mesmo, por exemplo, de motricidade também é uma variante que tu consegues avaliar consoante o tipo de desenho que eles consigam fazer e não só e também depois a nível... Imagina, como eu estava a dizer, eu tenho crianças que fazem dois ou três riscos para despachar porque não tem interesse nenhum em estar ali, mas isso também tem de ser ensinado, não é? Se calhar não gostam de fazer com lápis, mas se calhar se for uma pintura com guache ou com aguarelas que alguns gostam imenso e que só descobri há pouco tempo. Ou com giz numa

folha preta, giz branco molhado, por exemplo, em água ou em leite, e desenhar numa folha preta, se calhar, em vez de fazerem só riscos, já são capazes de fazer outra coisa qualquer. Unir os pontinhos sem ser uma coisa muito complicada. E tentar que a atenção deles esteja captada naquilo e não terem só o interesse de fazer outras coisas, mas isso depois tem a ver com o trabalho que se pretende desenvolver com eles através do desenho, não é? Mas é uma coisa que acho que ainda se faz muito desenho só para fazer. Eu tento dar-lhes essa liberdade, porque acho que eles conseguem exprimir através do desenho, tento dar-lhe essa liberdade livremente mais quando eles pedem. [Desenho] Orientado quando tem de ser preciso, tem de se arranjar sempre outras técnicas para eles fazerem o desenho, porque às vezes é um bocadinho mais do mesmo, não é? Agora são as canetas. Alguns não estavam habituados ao ano passado a pintar com canetas, então pedem muitas canetas. Mas depois a folha fura, depois passam o amarelo em cima do preto, pois o amarelo não escreve amarelo e ainda estão, um bocado, naquela fase da experiência que já deviam ter tido. Ao passo que já deviam estar naquela fase do conseguir... eu não digo que o Sol tenha de ser amarelo sim, mas de conseguir separar as cores. Eu tenho crianças, ainda que pegam no lápis vermelho ou na caneta vermelha e que fazem todo o desenho vermelho, sem ter interesse nenhum porque é para despachar. E, portanto, eu acho que também aqui haver outro tipo de exploração é importante.

Eu – Tem por hábito analisar os desenhos das crianças?

Educadora BB – Sim, na maioria das vezes tento, não é? Mesmo quando há uma atividade dirigida ou planeada para fazer determinada coisa, tento sempre procurar o que é que eles desenharam. Para já, para ver se vai de contra àquilo que foi pedido. Porque às vezes eles podem se lembrar de desenhar outra coisa que não é aquilo que nós estamos a pedir, e depois tento sempre interpretar para lhes mostrar também que o desenho... Pode ser uma... Há quem pinte... se calhar o Picasso pintava só por prazer, não é? Mas eu já percebi que eles próprios vêm ter comigo, às vezes a dizer: “olha, queres ver o que é que eu desenhei? desenhei isto, isto, isto e isto”. Têm muito interesse em mostrar que estão a desenhar com um objetivo e, portanto, eu tento sempre... E mais, desde que eu vou tendo respostas do género dos riscos vermelhos são raios ou como outras coisas que já me

aconteceu. E eu acho que se deve de todo ao meu interesse para ver se às vezes pode suscitar algum problemático ou não.

Eu – De que forma utiliza essa informação através da análise que faz aos desenhos?

Educadora BB – Olha, depende. Se for alguma coisa que me chama muito a atenção que eu acho que é mais grave como neste caso, eu tenho de falar com as famílias, procurar saber... ou às vezes alguma coisa do, imagina... Tenho um menino que me diz que foi sempre todas as semanas e me diz que foi sempre a Lourinhã ver os dinossauros. E é um menino que é muito falador e consegue contar tudo. E depois desenha aquilo. E eu de facto, não conseguia perceber se era ele que não conseguia lembrar-se o que tinha feito a última semana, porque ele às vezes, quando puxando por ele, até me dizia outras coisas. E eu comecei a pedir à mãe para me dizer, quando vinha trazê-lo, para dizer o que tinha feito, porque ele dizia-me a mesma coisa. “T. vais estar outra vez a desenhar os dinossauros?” E ela acabava por me dizer, eu percebo que ele gosta tanto daquilo que ele me diz sempre o fim de semana que o marcou e depois desenhava sempre aquilo e, portanto, mesmo quando há outro tipo de desenho, ele quase sempre tenta introduzir um dinossauro. “Fui à praia com a avó, não sei quê, mas levei o balde que tem o dinossauro.” Portanto, há sempre qualquer coisa que o leva para ali. E, outras vezes, é alguém que não sabe dizer nada, diz-me sempre que é a mamã, mamã, mamã. E eu acabo por tentar ver se consegue fazer um trabalho diferente. Desenharem outra coisa, mas depois já não conseguem sim e, portanto, eu tento dessa forma levá-los para outros caminhos, não é? Orientá-los de outra forma para ver se evolui nessa perspectiva e também dar o contributo, obviamente, não é só na sala, em termos familiares, se for alguma coisa que me salta à vista de bom ou menos bom. Porque obviamente, aquilo que eles transmitem aqui nem sempre é na maioria das vezes não tem a ver com coisas que se passam na escola, não é? Portanto, eu tento sempre levar essa parte depois a nível familiar.

Eu – Enquanto educadora responsável pelo grupo, qual considera ser o seu papel no desenvolvimento do desenho das crianças?

Educadora BB – Eu acho que o desenho é a forma que a criança mais utiliza e que mais procura e na qual ela se sente mais... não é bem realizada que eu quero dizer. Mas é

através do desenho que ela sente que consegue exprimir melhor aquilo que vai dentro de si as suas emoções, aquilo que a preocupa, os sentimentos. Geralmente eles desenharam muito, como tu já podes ter reparado, determinadas idades desenharam sempre muita a família, a mãe e o pai e eu, a mãe e o pai. Quando há irmãos, também os irmãos, mas, inicialmente, e mesmo quando são só riscos, eles associam sempre a família e, portanto, eu noto que é uma coisa que é... Há ali uma certa idade entre os três, quatro anos, eles começam a fazer outras coisas. A partir mais dos quatro já começam a desenhar outras coisas que eles gostam que conseguem... isto num desenho livre é que conseguem desenhar o foguetão, o bolo que comeram ao lanche etc. Mas o que eu reparo é que o desenho deles é muito centrado na família e eles procuram muito quando estão aborrecidos ou quando se sentem tristes ou quando há qualquer coisa é: “posso fazer um desenho?”. De manhã é: “quero fazer um desenho pronto”. E eu acho que é crucial para eles poderem exprimir aquilo que vai dentro deles. Às vezes eu penso que há exemplos de crianças que desenharam determinadas coisas que lhes estão a preocupar. Portanto, também há dados de leitura sobre os desenhos e eu achava muito importante as educadoras terem uma formação sobre o significado dos desenhos, assim como o significado dos Sonhos. Há um significado, porque é que eles pintam determinada cor? Porque é que eles gostam sempre? Há crianças que só gostam de preto. Há crianças que só gostam do vermelho. Muitas vezes isto tem a ver com as influências ou muitas vezes isto tem a ver com aquilo que eles têm dentro de si, que querem exprimir nas cores que estão a utilizar, naquilo que estão a desenhar, etc.

Eu – Que estratégias adota para que as crianças desenvolvam a sua competência no desenho?

Educadora BB – Relativamente às estratégias, a que eu mais utilizo para o desenvolvimento deles, para as suas competências, muitas das vezes eu acho que mostrar-lhes os desenhos que eles façam a algum tempo atrás, nomeadamente os do início do ano, por exemplo, agora que já se passou bastante tempo e ir mostrando o reflexo deles com o passar do tempo, portanto, o quão eles conseguem já fazer isto. “Estão a ver vocês aqui não conseguiam fazer desenhar uma flor e agora já conseguem”. Dar-lhes suporte, por exemplo, em determinadas coisas que eu queira. Por exemplo, se eles estiverem a

desenhar, a aprender a desenhar a figura humana ou o rosto ou o que seja. Por exemplo, eles olharem para... isto a partir de uma certa idade, porque com dois anos isto não funciona, mas a partir de... olhar para o amigo e ver quantos olhos é que ele tem, o nariz, a boca e onde é que se situam. Para eles, depois, tentarem reproduzir no papel aquilo que estão a ver ou pôr o amigo atrás de um vidro e eles tentarem desenhar no papel aquilo a ver, quase como se fosse um desenho à vista. Olham para uma flor, desenham a flor, tudo bem. Eles aí, aos quatro anos, já vão começando a conseguir fazer isso. Mas, para além disso, dar-lhes suporte, não é? Quero que eles desenhem um barco, então vou tentar mostrar-lhes um barco. Muitos vão dizer que não conseguem, vão desenhar também só uma bola ou quadrado ou uns riscos, portanto, tentar que eles vão aperfeiçoando sempre. Ir lhes mostrando o antigo claro que é assim, muitas vezes não se vê o resultado que é esperado e nem todas as crianças atingem o mesmo patamar no desenho na mesma altura. Mas também acho que é importante, não é fazer uma avaliação depreciativa, não é? E dizer-lhes, “isso está horrível”, “isso só riscos”. Tudo bem que até determinada altura “há que lindo são riscos”, “é o barco onde tu foste de férias”, mas a partir também de uma determinada altura aparecem riscos, por exemplo, agora aos quatro anos, “riscos é o quê?” “é o mar da praia”. Quer dizer, o mar da praia é um bocado subjetivo, mas, por exemplo, é um peixe. Um peixe não é riscos, eles já conseguem desenhar pelo menos uma bola... faz uma bola que é o corpo do peixe e os risquinhos são a cauda ou as barbatanas ou etc. Portanto, não é estar a fazer comentários negativos, mas é tentar fazer com que eles melhorem. “Então vamos lá ver tu desenhaste aqui são dois riscos. Olha lá para os olhos dela, são dois riscos ou são duas bolas...” tentar ver se conseguimos melhorar sempre e mostrar-lhes sempre que conseguem melhorar a partir dos desenhos anteriores ou etc.

Eu – De momento, recorda-se de mais alguma coisa que possa dizer sobre o desenho?

Educadora BB – Não, olha, acho que o desenho está, infelizmente está muito banalizado, às vezes também por educadores, não é? “Não tem nada para fazer, vão fazer um desenho.” E isso acaba por fazer com que os meninos depois atribuem um pouco interesse e pouco significado ao desenho. Eu gostava que, tal como às vezes as histórias... “não há nada para fazer, vamos ler uma história” E as histórias têm um significado e procurar-se... obviamente que se pode ler... eu tenho muitos meninos trazem histórias de casa e

que às vezes é demais e que é que eu faço, quando eles vêm do lanche um bocadinho antes de retomarmos a atividade à tarde, lemos, a história do Manel que trouxe a história hoje, antes de começarmos o que estamos a fazer ou antes de ir para a cama, adotei o sistema, também. Antes de ir para a cama ponho uma história *tablet* ou ouvimos uma história de um livro que eu não tive oportunidade de contar. Mas não é uma coisa assim tão banal ser uma coisa que lhes obriga a pensar também, seja livre ou orientado, mas que não seja só para estarem ali, a fazer riscos, só para passar o tempo. E isso é que eu gostava. E depois achava também que poderia haver um tipo de formação ou de cadeira mesmo em termos de universidade, que nos ajudassem a interpretar o desenho, que é uma coisa tão usada e que há tantos meios de desenhar, não é? Para que possamos conseguir, às vezes aqui detetar alguma... mesmo que não seja nenhum problema, perceber algo que... “porque é que eles usam sempre o vermelho?” É uma coisa que a mim me faz confusão, não sei se já observaste isso, mas se houver um pote com várias canetas, principalmente os rapazes, muitos querem não sei se terá a ver com o Benfica. Muitos querem vermelho, e ali discute-se imenso. Já o ano passado me acontecia isto, assim como a curiosidade de quando desenhavam pessoas quererem usar o lápis “cor de pele” que a mim me faz... Eu às vezes digo “não há cor de pele”, a Alice não tem a mesma cor de pele que eu. E agora este ano tenho um bom exemplo porque tenho uma Auxiliar com outra tonalidade, não é? O “cor de pele” é o quê? Não há, não é? Portanto, porque o “cor de pele”?

Eu – O “cor de pele” acaba por ser...

Educadora BB – A cor que eles atribuem, não é?

Eu – Eu, por exemplo, nunca chamei “cor de pele”, porque eu fui sempre incutida a dizer que aquilo era a “cor salmão”, então eu tenho esse hábito e quando me dizem, eu digo sempre isso que não que as cores são diferentes e que a minha cor de pele não pode não ser igual à da criança. E como é que depois, como é que podemos pintar?

Educadora BB – Eu percebo o que eles dizem e, às vezes, há muito essa tendência. Eu tento sempre explicar: “olha, não se chama cor de pele”. Ou, pode-se usar o salmão, como estás a dizer, ou pode ser um rosa mais claro. Porque aquilo nem rosa nem castanho nem é creme, pronto. E é o eu, às vezes digo: “não é cor de pele, porque há meninos que têm pele diferente”. E quando há meninos que têm pele diferente, eu tento sempre demonstrar. Agora tenho a auxiliar A, mas quando não tenho acabo por muitas vezes contar a história

do menino de todas. Ou algo que me chama a atenção num outro momento, em que eu digo: “estão a ver? As cores de pele são diferentes, vocês chamam cor de pele, porque é parecida com esta pele, mas se for... ou então o castanho-escuro também é uma cor de pele, portanto vamos chamar outra cor”. Mas acho muito curioso este tipo de coisas que também servem para nós e fazemos essa essa abordagem. E, portanto, era isso que eu gostava. Acho que poderia haver uma disciplina também, porque quando se está na faculdade... para já, acho que devia de haver disciplinas de montes de coisas. Mas em termos de desenho, porque é uma coisa, que muito se calhar não consigo dizer em percentagem, mas tu por onde quer que passes a trabalhar ou estagiar, o desenho está em todo o lado, não é? Tu vês sempre todos os postos, vais a um dentista, tens uma mesinha pequenina com lápis e folhas para os meninos desenharem enquanto estão à espera da consulta?

Eu – Eu sinto muito que as cadeiras que tive ligadas à arte foram mais de técnicas, que se calhar nem vou usar muito, porque são técnicas muito mais elaboradas do que propriamente a interpretação do desenho ou o porque é que o desenho é importante. É mais ligada à prática e planificações.

Educadora BB – Pois, mas depois acaba por ser muito banalizado. E às tantas já são tantos desenhos que eu, por exemplo... agora nós usamos o portfólio deles, que é são aqueles dossiers, não é? E temos um separador que é o desenho livre. Às vezes a Alice está a arrumar as folhas que tem para lá, quinhentas, e diz-me “estes desenhos, ponho na pasta, desenho livre?” Não, estes desenhos nós fazemos um rolinho ou agrafamos e pomos no cacifo deles para levarem para cá, porque para mim, todos os dias, a toda a hora estar a ver desenhos aquilo não posso... É desenho livre, mas não posso considerar para um portfólio de uma criança. Tenho de fazer aquilo com um objetivo, porque é que eu estou mesmo que seja livremente? Com que objetivo é que a criança está a fazer um desenho livre? É todas as manhãs? Então espera, eu vou agrupar este... há qualquer coisa que não está bem... Todas as manhãs desenhar o quê? É porque não tem nada para fazer? Mas desenha sempre a mãe ou desenha sempre o periquito? Então, se calhar há aqui um motivo, vamos desvendar aquilo. Portanto, acho que gostaria que algo por trás me ensinasse algumas técnicas, como é que eu posso fazer e até eu conseguir algum tipo de desenho feito por eles mais dirigidos. Se eu quero que eles desenhem um gafanhoto, como

é que eu lhes posso ensinar? Ou quero que desenhem uma figura humana para oferecerem um postal à mãe, como é que lhes posso ensinar a fazer aquilo, não é? Nada como também trabalharmos as formas e tudo sem serem desenho, né? Falamos na figura humana, a cara com os olhos, o nariz, a boca e separadamente eles tentarem saber quem é ali, mas depois a articulação do lápis com a mão de passar... Isso é que eu acho importante nós sabemos interpretar porque eles não têm essa... não é? Mas por mim eram duas coisas fundamentais: a disciplina ou formação e não ser tão banal o desenho. E que por tudo e por nada só para passar o tempo.

Eu – Obrigada.

Educadora BB – Já acabou? Obrigada, eu.

ANEXO N. Árvore
Categorial - Educadoras

| ' ' | | ' ' |

Tópico	Categoria	Subcategoria	Respostas	Número de ocorrências
Formação e experiência do educador	Formação do educador	Formação inicial	Educadora ML – “Então, eu tenho Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em Educação Pré-Escolar.” Educadora BB – “Eu sou licenciada em Educação de Infância”	2
		Anos de serviço	Educadora ML – “Há quase seis anos.” Educadora BB – “Eu já exerço desde 2006, portanto há dezassete/dezoito anos.”	2
	Experiência Profissional	Experiência em creche	Educadora ML – “estive quase sempre em creche” Educadora BB – “oito/nove anos em creche e pré-escolar. Mais ou menos ela por ela, metade em creche”	2
		Experiência em Pré-Escolar	Educadora ML – “e nos últimos dois anos pré-escolar.” Educadora BB – “oito/nove anos em creche e pré-escolar. Mais ou menos ela por ela, (...) metade em pré-escolar”	2
		Experiência noutros contextos	Educadora ML – “Olha, o meu percurso profissional foi passado aqui, onde estou. Já estou neste Colégio, vai fazer seis anos em setembro, mas este é o sexto ano letivo.”; “trabalhei só dois meses numa creche”; “mas foi de substituição e não exerci muito trabalho pedagógico.” “Antes de terminar o curso, fiz muito <i>babysitting</i> ...”; “Trabalhei em colónias de férias e trabalhei num Centro de Explicações, mas era a partir do primeiro ciclo.”	10

			Educadora BB – “eu comecei a trabalhar em 2006, no Alentejo, na Santa Casa da Misericórdia.”; “estive a fazer algumas substituições”; “Trabalhei na Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, tive 2 anos lá e estive na Ajuda de Berço, também durante 5 anos.”; “E pronto, vim logo para cá na semana a seguir e desde aí tenho-me mantido cá desde 2019 que cá estou a trabalhar novamente como educadora de infância outra vez de volta aquela rotina.”	
	Formação específica	Formação em desenho	Educadora ML – “Não, não tenho nenhuma formação. [Formação] Específica, não! Só o que vamos aprendendo durante o curso, sim.” Educadora BB – “Não, não tenho.”	2
		Importância da formação	Educadora ML – “Sim, eu acho que é importante...”; “Na nossa área era bom e eu até gostaria” Educadora BB – “Sim, olha, se formos pensar bem nisso, é uma das coisas que é muito importante, porque eles muitas das vezes até quase como solução, quando há buracos para preencher”; “E acho que poderia haver uma formação que nos conseguisse despertar para... E até porque, às vezes nos desenhos podem se descobrir coisas boas ou menos boas, não é? Em termos das cores que eles utilizam do que estão a desenhar ou não estão a desenhar. E, portanto, acho que teria toda a lógica haver uma formação nesse sentido.”	4
		Tipo de formação	Educadora ML – “Mas sim, acho que seria importante na faculdade, nem que fosse mesmo na Unidade Curricular de Artes haver, se calhar, um bocadinho mais de estudo sobre o desenho.”	1

Concepções do educador sobre o desenho infantil	Recurso de avaliação	Desenvolvimento da criatividade	Educadora ML – “desenvolverem a criatividade” Educadora BB – “Mesmo por cores e tudo.”; “Quando há ali uma coisa muito mórbida, já tive uma menina na sala que me desenhou... fez riscos vermelhos, sabe desenhar bonecos, já sabe desenhar a figura humana, etc. Mas fez-me um desenho só riscos vermelhos. E eu perguntei-lhe se sabia desenhar porque é que estava a desenhar aqueles riscos vermelhos e ela disse-me que isto é a minha mãe, que ela estava muito zangada, então está cheia de riscos vermelhos, como se fossem raios.”	3
		Desenvolvimento emocional	Educadora ML – “uma forma de explorarem as suas emoções, desenhando”; Educadora BB – “é essencial eles fazerem porque é uma maneira de eles se exporem sem ser por palavras”; “às vezes podem querer dizer muito com aquele desenho”; “E depois vêm-me dizer isto é não sei quê e aquilo pode querer dizer muito sobre algo que a criança não esteja a conseguir exprimir e que, naquele desenho, está. Por isso é que eu achava importante haver uma formação de conseguirmos interpretar.”	4
		Desenvolvimento global	Educadora ML – “o desenho é uma forma de nós avaliarmos o desenvolvimento deles a vários níveis.”; “o desenho não só é importante no modo de eles expressarem, mas também o desenvolvimento deles.”	2
	Tipo de desenho	Orientado	Educadora ML – “Eu sei que eu tenho, por exemplo, crianças no grupo que desenharam a figura humana, mas só desenharam a figura humana, se for orientado.”; “se eu estiver lá e disser “agora faz a cabeça, faz um circo, faz os olhos”	4

			Educadora BB – “E se for orientado e nós pedimos para desenhar, por exemplo, recentemente fizemos o projeto do gafanhoto. Conseguem-me desenhar o gafanhoto.”; “Se for orientado também, acho que têm a sua importância, porque eu estou a pedir-lhes que estejam a fazer um registo daquilo que eu pretendo”	
		Livre	Educadora ML – “vão buscar várias cores e rabiscam as várias cores e usam todas as possibilidades da folha”; “o desenho livre também é importante para podermos ver o que eles gostam.” Educadora BB – “e se for livremente muitos eu ainda tenho a fazerem só riscos”; “tenho alguns que me pedem para fazer um desenho que ainda é tudo riscos e eu pergunto, o que é que e eles depois interpretam me segundo aquilo que eu que eu pergunto, mas não consigo ver ali nada desenhado.”; “Pedem-me o desenho para o fazer, embora seja livre há uma interpretação do que eles estão a fazer.”	5
	Diferenças no tipo de desenho	Existência de diferenças	Educadora ML – “claramente que há uma diferença” Educadora BB – “eu acho que há diferenças”	2
		Relação com o desenvolvimento da criança	Educadora ML – “mas também acho que essa diferença está relacionada com o desenvolvimento das crianças.”	1
		Ambos	Educadora ML – “acho que não privilégio, assim, nenhum em específico, acho que ambos são importantes.”; “acho que ambos são importantes, dependendo sempre do que tu queres trabalhar e explorar.”; “o desenho orientado é mais	4

	Tipo de desenho privilegiado pelo educador		importante para nós educadoras quando queremos descobrir ou trabalhar alguma competência” Educadora BB – “Uma atividade, seja do fim de semana, nem que seja para ver a evolução do desenho, mas acho que os dois têm a sua importância.	
		Desenho orientado	Educadora ML – “o desenho orientado é mais importante para nós educadoras quando queremos descobrir ou trabalhar alguma competência”	1
	Tipo de desenho mais relevante	Ambos	Educadora ML – “Para as crianças o mais importante é o desenho livre, porque não têm ninguém a dizer “olha faz assim” ou “olha esqueceste de desenhar”” Educadora BB – “eu acho que são os dois”; “E acho que são importantes os dois para vermos o nível de desenvolvimento e de evolução, mas talvez no livre eles consigam exprimir-se sem ter nenhuma condicionante.”	3
		Desenho orientado	Educadora BB – “Se for um desenho orientado, vão desenhar aquilo que tu estão a pedir. Se tu pedires para desenharem o Pai Natal, eles vão tentar de alguma forma desenhar um Pai Natal, como eles conseguirem. Nem que seja só fazer riscos vermelhos e brancos e pretos.”	1
		Desenho livre	Educadora BB – “E se for livre, mesmo que não consigam ainda desenhar o pretendido, eles perguntando, conseguem dizer o que eles gostavam de fazer ou o que para eles aquilo significa.”	1
	Características das crianças	Competências	Nível do desenho livre	Educadora ML – “Mais livre, talvez, porque é o mais fácil.”; “Acerca do desenho livre no modo geral, eu acho que é um grupo muito bom.”

		Nível do desenho orientado	Educadora ML – “No desenho orientado eles até estão todos num bom nível, acho que sim.”	1
		Motricidade fina	Educadora ML – “Acho que temos ali alguns casos que a pega também ainda não está naturalmente definida, ainda tem algumas dificuldades na pega.”	1
		Interesse no desenho	Educadora ML – “Acho que o interesse de muitas algumas crianças do grupo também não está ali para o desenho. Talvez se estivesse, talvez já fossem desenhos diferentes”	1
		Representação gráfica	Educadora ML – “mas de um modo geral, não considero que o grupo esteja num mau nível. Claro que há sempre crianças com mais dificuldades. Mas eu acho que a grande maioria está num bom nível.” Educadora BB – “Tenho cerca de metade dos meninos que já conseguem realizar desenhos perceptíveis.”; “Portanto, eles ainda estão assim, metade, metade. Mas a metade que já faz, que já consegue ser perceptível se tu, mesmo no fim de semana a vês ali os bonecos, vês as estradas, vês passarinhos, etc. Outros ainda só vejo riscos e, portanto, em termos de grupo, ainda estão muito divididos, mas metade já consegue fazer a figura humana, já conseguem fazer outro tipo de formas e a outra metade ainda não.”	3
	Motivações das crianças	Representação da família	Educadora ML – “Acho que é muito família. Porque é muito importante para eles desenhar a mãe, desenhar o pai, desenhar até o cão ou gato.”	1
		Interesses do momento	Educadora ML – “E acho que os interesses são o que eles gostam no momento, se estiverem numa fase de adorar camiões e carros vão querer desenhar. Desenvolveste o Projeto do Arco-Íris e durante uns tempos, muitos desenhos	1

			foram sobre o arco-íris. Portanto, acho que depende muito da fase em que a criança se encontra, do que está a ser trabalhado na sala, por exemplo. Não me choca que depois deles pintarem a Terra, que alguns queiram desenhar a Terra. Portanto, eu acho que sim, as motivações são os interesses deles na altura.”	
		Iniciação à escrita	Educadora ML – “Até pode, por exemplo... Vês que agora sempre que fazem um desenho, mas escrevem nome. Não tem a ver com o desenho, mas é importante para eles o nome estar no desenho livre”	1
		Predisposição para o desenho	Educadora BB – “eu acho que também tem a ver um bocadinho com o que estiverem predispostos a fazer.”	1
	Correspondência dos registos à idade	Desenvolvido	Educadora ML – “pelo menos aqueles que se interessam muito pelo desenho. Eu acho que sim, alguns até acho que estão no nível talvez mais avançado que outros.”; “não estou à espera que as crianças de quatro anos, quando peço para fazer um desenho da família, não me façam uma figura humana”	2
		Parcialmente desenvolvido	Educadora ML – “mas acho que numa grande maioria até corresponde.”; Educadora BB – “Não. Acho que alguns já deviam estar mais evoluídos no desenho”	2
		Pormenorização do desenho	Educadora ML – “Já realizam desenhos com muito pormenor, são capazes de agarrar num objeto e até fazer algo parecido ou então mesmo para nós não pareça o que eles querem, mas conseguem dizer “é isto”, porque depois “vai lá autocarro e passa por baixo e por cima”.”	1

		Dificuldades	Educadora ML – “claro que alguns estão mais um bocadinho assim com mais dificuldade.”	1
Critérios de observação/ avaliação	Competências das crianças	Traço/Detalhe do registo	Educadora ML – “na figura humana, conseguimos perceber a noção deles relativa ao corpo. No início, obviamente, que desenham os braços e pernas a sair da cabeça e depois já começam a ter noção que não, que a cabeça não tem braços nem pernas.”; “dá para avaliar também o próprio grafismo”	2
		Competências motoras	Educadora ML – “dá para avaliar também o próprio grafismo, até a própria pega. Conseguimos perceber que, quanto mais a idade vai avançando, eles também vão fazendo uma pega muito melhor no lápis, na caneta...”; “mesmo por exemplo, colorir dentro ou fora, portanto sim.” Educadora BB – “de motricidade também é uma variante que tu consegues avaliar consoante o tipo de desenho que eles consigam fazer”	3
		Noções espaciais	Educadora ML – “Até pela escrita, pronto. Nós conseguimos perceber no desenho... quem começa também tem a noção da escrita, que é da esquerda para direita”	1
		Atenção	Educadora BB – “E tentar que a atenção deles esteja captada naquilo”	1
		Expressividade	Educadora BB – “acho que eles conseguem exprimir através do desenho”; “tento dar-lhe essa liberdade livremente mais quando eles pedem”	1
		Interesse	Educadora BB – “Têm muito interesse em mostrar que estão a desenhar com um objetivo e, portanto, eu tento sempre... E mais, desde que eu vou tendo respostas	1

			do género dos riscos vermelhos são raios ou como outras coisas que já me aconteceu.”	
		Técnica privilegiada	Educadora BB – “Se calhar não gostam de fazer com lápis, mas se calhar se for uma pintura com guache ou com aguarelas que alguns gostam imenso e que só descobri há pouco tempo. Ou com giz numa folha preta, giz branco molhado”; “Agora são as canetas.”	2
		Cores privilegiada	Educadora BB – “Mas depois a folha fura, depois passam o amarelo em cima do preto, pois o amarelo não escreve amarelo”	1
	Nível/Detalhe do desenho	Tipo de desenho	Educadora ML – “Alguns, nem todos confesso. Aqueles dirigidos, sim, obviamente, outras vezes estão a desenhar e eu vou espreitando e vendo, mas confesso que muitos nem vejo.” Educadora BB – “Sim, na maioria das vezes tento”	2
		Elementos representados	Educadora BB – “Mesmo quando há uma atividade dirigida ou planeada para fazer determinada coisa, tento sempre procurar o que é que eles desenharam.”	1
		Cores usadas	Educadora ML – “Tenho de observar se eles usam sempre a mesma cor, por exemplo, também para explorarem outras cores, como é que eles pegam num lápis. Até mesmo se são destros ou se são esquerdinos, por exemplo.”	1
	Forma de análise/utilização da informação	Frequência de análise	Educadora ML – “Alguns, nem todos confesso. Aqueles dirigidos, sim, obviamente, outras vezes estão a desenhar e eu vou espreitando e vendo, mas confesso que muitos nem vejo.”; “mas claro que de x em x tempo tenho de avaliar, até mesmo por uma questão de avaliação para os ajudar.”	3

			Educadora BB – “Sim, na maioria das vezes tento”	
		Adequação da ação/intencionalidade de educativa	<p>Educadora ML – “trabalhar as suas fragilidades”; “Eu sei que se está com mais dificuldade naquele campo tenho de demorar mais tempo, explorar mais com a criança e dedicar mais tempo, porque, de facto, é muito importante.”; “Pronto, esta criança precisa de mais orientação, tenho de me sentar com ela... vamos fazer isto... E agora que tu gostas de fazer gostas de ir à praia? Então vamos desenhar a praia. E muitos deles dizem “há, mas não eu não sei desenhar a praia” ... “Faz como que tu sabes””; “é uma avaliação incentivadora para eles”;</p> <p>Educadora BB – “Se for alguma coisa que me chama muito a atenção que eu acho que é mais grave como neste caso, eu tenho de falar com as famílias, procurar saber...”; “Orientá-los de outra forma para ver se evolui nessa perspetiva e também dar o contributo, obviamente, não é só na sala, em termos familiares, se for alguma coisa que me salta à vista de bom ou menos bom”</p>	7
		Tipo de propostas	Educadora BB – “E eu de facto, não conseguia perceber se era ele que não conseguia lembrar-se o que tinha feito a última semana, porque ele às vezes, quando puxando por ele, até me dizia outras coisas. E eu comecei a pedir à mãe para me dizer, quando vinha trazê-lo, para dizer o que tinha feito, porque ele dizia-me a mesma coisa”	1
		Método	Educadora ML – “Mas é assim, muita análise e observação, comparando também trabalhos, desenhos entre eles, também.”; “É claro que a comparação de desenhos. Por isso é que eu estava a dizer há pouco, quando às vezes peço a	2

			alguma criança em específico para fazer um desenho é claro que são os famosos riscos para eles, não são, não é? Mas nós como adultos, <i>ok</i> , já não é suposto.”	
Papel do educador no desenvolvimento do desenho	Intenção	Incentivo/ Orientação	Educadora ML – “para já é estarmos a apoiá-los e incentivá-los durante o desenho”; “Acho que é muito estares lá e orientá-los”; “o nosso papel é orientar, dar as ferramentas necessárias, explorar aqui estas questões de figura humana de... quando o desenho começa a ficar mais elaborado, saber que a relva é no chão, por exemplo, as nuvens são lá em cima.”	3
		Estímulo à exploração	Educadora ML – “o primeiro passo sempre é explorar, por exemplo, os lápis de cera porque são mais grossos ou lápis de cor mais grossos e estarem ali a explorarem a potencialidade daquele material. Riscar, riscar muito... Claro que vamos introduzindo umas canetas de feltro grossas, eles vão explorando.”	1
		Fomento de noções espaciais	Educadora ML – “Ter a noção de espaço no desenho, da folha, que não podemos ter uma folha de um determinado tamanho e, se queremos desenhar três pessoas (pai, mãe e filho) não podemos desenhar uma pessoa gigante e depois outras duas ficam onde?”	1
		Promoção de competências	Educadora ML – “mas também acho que é muito por eles.”	1
	Estratégias	Conhecimento do grupo	Educadora ML – “Eu acho que a estratégia é conhecermos bem o grupo primeiro.”	1
		Orientação	Educadora ML – “Mas eu acho que a estratégia é orientá-los, sempre.”; “mas em desenhos que eu queira trabalhar determinadas competências, tenho que lá estar,	2

			tenho de orientar e tenho de lhes dar as linhas para eles conseguirem explorar e criar.”	
		Comparação de produções próprias	Educadora BB – “a que eu mais utilizo para o desenvolvimento deles, para as suas competências, muitas das vezes eu acho que mostrar-lhes os desenhos que eles façam a algum tempo atrás, nomeadamente os do início do ano, por exemplo, agora que já se passou bastante tempo e ir mostrando o reflexo deles com o passar do tempo, portanto, o quão eles conseguem já fazer isto.”;	1
		Incentivo	Educadora BB – “Portanto, não é estar a fazer comentários negativos, mas é tentar fazer com que eles melhorem”; “Então vamos lá ver tu desenhaste aqui são dois ricos. Olha lá para os olhos dela, são dois riscos ou são duas bolas...”; “tentar ver se conseguimos melhorar sempre e mostrar-lhes sempre que conseguem melhorar a partir dos desenhos anteriores ou etc.”	3

ANEXO 0. Guião de
Entrevistas - Crianças

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: 10 crianças da Sala Laranja (PPS II 2023/2024)

Objetivos:

- Compreender a importância que as crianças atribuem ao desenho;
- Conhecer as motivações e o interesse das crianças quando desenham.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>A1. Esta entrevista tem como objetivo conhecer as intenções e motivações das crianças relativamente ao tema da investigação, que contemplará o relatório da PPS II.</p> <p>A2. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>A3. Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>A4. Informar da devolução das transcrições e da sua validação.</p>	
B. Motivação e interesse ao desenhar	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as motivações e o interesse das crianças quando desenham. 	<p>B1. Gostas de desenhar? Porquê?</p> <p>B2. E o que mais gostas de desenhar?</p> <p>B3. E o que menos gostas?</p>	*Escolher um desenho da criança e dialogar sobre o mesmo.
C. Momento de desenhar.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as motivações e o interesse das crianças quando desenham. 	<p>C1. Quando é que desenhas?</p> <p>C2. Onde é que desenhas?</p> <p>C3. Com quem é que desenhas?</p>	- Exemplo das motivações das crianças face ao desenho.
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>- Queres dizer mais alguma coisa sobre o desenho?</p> <p>- Obrigada pela disponibilidade.</p>	- Agradecer a disponibilidade.

ANEXO P. Transcrição de
Entrevistas - Crianças

| ' ' | | ' ' |

Transcrição da Entrevista – GA

Eu – Gostas de desenhar?

GA – Gosto.

Eu – Gostas porquê? Porque é que gostas de desenhar, sabes?

GA – Porque eu gosto de desenhar muito.

Eu – E o que é que mais gostas de desenhar?

GA – Uma árvore.

Eu – Gostas de desenhar uma árvore? É o que não gostas nada de desenhar?

GA – Do Pai Natal.

Eu – Do Pai Natal?

GA – Só gosto que a minha mãezinha desenhe o Pai Natal.

Eu – E quando é que desenhas? Quando te apetece?

GA – Sim.

Eu – E quanto te pedem?

GA – Sim.

Eu – E onde é que tu desenhas? Desenhas aqui na escola?

GA – Em casa e aqui (organização socioeducativa).

Eu – E com quem é que tu desenhas?

GA – Com a mãe e com o mano.

Eu – E aqui na escola, com quem é que tu desenhas?

GA – Contigo.

Eu – Com quem é que desenhas, normalmente, ali na mesa?

GA – Sozinho.

Eu – Sozinho? Desenhas com o MA, não é?

GA – Sim.

Eu – E mais?

GA – Com a MG, com o GCa, com o MA, com a LS, com a SS e com a LH.

Eu – Queres dizer mais alguma coisa?

Criança – Sim. Com sol e com chuva aparece o arco-íris.

Eu – Também gostas de desenhar o arco-íris, é?

GA – Gosto.

Eu – Queres dizer mais alguma coisa?

GA – Quero. Também com chuva e nuvens e com o sol também aparece o arco-íris.

Eu – Obrigada!

GA – Já está!

Transcrição da Entrevista – GS

Eu – Gostas de desenhar?

GS – Gosto.

Eu – E o que é que tu gostas de desenhar?

GS – No papel.

Eu – Gostas de desenhar no papel?

GS – Sim.

Eu – E o que é que tu gostas mais de desenhar? Gosta de desenhar o quê? Carros?

GS – Árvores.

Eu – E o que é que tu não gostas nada de desenhar?

GS – Lixo.

Eu – Não gostas de desenhar lixo? Porquê?

GS – Porque não.

Eu – E é quando é que tu com tu desenhavas?

GS – Desenho com o avô.

Eu – Desenhavas com mais alguém?

GS – Desenho com a mãe.

Eu – E mais?

GS – E mais nada.

Eu – Só desenhavas com a mãe?

GS – Sim.

Eu – E com a SS?

GS – Sim, com a SS e com o MS.

Eu – O MS também desenha?

GS – Sim.

Eu – E onde é que tu desenhavas?

GS – Num papel.

Eu – Sim, mas desenhavas onde? Na escola?

GS – Sim, na escola.

Eu – E mais?

GS – Em mais nenhum sítio.

Eu – Não desenhavas em casa?

GS – Sim, e em casa. Eu quero sair.

Eu – *Ok!* Vai lá brincar.

Transcrição da Entrevista – SS

Eu – Gostas de desenhar?

SS – Gosto.

Eu – E porque é que tu gostas de desenhar?

SS – Porque eu gosto.

Eu – E o que mais gostas de desenhar?

SS – Princesas e coelhinhos.

Eu – E mais?

SS – A mãe.

Eu – E o que é que tu não gostas nada de desenhar?

SS – Maus.

Eu – Não gostas de desenhar pessoas más?

SS – Sim.

Eu – E onde é que tu desenhavas?

SS – Na escola e em casa.

Eu – E com quem é que tu desenhavas?

SS – Desenho com o GS e com a mãe.

Eu – E quando é que tu desenhavas? Quanto apetece?

SS – Sim.

Eu – E não queres dizer mais nada sobre o desenho?

SS – Não.

Eu – Obrigada.

Transcrição da Entrevista – JC

Eu – Gostas de desenhar?

JC – Gosto.

Eu – Porquê?

JC – Porque sim.

Eu – E o que é que tu mais gostas de desenhar?

JC – Com canetas.

Eu – Sim, mas o que é que tu gostas mais de desenhar? Árvores, dinossauros, pessoas, carros...

JC – Carros.

Eu – E o que é que não gostas nada de desenhar?

JC – Pessoas.

Eu – E quando é que desenhas? Quando te apetece?

JC – Sim.

Eu – E onde é que tu desenhas?

JC – Numa folha.

Eu – E onde? Desenhas aqui na escola?

JC – Sim.

Eu – E em casa?

JC – Sim.

Eu – E com quem é que tu costumavas desenhar?

JC – Com o GC.

Eu – E em casa?

JC – Com a mãe e com o pai.

Eu – Queres dizer mais alguma coisa sobre o desenho?

JC – Não.

Eu – Obrigada.

Transcrição da Entrevista – LS

Eu – Gostas de desenhar?

LS – Gosto!

Eu – Porquê?

LS – Porque assim pinto muitos desenhos.

Eu – E o que é que tu gostas mais de desenhar?

LS – Pintar a mãe, pintar o pai, pintar a AS [irmã], pintar a CS [irmã] e pintar eu.

Eu – E o que é que tu não gostas muito de desenhar?

LS – Macacos, nem dinossauros.

Eu – E quando é que tu costumavas desenha? Quanto apetece?

LS – Sim.

Eu – E quando te pedem?

LS – Sim.

Eu – E onde é que tu desenhas?

LS – Na folha.

Eu – Desenhas na folha. Mas onde é que tu desenhas? Em casa?

LS – Sim, em casa.

Eu – E aqui na escola, também?

LS – Também.

Eu – E em mais algum lugar?

LS – Sim.

Eu – Onde?

LS – Também no restaurante e também nos hotéis.

Eu – E com quem é que tu desenhas?

LS – Com a mãe.

Eu – E mais?

LS – Com o pai.

Eu – E aqui na escola?

LS – Com a [educadora] ML e com a [auxiliar] JS e contigo e com a MR

Eu – Queres dizer mais alguma coisa?

LS – Não.

Eu – Obrigada.

Transcrição da Entrevista – MG

Eu – Gostas de desenhar?

MG – Gosto.

Eu – E porque é que gostas de desenhar?

MG – Porque gosto de fazer desenhos para a mãe.

Eu – O que é que mais gostas de desenhas?

MG – A mãe e o pai.

Eu – E o que menos gostas de desenhar?

MG – Hum...

Eu – Gostas de desenhar tudo?

MG – Sim.

Eu – Quando é que desenhas?

MG – Todos os dias.

Eu – E onde é que tu costumavas fazer os desenhos?

MG – Em casa, em casa dos avós e no hotel.

Eu – E aqui na escola?

MG – Sim.

Eu – E com quem é que tu desenhas?

MG – Com a mãe, com o pai, com as avós e os avôs.

Eu – E aqui na escola com quem é que tu desenhas?

MG – Com todos os amigos.

Eu – Queres dizer mais alguma coisa?

MG – Não.

Transcrição da Entrevista – MS

Eu – Gostas de desenhar?

MS – Gosto.

Eu – Porquê que gostas de desenhar?

MS – Porque gosto de fazer desenhos para a minha mãe.

Eu – O que é que gostas de desenhar?

MS – Gosto de desenhar princesas e bonecos

Eu – E o que é que tu não gostas de desenhar?

MS – Os crocodilos.

Eu – Só não gostas de desenhar crocodilos ou não gostas de desenhar mais coisas?

MS – Crocodilos.

Eu – Onde é que tu desenhas?

MS – Hum...

Eu – Desenhas aqui na escola, não é?

MS – Sim, na escola.

Eu – E mais?

MS – Em casa.

Eu – Desenhas só em casa e na escola ou desenhas noutros sítios?

MS – Nas férias.

Eu – E quando é que desenhas? Quando te apetece?

MS – Hum...

Eu – Quando tu queres desenhar?

MS – Sim.

Eu – E com quem é que tu costumavas desenhar?

MS – Com a SS, com a MG, com a MF e com a B, com os avós, com a mãe, com o pai e com o mano.

Eu – Queres dizer mais alguma coisa sobre os desenhos?

MS – Sim.

Eu – Diz-me lá.

MS – Gosto de desenhar coelhinhos.

Eu – Boa! Obrigada.

Transcrição da Entrevista – MA

Eu – Gostas de desenhar?

MA – Gosto.

Eu – Porque é que gostas de desenhar?

MA – Não sei.

Eu – E o que é que tu gostas de desenhar?

MA – Pai Natais e mais nada.

Eu – Mais nada?

MA – Gosto de fazer foguetões.

Eu – E o que é que tu não gostas de desenhar? Não sabes?

MA – Não sei.

Eu – Quando é que tu desenhas? Quanto apetece?

MA – Sim.

Eu – E onde é que tu desenhas?

MA – Em casa e na escola.

Eu – E desenhas em mais algum lugar?

MA – Não.

Eu – Aqui na escola, com quem é que tu desenhas?

MA – Com o GCa.

Eu – Queres dizer mais alguma coisa?

MA – Não.

Eu – Obrigada.

Transcrição da Entrevista – VG

Eu – Gostas de desenhar?

VG – Gosto.

Eu – Porque é que gostas de desenhar?

VG – Porque eu gosto de fazer desenhos para o pai para a mãe.

Eu – O que é que mais gostas de desenhar?

VG – Gosto de desenhar o GA.

Eu – Gostas de desenhar pessoas?

VG – Sim.

Eu – E o que é que tu não gostas nada de desenhar?

VG – Não sei.

Eu – Gostas de desenhar tudo?

VG – Sim.

Eu – E quando é que tu, normalmente, desenhas?

VG – Hum...

Eu – E com quem é que tu desenhas?

VG – Com o GA.

Eu – E mais quem?

VG – Com mais ninguém.

Eu – E onde é que desenhas? Aqui na escola?

VG – Sim, na escola.

Eu – E mais?

VG – Na minha casa.

Eu – E em casa desenhas com alguém?

VG – Sim.

Eu – Com quem?

VG – Com a mãe, o pai, o mano e a mana.

Eu – Obrigada.

Transcrição da Entrevista – MSo

Eu – Gostas de desenhar?

MSo – Gosto.

Eu – Porque é que gostas de desenhar?

MSo – Porque sim. Porque gosto de passar o tempo a desenhar.

Eu – O que é que mais gostas de desenhar?

MSo – Gosto de desenhar foguetões, comboios e o estádio do Benfica.

Eu – E o que é que tu não gostas nada de desenhar?

MSo – Não gosto de desenhar o estádio do Sporting e o estádio do Porto.

Eu – E quando é que tu, normalmente, desenhas?

MSo – Às vezes, quando me apetece desenhar.

Eu – Onde é que desenhas?

MSo – Na folha branca, na mesa.

Eu – Sim. E em que lugares é que desenhas?

MSo – Em casa, na mesa de jantar, na sala (organização socioeducativa) e quando vou passear com os pais.

Eu – Com quem é que costumavas desenhar?

MSo – Com a mãe, o pai.

Eu – E na sala, com quem é que desenhas?

MSo – Desenho sozinho.

Eu – Queres dizer mais alguma coisa?

MSo – Não.

Eu – Obrigada.

ANEXO Q. Árvore
Categorial - Crianças

| | ' ' | | ' ' |

Tópico	Categoria	Subcategoria	Respostas	Número de ocorrências
Interesses das crianças pelo desenho	Motivo	Prazer	GA – “Porque eu gosto de desenhar muito.” SS – “Porque eu gosto.” JC – “Porque sim” LS – “Porque assim pinto muitos desenhos” MSo – “Porque sim. Porque gosto de passar o tempo a desenhar.”	5
		Agrado dos pais	MG – “Porque gosto de fazer desenhos para a mãe.” MS – “Porque gosto de fazer desenhos para a minha mãe” VG – “Porque eu gosto de fazer desenhos para o pai e para a mãe.”	3
	Tópico apreciado	Figura Humana	SS – “Princesas”; “A mãe” LS – “Pintar a mãe, pintar o pai, pintar a AS, pintar a CS e pintar eu.” MG – “A mãe e o pai.” MS – “Gosto de desenhar princesas e bonecos.” MA – “Pai Natais” VG – “Gosto de desenhar o GA.”	6
		Animais	SS – “e coelhinhos” JC – “Gosto de desenhar coelhinhos.”	2
		Locais	MSo – “o estádio do Benfica.”	1
		Objetos	JC – “Carros” MA – “Gosto de fazer foguetões.”	3

			MSo – “Gosto de desenhar foguetões, comboios”	
		Natureza	GA – “Uma árvore.” GS – “Árvores”	2
	Tópico não apreciado	Figura Humana	GA – “Do Pai Natal.” JC – “Pessoas” SS – “Maus”	3
		Animais	LS – “Macacos, nem dinossauros.” MS – “Os crocodilos”	2
		Locais	MSo – “Não gosto de desenhar o estádio do Sporting e o estádio do Porto.”	1
		Objetos	GS – “Lixo”	
		Sem resposta	MG – “(Gostas de desenhar tudo?) Sim.” MA – “Não sei.” VG – “Não sei.”	3
Atividade de desenho	Frequência	Livre	GA – “(Quando te apetece?) Sim.” SS – “(Quando te apetece?) Sim.” JC – “(Quando te apetece?) Sim.” LS – “(Quando te apetece?) Sim.” MS – “(Quando tu queres desenhar?) Sim.” MA – “(Quando te apetece?) Sim.” MSo – “Às vezes, quando me apetece desenhar.”	7

		Solicitado	GA – “(E quanto te pedem?) Sim”. LS – “(E quanto te pedem?) Sim”.	2
		Diário	MG – “Todos os dias.”	1
	Local/Contexto	Casa	GA – “Em casa” GS – “Sim, e em casa.” SS – “e em casa” JC – “(E em casa?) Sim”. LS – “Sim, em casa” MG – “Em casa, em casa dos avós” MS – “Em casa.” MA – “Em casa” e na escola. VG – “Na minha casa.” MSo – “Em casa, na mesa de jantar”	10
		Jl	GA – “e aqui” GS – “Sim, na escola.” SS – “Na escola” JC – “(Desenhas aqui na escola?) Sim.” LS – “(E aqui na escola, também?) Também.” MG – “(E aqui na escola?) Sim.” MS – “Sim, na escola.” MA – “e na escola”	10

			VG – “Sim, na escola.” MSo – “na sala”	
		Outros locais	LS – “Também no restaurante e também nos hotéis.” MG – “no hotel.” MS – “Nas férias.” MSo – “quando vou passear com os pais.”	4
		Não respondeu	GS – “Num papel” JC – “Numa folha.” LS – “Na folha” “MSo – Na folha branca, na mesa.”	4
	Agente de apoio	Família	GA – “Com a mãe e com o mano” GS – “Desenho com o avô”; “Desenho com a mãe”; “com a SS e com o MS.” SS – “Desenho com o GS e com a mãe” LS – “Com a mãe”; “Com o pai.” MS – “com os avós, com a mãe, com o pai e com o mano.” VG – “Com a mãe, o pai, o mano e a mana.” MSo – “Com a mãe, o pai.”	7
		Colega(s)	GA – “Com a MG, com o GCa, com o MA, com a LS, com a SS e com a LH.” JC – “Com o GC.” LS – “com a MR” MG – “Com todos os amigos.” MS – “Com a SS, com a MG, com a MF e com a B”	7

			MA – “Com o GCa.” VG – “Com o GA.”	
		Equipa de sala/Estagiária	GA – “Contigo” LS – “Com a [educadora] ML e com a [auxiliar] JS e contigo”	2
		Próprio	MSo – “Desenho sozinho.”	1

ANEXO R. Inquérito por
questionário realizado às
famílias

| ' ' | | ' ' |



A importância do desenho no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar

O presente inquérito por questionário foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, inserida no 2.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Importa ressaltar que este questionário é anónimo e confidencial, visto que as respostas obtidas serão utilizadas unicamente para fins académicos.

Este inquérito tem como objetivo recolher dados para a realização de um estudo de caso, intitulado "

Posso fazer um desenho?" (MG): a importância do desenho no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, tendo como objetivo perceber a importância dada ao desenho pelas famílias.

Importa ressaltar que este questionário é anónimo e confidencial, visto que as respostas obtidas serão utilizadas unicamente para fins académicos.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Tatiana Penedo (2022316@alunos.eselx.ipl.pt)

Caracterização sociodemográfica

Sexo *

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer

Idade *

- 20-29
- 30-39
- 40-49
- Mais de 50

Habitações Literárias *

- 1º Ciclo (4º ano) ou inferior
- 2º Ciclo (6º ano)
- 3º Ciclo (9º ano)
- Ensino Secundário (12º ano)
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Pós Graduação

Importância do desenho

Considera que o desenho infantil seja importante para o desenvolvimento da criança? *

- Sim
- Não

Em que medida? *

A sua resposta

Materiais disponíveis em casa

O/A seu/sua filho/a tem acesso a materiais de desenho em casa? *

- Sim
- Não

Se sim, quais são os materiais que tem acesso?

A sua resposta

Frequência de desenhos realizados em casa

O seu filho/a desenha em casa? *

- Sim
- Não

Com que frequência desenha o/a seu/sua filho/a em casa? *

- Raramente 1 2 3 4 5 Frequentemente
-

Qual a razão para o/a seu/sua filho/a não desenhar em casa? *

A sua resposta

Interesse nos desenhos das crianças

Mostra-se interessado nos desenhos que o/a seu/sua filho/a realiza em casa? *

Sim

Não

Se sim, de que forma demonstra o seu interesse? *

A sua resposta

Qual pensa ser a razão para não demonstrar interesse nas representações? *

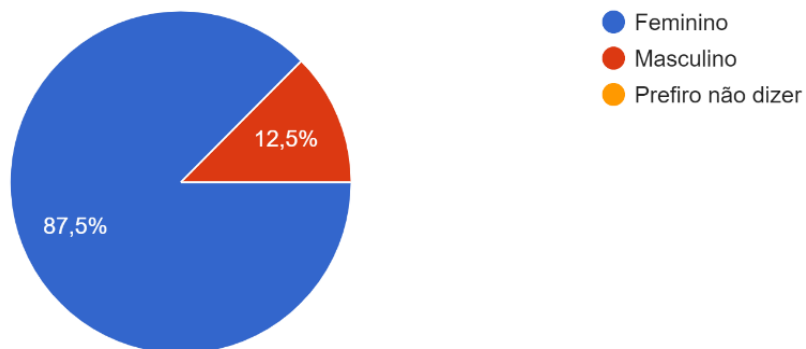
A sua resposta

ANEXO S. Respostas das
famílias ao inquérito por
questionário

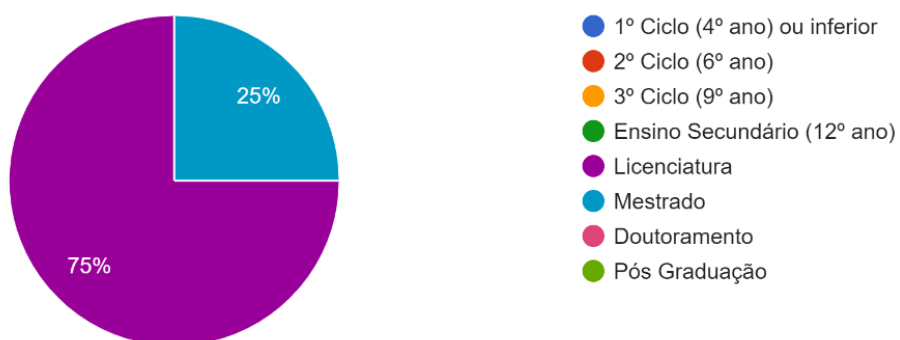
|' '' | ''

- Caracterização sociodemográfica

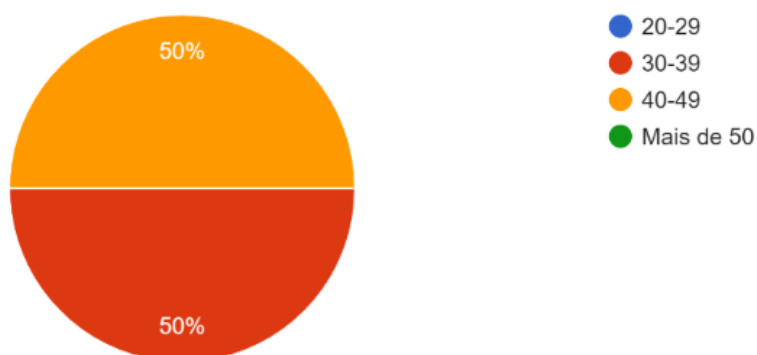
1. Género:



2. Habilitações Literárias:

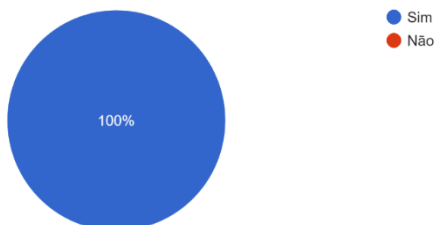


3. Idade:



- Importância do desenho

1. Considera que o desenho infantil seja importante para o desenvolvimento da criança?

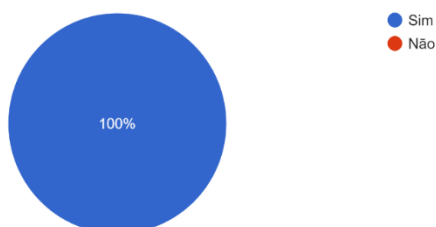


1.1. Em que medida?

Famílias	Respostas
A	Ajuda no desenvolvimento da imaginação, a exprimir sentimentos/ideias, a interagir com amigos e/ou família.
B	Motricidade fina, imaginação.
C	Como uma forma de se expressarem.
D	Ajuda no desenvolvimento cognitivo da criança.
E	Transmite a realidade da mesma, assim como as emoções que está a sentir na altura.
F	Estimula a imaginação.
G	Ajuda a expressar as suas emoções, frustrações.
H	Motricidade, criatividade, representação.

- Materiais disponíveis em casa

2. O/A seu/sua filho/a tem acesso a materiais de desenho em casa?

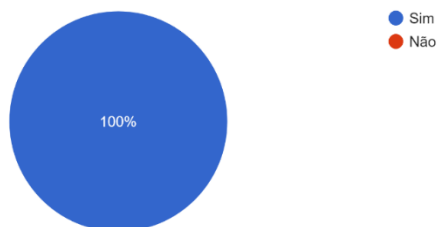


2.1. Se sim, quais são os materiais que têm acesso?

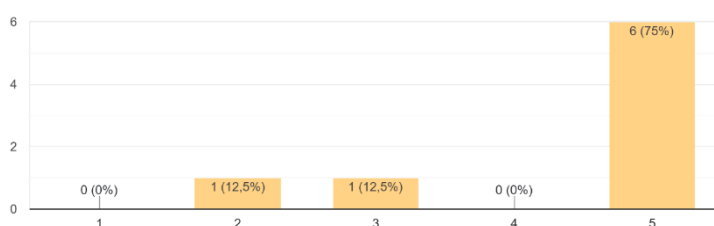
Famílias	Respostas
A	Papel, cadernos, canetas, lápis, lápis de cera, tintas, guaches.
B	Tintas, canetas, lápis
C	Papel, lápis, canetas, tesoura, cola, pincéis, giz, etc.
D	Lápis, canetas, guaches.
E	Canetas de feltro, lápis de cera, lápis de cor normais, tintas, aguarelas e quadro com giz.
F	Canetas, lápis, pinturas
G	Lápis, folhas, canetas, aguarelas, cartolinas, cadernos.
H	Lápis, canetas, carimbos, régua de desenho, guaches, tintas, pincéis, cartolinas, folhas, etc.

- Frequência de desenhos realizados em casa

3. O/A seu/sua filho/a desenha em casa?

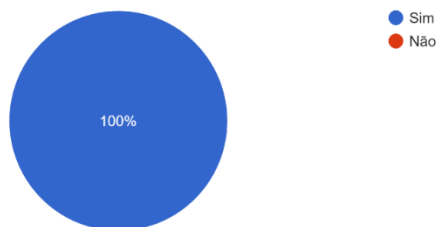


4. Com que frequência desenha o/a seu/sua filho/a em casa?



- Interesse nos desenhos das crianças

4. Mostra-se interessado nos desenhos que o/a seu/sua filho/a realiza em casa?



4.1. Se sim, de que forma demonstra o seu interesse?

Famílias	Respostas
A	Muitas vezes estou ao lado quando está a desenhar, pergunto sobre cada etapa do desenho (o que é? quem é? será que é....?), penduro os desenhos em casa.
B	Afixamos no frigorífico, paredes; comentamos o que está retratado.
C	Tentar perceber o que representa cada desenho, expor em molduras ou no frigorífico alguns dos desenhos.
D	Tentando perceber o seu desenho e motivando a desenhar mais.
E	Faço desenhos com ela ou trabalhos manuais com bastante frequência, ajudo a melhorar os desenhos, ensino como deve ser feito ou a cor a pintar, assim como fico demonstro felicidade quando surge com desenhos da escola para nós.
F	Elogiando e algumas vezes sugerindo colar na parede.
G	Questionando acerca do mesmo e colocando-o em exposição no frigorífico ou num quadro para o efeito.
H	Peço-lhe que explique os desenhos, dou-lhe feedback, guardo os desenhos.

ANEXO T. Árvore
Categorial - Famílias

| ' ' | | ' ' |

Tópico	Categoria	Subcategoria	Respostas	Número de ocorrências
Conceção das famílias	Importância do desenho	Desenvolvimento motor	Família B – “Motricidade fina” Família H – “Motricidade”	2
		Desenvolvimento da criatividade	Família A – “Ajuda no desenvolvimento da imaginação” Família B – “imaginação” Família F – “Estimula a imaginação” Família H – “Criatividade”	4
		Desenvolvimento emocional	Família A – “a exprimir sentimentos/ideias” Família C – “Como uma forma de se expressarem” Família E – “as emoções que está a sentir na altura.” Família G – “Ajuda a expressar as suas emoções, frustrações”	4
		Desenvolvimento cognitivo	Família D – “Ajuda no desenvolvimento cognitivo da criança.”	1
		Desenvolvimento social	Família A – “a interagir com amigos e/ou família.”	1
		Representações sobre o mundo	Família E – “Transmite a realidade da mesma” Família H – “representação”	2

Atividade de desenho	Materiais disponíveis	Material riscador	<p>Família A – “lápiz, lápis de cera”</p> <p>Família B – “canetas, lápis”</p> <p>Família C – “lápiz, canetas (...), giz;”</p> <p>Família D – “Lápis, canetas”</p> <p>Família E – “Canetas de feltro, lápis de cera, lápis de cor normais (...) giz”</p> <p>Família F – “canetas, lápis”</p> <p>Família G – “lápiz (...), canetas”</p> <p>Família H – “Lápis, canetas”</p>	8
		Material de pintura	<p>Família A – “tintas, guaches”</p> <p>Família B – “tintas”</p> <p>Família C – “pincéis”</p> <p>Família D – “guaches.”</p> <p>Família E – “tintas, aguarelas”</p> <p>Família F – “pinturas”</p> <p>Família G – “aguarelas”</p>	8

			Família H – “guaches, tintas, pincéis”	
		Material de suporte	Família A – “Papel, cadernos;” Família C – “Papel” Família E – “quadro” Família G – “cartolinas, cadernos” Família H – “cartolinas, folhas”	5
		Outros materiais	Família C – “tesoura, cola” Família H – “carimbos, régua de desenhos”	2
Interesse no desenho das crianças	Demonstração do interesse	Diálogo/ <i>Feedback</i>	Família B – “comentamos o que está retratado” Família D – “motivando a desenhar mais” Família F – “Elogiando”	3
		Questionamento	Família A – “pergunta sobre cada etapa do desenho (o que é? quem é? será que é....?)” Família G – “Questionando acerca do mesmo” Família H – “Peço-lhe que explique os desenhos”	3

		Observação	<p>Família A – “estou ao lado quando está a desenhar”</p> <p>Família C – “Tentar perceber o que representa cada desenho”</p> <p>Família D – “Tentando perceber o seu desenho”</p> <p>Família G – “Questionando acerca do mesmo”</p>	4
		Apoio/Colaboração	<p>Família E – “Faço desenhos com ela ou trabalhos manuais com bastante frequência, ajudo a melhorar os desenhos, ensino como deve ser feito ou a cor a pintar”</p>	1
		Exposição dos desenhos	<p>Família A – “penduro os desenhos em casa”</p> <p>Família B – “Afixamos no frigorífico, paredes”</p> <p>Família C – “expor em molduras ou no frigorífico alguns dos desenhos.”</p> <p>Família E – “demonstro felicidade quando surge com desenhos da escola para nós”</p> <p>Família F – “colar na parede”</p> <p>Família G – “colocando-o em exposição no frigorífico ou num quadro para o efeito.”</p> <p>Família H – “guardo os desenhos”</p>	7