



◊ PAPEL DO DESENHO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Beatriz Gomes

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

2022-2023

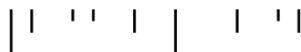


◊ PAPEL DO DESENHO INFANTIL PARA ◊ DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Beatriz Gomes

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Dalila Lino

2022-2023



AGRADECIMENTOS

Todo o meu percurso foi realizado com base no meu esforço e dedicação, é certo. No entanto, não poderia deixar de agradecer a um grupo de pessoas que me acompanhou e apoiou durante estes cinco anos.

À minha família, em especial, à minha mãe e ao meu pai, por todo o apoio que me deram, por todo o amor e carinho que me deram, por toda a dedicação que mantiveram e por nunca terem desistido de me apoiar, mesmo nos momentos mais complicados, muito obrigada. Sem eles, nada disto seria possível.

Ao Rafael, por todo o amor e carinho que me tem dado desde o primeiro dia, pela capacidade de simplificar qualquer tipo de situação, por me fazer acreditar na possibilidade do impossível, obrigada. Agradeço todo o apoio nos momentos mais difíceis e por estar na primeira fila a aplaudir as minhas vitórias.

À Catarina, a minha melhor amiga, a minha irmã do coração, por todo o apoio e compreensão durante estes anos, pela ajuda que me deu nos momentos mais complicados e, acima de tudo, por todo o amor e amizade que me transmitiu nos piores e melhores momentos da minha vida, muito obrigada.

À Sónia, minha primeira educadora e madrinha de coração, por todo o apoio incondicional seja na área da educação seja na área pessoal, por me dar a conhecer as mais-valias de ser uma educadora de infância, por me influenciar a ser mais e melhor, como pessoa e como profissional de educação, obrigada.

Às minhas amigas que a mui nobre instituição me deu, por todo o apoio e companheirismo, por me ajudarem a tornar numa pessoa melhor, por fazerem parte desta bonita fase da minha vida, muito obrigada.

Aos meus amigos, pelo apoio e amor que me deram desde o primeiro dia, pela confiança e força que me deram nos momentos mais complicados e por acompanharem as minhas vitórias, obrigada.

À Professora Dalila, pelas palavras sinceras, por todo o apoio que me deu na reta final deste percurso e por me mostrar que o trabalho não é tudo e, que com esforço, conseguimos tudo o que desejamos, o meu muito obrigada.

À Educadora Margarida, por me mostrar o que é ser uma boa educadora de infância, por me apoiar em todos os momentos, por viver a vida com suavidade, por ter sido a melhor educadora cooperante que podia ter tido, por me ter ensinado tantas

coisas, por me ter ajudado a evoluir enquanto futura educadora de infância e como pessoa, por me mostrar as mais-valias de um trabalho em equipa, muito obrigada.

Às equipas educativas com as quais tive oportunidade de trabalhar, por me ensinarem a conviver com pessoas completamente diferentes, mas que com esforço e dedicação tudo se torna simples e eficaz, obrigada.

Às crianças, por me terem dado a oportunidade de vivenciar momentos maravilhosos, por tornarem os meus dias mais alegres, por me mostrarem que com um simples objeto somos capazes de construir o mundo, por me permitirem vivenciar a evolução de cada uma e aprender com elas, muito obrigada.

RESUMO

O presente relatório reflete toda a minha prática pedagógica desenvolvida numa instituição situada na cidade de Lisboa, entre o dia 17 de outubro de 2022 e o dia 6 de fevereiro de 2023, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), em contexto de pré-escolar. O grupo de crianças com o qual tive a oportunidade de interagir era composto por 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, tendo uma equipa educativa da sala composta por uma educadora de infância e uma assistente operacional.

O conhecimento do contexto é fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade, logo, é necessário caracterizar o contexto socioeducativo (i.e., o meio envolvente, o contexto educativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as crianças e as respetivas famílias) e, nesse sentido, a minha tarefa primordial passou por conhecer todas as dimensões supramencionadas, de forma a definir as minhas intencionalidades educativas para a ação, bem como realizar a investigação que está contemplada no presente relatório.

A presente investigação tem como base a metodologia qualitativa e quantitativa, através de um estudo de caso, tendo como técnicas de recolha de dados a observação participante e não participante, e como instrumentos, as notas de campo diárias, as entrevistas realizadas à educadora cooperante, assistente operacional e a oito crianças da sala onde decorreu a PPS II, bem como um inquérito por questionário às respetivas famílias.

O papel do desenho infantil para o desenvolvimento da criança revela ser a temática emergente para a presente investigação, dado que o desenho infantil é uma atividade expressiva onde as crianças têm a liberdade de expressar os seus pensamentos e ideias para o papel, tendo como benefícios desenvolver diversas competências desenvolvimentais das crianças. O desenho infantil é considerado uma atividade holística, logo é urgente que o/a educador/a estimule e apoie as crianças nas suas reproduções gráficas, recorrendo a estratégias que promovam o interesse pelo desenho, para que as crianças possam desenvolver as competências inerentes ao mesmo.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Expressão Artísticas; Desenho infantil; Educação de Infância.

ABSTRACT

The present report regards to all my pedagogic practice developed in an institution based in Lisbon, between the 17th of October of 2022 and the 6th of February of 2023, inserted in the subject of “Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) “on the kindergarten context. The group of kids that I have the opportunity to interact with, was composed by 25 children with ages between 3 and 6 years, having an education team of the classroom made up of an Kindergarten educator and an operational assistant.

All the knowledge of the context represents an added value for a development of the pedagogic practice, therefore, is important to typify the socio-educational context (this is, the surrounding, the educational context, the educational team, the educational environment the children and their families) and, in that way, may primary task was to know all the dimensions above-mentioned, to be able to define mine intentions to the activity, as well to carry out the research inserted in the present report.

The present research has as foundation the qualitative and quantitative method, by case study, having as techniques to collect data the active observation, passive observation and the document consultation, using as instruments, the daily field notes, the interviews made to the cooperant educator, operational assistant and to eight children of the classroom where PPS II as been made, and the survey of their families.

The importance of the child drawing for the development of the child reveals as the main topic for the present research, given that the child drawing is an expressive activity where the children’s have the freedom to express their thoughts and ideas to the paper. The children draws is considered an holistic activity so it’s urgent that the educator to stimulate the children in their graphic reproductions, resorting to strategics the promote the interest to drawing, so that the kids may develop the inherent skills of the design.

Keywords: Development; Artistic Expression; Childish Drawing; Kindergarten Education.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARATERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	4
2.1. Caraterização do meio envolvente.....	5
2.2. Caraterização do contexto socioeducativo	6
2.3. Caraterização da equipa educativa	9
2.4. Caraterização do ambiente educativo	14
2.5. Caraterização das crianças.....	17
2.6. Caraterização das famílias.....	21
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI	23
3.1. Intenções para a ação	24
3.1.1. Intenções com as crianças	24
3.1.2. Intenções com a equipa educativa	25
3.1.3. Intenções com as famílias.....	26
3.2. Processo de intervenção da PPS II.....	26
3.2.1. Avaliação da concretização das intenções.....	29
3.2.2. Portefólio de uma criança	33
4. INVESTIGAÇÃO EM JI	36
4.1. Identificação e fundamentação da problemática	37
4.2. Revisão da literatura	38
4.2.1. Desenho infantil	38
4.2.2. Evolução do desenho infantil.....	40
4.2.3. O papel do desenho infantil para a aprendizagem e desenvolvimento da criança	45
4.2.4. O papel do/a educador/a no desenvolvimento do desenho infantil	48
4.3. Roteiro metodológico.....	50
4.4. Roteiro ético	52

4.5. Apresentação e discussão dos resultados	53
4.5.1. O papel do desenho infantil no desenvolvimento da criança	54
4.5.2. O papel do/a adulto/a no desenvolvimento do desenho infantil.....	60
4.5.3. Interesses/Motivações das crianças para desenhar	63
5. CONSTRUÇÃO DE PROFISSIONALIDADE.....	69
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77
ANEXOS.....	86

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Desenho do menino 6.....	56
Figura 2. Desenho da menina 2.....	167
Figura 3. Desenho do menino 4.....	169
Figura 4. Desenho da menina 5.....	171
Figura 5. Desenho do menino 6.....	173
Figura 6. Desenho da menina 8.....	175
Figura 7. Desenho da menina 12	177
Figura 8. Desenho da menina 12	180
Figura 9. Desenho do menino 25	181
Figura 10. Análise quantitativa das respostas ao Inquéritos por Questionário das famílias – “Frequência que o/a seu/sua filho/a desenha em casa (1-5)”	223
Figura 11. Análise quantitativa das respostas ao Inquéritos por Questionário das famílias – “Para si, o desenho infantil é importante para o desenvolvimento da criança?”	223
Figura 12. Análise quantitativa das respostas ao Inquéritos por Questionário das famílias – “O/A seu/sua filho/a desenha em casa?”	224
Figura 13. Análise quantitativa das respostas ao Inquéritos por Questionário das famílias – “Quando o/a seu/asua filho/a desenha em casa, mostra-se interessado nas reproduções edefuadas por ele/ela?”	224

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Árvore Categorial das Entrevistas à EC e à AO.....	54
Tabela 2. Árvore Categorial das respostas ao Inquérito por Questionário às famílias.	57
Tabela 3. Árvore Categorial das Notas de Campo.....	58
Tabela 4. Árvore Categorial das Entrevistas às crianças.....	59
Tabela 5. Árvore Categorial das Entrevistas à EC e à AO.....	60
Tabela 6. Árvore Categorial dos respostas ao Inquérito por Questionário às famílias.	62
Tabela 7. Árvore Categorial das Notas de Campo.....	62
Tabela 8. Árvore Categorial das Entrevistas à EC e à AO.....	64
Tabela 9. Árvore Categorial das Entrevistas às crianças.....	65
Tabela 10. Árvore Categorial das Entrevistas às crianças.....	66
Tabela 11. Árvore Categorial das Notas de Campo.....	67
Tabela 12. Dia Tipo.....	134
Tabela 13. Dados sociodemográficos das crianças.....	136
Tabela 14. Dados sociodemográficos das famílias.....	138
Tabela 15. Dados sociodemográficos das crianças participantes da investigação.....	161
Tabela 16. Dados sociodemográficos das famílias participantes da investigação.....	162
Tabela 17. Roteiro ético	195
Tabela 18. Árvore Categorial das Entrevistas à EC e à AO – Formação e Experiência Profissional	205
Tabela 19. Árvore Categorial das Entrevistas à EC e à AO – A importância do desenho infantil para o desenvolvimento da criança.....	206
Tabela 20. Árvore Categorial das Entrevistas à EC e à AO – O papel do/a adulto/a no desenvolvimento do desenho infantil.....	208
Tabela 21. Árvore Categorial das Entrevistas à EC e à AO – Interesses/Motivações das crianças para desenhar	210
Tabela 22. Árvore Categorial das Entrevistas às crianças - Ética	212
Tabela 23. Árvore Categorial das Entrevistas às crianças – Importância do desenho para a criança.....	212
Tabela 24. Árvore Categorial das Entrevistas às crianças – Interesse/Motivação da criança para desenhar	212
Tabela 25. Árvore Categorial das Entrevistas às crianças - Momentos para desenhar	214
Tabela 26. Árvore Categorial das respostas ao Inquérito por Questionário às famílias – Importância do desenho infantil para o desenvolvimento da criança	215
Tabela 27. Árvore Categorial dos respostas ao Inquérito por Questionário às famílias – Papel do/a adulto/a no desenvolvimento do desenho infantil.....	216
Tabela 28. Árvore Categorial das Notas de Campo – Importância do desenho infantil para o desenvolvimento da criança	217
Tabela 29. Árvore Categorial das Notas de Campo – Papel do/a adulto/a no desenvolvimento do desenho infantil.....	220
Tabela 30. Árvore Categorial das Notas de Campo – Interesses/Motivações das crianças para desenhar.....	221

LISTA DE ABREVIATURAS

AO	Assistente operacional
EC	Educadora Cooperante
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
OE	Organização Educativa
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
PTG	Projeto de Trabalho de Grupo
RII	Regulamento Interno da Instituição

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório desenvolveu-se no âmbito da PPS II, que se integra no Mestrado de Educação Pré-Escolar, tendo a duração de, aproximadamente, quatro meses, desde o dia 17 de outubro de 2022 até ao dia 6 de fevereiro de 2023. Todo o trabalho desenvolvido no presente documento teve como objetivo apresentar, de forma reflexiva e fundamentada, a minha intervenção pedagógica em contexto de JI.

A PPS II foi realizada numa IPSS no concelho de Lisboa, tendo como principais características a sua interculturalidade e o seu fácil acesso por via de transportes. Há três anos, a presente instituição abraçou a Pedagogia-em-Participação, estando ainda, no período de adaptação e aperfeiçoamento da sua prática no que diz respeito a esta abordagem pedagógica. É de realçar, que a mesma alberga os contextos de creche, pré-escolar e 1.º ciclo, bem como, diversas atividades extracurriculares.

Eu, enquanto, educadora-estagiária, integrei-me na sala 9, tendo esta como intervenientes 25 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, uma educadora de infância e uma assistente operacional.

Toda a minha intervenção teve como base o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, no que diz respeito à minha prática enquanto futura educadora de infância. Neste sentido, procurei conhecer e compreender toda a instituição, a equipa educativa, as crianças e as famílias através de uma observação cuidada, tendo como auxílio a realização de registos diários e os documentos relativos à instituição (PE, RII e PTG). Também, toda a minha prática teve como principais objetivos aprender, respeitar e valorizar todos os intervenientes e espaços em que me encontrava de forma a promover um ambiente saudável e de aprendizagem.

Adicionalmente, o presente relatório alberga a realização de uma investigação que decorreu ao longo da PPS II, tendo como principal objetivo compreender a importância do desenho infantil para o desenvolvimento da criança. Este estudo foi motivado pelas diversas observações realizadas na sala 9, onde a maioria das crianças não mostrava ter muito interesse em desenhar, o que levava ao pouco investimento e concentração aquando da atividade expressiva.

Todas as crianças se expressam de forma simbólica e o desenho infantil revela ser uma atividade expressiva onde as crianças sentem prazer, possibilitando-as, igualmente, a expor os seus pensamentos e sentimentos, bem como a forma como veem o mundo (Bombonato & Farago, 2016). O desenvolvimento da criança, nomeadamente, a nível cognitivo, linguístico, emocional, social e motor, destaca-se por ser um processo resultante da interação entre a maturação biológica e as experiências

que a criança vive, tanto no meio físico, como social (Silva et al., 2016). Neste sentido, diversos autores, tais como Andrade (2021); Anim (2012); Ferreira et al. (2000); Santos (2021); Sarmiento (2011); Serrano (2018); Serrano e Luque (2015); Silva (2022) e Pillotto et al. (2004) evidenciam a importância do desenho infantil para os diversos níveis desenvolvimentais supramencionados. Assim, de forma a compreender a importância do desenho infantil para o desenvolvimento realizei um estudo de caso de natureza qualitativa e quantitativa, tendo como participantes, a educadora cooperante, a assistente operacional, oito crianças do grupo e as respectivas famílias.

Desta forma, o presente relatório divide-se em cinco tópicos. O primeiro remete para a **caraterização de uma ação educativa contextualizada**, onde dá a conhecer todo o contexto socioeducativo onde me encontrei durante a PPS II, nomeadamente, o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, as crianças e as respectivas famílias.

O segundo tópico apresenta uma **análise reflexiva da intervenção em JI**, enquadrando as minhas intenções para a ação perante a equipa educativa, as crianças e as famílias. Também, neste tópico considerei pertinente descrever o meu processo de intervenção, avaliando, de forma qualitativa, a concretização das minhas intenções durante toda a prática pedagógica.

A **investigação em JI**, destina-se ao terceiro capítulo que contempla a identificação e fundamentação da problemática, a revisão da literatura sobre o tema, o desenho metodológico e ético de toda a investigação e, por fim, a apresentação e discussão dos dados obtidos.

O quarto capítulo diz respeito à **construção da profissionalidade**, onde é abordada, de forma reflexiva, toda a minha prática pedagógica, nomeadamente, as interações com todos os intervenientes e todo o conhecimento adquirido ao longo do meu percurso académico que irá influenciar a minha prática enquanto futura educadora de infância.

Por fim, nas **considerações finais**, onde é elaborada uma síntese de toda aprendizagem e desenvolvimento acerca da minha intervenção, bem como as conclusões retiradas sobre a investigação realizada ao longo da PPS II.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como finalidade apresentar a caracterização do contexto onde decorreu a PPS II, uma vez que se torna crucial conhecer os elementos essenciais que medeiam o caminho de cada criança para a aquisição de competências, com vista ao seu desenvolvimento integral.

Assim, o capítulo será composto pela: i) caracterização do meio envolvente, ii) caracterização do contexto socioeducativo; iii) caracterização da equipa educativa; iv) caracterização do ambiente educativo; v) caracterização das crianças; e por fim, vi) caracterização das famílias.

2.1. Caracterização do meio envolvente

As crianças são vistas como atores sociais que têm o direito de participarem no “processo de formação e de transformação das regras da vida social” (Prado, 2005), logo é crucial que as crianças deem um significado, construam e reconheçam o mundo que as rodeia, criando as suas próprias perspetivas. Desta forma, torna-se essencial caracterizar o meio envolvente à instituição, uma vez que este influencia a sua atividade e a forma como se desenvolve, que por sua vez irá garantir uma prática pedagógica social e culturalmente localizada (Nicolau, 2001).

A instituição onde decorreu a PPS II pertence a uma freguesia da cidade de Lisboa que, em tempos, devido às terras férteis fixaram-se numerosas populações e construíram-se diversos conventos, que mais tarde transformaram-se em equipamentos hospitalares. Neste sentido, a instituição situa-se numa zona de Lisboa com diversas unidades hospitalares na periferia, o que leva a uma grande afluência de passagem de ambulâncias, que se fazem ouvir pelas janelas. Segundo o *site* da freguesia, esta área de Lisboa destinava-se, sobretudo, à pequena burguesia que trabalhava nas suas redondezas, no entanto com a imigração, a área modificou-se tornando-se uma das áreas com maior interculturalidade de Lisboa, albergando atualmente, 92 nacionalidades o que, desta forma, justifica a multiculturalidade representada pelas crianças e as suas famílias que frequentam a instituição.

Dada a localização da instituição ser numa das ruas principais da freguesia, existe uma vasta rede de transportes públicos, por exemplo, o metro, o autocarro e o elétrico, o que leva que o acesso à instituição seja acessível para toda a população. A presente área mostra ter uma grande diversidade de infraestruturas, o que se traduz numa acentuada atividade económica destacando-se os hotéis, as escolas, os cafés,

as farmácias, um parque infantil, entre outros, e ainda, a nível cultural a freguesia detém de um espaço multiusos que recebe projetos culturais.

2.2. Caraterização do contexto socioeducativo

A organização educativa onde foi realizada a PPS II, em consideração à sua dimensão jurídico-legal é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem **fins lucrativos**. Conforme o Regulamento Interno da Instituição (RII) (2022), esta assegura as respostas sociais e educativas nas valências de Creche, Educação Pré-Escolar, 1.º ciclo do Ensino Básico e Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), sob a tutela do Instituto da Segurança Social. No entanto, o Ministério de Educação tem, igualmente, como tutela a Educação Pré-Escolar, o 1.º ciclo do Ensino Básico, visando a autonomia na abordagem pedagógica. É de destacar ainda, que de acordo com o RII (2022), a valência “Educação Pré-Escolar é apoiada financeiramente pelo Ministério da Educação nas Atividades Educativas e pelo Instituto da Segurança Social nas Atividades de Apoio Social” (p.4).

Conforme González (2009) todas as instituições funcionam como um sistema complexo que concebe diferentes dimensões independentes entre si, tais como: (i) dimensão relacional; (ii) dimensão processual; (iii) dimensão cultural; (iv) dimensão ambiental; e, finalmente, (v) dimensão estrutural.

A **dimensão relacional** carateriza-se pelas interações e relações que existem entre os intervenientes de toda a instituição. Importa salientar que estas interações e relações podem ser de carácter informal – como partilhas pela amizade desenvolvida – e/ou de carácter formal – como as transmissões de informações sobre o contexto socioeducativo e a dimensão estrutural da instituição. Neste sentido, através da observação foi possível constatar a existência das duas formas de comunicação, a de carácter informal fora do horário de expediente (e.g. na hora de almoço, no momento de acolhimento) e, também, de carácter formal aquando da gestão e organização das equipas educativas das salas.

Relativamente à **dimensão processual**, esta remete para as ações e processos em prática de forma a garantir a concretização dos **princípios** que regem o funcionamento da instituição, sendo estes, valorizar a diversidade individual e cultural, a partilha de experiências e o conhecimento do mundo (PE, 2022/2015). A **missão** da mesma revela ser, igualmente, um fator importante a mencionar sobre a mesma, sendo

esta “promover o bem-estar e o desenvolvimento global da criança a partir de uma visão holística, preparando-a para as exigências e desafios de uma sociedade em mudanças” (PE, 2022/2025, p. 17). Segundo o mesmo documento, a instituição tem como **principal objetivo** “consolidar e uniformizar práticas educativas convertendo a escola num espaço de transformação” (p. 7). Realçando, assim, os **objetivos estratégicos** que a instituição pretende cumprir no triénio (2022/2025): (i) implementar, otimizar, uniformizar processos e metodologias pedagógicas; (ii) reorganizar espaços físicos como espaços de aprendizagem; (iii) privilegiar a comunicação e articulação intersetorial; e por fim, (iv) desenvolver e potenciar parcerias interinstitucionais e profissionais (PE, 2022/2025). No decorrer da PPS II, foi possível aferir a concretização dos princípios e objetivos supramencionados através da celebração de datas festivas, que dizem respeito ao património nacional, também, através das saídas ao exterior, bem como, às companhias de teatro e atividades que visitaram a organização educativa.

A **dimensão cultural** remete para os **valores e crenças** que norteiam o bom funcionamento da instituição, influenciando os propósitos e modos de trabalhar da mesma. Assim sendo, a presente instituição pretende valorizar a diversidade individual e cultural, sendo que esta valorização passa pela iniciativa promovida em conjunto com o Alto Comissariado – a Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI) – para as Migrações (ACM, I.P.), a Direção-Geral de Educação e, ainda para a Fundação Aga Khan (PE, 2022/2025). É de destacar que a REEI tem como objetivo “promover o aprofundamento da interculturalidade no contexto escolar, centrando-se no desenvolvimento das capacidades de interação e comunicação, respeitando as identidades, vivências, crenças, contextos e experiências de cada indivíduo” (PE, 2022/2025, p. 13).

Deste modo, através do PE (2022/2025) é possível aferir que os valores que instituição preconiza passam por: (i) trabalhar em colaboração com diferentes entidades e serviços externos, que contribui para o desenvolvimento global da criança; (ii) promover uma evolução progressiva das práticas pedagógicas privilegiando metodologias mais ativas que integrem os saberes de forma interdisciplinar e a co construção de aprendizagens; (iii) consolidar as práticas subjacentes ao princípio da Educação Inclusiva; (iv) valorizar as diferentes experiências, crenças e culturas das crianças e famílias; (v) dar resposta às questões de carácter global das aprendizagens escolares e sociais, com base nos valores do respeito, da igualdade e de oportunidades (PE, 2022/2025).

Falar sobre a **dimensão ambiental** é falar sobre a interação entre o meio institucional e o ambiente que a rodeia, que se centra em diversas vertentes, tais como: relações sociais, culturais, históricas e económicas. Como é referido no subcapítulo anterior, a presente instituição localiza-se numa área cultural e socialmente diversificada, permitindo que os grupos de crianças se caracterizem pela sua diversidade cultural. Também, a diversidade de culturas permite às equipas educativas e às crianças obter um maior leque de possibilidades para usufruírem da área envolvente.

No que diz respeito à **dimensão estrutural**, a nível arquitetónico a presente instituição dispõe de três pisos. No rés-do-chão, na área interior, existe um pequeno espaço para as funções do porteiro; encontram-se, também, duas casas de banho de apoio às salas (uma destinada aos adultos e outra destinada às crianças); uma casa de banho que dá apoio nos momentos das refeições, sendo destinada às crianças, tendo encorpada duas casas de banho destinadas para os adultos; um refeitório destinado às crianças; um refeitório para os docentes e não docentes; a sala de informática; a secretaria; três salas de pré-escolar; o gabinete da diretora técnica; o gabinete da direção técnico-pedagógica, que também, dá lugar à sala de isolamento, e ainda, um salão polivalente. No exterior encontra-se o recreio que se destina a todas as valências da instituição, uma casa de banho de apoio, um espaço de vestuário para os docentes e não docentes, uma lavandaria, um espaço para os momentos destinados às atividades dirigidas por professores exteriores e, ainda, um espaço onde se realizam as reuniões da administração e direção da instituição. O primeiro piso é composto por: cinco salas de creche; dois berçários; a biblioteca; a capela; três salas destinadas ao 1.º ciclo do Ensino Básico; três casas de banho; a copa e o refeitório destinados à valência de creche; dois gabinetes; e por fim, um gabinete de psicologia. O segundo e último piso dispõe de duas salas destinadas à Educação Pré-Escolar, uma casa de banho de apoio, três salas de 1.º ciclo do Ensino Básico e um gabinete.

O presente estabelecimento alberga, nas valências de Creche e Educação Pré-Escolar, um total de 225 crianças, sendo que 100 crianças pertencem à valência de Creche, que são distribuídas por seis salas e 125 crianças em Educação Pré-Escolar, distribuídas pelas cinco salas existentes, sendo que os grupos das salas são de carácter heterogéneo no que diz respeito às idades.

No que se refere à **oferta educativa**, na valência da Educação Pré-Escolar são realizadas diversas atividades com o apoio de professores especializados externos, sendo estas a música, a informática e o inglês (5 anos). Conforme o *site* da instituição

o tempo letivo corresponde a cinco horas diárias, sendo estas asseguradas pela educadora de infância, porém o momento da componente de apoio à família é responsável pelas AO. Também, a instituição proporciona um serviço de apoio às crianças com nacionalidade estrangeira, o PLNM (Português Língua Não Materna) que “estabelece atividades específicas de promoção da aprendizagem do português de forma lúdica e adaptada a cada faixa etária” (Site da instituição, 2022/2023). A instituição possibilita ainda de algumas atividades extracurriculares para as crianças que frequentam o jardim de infância, sendo estas: a dança e a orquestra.

Conforme os **modelos de liderança/gestão** de Bush (2011, citado por Costa et al., 2013), a presente instituição rege-se pelo modelo de liderança/gestão **formal**, considerando a dimensão *estrutura*, pois esta remete para um “estilo de interação formal entre as pessoas das instituições e a organização em diferentes níveis (central, local, institucional, subunidades e individual)” (Costa et al., 2013, p. 90). Desta forma, a instituição funciona tendo em conta os seguintes órgãos sociais e administração pedagógica: Direção da instituição; Direção pedagógica; Diretora Técnica; Coordenadora Técnico-Pedagógica da Creche e Educação Pré-Escolar; Coordenadora Técnico-Pedagógica do 1.º Ciclo de Educação Básica e do CATL; Conselho de Docentes; e por fim, Conselho Técnico-Pedagógico.

2.3. Caracterização da equipa educativa

Com base no PE (2022/2025), o trabalho desenvolvido na instituição é dinamizado por uma equipa multidisciplinar, sendo esta composta por 14 educadoras de infância, dois formadores, quatro titulares de turma, uma técnica superior de política social, um assistente social, uma psicóloga, uma assessora financeira, duas escriturárias, 19 assistentes operacionais, uma ajudante de cozinheiro, cinco auxiliares de educação, 11 trabalhadores gerais e um vigilante, o que perfaz um total de 63 colaboradores. Destaco ainda, a existência de uma AO, na valência da Educação Pré-Escolar, que não se responsabiliza por uma única sala, tendo como funções apoiar a sala que necessita de mais apoio, nomeadamente, aquando da existência de uma criança com necessidades de saúde especiais, ou substituir alguma AO que possa estar ausente.

Boavida e Ponte (2002) afirmam que “a colaboração não é um fim em si mesma, mas sim um meio para atingir certos objetivos” (p. 3), ou seja, a colaboração torna-se

um aspeto essencial para o bom funcionamento de uma instituição. Os mesmos autores acrescentam ainda que, a colaboração adequa-se ao trabalho conjunto de todos os intervenientes, descartando assim uma relação hierárquica. Boavida e Ponte (2002) indicam que o trabalho conjunto deve ter como base a “igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiem” (p. 3). Na instituição onde ocorreu a PPS II foi possível verificar diversos momentos onde a cooperação entre a equipa educativa é visível, por exemplo

Inicialmente foi transmitido que o momento do almoço tende a ser bastante agitado, uma vez que é realizado com os grupos todos da valência pré-escolar. Após algumas reuniões da equipa educativa da instituição, começa hoje a ser realizada uma outra estratégia. As crianças que realizam o momento do repouso irão almoçar à mesma hora, no entanto, as que não dormem a sesta mantêm-se no recreio até que o refeitório fique livre (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 84, dia 07 de novembro de 2022).

Através da entrevista à coordenadora técnico-pedagógica, é possível aferir que retomaram recentemente as reuniões da equipa educativa, nomeadamente, entre as coordenadoras técnico-pedagógicas (coordenadora técnico-pedagógica das valências da creche e pré-escolar, a coordenadora e diretora pedagógica e a coordenadora pedagógica do 1.º Ciclo) com a diretora técnica, pois a mesma afirma que “Nós agora estamos a retomar as reuniões e, portanto, espero que isso traga um bocadinho mais de benefício” (cf. Anexo C), tendo em vista o melhoramento de toda a prática existente na instituição. Também, através de conversas informais com a educadora cooperante existem reuniões entre a coordenadora técnico-pedagógica da creche e educação pré-escolar e as educadoras de infância, de forma a partilhar as dificuldades umas das outras com vista ao melhoramento da abordagem pedagógica em curso e de todo o trabalho envolvido na instituição.

No que concerne à **equipa educativa da sala** de atividades onde decorreu a PPS II, esta constitui-se por uma educadora titular, a educadora cooperante (EC) e uma assistente operacional (AO), sendo que no início da PPS II a AO encontrava-se ausente devido a problemas de saúde, pelo que se encontrava em sala a AO responsável pelas substituições. Através de conversas informais com a educadora cooperante bem como a entrevista realizada à mesma, foi possível aferir que no que diz respeito ao percurso académico da educadora cooperante, esta completou a Licenciatura de Educação de

Infância, na Escola Superior João de Deus, tendo, até à data, 30 anos de serviço. É de salientar que todos estes anos de serviço foram executados na presente instituição, sendo que a educadora iniciou a sua prática profissional em Educação Pré-Escolar. Também, a AO exerce a sua profissão na presente instituição há 40 anos, sendo que esteve apenas cinco anos na valência de creche, dado que, atualmente, devido a problemas de saúde trabalha somente na valência do pré-escolar.

A presente instituição, nas valências de creche e pré-escolar rege-se pela **Pedagogia-em-Participação**, no entanto, uma vez que a presente abordagem pedagógica apenas foi implementada há três anos, a instituição ainda se encontra num período de adaptação, sendo este aspeto visto como uma dificuldade para as educadoras de infância, pois não existem recursos humanos suficientes para evoluir com eficácia perante a Pedagogia-em-Participação, neste sentido a coordenadora técnico-pedagógica indica que os intervenientes “ainda sentem culpados e responsáveis por não estarem a conseguir fazer melhor, acho que é esse o trabalho que temos que fazer e que eu espero vir a fazer com elas, vamos ter que equilibrar com aquilo que temos, o que é que podemos potenciar” (cf. Anexo C).

No mesmo seguimento, em sala, a EC rege-se pela mesma abordagem pedagógica, salientando que a EC mostra valorizar bastante esta pedagogia participativa, dado que, nos diversos momentos do dia foi visível a abertura que a EC dava às crianças para que estas pudessem participar naquilo que lhes dizia respeito, como conforme o Projeto de Trabalho de Grupo (PTG, 2022/2023), a mesma considera ser “fundamental falar com as crianças, verbalizar situações, reações e sentimentos” (p. 14), adotando um papel mediador, ou seja “a aprendizagem parte da criança, devendo o educador estar atento, disponível para dialogar, observar, avaliar, criar situações de jogo e experiências diversas, tendo em atenção os interesses e capacidades do grupo e de cada um dos seus elementos” (PTG, 2022/2023, p. 14).

Conforme Silva et al. (2016) a intencionalidade educativa do/a educador/a permite ao mesmo dar sentido à sua ação, “ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13). Desta forma, através do PTG (2022/2023) a EC elabora um conjunto de estratégias que norteiam a sua ação pedagógica, sendo estas: reconhecer a criança como ator principal no seu processo educativo; proporcionar situações de descoberta/aprendizagem; fomentar e acompanhar o desenvolvimento de projetos/atividades tendo em consideração os interesses das crianças; promover situações de jogo simbólico ; desenvolver e valorizar as expressões (plástica, musical,

oral, dramática, física e motora, etc...); planificar propostas específicas para o desenvolvimento da linguagem oral, com reforço do PLN; verbalizar e dialogar sobre situações vividas e emoções sentidas; proporcionar um ambiente harmonioso acompanhando os interesses do grupo; privilegiar as relações afetivas (adulto-criança; criança-criança). Promover o otimismo, a perseverança e a não desistência. Desenvolver a autonomia e mostrar estar disponível são também, algumas das estratégias que compõem o plano estratégico da EC em sala, bem como promover uma relação ativa e participativa com as famílias (PTG, 2022/2023).

A ação do/a educador/a passa, igualmente, por “organizar o ambiente, escutar e observar para entender e responder” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 100). Em sala, a EC tende a salientar o seu papel enquanto observadora, dado que conforme conversas informais, a EC referia que é bastante importante se sentar num local estratégico e observar todas as crianças e as suas ações e interações. No que se refere a registar e documentar, a EC mostra ter dificuldades em registar todo o trabalho que é feito em sala, uma vez que a adulta prioriza a sua envolvimento nas atividades que proporciona. No entanto, é de salientar que conforme as suas observações e reflexões a EC mostra estar disponível a ouvir as crianças e refletir com as mesmas com vista à aquisição de novas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, por exemplo

(...) Em consideração à opinião e interesses das crianças, no momento de reflexão em grande grupo, a EC refletiu com as mesmas sobre a pouca utilidade da referida mesa, questionando onde a poderíamos colocar. Numa troca de ideias, a EC propõe que todos pensemos, ao longo dos dias, de forma a tornar a mesa mais útil (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 39, dia 25 de outubro)

Mais tarde, foi encontrada uma solução para o dilema supramencionado em conjunto com a coordenadora técnico-pedagógica das valências pertencentes ao jardim de infância, onde alteraram a organização do espaço com base na nota de campo supramencionada e devido às necessidades e interesses observados pela EC por parte das crianças, evidenciando ainda os limites de cada área de atividades, o que levou que

Ao entrar na sala, verifico que as disposições dos materiais da sala estão diferentes, o que levou à criação de mais uma área de atividades, a área da leitura e da escrita, onde irá ser utilizada a mesa que, anteriormente, não tinha muita utilidade (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 111, dia 18 de novembro de 2022).

Neste sentido, saliento a coerência da EC perante a sua ação e as suas intenções, dado que a mesma refere no PTG (2022/2023) que

O processo de observação e reflexão constante como forma de adequar o ambiente educativo e de criar novos focos de interesse e exploração, tendo em consideração as necessidades que o grupo vai tendo e as minhas intencionalidades é algo que deverá ser constante e fazer parte das intenções diárias na prática pedagógica (PTG, 2022/2023, p. 19).

Conforme o PTG (2022/2023), as intencionalidades da EC passam por promover o desenvolvimento das crianças nas três grandes áreas referidas nas **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar** – Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo – no entanto, através do mesmo documento, é possível aferir que as suas intenções para a sua ação têm, igualmente, como base os **quatro eixos de intencionalidade pedagógica**, nomeadamente, Ser-Estar, Pertencer-Participar, Comunicar-Explorar e, por fim, Narrar-Significar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). O primeiro eixo – **Ser-Estar** –, segundo os mesmos autores, remete para uma *pedagogia do ser*, destacando-se as aprendizagens tendo em conta as diferenças e semelhanças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). O segundo eixo, **Pertencer-Participar**, remete para a importância da criação de laços, onde “o reconhecimento da pertença à família é alargado progressivamente à comunidade local e sua cultura, ao centro da educação de infância, à natureza.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 106). O eixo **Comunicar-Explorar** destaca-se pela sua intencionalidade que passa por fazer e experimentar de forma contínua, interativa, reflexiva e comunicativa. Por último, **Narrar-Significar** onde a sua intencionalidade passa por criar através da compreensão, pois “compreende-se melhor quando se vive e se narra” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 107).

Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) apoiam a ideia de que em conjunto com os diversos atores sociais inseridos no meio educativo (i.e.: famílias, educadores, assistentes operacionais) se crie uma comunidade de aprendizagem onde existe um apoio mútuo na resolução de problemas “num processo de aprendizagem em que todos aprendem e todos ensinam” (p. 20). Os mesmos autores enaltecem ainda, a relação com os colegas de trabalho e as famílias como promotora para o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Desta forma, “criar espaços de diálogo implica encontrar tempo para falarmos uns com os outros, seja em reuniões formais, em encontros de natureza informal ou em celebrações” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 20).

No que diz respeito à relação entre as adultas da sala, verificou-se ao longo da PPS II que as intenções de ambas se mantiveram em concordância, dado que foi visível a cooperação entre as mesmas na execução das tarefas de rotina e até mesmo nos momentos de atividades, como se refere na seguinte nota de campo: “As adultas são, igualmente, distribuídas pelos grupos por sugestão da EC, sendo que a EC fica no grupo do jogo da memória, a AO no jogo do dominó e eu no jogo dos cartões” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 18, dia 18 de outubro de 2022). Dada a importância da criação de um espaço para dialogar entre a equipa educativa é de salientar que sempre que possível, às terças-feiras, pelas 15h15, realizava-se uma pequena reunião entre a EC e a AO para que possa haver um espaço para dialogar sobre as necessidades, interesses e resolução de problemas no que diz respeito à organização do ambiente educativo, (i.e.: organização do espaço, do tempo, do grupo), como também à equipa educativa da sala.

2.4. Caracterização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo pressupõe a organização do espaço, do tempo e do grupo de crianças que irá suportar o desenvolvimento curricular, uma vez que “as formas de interação no grupo, os materiais, disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo” (Silva et al., 2016, p. 24) irão influenciar o desenvolvimento integral das crianças, no sentido que a partir desta organização as crianças “podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p. 24). Forneiro (2008) identifica, igualmente, que um ambiente educativo organizado se interrelaciona com diversos fatores, nomeadamente, “objetos, olores, formas, cores, sons y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo” (Forneiro, 2008, p. 52).

Mantagute (2008) citada por Bilória e Metzner (2013) define a rotina como uma categoria pedagógica, que auxilia o trabalho de um/a educador/a, de forma a garantir a qualidade no atendimento das necessidades e interesses do seu grupo de crianças. Também, a mesma autora considera que a rotina potencia a tranquilidade do ambiente, pois a sucessão de acontecimentos na vida quotidiana prepara as crianças para cada situação do seu dia-a-dia, levando que as mesmas se sintam preparadas e seguras do acontecimento que advém. Neste sentido, a **organização do tempo** na sala onde decorreu a PPS II (sala 9) é bastante visível, sendo este segmentado por vários momentos no dia. É importante salientar que todos os momentos são flexíveis e a rotina

por vezes varia consoante a necessidade e interesses tanto das crianças como da equipa educativa, como é explícito na seguinte nota de campo: “Devido à mudança da sala de atividades, as crianças dirigem-se até ao salão, para que a EC possa organizar de uma melhor forma os materiais que, ainda, não tinham lugar destinado” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 113, dia 18 de novembro de 2022).

Desta forma, a rotina da sala está dividida em diversos momentos que surgiram tendo em conta a abordagem pedagógica em vigor - Pedagogia-em-Participação. Assim, na sala 9, a organização do tempo é realizada através da seguinte sequência: **acolhimento**, onde as crianças dirigem-se a uma das salas da valência do pré-escolar até a educadora responsável chegar e deslocarem-se para as respetivas salas; **planificação**, sendo que este momento é feito na sala 9, em grande grupo, com todas as crianças sentadas no chão em roda e, onde comunicam à educadora o que querem fazer no momento a seguir; o **momento de atividades e projetos** remete para o momento onde as crianças dirigem-se para as áreas que escolheram no momento anterior e, em simultâneo, quando é sugerido, a educadora com um grupo de crianças elabora um projeto com as mesmas; **recreio**; o **trabalho de pequenos grupos** que se trata de um momento onde a EC divide o grande grupo em pequenos grupos seguindo diversos critérios, onde cada um fica responsável por uma determinada atividade, como se verifica a seguinte nota de campo: “a EC divide grande grupo em quatro grupos e são distribuídos pelas mesas, segundo o critério da heterogeneidade das idades e da multiculturalidade” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 18, dia 18 de outubro de 2022). De seguida, o **almoço**; **sesta/CAF**; **momento de interculturalidade**, sendo que este momento é realizado em grande grupo; **lanche**; **CAF** (cf. Anexo D).

É de salientar que, no decorrer na PPS II, os almoços eram realizados em simultâneo com todas as salas da valência do Pré-Escolar. No entanto, devido à dificuldade das auxiliares responsáveis pelo almoço das crianças, em gerir todo o momento e atender às necessidades de cada criança, foi proposto pela coordenadora técnico-pedagógica, em concordância com as educadoras e assistentes operacionais, dividir o grupo de crianças tendo em conta o momento da sesta, ou seja, as crianças que dormem a sesta almoçam às 12h e pelas 12h30m deslocam-se para a sala para o momento da sesta, que em simultâneo, as crianças que estão no recreio deslocam-se para o refeitório para almoçarem. Neste sentido, a organização dos grupos tornou-se mais ágil, como refere a educadora cooperante, na seguinte nota de campo: “Questiono a EC se a mudança foi favorável e cumpriu com os objetivos pretendidos, sendo que a adulta afirma que a

nova estratégia parece ser eficaz” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 84, dia 8 de novembro de 2022).

Um dos fatores essenciais para o desenvolvimento integral do grupo de crianças passa, igualmente, pela **organização do espaço**, uma vez que a qualidade, a quantidade e a forma como os materiais e equipamentos estão organizados “condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva et al., 2016, p. 26). Assim sendo, ao entrar na sala de atividades, nas primeiras semanas foi possível identificar cinco áreas de atividades, com materiais diversificados, seguros e pedagógicos que se encontravam ao nível das crianças para que estas possam ter acesso sempre que tivessem interesse. No entanto, no decorrer nas cinco primeiras semanas e com a ajuda da coordenadora técnico-pedagógica da instituição, a organização do espaço foi alterada tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Desta forma, atualmente, a sala de atividades divide-se em seis áreas (cf. Anexo E), uma vez que, “ao entrar na sala, verifico que as disposições dos materiais da sala estão diferentes, o que levou a aquisição de mais uma área de atividades, a área da leitura e da escrita, onde irá ser utilizada a mesa que, anteriormente, não tinha muita utilidade (...)” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 111, dia 18 de novembro de 2022).

Assim sendo, a sala de atividades integra a área do faz-de-conta, onde as crianças podem usufruir da mesma e desenvolver a sua imaginação e criatividade através do faz-de-conta, ou seja, os diversos materiais e utensílios permitem que a criança possa recriar papéis e comportamentos sociais. A área dos jogos, onde estão disponíveis vários jogos lúdicos e didáticos para que as crianças possam explorar e manipular, tendo à disposição duas mesas retangulares juntas, onde é possível estar oito criança em simultâneo. a área das expressões plásticas, também se insere na sala tendo ao dispor das crianças duas mesas semicirculares juntas, onde podem estar seis crianças sentadas em simultâneo, sendo que na presente área existe vários materiais que as crianças podem usufruir, como por exemplo, folhas de papel, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, tintas acrílicas, pinceis, plasticina, etc. Também, a área das construções é bastante visível, onde se enquadram materiais de construções, como as peças de encaixe, carros, comboios, bem como matérias de cariz natural, como por exemplo ramos de árvores, um pedaço de cortiça, placas de madeira, entre outros. A, inicialmente, denominada por área da leitura e da escrita, detém de uma mesa retangular, onde podem permanecer quatro crianças sentadas, tendo a sua disposição,

materiais de escrita, folhas de papel, jogos didáticos e cadernos para que as crianças possam desenvolver a sua escrita, bem como, uma estante com livros. Os mesmos livros podem, igualmente, ser explorados na respetiva área ou na área da biblioteca, onde se encontra um colchão e diversas almofadas tornando-se uma área acolhedora para as crianças, sendo que o colchão poderá ser usufruir tanto para exploração de livros, como também, para descansar, ou mesmo para a recriação de papéis e comportamentos que possam as crianças imaginar, dado que este equipamento se encontra junto à área da casinha, sem qualquer tipo de divisão. No centro da sala existe um espaço sem qualquer tipo de equipamentos ou materiais, uma vez que é nesse lugar que se realizam vários momentos do dia, como por exemplo, o momento da planificação, da reflexão, da audição de uma história, entre outros.

No que diz respeito às adultas da sala, existe um armário de arrumação e uma mesa com alguns materiais e informações necessárias para transmitir às famílias. Existem ainda dois quadros de cortiça, sendo que parte de um é utilizado para expor as informações necessárias sobre cada criança, como por exemplo, quem dorme a sesta, as restrições alimentares, etc. O restante espaço do quadro e o outro é disponibilizado para expor os trabalhos das crianças.

Todos os equipamentos, como por exemplo, as cadeiras e as mesas são acessíveis às crianças, sendo estes do tamanho para as mesas. A área da higiene e cuidados, encontra-se no exterior à sala, sendo que a casa de banho detém cinco sanitas e cinco lavatórios, igualmente, acessíveis às crianças, tendo, também, um departamento para as necessidades fisiológicas das adultas. É de salientar que casa de banho supramencionada é partilhada com a sala 6, que se encontra ao lado.

Em concordância com Forneiro (2008), o ambiente educativo não só deve ser pensado tendo em conta as intenções educativas, mas também, através da observação, refletir e repensar nas respetivas intenções e modificá-las considerando as necessidades e interesses de cada criança. Desta forma, considero que toda a organização do ambiente educativo da sala 9 está em concordância com as intenções da EC, dando resposta às necessidades e interesses de todas as crianças.

2.5. Caraterização das crianças

Para Rousseau, as crianças não são adultas em miniaturas, mas sim um ser humano com “caraterísticas específicas e uma identidade que devem ser entendidas e

respeitadas” (Sarmiento et al., 2009, p. 23). Desta forma é importante compreender o seu desenvolvimento integral, ou seja, os desenvolvimentos motore, social, emocional, cognitivo e linguístico relacionam-se entre si, através da “interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva et al., 2016, p. 8). Cabe assim, ao/à educador/a conhecer e compreender as características desenvolvimentais de cada criança e proporcionar momentos que promovam as necessidades, potencialidades e interesses de cada uma.

Desta forma, foram organizados dados sociodemográficos sobre cada criança (cf. Anexo F – Tabela 13), tendo em conta o género, a data de nascimento, a sua nacionalidade, assim como, a sua idade no início da PPS II e as idades das mesmas no final da PPS II, e, ainda, a sua frequência, ou seja, as crianças que provêm do contexto de creche da mesma instituição (C) e do contexto familiar (F), sendo que estas não frequentaram o contexto de creche.

Após uma análise dos dados da tabela 13 (cf. Anexo F) é possível aferir que o grupo de crianças é constituído por 25 crianças, sendo 12 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. É um **grupo heterogéneo** no que diz respeito às **idades**, sendo estas compreendidas, inicialmente, entre os dois e os seis anos. Nesse sentido, no início da PPS II, o grupo constituía-se por duas crianças com dois anos, 12 crianças com três anos, oito crianças com quatro anos, duas crianças com cinco anos e uma criança com seis anos. Já no final da PPS II apenas as crianças com dois anos completaram os seus 3 anos. Também, o presente grupo de crianças apresenta ser heterogéneo relativamente às nacionalidades das crianças, sendo a portuguesa a predominante, de seguida a nacionalidade chinesa, belga, espanhola, nepalense e bangalesa. Através da tabela é, também, possível verificar que apenas quatro crianças provieram diretamente do contexto familiar (F), o que leva a constatar que estas não estiveram em contacto com o contexto de creche.

É de salientar que a criança que já tem seis anos, transitou do ano anterior beneficiando do adiamento de escolaridade obrigatória, uma vez que esta realizava diversas viagens ao seu país natal, o que dificultou o seu desenvolvimento tendo em conta vários domínios (social, cognitivo, linguístico e emocional).

Em consideração às **potencialidades** do grupo, através de uma observação cuidada, foi possível compreender que o **sentido de entreajuda** já se encontra bastante vinculado, dado que ao longo da PPS II foi possível verificar que as crianças ajudam-se mutuamente, nos vários momentos da rotina, por exemplo, após o momento de repouso,

“as crianças, em cooperação arrumam os catres no respetivo lugar e ajudam a colocar os bibes dos seus colegas” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 52, dia 28 de outubro de 2022). Em relação à rotina, o grupo já tem conhecimento dos vários momentos que completam o seu dia na instituição, por exemplo, nos momentos de pequenos grupos, a EC ou eu, questionamos as crianças que momento irá acontecer, sendo que a maioria das crianças responde corretamente. O grupo em questão, através das observações diárias mostra ser **participativo** nos diversos momentos do dia, mostrando ser **dinâmico e comunicativo**, como se verifica na seguinte nota de campo

Ao interagir com as crianças que estão a montar puzzles o 11 dirige-se a mim e pede para jogar com o mesmo, oferecendo-me uma caixa que continha pequenas placas com animais, frutas e transportes. Considerando o interesse de outras crianças no material, proponho executar um jogo. Com o assentimento de todas as crianças, começo. Este jogo consiste em espalhar as placas pela mesa e agrupar os transportes, de seguida, dou pistas sobre o transporte que se encontra na minha mão para que as crianças possam adivinhar. O jogo decorreu com entusiasmo e participação de todas as crianças, pelo que optei por dar continuidade considerando os animais e as frutas. (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 16, dia 18 de outubro de 2022).

No que diz respeito aos momentos referentes às atividades orientadas por professores exteriores, neste caso, a música e o inglês, o grupo é bastante participativo e concentrado, como se verifica na seguinte nota de campo “Hoje é o dia de a professora de inglês visitar a sala e partilhar alguns conhecimentos na respetiva língua. Verifico que as crianças se mostram bastante atentas e participativas” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 112, dia 18 de novembro de 2022).

O grupo mostra ser **concentrado e interessado** no que está a ouvir e a ver, como é possível aferir através da seguinte nota de campo “De forma a desenvolver o interesse pelo arco-íris, pergunto “será que só conseguimos ver as cores do arco-íris com o sol e a chuva?”, as crianças respondem que sim e eu, desafio a um dia fazermos uma experiência para percebermos se realmente a resposta das mesmas é verdadeira. As crianças assentam entusiasmadas, exclamando “experiência, experiência!” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 121, dia 21 de novembro de 2022).

A **autonomia** é, igualmente, um dos aspetos positivos referente ao grande grupo, uma vez que nos vários momentos do dia, a EC mostra sempre promover a autonomia das crianças, como por exemplo, buscar os materiais para desenhar, ir buscar algum material necessário à secretária, arrumar os catres autonomamente, arrumar a sala após o momento de repouso, etc. O grupo da sala 9 mostra ser um grupo bastante **afetuoso** e **carinhoso**, tanto entre crianças como com as adultas da sala, o que leva que a relação entre as crianças e entre as crianças e as adultas se baseie na afetividade e na compreensão.

Relativamente às **fragilidades** das crianças, é de destacar a dificuldade que o grupo tem em **saber esperar pela sua vez de falar**, dado “que apesar de ser uma característica ainda muito relacionada com o egocentrismo” (PTG, 2022/2023), acredito ser necessário proporcionar momentos que possam estimular o sentido de viver em sociedade, para que, também, as crianças possam aprender a **saber ouvir o outro**.

Nos momentos de conflitos, as crianças sentem necessidade de pedir ajuda a uma adulta para a resolução do mesmo, no entanto, através de uma observação cuidada, pude verificar que a EC promove, sempre que possível, a autonomia, na **resolução de conflitos**, uma vez que esta após ouvir a criança, pede à mesma que as crianças referentes ao conflito conversem e se oiçam umas às outras, percebendo as razões do surgimento do conflito.

Em relação à **comunicação oral**, é notória a dificuldade de algumas crianças em comunicarem em língua portuguesa, dada a sua língua materna não ser o português. No entanto, apesar das dificuldades supramencionadas, é de destacar a existência de algumas crianças que não têm iniciativa em falar, tendo uma comunicação verbal fraca. Em concordância com a caracterização do grupo por parte do grupo, a EC refere que “Além das situações descritas na caracterização do grupo, que são particularmente evidentes, existem ainda algumas crianças que falam pouco ou com alguns defeitos de pronúncia o que ainda dificulta a comunicação” (PTG, 2022/2023, p. 9).

Relativamente ao domínio da **expressão plástica**, considero que o grupo mostra ter um grande interesse em pintar com tintas acrílicas, manusear plasticina, etc, no entanto, verifico uma falta de interesse em desenhar, tal como a EC refere “observo que algumas crianças mostram pouco interesse e empenho no desenho e, assim, parece-me que ainda existe, no geral e, sobretudo nas crianças mais velhas, pouca riqueza nos pormenores e, também, na construção da figura humana” (PTG, 2022/2023, p. 9). No mesmo seguimento, ao longo da PPS II foi possível verificar uma grande imaginação e

criatividade por parte de algumas crianças através da sua explicação, no entanto, visualmente, observava-se pouco investimento nas formas e nas cores. Por exemplo o menino 9 que desenhou uma linha continua verde, tendo como significado pessoas a arrastarem os pés no chão. Também, as meninas 5 e 8, tendo preferência em desenhar figuras familiares, nomeadamente, a mãe, esta apenas desenhava a cabeça e o tronco, tendo a ausência dos membros superiores e inferiores. Sendo esta uma das fragilidades observadas por parte da EC e minha, torna-se crucial investir na respetiva área e proporcionar momentos onde as crianças possam desenvolver as suas competências no desenho, pois desenhar revela ser uma ação onde a criança pode brincar, bem como desenvolver as suas competências motoras, cognitivas e socioemocionais (Andrade, 2021).

2.6. Caracterização das famílias

Ferreira (2004) refere que para compreender as crianças é necessário retratar as suas famílias, considerando a sua condição social, sendo esta “aferida pelo conjunto de propriedades ligadas a um certo tipo de condições materiais e existência e de prática profissional que faculta os diferentes recursos de que dispõem e podem usar” (p. 66). Desta forma, é fulcral dar a conhecer a estrutura familiar, não para definir quem são as crianças, mas para compreendê-las através das suas ações.

Neste sentido a tabela 14 (cf. Anexo G) apresenta alguns dados de caracterização sociodemográficos de cada família, nomeadamente, as habilitações académicas, a profissão da figura paterna e materna e a constituição do agregado familiar. É de salientar que os respetivos dados foram disponibilizados pela EC.

No que diz respeito às **habilitações académicas**, é possível verificar que em 12 famílias os dois progenitores possuem habilitações ao nível do ensino superior (i.e., licenciatura, mestrado, doutoramento, pós-graduação ou bacharelato). No entanto, existem oito famílias, que apenas um dos progenitores possui habilitações académicas ao nível do ensino superior (i.e., licenciatura, mestrado, doutoramento, pós-graduação ou bacharelato). Pode-se verificar ainda que, três famílias, ambos os progenitores terminaram o seu percurso escolar ficando com o 3.º Ciclo ou com o ensino secundário. No que concerne à **empregabilidade das famílias**, é possível aferir que a partir dos dados fornecidos, todas as famílias estão empregadas, no entanto, em duas famílias, um dos progenitores possui a função de doméstica.

Relativamente à **constituição do agregado familiar**¹, as famílias das crianças apresentam-se como nucleares, ou seja, são constituídas pelos progenitores e o/s seu/s filho/s. Através da tabela 14 (cf. Anexo G), verifica-se que existem sete famílias compostas por três elementos, 16 famílias constituídas por quatro elementos e, por fim, duas famílias onde o agregado familiar é composto por cinco elementos. Em conformidade com a informação recolhida através da tabela da caracterização das famílias, é possível constatar que, a maioria das famílias se enquadra num grupo socioeconómico médio e médio-alto, o que me leva a aferir que as famílias possuem uma boa qualidade de vida, tendo possibilidades de dispor de todos os cuidados necessários para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Como referem Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), também as famílias fazem parte de uma comunidade que promove o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, desta forma conforme Fuertes (2020) existem cinco dimensões que visam uma parceria eficaz entre **a equipa educativa** e as famílias: **comunicação, compromisso, valorização, confiança e respeito**. Para a mesma autora, a **comunicação** deve ser positiva, construtiva e respeitosa (Fuertes, 2020). Neste sentido, através da observação direta e de conversas informais, foi possível aferir que a comunicação com as famílias é bastante positiva, dado que sempre que necessário as informações são dirigidas às mesmas via *email* ou presencial, caso necessário, bem como a documentação das atividades.

No mesmo seguimento, dada a importância de uma comunicação aberta entre as famílias e a equipa educativa, também o **compromisso** torna-se um fator essencial na relação, onde todos/as os/as intervenientes devem **valorizar** todos os interesses e necessidades, bem como ter **confiança**, tendo em conta a cooperação e os objetivos a serem estabelecidos em conjunto (Fuertes, 2020), sendo que este compromisso entre a equipa educativa e a família foi bastante visível através da participação das famílias nas diversas atividades, como por exemplo, levar para a sala objetos para a sala a pedido da EC para a elaboração das suas propostas para com as crianças, entre outros.

Não obstante, a relação entre a família e equipa educativa deve ter como objetivo primordial o **respeito**, sendo este demonstrado pelas ações e comunicações de todos/as os/as intervenientes.

¹ Por agregado familiar define-se as pessoas que vivem em economia comum e que estejam ligadas entre si por vínculo de parentesco, afinidade: (1) cônjuge, ou pessoa em união de facto há mais de dois anos; (2) parentes e afins maiores, na linha reta e na linha colateral, até ao terceiro grau, isto é, pais; sogros; padrasto, madrasta, filhos, enteados, genro, nora, avós, netos, irmãos, cunhados, tios, sobrinhos, bisavós, bisnetos; (3) parentes e afins menores em linha reta e linha colateral; (4) adotados restritamente e os menores confiados administrativamente ou judicialmente (Decreto-Lei nº 70/2010, art.º 4, 16 de junho).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a ação

Conforme Silva et al. (2016) uma prática profissional deve estar em concordância com as intenções que o/a educador/a pretende para a sua ação. Sendo que segundo as mesmas autoras, a intencionalidade educativa “permite-lhe [ao/à educador/a] atribuir um sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13). Assim, as intenções em questão referem-se à minha ação com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias.

Neste sentido, no âmbito da PPS II procurei definir as intencionalidades perante a minha ação, que foram definidas através da observação das crianças que integram o grupo considerando as suas potencialidades, fragilidades, necessidades e interesses, conversas informais com a EC e a AO bem como, a entrevista à coordenadora técnico-pedagógica, uma vez que considero ser essencial cooperar com a equipa educativa de forma que as crianças possam continuar a ter uma prática pedagógica com os mesmos objetivos.

3.1.1. Intenções com as crianças

No que concerne às minhas intenções com as crianças, delineei quatro. A primeira passa por **estabelecer uma relação de confiança, segurança e afetividade**, dado que “a Educação Infantil é um espaço onde o educar vem ao lado do cuidar para que se possa considerar as crianças como sujeitos de desejo e não somente como sujeitos de direito à educação” (Oliveira et al., 2020, p. 9). Neste sentido, a minha prática, baseou-se na construção de uma relação onde foi possível observar a confiança, segurança e afetividade com e para as crianças, pois a presença de uma relação emocional estável torna-se um ponto de partida para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.

Para Serrano (2018) a combinação de diversas variáveis, nomeadamente, os fatores genéticos e ambientais influencia o desenvolvimento infantil e, de todas estas relações e experiências surgem as aprendizagens, o que indica que a aprendizagem e o desenvolvimento são conceitos indissociáveis. Neste sentido, a minha segunda intenção revela **proporcionar momentos que deem resposta aos interesses e necessidade de cada criança**. É de referenciar Portugal et al. (2016), uma vez que estes autores referem que a unicidade da criança deve ser valorizada, dado que a maturação biológica e as experiências de aprendizagem vividas fazem de cada criança

“um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (p.10).

Em consideração à abordagem pedagógica em vigor na instituição – Pedagogia-em-Participação – procurei **promover e valorizar a participação das crianças**. Para os autores que a sustentam, estes consideram que “a imagem da criança é a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.100). Considerando assim, que com a participação das crianças nos vários momentos e tarefas do dia, estas tornam-se autónomas e competentes, influenciando assim a sua autoestima e bem-estar.

Por fim, durante a minha permanência na instituição pretendi **respeitar e valorizar a identidade de cada criança**, reconhecendo as suas necessidades, potencialidades e fragilidades de forma a proporcionar a cada criança segurança, afetividade e uma atitude responsiva, através das interações com as crianças em todos os momentos que estabelecem a rotina diária.

3.1.2. Intenções com a equipa educativa

Boavida e Ponte (2002) afirmam que a relação entre os elementos de equipa, neste caso, a EC, a AO e educadora-estagiária deve basear-se num trabalho cooperativo. Os mesmos autores referem que existe pouca eficácia no trabalho com as crianças se não existir uma relação cooperativa entre a equipa educativa. Desta forma, para com a equipa educativa procurei definir duas intenções. A primeira tem como base **estabelecer uma relação profissional com base na confiança, respeito, comunicação e partilha**, uma vez que considero que em conjunto com a equipa educativa toda a prática pedagógica envolvida será desenvolvida consoante os interesses, necessidades, potencialidades e fragilidades de cada criança, sendo que, para isso, seja crucial haver diálogo e partilha entre os intervenientes. Santana (2007) citado por Cativo (2019) refere que a existência de troca de conhecimentos, informações e experiências proporciona um enriquecimento profissional com vista a uma construção de intencionalidades e orientações para com o grupo em questão.

Cooperar com a equipa educativa em todos os momentos da rotina diária revela, também, ser uma das minhas intenções para com a mesma, uma vez que é crucial haver o sentido de cooperação entre os profissionais de educação para que possa existir um ambiente seguro, acolhedor e estável de forma que as crianças tenham

oportunidades de desenvolverem e aprenderem num ambiente seguro, competente e completo.

3.1.3. Intenções com as famílias

A relação entre a família e a equipa educativa deve centrar-se num objetivo em comum, no desenvolvimento e crescimento da criança, sendo esta comunicação essencial para “o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade, e uma dimensão essencial da competência profissional da educadora” (Coelho, 2004, p. 298).

Um dos aspetos menos positivos na relação com as famílias passa pela pouca comunicação que é possível estabelecer, no entanto, considero que seja essencial **estabelecer uma relação ética e profissional enaltecendo o respeito e confiança perante as famílias**, pois através do conhecimento e de uma relação positiva e harmoniosa com as famílias é possível caracterizar e apoiar tanto as crianças como as respetivas famílias, no que for necessário.

Promover a integração das famílias do desenvolvimento e aprendizagens das suas crianças é, também, uma das intenções que delineei, pois, a relação das famílias para com a instituição deve ter como base a confiança e o respeito, uma vez que é na instituição onde os/as seus/as filhos/as passam a maior parte do tempo do dia, o que me leva a considerar ser importante enaltecer a participação das famílias nos vários momentos do dia, bem como, em diversas propostas realizadas na sala, de forma a incentivar as crianças a sua participação na rotina diária e promover o conhecimento da organização do ambiente educativo às famílias.

3.2. Processo de intervenção da PPS II

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) evidenciam que o papel do/a educador/a passa por organizar o ambiente educativo, escutar e observar para compreender e dar resposta aos interesses e necessidades das crianças. Desta forma, para a minha prática foi necessário conhecer e compreender todo o contexto em que estive, nomeadamente, o meio envolvente à instituição, o contexto educativo, o ambiente educativo, a equipa educativa, as crianças e, por fim, as respetivas famílias. Portugal e Laevers (2018) enaltecem a observação das necessidades, interesses e potencialidades de cada criança e do grupo, bem como a recolha de informações sobre as famílias e os contextos em que estas estão inseridas, de forma a obter informações

pertinentes para planificar e dar sentido à sua ação educativa. Neste sentido, ao longo da minha intervenção, priorizei a reflexão, uma vez que através do conhecimento supramencionado, foi possível delinear as minhas intencionalidades, pô-las em prática e refletir sobre a minha intervenção, de forma a melhorar a minha ação educativa, criando assim uma triangulação.

Todos os conhecimentos supramencionados foram adquiridos através da observação e da documentação (e.i.: Portefólio Individual - notas de campo, planificações, reflexões semanais -, *site* da instituição, o PE e o PTG) que permitiram um maior aprofundamento no conhecimento do contexto educativo em questão, de forma a melhorar a minha prática, tendo em consideração as intenções da instituição e da equipa educativa.

Em consideração à organização do ambiente educativo procurei contribuir para que este proporcionasse bem-estar e segurança às crianças e à equipa educativa, bem como, contribuísse para o desenvolvimento integral de cada criança.

A demonstração de afeto e empatia pelas crianças foi, igualmente, um aspeto que considerei ter sido realizado, uma vez que as crianças se mostravam bastante comunicativas e afetuosas para comigo. Tendo em conta a minha interação adequada com as crianças e considerando as características de cada uma, procurei planificar diversas propostas que fossem ao encontro dos interesses e necessidades do grupo e dos objetivos da EC. Adicionalmente, a minha intervenção teve como base as minhas intencionalidades mencionadas no subcapítulo anterior, no entanto, é de salientar que tive, igualmente em consideração o PE (2022/2025) e o PTG (2022/2023), de forma a proporcionar um trabalho colaborativo.

No âmbito da Unidade Curricular Conhecimento e Docência em Educação de infância, foi proposto realizar um projeto com o grupo de crianças, tendo em consideração a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Neste sentido, a minha intervenção baseou-se, igualmente, no desenvolvimento do projeto “O que há nos aviões?”, valorizando o interesse a participação do grupo de crianças. Todo o projeto revelou ser um processo construtivo e progressivo, que teve em conta as intencionalidades da EC e as minhas, tendo, também, em consideração, os interesses, potencialidades e necessidades de todas as crianças. O respetivo projeto teve como base o interesse das crianças sobre a aviação, sendo este desenvolvido em quatro fases distintas: a definição da problemática, onde as crianças construíram, com o meu auxílio, teias sobre o que sabiam e o que queriam saber; seguiu-se a planificação e

desenvolvimento do projeto, onde foi planeado o que as crianças queriam fazer e como queriam fazer, bem como quando seriam realizadas todas as atividades; a fase da execução realizou-se ao longo de cinco semanas, onde foram executadas todas as atividades propostas das crianças com o auxílio da equipa educativa; e por fim, sucedeu-se a divulgação do projeto onde, posteriormente, foi realizada uma simulação de voo com as crianças da sala do lado.

Ao longo da PPS II, a minha prestação foi progressiva, dado que, inicialmente, dinamizava apenas as minhas propostas planeadas, no entanto, no decorrer das semanas verifiquei que a minha intervenção era permanente, onde dinamizava a maioria dos momentos da rotina. No mesmo seguimento, procurei sempre melhorar e aperfeiçoar a minha prática, tendo sempre o apoio da EC, dinamizando, assim cada vez mais momentos da rotina, e até mesmo, estando responsável pelo grupo durante um determinado momento ou dia, como se verifica na seguinte nota de campo

O momento de reflexão, fica à minha responsabilidade. Abordo alguns assuntos que aconteceram ao longo da manhã, tais como: o desenho que o menino 24 fez (um barco), sendo que o menino 6 indica que também desenhou um barco, mas com rodas. O menino 15 interpela e diz “os barcos não têm rodas”, o que iniciou uma discussão entre grupo com algumas crianças a dizer “têm sim” ou “não não têm” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 109, dia 16 de novembro de 2022).

A minha relação com a equipa educativa foi, igualmente, uma relação que se desenvolveu progressivamente, onde a confiança e cooperação foram os aspetos base para que, juntas, pudéssemos proporcionar momentos de aprendizagem e desenvolvimento a cada criança. Em todas as propostas executadas, a EC e eu reuníamos para refletir sobre cada uma, de forma a partilhar os aspetos positivos e menos positivos de ambas, com vista à partilha de novas perspetivas e melhoramento de ambas as práticas, é exemplo a seguinte nota de campo

Por volta das 15h15, a EC, a AO e eu reunimos numa das salas disponíveis e conversamos sobre alguns assuntos, nomeadamente: o teatro e o quão adequado foi para as idades presentes; estratégias para promover o desenvolvimento da comunicação da menina 14; e, no que diz respeito ao ambiente educativo (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 107, dia 14 de novembro de 2022).

As minhas observações e as conversas reflexivas com a EC convergiram para o surgimento do tema da investigação que contempla o seguinte capítulo, sendo que ao longo da minha prática, em cooperação com a EC, dinamizei e mediei diversos momentos onde pudesse verificar os diversos aspetos que integram a investigação, posicionando-me, maioritariamente, perto da área das expressões plásticas, como se pode verificar na seguinte nota de campo

(...) proponho à EC construir uma tabela sobre a meteorologia para que as crianças possam identificar o estado do tempo todos os dias, tendo a sua participação na construção do recurso, por exemplo, desenharem as imagens (sol, chuva, nublado, etc.). Desta forma, fico responsável pela construção do mesmo (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 107, dia 14 de novembro de 2022).

Concluindo, enquanto educadora-estagiária acredito ter correspondido aos objetivos inerentes à PPS II, dado que através de uma conversa com a EC foi possível aferir a existência de uma progressão perante a minha intervenção.

3.2.1. Avaliação da concretização das intenções

As intencionalidades, conforme Silva et al. (2016) tornam-se essenciais para a ação pedagógica do/a educador/a, o que leva que seja imprescindível, o/a mesmo/a avaliá-las de forma a confrontar as intenções inicialmente delineadas com os resultados obtidos através da prática. Neste sentido, no início da PPS II delineei diversas intenções (cf. subcapítulo 3.1.), no entanto é de referir que ao longo do estágio, através das reflexões semanais, das reflexões das propostas e das reflexões com a EC, foi possível realizar uma avaliação das minhas intenções de uma forma contínua.

Para Portugal e Laevers (2018) a concretização e avaliação das intenções devem ter em conta a voz das crianças e as perspetivas das suas famílias e de todos os profissionais que nos rodeiam. Neste sentido, toda a prática pedagógica passa por envolver o grupo de crianças, as respetivas famílias e a equipa educativa, o que me leva a considerar que, de uma forma geral, concretizei todas as minhas intenções.

Como referido anteriormente, ao longo de toda a PPS II procurei refletir e avaliar a minha prática enquanto educadora-estagiária considerando as minhas intenções para com as crianças, as respetivas famílias e a equipa educativa. Para uma prática consistente, inicialmente, adotei uma postura observadora, de forma a conhecer as perspetivas e estratégias da equipa educativa, bem como conhecer o grupo de crianças,

uma vez que a observação remete para um maior conhecimento das características de cada criança, sendo possível poder responder às necessidades e interesses das mesmas, tendo em conta os seus progressos (Carvalho & Portugal, 2019).

Toda a minha **prática com as crianças** teve como base a **confiança, segurança e afetividade**, dado que Portugal (2000) indica que “o comportamento de vinculação é mediado pela qualidade das interações que a criança experiencia” (p. 69). Assim, no decorrer da PPS II, a confiança entre as crianças e eu, foi construída através de um processo progressivo, todas as interações com as crianças proporcionaram, sempre, momentos onde pude mostrar que as mesmas podiam confiar em mim. Neste sentido, foi perceptível em todo o período de estágio, a referência que as crianças tinham para com a minha presença, dado que, diversas vezes, as crianças deslocavam-se até mim para interagir com as mesmas, como por exemplo “Ao interagir com as crianças que estão a montar puzzles o 11 dirige-se a mim e pede para jogar com o mesmo, oferecendo-me uma caixa que continha pequenas placas com animais, frutas e transportes” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 16, dia 18 de outubro de 2022). Também, para a resolução de problemas, as crianças mostravam-se confiantes e recetivas à minha ajuda, como se verifica na seguinte nota de campo: “chamo-os e peço-lhes para não fazerem mal um ao outro, pois é preciso darem-se todos bem para que possam brincar todos juntos e divertirem-se, ao invés de estarem chateados e a chorar. Os meninos assentam e vão brincar” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 17, dia 18 de outubro de 2022). Relativamente, aos momentos de resolução de problemas, procurei sempre mostrar às crianças que estas são capazes de resolver os seus problemas autonomamente, encorajando-as a serem persistentes e pensarem numa possível resolução, por exemplo, numa das atividades implementadas tendo em conta o projeto “o que há nos aviões?”, existia um entrave no que dizia respeito a desenhar um avião, uma vez que as crianças diziam “eu não sei desenhar”, “como faço isso?” (cf. Anexo A – Reflexão “*Desenho de um avião*”), no entanto, de forma persistente e encorajador “pedi às crianças que imaginassem um avião na sua cabeça e começassem a desenhar e assim foi. Ao longo do tempo pude observar as crianças a desenharem autonomamente” (cf. Anexo A – Reflexão “*Desenho de um avião*”).

Silva et al. (2009 citado por Portugal, 2000) revelam que cuidados afetuosos e responsivos são importantes para a saúde e bem-estar das crianças e nesse sentido, afetividade entre as crianças e eu foi, igualmente, um elemento-chave para as nossas interações, dado que em todos os momentos procurei compreender e mostrar afeto

perante a necessidades das mesmas, como por exemplo “no momento de grande grupo, à tarde, a EC coloca o filme iniciado na passada quarta-feira alusivo ao Halloween. A menina 5 começa a chorar, mostrando estar com medo. A EC chama-a e coloca-a no seu colo confrontando-a” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 74, dia 4 de novembro de 2022). É de salientar, igualmente, que em toda a PPS II procurei sempre atender à segurança do grupo, seja na sala, no refeitório ou no recreio.

Para que as crianças possam desenvolver as suas competências, torna-se essencial que o/a educador/a proporcione momentos que deem resposta aos **interesses e necessidades** de cada criança (Fisher, 2004) e, neste sentido, toda a minha prática, incluindo as interações e propostas realizadas, tiveram como base promover o desenvolvimento e conhecimento do grupo de crianças, por exemplo “na mesa dos desenhos encontram-se umas folhas secas apanhadas pelas crianças no momento do movimento no recreio. Verifico que a menina 10 está a manipulá-las, sugiro que esta as cole numa folha. Ajudo-a a colocar a cola e esta realiza o movimento da colagem” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 71, dia 4 de novembro de 2022). Também, atender os interesses das crianças é um aspeto fundamental para que estas se sintam confiantes, neste sentido, considero que proporcionei diversos momentos que foram ao encontro do interesse das crianças, dando-lhes voz e compreendendo os seus interesses e necessidades, por exemplo

(...) verifico que menina 14 encontra-se sempre junto a mim. Sendo que a sua família ainda não tinha chegado, questiono se esta quer castanhas, a menina olha para mim e abana a cabeça de forma a responder que sim. Desloco-me até à mesa das castanhas e peço que tire um cartucho, com alguma resistência, esta retira um. Peço que estique para que a EC coloque castanhas, a menina estica e recebe as suas castanhas (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 98, dia 11 de novembro de 2022).

Em consideração às pedagogias participativas, nomeadamente, a Pedagogia-em-Participação, considerei ser importante, **promover e valorizar a participação das crianças**, uma vez que através da participação das crianças estas tornam-se mais confiantes, elevando a sua autoestima e promovendo momentos de autonomia (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Neste sentido, ao longo de todo o estágio, procurei sempre incentivar as crianças à sua participação e valorizar a vontade de participar de cada uma, como por exemplo, na construção do cartaz da marcação do estado do tempo, tive como intenção promover a participação das crianças.

Por último, todos os dias procurei **respeitar e valorizar a identidade de cada criança** de forma que estas pudessem sentir-se confortáveis (Sarmiento et al., 2009). Por exemplo, o menino 1 mostrava ser uma criança que se confortava com o seu urso de peluche, o que me levou à seguinte situação

O menino 1 dirige-se a mim e pergunto o que se passa, este diz “quero a mamã”, afirmo que a mãe está a trabalhar e pergunto se está com medo do filme, o 1 afirmar de forma positiva e sento-o nas minhas pernas, virado para mim de forma a confrontá-lo. Este, devido à curiosidade volta-se para a parede da projeção para visualizar o filme. Sinto que o menino treme, pergunto se ainda tem medo e este responde que sim. De forma a confrontar o menino, sugiro que vá buscar o seu peluche (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 75, dia 4 de novembro de 2022).

No meu ponto de vista, uma relação profissional deve ser baseada na **confiança, respeito, comunicação e partilha**. Neste sentido, toda a minha prática perante a minha **relação com a equipa educativa**, tanto da instituição como da sala, teve como base os aspetos supramencionados. No mesmo seguimento, procurei sempre respeitar as perspetivas e opiniões de toda a equipa educativa, de forma a crescer enquanto pessoa, mas também, enquanto futura profissional de educação, proporcionando, assim, um ambiente harmonioso e saudável para todos os intervenientes. A partilha e a comunicação, sempre foram aspetos a ter em conta durante toda a PPS II, o que me levou a estar sempre que possível disponível a participar nas reuniões semanais, de forma a ouvir novas perspetivas e partilhar os meus conhecimentos com a EC e a AO. É de salientar, que ao longo do estágio, verificou-se diversos momentos onde foi possível reunir com a EC para refletir e analisar a minha prática, bem como a prática da mesma, de forma a construirmos um trabalho de equipa com base na cooperação.

Respetivamente aos **momentos da rotina**, a minha intenção passou por cooperar com a equipa educativa sempre que necessário (i.e.: organização dos momentos de pequenos grupos, deslocação com as crianças para outra área da instituição, organização do ambiente educativa tendo em conta as reflexões com a EC, etc). É de realçar que, os momentos da rotina são usufruídos por todos os intervenientes da sala, tendo todos uma participação ativa, desta forma, procurei sempre conhecer e compreender, através da EC, todos os momentos para me integrar e ajudar sempre que necessário, mostrando-me, assim, disponível a qualquer momento.

A prática do/a educador/a é enriquecida, igualmente, através da **parceria com as famílias** (Sarmiento et al., 2009) assim, considero ser fundamental que a relação entre o/a educador/a com as famílias seja à base do **respeito** e da **confiança**, uma vez que é naquela instituição/sala onde os pais deixam os/as seus/suas filhos/as, para que estes possam ser felizes e evoluam enquanto seres humanos. A minha interação com as mesmas baseava-se apenas nos momentos de acolhimento, no entanto, considero que tenha transmitido confiança para com as famílias, ouvindo e respeitando, sempre, as suas vontades enquanto estagiária. Também, para a autorização dos consentimentos necessários para a realização do presente relatório mostrei estar disponível para esclarecer qualquer dúvida que possa existir perante a minha presença, enquanto educadora-estagiária. Por fim, em consideração à **integração das famílias no desenvolvimento e aprendizagens das suas crianças**, considero que envolvi as famílias em algumas atividades, por exemplo pedir às respetivas famílias que disponibilizassem fotografias e/ou vídeos sobre as suas viagens de aviões para a exploração das mesmas com vista ao desenvolvimento do projeto “o que há nos aviões?”, no entanto acredito que seria mais benéfico para as crianças, bem como para a minha prática envolver mais as famílias na diversas atividades e momentos do dia-a-dia.

Em tese, com base nas intenções definidas inicialmente, considero que as mesmas foram concretizadas com sucesso. Destaco, ainda, que, como educadora-estagiária, no futuro, toda a minha prática irá ser refletida e melhorada gradualmente, de forma a evoluir como profissional de educação.

3.2.2. Portefólio de uma criança

A avaliação é um conceito-chave para promover o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e, para isso, é necessário que a avaliação seja de carácter formativo. Neste sentido, a avaliação formativa centra-se no processo de desenvolvimento e nos progressos da aprendizagem de uma criança, onde são descritos através das observações realizadas pelo/a educador/a, tendo a possibilidade de construir um portefólio (Fernandes, 2021).

No mesmo seguimento, ao longo da PPS II selecionei uma criança do grupo para a construção do seu portefólio. É de salientar que os critérios de seleção passaram pela proximidade e afinidade que existia entre mim e a respetiva criança, bem como, a

mesma mostrar interesse e curiosidade nos diversos momentos da rotina, facilitando, assim, todo o processo avaliativo.

Para Silva e Craveiro (2014, citado por Helm, Beneke e Steinheimer, 2007) o portefólio “permite captar os progressos das crianças em diferentes domínios de desenvolvimento e revelam a qualidade do trabalho das crianças” (p. 37), desta forma, toda a estrutura do portefólio remete para o progresso da menina 2 ao longo de quatro meses. Conforme Portugal e Laevers (2018) indicam “a apreciação e o reconhecimento das aprendizagens e desenvolvimento da criança é a observação”, relacionando-se assim com todo o processo construtivo do portefólio, uma vez que ao longo do período de estágio procurei observar os diversos momentos da rotina onde a menina 2 estava inserida, nomeadamente, as suas interações, as suas resoluções de conflitos/problemas, entre outras.

Os registos utilizados para a construção do portefólio da menina 2 passaram pelas notas de campo, bem como, pelos registos fotográficos, sendo estes autorizados pela respetiva família através de um consentimento informado. Neste sentido, procurei organizar o portefólio tendo em conta três partes: (i) uma apresentação da menina 2, considerando a sua idade, uma breve descrição da mesma, uma entrevista sobre as suas preferências e por fim, uma breve apresentação da sua família e da relação com os seus amigos; (ii) procurei caracterizar a criança através de três níveis desenvolvimentais, nomeadamente, a nível motor, socioemocional e cognitivo. A nível motor, descrevi as suas capacidades, tanto da motricidade fina como da grossa. Já a nível socioemocional, procurei descrever as capacidades que a menina 2 tem relativamente à interação entre pares e com as adultas. Por fim, a nível cognitivo, evidenciei o progresso e aprendizagens da menina 2, no que diz respeito à sua criatividade e imaginação, ao desenho, ao domínio da matemática, ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, ao subdomínio da música e, por fim, à área do conhecimento do mundo; por fim, (iii) foi realizada uma análise final, globalizando todas as competências da menina 2, observadas ao longo dos quatro meses.

A participação da criança foi evidente ao longo da construção do portefólio, através da construção do mesmo, relativamente ao trabalho manual, isto é, a elaboração da capa e o desenho das letras dos títulos e subtítulos. Para a escolha das fotografias, disponibilizei todas as fotografias possíveis para colocar no portefólio e pedi à criança que seleccionasse as que gostaria de colocar no seu portefólio. Pedi, ainda, que me falasse um pouco sobre a fotografia de forma a compreender se a mesma sabia do que

se tratava confrontando com o seu progresso, desenvolvendo, assim o sentido metacognitivo (Silva e Craveiro, 2014).

Concluindo, considero que a construção do portefólio e o resultado do mesmo se tornou num instrumento para refletir sobre a minha prática, uma vez a construção de um portefólio permite ao/à educador/a refletir sobre a sua ação pedagógica (Silva e Craveiro, 2014).

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | " | | "

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

No presente capítulo será apresentada a problemática emergente e serão delineados os objetivos da investigação que decorreu ao longo da PPS II.

As primeiras semanas de estágio possibilitaram a observação de toda a organização do ambiente educativo. Com o decorrer do tempo e através da observação participante e das conversas informais com a EC, foi possível constatar, igualmente, as potencialidades, interesses, necessidades e fragilidades do grupo. Neste sentido, a problemática emergiu a partir das observações supramencionadas tendo o auxílio dos registos efetuados, nomeadamente, a seguinte nota de campo

Uma das fragilidades do grupo, passa pela competência das crianças relativamente ao desenho, uma vez que ao verificar os desenhos das crianças apercebi-me que estes não se enquadravam na etapa pertencente às idades das mesmas. Ao conversar com a EC sobre esse aspeto, a mesma concorda e afirma que o presente grupo necessita de algum estímulo para desenhar (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 83, dia 7 de novembro de 2022).

A problemática surgiu de forma gradual, uma vez que, no decorrer das semanas, através das observações realizadas, pude verificar que a presença do **desenho infantil** não estava muito vinculada nos momentos da rotina, sendo que, também, a EC partilhava a mesma observação dado que através do PTG (2022/2023) a adulta indica que “Observo que algumas crianças mostram pouco interesse e empenho no desenho e, assim, parece-me que ainda existe, no geral e, sobretudo nas crianças mais velhas, pouca riqueza nos pormenores e, também, na construção da figura humana” (p. 9). Também, ao observar os desenhos realizados pelas crianças que mostravam interesse, verifiquei que os resultados dos mesmos não me pareciam corresponder à etapa de desenvolvimento do desenho e à sua idade. No entanto, após as observações supramencionadas e uma leitura sobre o tema, conversei com a EC sobre o desenvolvimento dos desenhos do grupo, evidenciando que seria um tema possível para a minha investigação. Através dessa conversa informal com a EC concluímos que seria benéfico realizar propostas tendo como principal objetivo desenvolver as competências das crianças relacionadas com o desenho, pois existia, de facto a falta de estímulo para as crianças desenharem.

Como afirma Cognet (2014) citado por Tavares e Mendes (2017) o desenho “trata-se de uma produção impregnada de liberdade” (p.6), onde a criança reflete o seu

mundo, o seu desenvolvimento, os seus desejos e/ou angústias (Cognet, 2014 citado por Tavares e Mendes, 2017). Neste sentido, acredito ser fundamental estimular as crianças a desenharem e a desenvolverem as suas competências artísticas e motoras, o que me levou a definir a seguinte problemática: **O papel do desenho infantil no desenvolvimento da criança**, tendo como ponto de partida, **compreender a importância do desenho infantil para o desenvolvimento da criança**, considerando a perspectiva de autores de referência (i.e.: Andrade (2021); Anim (2012); Ferreira et al. (2000); Santos (2021); Sarmiento (2011); Serrano (2018); Serrano e Luque (2015); Silva (2022) e Pillotto et al. (2004)) , da EC e da AO, uma vez que acredito ser crucial reunir todas as perspectivas supramencionadas, de forma a **compreender o papel do desenho infantil para o desenvolvimento da criança**, pois após essa consciencialização, é, também, possível e importante para mim, enquanto educadora-estagiária, **conhecer o papel do/a educador/a no desenvolvimento do desenho infantil**, bem como **conhecer os interesses/motivações das crianças para desenhar**.

Em suma, os **objetivos** supracitados acompanharam todo o processo interventivo e de investigação que se apresentará de seguida.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. Desenho infantil

O desenho caracteriza-se por ser uma manifestação expressiva mais antiga que o ser humano conhece, são exemplo as pinturas rupestres que os Homens deixaram na pré-história (Zopelari, 2007). As suas pinturas serviam para expressar e comunicar e, o mesmo acontece, atualmente, com os desenhos infantis, uma vez que estes caracterizam-se por serem “um esquema de representação bidimensional das formas visuais” (Duarte, 2008, p. 363), ou seja, a conceção visual é transformada em conceção representativa (Arnheim, 1980 citado por Duarte, 2008).

Num modelo tradicional o desenho infantil revelava ser um produto que aos olhos dos adultos devem ser corrigidos com base no ideal dos mesmos, desvalorizando a individualidade de cada criança (Bombonato & Farago, 2016). No entanto, verificou-se uma mudança sobre a forma como é visto o desenho infantil, considerando como “algo natural de seu desenvolvimento e também como meio de expressão” (Bombonato & Farago, 2016, p. 175).

O desenho infantil revela ser essencialmente ideográfico, uma vez que a criança representa aquilo que vê, o que sabe ou a ideia que tem sobre algo (Gonçalves, 1991). “O mundo não é visto como cores e formas, mas como sentido e significado” (Ferreira, 2001, p. 13), dado que o desenho infantil não revela só a personalidade da criança, mas, também, “inscreve-se na produção simbólica de um grupo social de tipo geracional” (Sarmiento, 2011, p. 2), ou seja, a infância.

Mesmo antes da criança iniciar a comunicação oral, esta já inicia a sua comunicação através do desenho, dado que, em bebé são realizados os chamados rabiscos (Sarmiento, 2011). Neste sentido, cada criança tem a sua identidade e, é nos desenhos que se estabelece a relação entre a criança e a sua expressividade, desenvolvendo o seu próprio estilo, tanto na representação gráfica como na forma como se expressa (Hanauer, 2013). O mais valioso do desenho passa pela simbologia e a mensagem que este transmite, pois através das representações das crianças é possível conhecê-las, dado que desenhar permite que a criança exprima as suas emoções e estados de espíritos (Zopelari, 2007).

Desenhar trata-se de uma atividade molar, isto é, um “comportamento contínuo com um movimento ou tensão próprios, percebido pelo sujeito como tendo um significado ou intenção” (Goldberg et al., 2005, p. 101). Esta atividade pode recorrer a diversas variáveis, como pessoas, objetos e acontecimentos que possam ou não estar presentes no exato momento. Cognet (2014, p. 13 citado por Tavares e Mendes, 2013) evidencia que o desenho remete para uma “produção impregnada de liberdade” (p. 6) onde a criança, inconscientemente, sabe que aquele desenho transmite o que ela é, o seu desenvolvimento e as suas emoções. Muitas vezes as crianças não verbalizam aquilo que pensam, o que não quer dizer que estas não possam sentir, desta forma o desenho revela ser um meio de expressão, onde as crianças sentem a liberdade de expor o “passado e o presente da vida nos estados físicos, mental, espiritual, e social, traçando e construindo caminhos que surgem pontes para o futuro” (Tavares & Mendes, 2013, p. 7). Assim, o desenho é uma manifestação artística pessoal e íntima, onde as crianças mostram o seu interesse na sua realização, bem como na sua explicação.

Entender o universo infantil passa por compreender a criança, o que leva Andrade (2021) a considerar que os pedagogos e psicólogos estabelecem uma relação entre a psique infantil e as construções gráficas infantis que originam diversas fases do desenvolvimento infantil. É, então, de extrema importância interpretar os desenhos das crianças, de forma a promover e contribuir para o desenvolvimento infantil, a nível

cognitivos, afetivo, emocional, psicomotor e intelectual (Andrade, 2021). Importa referir que, os desenhos de crianças da mesma faixa etária demonstram ser similares, no que diz respeito aos traços e movimentos, no entanto, para Moreira (1984, p. 26 citado por Silva, 2022) o que difere são os elementos significativos que advém do ambiente em que a criança vive.

4.2.2. Evolução do desenho infantil

Cada criança tem a sua identidade, mostrando serem diferentes entre elas, desenvolvendo-se de forma distintas e a ritmos distintos (Souza, 2010). Na área do desenho é, possível aferir que, também, as crianças apesar de passarem pelas várias etapas do desenvolvimento do desenho, essa passagem é realizada consoante as características de cada uma, logo a sua evolução dependerá do desenvolvimento das suas competências. No mesmo seguimento, Stern (s.d) refere que a “evolução é uma sucessão de etapas, não é uma corrente contínua e regular que emprega de maneira igual as diferentes dificuldades da criança” (p. 43), assim é importante atender que cada criança tem as suas especificidades e devem ser ouvidas e valorizadas para que cada etapa seja ultrapassada com sucesso.

Todo o desenvolvimento do desenho é centrado no seu processo e não no produto final, centrando-se nos instrumentos e técnicas que são utilizados, de forma a promover o desenvolvimento infantil. De seguida, serão abordadas as etapas do desenho infantil tendo em conta diversos autores, nomeadamente Piaget (1976) Lowenfeld (1977) e Vygotsky (1982).

Etapas de desenvolvimento do desenho infantil na perspetiva de Piaget

Piaget (1976) define cinco fases do desenho infantil: garatuja, pré-esquematismo, esquematismo, realismo e por último, a fase do pseudo naturalismo (Bombonato & Farago, 2016).

A primeira fase, **garatuja**, as crianças desenhavam pelo prazer que a ação lhes transmite, sem que valorizem as cores e a figura humana. No que diz respeito às fases do desenvolvimento infantil, a presente fase encontra-se na fase sensória motora (dos zero aos dois anos) e da pré-operacional (dos dois aos setes anos) (Alexandroff, 2010). A fase da garatuja subdivide-se em duas fases, a **garatuja desordenada** e a **garatuja ordenada**. A primeira, remete para os movimentos desordenados e abrangentes, sem que haja uma preocupação com o próprio desenho. As crianças nesta fase desenhavam

pelo prazer da repetição de movimentos que se vão evoluindo, por exemplo, inicialmente estes “se desenvolvem em curvas fechadas horizontais, depois em espirais, e, finalmente em círculos múltiplos” (Costa, 2017, p. 13). Já na fase da garatuja ordenada começa a ser visível traços longitudinais e circulares e a figura humana, sendo que a última é representada pela descrição da criança. Nesta fase, começa, igualmente, a surgir a representação de formas. A criança, ainda, não estabelece uma relação entre o desenho, a representação e o objeto, ou seja, “ela pode dizer que um círculo ovalado seja um avião e, antes de terminar o desenho, dizer que é um peixe” (Alexandroff, 2010, p. 27).

Já na restante parte da fase pré-operacional, encontra-se a fase **pré-esquematismo**, onde as crianças começam a construir uma relação entre o desenho, o objeto e a sua representação, baseando-se no seu pensamento e na realidade. Nesta fase, os desenhos caracterizam-se por os elementos estarem dispersos e independentes entre si (Alexandroff, 2010).

Na fase **esquematismo**, Piaget (1976) revela duas grandes conquistas: a relação entre o objeto e a cor e a utilização da linha como definição da base (Alexandroff, 2010). Já existe uma conceção definida da figura humana, porém, ainda é visível o exagero ou omissão de diversos detalhes. A transparência e o rebatimento são, igualmente, características da respetiva fase.

A fase seguinte, remete-nos para a fase do **realismo**, onde as crianças começam a ter consciência do sexo, que conseqüentemente evolui para uma “autocrítica pronunciada” (Alexandroff, 2010, p. 28), bem como para a diferenciação dos objetos relativos ao sexo, nomeadamente, a roupa. A linha de base é abandonada e é característico a existência do plano e da superposição, também é perceptível a formalidade e rigidez das formas geométricas. Esta fase relaciona-se com a parte final da fase das operações concretas (dos nove aos dez anos).

Por fim, **pseudo naturalismo** foi o nome que Piaget (1976) deu à última fase de desenvolvimento do desenho infantil, sendo que a mesma começa a ser visível em crianças com 10 anos em diante, correspondendo à fase das operações abstratas (Alexandroff, 2010). A atividade espontânea desaparece, iniciando-se uma descoberta sobre a própria personalidade, tendo como características: “o realismo, a profundidade, o espaço subjetivo e também o uso consciente da cor em seus traçados” (Bombonato & Farago, 2016, p. 193), de forma a evidenciar as características sexuais na figura humana, as crianças recorrem ao exagero (Bombonato & Farago, 2016).

Como foi possível verificar, as fases do desenho infantil definidas por Piaget (1976) relacionam-se com as fases de desenvolvimento infantil, no entanto é de destacar que cada criança tem as suas características, mesmo que estas se encontrem na mesma faixa etária, logo em momento algum, estas devem ser comparadas ou avaliadas tendo como base os mesmos critérios.

Estágios de desenvolvimento do desenho infantil por Lowenfeld

Lowenfeld (1977) também desenvolveu quatro estágios de desenvolvimento do desenho infantil: rabiscção desordenada ou garatuja, figuração pré-esquemática, esquemática e a figuração realista.

A **rabiscção desordenada** ou **garatuja** caracteriza-se pela falta de intenção que a criança tem em desenhar, priorizando o seu prazer em rabiscar (Bombonato & Farago, 2016). Esta fase é representativa em crianças com idades entre um ano e meio e quatro anos. Para as crianças que se encontram nesta fase, desenhar revela ser uma experiência “sinestésica, gestos instintivos que resultam no prazer orgânico, causando expansão às necessidades motoras” (Souza, 2010, p. 20). Importa salientar que, em idades tenras, “a criança não é produtora de símbolos, de forma consciente. Mas, como está no mundo da cultura, em um mundo essencialmente simbólico, já é leitora de índices e imitadora de símbolos” (Martins, Picosque & Guerra, 2008, p. 29 citado por Souza, 2010, p. 20), desta forma a criança expressa-se através dos seus traços, afeto, confiança, medo ou agressividade. Ainda no mesmo estágio, a criança começa a desenhar com uma determinada intenção, – **rabiscção longitudinal** – ou seja, quando a criança desenha esta aprecia a sua reprodução bem como o seu resultado. Dá-se início a esta fase, aquando do aparecimento de formas, como por exemplo círculos, quadrados, entre outros. É de destacar que a criança ainda se insere na categoria da garatuja, no entanto já mostra ter uma intencionalidade. De seguida, a criança aproxima-se da fase da **rabiscção**, onde a mesma já “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). Nesta fase, começa a ser visível a figura humana, através das diversas formas celulares.

O segundo estágio, **figuração pré-esquemática**, entende-se por ser o início da figuração, estando relacionada com crianças entre os quatro e os sete anos de idade. Segundo Souza (2010), a respetiva fase remete para a relação entre o desenho, o que

a criança está a pensar e a realidade. Aos olhos dos adultos, os desenhos começam a ser reconhecíveis, perdendo-se a garatuja e, simultaneamente, os significados tendem a ser mais definidos. Todos os traços começam a ter significado, começam a ser reconhecíveis e, começa a nascer as primeiras letras, evidenciando, assim, que a criança consegue diferenciar um desenho de letras. Neste estágio, a criança ainda não consegue criar uma relação entre o tamanho dos objetos com a realidade, optando por exagerar ou omitir diversas partes (Souza, 2010). A relação espacial passa pelas figuras desalinhas, desordenação em termos de espaço, elementos em fila e sem evidências de conjuntos. Nesta fase, a seleção das cores pode seguir diversos critérios, tais como, o prazer que dá à criança desenhar com a respetiva cor, sendo inexistente a relação com a realidade, as cores que lhe possam agradar e, até mesmo a afetividade pode influenciar a seleção das cores.

A **figuração esquemática**, terceiro estágio, verifica-se em idades entre os sete e os dez anos, que segundo Souza (2010) “a criança está em busca de convenções e regras para as suas expressões gráficas” (p. 24), ou seja, começa a haver uma consciência entre a forma desenhada e o objeto que está representado. Nesta altura, a brincadeira simbólica e a linguagem já estão bem vinculadas, no entanto, no desenho, começa a consciencializar-se da organização espacial e da complexidade do desenho (Zopelari, 2007). Também, nesta fase são característicos a relação entre a organização espacial e os elementos existentes, existindo uma ordenação espacial, bem como, a transparência dos elementos, como referido anteriormente, onde é representado o interior e exterior de um elemento. As crianças, também, já começam a relacionar as cores com os objetos, como por exemplo, as árvores é o verde, o sol é amarelo (Souza, 2010).

Por fim, o quarto e último estágio, **figuração realista**, para Lowenfeld (1977) a respetiva fase remete para o trabalho coletivo, onde as crianças começam a explorar o seu pensamento em consideração ao mundo que a rodeia, valorizando, igualmente, “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). A linha inferior é substituída pelo efeito de profundidade, onde as crianças representam com maior dimensão os elementos que se encontra à frente. O efeito de transparência é empobrecido, começando a experimentar as sombras e as gradações de cores, evidenciando o escuro e o claro.

Fases de desenvolvimento do desenho infantil segundo a teoria de Vygotsky

Santos (2017) refere que para Vygotsky o desenvolvimento do desenho infantil remete para duas condições, o ato motor e a fala. O primeiro passa pela realização de um gesto que se transforma numa imagem, onde a criança apercebe-se que pode representar graficamente um objeto. No entanto, só é possível reconhecer um desenho após a criança o explicar, identificando os seus elementos. Desta forma, para Vygotsky, “a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica” (Vygotsky, 1989, p.141 citado por Santos, 2017, p. 7).

Ao contrário dos autores Piaget (1976) e Lowenfeld (1977), Vygotsky (1982) não estabelece faixas etárias em relação às diversas fases do desenvolvimento do desenho, privilegiando o ambiente social em que a criança está inserida. Para Vygotsky (1982) as crianças nascem num determinado ambiente, e à medida que o seu ambiente varia, o seu desenvolvimento também variará, logo a criança desenha o que vê à sua volta (Zopelari, 2007). A mesma autora revela que para Vygotsky (1982) o desenho tem uma importância no desenvolvimento da criança enquanto “expressão observável da imaginação criadora humana e da constituição social da imaginação” (p. 23), que resultará da criação de uma perspetiva histórico-cultural.

Como referido anteriormente, Vygotsky (1982) valoriza o meio social em que a criança está inserida e, através dos estímulos que a mesma recebe durante o seu desenvolvimento, ela poderá ou não passar pelas fases que Vygotsky (1982) delineou, tendo como base a maturação biológica e a sua história de vida (Sousa, 2017). Neste sentido, Vygotsky definiu quatro etapas para o desenvolvimento da expressão gráfico-plástica: simbólica; simbólica-formalista; formalista veraz; formalista plástica (Alexandroff, 2010; Costa, 2017).

Na etapa **simbólica**, a criança representa a figura humana através de bonecos. Para Vygotsky, nesta etapa as crianças desenhavam os elementos que têm em memória, sem que valorizem a forma como é representada (Alexandroff, 2010; Costa, 2017). No sentido realista, nesta fase o desenho da figura humana situa-se distante daquilo que é considerado o aspeto verdadeiro e real.

De seguida, encontra-se a etapa **simbólica-formalista**, onde se começa a verificar uma maior elaboração de traços e formas. Vygotsky (1982) remete esta etapa para a fase onde as crianças não só se limitam à enumeração dos elementos representados, mas, também, começam a estabelecer uma relação entre os mesmos

(Alexandroff, 2010; Costa, 2017). Os desenhos, nesta fase, já se começam a aproximar da realidade.

A terceira etapa, **formalista veraz** inicia-se o empobrecimento das representações simbólicas identificadas nas etapas anteriores (simbólica e simbólica-formalista), uma vez que as representações gráficas são fiéis à forma representativa dos elementos observados (Alexandroff, 2010; Costa, 2017).

Formalista plástica revela ser a quarta etapa que Vygotsky (1982) define para o desenvolvimento do desenho infantil, onde se verifica uma nova forma de desenhar, dado que nesta altura o desenvolvimento da motricidade (viso-motor) está mais desenvolvido. Nesta etapa, aquilo que se chamava de “uma atividade com fim em si mesma” (Alexandroff, 2010, p. 30; Costa, 2017, p. 16) passa a se chamar uma atividade criadora. A frequência em desenhar vai diminuindo, permanecendo aqueles que desenham pelo prazer que sentem neste ato criador (Alexandroff, 2010; Costa, 2017).

4.2.3. O papel do desenho infantil para a aprendizagem e desenvolvimento da criança

Serrano (2018) refere que *desenvolvimento* abrange as mudanças no crescimento físico e nas suas capacidades, nomeadamente, a nível sensório-motor, cognitivo, linguístico e socio emocional, realçando que todas estas áreas se interligam, relacionando-se com o ambiente em que a criança se insere. Através dessa relação a criança “constitui o seu plano de desenvolvimento e transportam informações sobre qual vai ser a sua aparência, como poderá ser o seu temperamento, a saúde física e mental, entre outras características” (Serrano, 2018, p. 15).

Para as crianças, desenhar revela ser uma atividade que proporciona prazer e mostra ser uma forma da criança se expressar, logo, esta ação, enquanto livre, pode ser vista como uma forma de brincar, dado que a mesma, também, promove diversas aprendizagens em cada traço (Santos, 2017). Neste sentido, a expressão gráfica permite ao/à adulto/a reconhecer e analisar o processo evolutivo da criança, tendo em consideração ao desenvolvimento cognitivo, perceptivo, emocional, social e psicomotor (Andrade, 2021).

Para Andrade (2021) “quando desenha, a criança, registra, organiza suas ideias, expõe seus múltiplos saberes, além disso, os desenhos permitem que a criança retrate

em diferentes proporções seus conhecimentos e experiências pessoais na tentativa de construir sua própria identidade” (p. 4). Sarmiento (2011) identifica os desenhos como sendo “artefactos sociais” (p. 7), que se realizam a partir da capacidade criativa da criança que exprime a sua cultura. Mesmo com a variação do espaço, do tempo e do meio que rodeia a criança, os desenhos revelam ser uma representação daquilo que é real para a mesma, recorrendo aos elementos imaginários (Sarmiento, 2011). As crianças desenhavam como forma de expressar criativamente a sua perspectiva em relação ao ambiente em que está inserida, logo quando a criança desenha, esta fá-lo para expressar a sua forma de ver um determinado objeto e não desenha apenas o objeto que vê (Ferreira et al., 2000).

A criança desenha para falar daquilo que sente, das suas conquistas, dos seus fracassos, logo entende-se que os pensamentos e sentimentos relacionam-se no ato de desenhar (Ferreira et al., 2000). No mesmo seguimento, os desenhos ajudam a conhecer os pensamentos das crianças relativamente à escola, às famílias, às pessoas próximas e ao meio em que esta se insere (Andrade, 2011). Não só desenhar enaltece os pensamentos e sentimentos das crianças, mas também, promove a socialização, dado que ao desenhar “a criança interage com pessoas mais experientes de seu grupo, como pais, professores, colegas de classe ou irmãos mais velhos, procurando assimilar formas de desenhar através da imitação e da cópia” (Ferreira et al., 2012, p. 11). Estes momentos proporcionam o desenvolvimento da inteligência da criança aquando da partilha do seu pensamento para com o outro. Estas partilhas podem ser realizadas em grandes grupos, em pequenos grupos, entre pares e apenas com adultos e, através delas a criança desenvolve as suas competências cognitivas, sociais e linguísticas. Os desenhos das crianças, transmitem igualmente, o seu meio social, bem como as suas condições, uma vez que Aroeira (1996, p. 53 citado por Silva, 2022) indica que “é comum a criança incluir nos desenhos as pessoas com quais mantém relações significativas, e quanto mais se desenvolve sua consciência das pessoas e da influência que elas exercem na sua vida, mais elas aparecerão em seu conteúdo temático” (p. 78).

Para Anim (2012) ao desenhar a criança desenvolve, igualmente, a sua competência linguística, uma vez que promove a sua linguagem visual. Entende-se por linguagem visual, a comunicação das ideias, ações, desejos, sentimentos e pensamentos através de elementos visuais, transparecendo as emoções e o imaginário da criança (Pillotto et al., 2004).

A interação da criança com a arte, com o sentido estético revela ser um dos aspectos principais para o desenvolvimento do imaginário da criança (Barbosa, 2013). Para as crianças, a educação artística revela-se pela sua espontaneidade estética e a capacidade de criação, e dado o seu valor “não pode contentar-se com a transmissão e criação passiva de uma verdade ou de um ideal completamente elaborados: a beleza, como a verdade, não tem valor se não é recriada pelo sujeito que a procura” (Salvador, 1988, p. 73 citado por Barbosa, 2013). Desta forma, é importante permitir que a criança aprecie diversas expressões artísticas, nomeadamente, as artes visuais, a dramatização, a música e a dança, uma vez que a educação artística promove o desenvolvimento da criatividade, o enriquecimento da representação simbólica e o sentido estético das crianças (Silva et al., 2016). O contacto que a criança tem com a diversas formas de expressão, permite que a mesma imagine, crie e recrie, mude as suas perspetivas, e que, quando sentir necessidade, possa expor tudo aquilo que aprendeu no papel.

Desenhar remete, igualmente, para o desenvolvimento físico da criança, no sentido em que a utilização dos materiais a desenhar demonstra a coordenação motora e visual que a criança tem (Aroreira, 1996, p. 53 citado por Silva, 2022). Em concordância, Souza (2010) refere que no ato de desenhar, a motricidade é, igualmente, uma competência desenvolvida. Serrano e Luque (2015) evidenciam que existem dois tipos de desenvolvimento motor, o global e o fino. O desenvolvimento motor global remete para a capacidade que as crianças têm para movimentar todo o seu corpo, como por exemplo, andar, correr, saltar (Serrano & Luque, 2015). Já o desenvolvimento motor fino destaca-se a forma com são utilizados o braços, as mãos e os dedos, ou seja, agarrar, manipular objetos (Serrano & Luque, 2015).

No que se refere às capacidades que as crianças têm em relação ao ato de desenhar, as crianças desenvolvem a sua manipulação na mão, por exemplo, quando a criança agarra num lápis ou caneta e a posiciona corretamente na mão (Serrano & Luque, 2015). As mesmas autoras referem que quando a criança desenha, esta segura o lápis ou caneta com a sua mão dominante, sendo que a outra segura no papel, iniciando uma progressão nos seus desenhos, desde os rabiscos ao contorno das figuras. A apreensão do lápis/caneta é, igualmente, um processo evolutivo visível na criança, sendo que aos três anos a criança segura o material em consideração à posição pronação onde existe um movimento mais estável do ombro e, apenas o antebraço e a mão é que realizam os movimentos pretendidos. Serrano e Luque (2015) referem que

aos três anos, as crianças já são capazes de desenhar linhas verticais, horizontais e círculos, através do método da imitação. Mais tarde, as crianças já têm a capacidade de realizar linhas verticais, horizontais e círculos através do método da cópia e, também, nesta fase, a criança já agarra com os quatro dedos, dando-se o nome de posição quadrípode, sendo que existe menos movimento de antebraço, centrando-se no pulso e na mão. Aos quatro anos, as crianças já conseguem segurar o lápis/caneta tendo em consideração a posição trípode, ou seja, segura com o indicador e o polegar, sendo apoiado pelo terceiro dedo. Esta posição é considerada a posição madura, sendo melhorada ao longo dos anos (Serrano & Luque, 2015). Verifica-se assim, que ao longo do tempo, as crianças tendem a deixar os movimentos do ombro e do antebraço, realizando apenas no pulso e na mão, bem como, já têm capacidade de realizar movimentos com maior destreza desenhando detalhes mais pequenos (Serrano & Luque, 2015).

A estabilidade postural é, igualmente, um fator a ter em conta quando a criança desenha, pois, Serrano e Luque (2015) afirmam que “o tronco e a zona dos ombros (cintura escapular) dão uma base de suporte à cabeça, onde estão os órgãos dos sentidos (olhos, boca, orelhas e nariz), cuja ação coordena com a dos braços e mãos” (p. 48). Desta forma, é importante que as crianças mantenham uma postura correta enquanto desenhavam dado que o tronco, a cabeça e os cotovelos devem se encontrar estáveis para que os movimentos das mãos possam fazer “movimentos finos e controlados” (Serrano & Luque, 2015, p. 48).

Desenhar revela ser uma ação onde a criança pode desfrutar, aprender e desenvolver as suas competências, dando a conhecer aos colegas, adultos/as e famílias os seus sentimentos, pensamentos e ideias. É então importante que na educação pré-escolar todos os profissionais de educação tenham em conta os benefícios que os desenhos podem trazer para o desenvolvimento integral da criança.

4.2.4. O papel do/a educador/a no desenvolvimento do desenho infantil

O desenvolvimento da criança depende da prática pedagógica do/a educador/a, tendo a responsabilidade de proporcionar um desenvolvimento rico perante os diversos domínios do desenvolvimento (Melo, s.d.). Desta forma, cabe ao/à educador/a estimular

as crianças a desenhar, mas também “a ver e pensar sobre suas produções e ações gráficas” (Melo, s.d., p. 4).

O desenho enquadra-se no subdomínio das artes visuais e, neste sentido, a capacidade que as crianças têm de criar e apreciar as suas reproduções e as dos outros deve ser estimulada através da observação de diferentes modalidades que o mesmo dispõe. Assim, cabe ao/a educador/a proporcionar momentos que deem possibilidades de as crianças observarem e estarem em contato com diferentes manifestações artísticas (Silva et al., 2016).

O papel do/a adulto/a passa por planear os diversos momentos tendo em consideração o processo criativo das crianças,” através de estratégias de motivação e adequação de metodologias pedagógicas, centradas nas especificidades dos seus alunos” (Santos, 2013, p. 8). Como já referido neste tópico, as produções gráficas revelam ser um meio de expressividade para as crianças, onde envolve o mundo real e imaginário, sendo que o mundo imaginário se constrói através da observação e imitação da realidade (Pillotto et al., 2004), logo torna-se essencial que o/a educador/a proporcione momentos e disponibilize recursos pedagógicos que possibilitem a sua utilização e recriação nas reproduções das crianças (Silva et al., 2016).

O/a adulto/a não deve demonstrar a sua insatisfação à criança, uma vez que isso pode desmotivar e proporcionar sentimentos de frustração na criança (Costa, 2017), mas sim, dialogar com as crianças durante a realização dos desenhos de forma a compreender as suas opções, bem como dar sugestões que possam ajudar a criança na sua concretização (Silva et al., 2016).

É certo que os desenhos das crianças expressam as suas ideias e pensamentos, mas apenas quando estes são produzidos de forma livre, pois Zopelari (2017) realça a ideia que o/a educador/a quando proporciona atividades de desenho orientado, estas não terão o mesmo prazer como se estivessem a desenhar livremente, uma vez que com a orientação do/a educador/a, as mesmas não expressam a sua espontaneidade, logo as atividades que enquadra o desenho orientado não devem ser caracterizadas como atividades expressivas (Zopelari, 2017).

A individualidade das crianças deve ser um aspeto importante que os/as educadores/as devem considerar, uma vez que o desenho e a ação de desenhar poderá refletir o ambiente em que a criança se encontra, logo é crucial que o/a adulto/a disponibilize materiais e atividades que incentivem a mesma a expressar as suas ideias, pensamentos e sentimentos (Zopelari, 2017). Cada criança tem o seu ritmo de

desenvolvimento e na área do desenho não existe exceção, assim torna-se importante que o/a educador/a respeite cada criança, aceitando as suas características e apreciando as suas reproduções gráficas, “porque cada criança tem um tempo e uma maneira de internalizar suas experiências e vivências” (Zopelari, 2017).

É então, importante que o/a educador/a procure estimular e incentivar a criança a desempenhar um papel ativo na construção da sua aprendizagem e desenvolvimento.

4.3. Roteiro metodológico

Definida a problemática, os objetivos a atingir ao longo da investigação e após efetuada uma breve revisão de literatura sobre o tema, importa delinear a metodologia da investigação, uma vez que através desta será possível obter os resultados pretendidos (Morais, 2015), ou seja, será elaborado o **roteiro metodológico** da investigação.

A presente investigação é, maioritariamente, de natureza **qualitativa**, uma vez que tem como base uma “perspetiva mais interpretativa e construtivista” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 50), dado que os dados recolhidos caracterizam-se por serem qualitativos, isto é, são “descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan e Bilken, 1994, p.16 citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 50). No entanto, a mesma é de natureza **quantitativa**, facilitando a análise e discussão de resultados perante as técnicas e instrumentos utilizados, uma vez que Meirinhos e Osório (2010) referem que o método quantitativo procura generalizar diversas situações, com vista à lógica da descoberta.

Os mesmos autores afirmam que “os estudos de caso, na sua essência, parecem herdar as características da investigação qualitativa” (p.52), assim a presente investigação tem como base o método de **estudo de caso**, sendo que este beneficia o/a investigador/a, uma vez que “favorece uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real” (Gomes, 2008, p. 216).

Yin (1993, Meirinhos & Osório, 2010) entende que existem seis tipos de estudos de caso, sendo eles: (i) exploratórios únicos; (ii) exploratórios múltiplos; (iii) descritivos únicos; (iv) descritivos múltiplos; (v) explanatórios únicos; e, (vi) explanatórios múltiplos.

No sentido de contextualizar os diversos tipos de estudos de caso, entende-se estudo exploratório aquele que define questões ou hipóteses para uma investigação à *posteriori*, em contrapartida, o estudo descritivo “representam a descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 57), por fim, o

estudo explanatório procura informação que possibilite uma relação de causa-efeito. Importa, ainda, referir que se entende por únicos os estudos de caso que elaboram apenas uma questão ou hipótese, ao contrário dos múltiplos que emergem duas ou mais (Meirinhos & Osório, 2010). Desta forma, o presente estudo de caso integra-se no conjunto dos estudos de caso **descritivos únicos**, uma vez que o principal objetivo da presente investigação se baseia na descrição de uma investigação realizada no contexto onde esta se insere.

Para Fragoso (2004 citado por Meirinhos & Osório, 2010) “o investigador deve assegurar-se, ao longo do estudo, que os métodos e técnicas de recolha de informação são utilizados de forma a obter informação suficiente e pertinente” (p. 59). Neste sentido, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados no presente estudo de caso baseiam-se na observação, sendo esta a técnica primordial utilizada nesta investigação. A **observação participante**, um método interativo, onde o/a investigador/a intervém “nos momentos e fenómenos que está a observar” (Rodríguez et al., 1999 citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 60), também, a **observação não participante** exige ao/a investigador/a que adote um papel de observador/a passivo/a (Meirinhos & Osório, 2010), ou sejam existe uma observação sem qualquer intervenção por parte do/a investigador/a, com vista à elaboração de registos descritivos e consistentes.

Assim, para a presente investigação foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente, 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 citado por Condessa, 2020, p.254), uma vez que os mesmos autores referem que as notas de campo são cruciais para a observação participante. A **entrevista semi-estruturada**, uma vez que através desta é possível obter “informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Oliveira et al., 2016), realçando que estas informações são valorizadas tendo em consideração as perspetivas dos entrevistados, que neste caso remetem para a educadora cooperante (cf. Anexo H), a assistente operacional (cf. Anexo J) e as crianças (cf. Anexo N). Também, o **inquérito por questionário** realizado às famílias das crianças envolvidas na investigação (cf. Anexo P), uma vez que este instrumento “permite ao investigador a identificação de determinadas características ou factos de uma população visando verificar determinada hipótese ou analisar as relações entre as variáveis envolvidas no estudo que está a ser realizado através do seu tratamento estatístico” (Santos & Henriques, 2021, p. 13), bem

como dá a possibilidade ao/à investigador/a de comparar os resultados (Babonesm 2016 citado por Santos & Henriques, 2021). Por fim, a presente investigação recorreu à **análise documental** uma vez que os estudos de caso devem basear-se em informações credíveis, o que leva que o/a investigador/a realize uma pesquisa aprofundado sobre autores de referência de forma a complementar todos os dados recolhidos, formando assim uma triangulação de fontes, onde todos os dados recolhidos são confrontados e analisados de uma forma descritiva e interpretativa (Coutinho & Chaves, 2002).

Para a realização da presente investigação existiram diversos intervenientes, tais como: a EC, que já conta com 30 anos de serviço, tanto em educação pré-escolar como em educação de creche (cf. Anexo I); a AO, já exerce há 40 anos, tendo tirado o curso de Animação Sociocultural, antes de exercer (cf. Anexo K); oito crianças do grupo da sala 9 (cf. Anexo N), com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade. As respetivas famílias das crianças supramencionadas foram também participantes desta investigação (cf. Anexo M), realçando que apenas dois progenitores não ingressaram no ensino superior, no entanto, todas as famílias estão empregadas.

4.4. Roteiro ético

As criações de diversos códigos de ética profissional têm como finalidade estabelecer regras de conduta, tendo como princípios a ética e a moral, de forma que cada individuo possa gerir os seus conflitos, dado que Corrêa et al. (2005) referem que cada individuo “apresenta seu próprio conjunto de regras e valores com comportamentos e objetivos distintos, os quais ocasionam conflitos nas relações humanas e profissionais” (p. 58). Neste sentido, é necessário “aceitar, avaliar e comprovar cientificamente, sem preconceitos pré-estabelecidos, o que é certo ou errado, bom ou ruim, não apenas para nós, mas para toda a sociedade” (Corrêa et al., 2005, p. 64).

Adicionalmente, Tomás (2011) identifica a **questão ética** no trabalho com as crianças como um fator essencial na “teorização social sobre a infância” (p. 80). Através de alguns autores, Tomás (2011) remete para identificação de diversos princípios que apoiam o investigador no trabalho com as crianças, revelando-se, assim, um **roteiro ético**. Neste sentido, no diz respeito à dimensão ética, no decorrer da minha intervenção e investigação, foram estabelecidas diversas questões éticas com vista ao bem-estar e segurança das crianças, o respeito pelas mesmas, bem como pelas respetivas famílias

e pela equipa educativa. Elaborei, assim, um roteiro ético (cf. Anexo R), tendo como base a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011), bem como os dez Princípios Éticos e Deontológicos delineados por Tomás (2011), sendo eles: (i) objetivos de trabalho; (ii) custos e benefícios; (iii) respeito pela privacidade e confidencialidade; (iv) decisões acerca de quais as crianças a envolver e excluir; (v) planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação; (vi) assentimento e consentimento informado; (vii) uso e relato das conclusões; (viii) possível impacto nas crianças, famílias ou equipa; (ix) informação às crianças e adulto/as envolvidos/as; e, por último, (x) tratamento de dados.

Desta forma, procurei definir um conjunto de procedimentos éticos (cf. Anexo R), salvaguardando a **confidencialidade**, o **anonimato** e a **finalidade investigativa de todos os dados recolhidos**. É de salientar que ao longo da minha intervenção e investigação foi cumprido com o anonimato de todos os intervenientes, ou seja, a identidade de todos os elementos e do contexto não foram identificados.

Reforço ainda, que ao longo da minha intervenção procurei sempre ter o assentimento das crianças, de forma a contribuir para uma relação respeitosa. No que se refere aos resultados da investigação estes serão fornecidos à educadora cooperante, que posteriormente, avaliarão a pertinência sobre a sua divulgação às famílias.

4.5. Apresentação e discussão dos resultados

Concluída a recolha de informação, através das diferentes técnicas e instrumentos, é imprescindível realizar uma triangulação desses mesmos dados e, para isso, foi realizada uma análise de conteúdo através da elaboração de árvores categoriais tendo em conta os diversos subtemas relativos ao tema principal da presente investigação, com vista à organização e compreensão de todas as informações obtidas. É de salientar, que o presente estudo de caso remete para uma investigação de caráter qualitativo, mas, também, quantitativo, existindo assim uma análise qualitativa, através de árvores categoriais (cf. Anexo U) e, uma análise quantitativa, considerando a elaboração de gráficos de barras e circulares (cf. Anexo V).

Assim, o presente capítulo remete para a apresentação e discussão dos resultados obtidos, tendo em conta os autores de referência, de forma a dar resposta aos objetivos, inicialmente, definidos.

4.5.1. O papel do desenho infantil no desenvolvimento da criança

O primeiro objetivo da presente investigação passa por compreender o papel do desenho infantil no desenvolvimento da criança e nesse sentido, no presente subtópico serão apresentados e discutidos os resultados obtidos através dos instrumentos de análise supramencionados, tendo em conta as perspetivas da EC, da AO, das famílias das oito crianças e das notas de campo recolhidas, e das oito crianças participantes.

O desenho infantil, como já referido no presente relatório, passa por ser um recurso essencial para o desenvolvimento da criança, dado que este promove o desenvolvimento de diversas competências da criança, e tanto a EC e a AO (cf. Tabela 1), bem como as oito famílias participantes nesta investigação (cf. Tabela 2; Anexo V – Figura 10) concordam que o desenho infantil é importante para o desenvolvimento da criança.

Tabela 1.
Árvore Categorial das Entrevistas à EC e à AO

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Desenvolvimento socioemocional	Emoções
Comunicação e Expressão	Comunicar
	Expressão do conhecimento
Linguagem Oral e Escrita	Narração de histórias
	Iniciação à Escrita
Desenvolvimento motor	Motricidade fina
Matemática	Coordenação espacial
	Noção espacial
	Noção da lateralidade
Representação gráfica	Etapas do desenho
Desenvolvimento holístico	Todas as idades

Assim, através das entrevistas realizadas à EC e à AO (cf. Tabela 1), foi possível constatar que as mesmas enaltecem o desenho como recurso para o **desenvolvimento socioemocional**, uma vez que estas acreditam que através do desenho, as crianças irradiam para o papel as suas emoções. Dado que as participantes na entrevista indicam que desenhar é “EC - passar para o papel algumas das emoções que está a sentir (...)” (cf. Anexo U), e que “AO - através do desenho se consegue descobrir (...) que as

crianças pensam e fazem (...)” (cf. Anexo U), o que leva à descoberta dos pensamentos e sentimentos de cada criança, tal como refere Andrade (2011) quando diz que os desenhos auxiliam os/as adultos/as a conhecer os pensamentos das crianças sobre o meio em que esta se inserem, nomeadamente, a escola, a família, entre outras.

O desenho infantil mostra ser, igualmente, um recurso fundamental para desenvolver a **comunicação e expressão** da criança, uma vez que a EC indica que as crianças ao desenharem comunicam, e que nos desenhos “(...) podem estar refletidos conhecimentos do mundo (...)” (cf. Anexo U), encontrando-se, assim, com a ideia de Andrade (2011), onde o mesmo afirma que as crianças ao desenharem registam, organizam ideias, expõe os seus conhecimentos e experiências pessoais, que dão continuidade ao processo de construção da própria identidade. Conforme a tabela 1, para a EC, o desenho infantil é, também, uma forma das crianças desenvolverem a sua **linguagem oral**, nomeadamente, a narração de histórias, onde as crianças através do desenho contam histórias, sejam elas reais ou fictícias.

Para a EC (cf. Tabela 1), o desenho promove, igualmente, a **iniciação à escrita**, uma vez que a mesma evidencia que “(...) através do desenho, a fazer as letras, a inventar a escrita, pronto, a imitar a escrita e os números e tudo mais, portanto é ali uma pré escrita (...)” (cf. Anexo U), tal como Souza (2010) refere, numa das fases do desenvolvimento do desenho definidas por Lowenfeld (1977) – fase pré-esquemática – as crianças começam a reconhecer a diferença entre os desenhos e as letras, começando assim, a nascer as primeiras letras.

No que diz respeito ao **desenvolvimento motor**, a AO evidencia que ao desenhar, as crianças “(...) desenvolvem muito a motricidade fina (...)” (cf. Anexo U), sendo que a EC completa evidenciando que ao desenhar é importante ter em consideração “a parte de pegar no lápis, o movimento da mão, a própria colocação da folha (...)” (cf. Anexo U), o que vai ao encontro de Serrano e Luque (2015) que referem, também, que a criança desenvolve a manipulação da mão aquando do movimento de agarrar o lápis ou a caneta.

Para a EC, o desenho infantil é, igualmente, um recurso para o desenvolvimento das **competências matemáticas**, onde se encontram a coordenação espacial, a noção espacial e a noção da lateralidade, e, em corroboração, Souza (2010) refere que na fase da esquematização definida por Lowenfeld (1977), as crianças começam a ter em atenção à organização espacial, refletindo-se de seguida, numa ordenação espacial. No mesmo seguimento, apresento o seguinte desenho realizado pelo menino 9, com quatro

anos, sendo que o mesmo descreve-o da seguinte forma "isto são bandeirolas, isto é o vulcão, aqui é outro vulcão, este é a mãe, este é o pai e este sou eu. Este é minha casa, isto é o sol. Isto é o fumo do vulcão/E isto é a relva e isto é a porta da minha casa e isto são as janelas." (cf. Anexo N), verificando-se uma organização e ordenação espacial entre os diversos elementos representados e a representação de elementos familiares.

Figura 1.
Desenho do menino 6



Por fim, a AO (cf. Tabela 1) evidencia a **representação gráfica** como recurso para compreender em que **etapa do desenho** as crianças se inserem, de forma a compreender se é necessário mais ou menos auxílio nos momentos de desenhar, no entanto é de salientar que cada criança tem as suas características e, como tal, é necessário respeitar a velocidade e ritmo de cada criança, proporcionando um ambiente rico e estimulante. A mesma ainda, refere "(...) acho que o desenho é bastante importante em todas as etapas, em todas as idades, acho que sim" (cf. Anexo U).

Através das respostas dos inquiridos por questionário realizados às oito famílias sobre o papel do desenho infantil no desenvolvimento da criança foi possível organizar todas as repostas em diferentes categorias e subcategorias, como é possível verificar na tabela 2.

Tabela 2.

Árvore Categórica das respostas ao Inquérito por Questionário às famílias

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Desenvolvimento socioemocional	Emoções
Comunicação e Expressão	Comunicação
	Expressividade
	Criatividade
	Experiência
	Observação
Linguagem e Escrita	Interpretação
Desenvolvimento Motor	Motricidade fina
	Coordenação óculo-manual

As famílias do menino 4 e da menina 5 enaltecem a importância do desenho infantil no que diz respeito ao **desenvolvimento socioemocional**, uma vez que estas referem que o desenho infantil é importante “(...) a nível emocional (representação, demonstração de emoções, etc)” (cf. Anexo U), nomeadamente, “(...) na medida da expressão (...) sentimental e afetivo” (cf. Anexo U).

Foi, também, possível aferir que o desenho infantil revela ser um recurso para o desenvolvimento da **comunicação e expressão**, pois dá-lhes oportunidade de expressarem as suas emoções, bem como as crianças desenvolverem a sua criatividade e sentido de observação, sendo que o desenho “(...) é também um veículo de (...) experimentação” (cf. Anexo U). Também, para as famílias, o desenho infantil mostra ser importante para o desenvolvimento da **linguagem e escrita**, uma vez que promove a interpretação do mesmo, ou seja, ajuda os/as adultos/as a interpretar aquilo que as crianças veem, como refere a família da menina 2 (cf. Anexo U).

O **desenvolvimento motor** da criança está, igualmente, interligado com as suas competências no que se refere ao desenho infantil, uma vez que as famílias das crianças referem que ao desenhar “Ajuda no desenvolvimento da relação olhos/mão (...)” (cf. Anexo U), ou seja, a coordenação óculo-manual, tal como refere Aroeira (1996, citado por Silva, 2022) que as utilizações dos materiais de escrita promovem o desenvolvimento da coordenação motora e visual.

Ao longo da PPS II, foi, também, possível observar a forma como o desenho infantil influencia o desenvolvimento da criança, como demonstra a análise de conteúdo realizada às notas de campo (cf. Tabela 3).

Tabela 3.
Árvore Categorial das Notas de Campo

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Desenvolvimento socioemocional	Partilhar
	Interação entre pares
	Afetividade
Comunicação e Expressão	Superação
	Representação
Linguagem Oral e Escrita	Cópia
	Enumeração
Desenvolvimento motor	Iniciação à Escrita
	Motricidade fina

No que diz respeito ao **desenvolvimento socioemocional**, desenhar promove, igualmente, a socialização, desta forma, ao longo da PPS II, foi possível observar que o desenho infantil proporciona momentos de interação, onde as crianças desenvolvem o seu sentido de partilha, partilhando aquilo que desenharam, interagindo com os seus pares, e mostrando a sua afetividade em relação aos elementos que lhes são mais próximos, como se verifica na seguinte nota de campo:

(...) A EC, mais tarde, conta-me que questionou o menino 1 porque desenhou um urso, bambu e um panda, porque não havia nenhum desses elementos no teatro, o menino responde “havia o urso”, identificando o urso de peluche que tinha na mão. (cf. Anexo A– Nota de Campo n.º 105, dia 15 de novembro de 2022)

Neste sentido, Ferreira et al. (2012) acredita que as crianças ao desenharem interagem com as pessoas do seu grupo social.

Também, no decorrer do estágio, pude presenciar e auxiliar um momento de superação por parte da menina 2, onde a mesma, mostrava ser incapaz de desenhar um arco-íris, mas que com persistência conseguiu chegar ao seu objetivo.

Ao longo da PPS II foi possível aferir a existência da representação dos elementos desenhados, nomeadamente, elementos familiares, objetos de preferência. Neste sentido, no decorrer da PPS II puder proporcionar momentos onde as crianças, com o seu interesse, pudessem desenvolver as suas capacidades através da cópia, por exemplo:

A menina 2 pede o meu bloco de notas para desenhar uma abelha, dou-lhe o bloco e a caneta, mas esta diz “eu não sei desenhar uma abelha”. Desenho uma abelha no bloco e digo “olha assim, queres fazer igual?”, esta assente e desenha (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 95, dia 11 de novembro de 2022)

Ferreira et al (2012) referem, ainda que o facto da existência de interações nos momentos de desenhar permite às crianças imitar e copiar com vista ao desenvolvimento das suas capacidades, o que vai ao encontro do momento supramencionado, dado que através do meu desenho a menina 2 pode desenvolver as suas capacidades, através da cópia.

Ao recorrer à observação participante, foi possível compreender que o desenho infantil promove o desenvolvimento da **linguagem oral e escrita**, nomeadamente a enumeração, por exemplo, na interpretação do seu desenho, enumerar todos os elementos nele presentes, bem como a iniciação à escrita, pois após o término do desenho é importante identificá-lo e, dessa forma, incentiva-se as crianças a desenhar as letras dos seus nomes. Por fim, relativamente ao **desenvolvimento motor** foi possível observar a forma como as crianças agarravam nos materiais de escrita quando elaboravam os seus desenhos, bem como a postura das mesmas quando desenhavam, uma vez que uma estabilidade postural promove uma boa ação perante a coordenação dos braços e das mãos (Serrano & Luque, 2015).

Na entrevista realizada às crianças (cf. Tabela 4) procurei perceber o que era para elas o desenho, sendo que as respostas variam entre ser uma atividade expressiva positiva, ser um animal, ser um arco-íris, desenhar, ser uma figura humana e ser corações, como se verifica na tabela 4. Acreditando assim, que ao questionar “o que é para ti o desenho?”, as crianças responderam o que nelas mais suscita interesse em desenhar.

Tabela 4.
Árvore Categórica das Entrevistas às crianças

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Definição de Desenho	Atividade expressiva positiva
	Animal
	Arco-íris
	Desenhar
	Figura humana

4.5.2. O papel do/a adulto/a no desenvolvimento do desenho infantil

Compreendido o papel do desenho infantil para o desenvolvimento da criança, considero ser importante compreender, igualmente, o papel do/a adulto/a no desenvolvimento do desenho infantil. E, neste sentido, o presente subtópico remete para a apresentação e discussão de resultados relativamente, às perspetivas da EC, da AO (cf. Tabela 5), das famílias (cf. Tabela 6) e, também, para as observações realizadas ao longo da PPS II (cf. Tabela 7).

Através das entrevistas à EC e à AO foi possível compreender quais as suas perspetivas relativamente ao presente subtópico, tendo como principais categorias: respeitar, incentivar, motivar, disponibilizar recursos e avaliar (cf. Tabela 5).

Tabela 5.

Árvore Categorical das Entrevistas à EC e à AO

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Respeitar	Liberdade
Incentivar	Proporcionar momentos
	Questionar
Motivar	Novas descobertas
	Orientação
	Escutar
Disponibilizar recursos	Diversidade de materiais
	Qualidade dos materiais
	Modelos de referência
Avaliar	Recurso

Para a EC, nos momentos de desenho é necessário **respeitar** a liberdade das crianças, respeitar as suas características, os seus ritmos de desenvolvimento, tal como esta referiu na entrevista: “(...) cada um é livre de fazer à sua maneira e vai ser respeitado por isso (...)” (cf. Anexo K), indo ao encontro de Silva et al. (2016) que referem que o respeito pelas crianças é um dos aspetos mais valiosos que o/a adulto/a deve ter dentro e fora da sala.

Na perspectiva da EC, o papel do/a adulto/a passa por **incentivar**, proporcionando momentos, criando situações de forma a motivar as crianças. Para a AO, questionar é, também, uma ação importante que o/a adulto/a deve ter em conta, pois tal como Silva et al. (2016) referem o diálogo possibilita a compreensão das suas opções e como todo o processo foi realizado até ao final.

Motivar as crianças é, também, um fator importante que o/a adulto/a deve ter em conta, sendo que para a EC indica que provocar momentos de novas descobertas permite que a criança esteja motivada, por exemplo “olha aqui o colega fez estas pintinhas com o lápis já viste?” pronto mostrar-lhes novas formas, outras formas e dar relevância às novas descobertas deles (...)” (cf. Anexo I). Estar presente, dar orientação às crianças, para a EC é igualmente um papel a ter em consideração por parte do/a adulto/a de forma a motivar as crianças, ou seja, estar presente nos momentos onde estas procuram o/a adulto/a para se deslumbrarem com o desenho ou para responder as suas questões, bem como estar disponível para escutá-las, dar-lhes voz quando estas assim o desejam.

A **organização do ambiente educativo** é, também, um aspeto importante que a EC tem em conta, nomeadamente, disponibilizar diferentes materiais e com uma boa qualidade, dado que a adulta refere que é importante “(...) a qualidade das imagens que nós trazemos para as crianças, nomeadamente, nos livros (...)” (cf. Anexo U). Não obstante que a EC refere ainda que o/a adulto/a deve ter em conta a qualidade dos materiais dado que é através dos mesmos que as crianças veem como “uma espécie de modelo ou uma espécie de catálogo” (cf. Anexo I). Desta forma, o papel do/a adulto/a relativamente à organização do ambiente educativo é fundamental, uma vez que, o ambiente educativo estimula e promove as diversas competências de uma criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Por fim, mais concretamente ao ambiente do jardim-de-infância, através da entrevista à EC foi possível aferir que a mesma evidencia o desenho infantil como recurso para a sua **avaliação**, ou seja, “(...) eu posso recorrer a análise de algum desenho, para, pronto para me certificar de algumas coisas que quero dizer (...)” (cf. Anexo U).

A tabela 6 apresenta a perspectiva das oito famílias participantes sobre o papel do/a adulto/a no desenvolvimento do desenho infantil, tendo como principais categorias: incentivar e motivar as crianças.

Tabela 6.*Árvore Categorical dos respostas ao Inquérito por Questionário às famílias*

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Incentivar	Questionar
	Desafiar
	Adivinhar
	Elogiar
Motivar	Produtividade
	Participar
	Atender aos pormenores
	Expor os desenhos no ambiente familiar

Seis das oito famílias revelam que para **incentivar** as crianças o papel o/a adulto/a passa por ir “(...) perguntando-lhe coisas sobre o desenho” (cf. Anexo U), “(...) Muitas vezes desafiando outros desenhos” (cf. Anexo U), “(...) tento adivinhar o que está a desenhar.” (cf. Anexo P), “Elogiando o desenho (...)” (cf. Anexo U).

Relativamente à questão “Quando o/a seu/sua filho/a desenha em casa, mostra-se interessado nas reproduções efetuados por ele/elas?” (cf. Anexo V), as mesmas responderam de forma afirmativa, mostrando que todas as famílias mostram ter interesse nos desenhos que os/as seus/suas filhos/as realizam, adotando, assim, um papel incentivador. Conforme a tabela 6, as respetivas famílias perspetivam ainda que, o papel do/a adulto/a passa por **motivar** as crianças a realizarem desenhos mais elaborados, bem como participar nos desenhos, desenhando junto com as crianças e, também, “(...) mostrar atenção ao detalhe e a alguns pormenores (...)”. É de destacar que duas famílias partilham da mesma perspetiva relativamente à motivação que as crianças ganham aquando da exposição dos seus desenhos no ambiente familiar.

Através da observação participante e não participante, foi possível compreender o papel do/a adulto/a no desenvolvimento do desenho infantil (cf. Tabela 7).

Tabela 7.*Árvore Categorical das Notas de Campo*

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Observar	Conhecer o grupo de crianças
Incentivar	Elogiar
	Questionar

	Proporcionar momentos
Organizar o ambiente educativo	Disponibilizar materiais de escrita
	Criar uma área destinada ao desenho
	Ser flexível

Ao longo da PPS II foi possível observar uma das fragilidades do grupo de crianças, sendo ela “(...) o desenho, uma vez que ao verificar os desenhos das crianças apercebi-me que estes não se enquadravam na etapa pertencente à idades das mesmas (...)” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 83, dia 7 de novembro de 2022), o que me leva a considerar a importância de **observar** todo o ambiente educativo, tal como Silva et al. (2016) evidenciam que através da observação, o/a adulto/a tem conhecimento dos interesses e necessidades das crianças.

Também, ao longo do estágio foi possível observar que a EC, para **incentivar** as crianças elogia, como se verifica na seguinte nota de campo “No momento de reflexão, a EC enaltece o facto de o menino 6 ter estado concentrado durante todo momento de atividades e projetos no seu desenho (...)” (cf. Anexo A - Nota de Campo n.º 81, dia 7 de novembro de 2022).

Conforme a tabela 7, a equipa educativa da sala 9 mostra, igualmente, ter em atenção a **organização do ambiente educativo**, dado que a mesma, juntamente com as crianças, definiu uma área de artes plásticas, como se verifica na seguinte nota de campo: “No momento da planificação, verifico que há um grande número de crianças que escolhe ir fazer um desenho, sendo necessário acrescentar mais uma mesa à área das expressões plásticas.” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 218, dia 16 de janeiro de 2023).

4.5.3. Interesses/Motivações das crianças para desenhar

Dar voz às crianças, deverá ser, sempre, um dos principais elementos para uma prática de qualidade de um/a educador/a, e neste sentido, para compreender a importância do desenho infantil para o desenvolvimento da criança considere crucial perceber as perspetivas da EC e da AO (cf. Tabela 8), conhecer a frequência com as crianças desenham no seio familiar, através do inquérito por questionário às famílias (cf. Anexo V) e, ainda, perceber interesses/motivações que levam as crianças a desenharem (cf. Tabelas 9 e 10).

Tabela 8.
Árvore Categorial das Entrevistas à EC e à AO

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Motivações	Afetividade
	Liberdade para desenhar
Prazer	Ouvir uma história
	Gostar
	Sentido estético
Falta de motivação	Orientações do adulto para desenhar
	Pouco empenho
Conhecimento de si	Concretização

Apesar das crianças terem interesse em desenhar, considero ser importante perceber que tipo de **motivações** as impelem para a respetiva ação. Os dados apresentados na tabela anterior evidenciam que para a EC, estas motivações passam pela afetividade, no sentido em que as crianças mostram motivação em desenhar com o intuito de oferecer o desenho final a alguém. As motivações das crianças, segundo a EC e a AO, passam, igualmente, pela liberdade que as crianças têm para desenhar, ou seja, quando estas desenhavam de livre e espontânea vontade a motivação é maior, tal como Zopelari (2017) refere a espontaneidade da criança desenvolve-se quando esta ação é realizada de forma livre.

A EC e a AO revelam que as crianças desenhavam porque gostam dessa mesma ação, ou seja, desenhavam pelo **prazer** que o ato de desenhar transmite, o que vai ao encontro do que Santos (2017) acredita, sendo que desenhar caracteriza-se por ser uma atividade que enaltece o prazer nas crianças em se expressarem, bem como identifica-se como brincar, onde as crianças realizam ações de forma livre e que lhes proporciona prazer. O sentido estético é, também, algo em que a EC acredita, uma vez que a mesma refere que as crianças gostam de desenhar pela forma como a suas criações vão ganhando a sua própria beleza, tendo cada vez mais atenção aos pormenores (cf. Anexo U), o que vai ao encontro de Barbosa (2013) que indica que o sentido estético é um aspeto essencial para o desenvolvimento da criança.

Através da tabela 8, é possível aferir que a EC e a AO concordam que quando as atividades de desenho são orientadas, as crianças têm **falta de motivação**, comparando com uma atividade livre, como é o exemplo da seguinte expressão da EC “(...) há determinados momentos que, efetivamente, não estão virados para aí, não

estão mesmo, pronto e... e às vezes são capazes de fazer coisas que depois na altura não fazem (...)" (cf. Anexo U). No entanto, a EC acredita que é necessário a existência de momentos de desenho orientado, de forma as crianças ganharem as ferramentas necessárias para se sentirem mais seguras e empenhadas aquando do desenho livre. Desta forma, Zopelari (2017) refere ainda que quando o desenho é orientado, a criança não mostra tanto prazer, o que pode levar à redução do nível de espontaneidade e motivação. Neste sentido, também, o desenho orientado mostra ser essencial para o desenvolvimento das crianças dado que é através desses momentos que as crianças ganham novos **conhecimentos de si** próprias, que posteriormente levarão à concretização de diversas tarefas.

Através das entrevistas realizadas às oito crianças participantes no estudo, foi possível aferir quais os interesses e motivações que as mesmas têm para desenharem (cf. Tabela 14).

Tabela 9.
Árvore Categorical das Entrevistas às crianças

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Prazer	Gosto em desenhar
	Afetividade
	Diversão
Motivações	Simbologia
	Entregar à família
	Cores
Preferências ao desenhar	Figuras Humanas
	Animais
	Família
	Arco-íris
	Grutas
Não gosta de desenhar	Transportes
	Animais
	Figuras anormais
	Objetos

Os resultados apresentados na tabela 9 indicam que as crianças sentem **prazer** em desenhar, pois afirmam que gostam de desenhar, nomeadamente elementos familiares, o que me leva a considerar a afetividade como uma forma da criança ter

prazer em desenhar. Também, o menino 9 considera que desenhar é um ato divertido, sendo esta a razão pelo qual gosta de o realizar (cf. Anexo O). A preferência por determinados elementos revela ser uma das razões pela qual a menina 5 sente prazer em desenhar, dado que quando perguntei o porquê da mesma gostar de desenhar a menina 5 respondeu “Porque eu gosto muito de arco-íris.” (cf. Anexo O).

Para as crianças, as suas **motivações** para desenhar remetem para a entrega do desenho aos amigos, a um elemento da equipa educativa ou a um elemento do seio familiar, tal como a menina 2 refere também, esta gosta de desenhar “(...) porque é para a mamã.” (cf. Anexo O). Também, a existência de diversas cores disponíveis mostra ser uma motivação para o menino 4 (cf. Anexo U).

As crianças mostram ter diversos interesses e motivações para desenhar, no entanto o grupo de crianças participante da presente investigação revela ter **preferências ao desenhar** elementos diversificados, o que revelam ter uma personalidade única, nomeadamente, gostam de desenhar figuras humanas, animais, a família, arco-íris, entre outros, o que me leva a considerar ser importante conhecer as crianças e as suas preferências de forma a ajudar a estimular a criança a desenhar com prazer.

Também, através das entrevistas às crianças, é possível constatar que existem outros fatores que influenciam os interesses e motivações das crianças para desenhar, estando estes apresentados na seguinte tabela.

Tabela 10.
Árvore Categorical das Entrevistas às crianças

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Local	Jardim de Infância
	Casa
	Outro
Frequência	Dia da semana
	Interesse
Presença de outrem	Familiares
	Amigos
	Sozinha

O **local** onde a criança desenha é, igualmente, um aspeto importante a ter em conta, uma vez que o meio onde a criança vive deve proporcionar diversos momentos onde a criança possa sentir prazer, que neste caso passa pelo desenhar. E, neste

sentido, através da entrevista às oito crianças é possível aferir que todas têm o hábito de desenhar em casa, o que vai ao encontro das respostas à questão “O/A seu/sua filho/a desenha em casa?” no inquérito por questionário às oito famílias (cf. Anexo Q), uma vez que as mesmas responderam de forma afirmativa. É de salientar ainda que, cinco crianças responderam que desenhavam também no jardim de infância e três destas desenhavam noutros estabelecimentos, nomeadamente no restaurante, no hospital, entre outros. Relativamente à **frequência** com que as crianças desenhavam, a menina 5 revela desenhar nos diversos dias da semana, já o menino 6 apenas desenha quando tem interesse para tal. Também, o inquérito por questionário fornecido às famílias revela que as oito crianças mostram desenhar com frequência no seio familiar, uma vez que com frequência no nível três e quatro existem duas crianças, respetivamente, e as restantes quatro crianças desenhavam com bastante frequência (nível cinco) (cf. Anexo Q).

A **presença de outrem** é, também, um aspeto importante a ter em conta, pois através das entrevistas às crianças foi possível aferir que a maioria, quando desenhavam em casa, desenhavam com companhia, preferencialmente por um elemento familiar, o que mostra ser um fator importante para a motivação e interesse da criança em desenhar.

Por fim, a partir da análise dos dados resultantes das notas de campo da observação participante e não participante foi possível aferir alguns momentos que compreendem as motivações das crianças para desenharem (cf. tabela 11).

Tabela 11.
Árvore Categorical das Notas de Campo

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Motivações	Influência das interações entre pares
	Influência familiar
	Liberdade em desenhar
	Orientação da adulta

Ao longo do estágio, foi possível identificar diversos motivos que fomentavam a iniciativa das crianças para desenhar, nomeadamente, a influência das interações entre pares, isto é, quando as crianças viam outra a desenhar, mostravam-se interessadas em desenhar também (cf. Anexo U). Desenhar elementos familiares foi, igualmente, uma motivação observada ao longo da PPS II, dado que a maioria das crianças

desenhavam a mãe, o pai, e/ou o/a irmão/ã. Também, ao longo dos meses foi possível verificar que as crianças escolhiam cada vez mais fazer um desenho, de forma livre.

Conforme a tabela 11 apresenta, no início da PPS II as crianças não se mostravam muito empenhadas e participativas nos momentos onde a principal ação era desenhar, no entanto, com as propostas de desenho orientado as crianças começaram a interessar-se pelo desenho, como se verifica na seguinte nota de campo “(...) o pequeno grupo mostra-se bastante participativo na atividade, que consiste na representação através do desenho dos diversos estados do tempo (chuva, sol, sol e nuvens, neve e nuvens), onde cada criança através de um desenho orientador feito por mim escolhe qual o estado de tempo que quer desenhar” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 130, dia 23 de novembro de 2022).

Em síntese, com base nos dados resultantes da análise de conteúdo das notas de campo, das entrevistas realizadas e do inquérito por questionário é possível aferir que o **desenho infantil tem um papel essencial no desenvolvimento de cada criança**, nomeadamente, a nível socioemocional, da linguagem oral e da escrita e do desenvolvimento motor. Os participantes do estudo partilham da mesma perspetiva em relação ao **papel que os/as adultos/as**, sendo que este deve ter como base **motivar e incentivar** a que as crianças tenham oportunidade de desenvolverem as suas competências do desenho. É, também, importante refletir que, as crianças têm as suas **motivações e interesses** para desenhar, sendo essencial dar-lhes oportunidade de usufruírem dessa atividade com prazer e puderem desenvolver as suas capacidades de forma livre e espontânea. Assim, através da presente investigação considero que os/as adultos/as devem **valorizar o desenho infantil**, dado que o mesmo tem um **papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagens das crianças**.

5. CONSTRUÇÃO DE PROFISSIONALIDADE

| | ' ' | | ' ' |

Sarmiento (2009) caracteriza a identidade profissional como um processo que ao longo do tempo vai sendo construído através de diversos fatores: os contextos, as interações, as trocas, as aprendizagens e as relações que o indivíduo tem com os diversos espaços que vão percorrendo a vida profissional e familiar, bem como o espaço onde existe toda uma sociedade envolvente. Também, Sarmiento (2009) entende que a identidade profissional carece, sempre, de interações sociais através de diversas relações, sendo elas: “históricas, políticas, culturais, sociais e organizacionais” (p. 46).

Neste sentido, tanto a PPS I como a PPS II (educação em creche e em pré-escolar, respetivamente), como a Licenciatura em Educação Básica e as restantes Unidades Curriculares do Mestrado em Educação Pré-Escolar, permitiram-me construir uma identidade profissional própria, que conseqüentemente, levou a uma evolução progressiva de foro pessoal.

No que concerne à minha relação com as equipas educativas das instituições e salas, procurei sempre mostrar-me estar disponível e ser ativa em todos os momentos do dia-a-dia, de forma a desenvolver as minhas competências pessoais e profissionais, que me permitiram adotar uma postura consciente e assertiva. É exemplo na PPS II, nos momentos de arrumação da sala, mostrei-me sempre disponível para ajudar as crianças no processo e, também, aquando do pedido da EC ou mesmo quando verifico que a mesma se encontra ocupada com assuntos burocráticos, assumo a responsabilidade de iniciar/continuar com a rotina diária, como mostra a seguinte nota de campo

A EC propõe-me que comece com a rotina pois esta encontra-se a tratar de assuntos burocráticos da instituição.

Após a distribuição da fruta, questiono ao grupo que dia é hoje. Depois de algumas tentativas por parte das crianças, questiono “que dia foi ontem?”, a menino 2 responde “foi segunda-feira”, assento e digo “então ontem foi segunda-feira, hoje é?”, “terça-feira”, diz o menino 6. Parabeno o menino e recorro os dias da semana, sendo que algumas crianças indicam que no sábado e o domingo estão em casa (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 102, 15 de novembro de 2022).

Relativamente à minha relação com as crianças, considero que ao assumir um papel mediador, afetivo e pedagógico foi uma mais-valia para a minha identidade profissional, pois mantive uma ligação afetiva com as mesmas. .

Já a minha relação com as famílias, na PPS I não tive oportunidade de me relacionar com estas, o que considero ter sido um aspeto menos favorável para a minha aprendizagem enquanto educadora-estagiária. No entanto, na PPS II tive a possibilidade de me relacionar, ainda que fosse recomendável pouco contato com as famílias, o que me levou a conhecer e compreender melhor as crianças e transmitir o sentido de segurança e afetividade perante as famílias. Neste sentido, a segurança e bem-estar das crianças foi sempre uma prioridade para mim, respeitando sempre as crenças e valores das famílias, adotando uma postura interativa e assertiva perante a presença das mesmas.

Considero que a observação é um aspeto essencial para a construção de uma identidade profissional, uma vez que através da mesma é possível compreender todos os contextos inerentes à situação em causa. Desta forma, todo o meu processo de construção da identidade profissional revelou ser progressivo, onde a observação tornou-se uma técnica primordial para a minha prática. Através da observação, foi possível refletir e proporcionar momentos que promovessem o bem-estar e segurança de todos os intervenientes e, em especial, permitiu-me atender às necessidades e interesses das crianças. Por exemplo, através da seguinte observação “Com a exploração das luzes das lanternas, foi possível observar algumas novas descobertas das crianças, nomeadamente, as sombras, o aumento e diminuição do foco de luz considerando a distância entre a lanterna e o chão” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 273, 26 de janeiro de 2023), foi possível averiguar novas descobertas das crianças e, conseqüentemente, novos interesses que possam ser atendidos a partir desse momento.

A análise e reflexão da minha prática pedagógica foram, igualmente, aspetos a ter em conta durante a PPS I e PPS II, uma vez que considero ser importante refletir sobre a mesma de forma a melhorar e evoluir enquanto futura educadora de infância, pois Alarcão e Roldão (2008, p. 29 citado por Condessa, 2020) referem que “o processo analítico-reflexivo que surge na construção da ação apresenta-se como a capacidade de analisar e refletir e é um dos alicerces da construção da identidade profissional.” (p. 250). Não só refletia autonomamente, como posteriormente, também eu proporcionava momentos de reflexão com as educadoras cooperantes, ainda que fosse mais frequente essas mesmas reflexões na PPS II, no entanto, considero que estes momentos foram uma mais valia para aprender, adquirir novos conhecimentos e evoluir profissionalmente.

Estar em contato com dois modelos pedagógicos diferentes (modelo High-Scope e Pedagogia-em-Participação) foi, igualmente, um aspeto importante para a construção da minha identidade profissional, uma vez que tive a possibilidade de aprender e conhecer diferentes perspetivas e formas de pôr em prática todo o conhecimento que as educadoras de infância, com quem tive oportunidade estagiar, detém. Ao longo da PPS I tive a oportunidade de contactar com o modelo pedagógico HighScope que se centra numa aprendizagem ativa, tendo em consideração a observação da criança, as interações adulto-criança, o ambiente físico e os horários e rotinas (Post & Hohman, 2003). Já na PPS II, a abordagem pedagógica pela qual a instituição se rege é a Pedagogia-em-Participação, onde se promove, essencialmente, a participação das crianças em todos os momentos de rotina e, também, nesta abordagem as áreas de aprendizagem passam por: criar e narrar significados; pertencer e participar nas relações inter e intrapessoais; explorar e comunicar experiências; e, ser e estar, construindo uma identidade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Neste sentido, enquanto educadora-estagiária, estar em contacto com metodologias que vão ao encontro dos interesses das crianças, dando-lhes voz e promovendo a sua autonomia, deu-me oportunidade de adquirir novos conhecimentos e perspetivas de ação.

No mesmo seguimento, ao longo de toda a minha prática procurei dar voz às crianças, valorizando a aprendizagem ativa, de forma a promover autonomia e autoestima em todas as crianças, nomeadamente, criar oportunidades das crianças tomarem as suas próprias decisões, escolherem aquilo que querem fazer e como querem fazer.

Todos os aspetos supramencionados revelam ser a base da minha prática pedagógica, ou seja, através dos mesmos foi possível construir a minha identidade profissional, no entanto, é importante destacar que, também, a minha prática consistirá em priorizar o brincar durante a rotina das crianças, uma vez que “ao brincar a criança aprende: a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender” (Sarmiento et al., 2017, p.7).

Em síntese, todo o percurso académico percorrido permitiu-me adquirir novos conhecimentos relacionados com a área da educação, mais especificamente, sobre a prática de uma educadora de infância. Considero que toda a minha formação académica ocorreu de uma forma progressiva, onde tive a oportunidade de contatar com diversas perspetivas que me permitiram crescer enquanto profissional e, enquanto pessoa inserida na sociedade. É importante realçar, que a construção da identidade profissional não termina após a conclusão do meu percurso académico, uma vez que segundo

Nascimento (2007), esta construção passa por ser um processo dinâmico e infinito, logo é minha intenção dar continuidade à construção da minha identidade profissional através de novas experiências que pretendo vivenciar ao longo do meu percurso profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | "

Para uma prática de qualidade considero ser fulcral conhecer todos os intervenientes do ambiente educativo. Após todo esse conhecimento é, então possível, definir as intenções para ação, que, em forma de retrospectiva, considero que foram definidas com clareza e concretizadas ao longo da PPS. Não só é importante observar as crianças, proporcionar momentos para as mesmas e modificá-los consoante as suas necessidades e potencialidades, como também, é essencial que o/a educador/a realize uma autoavaliação sobre a sua prática de forma a melhorá-la e evoluir enquanto pessoa e profissional de educação.

Ao longo da PPS II foi realizada uma investigação centrada na importância que o desenho infantil tem para o desenvolvimento da criança, dado que através das minhas observações e registos pude refletir que existia uma necessidade de estimular o grupo de crianças a desenhar. No entanto, não compreendia o porquê de ser importante estimular as crianças a fazê-lo, o que me levou à concretização da presente investigação e a considerar que, de facto, **o desenho infantil tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança**, uma vez que este permite o desenvolvimento de diversas competências das crianças, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento socioemocional, da comunicação e expressão, da linguagem oral, e, ainda, o desenho infantil promove a iniciação à escrita e as competências matemáticas das crianças, considerando a coordenação e orientação espacial. Também, as crianças através da ação de desenhar desenvolvem as suas competências motoras, nomeadamente, a motricidade fina, a postura e a coordenação oculo-manual.

O papel do/a adulto/a é, sempre, importante para o desenvolvimento da criança e neste sentido, considerei ser essencial compreender qual o papel do/a mesmo/a para o desenvolvimento do desenho infantil. Assim, após a presente investigação é possível aferir que **o/a adulto/a tem como principais funções respeitar, incentivar e motivar as crianças** através do elogio, da promoção de momentos que proporcionam o desenvolvimento das suas competências artísticas, como também, do diálogo com as crianças de forma a desafiá-las. Ao longo da presente investigação foi possível, igualmente, verificar que o/a adulto/a deve organizar o ambiente onde a criança se insere de forma a promover o desenvolvimento do desenho, nomeadamente, a disponibilização de materiais de qualidade e a organização do espaço, sendo este flexível aos interesses e necessidades das crianças.

No decorrer da investigação, questionava o porquê de as crianças quererem desenhar, ou seja, quais seriam as motivações e interesses para desenharem. Foi,

então, que, através da entrevista, auscultei a equipa educativa e as próprias crianças de forma a complementar a minha investigação. Considerando então que, as crianças desenham pelo prazer que lhes dá e pela forma como o desenho vai aparecendo na folha, ou seja, o sentido estético. Também, a afetividade é um fator que influencia a concretização desta ação, dado que a maioria das crianças desenha para oferecer a uma pessoa próxima.

É de salientar que, a presente investigação teve uma grande influência na prática da EC, uma vez que esta consciencializou-se que, era necessário haver mais estímulo para a realização dos desenhos, devido ao pouco empenho existente por parte das crianças.

Após a conclusão da investigação, considero que o número de participantes da mesma foi reduzido, devido à fraca frequência em desenhar do grupo de crianças da sala 9, selecionando apenas as crianças que desenhavam com maior frequência de forma a facilitar toda a investigação. Também, o facto do principal objetivo da investigação se centrar no respetivo grupo de crianças, levou a que a mesma fosse realizada apenas com os intervenientes da sala 9, excluindo a hipótese de recolher dados exteriores a esse espaço.

No mesmo seguimento, considero que através da respetiva investigação existe a possibilidade da realização de estudos futuros, nomeadamente, compreender o papel do desenho infantil para o desenvolvimento das crianças considerando as perspetivas das educadoras de infância bem como, compreender o papel das artes visuais no desenvolvimento e aprendizagem das crianças,

Em suma, é importante que um profissional de educação se consciencialize da sua prática e que esteja preparado para novos conhecimentos e novas experiências com vista à evolução pessoal e profissional, pois uma prática de qualidade proporcionará o desenvolvimento de todas as crianças. O desenho infantil é, então, um tema que todas as equipas educativas devem ter em consideração pois através do mesmo podemos conhecer e compreender cada criança.

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>
- Andrade, T. O. (2021). Desenho infantil: fases evolutivas e expressões significativas. *Cadernos de Educação Básica*, 6(3), 38-52.
- 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-of-drawing-in-promoting-the-children-s>
- APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional.
- Barbosa, M. N. S. (2013). Criação, Imaginação e Expressão da Criança: Caminhos e Possibilidades do Desenho Infantil [Dissertação de pós-graduação, Universidade Federal de São João Del-Rei]. Universidade Federal de São João Del-Rei.
<https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/dissertacao%20Marina%20Neves%20Silva%20Barbosa.pdf>
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. D. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, (1), 43-55.
- 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).
- Cativo, F. M. S. (2019). *Trabalho em equipa em jardim de infância: um estudo sobre a importância da cooperação entre elementos de uma equipa educativa de sala*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/10412/1/Francisca%20Maria%20Silva%20Cativo_TM.pdf

Coelho, A. M. S. (2004). Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras. [Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro].
Repositório Institucional de Aveiro.
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10856/1/861.pdf>

Condessa, I. C. (2020). O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente: notas de campo e outros registos. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 22(2), 248-261.

Corrêa, D. V., Ferreira, C. R., & Shinzaki, K. (2005). Uma breve reflexão sobre a importância da ética na profissão contábil. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 1, 57-72.

Costa, J. A., Figueiredo, S., & Castanheira, P. (2013). Liderança educacional em Portugal: metanálise sobre produção científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 137-160.

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

Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>

Decreto-Lei n.º 70/2010, de 16 de junho. *Diário da República*, 1.º série – N.º 115.

Duarte, M. L. B. (2008). Sobre o desenho infantil e o nível cognitivo de base. *DAPesquisa*, 3(5), 358-368.

- Fernandes, J. H. M. (2021). Portfólio na Educação Infantil: avaliação e re(construção) da aprendizagem. *Ensino em Perspectivas*, 2(4), 1-9. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6611/5692>
- 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 (2014), *Agente gosta é de brincar com os outros meninos*> Relações sociais entre crianças num jardim de infância (pp.65-102). Porto.
- Ferreira, S. (2001). *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. Papyrus.
- Ferreira, F., Castanho, S. T., Sobral, V., & Machado, B. (2012). A Importância do Desenho Infantil no Desenvolvimento de Crianças de 0 a 6 anos. *Instituto de Ensino Superior de Londrina*, 15(1), 1-16.
- Fisher, J. (2004). A Relação Entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Batchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular Para a Educação de Infância* (pp. 21 – 41). Texto Editora.
- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6.a série), 13-3.
- Forneiro, M. L. I. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista iberoamericana de educación*, (47), 49-70.
- Fuertes, M. (2020). Como estabelecer parcerias colaborativas eficazes com as famílias?. *Primeiros Anos*. Consultado a 27 de novembro de 2022 em <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/10/28/como-estabelecer-parcerias-colaborativas-eficazes-com-as-familias/>

- Goldberg, L. G., Yunes, M. A. M., & Freitas, J. V. D. (2005). O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Psicologia em estudo*, 10, 97-106. <https://www.scielo.br/ij/pe/a/kBdQgtpCDG9QQc6NFqj3fkg/?format=pdf&lang=pt>
- Gomes, A. A. (2008). Estudos de Caso – Planejamento e Métodos. Nuances: estudos sobre Educação, 15(16). 215-221.
- Gonçalves, E. (1991). A arte descobre a criança. Raiz Editora.
- González, M. T (2009). Las Organizaciones escolares: dimensiones y características. In González, M. T., Nieto, J. M., & Portela, A. Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos (25-40).
- Hanauer, F. (2013). Riscos e rabiscos – O desenho da educação infantil. *Perspectiva*, 37(140), 73-82.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: revista de educação*, 2(2). 49-65.
- Morais, C. (2015). Investigação: Do problema aos resultados. Instituto Politécnico de Bragança.
- Nascimento, M. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41(2), 207-218.
- Neves, I. (2007). A Formação Prática e a Supervisão da Formação. *Saber(e)Educar*. (12), p.79-95.
- Nicolau, I. (2001). *O conceito de meio envolvente*. INDEG/ISCTE.

- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade F. (2011). O Espaço em Pedagogia-em Participação. In J. Oliveira-Formosinho, F. F. Andrade, & J. Formosinho. *O Espaço e o Tempo em Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira, J. C. P. D., Oliveira, A. D., Morais, F. D. A. M., Silva, G. M., & Silva, C. N. M. (2016). O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas. *III Congresso Nacional de Educação*, 83, 1-13. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA13_ID8319_03082016000937.pdf
- Oliveira, M. A., Donelli, T. M. S., & Charczuk, S. B. (2020). Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador. *Psicologia Escolar e Educacional*, (24), 1-10.
- Portugal, G. (2010). No âmago da educação em creche – O primado das relações e a importância dos espaços. A educação das crianças dos 0 aos 3 anos. Estudos e seminários, 46-59. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/Ed%20das%20criancas%20aos3/5-mesa1.pdf>
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). Orientações pedagógicas para a creche. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prado, P. D. (2005). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” - Relações sociais entre crianças num jardim de infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 683-688.
- Projeto Educativo da Instituição (2022/2025)

Projeto de Trabalho de Grupo (2022/2023)

Pillotto, S. S. D., Silva, M. K., & Mognol, L. (2004). Grafismo infantil: linguagem do desenho. *Revista Linhas*, 5(2), 1-9.
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1219/1033>

Regulamento Interno da Instituição (2022)

Santos, J. R., & Henriques, S. (2021). Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos. Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10696/3/Inquérito%20por%20Questionário.pdf>

Santos, S. (2013). Estudo de caso – A interpretação do desenho infantil. *Educare*, 2(1), 73-82.

Santos, V. T. D. (2017). *O desenvolvimento da criança na educação infantil por meio do desenho* [Dissertação de doutoramento, Universidade Tecnológica Federal do Paraná]. Repositório Institucional da universidade Tecnológica Federal do Paraná.
http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20532/1/MD_EDUMTE_II_2014_156.pdf

Sarmiento, M. J. (2011). “Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas”, in A.J. Martins Filho & P.D. Prado (orgs), *Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância* (27-60.). Campinas.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/79684/1/Sarmiento%202011%20Desenhos%20das%20crianças.pdf>

Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.

- Sarmiento, T., Ferreira, F. I. &, Madeira, R. (Orgs.) (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Silva, P. &, Madeira, R. (2004). *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto Editora.
- 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*, 1 (29), 33-53.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Ministério da educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Serrano, P. (2018). O desenvolvimento da autonomia dos 0 aos 3 anos: Etapas, Atividades e Sinais de Alerta. Desenvolvimento sensorial, motor, perceptivo, cognitivo, socioemocional, linguístico e o brincar. *Papa-Letras*.
- Serrano, P. &, Luque, C. (2015) A criança e a motricidade fina: desenvolvimento, problemas e estratégias. *Papa-Letras*.
- Silva, T. F. P. (2022). A contribuição do desenho da educação infantil. *Evolução*, (28), 73-79. <http://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/254/252>
- Site da instituição (2022/2023).
- Stern, A. (s.d.). *Uma nova compreensão da arte infantil* (Livros Horizonte, Trad.) (Obra publicada em 1968).
- Souza, A. P. B. (2010). *Evolução do grafismo da educação infantil* [Dissertação de pós-graduação, Universidade Candido Mendes]. AVM Educacional. http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/k216793.pdf

Tavares, D. E., & Mendes, J. R. (2017). A interpretação do desenho na educação infantil. *Revista unitalo em pesquisa*, 7(1), 137-155.

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo...direitos das crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6269/2/Tese%20Doutoramento%20Catarina%20Tomás.pdf>

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 - Notas de Campo

Nota de Campo n.º 84

7 de novembro de 2022

“Inicialmente foi transmitido que o momento do almoço tende a ser bastante agitado, uma vez que é realizado com os grupos todos da valência pré-escolar.

Após algumas reuniões da equipa educativa da instituição, começa hoje a ser realizada uma outra estratégia. As crianças que realizam o momento do repouso irão almoçar à mesma hora, no entanto, as que não dormem a sesta mantêm-se no recreio até que o refeitório fique livre.

Questiono a EC se a mudança foi favorável e cumpriu com os objetivos pretendidos, sendo que a adulta afirma que a nova estratégia parece ser eficaz.”

Nota de Campo n.º 39

25 de outubro de 2022

“Numa conversa informal a EC reflete sobre a organização dos espaços e como estes podem ser adaptados ao longo do tempo, tendo em consideração os interesses e as necessidades do grupo. Neste sentido, a EC verifica que existe uma mesa que não está a ser muito utilizada no local onde está e reflete onde a poderia colocar.

Em consideração à opinião e interesses das crianças, no momento de reflexão em grande grupo, a EC reflete com a mesmas sobre a pouca utilidade da referida mesa, questionando onde a poderíamos colocar. Numa troca de ideias, a EC propõe que todos pensemos, ao longo dos dias, de forma a tornar a mesa mais útil.”

Nota de Campo n.º 11

18 de novembro de 2022

“Ao entrar na sala, verifico que as disposições dos materiais da sala estão diferentes, o que levou à criação de mais uma área de atividades, a área da leitura e da escrita, onde irá ser utilizada a mesa que, anteriormente, não tinha muita utilidade.”

Nota de Campo n.º 18

18 de outubro de 2022

“Durante o recreio, a EC prepara a sala para um momento de pequenos grupos. Existem quatro conjuntos de mesas, pelo que a EC divide o grande grupo em quatro grupos e são distribuídos pelas mesas, segundo o critério da heterogeneidade das idades e da multiculturalidade. Um consiste no jogo do dominó, outra com cartões com imagens de comidas e alimentos, outra com duas caixas com várias divisórias onde estabelecem as

letras do alfabeto e os números do 1 ao 9 e por fim, a mesa com um jogo da memória. As adultas são, igualmente, distribuídas pelos grupos por sugestão da EC, sendo que a EC fica no grupo do jogo da memória, a AO no jogo do dominó e eu no jogo dos cartões, o que leva a que o jogo dos números e das letras possa ser explorado autonomamente.”

Nota de Campo n.º 113

18 de novembro de 2022

“Devido à mudança da sala de atividades, as crianças dirigem-se até ao salão, para que a EC possa organizar de uma melhor forma os materiais que, ainda, não tinham lugar destinado. No entanto, a menina 5 agarra num lápis e faz o movimento como se estivesse a enrolar massa, dizendo “estou a fazer massa”.”

Nota de Campo n.º 122

21 de novembro de 2022

“No momento da reflexão, o menino 11 diz “as letras desapareceram”, apontando para o lugar onde estavam os números. A EC indica que não são letras, mas sim números e que eu e mais uns colegas colocaram na área da leitura e da escrita. Neste sentido, de forma a desenvolver o raciocínio do grupo, a EC pergunta a razão por terem mudado de lugar. Sendo que o menino 6 diz “porque é a área das letras e dos números”, a EC parabeniza e renomeia a área para a área das letras e dos números”.”

Nota de Campo n.º 52

28 de outubro de 2022

“Após o momento de repouso, as crianças que estiveram no recreio ajudam a EC e a mim, a acordar as crianças e a calçá-las. De seguida, as crianças, em cooperação arrumam os catres no respetivo lugar e ajudam a colocar os bibes dos seus colegas”.

Nota de Campo n.º 16

18 de outubro de 2022

“Ao interagir com as crianças que estão a montar puzzles o 11 dirige-se a mim e pede para jogar com o mesmo, oferecendo-me uma caixa que continha pequenas placas com animais, frutas e transportes. Considerando o interesse de outras crianças no material, proponho executar um jogo. Com o assentimento de todas as crianças, começo. Este jogo consiste em espalhar as placas pela mesa e agrupar os transportes, de seguida, dou pistas sobre o transporte que se encontra na minha mão para que as crianças possam adivinhar. O jogo decorreu com entusiasmo e participação de todas as crianças, pelo que optei por dar continuidade considerando os animais e as frutas.”

Nota de Campo n.º 112**18 de novembro de 2022**

“Hoje é o dia de a professora de inglês visitar a sala e partilhar alguns conhecimentos na respetiva língua. Verifico que as crianças se mostram bastante atentas e participativas.”

Nota de Campo n.º 121**21 de novembro de 2022**

“As meninas 12 e 23 e os meninos 6 e 9 encontram-se na área da expressão plástica a desenhar, dirijo-me até eles e pergunto o que estão a desenhar, sendo que os meninos 6 e 9, estão a desenhar um arco-íris. Parablenizo e informo que na sexta-feira passada vi o arco-íris e tirei uma fotografia e pergunto se querem ver, sendo que as crianças presentes assentam (...) Pergunto às crianças como é que o arco-íris se transforma, sendo que a menina 12 indica que é com o sol e a chuva. De forma a desenvolver o interesse pelo arco-íris, pergunto “será que só conseguimos ver as cores do arco-íris com o sol e a chuva?”, as crianças respondem que sim e eu, desafio a um dia fazermos uma experiência para percebermos se realmente a resposta das mesmas é verdadeira. As crianças assentam entusiasmadas, exclamando “experiência, experiência!”.

Nota de Campo n.º 104**15 de novembro de 2022**

“Hoje regressa o menino 1 que esteve ausente por motivos de saúde. Dado que o menino havia feito três anos há uns dias, a mãe do mesmo traz um pequeno bolo em formato de urso possibilitando o festejo do aniversário do menino 1 com os seus colega e equipa educativa.”

Nota de Campo n.º 109**16 de novembro de 2022**

“O momento de reflexão, fica à minha responsabilidade. Abordo alguns assuntos que aconteceram ao longo da manhã, tais como: o desenho que o menino 24 fez (um barco), sendo que o menino 6 indica que também desenhou um barco, mas com rodas. O menino 15 interpela e diz “os barcos não têm rodas”, o que iniciou uma discussão entre grupo com algumas crianças a dizer “têm sim” ou “não não têm”.

Nota de Campo n.º 107**14 de novembro de 2022**

“Por volta das 15h15, a EC, a AO e eu reunimos numa das salas disponíveis e conversamos sobre alguns assuntos, nomeadamente: o teatro e o quão adequado foi

para as idades presentes; estratégias para promover o desenvolvimento da comunicação da menina 14; e, no que diz respeito ao ambiente educativo. Relativamente, ao último, proponho à EC construir uma tabela sobre a meteorologia para que as crianças possam identificar o estado do tempo todos os dias, tendo a sua participação na construção do recurso, por exemplo, desenharem as imagens (sol, chuva, nublado, etc.). Desta forma, fico responsável pela construção do mesmo.“

Nota de Campo n.º 16

18 de outubro de 2022

“Ao interagir com as crianças que estão a montar puzzles o 11 dirige-se a mim e pede para jogar com o mesmo, oferecendo-me uma caixa que continha pequenas placas com animais, frutas e transportes. Considerando o interesse de outras crianças no material, proponho executar um jogo. Com o assentimento de todas as crianças, começo. Este jogo consiste em espalhar as placas pela mesa e agrupar os transportes, de seguida, dou pistas sobre o transporte que se encontra na minha mão para que as crianças possam adivinhar. O jogo decorreu com entusiasmo e participação de todas as crianças, pelo que optei por dar continuidade considerando os animais e as frutas.”

Nota de Campo n.º 17

18 de outubro de 2022

“A 5 empurra, ligeiramente, o 25, este começa a chorar e empurra a menina, de seguida afasta-se, continuando a chorar. A 5 segue-o e bate-lhe. O 25 continua a afastar-se e o 6 e o 24 vão ter com o menino perguntar o que se passava, este explica o sucedido e o 6 e o 24 dirigem-se à 5 e pedem que esta explique a razão por ter empurrado o 25. A menina mostra-se reticente, mantendo-se em silêncio.

Devido à continuação desta interação não saudável para ambos, chamo-os e peço-lhes para não fazerem mal um ao outro, pois é preciso darem-se todos bem para que possam brincar todos juntos e divertirem-se, ao invés de estarem chateados e a chorar. Os meninos assentam e vão brincar.”

Reflexão da atividade “Desenho de um avião”

“(…) No início do projeto, pedi às crianças que desenhassem um avião, no entanto muitas crianças não sabiam como desenhar um, mostrando assim uma fotografia de um avião. As produções não foram as mais evidentes, no entanto, na presente atividade, o entrave das crianças mantinha-se “eu não sei desenhar”, “como faço isso?”. Pedi às

crianças que imaginassem um avião na sua cabeça e começassem a desenhar e assim foi. Ao longo do tempo pude observar as crianças a desenharem autonomamente, à exceção das duas crianças supramencionadas. Também, no momento da realização dos desenhos, verifiquei que as crianças diziam aquilo que estavam a desenhar, como por exemplo “agora vou desenhar as rodas”, “Beatriz olha! Desenhei muitos aviões!”. (...)”

Nota de Campo n.º 74

4 de novembro de 2022

“No momento de grande grupo, à tarde, a EC coloca o filme iniciado na passada quarta-feira alusivo ao Halloween. A menina 5 começa a chorar, mostrando estar com medo. A EC chama-a e coloca-a no seu colo confrontando-a.” (Nota de Campo n.º 74, dia 4 de novembro de 2022).

Nota de Campo n.º 71

4 de novembro de 2022

“Na mesa dos desenhos encontram-se umas folhas secas apanhadas pelas crianças no momento do movimento no recreio. Verifico que a menina 10 está a manipulá-las, sugiro que esta as cole numa folha. Ajudo-a a colocar a cola e esta realiza o movimento da colagem (...) De seguida, sugiro que a menina desenhe, esta pega num lápis verde claro e desenha. Pergunto o que é e esta responde “uma folha”.”

Nota de Campo n.º 98

11 de novembro de 2022

“No momento indicado na nota de campo anterior, verifico que menina 14 encontra-se sempre junto a mim. Sendo que a sua família ainda não tinha chegado, questiono se esta quer castanhas, a menina olha para mim e abana a cabeça de forma a responder que sim. Desloco-me até à mesa das castanhas e peço que tire um cartucho, com alguma resistência, esta retira um. Peço que estique para que a EC coloque castanhas, a menina estica e recebe as suas castanhas.” (Nota de Campo n.º 98, dia 11 de novembro de 2022).

Nota de Campo n.º 83

7 de novembro de 2022

“Uma das fragilidades do grupo, passa pela competência das crianças relativamente ao desenho, uma vez que ao verificar os desenhos das crianças apercebi-me que estes não se enquadravam na etapa pertencente às idades das mesmas. Ao conversar com a EC sobre esse aspeto, a mesma concorda e afirma que o presente grupo necessita de algum estímulo para desenhar. No momento do recreio, eu e a EC permanecemos

na sala para organizar o momento dos pequenos grupos. Sugiro fazer um jogo com um pequeno grupo de forma a desenvolver as suas competências no desenho. Este jogo consiste no lançamento de alguns dados com imagens e as imagens que calharem servirão para construir uma história, para posteriormente, as crianças desenharem-na. Para a formação dos pequenos grupos, a EC e eu decidimos que o maior critério seria agrupar crianças que tenham já alguma criatividade forma a conduzir os momentos com crianças que necessitam de desenvolver a sua concentração.”

Nota de Campo n.º 105

15 de novembro de 2022

“Ao longo do momento anterior, acompanhei as crianças no seu momento criativo, questionando o que estão a desenhar, sendo que a maioria representou através dos seus desenhos as personagens e objetos, sendo eles: o barco, o avô, a violeta, a mãe da violeta. No entanto, algumas crianças representaram outras coisas como por exemplo: “um urso, bambu e o panda” (menino 1); “olha aqui um bolo” (menino 7); “é um cãozinho” (menina 19).

A EC, mais tarde, conta-me que questionou o menino 1 porque desenhou um urso, bambu e um panda, porque não havia nenhum desses elementos no teatro, o menino responde “havia o urso”, identificando o urso de peluche que tinha na mão.”

Nota de Campo n.º 95

11 de novembro de 2022

“No mesmo seguimento da nota de campo anterior, a menina 2 pede o meu bloco de notas para desenhar uma abelha, dou-lhe o bloco e a caneta, mas esta diz “eu não sei desenhar uma abelha”. Desenho uma abelha no bloco e digo “olha assim, queres fazer igual?”, esta assente e desenha”. (...) A menina 22 junta-se e pergunto se, também, quer desenhar uma abelha, com a resposta positiva da mesma forneço-lhe o bloco e a caneta e começa a desenhar, (...) Com o interesse da menina 19, esta junta-se a nós e pede para desenhar uma abelha (...).”

Nota de Campo n.º 218

16 de janeiro de 2023

“No momento da planificação, verifico que há um grande número de crianças que escolhe ir fazer um desenho, sendo necessário acrescentar mais uma mesa à área das expressões plásticas, de forma a todos desenharem em simultâneo.”

Nota de Campo n.º 130**23 de novembro de 2022**

“No seguimento da nota de campo anterior, o pequeno grupo mostra-se bastante participativo na atividade, que consiste na representação através do desenho dos diversos estados do tempo (chuva, sol, sol e nuvens, neve e nuvens), onde cada criança através de um desenho orientador feito por mim escolhe qual o estado de tempo que quer desenhar”

Nota de Campo n.º 102**15 de novembro de 2022**

“A EC propõe-me que comece com a rotina pois esta encontra-se a tratar de assuntos burocráticos da instituição.

Após a distribuição da fruta, questiono ao grupo que dia é hoje. Depois de algumas tentativas por parte das crianças, questiono “que dia foi ontem?”, a menino 2 responde “foi segunda-feira”, assento e digo “então ontem foi segunda-feira, hoje é?”, “terça-feira”, diz o menino 6. Parabensizo o menino e recorro os dias da semana, sendo que algumas crianças indicam que no sábado e no domingo estão em casa.”

Nota de Campo n.º 229**18 de janeiro de 2023**

“Após o momento da sesta, a pedido da mãe da menina 10, esta necessita de tapar um dos olhos com um penso de forma a corrigir o seu problema ocular. No entanto, ao colocar o penso, a menina mostra estar desconfortável. De forma a mostrar compreensão, informo que, também já tive de usar os pensos quando era mais nova e que também não achava confortável, mas que me tinha corrigido o problema. Ao verificar que a menina continua no mesmo registo, abraço-a e informo que está tudo bem, esta acalma-se.”

Nota de Campo n.º 273**26 de janeiro de 2023**

“Com a exploração das luzes das lanternas, foi possível observar algumas novas descobertas das crianças, nomeadamente, as sombras, o aumento e diminuição do foco de luz considerando a distância entre a lanterna e o chão.”

Nota de Campo n.º 81**7 de novembro de 2022**

“No momento de reflexão, a EC enaltece o facto de o menino 6 ter estado concentrado durante todo momento de atividades e projetos no seu desenho, pedindo ao mesmo para o ir buscar e explicar o que desenhou – “É o menino que foi a uma festa de pijama

e casas de arco-íris. Isto [aponta para uma área do desenho] é a máquina do tempo para entrar. Vai para debaixo da terra, onde tem muitas pessoas”

Nota de Campo n.º 202

10 de janeiro de 2023

“Também, a menina 12 junta-se à mesa de artes plásticas e começa a desenhar. Pergunto-lhe o que vai desenhar, sendo que esta responde que não sabe. Ao ouvir, a menina 2 questiona “não sabes porque ainda não pensaste?”, obtendo uma resposta de forma positiva da menina 12.

Mais tarde, pergunto, de novo, à menina 12 o que está a desenhar, sendo que esta indica “estou a desenhar a mãe”.

Terminado o desenho, a menina dirige-se até mim e apresenta-me o seu desenho dizendo “olha Beatriz, desenhei, a minha mãe, uma flor e um sol com um coração” (...) Parabeno e coloco a data e a descrição do desenho, uma vez que a mesma já sabe escrever o seu nome.”

Nota de Campo n.º 277

27 de janeiro de 2023

“Durante o momento em que a menina 5 e o menino 25 estão a desenhar, verifico que os meninos partilham as mesmas canetas de feltro, através do seguinte diálogo:

Menina 5: eu quero o vermelho.

Menino 25: toma, já acabei.”

Nota de Campo n.º 195

6 de janeiro de 2023

“Dirijo-me à menina 2 e inicio, igualmente, o seguinte diálogo:

Eu: Vais desenhar o quê?

Menino 2: Uma surpresa, não posso dizer.

A menina informa-me que se enganou e que iria começar de novo, pintando uma ponta de uma folha de um lado e a outra do outro lado da folha.

“Estás a fazer o quê?” pergunto à menina, sendo que esta responde que não sabe. Ao verificar a menina a virar a folha diversas vezes, questiono:

Eu: Estás sempre a virar a folha porquê?

Menina 2: Porque eu não consigo fazer aquilo que eu quero fazer.

Eu: Então o que queres fazer?

Menina 2: Um arco-íris.

A menina começa a fazer linhas na ponta da folha, de forma a dar azos ao seu arco-íris, pintando entre as mesmas com diversas cores.

Nota de Campo n.º 252

23 de janeiro de 2023

“Para uma melhor organização e gestão de grupo, a EC e eu decidimos pedir às crianças, por ordem alfabética, para marcar o dia e o tempo. Por exemplo, na sexta-feira foi o menino 4 e hoje quem realizou as tarefas foi a menina 5.”

Nota de Campo n.º 148

5 de dezembro de 2022

“Nos momentos de pequeno grupo, fico responsável por desenhar, em conjunto, com o pequeno grupo as partes do corpo (cabeça, olhos, nariz, boca, orelhas, pescoço, ombros, braços, peito, barriga, pernas e pés). À medida que explicava o passo, realizava-o e mostrava às crianças, para que as mesmas pudessem visualizar o pretendido.” (Nota de Campo n.º 148, dia 5 de dezembro de 2022)

Nota de Campo n.º 248

20 de janeiro de 2023

“No momento de atividades e projetos o menino 4 vai buscar uma folha e começa a desenhar com lápis de cor. Questiono “vais desenhar o quê?”, sendo que o mesmo responde “não sei”. Permaneço ao seu lado interagindo com outras crianças, no entanto apercebo-me no que o menino diz ao desenhar, iniciando o seguinte monólogo à medida que desenha:

“- Desenhei uma bola; - Vou desenhar a mãe; - Os braços, a boca; - Ai fiz um bigode, é o pai! – Vou fazer o pai; - Agora uma bola pequenina que fica o pai e a mãe, são gigantes; - Agora a minha mana, uma bola pequena, os braços e uma boca”. O menino 4 vai buscar a caneta preta e indica “vou fazer o preto com a minha avó; - Ainda falto eu!”. Assim, o resultado segue-se na seguinte imagem, com a descrição “é o pai, a mãe, a mana, a avó e eu!”.”

Nota de Campo n.º 194

9 de janeiro de 2023

“O menino 9 mostrou, igualmente, interesse em desenhar, iniciando assim um pequeno diálogo com o mesmo:

Eu: Vais desenhar o quê? Menino 9: Uma festa

Eu: Gostas de festas? Menino 9: Sim.

Com o decorrer do tempo, apercebo-me que o menino desenha diversos elementos, questionando-lhe “o que está na festa?”, sendo que este responde “Um carro que tem uma pessoa que vai para a festa”.

Terminado o desenho, o menino aproxima-se de mim, entusiasmado em explicar e mostrar o que desenhou, iniciando assim o seguinte diálogo:

Eu: WOW! Que lindo desenho! Que grande festa!

Menino 9: Sim! É uma festa, uma pessoa a dizer olá, um carro sapato, bandeirolas, o sol, o arco-íris, a relva e casas.

Que bonito [nome do menino 9], muito bem! Queres escrever o teu nome?

Menino 9: Sim.”

Nota de Campo n.º 283

30 de janeiro de 2023

“No momento de atividades e projetos, verifico que o menino 6 está a desenhar, sendo que o mesmo já segura a caneta de feltro tendo em consideração a preensão tripode, sentando-se corretamente na cadeira de frente para a mesa, (...) No mesmo momento, observo que o menino 25, também, se encontra a desenhar, este desenha bolas (...) Também, o menino detém de uma postura correta a desenhar, no entanto, verifico que este segura na caneta de feltro segundo a preensão quadrípode.”

Nota de Campo n.º 299

01 de fevereiro de 2023

“No momento de atividades e projetos, verifico que as meninas 5, 8 e 12 e o menino 4 se encontram a desenhar. Aproximo-me e observo que, relativamente, à preensão da caneta de feltro/lápis e cor, a menina 5 já releva pegar nos materiais de escrita através da posição quadrípode, já as meninas 8 e 12 desenhavam com a mão na posição tripode. Importa referir, igualmente, que o menino 4 agarra conforme a posição pronada.”

Nota de Campo n.º 166

6 de dezembro de 2022

“Verifico que o menino 9 está a desenhar, aproximo-me e pergunto o que está a desenhar, este diz “são pessoas”. Mais tarde, quando o menino acaba o desenho descola-se até mim e mostra-me o desenho. Dada a elaboração do desenho, questiono, novamente, o que desenhou sendo que este responde “é a relva, isto são as pessoas, isto é o sol, isto são bandeirolas e isto é o céu”.

Nota de Campo n.º 201

10 de janeiro de 2023

“A menina 2 e a menina 8 dirigem-se à área das artes plásticas para fazer um desenho.

Questiono a menina 8 sobre o que vai desenhar, sendo que esta responde “vou fazer a [nome da menina 2] e a mãe dela. Inicia-se, de seguida, o seguinte diálogo:

Menina 2: A minha mãe não é toda castanha, nem é fininha e não tem totó.

Menina 8: Eu sei, vou pintar a roupa de arco-íris.

De seguida, pergunto à menina 2 o que está a desenhar, sendo que esta responde “estou a fazer a [nome da menina 8]. Ao verificar, que a menina desenhou o cabelo da menina da cor vermelha, questiono “então a [nome da menina 8] tem o cabelo vermelho?”. A menina observa o desenho e diz “Não, vou fazer o arco-íris. Afinal vou fazer de duas cores”, desenhando com a cor azul. Mais tarde a menina indica que “agora vou fazer a mãe da [nome da menina 8]. Mantenho-me perto das meninas e verifico que a menina 8 evidencia o sol que desenhou à menina 2, dizendo “olha o sol está escuro”. (...) A menina 2 diz “eu e a [nome da menina 8] queremos levar os desenhos para casa. Assento a vontade das meninas, no entanto a menina 2 acrescenta ainda, “mudei de ideias, esta sou eu e a minha mãe” referindo-se ao desenho que produziu. Pergunto à menina 8 se mudou de ideias também, no entanto, não obtive resposta. De forma a perceber a vontade da mesma, pergunto “o que desenhaste?”, sendo que a menina mantém a versão.”

Nota de Campo n.º 206

11 de janeiro de 2023

“No momento de atividades e projetos, verifico que o menino 25 está a desenhar.

Desloco-me até ao mesmo e início o seguinte diálogo:

Eu: O que estás a desenhar?

Menino 25: O papá, a mamã, e o [nome do seu irmão].

Eu: Boa! E o que estás a fazer mais? Menino 25: Um carro.

Eu: Boa! Está a ficar muito giro!

No final da realização do desenho, o menino vem ter comigo e explica-me o que desenho, é “um carro que está a andar na estrada e lá dentro está a mãe, o pai, o [nome do menino 25] e o [nome do seu irmão]. O pai está a conduzir”.

Anexo B - Guião de entrevista à coordenadora técnico-pedagógica

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância (PPS II 2022/2023)

Objetivos:

- Conhecer a organização educativa do ponto de vista jurídico-legal, estatutário assim como a natureza jurídica das instituições proprietárias e ofertas educativas e sociais;
- Compreender a OS a nível de estrutura, relações, processos, cultura, objetivos e meio;
- Contextualizar a OS ao nível das suas competências organizacionais e de gestão, percebendo as funções da mesma, o modelo de gestão “decretado” e “recriado”, os elementos de gestão e a caracterização possível de tipos de modelos de gestão.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação às entrevistadas	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar as entrevistadas.	<p>- Esta entrevistada tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do tópico: “caracterização reflexiva do contexto socioeducativo”, parte integrante do relatório da PPS II.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para a gravação de áudio.</p> <p>- Informar da devolução das transcrições e da entrega de um exemplar do relatório da PPS II.</p>	

<p>B.Dados sobre o perfil da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a entrevistada no plano acadêmico e profissional. 	<p>B1- O que a motivou a seguir esta área? B2- Como descreve o seu percurso acadêmico e profissional? B3- Como caracteriza a importância da sua profissão? B4- O que considera serem as suas maiores conquistas, medos e/ou receios enquanto profissional da área da Educação de Infância?</p>	<p>B2 – Relacionar com coordenadora e educadora.</p>
<p>C. Contextualização da Organização Educativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o cargo de coordenadora técnico-pedagógica. • Conhecer a relevância atribuída ao cargo de coordenadora técnico-pedagógica 	<p>C1- Enquanto coordenadora técnico-pedagógica fale-nos por favor da importância que atribui ao cargo que exerce? C2- Que requisitos e competências julga serem necessários para o desempenho do cargo? C3- Que desafios, constrangimentos, dilemas identifica no cargo que exerce? C4- Como descreve e caracteriza as funções que desempenha, efetivamente?</p>	
<p>D. Dimensões Organizacionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as principais características da organização e funcionamento da Educação Pré-Escolar. 	<p>D1- Em linhas gerais, fale-nos da organização e funcionamento deste estabelecimento. Que especificidades aponta na organização e funcionamento da valência pré-escolar? D2- Como define o ambiente que se vive nesta organização que dirige? D3- De que forma são definidos os princípios orientadores e os objetivos para este estabelecimento.</p>	

	Compreender a gestão da diversidade.	<p>D4- Concretamente, em relação ao pré-escolar, pode falar-nos sobre o processo de construção e aprovação do Projeto Educativo?</p> <p>D5- Como é encarada e gerida a diversidade profissional dos elementos que integram o estabelecimento?</p> <p>D6- Como descreve e caracteriza os processos de gestão de recursos e de instalações?</p> <p>D7- Qual a sua perspetiva sobre o processo formal de “avaliação da qualidade” da valência do pré-escolar?</p>	(D2) - A nível das relações/interações, por exemplo.
E. Organização e Gestão	<ul style="list-style-type: none"> Definir o conceito de equipa em contexto pré-escolar e caracterizar o trabalho desenvolvido. Compreender a posição coordenadora técnico-pedagógica na equipa. Analisar a ação de supervisão desenvolvida. 	<p>E1- Como define e caracteriza a equipa integrada na valência pré-escolar?</p> <p>E2- Que importância atribui ao trabalho de equipa e em que consiste um bom trabalho de equipa?</p> <p>E3- Que tipo de decisões são tomadas no âmbito do pré-escolar e como são tomadas essas decisões?</p> <p>E4- Como caracteriza as interações e a comunicação entre os diversos intervenientes?</p> <p>E5- Na sua perspetiva há articulação e trabalho cooperativo entre os intervenientes? Como os caracterizaria?</p> <p>E6- Como define o seu papel em todas essas dimensões (tomada de decisão, interação, comunicação, articulação...)?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a liderança exercida. 	E7- Como encara e define as competências de supervisão que lhe são atribuídas?	
F. Participação das famílias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as representações sobre a participação das famílias. • Conhecer as práticas de participação das famílias. 	<p>F1- Qual é a sua perspetiva sobre a participação das famílias?</p> <p>F2- Como descreve e caracteriza as práticas de participação das famílias na organização que dirige?</p> <p>F3- Que papel assume, enquanto gestora, na promoção dessa participação?</p>	
G. Relação com a Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a relação da OS com a comunidade. • Conhecer o papel da OS no meio. 	<p>G1- Como descreve e caracteriza a relação do pré-escolar com a comunidade e com o meio envolvente?</p> <p>G2- Que papel assume, enquanto gestora, na promoção dessa relação?</p>	
H. Formalização da conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Formalizar a finalização da entrevista. 	<p>H1- Pretende acrescentar algo mais, que considere ser relevante em relação aos assuntos abordados?</p> <p>H2- Necessita de algum esclarecimento?</p> <p>H3- Agradecemos a sua participação!</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a disponibilidade. <p>Reforçar a importância da informação disponibilizada.</p>

Anexo C - Transcrição da entrevista à coordenadora técnico-pedagógica

CP – Coordenadora Pedagógica

E1 – Estagiária 1

E2 – Estagiária 2

E3 – Estagiária 3

E4 – Estagiária 4

E1 - Assim como objetivos gerais, para enquadrar a nossa entrevista: Pretendemos conhecer a socioeducativa do ponto de vista jurídico-legal, estatutário assim como a natureza jurídica das instituições proprietárias e ofertas educativas e sociais; Compreender a OS a nível de estrutura, relações, processos, cultura, objetivos e meio envolvente; Contextualizar a OS ao nível das suas competências organizacionais e de gestão, percebendo as funções da mesma, o modelo de gestão utilizado e pronto caracterizar como é feita a gestão.

O carácter é confidencial, o anonimato dos dados é garantido e pedimos autorização para a gravação de áudio e, caso seja pretendido, entregamos o exemplar da transcrição e do relatório.

CP- Ok.

E2 - Então, o que a motivou a seguir esta área?

CP - Da educação? Inicialmente veio mais pela parte da psicologia, por uma forte vertente mais do ponto de vista da inteligência emocional e toda esta ação de atuando sobre alguma coisa podemos transformar. Vem daí, vem daí. Não veio por gostar de crianças. Não que não gostasse, mas não veio daí, o que, de facto, também pode ter feito... esse princípio pode ter feito também alteração no percurso que depois fui fazendo nesta área.

E1 - Como descreve o seu percurso académico e profissional?

CP - Eu tirei a licenciatura em educação de infância na ESE. Depois fui fazer, enquanto estava a fazer o quarto ano o estágio desse ano, estava lá no jardim de infância muito próximo da ESE e tinha uma colega minha que estava a trabalhar num ATL. Ela ia-se embora e então propôs-me que desse continuidade ao projeto dela e assim o fiz. Quando acabei o curso, eles convidaram-me para ficar mais um ano em ATL para dar continuidade ao projeto e que estava a ser muito interessante, mas como vocês sabem, o ATL não conta como tempo de serviço e eu disse que ficava por um ano para não os deixar sem projeto e depois tive de seguir o meu percurso normal. Enviei muitos currículos e depois este foi o que me chamou e desde então não sai daqui. Depois tive sempre aqui com funções de educadora...com funções de educadora só até já não sei quantos anos atrás, para aí uns 6 ou 7 anos onde acumulei funções de coordenadora e só este ano é que estou sem sala.

Olhem vamos fazer uma coisa, é que eu não sei se as respostas servem, se não servem, interajam porque assim vai-vos ser útil.

E2 - Eu queria perguntar há quantos anos é que então está aqui na [nome da instituição]?

CP - 22...

E1 - E este é o primeiro ano sem sala?

CP - É o primeiro ano sem sala... Eu acho que paro no tempo, mas na verdade acho que estou cá desde 2002, por isso, é 20. Portanto acabei há 22 anos e estou aqui há 20.

E1 - Como caracteriza a importância da sua profissão?

CP - Ah da minha profissão... pois... de educadora de infância, não é? Assumimos isto porque a coordenação..., mas sim é como educadora. Quer dizer, eu acho que, de facto, é fazer de um conjunto de intervenientes que fazem parte do desenvolvimento da criança, não é? Porque ela não nasce.... Quer dizer, ela nasce por si, mas não nasce sozinha e já vem enquadrada num ambiente e a educação de infância como eu a vejo hoje, não se calhar como a via há uns anos atrás, de facto, acho que é promissora de criar contextos para a criança desenvolva as competências que traz e não potenciar competências porque era aquilo que eu via. Aquilo que me levou a escolher o curso era que ia ajudar a criança a desenvolver competências. Hoje como vejo é que sou parte de

ajudar a criança a desenvolver as competências que já tem. Na verdade, eu achava que lhe ia dar competências para ela desenvolver e ela já as tem e nós somos aquilo que potencia uma criança que já vem completamente apta para vir ao mundo fazer a sua pegada, deixar a sua pegada.

E2 - E enquanto coordenadora?

CP - Pronto, enquanto coordenadora ainda é um papel um bocadinho misto, ou seja, quando há coisa de 3 anos a instituição assumiu que queria tornar explícita uma pedagogia só em vez de cada educadora fazer a sua... Todas as educadoras têm uma identidade própria, assim como vocês enquanto estagiárias, mas a verdade é que depois não havia uma linguagem que fosse comum à instituição, não tínhamos uma pedagogia unificada, as salas, os materiais eram todos muito diferentes e, se calhar, com uma crise na educação da rede pública começámos a perder algumas crianças, não só por não estarem contentes com a instituição, mas porque a escola pública ... Isto é uma situação que começa a pesar um bocadinho aqui na nossa profissão, essencialmente nas IPSS's. Começámos a perder algumas crianças e decidimos dar um voto de confiança. Quisemos mudar e aproveitámos o facto de a instituição também estar a pensar ir para obras porque é uma instituição centenária que como vocês vêm tem algumas falhas não arquitetónicas ou de estrutura, mas algumas já nem sequer acompanham bem aquilo que nós queremos enquanto ideias pedagógicas, então juntámos essa parte e quisemos criar uma pedagogia explícita que fosse unida a todas as respostas sociais. Assim procuramos, inicialmente, Reggio Emilia só que a formação de Reggio Emilia é muito cara, ainda fomos a Óbidos à procura, mas de facto não tem uma formação muito explícita. A formação em Reggio Emilia é muito cara e não é feita cá, tínhamos mesmo que ir a Itália e, portanto, era mais difícil. Eles então falaram-nos nesta pedagogia em participação. Claro que a pedagogia em participação e transformar uma instituição demora o seu tempo. Aliás, não há um tempo definido e isto para vos dizer o quê que não me perdi... quando a formadora falou connosco disse que era muito importante haver um mediador pedagógico, alguém que conseguisse dialogar com todas as salas, ir às salas, observar, apoiar as pessoas em contexto, fazer leituras e, portanto, assumi esse papel. A direção, o ano passado, há dois anos fechou uma sala. Nós eramos 6 salas de pré-escolar e ia ficar 5 e a direção pensou, em vez de sair, de mandar uma educadora embora... porque se se fechasse uma sala alguém tinha que ir embora...aceitou o desafio um bocadinho proposto não por mim, mas pela nossa equipa

de coordenação vá digamos assim, de fazer esta mediação e ver se a metodologia conseguia entrar mais explicitamente porque com o covid nós também não conseguimos transformar. Isto já é lento, a pedagogia quer-se lenta e ainda bem porque transformar só por transformar isso muda-se de roupa que mudamos todos os dias, mas o covid também não veio ajudar porque fomos para casa numa altura em que, se não fazíamos reflexões cá também não era online que ... Não tínhamos o ímpeto, então não fizemos e isso atrasou o processo. Então assim foi, por isso é que eu cheguei à coordenação sem sala. Não sei os impactos que isto terá, ainda não consegui perceber porque o ano passado já era para ter ficado e não fiquei. Este ano, era para estar e também já estive 3 semanas em sala, não sei se perceberam, mas acabei por estar em sala a substituir uma colega, que é outro problema das instituições, é o absentismo e, portanto, ainda não consegui perceber os impactos. Mas se a pergunta era qual é o meu papel ... o meu papel é precisamente esse, é tentar potenciar aquilo que é preciso transformar nas salas, nos contextos de cada sala, de cada educador, do seu grupo de crianças, da auxiliar e tentar que se sinta a transformação porque ficar tudo com planos na cabeça de “transformar, transformar, transformar” não chega. Também somos uma instituição muito grande, por isso, o meu papel é um bocadinho tentar fazer vibrar esta pedagogia unificada.

E1 - O que considera serem as suas maiores conquistas e medos ou receios enquanto profissional da área da educação de infância?

CP - Pois, eu agora continuo na dúvida... é enquanto educadora ou enquanto coordenadora?

E2 - Nesta parte é enquanto coordenadora, mas olhando sempre para a vertente da educação de infância no seu geral.

CP - Sim... Na verdade, a maior conquista, naquilo que eu sinto é ter conseguido que as equipas, hoje em dia, já não ... Equipas, eu falo de equipas quase como cada um individualmente... que já não se sintam fragilizados por refletirmos e ainda ontem eu tive esse exercício quando falava com elas sobre documentação. O facto de se colocar questões, culturalmente nós temos esta ... se me estão a colocar questões é porque eu estou a ser posta em causa. Portanto, esse é o primeiro, foi o primeiro véu que tivemos de deixar cair, que não é fácil e que em muito também ajudou a formação da valorização da primeira infância que as auxiliares fizeram porque as auxiliares têm um peso muito

importante, vocês vêm que as nossas também têm, mas ainda há um trabalho a fazer. Acima de tudo porque elas têm que se sentir valorizadas, porque eu até posso valorizar muito uma auxiliar, se ela não se valoriza também não vai a lado nenhum. Mas isto para dizer que sempre que estamos juntas a refletir, via sempre muito prurido de questionar, do falar sobre si, da sua prática e era muito a medo. Ainda por cima quando se está a falar de uma coisa que é deixar o velho e fazer o novo, quando ainda nem se sabe que novo é este. Pronto, e quando se pede a uma educadora com muitos anos para dizer a sua nova imagem de criança... é um processo que não é fácil. Portanto, para mim a minha maior conquista é a linguagem já estar mais unificada em sala, quer pelas educadoras, quer pelas auxiliares e esta reflexão em equipa que já está um bocadinho mais aberta, mais fluída, digamos assim. Quase que agora sinto que estamos numa boa fase para começar a disseminar.

Os maiores receios... O maior receio é que não conseguir fazer aquilo que eu gostaria que é tornar a pedagogia explícita, ou seja, eu passar em cada sala e ... eu ou as famílias e perceber que aqui é aquela pedagogia e não outra e às vezes eu passo em algumas salas e ainda não estão a fazer os tempos pedagógicos no tempo certo, ou os tempos pedagógicos Pronto, ontem ao falar com uma educadora ela dizia: ah eu coloquei aquilo, coloquei lá para ver se eles iam ou não iam. Mas em que tempo? E a educadora ainda não sabe bem qual é o tempo e, portanto, os receios é não conseguirmos com o tempo que temos, que também não é muito, que, de facto, seja entre-se na escola e perceba-se que a pedagogia está cá. Independentemente de ser ou não uma educadora mais permeável ou não porque isso também existe, os mais resistentes, as mais abertas, as mais disponíveis...

E1 - A próxima pergunta que nós tínhamos é: Enquanto coordenadora pedagógica, fale-nos da importância que atribui a este cargo.

CP - Eu queria-vos dizer que para mim há uma diferença entre coordenação pedagógica e mediação pedagógica. A coordenação pedagógica é muito centrada numa matéria que eu não gosto nada de fazer, ainda hoje tive aqui a manhã toda que é: circulares, fazer o conjunto de... organizar os planos educativos, fazer a parte mais burocrática digamos assim que também é importante. Organizar horários, isso é uma parte que eu ... Além de que eu não gosto... essas sim são funções da coordenação. Aquilo que eu pretendo fazer é mais um bocadinho a mediação pedagógica, é mais estar mesmo ao

nível das educadoras, ir para sala, estar ao lado delas, ajudá-las a fazer a documentação pedagógica, perceber as limitações delas e tentar potenciar, eliminar riscos. Nós temos aqui uma lacuna forte em termos de materiais e espaços que nós não conseguimos combater. Por um lado, não temos muito dinheiro para dizer “olha vamos comprar estes materiais”, por outro ainda nos falta, efetivamente, perceber, não sei se vocês sentem isso, as necessidades do grupo, ou seja, este grupo precisa disto e, portanto, preciso deste material e, às vezes, por um lado elas dizem-me “não sei quê, não há materiais”, “então façam-me chegar uma lista” e as listas não chegam, porque as pessoas não sabem que material é. Percebe-se que é preciso qualquer coisa, que é preciso ajuda. E quando elas dizem “Ah porque eles não são criativos, escolhem sempre as mesmas coisas” ... a minha pergunta é se são eles que são os não criativos ou se somos nós que não estamos a criar espaços com contextos de exploração, curiosos, espaços que tenham coisas para eles perceberem que o dia de ontem não vai ser claramente igual ao dia de hoje. Aí eu acho que são as limitações e também a diferença entre coordenação e mediação, porque a coordenação eu chegava e dizia “olha tens de organizar isto, tens de mudar isto que a sala não pode estar assim”. A mediação pedagógica é mais do que isso, é estar ao lado da pessoa e dizer “bora lá fazer esta sala funcionar” e aí é um grande desafio porque são muitas salas e também não há muito tempo, porque a creche... são 7 salas em creche e 5 salas em jardim de infância.

E2 - E então considera-se uma mediadora pedagógica e não uma coordenadora pedagógica?

CP - Estou em construção, sim. [risos] Estou em construção, mas prefiro essa nomenclatura a coordenação. Mas claro, não existe essa nomenclatura nas leis e, portanto, o melhor é dizermos que eu sou coordenadora pedagógica.

E2 - Mas acho que partindo da explicação que deu agora podemos até passar a mencionar que ...

CP - Podem dizer... Mas sim, podes tu dizer de coração e alma, mas não podes dizer no papel, no relatório ... não. Podes fazer uma nota de campo, se achaste interessante a explicação podes fazer isso, mas na verdade, quando alguém pede para falar não pede para falar com a mediadora pedagógica, pede para falar com a coordenadora pedagógica e eu sou essa. Mas é mais fácil passar o papel de uma coordenação, de coordenadora e dizer “olha, faz aí tu essa circular” do que propriamente dizer “olha vem

aqui até àquela sala e ajuda-me aquela colega a resolver aquela limitação” e isso é preciso uma grande disponibilidade que eu própria, quer pessoalmente quer mesmo por tudo aquilo que às vezes vai acontecendo na instituição no dia-a-dia ainda não encontrei totalmente.

E4 - Por exemplo, estava a dizer que fazia os horários, a organização dos horários...pronto, essas questões mais burocráticas, faz sozinha?

CP - Não, não faço sozinha. Quer dizer, nós temos a parte da estrutura, faço. Nós depois temos é.... Decidimos que, quando aqui há uns dois ou três anos ... Estou a tentar perceber porque é que foi, não foi pelos grupos mistos... Já sei. Quando há uns anos tivemos aqui uma inspeção de vigilância, não é daquelas que vem aprovar ou não, é o que chamam inspeção de acompanhamento, nós não tínhamos muito bem distinguida a componente letiva da componente não letiva, isso foi há coisa de 8 anos. Quando aconteceu essa distinção foi preciso fazer muitas mudanças e as auxiliares sem querer ficaram numa bolha muito separada. Quase que era o papel...era a educadora que tinha que ter o papel e depois havia a auxiliar. A forma como foi feita não foi interessante e já está ultrapassado, mas não foi interessante porque elas sentiram-se muito mal com isso. Não foi bem feito, foi feito à pressa. Foi feito sem reflexão. Foi à bruta como se diz e elas sentiram-se magoadas e é natural. Isto para dizer que houve necessidade e a primeira figuração foi, então, na educação pré-escolar foi com a [nome da assistente operacional] que ficou como representante de auxiliar e isso ajudava muito porque em vez de serem todas a identificarem problemas ou a reclamar havia a [nome de uma assistente operacional] que apanhava tudo e depois articulava com a coordenadora. Eu sou só a coordenadora do pré-escolar há dois anos, sempre fui de creche e só há dois anos é que acumulei a creche com a educação pré-escolar. As outras tinham sido a [nome de uma educadora] e a [nome de uma educadora] e todas desistiram e eu daqui a um ou dois anos também desisto. [risos] Estou a brincar. Mas então depois ficou sempre a [nome de uma assistente operacional] que, de facto, ajuda na gestão corrente do dia-a-dia, embora seja sempre articulada comigo. Muitas vezes às sete da manhã lá estávamos nós a fazer o dia com a ausência da [nome de uma assistente operacional] e muitas vezes isto começa às sete e acaba às onze... não temos hora. Na creche é exatamente a mesma coisa, ao fim de algum tempo, na creche ninguém queria assumir esse cargo porque elas davam-se assim de uma forma muito mais... Elas estão aqui na creche ...vocês já viram que isto é muito engraçado. Estão todas aqui compactadas e

isto aqui a malta entendia-se e tal e pronto, o ano passado lá consegui convencer a [nome de uma assistente operacional], que é uma auxiliar a ficar também com esta parte. Então ajudamo-nos assim todas neste sentido.

E4 - E da parte das educadoras é a [nome da coordenadora pedagógica]?

CP - Sim, sim ... não, a [nome de uma educadora], a [nome de uma educadora] quando foi preciso distinguir o CAF da componente letiva, a [nome de uma educadora] era a responsável do CAF, digamos assim e a [nome de uma educadora] é uma pessoa com quem eu me dou muito bem, quer pessoalmente, quer profissionalmente e depois ficou sempre. Mas qualquer educadora pode ser chamada para resolver uma situação. Ainda hoje fui lá com a [nome de uma educadora], mas não ... acabamos por pôr tudo na mesma formação, mas toda a gente é chamada a dar ideias e ...

E4 - Tem é de haver um elemento principal que depois...

CP - convém, convém...e ainda assim, ainda hoje, no grupo pusemos “então *ok*, fica a [nome de uma assistente operacional] com a [nome de uma assistente operacional]” e depois a [nome de uma assistente operacional] ficou sozinha com a [nome de uma assistente operacional] até às tantas porque ninguém foi dizer à [nome de uma assistente operacional] que ela tinha de subir e éramos três e ninguém disse... Portanto, isso Às vezes acontece. Comunicação é uma... é complicado. Mas sim, tenho apoio dessas figuras, sim.

E1 - Que requisitos e competências julga serem necessários para o desempenho do seu cargo?

CP - Sim... isso é difícil. Olha, eu acho que acima de tudo é empatia, capacidade de escuta que é uma coisa que tenho aprendido a fazer mais e que não tinha antes, porque achava que era só olhar, observar e dar ideias, mas não tenho de desenvolver esta capacidade de escuta... empatia, tem de haver disponibilidade para ler, fazer leituras. Às vezes, eu faço esse desafio aqui que é ler um bocadinho, ou para preparar alguma matéria como ainda ontem aconteceu ou um bocadinho antes de ir para uma reunião fazer uma leitura para ter sempre a linguagem ... é importante, porque depois o dia-a-dia esgota muito. Vocês estão muito no início, mas fica também o desafio. Leiam bastante, se for um capítulo que seja, mas isto da linguagem pedagógica ou aquela linguagem que nos aspira a sermos diferentes acho que é um bom caminho para vocês

que estão sempre em início. Ah...mais requisitos...eu diria aqueles clichés da organização ... mas eu não sei se isso faz parte para as dificuldades que eu sinto, a organização é uma coisa que se faz depois. Num instante se montam quatro cadeiras e se faz. Eu diria isso, capacidade de ouvir, escuta, empatia, ... e empatia de pormo-nos mesmo no lugar do outro e... não sei, acho que é só.

Não será só, mas não estou a conseguir dizer agora mais.

E1 - Acho que também já tocámos aqui neste ponto. Que desafios, constrangimentos dilemas identifica no cargo que exerce?

CP – Sim, olha às vezes alguns dilemas, acho que são todos pessoais, mas, também, é a prova provada que nós podemos ser uns profissionais, mas somos pessoas antes de tudo. Em alguns momentos se apanham uma outra situação que não gosto, tenho que estar a tomar a decisão se enfrento agora no momento ou se deixo para falar depois, mas pronto isso é um dilema que eu tenho ahh... grande, que é intervenho agora, depois passar, coisa e tal e depois aí é a capacidade de empatia e de escuta, normalmente corre sempre melhor deixar esperar para depois. Os constrangimentos é organização pessoal, ou seja se eu defino que vou passar um dia ou uma semana numa sala, eu não estou a conseguir cumprir com essa...por exemplo para ir à sala da [nome de uma educadora], ainda ontem lá e disse “amanhã é de vez, amanhã é de vez” e não é e, aí eu tenho que ser um bocadinho mais rigorosa comigo, se me aparecerem coisas eu tenho que dizer que não e tenho que me comprometer a ir para salas. Como eu sabia que amanhã vocês não iriam estar pensei, também não vou lá hoje que amanhã elas já não estão, pronto, sempre aumentei um a probabilidade de ir lá para a semana, pronto mas os meus constrangimentos é a quantidade de salas e as interações que uma coordenadora que tem aqui no dia-a-dia, sempre sou solicitada, é por isto, é por aquilo, é telefonema, não sei o quê, na na na, é um desafio.

E1 – Como descreve e caracteriza as funções que desempenha relativamente? Acho que já está respondido

CP – Pois, não sei, eu acho que já está um bocadinho. A ideia, mas posso dizer qual é a ideia, depois no final do ano quando vocês tiverem a fazer o relatório e quiserem cá vir fazer outra entrevista e perceber se alguma coisa mudou, também é interessante, também até agradecia. Mas na verdade, o que eu pretendo é mesmo, ir para salas e trabalhar com as pessoas, só que percebo que isso é uma coisa muito difícil de fazer,

porque não há tempo para isso tudo. Claro que o ideal era ir de amanhã, estar com uma educadora e depois à tarde, sentar-me com ela a falar de não sei quantas coisas, mesmo assim não iríamos conseguir falar de tudo, mas por exemplo quando tive esta semana, estas três semanas aliás na sala da creche, ali a substituir uma colega, apercebi-me de coisas na sala que não estavam a ser implementadas e apercebi-me que a sala do lado também não tem, não tinha uma série de coisas. Conclusão, fiz o levantamento das necessidades, falei com as equipas, e agora o que é que falta? Falta ir outra vez lá, verificar se as pessoas implementaram, até isso é a parte, que efetivamente, não está ainda a acontecer. Mas o papel seria esse, é validar dificuldades, ajudar as pessoas a promover as suas intenções pedagógicas e contribuir com ideias, com ajudas.

E1 – Em linhas gerais, fale-nos da organização e funcionamento deste estabelecimento, que especificidades aponta na organização e funcionamento na valência do pré-escolar.

CP – É assim, a instituição é, pronto é uma IPSS com resposta social, a creche e pré-escolar, vocês já têm o projeto educativo?

Todas – Não

CP – Pois ele também está, tenho aqui na coordenação, mas tenho de terminar. Ele mudou este ano e ainda não está totalmente feito, mas mais que não seja mando o que já está, sem estar todo organizado, porque faltava a parte da diretora técnica, a parte social, a caracterização socioeconómica da instituição. Mas espera que íamos na parte...

E1 – Na organização, estabelecimento de ensino...

CP – Não, mas eu disse isto por algum motivo, não me lembro, ah! Se vocês, já tinha o projeto educativo porque lá têm a explicar como é que isto está dividido. Pronto a educação pré-escolar são cinco salas, somos titulares pelo Ministério de Educação e Segurança Social e pronto somos uma instituição já muito antiga. Há dois anos fizemos, passamos para grupos heterogéneos, têm imensas vantagens, mas de facto, também temos limitações em termos de espaço, fizemos agora uma alteração nos almoços, não se vocês apanharam essa situação...portanto estamos sempre... no ano passado quando passamos para grupos mistos, experimentamos três versões sobre uma determinada forma, este ano com três salas de sesta é duro. Isto é tudo muito

interessante e o Ministério dizer que não há sextas mas de facto há grupos mistos e é interessante, depois temos estas limitações que tivemos que virar aqui o... já temos para aí uns quatro ou cinco planos só para conseguir ajudar e cumprir com as famílias porque também não queremos falhar às famílias. Também, temos que nos distinguir de alguma forma porque se não vai tudo a fugir para o público, portanto acreditamos também que assim conseguimos satisfazer as famílias, somos grupos heterogéneos e pronto seguimos as orientações do Ministério da Educação também. Somos uma instituição grande e a própria instituição em si, o facto de ter estas coordenações todas, por um lado já é bom ter só uma coordenação de creche e pré-escolar, no entanto é...

E2 – Ambicioso.

CP – É ambicioso, são muitas salas, mesmo a própria formadora, é ambicioso é uma grande estrutura, não será fácil. Por muito que eu tenha na minha cabeça que é o meu projeto e desafio para este ano não será fácil. Mas depois, o facto de termos feito esta transformação de perspetiva pedagógica na creche e na educação pré-escolar, fez com que o 1.º ciclo ficasse um bocadinho, que normalmente já são, à parte, longe, mas acho que ampliou mais esse foço e que não estamos a conseguir, não nos damos mal, mas também não temos assim uma, vocês já se aperceberam das relações com o 1.º ciclo?

E4 – Está assim um bocadinho, nós raramente passamos pelo 1.º ciclo.

CP – Sim, mas isso é no físico, mas em termos de interação, vocês apercebem-se?

E3 – Sim. São quantas salas?

CP – Quatro, sendo que uma do primeiro ano tem pouquíssimas crianças, como vos digo, aos quatro cinco anos começam à procura da refeição pública e... este ano aconteceu uma situação que está prevista mas que por um lado vamos ajudar. Começou com cinco crianças do 1.º ciclo, imaginem nós, vou-vos dizer que, eram duas turmas, era uma turma de manhã e uma turma à tarde para cada equipa, 1.º ano era umas duas turmas, 2.º ano duas turmas, ok? Por isso tem-se vindo a degradar, degradar, a perder-se, fizeram-se quatro turmas e este ano só se abriu uma sala de 1.º ano porque a direção decidiu que não ia fechar já o 1.º ciclo e que encontramos um sistema que é interessante, que é as crianças do 1.º ano do ano passado, que este ano estão no 2.º, as que tinham mais dificuldades estão, conseguem-se fazer grupos mistos como também em ano pré-escolar e isso está previsto e está a ser uma experiência muito boa.

Enquanto escola fazemos de tudo para conseguirmos chegar às famílias, às crianças e também a nós, para puxar aqui algumas respostas sociais. Pronto, o que é que em termos de instituição o que é precisavam mais de saber, o que é que está a faltar? Ou curiosidades? São sete salas de creche.

E4 – Pronto tínhamos aqui a pergunta das interações na organização, o ambiente.

CP – Sim, não não é um mau ambiente, mas está um bocadinho, a sensação que nós temos é que com estes grupos heterogéneos, com estas mudanças todas, com a falta de recursos, a pedagogia, esta tal como a vemos hoje, que pressupõe de um currículo emergente, uma educadora ativa, que precisa de muita documentação, muita escrita que não está ainda a acontecer porque nós ainda não temos este tempo conosco, esse ritmo de escrever. Há educadora que têm umas a mais que outras e depois há umas que escrevem muito e na prática são pouco ativas na prática e depois há as que são pouco ativas na prática, mas depois formalizam pouco. A sensação que nós temos este ano é que estamos aqui sempre numa corrida, portanto, temos um bom ambiente entre nós, não há ninguém que não se dê bem, não temos esse tipo de ambiente, qualquer pessoa se sente, pelo menos é o que eu acho. Vocês também vão fazer entrevista à auxiliar e à educadora?

Todas – Sim

CP – Era interessante terem essa perspectiva delas, não é como vejo, como já vi, acho que nos damos todos bem, acho que às vezes não temos espaço para dar um bocadinho entrecruzada, digamos assim.

E1 – **De que forma são definidos os princípios orientadores e objetivos para este estabelecimento?**

CP – Quer dizer, a direção há dois anos e eu também faço a parte dessa comitiva, ainda não trouxe o plano estratégico da instituição, o que não é bom porque significa que andamos aqui num rumo que pode ser de qualquer um, mas nós seguimos as orientações curriculares, enquanto pré-escolar temos que seguir as orientações curriculares, ainda que depois tenhamos a caminhar para as tais, não se já ouvir falar dos eixos da intencionalidade educativa da pedagogia-em-participação, pronto, mas isso é uma coisa muito específica que nós nem conseguimos seguir esse caminho e não temos hipóteses, temos que seguir as orientações, umas das coisas que nós

privilegiávamos muito e que acho que também privilegiamos embora se esteja a perder é a relação com as famílias, nós continuamos a privilegiar só que o que é que acontece, antes nós comunicávamos numa forma mais espontânea e livre e a pedagogia veio-nos trazer um rigor, um bocadinho maior, por aquilo que se partilha e isso lá está trancou, do género agora ninguém comunica agora só porque é o diário de notícias, que se faz que acontece, trancou mas entre o trancou e com o que se comunica...

E2 – Há um certo receio...

CP – Há um certo receio há, já não sabe se posso comunicar se é só mandar *emails*, pronto, mas o melhor é mandar documentação, mas depois há educadores que não estão à vontade com a documentação, então não mandam documentação, mas também não fazem o diário de notícias, então não se faz nada. Então estamos aqui num limbo que vai ser resolvido e tem de ser resolvido e estamos cá para isso e vocês também são convidadas a contribuir se assim o entenderem e se sentirem à vontade para ajudar. E atenção que a escola superior de educação não tem preparado as educadoras na formação inicial para a documentação pedagógica, que é uma coisa que nós sentimos muito aqui e por isso, também por ser algo que vocês podem tirar daqui, levam na bagagem. Podem não a assumir lá fora, mas levam com vocês.

E1 – **Concretamente, em relação ao pré-escolar, pode falar-nos sobre o processo de construção e aprovação do projeto educativo?**

CP – Pois, é um bocadinho difícil falar porque ele pressupõe que seja feito por todos os intervenientes, mas não é, as famílias normalmente não são chamadas ao processo, não é por razão nenhuma, não é que elas não queiram, não temos é jeito nenhum para fazer e também não conseguimos chegar, a todos os funcionários. Há dois anos fizemos parte de um plano de capacitação onde auxiliares, serviços gerais, desde o porteiro, toda a gente estava junta, foi ótimo gostamos imenso, mas depois não conseguimos, somos muito grandes, muito enraizada em modelos, muitos de nós não revemos mas a verdade sinto que as coisas vão acontecendo. Agora se alguém chegar e disser assim olha eu gostava que isto fizesse parte do projeto educativo, isso é bem-vindo e é bem visto e se calhar até fará parte falta é isso acontecer. Havia a possibilidade de ter posto um cartaz, ou seja, a ideia de pormos um cartaz para todas as pessoas e de facto nós não conseguimos fazer isso enquanto coordenações, não conseguimos ainda dar esse passo, portanto o projeto educativo basicamente, diz, é nós contribuirmos com

levantamento das necessidades junto das educadoras, no ano passado no final do ano eu juntei as educadoras e auxiliares numa equipa mista, foi ótimo, com estas coisas vieram ideias e necessidades para o projeto educativo, mas não é assim uma coisa muito alargada, existiu e fizemos mas tem de ser com pequenos grupos, porque depois não temos ninguém para ficar com as crianças. Vocês como sabem, na rede pública, há uma dada altura, que as educadoras e auxiliares em tempo de interrupção letiva param, ficam só a limpar a escola e quem faz isso é o CAF, que é normalmente é feita por outra instituição, não sei se já estagiaram numa rede pública, mas basicamente é assim, nós aqui estamos cá o tempo todo, as auxiliares e as educadoras, ou seja para fazer reuniões de equipa é uma estrutura pesada. No ano passado, o que nós fizemos foi por as educadoras iam para salas, auxiliares de pré-escolar vinham para a creche para eu puder reunir com a creche, mas não é uma coisa que digas olha agora esta semana, não é se der fazemos se não der temos que tentar encaixar.

E1 – Como é encarada e gerida a diversidade profissional dos elementos que integram?

CP – Sim, não. No meu ponto de vista, é para mim só uma coisa que não devia acontecer resistência à mudança, não ela até pode existir, mas tem que ser consciente, a pessoa tem que ter consciência que está a fazer uma resistência a mudar e depois logo se trata, a partir do momento que a pessoa aceita isso, já estamos num bom caminho para mudar o que for preciso.

E2 – O difícil é chegar a essa parte...

CP – É, mas eu acho que nós nesse aspeto temos a nosso favor, a tal formação que eu já vos falei, plano de capacitação das auxiliares dentro desta pedagogia, da nova imagem da criança, da voz de criança e o facto é que temos feito um plano de capacitação para todos, por exemplo a senhora da limpeza quando às vezes chama alguma criança estrangeira com outro nome, eu já me sinto em condições de dizer olha não é assim que se diz é desta forma, porquê porque nesse plano de capacitação foi uma das coisas que falamos, que as crianças têm de ser chamadas pelo nome e que toda a instituição devia saber o nome e que somos todos chamados a mudar, não é só porque me diz respeito que eu não vou interferir. Eu acho que aí foi bom termos andado por todos os intervenientes e os autores desta instituição.

E1 – Também já falamos um bocadinho principalmente na parte dos recursos, mas, **como descreve e caracteriza o processo de gestão de recursos e instalações?**

CP – Confuso, neste momento confuso, é confuso, nós depois também temos aqui o absentismo não nos ajuda, temos poucos recursos humanos para aquilo que queremos fazer, porque acho que há bocado não sei se concluí, mas esta nova forma de ver a criança, se nós damos voz à criança “então hoje o que queres fazer?”, se todas as crianças apresentarem um projeto que querem fazer, a educadora é só uma precisava de ter alguém que apoiasse os projetos dos miúdos, das crianças e que se uma educadora precisa de ir com dois ou três apoiar num projeto, não fica a auxiliar com não sei quantos ou vice-versa, portanto normalmente, a pedagogia-em-participação como ela é feita no Olivais Sul que é de onde vem, a maior, onde tudo começou onde está o sitio de investigação desta pedagogia, eles têm os recursos humanos que nós não temos e o critério não é três elementos na sala, não é mas percebemos mais tarde que faz imensa diferença e depois eu pergunto então agora deixávamos tudo o que conquistamos até aqui por não termos esses recursos humanos, não claro que não,, pode ter que acontecer o ajuste das expectativas dos profissionais que ainda não estão. O que acontece é que os educadores, na minha opinião, é que ainda sentem culpados e responsáveis por não estarem a conseguir fazer melhor, acho que é esse o trabalho que temos que fazer e que eu espero vir a fazer com elas, vamos ter que equilibrar com aquilo que temos, o que é que podemos potenciar.

E3 – Só aqui um parentese, eu por acaso sinto isso um bocadinho na minha sala em relação ao [criança com NSE], sinto que seria benéfico ficar alguém mais, para ele ter um plano mais individualizado porque eu fico eu, mas depois perco o grupo, ou fica a educadora, mas a educadora também tem que estar com o próprio grupo, nem sempre temos auxiliar, ou porque vem cá abaixo.

E4 – Mas eu acho que isso é no geral, eu pronto, a minha sala não tem.

CP – A tua sala este ano não tem, mas todas as salas tinham, no ano passado.

E4 – Pois, eu acho que era importante haver mais uma pessoa na sala, não para ficar encarregue daquela criança porque todas devem, mas caso aconteça alguma coisa, a outra já está a fazer outra.

CP – Claro, no ano passado havia, a direção autorizou que houvesse mais uma auxiliar e houve a [nome de uma auxiliar], ela estava como... depois entretanto ficou, gostamos muito do trabalho dela e recrutámo-la, mas entretanto nós temos mais uma pessoa que está de baixa, quando essa pessoa vier, eu não sei porque isto, o facto de sermos uma IPSS, Instituição Particular de Solidariedade Social, todo o dinheiro, nós não temos o dinheiro, não somos como o colégio privado que com o dinheiro que temos a mais serve para investir no que quisermos e a creche o facto de agora ser gratuita, isto faz com que a Segurança Social pague quando der, portanto nós estamos aqui a fazer uma gestão de um dinheiro que nem existe. Uma família de 400 e tal euros não paga nada. Esse dinheiro não existe, a Segurança Social há de pagar quando for, mas isto para dizer o quê, por muito que enquanto a direção, claro não faz sentido nenhum, é preciso mais uma pessoa, não tenho condições, não dinheiro, não financeiramente suporte para isso. A rede pública não tem melhores condições às vezes, agora já está no 1.º ano, mas no ano passado estava num jardim de infância, as condições são três auxiliares para quatro salas e elas vão rodando às vezes, são três, pronto são quatro, mas a auxiliar não está sempre fixa na sala e as auxiliares é que fazem a limpeza, portanto há momentos que a educadora já está sozinha, aqui a IPSS é diferente. É giro vocês verem as realizadas, conhecerem as realizadas. As auxiliares aqui não fazem limpeza, na rede pública fazem, ah.., também não têm grande apoio para as crianças com Necessidades de Saúde Especiais, também não tem mas pronto agora ponho-vos aqui também só mais um desafio para reflexão, em creche, elas são 18 crianças para uma educadora e uma auxiliar... portanto num dia também, num intervalo vosso venho dar aqui à creche, é muito interessante verificar, observar os outros contextos, no recreio é uma auxiliar e uma educadora com 18 crianças que têm que descer as escadas e que não se sabem organizar dizer, eu tenho que ir aqui, não cumprem uma ordem, portanto é complicado duas para 25 crianças entre os três e os cinco anos, mas depois se calhar também é complicado 18 para duas de dois anos, portanto, é profissão, é um desafio.

E2 – É estrutural, é mesmo um programa estrutural.

CP – Mas não desistam [risos]. Depois de acabar a entrevista tenho que vos dar alguns conselhos [risos].

E1 – **Qual a sua perspetiva sobre o processo formal da avaliação de qualidade da valência de pré-escolar?**

CP- Relativamente a nós ou às crianças? É que nós não temos avaliação de desempenho

E2 – eu acho que é em relação a toda a instituição

CP- Falta-nos um bocadinho mais de trabalho em equipa, agora já estamos a retomar as reuniões de coordenação, mas pronto a coordenação sou eu, é a diretora-técnica que agora este ano e já desde o ano passado que está ali a assumir um bocadinho as funções também da secretaria porque a senhora da secretaria saiu e depois é a professora do primeiro ciclo que é coordenadora, diretora pedagógica e é a [nome da coordenadora pedagógica do 1º Ciclo] que é professora de primeiro ciclo e que é a coordenadora pedagógica. Nós agora estamos a retomar as reuniões e, portanto, espero que isso traga um bocadinho mais de benefícios e de... a avaliação existe, nós não temos avaliação de desempenho e portanto espera-se...olhem as vossas reflexões também são importantes, quem vê a instituição de fora, questionar para nos ajudar, para ajudar as educadoras cooperantes. Sabem que nós gostamos muito de aceitar estagiárias, claro obviamente que é mais um recurso para nós mas não é tanto por isso. Aquilo que nós ganhamos com as vossas reflexões...

E1 – uma outra perspetiva

CP- É, é muito rico. Mais que não seja ao colocarem uma questão já nos estão a fazer...

E2 – pensar sobre

CP – Pensar sobre. Por isso nunca deixem de, e eu acho que vocês estão à vontade com as vossas educadoras, pronto umas mais falantes do que outras, mas acho que podem contar com isso

E2 – Ou seja não há ninguém externo que venha fazer algum controlo de qualidade, não sei se das práticas...

CP – Não, não. Vêm as inspeções de acompanhamento. Segurança social vem à creche e vem de vez em quando a do Ministério. Mas não, assim nesse sentido como a rede pública tem, não. Quem faz a avaliação da rede pública é uma coordenadora que tem sala, portanto supostamente eu deveria fazer a avaliação das minhas colegas, mas acho cruel. Tinha de começar...tinha que me fazer primeiro a minha. Mas...

E2 – aí está a diferença entre a parte da mediadora e da coordenadora

CP – Sim, por exemplo não é, porque é complicado. Eu fiz uma pós-graduação o ano passado sobre a interação entre o pré-escolar, o primeiro ciclo, com o primeiro ciclo e tinha uma colega minha que era coordenadora e não desejava a ninguém. Tinha 17, 17 equipas, era assim uma coisa...tudo espalhado, era no norte, era uma coisa que não tem explicação. Claro que às vezes fico atrapalhada com a quantidade de coisas e limitações e fragilidades que temos, mas depois a teoria da relativização ajuda imenso a pensar nas outras realidades e eu acabo por me encaixar bem com esta. A avaliação das crianças, que eu sei que não era essa a pergunta, é algo que depois deixamos para falar quando o telefone acabar. Sobre o que é que vocês veem sobre a avaliação das crianças, ou depois também um dia destes gostava de marcar, de vos marcar uma entrevista. Também estou curiosa com isso.

E2 – eu ia sugerir uma coisa, eu acho que era interessante nós, pronto lá está a Sara também já disse que não há muito tempo para fazer isso com as próprias equipas mas eu acho que era muito rico se nós marcássemos algum tempo somente para refletirmos sobre aquilo que estamos a ver

CP – Sim, mas tu podes fazer isso com a tua educadora cooperante. Podes-lhe pedir esse tempo, a [nome da educadora] no noutro dia falou-me que gostava de fazer, não sei se calhar não foi...

E2 – Sim também gostava de pedir

E1 – Nós as vezes fazemos, já nos reunimos por duas vezes

E4 – Eu costumo fazer, a [nome da educadora] e a [nome da auxiliar] fazem às terças-feiras. Eu foi a semana passada, à duas semanas acho eu, a semana passada foi feriado

CP – E foste?

E4 – Fui, mas foi a reunião basicamente a dar as informações do que é que ia acontecer.

CP – Essa reunião de meia hora que a Beatriz está a falar já todas se aperceberam que cada sala faz e é um dos critérios de uma proposta que a pedagogia faz porque aquilo que se fala em sala, quando a educadora chega e faz só aquela passagem de recados, não é uma coisa, não é um momento muito interessante. Para já porque a educadora tem mesmo de estar disponível para a criança e neste contexto tirar a educadora com

a auxiliar tem-nos ajudado muito em algumas...formalizar esse momento. Mas eu acho...vocês têm feito registos? Têm partilhado com as educadoras?

E1, E2, E3 e E4 – Sim

CP – E elas têm dado feedback?

E4 – A minha já viu disse que estava tudo ok

E2 – a minha educadora leu por alto mas lá está acaba por não ter muito tempo também para ler então

CP – Mas tu podes pedir-lhe para fazer um bocadinho o ponto de situação com ela, fazer uma reflexão, que é importante. Mas atenção que não se pode confundir reflexão com julgamentos

E2 – não, não, não é a parte do julgamento, é debatermos um pouco as ideias. Por exemplo, ainda no outro dia a minha educadora estava a falar que não sabia ao certo como é que havia de chegar às famílias e etc, e estávamos ali numa troca de ideias e acho que é esse momento da troca de ideias que acaba também por ser importante para nós, de percebermos

CP – Também não é nada bom o vosso horário. Vocês depois nunca ficam cá das 16h às 17h, era tão giro vocês também um dia fazerem uma reunião de equipa, era giro. Mas de facto não...

E3 – eu uma vez fiquei, mas como a [nome da educadora] tem de sair mais cedo

CP – Sim, mas isso resolvia-se. Mas nunca nenhuma estagiária ficou. Mas um dia temos que combinar uma reunião, vocês ficam cá mais um bocadinho e depois levam isso também convosco. (Foi contactada pelo telemóvel) Desculpem, estão a ver? Não posso. Choveu não sei onde, já deve estar uma sala qualquer com um teto a cair, pronto. É a tua? Não mas esta é outra... Ah, não deixem para amanhã o que podem refletir hoje exato, se for uma coisa mesmo muito imediata e também não é nada que hoje em dia, uma mensagem

E2 – sim nós vamos refletindo ao longo do dia mas é somente quando há assim um bocadinho de tempo livre, refletimos

CP – Sim e fica tudo perdido. Se for comigo, não daria porque eu depois perco tudo

E1 – Como define e caracteriza a equipa integrada na valência pré-escolar?

CP – Olha eu vou-te ser honesta, eu quando desci da creche...eu fui educadora de creche, e trabalhava com a equipa de creche e era tudo muito fluido, tudo muito natural. Nós refletíamos, era uma linguagem muito... quando cheguei ao pré-escolar senti muitas barreiras, muitas barreiras. Tinha momento que eu não gostava muito de ir ter com elas, eu ficava nervosa porque aquilo era, lá está era mais julgamento do que reflexão. Eu não vinha nada habituada, eu conheço-as há anos, vejam não é? E foi difícil. Agora já estou super em paz, já...acho que elas agora são todas ótimas porque de facto fazem o seu trabalho, fazem um esforço enorme em estar e manter, isto não é fácil. Não é fácil. Por isso admiro-as muito e tenho que aceitar as limitações, não tem volta a dar. Por isso agora eu acho que elas são uma equipa interessante.

E1 – Que importância atribui ao trabalho de equipa e em que consiste um bom trabalho de equipa?

CP – Olha, nada se faz sem ser em companhia, nós somos seres relacionais. Esta coisa do cá dou-me bem, sempre me dei bem assim é super...não funciona, porque o facto de eu me dar bem comigo mesma não me serve para nada portanto tem mesmo de ser em equipa e em companhia. E aquilo que às vezes é a limitação ou o problema do outro, claramente pode ser transformado num problema que é meu e que eu própria nunca me tinha apercebido. Portanto eu acho que é a comunicação. Aquilo que eu estava a dizer que às vezes sinto também alguma...digo não digo, também tenho que quebrar porque de facto temos de dizer, saber partilhar. Não é chegar e dizer tudo o que há da boca para fora, tudo o que eu tenho a dizer, não é preciso dizermos tudo o que temos para dizer, às vezes há coisas que não é preciso dizer. Mas, não deixar nada por dizer ou fazer e, acima de tudo, se decidir fazer isso, e falo por mim, não vou a remoer, a dizer que a outra continua a fazer aquilo porque depois se eu não fiz nada para ela mudar também não vou exigir que ela mude. Portanto está tudo na tua mão sempre em relação com alguém, isso é o melhor trabalho de equipa. Pronto, houve momentos lá no trabalho de equipa, que eu ia cheia de focos, encontrava focos. Era o foco da pedagogia, o foco do projeto educativo, era como é que se faz um trabalho e depois aquilo era só teorias, as pessoas depois tinham era outras problemáticas. Então, passámos para a parte do,

ok então cada uma fala das suas problemáticas e isso começou a encaixar muito melhor, por isso é na comunicação e falar sobre as limitações de cada um, pronto que depois darão soluções, encontram-se.

E1 – Que tipo de decisões são tomadas no âmbito do pré-escolar e como são tomadas essas decisões?

CP – Sim, normalmente não costumo tomar assim decisões sozinha. Normalmente levo sempre uma costa quente de alguém. Ou vou ter com a diretora-técnica ou pergunto a alguma auxiliar, depende, depende da decisão que tiver que ser tomada. Mas normalmente pergunto sempre a opinião. Uma coisa que nós devíamos melhorar enquanto instituição é a comunicação e o timing. É sempre, não me perguntem porquê, é sempre tudo um bocadinho em cima. É de hoje para amanhã, é amanhã já é para ir, já é para fazer e por muito que nós identifiquemos isto, depois nunca encontrámos ainda bem a forma de fazer diferente. Então não há forma e é mesmo assim que funciona, não sei. Mas acho que às vezes pecamos por aí. Uma mudança é sempre ali tudo muito em cima. Há pessoas que vivem bem com isso e é para fazer, faz-se. Há outras que achavam que era preciso mais tempo, pronto.

E1 – Como caracteriza as interações e a comunicação entre os diversos intervenientes?

CP – É assim, eu acho que é boa...

E1 – se existe alguma partilha...

CP – Sim, eu acho que sim. Não há muito espaço para mais mas acho que é, acho que ainda não encontrámos na totalidade. Mas não é porque não se queira. Acho que sim.

E1 – Na sua perspetiva há articulação e trabalho cooperativo entre os intervenientes? Como os caracterizaria?

CP – Lá está, nós temos as horas não letivas... imaginando, nós encontramos-nos à um quarto para as quatro. Primeiro começamos a falar de uma problemática e depois a seguir queremos tratar de um foco de intenção, o tempo vai e depois há tanta coisa que fica...nada é deixado fora mas falta efetivamente um bocadinho mais de tempo. Não sei

como é que de facto as escolas fazem. As políticas continuam a ser as mesmas, os tempos continuam a ser as mesmas coisas e exige-se e espera-se, mas de facto não sei, às vezes é preciso mais tempo. Agora pronto lá está, aqui já experimentei os dois modelos. O ano passado juntei creche e pré-escolar, esqueçam foi horrível. Era a equipa de creche super...uau isto é muito fixe, nós resolvemos. Porque a creche tem...é creche pronto. Esta equipa tem muito mais...premiável e faz. Era um problema, então mas faz-se assim. E o pré-escolar tinha outra perspectiva, era tudo down, down, down, isto não se faz, isto não acontece, isto não anda. Então, separei. Depois divido-me, segunda e terça estou com o pré-escolar, quarta e quinta estou com a creche. Depois há alturas em que nos apetece estar todas juntas. Ainda ontem estive a falar com, estivemos a falar sobre a documentação pedagógica. Era super interessante a creche...como a sala daqui está ocupada, estavam 3 da creche lá, outras estavam a fazer atendimentos porque depois a ideia é, como à segunda e à terça estou com o pré-escolar as educadoras de creche sabem que segunda e terça são dias que podem estar com as famílias. Depois às vezes eu afinal queria estar com todas e afinal houve uma que já marcou reunião com uma família, portanto ainda não descobrimos o modelo certo. Mas, a hora não letiva nós tentamos sempre que seja feita em conjunto porque acreditamos mesmo que sozinhas também não vamos a lado nenhum.

E1 – Como define o seu papel em todas essas dimensões (tomada de decisão, interação, comunicação, articulação...)?

CP – Não sei...como eu defino? Devia ser de mediadora, às vezes acho que em algumas também tenho que ativar um bocadinho mais se calhar...algumas decisões, as vezes também fico se calhar a espera que seja mais coletivo e o coletivo como não vem, eu fico um bocadinho a espera mas pronto se calhar também posso avançar com um bocadinho mais de...

E1 – pois às vezes podem não estar todos de acordo e depois como é que...

CP – Pois, e depende da maioria. E depende, nós somos quatro. Eu normalmente sou aquela que se estamos três a dizer uma coisa, normalmente não insisto. A não ser que eu queira mesmo muito uma coisa, aí eu defendo até ao final mas senão, é a maioria.

E1 – Como encara e define as competências de supervisão que lhe são atribuídas?

CP – Não sei, podemos deixar isto para daqui a quinze dias? Não, estou a brincar. Tem a ver um bocadinho com isso. Neste momento, ao dia de hoje, estou um bocadinho

dividida entre aquilo que eu espero vir a ser e aquilo que eu estou a ser. Portanto estou aqui um bocadinho...não posso dizer que sou uma...estou a fazer o papel como eu desejaria ou que estou a fazer o papel que as minhas colegas precisam, de todo. Acho que estou a fazer o papel que, neste momento, me é permitido fazer. Porque não estou a conseguir mais. O facto de eu ter ido para sala para já mexe comigo porque é outra vez envolver-me com um grupo, que é uma coisa que eu gosto. Depois a pessoa fica logo dividida. Houve um dia que eu saí dali daquela sala incomodadíssima com o facto de não haver materiais próprios para o tempo de chegada e para o tempo de acolhimento...a [nome da auxiliar] que era a auxiliar deixou que eles ficassem a brincar na área do jogo simbólico, que elas normalmente não deixam e eu também acho que não devem deixar da parte da tarde porque as interações, o acompanhamento não é igual portanto... só que ela como não sabia, naquele momento deixou. E aquilo foi, foi péssimo e eu estava tão frustrada com aquilo. Enquanto educadora só dizia, mas que raio de coordenadora é esta que não dá condições...mas eu pensei isto e quando saí porta fora para ir para a reunião pensei, mas agora eu sou a coordenadora, já não sou a educadora, sou a coordenadora e o tempo que eu demorei. Não é fácil para mim portanto hoje estou aqui sentada desejosa de ir para dentro de sala e a ver as coisas a acontecer e eu aqui sentada sem muitas vezes conseguir chegar a tudo. Não é uma performance muito boa, para mim não é, não está a ser.

E1 – Qual é a sua perspetiva sobre a participação das famílias?

CP – Eu acho que há um antes covid e um pós-covid, não é? E depois o pós-covid, há aquelas famílias que aceitam bem isto tudo. Não temos famílias reclamadoras mas temos famílias que eu acho que gostavam de ser um bocadinho mais ativas e...e ativas. Não digo participativas, mas ativistas, não é? E também não estou a conseguir dar vazão, estou à espera que a [nome da diretora-técnica] me dê autorização para reunir com umas famílias, com uma família que quer muito contribuir para ideias para angariarmos dinheiro porque nós precisamos de dinheiro para a obra, portanto eu não quero reunir sozinha com ela, lá está. Se durante esta semana a [nome da diretora-técnica] não der nenhuma data, eu vou reunir sozinha com a família, pronto está decidido. Não vale a pena estar a espera sendo que para mim o ideal não era esse. Portanto eu acho que nós temos famílias mais conscientes sobre a importância da pedagogia, já não digo para a sua criança porque hoje em dia com as redes sociais aquelas...o bebé livre, o movimento bebé livre, não se tira fraldas, não sei se vocês

acompanham os grupos das redes sociais. O movimento do desfralde que pode ir até aos cinco anos, o Baby-led Weaning que desde cedo a criança come e escolhe quando o quer fazer. O brincar lá fora, o brincar com lama, que já é uma coisa muito natural e nós achamos que já estamos a fazer uma coisa espetacular, que é brincar com lama. Hoje em dia, já os pais acham que os bebés têm de brincar com a lama, portanto... E outro dia uma mãe veio fazer uma partilha aqui comigo na creche, que há uma escola aqui perto, que não é assim tão longe, que leva os bebés todos os dias para o exterior, leva as espreguiçadeiras É verdade, mas já viram a logística que nós temos? Não sei se já nos apanharam a descer com as crianças de um ano para ir ao recreio. É pesado, ou seja, eu não posso pegar em catorze bebés – esta sala daqui tem catorze bebés de um ano, onde 7 não andam. Se houvesse um escorrega? Bora lá, vamos todos os dias para o recreio, porque elas também querem muito ir para o recreio, mas é uma logística muito complicada para 2 pessoas.

E1 – Sim, sim. Pois. Ainda hoje começou a chover, estava um grupo lá fora e nós começámos – como estamos ali ao lado, vimos pela janela – começámos a perguntar se não era preciso ajuda. Eram não sei quantos, tudo debaixo do telheiro [risos].

CP – É horrível, acho que é horrível. Houve uma colega minha, no outro dia, ela diz que perdeu um, não sabia do miúdo. E eu disse “Então não sabe?”. “Estávamos no recreio, começou a chover...” [risos]

E1 – Sim, coitados [risos].

CP – Pronto, ou seja, os dois anos já têm uma rotina de recreio há dois ou três anos e eu queria muito implementar uma, mas não tenho recursos que cheguem para todos os dias ir. Mas isto para dizer, as famílias – não esquecendo, que eu gosto de falar – as famílias, acho que as famílias estão bem, mas se calhar se acontecessem mais experiências sensoriais, mais coisas, acho que elas gostavam mais. E depois aquilo que eu refleti ontem com as colegas e partilho com vocês, nós não documentamos, guardamos tudo para nós. Até acho que fazemos um trabalho vocês até dizem “a minha educadora é tão preocupada com os miúdos”, mas se isso não chega às famílias, pode não mesmo servir de nada. Quer dizer, serve porque a educadora sabe que está a fazer um bom trabalho e a criança feliz, atenção, mas não chega às famílias. Portanto, a participação delas é bem-vinda, eles podem vir à escola quando quiserem, entram quando querem, vocês já viram.

E4 – Não há algum tipo de estratégia do gênero, no final de cada dia ou no final da semana mandar um e-mail ou criar um jornal de sala, mas existe uma aplicação ou mandar por e-mail a dizer aquilo que foi feito durante o dia, com fotografias.

CP – Existe, mas nós acabámos com ela, que era a [nome da aplicação]. Só que nós não concordamos com esse tipo de comunicação. Quer dizer, não é não concordamos, é queremos combater esse tipo de ... entendes?

E4 – Pois, eu conheço um que até tem... acaba por dar as horas de entrada das crianças e essas coisas todas.

CP – Só que depois era mandar fotografia por fotografia. É sempre só uma fotografia. E não só, a diferença entre uma fotografia de uma criança a fazer uma construção... ela por si só é inválida: “Olha, o Manel hoje a fazer um lego”. Mas isso... que criança é esta?

E2: É preciso ter contexto.

CP – É preciso ter o contexto e é preciso revelar uma criança *amazing*... As crianças vão... Olha eu tenho três filhos, eu sei que a mais nova está a aprender as vogais, que às vezes eu até digo “[nome da criança] então o a com o i é?, ela não diz “ai”. Eu sei que ela vai a aprender a ler, os irmãos já leram, ela também vai. Não é?! Portanto, eu sei que aquela criança vai saber fazer ler, mas é só isso que eu quero partilhar com a família? O que ela está a fazer?! Tenho de revelar uma criança desafiadora, de ser algo que quebre a imagem tradicional que nós temos de criança. E é aí que nós ainda não estamos a conseguir operar, estamos assim. Ok?! Às vezes há o cliché, “ah, nós vamos ao encontro das necessidades das crianças”, como se as crianças fossem debilitadas. Ao encontro das necessidades? Quais necessidades? Dos interesses! Ela não tem necessidades, ela tem interesses, não é?! Este tipo de desconstrução não é fácil. Respondendo à tua pergunta, poderíamos fazê-lo, e nós no ano passado tivemos isso e chegámos à conclusão que não nos serviu, que nós não gostamos daquela coisa do “esta semana fizemos”. A nossa formadora e nós acreditamos que não somos o diário de notícias. Há projetos que não têm um fim ou que têm uma continuidade. Agora, o que não está certo é que nem uma coisa, nem outra. E aí é onde eu acho que pode ser o nosso calcanhar de Aquiles.

E1 – **Como descreve e caracteriza as práticas de participação das famílias na organização que dirige?**

CP – É assim, não há um guião. Portanto, as famílias vêm sempre que querem, propõem sempre o que querem, podem dar ideias e nós, quando as famílias têm um problema, tentamos sempre melhorar. Como é que eu hei de explicar? Uma família diz ... sei lá. Imagina agora a [nome da E1] dizia “esta disse isto e era possível até fazer isso”. E nós dizemos “olha boa ideia, não tínhamos pensado nisso, vamos fazer”. Portanto, facilmente acolhemos e fazemos uma iniciativa que a família queira propor.

E2 – E acha que há essa iniciativa da parte das famílias?

CP – Eu acho que sim. Acho que sim. No ano passado, as estagiárias, houve uma delas que fez um trabalho sobre isso e a maioria do estágio sente-se valorizado. Se calhar precisam de mais – acho que sim – há de haver mais outro tipo de estratégias, mas nós notamos também muito que às vezes, quando é uma coisa muito formal, os pais também não participam mesmo. Essencialmente, estas famílias daqui da creche, as educadoras mandam qualquer coisa e não há muita interação. A malta está muito cheia de coisas.

E1 – **Que papel assume enquanto gestora na promoção dessa participação?** Das famílias...

CP – Bom, agora quase que nem preciso de responder. Agora é zero, porque não estou a chegar a essa parte, agora ainda não estou. Pronto, é assim, se eu chegar a uma sala, quando agora for às salas e as educadoras disserem – já fiz muito mais esse papel, agora não estou assim –, mas se as famílias disserem “ah, não sei, porque estes pais não participam”, se calhar sou capaz de, no momento, encontrar em conjunto uma estratégia com ela, para fazer. Não te consigo arranjar um guião assim cliché para todos. Não consigo. Mas o meu papel é ajudar a encontrar ideias e soluções, sem dúvida.

E1 – Eu por acaso já pensei nisto e até é uma pergunta que tenho para fazer à educadora e tenho-me esquecido. Sentem que a língua é algum entrave?

CP – É um bocadinho.

E1 – Por exemplo, nas reuniões de pais, eu estou curiosa como será que funciona...

CP – Às vezes, eles não... pois eles não...

E1 – Porque há uns que não entendem, não é? Do pouco que vejo...

CP – Às vezes não veem, sim. Há duas questões. Umas é porque ... e outros é porque eles não têm muito essa natureza. Há determinadas culturas que a escola tem o seu papel e eles não precisam de ...

E1 – É uma questão cultural.

CP – É um bocadinho desta questão... desde que sejam bem tratados e afins. Nós quando fizemos esse plano de capacitação, apercebi-me que há *n* formas de fazer uma entrevista a famílias estrangeiras e que eu própria achei que quando às vezes faço já digo que sim, que eles são bem-vindos e nós não conhecemos nem metade das tradições, as culturas, não conhecemos. Tanto que, a primeira vez de que me apercebi disso foi aqui na creche. Uma colega que chamou... Olha, a [nome de uma criança] da tua sala – dirige-se para a E3 – a [nome de uma criança] estava aqui na creche e, no Natal, o pai veio buscá-la e a [nome de uma assistente operacional] dizia “então, mas fique, entre” e tal. E o pai dizia não, não. E a [nome de uma assistente operacional] dizia “o pai está mesmo a ser um bocadinho...” Pronto. E na cultura deles, no Uzbequistão, não é suposto haver festividade de Natal. Portanto, em vez de julgar, devíamos conhecer isto à priori. Se eles não comemoram o Natal, não vão a festividades, por que carga de água é que o pai se sentia bem agora em entrar para dentro de uma sala, para uma festa?! Pronto, não tem mal nenhum o que ela fez, atenção, mas lá estávamos nós... [a entrevista é interrompida]. Às vezes acho que depois falta um bocadinho esse conhecimento assim, para poder apoiar. A língua, eu acho que é mais um entrave para nós, mas eu não sei qual é a vossa experiência. Mas eu acho que algumas educadoras esforçam-se um bocadinho ou não?”

E1 – Esforçam-se, dentro daquilo que...

E2, E3 e E4 – Sim.

CP – As primeiras entrevistas que eu fiz a crianças estrangeiras, já foi há muitos anos, era muito “Usa chucha?”, “Usa fralda?”. Hoje em dia, já faço uma avaliação em inglês. Portanto, isso muda também.

E4 – A prática também tem de ser... tem de servir para alguma coisa. Se estagnarmos, não vamos a lado nenhum.

CP – Pois é. Vocês falam inglês?

E1, E2, E3 e E4 – Sim.

CP – Então vocês podem ajudar também.

E4 – Se ouvir, eu percebo, agora falar...

E1 – Em relação à comunidade, como descreve e caracteriza a relação do Pré-Escolar com a comunidade e o meio envolvente?

CP – Eu tenho de dizer que é boa e nós vamos caminhar para isso. O projeto para este ano das salas está a pensar nisso, não sei se elas já vos falaram. Nós queremos ir às lojas aqui pedir materiais para as peças soltas, não sei se as educadoras já vos falaram sobre isso. A ideia é ir também, um bocadinho, à fábrica do café, pedir se têm café para deitar para o lixo, ir à florista buscar materiais. Portanto, queremos fazer essa com as crianças. É aberto. Às vezes temos parcerias interativas e já tivemos mais. O covid estagnou muito daquilo que nós fazíamos. Se vocês virem o nosso site – já foram ver o nosso site? – pronto, nós temos lá uma grande componente de parcerias com a comunidade, mas que, entretanto, o covid transformou... Pronto, não vale a pena iludirmo-nos de que não. Mas, somos bem-vindos com a junta de freguesia, articulamos bastantes coisas.

E2 – Então sente que, neste momento, ainda não há propriamente uma parceria com a comunidade, mas quer voltar a que haja.

CP – Não. Ela existe, não está é ativa, ela não está a acontecer. Lá está, como não há guião, o que é que eu acho que às vezes acontece com determinadas coisas, temos aquela do “temos de fazer”. Não temos, se não fizer sentido, não é preciso dizermos que nos damos bem com a comunidade. O propósito de nos darmos bem é o facto de precisarmos ou de estarmos abertos a. Nós fazemos imensas campanhas solidárias, se vier aqui alguém à nossa instituição, nós abrimos portas. A questão com os estágios: temos imensos estágios não só com a ESE, não é uma instituição tão formal, mas temos imensos estágios com escolas de auxiliares de ação educativa. Achamos mesmo que é importante esta componente. Ontem tivemos uma ação de voluntariado. Portanto, nós temos esta... mas não é só uma bandeira que diga “ah, damos bem com a comunidade”. Está bem, isso é tudo muito bonito para estar dentro de um projeto educativo. Desculpem, esta é a realidade. Aqui é, o que é eu faço com a comunidade? Amanhã

eles vão passear e vão às compras. Podíamos só ter mandado vir os ingredientes, pronto. É este tipo de coisas que nós vamos querer.

E4 – Isso acaba por ser uma relação com o meio envolvente.

CP – Exatamente.

E2 – Pode falar um pouco sobre a ação de voluntariado?

CP – Sim. É assim, nós temos uma assistente social que é nova, chegou agora e, de facto, era uma das coisas que nós já queríamos implementar, ações de voluntariado. Eu própria já tinha dito à direção que gostava. Eu já fiz voluntariado num *Junior Achievement* e acho que é super rico fazer ações de voluntariado. E, de facto, nós tínhamos ali o economato cheio de tralha mesmo... papéis, papéis, papéis. E juntámos o útil ao agradável. Uma ação de voluntariado, para vir limpar o economato. Foi muito interessante, muito giro. Uma experiência muito gira, para os meninos também.

E2 – E até as próprias crianças acabaram por se envolver.

CP – Sim. Lá está, proposta que depois acabei... lá está, agora vou dizer isto não é... foi uma proposta que eu acabei por dar e também muito no sentido do projeto de transição. Não sei se vocês também já ouviram, que é ligar – e esta coisa de transição não é só dos dois para os três, ou dos três para os quatro, ou dos quatro para os cinco ou dos cinco para o 1.º ano – o projeto de transição vai sempre acontecendo ao longo do tempo, mas efetivamente vai dar uma familiaridade às crianças de cinco anos e que, para o ano, vão viver uma vida completamente diferente. Porque eu sou educadora e sou mãe e é um fosso gigante. Até podia pôr os miúdos todos os dias a fazer fichas até chegarem ao 1.º ano, quando lá chegarem barravam à mesma em alguma coisa, isso garanto-vos. Pronto, é o processual, não sei. Se há outro modo?! Acredito que sim. Chegarem ao 1.º ano e fazerem ainda salas de transição, chegar o 1.º Ano e os primeiros contextos não serem logo “bora lá sentar todos na mesa, tirem lá os papéis de Pré-Escolar e a pouco e pouco ... um sonho. A malta nova que aí vem, trabalhem nisso.

E1 – Pronto, por fim, que papel assume enquanto gestora na promoção da relação com a comunidade?

CP – Sim... quer dizer, contribuir para ideias, ir buscando...já fiz o levantamento aqui das partes mais culturais e propor ideias. Ainda hoje mandei e-mail à [nome de duas educadoras], que estão responsáveis comigo na divulgação da programação cultural, faço assim um bocadinho essa parte. E desafio-as, mas depois também não sei se consigo criar condições. Olha... para ir amanhã, quase que já estávamos quase para desistir de amanhã. Amanhã vai a [nome da E3] passear, tenho de levar mais uma, e vai ela também [dirige-se para a E1] que não leva...falta um adulto. Por acaso, estão cá vocês, mas, ainda assim, falta mais um. Portanto, já estávamos quase para desistir, mas como vocês estão cá, vamos. Mas duas pessoas para ir acompanhar um grupo assim inteiro não dá, nós não temos mais pessoas.

E1 – Pois, sim, sim. **Pretende acrescentar algo mais que considere importante aos assuntos abordados?**

CP – Sim, era interessante... Vocês têm de fazer essa redação quando? Para entregar quando?

E1 – O relatório final? O relatório final é até fevereiro.

E2 – Nós entretanto, vamos tentar dividir isto, não sei...

CP – Não, não estava a pensar nisso. Estava a pensar que é de facto curioso, porque deparei-me a mim aqui a responder a umas certas questões que, claramente, apetecia-me estar a responder de outra forma daqui a uns tempos.

E2 – Sim, podemos tentar...

CP – Nem que depois me mandem o guião ou fazemos um encontro online, a ver se já há diferenças, porque é interessante. Eu percebo a questão das perguntas e, não estou com isto a dizer que vou ter um zero [risos], mas de facto há coisas que me deixam a refletir e que, efetivamente, não estão...

E1 – Porque ainda estão muito no início, não é?

CP – Sim...

E2 – Nós podemos mandar a transcrição e a [nome da coordenadora pedagógica] depois, mais para a frente, vê dentro daquilo que respondeu, se houver assim alguma diferença, e responde só àquelas que sente que...

CP – Sim, ou então encontramos-nos. Conseguimos um momento online. Vocês têm aulas à noite... também podemos fazer, era giro. Fica o desafio, não penses muito nisso agora. Não é preciso formalizarmos isto. Isto é só para vos dizer e para também vos deixar com esta questão da esperança, porque às vezes mesmo correndo tudo mal e espero que o estágio vos esteja a correr bem para vocês, enquanto pessoas e também enquanto profissionais. Mas, mesmo imaginando, a vossa vida futura, nunca estará tudo em pleno. Eu sei que isto é uma coisa que vocês ouvem “ah, isto não é tudo um mar de rosas”, não. Mas, acima de tudo, não é só ir a contar com isso, é saber mesmo estar lá, a lidar com. Não é?! Esta consciência que eu estou aqui a ter, que até me deixa um bocadinho incomodada, é agora agarrar nisso e trabalhar. Se é para me melhorar, vamos a isso.

E4 – Mas prefere que enviemos agora quando acabarmos a transcrição?

CP – Não. Quero, acima de tudo, que vocês ganhem alguma coisa com isto. Se não ganharem nada, arrumem isto a um canto.

E4 – Não, era só mesmo para a [nome da coordenadora pedagógica] também ter isto.

CP – Não, eu tenho autoconsciência. Se eu precisar de alguma questão, eu digo-te. Uma coisa que eu gosto muito de ver e, como sempre tive estagiárias, a [nome de uma ex-estagiária], que está aqui agora e a [nome de uma ex-estagiária], eu gosto muito de ler algumas reflexões, mas se as educadoras vos estão a fazer isso e se vocês se estão a sentir acompanhadas, tudo bem. Acho que é muito interessante vocês partilharem as vossas reflexões com as educadoras, para elas se reverem. Aliás, a documentação pedagógica tem muito esse papel, é – li a tua pergunta, também – eu se partilhar só as coisas com as famílias eu não estou a fazer grande impacto na vida da criança, nem na minha vida, enquanto profissional, porque eu estou só a mandar coisas para a família, a família diz “Ah, que giro, olha eles ali”. Aliás, há *n* situações no *instagram*, nas redes sociais, de crianças a fazer coisas. Aquilo é o momento, eu não sei... olha, vocês conhecem uma rapariga que é [nome da respetiva rapariga], no *instagram*? Vocês têm *instagram*?

E1, E2, E3 e E4 – Sim.

CP – Sigam a [nome da respetiva rapariga] por duas razões. Ela é ex aluna, foi minha e é uma rapariga muito interessante. Ela é educadora, é ama, faz uma perspetiva, às

vezes um pouco exagerada, tanto que há textos que eu nem leio, gosto de ver ali as dinâmicas dela. Mas ela, há uns tempos, fez uma partilha de uma publicação tão interessante de uma educadora, no Jardim da Estrela, foi com o grupo fazer a colheita do outono. A forma como ela descreveu aquilo é... a fotografia era lindíssima, porque a educadora disse “sorriam” e os miúdos estão todos com as folhas de outono. Aquilo era “não mexas aí”, “sai daí”, “não subas à árvore”, “já apanharam tudo?”, “ponham aqui tudo dentro do cesto”. É horrível, é horrível não, é gritante. A imagem que a educadora passou para as famílias, que é belíssima, qualquer um “ai, adorava que o meu filho andasse aqui, é espetacular” e o momento que foi vivido pelas crianças. Portanto, se eu enviar “esta semana fizemos” e as suas famílias – e sem duvida também preciso delas, senão se as famílias não estiverem satisfeitas bem que me posso preocupar com a documentação no papel, porque não tenho cá miúdos para fazer – ... mas aquilo que a documentação tem que me dizer é a mim. Portanto, vocês devolvem as vossas reflexões à educadora, estão a fazer também com que ela olhe para si e ver-se lá. E isso é interessante. A [nome de uma ex estagiária], no ano passado, fazia “a educadora não sei o quê... fez ... aconteceu...” e eu punha lá “e qual foi o seguimento disto?”, não é?! Porque a [nome de uma ex estagiária] não apanhou isso, não é?! Mas isso é importante ela ter apanhado. Ou então eu digo “eu não dei continuidade a isto, é muito mau, porque só fiz uma pergunta e a criança depois ficou...”. Estão a ver? Isto é muito interessante. Portanto, partilhem, mesmo que não seja assim uma coisa muito bem escrita, partilhem com elas. Em relação a esta, não preciso agora. Se vocês tiverem dúvidas, depois digam. O que eu estava a dizer era que, mais tarde, era interessante e aí sim, vocês dizerem, “olhe [nome da coordenadora pedagógica] está aqui, no meu relatório final, este excerto que apreciei ou que foi muito interessante quando a [nome da coordenadora pedagógica] disse isto ou aquilo e então, entretanto, conseguiu melhorar, mudar?” Não é melhorar, porque o melhor é o que eu tenho agora. Mas isto transformou-se no doce e isto podia ser. Mas isso depois deixamos que aconteça.

E1 – Necessita de algum esclarecimento?

CP – Não. Está tudo.

E1 – Agradecemos a sua participação.

Anexo D - Dia Tipo

Tabela 12.
Dia Tipo

Horas	Momento	Local	Organização do grupo
8h – 8h45m	Acolhimento	Sala 10	Grande grupo
8h45m – 9h45m	Reforço alimentar matinal + Planificação	Sala 9	Grande grupo
9h45m – 10h30m	Momento de atividades e projetos	Sala 9	Pequenos grupos
10h30m – 10h45m	Arrumação + Momento de reflexão	Sala 9	Grande grupo
10h45m – 11h	Brincadeira	Recreio/Salão	Grande grupo
11h – 11h45m	Momento de pequenos grupos	Sala 9	Pequenos grupos
11h45m – 13h	Almoço/CAF	Recreio/Salão/Refeitório	Dois grupos
13h – 14h	Momento da sesta/CAF	Sala 9/Recreio/Salão	Dois grupos
14h - 14h30m	Arrumação da sala	Sala 9	Grande grupo
14h30 – 15h30m	Momento de interculturalidade	Sala 9	Grande grupo
15h30 – 16h	Recreio	Recreio/Salão	Grande grupo
16h - 16h20	Lanche	Refeitório	Grande grupo
16h30 – 19h	CAF	Recreio/Salão	Grande grupo

Nota: Elaborada pela autora, 2023

Anexo F - Dados sociodemográficos das crianças

Tabela 13.
Dados sociodemográficos das crianças

Crianças	Género	Data de Nascimento	Nacionalidade	Idades		Fq.
				Início da PPS II	Fim da PPS II	
1	Masculino	12/11/2019	Portuguesa	3 anos e 0 meses	3 anos e 3 meses	C
2	Feminino	19/07/2018	Portuguesa	4 anos e 3 meses	4 anos e 6 meses	C
3	Feminino	13/03/2019	Portuguesa	3 anos e 7 meses	3 anos e 10 meses	C
4	Masculino	19/12/2019	Portuguesa	2 anos e 10 meses	3 anos e 1 mês	C
5	Feminino	23/05/2019	Portuguesa	3 anos e 5 meses	3 anos e 8 meses	C
6	Masculino	23/02/2018	Portuguesa	4 anos e 8 meses	4 anos e 11 meses	C
7	Masculino	23/08/2019	Portuguesa	3 anos e 2 meses	3 anos e 5 meses	C
8	Feminino	28/07/2018	Portuguesa	4 anos e 3 meses	4 anos e 6 meses	C
9	Masculino	25/08/2018	Portuguesa	4 anos e 2 meses	4 anos e 5 meses	C
10	Feminino	31/08/2019	Portuguesa	3 anos e 2 meses	3 anos e 5 meses	F
11	Masculino	01/03/2017	Chinesa	5 anos e 7 meses	5 anos e 11 meses	C
12	Feminino	19/02/2018	Italiana	4 anos e 8 meses	4 anos e 11 meses	C
13	Masculino	29/07/2019	Italiana	3 anos e 3 meses	3 anos e 6 meses	F
14	Feminino	21/06/2019	Portuguesa	3 anos e 4 meses	3 anos e 7 meses	C
15	Masculino	20/02/2019	Portuguesa	3 anos e 8 meses	3 anos e 11 meses	C
16	Masculino	20/12/2019	Portuguesa	2 anos e 10 meses	3 anos e 1 mês	C
17	Feminino	09/10/2019	Belga	3 anos e 0 meses	3 anos e 3 meses	C
18	Masculino	14/07/2019	Portuguesa	3 anos e 3 meses	3 anos e 6 meses	C
19	Feminino	12/07/2018	Portuguesa	4 anos e 3 meses	4 anos e 6 meses	C

20	Feminino	18/02/2018	Chinesa	4 anos e 8 meses	4 anos e 11 meses	F
21	Feminino	25/08/2019	Espanhola	3 anos e 2 meses	3 anos e 5 meses	F
22	Masculino	25/07/2018	Nepalense	4 anos e 3 meses	4 anos e 6 meses	C
23	Feminino	10/05/2016	Bengalesa	6 anos e 5 meses	6 anos e 8 meses	C
24	Masculino	24/05/2017	Portuguesa	5 anos e 5 meses	5 anos e 8 meses	C
25	Masculino	23/05/2019	Portuguesa	3 anos e 5 meses	3 anos e 8 meses	C

Nota: Elaborada pela autora, 2023

Anexo G - Dados sociodemográficos das famílias

Tabela 14.
Dados sociodemográficos das famílias

Crianças	MÃE		PAI		Agregado familiar
	Habilitações académicas	Profissão	Habilitações académicas	Profissão	
1	Mestrado	Investigadora	Mestrado	Investigador	3 (progenitores; 1)
2	Licenciatura	Jornalista	Bacharelato	Professor	4 (progenitores; 2; irmão)
3	Licenciatura	Assist.dir.artístic a/ produção	Secundário	Colorista/VFX	4 (progenitores; 3; irmã)
4	Licenciatura	Gestora de comunicação	3.º ciclo	Diretor técnico	4 (progenitores; 4; irmã)
5	Licenciatura	Designer	Licenciatura	Relações públicas	3 (progenitores; 5)
6	Licenciatura	Produtora	Mestrado	Professor	4 (progenitores; 6; irmã)
7	Licenciatura	Assistente dentária	Secundário	Ass.contact center	3 (progenitores; 7)
8	Bacharelato	Cont. e finanças	Secundário	Comerciante	4 (progenitores; 8; irmão)
9	Pós- graduação	Tec. Comunicação	Pós-graduação	Intérprete	5 (progenitores; 9; irmãos)
10	Mestrado	Prof/personal trainer	Secundário	Mecânico	4 (progenitores; 10; irmão)
11	*	*	*	*	4 (progenitores; 11; irmão)
12	Doutoramento	Téc.int.social	Licenciatura	Jurista	4 (progenitores; 12; irmão)
13	*	Cinema	Doutoramento	Biólogo	3 (progenitores; 13)
14	Secundário	Auxiliar de educação	Secundário	Maquinista	4 (progenitores; 14; irmã)
15	Licenciatura	A.A. Direta	Secundário	Técnico de manutenção	4 (progenitores; 15; irmã)

16	Licenciatura	Administrativa	Licenciatura	Técnico Informático	4 (progenitores; 16; irmã0)
17	Doutoramento	Gerente	Mestrado	Gerente	3 (progenitores; 17)
18	Mestrado	Gestora de Projetos	Licenciatura	Sócio-gerente de loja de discos	4 (progenitores; 18; irmã)
19	Secundário	Empregado de balcão	Secundário	Operador de loja	4 (progenitores; 19; irmã)
20	*	Ajudante de loja	*	Ajudante de loja	4 (progenitores; 20; irmã)
21	Doutoramento	Investigadora	Doutoramento	Investigador	3 (progenitores; 21)
22	Secundário	Doméstica	Master implant science	Assistente de loja	3 (progenitores; 22)
23	*	Doméstica	*	*	4 (progenitores; 23; irmã)
24	Secundário	Secretaria	11.º ano	Empregado de armazém	5 (progenitores; 24; irmãos)
25	Licenciatura	Senior UX designer	Mestrado	Diretor fabril	4 (progenitores; 25; irmão)

* os dados não foram facultados à educadora cooperante

NOTA: Elaborada pela autora, 2023

Anexo H - Guião de entrevista à educadora cooperante

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância (PPS II 2022/2023)

Objetivos:

- Conhecer as conceções da educadora de infância sobre o desenho infantil;
- Conhecer o papel da educadora de infância no desenvolvimento do desenho infantil;
- Compreender o papel do desenho infantil para o desenvolvimento da criança.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
I. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a.	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado.	<p>- Uma vez que o tema de investigação que contempla o relatório final da Prática Profissional Supervisionada II baseia-se na relação da importância do desenho infantil com o desenvolvimento integral da criança, a presente entrevista tem como principal objetivo, conhecer a perspetiva da entrevistada relativamente ao tema.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p>	
J. Definição do perfil do/a entrevistado/a.	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a	<p>B1. Qual a sua formação?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?</p> <p>B3. Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu?</p>	<p>Iniciou a prática profissional em que valência? Creche ou Jardim de Infância?</p>

		<p>B4. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?</p> <p>B5. Tem alguma formação sobre o desenho infantil?</p> <p>B6. Caso não tenha, acha que tem necessidade de ter para a sua prática profissional? Porquê?</p>	
<p>K. Conceção sobre a importância do desenho infantil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a conceção da educadora sobre a importância do desenho infantil; 	<p>C1. Qual a importância do desenho infantil no desenvolvimento da criança?</p>	
<p>D. Caracterização do grupo de crianças sobre o desenho infantil</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as características das crianças no que diz respeito ao desenho infantil. 	<p>D1. Em consideração à heterogeneidade de idades do grupo, como caracteriza o grupo no que diz respeito ao desenho infantil?</p> <p>D2. Quais são as motivações das crianças, quando desenham? Pode dar alguns exemplos?</p>	<p>D1 - Se as representações correspondem à idade das crianças; Se existe alguma necessidade no que diz respeito ao desenvolvimento do desenho infantil</p> <p>D2 – Desenho livre e desenho orientado</p>
<p>E. Papel do/a educador/a no desenvolvimento do desenho infantil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância do papel do/a educador/a no desenvolvimento do desenho infantil; 	<p>E1. Qual o seu papel, enquanto educadora de infância, no desenvolvimento do desenho infantil do grupo que está responsável?</p> <p>E2. Que estratégias adota para que as crianças desenvolvam a sua competência no desenho?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relação com o modelo pedagógico com o desenvolvimento do desenho infantil. 	E3. Em que medida a Pedagogia-em-Participação apoia no desenvolvimento do desenho infantil?	
F. O papel do desenho infantil no desenvolvimento da criança.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a utilização do desenho pela educadora; • Identificar a forma como a educadora analisa os desenhos. 	<p>F1. De que modo os desenhos das crianças contribuem para conhecer as competências das crianças no diferentes domínios do desenvolvimento?</p> <p>F2. Tem por hábito analisar os desenhos das crianças?</p> <p>F3. Quais os indicadores que se baseia na sua análise?</p> <p>F4. De que modo utiliza a informação que resulta da análise dos desenhos das crianças?</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 I - Transcrição da entrevista à educadora cooperante

E – Estagiária

EC – Educadora Cooperante

E: Esta entrevista tem como objetivos: conhecer as concepções da educadora de infância sobre o desenho infantil, conhecer o papel da educadora de infância no desenvolvimento do desenho infantil e compreender o papel do desenho infantil para o desenvolvimento da criança.

Começando por conhecer a sua formação, qual a sua formação?

EC: A minha formação de educadora de infância, formação de base, a bacharelato.

E: Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância?

EC: Já perdi a conta, mas eu acho que é há vinte e nove anos, eu acho que se pode pôr trinta, deve estar quase lá.

E: Ok. Quando iniciou a prática profissional, quais foram as principais dificuldades que sentiu?

EC: As principais dificuldades, pronto, primeiro foi eu ter um curso da Escola Superior de Educação de João de Deus, foi adaptar-me de uma escola com uma conceção muito própria e que eu acho que pronto, que dificilmente é posta em prática em escola que não tenham a mesma, a mesma metodologia e pronto, adaptar aquilo que eu tinha vivido em termos de práticas pedagógicas a uma realidade completamente diferente. Obviamente, embora tenha como formação, conhecimento sobre outras práticas etc etc, e nem sequer tinha intenções de pôr em prática a pedagogia João de Deus, mas pronto foi uma nova, foi uma adaptação disso, ah e também o praticar na realidade, porque além de tudo, as, os tempos da prática pedagógica no curso da João de Deus, sobretudo naquele tempo, portanto há trinta anos atrás, era um pouco e era muito mais de observação e de, eventualmente, fazer uma ou outra atividades com as crianças do que propriamente fazer uma prática a sério não é, portanto foi...

E: Não tinham muitos momentos de trabalho em campo?

EC: Nós tínhamos trabalho em campo, mas ah eramos, ah nós estagiamos na própria João de Deus e era tipo quatro, cinco estagiárias numa sala com a educadora, portanto a educadora fazia, exercia o que tinha a exercer e nós, eventualmente, de vez em

quando fazíamos uma atividade, dependia um bocadinho depois também das idades com que estávamos porque, pronto, depois na João de Deus, os cinco anos, as crianças estão sempre sentadas, como se tivessem no 1.º ciclo, portanto nós quanto muito aproximávamos, não geríamos uma aula, uma aula...

E: Um momento.

EC: Um momento ou uma sala vá lá, não havia uma interação se não nos momentos de brincadeira ou então, de vez em quando ir ali ajudá-los a fazer uma coisa ou outra e depois havia os momentos que eramos nós que lançávamos a atividade, pronto, portanto era uma realidade muito diferente.

E: Era muito orientado.

EC: Sim. Ah pronto, depois na prática foi isso e foi, pronto, a pessoa ter a responsabilidade de um grupo de crianças e lançar-se na vida real, não é, todas as interações que fazem com as famílias, com os colegas, com o trabalho de equipa, tudo, mas foi bom.

E: E quando iniciou a prática profissional, ah, foi em creche ou pré-escolar?

EC: Pré-escolar. Quatro meses ah em pré-escolar, depois tive dois meses em ATL, depois tive cinco ou seis meses em creche e depois logo a seguir, no ano seguinte tive em coordenação de creche, foi tudo em substituições. Pronto e sempre aqui na escola. Mas pronto, logo no primeiro ano fazia por tudo o que era possível, dentro das nossas valências.

E: E frequentou alguns cursos, ações de formação nos últimos três anos?

EC: Sim.

E: Quais?

EC: Ah, pronto sim, estive no curso de formação para formadores da Pedagogia-em-Participação...

E: Tem alguma formação sobre o desenho infantil?

EC: Ah...hmm não tenho, ah formação sobre o desenho infantil. Fiz há muitos muitos anos, mais de vinte, diria quase vinte cinco se calhar, ah uma pequena formação na Fundação Calouste Gulbenkian acerca do desenho infantil. Nem era propriamente uma ação de formação, foi um ciclo de atividades, naquela altura, pronto já há muito tempo.

E: Ah e fora isso acha que tem necessidade de ter uma formação sobre o desenho infantil?

EC: Não vejo como necessidade, realmente qualquer formação, também, nesse âmbito acaba por ser uma mais-valia, mas não sinto essa necessidade.

E: Qual a importância do desenho infantil no desenvolvimento da criança?

EC: É assim, acho que o desenho infantil ah... tem importância a diversos níveis, começando por ser uma forma de expressão não é, que desde muito cedo, ah é uma forma da criança se exprimir, eventualmente, ainda antes de falar não é... ah... e que acaba, também, por ser ah uma possibilidade que a criança tem de... de como é que eu hei-de dizer de vá lá, de passar para o papel algumas das emoções que está a sentir, ah e contar-nos também, um bocadinho de algumas histórias. Pronto, tem papel, também, lá está da comunicação, porque ao desenhar a criança comunica não é... portanto em todas as partes da expressão, o desenho está lá e tem importância também na questão do grafismo não é porque é é o início do desenvolvimento do processo de de pronto de grafismo que pronto acaba por levar à escrita e por aí fora. Portanto, a parte da motricidade fina também, a coordenação espacial, portanto tem muita coisa...

E: E em consideração à heterogeneidade de idades do grupo, como é que caracteriza o grupo no que diz respeito ao desenho?

EC: Ah... pronto eu acho que é um grupo muito variado não é, é heterogéneo e tudo e portanto é um grupo muito variado, portanto eu acho que, eu não sei se é muito interessante falarmos de normalidade não é porque lá está, cada criança tem o seu tempo de desenvolvimento e tudo mais. Ah... eu foi um preocupação que eu tive com este grupo, porque eu senti inicialmente que ah.. em alguns casos, via uma certa falta de empenhamento, ou seja, muitas vezes chegavam ali, pegavam numa folha, faziam três quatro riscos e já está. O que nas idades mais ah... inferiores vá, até mais ao menos usual, mas pronto, mas muitas vezes os mais crescidos chegavam ali e aquela coisa dos pormenores e tudo mais, ah às vezes eu achava e sentia que havia pouco pouco empenho neste sentido, pronto e ao longo do do ano letivo e, nomeadamente, eu achava também ah... o facto de termos esta preocupação, acabava por estar mais próximas ah e eventualmente, incentivarmos mais ah ao desenho, acabou por fazer com que as crianças desenvolvessem mais esta questão do empenho e com ele, os próprios desenhos, o pormenores e por aí fora. Ah... e portanto eu acho que é... a normalidade do desenvolvimento do desenho. Pronto, obviamente que aqui outra coisa, também, muito importante é o nós termos a disponibilidade não é, o tempo, dar a importância ao desenho, no sentido de ouvirmos, escutarmos a criança quando está a desenhar não é, eventualmente, quando a criança acaba de desenhar, porque muitas vezes aquilo que lá está, aquilo que eventualmente nos parece só um traço ou um desenho, uns riscos têm significado não é? E... e portanto, pronto tudo isto faz parte para a avaliação que

podemos fazer a nível do desenvolvimento do desenho não é, pronto não sei se respondi à perguntei, dei aqui muitas voltas...

E: Não... ah tendo em conta aquilo que disse não tem necessidade ou acha que não é necessário ser emergente proporcionar momentos para estimular o desenvolvimento do desenho infantil?

EC: Neste momento, com este grupo...

E: Sim.

EC: Eu acho que já não, há algumas crianças que desenhavam menos vezes, que desenhavam pouco e essas sim, eu acho que é importante incentivá-las ou criar situações que elas possam desenhar ou devam desenhar. Porque elas, por escolha, algumas delas escolham muito pouco... e acho que é importante realmente ah passarem por essa experiência e utilizarem essa forma de comunicação.

E: Sim, no início não escolhiam muito e acabaram por...

EC: Sim sim, são ciclos e às vezes basta haver um amiguinho mais próximo que desenha mais...

E: Exatamente...

EC: Que desenha ou basta que eles percebam que eles conseguem fazer uma determinada coisa, começam-se a interessar, sim.

E: Ah.. então neste sentido, quais são as motivações das crianças quando desenhavam?

EC: Quais são as motivações das crianças quando desenhavam? Essa pergunta é difícil, espera lá... o que é que tu queres mesmo saber? É porque é que elas escolhem desenhar?

E: Sim...

EC: Epa não sei se sei responder a essa pergunta [risos]. Ah... acima de tudo acho que é porque gostam de desenhar, ah.. às vezes com o propósito também de levarem para casa para dar aos pais, para dar a um amigo, para nos darem a nós. Ah... no fundo, no fundo, eu acho que também tem a ver com a beleza que tem a própria criação. Portanto, quando eles começam a olhar para a folha e ver aparecer as cores, os traços, os riscos e cada vez mais pormenores, acho que também é um prazer para eles, portanto também acho que passa pelo prazer e pela comunicação, a tal expressividade.

E: Isso relativamente ao desenho livre?

EC: Sim...

E: E ao desenho orientado? Acham que eles desenhavam só porque querem.. vão só porque estão a ser mandadas?

EC: Ah... até porque quando não querem desenham na mesma não é. Ah... eu acho que quando tu me estás a falar do desenho orientado, tás-me a querer dizer um desenho com tema.

E: Sim, exato.

EC: Tipo acontece qualquer coisa e vamos desenhar o passeio.

E: Ou até mesmo aquela parte da figura humana.

EC: É assim, eu acho que eles têm mais interesse e mais vontade quando o desenho é livre e acho que a expressividade também é outra. E há determinados momentos que, efetivamente, não estão virados para aí, não estão mesmo, pronto e... e às vezes são capazes de fazer coisas que depois na altura não fazem... pronto... acho que também tem o seu interesse em determinadas situações, criar situações como essa que tu estás a falar, mas pronto acho que tem, devem ser contextualizadas, devem ter algum sentido...

E: Algum propósito...

EC: Sim, alguma coisa que os atraia nesse processo e depois lá está, cada criança é uma criança, depois há aqueles casos também, que eles acham que não conseguem fazer, porque não conseguem fazer exatamente igual...porque... pronto, muitas situações, mas, já não me lembro qual era a pergunta que me fizeste ainda agora, mas tem a ver...

E: As motivações do desenho orientado.

EC: Sim, quer dizer as motivações do desenho orientado acabam por serem idênticas às outras, com a diferença de que, nas outras é quando a pessoa tem vontade e ali quando às vezes não tem, portanto se calhar, às vezes não motiva tanto.

E: Ah... relativamente ao seu papel no desenvolvimento do desenho infantil... ah... enquanto educadora qual o seu papel no desenvolvimento do desenho infantil do grupo pelo qual está responsável?

EC: Ah... qual o meu papel, no fundo, acho que é uma papel motivador, incentivo, observador e escuta não é, ah... portanto e... ao mesmo tempo de provocador não é, portanto provocar situações, não só a nível temático como também, a nível de materiais diferentes, ah... de descobertas não é... de motivar algumas descobertas ou de reparar, “olha aqui o colega fez estas pintinhas com o lápis já viste?” pronto mostrar-lhes novas formas, outras formas e dar relevância às novas descobertas deles não é... portanto há de ser sempre este papel de, um bocadinho incentivador, mediador. Acho que acaba por ser isso.

E: E que estratégias adota para que as crianças desenvolvam a sua competência no desenho?

EC: Que estratégias adoto...

E: Lá está, falou dos materiais...

EC: Sim, acho que tem um bocadinho a ver com aquilo que disse agora. No fundo, tem a ver com a oferta de materiais, ah... o ouvi-los, o ouvi-los, quando eles estão a desenhar ou pelo menos quando eles acabam de desenhar, para saber o que estiveram a fazer, ah... tentar descobrir mais coisas além daquelas que são visíveis e ao mesmo tempo também, ah... ai como é que se diz, ah... tá-me a faltar aqui a resposta, ao mesmo tempo motivá-los a não desistirem, quando eles dizem “ai eu não consigo, não consigo, não consigo”, ah... é também o dizer “não consegues? Consegues à tua maneira”. Portanto tem que, os desenhos não são todos iguais, a forma de fazer uma vaca, não é completamente igual, nem as vacas são todas brancas e pretas, nem as árvores são todas castanhas e verdes, ah... e portanto cada um é livre de fazer à sua maneira e vai ser respeitado por isso, portanto passa muito por aí. E pronto e outra coisa que acho que também acaba por ser, de certo modo, incentivadora, acho eu é que, eu acho que, também, a qualidade das imagens que nós trazemos para as crianças, nomeadamente, nos livros, por exemplo, são importantes, também, para desenvolver o desenho, no sentido em que no fundo no fundo, se virmos isto como ah... como uma espécie de modelo ou uma espécie de catálogo não é, diversidade não é, ah..., acho que também abre horizontes às crianças que depois na prática vão desenhar não é, pronto lá está, mais uma vez, aquela coisa que as árvores são tronco castanho e folhas verdes, obviamente que, se nós mostrarmos às crianças a imensidão de cores que uma árvore pode ter através de livros, como através de imagens digitais, de coisas... também acaba por ajudar que a criança ao desenhar e desenhar à sua maneira, também, saiba que ah... fizer uma árvore mais torta mais não sei o quê, “ah mas a árvore não é assim” não sabes, a árvore também pode ser assim, pronto porque nós também podemos criar não é, criar árvores que não existem na natureza mas que existem na nossa imaginação. Portanto, é um bocado de dar essa abertura e no fundo, estes modelos...

E: Dar liberdade...

EC: Sim...

E: Em que medida a Pedagogia-em-Participação apoia no desenvolvimento do desenho infantil?

EC: Eu acho que, ah... na medida em que ah... é uma pedagogia que é muita baseada também, na comunicação, na escuta...

E: Dar voz à criança.

EC: Dar voz à criança sim. E na expressividade, portanto neste aspeto acho que sim.

E: Ok. De que modo o desenho das crianças contribui para conhecer as competências das crianças nos diversos domínios do desenvolvimento?

EC: Hm... ah... é assim eu acho que, num desenho, o desenho pode ter muitas leituras não é e pode ser visto de diversas formas, portanto eu acho que no desenho podem estar, podem estar refletidos conhecimentos do mundo, não é, podem estar refletidas aspetos sociais, socioemocionais, ah.. muitas vezes a crianças começa, através do desenho, a fazer as letras, a inventar a escrita, pronto, a imitar a escrita e os números e tudo mais, portanto é ali uma pré escrita, ah... e existe também as noções espaciais, as lateralidades, acaba por ser possível existir um bocadinho de tudo.

E: Também a parte motora...

EC: Também a parte motora, a parte de pegar no lápis, o movimento da mão, a própria colocação da folha.

E: E da posição da criança, também...

EC: Sim, sim...

E: E tem por hábito analisar os desenhos das crianças?

EC: Analisar?

E: Sim.

EC: Ah... eu não tenho o hábito de os analisar, mas... até porque não consigo ter tempo para isso, pronto mas tenho o cuidado de... se precisar ao fazer o momento da avaliação da criança, se precisar de recorrer ao desenho ou às documentações dos momentos de desenho para verificar algumas competências faço, se no momento vejo a criança a desenhar ou momento que acaba de desenhar e que pronto comunica comigo, existem aspetos que são relevantes numa determinada situação ou aspecto, também... também acaba por me servir de análise. Agora ter a prática de num determinado momento pegar no desenho e fazer a análise isso não tenho, isso não tenho...

E: E segue alguns indicadores para essa análise?

EC: Não.

E: Ah... e quando tem...

EC: A não ser quando haja necessidade, por algum motivo, numa determinada situação mais específica, possa ter dúvidas em relação a uma determinada criança e que aí sim

possa recorrer a, algumas indicadores ou a alguma avaliação um bocadinho mais, mais profunda, mas... mas pronto é preciso ter alguma atenção a esse aspeto, sim...

E: E quando analisa, as informações que retirou dessa análise, o que é que faz com elas? É mesmo para avaliação?

EC: Sim, nós fazemos avaliação qualitativa e portanto, sim, sim, claramente vamos supor que existe uma criança que tem necessidades educativas especiais ou uma criança que tem uma determinada especificidade ou que nos é pedido um relatório específico para um, para entregar um menino ou um lugar, eventualmente, eu posso recorrer a análise de algum desenho, para para, pronto para me certificar de algumas coisas que quero dizer. Pronto, obviamente, aqui nós temos que ter aqui algum cuidado, quando estamos aqui a falar de análises de desenho, aqui não me estou a referir muito, por exemplo o que diz respeito à parte emocional propriamente dita, porque eu não posso entrar aqui e substituir o papel do psicólogo, por exemplo, que esse sim, tem capacidade e instrumentos e sabe aplicá-los. O mais que posso fazer é, em alguma criança que através do desenho me desperte algumas duvidas, algumas questões em relação a algum aspeto que possa, pronto que me possa suscitar duvidas, então ai sim, pronto fazer algum tipo de encaminhamento para quem tenha, realmente, esses instrumentos e os possa aplicar, efetivamente, bem.

E: Não sei se tem mais alguma coisa a acrescentar sobre o tema...

EC: Olha não sei se, achei no outro dia muito interessante, quando, quando estávamos a arrumar os desenhos, os desenhos desde o início do ano letivo que algumas crianças olhavam para os próprios desenhos de alguns meses atrás e dizem “ah esse não é meu que eu não desenho assim”, e pronto, foi um exercício interessante porque eu disse “mas olha que tu há uns tempos atrás tu desenhavas assim” e eles próprios depois entre si, já comentavam que “isso era como tu desenhavas quando eras bebé” e pronto foi a primeira vez que me aconteceu, se calhar porque nunca acumulei tantos desenhos tanto tempo, mas foi muito interessante eles próprios eles terem esta perspetiva, achei mesmo muito interessante.

E: Até houve benefícios de ter acumulado tantos desenhos [risos].

EC: Sim, sim, é verdade mas pronto não tenho mais nada a acrescentar.

E: Então está tudo, muito obrigada.

EC: Obrigada.

Anexo J - Guião de entrevista à assistente operacional

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância (PPS II 2022/2023)

Objetivos:

- Conhecer as conceções da assistente operacional sobre o desenho infantil;
- Conhecer o papel da assistente operacional no desenvolvimento do desenho infantil;
- Compreender o papel do desenho infantil para o desenvolvimento da criança.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
L. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a.	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado.	<p>- Uma vez que o tema de investigação que contempla o relatório final da Prática Profissional Supervisionada II baseia-se na relação da importância do desenho infantil com o desenvolvimento integral da criança, a presente entrevista tem como principal objetivo, conhecer a perspetiva da entrevistada relativamente ao tema.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p>	
M. Definição do perfil do/a entrevistado/a.	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer o percurso profissional do/a educador/a	<p>B1. Qual a sua formação?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções assistente operacional?</p>	

		B3. Frequentou alguns cursos/ações de formação? Se sim, quais?	
N. Conceção sobre a importância do desenho infantil.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a conceção da ajudanta de ação socioeducativa sobre a importância do desenho infantil; 	C1. Qual a importância do desenho infantil no desenvolvimento da criança?	
D. Caracterização do grupo de crianças sobre o desenho infantil	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as características das crianças no que diz respeito ao desenho infantil. 	D1. Quais são as motivações das crianças, quando desenham? Pode dar alguns exemplos?	D1. Desenho livre e desenho orientado
E. Papel do/a educador/a no desenvolvimento do desenho infantil.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância do papel do/a educador/a no desenvolvimento do desenho infantil; 	E1. Qual o seu papel, enquanto assistente operacional, no desenvolvimento do desenho infantil do grupo que está responsável? E2. Que estratégias adota para que as crianças desenvolvam a sua competência no desenho?	
F. O papel do desenho infantil no	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a utilização do desenho pela assistente operacional; 	F1. De que modo os desenhos das crianças contribuem para conhecer as competências das crianças no diferentes domínios do desenvolvimento?	

desenvolvimento da criança.			
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> -De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

Anexo K - Transcrição da entrevista à assistente operacional

E – Estagiária

AO – Assistente Operacional

E: Então, esta entrevista tem como objetivos conhecer as concepções da assistente operacional sobre o desenho infantil, conhecer o papel da assistente operacional no desenvolvimento do desenho infantil e compreender o papel do desenho infantil para o desenvolvimento da criança. Começamos então pela definição do perfil da entrevistada. Ah... qual é que é a sua formação?

AO: Então a minha formação é... a formação que eu tenho nesta área é de socio...

E: Animação sociocultural?

AO: Animação sociocultural exato, que já foi tirado há muitos anos... e de resto tenho... sou assistente operacional.

E: Hm Hm...Ah e é há quanto tempo exerce essa função?

AO: Ora eu já tenho esta função há... quarenta anos.

E: E sempre esteve aqui?

AO: Não... iniciei primeiro numa escola na Lapa, tive a fazer uma substituição e então tive lá seis meses. E depois dali, vim para aqui e de resto foi sempre aqui.

E: E frequentou algum curso, alguma formação nestes... quarenta anos?

AO: Sim, ao longo destes anos, houve algumas formações aqui na escola?

E: E sabe dizer algumas em concreto?

AO: Ah... pronto as mais antigas, mas era tudo relacionado na área da...da...

E: Da educação.

AO: Da educação, sim.

E: Mais da parte da pedagogia?

AO: Mais da parte da pedagogia sim.

E: Ah mais sobre agora o desenho infantil, qual é que é a importância do desenho infantil para o desenvolvimento da criança?

AO: Ora eu penso que o desenho infantil é muito importante porque através do desenho se consegue descobrir muitas coisas ah... que as crianças pensam e fazem, inclusive, uma coisa, também, muito importante é se a criança tá triste por exemplo, se a criança vem mais triste, ela desenha numa determinada cor ou faz uns uns determinados desenhos, ah se for uma criança que esteja feliz, ah até no desenhar na cor, ah...se nota essa diferença, é bastante importante para o desenvolvimento deles, porque a partir daí eles crescem também, a nível pedagógico.

E: Ok. E quais são as motivações que as crianças têm para desenhar, por exemplo, nos momentos das planificações, qual é que é a motivação deles para “ah hoje quero desenhar”.

AO: A motivação, também, depende do que é lançado na sala, essa manhã por exemplo, é um exemplo, ah... do que for lançado nessa manhã, eles muitas das vezes querem fazer um desenho sobre isso ou também, pode ser uma motivação por exemplo, uma história, tá-se a contar uma história, tá-se a contar a história e eles a partir da história, depois também querem desenhar e outras vezes é, também, por eles, é por iniciativa deles, que estão motivados para isso e escolhem fazer o desenho.

E: E porque é que acha que eles estão motivados para escolher o desenho?

AO: Porque... eu penso, pronto também tem a ver que a forma lhes é posta as coisas pela educadora também, a forma como há, como se promove essa essa motivação também, também tem muito a ver. E alguns, pela experiência que tenho, é deles mesmo. Pronto, há crianças que gostam muito de desenhar, nós aqui na sala temos esse exemplo, temos crianças que querem desenhar todos os dias e temos outras que nem tanto.

E: E nesse sentido é do desenho livre, não é?

AO: Sim, desenho livre.

E: E do desenho orientado? Acredita que elas tenham alguma motivação para quererem desenhar?

AO: Também têm, mas aí nem nem sempre, eu acho que nem sempre têm essa motivação, porque como é mais direcionado, muitas vezes eles dizer “ah não quero fazer”, mas acabam por fazer e até gosta, mas às vezes há aquela, como foi direcionado eles acabam por “ai não quero”.

E: Ok.

AO: E... mas depois fazem.

E: Então acredita que o facto de eles terem ali um objetivo concreto para terem que desenhar acaba por motivar tanto como o desenho livre.

AO: Sim os... sim, de certa forma mas por outro lado também tem alturas ah... que esse facto também não os impede de fazer e tão motivados na mesma, mas sim...

E: Ok e qual é o seu papel enquanto assistente operacional no desenvolvimento do desenho infantil?

AO: O meu papel é acompanhar...

E: Em que sentido?

AO: Acompanhar a ver o que a criança está a fazer ou a orientar, observar e ajudar no sentido, se me fizerem alguma pergunta, eu estou lá para apoiar, pronto mas o desenho em si, são eles mesmo que o fazem não é e nós estamos ali só mesmo para auxiliar, ajudar naquilo que foi necessário.

E: E que estratégias é que adota para...para que elas possam desenvolver essa competência?

AO: Falando com eles sobre o desenho em si, perguntando “o que estás a fazer?” “porquê?”, o porquê muitas vezes também, porque é que utilizaste esta cor e não esta, porque é que isto está aqui em cima ou aqui em baixo, pronto...e tentar perceber e ajudar.

E: Então vais buscar muito a organização espacial, o facto da seleção das cores...

AO: Também, mas eles aqui, a experiência aqui em sala, eles fazem livremente, agente só apoia.

E: Sim, não mas quando...

AO: Quando é direcionado...

E: Quando pergunta sobre o desenho, porque é que desenhaste aqui ou porque é que desenhaste esta cor e não esta.

AO: Sim, é para compreender também, de certa forma o que eles estão a fazer e como é que eles estão, o que é que eles querem transmitir através desse desenho.

E: Então acredita que o desenho, através do desenho conseguimos perceber alguns sentimentos ou alguma forma...

AO: Traços da criança, sim. Acredito sim. Através do desenho consegue-se perceber também muito a personalidade da criança.

E: E acredita que, também, através do desenho se possa perceber outro tipo de... de aspetos?

AO: Sim, aqueles que eu, que eu, que já foquei também, e também... no fundo o que se está a passar ali com a criança também. Já me aconteceu várias vezes...

E: A parte emocional?

AO: A parte emocional.

E: Estava a dizer que já tinha acontecido.

AO: Sim, já tive um caso de uma criança que estava, depois até se veio a verificar que estava com alguns problemas a nível familiar e essa criança, mas essa criança tinha uma coisa específica. Ela pegava sempre no preto, desenhava tudo preto, e ... desenhava de uma forma, portanto ela já tinha quatro anos, já não fazia só o girino e aquela garatuja não é, e ela já fazia desenho mas nessa altura só fazia riscos, era como que ela tivesse a exprimir os seus sentimentos, aquela revolta...

E: Frustração...

AO: Frustração sim...

E: E conseguiu assim perceber que ela não estava...

AO: Sim sim, também, não só por aí, mas como estamos a falar da parte do desenho, não só por aí, mas aí também se se revelou muita coisa também.

E: Muito bem. De que modo é que os desenhos das crianças contribuem para o conhecimento das competências das mesmas nos diferentes domínios do desenvolvimento?

AO: [silêncio]

E: Por exemplo, ah... falamos agora aqui um pouco sobre a parte emocional não é...

AO: Exato.

E: Acredita que haja outras formas de percebermos as competências das crianças através do desenho?

AO: Ah sim, sem sombra de dúvida.

E: Quais?

AO: Por exemplo, se a criança ah..., por exemplo há crianças que com os quatro anos já fazem o girino não é, outras só fazem as garatujas, outras que já desenham muito bem, pronto e por aí acho que dá para perceber o desenvolvimento da criança, se dá para ajudar de uma forma diferente. Mas através do desenho também os ajuda a crescer de certa forma.

E: Em que sentido?

AO: No sentido que eles ao desenhar, também têm a pôr muito a imaginação deles, do progresso, daquilo que no fundo são.

E: E acredita ter mais alguma competência que se possa...ver enquanto eles desenham e depois?

AO: Enquanto eles estão a desenhar ou depois...

E: Mesmo durante o desenho...

AO: Sim, desenvolvem muito a motricidade fina e...

E: É só?

AO: Não, não é só, através disso também se consegue ver, o que aquela criança mais tarde na escola também progride de uma maneira ou de outra.

E: Como assim?

AO: Como assim, por exemplo, às vezes acontece que a criança através do desenho consegue se perceber se a criança está mais desenvolvida ou não, aquilo que eu já tinha tocado.

E: Ah sim sim, ok.

AO: Por exemplo nos cinco anos, a transição para o primeiro ciclo, pronto, o desenho aí ajuda também um pouco a perceber...

E: Perceber se eles...

AO: Tão mais desenvolvidos ou não, se precisam de mais ajuda naquele, naquele sentido.

E: Se é necessário que seja mais estimulado o desenho para que...

AO: Às vezes é preciso estimular mais...

E: Para que não tenham tanta dificuldade no primeiro ciclo é isso?

AO: Sim, também também... porque eles através, por exemplo já aconteceu termos crianças de quatro anos, cinco não tanto, mas de quatro anos que ainda não pegam bem, lá está motricidade fina, ainda não pegam bem no lápis, ainda não... pronto e através do desenho, também se pode ajudar muito aí não é.

E: A estimular a...

AO: A estimular essa parte, porque aqui agente não ensino o A, o abecedário, nem a numeração, não é isso, mas a brincar às vezes com o desenho, até mesmo por exemplo, tipo uma coisa mais direcionada. Imaginemos que é uma coisa, que é uma ficha, não se pode chamar bem uma ficha mas pronto, é mais direcionado, agora vamos fazer um círculo, vamos fazer assim, pronto e a partir daí é bastante importante, nessa transição, o desenho e aí é fundamental também perceber depois, mais tarde o salto que vão dar para o primeiro ciclo.

E: Mas acha mesmo que essa parte, é só mesmo direcionada para aqueles que vão transitar ou...

AO: Não não...

E: A todos...

AO: Sim sim sim, adequa-se a todos.

E: Não sei se tem mais alguma coisa a dizer...

AO: Não, acho que o desenho é bastante importante em todas as etapas, em todas as idades, acho que sim.

E: Ok, pronto obrigada!

AO: De nada!

Anexo L - Dados Sociodemográficos das crianças participantes da investigação

Tabela 15.

Dados sociodemográficos das crianças participantes da investigação

Crianças	Género	Data de Nascimento	Nacionalidade	Idades		Fq.
				Início da PPS II	Fim da PPS II	
2	Feminino	19/07/2018	Portuguesa	4 anos e 3 meses	4 anos e 6 meses	C
4	Masculino	19/12/2019	Portuguesa	2 anos e 10 meses	3 anos e 1 mês	C
5	Feminino	23/05/2019	Portuguesa	3 anos e 5 meses	3 anos e 8 meses	C
6	Masculino	23/02/2018	Portuguesa	4 anos e 8 meses	4 anos e 11 meses	C
8	Feminino	28/07/2018	Portuguesa	4 anos e 3 meses	4 anos e 6 meses	C
9	Masculino	25/08/2018	Portuguesa	4 anos e 2 meses	4 anos e 5 meses	C
12	Feminino	19/02/2018	Italiana	4 anos e 8 meses	4 anos e 11 meses	C
25	Masculino	23/05/2019	Portuguesa	3 anos e 5 meses	3 anos e 8 meses	C

Anexo M - Dados Sociodemográficos das famílias participantes da investigação

Tabela 16.

Dados sociodemográficos das famílias participantes da investigação

Crianças	MÃE		PAI		Agregado familiar
	Habilitações académicas	Profissão	Habilitações académicas	Profissão	
2	Licenciatura	Jornalista	Bacharelato	Professor	4 (progenitores; 2; irmão)
4	Licenciatura	Gestora de comunicação	3.º ciclo	Diretor técnico	4 (progenitores; 4; irmã)
5	Licenciatura	Designer	Licenciatura	Relações públicas	3 (progenitores; 5)
6	Licenciatura	Produtora	Mestrado	Professor	4 (progenitores; 6; irmã)
8	Bacharelato	Cont. e finanças	Secundário	Comerciante	4 (progenitores; 8; irmão)
9	Pós-graduação	Tec. Comunicação	Pós-graduação	Intérprete	5 (progenitores; 9; irmãos)
12	Doutoramento	Téc.int.social	Licenciatura	Jurista	4 (progenitores; 12; irmão)
25	Licenciatura	Senior UX designer	Mestrado	Diretor fabril	4 (progenitores; 25; irmão)

Anexo N - Guião de entrevista às crianças

Guião de Entrevista

Destinatárias: 8 Crianças da sala 9 (PPS II 2022/2023)

Objetivo:

- Conhecer a importância que as crianças atribuem ao desenho infantil.
- Conhecer o sentimento das crianças ao desenhar.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
O. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a.	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado.	<p>- Uma vez que o tema de investigação que contempla o relatório final da Prática Profissional Supervisionada II baseia-se na relação da importância do desenho infantil com o desenvolvimento integral da criança, a presente entrevista tem como principal objetivo, conhecer a importância que as crianças atribuem ao desenho infantil.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p>	
P. Importância do desenho para as crianças	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a importância do desenho para as crianças	B1. O que é para ti o desenho?	
Q. Interesse em desenhar	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a vontade da criança para desenhar	C1. Gostas de desenhar? Porquê? C2. O que gostas Mais de desenhar? E menos? Escolher um desenho	

		Pedir à criança para falar sobre o desenho	
D. Momento/Companhia do desenho	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os momentos/companhia ideiais para desenhar 	D1. Quando é que costumam desenhar? D2. Com quem costumam desenhar?	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	- Obrigada pela tua disponibilidade	

Anexo 0 - Transcrição das entrevistas às crianças

E - Estagiária

Entrevista à menina 2

E: Vou-te fazer umas perguntas sobre o desenho está bem?

Menina 2: Sim.

E: Então, o que é para ti o desenho?

Menina 2: O que é para mim o desenho?

E: Sim.

Menina 2: Eu não tou a perceber.

E: Imagina, tu desenhavas, tu desenhavas porquê?

Menina 2: Porque gosto de desenhar.

E: Então para ti o desenho é o quê? Uma coisa boa, uma coisa má...

Menina 2: Uma coisa boa!

E: E gostas de desenhar?

Menina 2: Gosto.

E: Porquê?

Menina 2: Porque sim.

E: Porque sim?

Menina 2: [abana a cabeça de forma positiva]

E: O que é que gostas mais de desenhar?

Menina 2: Meninas e animais.

E: E mais?

Menina 2: Não sei...

E: É só? Só gostas de desenhar meninas e animais?

Menina 2: E também meninos e o meu mano.

E: E mais?

Menina 2: Gosto mais de desenhar.... também gosto de desenhar a minha prima e o meu primo.

E: Só gostas de desenhar pessoas? Não gostas de desenhar outras coisas?

Menina 2: Gosto de desenhar o arco-íris também.

E: E o que é que gostas menos de desenhar?

Menina 2: Menos de desenhar?

E: Sim, uma coisa que eu e a [nome da educadora] vamos dizer “olha agora vão desenhar isto” e tu “hm não quero, não gosto”

Menina 2: Eu não gosto de desenhar dinossauros

E: É só? Não gostas de desenhar mais anda?

Menina 2: Acho que não

E: Podes-me falar deste desenho?

Menina 2: Sim.

E: Então fala lá se faz favor.

Menina 2: Gosto deste desenho

E: Gostas? Porquê?

Menina 2: Porque é para a mamã.

E: Sim, mas podes falar-me sobre o desenho?

Menina 2: Sim... tem flores, tem um coração, um sol com um coração e flores e as risquinhas.

E: As risquinhas é o quê?

Menina 2: É o vestido da mãe.

E: Ah essa é a mãe então?

Menina 2: Sim.

E: Olha porque desenhaste a mãe com a dor preta?

Menina 2: [encolhe os ombros]

E: Porque calhou?

Menina 2: Sim.

E: Está bem, olha e quando é que costumas desenhar?

Menina 2: Na escola e também no fim de semana...

E: Em casa?

Menina 2: Sim.

E: E nos dias de escola desenhaste também em casa? Ou é só na escola?

Menina 2: Na escola e em casa.

E: Não desenhaste em mais sítio nenhum?

Menina 2: Não...

E: Hm... E com quem é que costumaste desenhar?

Menina 2: Com o pai.

E: Com o pai? E o pai está ao teu lado? Ou também desenha contigo?

Menina 2: O pai está ao meu lado.

E: O pai está ao teu lado a ver-te a desenhá-lo?

Menina 2: Sim.

E: Está bem, obrigada.

Figura 2.
Desenho da menina 2



Entrevista ao menino 4

E: Olha vou-te fazer algumas perguntas sobre o desenho pode ser?

Menino 4: Sim.

E: Boa! Então o que é para ti o desenho?

Menino 4: Ah... é uma zebra.

E: Uma zebra?

Menino 4: Sim porque tem riscas.

E: Os desenhos têm...

Menino 4: Têm muitas cores

E: Tem muitas cores! Olha e gostas de desenhá-lo?

Menino 4: Sim.

E: Porquê?

Menino 4: Porque sim.

E: Hm está bem e o que é que tu gostas mais de desenhá-lo?

Menino 4: Ah... muitas cores.

E: Muitas cores? E mais?

Menino 4: Mais... uma gruta.

E: Gostas de desenhar grutas?

Menino 4: Sim. Também gosto de desenhar mais mais mais... também gosto de desenhar mais uma coisa mais, só mais uma coisa, mas não sei.

E: E porque é que gostas desenhar grutas?

Menino 4: Porque sim.

E: Ok. Olha e este desenho aqui que escolheste, queres falar dele?

Menino 4: É uma gruta com pretos.

E: Com pretos? O preto é o quê?

Menino 4: O preto é uma coisa para o lobo mau.

E: Que coisa?

Menino 4: É um brinquedo do lobo mau.

E: E as outras cores consegues-me dizer?

Menino 4: Esta cor e esta são para entrar, esta é a porta e esta é a chave e isto é uma janela.

E: Ah muito bem! Olha e que é que tu não gostas de desenhar?

Menino 4: Não gosto de desenhar animais...

E: Porquê?

Menino 4: Porque não gosto.

E: Porque não gostas está bem. Olha e quando é que tu costumavas desenhar?

Menino 4: Não sei.

E: Em casa, na escola...

Menino 4: Ah... em casa.

E: Em casa, costumavas desenhar em casa?

Menino 4: Sim.

E: E desenhavas com quem?

Menino 4: Ah... desenho com a minha mãe.

E: E a mãe ajuda-te muito? Ou fica ao teu lado a ver-te desenhar?

Menino 4: Ah... ajuda muito.

E: O que ela faz?

Menino 4: Ela pinta os super-heróis.

E: Tu desenhavas os super-heróis e ela pinta?

Menino 4: Sim.

E: Hm está bem, pronto, já está, obrigada.

Figura 3.
Desenho do menino 4



Entrevista à menina 5

Eu: Vou fazer umas perguntas sobre o desenho pode ser?

Menina 5: Sim.

Eu: Então vamos lá. O que é para ti o desenho?

Menina 5: Ah...É o arco-íris.

Eu: Está bem... e gostas de desenhar?

Menina 5: Sim!

Eu: Porquê?

Menina 5: Porque eu gosto muito de arco-íris.

Eu: Só gostas de desenhar arco-íris?

Menina 5: Ah não!

Eu: Então gostas de desenhar mais o quê?

Menina 5: Gosto de desenhar bolas arco-íris.

Eu: E mais?

Menina 5: Ah... gosto de desenhar a mãe.

Eu: Sim... e mais?

Menina 5: Ah... mais, mais borboletas.

Eu: Já desenhaste alguma borboleta?

Menina 5: Não.

Eu: Mas eu não sei desenhar borboletas

Menina 5: Então como é que sabes que gostas?

Eu: Eu já vi uma borboleta.

Menina 5: Não! Eu já desenhei da minha casa.

Eu: Desenhaste em uma borboleta em casa?

Menina 5: Sim, mas com tintas.

Eu: Ah desenhaste uma borboleta com as tintas.

Menina 5: Sim.

Eu: Olha e o que gostas menos de desenhar?

Menina 5: Han?

Eu: Coisas que menos gostas de desenhar.

Menina 5: Hm... não sei

Eu: Não sabes, ok não faz mal. Olha este desenho é o quê? Queres me falar sobre esse desenho?

Menina 5: É um... é um arco-íris com cor-de-rosa, pintadinho.

Eu: E o arco-íris tem as cores todas?

Menina 5: Sim tem.

Eu: Quantas cores tem?

Menina 5: Tem a rosa, amarelo, vermelho, azul, verde...

Eu: Muito bem. Olha e quando é que costumas desenhar?

Menina 5: Ah... eu costumo desenhar às sextas-feiras!

Eu: Às sextas-feiras?!

Menina 5: Sim!

Eu: Então vais desenhar amanhã...

Menina 5: Sim.

Eu: Amanhã é sexta-feira. E com quem costumas desenhar?

Menina 5: Fui eu que fiz sozinha esse.

Eu: Sim, eu sei, mas em casa desenhavas?

Menina 5: Sim!

Eu: E aqui também desenhavas não desenhavas?

Menina 5: [assenta com a cabeça de forma positiva]

Eu: E com quem é que costumas desenhar? Desenhavas sozinha?

Menina 5: Sim!

Eu: Então e olha quando é que costumas desenhar? Só às sextas-feiras?

Menina 5: Ah.. não, mais dias.

Eu: Mais dias. E é aqui na escola, lá em casa, é onde

Menina 5: Gosto de desenhar também quando eu vou a um sítio que... eu já fui ao hospital ver os meus olhos e também fiz desenhos no hospital.

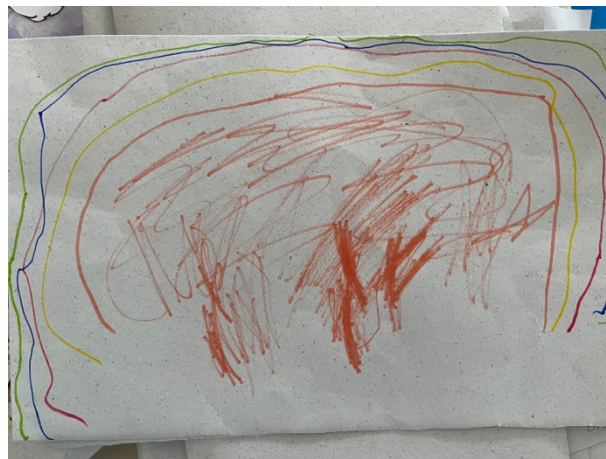
Eu: Então gostas de desenhar em sítios diferentes, não é só em casa e na escola é isso?

Menina 5: Sim!

Eu: Ok, obrigada!

Menina 5: De nada!

Figura 4.
Desenho da menina 5



Entrevista ao menino 6

Eu: Olha posso fazer-te algumas perguntas sobre o desenho?

Menino 6: Sim!

Eu: Então, o que é para ti o desenho?

Menino 6: Então, é... é... um, um, ahm...é fazer um.

Eu: É fazer um?

Menino 6: Sim!

Eu: Gostas de desenhar?

Menino 6: Sim.

Eu: E o que é que gostas de desenhar?

Menino 6: Ah... tabletes.

Eu: Tabletes? Gostas de desenhar tabletes? nunca te vi a desenhar tabletes.

Menino 6: Mas desenhei na minha casa.

Eu: Porque é que gostas de desenhar tabletes?

Menino 6: Porque a minha mana tem um

Eu: Ah... mas gostas de desenhar tabletes ou gostas de desenhar no *tablet*?

Menino 6: No *tablet*.

Eu: Mas na folha, quando desenhavas com o lápis ou a caneta, o que é tu gostas de desenhar?

Menino 6: Ah...gosto de desenhar aviões.

Eu: Mais...

Menino 6: Ah...aranhas, dinossauros.

Eu: Muito bem, e o que é que gostas menos de desenhar?

Menino 6: Ah...pintar?

Eu: Desenhar, o que gostas menos de desenhar?

Menino 6: Computadores.

Eu: Não gostas de desenhar computadores ou no computador?

Menino 6: Sim...

Eu: Não, o que quero saber é o que tu não gostas de desenhar na folha.

Menino 6: Ah! Ah.. então...

Eu: Por exemplo, eu e a [nome da educadora] dizemos para desenharem alguma coisa e tu pensas "isto não gosto de desenhar nada".

Menino 6: Então... bichos.

Eu: Olha e este desenho, escolheste este desenho porquê?

Menino 6: Porque tem muitas bolinhas e tem riscos que é uma máquina.

Eu: É uma máquina? Queres me falar sobre essa máquina?

Menino 6: Então primeiro ela tem os doces que são estas bolinhas e depois este aqui é para sair e depois isto vai por aqui...

Eu: Ah! Eles entram por aqui e fazem esse percurso todo é isso?

Menino 6: Sim, depois quando chegam aqui vão para um balde e os senhores vão dar às crianças.

Eu: Ah muito bem, então é uma máquina de fazer doces para dar as crianças?

Menino 6: Sim!

Eu: Hm boa! Olha e quando é que tu costumavas desenhar?

Menino 6: Costumo desenhar quando quero.

Eu: E quando queres, consegues sempre desenhar?

Menino 6: Sim!

Eu: Na escola, em casa. Em casa desenhavas ou não?

Menino 6: Sim! Eu desenho em casa dos meus avós e na minha casa.

Eu: E com quem é que desenhavas?

Menino 6: Desenho com o meu avô e com a minha avó e com a minha mãe.

Eu: Mas eles estão lá ao lado a ver-te desenhar ou eles desenhavam contigo?

Menino 6: Eles desenhavam comigo.

Eu: Muito bem, ok, obrigada.

Menino 6: De nada!

Figura 5.
Desenho do menino 6



Entrevista à menina 8

Eu: Posso fazer algumas perguntas sobre o desenho?

Menina 8: Podes.

Eu: Então, o que é para ti o desenho?

Menina 8: Ah... é uma menina.

Eu: Para ti o desenho é meninas? Tu só desenhavas meninas?

Menina 8: Sim!

Eu: E assim, no geral, gostas de desenhavas?

Menina 8: Sim!

Eu: Porquê?

Menina 8: Porque às vezes eu gosto de desenhar a mãe e o avô.

Eu: Então e o que é que gostas mais de desenhar?

Menina 8: Meninas.

Eu: Meninas, e mais?

Menina 8: Mais... borboletas.

Eu: E menos, o que é que gostas menos de desenhar?

Menina 8: Monstros.

Eu: Não gostas de desenhar mais nada?

Menina 8: [acena a cabeça de forma negativa]

Eu: Olha escolheste este desenho, queres-me falar sobre o desenho?

Menina 8: Sim...

Eu: Diz lá então.

Menina 8: Hm...

Eu: O que é que está nesse desenho?

Menina 8: Uma menina.

Eu: Quem é a menina?

Menina 8: É a minha mãe.

Eu: E mais?

Menina 8: Mais...um coração, uma, e um arco-íris.

Eu: Só? Não tens mais nada? Isto aqui é o quê?

Menina 8: É o arco-íris.

Eu: Ah! É o arco-íris desculpa e este aqui é o coração, é isso?

Menina 8: Sim.

Eu: Ah mas são balões?

Menina 8: Sim

Eu: E aqui no vestido da mãe é o quê?

Menina 8: É... é um coração

Eu: Olha e quando é que tu costumavas desenhar?

Menina 8: Ah.... não sei

Eu: Em casa, na escola... quando vais para um restaurante, para uma loja.

Menina 8: Na loja.

Eu: Vais à loja ou tens uma loja?

Menina 8: Tenho.

Eu: E desenhavas na loja?

Menina 8: Sim, às vezes.

Eu: E só desenhavas na loja?

Menina 8: Também lá em casa e aqui na escola.

Eu: Boa! E com quem é que costumavas desenhar?

Menina 8: Ah... com o meu mano.

Eu: Com o mano... mas ele desenha ao pé de ti ou desenha contigo, desenha na tua folha?

Menina 8: Sim e também faz os trabalhos de casa.

Eu: Ah e tu ficas ao lado a desenhar?

Menina 8: Não. Eu fico a fazer desenhos.

Eu: Sim, a desenhar. Ok, obrigada.

Figura 6.
Desenho da menina 8



Entrevista ao menino 9

E: Posso fazer algumas perguntas sobre o desenho?

Menino 9: Sim!

E: Então, o que é para ti o desenho?

Menino 9: Ah...corações.

E: Para ti o desenho é corações.

Menino 9: Sim.

E: Gostas de desenhar?

Menino 9: Sim!

E: Porquê?

Menino 9: Porque...

E: Porque é que gostas de desenhar?

Menino 9: Porque desenhar é divertido.

E: Ah muito bem, ainda bem que gostas de desenhar. Olha e o que é que mais gostas de desenhar?

Menino 9: Metro...

E: Gostas de desenhar o metro? E mais?

Menino 9: Comboios.

E: Olha e o que é que gostas menos de desenhar? Não gostas de desenhar?

Menino 9: Ah...

E: Por exemplo, eu ou a [nome da educadora] dizemos assim “olhem agora vão desenhar isto” e tu pensas “não gosto de desenhar isso”.

Menino 9: Ah... o autocarro.

E: Gostas? Ou não gostas?

Menino 9: Gosto.

E: Então e o que tu não gostas?

Menino 9: Dinossauros.

E: Olha escolheste este desenho porquê?

Menino 9: Porque eu gosto dele.

E: Queres-me falar desse desenho?

Menino 9: [assenta com a cabeça de forma positiva]

E: Fala lá se faz favor.

Menino 9: Isto são bandeirolas, isto é o vulcão, aqui é outro vulcão, este é a mãe, este é o pai e este sou eu. Este é minha casa, isto é o sol. Isto é o fumo do vulcão.

E: Só tens isto, não tens mais nada? Está muito giro!

Menino 9: E isto é a relva e isto é a porta da minha casa e isto são as janelas.

E: Hm muito bem. Obrigada. Olha e quando é que costumas desenhar?

Menino 9: Não sei.

E: Na escola, em casa...

Menino 9: Em casa. Já fiz desenhos e pendurei.

E: Ah fazes os desenhos e penduras.

Menino 9: E também fiz o abecedário mas grande e... e pendurei.

E: Ah muito bem. Olha e com quem é que costumavas desenhar?

Menino 9: O quê?

E: Com quem é que costumavas desenhar?

Menino 9: Com a minha mãe ou com o meu pai.

E: E eles costumavam ajudar ou ficam só ali a ver-te a desenhar?

Menino 9: Sim.

E: Sim o quê?

Menino 9: Sim, eles desenhavam comigo.

E: Ok, muito obrigada.

Figura 7.
Desenho da menina 12



Entrevista à menina 12

E: Vou-te fazer algumas perguntas sobre o desenho pode ser?

Menina 12: Sim!

E: Boa! O que é para ti o desenho?

Menina 12: Ah... não sei.

E: Não sabes?

Menina 12: Não.

E: Gostas de desenhar?

Menina 12: Sim.

E: Porquê?

Menina 12: Porque... ah... eu faço desenhos e quando acabei os desenhos eu faço mais desenhos.

E: E gostas de desenhar por isso? Porque podes fazer mais desenhos?

Menina 12: Sim.

E: E o que é que tu gostas mais de desenhar?

Menina 12: Ah... gosto de desenhar o arco-íris.

E: E mais?

Menina 12: Ah... gosto também desenhar... ah...o avião.

E: E o que é que tu gostas menos de desenhar?

Menina 12: Gosto... não sei... também não sei.

E: E este desenho, escolheste este desenho, queres falar sobre ele?

Menina 12: Sim.

E: Fala lá se faz favor.

Menina 12: Este desenho é uma tenda de arco-íris. E esta é a estrela, que tá a brilhar.

E: Muito bem e a tenda é para quem?

Menina 12: É para as pessoas que não têm casa.

E: Hm... muito bem. E porquê arco-íris?

Menina 12: Porque assim... podem fingir que tem um arco-íris verdadeiro.

E: Ah e servia para quê para eles?

Menina 12: Para eles não apanharem frio.

E: O arco-íris servia para isso? As cores do arco-íris?

Menina 12: [assenta a cabeça de forma negativa]

E: Então?

Menina 12: Serviam para a cor do arco-íris sentir a família bem.

E: Ah para transmitir coisas boas para as famílias que vão para a tenda, é isso?

Menina 12: Sim. Para os pais ficarem, para os pais acalmarem e ficar feliz.

E: Então achas que as cores do arco-íris acalmam?

Menina 12: Sim.

E: A ti, acalma-te ver as cores do arco-íris?

Menina 12: Sim.

E: Olha...

Menina 12: Estas rodas são para a tenda não voar.

E: Ah e ficam presas ao chão?

Menina 12: Sim, mas só falta fazer o chão.

E: E quando é que costumas desenhar?

Menina 12: Muito.

E: Quando?

Menina 12: Quando eu tou na escola e também quando vou ao restaurante.

E: No restaurante desenhavas?

Menina 12: Sim.

E: E o que é que levas para desenhar?

Menina 12: Levo o meu *tablet*.

E: Então desenhavas no *tablet* não desenhavas na folha?

Menina 12: Eu desenho também na folha, mas só que tenho um *tablet* para desenhar.

E: Mas vais para um restaurante e levas as canetas e os lápis e a folha ou um *tablet*?

Menina 12: Levo os dois.

E: E desenhavas só no restaurante e na escola?

Menina 12: Ah.. não. Desenho também em casa.

E: E com quem é que costumavas desenhar?

Menina 12: Com a mãe.

E: E a mãe ajuda-te ou fica ali ao pé de ti a ver?

Menina 12: Às vezes ajuda e às vezes a mãe vê.

E: E quando ela ajuda o que é que ela faz?

Menina 12: Depois ela tem de preparar as outras coisas.

E: Sim, mas quando ela ajuda o que é que ela faz para ajudar?

Menina 12: Nada.

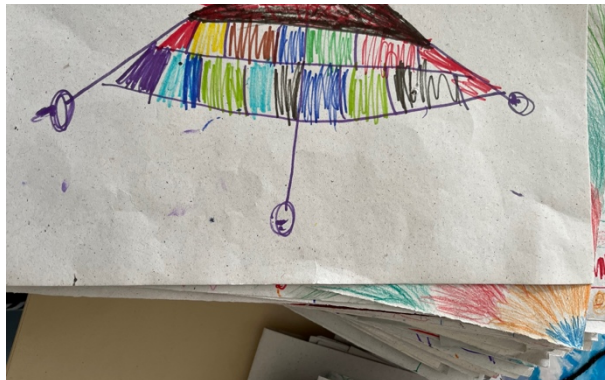
E: Então não te ajuda, fica só a ver tu a desenhares.

Menina 12: Sim.

E: Pronto, obrigada.

Menina 12: Obrigada, não, de nada!

Figura 8.
Desenho da menina 12



Entrevista ao menino 25

E: Olha posso-te fazer algumas perguntas sobre o desenho?

Menino 25: [assenta a cabeça de forma positiva]

E: Então, o que é para ti o desenho?

Menino 25: É para desenhar.

E: E gostas de desenhar?

Menino 25: Sim.

E: Porquê?

Menino 25: Porque sim.

E: Olha e o que é que tu gostas de desenhar?

Menino 25: Gosto de desenhar avião.

E: Porquê?

Menino 25: Porque...não sei.

E: E desenhar menos, o que é que tu não gostas muito de desenhar?

Menino 25: Bolas.

E: Não gostas de desenhar bolas? Porquê?

Menino 25: Porque não.

E: Olha escolheste este desenho não foi? Queres falar-me sobre ele?

Menino 25: É um avião.

E: Tens aí todas as partes do avião?

Menino 25: Sim.

E: Podes-me dizer onde é que estão?

Menino 25: Tão aqui.

E: Hm muito bem. E quando é que costumas desenhar?

Menino 25: Não sei.

E: Não sabes? Desenhas em casa?

Menino 25: Sim.

E: E na escola também?

Menino 25: Sim!

E: Então é aí que costumas desenhar.

Menino 25: Sim.

E: E com quem é que costumas desenhar?

Menino 25: Com a [nome da menina 5].

E: E em casa desenhas com quem?

Menino 25: Com o papá.

E: E eles desenham contigo ou ao pé de ti?

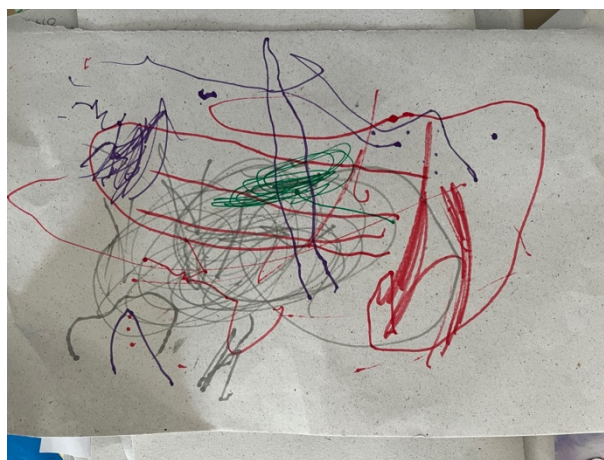
Menino 25: Ao pé de mim.

E: Então o pai ajuda-te ou fica a ver-te a desenhar?

Menino 25: Fica a ver a desenhar.

E: Muito bem. Obrigada.

Figura 9.
Desenho do menino 25



Anexo P - Inquérito às famílias

Inquérito para as famílias

“O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças” (Sarmiento, 2011). Neste sentido, acredito que a valorização desta expressão artística beneficia o desenvolvimento das crianças, uma vez que através dos desenhos é possível dar oportunidade destas se expressarem, dando-lhes voz para que possamos compreendê-las enquanto indivíduos na sociedade.

Desta forma, no âmbito da investigação a decorrer no estágio, acredito ser fundamental dar voz às famílias e compreender a importância que estas adquirem perante o desenho infantil de forma a promover um desenvolvimento progressivo em cada criança.

De seguida, encontram-se algumas questões sobre o tema da presente investigação - *A importância do desenho infantil para o desenvolvimento da criança*, de forma a complementar todo o processo da mesma.

Desde já, agradeço a sua disponibilidade e contributo.

(Beatriz Gomes)

1. Para si, o desenho infantil é importante para o desenvolvimento da criança?

SIM

NÃO

1.1. Em que medida o desenho infantil é ou não importante para o desenvolvimento da criança?

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

SIM

NÃO (responder apenas às questões 4. e 4.1.)

3. Caso a resposta na pergunta anterior tenha sido SIM, qual a frequência que o/a seu/sua filho/a desenha em casa? (1 – quase nunca; 5 – frequentemente)

1

2

3

4

5

3.1. Quando o/a seu/sua filho/a desenha em casa, mostra-se interessado/a nas suas reproduções?

SIM

NÃO

3.1.1. Caso a resposta à pergunta anterior tenha sido SIM, de que forma mostra o seu interesse?

3.1.2. Caso a resposta à pergunta anterior tenha sido NÃO, por que razão não demonstra interesse nos desenhos?

4. Caso a resposta na pergunta 2. tenha sido NÃO, qual a razão para o/a seu/sua filho/a não desenhar em casa?

- FALTA DE TEMPO
- FALTA DE MATERIAIS
- NÃO EXPRESSA VONTADE
- FALTA DE ESTÍMULO
- OUTRA

4.1. Caso a resposta à pergunta anterior tenha sido OUTRAS, enumere outras razões que possam justificar a sua resposta.

Anexo Q - Respostas dos inquéritos às famílias

Família da menina 2

1. Para si, o desenho infantil é importante para o desenvolvimento da criança?

SIM

NÃO

- 1.2. Em que medida o desenho infantil é ou não importante para o desenvolvimento da criança?

Ajuda no desenvolvimento da relação olhos/mãos.

Ajuda a interpretar aquilo que vê.

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

SIM

NÃO (responder apenas às questões 4. e 4.1.)

3. Caso a resposta na pergunta anterior tenha sido SIM, qual a frequência que o/a seu/sua filho/a desenha em casa? (1 – quase nunca; 5 – frequentemente)

1

2

3

4

5

3.1. Quando o/a seu/sua filho/a desenha em casa, mostra-se interessado/a nas reproduções efetuadas por ele/a?

SIM

NÃO

3.1.1. Caso a resposta à pergunta anterior tenha sido SIM, de que forma mostra o seu interesse?

Participo ou tento participar.

Incentivo a tentar desenhar coisas diferentes.

Tento adivinhar o que está a desenhar.

Família do menino 4

1. Para si, o desenho infantil é importante para o desenvolvimento da criança?

SIM

NÃO

1.1. Em que medida o desenho infantil é ou não importante para o desenvolvimento da criança?

Considero extremamente importante tanto a nível da motricidade humana (motricidade da mão, etc.), a nível emocional (representação, demonstração de emoções, etc.) e a nível criativo.

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

SIM

NÃO (responder apenas às questões 4. e 4.1.)

3. Caso a resposta na pergunta anterior tenha sido SIM, qual a frequência que o/a seu/sua filho/a desenha em casa? (1 – quase nunca; 5 – frequentemente)

1

2

3

4

5

3.1. Quando o/a seu/sua filho/a desenha em casa, mostra-se interessado/a nas reproduções efetuadas por ele/a?

SIM

NÃO

3.1.1. Caso a resposta à pergunta anterior tenha sido SIM, de que forma mostra o seu interesse?

Expresso verbalmente dizendo como está bonito e tento mostrar atenção ao detalhe e alguns pormenores. Faço perguntas sobre o que ele desenhou. Por vezes coloco no frigorífico ou colo numa parede.

Família da menina 5

1. Para si, o desenho infantil é importante para o desenvolvimento da criança?

SIM

NÃO

- 1.1. Em que medida o desenho infantil é ou não importante para o desenvolvimento da criança?

Na medida da expressão do mundo visual, sentimental e afetivo.

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

SIM

NÃO (responder apenas às questões 4. e 4.1.)

3. Caso a resposta na pergunta anterior tenha sido SIM, qual a frequência que o/a seu/sua filho/a desenha em casa? (1 – quase nunca; 5 – frequentemente)

1

2

3

4

5

- 3.1. Quando o/a seu/sua filho/a desenha em casa, mostra-se interessado/a nas reproduções efetuadas por ele/a?

SIM

NÃO

- 3.1.1. Caso a resposta à pergunta anterior tenha sido SIM, de que forma mostra o seu interesse?

Pergunto o que significa, fico contente que ele o tenha feito e incentivo para que continue a fazer.

Família do menino 6

1. Para si, o desenho infantil é importante para o desenvolvimento da criança?

SIM
NÃO

1.2. Em que medida o desenho infantil é ou não importante para o desenvolvimento da criança?

O desenho é uma literacia tão importante como qualquer outra, no sentido em que desenvolve a motricidade fina, a expressão artística e é também um veículo de comunicação e experimentação.

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

SIM
NÃO (responder apenas às questões 4. e 4.1.)

3. Caso a resposta na pergunta anterior tenha sido SIM, qual a frequência que o/a seu/sua filho/a desenha em casa? (1 – quase nunca; 5 – frequentemente)

1 2 3 4 5

3.1. Quando o/a seu/sua filho/a desenha em casa, mostra-se interessado/a nas reproduções efetuadas por ele/a?

SIM
NÃO

3.1.1. Caso a resposta à pergunta anterior tenha sido SIM, de que forma mostra o seu interesse?

Participo ou tento participar.

Incentivo a tentar descobrir coisas diferentes.

Tento adivinhar o que está a desenhar.

Família do menino 8

2. Para si, o desenho infantil é importante para o desenvolvimento da criança?

SIM

NÃO

2.2. Em que medida o desenho infantil é ou não importante para o desenvolvimento da criança?

É importante na medida em que se torna o principal meio de comunicação e forma de se expressarem.

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

SIM

NÃO

(responder apenas às questões 4. e 4.1.)

5. Caso a resposta na pergunta anterior tenha sido SIM, qual a frequência que o/a seu/sua filho/a desenha em casa? (1 – quase nunca; 5 – frequentemente)

1

2

3

4

5

5.1. Quando o/a seu/sua filho/a desenha em casa, mostra-se interessado/a nas reproduções efetuadas por ele/a?

SIM

NÃO

5.1.1. Caso a resposta à pergunta anterior tenha sido SIM, de que forma mostra o seu interesse?

Elogiando o desenho e fazendo perguntas sobre o mesmo.

Muitas vezes desafiando outros desenhos para incentivar a desenhos mais elaborados.

Família do menino 9

1. Para si, o desenho infantil é importante para o desenvolvimento da criança?

SIM

NÃO

Em que medida o desenho infantil é ou não importante para o desenvolvimento da criança?

Desenvolve qualidades como: espírito de observação, imaginação, destreza manual ...

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

SIM

NÃO

(responder apenas às questões 4. e 4.1.)

3. Caso a resposta na pergunta anterior tenha sido SIM, qual a frequência que o/a seu/sua filho/a desenha em casa? (1 – quase nunca; 5 – frequentemente)

1

2

3

4

5

- 3.1. Quando o/a seu/sua filho/a desenha em casa, mostra-se interessado/a nas reproduções efetuadas por ele/a?

SIM

NÃO

- 3.1.1. Caso a resposta à pergunta anterior tenha sido SIM, de que forma mostra o seu interesse?

Encorajando-o, elogiando-o, perguntando-lhe coisas sobre o desenho.

Família da menina 12

1. Para si, o desenho infantil é importante para o desenvolvimento da criança?

SIM

NÃO

- 1.1. Em que medida o desenho infantil é ou não importante para o desenvolvimento da criança?

É importante porque estimula a criatividade e contribui para a motricidade fina.

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

SIM

NÃO (responder apenas às questões 4. e 4.1.)

3. Caso a resposta na pergunta anterior tenha sido SIM, qual a frequência que o/a seu/sua filho/a desenha em casa? (1 – quase nunca; 5 – frequentemente)

1

2

3

4

5

3.1. Quando o/a seu/sua filho/a desenha em casa, mostra-se interessado/a nas reproduções efetuadas por ele/a?

SIM

NÃO

3.1.1. Caso a resposta à pergunta anterior tenha sido SIM, de que forma mostra o seu interesse?

Perguntando o significado do desenho dando sugestões e desenhando juntos.

Família do menino 25

1. Para si, o desenho infantil é importante para o desenvolvimento da criança?

SIM

NÃO

1.1. Em que medida o desenho infantil é ou não importante para o desenvolvimento da criança?

O desenho infantil é extremamente importante no desenvolvimento da criança pois é uma forma de comunicação, onde a criança expressa os seus sentimentos e ideias.

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

SIM

NÃO (responder apenas às questões 4. e 4.1.)

3. Caso a resposta na pergunta anterior tenha sido SIM, qual a frequência que o/a seu/sua filho/a desenha em casa? (1 – quase nunca; 5 – frequentemente)

1

2

3

4

5

3.1. Quando o/a seu/sua filho/a desenha em casa, mostra-se interessado/a nas reproduções efetuadas por ele/a?

SIM

NÃO

3.1.1. Caso a resposta à pergunta anterior tenha sido SIM, de que forma mostra o seu interesse?

Mostramos interesse colocando questões sobre o desenho. O que é? Porque desenhou? O que mais quer desenhar?

Muitas vezes o desenho é o ponto de partida para a comunicação entre a família.

Anexo R - Roteiro Ético

Tabela 17.
Roteiro ético

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II	Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
1. Objetivos do trabalho	<p>Inicialmente, procurei informar, todas as crianças, a razão da minha presença ao longo dos quatro meses, evidenciando que estaria a estudar para me formar como a EC. Relativamente à investigação, informei apenas as crianças que nela participaram, explicando apenas que estaria a realizar uma investigação sobre os desenhos. Neste sentido, não apresentei, nem expliquei os objetivos concretos da investigação devido à sua complexidade.</p> <p>Relativamente à apresentação e explicação dos objetivos da minha investigação perante a equipa educativa, estes foram apresentados e explicitados através de conversas informais, que serviram, igualmente, para debater e realizar um apoio mútuo perante a prática pedagógica.</p>	<p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p.1).</p> <p>“Procurar uma atitude que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros.” (p. 2).</p> <p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada” (p. 2).</p>

	<p>No que respeito à transmissão dos objetivos da minha investigação às famílias, esta não aconteceu. No entanto, na apresentação do consentimento informado para a realização da investigação (cf. Anexo T), foram explicadas as minhas intenções perante o envolvimento das crianças e das respetivas famílias para a realização da investigação.</p>	<p>“Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” (p. 2)</p>
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Ao longo da prática considerei como custo, o facto de privatizar as crianças de realizarem as atividades/brincadeiras para a realização de uma entrevista com vista ao desenvolvimento da investigação.</p> <p>Também, como custo, verifiquei que algumas crianças se mostravam inibidas na realização das entrevistas, o que me levou a um investimento mais aprofundado na minha interação com a mesma no momento da entrevista.</p> <p>Como benefício, o facto de as crianças estarem a desenhar livremente, permitiu-me recolher dados para a investigação sem que seja necessária uma intervenção ativa por parte da criança, permitindo que a mesma continue o seu momento sem interrupções.</p> <p>Também, as conversas informais com a EC e a AO revelaram ser um benefício para a minha investigação, bem como intervenção, uma vez que estas interações revelaram ser reflexivas e promotoras de um trabalho cooperativo em sala.</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>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada” (p. 2).</p>

	<p>O facto de ter contato com as famílias, ainda que reduzido, mostrou ser um benefício para a minha intervenção e investigação, uma vez que existiu a possibilidade de obter algumas perspetivas sobre os desenhos das crianças através das respetivas famílias. Por exemplo, aquando do pai do menino 9 me interpela dizendo, orgulhosamente, que verifica que os desenhos dos seus filhos estão a evoluir.</p>	<p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p. 2).</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p. 2).</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>De forma a salvaguardar a privacidade e confidencialidade de todos os intervenientes da presente instituição (contexto educativo, equipa educativa, crianças e respetivas famílias), foi estabelecido o anonimato dos mesmos.</p> <p>Dado o respeito pela privacidade e confidencialidade, no início da PPS II disponibilizei um consentimento informado para as famílias das crianças, oferecendo-lhes a oportunidade de autorizarem a participação dos/as seus/suas filhos/as no presente relatório, evidenciando o anonimato de cada uma. Neste sentido, a identificação das crianças remeteu para a utilização de números, considerando a ordenação alfabética, de forma a facilitar, igualmente, a leitura da EC. O mesmo se aplica à identificação das famílias das respetivas crianças, ao qual optei por utilizar a identificação da criança.</p>	<p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” (p. 1).</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (...)” (p. 2).</p>

Relativamente, às fotografias, todas elas foram tiradas evitando a visualização do rosto e do logotipo da instituição.

É de salientar que, na realização das entrevistas à equipa educativa informei as intervenientes de que a entrevista era de carácter confidencial e que os dados seriam tratados de forma anónima. Também, antes de iniciar cada entrevista pedi autorização para que a mesma fosse gravada, de forma a facilitar a sua transcrição.

4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir

Enviei o consentimento de participação na investigação a todas as famílias, de forma a facilitar a minha seleção para a realização da investigação. No entanto, apesar de ter o consentimento de todas as famílias, selecionei oito crianças para participarem na minha investigação, bem como as respetivas famílias.

Os critérios de seleção tiveram como base, a autorização das famílias para a participação das mesmas e do/as seus/suas filhos/as na investigação, bem como a frequência com que as crianças desenhavam, de forma a facilitar a recolha de dados para a realização da investigação.

É de salientar que procurei explicar às famílias e crianças que, caso necessitassem, poderiam desistir da sua participação na investigação.

“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p. 2).

“Cuidar da sua formação contínua e estar disponível para adequar as suas práticas às exigências de uma profissão que se quer socialmente útil e cientificamente qualificada” (p. 2).

“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” (p. 2).

<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação</p>	<p>Toda a minha intervenção teve, sempre, em conta os interesses e necessidades das crianças, permitindo planificar atividades que fossem ao encontro das intenções da EC e das minhas, proporcionando assim num trabalho cooperativo.</p> <p>A definição dos objetivos e dos métodos de investigação foram discutidos com a EC, de forma a promover um trabalho colaborativo e reflexivo. Também, a AO teve conhecimento dos meus métodos de investigação de forma a compreender a minha intervenção, como por exemplo, tirar fotografias aos desenhos, questionar as crianças sobre o respetivo desenho, etc.</p> <p>Como já referido, os objetivos da investigação não foram apresentados às famílias, no entanto, na entrega do consentimento informado sobre a mesma, foi possível elucidar as famílias sobre o que se tratava a investigação.</p>	<p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao [meu] alcance” (p.1).</p> <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p. 1).</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2).</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2).</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” (p.2).</p>
<p>6. Assentimento e Consentimento informado</p>	<p>Em todas os momentos, procurei respeitar a privacidade e a vontade de cada criança. Sempre que alguma criança não assentia em algum momento, respeitava a sua vontade, tentando sempre compreender, dando-lhe oportunidade de explicar.</p>	<p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p. 1).</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família (...)” (p. 2).</p>

Como já referido anteriormente, foram entregues três consentimentos informados às famílias: (i) o consentimento informado para a utilização dos dados sociodemográficos das crianças e das respetivas famílias, bem como a autorização do registo fotográfico (sem que aparecer o rosto) das crianças e das suas reproduções (cf. Anexo S); (ii) o consentimento informado para a realização de um portefólio sobre o desenvolvimento de uma criança; e, ainda, (iii) o consentimento informado para informar a realização de uma investigação (cf. Anexo T).

7. Uso e relato das conclusões

Ao longo da prática, verifiquei diversos acontecimentos que surgiram tendo em conta a minha investigação, tendo registado essas mesmas conclusões e transmitido à EC, de forma a partilhar informações que possam ser relevantes para a prática pedagógica da EC. Essa partilha desencadeou em conversas informais reflexivas, que promoveu uma melhoria na minha prática e um desenvolvimento na minha investigação.

É de destacar que, dado a reduzida interação entre as famílias e eu, não foi possível partilhar informações sobre a investigação.

“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).

8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa

Relativamente à minha intervenção, considero que todas as minhas intenções impactaram todos os intervenientes da PPS II de uma forma positiva.

“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para

No que diz respeito, ao possível impacto nas crianças relativamente à investigação, considero que o facto de ter verificado a falta de interesse, por parte das crianças em desenhar, inicialmente, levou que houvesse uma emergência em proporcionar momentos que se alterasse essa realidade. Assim, ao longo do tempo, verifiquei um impacto positivo, onde as crianças já se mostravam empenhadas e interessadas em desenhar.

Também, em conversas informais com a EC, foi possível averiguar que, ao partilhar a minha perspetiva em relação ao grupo, a mesma concordou e permitiu que trabalhássemos em cooperação com vista ao desenvolvimento do desenho do grupo de crianças, considerando assim um impacto positivo que a investigação proporcionou à equipa educativa.

O facto de ter enviado inquéritos por questionário às famílias (cf. Anexo P), acredito ter promovido um impacto positivo às mesmas, com vista à valorização do desenho dos/as seus/suas filhos/as.

isso todas as condições que estiverem ao [meu] alcance” (p. 1).

“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p.1).

“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2).

9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as

Com vista ao envolvimento de todos os intervenientes da PPS II, aquando do término da investigação, irei partilhar as conclusões com a equipa educativa e, se possível, com as famílias das crianças envolvidas, de forma a dar oportunidade de as mesmas terem conhecimento do

“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).

desenvolvimento e das aprendizagens adquiridas ao longo do tempo, no que diz respeito ao desenho infantil.

10. Tratamento dos dados

Com vista a salvaguardar o respeito pelas famílias e crianças, bem como a confidencialidade e privacidade das mesmas, todas as fotografias e os dados sociodemográficos de ambas serão guardadas no meu computador e permanecerão em sigilo.

Relativamente ao portefólio individual, apenas, a orientadora, a educadora cooperante, o júri da minha defesa pública e eu é que teremos acesso ao mesmo.

“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p. 1).

“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).

“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família (...)” (p. 2).

Anexo S - Consentimento informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Beatriz Silveira Gomes, estudante do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a estagiar desde o passado dia 17 de outubro na sala 9.

Neste sentido, venho solicitar que me seja autorizado a captação de fotografias das crianças, sem que apareça o seu rosto, bem como das atividades realizadas pela criança. As captações referidas terão como finalidade a realização do relatório da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II).

Uma vez que o meu papel, enquanto futura educadora de infância, passa por respeitar a vontade de cada criança, cabe a mim respeitar a vontade da mesma caso esta rejeite a captação de fotografias a si própria e aos/às seus/suas trabalhos/atividades.

É de salientar que, em momento algum, será revelada a identidade da criança. Caso concorde em assinar a presente declaração, poderá, a qualquer momento, retirar a sua autorização sem que haja qualquer tipo de consequência.

A estagiária,

Beatriz Gomes

Eu, encarregado/a de educação da criança

Autorizo a captação de fotografias protegidas.

Não autorizo a captação de fotografias protegidas.

O/A encarregado/a de Educação

Anexo T - Consentimento informado (investigação)

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Beatriz Silveira Gomes, estudante do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a estagiar desde o passado dia 17 de outubro na sala 9.

Neste sentido, venho por este meio informar-vos que estou a realizar o meu relatório de investigação com o tema “*A importância do desenho infantil para o desenvolvimento da criança*”. Para a sua realização irei utilizar algumas estratégias para a obtenção de dados, nomeadamente, fotografias dos desenhos das crianças, entrevista às crianças sobre a perspetiva que as mesmas têm sobre os seus desenhos, entrevista à educadora cooperante e à ajudante de ação socioeducativa e, ainda, um inquérito às respetivas famílias.

Após todos os dados recolhidos, estes serão analisados de modo a compreender a importância que todos os intervenientes supramencionados atribuem ao desenho infantil.

Uma vez que o meu papel, enquanto futura educadora de infância, passa por respeitar a vontade de cada criança, cabe a mim respeitar a vontade da mesma caso esta rejeite a captação de fotografias dos seus desenhos, bem como a sua participação na realização da entrevista.

É de salientar que, em momento algum, será revelada a identidade da criança. Caso concorde em autorizar a presente declaração, poderá, a qualquer momento, retirar a sua autorização sem que haja qualquer tipo de consequência.

A estagiária,

Beatriz Gomes

Eu, encarregado/a de educação da criança

Autorizo a participação na investigação.

Não autorizo a participação na investigação.

O/A encarregado/a de Educação

Anexo U - Árvores Categoriais

Árvores Categoriais relativas às Entrevistas à EC e à AO

EC – Educadora Cooperante

AO – Assistente Operacional

Tabela 18.

Árvore Categorical das Entrevistas à EC e à AO – Formação e Experiência Profissional

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	OCORRÊNCIAS
Formação e Experiência profissional	Formação académica	Bacharelato	EC - “A minha formação de educadora de infância, formação de base, a bacharelato.”	1
		Licenciatura	AO - “Animação sociocultural exato, que já foi tirado há muitos anos...(...)”	1
		Pedagogia-em-Participação	EC - “(...) estive no curso de formação para formadores da Pedagogia-em-Participação...”	1
	Formação contínua	Abordagem pedagógica	AO - “(...) era tudo relacionado na área da...da... (...)Da educação (...) Mais da parte da pedagogia (...)”	1
		Desenho infantil	EC - “Fiz há muitos muitos anos, mais de vinte, diria quase vinte cinco se calhar, ah uma pequena formação na Fundação Calouste Gulbenkian acerca do desenho infantil.”	1
Experiência profissional	Experiência profissional	Diferenciação entre a formação inicial com a prática na instituição	EC - “(...) primeiro foi eu ter um curso da Escola Superior de Educação de João de Deus, foi adaptar-me de uma escola com uma conceção muito própria (...) adaptar aquilo que	1

Funções desempenhadas	Tempo de serviço	30 anos	eu tinha vivido em termos de práticas pedagógicas a uma realidade completamente diferente.” EC - “(...) eu acho que é há vinte e nove anos, eu acho que se pode pôr trinta, deve estar quase lá.”	2
		40 anos	AO - “(...) há... quarenta anos.”	
	Atual organização educativa	Educadora em creche	EC – “(...) tive cinco ou seis meses em creche”	1
		Educadora em pré-escolar	EC – “Quatro meses ah em pré-escolar (...) Pronto e sempre aqui”	1
		Coordenadora em creche	EC - “(...) tive em coordenação de creche (...)”	1
		Assistente operacional em pré-escolar	AO - (...) iniciei primeiro numa escola na Lapa, tive a fazer uma substituição e então tive lá seis meses. E depois dali, vim para aqui e de resto foi sempre aqui.”	1

Tabela 19.

Árvore Categorical das Entrevistas à EC e à AO – A importância do desenho infantil para o desenvolvimento da criança

TEMA – Importância do desenho infantil para o desenvolvimento da criança

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	OCORRÊNCIAS
Desenvolvimento socioemocional	Emoções	EC - “(...) passar para o papel algumas das emoções que está a sentir (...)”	3
		AO - “penso que o desenho infantil é muito importante porque através do desenho se consegue descobrir (...) que as crianças pensam e fazem (...)”	
		AO - “A parte emocional.”	
		EC – “(...) podem estar refletidas aspetos socioemocionais (...)”	

Comunicação e Expressão	Comunicar	EC - “(...) tem importância (...) por ser uma forma de expressão (...)” EC - “(...) tem papel, também, lá está da comunicação, porque ao desenhar a criança comunica (...)” EC - “(...) acho que é importante realmente ah passarem por essa experiência e utilizarem essa forma de comunicação (...)”	1
	Expressão do conhecimento	EC - “(...) podem estar refletidos conhecimentos do mundo (...)”	1
Linguagem Oral e Escrita	Narração de histórias	EC - “(...), ah e contar-nos também, um bocadinho de algumas histórias.	1
	Iniciação à Escrita	EC - “(...) o desenho está lá e tem importância também na questão do grafismo não é porque é é é o início do desenvolvimento do processo de de de pronto de grafismo que pronto acaba por levar à escrita e por aí fora (...)” EC - “(...) através do desenho, a fazer as letras, a inventar a escrita, pronto, a imitar a escrita e os números e tudo mais, portanto é ali uma pré escrita (...)”	1
Desenvolvimento motor	Motricidade fina	EC - “(...) a parte da motricidade fina também (...)” EC - “(...) Também a parte motora, a parte de pegar no lápis, o movimento da mão, a própria colocação da folha (...)” AO - “(...) desenvolvem muito a motricidade fina (...)”	2
Matemática	Coordenação espacial	EC - “(...) a coordenação espacial (...)”	1
	Noção espacial	EC - “(...) existe também as noções espaciais	
	Noção da lateralidade	EC - “(...), as lateralidades (...)”	
Representação gráfica	Etapas do desenho	AO - “(...) por exemplo há crianças que com os quatro anos já fazem o girino não é, outras só fazem as garatujas (...)” AO - “Por exemplo nos cinco anos, a transição para o primeiro ciclo, pronto, o	1

		desenho aí ajuda também um pouco a perceberem (...) tão mais desenvolvidos ou não, se precisam de mais ajuda naquele, naquele sentido”	
Desenvolvimento holístico	Todas as idades	AO - “(...) acho que o desenho é bastante importante em todas as etapas, em todas as idades, acho que sim”	1

Tabela 20.

Árvore Categorial das Entrevistas à EC e à AO – O papel do/a adulto/a no desenvolvimento do desenho infantil

TEMA - Papel do/a adulto/a no desenvolvimento do desenho infantil

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	OCORRÊNCIAS
Respeitar	Liberdade	EC - “(...) cada um é livre de fazer à sua maneira e vai ser respeitado por isso (...)”	1
Incentivar	Proporcionar momentos	EC - “(...) criar situações que elas ah possam desenhar ou devam desenhar (...)” EC – “(...) ao mesmo tempo de provocador não é, portanto provocar situações, não só a nível temático como também, a nível de materiais diferentes, ah... de descobertas (...)” EC – “Ah... qual o meu papel, no fundo, acho que é uma papel motivador, incentivo, observador e escuta (...)” EC - “(...) acho que também tem o seu interesse em determinadas situações, criar situações (...) acho que tem, devem ser contextualizadas, devem ter algum sentido (...)”	1
	Questionar	AO - “Falando com eles sobre o desenho em si, perguntando “o que estás a fazer?” “porquê?” (...)”	1
Motivar	Novas descobertas	EC - “(...) algumas descobertas ou de reparar, “olha aqui o colega fez estas pintinhas com o lápis já viste?” pronto mostrar-lhes novas formas, outras formas	1

e dar relevância às novas descobertas deles (...)"

	Orientação	AO – “Acompanhar a ver o que a criança está a fazer ou a orientar, observar e ajudar no sentido, se me fizerem alguma pergunta, eu estou lá para apoiar”	1
	Escutar	EC - “(...) ouvirmos, escutarmos a criança quando está a desenhar não é, eventualmente, quando a criança acaba de desenhar (...)” EC - “(...) o ouvi-los, o ouvi-los, quando eles estão a desenhar ou pelo menos quando eles acabam de desenhar, para saber o que estiveram a fazer (...)”	1
Disponibilizar recursos	Diversidade de materiais	EC - “(...) a nível de materiais diferentes (...)”	1
	Qualidade dos materiais	EC - “(...) a qualidade das imagens que nós trazemos para as crianças, nomeadamente, nos livros (...)”	1
	Modelos de referência	EC - “(...) nomeadamente, nos livros, por exemplo, são importantes, também, para desenvolver o desenho, no sentido em que no fundo no fundo, se virmos isto como ah... como uma espécie de modelo ou uma espécie de catálogo (...)”	1
Avaliar	Recurso	EC - “(...) eu posso recorrer a análise de algum desenho, para para, pronto para me certificar de algumas coisas que quero dizer (...)”	1

Tabela 21.

Árvore Categórica das Entrevistas à EC e à AO – Interesses/Motivações das crianças para desenhar

TEMA - Interesses/Motivações das crianças para desenhar

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	OCORRÊNCIAS
Motivações	Afetividade	EC - “(...) às vezes basta haver um amiguinho mais próximo que desenha mais (...)” EC - “(...) para dar a um amigo, para nos darem a nós (...)” EC - “(...) às vezes com o propósito também de levarem para casa para dar aos pais (...)”	1
	Liberdade para desenhar	EC - “(...) eu acho que eles têm mais interesse e mais vontade quando o desenho é livre e acho que a expressividade também é outra (...)” AO - “(...) é por iniciativa deles, que estão motivados para isso e escolhem fazer o desenho (...)”	2
	Ouvir uma história	AO - “pode ser uma motivação por exemplo, uma história, tá-se a contar uma história (...) e eles a partir da história, depois também querem desenhar (...)”	1
Prazer	Gostar	EC - “(...) acima de tudo acho que é porque gostam de desenhar (...)” AO - “(...) temos crianças que querem desenhar todos os dias (...)”	1
	Sentido estético	EC - “(...) eu acho que também tem a ver com a beleza que tem a própria criação (...)” EC - “(...) quando eles começam a olhar para a folha e ver aparecer as cores, os traços, os riscos e cada vez mais pormenores, acho que também é um prazer para eles (...)” EC - “(...) mas muitas vezes os mais crescidos chegavam ali e aquela coisa dos pormenores e tudo mais (...)”	1
	Falta de motivação	Orientações do adulto para desenhar EC - “(...) há determinados momentos que, efetivamente, não estão virados para aí,	2

		não estão mesmo, pronto e... e às vezes são capazes de fazer coisas que depois na altura não fazem (...)"	
		AO – "(...) eu acho que nem sempre têm essa motivação, porque como é mais direcionado, muitas vezes eles dizer "ah não quero fazer" (...)"	
	Pouco empenho	EC - "(...) via uma certa falta de empenhamento, ou seja, muitas vezes chegavam ali, pegavam numa folha, faziam três quatro riscos e já está. O que nas idades mais ah... inferiores vá, até mais ao menos usual, mas pronto (...)"	1
Conhecimento de si	Concretização	EC - "(...) basta que eles percebam que eles conseguem fazer uma determinada coisa, começam-se a interessar (...)"	1

Árvores Categoriais relativas à entrevista a oito crianças da sala 9

Tabela 22.

Árvore Categorical das Entrevistas às crianças - Ética

TEMA - Ética			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	OCORRÊNCIAS
Assentimento em ser entrevistado/a	Concordância	Menina 2 - "Sim."	8
		Menino 4 - "Sim."	
		Menina 5 - "Sim."	

Tabela 23.

Árvore Categorical das Entrevistas às crianças – Importância do desenho para a criança

TEMA - Importância do desenho para a criança			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	OCORRÊNCIAS
Definição de Desenho	Atividade expressiva positiva	Menina 2 - "Uma coisa boa!"	1
		Menino 4 - "(...) é uma zebra (...) porque tem riscas."	1
	Arco-íris	Menina 5 - "É o arco-íris."	1
	Desenhar	Menina 6 - "(...) é fazer um."	2
		Menino 25 - "É para desenhar."	
	Figura humana	Menina 8 - "(...) é uma menina."	1
Corações	Menino 9 - "(...) corações."	1	

Tabela 24.

Árvore Categorical das Entrevistas às crianças – Interesse/Motivação da criança para desenhar

TEMA - Interesse/Motivação da criança em desenhar			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	OCORRÊNCIAS
Prazer	Gosto em desenhar	Menina 2 - "Gosto"	8
		Menino 4 - "Sim"	
		Menina 12 - "Porque sim."	

		Menina 12 - “eu faço desenhos e quando acabei os desenhos eu faço mais desenhos.”	
	Afetividade	Menina 8 - “Porque às vezes eu gosto de desenhar a mãe e o avô.”	1
	Diversão	Menino 9 - “Porque desenhar é divertido.”	1
	Simbologia	Menina 5 - “Porque eu gosto muito de arco-íris.”	1
Motivações	Entregar à família	Menina 2 - “Porque é para a mamã.”	1
	Cores	Menino 4 - “(...) muitas cores.”	1
Preferências ao desenhar	Figuras Humanas	Menina 2 - “Menina (...) e também menino (...)”	3
	Animais	Menina 8 - “Meninas.”	
		Menina 2 - “(...) e animais.”	3
	Família	Menino 6 - “(...) aranhas, dinossauros.”	
		Menina 2 - “o mano (...) a minha prima e o meu primo.”	3
	Arco-íris	Menina 5 - “(...) gosto de desenhar a mãe”	
		Menina 2 - “Gosto de desenhar o arco-íris também.”	3
	Grutas	Menina 12 - “(...) gosto de desenhar o arco-íris.”	
		Menino 4 - “(...) uma gruta.”	1
	Transportes	Menino 9 - “Metro (...) comboios” (cf. Transcrição à Entrevista do menino 9)	
Menina 12 - “(...) o avião.”			
Menino 25 - “Gosto de desenhar avião.”			
Não gosta de desenhar	Animais	Menina 2 - “Eu não gosto de desenhar dinossauros”	4
		Menino 4 - “Não gosto de desenhar animais (...)”	
		Menino 6 - “(...) bichos.”	
Figuras anormais	Menina 8 - “Monstros.”	1	
Objetos	Menino 25 - “Bolas.”	1	

Tabela 25.*Árvore Categral das Entrevistas às crianças - Momentos para desenhar***TEMA - Momentos para desenhar**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	OCORRÊNCIAS	
Local	Jardim de Infância	Menina 2 - “Na escola (...)”	5	
		Menina 12 - “Quando eu tou na escola.”		
	Casa	Menino 4 - “(...) em casa.”	8	
		Menino 6 - “Eu desenho em casa dos meus avós e na minha casa.”		
	Outro	Menina 5 - “também fiz desenhos no hospital.”	3	
		Menina 12 - “(...) e também quando vou ao restaurante.”		
		Menina 8 - “Na loja.”		
Frequência	Dia da semana	Menino 5 - “eu costumo desenhar às sextas-feiras!”	2	
		Menina 5 - “mais dias.”		
	Interesse	Menino 6 - “Costumo desenhar quando quero.”	1	
Presença de outrem	Familiares	Menino 6 - “Desenho com o meu avô e com a minha avó e com a minha mãe.”	7	
		Menina 8 - “(...) com o meu mano.”		
		Menino 9 - “Com a minha mãe ou com o meu pai.”		
		Menino 4 - “Ela [mãe] pinta os super-heróis.”		
			Menino 6 - “Eles [avô, avó e mãe] desenhavam comigo.”	
		Amigos	Menino 25 - “Com a [nome da menina 5].”	1
	Sozinha	Menina 5 - “Sim!”	1	

Árvores Categóricas relativas às respostas do inquérito por questionário realizados pelas famílias das oito crianças

Identificação

F2 – Família da menina 2

F4 – Família do menino 4

F5 – Família da menina 5

F6 – Família do menino 6

F8 – Família da menina 8

F9 – Família do menino 9

F12 – Família da menina 12

F25 – Família do menino 25

Tabela 26.

Árvore Categórica das respostas ao Inquérito por Questionário às famílias – Importância do desenho infantil para o desenvolvimento da criança

TEMA - Importância do desenho infantil para o desenvolvimento da criança

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	OCORRÊNCIAS
Desenvolvimento socioemocional	Emoções	F5 - "(...) na medida da expressão (...) sentimental e afetivo	2
		F4 - "(...) a nível emocional (representação, demonstração de emoções, etc)"	
Comunicação e Expressão	Comunicação	F6 - "(...) é também um veículo de comunicação"	3
		F8 - "É importante na medida em que se torna o principal meio de comunicação (...)"	
	Expressividade	F25 - "É extremamente importante por ser um veículo de expressão da criança (...)"	2
		F4 - "(...) e a nível criativo."	
	Criatividade	F12 - "É importante porque estimula a criatividade (...)"	2
		F6 - "(...) é também um veículo de (...) experimentação"	
Experiência	F6 - "(...) é também um veículo de (...) experimentação"	1	
	Observação		F9 - "Desenvolve qualidades como: espírito de observação (...)"
Linguagem Oral e Escrita	Interpretação	F2 - "Ajuda a interpretar aquilo que vê."	1

Desenvolvimento Motor	Motricidade fina	F4 - "(...) importante tanto a nível da motricidade humana (mobilidade da mão, etc) (...)"	4
		F6 - "(...) desenvolve a motricidade fina (...)"	
		F9 - "Desenvolve qualidades como: (...)" destreza manual."	
	Coordenação óculo-manual	F2 - "Ajuda no desenvolvimento da relação olhos/mão (...)"	1

Tabela 27.

Árvore Categorial dos respostas ao Inquérito por Questionário às famílias – Papel do/a adulto/a no desenvolvimento do desenho infantil

TEMA – Papel do/a adulto/o no desenvolvimento do desenho infantil

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	OCORRÊNCIAS
Incentivar	Questionar	F8 - "(...) fazendo perguntas (...)"	6
		F12 - "Perguntando o significado do desenho (...)"	
		F9 - "(...) perguntando-lhe coisas sobre o desenho"	
	Desafiar	F8 - "(...) Muitas vezes desafiando outros desenhos"	2
		F12 - "(...) dando sugestões (...)"	
	Adivinhar	F2 - "(...) tento adivinhar o que está a desenhar."	1
Motivar	Elogiar	F8 - "Elogiando o desenho (...)"	4
		F5 - "(...) fico contente que ele o tenha feito (...)"	
		F4 - "(...) dizendo como está bonito (...)"	
	Produtividade	F8 - "(...) incentivar a desenhos mais elaborados"	4
		F6 - "(...) Incentivo a tentar descobrir coisas diferentes (...)"	
	Participar	F2 - "Participo ou tento participar (...)"	2
		F12 - "(...) desenhando juntos."	

Atender aos pormenores	F4 - “(...) tento mostrar atenção ao detalhe e alguns pormenores (...)” (1
Expor os desenhos no ambiente familiar	F6 - “(...) este seja colado numa das paredes da casa para ser admirado (...)” F4 - “(...) por vezes coloco no frigorifico ou colo numa parede.”	2

Árvores Categorias relativas às notas de campo

Tabela 28.

Árvore Categorical das Notas de Campo – Importância do desenho infantil para o desenvolvimento da criança

TEMA – Importância do desenho infantil para o desenvolvimento da criança

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	OCORRÊNCIAS
Desenvolvimento socioemocional	Partilhar	“(…) pedindo ao mesmo para o ir buscar e explicar o que desenhou – “É o menino que foi a uma festa de pijama e casas de arco-íris. Isto [aponta para uma área do desenho] é a máquina do tempo para entrar. Vai para debaixo da terra, onde tem muitas pessoas” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 81, dia 7 de novembro de 2022)	1
	Interação entre pares	“Também, a menina 12 junta-se à mesa de artes plásticas e começa a desenhar. Pergunto-lhe o que vai desenhar, sendo que esta responde que não sabe. Ao ouvir, a menina 2 questiona “não sabes porque ainda não pensaste?”, obtendo uma resposta de forma positiva da menina 12.” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 202, dia 10 de janeiro de 2023)	2

		<p>“Durante o momento em que a menina 5 e o menino 25 estão a desenhar, verifico que os meninos partilham as mesmas canetas de feltro, através do seguinte diálogo:</p> <p>Menina 5: eu quero o vermelho.</p> <p>Menino 25: toma, já acabei.” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 277, dia 27 de janeiro de 2023)</p>	
	Afetividade	<p>“(…) A EC, mais tarde, conta-me que questionou o menino 1 porque desenhou um urso, bambu e um panda, porque não havia nenhum desses elementos no teatro, o menino responde “havia o urso”, identificando o urso de peluche que tinha na mão.” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 105, dia 15 de novembro de 2022)</p>	1
	Superação	<p>“Menina 2: Porque eu não consigo fazer aquilo que eu quero fazer.</p> <p>Eu: Então o que queres fazer?</p> <p>Menina 2: Um arco-íris.</p> <p>A menina começa a fazer linhas na ponta da folha, de forma a dar azos ao seu arco-íris, pintando entre as mesmas com diversas cores.”</p> <p>(cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 195, dia 6 de janeiro de 2023)</p>	1
Comunicação e Expressão	Representação	<p>“a menina dirige-se até mim e apresenta-me o seu desenho dizendo “olha Beatriz, desenhei, a minha mãe” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 202, dia 10 de janeiro de 2023)</p> <p>“(…) “é uma bola e uma estrada para os carros” (...)pergunto ainda se ele costuma brincar com a bola ao pé da estrada com os carros, o menino assenta com a cabeça de forma positiva.” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 252, dia 23 de janeiro de 2023)</p>	2
	Cópia	<p>“(…) a menina 2 pede o meu bloco de notas para desenhar uma abelha, dou-lhe o bloco</p>	2

		e a caneta, mas esta diz “eu não sei desenhar uma abelha”. Desenho uma abelha no bloco e digo “olha assim, queres fazer igual?”, esta assente e desenha”” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 95, dia 11 de novembro de 2022)	
		“(…) À medida que explicava o passo, realizava-o e mostrava às crianças, para que as mesmas pudessem visualizar o pretendido.” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 148, dia 5 de dezembro de 2022)	
Linguagem Oral e Escrita	Enumeração	“- Desenhei uma bola; - Vou desenhar a mãe; - Os braços, a boca; - Ai fiz um bigode, é o pai! – Vou fazer o pai; - Agora uma bola pequenina que fica o pai e a mãe, são gigantes; - Agora a minha mana, uma bola pequena, os braços e uma boca”. O menino 4 vai buscar a caneta preta e indica “vou fazer o preto com a minha avó; - Ainda falta eu!”. (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 248, dia 20 de janeiro de 2023)	3
	Iniciação à Escrita	“(…) a menina dirige-se até mim e apresenta-me o seu desenho dizendo “olha Beatriz, desenhei (...) uma flor e um sol com um coração”” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 202, dia 10 de janeiro de 2023)	
		“Eu: Que bonito [nome do menino 9], muito bem! Queres escrever o teu nome? Menino 9: Sim” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 194, dia 9 de janeiro de 2023)	1
Desenvolvimento motor	Motricidade fina	“No momento de atividades e projetos, verifico que o menino 6 está a desenhar, sendo que o mesmo já segura a caneta de feltro tendo em consideração a preensão trípole (...)” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 283, dia 30 de janeiro de 2023)	7
		“Importa referir, igualmente, que o menino 4 agarra conforme a posição pronada.” (cf.	

Anexo A – Nota de Campo n.º 299, dia 1 de fevereiro de 2023)

“(…) verifico que o menino 6 está a desenhar (...) sentando-se corretamente na cadeira de frente para a mesa (...)” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 283, dia 30 de janeiro de 2023)

Tabela 29.

Árvore Categorial das Notas de Campo – Papel do/a adulto/a no desenvolvimento do desenho infantil

TEMA – Papel do/a adulto/a no desenvolvimento do desenho infantil

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	OCORRÊNCIAS
Observar	Conhecer o grupo de crianças	“Uma das fragilidades do grupo, passa pela competência das crianças relativamente ao desenho, uma vez que ao verificar os desenhos das crianças apercebi-me que estes não se enquadravam na etapa pertencente à idades das mesmas (...)” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 83, dia 7 de novembro de 2022)	1
Incentivar	Elogiar	“No momento de reflexão, a EC enaltece o facto de o menino 6 ter estado concentrado durante todo momento de atividades e projetos no seu desenho (...)” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 81, dia 7 de novembro de 2022)	2
	Questionar	“(…) questionando o que estão a desenhar (...)” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 105, dia 15 de novembro de 2022)	2
	Proporcionar momentos	“(…) Dada a elaboração do desenho, questiono, novamente, o que desenhou” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 166, dia 6 de dezembro de 2022) “Ao conversar com a EC sobre esse aspeto, a mesma concorda e afirma que o presente grupo necessita de algum estímulo para desenhar (...)” (cf. Anexo A –	4

Organizar o ambiente educativo		Nota de Campo n.º 83, dia 7 de novembro de 2022)	
		“A EC (...) propõe às crianças que façam o desenho sobre o teatro que viram (...) (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 104, dia 15 de novembro de 2022)	
	Disponibilizar materiais de escrita	“(…) disponibilizando lápis e canetas.” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 104, dia 15 de novembro de 2022)	1
	Criar uma área destinada ao desenho	“A menina 2 e a menina 8 dirigem-se à área das artes plásticas para fazer um desenho.” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 201, dia 10 de janeiro de 2023)	1
	Ser flexível	“No momento da planificação, verifico que há um grande número de crianças que escolhe ir fazer um desenho, sendo necessário acrescentar mais uma mesa à área das expressões plásticas.” (cf. Anexo A1 – Nota de Campo n.º 218, dia 16 de janeiro de 2023)	1

Tabela 30.

Árvore Categorical das Notas de Campo – Interesses/Motivações das crianças para desenhar

TEMA – Interesses/Motivações das crianças para desenhar

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	OCORRÊNCIAS
Motivações	Influência das interações entre pares	“Com o interesse da menina 19, esta junta-se a nós e pede para desenhar uma abelha (...)” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 95, dia 11 de novembro de 2022)	5
	Influência familiar	“(…) No final da realização do desenho, o menino [25] vem ter comigo e explica-me o que desenho, é “um carro que está a andar na estrada e lá dentro está a mãe, o pai, o [nome do menino 25] e o [nome do seu irmão]. O pai está a conduzir”,” (cf. Anexo A –	5

Nota de Campo n.º 206, dia 11 de janeiro de 2023)

Liberdade em desenhar	“No momento de atividades e projetos o menino 4 vai buscar uma folha e começa a desenhar com lápis de cor. Questiono “vais desenhar o quê?”, sendo que o mesmo responde “não sei”.” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 248, dia 20 de janeiro de 2023)	3
Orientação da adulta	“(…) o pequeno grupo mostra-se bastante participativo na atividade, que consiste na representação através do desenho dos diversos estados do tempo(…)” (cf. Anexo A – Nota de Campo n.º 130, dia 23 de novembro de 2022)	1

Anexo V - Análise quantitativa relativa às respostas do inquérito por questionário realizado pelas famílias das crianças

Figura 10.

Análise quantitativa das respostas ao Inquéritos por Questionário das famílias – “Frequência que o/a seu/sua filho/a desenha em casa (1-5)”

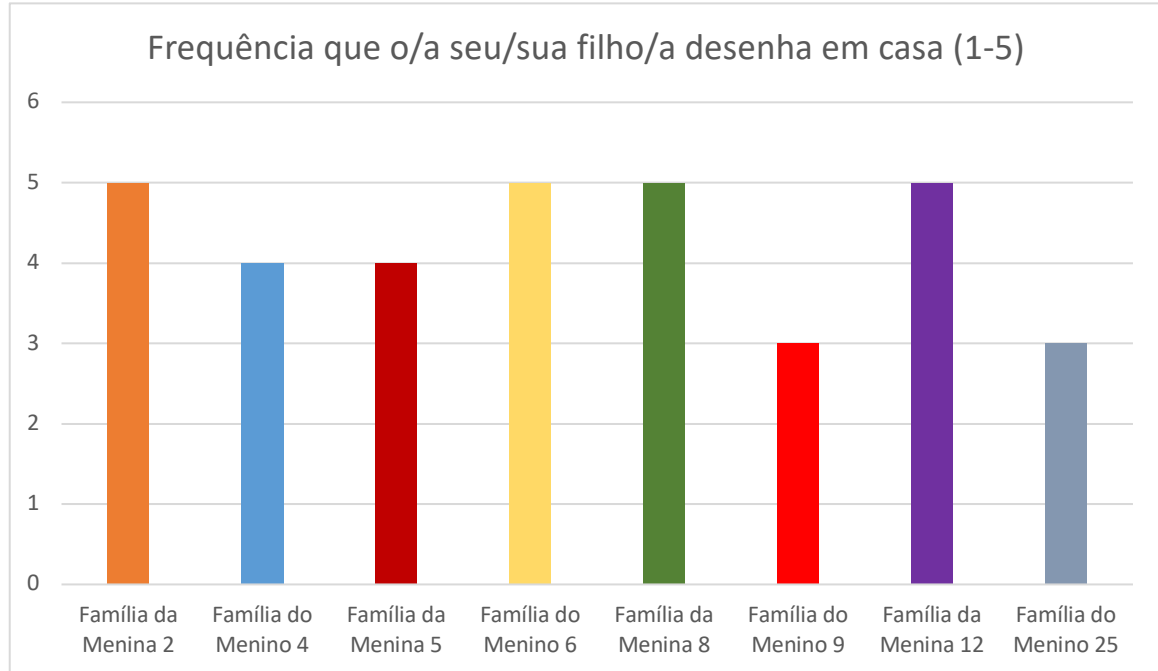


Figura 11.

Análise quantitativa das respostas ao Inquéritos por Questionário das famílias – “Para si, o desenho infantil é importante para o desenvolvimento da criança?”

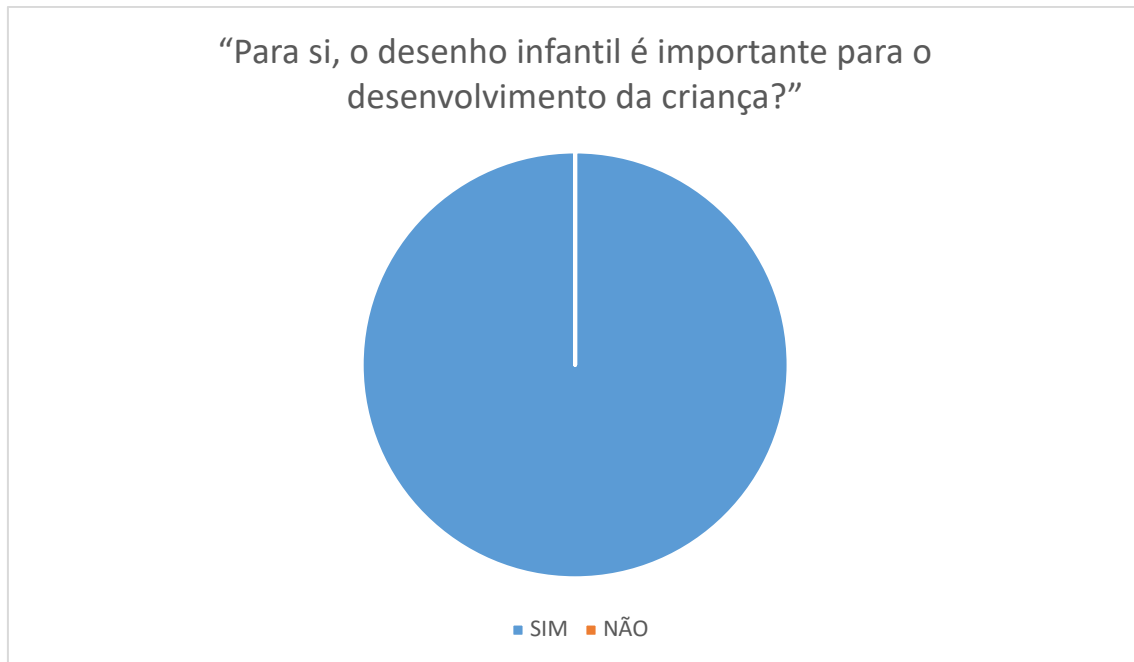


Figura 12.

Análise quantitativa das respostas ao Inquéritos por Questionário das famílias – “O/A seu/sua filho/a desenha em casa?”



Figura 13.

Análise quantitativa das respostas ao Inquéritos por Questionário das famílias – “Quando o/a seu/asua filho/a desenha em casa, mostra-se interessado nas reproduções efetuados por ele/ela?”

