



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL NO JARDIM DE INFÂNCIA:
PERSPETIVA DE PAIS E DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**ANDREIA DE SOUSA GRAÇA
JULHO 2015**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL NO JARDIM DE INFÂNCIA:
PERSPETIVA DE PAIS E DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Sob orientação de Mary Katherine Silva

**ANDREIA DE SOUSA GRAÇA
JULHO 2015**

“Antes eu desenhava como Rafael, mas precisei de toda uma existência para aprender a desenhar como as crianças.” (Pablo Picasso)

À minha Mãe, por me fazer acreditar que devemos sempre seguir os nossos sonhos.

Ao meu amor Jaime, companheiro de grandes conquistas.

AGRADECIMENTOS

A realização deste Relatório representa o culminar de um caminho árduo mas que compensou cada pegada percorrida. Caminho esse que não teria sido possível percorrer sem o apoio e amor das pessoas que me são mais queridas.

Expresso, assim, o meu profundo agradecimento:

À minha família, equipa para sempre: à minha mãe, que me fez crescer com tanto amor; à minha irmã, por tornar o mundo um lugar melhor, e por ser a pessoa doce que eu sei que é; ao meu irmão, pelas palavras sábias de um grande mestre; e ao Jaime, pelo amor, dedicação e apoio, que me deu forças para chegar ao fim. Obrigada por iluminarem o meu caminho.

Aos meus avós, um especial agradecimento pelo apoio e investimento na minha educação.

Às crianças, pelas descobertas que fizemos, pela amizade e pelos sorrisos.

Às Equipas Educativas de Creche e JI, por me terem acolhido tão bem. À Educadora A., por me fazer acreditar numa educação baseada na amizade e alegria; à I., pelo carinho, disponibilidade e sabedoria; e à Educadora C., que tanto me ensinou em tão pouco tempo, por me ter ensinado a importância da partilha e cooperação.

E por último, mas não menos importante, à Escola Superior de Educação de Lisboa e a todos os docentes, que contribuíram para a minha formação e percurso académico. Em especial à Professora Dalila e Professora Kathy, pela disponibilidade, apoio e orientação.

RESUMO

O relatório – *A Importância do Desenho Infantil no Jardim de Infância: Perspetiva de Pais e Educadores de Infância*, enquadra-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar, acreditado pela Escola Superior de Educação de Lisboa e resulta da Prática Profissional Supervisionada realizada em dois contextos socioeducativos: Creche e Jardim de Infância.

Serve o presente relatório para refletir e analisar a minha prática e as aprendizagens construídas ao longo da minha intervenção em ambos os contextos.

Para além da análise reflexiva à minha prática, este relatório procura evidenciar a importância do Desenho Infantil no Jardim de Infância e a perspectiva que pais, mães e educadores de infância têm em relação ao mesmo. Para dar resposta a esta problemática, senti a necessidade de realizar uma investigação no âmbito do *estudo de caso* de tipo *único e intrínseco* (Stake, 1995) e de responder a um conjunto de questões relacionadas com a importância dada ao desenho infantil ao longo da história, o impacto das interações adulto-criança na construção da aprendizagem das mesmas, os fatores que promovem as produções gráficas infantis dentro de uma sala de JI e, por fim, a importância dada ao desenho por pais, mães e educadores de infância.

Com a realização deste estudo, podemos afirmar que na perspetiva dos educadores de infância, e de alguns pais e mães inquiridas, estão contempladas bastantes preocupações face ao desenho infantil. Como fatores que contribuem para o envolvimento das crianças com o desenho, os educadores de infância destacaram a importância da qualidade e diversidade dos materiais, do reforço do adulto e dos pares, da adequação do espaço, da orientação, e da divulgação e exposição das produções gráficas infantis, preocupação esta que se refletiu na sala de atividades onde decorreu a minha PPS em JI.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Criança; Interação Interpessoal; Desenho Infantil.

ABSTRACT

“The Importance of Children's Drawing in Kindergarten: Parents and Kindergarten Teachers Perspective” is part of a Master degree in Preschool Education, certified by the Lisbon School of Education and results from Supervised Professional Practice held in two socio-educational contexts: Nursery and Kindergarten.

The present work aims to reflect and analyze my practice and learning achievement throughout my intervention in both contexts.

In addition to the reflective analysis to my practice, the present work highlights the importance of Children's Drawing in Kindergarten and the perspectives that parents and kindergarten teachers have in relation to it. To address this issue, I felt the need to conduct a case study and answer a set of questions related to: the importance given to children's drawings throughout history, the impact of adult-child interactions in the construction of learning, the factors that promote children's graphic productions within a kindergarten room and, finally, the importance that parents and kindergarten teachers give to children's drawing.

As result of the present study, we can suggest that kindergarten teachers, and some parents surveyed, have concerns about children's drawing. As factors that contribute to children's involvement with drawing, kindergarten teachers stressed the importance of the materials' quality and diversity, the adults' and peers' encouragement, the space adequacy, guidance and exhibition of children's graphic productions, a concern that was reflected in the activities room where my kindergarten SPP took place.

Keywords: Pre-school education; Child; Interpersonal Interaction; Child Drawing.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO	vi
ABSTRACT.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	x
ÍNDICE DE TABELAS	x
ÍNDICE DE ANEXOS.....	x
LISTA DE ABREVIATURAS	xii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO	
SOCIOEDUCATIVO CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA	3
1.1. Caracterização do Meio onde o Contexto educativo se encontra inserido	3
1.2. Contexto Socioeducativo – história, dimensão organizacional e jurídica	3
1.3. Equipa Educativa.....	5
1.4. Famílias das Crianças	5
1.5. Grupo de Crianças	6
1.6. Intenções Educativas das Educadoras Cooperantes	7
CAPÍTULO 2 - IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES	
PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA	10
2.1 Intenções transversais a ambos os contextos.....	11
2.2 Intenções específicas para o contexto de Creche.....	13
2.3 Intenções específicas para o contexto de JI	16
2.4 Análise Reflexiva da minha Ação Educativa	20
2.4.1 Organização do Ambiente Educativo.....	20
2.4.2 Trabalho realizado com as equipas educativas.....	21
2.4.3 Trabalho realizado com as famílias.....	23
CAPÍTULO 3 – A Importância do Desenho no Jardim de Infância: Perspetiva de	
Pais e Educadoras de Infância	24
3.1 Metodologia	24

3.2 Identificação da problemática	26
3.2.1 O Desenho Infantil: o que é?	27
3.2.1.1 Desenho Infantil: uma visão histórica.....	28
3.2.1.2 Fases do Desenho Infantil.....	33
3.2.3 Influência das interações adulto-criança na sua aprendizagem	36
3.2.4 Que fatores promovem o desenho infantil dentro de uma sala de JI?	37
3.2.5 Qual a importância dada ao desenho infantil por educadores e pais no JI?	45
3.2.6 Análise de Dados e Principais Conclusões	46
3.2.6.1 . Crenças dos profissionais de educação e encarregados de educação face ao Desenho Infantil e à sua utilização na sala de atividades/casa.....	47
3.2.6.2 Atitudes perante a avaliação	47
3.2.6.3 Valorização do Desenho Infantil.....	48
3.2.6.4 Benefícios inerentes ao Desenho Infantil	48
3.2.6.5 Estratégias utilizadas no Desenho Infantil.....	48
3.2.6.6 Destino das Produções das crianças	49
3.2.6.7 Fatores que influenciam o envolvimento da criança com o Desenho	50
3.2.6.8 Necessidade de formação em Desenho Infantil.....	50
3.2.6.9 Principais Conclusões	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS.....	58

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. “Cesta dos Tesouros: Inverno”	14
Figura 2. Atividade “Tapete Mágico”	14
Figura 3. Atividade “Um Passeio pela Floresta”	14
Figura 4. Atividade “Isto não é uma Caixa” (Sofá)	14
Figura 5. “Que sentimento é Este?”	15
Figura 6. “Como fico quando...”	15
Figura 7. Materiais Utilizados	15
Figura 8. Área da Pintura	39
Figura 9. Área das Aguarelas.....	39
Figura 10. Área do Desenho – Materiais.....	39
Figura 11. Área do Desenho.....	40
Figura 12. Área do Quadro de Giz.....	40
Figura 13. Espaço para Divulgação das Produções.....	40
Figura 14. Espaço para Exposição das Produções Gráficas à Comunidade Escolar...40	

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Intenções para a Ação Pedagógica.....	10
-------------------------------------------------	----

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS.....	58
Anexo A. Organigrama Comunidade Escolar Instituição A - Creche.....	59
Anexo B. Organização Espaço Físico Instituição A - Creche	60
Anexo C. Fotografias Instituição A – Creche	61
Anexo D. Organização Espaço Físico Instituição B - JI.....	62
Anexo E. Fotografias Instituição B – JI	63
Anexo F. Organigrama Instituição B - JI	64
Anexo G. Idade e Habilitações Académicas dos Pais do Grupo B2.....	65

Anexo H. Idade e Habilitações Académicas dos Pais do Grupo G4	66
Anexo I. Distribuição das Crianças por Idade e Percurso Institucional B2	67
Anexo J. Distribuição das Crianças por Idade e Percurso Institucional G4	68
Anexo K. Intencionalidades Pedagógicas da Educadora Grupo B2	70
Anexo L. Rotina Diária Grupo B2	72
Anexo M. Intencionalidades Pedagógicas da Educadora Grupo G4	74
Anexo N. Rotina Diária Grupo G4	75
Anexo O. Fotografias do Projeto “O que é uma Casa?”	76
Anexo P. Fotografias da Atividade “O Quarto de Van Gogh”	79
Anexo Q. Carta à Direção da Instituição B - JI	80
Anexo R. Questionário Aplicado aos Educadores de Infância	81
Anexo S. Questionário Aplicado aos Pais	88
Anexo T . Tabelas de Frequência Absoluta dos Questionários Aplicados	93
Anexo T . Portefólio PPS Creche e Portefólio PPS JI	103

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
E.E.	Encarregado(s) de Educação
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim-de-Infância
ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PSS	Prática Profissional Supervisionada
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

Após mais uma grande etapa do meu percurso acadêmico, a Prática Profissional Supervisionada, serve o presente Relatório – *A Importância do Desenho Infantil no Jardim de Infância: Perspetiva de Pais e Educadores de Infância*, para refletir e analisar a minha prática e as aprendizagens construídas.

A PPS realizou-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e realizou-se nas valências de Creche e Jardim de Infância. A intervenção teve início na valência de Creche e teve a duração de seis semanas com um grupo de crianças dos 18 aos 36 meses. A PPS em JI, teve uma duração aproximada de doze semanas, e decorreu numa sala com crianças entre os 3 e os 4 anos de idade.

Para além da análise reflexiva à minha prática, serve o presente Relatório para evidenciar a importância do Desenho Infantil no Jardim de Infância e a perspectiva que pais, mães e educadores de infância têm em relação ao mesmo. Para dar resposta a esta problemática, senti a necessidade de realizar uma investigação no âmbito do *estudo de caso* de tipo *único e intrínseco* e de responder a um conjunto de questões relacionadas com: a importância dada ao desenho infantil ao longo da história, o impacto das interações adulto-criança na construção da aprendizagem das crianças, os fatores que promovem as produções gráficas infantis dentro de uma sala de JI e, por fim, a importância dada ao desenho por pais, mães e educadores de infância.

Tomás (2011) clarifica a importância de trabalhar as questões éticas numa intervenção com crianças. Deste modo, e enquanto educadora estagiária, tive em atenção e consideração um conjunto de princípios éticos ao longo de todo o meu período de intervenção e na realização deste documento. Tive, assim, como referência os seguintes princípios, presentes na Carta Ética da APEI: a *competência*, a *responsabilidade*, a *integridade* e o *respeito*.

Segui-me pelos princípios que devem ser os princípios de uma educadora, tentando sempre respeitar todas as crianças e participando ativamente nas suas aprendizagens a vários níveis. Procurei orientar as minhas intervenções pelos valores éticos e morais que considerei serem os mais corretos, assentes no respeito entre pares, no reconhecimento da diferença, na democracia e no direito de todos a uma educação de qualidade e a um processo de inclusão social.

O presente relatório encontra-se organizado em quatro capítulos distintos que relacionam e cruzam entre si.

No primeiro capítulo – *Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo de Creche e Jardim de Infância*, é apresentada uma análise reflexiva do meio e do contexto em que decorreu a intervenção, onde será caracterizada a história, a dimensão organizacional e jurídica, assim como a equipa educativa, as famílias e o grupo de crianças das instituições onde foi realizada a minha intervenção. Para concluir este ponto, farei uma análise sobre as intenções educativas das educadoras e dos seus os princípios orientadores. Também serão focadas as intenções para a organização do espaço e do tempo das instituições onde estagiei.

No segundo capítulo – *Identificação e Fundamentação das Intenções para a Ação Pedagógica*, e com base no que foi refletido e analisado no primeiro capítulo do presente relatório, far-se-á uma exposição das minhas intenções para a ação pedagógica, transversais e específicas para cada contexto, assim como uma análise reflexiva da ação educativa no que refere à organização do ambiente educativo, do trabalho realizado com as equipas educativas e com as famílias.

De seguida, no terceiro capítulo – *A Importância do Desenho Infantil: perspetiva de Pais e Educadores de Infância*, far-se-á uma apresentação do quadro metodológico e de um conjunto de princípios éticos que estiveram presentes ao longo de toda a investigação. Neste capítulo será feita uma abordagem às diferentes perspetivas sobre o desenho infantil por autores e investigadores ao longo da história, assim como à influência das interações adulto-criança na sua aprendizagem. Proveniente da minha intervenção em JI, far-se-á, também, uma análise aos fatores que mais promovem o desenho infantil dentro de uma sala de atividades de JI. Por fim, será exposta a perspetiva de pais, mães e educadores de infância sobre o tema, realizada através de uma análise a questionários aplicados na PPS em JI.

Por último, e para concluir este relatório, no capítulo quatro – *Considerações Finais*, será feita uma análise reflexiva ao impacto da minha intervenção na construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância.

CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

Serve o presente capítulo para fazer uma breve caracterização de ambos os contextos no que diz respeito ao meio, ao contexto socioeducativo, às equipas educativas, famílias e grupo de crianças assim como das principais intenções pedagógicas das educadoras cooperantes.

1.1. Caracterização do Meio onde o contexto educativo se encontra inserido

A Instituição A, onde se realizou o estágio em creche localiza-se num edifício pertença de uma fundação de cariz social. A instituição localiza-se na junta de freguesia de Campo de Ourique, do concelho de Lisboa.

É bastante bem servido a nível da rede de transportes públicos, com vários pontos de acesso à rede da carris e do metropolitano de Lisboa. É um bairro que possui vários espaços verdes, sendo assim um local bastante agradável para se viver e onde as crianças têm diversos espaços onde podem brincar tranquilamente e ao ar livre. A instituição localiza-se ao lado do Jardim da Estrela, proporcionando um ambiente único e saídas ao Jardim regulares.

A instituição B, onde se realizou o estágio em Jardim de Infância, fica situada na junta de freguesia do Lumiar, no concelho de Lisboa, que abrange uma área de 6.282 km² e alberga cerca de 45.000 habitantes. É bastante bem servida a nível da rede de transportes públicos, com vários pontos de acesso à rede da carris e do metropolitano de Lisboa, bem como uma boa rede de estradas. É uma freguesia que possui vários espaços verdes, sendo assim um local bastante agradável para se viver e onde as crianças têm diversos espaços ao ar livre dos quais podem desfrutar tranquilamente.

1.2. Contexto Socioeducativo – história, dimensão organizacional e jurídica

A instituição A pertence a uma Fundação estabelecida a 8 de Maio de 1834. Esta, apesar de ter sofrido algumas alterações ao longo do tempo, teve sempre como principal objetivo *proteger, educar e instruir* crianças carenciadas de ambos os sexos.

Foi inaugurada a 21 de Abril de 1840 e até 1986 funcionou somente com a Resposta Social de JI, data em que se tornou a pioneira na Fundação com a

inauguração da Resposta Social de Creche. Mantém as duas respostas sociais até aos dias de hoje, acolhendo crianças dos 12 meses até aos 6 anos de idade, com uma capacidade total de 141 crianças.

A instituição A, sendo uma IPSS, acolhe crianças de diversos estratos sociais, e económicos. Está também preparada para receber crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Ao nível da dimensão organizacional da instituição, esta tem a sua hierarquia bem definida (Anexo A). Mesmo tratando-se de um edifício bastante antigo, as instalações estão muito bem organizadas e em harmonia com as necessidades da comunidade escolar, dos pais e da crianças (Anexo B e C).

No que diz respeito ao contexto de JI, a instituição B, é uma obra social, que abriu as suas portas em 1976. O formato atual da instituição, surgiu das necessidades por parte dos habitantes da zona onde fica situada a instituição e está assente na regulamentação da Lei 5/97 de 10 de fevereiro, Lei Quadro da Educação pré-escolar depois de um acordo bilateral do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Assim como a instituição A, trata-se de uma IPSS e é uma instituição que assenta os seus ensinamentos nos conhecimentos provenientes das ciências da educação e da pedagogia do evangelho.

O edifício atual, foi inaugurado no ano de 1994 e foi construído em forma de quadrado, o que torna possível a existência de um espaço chamado de “praça”¹, onde acontecem eventos que englobam toda a comunidade educativa da instituição e para onde convergem todas as salas. A instituição conta com excelentes instalações que vão ao encontro das necessidades de toda a comunidade escolar (Anexo D e E).

Ao nível da dimensão organizacional, esta instituição tem a sua hierarquia bem definida. Como coordenação máxima da instituição encontra-se a Direção de Orientação Pedagógica (Anexo F). Para além da direção pedagógica, a instituição possui também quatro sectores indispensáveis ao seu bom funcionamento: serviços especializados; serviços de apoio; a creche; e o Jardim de infância.

A instituição está dividida em dois sectores. O da creche, com capacidade para receber 66 crianças entre os 4 meses e os 3 anos, e a do Jardim de Infância, que recebe 157 crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

¹ Característica do modelo Reggio Emilia

1.3. Equipa Educativa

Segundo informações contidas no projeto educativo (2014/15) da instituição A, a Equipa Educativa é um dos principais focos de interesse e preocupação da instituição. A Equipa educativa do Grupo B2, com o qual estagiei, é composta por dois adultos, uma Educadora de Infância e uma Ajudante de Ação Educativa. A Educadora exerce a sua função há 12 anos, sendo a instituição A a primeira e única instituição na qual trabalhou. No que diz respeito à Ajudante de Ação Educativa, esta completa os 33 anos de serviço em contexto de creche e JI.

Em contexto de JI, a equipa pedagógica do grupo G4 é constituída por uma educadora de infância e por uma assistente operacional, que trabalham há mais de 20 anos na instituição.

No que diz respeito às sessões de dança criativa e expressão musical, estas são orientadas por professores especializados nas diferentes áreas.

Em ambos os contextos, as crianças contactam diariamente com outros profissionais responsáveis pelos serviços de manutenção, de cozinha, limpeza, etc.

1.4. Famílias das Crianças

Para que possamos compreender cada criança, bem como as suas ações e maneiras de ser, devemos, numa primeira fase, tentar conhecer as famílias de cada uma delas, começando por recolher dados que caracterizem a estrutura familiar, a idade e o grau de escolaridade.

De acordo com informações cedidas pela educadora cooperante do contexto de Creche (Anexo G), e dados do Projeto Educativo 2014/2015, verificou-se que a maioria das crianças provêm de famílias inseridas na classe social média, média/alta e alta, o que se reflete ao nível das habilitações dos pais e das mães. A grande maioria das mães possui no mínimo um grau académico a nível superior, enquanto que os pais apresentam habilitações mais heterogéneas, desde o 1º Ciclo ao Ensino Superior. No que diz respeito às idades, a maioria das mães têm entre 30 a 39 anos de idades, enquanto que a maioria dos pais se encontra entre os 35 e os 44 anos de idade. Num grupo de 17 famílias, apenas 2 se destacam como sendo famílias de estrutura monoparental.

Também em contexto de JI, através dos dados recolhidos (Anexo H), posso afirmar que a maioria das crianças provêm de famílias inseridas na classe social

média/alta e alta, o que mais uma vez se reflete ao nível das habilitações dos pais e das mães. A grande maioria das mães e dos pais possui no mínimo um grau académico a nível superior. No que diz respeito às idades das famílias, estas estão entre os 29 e 52 anos sendo que tanto a maioria das mães como dos pais se encontra entre os 35 e os 39 anos. Num grupo de 24 famílias, apenas 1 se destaca como sendo famílias de estrutura monoparental.

Ambas as instituições privilegiam o contacto regular com as famílias. A comunicação é feita oralmente, originando sempre uma pequena troca de informação entre ambos, e/ou através do registo no Dossier Individual da Criança (grupo B2) e Caixa Individual (G4). Aí, os Pais e a Equipa registam todas as informações diárias relevantes como assuntos relacionados com a alimentação, saúde e evoluções no desenvolvimento global.

1.5. Grupo de Crianças

O conhecimento individualizado das crianças adequa, “não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e as rotinas.” (Post & Hohmann (2011, p.15).

Assim, foi feita uma pesquisa e análise relativamente a alguns dados recolhidos referentes às crianças do grupo B2, bem como uma observação diária, a fim de o poder caracterizar de modo *fiel e justo*.

Atualmente todas as crianças do grupo B2 possui mais de 18 meses (Anexo I). Trata-se de um grupo bastante heterógeno no que diz respeito ao género uma vez conta com 9 elementos do género feminino e 8 elementos do género masculino. No que concerne à faixa etária, a maior parte do grupo encontra-se entre os 24 e 36 meses, apenas o B e a JA ainda não completaram os 24 meses. Onze crianças transitaram, juntamente com a Educadora, da sala B1 e seis entraram de novo para a escola (Anexo I). Das seis, apenas uma veio de outra instituição, sendo que as restantes 5 vieram de um contexto familiar.

Através de uma observação diária do grupo e dos diálogos efetuados com a equipa educativa, o grupo B2 é um grupo de crianças *bem-disposto* e *sociável*. São crianças *muito autónomas*, já comem sozinhas e três delas já retiraram as fraldas, sendo que as restantes estão treinar a transição para bacio/ sanita. Segundo a

Educadora, o grupo estava numa fase de grande desenvolvimento das suas competências sociais.

Relativamente ao contexto de JI, o grupo G4 é constituído por 24 crianças entre os 3 e os 4 anos (Anexo J). Destas, 11 são do género feminino e 13 do género masculino. Das 24 crianças, 17 transitaram da sala 1 deste Jardim de Infância. Sete crianças entraram pela primeira vez para a instituição e todas vieram de casa à exceção de uma, que frequentava outra instituição (Anexo J).

Segundo a educadora, é um grupo agitado, ativo, e por vezes com alguma dificuldade a nível de cumprimento de regras estabelecidas pelo adulto ou problemas de concentração. São crianças meigas, afetuosas e interagem positivamente tanto a pares, como com os adultos. Tendo em conta a sua faixa etária, o grupo caracteriza-se, na sua maioria, pelo estágio emocional egocêntrico, surgindo por vezes situações de conflito. São crianças alegres, muito faladoras, muito ativas e muito curiosas.

A maior parte das crianças do grupo já desenvolveu bastante a sua autonomia, no entanto ainda são crianças que dependem do adulto em alguns momentos da rotina. Também na resolução de conflitos o grupo ainda necessita da mediação do adulto uma vez que demonstram ainda alguma dificuldade em geri-los de forma assertiva. A educadora afirma que o grupo é muito participativo e curioso.

Através das observações e conversas com a educadora, é possível verificar que os principais interesses do grupo G4 são as histórias, jogos, as canções e atividades na área da expressão plástica.

1.6. Intenções Educativas das Educadoras Cooperantes

Relativamente ao contexto de Creche, e conforme tive a oportunidade de analisar no Projeto Curricular do Grupo B2, a Educadora pretendeu promover atividades que permitam às crianças adquirirem competências em todos os níveis do Saber – o Saber Ser, o Saber Estar e o Saber Fazer. Assim como aplicar essas mesmas competências tanto para o seu crescimento pessoal da criança, como também daqueles que o rodeiam, numa vivência da aprendizagem que se pretende coletiva e comunitária.

No Projeto Curricular de Grupo, a Educadora afirma que as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias. Elas aprendem ativamente, experimentando o mundo à sua volta,

escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências. Assim, a Educadora apresenta um conjunto de intencionalidades pedagógicas presentes no planeamento das atividades (Anexo K).

Na sua prática pedagógica a educadora apresenta intencionalidades pedagógicas para com a relação com as famílias e para com a comunidade.

Esta, pretende desenvolver um conjunto de intenções através de reuniões de Pais, do atendimento semanal às famílias, de fichas de avaliação, de projetos de sala/ escolar e através dos dossiers individuais mencionados no ponto anterior.

O ambiente da sala B2 é um ambiente bem pensado, que promove o desenvolvimento das crianças, quer no que diz respeito ao desenvolvimento motor, como das competências cognitivas e das interações sociais. Todos materiais, jogos e brinquedos estão ao alcance das crianças, de modo a que estas tenham a autonomia para levar a cabo as suas ideias e brincadeiras.

O espaço está organizado em áreas distintas, adequadas à sua função: área de acolhimento/ higiene; área de leitura; área de trabalho; área de grande grupo e área de construções/ casinha. Para além da sala de atividades, o grupo B2 dispõe também de um refeitório amplo, luminoso e arejado, perfeitamente compatível com as necessidades das crianças. A gestão e organização do tempo da sala B2 são bem definidas e explícitas, sendo que as crianças já conhecem a rotina diária da sala, sabendo o que esperar em casa momento. A rotina diária do grupo encontra-se devidamente esquematizada no Anexo L.

Já no que diz respeito ao contexto de JI, no PCG, a Educadora realça a importância de um clima de apoio onde estejam presentes as condições necessárias ao estímulo da curiosidade e interesse das crianças.

A Educadora expressa também a importância de um educador estabelecer “referencial pedagógico” que facilite a gestão do grupo. Este é composto por um conjunto de objetivos bem organizados e significativos para o grupo de crianças em questão. Para o grupo G4, a Educadora definiu um conjunto de intenções pedagógicas (anexo M). Tanto a Educadora como a Assistente Operacional demonstram uma grande preocupação ao nível das interações adulto-criança sendo sempre bastante atenciosas com todas as crianças, bem como demonstrando uma apreciação constante das suas evoluções e do seu crescimento.

Na sua prática pedagógica a educadora apresenta também intencionalidades pedagógicas para com a relação com as famílias. Para tal, a educadora elabora um

mensário de parede onde são registados os acontecimentos mais relevantes do dia-a-dia na sala e desafiou as famílias a participarem num projeto: “Projeto de Leitura a par”, que consiste numa partilha de livros entre as crianças da sala.

O ambiente da sala G4 é um ambiente bem pensado, que promove o desenvolvimento das crianças, quer no que diz respeito ao desenvolvimento motor, como das competências cognitivas e das interações sociais. A sala está organizada de modo a dar apoio ao desenvolvimento básico das crianças, possui um mobiliário à medida das mesmas, assim como uma panóplia de materiais adequados e diversificados, bem como materiais suaves que proporcionam um ambiente calmo e harmonioso. Todos os materiais, jogos e brinquedos estão ao alcance das crianças, de modo a que estas tenham a autonomia para levar a cabo as suas ideias e brincadeiras. Do mesmo modo, as crianças são incentivadas a arrumar os materiais, nos respetivos lugares, sendo responsabilizadas pela organização da sala.

A sala está dividida em áreas distintas, onde cada criança se pode inscrever diariamente. Estas são: a área dos Jogos de Mesa, das Aguarelas, do Desenho, dos Cadernos, da Construção, do Faz de conta, da Leitura, das Ciências, da Pintura, do Quadro de Giz, da Água, da Modelagem, do *Recorte e Colagem e do Desafio*.

A sala de atividades do G4, conta, também, com diversos instrumentos reguladores de trabalho, sendo estes: *Mensário, Quadro de presenças, Quadro das tarefas, Quadro de escolha de áreas, Quadro dos aniversários*.

A organização do tempo do grupo G4 pode ser consultado no Anexo N.

É importante referir que semanalmente o grupo conta com uma sessão Expressão Musical, uma sessão de Expressão Motora e uma sessão de Dança Criativa (Anexo N).

Uma vez exposta uma breve caracterização de ambos os contextos, e que serviu de base para toda a minha intervenção, passo a identificar e fundamentar, no capítulo que se segue, as minhas principais intenções para a ação pedagógica.

CAPÍTULO 2 - IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Com base no que foi refletido e analisado no primeiro capítulo do presente relatório e das intenções pedagógicas definidas pelas educadoras cooperantes e apresentadas no anexo K e M, neste capítulo irei apresentar um conjunto de intenções para a ação pedagógica e princípios psicopedagógicos, transversais e específicas de cada contexto, fundamentando-as teoricamente e refletindo acerca da minha prática ao longo destes cinco meses.

Na tabela que se segue apresento os principais princípios psicopedagógicos e intenções para a ação pedagógica que sustentaram toda a minha PPS.

Tabela 1. Intenções para a Ação Pedagógica

Intenções para a Ação Pedagógica	
Intenções Transversais a ambos os contextos	
<ul style="list-style-type: none">• Promover a aquisição de autonomia na realização das tarefas individuais;• Promover um clima de apoio;• Valorização de aprendizagens significativas com foco no interesse da criança;• Encorajamento das interações adulto-criança;• Organizar um ambiente educativo que vá ao encontro das necessidades e interesses das crianças;• Envolver as famílias no processo de aprendizagens das crianças;• Trabalhar de forma cooperativa com a equipa educativa.	
Intenções Pedagógicas Creche	Intenções Pedagógicas JI

<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar o contacto com experiências sensório motoras e com diferentes materiais de expressão artística; • Proporcionar momentos que promovam a aquisição de identidade própria e a identificação e expressão de emoções; • Promover o gosto por histórias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a aquisição de regras e comportamentos específicos; • Promover aprendizagens baseadas na cooperação; • Promover o sentido de pertença ao grupo; • Aplicar estratégias para os momentos de transição; • Trabalhar segundo a metodologia de trabalho de projeto; • Trabalhar as diferentes áreas de conteúdo; • Dar continuidade aos interesses das crianças.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Própria

2.1 Intenções transversais a ambos os contextos

As intenções pedagógicas pelas quais me regi ao longo de toda a minha PPS, transversais a ambos os contextos, foram: a promoção da autonomia, de um clima de apoio e cooperação, a valorização de aprendizagens significativas tendo como foco o interesse de cada criança, o encorajamento das interações adulto/criança e a promoção de uma educação para a democracia e liberdade.

- Promover a aquisição de autonomia na realização das tarefas individuais

Como foi possível verificar no capítulo da caracterização, para dar continuidade à promoção da autonomia que as educadoras já vinham fazendo, ao longo da minha intervenção procurei promover a autonomia através da realização das tarefas individuais. As crianças destas idades demonstram sentir “orgulho em se vestir a elas próprias, encher o seu copo, (...) ler livros a colegas” (Hohmann & Weikart, 1995). etc. Este tipo de experiências fomenta o sentido de autonomia das crianças, dando-lhes coragem para explorar novas situações, materiais e relações.

Para tal, procurei assumir uma postura serena e presente, não esquecendo nunca que o grupo precisa de tempo e espaço para se assumir autonomamente. Segundo Figueira (1998), “presença do adulto deve ser calorosa mas discreta

assegurando uma atitude comunicante e participante, sem intervir mais do que o necessário” (citado em Arezes & Colaço, 2014, p.119).

- Promover um clima de apoio

Ao longo da minha intervenção, e de modo a dar continuidade às intenções das educadoras cooperantes, procurei promover um clima de apoio, que desenvolvesse um sentimento de segurança e autoconfiança.

Este clima de apoio permite que a criança se sinta à vontade para exprimir as suas opiniões e decisões e que desenvolva um pensamento crítico. É, deste modo, importante que “os adultos encorajem as crianças (...) a descrever os seus propósitos e a sentirem-se confiantes na sua capacidade de fazer escolhas e de tomar decisões - para fazerem as coisas acontecer - e para se verem como pessoas competentes e capazes.” (Hohmann & Weikart 1995).

Para promover um clima de apoio e segurança, os educadores de infância devem ser “sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores da autonomia” (Portugal, 2011, p.26)

- Valorização de aprendizagens significativas com foco no interesse da criança

A criança deve ser vista e reconhecida como sujeito ativo e dinâmico, envolvida no seu processo de aprendizagem, para isso, como refere Oliveira-Formosinho (2011), é necessário “permitir a cada criança ter influência no processo de tomada de decisão.” (p. 31).

Um dos princípios presente nas OCEPE, consiste em perceber a criança como “sujeito e não como objecto do processo educativo” (M.E., 1997, p. 21).

Considero, deste modo, fundamental que a criança seja valorizada e escutada. As aprendizagens, para serem significativas, devem partir dos interesses e características de cada criança. Estas, devem ter um papel ativo no seu processo de aprendizagem, sentindo prazer na construção de conhecimento.

Esta intenção veio desenvolver potencialidades presentes a ambos os grupos. Tanto as crianças de creche como as de JI demonstraram-se crianças muito interessadas e com um papel bastante ativo no seu desenvolvimento.

- Encorajamento das interações adulto-criança

Hohmann e Weikart (1995) defendem que as relações sociais que as crianças em idades da educação de infância estabelecem com os seus pares e com os adultos são verdadeiramente importantes pois é a partir destas relações que as crianças concebem a sua compreensão do mundo social.

Como podemos observar no primeiro capítulo, ambas as educadoras cooperantes demonstraram especial preocupação em fomentar interações sociais entre pares e entre adultos da comunidade escolar. Foi deste modo, minha intenção dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelas educadoras, promovendo momentos de interação em pequeno e grande grupo entre adulto e crianças.

Segundo Matta (2001), “o desenvolvimento psicológico resulta de um processo em que as interações sociais, com adultos e outras crianças, são fundamentais”.

2.2 Intenções específicas para o contexto de Creche

- Proporcionar o contacto com experiências sensoriomotoras e com diferentes materiais de expressão artística.

Segundo Sousa (2003, p.187), a criança pequena apresenta uma grande necessidade de descoberta, esta “necessita de efetuar experiências sensoriais, sobretudo visuais e tácteis, bem como exercitações das suas capacidades motoras, pelo que os materiais empregues deverão oferecer estas possibilidades sem apresentar quaisquer dificuldades técnicas”. Já Borràs (2002), afirma que as linguagens - corporal, matemática, verbal (oral e escrita), musical, plástica, são instrumentos que possibilitam as interações, a comunicação, a representação e a expressão de pensamentos, sentimentos e vivências.

Deste modo, e uma vez tratando-se de crianças pequenas, entre os 18 e os 36 meses, e que, segundo a educadora cooperante “ são crianças bastante ativas que demonstram especial interesse por jogos e brincadeiras de movimento”, procurei proporcionar desafios que envolvessem um grande estímulo aos diferentes sentidos das crianças, através de diferentes materiais de expressão artística, como a “Cesta dos Tesouros” (ver figura 1), a exploração do “Tapete Mágico” (ver figura 2), a improvisação “Um Passeio pela Floresta” (ver figura 3), “Isto não é uma Caixa” (ver figuras 4), etc.



Figura 1. “Cesta dos Tesouros: Inverno”



Figura 2. Atividade “Tapete Mágico”



Figura 3. Atividade “Um Passeio pela Floresta”



Figura 4. Atividade “Isto não é uma Caixa” (Sofá)

- Proporcionar momentos que promovam a aquisição de sentido de identidade própria e a identificação e expressão de emoções básicas

Os autores, Hohmann e Weikart (1995) afirmam que, apesar de ser importante para a criança a existência de um vínculo emocional com os pais e educadores, necessitam também de “desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efetuar escolhas e tomar decisões.”

Assim como o sentido de identidade própria, também o reconhecimento dos sentimentos e emoções se demonstram essenciais para a formação pessoal e social da criança. Aprender a identifica-los e distingui-los, nelas próprias e nos outros ajuda a criança a construir uma perspectiva do outro e a desenvolver uma consciência social.

Assim, ao longo da minha prática em Creche, apliquei um conjunto de desafios (ver figuras 5, 6 e 7) que ajudaram o grupo a, com base nos sinais corporais, faciais e através da música, identificar e reconhecer diferentes sentimentos como a alegria, o medo, a tristeza e a frustração [zangado(a)].



Figura 5. “Que sentimento é Este?”



Figura 6. “Como fico quando...”



Figura 7. Materiais utilizados.

- Promover o gosto por histórias

Ao longo do período de observação, reparei que o grupo demonstrava especial interesse por histórias e livros. Alguns elementos traziam de casa, todos os dias, livros com histórias para partilhar com as restantes crianças do grupo. Assim, procurei implementar na minha intervenção, como “mote” à atividade que se seguia, o conto de histórias que foram ao encontro dos determinados temas que suscitaram interesse nas crianças ao longo da prática. Para o conto das histórias recorri a diferentes estratégias que captassem a atenção do grupo e que promovessem o gosto pela “fantasia”.

Acredito que as histórias ajudam as crianças a compreenderem-se a si próprias e promovem o desenvolvimento de todos os aspetos da sua personalidade.

“Quem ouve histórias desenvolve a capacidade de entender e imaginar, enriquecendo a sua leitura do mundo. Criam-se condições para que (...) amplie o seu mundo simbólico e desenvolva a consciência das suas emoções, vivenciando o conto como fazendo parte dele” (Soares, 2013, p.18).

Contudo, segundo Bettelheim (1984), “para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.” (p.11)

Deste modo, através de experiência sensoriais, estímulos cognitivos, da leitura de histórias relacionadas com os temas, de canções e muitas brincadeiras foi possível verificar algumas evoluções no grupo. Nomeadamente no que diz respeito ao expressar e identificação de sentimentos, às interações entre as crianças e entre o adulto-criança e ao desenvolvimento da linguagem oral.

2.3 Intenções específicas para o contexto de JI

- Promover a aquisição de regras e comportamentos específicos

Conforme pude consultar no PCG do grupo de JI, este é um grupo *“que já começa a seguir regras pré-estabelecidas (...) para a sala e espaços da instituição. No entanto, alguns elementos, tentam contrariar esta tendência e testar os limites impostos pelo adulto.* (Projeto Curricular de Grupo G4 2014/2015). Assim, foi minha intenção promover estratégias que fomentassem a aquisição de regras e comportamentos específicos.

No que diz respeito à aquisição de regras e comportamentos específicos a adotar dentro da sala de atividades, acredito que estas possam ser mais facilmente interiorizadas pelas crianças se estas se sentirem como parte integrante e fundamental de um grupo. Como ilustram Brazelton e Sparrow (2007, p. 3), através da “capacidade de perceber a perspectiva do outro, a criança consegue ver que as regras levam em conta as necessidades de todas as pessoas e não só as suas”.

Experienciar “as frustrações e saber adiar as gratificações”, irá ajudar as crianças “a perceber que existe um tempo para tudo, que nem sempre se pode ter tudo aquilo que se deseja, na hora em que se quer” (Delboni, 2009, p. 9).

Segundo o PsychosocialPaediatricsCommittee/CanadianPaediatricSociety (2004), “entre os três e os cinco anos a maior parte das crianças já consegue aceitar a realidade e as limitações, agindo de modo a obter a aprovação dos outros. No entanto, ainda não interiorizaram muitas regras (...). Por isso, precisam de ter bons modelos adultos para poderem adequar o seu próprio comportamento”.

- Promover o sentido de pertença ao grupo

Proveniente da intenção anteriormente apresentada, procurei promover um sentido de responsabilidade no grupo para com as suas ações e escolhas. Deste modo, cada criança teve a liberdade de se “inscrever” nos desafios e tarefas propostas, sendo sempre motivadas e incentivadas a concretizar o que se propuseram. Esta estratégia veio promover o sentido de pertença ao grupo, valorizando o seu papel e todo o processo de construção do pensamento ao invés de somente o produto final.

Segundo as OCEPE, estas estratégias promovem o estabelecimento de regras necessárias ao funcionamento do grupo e, acima de tudo, facilitam “a organização e a

tomada de consciência de pertença a um grupo e, ainda, a atenção e o respeito pelo outro” (1997, p. 36).

Para Sarason (1974), o sentimento de pertença a um grupo ou comunidade é “o sentimento de que fazemos parte de uma rede de relacionamento de suporte mútuo, sempre disponível e da qual podemos depender” (p. 1). Este sentimento é enfatizado por Katz e Chard, (2009) ao afirmarem que “o sentido de comunidade é criado quando se incentivam todas as crianças e se espera que todas elas contribuam para a vida de todo o grupo” (p. 13).

- Promover aprendizagens baseadas na cooperação

Apesar de se ter manifestado de diferentes maneiras e conforme foi possível observar no capítulo anterior e conforme podemos ler no PCG² alguns elementos do grupo demonstravam dificuldade em cooperar com os pares.

Para dar resposta e esta dificuldade foi minha intenção incentivar a cooperação e estimular um clima de apoio e entreajuda entre as crianças, uma vez que é através das “interações diárias positivas que as crianças têm a possibilidade de formar uma imagem do mundo como um lugar de apoio e de possibilidades” (Hohmann & Weikart, 1995). Para tal, procurei implementar algumas estratégias como: sempre que um elemento do grupo tinha alguma dúvida ou dificuldade, era dada a liberdade e incentivo de ser outro elemento a colaborar e a solucionar o “problema”; quando um elemento terminava um desafio, era, também, incentivado a ajudar outro elemento que apresentasse mais dificuldade. Igualmente importante, a união e espírito de cooperação e partilha entre a equipa educativa provocou um clima promotor da entreajuda entre as crianças.

- Aplicar estratégias para os momentos de transição

Ao longo da minha intervenção, e uma vez que se trata de um grupo bastante ativo e com muito elementos (24 crianças), procurei implementar um conjunto de estratégias para facilitar os momentos de transição.

² *Também na resolução de conflitos o grupo ainda necessita da mediação do adulto uma vez que demonstram ainda alguma dificuldade em geri-los de forma assertiva. Nem sempre conseguem dar a palavra e escutar o outro. (PCG G4 2014/2015)*

Hohmann e Weikart (1995) lembram que *ao longo do dia, qualquer que seja o contexto de educação pré-escolar, as crianças passam por muitos períodos de transição (...). Nestas alturas as crianças experimentam uma ou mais mudanças – de atividade, de local, da pessoa por elas responsável, ou de colegas. Os educadores podem encarar esses momentos de transição como partes fortuitas da sua rotina, mas são acontecimentos cruciais para as crianças.* Deste modo, os momentos de transição bem planeados podem fazer a diferença entre um dia difícil e um dia que se passa de forma suave, tanto para os adultos como para as crianças.

Os autores defendem que cabe aos educadores aplicar estratégias que se ajustem às *necessidades desenvolvimentalistas* das crianças. Para tal os autores apresentam algumas estratégias que o educador pode/deve adoptar:

- Promover uma rotina diária;
- Fazer o mínimo de períodos de transição possíveis;
- Iniciar de imediato as novas atividades;
- Planear formas de manter as crianças ativamente entretidas quando não é possível eliminar o tempo de espera;
- Planear formas agradáveis para o grupo se deslocar de um local para o outro.

Também os momentos de arrumação estão presentes e ocupam uma parte considerável do tempo dentro da sala de atividades. O grupo de JI demonstrou saber quando/quais são os momentos de arrumar a sala, contudo, existem sempre alguns elementos que se esquecem de arrumar ou não se envolviam na tarefa. Outros elementos continuavam a brincar, até um adulto reforçar a sua participação na arrumação. Apesar da sala de atividades ter, em todas as áreas, recipientes e prateleiras devidamente “etiquetadas” para facilitar a autonomia das crianças nestes momentos, procurei implementar outras estratégias para estes momentos. Os autores acima indicados, sugerem um conjunto de estratégias que procuram ajudar os adultos a descontrair em relação a este tempo de potencial tensão, nas quais influenciei:

- Manter as expectativas realistas em relação às crianças: “A arrumação é uma atividade iniciada pelos adultos, no entanto, a criança sente muitas vezes nesse momento a necessidade de continuar a brincar”;
- Ir arrumando ao longo do tempo de trabalho;

- Ter em atenção os interesses das crianças durante o tempo destinado à arrumação;
- Ser flexível.

O recurso a estas estratégias ajudou-me bastante ao longo de toda a minha intervenção em JI.

- Trabalhar segundo a metodologia de trabalho de projeto

Uma vez que a metodologia de trabalho de projeto é uma metodologia que se baseia nos interesses e no questionamento das crianças, e que esta já era seguida pela educadora cooperante, sendo igualmente um dos requisitos da PPS, achei indispensável incluir a mesma nas minhas intenções para o grupo de JI.

Uma das principais características do trabalho de projeto são as chuvas-de-ideias, os diálogos entre o grupo e o trabalho a pares e em pequeno grupo. Segundo as OCEPE (1997, p.35), “torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos [para uma aquisição de competências sociais] em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colocar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum”.

A metodologia de trabalho de projeto, sendo um método educativo onde “as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos, 2011, p. 11), tornou-se a *aliada perfeita* para o interesse do grupo em contactar com realidades e culturas diferentes da sua. Foi sob este pressuposto que em conjunto, eu, as crianças e a equipa educativa, levamos a cabo o projeto – “O que é uma Casa?” (Anexo O).

O meu papel enquanto mediadora de um processo de metodologia de trabalho de projeto variou de acordo com as fases em que este se encontrava. Na fase inicial do projeto, o meu papel, antes de ter sido o de orientar, provocar e registar as ideias e interesses das crianças, foi o de formular, através de uma investigação acerca do tópico de interesse, hipóteses de trabalho. Desta forma, o meu principal objetivo foi envolver o grupo na escolha, organização e planificação do projeto (Rangel & Gonçalves, 2011). Aquando a fase de implementação, desenvolvimento, divulgação e avaliação do projeto, para além de gerir, dinamizar e coordenar as atividades do projeto, o meu papel foi também de investigar, organizar o trabalho e refletir acerca do desenvolvimento do mesmo (Rangel & Gonçalves, 2011).

Ao longo de toda a minha intervenção, pretendi promover uma aprendizagem partilhada: partilhar conhecimentos, pensamentos e sentimentos sobre o mundo (Rangel & Gonçalves, 2011).

2.4 Análise Reflexiva da minha Ação Educativa

Partindo das intenções apresentadas anteriormente, apresentarei de seguida uma análise reflexiva daquilo que foi realizado em cada um dos contextos, tendo em conta as seguintes dimensões;

- Organização do ambiente educativo;
- Trabalho realizado com as equipas educativas;
- Trabalho realizado com as famílias.

2.4.1 Organização do Ambiente Educativo

Relativamente ao ambiente educativo, acredito que este deve ser preparado tendo em conta as necessidades e interesses das crianças. Pretendi, deste modo, negociar o espaço com as crianças promovendo a participação das mesmas. A sala de atividades deve transmitir segurança e conforto e deve ser um espaço *das* crianças e *para* as crianças. Ao longo da intervenção, foi minha intenção preparar um espaço lúdico pertinente ao desenvolvimento de várias competências.

Procurei proporcionar um ambiente educativo que acolhesse, escutasse e valorizasse a criança “contribui[ndo] para a sua autoestima e desejo de aprender” (M.E., 1997, pp. 20-21). Citando Kuhlmann Jr (1999), a “educação infantil como lugar de cuidado-e-educação adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas” (p. 60, citado por Coutinho, s.d., p. 3).

O espaço é um elemento fundamental no desenvolvimento das crianças pois é através dele que diariamente elas se vão desenvolvendo, a partir das diferentes atividades e dos relacionamentos que estabelecem com outras crianças e adultos. Por isso a organização do espaço deve também ser pensada tendo em conta as possibilidades das crianças se relacionarem entre si e com os adultos” (PCG G4).

A organização do espaço educativo é um fator determinante na aprendizagem, pois é onde as crianças passam a maior parte do seu tempo e, dessa forma, torna-se imprescindível que estas se sintam confortáveis com o espaço e que o vejam como

uma “segunda casa”. A existência de “objetos e materiais que motivem as crianças são essenciais para a aprendizagem ativa. A sala deve, por isso, incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados.” (Hohmann & Weikart, 1995,p162).

Porque o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador, importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças (Ministério da Educação; 1997, p.40). Deste modo, fui ao encontro da preocupação de ambas as educadoras cooperantes na implementação de rotinas diárias, que se demonstram *fundamentais para oferecer segurança às crianças e ajudá-las a desenvolverem hábitos (PCG G4)*. A organização do tempo é essencial para uma aprendizagem significativa, na medida em que “os elementos de uma rotina diária são como marcas de pegadas num caminho. Ao seguirem o caminho as crianças envolvem-se em variadas aventuras e experiências que lhes interessam e respondem à sua natureza inventiva e lúdica. Uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Hohmann & Weikart, 1995, p224). A rotina diária demonstrou-se extremamente importante para o grupo pois esta “oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia – uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares”. (Hohmann & Weikart, 1995, p224). Quer isto dizer que a rotina diária faz com que as crianças entendam que o dia é repartido em várias fases e ajuda-as a compreende-las a todas, sabendo que há determinadas ações/tempos que são comuns todos os dias.

Como refere Cardona (2002) “quanto mais definida e explícita for a organização espaço-temporal da sala, maiores são as possibilidades de desenvolver um tipo de trabalho verdadeiramente centrado nas iniciativas e nos interesses da criança” (p.10).

2.4.2 Trabalho realizado com as equipas educativas

Transversais a ambos os contextos, as minhas intenções com a equipa, focaram-se sobretudo em não destabilizar o clima e ambiente presente entre a mesma.

Pretendi estabelecer uma boa relação com a equipa, tanto com a Educadoras como com as Assistentes Operacionais. Para tal, procurei sempre questionar ambas as equipas com as dúvidas que me foram surgindo. Procurei, também, demonstrar-me disponível para ajudar e participar em qualquer tarefa do dia, respeitando o espaço e tempo de cada elemento.

Todas as atividades planeadas foram discutidas em conjunto com a Educadoras, que foram para mim excelentes orientadoras. Tanto as Educadoras como as Assistentes Operacionais sempre se demonstraram presentes e disponíveis para me orientar, alertar e guiar ao longo do caminho que fui percorrendo.

Segundo as OCEPE (1997), “o trabalho de profissionais em equipa constitui um meio de autoformação com benefícios para a educação da criança” assim como “as reuniões regulares, entre educadores, entre educadores e auxiliares de ação educativa, entre educadores e professores, são um meio importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças”. Ainda nas OCEPE (1997), é possível ler que o “trabalho em equipa torna-se fundamental para refletir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma ação articulada e concertada que responda às necessidades das crianças e dos pais”.

Dias (2009) vê o trabalho em equipa como um conjunto de comportamentos que visam o desenvolvimento da colaboração no seio de uma equipa de pessoas interdependentes, do ponto de vista de recursos, informação e competências.

Hohmann e Weikart (1995), defendem que “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (p.130). Segundo os autores (1995) para que o trabalho em equipa seja eficaz é necessário “criar um clima de apoio entre os adultos por forma a que a aceitação e confiança que sentem entre eles alastre às interações com as crianças”. Os mesmos autores afirmam ainda que o trabalho em equipa deve ir ao encontro das necessidades dos adultos em termos de pertença, partilha, desempenho, reconhecimento e compreensão do currículo, para que se possam concentrar totalmente nos interesses e intenções das crianças. Este, resulta numa abordagem unificada para a concretização do currículo, permitindo a todos os adultos que trabalham com o mesmo grupo de crianças darem a cada uma um apoio consistente e apropriado. Os autores definem ainda o trabalho em equipa como “(...) um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo”.

Sinto-me especialmente privilegiada pelo facto de tanto na minha PPS em Creche como na minha intervenção em JI ter a vivenciado todos os aspetos positivos do trabalho em equipa.

2.4.3 Trabalho realizado com as famílias

No que diz respeito às minhas intenções com as famílias, foi minha intenção estabelecer uma relação harmoniosa com as mesmas, tentando conhecer a vida de cada criança, o seu passado educativo e, nas entrelinhas, compreender qual o ambiente familiar em que cada uma delas vive. Por vezes não encontramos explicação para certo tipo de atitudes e/ou comportamentos das crianças, contudo, conhecer mais acerca da criança, nomeadamente a sua vida fora da escola, ajuda a obter respostas e a juntar “pontos” mais facilmente.

Pretendi, assim, incluir e envolver as famílias no processo de aprendizagens das crianças através, por exemplo, da planificação semanal que ambas as Educadoras expõem na sala. Em ambos os contextos, pretendi promover uma participação efetiva das famílias, criando oportunidades de diálogo, recorrendo a uma comunicação clara e positiva. No que diz respeito à valência de JI, propus variados desafios às famílias e valorizei e incentivei a sua participação nas diversas atividades desenvolvidas ao longo da minha prática. A participação das famílias na minha prática em JI foi bem visível, por exemplo, em toda a fase do projeto desenvolvido com a sala – “o que é um casa?”.

Acredito que para que possamos compreender e conhecer bem as crianças do nosso grupo, é importante conhecermos as condições em que estas vivem, a classe social das suas famílias e o ambiente familiar em que habitam. Compreender os ideais e valores de quem as rodeia e quais as mensagens que lhes são transmitidas assumem grande importância, pois é na infância, mais que nunca, que tendem a reproduzir os exemplos e as atitudes dos que lhes são próximos. É através desse conhecimento da família que a escola pode intervir junto da criança pois “devemos examinar os valores e as crenças subjacentes às práticas educativas e às formas de estar no mundo, e que influenciam os estilos de aprendizagens das crianças. Temos que descobrir como fazer a nossa sala de aula parecer-se mais com o lar da família” (Hohmann & Weikart, 1995, p.100).

Uma vez concluída a identificação e fundamentação das minhas intenções e da análise reflexiva da minha ação pedagógica, irei apresentar, no capítulo que se segue, a problemática desenvolvida ao longo da minha intervenção em JI.

CAPÍTULO 3 – A Importância do Desenho no Jardim de Infância: Perspetiva de Pais e Educadoras de Infância

Irei apresentar, neste ponto, a problemática desenvolvida ao longo da minha PPS em Jardim de Infância. Esta focou-se essencialmente na importância do Desenho Infantil em contexto de JI e na perspetiva que pais e educadores de infância têm sobre esta matéria.

Irei, em primeiro lugar, apresentar a metodologia que foi utilizada para desconstruir esta problemática.

3.1 Metodologia

Ao longo da minha intervenção em JI pretendi pôr em prática uma investigação no âmbito do *estudo de caso* de tipo *único e intrínseco* uma vez que neste estudo se “pretende uma melhor compreensão de um caso **particular** que contém em si mesmo o **interesse** da investigação” (Stake 1995).

Uma vez que “os métodos e técnicas de recolha de informação obedecem a um conjunto de pressupostos que existem com o objectivo de conferir credibilidade ao trabalho desenvolvido.” (Hortas, et. al, 2014, p.12) e com o intuito de compreender a importância do tema, pretendo abordar uma **metodologia** de carácter misto, que irá recorrer a um conjunto de técnicas e instrumentos de natureza qualitativa e quantitativa. Ponte (1994) afirma que “em educação têm-se tornado cada vez mais comuns os estudos de caso de natureza qualitativa. No entanto, isso não é uma característica essencial deste tipo de investigação. (...) podem ser realizados estudos de caso recorrendo a abordagens preferencialmente quantitativas ou de carácter misto”.

No que diz respeito às **técnicas** de recolha de dados, recorri a uma consulta documental, observações participantes e notas de campo, todas estas de natureza qualitativa. Para além das técnicas acima identificadas, foram também aplicados dois questionários de natureza quantitativa.

Recorri a uma **consulta documental** uma vez que esta “técnica responde a três necessidades informativas dos utilizadores, sendo estas (i) conhecer o que os outros investigadores têm feito sobre uma determinada área/assunto; (ii) conhecer segmentos específicos de informação de algum documento em particular; e (iii) conhecer a totalidade de informação relevante que exista sobre um tema específico” (Vickery, 1970).

As **observações** permitiram-me “selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (Carmo e Ferreira, 2008). Já Tomás (2011, pp. 148-149) defende que as observações permitem “cruzar dados a partir dos discursos, das atividades, das brincadeiras, das relações entre os atores, etc.”. Uma vez que as observações foram, e são, de carácter participante, é necessário referir a importância das **notas de campo**, onde registei os dados mais proeminentes das observações realizadas.

De modo a responder à questão – *Qual a importância dada ao desenho por Educadores de Infância e Pais?* – optei por aplicar dois **questionários**. Um questionário dirigido a uma amostra de educadores de infância, docentes da instituição onde está inserida a minha prática, assim como aos encarregados de educação das crianças da sala onde exerço a minha PPS. Para Pardal e Correia (1995), *um questionário é um conjunto de questões estruturadas com o fim de obter dados das pessoas a quem se dirige*. Os tipos de questões presentes nos questionários são de resposta fechada - única, múltipla e de *escala de Likert* (1 a 5).

Considero importante referir que o tipo de amostra escolhida foi **a amostra por conveniência**, uma vez que se trata de profissionais da educação da instituição e pais da sala onde foi realizado o meu estágio em JI.

A escolha das técnicas e do instrumento de natureza quantitativa supracitado (questionário), teve como critérios a disponibilidade temporal e financeira, revelando-se os mais indicados para o sucesso da investigação.

Para a análise de dados, recorri a grelhas de verificação dos dados (questionários) e a um *método comparativo constante* que, segundo Merriam (1998) “permite construir categorias que funcionam como elemento conceptual básico a partir do qual se procede á interpretação dos dados”.

Roteiro Ético

Tomás (2011) clarifica a importância de trabalhar as questões éticas numa intervenção com crianças. Enquanto educadora estagiária, tive em atenção e consideração alguns **princípios éticos** ao longo de todo o meu período de intervenção e na recolha de dados para a investigação em curso.

De modo a ir ao encontro de uma prática democrática, optei por dar a conhecer a todos os atores envolvidos (equipa educativa, direção e crianças) os principais objetivos em cada momento da investigação. Procurei ter em conta os possíveis resultados da minha pesquisa, sendo estes benefícios ou danos. O respeito pela privacidade e confidencialidade esteve sempre presente. Mantive a confidencialidade dos dados obtidos, não divulgando, em momento algum, os nomes reais das crianças, pais, educadores e das instituições.

3.2 Identificação da problemática

Ao longo da minha formação académica, e apesar de já ser um tema no qual sempre senti grande necessidade de aprofundar conhecimento, sempre senti um especial interesse sobre o desenho infantil e a importância dada ao mesmo pelos adultos. Apesar de termos acesso a uma panóplia de estudos acerca do desenho infantil, este ainda é visto por muitos adultos como um meio de entretenimento para a criança.

Através da observação das crianças e das famílias, do interesse demonstrado pelos pais³, e da atitude do educador, senti necessidade em compreender o grau de importância que estes, pais e educadores, dão ao desenho infantil. Considero

³ Nota de Campo 10 de Fevereiro de 2015, PPS em Creche – *Hoje, algumas crianças, entre as quais o SI, encontrava-se a desenhar livremente com lápis de cera. Ao olhar para o desenho do SI fiquei bastante espantada pois este, ao contrario de qualquer outra criança da sala, já desenha figuras humanas. Questionei a educadora acerca do fenómeno e esta afirmou que o SI era uma criança muito incentivada pelos pais a desenhar em casa, especialmente pela mãe, que é ilustradora. Questiono-me, portanto, até que ponto a atitude dos pais influencia o envolvimento e qualidade do desenho das crianças.*

Nota de Campo 20 de Março de 2015 - *Hoje, ao entregar a autorização para a realização de um Portefólio com o FV, a sua mãe afirmou – “Tem a certeza que quer escolher o F, ele não desenha nada, nem em casa. Vai-se ver aflita!”*

importante esta investigação uma vez que promove uma reflexão sobre a prática e contribui para uma intervenção mais consciente junto das crianças.

Para dar resposta a esta necessidade, formulei um conjunto de questões:

- Qual a influência das interações adulto-criança na construção da sua aprendizagem na área do desenho?
- Qual a importância dada ao desenho infantil por educadores, pais e crianças do JI?
- Que fatores promovem o desenho infantil dentro de uma sala de JI?

De seguida, e para responder às questões acima identificadas, far-se-á uma abordagem às diferentes perspetivas sobre o desenho infantil por autores e investigadores ao longo da história, uma breve caracterização das diferentes fases do desenho infantil, assim como uma breve referência à influência das interações adulto-criança na sua aprendizagem na área do desenho infantil. Proveniente da minha intervenção em JI, far-se-á, também, uma análise aos fatores que mais promovem o desenho infantil dentro de uma sala de atividades de JI e, por fim, será exposta a perspetiva de pais, mães e educadores de infância sobre o tema, realizada através da análise aos questionários aplicados.

3.2.1 O Desenho Infantil: o que é?

Apesar de ser pensamento comum que o desenho infantil se caracteriza sobretudo como uma atitude motora, cujo contributo se foca no desenvolvimento de competências a nível da motricidade fina, muitos são os estudiosos e investigadores que defendem a importância do desenho infantil na aquisição de aprendizagens globais e significativas.

Após uma consulta bibliográfica acerca do tema, posso concluir que o desenho infantil é apontado por muitos autores como uma atividade natural ao ser humano, que se distingue em diferentes fases semelhantes a quase todas as crianças.

Segundo Sousa (2003) “o desenho é uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano que se conhece. (...) Há desenhos de pessoas e animais, efectuados por homens do paleolítico e neolítico em paredes e cavernas, que nos espantam pelas suas qualidades expressivas.”

Lowernfeld (1970 p.16) defende que “o ato de desenhar envolve a atividade criadora; é através de atividades criadoras que a criança desenvolve sua própria liberdade e iniciativa”.

Goodnow (1992), acrescenta que o desenho da criança apresenta algumas características particulares: “a maior parte deles possui encanto, novidade, simplicidade, jovialidade e uma apresentação fresca que é fonte de prazer puro. Eles são simplesmente “bonitos de ver” mesmo que nos faltem as palavras para descrever porque os achamos bonitos”. Para Duquet citado por Cardoso e Valsassina (1988) “a criança quando desenha reproduz o seu modelo interno e ainda as impressões que vive através dos traços ou formas que executa”.

3.2.1.1 Desenho Infantil: uma visão histórica

Os primeiros registos bibliográficos que refletem uma preocupação acerca do tema são do italiano Conrado Ricci, que publicou em 1887 a obra *L'Arte dei Bambini*, onde apresentou uma panóplia de desenhos infantis por ele observados. Este autor viu o desenho infantil como um instrumento que ao qual a criança recorre para representar a realidade que observa.

Um dos autores que revolucionou a importância dada ao desenho infantil e o papel do adulto em relação ao desenho e à criança, foi George Luquet com a divulgação das obras *Les Dessins d'Enfant*, em 1913 e *Le Dessin Infantin*, em 1927. Tal como Ricci, também Luquet vê o desenho infantil como um meio de comunicação. Segundo este autor (1927, p.6), *a partir do momento em que a criança inicia o desenho, faz o primeiro traço no papel, já está a iniciar o jogo, transpondo os seus sentimentos, desejos e emoções, positivas ou negativas, “tirando-as” do interior para o exterior.* O desenho infantil, é, para Luquet (1927, p.124), “realista pela escolha dos seus motivos e também pelo seu fim.” Segundo Depuilly, Luquet mostra o carácter intencional do realismo infantil, observando a atividade criativa da criança que o distingue do tão diferente realismo dos artistas adultos. O autor defende, assim, que o desenho infantil é “essencial e voluntariamente realista. (...) Submetendo-os a uma análise esclarecida pelas explicações verbais do desenhador, verifica-se a necessidade de dar aos objetos uma representação exata, de reproduzir tudo o que impressionou a criança e que muitas vezes um adulto, perante o mesmo objeto, não notou” (p.125). Esta busca pela reprodução real, do presente, foi bem visível aquando

a realização do desafio “Vamos Pintar o Quarto de Van Gogh” (Anexo P), em que, apesar das 25 reproduções serem bem distintas entre si, existe um conjunto de elementos que se encontram presente em todas elas (e.g. a cama castanha, vermelha e branca; as paredes azuis; as janelas verdes; o chão castanho; etc). A “intenção realista da criança, (...) triunfa da tendência geral para representar pormenores de objetos segundo a importância que lhes atribui.” (Luquet, 1927, p. 127). O autor caracteriza, ainda, o desenho infantil como um progresso evolutivo, que se distingue em *quatro fases, ou quatro idades*, das quais falarei mais à frente neste capítulo.

Esta visão sobre o desenho da criança veio suscitar interesse em outros estudiosos acerca do tema, nomeadamente a pedagoga Florence Goodenough (1926) que acabou por recorrer ao desenho para avaliar o desenvolvimento intelectual das crianças. Esta elaborou um teste de desenho em que consiste numa produção gráfica da figura humana, e tem como objetivo medir a o nível de desenvolvimento cognitivo da criança que a desenha, revelando o seu quociente de inteligência.

Com o aparecimento de novas investigações e estudos relacionados com o tema, apareceram, também, estudos e pesquisas no domínio da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. Foi então que grandes pedagogos como Jean Piaget e Lev Vygotsky se debruçaram sobre o impacto do desenho no desenvolvimento infantil.

Piaget, deu suporte à visão “realista” de Luquet sobre o desenho infantil e apoiou-se na mesma para os seus estudos focalizados no desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo Piaget (1976) a capacidade de criação e inovação supõe construções efetivas e não simples representações fieis da realidade. Deste modo, Piaget vem, também, classificar e diferenciar o desenho em diferentes fases: a garatuja, pré-esquematismo; esquematismo e pseudo-naturalismo.

Ao contrário de Piaget, que defende uma teoria que parte do desenvolvimento evolutista dos sistemas intelectuais da criança, seguindo uma perspetiva meramente construtivista, Lev Vygotsky defende que a base do desenvolvimento está na aprendizagem em si e rege-se por uma teoria sócio-construtivista.

De acordo Vygotsky (1987), o desenvolvimento do desenho infantil requer duas condições: em primeiro lugar surge o domínio motor, isto é, o registo do gesto. Só assim, conseguimos dar lugar a uma segunda fase, a da linguagem em si. Vygotsky defende, assim, que o desenho é o pioneiro da escrita. Para o psicólogo, o desenho é a passagem do gesto para a imagem e é esta passagem que dá ao desenho o papel

de precursor da escrita. Acrescenta, ainda que a criança só depois de desenhar é que descreve o que registou, do mesmo modo em que ao dialogar enquanto desenha, pode também antecipar pela fala, o que vai registar futuramente. Assim, para Vygotsky, a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica.

Podemos concluir, então, que para Vygotsky o desenho infantil é o precursor da escrita e conseqüente da linguagem verbal.

Segundo a investigadora Silva (2009), é a teoria de Vygotsky e as suas percepções sobre o desenho infantil que vigoram até aos dias de hoje. Assim como Luquet (1927), Piaget (1976), também Vygotsky (1989, pag. 141) apresenta o desenvolvimento do grafismo infantil em fases distintas, sobre as quais falarei no ponto seguinte deste relatório.

Ainda do séc. XIX alguns educadores começaram a olhar para o desenho infantil como um instrumento importante para a aquisição de aprendizagens nas crianças. É o caso de Rudolf Steiner (1861-1925), conhecido por ser o fundador da Pedagogia Waldorf, que promove as artes como potenciadoras de processos de transformação pessoal.

Esta abordagem foi seguida por diversos estudiosos e, já no séc. XX, destacam-se Herbert Read (1943) e Viktor Lowenfeld (1947).

Para Read, autor da obra *A Educação pela Arte*, publicada em 1943, o desenho infantil é um caminho que a criança utiliza para se expressar e para dar a conhecer ao outro a imagem que tem do mundo que a rodeia e o que este a faz sentir.

Segundo Read (1943) o desenvolvimento do pensamento advém das imagens visuais. É através das imagens que vê que a criança desenvolve o seu pensamento. Para o educador de arte, há no desenho uma ligação entre a imaginação e a percepção.

O autor debruça-se, também sobre o espontaneidade do desenho da criança. Para tal, recorre a Montessori para exaltar a sua opinião sobre o assunto. Montessori (cit.por Read 1943) defende que apesar que existirem ‘exercícios graduados ao desenhar’ que conduzem a uma criação artística, “essa meta só pode ser atingida por meio do desenvolvimento da técnica mecânica e por meio da liberdade de espírito. É por essa razão que não ensinamos diretamente a criança a desenhar. Preparamo-la indiretamente, deixando-a livre para o misterioso e divino labor de produzir coisas de acordo com os seus próprios sentimentos.” (p. 141).

O austríaco Lowenfeld (1947), dá continuidade e suporte a esta visão da espontaneidade na produção gráfica infantil. Segundo o autor de *O Desenvolvimento da Capacidade Criadora* (1947), o desenho é apresenta um papel importante para o desenvolvimento da criança. Este desenvolve a capacidade da criança se expressar livremente, desenvolvendo-lhe criatividade ao mesmo tempo serve de meio de representação do que sente e vê. Assim como afirmei no ponto acima, Lowenfeld (1970 p.16) defende que “o ato de desenhar envolve a atividade criadora; é através de atividades criadoras que a criança desenvolve sua própria liberdade e iniciativa”. Também este autor veio contribuir para a distinção do processo do desenho infantil em várias fases.

Mèredieu (1974) trouxe uma maior preocupação sobre o impacto que a sociedade e o contexto em que a criança vive incide sobre o desenho infantil. A autora de *O Desenho Infantil*, divulgado em 1974, vê a escola como um fator castrador e limitador para as produções gráficas infantis. Esta defende que “a comparação de desenhos efetuados na idade pré -escolar e de desenhos realizados depois da entrada na escola permite extrair alguns fatos: a escola impõe à criança a utilização de um repertório de signos gráficos devidamente classificados (flor, árvore, pássaro, casa, etc). O aparecimento deste código acarreta um empobrecimento tanto ao nível dos temas (incomparavelmente mais ricos, admiráveis e variados nos desenhos executados em casa) quanto ao nível formal. Esta redução torna os desenhos legíveis e comparáveis entre si, daí a possibilidade de classificá-los. O impacto social é ressaltado, pois, quando reforça e seleciona alguns tipos de grafismos julgados desejáveis e que se tornam mais comuns a todos. Tudo o que não entra nestes quadros torna-se anomalia, desvio, signo inquietante. Assim, a escola castra a criança de uma parte de si mesma” (Mèredieu, 1974, p. 102). Contudo, a autora, docente da Universidade de Paris, alerta também para o impacto de novos fenómenos da época, tão presentes na sociedade dos nossos dias, como os ateliers de desenho e expressão plástica e a influência dos mass-media. A autora francesa alerta para o facto de “mais do que pelas suas leituras, a criança está agora influenciada pelas imagens que o mundo moderno lhe propõe constantemente. Publicidade, cinema, televisão, revistas em quadradinhos assaltam constantemente a criança” (1974, p. 105).

Jacqueline Goodnow, com a sua obra *Desenho de Crianças*, publicada em 1977, espelha, em parte, a mesma preocupação de Mèredieu com o seu estudo sobre a interação entre a cultura e o pensamento.

Numa perspetiva mais atual, a psicóloga brasileira Sílvia Silva (1998) veio alertar para a visão “maturacionista” que os autores e estudiosos acima identificados, Luquet (1927), Piaget (), Read (1943) e Lowenfeld (1947) privilegiam. Segundo Silva (1998), estes têm como “pano de fundo das suas produções (...) uma visão maturacionista do desenho, concebido enquanto produção basicamente individual e desligada do contexto sócio-cultural”. A investigadora afirma ainda que mesmo quando o meio é mencionado, “o é de forma superficial, sem uma preocupação gráfica mais pormenorizada em relação à sua participação ou influência no curso de transformações da produção gráfica.”.

Como autores que chocam com esta visão unilateral dos autores acima identificados, Silva (1998) destaca os investigadores Wilson e Wilson (1982) e Gombrich (1986).

Wilson e Wilson (1982) afirmam que as pessoas são modificadas pelas características de sua época e espaço, reconhecendo a influência exercida pelo contexto social no desenho infantil.

Gombrich (1986), privilegia a participação do ambiente em que vive o indivíduo e defende que a arte não é apenas “a expressão de uma visão pessoal” (p.3), uma vez que determinadas obras apenas podem ser produzidas dentro de determinados contextos sociais, devido à influência do meio em que vive o artista. Apesar de esta afirmação se referir a artistas adultos, também deve guiar uma reflexão sobre a produção gráfica da criança.

Podemos afirmar e observar que o interesse e preocupação sobre o desenho infantil está presente desde o séc. XVIII. É possível verificar as influências histórico-culturais no referencial teórico acima identificado, contudo, é unânime que o desenho infantil espelha os pensamentos e sentimentos da criança.

Podemos, também, concluir que quanto mais nos aproximamos dos dias de hoje, maior são as evidências do impacto que o contexto, a sociedade e a cultura têm sobre as produções gráficas infantis.

3.2.1.2 Fases do Desenho Infantil

Como nos foi possível verificar no ponto acima, muitos são os autores que defendem que o desenho infantil apresenta um progresso evolutivo, e que este se distingue em diferentes fases (Luquet, 1927; Lowenfeld, 1947; Piaget, 1977; e Vygostky 1987). Apesar de todos seguirem esta visão progressista do desenho infantil, cada um dos autores deu o seu contributo propondo um conjunto de fases distintas entre si.

Assim como foi evidenciado no ponto anterior, Luquet (1927, p. 135 a 194) caracteriza o desenho infantil como um progresso evolutivo, que se distingue em *quatro fases, ou quatro idades*. As quatro fases evolutivas do grafismo infantil defendidas por Luquet (1927) são:

- *Realismo Fortuito*: apresenta dois momentos, um momento em que a criança desenha involuntariamente, sem intenções de traçar algo concreto, e o segundo momento, que marca a intenção de representação de algo real, o momento voluntário. É visível em crianças até aos dois anos e meio aproximadamente;
- *Realismo Falhado*: observa-se em crianças entre os três e os cinco anos de idade. Caracteriza-se pela “incapacidade sintética” da criança. Esta “não chega a sintetizar num conjunto coerente os diferentes pormenores que desenha com preocupação exclusiva de os representar cada um por si” (p. 211);
- *Realismo Intelectual*: é, segundo o autor, o apogeu do desenho infantil. Nesta fase, a “criança pretende (...) reproduzir do objeto representado tudo o que ‘ali existe’ e dar a cada um dos elementos a sua forma exemplar” (p. 212). Nesta fase, por exemplo, a criança ao desenhar uma casa, irá representar os objetos que se encontram dentro da mesma;
- *Realismo visual*: onde a principal manifestação é a submissão à perspetiva. Segundo o autor e no que diz respeito ao desenho, a criança encontra-se agora muito próxima da fase adulta.

Mèredieu (1974) critica estas fase descritas por Luquet, afirmando tratar-se de um “preconceito ao nível do vocabulário”. Segundo Mèredieu, Luquet, ao distinguir e

nomear uma fase de *realismo fracassado* ou *realismo fortuito*, “atribui a aparente confusão do desenho infantil a uma falta de atenção, enfim e sobretudo quando vê no desenho infantil uma série de etapas que deve preparar a visão adulta” (p. 3).

Também Viktor Lowenfeld, na sua obra de 1947, propõe diferentes fases do desenho infantil:

- Fase da garatuja: decorre entre os 2 e os quatro anos de idade, fase em que predominam os rabiscos desordenados. É uma fase com grande importância uma vez que marca o início da expressão, onde através do desenho e da pintura surge também a escrita;
- Fase pré-esquemática: desenvolve-se entre os 4 e os sete anos aproximadamente, e é marcada pelas tentativas de representação do real de maneira desordenada e desproporcional;
- Fase esquemática: está presente em crianças entre os 7 e os 9 anos aproximadamente. Nesta fase a criança já apresenta a noção de forma e os desenhos são mais descritivos e organizados;
- Fase do realismo nascente: dos 9 aos 11 anos a criança procura desenhar a sua perspectiva das coisas, mostrando-se mais autocrítica. Sendo uma fase em que as crianças já têm a noção de habilidade, os desenhos revelam-se menos espontâneos do que nas fases anteriores;
- Fase do pseudonaturalismo: decorre aproximadamente entre 11 aos 13 anos de idade. Nos desenhos já se pode observar uma noção de luz. Nesta fase o sucesso é determinado pelo nível do realismo atingido. Deste modo, é comum ocorrer alguma frustração e a criança necessita de bastante encorajamento.
- Fase da decisão: desenvolve-se entre os 13 e os 16 anos aproximadamente. Uma vez que nesta fase o desenho começa a ser visto como uma questão de “talento”, é marcada pelo momento em que muitas crianças deixam de manifestar interesse no desenho.

Já Piaget (1976) classifica e diferencia o desenho em quatro fases:

- Garatuja: esta divide-se na garatuja desordenada e na garatuja ordenada. É marcada pela ausência de relação fixa entre o objeto e a

sua representação. Esta fase insere no período *sensório-motor* (um e dois anos de idade);

- Pré-esquematismo: marca a relação entre o pensamento, a realidade e o desenho. Apesar de nesta fase a criança ser incapaz de aceitar o ponto de vista diferente ao seu, esta já é capaz de projetar no papel o que sente e pensa. Insere-se no período Pré-Operacional;
- Esquematismo: fase em que “sucedem normalmente duas consecuições, a descoberta da relação cor objeto e o uso da linha de base, já existindo também uma concepção sobre a figura humana” (Alexandroff, 2010). Esta fase insere-se no estágio das Operações Concretas (dos setes aos dez anos);
- Pseudo-naturalismo: esta fase é marcada pelo fim do desenho como atividade espontânea e pela passagem para a investigação de sua própria personalidade. Esta fase insere-se no período das Operações Formais e/ou Abstratas.

Assim como Luquet (1927), Lowenfeld (1947), Piaget (1976), também Vygostky (1989, p. 141) difere o desenvolvimento do grafismo infantil em fases distintas:

- Simbólica: Segundo o autor, esta fase mara a representação simbólica de objetos que a criança memorizou, representação essa muito distante da realidade. Nesta fase aparece uma representação muito básica da figura humana;
- Simbólico-formalista: a representação dos objetos torna-se mais realista e já é possível observar a produção traços e formas. Nesta fase, a criança já procura estabelecer uma relação entre o todo desenhado com as suas partes. Já conseguimos observar o começo de uma representação mais próxima do real.
- Formalista feraz: é marcada pela ausência dos aspetos simbólicos presentes nas fases anteriores. As produções gráficas da criança apresentam-se, agora, fiéis à realidade.
- Formalista plástica: é assinalada como a fase em que uma produção gráfica passa a ser vista como um trabalho criativa, abandonando o carácter de atividade. É caracterizada por uma nova forma de desenhar

e de ver o desenho. É possivelmente nesta fase em que o número de desenhos produzidos começa a diminuir. Esta diminuição do número de produções pode estar associado à diminuição de prazer no ato de desenhar.

Ao contrário dos autores acima mencionados, Vygotsky não delimita o período em que cada fase é adquirida pela criança.

O conhecimento destas fases distintas do desenvolvimento do desenho infantil, que se demonstram comuns a quase todas as crianças, tornam-se bastante importantes para o educador e/ou pais que vêm no desenho infantil um instrumento que espelha o nível de desenvolvimento cognitivo da criança, assim como os suas aprendizagens, sentimentos e opiniões.

3.2.3 Influência das interações adulto-criança na sua aprendizagem

Agora que já compreendemos a importância que o desenho infantil foi conquistando ao longo dos tempos, é importante, para o presente relatório, evidenciar as minhas preocupações no que diz respeito às influências das interações entre pares e entre adulto-criança na aquisição de aprendizagens significativas uma vez que é destas interações que a criança constrói a sua imagem sobre o mundo.

A filosofia com que mais me identifico no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças é perspectiva *sócio-construtivista* de Lev Vygotsky.

Considero que esta perspectiva veio complementar a filosofia *construtivista* de Piaget, no sentido em que “desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspectiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de práticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais.” (Folque 1999).

Sinto-me, contudo, influenciada pela teoria do desenvolvimento de Piaget. Valorizo o papel ativo da criança, na construção do seu conhecimento, assim como os processos de pensamento e não apenas os seus produtos finais. Considero imprescindível possibilitar aprendizagens significativas, que respondam aos interesses das crianças, incluindo a possibilidade de escolha das atividades e temas a abordar.

Acredito que o nível de “ensino” deve estar adaptado ao nível de desenvolvimento cognitivo das crianças de modo a permitir que as crianças

relacionem conhecimentos e habilidades novas com os conhecimento e habilidades que tenham previamente adquirido.

Contudo, e no que concerne *sócio-construtivismo* defendido pelo psicólogo russo, considero que o desenvolvimento deve ser encarado como o produto da interação entre a criança, os objetos e a cultura (contexto histórico-cultural) em que a criança vive. Segundo Vygotsky (1987), “todas as funções aparecem duas vezes no desenvolvimento da criança: primeiro ao nível social [interpessoal e interpsicológico], e em seguida ao nível individual [intrapessoal e intrapsicológico]”. Vygotsky denominou a esta passagem do plano social para o plano interno de *internalização*. É através da *internalização* que a criança se apropria do conhecimento externo, transformando-o e reconstruindo-o para o plano interno. Uma aprendizagem focada na cooperação e entreajuda irá transformar aprendizagens potenciais em aprendizagens reais - Zona de Desenvolvimento Proximal.

Uma vez evidenciado um conjunto de fundamentações teórica sólidas que validam a importância do desenho infantil assim como o impacto que as relações interpessoais têm sobre o desenvolvimento global da criança, reforço, uma vez mais, a minha preocupação em compreender a importância que os adultos, quer pais, como educadores de infância do Jardim de Infância dão ao grafismo infantil, assim como aos principais fatores que promovem o mesmo dentro de uma sala de atividades.

3.2.4 Que fatores promovem o desenho infantil dentro de uma sala de JI?

Proveniente da minha intervenção em JI e das observações realizadas, consegui observar e refletir acerca de um conjunto de fatores que promovem o desenho infantil dentro de uma sala de atividades.

Os que se demonstraram mais relevantes foram: a qualidade e diversidade dos materiais; a organização espacial dos materiais; divulgação e exposição das produções gráficas; contacto com as Artes; papel da equipa educativa, sobre os quais falarei a seguir.

Organização espacial, qualidade e diversidade dos materiais

A sala apresenta fatores bastante favoráveis e incentivadores à exploração do desenho infantil. Para além dos espaços dedicados à divulgação dos desenhos (...) a

sala conta também com uma panóplia de materiais diversificados, de qualidade e adaptados à idade do grupo. Também a organização do espaço e o mobiliário proporciona à produção de desenhos e outras formas de expressam artística. Tal incentivo pode ser facilmente observado na disposição e organização do espaço – a sala conta com diversas áreas apelativas à produção artística como a área da pintura, do desenho, das aguarelas, do quadro de giz, dos cadernos e da modelagem.

Reflexão Semanal 11 a 15 de Maio

No decorrer da minha prática fui aprendendo com algumas dificuldades sentidas. Entre elas esteve a organização prévia dos materiais necessários para uma atividade. Foi possível verificar que este fator pode apresentar implicações significativas no sucesso de uma atividade. Uma criança que tem de aguardar pela preparação dos materiais vai, muito provavelmente, demonstrar sinais de desinteresse e até desistir da mesma. Segundo as OCEPE, para tal não acontecer, é essencial que o educador promova situações e experiências de aprendizagem (...) organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. (Ministério, 1997, p.26).

Após a reunião de grande grupo e da inscrição nas diferentes áreas e desafios, as crianças dirigiram-se aos mesmos. O MG, ROD e LL escolheram o desafio de expressão plástica e sentaram-se na mesa que lhes estava destinada. Enquanto preparava as tintas para a pintura comecei a notar alguma inquietação no MG e na LL. O ROD, em vez de aguardar pacientemente, veio junto a mim perguntar se queria ajuda. Uma vez as tintas preparadas tanto o MG como a LL questionaram se podiam escolher outra área, pois já não queriam participar no desafio.

Nota de Campo de 6 de Maio de 2015

Após esta atividade refleti acerca do impacto que a preparação dos materiais tem para o sucesso dos desafios e, a partir desse momento, sempre que um desafio era proposto às crianças os materiais já se encontravam expostos e preparados para a prática. Algumas crianças aumentaram o interesse pelo desafio ao observar a preparação prévia dos materiais. Quando queria dar liberdade às crianças para escolherem os materiais e objetos para os desafios, estes eram preparados em grupo, no momento da reunião.

É, assim, necessário dar à criança oportunidade de manusear, escolher e utilizar de diferentes formas os materiais, a fim de desenvolver a criatividade, imaginação, a expressão e o sentido de responsabilidade (Passarinha, 2012).

É também importante que o educador estimule a criança à exploração dos materiais, “apoiar o processo inclui também uma exigência em termos de produto que deverá corresponder às capacidades e possibilidades da criança e à sua evolução. (OCEPE, 1997, p.61).

Também no que diz respeito à diversidade e qualidade dos materiais, consegui observar situações em que este fator implicou o abandono ou desinteresse do desenho.

No início da manhã, antes da reunião de grande grupo, a FC encontrava-se a fazer um desenho livre numa folha. Apesar de ser algo que preocupa a equipa educativa, alguns marcadores encontravam-se gastos. A FC ficou bastante chateada pois, por causa de uma caneta, o desenho estava “feio”. Assim, fui arrumar os materiais e deixou o desenho incompleto em cima da mesa.

Nota de Campo de 23 de Abril de 2015

As OCEPE enfatizam também que é indispensável “que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com os diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objetos (Ministério, 1997, p.57).

Assim como foi apresentado na reflexão semanal mais acima, a sala apresenta uma grande oferta de diversidade de materiais e de espaços que promovem a expressão artística. Aqui podemos encontrar diversas áreas como a área da pintura (figura 8), das aguarelas (figura 9), dos cadernos, do desenho (figuras 10 e 11) , do quadro de giz (figura 12) e diversos espaços que promovem a divulgação e exposição das produções (figuras 13 e 14).



Figura 8. Área da Pintura



Figura 9. Área das Aguarelas

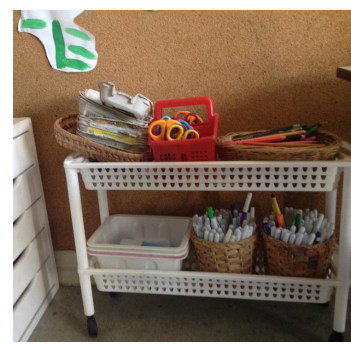


Figura 10. Área do Desenho - Materiais



Figura 11. Área do Desenho



Figura 12. Área do Quadro de Giz



Figura 13. Espaço para Divulgação das Produções

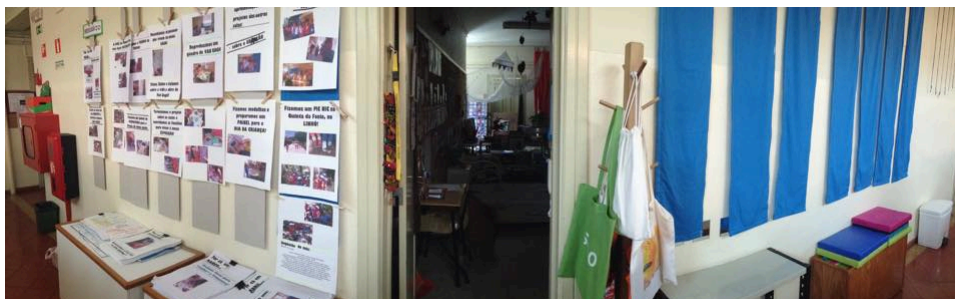


Figura 14. Espaço para Exposição das Produções Gráficas à Comunidade Escolar

Deste modo, não senti a necessidade de criar uma nova área, específica para o tema da minha problemática. Pelo contrário, aprendi com a organização e as estratégias aplicadas pela Educadora, para incentivar e promover o entusiasmo e envolvimento das crianças com o desenho. Aprendi como organizar e planejar um ambiente educativo que “permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos. (Ministério, 1997, p.26)

Divulgação e exposição das produções gráficas

No que diz respeito ao destino das produções das crianças, estas eram expostas na parede da sala, divulgadas em grande e pequeno grupo e/ou expostos nas áreas comuns a todos os membros da comunidade educativa. Só depois da sua exposição e partilha é que as produções eram guardadas na capa individual de cada criança.

Esta divulgação e exposição das produções das crianças leva a um maior entusiasmo na realização de atividade de expressão plástica. É possível observar numa criança o orgulho e o aumento de autoestima quando vê um trabalho seu divulgado na sala e quando este é exposto e visto pelos pais.

Foi possível observar esse entusiasmo e orgulho no decorrer da minha prática, nomeadamente na fase de divulgação do projeto, em que o grupo organizou uma exposição com os seu trabalhos.

Hoje foi o dia de inauguração da exposição e foi muito gratificante observar o entusiasmo com que algumas crianças do grupo mostram os seus trabalhos à família e amigos. ROD chegou à exposição com a mãe pelo braço, e com uma máquina fotográfica no outro. Começou, assim, a mostrar à mãe e à FR (irmã) os trabalhos que eram dele, ao mesmo tempo que tirava fotografias aos mesmos. Mais tarde, fez-me escrever num papel, para ele copiar - “Eu adoro a minha casa”, referindo-se à casa que desenhou e construiu com a sua família.

Nota de Campo de 28 de Maio de 2015

É possível encontrar movimentos pedagógicos de dão especial ênfase à divulgação e exposição das produções das crianças. Segundo Miranda (2005) “a intervenção educativa com base no MEM, incentiva a ligação entre os desenhos das crianças e as diferentes formas de representação da cultura e a divulgação desses mesmos desenhos pela participação intensiva escola-sociedade”. Miranda destaca também o Reggio Emilia, uma vez que se trata de um movimento que dá especial distinção à exposição das produções gráficas das crianças.

Contacto com as Artes

No decorrer da minha intervenção, as crianças do grupo G4 envolveram-me numa multiplicidade de atividades que promoveram o contacto com as artes. Participaram-se, num curto espaço de tempo, em duas visitas guiadas a museus, ao

Museu Berardo e à Culturgeste, onde tiveram contacto com diferentes obras de artes com grande diversidade estética.

Visita ao centro cultural de Belém - Museu Berardo. O grupo foi dividido em dois. A divisão de grupos foi estrategicamente pensado de forma a que a cada grupo ficasse equilibrado. Perguntaram e lembraram-se da conversa que tivemos no dia anterior. A guia era muito expressiva e deu liberdade na exploração e realização das atividades. Ao longo da visita o grupo demonstrou-se bastante entusiasmado e até impressionado com algumas obras que foi descobrindo. Percepção de técnicas de expressão plásticas ainda pouco desenvolvidas? Confundiram um corte com um risco (desenho).

Nota de Campo 15 de Abril 2015

Também nos desafios dentro da sala de atividades as crianças envolveram-se com diversas produções artísticas. No projeto desenvolvido do decorrer da minha intervenção, um dos meios de pesquisa propostos pelo grupo foram as obras de arte. Tal aconteceu após a visita que fizemos ao Museu Berardo, levando-me a concluir que esta teve um impacto positivo no entusiasmo das crianças com a Arte e como esta é vivida dentro da sala de atividades.

Durante a manhã continuámos os desafios e terminámos a questão do projeto - "como vamos descobrir?". (...) o ROD sugeriu que pesquisássemos em obras de arte. Questionei o grupo em que tipos de obras de arte poderíamos pesquisar e registámos: esculturas, pinturas, desenhos e fotografias. Iniciámos o desafio de expressão plástica - "A minha casa". Alguns elementos mostraram dificuldade em representar a sua casa vista de fora, preferindo representar o seu interior. KC desenha um prédio com linhas rectas. MS e FRAN optam por representar a casa vista do interior. MS - "Aqui está a televisão. Esta é a cozinha e aqui o quarto." LC preenche toda a folha - "O meu prédio é gigaaante! Tem muitas janelas."

Nota de Campo de 16 de Abril de 2015

Leite e Malpique (1984) defendem que o longo da educação pré escolar, a criança deve contactar com o maior número possível de expressões artísticas para que o desenvolvimento se inicie e para que esta se prepare para ultrapassar situações que lhe possam surgir no dia-a-dia. O contacto com obras de arte "a pintura, a escultura, etc., constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem num enriquecimento da criança, ampliando o seu

conhecimento do mundo e desenvolvendo o seu sentido estético.” (OCEPE, 1997,p. 63)

Silva (2010) alerta para o facto de que “trabalhar as artes em contexto pré-escolar não significa apenas desenvolver e promover atividades que favorecem a expressão infantil, mas igualmente encontrar caminhos que motivem o fazer artístico da criança”. O contacto com as artes deve ser visto como um “meio de alargar a experiência visual da criança e conseqüentemente a sua experiência plástica” (p.13).

A autora e educadora defende ainda que a “vivência sensorial aliada à experimentação constante, são fundamentais, pois possibilitam à criança ampliar os seus conhecimentos e criar pontes com outros conteúdos.” (p. 13) Concluindo assim, que, segundo esta analogia, a “criança deve ter oportunidade de contactar com obras de arte, apreciá-las e fazer as suas próprias produções” (Silva, 2010).

Papel do Educador

As crianças do grupo são motivadas pela equipa a desenhar em variadas situações, quer seja para ilustrar notícias do dia, como para registar novas aprendizagens e ilustrar algo que tentam exprimir verbalmente. Para Duquet citado por Cardoso e Valsassina (1988) “a criança quando desenha reproduz o seu modelo interno e ainda as impressões que vive através dos traços ou formas que executa”. É ao desenhar que a criança vai expor o que sabe sobre determinado assunto assumindo com o passar do tempo uma intenção para o fazer. Rolo (2005, p. 14) afirma que “o desenho infantil tem valor como indicador do desenvolvimento maturativo e intelectual da criança, favorecendo a atualização e a aquisição de conhecimentos, na medida em que a criança desenha o que percebe ou conhece das coisas”. As crianças são assim incentivadas a expressarem os seu sentimentos através do desenho e as suas produções são valorizadas.

Na reunião de grande grupo, em que se refletia em grande grupo acerca das obras de arte que se podem encontrar num museu, a educadora recorreu a um conjunto de desenhos elaborados pelas crianças do grupo para exemplificar uma obra de arte.

Nota de Campo 14 de Abril de 2015

No que diz respeito à orientação e apoio da equipa educativa em momentos de expressão artística, é possível verificar um harmonia e equilíbrio entre os momentos de desenho livre e os momentos de desenho orientado. Contudo, sempre que

solicitado, os elementos da equipa educativa, tanto a educadora como a assistente operacional, demonstram preocupação em apoiar a criança na sua produção. Segundo Salvador (1988), “a criança que desenha sozinha sente-se responsável pelas suas obras, assumindo não só o resultado final mas também os elementos que as compõem tanto no que fica reproduzido na folha, como as emoções que despertaram nela. Pelo contrário, quando brinca com outras crianças, a responsabilidade fica diluída no grupo”.

Hoje, no desafio da manhã, o FV, como é normal nos desafios que envolvem desenho, solicitou o meu apoio para a reprodução do “Quarto de Van Gogh”, afirmando que não conseguia continuar pois não sabe desenhar uma cama. Aproximei-me dele e incentivei-o a continuar, à sua maneira. Evidenciei, ainda, que não havia uma maneira correta ou incorreta, havia a maneira dele. Para tal, chamei à atenção do facto de nem o próprio Van Gogh ter reproduzido três versões iguais do quadro. O FV avançou, assim, com a sua reprodução. Contudo, passado uns minutos voltou a solicitar apoio, desta vez da Assistente Operacional. Esta demonstrou que estava disponível para o ajudar, contudo tinha de ser ele a terminar o seu trabalho, incentivando-o a prosseguir sem medos.

Nota de Campo 20 de Maio de 2015

De acordo com Luquet (1927, p.230), de forma a não forjar o desenho da criança, o adulto deve distanciar-se e dar liberdade total à mesma. O seu papel é “apagar-se, deixar a criança desenhar o que quer, propondo-lhe temas sempre que ela necessita, sobretudo quando lhe pede, mas sem lhos impor, e sobretudo deixá-la desenhar como quer, a seu modo”. O adulto “pode pensar que o principal progresso que o educador procuraria com a sua intervenção no desenho infantil seria, sem dúvida, apressar a chegada da quarta idade, a substituição do realismo visual pelo realismo intelectual. Mas será isso, realmente um progresso para a criança?” (p.231).

Neste sentido, e tendo como exemplo o momento observado na nota de campo acima, toda a equipa educativa dá liberdade total à criança quando esta executa uma produção artística.

Contudo, cabe também ao educador, profissional de educação e/ou figuras parentais, “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (Ministério da Educação, 1997, p.68).

Segundo Passarinha (2012), “o papel do educador é o de gradualmente ir construindo o desejo de se aperfeiçoar e fazer cada vez melhor. (...) Sendo a expressão plástica muitas das vezes banalizada e evidenciada apenas para passar o tempo, é objetivo do educador torná-la numa atividade educativa que ajude a criança no seu desenvolvimento”. Deste modo, podemos evidenciar a importância do papel do educador uma vez que este condiciona diretamente o modo como as crianças se desenvolvem. A relação “que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a autoestima da criança e constituem um exemplo de relações que as crianças estabelecerão entre si.” (Ministério da Educação, 1997, p. 52)

Torna-se, assim, importante conhecer a opinião dos educadores, não apenas dos profissionais de educação, como também dos pais e mães das crianças envolvidas. Só assim é possível compreender melhor todos os fatores que observei na minha intervenção.

Com estas evidências, questioneimei-me: será que na perspectiva dos pais e educadores de infância estão contempladas estas preocupações face ao desenho infantil?

3.2.5 Qual a importância dada ao desenho infantil por educadores e pais no JI?

Para dar resposta a esta questão, e assim como foi mencionando na primeira parte do terceiro capítulo, apliquei dois questionários durante a minha prática profissional supervisionada em Jardim de Infância. Estes foram aplicados a uma amostra de pais, com crianças inscritas na sala onde decorreu o meu estágio, assim como a todos os educadores de infância da instituição onde decorreu a prática.

Ambos os questionários foram alvo de análise e aprovação por parte da direção da instituição. Para tal, redigi uma carta a solicitar permissão para aplicar os mesmo (Anexo O)

As escalas que constituem ambos os questionário provêm de uma revisão de literatura na área da Educação e Expressão Artística (e.g. Lemon, 2013; Brown, 2006; Wilson et al, 2008) e espelham a minha preocupação referente ao tema.

Os questionários encontram-se organizados em diferentes categorias e subcategorias para facilitar tanto a resposta dos inquiridos como a análise dos dados.

No que diz respeito ao questionário aplicado aos Educadores de Infância (ver anexo Q), este encontrava-se organizado pelas seguintes categorias: *crenças dos profissionais de educação face ao Desenho Infantil e à sua utilização na sala de atividades; atitude perante a avaliação; valorização do Desenho Infantil; benefícios inerentes ao Desenho Infantil; estratégias utilizadas no Desenho Infantil; destino das produções das crianças; fatores que influenciam o envolvimento da criança com o Desenho; e necessidade de formação em Desenho Infantil*

O questionário aplicado aos Pais (ver anexo R,) apesar de ser muito semelhante ao dos Educadores de Infância, teve de sofrer uns ajustes. Estes ajustes incidiram no tamanho/duração do questionário e nas questões que envolvem alguma especialização formativa na área da Educação. Este encontrava-se organizado pelas seguintes categorias: *atitudes dos encarregados de educação face ao desenho Infantil; valorização do Desenho Infantil; benefícios inerentes ao Desenho Infantil; estratégias utilizadas no Desenho Infantil; destino das produções das crianças; e necessidade de formação em Desenho Infantil.*

Em ambos os questionários, optei por organizar os dados sociodemográficos no final do questionários, de modo a focar a atenção dos participantes para os dados mais importantes do estudo.

As respostas aos questionários foram posteriormente analisadas e os dados obtidos expostos em quadros que fundamentam as unidades de análise, conforme podemos observar no ponto que se segue.

3.2.6 Análise de Dados e Principais Conclusões

De acordo com Coutinho e Chaves (2002) o estudo de caso exige uma abordagem sistémica, sendo o estudo das unidades de análise efetuado através da análise e confrontação dos dados obtidos.

Tendo em conta a problemática em estudo, baseando-me nas categorias presentes nos questionários e para melhor organizar os dados obtido, este subcapítulo encontra-se dividido em oito tópicos:

1. Crenças dos profissionais de educação e encarregados de educação face ao Desenho Infantil e à sua utilização na sala de atividades/casa;

2. Atitudes perante a avaliação (aplicado somente aos profissionais de educação);
3. Valorização do Desenho Infantil;
4. Benefícios inerentes ao Desenho Infantil;
5. Estratégias utilizadas no Desenho Infantil;
6. Destino das Produções das crianças;
7. Fatores que influenciam o envolvimento da criança com o Desenho (aplicado somente aos profissionais de educação);
8. Necessidade de formação em Desenho Infantil.

Toda a reflexão e análise presente neste ponto derivam da análise dos dados efetuada através de tabelas de frequência absoluta (Anexo S).

3.2.6.1 Crenças dos profissionais de educação e encarregados de educação face ao Desenho Infantil e à sua utilização na sala de atividades/casa

No que diz respeito à importância dada por pais e profissionais de educação ao desenho infantil, podemos confirmar que todos os educadores de infância inquiridos dão muita importância ao Desenho Infantil. Também a maioria dos pais (62%) partilha a mesma opinião.

Mais de metade dos profissionais utiliza o desenho infantil, enquanto adulto, e concordam totalmente que as crianças necessitam de visitar Museus e Galerias de Arte e de contactar com artistas como parte da sua educação. O mesmo número de profissionais discorda que o JI não dedica tempo suficiente ao Desenho e que as rotinas escolares tendem a ser demasiado rígidas para desenvolver a criatividade nas crianças.

Também os pais concordam que as crianças necessitam de contactar com diferentes artistas e de visitar Museus e Galerias de Artes ao longo do seu percurso na educação pré-escolar. Acreditam que o seu filho dedica tempo suficiente ao desenho e apenas 50% dos mesmos recorrem regularmente ao desenho, enquanto adultos.

3.2.6.2 Atitudes perante a avaliação

Uma vez que se trata da atitude dos profissionais face à avaliação das produções das crianças, esta questão apenas esteve presente no questionário aplicado aos educadores de infância.

Todos os educadores que participaram no estudo sentem-se totalmente confiantes em utilizar o Desenho Infantil na sua prática pedagógica. Contudo, quando são questionados acerca da avaliação, o número baixa para os 66% os que se sentem totalmente confiantes em avaliar as produções das crianças.

3.2.6.3 Valorização do Desenho Infantil

Relativamente às percepções acerca da valorização do Desenho Infantil dos pais e educadores de infância, podemos observar que a maioria dos pais e educadores de infância concordam que o mesmo é valorizado pelas escolas e pelos pais. Contudo, as opiniões dividem-se a um plano nacional, sendo que 67% dos educadores concordam parcialmente que o grafismo infantil é valorizado a nível nacional e 50% dos pais não tem opinião face ao assunto.

3.2.6.4 Benefícios inerentes ao Desenho Infantil

A opinião dos educadores de infância face aos benefícios que o desenho infantil traz para a criança demonstrou-se consensual. Pelo menos 67% dos profissionais inquiridos consideram o desenho infantil muito importante para a criança aprofundar conhecimentos acerca da sociedade a que pertence e como meio de realização pessoal. A totalidade dos educadores (100%) acredita que o desenho é muito importante para uma aprendizagem global significativa, como suporte para outras áreas do conhecimento e como meio de desenvolver a autoestima, a criatividade, imaginação, capacidade de concentração e a compreensão de si mesma. No que diz respeito ao pais, os valores dispersam mais e baixam da escala “muito importante” para “importante” em algumas das afirmações. Contudo, a maioria demonstrou reconhecer o desenho infantil como benéfico para o seu filho.

3.2.6.5 Estratégias utilizadas no Desenho Infantil

A maioria dos pais e a totalidade dos educadores de infância dão total liberdade à criança na criação das suas produções. Pelo menos 69% dos pais e educadores evitam recorrer, ou não recorrem de todo, ao uso de moldes como auxílio para as crianças desenharem formas difíceis. A maioria dos educadores (83%) que lança desafios relacionados com o desenho, deixam as crianças decidirem se querem, ou não, participar. A maioria dos pais e educadores nunca executam o trabalho antes de o propor ao grupo/criança, com o intuito deste(a) compreender como fica o trabalho final.

Estes dados mostram que tanto os pais como os educadores de infância valorizam a espontaneidade e genuidade do trabalho das crianças, procurando não interferir no mesmo.

No que diz respeito à regularidade com que o Desenho Infantil é utilizado dentro da Sala de Atividades, a totalidade (100%) dos profissionais recorre ao mesmo regularmente, sendo que dessa totalidade, 83% recorre sempre e 17% recorre frequentemente. Em casa, 81% dos pais utiliza ao desenho infantil frequentemente e 19% apenas recorre ao mesmo “às vezes”.

Apesar da totalidade dos educadores integrar as artes com outras áreas do conhecimento, sendo que destes, 67% integra sempre e 33% frequentemente, podemos verificar que o seu uso varia bastante de acordo com a área que o profissional pretende trabalhar. A maioria dos educadores nunca recorre ao desenho infantil como suporte em atividades no domínio da expressão motora e apenas às vezes o utilizam nas sessões de expressão dramática e musical. A maioria dos profissionais recorre ao grafismo infantil frequentemente como suporte em atividades inseridas no domínio da língua portuguesa, matemática, conhecimento do mundo e formação pessoal e social. Quase todos os profissionais (83%) recorre ao desenho como suporte em atividades de expressão plástica.

3.2.6.6 Destino das Produções das crianças

No que diz respeito ao destino das produções das crianças, na maioria das salas, o desenho é *frequentemente* divulgado ao grupo pelas crianças (67%) e pelo próprio educador (50%). É exposto na sala e ao público por todos os profissionais e apenas 17% afirma não fazer portefólio da criança, onde 83% guarda *sempre* (50%) ou *frequentemente* (33%) o trabalho das crianças.

Relativamente ao destino das produções feitas em casa pelas crianças, os valores baixam de escala, sendo que a maioria dos desenhos são “às vezes” divulgados a outros membros da família (44%) e expostos no quarto das crianças (38%). São frequentemente (44%) expostos em diferentes divisões da casa e muitas vezes guardados na gaveta.

Podemos constatar que os profissionais de educação demonstram grande preocupação em expor e divulgar convenientemente os trabalho produzidos pelas crianças, contudo, nem todos os pais partilham a mesma preocupação em suas casas.

Esta preocupação reflete-se na opinião dos profissionais e pais relativamente a este tópico. A maioria dos profissionais concorda, pelo menos em parte, que a divulgação e exposição das produções das crianças são importantes como fonte de interação com os encarregados de educação, de valorização da criança (100%) e de comunicação e de divulgação do trabalho desenvolvido pelo profissional de educação.

Apesar de não ser tão visível na prática e dos valores não serem tão unânimes, os pais partilham a mesma opinião dos educadores face à importância do destino das produções dos seus filhos.

3.2.6.7 Fatores que influenciam o envolvimento da criança com o Desenho

Uma vez mais, tratando-se da atitude dos profissionais face aos fatores que influenciam o envolvimento da criança com o Desenho dentro da sala de atividades, esta questão apenas esteve presente no questionário aplicado aos educadores de infância.

A maioria dos profissionais de educação que responderam ao questionário consideram a qualidade e diversidade dos materiais, o reforço do adulto e dos pares e a divulgação, como fatores *muito importantes* para o envolvimento da criança com o desenho infantil. A maioria educadores, considera também o espaço apropriado e a orientação e como fatores *importantes* para o mesmo.

3.2.6.8 Necessidade de formação em Desenho Infantil

Uma vez que 83% dos profissionais inquiridos sente não possuir conhecimentos suficientes em desenho infantil, a totalidade dos mesmos (100%) gostaria de aprender mais e de frequentar um curso de especialização em Desenho Infantil.

No que diz respeito aos pais, apenas 75% dos mesmo gostaria de aprender mais e 69% gostaria de frequentar uma ação de formação ou workshop em desenho infantil.

3.2.6.9 Principais Conclusões

Após a análise de dados podemos afirmar que na perspetiva dos educadores de infância, e de alguns pais inquiridos, estão contempladas bastantes preocupações face ao desenho infantil. Como fatores que contribuem para o envolvimento das crianças com o desenho, os educadores

de infância apontaram a qualidade e diversidade dos materiais, o reforço do adulto e dos pares, o espaço apropriado, a orientação e a divulgação como importantes para o mesmo. O que se refletiu na sala de atividades onde decorreu a minha PPS em JI.

Este último, a divulgação e exposição das produções das crianças, é visto pelos pais e educadores como fonte de interação com os encarregados de educação e outros elementos da família, de valorização da criança, de comunicação e de divulgação do trabalho desenvolvido pelo profissional de educação.

Tanto os pais como os educadores de infância procuram dar total liberdade criativa à criança quando esta produz um desenho, valorizando a espontaneidade e autenticidade das produções das mesmas.

A maioria dos pais e a totalidade dos educadores de infância inquiridos utilizam o desenho infantil frequentemente dentro da sala de atividades (educadores) e em casa (pais). Este é bastante utilizado como suporte de outras áreas do conhecimento como a matemática, língua portuguesa, conhecimento do mundo e formação pessoal e social.

Todos os educadores e alguns pais consideram o Desenho Infantil muito importante para o desenvolvimento das crianças, considerando o mesmo importante para uma aprendizagem global significativa, como suporte para outras áreas do conhecimento e como meio de desenvolver a autoestima, a criatividade, imaginação, capacidade de concentração e a compreensão de si mesma.

A análise e reflexão das opiniões de pais, mães e educadores revela-se de extrema importância uma vez que contribuem diretamente para a melhoria da minha prática enquanto futura educadora. Ao saber as principais preocupações e valorizações das pessoas que estão mais ligadas à criança, e que conhecem intimamente os seus interesses, e triangulando estes dados com o que a bibliografia me ensina, posso chegar a uma maior proximidade de uma prática que estimula e apoia uma aprendizagem global e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjetivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições (Dubar, 1991, p. 105).

A conclusão deste meu percurso académico marcará, para sempre, a minha vida enquanto *Andreia, a aluna nº 2011258 da Licenciatura em Educação Básica*, que terminou como *Andreia, a aluna nº 2014114 do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa* e que será eternamente a *Andreia, a criança “com mais olhos que barriga”, agora chamada de “cidadã adulta”*.

A realização deste relatório permitiu-me refletir e analisar toda minha prática e as aprendizagens construídas desde o meu primeiro dia em Creche, ao último em Jardim de Infância.

Uma vez que a PPS em Creche foi primeiro contacto que tive com este contexto socioeducativo enquanto futura educadora, posso afirmar que os primeiros dias da intervenção foram marcados por um misto de entusiasmo, alegria e receios. Contudo, ao longo do tempo as alegrias foram prevalecendo e, com contacto com as crianças e o apoio da Equipa Educativa, os receios desaparecendo.

No que diz respeito ao contexto de JI, posso afirmar que longo de toda a minha intervenção, foi bastante importante o bom relacionamento que desde o primeiro dia estabeleci com toda a comunidade educativa, em especial com a equipa educativa da sala que me acolheu durante todo o período da prática. Senti desde o primeiro dia, uma grande amabilidade por parte de todos, sempre disponíveis a cooperar e a ajudar. Encontrei neste grupo, de crianças e adultos, uma ótima relação entre todos os intervenientes, onde o ambiente de cooperação e entreajuda aconteciam de forma natural, o que reflete todo o trabalho desenvolvido. Esta filosofia de cooperação da sala, transmitiu-me confiança e segurança e fez-me sentir bem e acarinhada, o que me ajudou a combater alguns receios e inseguranças que senti ao longo das semanas.

Terminando esta etapa é também importante refletir acerca da construção da minha identidade profissional, e do que é ser-se educador de infância. Segundo Turnbull (citado por Matias & Vasconcelos, 2010) “se cada estagiário tiver oportunidades apropriadas no local de estágio para efetivamente desenvolver o

conhecimento e a prática sobre a planificação, avaliação e reflexão crítica, para desenvolver as disposições necessárias ao estabelecimento de relações profissionais eficazes, para praticar competências de comunicação, incluindo a negociação e a resolução de conflitos e ainda desenvolver uma filosofia profissional na relação com a prática pedagógica com crianças e adultos, consegue adquirir uma consistente ação profissional” (pg. 23). Quer isto dizer que a compreensão do que é ser-se um educador está intimamente dependente das relações sociais e de uma multiplicidade de fatores inerentes à minha prática.

Teresa Sarmento (2011) defende que é precisamente nessas “interações que os valores profissionais se poderão (re)construir, facilitando a perceção de cada educadora de infância como um elemento significativo de um grupo profissional. É também neste cruzamento entre o individual e o social, nas formas e nas manifestações da apropriação que cada educadora de infância faz dos ‘atributos específicos’ da profissão, que o processo se desenvolve” (pg. 48).

Atributos específicos esses que se encontram contemplados no “Perfil de Desempenho Profissional dos Educadores de Infância” elaborado em 2001 pelo Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), que se baseou nas funções e domínios de maior incidência dos docentes. Segundo este documento, o educador de infância “é quem concebe e desenvolve o currículo, planificando, organizando e avaliando o ambiente educativo, as áreas e os projetos curriculares, com vista à construção de atividades integradas” (Sarmento, 2011, pg. 50).

Apesar de valorizar as interações sociais e de dar grande ênfase ao papel da *prática* de um educador, Sarmento (2002) realça também a importância da teoria e de “um saber específico sobre pedagogia da infância e das ciências que ajudam a desenvolver adequadamente o ato educativo, saber específico esse garantido pela existência de um corpo de conhecimentos sistemático, adquirido num longo período de tempo” (pg. 99).

Todo o meu percurso académico foi, é, e será, para mim, um forte pilar que sustentará toda a minha prática pedagógica. Contudo, sei que não é o fim da minha construção enquanto educadora, mas sim o começo. É essencial uma constante reflexão, questionamento e busca de novos saberes. É esta atitude reflexiva que me permitirá ir construindo a minha identidade profissional, enquanto educadora.

Sei que ao longo da minha vida enquanto educadora de infância irei carregar comigo uma panóplia de dúvidas e de questões que estarão em frequente transformação e evolução. Contudo, sei também que carrego, e irei carregar, um conjunto de certezas. Certezas essas que evoluem para princípios e valores que susterrão toda a minha prática pedagógicas. Uma dessas “certezas”, é que cada criança é vista por mim como o sujeito do seu processo educativo e cabe-me a mim, enquanto educadora de infância, estimular e orientar a mesma. Proporcionar um desenvolvimento global, que respeite as suas características e interesses individuais, favorecendo aprendizagens diferenciadas e significativas é a base de toda a minha intervenção.

Outro valor que carrego comigo, é a importância de uma equipa educativa coesa e em harmonia. As experiências proporcionadas por ambas as equipas educativas, ao longo da minha PPS, criaram em mim novos valores e princípios que pretendo carregar comigo ao longo de toda minha vida enquanto Educadora. Valores esses que se baseiam na partilha, entreaajuda, e cooperação.

Termino, assim, concluindo que nunca poderia ser fiel à minha profissão, e construir uma identidade profissional enquanto Educadora de Infância, sem os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico e sem as aprendizagens significativas provenientes da minha PPS. Acredito que a “sustentabilidade teórica da ação profissional é um contributo essencial para uma reflexividade interveniente na estruturação identitária” (Sarmiento, 2009).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

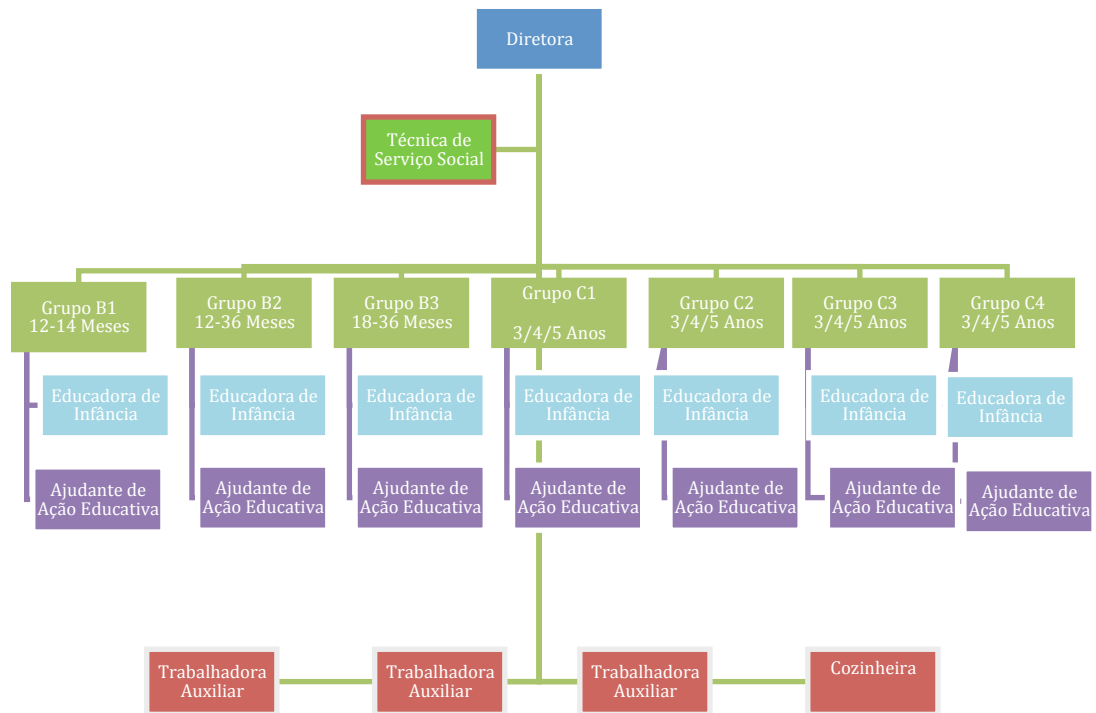
- Alexandroff, M. C. (2010). *Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. Construção psicopedagógica*, 18(17), 20-41.
- Arezes, M., Colaço, S. (2014). *A interação e cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche*. *Interações*, 30, 110-137.
- Bettelheim, B. (1984). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Livraria Bertrand
- Borràs, L. (eds.) (2002). *Recursos e técnicas para a formação no século XXI. Manual da Educação Infantil*. Setúbal: Marina Editores.
- Brazelton, T. & Greenspan, I. (2002). *As Necessidades Essenciais das Crianças*. Porto Alegre: Artmed.
- Brown, D. (2006). *Teachers' Implicit Theories of Expression in Visual Arts Education: A Study of Western Australian Teachers*. (Tese Doutorado, Edith Cowan University, Perth). Consultada em <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=theses> , em Maio de 2015.
- Cardona, M. J. (2002). *Modelos de Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional. Um Estudo sobre os Educadores de Infância Portugueses*. *Infância e Educação (Revista do GEDEI)*, nº5, pp. 43- 61.
- Cardoso, C., Valsassina, M. (1988). *Arte Infantil: linguagem plástica*. Lisboa: Presença
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C., Chaves, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*.
- Coutinho, Â. M. S. U. (2002). *Educação infantil: espaço de educação e cuidado*.
- Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: INDEA – Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados.
- Dubar, Claude (1991) *La Socialisation - construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin
- Gombrich, H. (1986). *Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*. São Paulo: Martins Fontes.

- Goodnow, J. (1979). *Desenho de crianças*. Lisboa: Moraes.
- Hohmann, M., Weikart, D.P (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E.; Malpique, M. e Santos, M.R. (1984). *Trabalho de Projecto I – Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lemon, N., & Garvis, S. (2013). *What is the role of the arts in a primary school?: An investigation of perceptions of pre-Service teachers in Australia*. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(9), 1.
- Lowenfeld, V., Brittain, W. (1970). *Creative and Mental Growth*. Nova Iorque: Macmillan
- Luquet, G. H. (1927). *Le dessin enfantin*. Berna: Delachaux et Niestlé.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Mèredieu, F. (1974) *O Desenho Infantil*. São Paulo: Editora Cultrix
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC/ Ministério da Educação.
- Miranda, H. S. (2005). *O imaginário nas escolas de Reggio Emilia, Itália. I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais*.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *A construção social da moralidade pela criança pequena: O contributo do Projecto Infância na sua contextualização do modelo High/Scope*. *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade*, 51-74.
- Pardal, L.; Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Passarinha, J. M. H. (2012). *O desenho como suporte de aprendizagem no contexto de jardim de infância*.
- Piaget, J. (1977). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Lisboa: Moraes

- Ponte, J. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Consultado em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf) acedido no dia 13/05/2015 pelas 20:30.
- Portugal, G. (2011). *No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços*. Mesa Redonda. As questões do atendimento e educação na 1ª infância: investigação e práticas, pp. 47-60.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Psychosocial Paediatrics Committee/Canadian Paediatric Society (2004). *Effective discipline for children*. Paediatrics & Child Health 9(1), 37-41. In <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2719514/>
- Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70
- Rolo, M., (2005). *O desenho infantil*. Educadores de Infância, nº 9, p.14.
- Salvador, A. (1988). *Conhecer a Criança Através do Desenho*. Porto: Porto Editora.
- Sarason, S. (1974). *The perception and conception of a community. The psychological sense of community: Prospects for a community psychology* (pp. 130-160). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: IIE
- Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. Locus SOCI@L, 2, 46 – 64
- Silva, S.(1998). Condições sociais da constituição do desenho infantil. Psicologia USP, 9,4-16.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos Mundos no Mundo: Cosmopolitismo, Participação e Direitos das Crianças*. Porto: Afrontamento.
- Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto
- Vygotsky, L. (1988). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo, Martins Fontes.
- Wilson, B., Wilson, M. (1984). *Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças*. Revista ARTE, (1).
- Wilson, G. B., MacDonald, R. A., Byrne, C., Ewing, S., & Sheridan, M. (2008). *Dread and passion: primary and secondary teachers' views on teaching the arts 1*. *The Curriculum Journal*, 19(1), 37-53.

ANEXOS

Anexo A. Organigrama Comunidade Escolar Instituição A - Creche



Anexo B. Organização Espaço Físico Instituição A - Creche

1. Tabela 1. “Organização Espaço Físico da CISQ”

Rés-do-chão	1º Andar
Entrada da Casa	Salas de Creche e de Jardim-de-Infância: B3; C1; C2; C4
2. Salas de Creche e de Jardim-de-Infância: B1; B2; C3.	3 Casas de banho de crianças
2 Casas de banho de crianças.	Sala Polivalente
Recreio (com casa de banho)	Sala de Educadoras
Casa de banho de deficientes e adultos.	Sala Vestiário
2 Refeitórios: Creche; Jardim-de-Infância	Espaço de arrumos
3. Cozinha	Casa de banho de adultos
4. 4 Despensas	

5. Fonte: Projeto Curricular 2014-2015

Anexo C. Fotografias Instituição A – Creche



Figura 1. Entrada para o Refeitório



Figura 2. Escadas



Figura 3. Refeitório



Figura 4. Recreio

Anexo D. Organização Espaço Físico Instituição B - JI

15. Tabela 1. “Organização Espaço Físico Instituição B”

16. Fonte: Projeto Curricular 2014-2015

Rés-do-chão	1º Andar
Entrada	10 Salas de Jardim-de-Infância
6. Secretaria	2 Casas de banho de crianças
Casa de Banho Comum	Sala Polivalente / Dança Criativa
Sala Educadores	Lavandaria
Gabinete Direção	Sala de Interioridade / Música
Refeitório	Laboratório Ciências
7. Cozinha	Biblioteca
8. Ginásio	
9. Gabinete Psicologia	
10. Gabinete Médico	
11. Dois Jardins Exteriores	
12. Praça	
13. 2 Salas Creche	
14. 2 Casas de Banho para Crianças	

Anexo E. Fotografias Instituição B – JI



Figura 1. Praça



Figura 2. Refeitório



Figura 3. Ginásio



Figura 4. Sala Interioridade

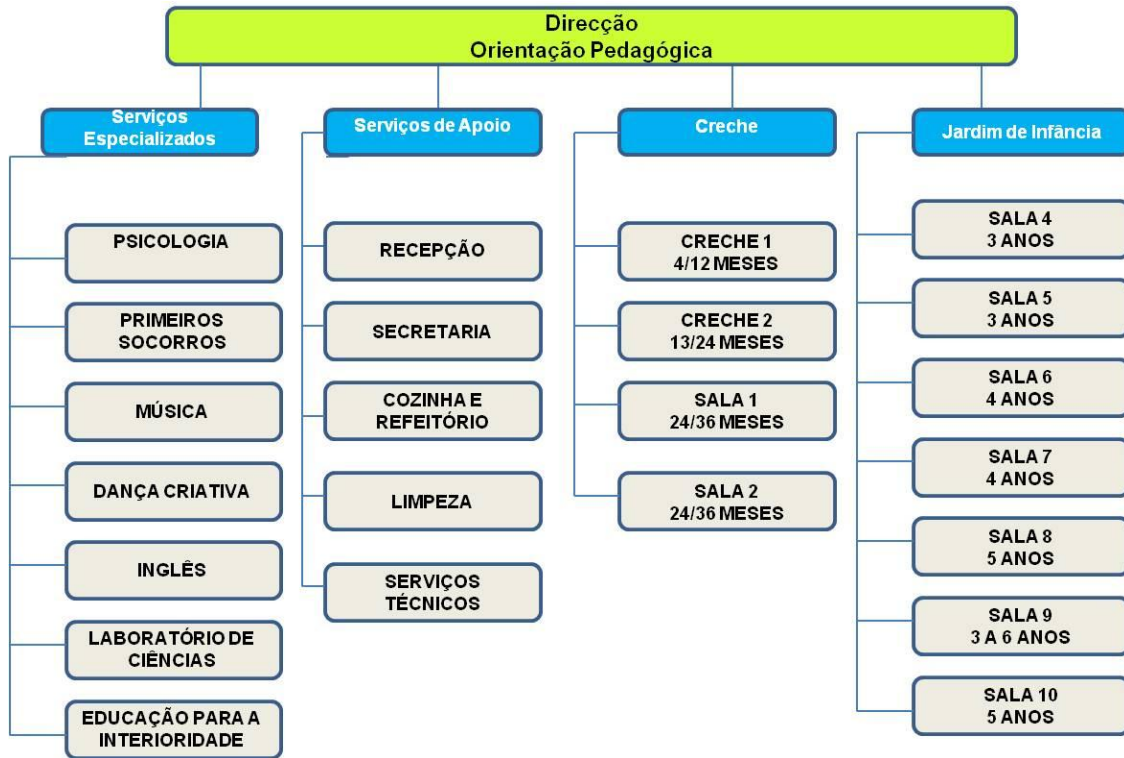


Figura 5. Jardim 1



Figura 6. Jardim 2

Anexo F. Organigrama Instituição B - JI



Anexo G. Idade e Habilitações Académicas dos Pais do Grupo B2

Tabela 1. “Idade Mãe VS Idade Pai do Grupo B2”

	Menos de 25 anos	25-29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	50-54 anos	+ 55 anos	Sem dados
Mãe	0	0	5	9	2	0	0	0	0
Pai	0	0	3	4	5	1	0	0	1

Fonte: Projeto Pedagógico Grupo B2

Tabela 2. “Habilitações Académicas Mãe VS Pai do Grupo B2”

	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Técnico Profissional	Ensino Secundário	Ensino Médio	Ensino Superior	Mestrado	Doutoramento
Mãe	0	0	0	0	1	0	11	3	1
Pai	1	0	1	3	3	4	5	0	0

Anexo H. Idade e Habilitações Académicas dos Pais do Grupo G4

Tabela 1. “Idade Mãe VS Idade Pai do Grupo G4”

	Menos de 25 anos	25-29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	50-54 anos	+ 55 anos	Sem dados
Mãe	0	1	5	11	4	2	0	0	0
Pai	0	0	5	7	6	3	1	0	0

Fonte: Fichas de Inscrição de cada criança

Tabela 2. “Habilitações Académicas Mãe VS Pai do Grupo G4”

	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Técnico Profissional	Ensino Secundário	Ensino Médio	Ensino Superior	Mestrado	Doutoramento
Mãe	0	0	2	0	1	0	18	2	1
Pai	0	1	2	0	3	0	17	2	0

Fonte: Fichas de Inscrição de cada criança

Anexo I. Distribuição das Crianças por Idade e Percurso Institucional B2

Tabela 1. “Distribuição das Crianças por Idade B2”

Idades Crianças	18-24 Meses	24-36 Meses
L		x
LE		x
LA		x
SP		x
MD		x
MR		x
BI		x
JU		x
JA	x	
RH		x
DI		x
TI		x
AX		x
FR		x
SI		x
DU		x
B	x	

Tabela 2. “Percurso Institucional das Crianças B2”

Percurso Institucional	Já frequentava a CISQ	Veio de outra Instituição	Veio de casa
Nº de Crianças	11	1	5

Anexo J. Distribuição das Crianças por Idade e Percurso Institucional G4

Tabela 1. “Distribuição das crianças por Idade G4”

Crianças \ Idades	Idades	
	3 Anos	4 Anos
AL	X	
AF	X	
AD	X	
AR	X	
BR	X	
FCA	X	
FCO		X
FV	X	
GA	X	
IS	X	
LC		X
LL	X	
MS		X
MP	X	
MCP	X	
MJM		X
MTA		X
MRG	X	
MI	X	
PS	X	

RB		x
SB	x	
SC	x	
TV		x

Tabela 2. “Percurso Institucional das Crianças G4”

Percurso Institucional	Já frequentava a OSP	Veio de outra Instituição	Veio de casa
Nº de Crianças	16	1	6

Anexo K. Intencionalidades Pedagógicas da Educadora Grupo B2

Tabela 1. “Intencionalidades Pedagógicas da Educadora Grupo B2”

Áreas de Desenvolvimento	Intencionalidades Pedagógicas
Motor	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a motricidade global; - Desenvolver aquisições motoras básicas (andar, correr, transpor obstáculos e manipular objetos); - Desenvolver a motricidade fina (manipular/apanhar objetos, empilhar, enfiar, encaixar/desencaixar, rasgar); - Coordenar movimentos amplos e finos; - Explorar equipamentos ao ar livre (triciclos, escorregas.); - Experimentar e dominar progressivamente as possibilidades motoras; - Descobrir, conhecer e controlar o seu próprio corpo; - Explorar livremente materiais, de forma a experimentar novas texturas e sensações.
Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender os primeiros conceitos de quantidade, espaço e tempo (noções de “perto e longe”; “depressa e devagar”; “em cima e em baixo” “principio e fim”; “muito e pouco”.); - Desenvolver a capacidade auditiva explorando os cinco eixos da expressão musical: escutar, cantar, dançar, tocar e criar; - Aprender a cantar diferentes canções com e sem mímica; - Explorar sons e ritmos através da capacidade auditiva e do movimento (dança, gestos); - Dançar ao som da música; - Participar em atividades musicais em pequeno e grande grupo; - Aprender a fazer momentos de pausa e silêncio; - Conhecer e utilizar diferentes técnicas de expressão

	<p>plástica;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a imaginação e a criatividade; - Comunicar com os outros utilizando a linguagem corporal (gestos e expressões faciais); - Estimular a utilização de diferentes tons de voz (voz baixinha, voz assustadora, voz alta, etc.); - Brincar faz de conta; - Comunicar e expressar-se através de algumas palavras e na construção de pequenas frases; - Favorecer um clima de comunicação que vise o desenvolvimento progressivo da linguagem; - Observar e explorar ativamente elementos do mundo exterior; - Explorar as diferentes sensações (visuais, olfativas, gustativas, tácteis e auditivas); - Reconhecer diversos elementos e fenómenos da Natureza; - Reconhecer alguns animais imitando e reconhecendo os sons que produzem; - Reconhecer e nomear diversos objetos do dia- a-dia; - Observar e explorar ativamente o seu ambiente imediato: a sala, recreio e refeitório.
Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer a adaptação das crianças novas à nova escola; - Favorecer a adaptação do grupo de crianças aos espaços, materiais; - Promover a integração das crianças transitadas à nova sala e ao novo grupo de crianças; - Promover a adaptação às sequências temporais quotidianas; - Incentivar a criança a identificar as suas necessidades básicas de saúde e bem-estar.

Fonte: Retirado do Projeto Curricular B2

Anexo L. Rotina Diária Grupo B2

Tabela 1. “Rotina Diária Grupo B2”

Hora	Atividade	Descrição
8-9h	Acolhimento	As crianças são acolhidas na sala B1 até às 9h. O acolhimento continua, em cada sala, até às 10h.
9h50 – 10h10	Reunião de Grande Grupo	No tapete: reforço alimentar, “bons- dias”, conversas, jogos, canções, histórias...
10h10 – 11h10	Atividade Orientada (pequeno grupo) Atividades Exploratórias nas Áreas	Em pequenos grupos rotativos, são realizadas atividades orientadas pelo colaborador (rasgagem, colagem, pintura...). As restantes crianças distribuem-se pelas áreas de interesse da sala, apoiadas pela outra colaboradora.
11h10 – 11h30	Arrumação / Higiene	Uma colaboradora vai com pequenos grupos de crianças trocar a fralda e lavar as mãos. A outra colaboradora permanecem na sala, apoiando a arrumação.
11h30 – 12h30	Almoço (Higiene)	No refeitório. As crianças são apoiadas pelas colaboradoras; no entanto, o objetivo é promover a autonomia e respeitar o ritmo individual.
12h30 – 15h	Repouso	Na sala dormitório. À medida que as crianças vão acordando, é-lhes dispensado um momento individualizado e calmo.

15h – 15h30	Higiene	Apoiadas pelas colaboradoras, as crianças calçam-se, trocam a fralda ou usam os sanitários, lavam mãos e cara, preparando-se para o lanche.
16h – 17h30	Atividade Orientada e/ou Exploratória / Arrumação	Na sala, continuação da atividade desenvolvida no período da manhã e/ou outra, apoiada pela equipa de sala.
17h30 – 19h	Brincadeira livre / Saídas	No tapete, com carros, legos, e mesas de atividade.

Fonte: Retirado do Projeto Curricular B2

Anexo M. Intencionalidades Pedagógicas da Educadora Grupo G4

Tabela 1. “Intencionalidades Pedagógicas da Educadora Grupo G4”

Objetivos Gerais Grupo G4
<ul style="list-style-type: none">• <i>Estimular o desenvolvimento global da criança, atendendo às suas características individuais;</i>• <i>Promover relações interpessoais, com os outros e com o mundo numa atitude de compreensão, solidariedade e respeito;</i>• <i>Promover a vida em grupo, cooperando em tarefas e em projetos comuns;</i>• <i>Estabelecer relação com realidades e valores diferentes desenvolvendo atitudes de tolerância, aceitação e respeito pela diferença;</i>• <i>Promover o jogo simbólico como forma de conhecimento, de enriquecimento do imaginário e da criatividade;</i>• <i>Promover a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação e de sensibilização estética;</i>• <i>Promover a exploração das possibilidades do seu corpo, em si mesmo e nas relações com o espaço e com os objetos;</i>• <i>Incutir comportamentos adequados ao desenvolvimento de uma consciência cívica e ecológica;</i>• <i>Incutir comportamentos de prevenção do risco, como forma de promover a segurança, a saúde e a qualidade de vida;</i>• <i>Promover a curiosidade e desejo de saber;</i>• <i>Incutir saberes para a compreensão da realidade e resolução de problemas do quotidiano;</i>• <i>Incentivar ao planeamento e a concretização de tarefas;</i>• <i>Promover a autonomia, responsabilidade e criatividade;</i>• <i>Promover a reflexão, avaliação e o espírito crítico;</i>

Anexo N. Rotina Diária Grupo G4

Tabela 1. “Rotina Diária G4”

Hora	Atividade	Local
9h00	Acolhimento	Sala
9h30	Momento de Grande grupo	Sala
9h45	Tempo de trabalho	Sala Espaço fora da sala Áreas de trabalho
10h25	Fruta	Sala/Recreio
10h45	Recreio	
11h05	Tempo de Higiene	Casas de Banho
11h15	Almoço	Refeitório
11h50	Tempo de Higiene	Casas de Banho
12h00	Repouso	Sala
14h30	Tempo de Higiene	Casas de Banho
15h00	Tempo de grande grupo – revisão/avaliação do dia	Sala
15h30	Lanche	Refeitório
16h00	Recreio/Sala	Recreio/Sala

Tabela 2. “Horário das sessões de Expressão Musical, Motora e Dança Criativa”

	2ª Feira	4ª Feira	6ª Feira
Manhã	Expressão Musical (Sala da Interioridade)	Expressão Motora (Ginásio)	Dança Criativa (Sala 3)
9h30 -10h00	Grupo A	Grupo todo ou dividido em dois grupos	Grupo A
10h00 – 10h30	Grupo B	(dependendo da atividade)	Grupo B

Anexo O. Fotografias do Projeto “O que é uma Casa?”

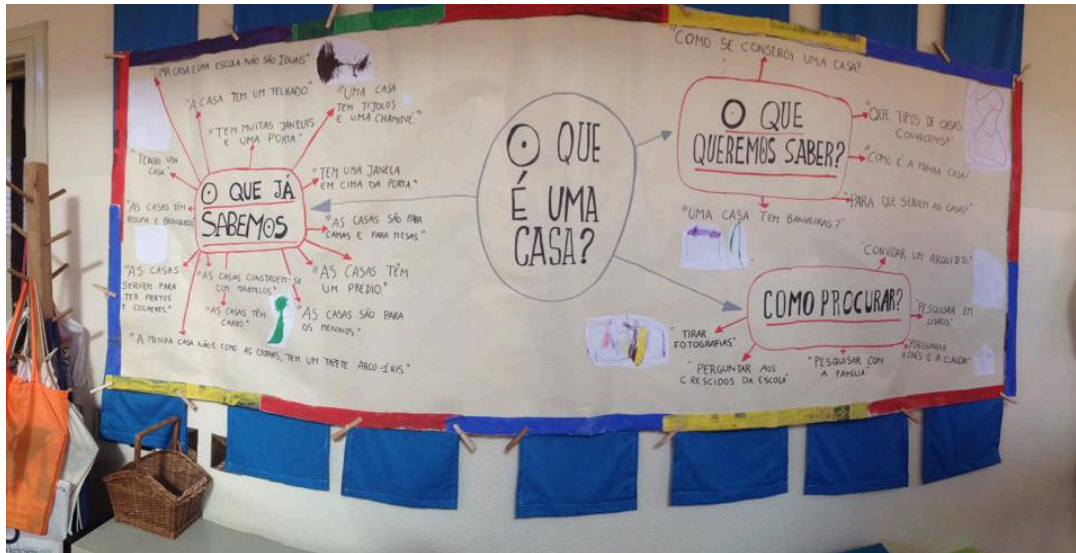


Figura 1. Teia do Projeto

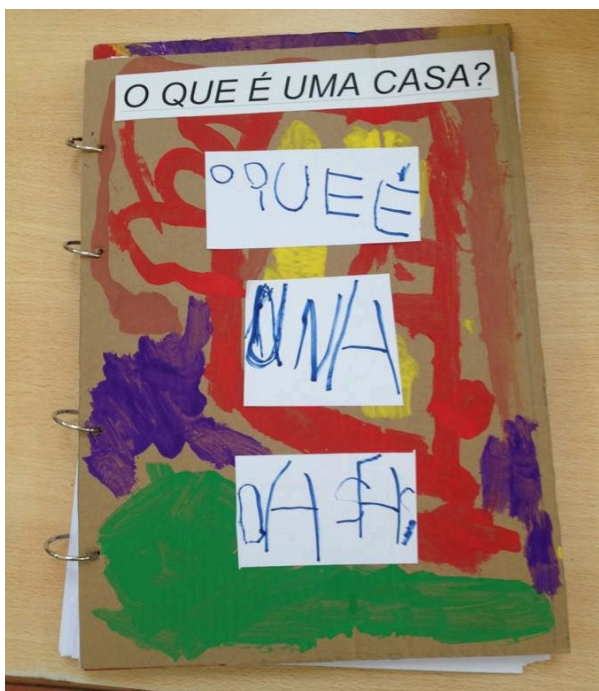


Figura 2. Livro do Projeto



Figura 3. Carta aos Pais



Figura 4. "Uma casa para Todos"

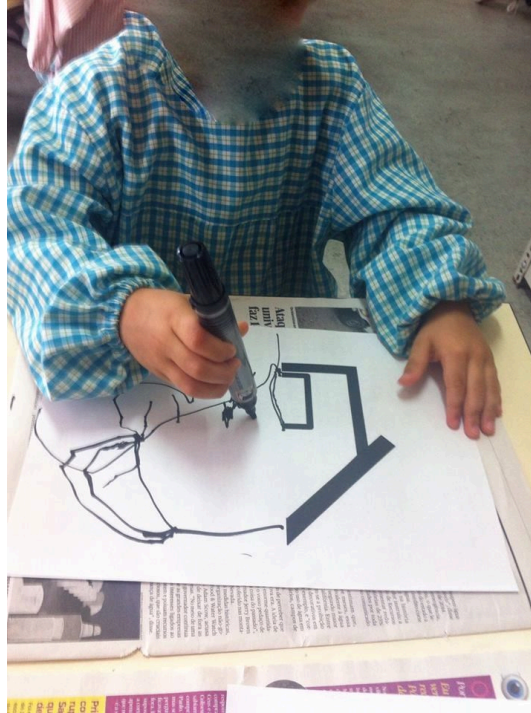


Figura 5. Simetria de uma Casa



Figura 6. Visita de um Arquiteto



Figura 7. Jogo das Letras – criado para o Projeto

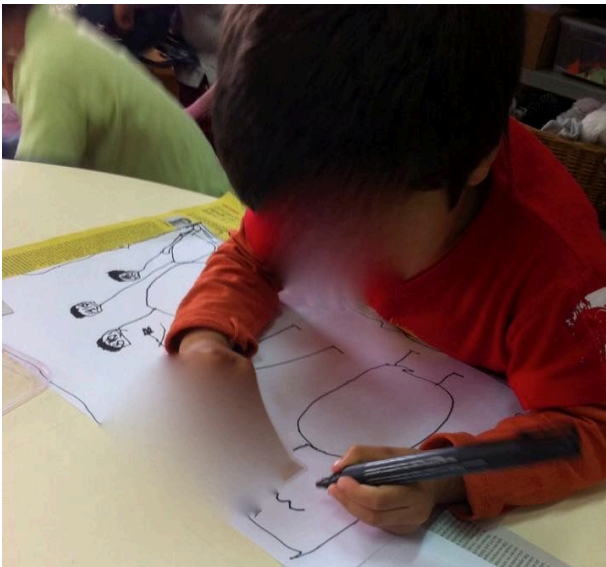


Figura 8. “Quem vive em minha Casa”



Figura 9. Jogo – “Vamos fazer Padrões com Casas”



Figura 10. Exposição do Projeto - Entrada

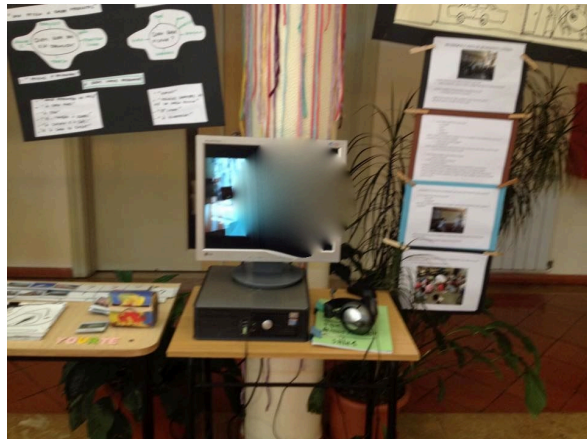


Figura 11. Exposição do Projeto - Reportagens



Figura 12. Exposição do Projeto – Visita guiada



Figura 13. Exposição do Projeto – Casas construídas com os pais

Anexo P. Fotografias da Atividade “O Quarto de Van Gogh”



Fig. 1) Apresentação “Vida e Obra de Van Gogh”



Fig. 2) Reprodução da obra “O Quarto de Arles”



Fig. 3) Exposição das reproduções da obra “O Quarto de Arles” de Van Gogh

Anexo Q. Carta à Direção da Instituição B - JI



Excelentíssima Senhora Diretora
da Obra Social Paulo VI

Lisboa, maio de 2015

Andreia de Sousa Graça, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, do Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, vem por este meio solicitar a V.Ex.^a autorização para a aplicação de um questionário, a preencher pelas educadoras de infância desta instituição e pelos encarregados de educação da sala 4, a fim de recolher dados para o Relatório Final de Estágio intitulado — *A Importância dada ao Desenho Infantil por Educadores de Infância, Pais e Crianças do Jardim de Infância.*

Garanto a total confidencialidade na recolha e tratamento de dados.

Agradeço a Vossa disponibilidade e colaboração,

Com os melhores cumprimentos,

Andreia de Sousa Graça

Anexo R. Questionário Aplicado aos Educadores de Infância

Questionário

Andreia de Sousa Graça, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, do Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, vem por este meio solicitar a V.Ex.^a a participação neste questionário, a fim de recolher dados para o Relatório Final de Estágio intitulado — *A Importância dada ao Desenho Infantil por Educadores de Infância, Pais e Crianças do Jardim de Infância.*

Por favor responda a todas as questões apresentadas.

1. Crenças dos profissionais de educação face ao Desenho Infantil e à sua utilização na sala de atividades

1.1. Por favor indique qual a importância que dá ao Desenho Infantil, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente:

Nada importante	Pouco importante	Nem importante nem irrelevante	Importante	Muito importante
1	2	3	4	5

1.2. Por favor indique as suas percepções acerca do Desenho Infantil, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente:

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo e parte totalmente	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
Utilizo o desenho regularmente enquanto adulto.					
O Desenho Infantil, como um técnica das Artes, deveria tomar o centro das OCEPE					
Na minha opinião, o Jardim de Infância não dedica tempo suficiente ao Desenho.					
Na minha experiência, as rotinas escolares tendem a ser demasiado rígidas para desenvolver a criatividade nas crianças.					
As crianças necessitam de visitar Museus e Galerias de Arte como parte da sua educação.					

As crianças necessitam de contactar com artistas na Educação de Infância.					
---------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

2. Atitude perante a Avaliação

2.1. Por favor, indique a sua atitude perante a avaliação das produções das crianças, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente:

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
Sinto-me confiante em utilizar o Desenho Infantil na minha prática pedagógica.					
Sinto-me confiante em avaliar as produções das crianças.					

3. Percepções acerca da valorização do Desenho Infantil

3.1. Por favor indique a sua percepção acerca da valorização do Desenho Infantil, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente:

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
O Desenho Infantil é valorizado pelas escolas					
O Desenho Infantil é valorizado pelos pais					
O Desenho Infantil é valorizado a nível nacional					

4. Percepção dos benefícios inerentes ao Desenho Infantil

4.1. Por favor indique a sua percepção acerca dos benefícios mais importantes do Desenho Infantil, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente:

	Nada importante	Pouco importante	Nem importante nem irrelevante	Importante	Muito importante
	1	2	3	4	5
O Desenho Infantil promove a realização pessoal.					
O envolvimento com o desenho aumenta a autoestima na criança.					
O desenho na educação pré-escolar ajuda a desenvolver e fomentar a criatividade.					
O envolvimento com o desenho desenvolve a imaginação nas crianças.					
O envolvimento com o desenho desenvolve a sensibilidade das crianças.					
O envolvimento com o desenho desenvolve a responsividade nas crianças.					
O envolvimento com o desenho ajuda a criança a aprofundar conhecimentos acerca da sociedade a que pertence.					
O envolvimento com o desenho promove uma forma distinta de compreensão de si mesmo.					
O envolvimento com o desenho é uma fonte de profunda satisfação na criança.					
A participação em atividades que envolvam o desenho desenvolve a capacidade de concentração da criança.					
A participação em atividades que envolvam o desenho desenvolve a capacidade de resolução de problemas.					
O desenho infantil reforça habilidades e conceitos adquiridos em outras áreas do conhecimento.					
O desenho infantil serve de suporte para outras áreas do conhecimento.					
O desenho infantil promove uma aprendizagem global significativa.					

5. Estratégias utilizadas no Desenho Infantil

5.1. Por favor indique a regularidade com que utiliza as seguintes estratégias referentes ao Desenho Infantil, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
	1	2	3	4	5
Dou às total liberdade às crianças na criação das suas produções.					
Utilizo moldes como auxílio, quando as crianças necessitam de desenhar formas difíceis.					
Introduzo e promovo debates acerca de obras de arte de diferentes artistas.					
Utilizo o desenho como forma de avaliar equidades sociais.					
Executo o trabalho antes de o propor ao grupo, para que este possa compreender como fica o trabalho final.					
Lanço desafios relacionados com o desenho, mas são as crianças que decidem se querem, ou não, participar.					
Integro as artes com outras áreas do conhecimento.					

5.2. Por favor indique com que regularidade utiliza o Desenho Infantil dentro da Sala de Atividades, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente:

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1	2	3	4	5

5.2.1. Por favor, explicita em que situações ele é utilizado: _____

5.3. Indique com que regularidade utiliza o Desenho Infantil como suporte em cada uma das áreas referidas na tabela, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
	1	2	3	4	5
Expressão Motora					

Expressão Dramática					
Expressão Musical					
Expressão Plástica					
Matemática					
Língua Portuguesa					
Conhecimento do Mundo					
Formação Pessoal e Social					

6. Destino das Produções das crianças

6.1.1. Por favor indique qual o destino das produções das crianças e a sua regularidade, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
	1	2	3	4	5
Divulgado ao grupo, pela criança					
Divulgado ao grupo, pela educadora					
Exposto na sala					
Exposto ao público					
Portefólio da Criança					
Outros:					

6.2. Caracterize a sua opinião face divulgação e exposição das produções das crianças, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente:

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
A divulgação e exposição das produções das crianças são importantes como fonte de interação com os encarregados de educação.					
A divulgação e exposição das produções das crianças são importantes como fonte de valorização da criança.					
A divulgação e exposição das produções das crianças são importantes como fonte de comunicação.					
A divulgação e exposição das produções das crianças são importantes como fonte de divulgação do trabalho desenvolvido pelo profissional de educação.					

7. Fatores que influenciam o envolvimento da criança com o Desenho

7.1. Qual a importância dos seguintes fatores, para o envolvimento da criança com o desenho, considerado que:

	Nada importante	Pouco importante	Nem importante nem irrelevante	Importante	Muito importante
	1	2	3	4	5
Espaço apropriado					
Qualidade dos materiais					
Diversidade de materiais					
Reforço do adulto					
Reforço dos pares					
Orientação					
Divulgação					

8. Dados Pessoais e Profissionais

8.1. Idade: ___ Anos

8.2. Sexo: Masculino ___ Feminino ___

8.3. Habilitações Académicas:

Bacharelato ___ Licenciatura ___ Mestrado ___ Doutoramento ___

Outra ___ Qual: _____

8.4 Tempo de Serviço (em anos completos, até 30/08/2015): ___ Anos

9. Necessidade de formação em Desenho Infantil

9.1. Considera que possui conhecimentos suficientes em Desenho Infantil?

9.1.1. Sim ___ Não ___

9.2. Gostaria de aprender mais sobre o Desenho Infantil?

9.2.1. Sim ___ Não ___

9.2 Gostaria de frequentar um Curso de Especialização em Desenho Infantil?

9.2.1 Sim ___ Não ___

Obrigada pela colaboração!

Anexo S. Questionário Aplicado aos Pais

Questionário

Andreia de Sousa Graça, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, do Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, vem por este meio solicitar a V.Ex.^a a participação neste questionário, a fim de recolher dados para o Relatório Final de Estágio intitulado — *A Importância dada ao Desenho Infantil por Educadores de Infância, Pais e Crianças do Jardim de Infância*.

Por favor responda a todas as questões apresentadas.

17. Atitudes dos Encarregados de Educação face ao Desenho Infantil

Por favor indique qual a importância que dá ao Desenho Infantil, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente:

Nada importante	Pouco importante	Nem importante nem irrelevante	Importante	Muito importante
1	2	3	4	5

1.2. Por favor indique as suas percepções acerca do Desenho Infantil, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente:

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
Utilizo o desenho regularmente enquanto adulto.					
Na minha opinião, o meu filho não dedica tempo suficiente ao Desenho.					
Considero que as rotinas escolares tendem a ser demasiado rígidas para desenvolver a criatividade nas crianças.					
As crianças necessitam de visitar Museus e Galerias de Arte como parte da sua educação.					
As crianças necessitam de contactar com artistas na Educação de Infância.					

10. Percepções acerca da valorização do Desenho Infantil

10.1. Por favor indique a sua percepção acerca da valorização do Desenho Infantil, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente:

	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
O Desenho Infantil é valorizado pelas escolas					
O Desenho Infantil é valorizado pelos pais					
O Desenho Infantil é valorizado a nível nacional					

11. Percepção dos benefícios inerentes ao Desenho Infantil

11.1. Por favor indique a sua percepção acerca dos benefícios mais importantes do Desenho Infantil, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente:

	Nada importante	Pouco importante	Nem importante nem irrelevante	Importante	Muito importante
	1	2	3	4	5
O Desenho Infantil promove a realização pessoal.					
O envolvimento com o desenho aumenta a autoestima na criança.					
O desenho na educação pré-escolar ajuda a desenvolver e fomentar a criatividade.					
O envolvimento com o desenho desenvolve a imaginação nas crianças.					
O envolvimento com o desenho desenvolve a sensibilidade das crianças.					
O envolvimento com o desenho desenvolve a responsividade nas crianças.					
O envolvimento com o desenho ajuda a criança a aprofundar conhecimentos acerca da sociedade a que pertence.					
O envolvimento com o desenho promove uma forma distinta de compreensão de si mesmo.					
O envolvimento com o desenho é uma fonte de profunda satisfação na criança.					
A participação em atividades que envolvam o desenho desenvolve a capacidade de concentração da criança.					
A participação em atividades que envolvam o desenho desenvolve a capacidade de resolução de problemas.					
O desenho infantil reforça habilidades e conceitos adquiridos em outras áreas do conhecimento.					

O desenho infantil serve de suporte para outras áreas do conhecimento.					
O desenho infantil promove uma aprendizagem global significativa.					

12. Estratégias utilizadas no Desenho Infantil

12.1. Por favor indique a regularidade com que utiliza as seguintes estratégias referentes ao Desenho Infantil, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
	1	2	3	4	5
Dou total liberdade ao meu filho na criação das suas produções.					
Utilizo moldes como auxílio, quando o meu filho necessitam de desenhar formas difíceis.					
Mostro ao meu filho obras de arte de diferentes artistas.					
Utilizo o desenho como forma de avaliar o nível de desenvolvimento do meu filho.					
Executo o desenho antes de o propor ao meu filho, para que este possa compreender como fica o trabalho final.					
Lanço desafios relacionados com o desenho ao meu filho.					

12.2. Por favor, indique com que regularidade incentiva o Desenho Infantil em casa, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente:

Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
1	2	3	4	5

13. Destino das Produções das crianças

13.1. Por favor indique qual o destino das produções do seu filho e a sua regularidade, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente:

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
	1	2	3	4	5
Divulgado a outros membros da família					
Exposto no quarto da criança					
Exposto em diferentes divisões da casa					
Gaveta					
PC					
Outros: _____					

13.2. Por favor caracterize a sua opinião face à divulgação e exposição das produções do seu filho, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente:

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem concordo	Concordo em parte	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
A divulgação e exposição das produções das crianças são importantes como fonte de interação com restantes membros da família.					
A divulgação e exposição das produções das crianças são importantes como fonte de valorização da criança.					
A divulgação e exposição das produções das crianças são importantes como fonte de comunicação.					

14. Dados Pessoais

14.1. Idade: ___ Anos

14.2. Sexo: Masculino ___ Feminino ___

14.3. Habilitações Académicas:

Bacharelato ___ Licenciatura ___ Mestrado ___ Doutorado ___

Outra ___ Qual: _____

14.4. N° de filhos ___

14.5. Idade do(s) filho(s) _____ Anos

15. Necessidade de formação em Desenho Infantil

15.1. Gostaria de aprender mais sobre o Desenho Infantil?

15.1.1. Sim ___ Não ___

15.2. Gostaria de frequentar uma Ação de Formação / Workshop em Desenho Infantil?

15.2.1. Sim ___ Não ___

Obrigada pela colaboração!

Anexo T . Tabelas de Frequência Absoluta dos Questionários Aplicados

1 - Crenças dos profissionais de educação e encarregados de educação face ao Desenho Infantil e à sua utilização na sala de atividades/casa

Tabela 1. Tabela Frequência Absoluta: “Importância dada ao Desenho Infantil”

Fonte: Questionários Aplicados

	Nada importante	Pouco importante	Nem importante nem irrelevante	Importante	Muito importante	Total
	1	2	3	4	5	
Ed. Infância					100%	100%
Pais				37,5%	62,5%	100%

Tabela 2. Tabela Frequência Absoluta: “Percepções acerca do Desenho Infantil”

		Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	Total
		1	2	3	4	5	
Ed. Infância	Utilizo o desenho regularmente enquanto adulto.		33%		50%	17%	100%
Pais	Utilizo o desenho regularmente enquanto adulto.	6%	31%	13%	25%	25%	100%
Ed. Infância	O Desenho Infantil, como um técnica das Artes, deveria tomar o centro das OCEPE			17%	50%	33%	100%
Ed. Infância	Na minha opinião, o Jardim de Infância não dedica tempo suficiente ao Desenho.	50%	33%		17%		100%
Pais	Na minha opinião, o meu filho não dedica tempo suficiente ao Desenho.	19%	50%	19%	6%	6%	100%
Ed. Infância	Na minha experiência, as rotinas escolares tendem a ser demasiado rígidas para desenvolver a criatividade nas crianças.	50%	17%		33%		100%
Ed. Infância	As crianças necessitam de visitar Museus e Galerias de Arte como parte da sua educação.				17%	83%	100%

Pais	As crianças necessitam de visitar Museus e Galerias de Arte como parte da sua educação.				44%	56%	100%
Ed. Infância	As crianças necessitam de contactar com artistas na Educação de Infância.				50%	50%	100%
Pais	As crianças necessitam de contactar com artistas na Educação de Infância.				56%	44%	100%

Fonte: Questionários Aplicados

2- Atitude perante a Avaliação:

Tabela 3. Tabela Frequência Absoluta: “Atitude perante a avaliação das produções das crianças”

		Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Total
		1	2	3	4	5	
Ed. Infância	Sinto-me confiante em utilizar o Desenho Infantil na minha prática pedagógica.					100%	100%
Ed. Infância	Sinto-me confiante em avaliar as produções das crianças.			17%	17%	66%	100%

Fonte: Questionários Aplicados

3- Valorização do Desenho Infantil

Tabela 4. Tabela Frequência Absoluta: “Percepções acerca da valorização do Desenho Infantil”

		Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente	Total
		1	2	3	4	5	

Ed. Infância	O Desenho Infantil é valorizado pelas escolas				67%	33%	100%
Pais	O Desenho Infantil é valorizado pelas escolas	6%			31%	63%	100%
Ed. Infância	O Desenho Infantil é valorizado pelos pais		17%		83%		100%
Pais	O Desenho Infantil é valorizado pelos pais			25%	44%	31%	100%
Ed. Infância	O Desenho Infantil é valorizado a nível nacional		33%		67%		100%
Pais	O Desenho Infantil é valorizado a nível nacional		31%	50%	13%	6%	100%

Fonte: Questionários Aplicados

4- Benefícios inerentes ao Desenho Infantil:

Tabela 5. Tabela Frequência Absoluta: “Percepção acerca dos benefícios mais importantes do Desenho Infantil”

		Nada importante	Pouco importante	Nem importante nem irrelevante	Importante	Muito importante	Total
		1	2	3	4	5	
Ed. Infância	O Desenho Infantil promove a realização pessoal.				33%	67%	100%
Pais	O Desenho Infantil promove a realização pessoal.			6%	63%	31%	100%
Ed. Infância	O envolvimento com o desenho aumenta a autoestima na criança.					100%	100%
Pais	O envolvimento com o desenho aumenta a autoestima na criança.		6%		63%	31%	100%
Ed. Infância	O desenho na educação pré-escolar ajuda a desenvolver e fomentar a criatividade.					100%	100%
Pais	O desenho na educação pré-escolar ajuda a desenvolver e fomentar a criatividade.				37%	63%	100%
Ed. Infância	O envolvimento com o desenho desenvolve a imaginação nas crianças.					100%	100%
Pais	O envolvimento com o desenho desenvolve a imaginação nas crianças.				19%	81%	100%

Ed. Infância	O envolvimento com o desenho desenvolve a sensibilidade das crianças.				17%	83%	100%
Pais	O envolvimento com o desenho desenvolve a sensibilidade das crianças.				31%	69%	100%
Ed. Infância	O envolvimento com o desenho desenvolve a responsividade nas crianças.				17%	83%	100%
Pais	O envolvimento com o desenho desenvolve a responsividade nas crianças.			25%	44%	31%	100%
Ed. Infância	O envolvimento com o desenho ajuda a criança a aprofundar conhecimentos acerca da sociedade a que pertence.				33%	67%	100%
Pais	O envolvimento com o desenho ajuda a criança a aprofundar conhecimentos acerca da sociedade a que pertence.			25%	31%	44%	100%
Ed. Infância	O envolvimento com o desenho promove uma forma distinta de compreensão de si mesmo.					100%	100%
Pais	O envolvimento com o desenho promove uma forma distinta de compreensão de si mesmo.			13%	50%	37%	100%
Ed. Infância	O envolvimento com o desenho é uma fonte de profunda satisfação na criança.				17%	83%	100%
Pais	O envolvimento com o desenho é uma fonte de profunda satisfação na criança.			26%	37%	37%	100%
Ed. Infância	A participação em atividades que envolvam o desenho desenvolve a capacidade de concentração da criança.					100%	100%
Pais	A participação em atividades que envolvam o desenho desenvolve a capacidade de concentração da criança.			19%	31%	50%	100%
Ed. Infância	A participação em atividades que envolvam o desenho desenvolve a capacidade de resolução de problemas.				50%	50%	100%
Pais	A participação em atividades que envolvam o desenho desenvolve a capacidade de resolução de problemas.			31%	50%	19%	100%
Ed. Infância	O desenho infantil reforça habilidades e conceitos adquiridos em outras áreas do conhecimento.				17%	83%	100%
Pais	O desenho infantil reforça habilidades e conceitos adquiridos em outras áreas do conhecimento.			6%	38%	56%	100%

Ed. Infância	O desenho infantil serve de suporte para outras áreas do conhecimento.					100%	100%
Pais	O desenho infantil serve de suporte para outras áreas do conhecimento.			6%	38%	56%	100%
Ed. Infância	O desenho infantil promove uma aprendizagem global significativa.					100%	100%
Pais	O desenho infantil promove uma aprendizagem global significativa.			6%	50%	44%	100%

Fonte: Questionários Aplicados

5- Estratégias utilizadas no Desenho Infantil

Tabela 6. Tabela Frequência Absoluta: “Regularidade com que utiliza determinadas estratégias”

		Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Total
		1	2	3	4	5	
Ed. Infância	Dou às total liberdade às crianças na criação das suas produções.				50%	50%	100%
Pais	Dou total liberdade ao meu filho na criação das suas produções			6%	38%	56%	100%
Ed. Infância	Utilizo moldes como auxílio, quando as crianças necessitam de desenhar formas difíceis.	67%	33%				100%
Pais	Utilizo moldes como auxílio, quando o meu filho necessita de desenhar formas difíceis.	19%	50%	19%	12%		100%
Ed. Infância	Introduzo e promovo debates acerca de obras de arte de diferentes artistas.	17%	17%	17%	32%	17%	100%
Pais	Mostro ao meu filho obras de arte de diferentes artistas	6%	19%	50%	25%		100%
Ed. Infância	Utilizo o desenho como forma de avaliar equidades sociais.	17%	17%	17%	32%	17%	100%
Pais	Utilizo o desenho como forma de avaliar o nível de desenvolvimento do meu filho.	25%	19%	50%	6%		100%
Ed. Infância	Executo o trabalho antes de o propor ao grupo, para que este possa compreender como fica o trabalho final.	50%	33%		17%		100%

Pais	Executo o desenho antes de o propor ao meu filho, para que este possa compreender como fica o trabalho final.	44%	19%	31%	6%		100%
Ed. Infância	Lanço desafios relacionados com o desenho, mas são as crianças que decidem se querem, ou não, participar.		17%		66%	17%	100%
Pais	Lanço desafios relacionados com o desenho ao meu filho.		13%	31%	50%	6%	100%
Ed. Infância	Integro as artes com outras áreas do conhecimento.				33%	67%	100%

Fonte: Questionários Aplicados

Tabela 7. Tabela Frequência Absoluta: “Regularidade com que utiliza o Desenho Infantil dentro da Sala de Atividades/ em Casa”

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Total
	1	2	3	4	5	
Ed. Infância				17%	83%	100%
Pais			19%	81%		100%

Fonte: Questionários Aplicados

Tabela 8. Tabela Frequência Absoluta: “Regularidade com que o Profissional utiliza o Desenho Infantil como suporte nas diferentes Áreas de Conteúdos”

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Total
	1	2	3	4	5	
Expressão Motora	50%	33%	17%			100%
Expressão Dramática		17%	50%	33%		100%
Expressão Musical			83%	17%		100%
Expressão Plástica				17%	83%	100%
Matemática			17%	83%		100%
Língua Portuguesa			33%	50%	17%	100%

Conhecimento do Mundo				83%	17%	100%
Formação Pessoal e Social				83%	17%	100%

Fonte: Questionários Aplicados

6- Destino das Produções das crianças:

Tabela 9. Tabela Frequência Absoluta: “Qual o destino das produções das crianças e a sua regularidade dentro da Sala de Atividades”

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Total
	1	2	3	4	5	
Divulgado ao grupo, pela criança			17%	66%	17%	100%
Divulgado ao grupo, pela educadora			17%	50%	33%	100%
Exposto na sala				50%	50%	100%
Exposto ao público				34%	66%	100%
Portefólio da Criança	17%			33%	50%	100%

Fonte: Questionários Aplicados

Tabela 10. Tabela Frequência Absoluta: “Qual o destino das produções das crianças e a sua regularidade em Casa”

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	Total
	1	2	3	4	5	
Divulgado a outros membros da família		13%	44%	37%	6%	100%
Exposto no quarto da criança	6%	31%	38%	19%	6%	100%
Exposto em diferentes divisões da casa		30%	13%	44%	13%	100%

Gaveta	6%	25%	31%	25%	13%	100%
PC	69%	6%	19%	6%		100%

Fonte: Questionários Aplicados

Tabela 11. Tabela Frequência Absoluta: “Opinião face à divulgação e exposição das produções das crianças”

		Discordo totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo totalmente	Total
		1	2	3	4	5	
Ed. Infância	A divulgação e exposição das produções das crianças são importantes como fonte de interação com os encarregados de educação.				17%	83%	100%
Pais	A divulgação e exposição das produções das crianças são importantes como fonte de interação com restantes membros da família.		13%	6%	25%	56%	100%
Ed. Infância	A divulgação e exposição das produções das crianças são importantes como fonte de valorização da criança.					100%	100%
Pais	A divulgação e exposição das produções das crianças são importantes como fonte de valorização da criança.		6%		38%	56%	100%
Ed. Infância	A divulgação e exposição das produções das crianças são importantes como fonte de comunicação.				17%	83%	100%
Pais	A divulgação e exposição das produções das crianças são importantes como fonte de comunicação.			19%	31%	50%	100%
Ed. Infância	A divulgação e exposição das produções das crianças são importantes como fonte de divulgação do trabalho desenvolvido pelo profissional de educação.	17%			17%	66%	100%

Fonte: Questionários Aplicados

7- Fatores que influenciam o envolvimento da criança com o Desenho

Tabela 12. Tabela Frequência Absoluta: “Opinião do Profissional face à importância de determinados fatores, para o envolvimento da criança com o desenho”

	Nada importante	Pouco importante	Nem importante nem importante	Muito importante	Total	
	1	2	3	4		
Espaço apropriado				67%	33%	100%
Qualidade dos materiais				17%	83%	100%
Diversidade de materiais				17%	83%	100%
Reforço do adulto				33%	67%	100%
Reforço dos pares				33%	67%	100%
Orientação		33%		50%	17%	100%
Divulgação				17%	83%	100%

Fonte: Questionários Aplicados

8- Necessidade de formação em Desenho Infantil

Tabela 13. Tabela Frequência Absoluta: “Conhecimentos em Desenho Infantil”

	Considera que possui conhecimentos suficientes em Desenho Infantil?		Total
	Sim	Não	
Ed. Infância	17%	83%	100%

Fonte: Questionários Aplicados

Tabela 14. Tabela Frequência Absoluta: “Gosto em aprender mais acerca do Desenho Infantil”

	Gostaria de aprender mais sobre o Desenho Infantil?		Total
	Sim	Não	

Ed. Infância	100%		100%
Pais	75%	25%	100%

Fonte: Questionários Aplicados

Tabela 15. Tabela Frequência Absoluta: “Vontade dos Profissionais em frequentar um Curso de Especialização em Desenho Infantil”

	Gostaria de frequentar um Curso de Especialização em Desenho Infantil?		Total
	Sim	Não	
Ed. Infância	100%		100%

Fonte: Questionários Aplicados

Tabela 16. Tabela Frequência Absoluta: “Vontade dos Pais em frequentar uma Ação de Formação / Workshop em Desenho Infantil”

	Gostaria de frequentar um Curso de Especialização em Desenho Infantil?		Total
	Sim	Não	
Pais	69%	31%	100%

Fonte: Questionários Aplicados

Anexo T . Portefólio PPS Creche e Portefólio PPS JI*

* Ambos os Portefólios encontram-se gravados em formato digital no CD disponibilizado.