

O DESENHO INFANTIL COMO REFLEXO DO  
DESENVOLVIMENTO E COMUNICAÇÃO DA  
CRIANÇA: PERSPETIVAS DOS/AS  
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DOS/AS  
CUIDADORES/AS

Carolina Ramos Filipe

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

2024-2025



0 DESENHO INFANTIL COMO REFLEXO DO  
DESENVOLVIMENTO E COMUNICAÇÃO DA  
CRIANÇA: PERSPETIVAS DOS/AS  
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DOS/AS  
CUIDADORES/AS

Carolina Ramos Filipe

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

**Júri:**

Presidente: Professor Doutor Tiago Almeida  
Arguente: Professor Doutor Miguel Mata Pereira  
Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

*“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana,  
seja apenas outra alma humana.”*

Carl Jung

*Para a mãe da Ju. (In memoriam)*

## AGRADECIMENTOS

Por onde começar? Um sonho de criança que parecia ser inalcançável e aqui estou, a escrever a primeira, mas última página do meu relatório de Mestrado, a um passo de ser, finalmente, Educadora de Infância. Tentaram-me demover, tentaram-me fazer acreditar que este não seria o meu caminho, que a minha vocação era para uma área totalmente diferente: a economia, a gestão, a contabilidade. Mas, hoje, sei que tomei a decisão certa. Segui o meu sonho e estou preparada para o que aí vem!

Mas esta luta, esta conquista, não se deve unicamente ao meu esforço e dedicação...

... deve-se ao apoio da **Joana** que sempre lá esteve nestes quase dois anos de loucura conjunta! Foram horas infinitas de volta de trabalhos, planificações e tudo e mais alguma coisa, mas foram também dois anos que nos unirão para o resto da vida!

... deve-se ao apoio da **Bia**, uma das minhas psicólogas de serviço, que durante a licenciatura deu cada passo ao meu lado e que, no mestrado, continuou sempre a ajudar-me e acreditar em mim!

... deve-se ao apoio da **Bia** por me fazer rir e desanuviar, quando a ansiedade surgia, mas também foi pessoa de ir para um café 6 horas para me ver fazer este relatório!

... deve-se ao apoio do **Rúben**, da **Érica**, do **Olivs**, da **Inês**, da **Carolina**, da **Pipa**, da **Patrícia**, da **Tiz** e da **Pérez**, que embora não tenham estado sempre presentes do início ao fim deste sonho, em algum momento lá estiveram e deram-me forças para continuar e a acreditar em mim!

... deve-se ao apoio dos **pais** e da minha **irmã** que aguentaram e acolheram cada minuto, cada dia, cada alegria, cada dificuldade que vivi ao longo destes anos!

... deve-se ao apoio dos meus **avós** que presentes pessoalmente ou no meu coração tiveram sempre um carinho, uma palavra ou um sinal para dizer/dar de que ia chegar aqui!

... deve-se ao apoio da minha **orientadora Ana Simões** que sempre me apoiou, encorajou e esteve presente em cada etapa desta última fase, mesmo nas situações mais sensíveis!

... deve-se ao apoio de toda a **equipa educativa, famílias e crianças** que me fizeram crescer e aprender tanto nestes dois anos!

A todos eles, o meu muito obrigada! Conseguimos! Estou a um passo de realizar o meu sonho!

## RESUMO

O desenho infantil é das linguagens mais antigas do mundo, sendo entendida como uma expressão artística acessível a todos. Na atualidade, o desenho continua a ser a primeira “manifestação gráfica, de expressão e linguagem da criança”, estando presente nas demais áreas de conhecimento. Tal como a linguagem verbal, as linguagens artísticas são um modo de interação e comunicação com os pares, espelhando a visão e interpretação da criança relativamente a vivências significativas, bem como conhecimentos adquiridos, o seu estado emocional e a forma como se coloca nos contextos em que está inserida. Assim, compreender o universo infantil é fundamental para compreender a criança de modo holístico. Centrando-se nesta temática, o presente estudo, de natureza quantitativa, prende-se com a análise das perspectivas dos/as profissionais de educação e cuidadores/as da valência de pré-escolar, na Organização Socioeducativa na qual foi desenvolvida a PPS II, face à importância do desenho infantil, tanto como instrumento de comunicação da criança, como promotor e forma de compreender o seu desenvolvimento. Para o efeito, foi elaborado e aplicado um *Inquérito por Questionário*, para um universo de 12 profissionais de educação e 94 famílias, contabilizando, deste modo, um total de 106 inquiridos. Contudo, apenas foram obtidos 79 inquéritos respondidos. Os resultados indicam que na grande maioria, a população-alvo reconhece a importância do desenho infantil como reflexo da comunicação e desenvolvimento da criança, bem como a importância desta atividade na rotina diária, com uma diversidade de materiais ao alcance da criança e o diálogo posterior que deve ser estabelecido com esta, mas poucos fundamentam esta importância, nomeadamente, os/as cuidadores/as, pois que, quando questionados acerca das dimensões que o desenho pode estimular, 50% dos inquiridos compreende que todas as dimensões podem ser estimuladas a partir do desenho e das variáveis possíveis de interpretar, um número muito reduzido de inquiridos (9) reconhece todas as variáveis indicadas como sendo relevantes na análise dos desenhos.

**Palavras-chave:** criança; desenho infantil; comunicação; desenvolvimento; interpretação.

## **ABSTRACT**

Children's drawing is one of the oldest languages in the world and is considered to be an artistic expression accessible to everyone. Today, drawing is still the child's first 'graphic manifestation, expression and language' and is present in all other areas of knowledge. Like verbal language, artistic languages are a way of interacting and communicating with peers, reflecting the child's vision and interpretation of significant experiences and acquired knowledge, their emotional state and the way they place themselves in the contexts in which they are placed. Understanding the child's universe is therefore fundamental to understanding the child holistically. With this theme in mind, this quantitative study is concerned with analysing the perspectives of educators and pre-school teachers in the socio-educational organisation where PPS II was developed, in relation to the importance of children's drawings, both as a tool for communicating with children and as a way of promoting and understanding their development. To this end, a questionnaire survey was designed and applied to a universe of 12 educational professionals and 94 families, for a total of 106 respondents. However, only 79 questionnaires were completed. The results show that the vast majority of the target population recognises the importance of children's drawing as a reflection of the child's communication and development, as well as the importance of this activity in the daily routine, with a variety of materials within the child's reach, and the subsequent dialogue that should be established with the child. When asked about the dimensions that drawing can stimulate, 50% of the respondents understood that all dimensions can be stimulated through drawing and the variables that can be interpreted, while a very small number of respondents (9) recognised all the variables indicated as relevant when analysing drawings.

**Keywords:** child; children's drawings; communication; development; interpretation.

## ÍNDICE GERAL

Introdução .....	1
1. Caracterização de uma ação educativa contextualizada.....	4
1.1. Caracterização do meio envolvente.....	5
1.2. Caracterização do contexto socioeducativo .....	6
1.3. Caracterização da equipa educativa .....	7
1.3.1 Caracterização da equipa educativa da sala de atividades da PPS II ..	5
1.4. Caracterização do grupo de crianças .....	11
1.5. Caracterização das famílias .....	13
1.6. Caracterização do ambiente educativo .....	7
1.6.1. Espaços e materiais.....	17
1.6.2. Rotinas .....	20
2. Análise reflexiva da intervenção .....	25
2.1. Intenções para com as crianças .....	27
2.2. Intenções para com as famílias.....	29
2.3. Intenções para com a equipa educativa .....	30
3. Investigação em jardim de infância.....	32
3.1 Identificação da problemática .....	33
3.2 Revisão da literatura.....	35
3.2.1 Contextualização histórica do desenho .....	35
3.2.2 O Desenho Infantil .....	36
3.2.3 As fases de desenvolvimento do desenho infantil.....	35
3.2.4 Interpretação do Desenho Infantil .....	50
3.3 Roteiro metodológico e ético .....	55
3.4 Apresentação e discussão dos dados .....	58
3.4.1 Análise global dos inquéritos .....	55
3.4.2 Análise dos inquéritos dos/as profissionais de educação .....	58
3.4.3 Análise dos inquéritos dos/as cuidadores/as.....	64
3.4.4 Triangulação dos resultados .....	61
4. Construção da identidade profissional .....	69

5. Considerações finais.....	74
Referências .....	77
Anexos.....	83
Anexo A. Portefólio individual da PPS II (em anexos ao relatório).....	84
Anexo B. Entrevista realizada à educadora cooperante .....	300
Anexo C. Matriz sociométrica .....	305
Anexo D. Fotografias da sala de atividades .....	307
Anexo E. Roteiro ético .....	311
Anexo F. Carta de apresentação às famílias.....	324
Anexo G. Consentimento informado para a captura de imagem .....	326
Anexo H. Consentimento informado para o portefólio da criança .....	328
Anexo I. Guião do inquérito por questionário .....	330
Anexo J. Análise global dos inquéritos por questionário.....	336
Anexo K. Análise dos inquéritos dos/as profissionais de educação .....	342
Anexo L. Análise dos inquéritos dos/as cuidadores/as .....	348

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Informações acerca das famílias das crianças do grupo.....	14
Figura 2. Planta da sala de atividades da PPS II.....	18
Figura 3. Agenda Semanal da sala de atividades (2025).....	21
Figura 4. Desenho da família – criança com a mãe.....	34
Figura 5. Desenho da família – o pai da criança .....	34
Figura 6.. Fases do desenvolvimento do desenho .....	39
Figura 7 Traçado circular sem levantar a caneta do papel .....	39
Figura 8. Aparecimento de formas isoladas .....	40
Figura 9. Aparecimento da irradiação .....	40
Figura 10. Realismo Fortuito.....	42
Figura 11. Realismo Fracassado .....	42
Figura 12. Realismo Fracassado .....	42
Figura 13. Realismo Fracassado - mudança do ponto de vista.....	43
Figura 14. Realismo Intelectual - transparência .....	43
Figura 15. Realismo Visual - Desenho semelhante a uma produção adulta.....	43
Figura 16. Rabiscção Desordenada ou Garatuja .....	44
Figura 17. Rabiscção Longitudinal.....	44
Figura 18. Rabiscção.....	44
Figura 19. Figuração Pré-Esquemática.....	45
Figura 20. Figuração Pré-Esquemática.....	45
Figura 21. Figuração Esquemática .....	46
Figura 22. Figuração Realista.....	46
Figura 23. Garatuja Ordenada .....	47
Figura 24 Garatuja Desordenada .....	47
Figura 25. Pré-Esquematismo.....	48
Figura 26. Pré-Esquematismo – imitação da escrita do adulto.....	48
Figura 27. Esquematismo .....	48
Figura 28. Realismo.....	49
Figura 29. Pseudo-Naturalismo .....	49

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1. Data de nascimento, idade e frequência na OS das crianças da sala de atividades da PPS II.....	11
--	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Específicas
OS	Organização Socioeducativa
PPS	Prática Profissional Supervisionada
PE	Projeto Educativo
UC	Unidade Curricular

# INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

De acordo com o artigo 3.º do *Despacho n.º 13755/2009, de 15 de junho*, o grau de mestre é conferido aos estudantes que demonstrem competências avançadas em conhecimento, investigação, resolução de problemas, comunicação e aprendizagem ao longo da vida. Este diploma reflete a capacidade dos estudantes de desenvolver, aplicar e integrar conhecimentos em contextos novos e multidisciplinares, bem como de lidar com questões complexas, tendo em atenção as suas implicações éticas e sociais.

Deste modo, o presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada (PPS), emergente do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, e tem como principal intuito realizar uma reflexão aprofundada e fundamentada acerca da minha ação educativa, apresentada no decorrer da PPS (cf. Anexo A. Portefólio individual da PPS II (em Anexos ao Relatório), bem como uma investigação baseada numa temática emergente das primeiras semanas de estágio.

No que concerne à organização deste relatório, este encontra-se dividido em cinco capítulos distintos: (i) Caracterização de uma ação educativa contextualizada; (ii) Análise reflexiva da intervenção; (iii) Investigação em jardim de infância; (iv) Construção da identidade profissional e v) Referências.

No que diz respeito ao capítulo (i), este é composto por diversos subcapítulos que fundamentam a minha prática, sendo estes: o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa da instituição e da sala na qual estive inserida, o grupo de crianças com que desenvolvi a minha prática e respetivas famílias, bem como os espaços, materiais e rotinas do ambiente educativo em questão.

A necessária contextualização dos espaços e a caracterização dos actores que participam desta investigação decorre do facto de que, uma vez na sala de aula, no recreio, na rua, ou noutra espaço, os indivíduos trazerem consigo toda uma experiência social e repertórios que os tornam singulares (Tomás, 2006, p.8).

No capítulo em questão, apresento aspetos que considero mais significativos e que tiveram influência na minha prática. Para tal, foram essenciais os dados recolhidos através da observação direta, da entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo B. Entrevista realizada à educadora cooperante) e da consulta documental, bem como das

notas de campo por mim redigidas e apresentadas no Anexo A. Portefólio individual da PPS II (em Anexos ao Relatório).

A intencionalidade educativa carece de uma reflexão por parte da estudante-estagiária acerca das finalidades e objetivos da sua prática, de modo a atribuir um sentido à sua ação (Silva et al., 2016). Isto permitirá definir um propósito às suas tomadas de decisão. Tal reflexão supramencionada, acerca da intencionalidade de ação, está presente no capítulo (ii).

O capítulo (iii), subdivide-se na identificação da problemática; na revisão da literatura acerca da temática de investigação, no roteiro ético e metodológico, no qual refiro as opções éticas e metodológicas nas quais a investigação assenta, isto é, a natureza da investigação, o método e técnicas utilizadas, bem como a análise de dados realizada; por fim, são apresentados e discutidos os resultados obtidos, com a respetiva triangulação com a revisão da literatura.

Já no capítulo (iv), reflito sobre o meu *eu* enquanto futura profissional de educação, realçando as aprendizagens proporcionadas por todos os intervenientes na minha PPS tanto na valência de creche como na de jardim de infância, bem como os aspetos que considero já ter definidos, como, por exemplo: princípios pedagógicos, conceção de organização do espaço e do tempo, bem como a importância que dou ao trabalho colaborativo, à cooperação, entreaajuda e parceria entre todos os intervenientes na educação a criança.

Por fim, redigi também as considerações finais, onde reflito e sintetizo acerca das minhas aprendizagens decorrentes de todo de ambas as PPS e saliento as conclusões emergentes da investigação realizada. Seguem-se as referências utilizadas no presente trabalho e os Anexos, com informação complementar.

1. CARACTERIZAÇÃO DE  
UMA AÇÃO EDUCATIVA  
CONTEXTUALIZADA

| ' ' | ' ' |

## 1.1. Caracterização do meio envolvente

Silva et al. (2016) consideram que o desenvolvimento da criança está intimamente relacionado com as relações e interações que esta estabelece com o seu meio envolvente, ou seja, a criança influencia e é influenciada pelo ambiente que a rodeia.

A Organização Socioeducativa (OS) na qual desenvolvi a Prática Profissional Supervisionada II ao longo dos últimos quatro meses situa-se no município de Cascais, concretamente na freguesia mais a leste do município, conhecida pela sua beleza costeira e proximidade com o mar.

Esta freguesia, de acordo com os dados provenientes do Instituto Nacional Estatístico (INE, Censos 2021), ocupa o 3.º lugar em termos populacionais, com cerca de 46 mil e 500 habitantes (21,7% da população residente no município), sendo maioritariamente população do sexo feminino (54,4%). Além disso, a freguesia na qual a OS está inserida pertence à união de freguesias com maior densidade populacional de quase 6 mil habitantes/Km<sup>2</sup>. A união de freguesias, nomeadamente a freguesia em análise, caracteriza-se por um elevado envelhecimento populacional (24,8% da população tem idade igual ou superior a 65 anos). Ao nível da pobreza e exclusão social, segundo o Projeto Educativo (PE, 2021-2024) a união de freguesias em questão é a que apresenta uma situação mais favorável em relação às restantes do município.

O bairro envolvente da OS é residencial, composto por algumas moradias, diversos espaços verdes com mesas de piquenique e um parque infantil com um quiosque: “antes de regressar à instituição, a educadora E. aproveitou o momento para fazer esta visita. No parque, o grupo de crianças, para além de poder brincar [...]” (Registo Diário de 01/10/2024).

Relativamente à acessibilidade, o meio envolvente da organização socioeducativa, ainda que a zona de estacionamento seja escassa, dispõe de uma rede de transportes diversificada – uma estação de comboios, uma paragem de autocarros e uma praça de táxis), conforme evidencia o Registo Diário de 29/11/2024: “formámos uma fila e seguimos a pé até à estação de comboios”.

No que concerne aos serviços na área da organização socioeducativa, existem alguns edifícios de resposta social, como por exemplo: “o grupo formou fila e seguiu a

pé para o lar, perto da organização socioeducativa” (Registo Diário de 01/10/2024), lojas de comércio e diversas organizações educativas do setor privado da Creche até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.

A proximidade da praia, o clima favorável, os serviços e meios de transporte disponíveis junto da OS, criam condições favoráveis para planear e implementar propostas que promovam uma maior relação e conexão com a comunidade e o meio envolvente.

## **1.2. Caracterização do contexto socioeducativo**

A associação na qual a OS se insere foi formada na década de 80, altura em que um grupo de alemães fundou uma organização humanitária de apoio a famílias de refugiados das ex-colónias portuguesas. Esta associação é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e uma Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD).

A organização socioeducativa tem ao dispor da comunidade diversos serviços ligados à educação, como: creche, creche familiar, pré-escolar e AAAF; à intervenção social, como: reinserção social, terapias, gabinete de ação social e apartamento partilhado; e outros serviços, entre os quais: ajuda humanitária, alojamento local e aluguer de espaços. No que concerne à área educativa, esta organização rege-se pelo *Movimento da Escola Moderna* (MEM) como modelo curricular.

Além da sede, existe mais um estabelecimento socioeducativo que corresponde à OS onde realizei a PPS II. Trata-se de um constituído por quatro andares: no piso -1, encontra-se a cozinha, a sala de pausa e o polivalente. No piso 0, existem 3 salas de creche (berçário, sala de transição e sala de 1 ano) e 1 sala de pré-escolar, 2 casa de banho de crianças e 2 de adultos, o refeitório, a direção, uma sala de reuniões/computadores, uma sala de recursos humanos e o gabinete de terapias. No piso 1, existem 2 salas de 2 anos e 1 sala de pré-escolar. No piso 2, existem 2 salas de pré-escolar e um dormitório para as crianças de pré-escolar que ainda dormem. Na zona exterior, existe um jardim e parque infantil equipado para crianças desde o berçário até ao pré-escolar.

O estabelecimento disponibiliza serviços complementares de enriquecimento curricular – atividades de expressão musical (música e dança) e psicomotricidade – com aulas semanais, durante todo o ano letivo.

De acordo com as informações mencionadas no Projeto Educativo da Instituição, esta rege-se pela transmissão de valores e crenças de caráter Cristão-Evangélico, enunciados na Bíblia, como o respeito pelo outro, pela diferença, a tolerância e a solidariedade, através de experiências significativas. Neste sentido, a organização socioeducativa orienta-se segundo diversos princípios, preparando e proporcionando às crianças e aos jovens “saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, com consciência do valor humano, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (PE, 2021-2024, p.4).

A OS tem como missão “servir a comunidade envolvente, local e internacionalmente, desenvolvendo as competências do indivíduo ao longo do ciclo de vida.” (PE, 2021-2024, p.5). A sua visão é trabalhar com o intuito de todas as crianças desenvolverem de forma plena as suas capacidades e rege-se por três valores: cuidar do próximo; apoiar as famílias e educar a comunidade, tal como salientado no Projeto Educativo da Instituição.

É ainda de reforçar que são diversos os princípios orientadores que constam no Projeto Educativo, entre os quais: a promoção de um desenvolvimento pessoal e social da criança; a contribuição para a igualdade de oportunidades; a estimulação do desenvolvimento holístico de cada criança; e o incentivo à participação das famílias no processo educativo.

Por fim o modelo pedagógico no qual a associação assenta a sua prática é o MEM, , no que respeita aos tempos e rotinas, à colaboração dos diversos intervenientes no processo educativo da criança e ao processo de humanização e realização de atividades culturais.

### **1.3. Caracterização da equipa educativa**

Com base na *Carta de Princípios dos Associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada* (APEI, 2011), é essencial que o/a profissional de educação se sustente por alguns domínios e modos de funcionamento pessoal, entre os quais o trabalho

em equipa, de modo a promover uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.

A equipa educativa do pré-escolar na OS onde realizei a PPS II era constituída por 4 educadoras, sendo uma destas a coordenadora do pré-escolar, 5 auxiliares de ação educativa, ou seja, cada sala era constituída por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, existindo mais uma auxiliar de apoio. A partir de observações, conversas informais com diversos elementos da equipa educativa do pré-escolar, principalmente, com base na entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo B. Entrevista realizada à educadora cooperante), pude constatar que existia um ambiente de colaboração, cooperação, parceria e entreajuda entre todos os colegas e direção, no qual a educadora afirma poder “contar com as minhas colegas e com a direção nas minhas dúvidas e dificuldades e também para partilhar ideias, organizar atividades em conjunto e partilhar práticas educativas”.

Eram realizadas com regularidade reuniões de educadoras com a coordenação do pré-escolar e diretora técnica, bem como reuniões entre auxiliares de ação educativa e diretora técnica. Estas reuniões tinham como intuito assegurar a troca de ideias e informações entre os diversos agentes educativos do contexto socioeducativo.

Algumas notas de campo que demonstram o bom funcionamento de colaboração, cooperação, parceria e entreajuda entre as equipas educativas são: “Hoje foi dia de passeio, em que todos os grupos de pré-escolar foram ao *Casino do Estoril* assistir ao Musical do *Madagáscar*” (Nota de Campo n. °1, 29/11/2024) e “Ainda que as crianças de creche não tenham compreendido bem o conceito deste dia, as atividades realizadas nas estações permitiram-nas explorar [...]. Já as crianças de pré-escolar, considero que muitas compreenderam a mensagem transmitida [...].” (Inferência/Nota de Campo n. °1, 20/11/2024).

### 1.3.1 Caracterização da equipa educativa da sala de atividades da PPS II

No que respeita à equipa educativa da sala de atividades da PPS II, esta era composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Através de conversas informais e uma entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo B.

Entrevista realizada à educadora cooperante), pude conhecer melhor a equipa educativa com a qual estabeleci uma relação mais próxima de entreajuda e confiança.

A educadora cooperante é licenciada em Educação de Infância; realizou o curso na *Universidade de Évora*, tendo terminado o mesmo em 2008. Após algumas substituições como educadora, ser professora de AEC e trabalhar na área da saúde, nos últimos 8 anos tem exercido funções de educadora de infância a tempo inteiro na atual organização socioeducativa.

Quando questionada acerca da sua conceção de educadora de infância, esta salienta o facto de poder aprender com as crianças a ser melhor pessoa e, em contrapartida, ajudá-las a superar desafios, a tornarem-se mais autónomas e a adquirir competências.

No que respeita ao modelo pedagógico pelo qual se rege, este é o adotado pela OS - o MEM. O modelo defende a observação feita dos interesses e necessidades do grupo e da cooperação e comunicação com as famílias, bem como através dos instrumentos utilizados. O modelo supramencionado procura *dar voz*, isto é, criar um “clima de expressão livre que é alicerçado na validação feita pelo grupo [...]”. A vida das crianças constitui o ponto de partida [...]” (Folque, 2014, p.53), existindo deste modo uma gestão cooperada do currículo, em que as crianças participam de forma ativa, com base na negociação e expressam das suas ideias e opiniões. Assim, o MEM privilegia a *agência de criança*, como o principal agente do seu processo educativo, por outras palavras, os educadores que adotam o MEM defendem que

as crianças adquirem controlo sobre os processos de aprendizagem, tomando consciência das relações entre “os elementos ou passos constituintes de um processo (ou cadeia de operações) para a obtenção de um resultado ou produto. O conhecimento constrói-se assim pela consciência do percurso da própria construção” (Folque, 2014, pp.53-54).

A planificação do trabalho realizado é feita semanalmente com o grupo de crianças, na *reunião de conselho*, na qual as crianças referem o que gostariam de fazer na sala. Além disso, diariamente, na reunião da manhã, é feito o *plano do dia*, no qual consta o que é referido pelas crianças acerca do que querem fazer, bem como o que está definido

no plano anual de atividades (dias especiais, festividades, passeios, etc.). A avaliação é realizada em dois períodos (avaliação intercalar e final) conforme a observação em sala, o *portefólio individual da criança* e as conversas informais com as famílias.

Relativamente à formação da auxiliar de sala, numa conversa com a mesma, esta revelou que se formou em 2021, como educadora de infância (pedagoga no Brasil) e trabalhou na área desde 2018, como educadora. Está na atual organização socioeducativa há cerca de 6 meses.

Segundo pude verificar e tal como referido pela educadora cooperante, a comunicação, a partilha de ideias e a entreaajuda são aspetos a realçar na relação entre os elementos da equipa educativa da sala, sendo a necessidade de mais tempo para reunir sem estarem preocupadas com o grupo de crianças, com o intuito de planear melhor as atividades e conversar acerca de alguma criança em específico, um aspeto salientado a ser melhorado.

Reforço ainda a relação de cooperação e colaboração existente, por exemplo, como descrito no Registo Diário do dia 16/12/2024: “[...] a educadora foi chamando uma criança à vez par tirar as fotografias para o postal de Natal, a auxiliar continuou os postais de Natal e eu dei continuidade ao projeto “*Biblioteca da Imaginação*”.”, no qual se verifica que, enquanto a educadora E. ia realizando uma atividade/tarefa com algumas crianças, a auxiliar I. ia realizando outra atividade/tarefa com outras crianças e, enquanto tive oportunidade de pertencer a esta equipa, eu ia realizando com outras crianças uma atividade/tarefa igual ou distinta.

Silva et al. (2016) reforçam que a participação de todos os elementos da equipa da sala na reflexão acerca do processo pedagógico existente e nas aprendizagens adquiridas ou nas quais as crianças têm mais dificuldade, irá possibilitar uma melhor articulação e coerência nas práticas. Odete e Cabral (2003, p.10, citados por Cantante, 2018, p.20), salientam que “a qualidade na educação passa pelo envolvimento e pela formação de todos os adultos intervenientes na educação das crianças no âmbito das atividades que se realizam no estabelecimento educativo”.

## 1.4. Caracterização do grupo de crianças

Relativamente à caracterização sociodemográfica, o edifício no qual estagiei tem a lotação de 177 crianças entre os 4 meses e os 6 anos, das quais 71 são de creche e abrangidas pelo acordo de cooperação para a resposta social de creche, 12 crianças em creche familiar e 94 em Pré-Escolar (PE, 2021-2024). A maioria das crianças que frequentam a OS são do sexo feminino e com nacionalidade portuguesa; no entanto, existem também crianças provenientes de Andorra, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Índia e Ucrânia (PE, 2021-2024).

O grupo da sala na qual realizei a minha PPS era constituído por 25 crianças, entre os 3 e os 6 anos de idade, sendo que doze são do sexo masculino e treze do sexo feminino (cf. Tabela 1. Data de nascimento, idade e frequência na OS das crianças da sala de atividades da PPS II). Das 25 crianças, duas delas têm Necessidades de Saúde Específicas (NEE): o Mo. que tem diagnóstico de *Trissomia 21* e o T. que nasceu prematuro, apresentando dificuldade de aprendizagem e alguns problemas de saúde.

No que concerne à nacionalidade, o Mt. é brasileiro, o O. é angolano e a D. tem dupla nacionalidade (portuguesa e romena), todas as outras crianças são de nacionalidade portuguesa. Contudo, o At. apesar de nacionalidade portuguesa não compreende o português, uma vez que a língua materna é o moldavo.

Já ao nível do controlo dos esfíncteres, apenas quatro crianças ainda usam fralda (Ar., Mt., Mo. e T.) e das 25 apenas quatro fazem a sesta (Am., By. Mo. e Mi.).

**Tabela 1**

*Data de nascimento, idade e frequência na OS das crianças da sala de atividades da PPS II*

Criança	Data de nascimento	Idade	
		(7 de fevereiro → 7 de junho)	
Al.	Agosto de 2019	5a 1m	→ 5a 5m
Am.	Agosto de 2020	4a 1m	→ 4a 5m
Ar.	Fevereiro de 2021	3a 7m	→ 3a 11m
At.	Abril de 2020	4a 5m	→ 4a 9m
Bj.	Setembro de 2020	4a	→ 4a 4m
Be.	Mai de 2021	3a 4m	→ 3a 8m

By.	Novembro de 2021	2a 10m	→	3a 2m
C.	Maio de 2021	3a 4m	→	3a 8m
D.	Outubro de 2019	4a 11m	→	5a 3m
Em.	Agosto de 2020	4a 1m	→	4a 4m
G.	Dezembro de 2018	5a 9m	→	6a 1m
Iy.	Agosto de 2021	3a 1m	→	3a 4m
Jo.	Março de 2020	4a 6m	→	4a 10m
Ju.	Outubro de 2018	5a 11m	→	6a 3m
L.	Abril de 2019	5a 5m	→	5a 9m
Mg.	Abril de 2020	4a 5m	→	4a 9m
Me.	Julho de 2019	5a 2m	→	5a 6m
Mt.	Junho de 2020	4a 3m	→	4a 7m
Mi.	Junho de 2021	3a 3m	→	3a 7m
Mo.	Junho de 2021	3a 3m	→	3a 7m
O.	Março de 2020	4a 6m	→	4a 10m
St.	Setembro de 2019	5a	→	5a 4m
So.	Abril de 2021	3a 5m	→	3a 9m
T.	Junho de 2020	4a 3m	→	4a 7m
V.	Outubro de 2019	4a 11m	→	5a 3m

*Nota.* Informações recolhidas em conversa informal com a equipa educativa da sala (2025).

A educadora cooperante, na entrevista realizada (cf. Anexo B. Entrevista realizada à educadora cooperante), caracteriza o grupo como sendo *curioso* e *interessado* nas atividades dinamizadas na sala de atividades. A educadora acrescenta ainda que as crianças mais velhas gostam e mostram disponibilidade em ajudar as mais novas, bem como os adultos, como se verifica na Nota de Campo n.º 3 de 13/12/2024, em que descrevo um momento de uma reunião de conselho, na qual o grupo falou acerca das características, necessidades e dificuldades do Mo. e a educadora: “questionou o grupo acerca de ideias que o grupo pudesse ter para ajudaremos, todos juntos, o Mo.” e diversas crianças começaram a dar sugestões.

Através do teste sociométrico realizado e analisado (cf. Anexo C. Matriz Sociométrica) pude concluir que existem grupos salientes de crianças, sendo estes, o grupo das meninas com idade entre os 4 e os 6 anos e o grupo dos meninos de 4 e 5 anos. Contudo, as meninas de 3 anos, ao contrário das restantes crianças escolhem,

essencialmente, os meninos da sua idade e os meninos de 3 anos escolhem, no geral, todas as crianças do grupo, à exceção das meninas mais velhas (5/6 anos). Foi possível constatar pela análise da matriz sociométrica que existem crianças que se escolhem mutuamente, existindo ao todo 22 interseções na matriz sociométrica, das quais destaco: 7 casos, em que a escolha foi recíproca para as 3 questões colocadas; 4 casos (a Em., o Jo., o O. e o St.) em que todas as suas respostas foram correspondidas em alguma das questões, ou seja, as crianças escolhidas por cada um também os escolheram pelo menos numa das questões; e 1 caso, em que se observa uma interseção mais forte, pois o Be. e o Ar. escolhem-se mutuamente em 1.º lugar nas 3 questões colocadas. A criança com maior índice é o St., seguindo-se a Em. e a D.; as que apresentam um valor médio são a Mg., a G. e a Me.; já as crianças que podemos considerar não estarem incluídas no grupo, tendo um valor abaixo da probabilidade, são o Mo., a L., a V., o Mi., a Sf. e a Al.

A autonomia é um aspeto de destaque positivo no grupo, tal como a capacidade de escolha, o desenvolvimento linguístico e motor. Em contrapartida, o desenvolvimento social e emocional é um pouco mais *frágil*, sendo a partilha de brinquedos uma fragilidade destas crianças e uma das causas dos conflitos que ocorrem entre os pares.

No que concerne aos gostos e interesses do grupo destaca-se a expressão plástica, principalmente, a pintura com tintas (Nota de Campo n.º 3 de 15/01/2025) e os desenhos (Nota de Campo n.º 2 de 23/10/2024); brincar na área dos jogos e na das construções, que são as áreas onde existem sempre crianças, nomeadamente, os meninos a brincar, seja da parte da manhã, como de tarde; brincar ao ar livre, algo que as crianças referiam todas as semanas na *reunião de conselho*; ouvir histórias, um dos pedidos habituais do grupo quando sentados no tapete à espera da sua vez para fazer a higiene antes do almoço, e realizar jogos, como se verifica, por exemplo, no Registo Diário de 04/10/2024: “Regressando à sala, as crianças sentaram-se no tapete e eu li a fábula d’*O Rato do Campo e o Rato da Cidade*, enquanto iam à casa de banho fazer a higiene realizámos um jogo de mímica.”.

## **1.5. Caracterização das famílias**

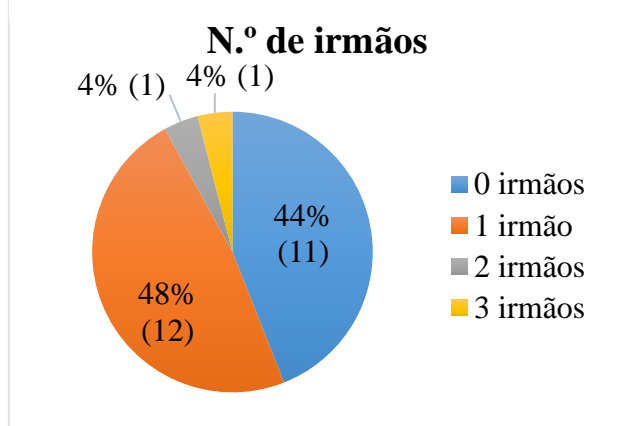
Sendo um dos principais responsáveis pela educação da criança e um dos intervenientes do processo de aprendizagem e desenvolvimento da mesma, a família deve

ser e estar envolvida ativamente na vida educativa da criança, tendo o direito a ser informada acerca de todo o seu percurso e o dever de informar e contribuir para o processo educativo. Silva et al. (2016) salientam a importância de se estabelecer, assim, uma relação positiva entre a família e a equipa educativa, nomeadamente, o/a educador/a.

No que respeita à composição do agregado familiar, o mais comum é ser constituído por 3 a 4 elementos, ainda que o número de pessoas do agregado varie entre 2 e 7. Relativamente ao número de irmãos, 82% das crianças inscritas na instituição são filhos únicos ou têm apenas 1 irmão, sendo que este número varia entre 0 e 5 (PE, 2021-2024). Quanto aos encarregados de educação, estes têm entre 22 e 46 anos e o estado civil mais comum é “casado”. No que concerne às habilitações literárias, 33% têm o 12.º ano e 31% fizeram a licenciatura ou mestrado, além disso as profissões dos encarregados de educação são bastante diversificadas. É de salientar que o segundo Encarregado de Educação é, maioritariamente, a figura paterna (PE, 2021-2024).

Com base no Figura 1. Informações acerca das famílias das crianças do grupo, verifica-se que, indo de encontro aos dados apresentados no Projeto Educativo, 48% das crianças do grupo com o qual realizei a PPS têm 1 irmão ou irmã e 44% são filhos únicos. A Mg. e a C. são as crianças com mais irmãos (3 e 2, respetivamente). No que concerne ao tipo de família, de acordo com a educadora cooperante, as famílias das crianças do grupo em questão são, maioritariamente, tradicionais/nucleares.

**Figura 1**  
*Informações acerca das famílias das crianças do grupo*



*Nota.* Informações recolhidas em conversa informal com a equipa educativa da sala (2025).

Segundo Tomás (2011), não existe um “único processo de socialização, uma lógica única de normalidade, mas uma multiplicidade de processos de socialização e de lógicas relativamente à família” (p.122). Este processo pode variar aliado a diversos fatores como classe social, cultura, religião, entre outros, sendo, por isso, é fundamental “atender à múltiplas formas de negociação, partilha e criação de cultura das crianças, entre si e com os adultos” (Tomás, 2011, p.122).

Apesar do desejado envolvimento das famílias e a pretendida participação ativa na vida educativa dos filhos, nem sempre é possível alcançar a integridade destes objetivos. Deste modo, a comunicação entre todos é sistemática e o envolvimento e participação das famílias deste grupo de crianças revelaram ser *positivos*. Tal era proporcionado pela educadora com base na promoção da participação ativa no dia a dia escolar da criança, tanto através do relato das atividades eram enviadas para casa, como através do convite feito às famílias para irem à sala dinamizar pelo menos uma atividade com o grupo. Como referido pela educadora e descrito na Nota de Campo n.º 1 do dia 21/10/2024, a participação na rotina foi um tema falado e discutido na reunião do início do ano letivo, em que foi passado um papel aos encarregados de educação para escreverem o que gostariam de ir fazer à sala, em que datas teriam disponibilidade, se precisavam de ideias, entre outros aspetos.

Outro aspeto é a comunicação e diálogo ocasional, tanto presencialmente como através da plataforma existente para a comunicação com as famílias. Nos aniversários, os familiares da criança eram sempre convidados a ir à OS cantar os parabéns com as restantes crianças do grupo e equipa de sala. Tal também se observa, por exemplo, no Dia da Família ou, como se verifica na Inferência da Nota de Campo n.º 2 do dia 11/12/2024, na Festa de Natal, na qual um familiar foi convidado a subir ao palco com a criança: “As famílias participaram e conviveram entre elas.”.

A educadora cooperante, na entrevista realizada (cf. Anexo B. Entrevista realizada à educadora cooperante), realça que a envolvência e participação das famílias, apesar de nem sempre ser fácil dado o contexto laboral dos familiares, por exemplo, fortalece a relação escola-família e, no caso do familiar aceitar o convite de ir à sala realizar uma atividade para e com o grupo, isto irá transmitir confiança à criança que teve

um familiar na sala, bem como para as restantes crianças; a educadora cooperante salienta ser importante ter alguém externo ao seu contexto escolar/familiar trazer novos conhecimentos.

## **1.6. Caracterização do ambiente educativo**

Através do processo de construção e gestão do currículo, o/a educador/a idealiza e põe em prática uma organização do ambiente educativo que apoie o desenvolvimento curricular pensado (Silva et al, 2016).

Segundo a *Circular Normativa n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011*, a prática avaliativa trata-se de um processo que deve, entre outros aspetos, (re)pensar o ambiente educativo com base na intencionalidade pedagógica. Nestes momentos, o/a educador/a tem oportunidade de refletir sobre as suas práticas e adequá-las às necessidades individuais de cada criança e às do grupo, promovendo uma melhoria na qualidade da intervenção educativa e possibilitando a criação de um ambiente educativo rico, estimulante e mais propício à partilha de perspetivas distintas, valorizando o impacto das ações e o espírito de entreajuda, bem como promotor de percursos individuais e singulares de aprendizagem e desenvolvimento (Silva et al., 2016).

O ambiente educativo, além de promover os comportamentos pró-sociais supramencionados, possibilita também o desenvolvimento das funções executivas, ou seja, das competências não inatas que nos permitem controlar impulsos, fazer planos e manter o foco, sendo as experiências proporcionadas às crianças, um fator que pode potenciar ou inibir o desenvolvimento das mesmas, logo desde os primeiros anos de vida (*Center on the Developing Child at Harvard University*, 2011).

A organização do ambiente educativo é dinâmica, alterando-se consoante as necessidades e as características do grupo de crianças, tendo também em vista uma perspetiva sistemática e ecológica. Esta perspetiva assenta na interação mútua entre o desenvolvimento da criança e o seu meio envolvente, por outras palavras, a criança influencia e é influenciada pelo ambiente que a rodeia (Bhering & Sarkis, 2009). Deste modo, o/a educador/a deve ter em atenção diversos aspetos relacionados com o ambiente educativo, sendo eles: a sua organização, os tempos e rotinas, bem como os espaços e

materiais, de forma a proporcionar as condições que promovam o desenvolvimento holístico de cada criança e do grupo (Bhering & Sarkis, 2009).

Na entrevista realizada à educadora cooperante (cf. Anexo B. Entrevista realizada à educadora cooperante), esta salientou que o ambiente é um aspeto muito importante, devendo ser rico em potencialidades e facilitador da autonomia das crianças. Além disso, acerca da avaliação, a educadora reforça que esta deve ser feita com as crianças, e a organização da sala, tal como supramencionado por Bhering e Sarkis (2009), é flexível, podendo mudar caso se observe a necessidade de melhorar uma área ou acrescentar outra que as crianças gostem.

#### 1.6.1. Espaços e materiais

Quando nos reportamos ao espaço em Educação de Infância, devemos considerar que o mesmo se trata, de muito mais do que um espaço físico, mas de um espaço polivalente com inúmeras potencialidades educativas (Forneiro, 1998).

O espaço é, desta forma, um elemento educativo a ser considerado e planeado com cautela e, tal como supramencionado, a sua disposição, influencia ou é influenciada, pela planificação e propostas de experiências que pretende oferecer às crianças.

A organização do espaço em Educação de Infância compreende, segundo Forneiro (1998), o mobiliário, os materiais didáticos e a decoração. Simultaneamente, existem alguns elementos condicionantes desta organização: os elementos pessoais, os elementos contextuais, o modelo pedagógico e o método privilegiado pelo/a educador/a na fase da planificação.

No que concerne aos elementos contextuais podemos distinguir: o *macrocontexto*, no qual se inclui o ambiente e a escola; e o *microcontexto*, que abrange a sala de atividades. É este último que é condicionado pelos elementos estruturais (dimensão, janelas, espaços anexos, pontos de água, armários fixos ou embutidos e tipo de piso), o mobiliário (quantidade e tipo) e os materiais (variedade, segurança e organização) (Forneiro, 1998).

Com base no referido anteriormente, de acordo com a observação feita ao longo da PPS II e das conversas informais, a sala de atividades em análise caracteriza-se por ter

um espaço *amplo* de dimensões médias e ser iluminada, dado receber luz solar, tanto a sul como a este e oeste (cf. Figura 2. Planta da sala de atividades da PPS II).

Na hora do acolhimento, as crianças são recebidas no espaço exterior ou no polivalente por outro elemento da equipa educativa, ou logo na sala de atividades, pela educadora. A maioria da rotina diária do grupo de crianças ocorre na sala; contudo, as aulas de Educação Musical/Dança e Inglês são dinamizadas no polivalente e as aulas de Psicomotricidade, dependendo da meteorologia, no polivalente ou no espaço exterior. Sempre que a meteorologia permite, além das crianças serem acolhidas no espaço exterior, após o almoço e, pelo menos uma vez por semana, passam a tarde a brincar livremente nesse espaço, usufruindo do mesmo.

**Figura 2**

*Planta da sala de atividades da PPS II*



**Legenda:**

- A – Área das ciências
- B – Área dos jogos
- C – Área da matemática
- D – Área da escrita
- E – Área do desenho/recorte e colagem
- F – Área do faz-de-conta
- G – Área da pintura
- H – Área da biblioteca
- I – Área das construções e animais

*Nota.* Planta elaborada com base na sua observação direta (2025).

De acordo com a planta da sala apresentada, bem como através da consulta da Figura D1 (cf. Anexo D. Fotografias da sala de atividades, Figura D1. Fotografia da sala de atividades), a sala é caracterizada por disponibilizar 5 mesas (1 redonda e 4 retangulares), que são o centro de toda a prática pedagógica, onde as crianças comem o reforço da manhã, desenhavam, pintam, fazem jogos/construções, trabalhos, entre outros, como se verifica, por exemplo, nos Registos Diários de 15/10/2024 e 22/10/2024:

“sentaram-se à mesa e estiveram a recortaram/picotar diversas imagens de alimentos” e “as restantes sentadas em torno da mesa redonda, juntamente com a educadora, realizaram o registo da história *A que sabe a lua?*”, respetivamente.

Na entrada da sala existem dois armários baixos do lado direito com portas e que se destinam a material de acesso restrito às crianças, sendo utilizado unicamente pela equipa de sala. Por cima destes, está um painel para colocar informações importantes e expor os trabalhos realizadas pelo grupo (cf. Anexo D. Fotografias da sala de atividades, Figura D2. Fotografia do lado direito da entrada da sala de atividades). Do outro lado da porta, encontram-se os caixotes do lixo para a reciclagem; um pequeno móvel, onde são colocadas as águas, ao alcance das crianças; a entrada para a casa de banho; e dois móveis em formato de L, que se destinam à arrumação dos dossiers e portefólios individuais das crianças e, o outro para uso livre das crianças, para a arrumação do seu material individual, trabalhos e/ou desenhos realizados (cf. Anexo D. Fotografias da sala de atividades, Figura D3. Fotografia do lado esquerdo da entrada da sala de atividades). Passando esta entrada, encontra-se do lado direito a área das ciências, pouco utilizada no dia a dia das crianças, mas na qual vai sendo guardado algum material utilizado para experiências, como a descrita na Nota de Campo n.º 1 do dia 23/10/2024, bem como, por exemplo, caixas transparentes com recursos da natureza (cf. Anexo D. Fotografias da sala de atividades, Figura D4. Fotografia da área das ciências). Do lado esquerdo, encontra-se mais um móvel baixo, com portas, para arrumação de material por parte da equipa educativa de sala (cf. Anexo D. Fotografias da sala de atividades, Figura D1. Fotografia da sala de atividades).

Ao entrar no espaço no qual as crianças passam realmente mais tempo do seu dia, na parede virada a Sul, existe um conjunto de móveis (cf. Anexo D. Fotografias da sala de atividades, Figuras D5. Fotografia da área dos jogos e D6. Fotografia das áreas da matemática, da escrita e do desenho/recorte e colagem), da direita para a esquerda: um armário com diversos jogos; um móvel baixo com material didático da área da matemática; outro móvel baixo com material de escrita, material didático para ensino da escrita e por cima, na parede, está afixado o alfabeto, na parte de baixo deste móvel encontram-se guardado alguns ingredientes e utensílios de culinária; de seguida está um móvel com folhas brancas A4, revistas, diferentes tipos de papel e tesouras.

No canto do faz-de-conta (área representada pela letra F) (cf. Anexo D. Fotografias da sala de atividades, Figura D7. Fotografia da área do faz-de-conta), encontra-se uma pequena mesa com alguns bancos, um baú com brinquedos variados, uma cama com alguns bebês, um guarda-roupa com diferentes fatos de fantasia pendurados e, ainda, uma pequena cozinha.

Na parede virada a Este, existe uma saída de emergência (cf. Anexo D. Fotografias da sala de atividades, Figura D8. Fotografia da saída de emergência e da área do tapete), referida na Nota de Campo n. °1 do dia 17/01/2025 (“Após sabermos que iria ocorrer um simulacro de incêndio, a educadora considerou importante treinar com o grupo, ou seja, sairmos pela saída de emergência, que dá diretamente para as escadas exteriores.”), que dá a acesso a uma escada para o local de encontro. Por fim, a parede onde está o tapete (cf. Anexo D. Fotografias da sala de atividades, Figura D8. Fotografia da saída de emergência e da área do tapete), existe um lavatório; um armário onde se encontra algum material de pintura (pincéis e tintas); outro pequeno armário que faz de biblioteca com alguns livros; e a área das construções e animais (área representada pela letra I), referida na Nota de Campo n. °1 do dia 02/10/2024, e onde existem 6 caixas de arrumação com carros, legos, peças de madeira, animais, entre outros.

Com os materiais ao alcance das crianças para que os possam utilizar de forma autónoma e os espaços bem definidos, a sala apresenta-se dividida em 9 áreas distintas: área das ciências, área dos jogos, área da matemática, área da escrita, área do desenho, recorte e colagem, área do faz-de-conta, área da pintura, área da biblioteca e área das construções/animais.

A área das ciências como supramencionado é a menos utilizada pelas crianças e, em contrapartida, as áreas dos jogos, do desenho e das construções/animais são as mais escolhidas entre o grupo, tal como se verifica na Nota de Campo n. °1 de 20/01/2025, em que, quando questionados para que áreas gostariam de ir as crianças referiram todas desenho, jogos ou construções, como de costume.

### 1.6.2. Rotinas

O tempo e as rotinas das crianças em Educação de Infância são elementos estruturantes que integram a organização do ambiente educativo. Na perspetiva de Pereira

et. al. (2022), a organização do tempo deve ser definida em conjunto com o grupo de crianças e a gestão do mesmo, bem como das rotinas deve ser *calma e responsiva*. Este pensar sobre o tempo possibilita a melhoria das práticas educativas.

A distribuição flexível do tempo educativo permite ao/a educador/a organizar e sequenciar acontecimentos comuns entre as vivências diárias, criando, neste sentido, as rotinas. Estas são de extrema relevância, pois permitem à criança uma estabilidade emocional face à segurança que, a antevisão dos acontecimentos, lhe transmite. A noção de continuidade é, o que lhe permite, associar determinada ocorrência a uma altura específica do dia, dado que não se rege por horas, mas por ordem dos acontecimentos (Pereira et al., 2022).

A apropriação da sequência temporal, associada a uma continuidade e repetição sistemática de momentos, fornece à criança a aptidão para propor alterações à estrutura de tempo estabelecida (Silva et al., 2016), desenvolvendo o sentimento de controlo e de autonomia, bem como, a realização de escolhas, a tomadas decisões e a resolução de problemas. O decorrer destas práticas promove o desenvolvimento socioemocional, nomeadamente no que concerne às funções executivas.

A educadora cooperante, na entrevista realizada (cf. Anexo B. Entrevista realizada à educadora cooperante), reforçou a ideia de que “as rotinas devem ser claras de forma que as crianças consigam antever o que vai acontecer, facilitando também o dia a dia de crianças com NEE”. Desta forma, no que concerne à organização temporal da sala na qual realizei a PPS, dentro da sala, como supramencionado, de forma visível e acessível às crianças, a *agenda semanal* estava afixada na parede. Este instrumento estabelece a organização temporal que é geralmente respeitada, ainda que seja flexível.

**Figura 3**

*Agenda Semanal da sala de atividades (2025)*



No que respeita à rotina deste grupo de crianças, existiam alguns momentos mais relevantes que caracterizavam o dia a dia do grupo e foram possíveis de observar ao longo da PPS II. Até à chegada da educadora cooperante, as crianças eram acolhidas no polivalente ou espaço exterior pela auxiliar de serviço. Depois, o grupo seguia para a sua sala, onde brincava livremente, selecionando jogos ou outras atividades que queriam realizar; cada criança era chamada a marcar a presença e a educadora relembrava que se podiam inscrever para a partilha na reunião, como se verifica nos Registos Diários de 14/10/2024 e 03/12/2024: “O dia teve início com o acolhimento no espaço exterior, [...] o grupo foi encaminhado até à sala, na qual tiveram oportunidade de continuar a brincar, selecionando jogos ou outras atividades a realizar, bem como marcaram a presença no mapa.” e “O dia teve início com o acolhimento do grupo na sala, período durante o qual as crianças foram chegando, selecionando jogos ou outras atividades a realizar, bem como marcando a presença no mapa e se inscreverem na partilha da reunião da manhã”, respetivamente.

Os familiares tinham permissão para entrar na OS e levar os seus filhos até à entrada da sala, deixando os casacos e malas nos cabides que estavam no corredor, junto à porta da sala. Este momento, além de se destinar ao acolhimento das crianças, possibilitava o diálogo entre equipa educativa e as famílias. Por volta das 9h20, embora ainda existissem crianças a chegar até às 10 horas, a educadora pedia que as crianças arrumem a sala e se sentassem em roda, nas cadeiras, para realizar a reunião da manhã. Esta iniciava-se com uma canção de Bom Dia, seguia-se a partilha “*Queres mostrar, contar ou escrever?*” dirigida pelos presidentes da semana; depois, avaliava-se o *plano do dia* anterior, o responsável pela data ia buscar a caixa dos números e, com o apoio da educadora, escrevia a data e o responsável pelo tempo ia à janela e desenhava no mapa do tempo como o mesmo estava. Por último, fazia-se o *plano do dia*, a contagem das crianças e a oração, como explicado, por exemplo, no Registo Diário do dia 09/10/2024: “Terminadas as tarefas da reunião (fazer o plano do dia, registar o tempo, contar o número de crianças presentes e avaliar o que foi feito, ficou por terminar ou não foi feito do plano do dia anterior)”.

Entre as 10 horas e as 12 horas, o tempo era destinado, essencialmente, à realização de atividades, simultaneamente com a brincadeira livre, orientadas pela educadora cooperante, pela auxiliar ou, durante a PPS, pela estagiária, como descrito no dia 10/12/2024: “À medida que terminavam de comer, tiveram oportunidade de ir brincar. Enquanto brincavam a educadora E. e a auxiliar I. deram continuidade ao postal de Natal e eu dei continuidade ao projeto *Biblioteca da Imaginação*.”.

Além disso, à segunda-feira, quinta-feira e sexta-feira o grupo tinha, respetivamente, aula de Música e Dança, de Psicomotricidade e de Inglês, como também é possível compreender através dos Registos Diários, por exemplo de 09/12/2024, 13/12/2024 e 23/01/2025: “seguiu para a aula de Música/Dança”, “seguir para a aula de Inglês” e “seguimos para a aula de Educação Física”.

Quando se aproximava a hora do almoço, a educadora pedia ao grupo para arrumar a sala e se sentarem no tapete, para, posteriormente, encaminhar à vez as crianças para a casa de banho para realizarem a higiene. Durante o tempo em que estavam sentados, algumas vezes realizavam jogos, era contada uma história ou cantavam-se canções. Com a higiene feita, as crianças formavam comboio a pares, cantavam uma música para agradecer os alimentos e seguiam para o refeitório. De seguida, as crianças sentavam-se autonomamente, apenas sendo necessário, por vezes, separar algumas crianças devido à brincadeira ou conversa. Os responsáveis por ajudar no refeitório colocavam os talheres e sentavam-se: “eu segui à frente com os responsáveis por ajudar a colocar a mesa” (Registo Diário de 25/10/2024).

Por volta das 13h45, a educadora chegava junto do grupo e este era encaminhado para a sala onde brincavam livremente pelo espaço da sala e, simultaneamente, a educadora e a estagiária davam continuidade às atividades iniciadas da parte da manhã, como se verifica, por exemplo, no Registo Diário do dia 26/11/2024: “Da parte da tarde [...] iam sendo chamadas para continuar os trabalhos iniciados da parte da manhã ou para realizar a organização dos portefólios”, ou realizavam outras atividades com as crianças. No caso de estar bom tempo, pelo menos uma vez por semana, como apresentado na agenda semanal (cf. Figura 3. Agenda Semanal da sala de atividades (2025), a educadora ficava com o grupo no espaço exterior, como se evidencia na Nota de Campo n.º 2 de

28/10/2024: “Da parte da tarde enquanto algumas crianças dormiam a sesta, as restantes brincavam no espaço exterior”.

À sexta-feira, quando o grupo regressava à sala com a educadora, por norma, era realizada a *reunião de conselho*, na qual as crianças explicavam o que gostaram e/ou não gostaram de fazer durante a semana, bem como o que gostariam de fazer na semana seguinte. Além disso, era feita a avaliação dos responsáveis da semana e decididos os responsáveis da semana seguinte.

Entre as 15 horas e as 15h30, as crianças que dormiam a sesta regressavam para junto do restante grupo; as crianças que estivessem a brincar arrumavam a sala ou o espaço exterior, a que se seguia o momento de higiene e lanche.

## 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | ' ' |

A intencionalidade educativa carece, por parte do/a educador/a, de uma reflexão acerca das finalidades e objetivos da sua prática, com o intuito de atribuir um sentido à sua ação. Tal apoiará no cumprimento e concretização de todos os fundamentos e princípios educativos (Silva et al., 2016), pois que

as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deve ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo (Silva et al., 2016, p. 13).

Deste modo, sendo a intencionalidade educativa a formalização das finalidades e dos objetivos da ação pedagógica por parte do/a educador/a, Coelho (2009) ressalva a dificuldade sentida pelos profissionais de educação aquando da necessidade de articular a satisfação das necessidades básicas com o processo educativo. Segundo o mesmo autor, os/as educadores/as, na generalidade, consideram que os conceitos de *cuidar* e *educar* são indissociáveis, pois “a criança aprende e se desenvolve na interacção com o ambiente desde que nasce” (Coelho, 2009, p.4). Além disso, existe uma valorização, por parte dos/as educadores/as, no que respeita à noção de que, com ou sem intenção, o/a educador/a potencia o desenvolvimento da criança perante o ato de cuidar dela (Coelho, 2009).

Não obstante a definição da intencionalidade educativa com as crianças, a análise e construção do processo de desenvolvimento deve ter a contribuição dos seus diversos intervenientes, ou seja, além da criança, a sua família e os diversos profissionais envolvidos na sua educação. Deste modo, enquanto estagiária, irei definir de seguida as minhas intencionalidades educativas para com as crianças, as famílias e a própria equipa educativa que me acolheu e acompanhou no âmbito da PPS II.

Ressalvo, ainda, que todas as minhas intenções para com os intervenientes no meu percurso da PPS vão ao encontro dos princípios enunciados pela APEI (2011), isto é: a responsabilidade, “enquanto atitude dinâmica que permite “dar resposta” o mais correcta possível, no sentido do bem do(s) outro(s), e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita” (p.1); a integridade, “enquanto conjunto de atributos pessoais que se

revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (p.1); e o respeito “enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa humana” (p.1).

## **2.1. Intenções para com as crianças**

Tal como o próprio nome da UC indica, a *Prática Profissional Supervisionada* tem como um dos seus principais objetivos proporcionar, ainda que durante um período limitado, um contacto mais próximo com o exercício da futura profissão – ser Educadora de Infância.

Deste modo, a observação do grupo de crianças é fulcral, uma vez que tal irá possibilitar conhecê-las e compreendê-las melhor, face à sua individualidade, isto é, interesses e características próprias. Neste seguimento, como complemento da observação, foram redigidas notas de campo diárias, de modo a documentar aspetos e situações que poderiam ser necessárias aquando da realização das reflexões, bem como do relatório e da investigação decorrente da PPS (cf. Anexo A. Portefólio individual da PPS II, em Anexo ao Relatório).

De acordo com o supramencionado, as minhas principais intenções educativas para com o grupo de crianças no decorrer da minha PPS prenderam-se com: (i) a priorização dos interesses e potencialidades que cada criança evidencia, atendendo aos mesmos aquando da planificação das atividades e investigação; (ii) a valorização das diversas formas de expressão que as crianças recorrem para comunicar; (iii) a satisfação das necessidades básicas das crianças; (iv) o estabelecimento de uma relação afetiva, responsiva e de um ambiente saudável entre estagiária-criança; bem como (v) a garantia da privacidade e anonimato de cada criança do grupo.

No que concerne à primeira intenção, Silva et al. (2016) salienta que a ação do/a educador/a deve ser caracterizada por uma reflexão sobre os objetivos concretos e sobre a estrutura da sua prática pedagógica, através de um método de observação, planificação, ação e avaliação, adequando as práticas à individualidade de cada criança, à generalidade do grupo e ao contexto social em que está inserido, promovendo, agilizando e articulando com os restantes contextos da vida da criança.

Relativamente à segunda intenção supramencionada, selecionei a temática da minha investigação tendo por base uma das principais áreas que as crianças do grupo mais escolhem nos momentos de brincadeira livre (Nota de Campo n.º 2 do dia 23/10/2024 e Nota de Campo n.º 3 do dia 27/11/2024), ressaltando, deste modo, a importância do desenho infantil como forma de comunicação e expressão da criança enunciada por diversos autores como, por exemplo, Barbora e Borges (2019), Schroeder (2012) e Mendes et al. (2022).

Já para a terceira intenção, Silva et al. (2016) realça que é essencial o/a profissional de educação ter presente a identidade única e singular de cada criança, com os seus interesses e capacidades, reconhecendo e valorizando a sua cultura e meio familiar, considerando-os na sua ação educativa e permitindo que cada criança, ao seu ritmo, desenvolva o seu máximo potencial, enquanto garante a satisfação das necessidades básicas.

Relativamente à minha quarta intenção, através do diálogo e investindo em tempo de qualidade com cada criança nestes momentos, é possível uma aproximação mais eficaz, mostrando disponibilidade e criando uma relação individual de afeto positivo (Portugal, 2000). Esta relação entre adulto e criança é referida por Costa (2023) como sendo o essencial para a educação e desenvolvimento holístico da criança, uma vez que “se a relação for positiva, o desenvolvimento emocional também será positivo e fará com que a criança se sinta confortável, protegida e segura” (Costa, 2023, pp.17-18). Em contrapartida, a confiança transmitida na interação que a criança estabelece com pessoas significativas, tanto a nível cognitivo como afetivo, proporcionar-lhe-á ferramentas para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Costa, 2023).

Deste modo, face às últimas duas intenções, tive como preocupação diária o bem-estar de todas as crianças do grupo, face à sua alimentação aquando do reforço da manhã e almoço, tentando sempre que mesmo quando não gostavam as crianças começam pelo menos parte da refeição; da saúde, ajudando e estando atenta a sinais de desconforto por parte das crianças; educação, aproveitando cada oportunidade do dia a dia para compreender o que cada criança tinha conhecimento e planeando atividades para desenvolver competências nas quais estavam mais fragilizadas; bem como afeto e

segurança, criando um ambiente de conforto, entreajuda e uma relação de afeto positivo para com cada uma das crianças.

Saliento que tive sempre em consideração os princípios éticos por mim enunciados no Roteiro ético (cf. Anexo E. Roteiro ético), do qual decorre a minha quinta intenção – garantia da privacidade e anonimato de cada criança do grupo.

## **2.2. Intenções para com as famílias**

As crianças são participantes ativos em todo o processo, devendo-se, igualmente, envolver as famílias e a comunidade, numa lógica de valorização do trabalho colaborativo (Cardona, 2017).

Pinheiro (2022) acrescenta que para o desenvolvimento holístico da criança, é necessária uma articulação entre o/a educador/a, as famílias e outros elementos significativos na vida da criança, com vista à promoção de ambientes e experiências que contribuem, de forma positiva, para a melhoria de, entre outros aspetos, competências sociais e emocionais, atitudes, bem como interações saudáveis.

Estando a acompanhar o grupo de crianças ao longo de um determinado período de tempo, foi essencial, enquanto estagiária, articular com as famílias, sendo esta uma parte significativa, bem como a principal responsável pela educação da criança. Deste modo, tornou-se necessário definir as minhas intencionalidades para com as famílias do grupo de crianças da sala de atividades com o qual intervimos. Assim, as intenções que priorizei prenderam-se com: (i) a garantia do respeito para com os princípios educativos que cada família defende, bem como as decisões que estas tomam para o/a seu/sua filho/a e que impliquem diretamente a organização socioeducativa (a menos que alguma decisão implicasse a saúde ou o bem-estar generalizado da criança); (ii) a garantia da privacidade e anonimato de cada familiar; (iii) o estabelecimento de uma relação positiva e de respeito; e (iv) a disponibilidade e estabelecimento de uma atitude recetiva.

Neste sentido, acredito que defendendo as intencionalidades supracitadas, garanti o respeito e a consideração pelas famílias, sendo estas uma parte integrante e fundamental no que respeita à inserção das crianças na organização socioeducativa.

Saliento ainda que, na primeira semana da PPS, redigi e afixei à entrada da sala uma carta de apresentação (cf. Anexo F. Carta de apresentação às famílias), na qual

expliquei no que consistia a minha permanência na organização socioeducativa e o objetivo da mesma, bem como sobre o meu entusiasmo para a nova etapa que se aproximaria. Pela mesma altura, redigi e entreguei a cada família na reunião de início de ano letivo um consentimento informado para a autorização da captura de imagens das crianças (cf. Anexo G. Consentimento informado para a captura de imagens). À família da criança da qual iria realizar uma avaliação aprofundada – *portefólio de desenvolvimento e aprendizagem* –, entreguei também um consentimento, solicitando a autorização para a sua realização (cf. Anexo H. Consentimento informado para a realização do portefólio da criança).

Privilegiei diariamente o cumprimento às famílias e, por vezes, conversas informais no momento de acolhimento: “No momento de receção das crianças na sala, aquando da chegada da Ju. com o pai, a mesma tem manifestado não querer entrar [...] sendo necessária a ajuda, por diversas vezes, da educadora, auxiliar ou mesmo da estagiária” (Nota de Campo n.º 2 de 10/01/2025), e/ou aquando da saída, que considero ter contribuído para a construção de um clima de segurança e confiança por parte das famílias.

### **2.3. Intenções para com a equipa educativa**

No que concerne à equipa educativa de sala e da OS, Silva et. al. (2016, p.29) referem que “o estabelecimento educativo deverá também favorecer as relações, e o trabalho em equipa, entre profissionais que têm um papel na educação das crianças”, salientando, ainda, que este trabalho de equipa pode ser desenvolvido com base em reuniões entre os elementos da equipa de sala, entre todos/as os/as educadores/as da OS, bem como entre profissionais de diferentes níveis educativos. A equipa educativa é outra parte integrante na vivência das crianças no Jardim de Infância, sendo essencial no que respeita ao seu percurso na OS.

Assim, a equipa com a qual contactei e com que tive a oportunidade de cooperar e aprender era constituída pela educadora de infância e pela auxiliar de ação educativa, dois elementos essenciais para que o pleno funcionamento da dinâmica da sala de atividades fosse uma realidade bem presente. Tendo em consideração o supracitado, considerei fundamental definir as minhas intencionalidades para com a equipa de sala: (i)

o respeito para com os princípios e práticas pedagógicas que a equipa educativa privilegiava; (ii) a garantia da confidencialidade e do anonimato da mesma; (iii) a comunicação e partilha de informações inerentes à minha prática profissional supervisionada; (iv) a priorização do estabelecimento de um ambiente harmonioso e de entreajuda e (v) a adoção de uma atitude de cooperação e proatividade para com a equipa educativa com o objetivo primordial de desenvolver diversas competências das crianças.

Para cumprir as intenções supramencionadas, é de salientar que, no que concerne ao primeiro ponto, tive a preocupação de respeitar o modelo pedagógico do MEM, os princípios pelos quais a educadora cooperante orientava a sua prática, bem como os valores e crenças cristãs pelas quais a instituição e, conseqüentemente, a equipa de sala se regiam. Além disso, após verificar todo o trabalho colaborativo existente na sala e no sentido de integrar o mesmo, considerei essencial dar-me a conhecer, cooperar com a equipa, comunicar o que ia decorrendo da PPS e apoiar no que estava ao meu alcance, bem como mostrar-me *disponível e proativa* para qualquer tarefa.

Saliento ainda que tive em atenção a garantia do anonimato de toda a equipa educativa da OS, cumprindo os princípios éticos por mim enunciados no Roteiro ético (cf. Anexo E. Roteiro ético).

### 3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | ' ' |

A investigação sobre a prática profissional, a par da sua participação no desenvolvimento curricular, constitui um elemento decisivo da identidade profissional dos professores. Não se trata de uma ideia nova. Na verdade, ela foi formulada há mais de 25 anos pelo educador inglês, Lawrence Stenhouse (1975). O presente texto dá especial atenção à investigação sobre a prática sem perder de vista, no entanto, o papel do professor no desenvolvimento curricular. (Ponte, 2004, p.2)

Todas as investigações em ciências sociais envolvem quatro fases principais, sendo estas: (i) a identificação da problemática, (ii) a recolha de informação que permitam dar resposta à problemática; (iii) a interpretação dos dados recolhidos para a obtenção de conclusões, e (iv) a divulgação dos resultados e conclusões obtidas (Ponte, 2004). Como tal, a investigação que realizei em Jardim de Infância seguiu estas quatro fases.

### **3.1 Identificação da problemática**

A presente investigação, desenvolvida na valência de pré-escolar, tem como problemática central *O Desenho Infantil como reflexo do desenvolvimento e comunicação da criança*, concretamente, *as perspetivas dos/as profissionais de educação e dos/as cuidadores/as*. Esta temática – desenho infantil – surgiu tanto por motivos pessoais como ao longo da minha formação académica e prática profissional.

Quando criança, eu gostava particularmente de desenhar; no entanto, recentemente, descobri que não desenhava os braços a um dos elementos da minha família, dado sentir falta da sua presença e do seu conforto. Isto foi algo que, enquanto futura profissional de educação, me fez pensar e perceber que as crianças, tal como qualquer adulto, mesmo quando não falam, demonstram através de atitudes, ações e até mesmo “rabiscos” que algo pode não estar bem, algo pode estar ou ter acontecido, de forma mais positiva ou negativa, que faz essa pessoa refletir e se exprimir (in)conscientemente.

Ao longo da PPS que conduziu à presente investigação, pude constatar esta minha ideia – não é preciso falar para nos expressarmos. A meio da prática, uma menina de três anos, *introvertida*, com dificuldades em lidar com a frustração e que, normalmente,

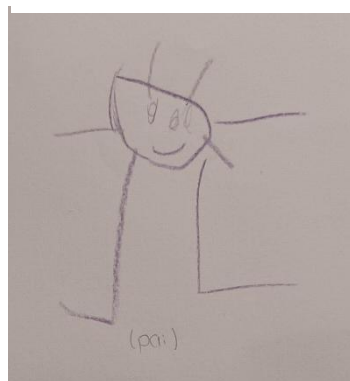
não demonstrava muito afeto, um dia “começou a dar-me festinhas e, durante a tarde, veio ter comigo com um desenho com um coração rosa e sorriu” (Nota de Campo n.º 2 de 22/10/2024).

Outra situação foi a da menina da qual fiz o portefólio, em que, como descrito na Nota de Campo n.º 1 de 24/01/2025, após lhe propor que fizesse o desenho da família, “a Em. não quis desenhar o pai junto dela e da mãe, desenhando-o sozinho numa 2.ª folha”, tendo desenhado, primeiramente, ela própria de forma simples, mas com alguns pormenores; de seguida, fez a mãe com uma coroa e óculos (cf. Figura 4. Desenho da família – criança com a mãe) e, numa outra página, desenhou o pai de forma muito simplificada (“homem girino”) (cf. Figura 5. Desenho da família – o pai da criança). Ainda assim, ao “colar as fotografias, optou por colar a fotografia dela com o pai junto do desenho dela com a mãe e a fotografia dela com a mãe junto do desenho do pai”. Perante esta situação, questionei a Em. acerca do porquê e, posteriormente, conversei com a educadora cooperante com o intuito de compreender melhor o contexto familiar desta criança.

**Figura 4**  
*Desenho da família – criança com a mãe*



**Figura 5**  
*Desenho da família – o pai da criança*



Não obstante, ao longo da PPS, tive oportunidade de verificar que diversas crianças, tanto meninas como meninos, demonstravam um especial interesse pela área do desenho, conforme refiro na Nota de Campo n.º 2 de 23/10/2024: “No período durante o qual as crianças tiveram oportunidade para brincar pelas diferentes áreas da sala de atividades, muitas optaram por, após alguma brincadeira, sentar-se à mesa e fazer desenhos em folhas brancas ou nos cadernos” e nas Inferências da Nota de Campo n.º 1 de 20/01/2025: “Como habitual, quando questionados acerca da área para a qual querem

ir, as crianças referem todas: desenho, jogos e/ou construções.”. Além disso, em algumas produções, pude perceber que determinadas crianças estavam com desenhos abaixo ou acima do expectável para a idade, de acordo com os estágios de desenvolvimento de Piaget (conhecimento que adquiri na UC de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, lecionada na Licenciatura em Educação Básica).

Com base na observação das crianças do grupo, bem como das suas produções, surgiu a seguinte **questão de investigação**: *Será que os pais e até profissionais de educação sabem que o desenho pode transmitir tanta informação acerca das suas crianças?* Deste modo, defini como **principal objetivo** analisar as perspetivas dos/as profissionais de educação e cuidadores/as face à importância do desenho infantil, tanto como instrumento de comunicação da criança, como promotor e forma de compreender o seu desenvolvimento.

## 3.2 Revisão da literatura

### 3.2.1 Contextualização histórica do Desenho

O desenho é o motor do mundo, cerne da arte, entendido enquanto fonte de comunicação, estando na origem de todas as civilizações. Sem desenho não existiria conhecimento. E devemos esse conhecimento aos primeiros seres humanos, que foram os primeiros artistas. (Gantes, 2015, p.141)

De acordo com autores como Gantes (2015) e Barbosa e Borges (2019), o desenho é das linguagens mais antigas do mundo, tendo adquirido, na segunda metade do século XVI, o “estatuto de obra de arte por direito próprio”, no ocidente.

Barbosa e Borges (2019) reforçam que, na pré-história, o homem começou a recorrer aos desenhos, na altura feitos nas paredes das cavernas e designados de “artes rupestres”, com o intuito de registar e comunicar a sua forma de vida, cultura e costumes, transmitindo conhecimentos e experiências da época.

O desenho pode ser entendido como uma linguagem acessível a todos (Artigas, 1975, citado por Barbosa & Borges, 2019), bem como impulsionador da escrita, uma vez que, no desenho, existem características e formas utilizadas *à posterior* na caligrafia (Barbosa & Borges, 2019).

Na atualidade, tal como aconteceu nas sociedades primitivas, o desenho continua a ser a primeira “manifestação gráfica, de expressão e linguagem da criança” (Barbosa & Borges, 2019, p.65) e, dada a sua importância, é possível verificar a sua presença nas mais diversas áreas de conhecimento.

No entanto, as preocupações em torno desta temática conduziram a um leque diversificado de definições do conceito de *desenho* e do *ato de desenhar*. Sans (2009, citado por Barbosa & Borges, 2019) define *desenho* do ponto de vista criativo, ou seja, “qualquer representação gráfica, colorida ou não, de formas” (Sans, 2009, p.67, citado por Barbosa & Borges, 2019, p.75), salientando ser também “o resultado das formas feitas com materiais que disponibilizam mais o traço” (Sans, 2009, pp. 67-68, citado por Barbosa & Borges, 2019, p.75). Por outro lado, Iavelberg (2013, citada por Barbosa & Borges, 2019) considera que o *desenho* se encontra correlacionado com “aquilo que é socialmente transmitido através do horizonte de experiência do meio onde a criança vive” (p.24, citado por Barbosa & Borges, 2019, p.75). Já Hanauer (2011, citado por Gonçalves & Costa, 2020) designa *desenho* como “um processo em que uma superfície é marcada por um objeto” (Gonçalves & Costa, 2020, p.141) e que tem como intuito principal a edificação de uma representação composta “por traços e cores que traduzem o encantamento, a descoberta, a infância e representam o perfil da criança e os seus significados acerca da vida” (p.141).

Barbosa e Borges (2019) ressaltam o facto de o desenho poder ser visto segundo diferentes perspetivas, entre as quais: linguagem, expressão, criatividade, ludicidade, arte, trabalho/indústria, bem como social, académico ou popular. Deste modo, a sua exploração é fulcral para a evolução e desenvolvimento do ser humano, no que respeita à criação, expressão e comunicação.

### 3.2.2 O Desenho Infantil

As diversas formas de linguagem, entre as quais, a linguagem verbal e as linguagens artísticas, são, essencialmente, um modo de interação e comunicação com os pares, sendo construídos socialmente (Schroeder, 2012).

A sensação tátil do lápis. A surpresa da marca na superfície. O poder de controlar os rabiscos. A satisfação de produzir algo. A descoberta da diversão do desenhar... Toda criança, desde muito cedo, descobre que pode deixar marcas em vários lugares e, geralmente, a parede de casa é um dos primeiros suportes para liberar a criatividade, pelo menos até que alguém a detenha da prazerosa atividade (Rodrigues, 2010, p.20).

O desenho realizado pela criança espelha a visão e interpretação da mesma relativamente a vivências significativas, bem como conhecimentos adquiridos, o seu estado emocional e a forma como se coloca nos contextos em que está inserida (Felicidade, 2015, citado por Sousa, 2022; Mendes et al., 2022). Assim, compreender o universo infantil é fundamental para compreender a criança ao nível cognitivo, afetivo, emocional, psicomotor e intelectual, **interpretar** os seus desenhos é uma das formas de o fazer, uma vez que estes fornecem informações acerca do desenvolvimento da criança, dos contextos nos quais esta está inserida e/ou das pessoas significativas para a mesma (Andrade, 2021; Felicidade, 2015, citado por Sousa, 2022; Gonçalves & Costa, 2020).

Esta “projeção privilegiada”, como é designado o desenho por Mendes et al. (2022, p.856), constitui-se uma ferramenta ainda mais relevante no que respeita à **expressão e comunicação** da criança, quando esta ainda não tem desenvolvidas as competências linguísticas ou se verificam situações de comprometimento, seja por atraso global do desenvolvimento ou por uma condição específica que o condicione (Pereira, 2016, e Miao, 2020, citados por Sousa, 2022; Schroeder, 2012). Desta forma, na Educação de Infância, tal deve ser valorizado, principalmente, nas situações supramencionadas, dado as linguagens artísticas (nomeadamente, o desenho), serem a forma mais *acessível* de estas crianças comunicarem (Schroeder, 2012).

De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação de Infância* (OCEPE) (Silva et al., 2016), na educação artística, o/a educador/a tem como intencionalidade desenvolver, essencialmente, a criatividade, sentido estético e espírito crítico da criança. No entanto, este domínio curricular está diretamente relacionado com as restantes áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, tal como as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo, no que respeita à construção de uma identidade própria, social e cultural; ao conhecimento acerca do meio envolvente; ao

respeito pela diversidade; ao sentido de cooperação e interação com os pares; ao diálogo acerca das suas produções; entre outros. O domínio da Expressão Artística promove também oportunidade para a criança desenvolver a sua curiosidade, a expressão verbal e não verbal, a resolução de conflitos, por exemplo (Silva et al., 2016).

Além disso, o desenho e a escrita são meios de expressão e comunicação que se complementam, uma vez que o “desenho de um objeto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite “narrar” uma história ou representar os momentos de um acontecimento.” (Silva et al., 2016, p.69). Os mesmos autores realçam, deste modo, que o desenho, na Educação de Infância, é um “suporte ao processo de emergência da escrita” (Silva et al., 2016, p.69).

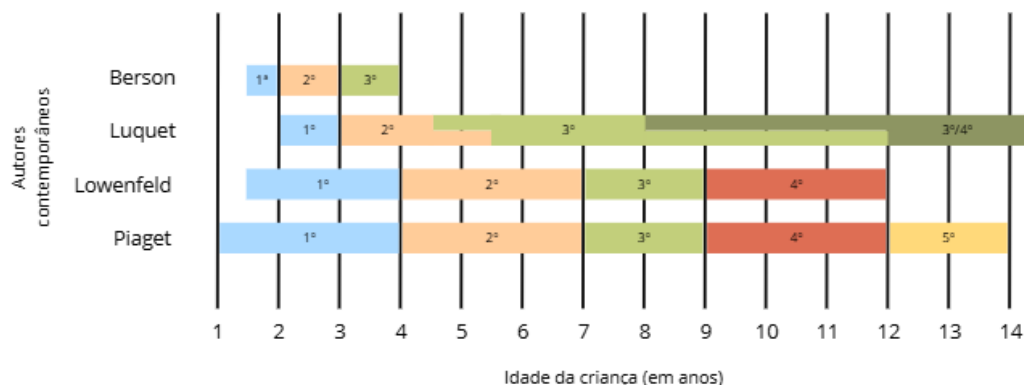
Mendes et al. (2022) ressaltam que, graças aos diversos benefícios do desenho infantil, este tornou-se um instrumento de comunicação, avaliação e intervenção na psicanálise. Ao nível da prática da clínica pediátrica, este recurso, para além de fornecer informações acerca de desejos, medos, estados emocionais da criança, também permite avaliar abusos, sejam eles físicos, emocionais e/ou sexuais. Assim, o *Teste do Desenho da Família* e o *Teste da Figura Humana* são dois dos “testes projetivos de inspiração psicodinâmica com muita utilidade na prática clínica” (Mendes et al., 2022, p.856). O primeiro permite compreender a interpretação da criança sobre o seu contexto familiar, os sentimentos que nutre pelas figuras produzidas e a sua colocação face aos restantes elementos. Já o segundo teste possibilita a avaliação das capacidades cognitivas, de características da personalidade, experiências vivenciadas e a identificação de aspetos inconscientes e expressivos, sendo também um indicador de comportamento alimentar, identidade de género e perturbações (Mendes et al., 2022).

### 3.2.3 As fases de desenvolvimento do desenho infantil

Tal como refere Rodrigues (2010), o desenhar da criança vai evoluindo, sendo um instrumento de estudo aquando do desenvolvimento infantil. Diversos autores contemporâneos (Berson, Luquet, Lowenfeld e Piaget (Bombonato & Farago, 2016)) dividiram o desenvolvimento do desenho em fases (cf. Figura 6. Fases do desenvolvimento do desenho, na página seguinte).

**Figura 6**

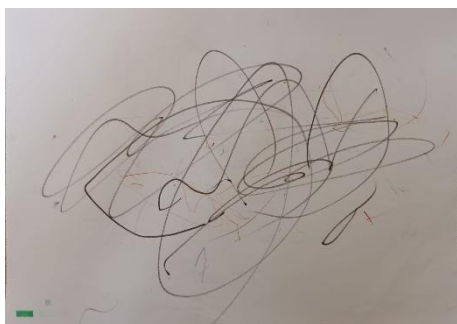
*Fases do desenvolvimento do desenho*



Como enunciado na Figura 6. Fases do desenvolvimento do desenho, e de acordo com Bombonato e Farago (2016), Marthe Berson, no livro *O desenho infantil* de Mériedieu (2006, citada por Bombonato & Farago, 2016), divide o desenvolvimento do desenho em três estágios. O primeiro estágio – Vegetativo *Motor* – ocorre por volta dos 18 meses e designa-se pela fase, na qual a criança “rabisca por prazer”, realizando formas circulares sem levantar o lápis do papel.

**Figura 7**

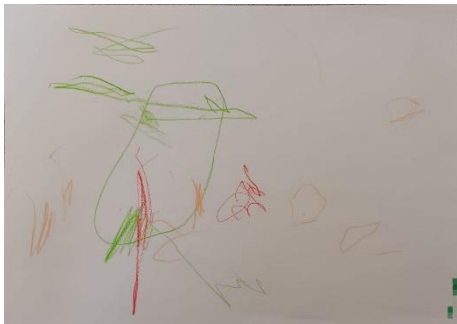
*Traçado circular sem levantar a caneta do papel*



No segundo estágio – *Representativo* – a criança, por volta dos dois a três anos de idade, evolui do traço contínuo para o descontínuo, levantando o lápis ao longo do desenho e desenhando, deste modo, formas isoladas. Tal conduz a um ritmo mais lento e permite que a criança tente produzir objetivos (Bombonato & Farago, 2016).

**Figura 8**

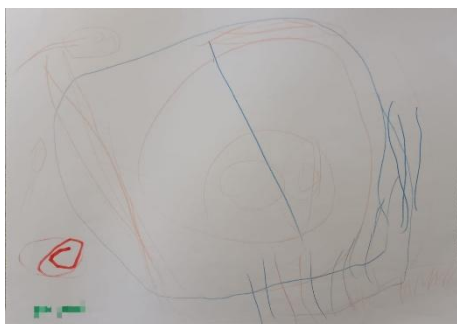
*Aparecimento de formas isoladas*



Já o terceiro estágio – *Comunicativo* – inicia-se entre os três a quatro anos e representa a fase na qual ocorre a imitação da escrita do adulto, ou seja, a criança começa a demonstrar vontade em comunicar com os pares através da escrita, além disso, dá-se o aparecimento da irradiação (Bombonato & Farago, 2016).

**Figura 9**

*Aparecimento da irradiação*



Mèredieu (2006, citada por Bombonato & Farago, 2016), referindo-se ao desenho inicial da criança como rabisco, realça que, de acordo com os estágios enumerados por Berson, a criança vai desenvolvendo a sua compreensão acerca do traçado e do modo como o pode realizar. Assim, ao ter a percepção de que, através de um traçado descontínuo, é capaz de produzir diversas formas e novos pontos de linhas, a criança começa a “elaborar traços mais ricos, com mais detalhes, complexos” (Bombonato & Farago, 2016, p.178). A partir deste interesse por parte da criança, surgem os mecanismos espaciais representativos e perceptivo, com o traçado como um processo próprio ao invés de mecânico, algo que as autoras suprarreferidas realçam como um aspeto pelo qual se deve dar maior relevância aos rabiscos como um processo inicial da criança, que à posteriori serão transformados em desenhos.

George-Henri Luquet, professor de filosofia e pioneiro nos estudos do desenho infantil, salienta no seu livro *O Desenho Infantil* que “nenhum termo convém melhor que o de *realismo* para caracterizar o desenho infantil no seu conjunto” (Luquet, 1969, p.123), justificando esta afirmação assente na natureza *realista* e finalidade do desenho, em que a criança desenha com o intuito de representar o que conhece do ambiente envolvente.

O filósofo considera que o desenho se caracteriza por um conjunto de linhas que produzem uma forma, que pode ser realizada com base no simples prazer da criança sobre o aspeto visual ou, tal como supramencionado, com o objetivo em reproduzir um objeto da sua realidade. Além disso, Luquet (1969) reforça que a criança não sente necessidade de corrigir os seus desenhos, sendo que

considera o desenho um jogo ao qual a criança se entrega, jogo tranquilo com função lúdica, que pode exercer sozinha, manter ou abandonar. Para ele, assim como para Piaget, o desenho tem “finalidade sem fim”, é autotélico, não tem funcionalidade prática. (Iavelberg, 2013, p. 37, citada por Bombonato & Farago, 2016, p.181).

Luquet definiu, deste modo, três estágios de realismo para distinguir as diferentes características do desenvolvimento do mesmo. O primeiro estágio – *Realismo Fortuito* – está presente entre os dois a três anos de idade da criança e divide-se em duas subfases distintas: a *obra involuntária*, na qual a criança traça linhas sem intencionalidade e/ou sem significado, dando maior ênfase às marcas que deixa na superfície, sentindo-se, assim, capaz e confiante com o que produziu; e o *momento voluntário*, em que a criança, embora continue a desenhar sem intencionalidade, atribui um significado aquando da finalização da produção, através da observação de semelhanças entre o produzido e a sua realidade (Luquet, 1969; Bombonato & Farago, 2016). Bombonato e Farago (2016) realçam que, nesta primeira fase, Luquet considera que a criança “desenha por imitação e repete por prazer” (p.181) e, é nesta fase que se observam os últimos *rabiscos* da criança.

**Figura 10**

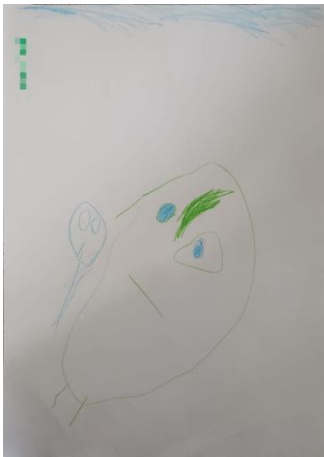
*Realismo Fortuito*



O segundo estágio – *Realismo Fracassado* – inicia-se por volta dos três anos de idade e pode ir até aos cinco anos e meio. Esta fase diz respeito ao momento em que “o desenho quer ser realista, mas não chega a sê-lo” (Luquet, 1969, p.147), devido a constrangimentos físicos (dificuldades na execução) e psíquicos (caráter descontínuo da atenção e incapacidade sintética), conduzindo ao fracasso (Luquet, 1969; Iavelberg, 2013, citada por Bombonato & Farago, 2016).

**Figura 11**

*Realismo Fracassado*



*Nota.* Desenho elaborado por uma criança de 3 anos, no qual representa o céu, ele e a estagiária (2025).

**Figura 12**

*Realismo Fracassado*



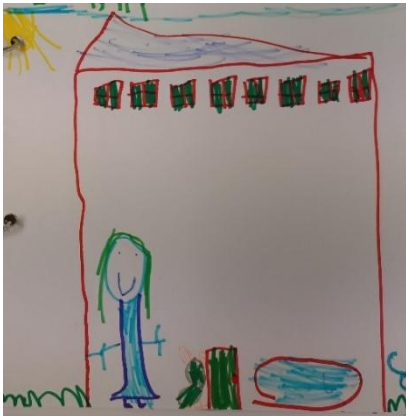
*Nota.* Desenho elaborado por uma criança de 5 anos, no qual representa uma mesa com cadeiras, um gato e um balde de tinta (2025).

O terceiro estágio – *Realismo Intelectual* – ocorre a partir dos quatro anos e meio de idade, quando a criança supera a sua incapacidade sintética, alcançando as habilidades necessárias para desenhar todos os pormenores e/ou elementos da realidade, ainda que estes possam ser invisíveis à vista dos pares e estão guardados no imaginário da criança.

Esta fase é caracterizada também pela existência de “rebatimento, transparência, planificação e mudança no ponto de vista” da criança (Iavelberg, 2013, p.39, citada por Bombonato & Farago, 2016, p.183). Assim, nesta fase, a criança já é capaz de transmitir a sua realidade, com a sua intelectualidade transcende o concreto (Luquet, 1969; Bombonato & Farago, 2016).

**Figura 13**

*Realismo Intelectual - transparência*



*Nota.* Desenho elaborado por uma criança de 6 anos, no qual representa uma menina, um gato e uma banheira dentro de casa (2025).

**Figura 14**

*Realismo Fracassado - mudança do ponto de vista*



*Nota.* Desenho elaborado por uma criança de 5 anos, no qual representa uma menina, um gato a atravessar a estrada numa passarela. A passarela é apresentada no plano deitado (2025).

Luquet (1969) realça, ainda, o *Realismo Visual*, considerado por outros autores um quarto estágio de Luquet. Este acontece por volta dos doze anos, podendo ser antecipado para os oito anos de idade, e é no qual a criança começa a excluir, entre outros processos, o rebatimento e a mudança de ponto de vista das suas produções, passando a existir uma proximidade visual entre o desenho da criança e a arte do adulto (Luquet, 1969; Bombonato & Farago, 2016).

**Figura 15**

*Realismo Visual - Desenho semelhante a uma produção adulta*



*Nota.* Ilustração obtida segundo Alexandroff (2010, citado por Bombonato & Farago, 2016).

Nos seus estudos, Viktor Lowenfeld (professor de Artes), apresenta quatro fases do desenvolvimento do desenho, de acordo com Bombonato & Farago (2016). O primeiro estágio – *Rabiscção Desordenada* ou *Garatuja* – ocorre por volta dos 18 meses e assenta no prazer e instinto da criança em rabiscar, fazendo sem outra intenção, ainda que expresse no traçado “ternura e confiança ou medo e agressividade” (Souza, 2010, p.20, citado por Bombonato & Farago, 2016, p.186). Ainda nesta primeira fase, a criança começa a realizar garatuja intencionais – *Rabiscção Longitudinal* –, apreciando e observando estas, bem como produzindo símbolos isolados, como é exemplo: bolas, cruzeiros e quadrados. Posteriormente, ainda no primeiro estágio, a criança passa a demonstrar criatividade e o facto de compreender o intuito dos desenhos – *Rabiscção* – designando as suas produções, relacionando, no seu traçado, as suas vivências com a sua imaginação e, ainda, tornando perceptível a figura humana (Bombonato & Farago, 2016).

**Figura 16**  
*Rabiscção Desordenada ou Garatuja*



Nota. Desenho elaborado por uma criança de 3 anos (2025).

**Figura 17**  
*Rabiscção Longitudinal*



Nota. Desenho elaborado por uma criança de 3 anos (2025).

**Figura 18**  
*Rabiscção*



Nota. Desenho elaborado por uma criança de 5 anos (2025).

Aquando do segundo estágio – *Figuração Pré-Esquemática* – a criança, entre os quatro e os sete anos, cria figuras humanas e objetos, reconhecíveis e com significado, dando atribuindo uma lógica, narração e fantasia às suas produções, correlacionando os seus desenhos com os seus pensamentos e a sua realidade, dando, deste modo, uma “intenção figurativa simbólica” (Souza, 2010, p. 23, citado por Bombonato & Farago, 2016, p.188), bem como uma demonstração da sua imaginação e compreensão do ambiente envolvente. Além disso, a criança, nesta fase explora as formas, utilizando diferentes traços na tentativa de criar detalhes nas suas figuras e objetos, apresentando ainda constrangimentos no que respeita às dimensões e proporções das mesmas e repetindo-as diversas vezes com o intuito de evoluir e melhor o seu desempenho, o que

auxilia o seu desenvolvimento mental. Embora os seus desenhos evoluam, aspetos do primeiro estágio, como os rabiscos, ainda permanecem presentes neste estágio, algo que Lowenfeld (1976, citado por Bombonato & Farago, 2016) salienta como sendo um processo natural da criança. Já a seleção das cores utilizadas está diretamente relacionada com as emoções, realçando a preferência e os vínculos afetivos da criança (Bombonato & Farago, 2016).

**Figura 19**  
*Figuração Pré-Esquemática*



*Nota.* Desenho elaborado por uma criança de 4 anos (2025).

**Figura 20**  
*Figuração Pré-Esquemática*



*Nota.* Desenho elaborado por uma criança de 3 anos (2025).

O terceiro estágio – *Figuração Esquemática* – corresponde à fase na qual a criança, com idade compreendida entre os sete e os nove anos, faz representações simbólica-esquemáticas, ou seja, compreende que cada produção tem um lugar e espaço próprio, assentando numa “linha de base” que, normalmente, representa o chão, no qual a criança coloca pequenos detalhes, relacionando cores e formas, que traduzam significados afetivos da criança, como as suas referências socioculturais (casas, pessoas, animais, entre outros). Além disso, nesta fase a criança demonstra grande interesse em traçar figuras geométricas e, conseqüentemente, a sobreposição com transparência, por outras palavras, a possibilidade de observar elementos dentro de casas ou carros, por exemplo (Bombonato & Farago, 2016).

**Figura 21**  
*Figuração Esquemática*



*Nota.* Desenho elaborado por uma criança de 5 anos, no qual define uma “linha de base” e recorre a referências socioculturais e figuras geométricas (2025).

No quarto e último estágio estabelecido por Lowenfeld – *Figuração Realista* – a criança, entre os nove e os 12 anos, mostra-se mais detalhista e atenta no que concerne à sua pertença numa sociedade, desenvolvendo ao nível moral e social os seus pensamentos acerca do mundo que a rodeia, bem como do trabalho coletivo. Em oposição ao segundo estágio, nesta fase a criança já distingue as dimensões e proporções dos objetos face à sua posição relativamente aos restantes objetos produzidos, começa a recorrer às sombras para dar a noção de perspetiva e diferencia as figuras humanas face aos seus géneros (Bombonato & Farago, 2016).

**Figura 22**  
*Figuração Realista*

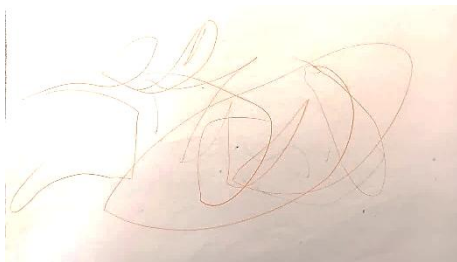


*Nota.* Ilustração obtida segundo Souza (2010, citado por Bombonato & Farago, 2016). Desenho realizado por uma criança de 10 anos, na qual representa um jogo de computador.

Por fim, Bombonato e Farago (2016) realçam as contribuições do psicólogo *Jean Piaget* no que respeita às fases do desenho infantil face às etapas de desenvolvimento da criança. O primeiro estágio – *Garatuja* –, ocorre, normalmente, entre um e os quatro anos de idade, decorrendo durante o estágio sensório-motor (0 aos 2 anos) e o estágio pré-operatório ou simbólico (2 aos 7 anos) do desenvolvimento da criança, no qual, tal como apresentado por Luquet, a criança realiza atividade em questão apenas por prazer e necessidade de desenvolvimento psicomotor. Nesta fase, a figura humana é praticamente

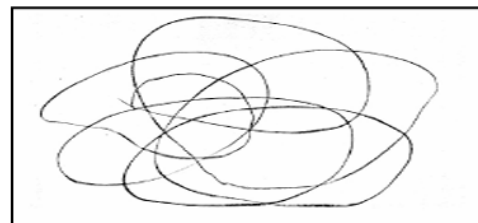
inexistente e a cor não tem um papel principal, aparecendo o interesse pelo contraste, de modo inconsciente. Esta fase pode ser dividida em duas subfases: *Garatuja Desordenada*, que se caracteriza por movimentos amplos e desordenados, não transcendendo os limites da folha, reconhecimento, *à posteriori*, algumas formas; e a *Garatuja Ordenada*, na qual a criança realiza movimentos longitudinais e circulares com maior coordenação visomotora. Na segunda subfase apresentada, podem existir mudanças de movimentos e formas irreconhecíveis, ainda que a figura humana possa aparecer intencionalmente, mas com significado para a criança, ou seja, esta desenha com intenção, atribui nomes e conta histórias (Bombonato & Farago, 2016; Mendes et al., 2022).

**Figura 23**  
*Garatuja Desordenada*



*Nota.* Desenho elaborado por uma criança de 3 anos (2025).

**Figura 24**  
*Garatuja Ordenada*



*Nota.* Ilustração obtida segundo Lopes (2011, citado por Bombonato & Farago, 2016).

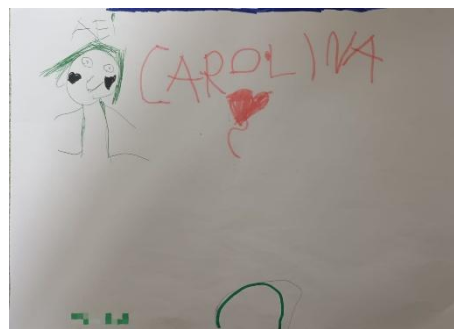
O segundo estágio – *Pré-Esquemática* –, acontece durante a fase pré-operatória ou simbólico (2 aos 7 anos) do desenvolvimento da criança, mais concretamente entre os quatro e os sete anos de idade. Nesta fase, tal como no segundo estágio enunciado por Lowenfeld, começa a descoberta da relação entre o desenho, o pensamento e a realidade. A criança, com base nas suas emoções e recorrendo à sua imaginação, produz elementos dispersos e sem relação entre si, não dando relevância intencional ao traçado, tamanho, posicionado dos objetos e às cores utilizadas. De forma gradual, vão aparecendo as relações espaciais, que muitas vezes dizem respeito a vínculos emocionais, e surge o “homem girino” e outras figuras como o sol, bem como a tentativa de imitação da escrita do adulto, como defendido também por Berson no terceiro estágio apresentado (Bombonato & Farago, 2016; Mendes et al., 2022).

**Figura 25**  
*Pré-Esquematismo*



*Nota.* Desenho elaborado por uma criança de 5 anos, no qual representa duas figuras (ela e a estagiária), uma nuvem, o sol e outras figuras

**Figura 26**  
*Pré-Esquematismo – imitação da escrita do adulto*



*Nota.* Desenho elaborado por uma criança de 5 anos, no qual se representa, faz o seu e escreve algumas letras e o nome da estagiária (2025).

O terceiro estágio do desenvolvimento do desenho – *Esquemática* –, ocorre entre os sete e os nove anos, inserindo-se no estágio das operações concretas no que respeita ao desenvolvimento da criança (7 aos 10 anos). Nesta fase, a criança desenha através de esquemas representativos, nos quais uma forma representa um objeto e existe relação cor-objeto. Além disso, o espaço da folha e as cores passam a ser utilizadas de forma mais intencional, sendo que, o primeiro supramencionado começa a apresentar uma “linha de base”, tal referido também por Lowenfeld no terceiro estágio que enuncia, que pode representar dois ou mais planos e os desenhos são construídos a partir dela, reforçando o vínculo com a realidade. Contudo, a figura humana está mais definida, ainda que produzida com alguns desvios de esquema (exagero, negligência, omissão ou mudança de símbolo), podendo surgir, assim, a transparência (Bombonato & Farago, 2016; Mendes et al., 2022).

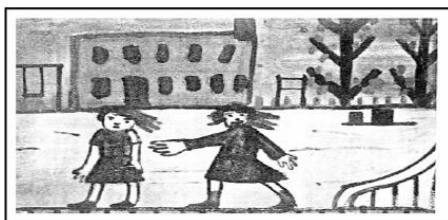
**Figura 27**  
*Esquematismo*



*Nota.* Desenho elaborado por uma criança de 5 anos, no qual, numa “linha de base”, representa duas figuras (ela e a estagiária) e um arco-íris (2025).

O penúltimo estágio de Piaget – *Realismo* –, ocorre no final das operações concretas (7 aos 10 anos), ou seja, entre os nove e os doze anos de idade, e, nesta fase, a criança é mais autoconsciente acerca das suas produções, existindo maior rigidez, formalismo e foco nos detalhes do desenho, como é exemplo a diferenciação dos géneros através das roupas, bem como o tamanho, posicionamento, forma, cor, proporção e sombreamento. Já relativamente à “linha de base”, a mesma deixa de existir e a criança passa a construir planos de perspetiva e fazer sobreposição dos objetos, tal como os encontra na realidade (Bombonato & Farago, 2016; Mendes et al., 2022).

**Figura 28**  
*Realismo*



*Nota.* Ilustração obtida segundo Lopes (2011, citado por Bombonato & Farago, 2016).

O quinto estágio – *Pseudo Naturalismo* –, por volta dos doze aos 14 anos de idade, relaciona-se com o início das operações abstratas (a partir dos 10 anos), na qual a satisfação da criança deixa de ser o processo espontâneo de criação, mas o produto final, onde a criança começa uma descoberta pela sua própria personalidade, tendo como características “o realismo, a objetividade, a profundidade, o espaço subjetivo e também o uso consciente da cor em seus traçados” (Bombonato & Farago, 2016, p.194). Como evolução do estágio anterior, a criança passa a representar a figura humana com traços realistas e articulados, bem como vestuário e outras representações mais detalhadas, surgindo o desenho mais exagerado (Bombonato & Farago, 2016). Mendes et al. (2022) salientam também o facto de a criança iniciar, nesta fase, a arte criativa com elementos de fantasia e caracteres exagerados e satíricos.

**Figura 29**  
*Pseudo-Naturalismo*



*Nota.* Ilustração obtida segundo Lopes (2011, citado por Bombonato & Farago, 2016).

Em suma, Bombonato e Farago (2016) realçam o facto de, entre os autores contemporâneos, ser consensual a perspetiva do rabisco como uma representação simbólica inicial de satisfação, ainda que também benéfica para o desenvolvimento simbólico, afetivo-emocional, social, físico, linguístico e motor e aprendizagem da criança.

Através dos estágios enunciados pelos diferentes autores supramencionados, é possível verificar que os desenhos podem ser utilizados como ferramenta pedagógica, com o intuito de analisar os processos significativos em prol da aprendizagem individual da criança. Ainda assim, Gonçalves e Costa (2020) ressaltam que, apesar de existirem fases de desenvolvimento do desenho,

cada desenho tem suas próprias características e não depende apenas da idade, mas do modo de vida de cada uma, isto é, de seus contextos histórico-culturais, dos incentivos que recebem por parte tanto dos professores como também da família, além das influências internas e externas do lugar em que está inserida (Gonçalves & Costa, 2020, p.146).

### 3.2.4 Interpretação do Desenho Infantil

Inconscientemente, ao desenhar, a criança transmite o seu estado de espírito, nos demais detalhes, permitindo que o adulto descubra, reconheça e compreenda tanto a personalidade e necessidades da criança como situações vivenciadas, dificuldades e potencialidades desta. Deste modo, é fundamental a interpretação do desenho, com base na síntese da sua análise (Bédard, 1998); contudo, Gonçalves e Costa (2020) realçam que a real compreensão do desenhado apenas pode ser compreendido através da explicação da criança que o produziu.

Características e elementos que podem ser analisados e, à posteriori, interpretados, são: a escolha do lápis, as dimensões do papel, a orientação espacial, as dimensões do desenho, o sentido do desenho, a força do traço, o ritmo do traço, a seleção das cores, a estrutura do corpo e o esquema corporal (Bédard, 1998; Corman, 2003).

A *escolha do lápis* tem uma importância significativa, sendo que a preferência pelos lápis de cera, lápis de madeira ou aguarelas está correlacionada com a os gostos e o

desenvolvimento das capacidades da criança (Bédard, 1998). Contudo, a autora realça que, no caso da criança, ao crescer, continuar a ter uma preferência pelos lápis de cera ou aguarelas, tal pode justificar-se pelo gosto que ela tem em observar o que é capaz de produzir, demonstrando um potencial para as atividades manuais e físicas. Aquando da preferência pelo lápis de madeira, tal transmite ao adulto que esta criança tem maior tendência para o lado racional, intelectual e reflexivo do que deseja produzir (Bédard, 1998). Forokhi e Hoshemi (2011) acrescentam que a escolha de lápis ou marcadores mais grossos é mais comum em crianças determinadas, enquanto os lápis mais finos costumam ser escolhidos por crianças com maior dificuldade de expressão.

*As dimensões do papel* é um aspeto de análise do desenho infantil, segundo Bédard (1998) e Forokhi e Hoshemi (2011), de modo que o adulto deverá colocar diferentes formatos ao alcance da criança. Por um lado, se a criança escolher um formato menor, pode demonstrar introversão e capacidade de concentração, contudo, poderá representar que a criança tem falta de confiança nas suas capacidades, se se verificar um traçado com menor pressão, ou que as suas necessidades são rápidas de satisfazer. Por outro lado, se a criança optar por uma folha média, tal irá realçar que esta é flexível e empática para com os outros. Já se selecionar um formato maior, isso pode indicar que é uma criança que gosta da presença das pessoas significativas ao seu redor, evitando momentos de solidão, além disso, através da produção final, das cores utilizadas e da localização do desenho na folha, poderá ser uma criança confiante de si e até com um complexo de superioridade (Bédard, 1998; Forokhi & Hoshemi, 2011).

*A orientação espacial* do desenho, por outras palavras, a sua localização na folha é outro aspeto necessário a ter em consideração. Bédard (1998) salienta que, ao produzir o seu desenho apenas na parte superior da folha, a criança poderá estar disponível para a aquisição de novos conhecimentos, dado que esta zona da folha representa a cabeça, ou seja, o intelecto, imaginação, criatividade e curiosidade. Desenhar apenas na parte inferior da folha, informa o adulto acerca das necessidades físicas e materiais que a criança poderá ter, bem como a ausência de fantasia, de energia, cansaço ou depressão. O desenho realizado no lado esquerdo da folha representa que os pensamentos da criança assentam numa ou mais situações, felizes ou não, do passado ou pode significar falta de iniciativa, bem como forte dependência dos pais, algo que poderá ser compreendido com base no

desenho produzido. Contrariamente, o desenho do lado direito realça a tendência de a criança pensar no futuro. Já o desenho no centro da folha representa que a criança pensa no momento atual, prestando atenção no que a rodeia e nos resultados imediatos da sua produção, demonstrando também uma capacidade de autonomia e iniciativa (Bédard, 1998; Corman, 2003).

No que respeita ao *sentido do desenho*, Corman (2003) refere que quando o desenho é realizado da esquerda para a direita, este é o sentido natural e progressivo, já quando é realizado da direita para a esquerda, considera-se o sentido regressivo.

Relativamente às *dimensões do desenho*, isto é, a amplitude do traço, quanto maior esta for, mais visível o desenho se tornará o que se traduz numa demonstração de segurança, quando as cores utilizadas são mais frias (azuis e verdes), ou compensação por parte da criança, por esta sentir falta de atenção, algo que é transmitido através do recurso a cores mais quentes (vermelhos, amarelos e laranjas). Um desenho de menor amplitude poderá realçar que a criança não sente tanta necessidade de se afirmar, sendo, normalmente, mais tranquila e solitária, “como um pequeno adulto”, ou poderá expressar alguma insegurança (Bédard, 1998).

A partir da análise da *força do traço* pode-se compreender se a criança tem entusiasmo e vontade de realizar a tarefa, aquando do uso de uma “boa pressão”; se o traço conter força exagerada, transmitirá mais agressividade, impulsividade ou audácia; e se o traço for mais fraco, esta criança poderá não estar a demonstrar convicção no seu desenho, estar mais cansada ou ser mais frágil/tímida (Bédard, 1998; Corman, 2003).

O *ritmo do traço* é a forma como a criança desenvolve a tarefa, podendo ser mais espontânea ou repetitiva, isto é, por exemplo, quando a forma de desenhar as figuras humanas é estereotipada, como uma repetição simétrica de traços. Esta repetição pode significar a perda da espontaneidade e presença de um ambiente repressivo com regras rígidas (Corman, 2003).

A *seleção das cores* pode ter uma interpretação positivo ou negativa, tal só poderá ser mais bem compreendido com base no tipo de desenho e no conjunto de cores no mesmo. Ainda assim, aquando desta análise, o adulto não deverá dar relevância ao seu efeito estático e decorativo, mas o que importa é a mensagem (in)consciente que é transmitida, através do uso apropriado ou não das cores (Bédard, 1998). A autora enuncia

algumas cores e as suas interpretações: o vermelho pode revelar uma natureza energética e de espírito desportivo ou agressividade; o amarelo é mais recorrente em desenhos de crianças generosas, extrovertidas, otimistas e ambiciosas, mas quando em excesso pode ser uma criança mais ansiosa e exigente para consigo e com os pares; o laranja é uma cor que expressa a necessidade de interações sociais ou o facto de ser uma criança impaciente e precipitada; o azul usado em demasia pode indicar-nos uma criança mais introvertida e que gosta de paz, harmonia e tranquilidade ou que esta se depara com um ambiente demasiado exigente; o verde reflete a curiosidade, conhecimento, iniciativa e bem-estar da criança, mostrando maturidade, ou pode expressar um sentimento de superioridade face aos pares; o preto é o inconsciente, normalmente, utilizado por uma criança autoconfiante e flexível face aos imprevistos ou, pelo contrário, pode significar algo prejudicial ou oculto por parte da criança, talvez com o intuito de se autoprotger; o rosa é mais utilizado por uma criança que procura aconchego e ternura, podendo também ser vulnerável às situações menos agradáveis; o castanho representa a estabilidade, estrutura e planificação, ou seja, uma criança minuciosa, estável, paciente e bastante organizada no que respeita ao seu material; e o cinzento é muito utilizada quando a criança gosta tanto do conhecido como do desconhecido, podendo, em contrapartida, ser insegura para consigo e influenciável. Não obstante, Bédard (1998) também realça duas conjunções de cores: o vermelho com o preto pode tratar-se de uma criança que, apesar de calma, a ansiedade e angústia podem surgir “de um modo explosivo” e o preto com o azul pode ser uma escolha característica de uma criança depressiva. Desenhos produzidos com recurso a uma única cor podem apresentar-se por preguiça, falta de motivação ou algum constrangimento do ambiente/momento no qual a criança o realizou, ainda que, por outro lado, também possa ser uma característica do estágio de desenvolvimento no qual a criança se encontra, bem como o facto de esta querer transmitir algo através da uniformidade na cor e exagero dos traços e formas (Bédard, 1998).

No que concerne ao *desenho da figura humana*, esta representação, tal como os restantes aspetos de análise, evolui conforme a idade da criança. Recorrentemente, a criança, nas suas produções, desenha a si e às pessoas que lhe são significativas, sendo que, de acordo Corman (2003), o *esquema corporal*, isto é, a forma como cada parte do corpo é desenhada, bem como os seus detalhes, omissões e/ou proporções, pode ser um

indicador de maturidade, podendo ser influenciado por fatores emocionais. A *estrutura do corpo*, por outras palavras, ausência ou não de interações entre personagens também pode ser analisada (Corman, 2003). Ao desenhar a figura humana de uma forma muito simplificada, a criança demonstra não dar tanta importância àquela figura, mas a outros elementos do seu desenho. Quando a cabeça tem proporções exageradas poderá demonstrar grandiosidade. Olhos de proporções maiores revelam que a criança é curiosa ou tem medo de algo, estando também associado ao sentimento de observação e controle, pelo contrário, olhos de proporções menores indicam que a criança não quer observar o que está a acontecer no seu meio envolvente ou tem um sentimento de dependência. O nariz deve ser proporcional ao corpo, mas quando as narinas são exageradamente marcadas, tal poderá significar alguma agressividade. A ausência de boca remete para uma pessoa mais calada ou que prefere sê-lo por algum motivo, em oposição, uma boca muito realçada pela cor ou aberta, transmite a ideia de que será uma pessoa muito faladora. No que respeita às orelhas estas são um elemento oculto recorrentemente, por serem, normalmente, escondidas pelo cabelo. O pescoço, quando longo, pode significar percepção de dificuldade em atingir o produto final, além disso, quando omitido, a criança poderá ter dificuldades emocionais. Se a figura humana desenhada tiver as mãos omitidas tal traduz que a criança se sente incapaz de resolver as situações que a envolver, bem como deficiência ou ser vítima de abuso; se forem pequenas, tal pode estar associado a insegurança ou desesperança; se forem alongadas podem indicar o desejo de interação por parte da criança. Já aquando da omissão dos pés, a criança procura estabilidade ou sente-se dependente do seu meio envolvente. A posição dos braços, quando voltados para cima, demonstram a vontade da criança em ser ouvida; quando voltados para baixo, indicam que a criança pode não querer interações sociais; já na horizontal e abertos significa que a criança tem necessidade de interação com os pares (Bédard, 1998; Corman, 2003).

Acerca do desenho da figura humana, Corman (2003) realça ainda que, ao desenhar, a criança poderá valorizar uma personagem principal, por admiração, medo ou inveja, através de proporções superiores; o desenho em primeiro lugar, normalmente, mais à esquerda ou centro; um maior cuidado na sua produção; ou ao desenhar coloca-se ao lado desta personagem. A criança no seu desenho poderá também desvalorizar alguma

personagem, através da omissão total ou parcial da mesma; proporção menor; ser desenhada em último, na margem da folha; estar distanciada ou por baixo das restantes; com um traçado mais descuidado ou detalhes omitidos; ou depreciada de algum modo (atributo, alteração da idade, entre outros). O distanciamento entre as figuras desenhadas associa-se a dificuldades da criança em interagir e pode ser representado através do afastamento das figuras ou, por exemplo, por indicadores como um traço que as separe.

Apesar do supramencionado, Barbosa e Borges (2019) e Cunha (2015) ressalvam que é inadequado fazer interpretações generalizadas, uma vez que o desenho uma forma de expressão muito única e particular na primeira infância e a individualidade da criança, o contexto no qual realiza a atividade, o tempo que esta demora a iniciar e completar a tarefa são também fatores relevantes, deste modo o que para uma criança pode ser uma preocupação, para outra poderá ser algo normal. Ainda assim, é fulcral ter conhecimento dos aspetos a analisar nos desenhos e das fases de desenvolvimento do mesmo, de modo a compreender melhor a forma de desenhar da criança e o seu desenvolvimento global (Barbosa & Borges, 2019).

A sua interpretação deve ser enquadrada no contexto clínico, integrada num plano de cuidados longitudinal e utilizada numa perspetiva evolutiva do desenvolvimento da criança. [...] Não se pretende uma interpretação literal, mas antes uma orientação de hipóteses a serem exploradas de forma individualizada. (Mendes et al., 2022, p.856)

### **3.3 Roteiro metodológico e ético**

Após identificar e compreender qual a problemática a desenvolver, foi fundamental definir as opções metodológicas e éticas a adotar no desenvolvimento da investigação, o que irá permitir obter a estrutura investigativa necessária.

No que concerne às opções metodológicas, esta investigação assentou numa **abordagem quantitativa**, pois surge da relação causa-efeito, permitindo estabelecer generalizações. Além disso, esta abordagem é empírica e objetiva, excluindo a subjetividade e baseando a análise numa interpretação sistemática e estatística dos dados,

que conduzem a conclusões claras e mensuráveis face a um reduzido número de variáveis (Meirinhos & Osório, 2010).

No que se refere ao **método**, a investigação correspondeu a um *Estudo de Caso*, caracterizando-se por ser um estudo intensivo e empírico, neste caso, único, e que permite retirar conhecimento de uma realidade estável e necessita de um determinado distanciamento entre o/a investigador/a e a realidade estudada. Um elemento essencial neste tipo de investigação é uma fundamentação teórica aprofundada e um carácter interpretativo constante (Meirinhos & Osório, 2010). Estes autores acrescentam que, neste método, é necessário ter em consideração a subjetividade do/a investigador/a, sendo que parte de uma problemática por si escolhida e coloca-lhe questões, exigindo, deste modo, uma constante reflexão.

A seleção das técnicas de recolha de dados constitui uma fase fulcral num processo de investigação, uma vez que é a partir destas técnicas que o/a investigador/a conseguirá obter as informações que necessita para atingir os objetivos a que se propôs. Deste modo, como **técnica direta de recolha de dados**, recorri ao *Inquérito por Questionário*, definido por Gonçalves (2004) como sendo uma técnica que

consiste numa interrogação sistemática de um conjunto de indivíduos, normalmente representativos de uma população global, com o objectivo de proceder a inferências e generalizações. Grosso modo, as questões podem incidir sobre factos ou sobre opiniões (p.78).

Para tal, foi criado um conjunto de questões estruturadas, previamente concebidas num *Guião de questionário* (cf. Anexo I. Guião do questionário), a fim de obter informações de um leque amplo de indivíduos (Meirinhos & Osório, 2010). Contudo, Gonçalves (2004) ressalva que, dado esta técnica depender da resposta das pessoas, a veracidade não é evidente nem garantida, sendo assim, a validade dos resultados um fator de incerteza, independentemente do modo como foi realizada a recolha, processamento e análise dos mesmos. Além disso, as competências linguísticas e de autoanálise raramente são homogéneas (Gonçalves, 2004).

Tal como supramencionado, o **instrumento necessário para a técnica de recolha de dados** em questão foi o *Guião de questionário* que, na sua construção, precisa

de ter em consideração cinco aspetos: (i) definir o(s) destinatário(s), que, para a presente investigação, é a comunidade educativa da valência de pré-escolar (profissionais de educação e cuidadores/as); (ii) definir os objetivos gerais que se pretende atingir, neste caso, foram: compreender a perspetiva dos profissionais de educação e cuidadores/as acerca da importância do desenho infantil como reflexo do desenvolvimento e comunicação da criança, bem como o conhecimento acerca da importância do desenho infantil; (iii) definir os blocos de informação; para além dos blocos relativos aos objetivos gerais, é essencial iniciar o questionário para legitimar e motivar o/a inquirido/a, bem como definir o seu perfil; (iv) definir os objetivos específicos referentes a cada bloco de informação; e (v) formular as questões, que, no caso da presente investigação, consistiram em **questões de resposta fechada - única, múltipla e de escala de Likert (1 a 5)**, não carecendo, assim, de análise de conteúdo.

Já como **técnica indireta**, recorri a *Fontes Documentais*, com o intuito de, entre outros aspetos, apoiar na validação da informação e/ou contrastar esta com os dados obtidos, tendo por base os métodos diretos utilizados (Aires, 2015).

Relativamente à **análise de dados realizada**, dado a natureza da investigação, foi feita uma *análise estatística*, concretamente, um tratamento de dados, uma vez que estes foram recolhidos tendo por base o questionário desenhado para a investigação (Quivy & Campenhoudt, 1998). Neste tipo de análise, os autores supramencionados realçam que a apresentação dos dados deve ser de diversos modos (estatística descritiva e expressão gráfica, por exemplo), favorecendo a qualidade das interpretações.

Quanto aos princípios éticos que orientaram toda a minha prática profissional estes assentaram nos *princípios éticos e deontológicos* enunciados por Tomás (2011), ou seja, (i) Objetivos de trabalho, (ii) Custos e benefícios, (iii) Respeito pela privacidade e confidencialidade, (iv) Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir, (v) Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação, (vi) Consentimento informado e assentimento informado às crianças, (vii) Uso e relato das conclusões e informação às crianças e adultos/as envolvidos/as e Tratamento de dados, bem como (viii) Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa. Para cada um dos princípios enumerados, selecionei princípios e compromissos salientados na *Carta de Princípios dos Associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada* (APEI, 2011), em

que defini os compromissos para com as crianças, famílias e equipa educativa, referindo a forma como coloquei em prática cada um destes princípios éticos ao longo da PPS (cf. Anexo E. Roteiro ético).

### **3.4 Apresentação e discussão dos dados**

#### **3.4.1 Análise global dos inquéritos**

Tal como referido no subcapítulo **1.3 – Caracterização da equipa educativa** – a equipa da valência de pré-escolar, nesta OS, é constituída por, no total, 9 elementos, entre os quais 4 educadoras de infância e 5 auxiliares de ação educativa. Além disso, existem 1 psicóloga e 2 terapeutas da fala. No **subcapítulo 1.4 – Caracterização do grupo de crianças** – salientei a existência de 94 crianças, divididas entre as 4 salas de pré-escolar. Assim, o **universo desta investigação – participantes do estudo**, é composto por 12 profissionais de educação e 94 famílias, contabilizando, deste modo, um total de 106 inquéritos aplicados. No entanto, obtiveram-se 79 respostas. Assim, face aos valores supramencionados, a reflexão e análise que se segue corresponde às respostas facultadas por 74% do público-alvo, das quais 11 respostas são dos/as profissionais de educação, 62 são de cuidadores/as e 6 inquiridos responderam a ambas as opções (profissionais de educação e cuidadores/as).

No que respeita à *informação pessoal*, 91,1% dos inquiridos é do género feminino (cf. Anexo J. Análise global dos inquéritos, Figura J1. Género) e as idades variam entre os 20 e os 69 anos, sendo que o intervalo que prevalece é entre os 30 e os 39 anos (54,4%), seguindo-se os 40-49 anos com uma percentagem de 25,3% e os 20-29 anos que representam 17,7% dos inquiridos (cf. Anexo J. Análise global dos inquéritos, Figura J2. Idade).

Quando questionados acerca da *perspetiva acerca da importância do desenho infantil*, numa escala de 1 (Nada importante) a 5 (Muito importante), apenas 1 inquirido atribuiu o grau 2 à importância do desenho (cf. Anexo J. Análise global dos inquéritos, Figura J3. Importância atribuída ao desenho infantil), bem como aos momentos de desenho livre proporcionados à(s) criança(s) (cf. Anexo J. Análise global dos inquéritos, Figura J4. Importância atribuída aos momentos de desenho livre proporcionados à(s)

criança(s)). As restantes respostas concentram-se, essencialmente, no grau 5 (64,6% e 68,4%, respetivamente).

Aquando questionados acerca do *grau de importância que atribuem ao facto da/das criança/s ter/em ao seu alcance diversos materiais para utilizar nos seus desenhos e ao desenho como uma atividade essencial nas rotinas diárias da(s) criança(s)*, as respostas obtidas variam entre o grau 3 e o grau 5, contabilizando um total de 68,4% e 63,3%, respetivamente (cf. Anexo J. Análise global dos inquéritos, Figura J5. Importância atribuída ao facto da/as criança/as ter/em ao seu alcance diversos materiais para utilizar nos seus desenhos; Figura J6. Importância atribuída ao desenho como uma atividade essencial nas rotinas diárias da/as criança/s. Ainda assim, salienta-se que na segunda questão supramencionada, comparativamente às restantes questões da *perspetiva acerca da importância do desenho infantil*, o número de inquiridos que selecionam o grau 3 sobe consideravelmente de 3,8% (na questão “Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí ao facto da(s) criança(s) ter(-em) ao seu alcance diversos materiais para utilizar nos seus desenhos?”) ou 6,3% (nas questões “Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí ao desenho infantil?” e “Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí aos momentos de desenho livre proporcionados à(s) criança(s)?”) para 12,7%.

Os/As inquiridos/as também foram questionados acerca do seu *envolvimento ou não nos momentos de desenho da/s criança/s*, ao que a maioria (84,8%) respondeu de forma afirmativa (cf. Anexo J. Análise global dos inquéritos, Figura J7. Envolvimento nos momentos de desenho da/s criança/s). Já no que concerne ao modo *como consideram que o adulto se deve envolver nos momentos de desenho da/s criança/s*, 81% dos inquiridos refere que o adulto deve conversar e questionar a/as criança/s acerca do que desenhou/-aram e o que o determinado desenho significa para ela/s. Ainda assim, 49,4% também considera que se deve partilhar o momento de desenho e 40,5% concorda que o adulto se deve envolver participando na realização deste. Contudo, 2 inquiridos consideram ser relevante aperfeiçoar, posteriormente, os desenhos feitos pela/s criança/s (cf. Anexo J. Análise global dos inquéritos, Figura J8. Modo como o adulto se deve envolver nos momentos de desenho da/as criança/s).

Na 3.<sup>a</sup> secção do questionário, relativa ao *conhecimento acerca da importância do desenho infantil*, 74,7% das respostas são positivas (cf. Anexo J. Análise global dos inquéritos, Figura J9. Conhecimento dos benefícios do desenho infantil), sendo que 39,2% considera que este conhecimento é proveniente da experiência com crianças, seguindo-se as redes sociais e/ou pesquisas na internet com 22,8%, a área profissional com 21,5% , amigos e/ou familiares estão em 4.º lugar com 20,3%, 19% dos inquiridos salienta que tomou conhecimento através da formação académica e, ainda, 15,2% frequentaram workshops e/ou cursos acerca da temática em questão (cf. Anexo J. Análise global dos inquéritos, Figura J10. Modo como o tomou conhecimento acerca dos benefícios do desenho infantil).

Na secção que diz respeito ao *Desenho infantil como reflexo do desenvolvimento da criança*, as respostas adquiridas sobre o grau de importância que atribuem ao desenho infantil como ferramenta que informa acerca do nível de desenvolvimento da criança, ficaram compreendidas entre o grau 3 com 12,7%, grau 4 com 30,4% e grau 5 com um total de 57% (cf. Anexo J. Análise global dos inquéritos, Figura J11. Importância atribuída ao desenho infantil como ferramenta que informa acerca do nível de desenvolvimento da criança).

Posteriormente, aquando da questão “*Quais as dimensões do desenvolvimento que considera puderem ser estimuladas a partir do desenho?*”, a maioria das respostas (54,4%) incidiu na opção “*Todas as anteriores*”, que inclui o desenvolvimento cognitivo, criativo, emocional, linguístico, moral, motor e social, no entanto, dos inquiridos que seleccionaram apenas algumas dimensões, as menos consideradas foram o desenvolvimento linguístico (15,2%), o desenvolvimento social (10,1%) e o desenvolvimento moral (6,3%). Realço, ainda, a percentagem de inquiridos que considera o desenho um estímulo para o desenvolvimento motor (31,6%) (cf. Anexo J. Análise global dos inquéritos, Figura J12. Dimensões do desenvolvimento que podem ser estimuladas a partir do desenho).

Na última secção – *Desenho infantil como reflexo da comunicação da criança*, 60,8% dos inquiridos atribui grau 5 ao desenho infantil como forma de comunicação da criança, não existindo respostas de grau 1 ou 2 (cf. Anexo J. Análise global dos inquéritos,

Figura J13. Importância atribuída ao desenho infantil como forma de comunicação da criança).

O grau de importância atribuído a algumas das variáveis possíveis de analisar num desenho (amplitude, força e ritmo do traço; localização do desenho na folha; sentido do desenho; esquema corporal; estrutura do corpo; escolha do material riscador; escolha do tamanho da folha; escolha da paleta de cores) vai sendo inconsistente, variando sempre entre “*Não sei*” e o grau 1 a 5, à exceção do esquema corporal, no qual não se verifica nenhuma resposta de grau 1 (cf. Anexo J. Análise global dos inquéritos, Figura J14. Importância atribuída a diferentes variáveis do desenho). Após uma análise mais atenta, as variáveis onde se regista uma maior incerteza acerca da sua importância são a *amplitude do traço e a escolha do tamanho da folha*, ambas com 6 respostas. Contrariamente, o esquema corporal e a estrutura do corpo da(s) figura(s) desenhada(s) são as variáveis onde se observa menor indecisão, com apenas 3 inquiridos a selecionar a opção “*Não sei*”, além de serem estas as mais valorizadas com, respetivamente, 31 e 32 respostas de grau 5. A *escolha do material riscador e do tamanho da folha* são as variáveis mais desvalorizadas entre os/as inquiridos/as, com um total de 12 e 11 respostas de grau 1, respetivamente. Além das variáveis relativas à *figura humana, a localização do desenho, o sentido deste e a escolha da paleta de cores* são, maioritariamente, vistos como importantes, contabilizando de 44 a 48 respostas (isto é, mais de 50%) entre o grau 4 e 5.

#### 3.4.2 Análise dos inquéritos aos/às profissionais de educação

Observando mais atentamente os dados resultantes das respostas dos/as profissionais de educação, ou seja, 21,5% dos 79 inquiridos, dos quais 35,3% selecionaram ambas as opções (*profissional de educação e cuidador/a*), no que respeita à *informação pessoal*, 100% dos inquiridos é do género feminino (cf. Anexo K. Análise dos inquéritos dos/as profissionais de educação, Figura K1. Género dos/as profissionais de educação inquiridos/as) e as idades variam entre os 20 e os 69 anos, sendo que o intervalo que prevalece continua a ser entre os 30 e os 39 anos (52,9%) e existindo apenas 1 inquirido com idade compreendida entre os 50 e os 59 anos, tal como acontece no

intervalo dos 60 aos 69 anos (cf. Anexo K. Análise dos inquéritos dos/as profissionais de educação, Figura K2. Idade dos/as profissionais de educação inquiridos/as).

Quando questionados acerca da *perspetiva acerca da importância do desenho infantil*, numa escala de 1 (Nada importante) a 5 (Muito importante), todos os inquiridos atribuíram uma importância de grau 4 ou 5 ao desenho infantil, aos momentos de desenho livre proporcionados à/s criança/s e o facto deste/s ter(-em) ao seu alcance diversos materiais para utilizar nos seus desenhos, prevalecendo sempre o grau “*Muito importante*” (70,6%, 94,1% e 76,5%, respetivamente) (cf. Anexo K. Análise dos inquéritos dos/as profissionais de educação, Figura K3. Importância atribuída, pelos/as profissionais de educação inquiridos/as, ao desenho infantil; Figura K4. Importância atribuída, pelos/as profissionais de educação inquiridos/as, aos momentos de desenho livre proporcionados à(s) criança(s); Figura K5. Importância atribuída, pelos/as profissionais de educação inquiridos/as, ao facto da(s) criança(s) ter(-em) ao seu alcance diversos materiais para utilizar nos seus desenhos). Já na questão acerca da *importância atribuída ao desenho como uma atividade essencial nas rotinas diárias da/s criança/s*, as respostas continuam a concentrar-se no grau 5 (70,6%), existindo apenas 1 inquirido a atribuir o grau 3 (cf. Anexo K. Análise dos inquéritos dos/as profissionais de educação, Figura K6. Importância atribuída, pelos/as profissionais de educação inquiridos/as, ao desenho como uma atividade essencial nas rotinas diárias da/s criança/s).

De seguida, os profissionais foram questionados acerca do seu *envolvimento ou não nos momentos de desenho da/s criança/s*, ao que apenas 29,4% responderam de forma negativa (cf. Anexo K. Análise dos inquéritos dos/as profissionais de educação, Figura K7. Envolvimento, dos/as profissionais de educação inquiridos/as, nos momentos de desenho da/s criança/s).

No que concerne *ao modo como consideram que o adulto se deve envolver nos momentos de desenho da/s criança/s*, 94,1% dos profissionais inquiridos referem que o adulto deve conversar e questionar a/as criança/s acerca do que desenhou/-aram e o que o determinado desenho significa para ela/s. Existe, ainda, 1 inquirido a considerar pertinente a orientação para o que a(s) criança(s) deve/-m produzir e outro concorda com o aperfeiçoamento, posterior, dos desenhos feitos pela/s criança/s (cf. Anexo K. Análise dos inquéritos dos/as profissionais de educação, Figura K8. Modo como o adulto se deve

envolver nos momentos de desenho da(s) criança(s) de acordo com os/as profissionais de educação inquiridos/as).

Na 3.<sup>a</sup> secção do questionário – *conhecimento acerca da importância do desenho infantil* –, apenas 2 inquiridos consideram não ter conhecimento dos benefícios do desenho infantil, sendo que 58,8% considera ter adquirido este conhecimento dada a formação académica, bem como área profissional (cf. Anexo K. Análise dos inquéritos dos/as profissionais de educação, Figura K9. Conhecimento dos/as profissionais de educação inquiridos/as sobre os benefícios do desenho infantil; Figura K10. Modo como os/as profissionais de educação inquiridos/as tomou conhecimento acerca dos benefícios do desenho infantil).

Na secção que diz respeito ao *Desenho infantil como reflexo do desenvolvimento da criança*, as respostas obtidas sobre o grau de importância que atribuem ao desenho infantil como ferramenta que informa acerca do nível de desenvolvimento da criança continuam compreendidas entre o grau 3 ao grau 5, sendo este último onde se concentram a maioria das respostas (70,6%) (cf. Anexo K. Análise dos inquéritos dos/as profissionais de educação, Figura K11. Importância atribuída, pelos/as profissionais de educação inquiridos/as, ao desenho infantil como ferramenta que informa acerca do nível de desenvolvimento da criança).

Sobre a questão “*Quais as dimensões do desenvolvimento que considera puderem ser estimuladas a partir do desenho?*”, a maioria das respostas continua a incidir na opção “*Todas as anteriores*” (70,6%), ou seja, o desenvolvimento cognitivo, criativo, emocional, linguístico, moral, motor e social, no entanto, dos profissionais que seleccionaram apenas algumas dimensões, as menos consideradas, tal como na análise global, foram o desenvolvimento linguístico, moral e social com 1 a 2 respostas e, ainda, o desenvolvimento motor com também apenas 2 (cf. Anexo K. Análise dos inquéritos dos/as profissionais de educação, Figura K12. Dimensões do desenvolvimento que podem ser estimuladas a partir do desenho de acordo com os/as profissionais de educação inquiridos/as).

Na última secção, relativa ao *Desenho infantil como reflexo da comunicação da criança*, todos os profissionais de educação inquiridos atribuíram grau 4 e 5 ao desenho infantil como forma de comunicação da criança (cf. Anexo K. Análise dos inquéritos

dos/as profissionais de educação, Figura K13. Importância atribuída, pelos/as profissionais de educação inquiridos/as, ao desenho infantil como forma de comunicação da criança). O grau de importância atribuído às variáveis de análise indicadas no questionário (amplitude, força e ritmo do traço; localização do desenho na folha; sentido do desenho; esquema corporal; estrutura do corpo; escolha do material riscador; escolha do tamanho da folha; escolha da paleta de cores) vai sendo inconsistente; no entanto, é notória a importância referente ao esquema corporal, dado todas as respostas estarem compreendidas entre o grau 3 a 5. As variáveis da localização do desenho na folha, escolha do material riscador e escolha do tamanho da folha registam 2 a 3 respostas de grau 1 (*Nada importante*), sendo que as últimas duas são as variáveis com maior número de respostas negativas (ambas com 6 respostas de grau 1 e 2) (cf. Anexo K. Análise dos inquéritos dos/as profissionais de educação, Figura K14. Importância atribuída, pelos/as profissionais de educação inquiridos/as, a diferentes variáveis do desenho). É também de ressaltar que 4 profissionais de educação consideram as variáveis enunciadas de “*muita importância (grau 5)*” para a análise do desenho, 1 profissional considera tudo “*importante (grau 4)*” e outro considera tudo de grau 3.

### 3.4.3 Análise dos inquéritos aos/às cuidadores/as

No que concerne aos/às cuidadores/as e considerando que estes/as representam uma amostra muito significativa do total de inquiridos (86,1%), a análise que se segue exclui os 6 inquiridos que revelaram ser tanto cuidadores/as como profissionais de educação, uma vez que foram considerados na análise anterior por deterem conhecimento científico.

Comparativamente aos dados obtidos com base nos/as profissionais de educação inquiridos/as, verifica-se que são ligeiras as alterações que advêm dos inquéritos respondidos por cuidadores/as. Relativamente ao género, surgem agora 7 inquiridos do sexo masculino (cf. Anexo L. Análise dos inquéritos dos/as cuidadores/as, Figura L1. Género dos/as cuidadores/as inquiridos/as) e as idades passam a estar estabelecidas apenas entre 20 e os 49 anos (cf. Anexo L. Análise dos inquéritos dos/as cuidadores/as, Figura L2. Idade dos/as cuidadores/as inquiridos/as).

Tal como analisado no subcapítulo **3.4.1 – Análise global** – 1 inquirido considera o *desenho infantil e os momentos de desenho livre proporcionados à(s) criança(s)* com um grau de importância 2 (cf. Anexo L. Análise dos inquéritos dos/as cuidadores/as, Figura L3. Importância atribuída, pelos/as cuidadores/as inquiridos/as, ao desenho infantil; Figura L4. Importância atribuída, pelos/as cuidadores/as inquiridos/as, aos momentos de desenho livre proporcionados à/s criança(s) e, comparando aos profissionais de educação inquiridos, apesar de a maioria permanecer entre os graus 4 e 5, surgem, entre os/as cuidadores/as inquiridos/as, respostas de grau 3 nas questões supramencionadas, bem como à questão acerca da *importância atribuída ao facto da(s) criança(s) ter(-em) ao seu alcance diversos materiais para utilizar nos seus desenhos* (cf. Anexo L. Análise dos inquéritos dos/as cuidadores/as, Figura L5. Importância atribuída, pelos/as cuidadores/as inquiridos/as, ao facto da/s criança/s ter(-em) ao seu alcance diversos materiais para utilizar nos seus desenhos). A percentagem de respostas de grau 3 na questão relativa à importância do *desenho como uma atividade essencial nas rotinas diárias da/s criança/s* também aumenta substancialmente quando comparada com os inquéritos realizados pelos/as profissionais de educação (cf. Anexo L. Análise dos inquéritos dos/as cuidadores/as, Figura L6. Importância atribuída, pelos/as cuidadores/as inquiridos/as, ao desenho como uma atividade essencial nas rotinas diárias da/s criança/s).

Quando questionados sobre o *modo como o adulto se deve envolver nos momentos de desenho da/s criança/s*, os/as cuidadores/as inquiridos/as, corroboram as respostas fornecidas pelos profissionais de educação: No entanto, surgem 3 inquiridos que consideram que o adulto não se deve envolver (cf. Anexo L. Análise dos inquéritos dos/as cuidadores/as, Figura L8. Modo como o adulto se deve envolver nos momentos de desenho da/s criança/s de acordo com os/as cuidadores/as inquiridos/as).

Em relação com as respostas dos/as profissionais da área, duplica a percentagem de indivíduos que referem não ter conhecimento dos benefícios do desenho infantil (cf. Anexo L. Análise dos inquéritos dos/as cuidadores/as, Figura L9. Conhecimento dos/as cuidadores/as inquiridos/as sobre os benefícios do desenho infantil) e, os/as cuidadores/as que respondem de forma positiva salientam que este conhecimento provém, maioritariamente, da experiência com crianças (38,7%) tal como de amigos e/ou familiares e redes sociais e/ou pesquisas na internet (ambas as opções com 25,8% de

respostas) (cf. Anexo L. Análise dos inquéritos dos/as cuidadores/as, Figura L10. Modo como os/as cuidadores/as inquiridos/as tomou conhecimento acerca dos benefícios do desenho infantil).

No que se refere à questão “*Quais as dimensões do desenvolvimento que considera puderem ser estimuladas a partir do desenho?*”, os dados adquiridos tornam-se mais variados; ainda assim, 50% dos inquiridos concorda que todas as dimensões apresentadas podem ser estimuladas e os outros 50% excluem, essencialmente, o desenvolvimento moral (4,8%), social (11,3%) e linguístico (16,1%) (cf. Anexo L. Análise dos inquéritos dos/as cuidadores/as, Figura L12. Dimensões do desenvolvimento que podem ser estimuladas a partir do desenho de acordo com os/as cuidadores/as inquiridos/as).

Entre os/as cuidadores/as, existe menos conhecimento acerca do desenho infantil como reflexo da comunicação da criança, com o surgimento de inquiridos a dar um grau de importância 3 ao *desenho infantil como forma de comunicação* (cf. Anexo L. Análise dos inquéritos dos/as cuidadores/as, Figura L13. Importância atribuída, pelos/as cuidadores/as inquiridos/as, ao desenho infantil como forma de comunicação da criança) e, embora a análise dos dados obtidos aparente corroborar a análise global do **subcapítulo 3.4.1**, é de ressaltar que 11 dos/as cuidadores/as inquiridos/as avaliaram todas as variáveis como sendo importantes (grau 4) e/ou muito importantes (grau 5); em contrapartida, 4 dos/as cuidadores/as inquiridos/as atribuem grau 1 e/ou 2 às variáveis em análise. Além disso, 3 cuidadores/as consideram as variáveis enunciadas de “*muita importância (grau 5)*” para a *análise do desenho*, 1 cuidador/a considera tudo “*importante (grau 4)*”, outro considera tudo de *grau 3*, 3 cuidadores/as atentam a todas as variáveis com nível 2 e outros/as 2 cuidadores/as responderam sempre “*Não sei*”.

#### 3.4.4 Triangulação dos resultados

Confrontando os resultados obtidos, através do inquérito por questionário, e as informações recolhidas na revisão da literatura do **capítulo 3.2**, de acordo com diversos autores e tal como mais de 90% dos/as inquiridos/as realça (à exceção de 5 cuidadores/as), o desenho infantil é um *reflexo (muito) importante da comunicação da criança*, uma vez que este expressa a visão e compreensão da mesma face às suas vivências mais

significativas, o seu estado emocional e a forma como se coloca nos contextos em que está inserida.

Simultaneamente, o desenho torna-se um *reflexo (muito) importante do desenvolvimento da criança*, tal como perspetivado por quase 90% dos/as inquiridos/as (ou seja, com exceção de 8 cuidadores/as e 2 profissionais de educação), dado que, nas suas produções, a criança retrata também conhecimentos e competências adquiridos/as, ou seja, o seu nível de desenvolvimento nas mais variadas dimensões: cognitivo, afetivo, emocional, motor e moral, sendo este último justificado pela interpretação da criança acerca do que vive e/ou observa, estabelecendo relações, julgamentos (in)conscientes do certo/errado e outros valores (Felicidade, 2015, citado por Sousa, 2022; Gonçalves & Costa, 2020; Andrade, 2021; Mendes et al., 2022). Além das dimensões supramencionadas, o desenho pode ser visto e interpretado, de acordo com Barbosa e Borges (2019), segundo a perspetiva da criatividade e sendo entendido como uma forma de expressão e linguagem acessível a todos, Mendes et al. (2022) ressaltam a sua importância e valor aquando do desenvolvimento da linguagem, nomeadamente, nas situações em que a aquisição destas competências esteja comprometido, de modo global ou específica, e/ou a(s) criança(s) ainda não tem estas capacidades desenvolvidas. Schroeder (2012) acrescenta o facto de o desenho ser uma linguagem artística construída socialmente, permitindo assim o desenvolvimento social da criança. Apesar de se constatar que o desenho pode estimular e transmitir informações acerca de diferentes dimensões do desenvolvimento (cognitivo, criativo, emocional, linguístico, moral, motor e social), através do inquérito por questionário, apenas 54,4% dos/as inquiridos/as demonstraram ter este conhecimento, ou seja, 31 dos/as 62 cuidadores/as e 12 dos/as 17 profissionais de educação.

No que concerne à análise de variáveis que permitem compreender o universo da criança, por outras palavras, interpretar os desenhos infantis, Bédard (1998) e Corman (2003) enunciam um conjunto de características e detalhes a ter em consideração: a escolha do lápis, as dimensões do papel, a orientação espacial, as dimensões do desenho, o sentido do desenho, a força do traço, o ritmo do traço, a seleção das cores, a estrutura do corpo e o esquema corporal. A articulação entre estas variáveis conduz a interpretações mais ou menos positivas sobre o que a criança pensa, sente, vive e conhece, fazendo com

que todas elas sejam ( *muito*)  *importantes* como realçado por apenas 5 dos/as profissionais de educação e 4 dos/as cuidadores/as. Ainda assim, 11 a 13 profissionais de educação, valorizam a localização do desenho na folha, o sentido do desenho, as variáveis relativas ao desenho da figura humana (esquema corporal e estrutura do corpo) e a escolha da paleta de cores. Já 40 a 42 cuidadores demonstram dar mais relevância ao desenho da figura humana.

No seguimento da interpretação dos desenhos, uma vez que a escolha da paleta de cores, a escolha do tamanho da folha e a escolha do material riscador são variáveis de análise, a disponibilização de materiais diversificados é de ( *muita*)  *importância*, tal como os/as profissionais de educação e 95% dos/as cuidadores/as inquiridos/as o descrevem.

Gonçalves e Costa (2020) reforçam que a real compreensão do desenho apenas pode ser compreendida através da explicação da criança que o fez, ao que é fulcral o adulto estabelecer um diálogo com a mesma acerca do produzido e do significado deste. Tal apenas é feito por 81% dos 84,8% dos/as inquiridos/as que afirmam envolver-se nos momentos de desenho da(s) criança(s). Dado a criança se expressar de um modo tão único e individual por base do desenho, aperfeiçoá-lo não deve ser um modo de envolvimento do adulto, como 1 profissional de educação e 1 cuidador/a considera. Isto realça também a importância que deve ser atribuída aos momentos de desenho livre proporcionados à(s) criança(s), algo que 6 dos/as cuidadores/as não concorda na sua totalidade.

Em suma, com base na informação supramencionada, é possível constatar que o desenho infantil detém ( *muita*)  *importância*, tal como perspectivado pela maioria dos/as inquiridos/as (nomeadamente, todos os/as profissionais de educação). Assim, tal como 87,4% dos/as inquiridos/as (isto é, à exceção de 1 profissional de educação e 9 cuidadores/as), Schroeder (2012) salienta que, na Educação de Infância, o desenho deve ser valorizado e, desta forma, integrado na  *rotina diária*.

## 4. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

| ' ' | | ' ' |

Após o término do Mestrado em Educação Pré-Escolar, verifico que esta etapa representou um percurso de aquisição de diversas aprendizagens significativas. Sem dúvida, esta experiência permanecerá comigo, tanto a nível pessoal como a nível profissional.

Sendo a identidade profissional “um processo social e humano, que se desenvolve na interação de cada um com o mundo e com o outro” (Sarmiento, 2015, p.72), as aprendizagens supramencionadas foram, não só provenientes do meu esforço e dedicação, como proporcionadas por diversos intervenientes deste percurso: as educadoras cooperantes e auxiliares de ação educativa, os grupos de crianças, a comunidade educativa e, não menos importante, as orientadoras que me acompanharam e possibilitaram o meu crescimento enquanto futura profissional de educação. Este processo foi vivido com ainda mais intensidade pelo facto de ter realizado ambos os estágios, PPS I e PPS II, na mesma OS, o que me permitiu estabelecer uma ligação profunda e contínua com toda a comunidade educativa.

No que concerne às equipas de sala, graças à colaboração existente entre educadora e auxiliar, tanto na prática desenvolvida na valência de Creche como na valência de Jardim de Infância, considero que ambas as equipas promoveram o meu desenvolvimento enquanto estudante-estagiária. Ambas me possibilitaram explorar, experimentar e aprender, saindo da minha “zona de conforto”, reconhecendo desde logo, algumas dificuldades que eu tinha e apoiando-me a ultrapassá-las.

As educadoras cooperantes de ambos os módulos da PPS permitiram-me adquirir conhecimentos teóricos e técnicas, bem como diversas formas de os colocar em prática: “Durante a sesta a educadora explica-me que fazem todas as sextas-feiras uma pequena reunião para compreenderem como correu a semana e planearem a semana seguinte” (Nota decampo n.º3 de 09/02/2024); a educadora da PPS II “deu-me o seu feedback de como a PPS estava a correr, conversámos sobre as minhas fragilidades e potencialidades, dando-me também estratégias que ela utiliza e que me poderiam ser úteis” (Nota de Campo n.º 2 de 04/11/2024).

Já no que respeita às auxiliares de ação educativa, saliento o facto de estas me terem incluído na equipa, reconhecendo as minhas capacidades, confiando em mim e apoiando-me enquanto estudante-estagiária, como se verifica nas seguintes notas de

campo: “eu e a auxiliar mudámos fraldas de algumas crianças e vestimos-lhes os casacos” (Nota de Campo n.º 55 de 23/05/2024) e “a auxiliar I. teve de explicar novamente a situação ao grupo, referindo que eu e ela continuávamos na sala com eles e que não precisavam de chorar, porque nós não os iríamos deixar sozinhos e a E. iria-os visitar.” (Nota de Campo n.º 1 de 05/11/2024). Além disso, ambas as auxiliares de ação educativa me proporcionaram ferramentas e estratégias para gerir as individualidades de cada criança.

Relativamente às famílias e restante pessoal docente e não docente, todos me acolheram bem e fizeram-me sentir como parte integrante da comunidade educativa, como descrito na seguinte nota de campo da PPS I: “este momento permitiu a partilha de ideias, opiniões, conhecendo, assim, melhor cada uma das famílias presentes e dando-me também a conhecer mais” (Nota de Campo n.º 53 de 20/05/2024). A equipa de profissionais, que exercem as diversas funções na OS na qual realizei os dois estágios, deu significado prático à minha visão sobre a colaboração e cooperação necessária para uma prática de qualidade: “Terminado o teatro realizado pelas estagiárias, a pedido da coordenadora de pré-escolar, segui para as estações, onde juntamente com a auxiliar A. e as outras 2 estagiárias dinamizámos diferentes atividades (...) com os diversos grupos de crianças da instituição” (Nota de Campo n.º 1 de 20/11/2024).

As crianças dos grupos com os quais permaneci ao longo do último ano, fizeram-me compreender, na prática, que as crianças têm necessidades e interesses distintos, mesmo que semelhantes, e o modo de resolver conflitos, problemas ou “birras” é muito diferente de criança para criança. Além disso, estas crianças permitiram-me desenvolver a vários níveis: empatia, sensibilidade, compreensão, criatividade, flexibilidade, curiosidade para saber mais e ter mais conhecimentos, paciência, resiliência e estratégias para reagir perante a imprevisibilidade, bem como a importância da honestidade e autenticidade na ação educativa, como é possível observar nas seguintes Notas de Campo: “Ao almoço a M. voltou a adormecer à mesa [...] eu optei por a acordar e dar-lhe a sopa [...] e, no momento de ir para a sala, levei-a ao colo, troquei a fralda e deitei-a para dormir.” (Nota de Campo n.º 27 de 22/03/2024) e “Chamei-a à atenção, tentando fazê-la parar de magoar os colegas, ela afastou-se e virou-me a cara. Contudo, passado pouco

tempo senti que ela me estava a tocar levemente no braço e dei-lhe uma festinha no seu braço” (Nota de Campo n. °2 de 22/10/2024).

No que respeita às docentes que me orientaram durante ambas as PPS (valência de Creche e Jardim de Infância), tive, principalmente, a oportunidade de compreender que, por vezes, a simplicidade é a melhor estratégia e não preciso ter medo de arriscar, mas manter a calma e o respeito pelos princípios e valores que acredito.

Tal como afirma Sarmiento (2015, p.72), “não se pode ignorar a importância da significação social da profissão, da revisão constante dos seus significados, bem como da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem expressivas para a construção identitária”. Assim, acredito que a minha jornada enquanto Educadora de Infância e a construção da minha identidade profissional se iniciou, essencialmente, ao longo dos últimos dois anos, mas nunca estará totalmente concluída, pois é uma aprendizagem contínua que se correlaciona com a observação e a ação.

No entanto, para o meu futuro profissional, já tenho previamente definidos alguns conhecimentos que sustentaram a minha prática, entre os quais alguns princípios como: proporcionar segurança, confiança e um ambiente de pertença, bem como promover o desenvolvimento holístico da criança, a autonomia, a criatividade e a liberdade de escolha, tendo sempre a agência da criança como protagonista do processo de aprendizagem.

No que concerne à organização do espaço e do tempo, ainda que este esteja diretamente relacionado com as condições do contexto socioeducativo, considero fulcral que as crianças tenham tempo para brincar, explorar e aprender cada uma ao seu ritmo.

Já o modelo pedagógico, se não me for “imposto” pela OS, atento que todos têm aspetos relevantes para o desenvolvimento global da criança e, deste modo, tendo a possibilidade de escolher, penso que a combinação de dimensões de vários modelos pedagógicos será mais benéfica.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança (planeamento e avaliação) deve contar com a participação de todos os intervenientes na educação da mesma, ou seja, equipa educativa de sala, família, criança e comunidade, através do

diálogo, partilha, reflexão de todos os envolvidos e observação nos diversos contextos nos quais a criança está inserida.

Em suma, de acordo com o suprarreferido, saliento a importância que dou à cooperação, colaboração, entreaajuda e parceria entre todos os intervenientes, inclusive entre educadora e auxiliar de ação educativa da sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Dada como concluída a redação do presente relatório e, conseqüentemente, do meu percurso acadêmico, reparo que uma prática de qualidade apenas será possível se o/a educador/a conhecer e tentar compreender todos os intervenientes do contexto no qual está inserido, olhando para a criança como um ser único, bem como para tudo o que a envolve. Só deste modo, poderá tomar decisões face às intenções que terá para cada um destes agentes (criança, famílias e equipa). Priorizar os interesses e potencialidades de cada criança é essencial, valorizando as suas diversas formas de expressão, satisfazendo as suas necessidades básicas e estabelecendo, assim, uma relação afetiva, responsiva e de um ambiente saudável entre adulto-criança é fulcral. No entanto, para tal, considero essencial também a própria reflexão do/a educador/a acerca da sua prática, de modo a evoluir e melhorar a sua ação.

Como supramencionado na introdução, de acordo com o artigo 3.º do *Despacho n.º 13755/2009, de 15 de junho*, o grau de mestre é conferido aos estudantes que demonstrem competências avançadas em conhecimento, investigação, resolução de problemas, comunicação e aprendizagem ao longo da vida. Assim, no decorrer da PPS foi desenvolvida uma investigação, presente no capítulo 3, tendo como **questão de investigação**: *Será que os pais e até profissionais de educação sabem que o desenho pode transmitir tanta informação acerca das suas crianças?* Por outras palavras, o objetivo primordial deste estudo assentou na análise das perspetivas dos/as profissionais de educação e cuidadores/as face à importância do desenho infantil, tanto como instrumento de comunicação da criança, como promotor e forma de compreender o seu desenvolvimento. Esta problemática surgiu do interesse do grupo de crianças com o qual desenvolvi a minha PPS, mas também por considerar, pela minha experiência de infância, o desenho como uma ferramenta fundamental e de extrema importância no que respeita à compreensão da criança no seu todo.

Após aplicar um inquérito por questionário a todos os profissionais de educação e famílias que integram a comunidade da valência de pré-escolar da OS, pude constatar o que já era o meu receio. Embora, na grande maioria, a população-alvo reconheça a importância do desenho infantil como reflexo da comunicação e desenvolvimento da criança, bem como a importância desta atividade na rotina diária, com uma diversidade de materiais ao alcance da criança, sobre o diálogo posterior que deve ser estabelecido

com esta, poucos fundamentam esta importância, nomeadamente, os/as cuidadores/as. De facto, quando questionados acerca das dimensões que o desenho pode estimular, pouco mais de 50% dos inquiridos compreende que todas as dimensões podem ser estimuladas a partir do desenho e das variáveis possíveis de interpretar, um número muito reduzido de inquiridos (9) reconhece todas as variáveis indicadas como sendo relevantes na análise dos desenhos.

Tendo em consideração os resultados obtidos, considero que seria fundamental uma formação mais aprofundada dos profissionais de educação face à temática investigada, que deve ser considerada desde a formação inicial dos docentes, permitindo, *à posteriori*, a sensibilização dos/as cuidadores/as, ressaltando o leque de informação que pode decorrer da análise e interpretação do desenho infantil.

Refletir acerca do desenho infantil permitiu-me repensar acerca do papel do adulto enquanto mediador e facilitador de experiências artísticas e expressivas, bem como reconhecer a importância de criar um ambiente educativo que valorize o desenho não como produto final, mas como processo de descoberta, construção do pensamento e de aquisição/transmissão de conhecimentos e experiências.

Sobre as limitações deste estudo, destaco as seguintes: i) poderia ser um universo de inquiridos mais alargado, abrangendo também a comunidade educativa da valência de creche, por exemplo; ii) os dados foram recolhidos com base num *Guião de questionário* com questões de resposta fechada e analisados por meio de estatística, o que poderá ter limitado a opinião dos inquiridos e suscitado incerteza face à veracidade dos resultados, uma vez que cada pessoa compreende e se autoanalisa de forma distinta; e iii) os resultados obtidos são circunscritos à PPS II e não a outros contextos. Não obstante, este estudo poderá contribuir para práticas mais atentas e sensíveis ao desenho infantil no quotidiano pedagógico. Contudo, reconhece-se a necessidade de mais investigação nesta área, nomeadamente no que respeita às diferentes formas de interpretação do desenho por parte dos adultos e às implicações dessas interpretações no modo como se relacionam com as crianças.

Concluo, portanto, que o desenho infantil é muito mais do que uma atividade lúdica: é uma “janela” para o universo interior da criança, que merece ser acolhida, valorizada e compreendida com respeito e sensibilidade.

## REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.  
[https://www.researchgate.net/publication/277178673\\_Paradigma\\_qualitativo\\_e\\_praticas\\_de\\_investigacao\\_educacional](https://www.researchgate.net/publication/277178673_Paradigma_qualitativo_e_praticas_de_investigacao_educacional)
- Andrade, T. O. (2021). Desenho infantil: Fases evolutivas e expressões significativas. *Revista Cadernos de Educação Básica*, 6(3), 38-52.  
<https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/cadernos/article/view/2742>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância – APEI. (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Barbosa, D. C. & Borges, F. V. (2019). O desenho infantil: Analisando a evolução na Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 6(1), 65-92.  
<https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/79/22042019214549.pdf>
- Bédard, N. (1998). *Como interpretar os desenhos das crianças*. Editora ISIS.  
<https://pt.scribd.com/document/409024440/Como-interpretar-os-desenhos-das-criancas-Nicole-Bedard-pdf>
- Bhering, E. & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Revista Horizontes*, 27(2), 7-20.  
<https://lyceumonline.usf.edu.br/webp/portalUSF/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/1-Modelo%20bioecol%C3%B3gico%20do%20desenvolvimento%20de%20Bronfenbrenner%20-%20implica%C3%A7%C3%B5es%20para%20as%20pesquisas%20na%20%C3%A1rea%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%5B16555%5D.pdf>
- Bombonato, G. A. & Farago, A. C. (2016). As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 3(1), 171-196.

<https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016154909.pdf>

- Cantante, M. C. (2018). *O trabalho em equipa: relações de cooperação entre Educadores de Infância e Auxiliares de Ação Educativa* [Relatório de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25521/1/Relat%C3%B3rio%20vers%C3%A3o%20definitiva.pdf>
- Cardona, M. J. (2017). Planear e avaliar na educação pré-escolar: A realidade portuguesa das últimas décadas. *Revista Linhas*, 18(38), 143-159. <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017143>
- Center on the Developing Child at Harvard University (2011). *Construção do sistema de “Controle de Tráfego Aéreo” do cérebro: como as primeiras experiências moldam o desenvolvimento das funções executivas: Estudos n.º 11*. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. <https://harvardcenter.wpenginpowered.com/wp-content/uploads/2017/08/estudo-func%C3%A7%C3%A3o-executivas-habilidades-para-a-vida-e-aprendizagem.pdf>
- Coelho, A. (2009). Intencionalização educativa em Creche. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(49), 1-12. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2063/3079>
- Corman, L. (2003). *O Teste do Desenho da Família*. Casa do Psicólogo.
- Costa, J. (2023). *A Relação do adulto com a criança em contexto Pré-Escolar* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. RCAAP. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/45823/1/JOANA\\_SILVA\\_COSTA.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/45823/1/JOANA_SILVA_COSTA.pdf)
- Cunha, A. R. (2015). Os desenhos infantis: Da interpretação à ferramenta pedagógica. [Relatório Final de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/c9d37af3-1ddb-4fb0-923b-5a35513a7866>
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na Educação Infantil. In M. A. Zabalza (Ed.), *Qualidade na Educação Infantil* (pp. 229-281). Artemed.

- Forokhi, M. & Hashemi, M. (2011). The Analysis of Children's Drawings: Social, Emotional, Physical, and Psychological aspects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2219-2224.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811022580>
- Gantes, M. (2015). O Tempo do Desenho. In A. P. Marques (Coord.), *A idade do desenho* (pp. 141-149). CIEBA-FBAUL.  
[https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/20268/2/ULFBA\\_As%20Idades%20do%20Desenho\\_ManuelGantes.pdf](https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/20268/2/ULFBA_As%20Idades%20do%20Desenho_ManuelGantes.pdf)
- Gonçalves, A. (2004). Métodos e técnicas de Investigação Social I: Programa, conteúdo e métodos de ensino teórico e prático [Relatório, Universidade do Minho]. Universidade Aberta. <https://tendimag.com/wp-content/uploads/2012/09/mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-investigac3a7c3a3o-social-i.pdf>
- Gonçalves, M. & Costa, M. (2020). O desenho infantil como instrumento de linguagem para compreensão dos aspectos histórico-culturais dos alunos. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 12(26), 140-156.  
<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/935>
- INE. (2022, 23 de novembro). *População residente (N.º) por Local de residência à data dos Censos [2021] (NUTS - 2013), Sexo e Grupo etário (Por ciclos de vida)*.  
<https://tabulador.ine.pt/indicador/?id=0011609>
- INE. (2025, 8 de abril). *Densidade populacional (N.º/km²) por Local de residência à data dos Censos [2021] (NUTS - 2013) e Sexo*.  
<https://tabulador.ine.pt/indicador/?id=0011613>
- Luquet, G. H. (1969). *O Desenho Infantil*. Livraria Civilização – Editora.  
[https://www.academia.edu/38621683/O\\_desenho\\_infantil\\_Luquet](https://www.academia.edu/38621683/O_desenho_infantil_Luquet)
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.  
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%3a9gia%20de%20investiga%3a7c3a3o%20em%20educa%3a7c3a3o.pdf>

- Mendes, S., Jorge, J., Ribeiro, M. C., Tomás, E. & Temudo, T. (2022). Uso e Interpretação do Desenho Infantil na Prática Clínica. *Revista Científica da Ordem dos Médicos*, 35(12), 856-858.  
<https://www.actamedicaportuguesa.com/revista/index.php/amp/article/view/18388>
- Pereira, M., Brito, A. T. & Mata, L. (2022). O sentido do tempo das crianças nos contextos de educação de infância. *Revista Mediações*, 10(1), 132-142.  
[https://www.researchgate.net/publication/362112859\\_O\\_sentido\\_do\\_tempo\\_da\\_s\\_crianças\\_nos\\_contextos\\_de\\_educacao\\_de\\_infancia](https://www.researchgate.net/publication/362112859_O_sentido_do_tempo_da_s_crianças_nos_contextos_de_educacao_de_infancia)
- Pinheiro, G. P. (2022). *O Desenvolvimento Socioemocional na Educação Pré-Escolar* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. RCAAP: Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/43958>
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM.  
<http://pages.ipb.pt/~mjt/documdisciplinas/investigaranossa.pdf>
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Revista GEDEI*, 1(85), 85-106.
- Projeto Educativo da Organização Socioeducativa (2021-2024).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva. <https://tecnologiamidiaeinteracao.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/quivy-manual-investigacao-novo.pdf>
- Rodrigues, M. H. (2010). Análise do desenho infantil segundo as ideias de Luquet. *Revista da UNIFEDE*, 1(8), 19-34.  
<https://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/RevistaUnifebe/article/view/542>
- Sarmiento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In F. I. Ferreira & C. I. dos Anjos (Orgs.), *Educação de Infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-86). De Facto Editores. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52612/1/2015-Livro-Educa%20de%20Inf%20ancia-Cap-TS.pdf>

- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Sousa, D. S. (2022). *Módulo I: Interpretação do desenho infantil*. ReConstruir.  
<https://pt.scribd.com/document/586397873/Manual-Modulo-1-Interpretacao-Do-Desenho-Infantil>
- Schroeder, S. C. (2012). A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. *Leitura: Teoria e Prática*, 30(58), 77-85.  
<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/9/9>
- Tomás, C. (2006). *Há muitos mundos no mundo...direitos das crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* [Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho]. RepositórioUM.  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.  
[https://moodle2.ipl.pt/eselx2022/pluginfile.php/25095/mod\\_resource/content/4/Tom%C3%A1s%20%282011%29.pdf](https://moodle2.ipl.pt/eselx2022/pluginfile.php/25095/mod_resource/content/4/Tom%C3%A1s%20%282011%29.pdf)

#### Legislação:

Circular Normativa n.º: 4 / DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. *Ministério da Educação*, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular\\_avaliao\\_epe.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avaliao_epe.pdf)

Despacho n.º 13755/2009, de 15 de junho. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 113.

ANEXOS

| | " | | " |

ANEXO A. PORTEFÓLIO  
INDIVIDUAL DA PPS II (EM  
ANEXOS AO RELATÓRIO)

| | ' | | ' |

ANEXO B. ENTREVISTA  
REALIZADA À EDUCADORA  
COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

Esta entrevista tem como principal objetivo obter informação para a realização do relatório decorrente da minha Prática Profissional Supervisionada II. O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

**1. Realiza esta entrevista de livre vontade, ciente do objetivo da mesma e sabendo que o anonimato está totalmente garantido?**

Sim.

**2. Qual o seu percurso formativo e profissional?**

Terminei a licenciatura em 2008 na Universidade de Évora e realizei estágio profissional de seguida. Nos anos seguintes, trabalhei com educadora a realizar algumas substituições e como professora de AECs. Mais tarde, uma vez que estava desempregada, trabalhei na área da saúde, num hospital publico privado como auxiliar de ação médica. Nos últimos 8 anos tenho trabalhado como educadora nesta instituição.

**3. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? E quantos anos em pré-escolar? E na atual organização socioeducativa?**

Estou nesta instituição desde setembro 2017 e também em pré-escolar desde essa altura. Antes de estar nesta instituição exerci funções de educadora fazendo algumas substituições, mas não chegou a um total de 1 ano.

**4. O que significa ser educadora de infância?**

Significa poder aprender a ser uma melhor pessoa, junto das crianças que estão comigo. Aprender com elas e ajudá-las a superar desafios, a adquirir competências e a ajudá-las a tornarem-se mais autónomas.

**5. Pode caracterizar o trabalho em equipa nesta organização socioeducativa? Identifique dois pontos fortes e dois pontos a melhorar em relação ao trabalho em equipa?**

O trabalho em equipa nesta organização funciona muito bem. Sinto que posso contar com as minhas colegas e com a direção nas minhas dúvidas e dificuldades e também para partilhar ideias, organizar atividades em conjunto e partilhar práticas educativas. Dois pontos fortes, já indiquei vários. Pontos a melhorar, haver mais tempo para reunir em equipa e partilhar as práticas educativas. Só me lembro deste.

**6. Pode caracterizar o trabalho em equipa na sala de atividades? Identifique dois pontos fortes e dois pontos a melhorar em relação ao trabalho em equipa?**

Em relação à minha colega de sala, penso que temos um bom relacionamento e trabalhamos bem em equipa. Existe diálogo e penso que sou sensível à opinião dela e ela à minha, partilhando ideias e entreajudando-nos uma à outra dentro da sala. A melhorar talvez o conseguirmos ter um momento específico ao longo do dia ou da semana onde nos pudéssemos reunir sem estarmos preocupadas com o grupo de crianças para podermos planear melhor as atividades e conversar sobre alguma criança em específico.

**7. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização e na sala de atividades? Que mecanismos e estratégias existem?**

As famílias são convidadas a participar ativamente no dia a dia escolar, quer através de algumas atividades que enviamos para casa para fazer, quer participando na rotina de sala, ao vir fazer uma atividade na sala ou ao vir falar sobre um determinado tema. As famílias foram convidadas na reunião de início de ano letivo a escrever num papel o que gostariam de vir fazer na sala e ao longo do ano letivo vamos realizado conversas informais onde convidamos os pais a virem à sala, de acordo com a disponibilidade deles. No Dia da Família, todas as famílias são convidadas a vir à escola passar um tempo em família durante a manhã.

**8. Quais são as potencialidades e dificuldades que tem na dimensão salientada na questão anterior?**

As dificuldades prendem-se com o facto de nem todas as famílias se sentirem à vontade para vir à sala realizar atividades com as crianças e por vezes não saberem o que poderão fazer. Também com o facto de haver famílias que têm empregos que não facilitam o vir à escola. As potencialidades prendem-se com o facto de ser um momento importante para as crianças em que alguém de fora da escola vem trazer novos conhecimentos ao grupo, bem como o facto de ser importante para a criança que teve a mãe ou o pai a realizar a atividade, sentir que os pais estiveram presentes na escola. Isto também fortalece a relação escola família e transmite confiança à criança.

**9. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?**

O grupo de crianças é heterogéneo e mostra-se curioso e interessado nas atividades que se realizam na sala, mostrando interesse durante a atividade. As crianças mais velhas gostam de ajudar as mais novas e estão sempre disponíveis para ajudar o adulto também. É possível dizer isto através das observações em sala e também das conversas informais com as famílias.

**10. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam/sustentam a sua prática? Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementa?**

Adoto o modelo pedagógico do MEM (movimento escola moderna), o qual é adotado pela instituição. Este modelo procura *dar voz* à criança e torná-las no principal agente do seu processo educativo. É partindo dos seus interesses que trabalhamos.

**11. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.) e que critérios aplica?**

As planificações são feitas com as crianças. Todas as sextas-feiras temos a reunião de conselho onde as crianças nos dizem o que querem fazer na sala. Todos os dias, na reunião da manhã, fazemos o plano do dia onde consta o que é dito pelas crianças acerca do que querem fazer e onde consta também o que está no plano anual de atividades (dias especiais, festividades, passeios, entre outros).

**12. Como é feita a avaliação das crianças (procedimentos e instrumentos) e a avaliação do ambiente educativo?**

A avaliação das crianças é feita em dois períodos (avaliação intercalar e final), que é feita através de observações na sala, portefólios das crianças e outras conversas informais que vamos tendo com as famílias. O ambiente educativo é avaliado com as crianças, a sala pode ser mudada caso se verifique necessidade de organizar melhor uma área ou caso as crianças digam que gostariam de ter mais alguma área na sala ou de mudar alguma coisa.

**13. Como caracteriza e qual a importância que dá ao ambiente educativo (materiais, espaços e rotinas de sala)?**

O ambiente é um aspeto muito importante, ele deve ser rico em potencialidades e facilitar a autonomia das crianças. Os materiais devem estar à mão das crianças para que possam utilizá-los autonomamente. Os espaços devem estar bem definidos para que as crianças compreendam o que podem fazer em cada área e as rotinas devem ser claras de forma que as crianças consigam antever o que vai acontecer, facilitando também o dia a dia de crianças com NEE.

**14. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?**

Não.

**Obrigada pela disponibilidade!**

ANEXO C. MATRIZ  
SOCIOMÉTRICA

| | ' | | ' |

		Raparigas													Rapazes										Nº de escolhas feitas	Nº de escolhidos			
		3 anos			4 anos				5/6 anos						3 anos			4 anos				5 anos							
		C.	Iy.	Sf.	Am.	Em.	Mg.	V.	Al.	D.	G.	Ju.	L.	Me.	Ar.	Be.	By.	Mi.	Mo.	At.	Bj.	Jo.	Mt.	O.	T.	St.			
Raparigas	3 anos	C.													232	111		320									8	3	
		Iy.				122										333		211										9	3
		Sf.	110													220												4	2
	4 anos	Am.		200	100					010	002	030	001	020	003								300					9	9
		Em.					232				121																	9	3
		Mg.					321				112															233		9	3
		V.					322	231			113																	9	3
	5/6 anos	Al.				232					121																	9	3
		D.					111					222	330															8	3
		G.					330																					9	4
		Ju.					030			300		111														012		8	4
		L.			130		303	222		001												010						9	5
Rapazes	3 anos	Me.				020					033	102	211														8	4	
		Ar.															111				332		003	220			9	4	
		Be.	222														111										8	3	
		By.		013												300							001	120	200		032	9	6
		Mi.	100			030			310														200	020				6	5
	4 anos	Mo.		032																	010	301	100					8	5
		At.																											
		Bj.																						322	233		111	9	3
		Jo.																							333	222		9	3
		Mt.														010		003			020	030	301	333	100		202	9	7
		O.															331						223				112	9	3
		T.																											
5 anos	St.																				001	120	332	210			8	4	
Total em Cada Critério		321	122	210	232	564	333	110	111	456	333	444	010	324	443	332	223	110	0	131	222	635	452	532	122	656			
Totais combinados		6	5	3	7	15	9	2	3	15	9	12	1	9	11	8	7	2	0	5	6	14	11	10	5	17			
Nº de crianças que o escolheram		3	3	2	3	7	3	1	3	6	4	5	1	4	5	3	3	1	0	3	5	8	5	5	2	7			

Legenda:

<span style="display:inline-block; width:15px; height:15px; background-color:lightcoral;"></span> Não responderam ao teste	<span style="display:inline-block; width:15px; height:15px; background-color:lightgreen;"></span> Muito acima da probabilidade
<span style="display:inline-block; width:15px; height:15px; background-color:lightblue;"></span> Principais grupos	<span style="display:inline-block; width:15px; height:15px; background-color:lightyellow;"></span> Acima da probabilidade
<span style="display:inline-block; width:15px; height:15px; background-color:lightpink;"></span> Correspondencias	<span style="display:inline-block; width:15px; height:15px; background-color:orange;"></span> Média ou probabilidade
<span style="display:inline-block; width:15px; height:15px; background-color:purple;"></span> Correspondencias totais	<span style="display:inline-block; width:15px; height:15px; background-color:lightorange;"></span> Abaixo da probabilidade
<span style="display:inline-block; width:15px; height:15px; background-color:lightblue;"></span> Criança com mais coerência	<span style="display:inline-block; width:15px; height:15px; background-color:red;"></span> Muito abaixo da probabilidade

ANEXO D. FOTOGRAFIAS DA  
SALA DE ATIVIDADES

| | ' ' | | ' ' |

**Figura D1**

*Fotografia da Sala de Atividades*



**Figura D2**

*Fotografia do lado direito da entrada da sala de atividades*



**Figura D3**

*Fotografia do lado esquerdo da entrada da sala de atividades*



**Figura D4**

*Fotografia da área das ciências*



**Figura D5**

*Fotografia da área dos jogos*



**Figura D6**

*Fotografia das áreas da matemática, da escrita e do desenho/recorte e colagem*



**Figura D7**

*Fotografia da área do faz-de-conta*



**Figura D8**

*Fotografia da saída de emergência e da área do tapete*



# ANEXO E. ROTEIRO ÉTICO

| | " | | " |

Princípios éticos e deontológicos na investigação (Tomás, 2011)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada
<p><b>1. Objetivos de trabalho</b></p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e</p>	<p><b>Crianças:</b></p> <p>As crianças foram informadas, desde o início, dos objetivos da minha prática e permanência na sala, com base em conversas informais e simples. No que concerne aos objetivos da minha investigação, as crianças não foram informadas destes, uma vez que a mesma não esteve relacionada diretamente com as crianças.</p>

potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.”

(p.1)

#### **Famílias:**

#### **Compromisso com as famílias:**

“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2)

As famílias foram informadas sobre os objetivos da minha prática e permanência na sala, bem como do tema e objetivos da minha investigação, desde o início, através de uma carta de apresentações e conversas informais, nos momentos de acolhimento.

#### **Equipa Educativa:**

#### **Compromisso com a equipa educativa:**

“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p.2)

A educadora cooperante e restante equipa educativa envolvida na investigação, foi informada do tema e objetivos da mesma, através de conversas informais.

“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da

	confidencialidade.” (p.2)
<b>2. Custos e benefícios</b>	<p><b>Compromisso com as Crianças:</b></p> <p><b>crianças:</b> A minha investigação não trouxe custos às crianças, tendo mantido a sua privacidade. Já, relativamente aos benefícios, apesar das crianças não estarem diretamente envolvidas na minha investigação, foram sempre o foco ao longo da minha prática. Além disso, a temática da minha investigação partiu de um interesse do grupo.</p> <p>“Responder com não trouxe custos às crianças, tendo mantido a sua privacidade. Já, relativamente aos benefícios, apesar das crianças não estarem diretamente envolvidas na minha investigação, foram sempre o foco ao longo da minha prática. Além disso, a temática da minha investigação partiu de um interesse do grupo.” (p.1)</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da minha investigação, foram sempre o foco ao longo da minha prática. Além disso, a temática da minha investigação partiu de um interesse do grupo. Simultaneamente, tive em consideração as individualidades de cada criança e procurei estabelecer uma relação educativa respeitadora.” (p.1)</p>
<b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b>	<p><b>Compromisso com as Crianças, Famílias e Equipa Educativa:</b></p> <p><b>crianças:</b> Todos os intervenientes na minha prática e investigação foram informados que seria garantida a ocultação dos seus dados de identificação</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da minha investigação, foram sempre o foco ao longo da minha prática. Além disso, a temática da minha investigação partiu de um interesse do grupo. Simultaneamente, tive em consideração as individualidades de cada criança e procurei estabelecer uma relação educativa respeitadora.” (p.1)</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da minha investigação, foram sempre o foco ao longo da minha prática. Além disso, a temática da minha investigação partiu de um interesse do grupo. Simultaneamente, tive em consideração as individualidades de cada criança e procurei estabelecer uma relação educativa respeitadora.” (p.1)</p>

potencialidades de cada e da organização  
criança utilizando o seu socioeducativa, bem como  
poder no sentido da as informações recolhidas  
autonomia de cada uma.” seriam utilizadas  
(p.1) unicamente para fins

“Respeitar a acadêmicos.  
privacidade de cada Assim, todas as  
criança e garantir o sigilo imagens obtidas foram  
profissional.” (p.1) tratadas, de modo a  
assegurar o anonimato e

**Compromisso com as** privacidade.

**famílias:**

“Respeitar a família  
das crianças e a sua  
estrutura, valorizando a  
competência educativa das  
mesmas e colaborando de  
modo a que as crianças  
sintam que a família e a  
instituição estão ligadas no  
processo educativo.” (p.2)

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

**Compromisso com a**  
**equipa educativa:**

	<p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>
<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p>	<p><b>Compromisso com as Crianças:</b></p> <p><b>crianças:</b> A investigação não envolveu diretamente as crianças, não sendo independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)</p> <p>“Respeitar toda a criança, necessário selecionar quais a envolver e excluir. No entanto, ao longo da minha prática tive sempre as necessidades das crianças e o respeito por elas como prioridade.</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><b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p>	<p><b>Compromisso com as Crianças:</b></p> <p><b>crianças:</b> A investigação não envolveu diretamente as crianças, porém, as suas maior cuidado os crianças, porém, as suas</p>

diagnósticos e necessidades e prognósticos da situação e individualidade foram futuro de cada criança, respeitadas, adquirindo sabendo que fazem parte uma abordagem centrada da interacção que se na criança. estabelece.” (p.1)

“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1)

“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p.1)

#### **Equipa Educativa:**

**Compromisso com a** A investigação **equipa educativa:** envolveu a equipa

“Respeitar os colegas educativa e, neste sentido, de profissão e colaborar numa conversa informal com todos os procurei apresentar os intervenientes na equipa objetivos e métodos educativa não utilizados.

	<p>discriminando qualquer colega.” (p.2)</p> <p>“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis.” (p.2)</p>
<p><b>6. Consentimento informado e assentimento informado às crianças</b></p>	<p><b>Compromisso com as Crianças e Famílias:</b></p> <p><b>crianças:</b> Com o intuito de obter as autorizações necessárias procedi de imediato à realização do Consentimento Informado às famílias acerca da autorização ou não para educativas especiais, tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas para que possam ser integradas no relatório final (cf. Anexo G. Consentimento informado para a captura de imagens). Bem como procedi à entrega do Consentimento Informado para a autorização do portefólio da criança (cf. Anexo H. Consentimento informado para a realização do portefólio da criança). No</p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1)</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1)</p>

que concerne à autorização das crianças, nos momentos de recolha de imagens, tive em atenção os sinais e reações das crianças, no que respeita à vontade em serem fotografadas ou filmadas. Além disso, ia questionando cada criança acerca da sua vontade em ser fotografada e/ou filmada.

**Compromisso com as famílias:**

**Compromisso com a Equipa Educativa:**

Antes de entregar o Consentimento Informado às famílias (cf. Anexo G. Consentimento informado para a captura de imagens), procurei perceber junto da educadora cooperante a sua recetividade para a captura de fotografias e/ou filmagens das crianças e da equipa. Só com a autorização por parte desta é que procedi ao pedido da autorização por parte das famílias.

“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2)

“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p.2)

“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)

Já, relativamente à investigação, no

	<p>questionário partilhado, comecei por explicar toda a confidencialidade e privacidade no que concerne à ocultação dos dados pessoais, pedindo, assim, os seus consentimentos para participarem na investigação.</p>
<p><b>7. Uso e relato das conclusões e informação às crianças e adultos/as envolvidos/as / Tratamento de dados</b></p>	<p><b>Compromisso com as Crianças, Famílias e crianças:</b></p> <p>“Considerar com o maior cuidado os diagnósticos e prognósticos da situação e futuro de cada criança, sabendo que fazem parte da interacção que se estabelece.” (p.1)</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1)</p> <p><b>Equipa Educativa:</b></p> <p>Todos os dados recolhidos, e com o conhecimento da educadora cooperante, constam guardados numa pasta do meu computador, à qual só eu tenho acesso. No que concerne às conclusões da minha investigação, estes estão apresentadas no meu relatório final. Deste modo, comprometi-me desde o início, com famílias, crianças e equipa educativa, em entregar o relatório aquando do seu término, caso assim os intervenientes o desejem.</p>

“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p.1)

**Compromisso com as famílias:**

“Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais.” (p.2)

**Compromisso com a equipa educativa:**

“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)

**8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa**

**Compromisso com as Crianças:**

No decorrer da investigação tive sempre em atenção as crianças,

independentemente da sua necessidades, interesses e religião, género, etnia, outras individualidades das cultura, estrato social ou crianças, respeitando e com necessidades prioritizando-as. educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)

“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)

“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1)

**Compromisso com a equipa educativa:**

**Equipa Educativa:**

No decorrer da investigação tive sempre

“Respeitar os colegas em atenção o respeito pela de profissão e colaborar equipa educativa, colaborei com todos os e cooperei sempre para intervenientes na equipa atingir objetivos mútuos. educativa não discriminando qualquer colega.” (p.2)

“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis.” (p.2)

ANEXO F. CARTA DE  
APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |

Olá Famílias!

O meu nome é Carolina Filipe e estou, atualmente, a concluir o meu Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa. É com grande entusiasmo regressar a esta instituição e estagiar, desta vez, na sala das Panteras.



Esta oportunidade é um passo muito importante para a concretização do meu sonho e será um privilégio aprender com cada uma das crianças.

Entre dia 30 de setembro e 24 de janeiro, irei estar a colaborar com toda a equipa educativa, de forma a proporcionar uma experiência rica e gratificante a todos os elementos do grupo.

Estou disponível para conversar com as famílias sempre que necessário e aberta a ouvir as vossas sugestões e preocupações.



Agradeço desde já a vossa confiança e colaboração. Estou muito feliz por fazer parte desta equipa!

Grata,  
Carolina Filipe

ANEXO G. CONSENTIMENTO  
INFORMADO PARA A CAPTURA  
DE IMAGEM

| " | | " |

## **PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A REALIZAÇÃO DE REGISTOS FOTOGRÁFICOS E/OU FILMAGENS**

Eu, Carolina Filipe, estudante/estagiária da *Escola Superior de Educação de Lisboa*, encontro-me no presente ano letivo 2024/2025, a frequentar o 2º ano do *Mestrado em Educação Pré-Escolar*.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizada a realização de registos fotográficos e/ou filmagens em atividades realizadas na sala de atividades, na qual me encontro a estagiar, a Sala das Panteras, com a educadora E, para que possam ser integrados no meu *Relatório da Prática Profissional Supervisionada II*. O referido relatório tem por objetivo apresentar, refletir e fundamentar o percurso realizado.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que expressamente o autorize, não será exibida a sua face. É garantido também que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o desejo da mesma de ser fotografada e/ou filmada é determinante. Sempre que a criança negue e/ou demonstre desagrado em ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua decisão, sendo o meu objetivo contribuir para o bem-estar e bom funcionamento da rotina do grupo.

Solicito, assim, que assine o presente protocolo de consentimento como forma de declarar a sua autorização/não autorização.

Autorizo

Não autorizo

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2024

ANEXO H. CONSENTIMENTO  
INFORMADO PARA O  
PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

| | " | | " |

## PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada II, é-me solicitada a elaboração de um portefólio de uma criança do grupo que acompanho enquanto estagiária.

Este portefólio consiste num registo individual, através de fotografias, produções da criança e verbalizações da mesma, bem como registos diários redigidos por mim. O objetivo deste trabalho é apresentar evidências e informações significativas sobre a criança, que reflitam o seu desenvolvimento e aprendizagens ao longo do meu período de estágio (de setembro a janeiro).

Realço que será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que expressamente o autorize, não será exibida a sua face. Além disso, reforço que as informações recolhidas se destinam única e exclusivamente a fins académicos, sendo garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade dos dados. Não obstante, comprometo-me, caso assim o desejem, a entregar o portefólio completo, aquando da sua conclusão.

Por ter interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com a vossa educanda, venho por este meio solicitar a vossa autorização para a elaboração do mesmo, convidando-os também a colaborar na sua concretização. Agradeço desde já a vossa disponibilidade e atenção. Caso necessário, estarei disponível para eventuais esclarecimentos.

Solicito que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

A estagiária,

Carolina Filipe

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

---

ANEXO I. GUIÃO DO  
INQUÉRITO POR  
QUESTIONÁRIO

| | " | | " |

## O Desenho Infantil

Olá a todos/as.

Sou estudante do 2.º ano do mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa, e o presente questionário foi realizado no âmbito da minha investigação sobre o **desenho infantil como reflexo da comunicação e desenvolvimento da criança**.

A investigação tem como principal objetivo **analisar as perspetivas dos/as profissionais de educação e cuidadores face ao desenho infantil**.

Esta investigação destina-se, deste modo, a profissionais de educação e cuidadores que participam ativamente e diretamente na educação de, pelo menos, uma criança em **idade pré-escolar (3 aos 6 anos)**.

A participação consiste na resposta ao presente questionário, que engloba questões relacionadas com (i) informação pessoal; (ii) a sua perspetiva acerca da importância do desenho infantil; (iii) conhecimento acerca da importância do desenho infantil; (iv) a sua perspetiva acerca do desenho infantil como reflexo do desenvolvimento da criança; e (v) a sua perspetiva acerca do desenho infantil como reflexo da comunicação da criança.

**Não existem respostas certas**, apenas a sua perspetiva.

A participação é **voluntária**, o caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

Desde já agradeço pela sua participação.

Carolina Filipe

1. Aceita participar nesta investigação de livre vontade, ciente do objetivo da mesma e sabendo que o anonimato está totalmente garantido?

Sim

Não

### *Informação Pessoal*

2. Relação com a(s) criança(s)

Profissional de educação (educador/a, auxiliar de ação educativa, terapeuta, psicólogo/a, etc.)

Cuidador/a (familiar, família de acolhimento, babysitter, ama, etc.)

3. Género

Feminino

Masculino

Prefiro não dizer

Outra opção: \_\_\_\_\_

4. Idade

Até 19 anos

20-29

30-39

40-49

50-59

60-69

Mais de 70 anos

### *Importância do desenho infantil*

5. Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí ao desenho infantil?

1 – Nada importante

5 – Muito importante

6. Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí aos momentos de desenho livre proporcionados à(s) criança(s)?

1 – Nada importante

5 – Muito importante

7. Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí ao facto da(s) criança(s) ter(-em) ao seu alcance diversos materiais para utilizar nos seus desenhos?

1 – Nada importante

5 – Muito importante

8. Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí ao desenho como uma atividade essencial nas rotinas diárias da(s) criança(s)?
- 1 – Nada importante  
5 – Muito importante
9. Tem por hábito envolver-se nos momentos de desenho da(s) criança(s)?
- Sim  
 Não
10. De que forma considera que o adulto se deve envolver nos momentos de desenho da(s) criança(s)?
- Orientando-a(s) para o que deve(-m) desenhar  
 Participando na realização do desenho – fazem juntos o desenho  
 Partilhando o momento de desenho – cada um faz o seu desenho  
 Aperfeiçoando, posteriormente, os desenhos feitos pela(s) criança(s)  
 Conversando e questionando a(s) criança(s) acerca do que desenhou/-aram e o que o determinado desenho significa para ela(s)  
 Não se deve envolver  
 Não sei

*Conhecimento acerca da importância do desenho infantil*

11. Tem conhecimento acerca dos benefícios do desenho infantil?
- Sim  
 Não
12. Se respondeu sim à questão anterior, como tomou conhecimento?
- Formação académica  
 Área profissional  
 Amigos e/ou Familiares  
 Experiência com crianças  
 Redes sociais e/ou pesquisas na internet  
 Workshops e/ou Cursos  
 Não se aplica

*Desenho infantil como reflexo do desenvolvimento da criança*

13. Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí ao desenho infantil como ferramenta que informa acerca do nível de desenvolvimento da criança?
- 1 – Nada importante  
5 – Muito importante
14. Quais as dimensões do desenvolvimento que considera puderem ser estimuladas a partir do desenho?
- Desenvolvimento Cognitivo (concentração, atenção, memória, etc)  
 Desenvolvimento Criativo (criatividade e imaginação)  
 Desenvolvimento Emocional (expressar e controlar emoções e sentimentos)  
 Desenvolvimento Linguístico (comunicação verbal e não verbal)  
 Desenvolvimento Moral (conceitos “certo”/“errado”, valores éticos e princípios morais)  
 Desenvolvimento Motor (movimentos de grande e pequena amplitude)  
 Desenvolvimento Social (interação e relacionamento com os outros)  
 Todas as anteriores  
 Nenhuma  
 Não sei

*Desenho infantil como reflexo da comunicação da criança*

15. Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí ao desenho infantil como forma de comunicação da criança?
- 1 – Nada importante  
5 – Muito importante
16. Refira o grau de importância que atribuí a cada uma das seguintes variáveis do desenho. (Considera a escala 1 - Nada importante e 5 – Muito importante)

**Linha**

- Amplitude do traço  
 Força do traço  
 Ritmo do traçado (espontaneidade/repetição)  
 Localização do desenho na folha

- Sentido do desenho
- Esquema corporal (como é desenhada cada parte do corpo)
- Estrutura do corpo (ausência ou não de interações entre personagens)
- Escolha do material riscador (lápiz ou marcadores)
- Escolha do tamanho da folha (grande ou pequena dimensão)
- Escolha da paleta de cores

**Coluna**

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Não sei / Não se aplica

*Obrigada pela sua participação!*

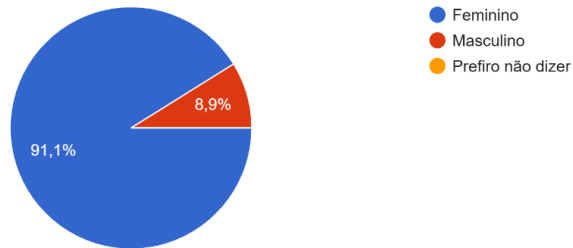
ANEXO J. ANÁLISE GLOBAL  
DOS INQUÉRITOS POR  
QUESTIONÁRIO

| | " | | " |

**Figura J1**

*Género*

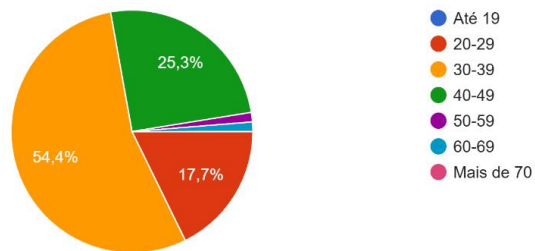
Género  
79 respostas



**Figura J2**

*Idade*

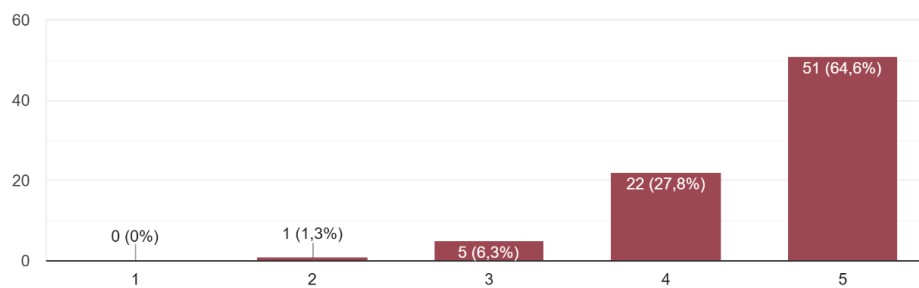
Idade  
79 respostas



**Figura J3**

*Importância atribuída ao desenho infantil*

Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí ao desenho infantil?  
79 respostas

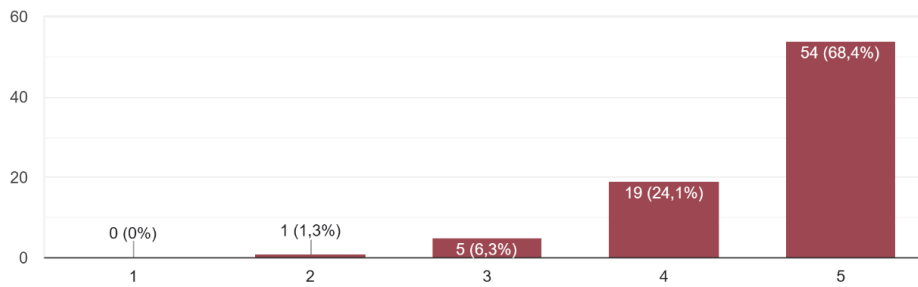


**Figura J4**

*Importância atribuída aos momentos de desenho livre proporcionados à(s) criança(s)*

Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí aos momentos de desenho livre proporcionados à(s) criança(s)?

79 respostas

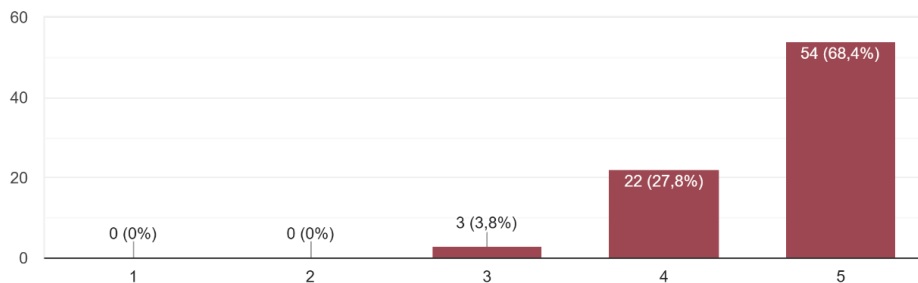


**Figura J5**

*Importância atribuída ao facto da(s) criança(s) ter(-em) ao seu alcance diversos materiais para utilizar nos seus desenhos*

Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí ao facto da(s) criança(s) ter(-em) ao seu alcance diversos materiais para utilizar nos seus desenhos?

79 respostas

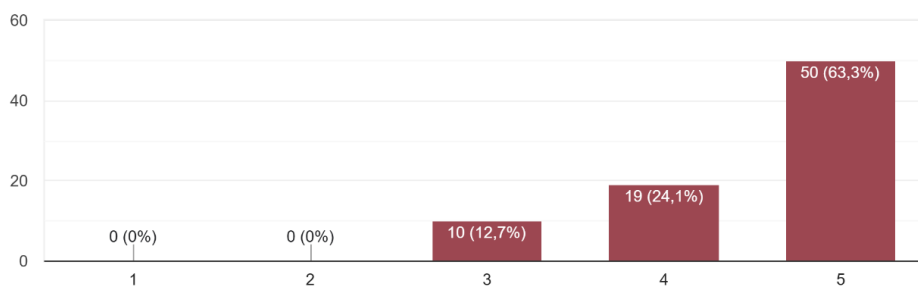


**Figura J6**

*Importância atribuída ao desenho como uma atividade essencial nas rotinas diárias da(s) criança(s)*

Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí ao desenho como uma atividade essencial nas rotinas diárias da(s) criança(s)?

79 respostas

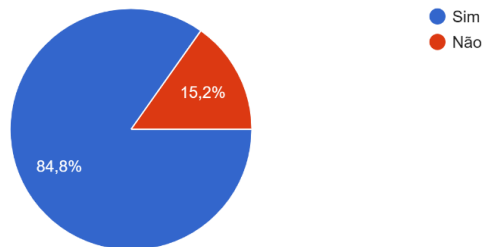


**Figura J7**

*Envolvimento nos momentos de desenho da(s) criança(s)*

Tem por hábito envolver-se nos momentos de desenho da(s) criança(s)?

79 respostas

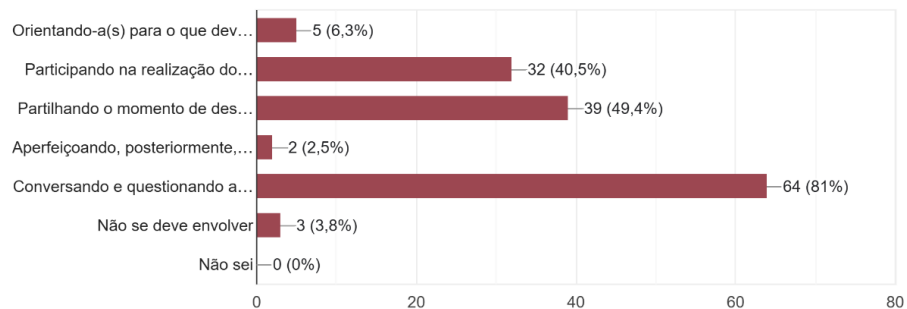


**Figura J8**

*Modo como o adulto se deve envolver nos momentos de desenho da(s) criança(s)*

De que forma considera que o adulto se deve envolver nos momentos de desenho da(s) criança(s)?

79 respostas

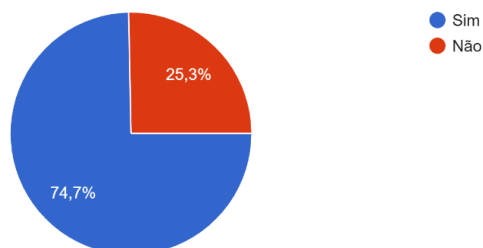


**Figura J9**

*Conhecimento dos benefícios do desenho infantil*

Tem conhecimento acerca dos benefícios do desenho infantil?

79 respostas

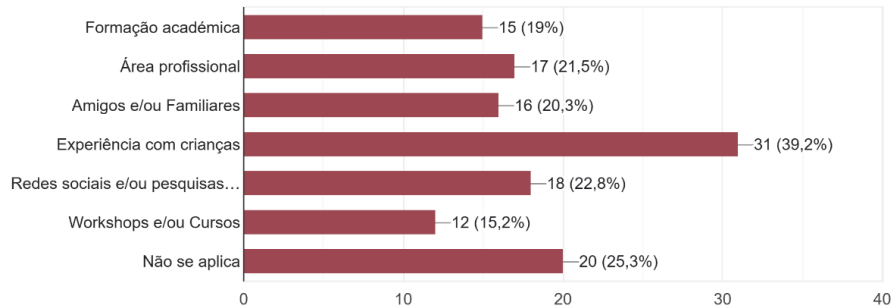


**Figura J10**

*Modo como o tomou conhecimento acerca dos benefícios do desenho infantil*

Se respondeu sim à questão anterior, como tomou conhecimento?

79 respostas

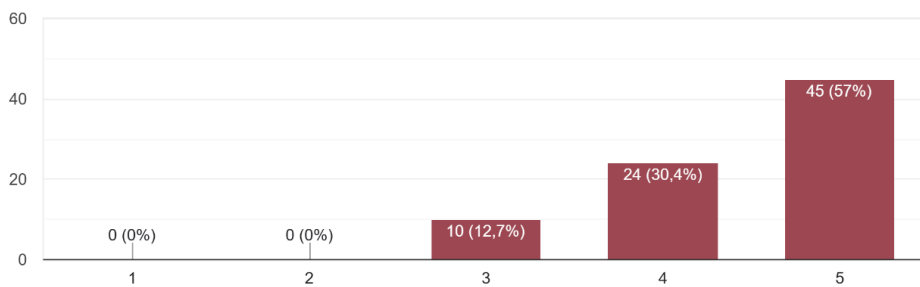


**Figura J11**

*Importância atribuída ao desenho infantil como ferramenta que informa acerca do nível de desenvolvimento da criança*

Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí ao desenho infantil como ferramenta que informa acerca do nível de desenvolvimento da criança?

79 respostas

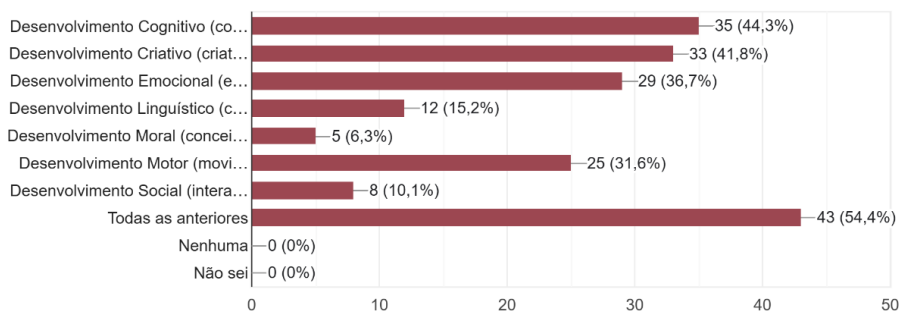


**Figura J12**

*Dimensões do desenvolvimento que podem ser estimuladas a partir do desenho*

Quais as dimensões do desenvolvimento que considera puderem ser estimuladas a partir do desenho?

79 respostas

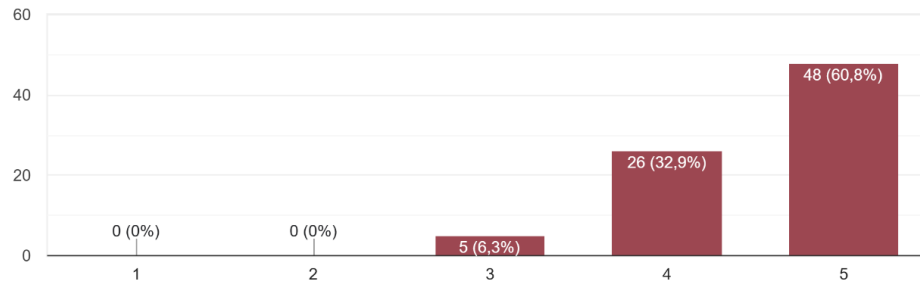


**Figura J13**

*Importância atribuída ao desenho infantil como forma de comunicação da criança*

Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí ao desenho infantil como forma de comunicação da criança?

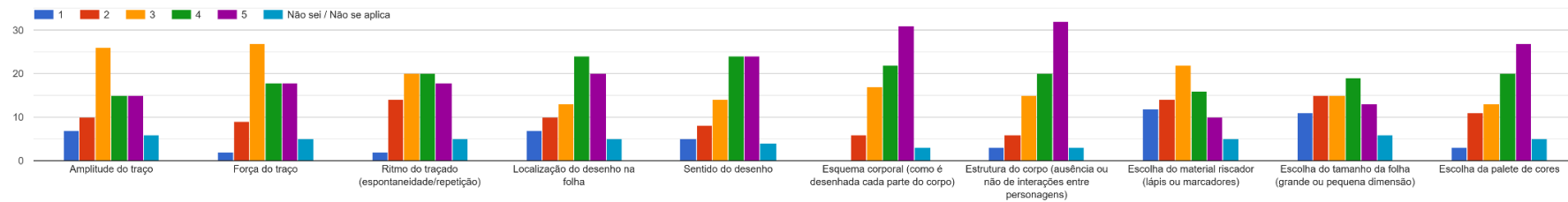
79 respostas



**Figura J14**

*Importância atribuída a diferentes variáveis do desenho*

Refira o grau de importância que atribuí a cada uma das seguintes variáveis do desenho. (Considera a escala 1 - Nada importante e 5 - Muito importante)



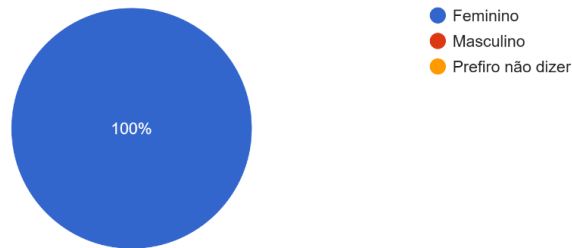
ANEXO K. ANÁLISE DOS  
INQUÉRITOS DOS/AS  
PROFISSIONAIS DE  
EDUCAÇÃO

| | " | | " |

**Figura K1**

*Género dos/as profissionais de educação inquiridos/as*

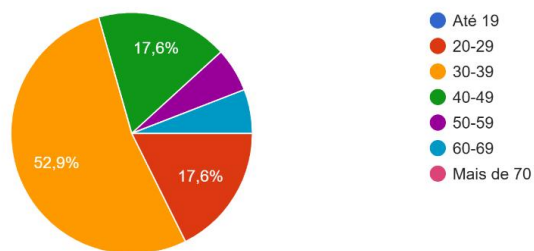
Género  
17 respostas



**Figura K2**

*Idade dos/as profissionais de educação inquiridos/as*

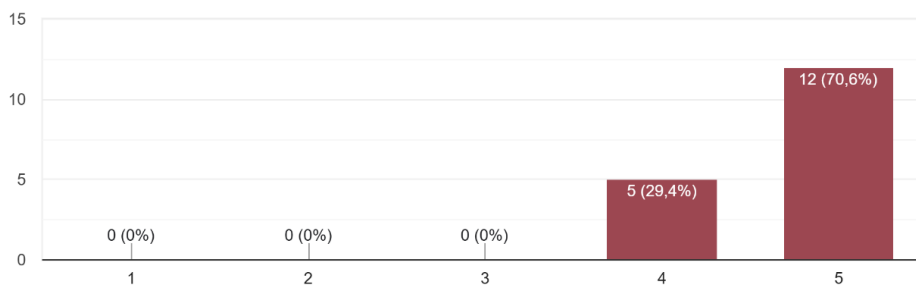
Idade  
17 respostas



**Figura K3**

*Importância atribuída, pelos/as profissionais de educação inquiridos/as, ao desenho infantil*

Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí ao desenho infantil?  
17 respostas

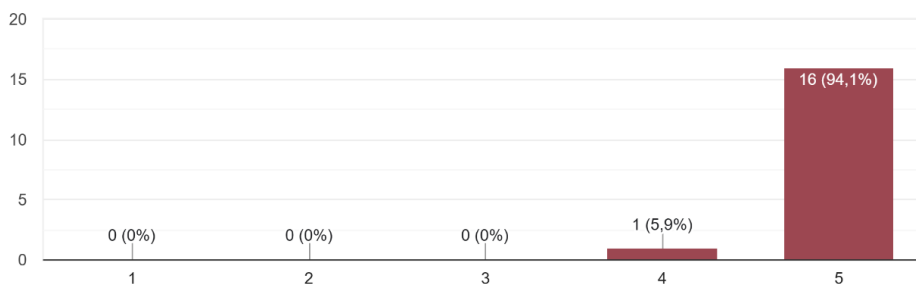


**Figura K4**

*Importância atribuída, pelos/as profissionais de educação inquiridos/as, aos momentos de desenho livre proporcionados à(s) criança(s)*

Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí aos momentos de desenho livre proporcionados à(s) criança(s)?

17 respostas

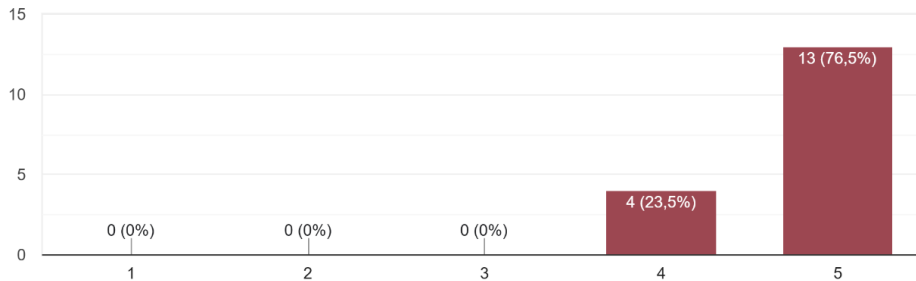


**Figura K5**

*Importância atribuída, pelos/as profissionais de educação inquiridos/as, ao facto da(s) criança(s) ter(-em) ao seu alcance diversos materiais para utilizar nos seus desenhos*

Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí ao facto da(s) criança(s) ter(-em) ao seu alcance diversos materiais para utilizar nos seus desenhos?

17 respostas

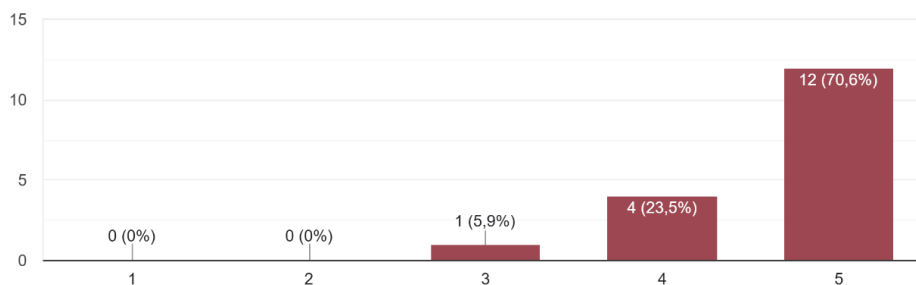


**Figura K6**

*Importância atribuída, pelos/as profissionais de educação inquiridos/as, ao desenho como uma atividade essencial nas rotinas diárias da(s) criança(s)*

Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí ao desenho como uma atividade essencial nas rotinas diárias da(s) criança(s)?

17 respostas

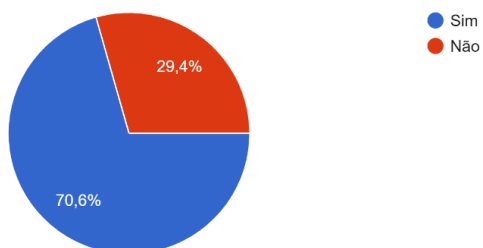


**Figura K7**

*Envolvimento, dos/as profissionais de educação inquiridos/as, nos momentos de desenho da(s) criança(s)*

Tem por hábito envolver-se nos momentos de desenho da(s) criança(s)?

17 respostas

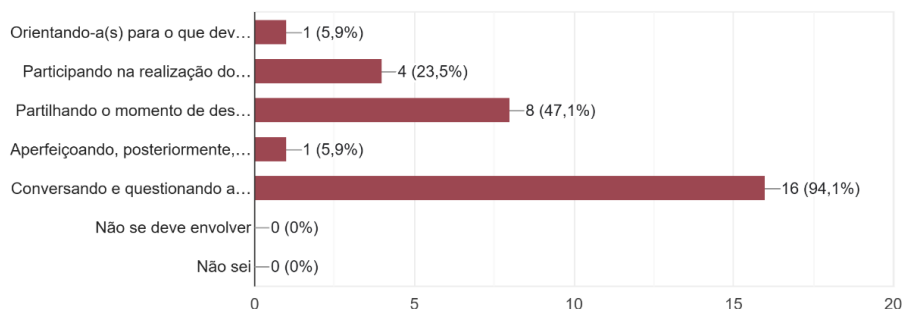


**Figura K8**

*Modo como o adulto se deve envolver nos momentos de desenho da(s) criança(s) de acordo com os/as profissionais de educação inquiridos/as*

De que forma considera que o adulto se deve envolver nos momentos de desenho da(s) criança(s)?

17 respostas

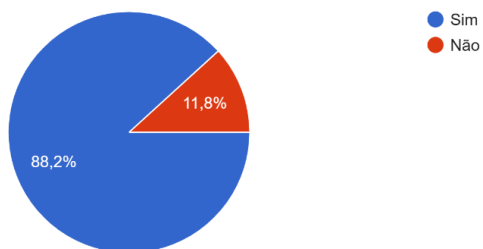


**Figura K9**

*Conhecimento dos/as profissionais de educação inquiridos/as sobre os benefícios do desenho infantil*

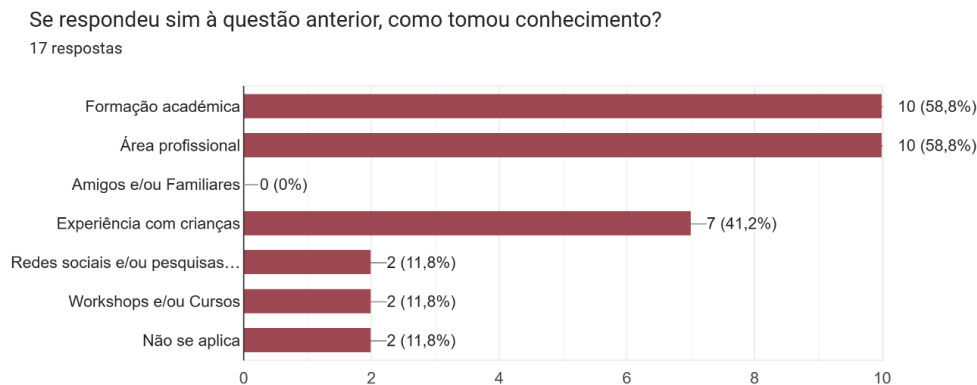
Tem conhecimento acerca dos benefícios do desenho infantil?

17 respostas



**Figura K10**

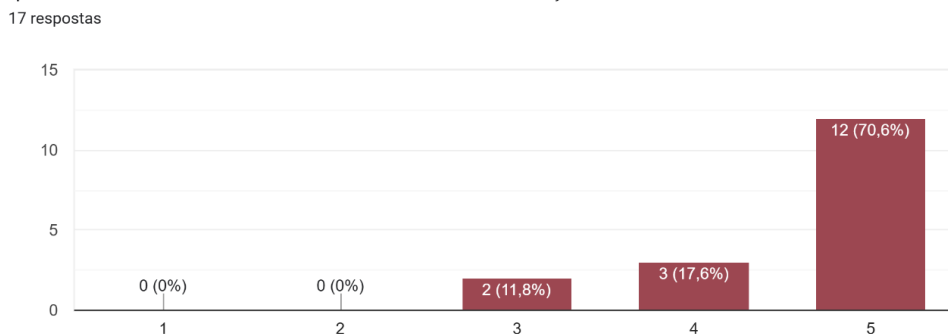
*Modo como os/as profissionais de educação inquiridos/as tomou conhecimento acerca dos benefícios do desenho infantil*



**Figura K11**

*Importância atribuída, pelos/as profissionais de educação inquiridos/as, ao desenho infantil como ferramenta que informa acerca do nível de desenvolvimento da criança*

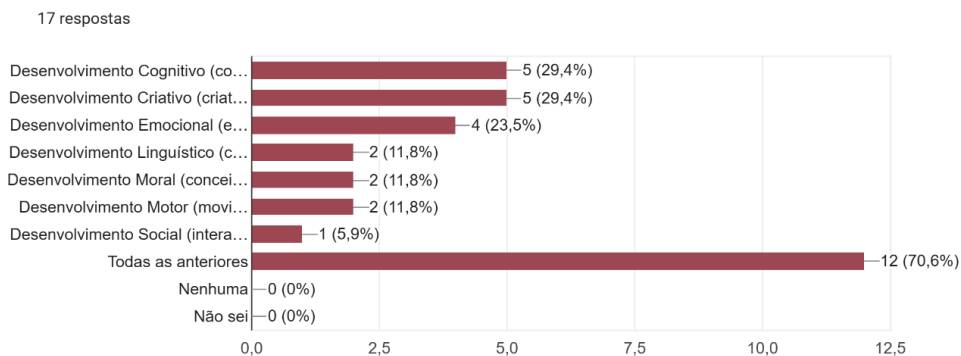
Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí ao desenho infantil como ferramenta que informa acerca do nível de desenvolvimento da criança?



**Figura K12**

*Dimensões do desenvolvimento que podem ser estimuladas a partir do desenho de acordo com os/as profissionais de educação inquiridos/as*

Quais as dimensões do desenvolvimento que considera puderem ser estimuladas a partir do desenho?

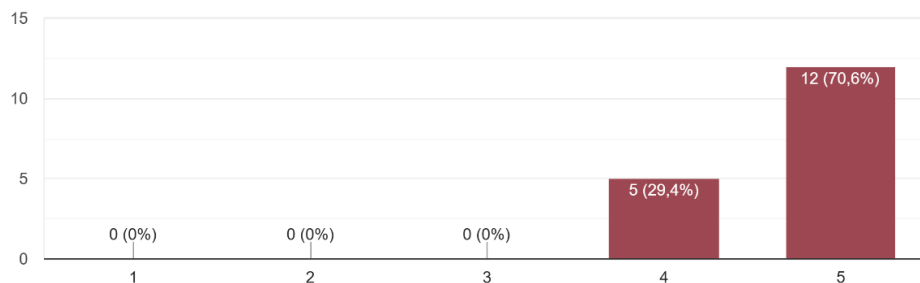


**Figura K13**

*Importância atribuída, pelos/as profissionais de educação inquiridos/as, ao desenho infantil como forma de comunicação da criança*

Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí ao desenho infantil como forma de comunicação da criança?

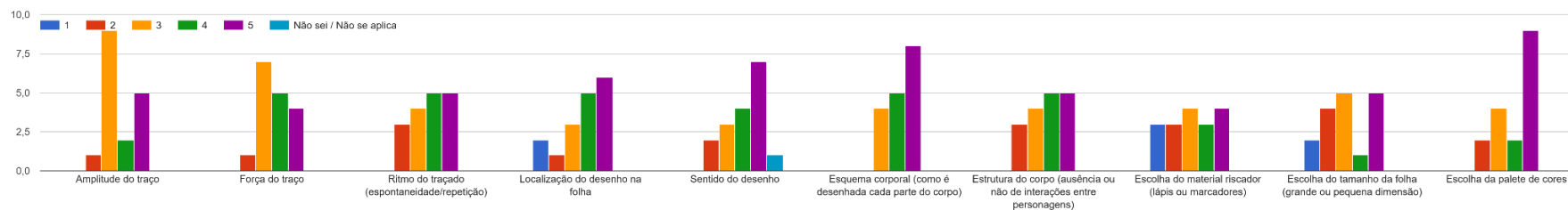
17 respostas



**Figura K14**

*Importância atribuída, pelos/as profissionais de educação inquiridos/as, a diferentes variáveis do desenho*

Refira o grau de importância que atribuí a cada uma das seguintes variáveis do desenho. (Considera a escala 1 - Nada importante e 5 - Muito importante)



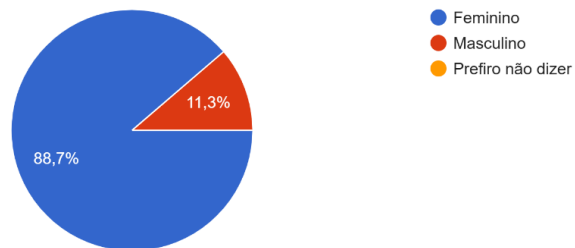
ANEXO L. ANÁLISE DOS  
INQUÉRITOS DOS/AS  
CUIDADORES/AS

| | " | | " |

**Figura L1**

*Género dos/as cuidadores/as inquiridos/as*

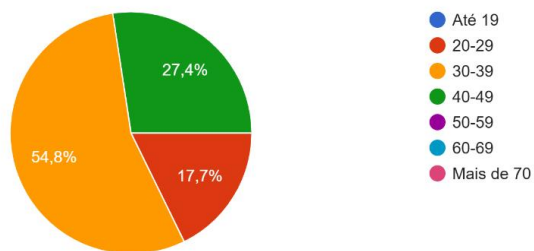
Género  
62 respostas



**Figura L2**

*Idade dos/as cuidadores/as inquiridos/as*

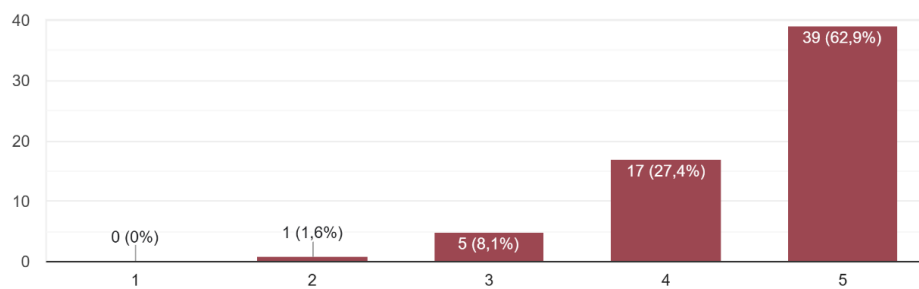
Idade  
62 respostas



**Figura L3**

*Importância atribuída, pelos/as cuidadores/as inquiridos/as, ao desenho infantil*

Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí ao desenho infantil?  
62 respostas

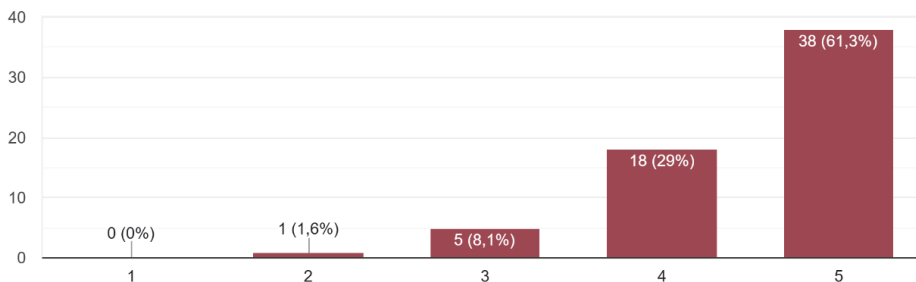


**Figura L4**

*Importância atribuída, pelos/as cuidadores/as inquiridos/as, aos momentos de desenho livre proporcionados à(s) criança(s)*

Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí aos momentos de desenho livre proporcionados à(s) criança(s)?

62 respostas

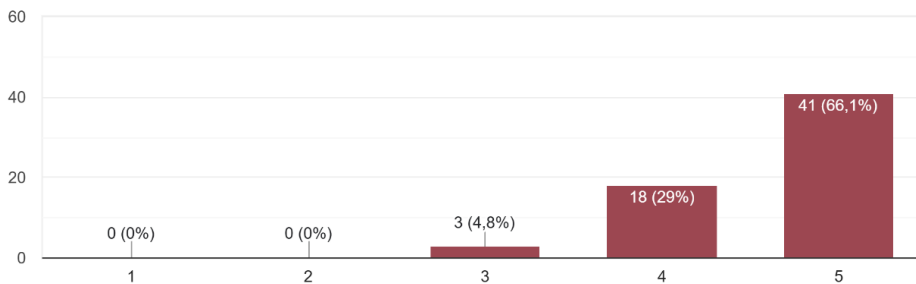


**Figura L5**

*Importância atribuída, pelos/as cuidadores/as inquiridos/as, ao facto da(s) criança(s) ter(-em) ao seu alcance diversos materiais para utilizar nos seus desenhos*

Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí ao facto da(s) criança(s) ter(-em) ao seu alcance diversos materiais para utilizar nos seus desenhos?

62 respostas

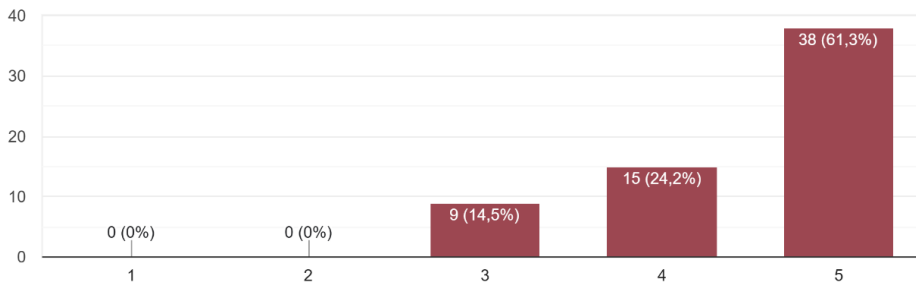


**Figura L6**

*Importância atribuída, pelos/as cuidadores/as inquiridos/as, ao desenho como uma atividade essencial nas rotinas diárias da(s) criança(s)*

Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí ao desenho como uma atividade essencial nas rotinas diárias da(s) criança(s)?

62 respostas

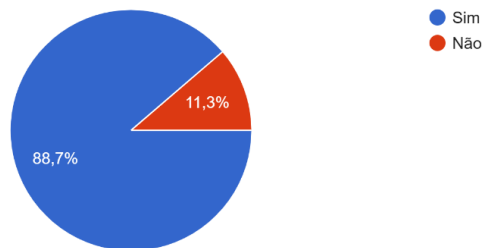


**Figura L7**

*Envolvimento, dos/as cuidadores/as inquiridos/as, nos momentos de desenho da(s) criança(s)*

Tem por hábito envolver-se nos momentos de desenho da(s) criança(s)?

62 respostas

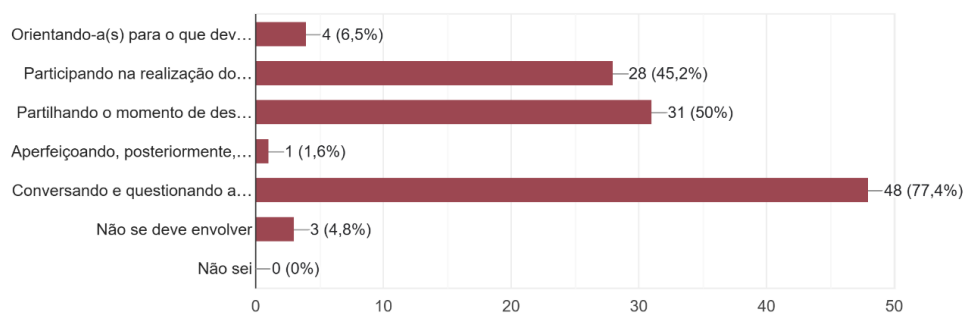


**Figura L8**

*Modo como o adulto se deve envolver nos momentos de desenho da(s) criança(s) de acordo com os/as cuidadores/as inquiridos/as*

De que forma considera que o adulto se deve envolver nos momentos de desenho da(s) criança(s)?

62 respostas

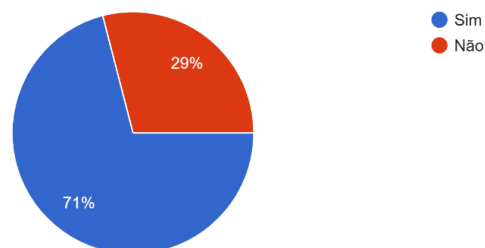


**Figura L9**

*Conhecimento dos/as cuidadores/as inquiridos/as sobre os benefícios do desenho infantil*

Tem conhecimento acerca dos benefícios do desenho infantil?

62 respostas

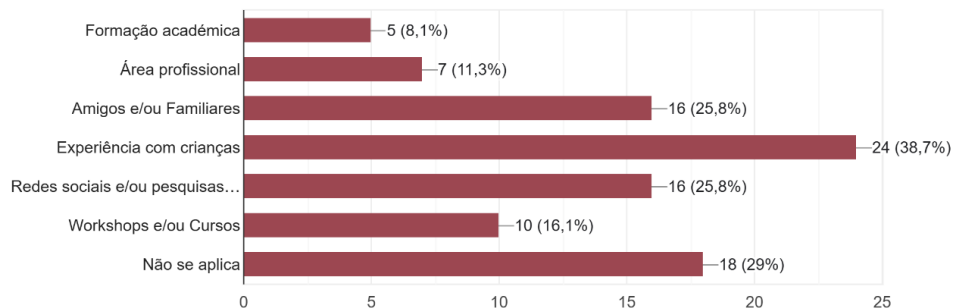


**Figura L10**

*Modo como os/as cuidadores/as inquiridos/as tomou conhecimento acerca dos benefícios do desenho infantil*

Se respondeu sim à questão anterior, como tomou conhecimento?

62 respostas

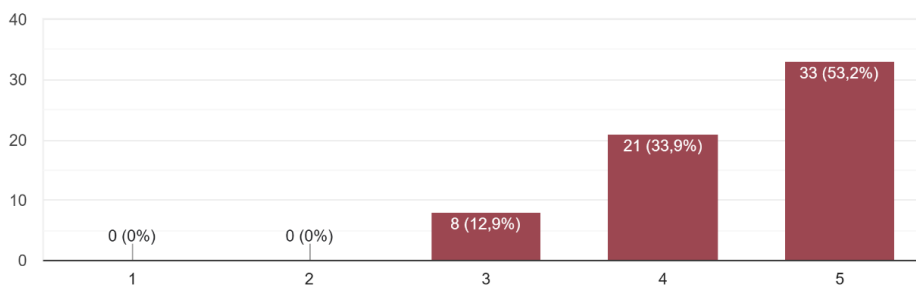


**Figura L11**

*Importância atribuída, pelos/as cuidadores/as inquiridos/as, ao desenho infantil como ferramenta que informa acerca do nível de desenvolvimento da criança*

Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí ao desenho infantil como ferramenta que informa acerca do nível de desenvolvimento da criança?

62 respostas

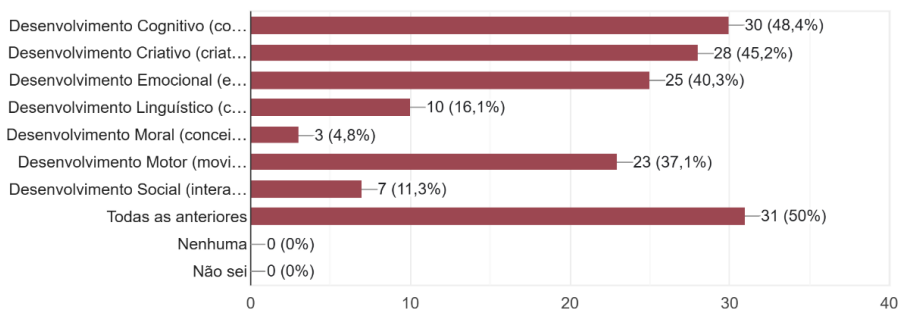


**Figura L12**

*Dimensões do desenvolvimento que podem ser estimuladas a partir do desenho de acordo com os/as cuidadores/as inquiridos/as*

Quais as dimensões do desenvolvimento que considera puderem ser estimuladas a partir do desenho?

62 respostas

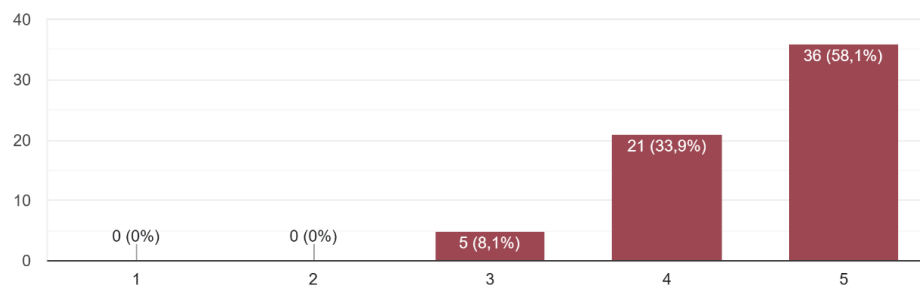


**Figura L13**

*Importância atribuída, pelos/as cuidadores/as inquiridos/as, ao desenho infantil como forma de comunicação da criança*

Numa escala de 1 a 5, qual o grau de importância que atribuí ao desenho infantil como forma de comunicação da criança?

62 respostas



**Figura L14**

*Importância atribuída, pelos/as cuidadores/as inquiridos/as, a diferentes variáveis do desenho*

Refira o grau de importância que atribuí a cada uma das seguintes variáveis do desenho. (Considera a escala 1 - Nada importante e 5 - Muito importante)

