

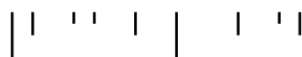


UM MUNDO DE COR E IMAGINAÇÃO: O DESENHO INFANTIL COMO ATIVIDADE CRIATIVA

Catarina Mendonça

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

2023-2024



UM MUNDO DE COR E IMAGINAÇÃO: O DESENHO INFANTIL COMO ATIVIDADE CRIATIVA

Catarina Mendonça

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

Orientador: Joana Dias

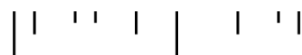
Júri

Presidente: Rita Friães

Arguente: Katherine Silva

Orientador: Joana Dias

2023-2024



AGRADECIMENTOS

Chegando ao fim desta tão importante etapa, quero agradecer a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho e me apoiaram em todo o percurso académico. Desta forma, obrigada...

... à minha família, que me concedeu a oportunidade e liberdade de escolha para estudar e realizar os meus sonhos, apoiando todas as conquistas e oferecendo os meios para que tais se concretizassem. Aos meus irmãos, que foram os grandes responsáveis pela escolha do meu caminho na área de educação e por me darem a motivação e apoio que preciso, mesmo inconscientes de tal.

... aos meus amigos, que me apoiaram em todo este percurso. Estiveram presentes nos piores e melhores momentos, oferecendo o seu apoio incondicional, nunca me deixando ir abaixo, em troca de nada. Obrigada por acreditarem em mim e me tornarem numa pessoa muito melhor e feliz.

... à Beta e à Glória, que foram o meu pilar no percorrer do estágio. Para além de excelentes profissionais, demonstraram ser pessoas especiais, com um coração enorme. Apoiaram-me quando mais precisei e constituíram-se num modelo a seguir para a vida. Estarei eternamente grata.

... à Sónia, que me inspirou pela excelente profissional e pessoa que é. Que me ensinou tanto e me fez descobrir o tipo de educadora e pessoa que quero ser.

... a todos os docentes, por todo o conhecimento transmitido e pela paciência e cuidado transmitido ao longo destes cinco anos.

... à professora e orientadora Joana Dias, por me acompanhar e guiar nesta fase final, nunca me deixando desistir.

RESUMO

A presente investigação incide no universo do desenho infantil, explorando como a atividade é entendida e praticada enquanto expressão criativa, e qual o papel dos adultos/as nesse processo.

O estudo foi realizado numa sala de Jardim de Infância, inserida numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) no centro de Lisboa, com crianças entre os quatro e os seis anos de idade, manifestando as mesmas uma grande preferência por atividades de desenho, ocupando essas atividades a maior parte do tempo no planeamento diário. A metodologia do estudo contou com uma abordagem qualitativa, utilizando o método de estudo de caso, através da observação participante, análise documental e entrevistas, de modo a recolher as perceções e práticas de adultos e crianças.

É possível constatar que tanto adultos como crianças reconhecem o desenho como uma forma de comunicação e expressão, associando-o à criatividade. No entanto, as conceções acerca da criatividade variam, sendo estas influenciadas pelas práticas e conceções dos adultos de referência. Ao analisar os desenhos e entrevistas das crianças, observamos uma diversidade de temas e abordagens, revelando a presença de criatividade nas suas produções.

As conclusões destacam a importância do desenho infantil no desenvolvimento holístico das crianças e a necessidade de uma abordagem equilibrada por parte dos adultos para promover a expressão criativa. Esta pesquisa oferece importantes *insights* para práticas pedagógicas que valorizam a autonomia e a imaginação/criatividade das crianças, contribuindo para uma compreensão mais profunda do desenho infantil como uma atividade criativa.

Palavras-chave: Criatividade, Desenho infantil, Jardim de Infância, Papel do adulto

ABSTRACT

This research focuses on the universe of children's drawing, exploring how the activity is understood and practised as a creative expression, and what the role of adults is in this process.

The study was carried out in a Kindergarten room in a Private Social Solidarity Institution (PSSI) in the centre of Lisbon, with children aged between four and six, who show a great preference for drawing activities, taking up most of the time in their daily planning. The study methodology took a qualitative approach, using the case study method, through participant observation, documentary analysis and interviews, to gather the perceptions and practices of adults and children.

Both adults and children recognise drawing as a form of communication and expression, associating it with creativity. However, conceptions of creativity vary, and these are influenced by the practices and conceptions of the adults of reference. When analysing the children's drawings and interviews, we observed a diversity of themes and approaches, revealing the presence of creativity in their productions.

The conclusions emphasise the importance of children's drawing in the holistic development of children and the need for a balanced approach on the part of adults to promote creative expression. This research offers important insights for pedagogical practices that value autonomy and imagination.

Keywords: Adult role, Children's drawing, Creativity, Kindergarten

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	3
2.1. Caracterização do meio envolvente	4
2.2. Caracterização da Instituição	5
2.2.1 Dimensões organizacionais e de gestão.....	5
2.2.2 Missão, valores e objetivos pedagógicos.....	8
2.2.3 Projeto.....	9
2.2.4 Modelo curricular	9
2.3 Caracterização da dimensão estrutural e física do contexto	10
2.3.1 Ambiente educativo	10
2.3.2 A equipa pedagógica.....	10
2.4 Caracterização da dimensão estrutural e física da sala	11
2.4.1 Ambiente pedagógico da Sala C3.....	11
2.4.2 Equipa pedagógica da Sala C3	14
2.4.3 Grupo de crianças	15
2.4.4 Famílias.....	17
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	19
3.1 Intenções para com as crianças da Sala C3.....	21
3.2 Intenções para com as famílias	24
3.3 Intenções para com a equipa pedagógica.....	25
4. INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	26
4.1 Identificação da problemática.....	27
4.2 Revisão da literatura acerca da problemática identificada.....	28
4.3 Roteiro metodológico e ético	36

4.3.1 Natureza da investigação	36
4.3.2 Metodologia da investigação	37
4.3.3 Técnicas e instrumentos de recolha dos dados	38
4.3.4 Roteiro ético.....	39
4.4 Apresentação e discussão de resultados.....	39
5. REFLEXÃO FINAL-CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL ENQUANTO EDUCADORA DE INFÂNCIA	48
REFERÊNCIAS	54
ANEXOS.....	59
ANEXO A- PORTEFÓLIO DA PPSII (CF. ANEXOS AO RELATÓRIO)	60
ANEXO B- ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA INSTITUIÇÃO.....	61
ANEXO C- PLANTA DA INSTITUIÇÃO	63
ANEXO D- PLANTA DA SALA E MATERIAIS EXISTENTES POR ÁREAS	65
ANEXO E- ROTINA-TIPO DA SALA C3	68
ANEXO F- CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS	71
ANEXO G- GUIÃO DA ENTREVISTA À EQUIPA EDUCATIVA	73
ANEXO H- GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS DA SALA C3.....	77
ANEXO I- ROTEIRO ÉTICO	80
ANEXO J- ANÁLISE CATEGORIAL DAS RESPOSTAS À ENTREVISTA DA EQUIPA EDUCATIVA	86
ANEXO K- ANÁLISE CATEGORIAL DAS RESPOSTAS À ENTREVISTAS DAS CRIANÇAS.....	98
ANEXO L- ANÁLISE CATEGORIAL DAS NOTAS DE CAMPO DO TEMA DA INVESTIGAÇÃO	112
ANEXO M- BENEFÍCIOS E IMPACTO DAS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELA EQUIPA EDUCATIVA PARA O FOMENTO DA CRIATIVIDADE	122
ANEXO N- DESENHOS ANTES E APÓS A ATIVIDADE.....	127

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Objetivos para a investigação	28
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PEI	Projeto Educativo
PPS	Plano Pedagógico de Sala
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este trabalho tem como finalidade evidenciar as competências de análise do contexto, planeamento e intervenção da minha prática educativa, bem como, a capacidade reflexiva e autocrítica que fui desenvolvendo ao longo do estágio. Para além disso, o presente relatório, contempla uma vertente de investigação realizada através de dados recolhidos no contexto.

No que concerne à estrutura do presente relatório, podemos aferir que se encontra organizado em quatro capítulos: Caracterização da Ação Educativa Contextualizada; Análise Reflexiva da Intervenção em Jardim de Infância; Investigação em Jardim de Infância; Reflexão Final.

O primeiro capítulo, corresponde à caracterização reflexiva do contexto em que intervim, tendo por base a caracterização do meio envolvente, da instituição, da equipa pedagógica que me acolheu, do grupo de crianças com os quais contactei e respetivas famílias.

O segundo capítulo, contempla as intenções para a ação definidas após a caracterização realizada no capítulo anterior. As mesmas são referentes a três eixos, correspondentes aos agentes com quem contactei ao longo do estágio: as crianças, equipa pedagógica e famílias.

O terceiro capítulo contém toda a investigação realizada acerca de “O desenho infantil como atividade criativa”, dividida por: identificação e fundamentação da problemática; objetivos inerentes ao estudo de caso realizado; revisão de literatura sobre a problemática identificada; roteiro ético e metodológico; apresentação e discussão dos dados recolhidos e, ainda, considerações finais acerca da investigação.

Por fim, no último capítulo, apresento uma reflexão, contemplando as considerações finais de todo o trabalho realizado, com referência a alguns aspetos relevantes a destacar ao longo deste processo interventivo e investigativo, com evidente impacto na construção da minha identidade profissional.

2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

Como afirmam Silva et al. (2016), para que um/a educador/a consiga construir e gerir o currículo do grupo de crianças, bem como apoiar o desenvolvimento das mesmas, respondendo aos seus interesses e necessidades, é essencial que conheça o meio onde atua profissionalmente e o grupo de crianças que se encontra sob a sua educação e cuidados.

Nesse sentido, no presente capítulo apresentarei a caracterização do meio envolvente e da instituição, bem como a dimensão estrutural e física do contexto e da sala onde realizei a Prática Pedagógica Supervisionada, módulo II (PPSII).

Ressalto que as informações presentes em cada caracterização foram obtidas através da consulta e análise do Projeto Educativo da Instituição (PEI, 2021-2024) e à página *online*, do Projeto Pedagógico de Sala (PPS, 2023-2024), consultado em sala, bem como, de notas de campo que realizei ao longo da PPSII (cf. Anexo A) e de conversas informais com a equipa educativa.

2.1. Caracterização do meio envolvente¹

Para caracterizar a ação educativa da organização na qual decorreu o estágio da PPSII, importa, primeiramente, caracterizar o meio envolvente, conhecendo a área geográfica e o meio sociocultural, na qual a mesma se insere.

A organização deverá conhecer as potencialidades da comunidade, para que se constituam como uma mais-valia para o público-alvo, neste caso, as famílias e as crianças (Silva et al., 2016).

A organização educativa situa-se no concelho de Lisboa, numa das zonas mais antigas do centro de Lisboa. Este caracteriza -se por ser densamente povoado, caminhando cada vez mais, para um bairro multicultural. Por se considerar uma área antiga de Lisboa, caracteriza-se por ruas estreitas e íngremes, contando com a preservação da identidade tradicional, com lojas locais e alguns dos mais antigos estabelecimentos comerciais da cidade. O acesso ao bairro é facilitado por várias opções de

¹De forma a garantir o anonimato e confidencialidade dos dados, o nome do bairro e da própria instituição serão omitidos

transportes tanto públicos como próprios (e.g. autocarros, elétrico, carro, bicicleta), tornando-se um destino de fácil acesso, muito visitado por turistas.

2.2. Caracterização da Instituição

A instituição foi inaugurada em 31 de julho de 1878, num dos bairros mais antigos de Lisboa. Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e as suas respostas sociais passam pelo berçário, creche e pré-escolar.

Esta pertence a uma rede de escolas da mesma direção geral que tem como objetivo “ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção.” (PEI, 2021-2024, p.9)

2.2.1 Dimensões organizacionais e de gestão

De acordo com Gonzalez (2007), qualquer organização funciona sobum sistema complexo, constituído por várias dimensões, sendo estas: a dimensão estrutural, a dimensão relacional, a dimensão cultural, a dimensão processual e a dimensão ambiental.

Quanto à **dimensão estrutural**, pode-se afirmar, de acordo com a consulta do PEI (2021-2024), que a instituição segue uma **estrutura mecanicista** (cf. Anexo B).

De acordo com Gonzalez (2007), esta estrutura, constitui o “esqueleto” da instituição, ou seja, a maneira como se organizam as relações formais entre os indivíduos que constituem a mesma. Esta orienta também os mecanismos formais, ou seja, a tomada de decisões, comunicação e colaboração, bem como as funções de cada individuo e a colaboração entre estes. Desta forma, podemos concluir que a tomada de decisões dentro da instituição, deve passar por todos os graus superiores, tal como podemos observar abaixo:

A Direção do Departamento de Infância e a equipa de Diretoras das Casas de Infância sustentam a sua atuação no trabalho desenvolvido pelas estruturas de orientação educativa que asseguram a articulação curricular, a coordenação pedagógica e

o acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas nas Casas de Infância. (PEI, 2021-2024, p.10)

Segundo Mintzberg (1995), a **estrutura mecanicista**, é caracterizada por ter um grau de diferenciação horizontal, com relações hierárquicas e funções bem estabelecidas.

No que toca à **dimensão relacional**, esta diz respeito às relações estabelecidas entre os diversos membros da instituição, presentes na estrutura anteriormente apresentada. De acordo com Gonzalez (2007), esta é marcada pelas relações formais e informais presentes na instituição, bem como pelas facetas micropolíticas e profissionais (e.g. interesses, comunicação, colaboração). Devido à equipa ser a mesma de há muitos anos, é uma equipa que se conhece muito bem, coesa e que trabalha em conjunto, desta forma, e em observação na prática consigo reconhecer que se trata de uma equipa com boas relações estabelecidas (tanto formais como informais). Como é referido no PEI (2021-2024), o departamento de infância articula diariamente com as instituições da rede (“casas de infância”), com o intuito de assegurar o bom funcionamento das mesmas.

No que diz respeito à **dimensão cultural**, segundo Gonzalez (2007) consiste nos valores e princípios partilhados pelos diversos membros, que constituem a identidade da instituição. Tendo em conta que todas as instituições se regem pelo mesmo documento orientador e recebem formações para trabalhar na instituição, posso afirmar que todos os membros partilham dos mesmos valores que irei referir no ponto 2.2.2. Esta dimensão, segundo Torres e Palhares (2008), pode ser “integradora” (p. 104), existindo sentido de missão em que todos partilham e se identificam com a mesma visão tentando alcançar em conjunto os objetivos traçados. Tal como os diversos membros da equipa pedagógica tentam alcançar os objetivos que traçam em conjunto, regendo-se pelo bom trabalho em equipa.

Quanto à **dimensão processual**, Gonzalez (2007) define a mesma como sendo a base das ações que põe em prática os princípios da instituição, ou

seja, a forma como as organizações transformam *inputs* em *outputs*. Como já referido, a instituição guia-se por um documento orientador (PEI, 2021 -2024) e em observação da prática, é possível concluir que todos os valores e princípios (cf. ponto 2.2.2) são levados a cabo na ação pedagógica.

Por último, a **dimensão ambiental**, diz respeito a tudo o que se encontra em torno da instituição, quer seja genérico (e.g. legislação, economia, cultura) ou específico (e.g. comunidade local, pais, fornecedores) que influencie e seja influenciado pela mesma (Gonzalez, 2007). Desta forma, a instituição pretende “manter e ampliar as parcerias com serviços e instituições da comunidade de modo a dar continuidade à participação em projetos de âmbito educativo e social, é um objetivo Institucional a dar continuidade” (PEI, 2021-2024, p.23). Ao focar esta dimensão na componente mais específica, tendo em conta que o objetivo da instituição passa por “ser uma referência na ação social” pode-se afirmar, que a articulação dos saberes com a comunidade, bem como com os pais é bastante valorizada. No PPS (2024) é referida a preocupação em englobar os pais nas aprendizagens das crianças e de “dar primazia ao desenvolvimento integrado de cada criança indo ao encontro das suas necessidades e interesses enquanto ser individual e fazendo parte da sociedade/comunidade educativa” (p.25). Para além disso, no PEI (2021-2024), são definidos alguns objetivos estratégicos em relação às famílias e à comunidade, consistindo em promover qualidade, solidariedade e inclusão na comunidade educativa.

No que toca ao **modelo de gestão e liderança** adotado pela instituição, o mesmo não se encontra explícito no PEI (2021 -2024), no entanto, em observação do contexto é possível concluir, baseando-me no quadro de Bush (2011), que este se insere no “modelo colegial”. Sendo que este modelo “assume que as organizações determinam a política e tomam decisões através de um processo de discussão que conduz a consensos” (Costa et al., 2013, p. 5).

Quanto ao tipo de liderança, esta caracteriza -se por ser “participativa”, que segundo Costa et al. (2013) “os líderes encorajam os membros a participar

e a influenciar o processo de tomada de decisão”. Conseguimos perceber que a **comunicação** e a **participação** de todos os membros da equipa são essenciais, visto que a mesma não toma as decisões isoladamente.

2.2.2 Missão, valores e objetivos pedagógicos

No que diz respeito à **missão** da instituição, esta constitui-se como motivo que orienta a ação dos profissionais. Por se considerar uma instituição atenta à ação social, a sua missão visa atingir não só a infância, como a habitação social e serviços de utilidade pública, que se relacionam com toda a comunidade envolvente.

Desta forma, tal como consta no PEI (2021 -2024), a missão é orientada pelos seguintes **objetivos** primordiais:

- Apoio ao desenvolvimento de crianças, jovens e comunidades;
- Proteção social e promoção da saúde para todas as faixas etárias (inclui cuidados médicos preventivos, curativos e de reabilitação);
- Promoção da educação, formação profissional e resolução de problemas habitacionais (para grupos vulneráveis e idosos);
- Encorajamento a iniciativas culturais e colaboração em projetos sociais internacionais;
- Concessão de bolsas e subsídios para apoiar necessidades específicas e projetos relevantes.

Sendo que, o principal objetivo, como já referido no ponto 2.2, se constitui por ser uma referência na ação social, tanto a sua missão como os objetivos definidos para tal, são orientados por um conjunto de **valores**. Estes afirmam-se como: (I) A pessoa desfavorecida, sendo que alerta para a atenção de situações de necessidade de apoio social; (II) Transparência, na relação com as famílias, entidades reguladoras e colaboradoras da instituição; (III) Rigor, sendo o princípio geral da atuação e base da decisão; (IV) Qualidade, devendo ser considerada como condição dos serviços prestados; (V) Eficiência, utilizando os meios mais eficientes disponíveis no mercado (PEI, 2021-2024).

Assim, podemos compreender que todos os pontos aferidos devem ser indicativos do serviço prestado pela fundação.

2.2.3 Projeto

Tal como consta no PEI (2021-2024), o projeto da instituição tem como objetivo garantir uma aprendizagem ideal para todas as crianças, promovendo a igualdade de oportunidades e o envolvimento das famílias e comunidade. No contexto pré-escolar, é essencial desenvolver habilidades, disposições e atitudes duradouras e significativas.

Para que exista esse desenvolvimento, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem seja visto como “(...) uma experiência positiva, interessante, inovadora, criativa, de uma forma holística, em que a aprendizagem da criança nas dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interliguem e atuem em conjunto” (PEI, 2021-2024, p. 19).

A responsabilidade, liberdade, disciplina e respeito são valores essenciais do processo educativo, sendo que, a instituição pretende promover a tolerância, solidariedade e resiliência como prioridades na educação, seguindo os valores pelos quais a instituição se rege (PEI, 2021-2024).

Tendo em conta as opções educativas definidas no PEI (2021 -2024), no PPS (2023-2024), é referida a importância do **brincar**, como base para todaa aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

2.2.4 Modelo curricular

A instituição não se baseia em nenhum modelo/abordagem pedagógica em específico, implementando um pouco de cada modelo, ajustando os mesmos às necessidades e interesses do grupo de crianças, bem como dos temas abordados (Abordagem Eclética).

Deste modo, para oferecer uma resposta educativa de excelência, o Projeto Educativo, conjuga, na sua orientação pedagógica, os modelos curriculares de Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a Pedagogia de Situação. Sendo que, cada

educadora tem a liberdade de escolha do modelo que pretende utilizar em cada situação, ou, pode seguir uma prática indiferenciada, não utilizando nenhum modelo específico.

2.3 Caracterização da dimensão estrutural e física do contexto

A organização de todo o estabelecimento educativo deve ser facilitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e tem uma influência enorme no trabalho de cada educador/a, bem como na dinâmica da equipa educativa (Silva et al., 2016). Desta forma, importa caracterizar a dimensão estrutural e física do contexto, nomeadamente, o ambiente educativo e a equipa pedagógica, bem como, o trabalho existente entre a mesma.

2.3.1 Ambiente educativo

No que toca à organização do ambiente educativo importa referir que o mesmo se designa como o todo indissociável do conjunto do espaço físico e as relações estabelecidas no mesmo, dentro de uma estrutura determinada (Forneiro, 1998). A estrutura desta instituição (cf. Anexo C), conta com dois pisos, sendo que o primeiro inclui as salas de berçário, creche e duas salas de jardim de infância e, ainda, um refeitório comum que não se encontra identificado na planta. O segundo piso, apenas conta com uma sala de jardim de infância, dividida por uma parede (sendo esta a sala do grupo em que estive inserida), acolhendo as crianças com mais idade na instituição (dos quatro aos seis anos de idade), dada a dificuldade de acesso. Todos os espaços estão preparados e adaptados para as crianças, com o intuito de ser um contexto facilitador do desenvolvimento e aprendizagem das mesmas (Silva et al., 2016).

2.3.2 A equipa pedagógica

A equipa da instituição em questão, é composta por uma diretora geral, seis educadoras de infância, oito auxiliares de ação educativa e quatro ajudantes de cozinha/limpeza. Conta ainda com os professores especializados para as atividades extracurriculares (Música, Inglês, *Yoga*, Filosofia e *Chi Kung*) e o professor da atividade de educação física (atividade de enriquecimento curricular).

O trabalho em equipa é bastante valorizado na instituição e, apesar de cada elemento da instituição contar com a sua função, tendo ao seu cargo responsabilidades específicas para cada um deles, a equipa demonstra muita abertura para ajudar no que for necessário, ou a substituir o papel de algum elemento.

2.4 Caracterização da dimensão estrutural e física da sala

Sendo o jardim de infância um contexto que exerce determinadas funções, “dispondo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” (Silva et al., 2016, p.21), importa caracterizarmos todo o conjunto que influencia diretamente a criança. Sendo a sala um núcleo mais direto da criança, com grande influência no seu desenvolvimento, importa caracterizar como está organizado o seu ambiente pedagógico, a equipa e o trabalho em equipa existente em sala, as próprias crianças, bem como as suas famílias.

2.4.1 Ambiente pedagógico da Sala C3

De acordo com Silva et al. (2016), o ambiente pedagógico de uma sala, funciona como suporte do desenvolvimento curricular, ao corresponder a uma determinada organização ao nível do grupo, dos espaços e do tempo como está organizado o dia-a-dia das crianças. Como a instituição não segue nenhum modelo/abordagem pedagógica, a intencionalidade da educadora ao organizar este ambiente, parte de princípios de diversos modelos, como já referido no ponto 2.2.4.

- **Grupo**

No que toca à organização do grupo, este é heterogéneo quanto ao sexo e à idade das crianças. Tal como consta no PPS (2023-2024), o grupo resultou da junção de dois grupos e de uma criança que frequenta pela primeira vez a instituição. Todas as crianças transitaram com um adulto de referência.

A organização do grupo para a realização de atividades, pode ser de carácter individual, a pares ou pequenos grupos ou ainda, em grande grupo. No PPS (2023-2024) é referido que as crianças, por se encontrarem em diferentes patamares de desenvolvimento, requerem uma organização personalizada e com disponibilidade por parte dos adultos da sala.

- **Espaço e materiais**

De acordo com Silva et.al (2016), a organização do ambiente educativo da sala, funciona como um suporte de desenvolvimento curricular, pois todos os constituintes de uma sala, a maneira como estão organizados e mesmo a gestão do tempo, são determinantes para o que a criança pode escolher, fazer e aprender.

Zabalza (1987) refere a forte relação da criança com o meio visto que se o mesmo influencia o indivíduo, têm de ser criadas condições ricas, mais organizadas que propiciem o desenvolvimento no mesmo espaço. Desta forma a sala está estruturada com áreas definidas (cf. Anexo D) e materiais organizados, geradoras de oportunidades de aprendizagem natural (PPS, 2023-2024), sendo estas: (1) Área do faz-de-conta; (2) Área da garagem; (3) Área das atividades de expressão plástica; (4) Área dos jogos de mesa; (5) Área dos jogos de tapete; (6) Área da biblioteca; (7) Área do computador; (8) Área da natureza.

No PPS (2023-2024) é ainda referido que todas as áreas estão delimitadas e pretende-se a rotatividade das crianças nas áreas para que estas possam usufruir de diferentes aprendizagens. No entanto, é na mesa de atividade (maioritariamente para a realização de desenhos) e na área do faz de conta, que a maioria das crianças decide passar o seu tempo.

Forneiro (1998) aponta como essenciais pontos a cumprir pelo/a educador/a: a Concretização das intenções educativas e o método de trabalho; o Planeamento e organização dos espaços, decidindo o que pretende e como vai organizar a sua sala, tendo uma decisão fundamentada e planeada; a Observação e Avaliação, sempre essencial para avaliar a sua prática; a Modificação, relacionada com a anterior, visto que, o educador deve sempre tomar a iniciativa de modificar o que planeou se, consoante a sua avaliação, altera a sua estratégia. De acordo com o último tópico, foi-me possível observar em prática uma alteração feita pela educadora na organização do espaço, descrita na seguinte nota de campo:

A educadora decidiu fazer uma alteração na organização do espaço da sala. Pediu-me que a ajudasse a abrir o espaço da sala, juntando os móveis dos

jogos às paredes, criando uma mesa dupla no centro da sala. (Nota de campo nº. 17)

A nota de campo apresentada chama à atenção para a extrema importância da organização do ambiente educativo. Com a alteração referida, a sala ganhou bastante mais espaço para as crianças brincarem e realizarem desenhos coletivos, bem como, facilitou bastante a visão de todo o grupo durante os momentos de brincadeira. Para além disso, a mudança foi sentida e comentada pelas crianças, tal como podemos observar abaixo:

As crianças comentaram que a sala parecia diferente e maior e que gostavam mais de ter a sala assim, pois tinham mais espaço para desenhar. (Nota de campo nº. 17)

Pelo feedback dado pelas crianças, é possível aferir acerca da importância que este espaço tem para as mesmas.

- **Horários e rotina diária**

Tal como afirmam Evans e Ilfield (1982), uma rotina é muito mais do que saber e seguir horários. É também saber que as experiências do dia-a-dia das crianças são essenciais ao seu crescimento e desenvolvimento.

No que diz respeito à organização dos horários e rotina, no PPS (2023-2024) são referidos dois pressupostos para a organização dos mesmos: flexibilidade e previsibilidade.

De acordo com Silva et al. (2016), a organização do tempo educativo “tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (p. 27). Desta forma, o mesmo tem de estar dividido e categorizado em diferentes partes do dia, num encadeamento sequencial, criando assim, uma rotina pedagógica que é pensada intencionalmente pela educadora e conhecida/compreendida pelas crianças que sabem o que vão fazer nos vários momentos, conseguindo prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor alterações (PPS, 2023-2024).

De acordo com o PPS (2023-2024), a rotina da sala C3 prevê momentos para: planear; atividades; arrumar; reflexão e registo. Ao longo do estágio, foi-me possível concluir que

mesmo os momentos que aparentam ser pouco estimulantes e ricos para as crianças, devem ser guiados por uma intencionalidade educativa. Desta forma, realizei uma tabela referente à rotina-tipo da sala C3, onde procurei aferir acerca da relevância dos momentos da rotina que observei ao longo dos meses (cf. Anexo E).

2.4.2 Equipa pedagógica da Sala C3

A equipa pedagógica da Sala C3, é constituída por dois elementos, a educadora de infância e a auxiliar de ação educativa, que são as responsáveis pelo grupo o ano inteiro. Além destas, em períodos específicos da semana, a Sala C3, conta com o apoio de um professor de ginástica e dos vários professores das atividades extracurriculares.

O trabalho em equipa é bastante notório e sentido na sala. Araújo (2018), refere ser fruto da **colaboração**, identificando as seguintes estratégias de trabalho: a comunicação aberta, a tomada conjunta de decisões, a observação da criança e discussão de formas de apoio a cada criança.

Durante o tempo que em que realizei a PPSII foi-me possível observar e confirmar esta colaboração e entreaajuda entre a equipa, não só entre a educadora e auxiliar, mas também com os restantes membros da equipa educativa. Desta forma, posso concluir que as decisões são sempre tomadas em conjunto, as observações realizadas são sempre partilhadas com todos/as os/as elementos da equipa, bem como as “tarefas” da sala são todas divididas.

Tal como consta no PPS (2023-2024), entre a equipa de sala deve existir **cumplicidade, reciprocidade e confiança**, sendo primordial o respeito, o diálogo, a partilha, a coerência e a capacidade de avaliação de modo a otimizar o trabalho desenvolvido em prol das crianças, como podemos observar abaixo:

Após a conversa em grande grupo, a educadora cooperante, a auxiliar e eu, em conjunto, planeámos de que forma iríamos responder aos interesses das crianças. Foram partilhadas ideias e os materiais necessários foram recolhidos. (Nota de campo n.º 10)

2.4.3 Grupo de crianças

Ao longo da PPSII, procurei conhecer e caracterizar o grupo através do diálogo e observação direta, tanto com as próprias crianças, bem como, com a equipa educativa através de conversas informais e da análise do PPS (2023-2024).

Assim sendo, o grupo é constituído por 26 crianças de quatro, cinco e seis anos de idade. Trata-se de um grupo heterogéneo no que diz respeito à idade e ao sexo, apesar de existir um número maior de raparigas (18 crianças do sexo masculino e 8 crianças do sexo feminino). Dado que cada criança é um ser único, com o seu ritmo próprio de desenvolvimento, existe alguma disparidade que, considero ser uma mais-valia, namedida em que potencia a cooperação e a entajuda entre as crianças. No geral, são ativas, interativas, curiosas e atentas, com elevados níveis de interesse nos temas que lhes são apresentados. Algumas apresentam dificuldades em ouvir o outro e esperar pela sua vez para falar gostando, muitas delas, de se evidenciar, no entanto, tal característica é própria destas idades. Por se tratar de um grupo tão diversificado, existem interesses muitos variados.

Com exceção de uma criança que se integrou no grupo, no início do ano de 2024, todas as crianças falam português, apesar de existirem diferentes etnias. A comunicação com essa criança que não fala português revelou-se um desafio. Destaca-se que, muitas vezes, a mesma procura interagir com as adultas através do desenho, como podemos observar abaixo na nota de campo:

A N. estava a desenhar e sentei-me ao lado dela para tentar comunicar com a mesma. Enquanto desenhava, a N. tentava descrever os seus desenhos através de gestos. De seguida, desenhou algumas emoções (tristeza, raiva, felicidade e paixão) e representou cada uma por expressões faciais enquanto apontava para os desenhos. (...) (Nota de campo n.º 6)

No geral, trata-se de um grupo participativo, no entanto, existem crianças bastante reservadas que preferem não participar nos momentos em grande grupo, acabando por ficar apenas envolvidas no momento. A partilha de histórias e curiosidades é algo bastante presente no seu dia-a-dia, bem como, a escolha e tomada de decisões em relação ao

funcionamento do dia (e.g. distribuição de tarefas). Como é referido no PPS (2023-2024), são crianças autónomas e fazem sugestões de atividades, sendo de salientar a grande preferência por atividades de expressão plástica (atividade pela qual a maioria das crianças opta por realizar quando existe liberdade de escolha no planeamento diário), leitura de histórias e brincadeiras ao ar livre.

Valorizando a Área de Formação Pessoal e Social, presente nas OCEPE, enquanto área considerada transversal a todo o currículo, pois está presente em todo o trabalho educativo, contempla “...a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.” (Silva et al, 2016, p. 33)

Assim sendo, atualmente, as crianças revelam conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, revelando bastante respeito por todas as culturas e etnias. A maioria manifesta sempre a sua opinião individualmente e em grupo, começando agora a procurar formas de ultrapassar problemas emergentes (e.g. pensando em soluções para os seus problemas ou conflitos sem recorrer a um/a adulto/a).

Todas as crianças verbalizam sempre as necessidades relacionadas com o seu bem-estar físico, bem como, realizam as mesmas tarefas de forma autónoma. O mesmo se aplica para as atividades em sala, revelando autonomia na escolha de tarefas e materiais a utilizar (e.g. quando querem realizar um desenho, vão buscar os materiais necessários e procuram um lugar na mesa de atividades). No geral, revelam ser crianças bastante responsáveis, levando as suas tarefas até ao fim e ajudando os colegas quando necessário (principalmente os mais velhos a ajudar os mais novos e a criança que não fala português).

2.4.4 Famílias

No PEI (2021-2024), é referida a importância atribuída à **relação com as famílias**, sendo que visa a melhoria da qualidade educativa, articulando e realizando **trabalho conjunto**, de forma a transmitir à criança um ambiente estável e equilibrado.

Para que esta parceria se concretize e seja positiva, deve existir **respeito e compreensão mútua**, aspetos que Silva et al. (2016) referem ser cruciais, bem como, a recolha de informação acerca das famílias e o contacto direto com as mesmas. No contexto da instituição em que estagiei, não me foi possível recolher dados do contexto sociodemográfico das famílias da sala C3, dada a proteção de dados e questões de ética implementadas pela instituição, sendo que, a própria equipa educativa também não tem acesso às respetivas informações. No entanto, baseei-me na observação naturalista participante e, na análise documental existente para contextualizar o presente tópico.

Desta forma, tal como consta no PEI (2021-2024), as famílias “...situam-se maioritariamente nas zonas de influência onde se localizam as seis Casas de Infância, por motivos laborais, de rede de suporte ou de residência.” (p. 12) ou seja, a proximidade é o motivo de escolha da instituição. A maioria das famílias considera-se do tipo nuclear, sendo que apenas existem cinco famílias monoparentais (PPS, 2023-2024).

Quanto à participação das famílias da sala C3, estas mantêm uma relação com a educadora e auxiliar com base na comunicação e partilha de informações. Esta faz-se através de conversas informais no momento de chegada ou saída da escola (e.g. são comentadas algumas aprendizagens das crianças ou são expostas dúvidas dos pais), nas reuniões de pais anuais e, ainda, comunicam diariamente através da plataforma *child diary* (e.g. onde os encarregados podem acompanhar as atividades e aprendizagens das crianças em sala ou onde a educadora pede a colaboração dos pais para uma atividade). Tal como a menina que não tem nacionalidade portuguesa, os pais também não têm, não sabendo comunicar em português, o que por vezes dificulta a comunicação com a educadora (“No final da reunião, a educadora traduziu os assuntos tratados na mesma em inglês, para os pais na N.” – Nota de campo n.º 20). Considero que esta tenha sido uma estratégia bastante importante para que os pais da N. se sentissem também eles integrados

na reunião e nos assuntos do dia-a-dia da sua filha, demonstrando a valorização pela integração de todos por parte da educadora.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

Este capítulo remete para a minha intenção enquanto estagiária, para com todos os participantes deste processo, ou seja, crianças, respectivas famílias e equipa pedagógica.

Tal como referem Silva et. al (2016), a intencionalidade educativa permite ao/a educador/a “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13). Os autores referem ainda que é o que caracteriza a intervenção profissional do/a educador/a, ao refletirem acerca das finalidades da sua prática, sobre as suas conceções e valores.

De acordo com Silva et al. (s.d.) esta decisão, deve ter presente um pensamento estratégico, onde aplica todos os seus conhecimentos e valores, conjugando toda a sua teoria com a prática aplicada. Ainda os mesmos autores, referem que o papel do/a educador/a deve caracterizar-se como ser um/a profissional que pensa sobre o que faz, identifica problemas e arranja soluções, sendo que o mesmo não é possível sem existir uma intencionalidade educativa.

Ao reconhecer a sua importância, é relevante referir o que a mesma implica, sendo que esta, de acordo com Silva et al. (2016) deve, com recurso a todos os participantes, ter por base um pensamento estratégico que implica: (I) observar, registar e documentar; (II) planear, agir e avaliar; (III) comunicar e articular.

O primeiro bloco de ações constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação, visto que o/a educador/a deve conseguir contextualizar o que observa, e refletir acerca da sua prática, dada a distanciação da mesma, por exemplo, ao ler as suas anotações, como tal recorri às notas de campo realizadas durante a PPSII.

Também Pinazza e Fochi (2018), referem que a prática da documentação pedagógica garante a construção de memória educativa e da construção da qualidade dos contextos educativos. O que implica que o/a educador reflita acerca da sua observação, antes de avançar para o segundo bloco de ações (Cardona et al., 2021), que corresponde ao planeamento com adequação ao grupo, à ação (i.e., intervindo) e à avaliação de toda a sua ação (Silva et al., 2016).

O terceiro bloco atribui um sentido às aprendizagens das crianças, apoia a reflexão do/a educador/a acerca da sua prática pedagógica e o modo como concretiza a sua intencionalidade (Silva et al. 2016).

Desta forma, de acordo com os pressupostos referidos, com o intuito de realizar práticas pedagógicas de qualidade, no decorrer da PPSII, dei primazia à observação e ao conhecimento que detinha sobre o contexto em que estava inserida para a definição das linhas orientadoras da ação pedagógica.

Assim, defini um conjunto de intenções direcionadas às crianças da Sala C3, às suas respetivas famílias e à equipa pedagógica, essenciais ao planeamento e concretização da minha ação junto dos mesmos grupos.

3.1 Intenções para com as crianças da Sala C3

No que toca às minhas intenções para com as crianças da Sala C3, posso constatar que as mesmas foram construídas, tomando o princípio de que cada criança é um ser único, com características e necessidades específicas.

De acordo com Silva et al. (2016), reconhecer e valorizar as características individuais de cada criança, dá resposta às suas diferenças, de modo que todas se sintam incluídas no grupo, enriquecendo as experiências, oportunidades e aprendizagem de cada uma. Assim, foram definidas as seguintes intenções: (I) Estabelecer uma relação afetiva e responsiva, que confira segurança a todas as crianças do grupo; (II) Implementar propostas que vão ao encontro dos interesses e necessidades do grupo; (III) Promover o desenvolvimento da autonomia.

Tal como referem Hohmann e Weikart (2009), “o apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social.” (p.65). Ou seja, quanto melhor for a relação adulto-criança, mais confortável e confiante a criança se irá sentir para aprender e explorar o mundo à sua volta, desenvolvendo sentimentos de segurança na aprendizagem.

Assim, defini a intencionalidade de **estabelecer uma relação afetiva e responsiva, que conferisse segurança a todas as crianças do grupo**. Desta forma, a relação que estabeleci com as crianças da Sala C3, surgiu de forma natural e espontânea, em diferentes ritmos com cada uma delas. Sendo que, nem todas as crianças têm a mesma facilidade em estabelecer laços, respeitei o tempo de cada uma e procurei interagir à medida que as sentia recetivas e com confiança para tal. A fim de criar uma relação segura e que garantisse segurança às crianças, estive presente em todos os momentos pertencentes à sua rotina. Além disso, envolvi-me com as crianças em momentos de brincadeira e demonstrei-me disponível para as mesmas, tentando transmitir-lhes segurança. No entanto, a gestão do tempo disponível para as mesmas foi onde senti maior dificuldade, dado que queria estar disponível para todas as crianças e, ao mesmo tempo, queria que conseguissem ser autónomas nas suas brincadeiras.

A nota de campo apresentada abaixo, retrata a situação descrita:

O A. fazia construções com os legos e chamava-me insistentemente para ver o que o mesmo estava a montar, pedindo que brincasse com ele. Disse-lhe que não podia estar sempre ao pé dele pois outras crianças também precisavam de ajuda, pelo que lhe disse que quando acabasse de fazer a sua construção para me mostrar. O A. aceitou e foi fazer a sua construção para o tapete, de longe, deu para observar que o mesmo estava concentrado no que estava a fazer e, no final, veio mostrar-me e pedir para tirar fotografias. Elogiei a construção que tinha realizado e pedi que me explicasse o que era. O A. explicou e, de seguida, retomou a sua brincadeira sem eu dizer nada, com um sorriso na cara. (Nota de campo n.º 17)

Além da intencionalidade referida, procurei **sempre implementar propostas que fossem ao encontro dos interesses e necessidades do grupo**. Para esta intencionalidade, optei por uma observação atenta das crianças, para que pudesse garantir momentos agradáveis e significativos para todas. Além disso, procurei estar disponível e criar tempos de qualidade para estar com todo o grupo, mas também com uma criança de cada vez. (Silva et al., 2016). Ou seja, procurei ouvi-las individualmente e apontar os seus

interesses e, ao mesmo tempo inseri-las no grupo fazendo-as sentir-se bem. Ao planejar atividades, procurei sempre desenvolver competências através de temas que interessassem ao grupo, arranjando maneira de negociar com as mesmas a programação dos seus dias (Silva et al., 2016). Para além disso, ainda na apresentação de propostas, procurei implementar atividades que fizessem sentido para as crianças, respondendo às suas necessidades (e.g uma atividade em pequenos grupos para melhorar o trabalho em equipa).

A terceira intencionalidade, **promover o desenvolvimento da autonomia**, surgiu maioritariamente através de momentos como a tomada de decisões e gestão de conflitos.

Desta forma, Silva et al. (2016) referem que cabe ao educador tirar “...partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam, de modo que, progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas.” (p. 9). Assim, na minha prática, tentei incluir as crianças em todos os processos de tomada de decisões e aceitar que as mesmas podem contribuir de forma muito positiva para o grupo. Importa encarar as opiniões das crianças como uma mais-valia para o processo de aprendizagem e desafiar-las a desenvolver o seu pensamento e poder de argumentação que, para mim, será um ponto essencial para o futuro das mesmas, bem como, para o desenvolvimento da sua autonomia.

Bernardo (2017) refere a mediação como processo essencial na gestão de conflitos, sendo que a autora realça que o adulto deve ajudar as crianças a resolver as situações, ao invés de as resolver sozinho. Uma das perguntas que formulei a mim mesma ao criar as minhas intencionalidades foi: Será que a longo prazo é mais fácil resolver as situações pelas crianças? Esta questão teve uma enorme relevância sobre a minha prática, visto que, agia muito por impulso ao tentar resolver um conflito de maneira rápida e eficaz. No entanto, quando me apercebi que todas as crianças me procuravam para resolver um conflito ou tomar uma decisão, percebi que em nada estava a ajudar para que as mesmas pensassem por si próprias e tomassem decisões que as tornassem mais autónomas e responsáveis. Portanto, respondendo à minha questão, considero que a estimulação do pensamento das crianças pudesse não ser um caminho fácil, no entanto, é essencial para a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas. Bernardo (2017), refere

que esta mediação, oferece vantagens como a estimulação da criatividade, reflexão, empatia e autonomia, enquanto é trabalhada a cooperação com os outros, a identidade própria e o respeito pelo outro, qualidades que considero serem essenciais a trabalhar nestas idades.

3.2 Intenções para com as famílias

Para que as intenções com as crianças sejam bem-sucedidas, contribuindo para o bem-estar e desenvolvimento das mesmas, considero que seja fulcral **promover uma relação de respeito, colaboração, comunicação e partilha, mostrando total disponibilidade** para com as famílias.

Mata e Pedro (2021) justificam a necessidade de uma relação com as famílias pela promoção das aprendizagens, do bem-estar das crianças e da sua boa integração social. Para as mesmas autoras, é necessário que todos tenham consciência da necessidade de participarem, de se envolverem nos processos educativos e de os partilhar entre si. Sendo que a escola não é o único local onde a criança se desenvolve, muito do seu desenvolvimento procede-se no seio familiar, influenciado pelas práticas educativas e culturas próprias do mesmo (Silva et al., 2016). A família e a escola pertencem e influenciam muito o microcontexto das crianças e a sua proximidade automaticamente possibilita a ambos um maior conhecimento da criança, construindo estratégias educativas comuns, ultrapassando problemas e dando uma maior segurança à mesma (Mata & Pedro, 2021).

Desta forma, Silva et al. (2016) referem ser crucial a recolha de informação acerca das famílias e o contacto direto com as mesmas, assim, procurei conhecer todos os contextos familiares das crianças da sala C3. Procurei que as famílias me reconhecessem como uma das adultas responsáveis da sala. Para tal, expus a minha carta de apresentação (cf. Anexo F), procurei conhecer as famílias e apresentar-me às mesmas durante os momentos de receção. Sempre que possível, e com as famílias queo permitiram, procurei estar junto delas, de modo a conseguir estabelecer contacto com as mesmas (e.g. partilhando informações relevantes e significativas, sobre as crianças).

3.3 Intenções para com a equipa pedagógica

Como afirmam Silva et al. (2016), a relação existente entre a equipa da sala e a sua participação “(...) na reflexão sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças, apoiada em registos e documentos, permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (p.19).

Com base no pressuposto referido, delineei a minha intencionalidade para com a equipa educativa, sendo esta **respeitar as dinâmicas da equipa educativa e estabelecer uma relação colaborativa, com base no diálogo, discussão e reflexão**. Assim desta forma, procurei comunicar sempre com todos os membros educativos, colocando-lhes questões e refletindo acerca da minha prática, visando o melhor para o grupo. Para além disso, todas as atividades foram construídas com base nas práticas comuns da equipa, no diálogo e reflexão em conjunto com a educadora cooperante, bem como, procurei sempre feedback, com vista a melhorar a minha prática. Como Roldão (2007) afirma, “o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p.27). Neste sentido e de acordo com esta intenção, demonstrei-me disponível para partilhar ideias, conhecimentos, decisões e preocupações com a equipa educativa, de modo que fosse oferecida às crianças uma educação de qualidade, onde todos os adultos partilham de práticas educativas idênticas e refletidas.

4. INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

Além da prática pedagógica, Anderson (2000) refere que é essencial que o/a educador/a ponha em prática uma ação investigativa. De acordo com o autor, uma investigação permitirá não só a identificação de possíveis problemas, como contribuirá para a melhoria da prática profissional.

Desta forma, neste capítulo, pretendo apresentar a investigação que realizei ao longo do estágio da PPSII, começando por apresentar a problemática emergente, justificando a sua relevância, apresentando a revisão da literatura acerca da mesma, bem como, justificando as opções metodológicas e éticas.

Irei igualmente apresentar e discutir os principais resultados da investigação conduzida e, por fim, tecer as principais conclusões.

4.1 Identificação da problemática

Como referem Oliveira e Ferreira (2014), ao iniciar uma investigação, importa seleccionar um tema que seja do interesse do investigador e, só depois, definir o problema, que se assume como “a base do processo de pesquisa” (p. 42).

Para a definição deste problema, Gil (2002) refere que existem algumas ferramentas que podem orientar o investigador, sendo estas: a “imersão sistemática no objeto, estudo da literatura existente e discussão com pessoas que acumulam muita experiência prática no campo de estudo” (p. 26).

Desta forma, desde o início da PPSII que tudo o que observava se tornava de alguma forma num ponto de interesse, visto que, pretendia conhecer toda a realidade em que me encontrava. Porém, através dos registos que fui elaborando sobre as observações que realizava, das conversas com a educadora cooperante e, ainda, das leituras realizadas, tornou-se claro, desde cedo, que o desenho infantil era algo que me interessava aprofundar conhecimento. Ainda, o desenho constitui-se como uma atividade importante e valorizada pelas crianças, pelo que, ocupa grande parte dos seus dias em sala.

No entanto, uma vez que um tema vasto apresenta “maiores dificuldades e complexidades no tratamento” (Oliveira & Ferreira, 2014, p.41) dos dados, era necessário delimitá-lo conceptual e empiricamente.

Desta forma, ao conversar com a educadora cooperante, analisar as atividades de desenho realizadas em sala e fazendo algumas comparações entre crianças, percebi que seria interessante analisar a componente criativa do desenho.

Assim, foi estruturada a problemática da qual resultou a questão de partida: “De que forma o desenho infantil é compreendido e praticado como atividade criativa?”

De modo a conseguir abordar a problemática na sua integridade, objetivos específicos surgidos no decorrer da realização do estudo. Os mesmos encontram-se presentes na seguinte tabela (Cf. Tabela 2):

Tabela 1

Objetivos para a investigação

Objetivos
- Compreender de que forma o desenho infantil se constitui como uma atividade criativa.
- Explorar as percepções dos adultos e crianças acerca da criatividade nas atividades de desenho infantil;
- Compreender o papel do adulto na promoção da criatividade do desenho infantil.

Nota. Fonte própria (2024)

4.2 Revisão da literatura acerca da problemática identificada

Definindo “criatividade”

A criatividade enquanto característica fundamental da experiência humana é evidente desde os tempos pré-históricos, como tal, encontra-se desde as pinturas mais antigas em grutas, dos mitos de criação, estendendo -se até aos tempos modernos. De acordo com Duffy (2004) o desejo de ser criativo, de representar e compartilhar experiências, salienta o prazer associado ao processo criativo.

Definições mais limitadas, tendem a restringir a criatividade à produção de obras ou a uma habilidade específica, limitando o conceito a qualquer grupo de indivíduos naturalmente dotados (Duffy, 2004).

Numa definição mais abrangente de criatividade, está incluído um processo de pensamento e reação que, de acordo com Duffy (2004), implica a relação com experiências anteriores e a capacidade de reagir a estímulos. Assim, a autora refere que transcende a produção de meras obras, envolvendo a capacidade de observar o mundo de uma forma nova, aprendendo com experiências passadas e quebrando barreiras no pensamento.

Sousa (2003a), refere a importante distinção entre “criar” e “criatividade”, sendo que, “criar” corresponde ao ato real de produzir algo novo por meio de uma ação deliberada e consciente, enquanto “criatividade” representa uma aptidão que resulta em ações inteiramente novas e desconhecidas. Desta forma, a criatividade é considerada uma potencialidade latente que requer estímulos adequados para se manifestar na criação.

A capacidade criativa é considerada uma necessidade biológica fundamental para o desenvolvimento humano, pela capacidade de gerar conhecimento e ações inteiramente novas recorrendo à síntese mental e à imaginação (Sousa, 2003a). É um processo dinâmico, em constante evolução, que envolve a interação de fontes externas e a organização de informações para criar algo único e original. (Duffy, 2004).

A criatividade no âmbito da educação de infância e o processo criativo

A criatividade e o processo criativo, no âmbito da educação de infância, devem ser tomados como fundamentais para o desenvolvimento das crianças. De acordo com Duffy (2004), para as mesmas, através da criatividade é providenciada a exploração e compreensão do mundo ao seu redor, que lhes permite estabelecer novas relações, alcançar novos entendimentos e criar significados. Permite ainda que as mesmas aprendam a expressar a sua herança cultural, resolver problemas do quotidiano e desenvolver autoestima e autonomia (Duffy, 2004).

O processo criativo envolve as crianças na sua aprendizagem e permite que estas representem as suas experiências, sentimentos e ideias, começando a pensar de forma abstrata. Duffy (2004), considera que o pensamento abstrato tem uma enorme relevância, sobretudo ao longo da infância dado que este mesmo pensamento, em uma criança, se vai alargar e alastrar ao longo da sua aprendizagem (e.g. se a criança já é capaz de brincar com um pau atribuindo-lhe um outro significado, aos poucos, começa a aperceber-se que uma palavra correspondente ao nome de um animal, apenas o representa mas não se parece nem soa como tal). A autora alerta para a possibilidade de as criações das crianças não serem consideradas originais pela sociedade, no entanto, para as mesmas, cada relação estabelecida é uma novidade. Desta forma, Duffy (2004) considera que devemos considerar como criatividade, a capacidade de relacionar algo que até então não tenha sido relacionado se, assim, for novo e fizer sentido para o indivíduo.

Segundo Cecil et al. (1985), existe um modelo que destaca quatro fases do processo criativo sendo estas: (1) a curiosidade, onde as crianças captam a sua atenção para uma nova ideia; (2) a exploração, onde recorrem aos seus sentidos para reunir informação; (3) a brincadeira, correspondendo ao período de espontaneidade em compreender o que conseguem fazer com as ideias recolhidas; (4) a criatividade, altura em que descobrem abordagens novas, correm riscos e estabelecem novas relações. Duffy (2004) afirma que este processo não é linear, dado que, ao longo do mesmo as crianças avançam e recuam no pensamento, o que lhes exige bastante autodisciplina, concentração e persistência. Assim, as diferentes etapas permitem que as crianças desenvolvam habilidades criativas de forma natural, sem pressão por um produto final esperado.

Durante a infância, a criança ganha novas experiências e conhecimentos, atribuindo-lhes novos significados (Silva et al., 2016). No período dos 4 aos 6 anos de idade, as crianças, de acordo com Sousa (2003a), demonstram uma imaginação fértil e começam a planear ações criativas, desenvolvendo consciência de papéis sociais e organizando processos criativos de forma expressiva e produtiva.

A capacidade simbólica que as crianças apresentam potencializa a criatividade, permitindo que expressem emoções e sentimentos por meio de objetos reais ou imaginários (Hanauer, 2011). A criação é vista como uma necessidade biológica,

essencial para o desenvolvimento humano e a fantasia é reconhecida como um campo da atividade criativa fundamental para as crianças (Sousa, 2003a).

Desta forma, a educação de infância deve valorizar e encorajar a criatividade como parte integrante do desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, proporcionando-lhes tempo e espaço adequados para explorar e expressar as suas habilidades criativas, funcionando transversalmente a todas as áreas do currículo (Silva et al., 2016).

O desenho infantil

O desenho infantil é uma atividade essencial na educação de infância que reflete o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (Sousa, 2003b). Para as mesmas, desenhar não é apenas criar uma obra para ser vista ou avaliada, mas sim uma forma de expressão inconsciente. Sousa (2003b) refere que quando uma criança desenha, não está interessada no resultado, mas sim no processo de criação em si e, visto que a liberdade de expressão deve ser valorizada, este é o que realmente importa.

Para Vygotsky (1994), o desenho infantil é considerado como uma linguagem dinâmica que se relaciona com o desenvolvimento cultural da criança. Esta comunica estados emocionais, conceitos e valores por uma lembrança do que já vivenciaram, ao invés de uma imaginação ativa. Para o mesmo, quando uma criança desenha, a busca pela inspiração é feita através da sua experiência pessoal, recorrendo aos trabalhos da memória, do pensamento, da percepção, dos afetos e da imaginação. Já Hanauer (2011) afirma que o desenho “retrata a realidade e o imaginário, onde a criança expressa os seus sentimentos e sua compreensão de mundo” (p. 77), onde a criança comunica por meio de linhas, formas, traçados e cores.

Aquando do processo de desenhar, de acordo com Sousa (2003b), ocorrem grandes elaborações mentais no cérebro da criança, com imagens mentais e explosões de ideias que precedem o ato de agarrar o lápis e desenhar. Mesmo durante o desenho, o cérebro continua ativo, alterando o curso da criação.

Para Oliveira e Foschiera (2019), o desenho desempenha um papel crucial no dia-

a-dia das crianças, bem como, no seu desenvolvimento integral. Para as autoras, o desenho é mais do que simples imagens, é uma atividade encantadora que promove aprendizagem e autonomia, sendo novamente defendido o processo de desenhar, dando pouca relevância ao produto final. As crianças exploram novas formas de expressão ao trocar materiais e ao introduzir novos elementos nos seus desenhos, como parte do seu desenvolvimento (Oliveira & Foschiera, 2019).

Desta forma, o desenho infantil é uma prática natural e indispensável à vida, presente em todas as culturas desde os tempos remotos (Hanauer, 2011). É uma forma de arte única para as crianças, proporcionando autonomia e oportunidade de criar, inventar, explorar e expressar as suas experiências e conhecimento do mundo através de traços, formas e cores (Oliveira & Foschiera, 2019).

O desenho infantil enquanto potenciador de criatividade

O desenho infantil é um grande potenciador da criatividade em idade tenra. De acordo com Duffy (2004), o valor atribuído ao desenho interfere no potencial do mesmo. A autora destaca algumas culturas, como a chinesa, onde o desenho é encorajado desde muito cedo às crianças pelos adultos. Estas crianças, por desenvolverem desde muito cedo estas habilidades, encontram-se num nível bastante avançado em termos técnicos e criativos, o que compreende que as capacidades criativas podem ser estimuladas desde cedo, tanto por inclinação natural quanto pelo encorajamento dos adultos.

Tal como Silva et al. (2016) afirmam nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a educação artística desempenha um papel crucial na promoção da criatividade, sendo uma das aprendizagens a promover no currículo das crianças: “Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas” (p. 50). Os autores afirmam que, ao integrar elementos expressivos da comunicação visual, como cor, textura, forma e linha, as crianças estão capacitadas a explorar o mundo e expressar as suas perceções de forma autêntica. Longo e Narita (2018), acrescentam que, ao desenhar, as crianças representam e interpretam o mundo ao seu redor, reconstruindo os sentidos das suas experiências na infância e contribuindo para a construção da sua identidade. Este processo “vivencial” como assim Derdyk (2003) o

denomina, liga-se ao processo criativo dado que, as vivências constituem a base do crescimento e da formação da identidade individual. Assim, o desenho infantil é um ato interpretativo e criativo que reflete o imaginário cultural e sociocultural da criança (Longo & Narita, 2018).

De acordo com Hanauer (2011), a criação a partir do desenho envolve o pensamento e a criatividade, enquanto intensifica a inteligência artística da criança. Os estilos de desenhos infantis começam a demonstrar mais originalidade e maturidade conforme a criança desenvolve as suas habilidades perceptivas e motoras ao longo do tempo. Ou seja, quanto maior for o conhecimento do mundo, maior será a sua imaginação e criatividade aplicada no desenho.

Apesar dos autores apresentados defenderem o desenho infantil como potenciador da criatividade, Oliveira e Foschiera (2019), chamam à atenção para um tipo de desenho que, pelo contrário, põe em causa e pode prejudicar a criatividade da criança, os desenhos estereotipados. Estes limitam as capacidades de expressão e autodescoberta da criança, acabando com a beleza do imaginário infantil. Exemplo deste problema, pode ser quando a educadora estabelece o que a criança deve desenhar, ou quando considera que um desenho apenas está completo quando todos os elementos que considera essenciais estão presentes (e.g. sol, nuvens, casa, relva). As autoras demonstram uma grande revolta em relação a este tipo de abordagem e refere que o encorajamento à arte, nomeadamente ao desenho, devem valorizar a expressão livre para preservar a singularidade e o potencial criativo das crianças. A imitação e a cópia devem também ser evitadas em favor da exploração autêntica do mundo visual e emocional, numa educação para a criatividade e desenvolvimento das crianças. Desta forma, Oliveira e Foschiera (2019) realçam a importância do desenho infantil afirmando:

(...) o desenho não deve ser limitador ou constrangedor, ele precisa estar cheio de possibilidades para que a criança possa criar, imaginar, inventar, construir e proporcionar inúmeras formas de expressão e avanços para seu desenvolvimento emocional e intelectual. (p. 12)

O papel da educação para a criatividade e a influência dos adultos nas atividades de desenho infantil

O papel da educação artística para a criatividade e a influência dos adultos nas atividades de desenho destacam os desafios e responsabilidades dos educadores no desenvolvimento infantil.

Ser educador/a, de acordo com Duffy (2004), compreende a predisposição para enfrentar o desafio de proporcionar experiências que ampliem os horizontes das crianças, cultivando a sua imaginação por meio de intervenções pedagógicas pensadas. Para a autora, é essencial criar um ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade, considerando o papel do adulto, a importância da interação com outras crianças e o espaço físico disponível. Sousa (2003a), defende que a educação artística visa desenvolver capacidades das crianças como imaginar, inventar e criar coisas originais, ou seja, indo além do ensino de técnicas. De acordo com o autor, os adultos desempenham um papel fundamental ao oferecer um ambiente que valorize a imaginação e a expressão criativa, promovendo um diálogo aberto e construtivo que incentive as crianças a explorar novas formas de representação.

A intervenção dos adultos nas atividades de desenho, embora estes desejem encorajar a expressão criativa das crianças, podem inadvertidamente criar obstáculos, como a limitação da expressão criativa das crianças, impondo-lhes perspectivas e expectativas inadequadas (Duffy, 2004). Ou seja, a preocupação excessiva com os resultados, pode levar à frustração das crianças e à perda do seu interesse e prazer inicial nas atividades de desenho.

Para que este acompanhamento seja bem conseguido, Sousa (2003b) reforça que é essencial que os adultos saibam quando e como intervir, sem sufocar a liberdade criativa das crianças. Para tal, o autor apresenta exemplos de feedbacks positivos e construtivos que um/a educador/a pode utilizar como numa situação em que a criança pergunta se o desenho está “bem feito” ao que o autor sugere:

Se responder afirmativamente, a criança passará a considerar aquele tipo de desenho como da preferência do adulto (...) Se responder

negativamente, poderá coartar a espontaneidade da criança. A virtude da resposta encontra-se (...) no meio termo. Para além disto, se (...) lhe der alguns conselhos como “o que podes melhorar” ou “continua o que estas a imaginar”, a criança fica desvanecida por estas atenções e multiplica os seus esforços expressivos-criativos. (p. 176-177)

Ligada à ideia do feedback dado à criança, Duffy (2004) realça que o feedback deve ser dado de forma a promover o desenvolvimento do pensamento criativo da criança. Como tal, de acordo com Marchão (2019), a criança deve ser estimulada ao uso do pensamento para atribuir sentido às suas ações, enquanto, a sua estruturação e complexificação também é aumentada a partir de várias situações do quotidiano educativo.

Para além da atividade artística, Silva et al. (2016) destacam a importância de as crianças apreciarem as suas obras e dos outros e Duffy (2004) reforça que as crianças sentem a necessidade de interagir com outras pessoas para que a sua aprendizagem evolua.

A organização do espaço e dos materiais, de acordo com Silva et al. (2016), é crucial para proporcionar oportunidades adequadas de exploração e criação. Como Duffy (2004) aponta, a variedade de recursos e a organização dos mesmos, determinam aquilo que as crianças podem criar e até que ponto podem ser criativas. Quanto mais materiais tiverem à sua disposição, mais oportunidades de experimentação irão surgir e, consequentemente, existirão mais momentos de imaginação e expressão criativa. Desta forma, é importante que o que seja disponibilizado esteja organizado e arrumado, sendo que, esta disposição, pode ajudar a concentração, criar um estado de espírito conducente à criatividade e aumentar a motivação das crianças.

Outro aspeto fundamental apontado por Duffy (2004) diz respeito ao tempo disponibilizado. De acordo com a autora, “As crianças precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem e praticarem, para experimentarem novas ideias e modificarem as suas representações, em resposta ao feedback que recebem.” (p.139). Assim, os/as educadores/as devem refletir acerca da organização do tempo

disponível como por exemplo no planeamento semanal e/ou no tempo que uma atividade deve demorar para as crianças aperfeiçoarem e desenvolverem as suas ideias e representações.

De acordo com Oliveira e Foschiera (2019), muitos educadores/as caem no uso de modelos estereotipados do desenho, ao longo da sua prática, quer seja pelo que pedem às crianças para fazer, quer seja pelo feedback dado aquando das atividades de desenho, como já referido. Os/As educadores/as devem incentivar as crianças à exploração livre com materiais artísticos, valorizando a expressão e a criatividade acima da técnica. Além disso, Oliveira e Foschiera (2019), referem que uma abordagem centrada na confiança, no diálogo aberto e no estímulo à imaginação é essencial para promover o desenvolvimento holístico das crianças por meio das atividades de desenho.

4.3 Roteiro metodológico e ético

Após a identificação e fundamentação do tema a seguir na investigação, cuja problemática se prende com “De que forma o desenho infantil é compreendido e praticado como atividade criativa?”, foram formulados os objetivos gerais.

Pretendo neste ponto apresentar as opções metodológicas e éticas que adotei ao longo de toda a investigação e ação no âmbito da PPSII. Para uma investigação e ação pedagógica de qualidade, as questões éticas e metodológicas, contemplando os métodos, técnicas e instrumentos devem estar bem definidas, tendo em atenção que todos confluem no decurso da investigação e ação pedagógica.

Desta forma, na minha investigação e ação quotidiana procurei ter sempre por base os princípios éticos defendidos na carta da APEI (2011), bem como os pressupostos éticos e deontológicos para uma investigação com crianças defendidos por Tomás (2011).

4.3.1 Natureza da investigação

De modo a dar resposta aos objetivos elaborados, conduzi uma investigação de **natureza qualitativa**, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994) conta com as seguintes características: (i) ser realizada em ambientes naturais; (ii) permitir a participação ativa

do/a investigador/a; (iii) permitir a utilização de diversas técnicas de recolha de dados; (iv) ser de carácter interpretativo e holístico; (v) permitir a reflexão por parte do/a investigador/a.

A natureza da investigação, permitiu o estudo de uma situação no contexto real, refletindo a mesma, interpretando e analisando o problema processualmente (Oliveira, 2008).

4.3.2 Metodologia da investigação

Tendo em conta a natureza qualitativa da investigação, a mesma foi realizada através do método de **estudo de caso**, sendo que este se trata de “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32).

Por outras palavras, é o método que se utiliza quando se procuram respostas para o “como” e “porquê”, onde o contexto e o conjunto de variáveis são complexos e o objetivo é descrever, explorar e analisar a problemática.

Tendo em conta que a investigação pressupõe a possibilidade da temática se poder generalizar, pode afirmar-se como um estudo de caso do tipo **instrumental e coletivo** (Stake, 1995), pois é concretizada através do estudo de vários casos (a criatividade no desenho infantil das crianças grupo).

De acordo com Yin (2001), é fundamental, na fase inicial do projeto, estar presente o desenvolvimento da teoria, para que se possa entender se o objetivo do estudo é desenvolver ou testar a mesma. A fiabilidade da mesma, será maior quanto maior for a comparação dos resultados inerentes a diferentes casos, possibilitando as generalizações passíveis de confirmação noutros contextos (Yin, 2001).

O mesmo autor (Yin, 2001) afirma ainda que o método de estudo de caso pode ter várias tipologias: (i) exploratório; (ii) descritivo; (iii) explanatório (Yin, 2001). A presente investigação caracteriza-se por ser **descritiva e explanatória**, uma vez que se

pretende não só compreender o processo de desenvolvimento criativo aquando das atividades de desenho, como identificar a relação causa-efeito existente.

4.3.3 Técnicas e instrumentos de recolha dos dados

De modo a realizar a triangulação dos dados e conferir a validade necessária à investigação, revelou-se crucial a utilização de fontes múltiplas de evidências (Yin, 2001), o que reporta, de imediato, para as técnicas e instrumentos utilizados.

Para a presente investigação foram utilizadas três técnicas de recolha de dados: a **observação participante e não participante**, a **análise documental** e as **entrevistas** realizadas à equipa pedagógica (cf. Anexo G) e às crianças que integram o grupo (cf. Anexo H).

Como instrumento, foram utilizadas **notas de campo**, que se demonstraram como um instrumento reflexivo e de análise da observação direta.

No que diz respeito à primeira técnica, a observação participante e não participante, de acordo com Meirinhos e Osório (2010) estas conferem ao/à investigador/a a opção de variar consoante a sua necessidade, ao influenciar ou não o caso.

De acordo com Rodrigues et al. (1999), a observação participante é a mais comum na investigação qualitativa, permitindo ao/à investigador/a tornar-se parte do campo a ser observado. Tendo sido a observação, quer participante ou não, uma prática constante na minha ação pedagógica, recorri às notas de campo de modo a registar o observado e, posteriormente, a refletir acerca do mesmo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo representam uma ferramenta fundamental à compreensão do contexto observado. Também as entrevistas ajudaram a ter um entendimento mais aprofundado e a refletir acerca da observação do contexto, permitindo ainda a troca de experiências, conhecimentos e conceções em relação à problemática.

No que diz respeito à análise documental, torna-se fulcral na medida em que os documentos pedagógicos de jardim de infância, nomeadamente o PEI e o PPS, se

constituíram como essenciais para a compreensão do contexto e, conseqüente construção da problemática.

4.3.4 Roteiro ético

Nas investigações com crianças, as mesmas devem ser consideradas “comoactores sociais, por direito próprio” (Tomás, 2008, p. 388), não como “objetos desconhecimento” (p.388). Esta foi a atitude ética pautou toda a investigação, bem como, o decorrer da PPSI.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a dimensão ética é como “um conjunto de normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos” (p. 75). Abordando este conceito, no âmbito da Educação de Infância, nomeadamente no exercício da docência profissional, importa referir que a dimensão ética inerente à profissão de educador/a é imprescindível ao exercício da sua profissão. Tendo o seu modo de agir “consequências naqueles que encontra no decurso da sua prática profissional” (APEI, 2011).

Desta forma, ao realizar a PPSII, estiveram presentes diversos princípios éticos e deontológicos que devem orientar a prática de qualquer profissional, especialmente na recolha e tratamento de dados referentes à investigação. Como tal, concretizei um roteiro ético (cf. Anexo I) onde estão expressos os procedimentos relativos à minha prática pedagógica e investigativa.

4.4 Apresentação e discussão de resultados

A apresentação e discussão de resultados, baseou-se na análise categorial das respostas às entrevistas da equipa educativa (cf. Anexo J), bem como das crianças (cf. Anexo K) e na análise categorial das notas de campo relativas ao tema da investigação (cf. Anexo L). Estas foram articuladas com os pressupostos referidos na revisão da literatura, bem como, da minha interpretação pessoal enquanto investigadora.

Conceções do desenho infantil

No que concerne às concepções do desenho infantil por parte das adultas da sala C3, ambas perspetivam o mesmo como sendo uma forma de expressão e comunicação ao afirmarem: “O desenho infantil é o espelho da alma da criança. É a forma que estas encontram para se expressar graficamente.” (E, cf. Anexo J)); “É um modo de expressar sentimentos, emoções e de criatividade.” (A, cf. Anexo J). Ambas as respostas vão ao encontro das ideias de Oliveira e Foschiera (2019) ao afirmarem que o desenho é a primeira forma de comunicação das crianças, funcionando com uma comunicação dinâmica (Vygotsky, 1994).

Também para as crianças o desenho constitui-se como uma forma de comunicação e de expressão. O mesmo é possível constatar a partir da análise das notas de campo, como por exemplo:

A J. realizou um desenho de um momento em que se magoou e ficou triste.
(Nota de campo n.º 31)

A S. desenhava uma menina a chorar no seu caderno. Perguntei-lhe porque desenhava uma menina a chorar, ao que a mesma me responde “sou eu, porque estou triste, mas não faz mal, eu vou desenhar”. (Nota de campo n.º 39)

Tal como surge nas notas de campo apresentadas, as crianças utilizam o desenho para expressar as suas emoções e sentimentos, no entanto, apenas é nos possível observar esta concepção em prática e não nas respostas das próprias crianças, o que nos comprova o ponto de Sousa (2003b). Sendo que o autor refere que, para as mesmas, esta forma de expressão é inconsciente.

No que toca à importância atribuída ao desenho, tanto as adultas como as crianças afirmam que o mesmo potencia as diferentes áreas de desenvolvimento, o que demonstra a sua valorização como ferramenta essencial ao desenvolvimento integral das crianças (Vygotsky, 1994). As mesmas, veem a importância do desenho ligada ao prazer que sentem ao desenhar, pois como Sousa (2003b) refere, as mesmas interessam-se pelo ato em si e pelo prazer transmitido e não pelo resultado em si. No entanto, muitas respostas

das crianças ligadas à importância que atribuem a esta atividade liga-se à forma como perspectivam os seus deveres enquanto crianças (e.g. “É porque se os crescidos dizem, nós temos de fazer.”, cf. Anexo K) o que nos mostra a clara influência da ação do adulto, como irei analisar de seguida.

Em suma, tanto as crianças como as adultas apresentam uma visão ampla acerca dos benefícios desta atividade para a infância, percecionando a mesma como uma atividade rica e essencial à aprendizagem. As notas de campo corroboram o empenho das crianças nas atividades de desenho, demonstrando o prazer e entusiasmo associado, bem como, a estratégia de comunicação inconsciente (“Adoro desenhar, porque é divertido.” Cf. Anexo K; “Quando cheguei à sala, a A. entregou-me um desenho, dizendo «Catarina é para ti, é que sabes, eu gosto muito de ti» ...” -Nota de campo n.º 24).

Conceções de criatividade

Quanto à definição do conceito de criatividade, tanto as adultas como as crianças nas entrevistas e notas de campo, apresentam a sua perspectiva acerca da criatividade ligada às ideias da imaginação e originalidade. Ambas as conceções estão associadas às ideias apresentadas por Duffy (2004) e Sousa (2003a) sendo que ambos os autores sugerem que a criatividade leva ao recurso da síntese mental e da imaginação para criar algo único e original. No entanto, ambas as conceções podem ser consideradas pouco complexas para descrever um conceito tão abstrato e complexo como o de “Criatividade”. Talvez se deva a este facto que algumas crianças não saibam explicar o conceito apesar de saberem do que se trata ou mesmo que apresentem desconhecimento do mesmo.

Por influência do feedback e conceções das adultas (como irei apresentar de seguida) existem algumas divergências nesta conceção por parte das crianças, ao associarem a mesma à variedade de elementos e materiais (“É criativo porque tem muitas coisas diferentes.”; “Usei cores diferentes por isso é criativo.” cf. Anexo K) e à beleza dos desenhos consoante o seu gosto próprio, bem como, o das adultas, como podemos observar na seguinte nota de campo:

A M. refere “eu acho que desenhos criativos é quando estão bonitos” ao que lhe pergunto “e como sabemos se os desenhos estão bonitos?” pelo

que a M. responde “é quando têm muitas coisas e a B. e a G. gostam”.
(Nota de campo n.º 39)

Apesar da informação apresentada na nota de campo, conseguimos perceber nas respostas de algumas crianças (e.g. “É criativo porque fiz coisas que nunca tinha feito.” cf. Anexo K), a ideia defendida por Duffy (2004) ao afirmar que a criatividade se encontra presente se existir a capacidade de relacionar algo que até então não tenha sido relacionado, sendo novo e com sentido para o indivíduo. As mesmas revelam nas respostas às entrevistas a ideia de conhecimento do mundo que já têm e as novas ligações e conhecimentos construídos: “É criativo o meu cão. Alguma vez viste um cão arco iris? Eu não, por isso é criativo para mim.” (cf. Anexo K).

No que toca aos fatores de promoção da criatividade, ao analisar as notas de campo e respostas das adultas são apontados os seguintes aspetos: contexto educativo, sendo o meio com interações e atividades com intencionalidades específicas ao desenvolvimento da criatividade; a estimulação e influência do adulto, sendo este um modelo pelo qual as crianças são influenciadas; a brincadeira livre, visto que, para as responsáveis da sala C3 é vista como essencial para a estimulação da imaginação e criatividade; o desenho coletivo, dada a interação e partilha de ideias entre as crianças. Ou seja, podem-se considerar que, sendo estes os fatores que consideram promover a criatividade, serão os mesmos pelos quais as adultas se guiam ao implementar as suas estratégias aquando das atividades de desenho, como irei explorar de seguida.

Papel do adulto na atividade criativa

No que concerne à influência da ação das adultas na atividade criativa, tal como sugere Sousa (2003a) as mesmas procuram fazê-lo através do incentivo e valorização dos desenhos, de modo a oferecer um ambiente que incentive as crianças a explorar novas formas de representação. No entanto, são encontradas algumas diferenças na abordagem da educadora e da auxiliar.

A educadora apresenta uma perspetiva em que reconhece que as adultas influenciam as crianças na atividade criativa ao incentivarem a produção de desenhos para a experimentação e exploração das suas capacidades e autoestima de modo que não

tenham medo de errar. A auxiliar, reconhece que influencia as produções das crianças ao dizer-lhes o que devem desenhar e ao incentivar a fazerem mais desenhos. Esta ideia de “fazer mais”, relacionada aos pressupostos de Duffy (2004) que afirma que a preocupação excessiva dos adultos pelos podem inadvertidamente criar obstáculos, corrobora com algumas das concepções das crianças acerca da importância do desenho (“Sim para respeitar o que os adultos dizem.”, cf. Anexo K).

Também a minha prática aquando das atividades de desenho, teve muita influência do incentivo e valorização. Ao incentivar as crianças a fazerem sozinhas, demonstrando-lhes que eram capazes, levou a que as mesmas experimentassem sem medos de errar e, conseqüentemente, se orgulhassem dos seus desenhos:

A F. pediu-me ajuda para desenhar um coração, pois não o conseguia fazer sozinha. No entanto, como já a tinha visto desenhar sozinha, pedi-lhe que tentasse antes de pedir ajuda e afastei-me. Passado um bocado, a F. vem-me mostrar o caderno cheio de corações. (Nota de campo n.º 9)

Apesar de a nota de campo apresentada, se tratar de uma situação em que a criança tenta aprimorar as suas técnicas de desenho e não propriamente de uma atividade criativa, a influência que teve na criança, forneceu-lhe as bases necessárias para testar e explorar livremente, dado que, como afirma Hanauer (2011), os desenhos começam a demonstrar mais originalidade, maturidade e, conseqüentemente, criatividade conforme a criança desenvolve as suas habilidades perceptivas e motoras ao longo do tempo.

No que toca às estratégias promotoras de criatividade, na revisão da literatura são apresentados fatores importantes como a interação e diálogo aberto tanto com adultos como outras crianças, a organização do espaço físico e materiais disponíveis, a organização do tempo e a importante exploração livre por parte das crianças (Duffy, 2004; Silva et al., 2016; Oliveira & Foschiera, 2019). Nas entrevistas das adultas, as mesmas afirmam que utilizam estratégias como a variedade de materiais, o planeamento semanal, o feedback positivo e o incentivo à utilização de várias cores. Na análise das notas de campo, para além destas estratégias, encontra-se o diálogo, uma estratégia que implementei na minha prática. Para uma melhor análise da contribuição destas estratégias

para a atividade criativa, realizei uma tabela referente às potencialidades da estratégia de acordo com as concepções dos autores de referência, bem como, as consequências sentidas nas concepções e produções das crianças (cf. Anexo M).

Ao analisar a tabela (cf. Anexo M), é possível afirmar que “As crianças são sempre influenciadas pelas referências dos adultos com que privam diariamente” (cf. Anexo J). Sendo esta uma afirmação da educadora, é perceptível que a mesma tem consciência da influência da sua ação e, como tal, existirá uma maior preocupação com a sua prática. Já a auxiliar, ao responder que não considera que as suas concepções acerca da criatividade e desenho infantil influenciem o desenvolvimento das crianças, é encontrada uma discrepância com os dados presentes na tabela. Os mesmos explicitam de que formas as concepções das adultas influenciam diretamente as prática e respectivas concepções das crianças.

Criatividade nos desenhos

Nas suas entrevistas, ambas as adultas consideraram que as crianças da sala C3 realizavam desenhos criativos. As próprias crianças, nas suas respostas à entrevista demonstram uma opinião positiva em relação à presença de criatividade nos seus desenhos: “Sim. Os cães que eu fiz são criativos porque eu sou criativa, porque sou divertida.”; “O meu desenho é criativo porque fui eu que inventei.” (cf. Anexo K).

Ao reconhecer os desenhos criativos realizados pelas crianças, foi possível dividir o tema dos mesmos por categorias, estando estas inteiramente conectadas às concepções de criatividade: seres imaginários, sendo que, como afirma (Sousa, 2003a) é recorrente as crianças associarem criatividade a fantasia, pois esta é reconhecida como um campo da atividade criativa fundamental para as crianças; narrativas, sendo que as crianças têm de recorrer a todo um processo de pensamento inteiramente complexo (Duffy, 2004) e, de seguida, é lhes permitido partilhar, algo essencial à exploração de ideias e aumento da aprendizagem; abundância de elementos e cores que, apesar de serem elementos fundamentais à exploração das percepções do mundo da criança (Silva et al., 2016), são fruto das concepções que as adultas transmitiram às crianças acerca da definição de criatividade (cf. Anexo M).

Assim sendo, reconhecendo os critérios de criatividade num desenho infantil, como já mencionados no ponto 4.2, em especial o critério de que podemos considerar criativo algo que, para as crianças, é completamente desconhecido e novo (Duffy, 2004), posso afirmar que as crianças da sala C3 realizam desenhos criativos. No entanto, as mesmas precisam da estimulação do adulto para desenvolverem estas competências ao encararem o desenho infantil como uma atividade criativa.

Considerações finais: O desenho infantil como atividade criativa

Para finalizar, o desenho infantil pode considerar-se uma atividade criativa, complexa e com bastantes benefícios ao desenvolvimento holístico das crianças, tal como Oliveira e Foschiera (2019) sugerem. As diferentes concepções das adultas e crianças reconhecem o desenho infantil como uma importante atividade na exploração de sentimentos e emoções, bem como, do conhecimento do mundo ao seu redor. Reconhecem o mesmo como uma atividade criativa, apesar de nem todas as concepções de criatividade serem as mais corretas (e.g. é criativo porque tem muita cor). A influência das adultas, tanto na promoção como limitação da criatividade, é um fator crucial que deve ser considerado na implementação de estratégias pedagógicas por profissionais de educação, que influenciam diariamente várias crianças. As concepções e práticas das adultas influenciam

diretamente as concepções e produções criativas das crianças, sendo que as responsáveis devem oferecer e valorizar um ambiente que valorize a autonomia, exploração livre e feedback adequado.

A presente investigação reforça a importância e impacto que tanto o desenho infantil, como uma educação ligada à criatividade têm no desenvolvimento holístico em crianças. Além do mais, corrobora a necessidade de uma abordagem consciente e equilibrada por parte de educadores/as de infância, promovendo um ambiente que incentive e expanda a criatividade inata das crianças enquanto proporciona suporte e orientação adequada.

1. REFLEXÃO FINAL-
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL ENQUANTO
EDUCADORA DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

O período de estágio e realização da presente investigação, foi essencial para refletir acerca de toda a minha jornada, bem como, do tipo de educadora que quero ser. Desta forma, importa destacar as dimensões mais significativas na minha aprendizagem do trabalho pedagógico em contexto de estágio de jardim de infância, que se revelaram cruciais para a construção da minha identidade profissional. Importa ainda, refletir acerca da intervenção educativa desenvolvida ao longo de todo o estágio, bem como, da minha evolução pessoal e profissional tanto em contexto prática, como em contexto de investigação.

Primeiramente, importa referir que, no que concerne à dimensão prática, este estágio foi a minha primeira experiência com crianças entre os quatro e os seis anos de idade. Assim, considero que esta oportunidade foi altamente necessária e benéfica para mim, uma vez que, me permitiu sair da minha zona de conforto, investigar e aplicar conhecimentos académicos adquiridos para estas idades e, conseqüentemente ganhar mais experiência para o meu futuro. Certamente, a educadora que era antes de experienciar este contexto, não é a mesma que continuo a ser.

De acordo com Pires et al. (2016), o período de formação inicial corresponde a um “processo dinâmico e dialético, articulando o pensar, o sentir, o agir e o apreender” (p. 253). Na mesma ordem de ideias, confirmei com este estágio que, o nosso percurso enquanto profissionais de educação está em constante mudança. Ou seja, a nossa identidade profissional deve ser posta sempre em causa, sendo alvo de reflexões constantes. Como defendem Silva et al. (2016), “a intencionalidade do/a educador/a (...) exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática”, sendo que tudo isso lhe irá permitir “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13). Assim, posso afirmar que a dimensão prática da PPSII me levou, pela primeira vez, a definir intenções concretas para a minha ação e a pensar acerca da pessoa que sou e quero ser numa sala com crianças.

Primeiramente, esta procura de intenções revelou-se um desafio, no entanto, através do conhecimento do grupo e da equipa educativa, este foi desvanecendo. Desta forma, Costa e Caldeira (2015), realçam a pertinência de uma prática reflexiva como mecanismo de autoavaliação para a redescoberta do sentido da ação educativa. Neste

sentido, as próprias reflexões semanais (cf. Anexo A), contribuíram bastante para a minha aprendizagem, levando-me a pensar em temas e situações que anteriormente não questionava, sendo que, foi a partir das mesmas que descobri o interesse em relação ao tema do desenho infantil.

No mesmo sentido, a atitude reflexiva que fui criando permitiu-me pensar acerca de todos os fatores que influenciam o contexto (tanto das crianças como da equipa educativa), das suas potencialidades e possibilidades de ação. No que concerne à minha atitude enquanto estagiária, também esta foi várias vezes refletida, tanto pela ação pedagógica (e.g. o meu papel nos momentos de desenho) como pela minha atitude e respeito para com as crianças. Pegando neste último exemplo, na minha penúltima semana de estágio refleti imenso acerca do respeito e atitude que devemos ter para com as crianças, partindo através das seguintes notas de campo apresentadas:

Enquanto analisava os desenhos da S. a mesma reparou que estava com o seu caderno e dirigiu-se para perto de mim e diz-me sem que os colegas ouvissem “Catarina eu não quero que vejas o meu caderno sem me pedir”. Nesse momento, fechei o caderno, pedi desculpa à criança e perguntei-lhe se me dava autorização para ver os seus desenhos. A mesma responde-me “eu não me importo que vejas, mas podes me pedir primeiro e não quero que mostres a ninguém”. (Nota de campo n.º 43)

A A. estava a desenhar na mesa de atividades, quando me sentei ao pé da mesma referiu “Catarina eu gosto muito de ti”. Ao ficar bastante contente com o seu comentário abracei a criança e dei-lhe um beijinho, como tenho por hábito fazer. A A. diz-me “Catarina eu não gosto de beijinhos, só de abraços, podes dar-me só abraços?” (Nota de campo n.º 44)

Decidi apresentar as respetivas notas de campo pois considero que ambas descrevem bastante bem a minha atitude inconsciente para com as crianças. Em ambos os casos, não existiu respeito pela individualidade das mesmas que se demonstraram desconfortáveis com os meus atos. Através da reflexão acerca das mesmas atitudes percebo que podem ter vindo de um “adultocentrismo generalizado”, por um lado por

assumir uma atitude de preocupação responsável (quando acho que estou a fazer pelo bem da criança a mexer nas coisas da mesma), como por assumir que todos os atos de afeto serão bem recebidos (ouvindo apenas a minha vontade, sem me questionar acerca da vontade da criança que não gosta de beijinhos). Considero que foram exemplos de atitudes que me levaram a refletir imenso acerca da minha conduta com as crianças e respeito pelas mesmas, remetendo ao tema da ética no trabalho com crianças.

As minhas conceções acerca da ética com as crianças, foram bastante vezes pensadas e refletidas. Num contexto de educação de infância, nomeadamente no exercício da docência profissional, importa referir que a dimensão ética inerente à profissão de educador/a é imprescindível ao exercício da sua profissão. Tendo o seu modo de agir “consequências naqueles que encontra no decurso da sua prática profissional” (APEI, 2011), a sua ação pedagógica deve ser “reflexiva e eticamente situada.” (Artigo 2.º do Capítulo I dos Estatutos da APEI, 2018, p. 1). Desta forma, considero agora, no final deste percurso, que todos os aspetos éticos foram repensados e levados para o meu futuro profissional.

No que concerne às intenções traçadas para a ação, estas dividiram-se em três grandes eixos: crianças, famílias e equipa educativa.

No que concerne às intenções para com as crianças, sendo que tive sempre por base o pressuposto de reconhecer e valorizar as características individuais de cada criança, dando resposta às suas diferenças (Silva et al., 2016), sinto que as mesmas foram bem atingidas.

Consegui chegar a todas as crianças do grupo, conhecendo os seus temperamentos individuais, bem como os seus interesses, bem como, sinto que de maneiras diferentes consegui transmitir um sentimento de segurança e conforto a cada uma delas. Um dos meus maiores desafios foi o desenvolvimento da sua autonomia, pois queria estar sempre presente para as ajudar no que precisavam e me pediam. O mesmo se aplica à resolução de problemas, no entanto, ao observar as práticas da equipa educativa em sala, arranjei as minhas próprias estratégias para apoiar as crianças, auxiliando as suas aprendizagens e desenvolvimento. Consegui perceber que era uma figura essencial para as crianças,

também através do meu último momento de estágio onde reparei que iriam sentir a minha falta na instituição, no seu dia-a-dia.

No que concerne às intenções para com as famílias, apesar das minhas interações com as mesmas terem sido poucas, considero que a relação de colaboração e parceria foi bem conseguida. A sua participação nas atividades através da *childdiary* foi essencial também para que percebessem o trabalho que construía com as crianças, bem como, as propostas que realizava com as mesmas, que eram sempre expostas e apresentadas às famílias.

Já no que diz respeito às intenções que defini para com a equipa educativa, considero que tenham sido atingidas. A minha integração na equipa foi gradual e começou a surgir através das conversas informais, da partilha e vivência diária, começando a ganhar proximidade, descobrindo e conhecendo as suas conceções e perspetivas. Compreender a prática da equipa, tornou-se essencial à adequação da minha ação nas dinâmicas realizadas, bem como, na construção da minha identidade profissional.

A minha maior dificuldade em todo o decorrer do estágio, passou pela influência do meu estado mental. Apesar de ter deixado sempre os meus problemas pessoais para fora da sala, como acredito que qualquer educador/a deva fazer, por vezes o nosso estado mental influencia a relação com os outros, ainda para mais num trabalho que é baseado na interação. No entanto, apesar de não ter sido fácil, não deixei de dar o melhor de mim ao grupo e à equipa educativa, que me constituíram como elementos de suporte para a minha evolução pessoal e profissional.

A dimensão prática da PPSII, em suma, foi bastante enriquecedora para o meu currículo e aprendizagem enquanto futura profissional de educação. Ao observar o contexto em que estava inserida, testemunhei processos de desenvolvimento e aprendizagem que me fizeram repensar a minha visão de criança, passando a vê-las (ainda mais) como seres capazes e competentes. Priorizei sempre o bem-estar do grupo com que interagi, procurando implementar propostas interessantes e com sentido para o mesmo. Em todo este processo, para além daquilo que aprendi enquanto profissional, considero

que me conheci de forma mais profunda com vista a melhorar a minha prática pedagógica e descobrir as minhas prioridades e intencionalidades enquanto educadora.

Para além da necessária dimensão prática, Pereira (2011) refere ser essencial que a formação dos profissionais de educação articule questões teóricas, investigativas e práticas da ação educativa, permitindo “formar especialistas interventivos, conscientes do valor e das potencialidades da sua área de formação e capazes de fundamentar as suas opções no contacto com a realidade pedagógica” (p.88). Através da dimensão investigativa, desenvolvi um olhar científico que se revelou determinante para o meu conhecimento relativamente ao grupo. Para mais, constitui-se como um processo bastante desafiante, desde o dia em que defini a problemática, até ao momento em que realizei a análise dos dados, apercebendo-me do contributo do estudo para qualquer profissional de educação.

Para qualquer educador/a que leia o presente estudo, é importante destacar que, ao valorizar e promover o desenho infantil e a educação ligada à criatividade, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento holístico das crianças, preparando as mesmas para um futuro de aprendizagem continua.

Por fim, posso afirmar que o percurso que realizei ao longo dos meses, contando com as dimensões prática e investigativa, se revelou fundamental e transformador, quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Anderson, C. (2000). Challenges to Science Teacher Education. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(4), 293–294.
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*.
<https://apei.pt/wpcontent/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Araújo, S. B., Lino, D., Fochi, P., Folque, M. A., Bettencourt, M. & Santos, L. (2018). J. Oliveira-Formosinho & S. Barros Araújo. (Org.). *Modelos pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Bernardo, S., C., M. (2017). *Gerir conflitos em Educação Pré-Escolar: O contributo e os desafios do educador de infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências].
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21881/1/tese%20vers%C3%A3o%20final%20depois%20da%20defesanova.pdf>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. SAGE.
- Cardona, M. J. (Coord.), Silva, I. L., Marques, L. e Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação.
- Cecil, L. M., Gray, M. M., Thornburg, K. R., & Ispa, J. (1985). Curiosity – exploration-play: The early childhood mosaic. *Early Child Development and Care*, 19, 199-217.
- Costa, J., Figueiredo, S., & Castanheira, P. (2013). Liderança Educacional em Portugal: metanálise sobre produção científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 137-160.
- Derdyk, E. (2003). A criança, o desenho e a arte. In: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Org.). *O desenho da criança* (pp. 19-41). Porto Alegre: Cànone Editorial.

- Duffy, B. (2004). Encorajando o Desenvolvimento da Criatividade. Em I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (130-143). Lisboa, Portugal: Texto Editora.
- Evans, J. & Ilfield, E. (1982). *Good Beginnings: Parenting in the Early Years*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Forneiro L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M. (org.) *Qualidade em educação infantil*. Artmed. 229-281.
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa* (4.^a ed). Editora Atlas.
- González, M. T. (2007). Las organizaciones escolares: dimensiones e características. In M. T. González, J. M. Nieto, & A. Portela (Org.), *Organización y Gestión de Centros Escolares: Dimensiones y procesos* (pp. 25-40). Pearson Educación, S.A.
- Hanauer, F. (2011). Riscos e rabiscos: o desenho na educação infantil. *Revista de Educação do Ideau, Rio Grande do Sul*, 6(13), 1-13.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança* (5^o edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Longo, C. S. & Narita, S. (2018). Psicologia do desenho infantil: Uma proposta na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia: O portal dos psicólogos*.
- Marchão, A., J., G. (2019). *Crianças com agência: a importância e a oportunidade das estratégias promotoras do pensamento crítico nas primeiras idades*.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25799/1/Confer%C3%Aancia%20rian%C3%A7as%20com%20ag%C3%Aancia%20pensamento%20cr%C3%A9tico_Am%C3%A9lia%20March%C3%A3o.pdf
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias - construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação.

- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, C. (2008). Um Apanhado Teórico-Conceitual Sobre a Pesquisa Qualitativa: Tipos, Técnicas E Características. *Revista Travessias*, 2(3).
- Oliveira, E. R. & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação – Da Interrogação à Descoberta Científica*. Vida Económica – Editorial SA.
- Oliveira, J., & Foschiera, E. (2019). *A importância do desenho no desenvolvimento infantil e suas significações para além dos estereótipos*.
[PF2019Juliana Anhaia de Oliveira.pdf \(upf.br\)](#)
- Pereira, C. M. G. (2011). O papel da investigação na formação de Educadores e Professores–Um estudo de caso. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20(21), 80-98.
- Pinazza, M. A. & Fochi, P. S. (2018). Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. *Revista Linhas*. 19(40), 184-199.
- Pires, R., Alves, M. G., & Gonçalves. T. N. R. (2016). Desenvolvimento Profissional Docente: Perceções dos Professores em Diferentes Períodos ao Longo da Vida. *Revista portuguesa de pedagogia*, 50, 57-58. <https://tinyurl.com/twz643au>
- Projeto Educativo da Instituição (2021-2024).
- Projeto Pedagógico da Sala C3 (2023/2024).
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Roldão, M. D. C. (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.

- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (s.d.). Marques, L., Mata, L. ,& Rosa, M. *Intencionalidade Educativa e Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar: Ambiguidades e Desafios na Implementação das OCEPE*.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Volume 1: Bases Psicopedagógicas*. Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação - Volume 3: Música e Artes Plásticas*. Instituto Piaget.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias in L. R. Castro & V. L. Besset (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Trarepa/FAPERJ, 387-408.
- Tomás, C. (2011). *«Há muitos mundos nos mundos»: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto. Edições Afrontamento.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2008). Cultura, formação e aprendizagens em contextos organizacionais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 83, 99-120.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.
- Zabalza, M. (1987). *Didática da educação infantil*. Edições Asa

ANEXOS

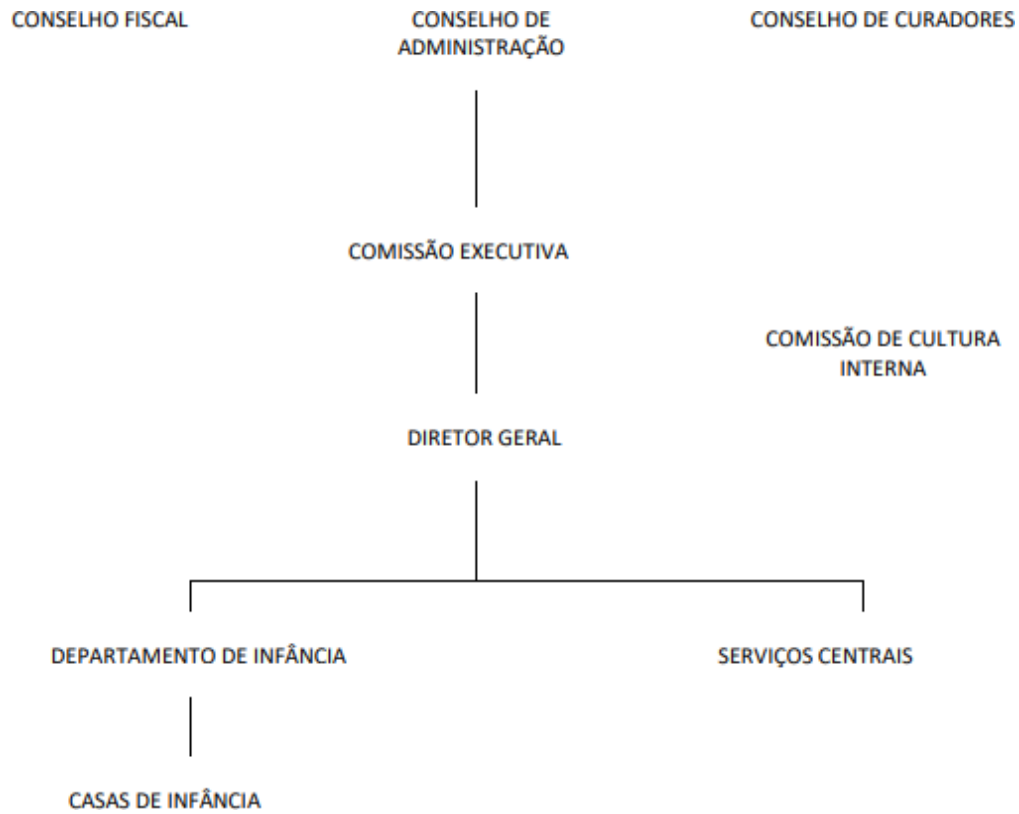
| " " | | " "

ANEXO A- PORTEFÓLIO DA
PPSII (CF. ANEXOS AO
RELATÓRIO)

**ANEXO B- ESTRUTURA
ORGANIZACIONAL DA
INSTITUIÇÃO**

Figura B1

Estrutura organizacional da instituição



Nota. Retirado do Projeto Educativo da Instituição (2021-2024)

ANEXO C- PLANTA DA
INSTITUIÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Figura C1

Planta do piso 0 da instituição



Nota. Retirado da página *online* da instituição

Figura C2

Planta do piso 1 da instituição



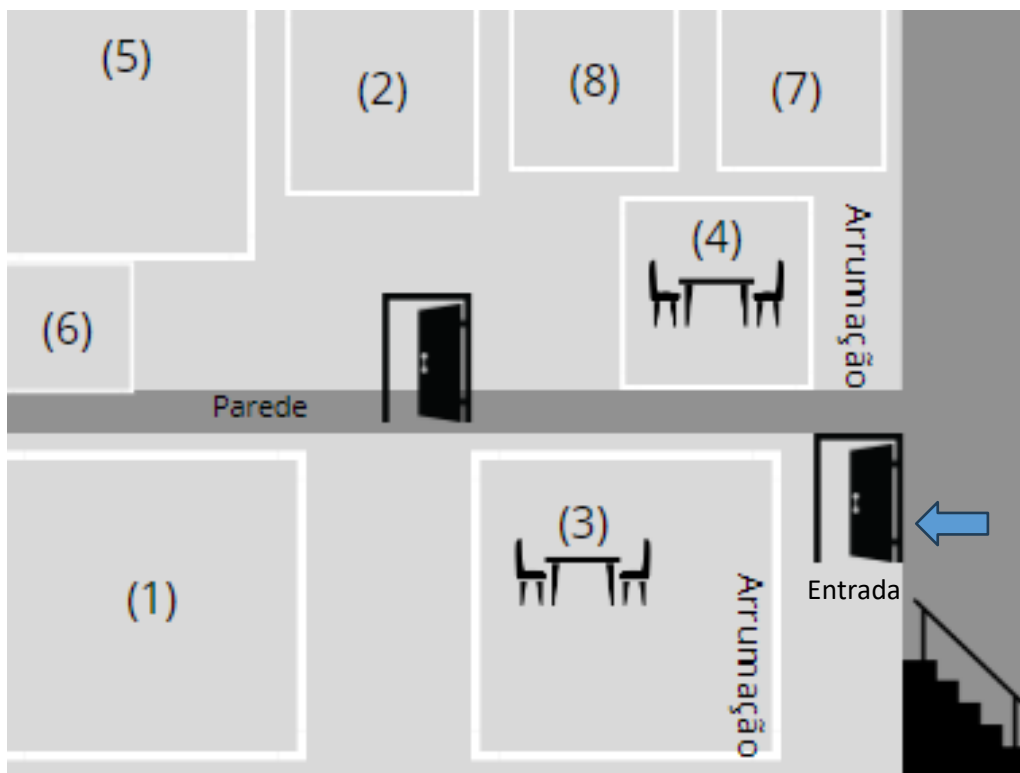
Nota. Retirado da página *online* da instituição

ANEXO D- PLANTA DA SALA E
MATERIAIS EXISTENTES POR
ÁREAS

| " " | | " "

Figura D1

Planta da Sala C3



Nota. Fonte de autoria própria

Legenda:

- (1) **Área do faz-de-conta:** Nesta área é onde se localiza a “casinha”. Local ocupado por materiais representativos de uma casa e vários brinquedos (loijas, acessórios, bonecos, etc.) para que as crianças possam brincar representando situações do dia-a-dia.
- (2) **Área da garagem:** Nesta área encontram-se carros e pistas de comboio.
- (3) **Área das atividades de expressão plástica (pintura, modelagem, recorte, colagem e desenho):** Esta área é ocupada por três mesas (juntas), algumas cadeiras e estantes de materiais. A área é utilizada para fazer atividades de expressão plástica e, como tal, a estante de materiais contém vários materiais diversificados para utilizar nestas atividades (diferentes tipos de materiais de desgaste e riscadores, cadernos e folhas de desenho com vários tamanhos,

cartolinas, colas, tesouras, revistas e jornais, tintas e pinceis, entre outros).

Todos os materiais estão bem organizados e identificados através de etiquetas com desenhos. Todos se encontram com fácil acesso para que todas as crianças os possam utilizar.

- (4) **Área dos jogos de mesa:** Nesta área existem duas mesas e uma estande com todos os jogos à disposição (jogos de matemática, jogos de português, puzzles, jogos de encaixe, jogos de concentração, entre outros).
- (5) **Área dos jogos de tapete / construção:** Esta área encontra-se onde também existe a área do tapete (utilizada para as conversas em grande grupo e acolhimento). Contém materiais como legos e outros jogos de construção.
- (6) **Área da biblioteca:** Esta área contempla dois bancos acessíveis ao tamanho das crianças, e uma caixa com livros de temas variados à disposição das crianças.
- (7) **Área do computador:** Nesta área encontra-se uma secretária e um computador, para utilizar com a ajuda de uma adulta para a pesquisa de músicas, imagens e informações relevantes às atividades a decorrer em sala.
- (8) **Área da natureza / experiências:** Neste espaço encontra-se uma mesa com duas cadeiras e alguns materiais para exploração da mesa (rolhas, madeira, plantas, insetos, mesa de luz, lupas).

ANEXO E- ROTINA-TIPO DA
SALA C3

| " " | | " "

Tabela E1

Momentos correspondentes à rotina diária da Sala C3

Momento	Relevância e reflexão
<u>Receção aos pais e crianças</u>	A auxiliar ou educadora recebem a criança e ajudam a mesma a inserir-se no momento (tanto de recreio como já em sala). Para além de tranquilizar a criança, este momento deve ser propício a tranquilizar também os pais, reconhecendo os sentimentos sobre a separação dos mesmos com o/a(s) filho/a(s). É também um momento relevante para a troca de informações úteis com a família sobre a criança e as suas ações e experiências relevantes na escola e em casa, com vista a apoiar o desenvolvimento da mesma.
<u>Acolhimento (09-09h30m)</u>	Destina-se a concentrar todas as crianças em torno de uma primeira conversa participada por todos/as e animada pela educadora (momento em grande grupo). É nesta altura que, geralmente, as crianças por exemplo, comem a fruta da manhã, são cantadas canções, apoiando os interesses das crianças, ajudando as mesmas a sentirem-se confortáveis no ambiente da sala, dando-lhes a liberdade de participar na conversa.
<u>Atividades de sala Planeamento (09h30-11h30)</u>	Este tempo é ocupado por atividades iniciadas pela educadora ou iniciadas pelas crianças. Estas são orientadas de acordo com a exploração de algum tema que seja do interesse das crianças. Neste momento, as crianças tomam decisões, fazem experiências e exploram, brincam com os pares, experienciam novas ideias. A educadora apoia o arranque das atividades e vai circulando pelas áreas, estimulando as atividades, ajudando a superar dificuldades ou harmonizando conflitos.
<u>Arrumação da sala</u>	É pedida a colaboração do grupo para ajudar a arrumar os brinquedos nos devidos lugares. Os responsáveis do dia por verificar se a sala está arrumada realizam a sua tarefa
<u>Higiene</u>	A auxiliar/educadora chama cada criança à vez à casa de banho a fim de proceder à sua higiene. Durante este tempo, são também promovidas ações que fomentem o desenvolvimento da autonomia da criança.
<u>Almoço (12h00-13h00)</u>	Quando chegam ao refeitório, cada criança senta-se no respetivo lugar. A hora das refeições é para as crianças um

momento essencial para desenvolverem a sua autonomia (e.g. comer sozinha, utilizando corretamente os talheres).

Recreio/Exploração
livre Este momento é essencial para que as crianças brinquem e interajam com os pares, bem como, com as crianças de outras salas. Assim podem partilhar experiências e aprender uns com os outros enquanto se divertem e desenvolvem competências e aprendizagens através da brincadeira. Muita da aprendizagem ocorre no tempo de exploração livre, pelo que a educadora deve prestar muita atenção às crianças observando-as atentamente e ajustando as suas ações e respostas às indicações e ideias das mesmas.

Nota. Fonte própria; os horários presentes são flexíveis de acordo com o planeamento do dia.

ANEXO F- CARTA DE
APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS

| | ' ' | | ' ' |

Catarina Mendonça



Olá Pais!



O meu nome é Catarina e sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, foi-me solicitada a realização de um estágio curricular, em contexto de pré-escolar e, assim, fui acolhida na instituição "[REDACTED]", na Sala C3.

Estarei com os vossos educandos, a acompanhar as suas aprendizagens e desenvolvimento, bem como a realizar algumas propostas neste âmbito, no período de 2 de outubro a 31 de janeiro.

Estou ansiosa para começar este desafio e espero estar à altura do mesmo! Estarei sempre disponível caso tenham alguma dúvida ou sugestão!

Obrigada!



ANEXO G- GUIÃO DA
ENTREVISTA À EQUIPA
EDUCATIVA

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatários: Educadores/as de Infância e Auxiliares de Ação Educativa

Objetivos:

- Caracterizar as conceções dos/as educadores/as e auxiliares acerca da importância de: (I) o desenho infantil; (II) a criatividade na infância; (III) o papel do adulto nas atividades de desenho.
- Analisar a relação que se estabelece entre as conceções e a ação profissional.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
----------------------	-----------------------	------------------------	-------------

<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o/a entrevistado/a. 	<p>Contextualizar a entrevista na investigação. Indicar ao/à entrevistado/a os objetivos da entrevista, bem como a importância da mesma para o estudo.</p> <p>Informar os/as entrevistados/as da confidencialidade dos dados e garantia do anonimato.</p> <p>Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.</p>	
--	--	---	--

<p>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a e auxiliar 	<p>B1. O que significa para si ser educador/a de infância ou auxiliar de ação educativa?</p> <p>B2. Qual é a sua formação?</p> <p>B3. Há quanto tempo exerce as suas funções nesta área? Fale-me do seu percurso profissional.</p> <p>B4. Frequentou alguns cursos/ações de formação? Se sim, quais foram mais significativos para si?</p>	
--	---	--	--

<p>C. Concepções acerca do desenho infantil</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de importância que o/a educador/a e auxiliar atribuem ao desenho infantil 	<p>C1. O que significa, para si, o desenho infantil?</p> <p>C2. Qual a importância do desenho na infância?</p>	<p>Abordar benefícios do desenho no desenvolvimento das crianças.</p>
<p>D. Concepções acerca da criatividade na infância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relevância que o/a educador/a e auxiliar atribuem à criatividade na infância 	<p>D1: O que é para si, a “criatividade”?</p> <p>D2: Como define e caracteriza a criatividade no contexto da infância?</p> <p>D3: Quais os fatores que considera serem promotores da expressão criativa das crianças?</p>	
<p>E. Concepções acerca do papel do adulto na ação profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as percepções que o/a educador/a e auxiliar têm acerca do seu papel nas atividades de desenho infantil 	<p>E1: Considera que os adultos influenciam as crianças nas atividades de desenho? Se sim, de que forma?</p> <p>E2. Qual a sua postura quando uma criança realiza um desenho? Participa? Observa? Questiona?</p> <p>E3. Quais são as principais estratégias que utiliza para promover a expressão criativa das crianças nas atividades de desenho?</p>	<p>Solicitar exemplos</p> <p>Questionar se incentiva a completar mais o desenho, se questiona o que a criança fez, se elogia...</p>

<p>F. Relação entre conceções e ação profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como as conceções influenciam as práticas profissionais nas atividades de desenho infantil • Analisar a consistência entre as conceções e as ações efetivamente realizadas pelos/as profissionais 	<p>F1: Considera que as suas conceções sobre o desenho infantil e a criatividade influenciam o desenvolvimento da criança no que diz respeito ao desenho infantil?</p> <p>F2: Que estratégias utiliza para incentivar o desenvolvimento da criatividade nos momentos de desenho?</p> <p>F3: Considera que as crianças do seu grupo realizam desenhos criativos? Justifique</p>	<p>Solicitar exemplos.</p>
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	

ANEXO H- GUIÃO DA
ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS DA
SALA C3

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatários: Crianças da Sala C3

Objetivos:

- Caracterizar as conceções das crianças acerca da importância de: (I) a criatividade na infância; (II) o desenho infantil.
- Analisar a relação que se estabelece entre as conceções e a prática do desenho.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
----------------------	-----------------------	------------------------	-------------

E. Motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>Contextualizar a entrevista na investigação. Indicar ao/a entrevistado/a a importância da mesma para o estudo.</p> <p>Informar os/as entrevistados/as dos seus direitos ao querer ou não responder.</p> <p>Utilização do desenho (“Queres fazer um desenho criativo para a Catarina?”) como estratégia para o diálogo.</p> <p>Nota: A entrevista foi realizada aquando da realização de um desenho</p>	
----------------------------------	--	---	--

F. Conceções de Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de conhecimento das crianças acerca da criatividade 	<p>B1. O que é a criatividade?</p> <p>B2. O que desenhaste e porque é que o teu desenho é criativo?</p> <p>B3. Consegues desenhar um cão criativo? Porque é que o teu cão é criativo?</p>	<p>Questionar as crianças enquanto desenhavam</p>
------------------------------	--	---	---

<p>G.Concepções acerca do desenho infantil</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o grau de conhecimento e importância que as crianças atribuem ao desenho infantil 	<p>C1. Gostas de desenhar? Porquê?</p> <p>C2. Achas que é importante as crianças desenharem? Porquê?</p> <p>C3. O que mais gostas de desenhar?</p>	<p>Solicitar exemplos</p>
---	---	--	---------------------------

ANEXO I- ROTEIRO ÉTICO

| " | | | " |

Tabela D1

Roteiro Ético

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
1.Objetivos do trabalho	<p>De acordo com Tomás (2011), todos os atores que participaram na investigação devem estar informados dos objetivos de trabalho.</p> <p>Desta forma, a todos os atores envolvidos no contexto educativo, dei a conhecer tanto os meus objetivos no decorrer do estágio, bem como os objetivos do estudo realizado.</p> <p>Para tal, no que concerne às crianças e equipa pedagógica da sala e de toda a instituição, apresentei-me no primeiro dia, esclarecendo o meu propósito no contexto.</p> <p>Relativamente às famílias, redigi uma carta de apresentação (cf. Anexo F) na qual me apresentei, referi o período no qual se realizaria a minha PPSII e mencionei os objetivos da mesma. Esta carta foi colocada à porta da sala, no entanto, apresentei-me presencialmente a cada família, de forma individual, sempre que era possível.</p> <p>Em relação aos objetivos da investigação, não só foram partilhados com a equipa educativa, bem como foram construídos em cooperação com a mesma.</p> <p>Em relação ao portefólio individual da criança, também estes objetivos foram partilhados e explicados à família da criança eleita, através de uma conversa informal e mediante a autorização do</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> <p>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>

	<p>consentimento informado, no qual se salvaguarda o anonimato, a confidencialidade e os fins exclusivamente académicos sobre a informação recolhida e partilhada. A família aceitou a proposta e avancei com a sua realização após esta assinar o consentimento informado.</p>	
<p>2.Custos e benefícios</p>	<p>Em todas as investigações, importa avaliar os custos e benefícios a par da mesma (Tomás, 2011), neste caso, da prática também. No meu caso, considero que os custos para as crianças e equipa educativa, tenham passado pela “invasão” do seu espaço, acabando por roubar algum tempo que tinham acostumado para o grupo antes de eu chegar (e.g. a educadora passava mais tempo com o grupo e realizava mais atividades com os mesmos). No entanto, realizei sempre as minhas propostas coordenando as mesmas com o trabalho, propostas e tempo da educadora. Para as famílias, não considero que existam custos.</p> <p>Como benefícios, aponto as atividades que desenvolvi com o grupo, e o tempo que estive disponível para responder às necessidades e interesses do mesmo, sendo que, considero que passei a ser uma adulta de referência na sala. Para com a equipa educativa, um grande benefício que aponto passa pelo trabalho em equipa e entajuda que esteve sempre presente.</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>- “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p. 1).</p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>- “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p. 2).</p>
<p>3.Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Para manter a privacidade e confidencialidade, ao longo da investigação, a instituição na qual a mesma foi realizada, não foi revelada.</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>-“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo</p>

	<p>Além disso, nos registos escritos que realizei, como notas de campo, codifiquei através de siglas os nomes das crianças e dos elementos da equipa. Outra questão que saloguei foi desfogar as faces das crianças em todos os registos fotográficos de forma a saloguei o seu anonimato e privacidade.</p>	<p>profissional” (p. 1).</p> <p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Dado o tema da investigação, optei por incluir todas as crianças na mesma, sendo que, se prende numa atividade que todas realizam em sala, sem exceção. Para além disso, dariam mais informações e credibilidade ao estudo.</p> <p>Da mesma forma que permitiu proporcionar oportunidades enriquecedoras para as crianças. Tive sempre presente o princípio de que “as crianças [terão] sempre a opção de não participar (...) e sair quando assim o [entenderem]” (Tomás, 2011, p. 162), apesar de as incentivar a participarem.</p>	<p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1).</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>As planificações realizadas no decorrer da PPSII foram sempre mostradas e discutidas com a educadora cooperante, antes da realização das mesmas. Sendo que também foram sempre pensadas de acordo com as necessidades e interesses das crianças. Muitas vezes acabaram por surgir a pedido do grupo, aquando das conversas em grande grupo.</p>	<p><u>No compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>

	Os objetivos da investigação foram partilhados com a auxiliar de ação educativa e educadora cooperante, através de conversas informais.	
6.Consentimento informado	A instituição na qual realizei a PPSII, sugeriu-me que o consentimento informado fosse dirigido às famílias pela mesma. Desta forma, os consentimentos foram entregues, no entanto, através de conversas informais com as famílias, deixei claro que poderiam revogar a sua decisão a qualquer momento, tal como sugere Tomás (2011). Em ambos os consentimentos, foram esclarecidas as questões da privacidade e confidencialidade.	<u>No compromisso com as crianças:</u> - “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1). <u>No compromisso com as famílias:</u> - “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p. 2).
7.Uso e relato das conclusões	De modo a apresentar as conclusões da investigação, pretendo comunicá-las à equipa educativa e às famílias através do envio de todos os documentos elaborados. Além disso, pretendo agradecer a participação dos/as intervenientes durante a investigação, realçando a importância dos mesmos para responder à problemática investigada. Também informei que os resultados obtidos apenas seriam utilizados para fins académicos, apresentando-os somente aos intervenientes da presente investigação, garantindo a sua confidencialidade. O portefólio individual da criança foi enviado à família via <i>e-mail</i> .	<u>No compromisso com as famílias:</u> - “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2). <u>No compromisso com a equipa de trabalho:</u> - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).
8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	Refleti acerca do possível impacto que a investigação poderia ter nas famílias, equipa educativa e crianças, de acordo com o tema (o desenho infantil enquanto atividade criativa) para que fosse positivo.	<u>No compromisso com as famílias:</u> “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como

	Este iria consciencializar tanto as famílias como a equipa educativa em relação aos benefícios do desenho infantil praticado em sala, bem como, os benefícios de uma educação para criatividade.	parceiras” (p. 2).
9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	<p>Uma vez que “todo o processo de investigação deve ser transparente” (Tomás, 2011, p. 167), comuniquei sempre todas as minhas decisões, ações e conclusões à equipa educativa. As planificações e reflexões foram enviadas semanalmente à educadora cooperante para que a mesma tivesse sempre consciente do trabalho realizado e pudéssemos discutir intencionalidades e perspetivas educativas.</p> <p>O contacto com as famílias foi sendo mantido através dos momentos de acolhimento e através da plataforma <i>child diary</i> partilhando as descobertas e desenvolvimento das crianças.</p>	<p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>
10. Tratamento dos dados	A recolha de todos os dados que possam fazer referência tanto às crianças, como às suas famílias foi realizada salvaguardando, deste modo, o anonimato, a confidencialidade e a segurança das mesmas. Além disso, deixei sempre presente a ideia de que serão utilizados apenas para fins académicos e apagados após a utilização dos mesmos (e.g. fotografias, informações pessoais).	<p><u>No compromisso com as famílias:</u></p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família” (p. 2).</p> <p><u>No compromisso com as crianças:</u></p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1).</p>

Nota. Baseado na “Carta de princípios para uma ética profissional” (APEI, 2011).

ANEXO J- ANÁLISE
CATEGORIAL DAS RESPOSTAS
À ENTREVISTA DA EQUIPA
EDUCATIVA

| | ' ' | | ' ' |

Respostas da educadora (E) e auxiliar (A) à entrevista

B. Definição do perfil do/a entrevistado/a

B1. O que significa para si ser educador/a de infância ou auxiliar de ação educativa?

(E)- Uma educadora de infância é uma profissional tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças entre os 0 e os 6 anos de idade. Entre as principais funções de uma educadora de infância está a organização de atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento em todas as áreas de desenvolvimento da criança, num ambiente seguro e estimulante para que as crianças possam brincar, aprender e desenvolver-se de forma lúdica e equilibrada.

(A)- “Ser amada por uma criança é uma das melhores sensações que um adulto pode experimentar”

B2. Qual é a sua formação?

(E)- Sou Licenciada em educação de infância e exerço esta profissão há 37 anos. Formação de base com Bacharel, posteriormente fiz a licenciatura.

(A)- Tenho o curso de Auxiliar de Ação Educativa e o curso de Língua Gestual Portuguesa.

B3. Há quanto tempo exerce as suas funções nesta área? Fale-me do seu percurso profissional.

(E)- Responde na pergunta anterior, mas não elabora o percurso profissional.

(A)- Exerço estas funções há 29 anos. Estive num colégio particular com crianças dos 3 aos 6 anos durante 3 anos e meio e estou há 25 anos e meio na Fundação com crianças dos 4 meses até aos 6 anos de idade. Por motivos de saúde nos últimos 5 anos estou com as crianças dos 4 aos 6 anos.

B4. Frequentou alguns cursos/ações de formação? Se sim, quais foram mais significativos para si?

(E)- Anualmente tenho cerca de 37h de formação em diferentes temáticas, sendo que todas estão relacionadas com a função que exerço.

(A)- Sim várias.

- Primeiros socorros

- A importância do brincar

- Peças soltas

C. Concepções acerca do desenho infantil

C1. O que significa, para si, o desenho infantil?

(E)- O desenho infantil é o espelho da alma da criança. É a forma que estas encontram para se expressar graficamente.

(A)- É um modo de expressar sentimentos, emoções e de criatividade.

C2. Qual a importância do desenho na infância?

(E)- Possui um papel preponderante no desenvolvimento cognitivo, afetivo, permite expressar sentimentos, aprendizagens, desenvolve a motricidade fina e a organização espacial na criança.

(A)- É muito importante porque muitas das vezes é no desenho que as crianças expressam as suas emoções, registam as suas histórias. Através do desenho as crianças desenvolvem a criatividade a concentração e a imaginação.

D. Concepções acerca da criatividade na infância

D1: O que é para si, a “criatividade”?

(E)- Não responde.

(A)- Para mim criatividade é criar, inventar, fazer coisas diferentes é ter talento.

D2: Como define e caracteriza a criatividade no contexto da infância?

(E)- A criatividade é uma característica individual em cada criança e que se manifesta de diferentes formas. É a capacidade que esta tem de produzir ideias novas e apropriadas a cada situação.

(A)- É a capacidade que as crianças têm da brincadeira do dia a dia inventarem, imaginarem.

D3: Quais os fatores que considera serem promotores da expressão criativa das crianças?

(E)- A criatividade pode e deve ser estimulada, criando-se condições propícias para o seu desabrochar e desenvolvimento. O jardim de infância representa um espaço de liberdade, propiciador de aventuras permanentes, desafiadoras, estimulantes, promovendo momentos de experimentação, onde a educadora representa um meio facilitador e promotor de aprendizagem para cada criança, tendo sempre em conta a sua cultura e os seus saberes prévios.

(A)- Acho que é muito importante deixar as crianças brincar, desenhar, pintar, construir livremente. Mas principalmente brincar porque o brincar desenvolve a imaginação e a criatividade.

E. Conceções acerca do papel do adulto na ação profissional

E1: Considera que os adultos influenciam as crianças nas atividades de desenho? Se sim, de que forma?

(E)- Considero que os adultos influenciam as crianças nas suas representações através do desenho. Ao promoverem esta atividade diariamente, valorizando-a, apreciando cada produção e realização das crianças, incentivando-a, valorizando-a e abordando a criança no sentido de partilhar com esta a sua produção. Promovendo momentos em que as crianças podem partilhar apresentar e falar com as outras crianças sobre os seus desenhos.

(A)- Por vezes sim. Ao dizer-lhes o que devem desenhar.

E2. Qual a sua postura quando uma criança realiza um desenho? Participa? Observa? Questiona?

(E)- Não responde.

(A)- Observo e por vezes no fim questiono (o que está desenhado ou porquê que está com cores escuras).

E3. Quais são as principais estratégias que utiliza para promover a expressão criativa das crianças nas atividades de desenho?

(E)- A expressão criativa no desenho, por parte das crianças, pode ser facilitada pela apresentação de diferentes materiais, texturas. Esta atividade deve estar sempre presente no dia a dia da criança. Todas as produções da criança devem ser valorizadas de modo a sustentar a sua curiosidade, imaginação e espírito crítico.

(A)- Por vezes incentivando-os a desenhar com todas as cores porque todas são importantes. E principalmente digo-lhes que os desenhos deles são maravilhosos.

F. Relação entre conceções e ação profissional

F1: Considera que as suas conceções sobre o desenho infantil e a criatividade influenciam o desenvolvimento da criança no que diz respeito ao desenho infantil?

(E)- As crianças são sempre influenciadas pelas referências dos adultos com que convivem diariamente.

(A)- Não.

F2: Que estratégias utiliza para incentivar o desenvolvimento da criatividade nos momentos de desenho?

(E)- Ao promover momentos em que a criança se pode expressar através do desenho estou a potenciar a sua criatividade, imaginação. A valorização e o incentivar destas produções são meios promotores para o desabrochar da espontaneidade nas crianças.

(A)- Elogiando os desenhos que fazem e incentivar a fazer mais.

F3: Considera que as crianças do seu grupo realizam desenhos criativos? Justifique

(E)- Considero que de facto as crianças com quem estou diariamente são criativas e expressam-no nos seus desenhos. De salientar, que tal como referido anteriormente, as crianças são influenciáveis e têm tendência a seguir os seus modelos, mesmo que estes modelos sejam outras crianças o que por vezes leva a que se revele nas suas produções elementos semelhantes.

(A)- Sim. As minhas crianças gostam de fazer desenhos e fazem desenhos maravilhosos cheios de cores e de criatividade.

Conclusão da entrevista

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

(E)- A expressão criativa das crianças nos desenhos, pode ser estimulada ou inibida, dependendo muito da interação da criança com o meio e da postura da educadora, que deve ser um meio facilitador do processo criativo. Assim, é importante oferecer oportunidades que estimulem a autoconfiança da criança, onde ela possa criar e experimentar, utilizando-se das diversas linguagens artísticas, sem medo de errar, sendo ela mesma.

(A)- Não responde.

Tabela 1J*Análise categorial das respostas à entrevista da equipa educativa*

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidade de Registo	Ocorrências
Perfil do entrevistado	Perceção do papel profissional	Desenvolvimento infantil	(E)- “Uma educadora de infância é uma profissional tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças entre os 0 e os 6 anos de idade. Entre as principais funções de uma educadora de infância está a organização de atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento em todas as áreas de desenvolvimento da criança, num ambiente seguro e estimulante para que as crianças possam brincar, aprender e desenvolver-se de forma lúdica e equilibrada.”	1
			Relação emocional	(A)- “Ser amada por uma criança é uma das melhores sensações que um adulto pode experimentar”
		Formação académica e profissional	Licenciatura	(E)- Sou Licenciada em educação de infância (...) Formação de base com Bacharel, posteriormente fiz a licenciatura.
	Curso profissional		(A)- Tenho o curso de Auxiliar de Ação Educativa e o curso de Língua Gestual Portuguesa.	1
	Experiência profissional	Anos de experiência	(E)- “(...) exerço esta profissão há 37 anos.”	1
			(A)- Exerço estas funções há 29 anos.	1
		Percurso profissional	(A)- “Estive num colégio particular com crianças dos 3 aos 6 anos durante 3 anos e meio e estou há 25 anos e meio na Fundação com	1

			crianças dos 4 meses até aos 6 anos de idade. Por motivos de saúde nos últimos 5 anos estou com as crianças dos 4 aos 6 anos.”	
		Cursos/Ações de formação	(E)- Anualmente tenho cerca de 37h de formação em diferentes temáticas, sendo que todas estão relacionadas com a função que exerço. (A)- (...)”Primeiros socorros; A importância do brincar; Peças soltas”	1 1
Conceções do desenho infantil	Conceito	Forma de expressão/comunicação	(E)- “O desenho infantil é o espelho da alma da criança. É a forma que estas encontram para se expressar graficamente.” (A)- “É um modo de expressar sentimentos, emoções e de criatividade.”	2
	Importância	Potencia as diferentes áreas de desenvolvimento	(E)- “Possui um papel preponderante no desenvolvimento cognitivo, afetivo, permite expressar sentimentos, aprendizagens, desenvolve a motricidade fina e a organização espacial na criança. (A)- É muito importante porque muitas das vezes é no desenho que as crianças expressam as suas emoções, registam as suas histórias. Através do desenho as crianças desenvolvem a criatividade a concentração e a imaginação.”	2

Conceções de criatividade	Conceito	Perspetiva	(A)- Para mim criatividade é criar, inventar, fazer coisas diferentes é ter talento. (E)- “A criatividade é uma característica individual em cada criança e que se manifesta de diferentes formas. É a capacidade que esta tem de produzir ideias novas e apropriadas a cada situação.” (A)- “É a capacidade que as crianças têm da brincadeira do dia a dia inventarem, imaginarem.”	3
	Fatores de promoção	Contexto educativo	(E)- “O jardim de infância representa um espaço de liberdade, propiciador de aventuras permanentes, desafiadoras, estimulantes, promovendo momentos de experimentação (...)”. (E)- “A expressão criativa das crianças nos desenhos, pode ser estimulada ou inibida, dependendo muito da interação da criança com o meio e da postura da educadora, que deve ser um meio facilitador do processo criativo.”	2
		Adulto	(E)- “A criatividade pode e deve ser estimulada, criando-se condições propícias para o seu desabrochar e desenvolvimento (...), a educadora representa um meio facilitador e promotor de aprendizagem para cada criança, tendo sempre em conta a sua cultura e os seus saberes prévios.” (E)- “As crianças são sempre influenciadas pelas referências dos adultos com que privam diariamente.” (E)- “A expressão criativa das crianças nos desenhos, pode ser estimulada ou inibida, dependendo muito da interação da criança com	3

			o meio e da postura da educadora, que deve ser um meio facilitador do processo criativo.”	
		Brincadeira livre	(A)- “Acho que é muito importante deixar as crianças brincar, desenhar, pintar, construir livremente. Mas principalmente brincar porque o brincar desenvolve a imaginação e a criatividade.”	1
Papel do adulto na atividade criativa	Influência da sua ação	Incentivo e valorização	(E)- “Considero que os adultos influenciam as crianças nas suas representações através do desenho. Ao promoverem esta atividade diariamente, valorizando-a, apreciando cada produção e realização das crianças, incentivando-a, valorizando-a e abordando a criança no sentido de partilhar com esta a sua produção. Promovendo momentos em que as crianças podem partilhar apresentar e falar com as outras crianças sobre os seus desenhos.” (A)- “Por vezes sim. Ao dizer-lhes o que devem desenhar.” (A)- “Observo e por vezes no fim questiono (o que está desenhado ou porquê que está com cores escuras).” (E)-A valorização e o incentivar destas produções são meios promotores para o desabrochar da espontaneidade nas crianças.” (A)- “(...) incentivar a fazer mais.” (E)- “(...) é importante oferecer oportunidades que estimulem a autoconfiança da criança, onde ela possa criar e experimentar, utilizando-se das diversas linguagens artísticas, sem medo de errar, sendo ela mesma.”	6

Estratégias promotoras		Variedade de materiais	(E)- “A expressão criativa no desenho, por parte das crianças, pode ser facilitada pela apresentação de diferentes materiais, texturas.”	1
		Planeamento semanal	(E)- “Esta atividade deve estar sempre presente no dia a dia da criança.” (E)- “Ao promover momentos em que a criança se pode expressar através do desenho estou a potenciar a sua criatividade, imaginação. (E)- “(...) Ao promoverem esta atividade diariamente (...) Promovendo momentos em que as crianças podem partilhar apresentar e falar com as outras crianças sobre os seus desenhos.”	3
		Feedback positivo	(E)- “Todas as produções da criança devem ser valorizadas de modo a sustentar a sua curiosidade, imaginação e espírito crítico.” (A)- “(...) principalmente digo-lhes que os desenhos deles são maravilhosos.” (A)- “Elogiando os desenhos que fazem (...)”	3
		Incentivo à utilização de várias cores	(A)- “Por vezes incentivando-os a desenhar com todas as cores porque todas são importantes.”	1
Criatividade nos desenhos	Influência das conceções do adulto	Presença	(E)- “As crianças são sempre influenciadas pelas referências dos adultos com que privam diariamente.” (E)- “(...) as crianças são influenciáveis e têm tendência a seguir os seus modelos mesmo que estes modelos sejam outras crianças o que por vezes leva a que se revele nas suas produções elementos semelhantes.””	2

	Ausência	(A)- “Não”	1
Presença de criatividade no desenho		(E)- “Considero que de facto as crianças com quem estou diariamente são criativas e expressam-no nos seus desenhos.” (A)- “Sim. As minhas crianças gostam de fazer desenhos e fazem desenhos maravilhosos cheios de cores e de criatividade.”	2

ANEXO K- ANÁLISE
CATEGORIAL DAS RESPOSTAS
À ENTREVISTAS DAS
CRIANÇAS

| ' ' | | ' ' |

Respostas das crianças à entrevista

()- Letras correspondentes ao nomes das crianças que respondem à pergunta

B. Conceções de criatividade

B1. O que é a criatividade?

(ML)- “Quando o desenho está bonito”

(CC)- “Sonhar coisas muito bonitas”

(LA)- “Está na nossa cabeça e vem da nossa imaginação”

(MM)- “Fazer uma cidade muito gira”

(S)- “Usar materiais diferentes”

(D)- “Fazer desenhos e colar cartolinas”

(CS)- “Fazer coisas diferentes dos outros”

(J)- “Pensar muitas coisas”

(D; MG; MS; A)- “Isso não sabemos”

B2. O que desenhaste e porque é que o teu desenho é criativo?

(CN)- “Eu desenhei borboletas a dançar com as borboletas, mas uma borboleta não queria dançar, queria ficar na minha mão. Fiz também um sol verde porque estava um dia mais escuro.”

“O meu desenho é criativo porque fui eu que inventei.”

(D)- “Eu fiz um dragão cavaleiro que estava a lutar e um carro que foi contra uma árvore.” “É criativo porque tem muitas coisas diferentes.”

(CS)- “Eu desenhei um gato que fugiu da dona e ficou contente porque viu coisas lindas.” “O meu desenho é criativo porque eu pensei em muitas coisas e tive o pensamento muito lindo.”

(S)- “Desenhei chuva, um raio brilhante, um baú que estava a tentar encontrar e no caminho encontrei um unicórnio.” “É criativo porque fiz coisas que nunca tinha feito.”

(J)- “Eu desenhei uma fada da primavera e a primavera que era diferente. A fada estava numa bolha cor-de-rosa que lançava pedaços de magia.” “Porque desenhei coisas que não costumo desenhar.”

(MA)- “Eu desenhei uma fada, eu com um cãozinho que eu não tenho, um céu e um sol laranja.” “É criativo porque tem muita coisa.”

(AM)- “Desenhei dinossauros, senhores, bebés na barriga dos dinossauros e mais nada.” “É criativo porque eu gosto.”

(AB)- “Fiz um gaticórnio, um coração com um arco iris lá dentro e eu que sou uma menina coelhinho, um coelho, uma menina gatinha, um gatinho com asas de borboleta e um coração com asas, um coração gatinho e uma mãe com um filho dragão que trazia um baú.” “Ainda não sei explicar muito bem porque é que o desenho é criativo.”

(MM)- “Desenhei uma cidade com o céu a brilhar e uma estrada que estava pintada com uma casa com olhos, um arco iris, uma árvore e corações.” “Porque é muito lindo.”

(JF)- “Eu desenhei um unicórnio gato, arco iris e uma barbie girl.” “É criativo porque é arco iris e o arco iris é criativo”.

(AS)- “Eu desenhei um urso que voa, os meus gatos, eu a dar uma cenoura a um coelho, um arco iris e um gato que voa.” “Usei cores diferentes por isso é criativo.”

(CE)- “Eu desenhei um gaticórnio e eu dentro de um coração e corações gatos com olhos de coração.” “É porque tem um céu vermelho e coisas que eu só desenho às vezes.”

(H)- “Desenhei corações e um carro.” “Porque eu gosto.”

B3. Consegues desenhar um cão criativo? Porque é que o teu cão é criativo?

(CE)- “Sim. Os cães que eu fiz são criativos porque eu sou criativa, porque sou divertida.”

(MG)- “Fiz um cão criativo porque é o cauda dura e fui eu que inventei.”

(J)- “Os meus cães são criativos porque são todos diferentes.”

(LA)- “O meu cão é criativo porque a minha tia tem uma cadela e eu tentei imitar.”

(LU)- “Sim... O cão é criativo porque eu já vi um cão e os cães não são assim.”

(CS)- “Fiz um cão criativo porque eu dei muita cor e eu pensei”

(ML) – “É arco iris.”

(S)- “É criativo o meu cão. Alguma vez viste um cão arco iris? Eu não, por isso é criativo para mim.”

(D)- “Desenhei um cão com chapéu para ser criativo, porque os cães não usam.”

(MA)- “É uma cadela criativa porque eu gosto.”

C. Conceções acerca do desenho infantil

C1. Gostas de desenhar? Porquê?

(AS)- “Sim, é divertido e podemos partilhar as ideias e fazer as pessoas felizes.”

(ML)- “Sim é divertido fazer desenhos para os amigos.”

(CS)- “Sim porque eu gosto muito.”

(LA)- “Sim gosto de inventar desenhos.”

(J)- “Sim porque é muito divertido.”

(F)- “Sim porque eu gosto de desenhar a minha família.”

(L)- “Sim porque acho criativo.”

(MG)- “Sim, gosto de dar aos amigos.”

(CN)- “Sim, é divertido.”

(MA)- “Sim gosto, para desenhar muito bem e muito lindo.”

(MM)- “Sim é fixe.”

(N)- “Sim, gosto porque gosto de desenhar arco iris.”

(JF)- “Adoro desenhar, porque é divertido.”

(H)- “Um pouco, só gosto com a minha mãe porque ela faz comigo porque eu não faço muito bem.”

(S)- “Mais ou menos porque sou a que pinta pior na sala.”

(CE)- “Muito, porque sou criativa, porque sou uma criança, as crianças são criativas.”

(T)- “Sim, para dar aos pais.”

(SA)- “Mais ou menos, porque gosto mais de outras coisas.”

C2. Achas que é importante as crianças desenharem? Porquê?

(AS)- “Acho importante porque sim.”

(ML)- “Sim porque quando as crianças desenharem fica bonito e quando a gente não faz riscos a B. e a G. gostam mais”

(LA)- “Porque aprendem a desenhar mais coisas.”

(J)- “Sim porque pensamos com a cabeça.”

(L)- “Temos muitos trabalhos e divertimos mais. É importante.”

(MG)- “Sim para darem aos amigos.”

(CS)- “Sim porque as crianças gostam e aprendem a fazer coisas lindas.”

(F)- “É porque se os crescidos dizem, nós temos de fazer.”

(CN)- “É divertido.”

(MM)- “Acho importante, mas não sei porquê.”

(MA)- “Sim para respeitar o que os adultos dizem.”

(N)- “Sim porque as crianças têm de aprender.”

(JF)- “Sim, porque é importante a arte.”

(H)- “Sim, porque é preciso para fazer coisas giras para mostrar aos crescidos.”

(S)- “Sim porque se elas gostam devem desenhar e aprendem a gostar de desenhar e a fazer coisas muito giras.”

(CE)- “Sim porque têm de aproveitar em criança porque é a altura melhor para aproveitar e aprender a fazer coisas giras.”

(T)- “Sim para dar aos amigos.”

(SA)- “Sim para dar aos pais e os pais ficarem felizes.”

C3. O que mais gostas de desenhar?

(AS)- “Amigos.”

(L)- “Árvores e corações.”

(MG)- “Unicórnios e cidades com muita cor e cidades unicórnio.”

(F)- “Bonecas.”

(CS)- “Bonecas e gatos.”

(A)- “Arco iris.”

(N)- “Família e arco iris.”

(MM)- “Ursos e gatos.”

(LA)- “Unicórnios”

(J)- “Família.”

(H)- “Bonecos.”

(ML)- “Bonecos.”

(S)- “Arco iris e gatos.”

(CE)- “Muitas coisas diferentes.”

(T)- “Os amigos.”

(SA)- “Bonecos.”

Tabela 1K*Análise categorial das respostas à entrevista das crianças*

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidade de Registro	Ocorrências
Conceções de criatividade	Conceito	Beleza e gosto próprio	(ML)- “Quando o desenho está bonito” (MM)- “Fazer uma cidade muito gira” (AM)- “É criativo porque eu gosto.” (MM)- “Porque é muito lindo.” (H)- “Porque eu gosto.” (MA)- “É uma cadela criativa porque eu gosto.”	6
		Imaginação	(CC)- “Sonhar coisas muito bonitas” (LA)- “Está na nossa cabeça e vem da nossa imaginação” (J)- “Pensar muitas coisas” (CN)- “O meu desenho é criativo porque fui eu que inventei.” (CS)- “O meu desenho é criativo porque eu pensei em muitas coisas e tive o pensamento muito lindo.” (CE)- “Sim. Os cães que eu fiz são criativos porque eu sou criativa, porque sou divertida.” (MG)- “Fiz um cão criativo porque é o cauda dura e fui eu que inventei.” (S)- “É criativo o meu cão. Alguma vez viste um cão arco iris? Eu não, por isso é criativo para mim.”	8
		Variedade de	(S)- “Usar materiais diferentes” (D)- “É criativo porque tem muitas coisas diferentes.”	6

	elementos, materiais e cores	(JF)- “É criativo porque é arco iris e o arco iris é criativo”. (AS)- “Usei cores diferentes por isso é criativo.” (CS)- “Fiz um cão criativo porque (...) eu pensei” (ML) – “É arco iris.”	
	Originalidade	(CS)- “Fazer coisas diferentes dos outros” (S)- “Porque fiz coisas que nunca tinha feito.” (CE)- “É porque tem um céu vermelho e coisas que eu só desenho às vezes.” (J)- “Os meus cães são criativos porque são todos diferentes.” (LU)- “Sim... O cão é criativo porque eu já vi um cão e os cães não são assim.” (CS)- “Fiz um cão criativo porque eu dei muita cor (...)” (S)- “É criativo o meu cão. Alguma vez viste um cão arco iris? Eu não, por isso é criativo para mim.”	7
	Desconhecimento	(D; MG; MS; A)- “Isso não sabemos” (AB)- “Ainda não sei explicar muito bem porque é que o desenho é criativo.” (LA)- “O meu cão é criativo porque a minha tia tem uma cadela e eu tentei imitar.”	6
Desenhos criativos	Seres imaginários	(S)- “Desenhei chuva, um raio brilhante, um baú que estava a tentar encontrar e no caminho encontrei um unicórnio.” (AB)- “Fiz um gaticórnio, um coração com um arco iris lá dentro e eu que sou uma menina coelhinho, um coelho, uma menina gatinha, um gatinho com asas de borboleta e um coração com asas, um	4

	<p>coração gatinho e uma mãe com um filho dragão que trazia um baú.”</p> <p>(JF)- “Eu desenhei um unicórnio gato, arco iris e uma barbie girl.”</p> <p>(CE)- “Eu desenhei um gaticórnio e eu dentro de um coração e corações gatos com olhos de coração.” “É porque tem um céu vermelho e coisas que eu só desenho às vezes.”</p>	
Narrativas	<p>(D)- “Eu fiz um dragão cavaleiro que estava a lutar e um carro que foi contra uma árvore.” “É criativo porque tem muitas coisas diferentes.”</p> <p>(CS)- “Eu desenhei um gato que fugiu da dona e ficou contente porque viu coisas lindas.”</p>	2
Abundância de elementos e cores	<p>(CN)- “Eu desenhei borboletas a dançar com as borboletas, mas uma borboleta não queria dançar, queria ficar na minha mão. Fiz também um sol verde porque estava um dia mais escuro.”</p> <p>(J)- “Eu desenhei uma fada da primavera e a primavera que era diferente. A fada estava numa bolha cor-de-rosa que lançava pedaços de magia.”</p> <p>(MA)- “Eu desenhei uma fada, eu com um cãozinho que eu não tenho, um céu e um sol laranja.”</p> <p>(AM)- “Desenhei dinossauros, senhores, bebés na barriga dos dinossauros e mais nada.”</p> <p>(AB)- “Fiz um gaticórnio, um coração com um arco iris lá dentro e eu que sou uma menina coelhinho, um coelho, uma menina gatinha,</p>	9

			<p>um gatinho com asas de borboleta e um coração com asas, um coração gatinho e uma mãe com um filho dragão que trazia um baú.”</p> <p>MM)- “Desenhei uma cidade com o céu a brilhar e uma estrada que estava pintada com uma casa com olhos, um arco iris, uma árvore e corações.”</p> <p>(AS)- “Eu desenhei um urso que voa, os meus gatos, eu a dar uma cenoura a um coelho, um arco iris e um gato que voa.”</p> <p>(CS)- “Fiz um cão criativo porque eu dei muita cor (...)”</p> <p>(ML) – “É arco iris.”</p>	
Conceções acerca do desenho infantil	Motivação	Prazer	<p>(AS)- “Sim, é divertido e podemos partilhar as ideias e fazer as pessoas felizes.”</p> <p>(ML)- “Sim é divertido fazer desenhos para os amigos.”</p> <p>(CS)- “Sim porque eu gosto muito.”</p> <p>(LA)- “Sim gosto de inventar desenhos.”</p> <p>(J)- “Sim porque é muito divertido.”</p> <p>(F)- “Sim porque eu gosto de desenhar a minha família.”</p> <p>(L)- “Sim porque acho criativo.”</p> <p>(MG)- “Sim, gosto de dar aos amigos.”</p> <p>(CN)- “Sim, é divertido.”</p> <p>(MM)- “Sim é fixe.”</p> <p>(N)- “Sim, gosto porque gosto de desenhar arco iris.”</p> <p>(JF)- “Adoro, porque é divertido.”</p>	14

		(CE)- “Muito, porque sou criativa, porque sou uma criança, as crianças são criativas.”	
		(T)- “Sim, para dar aos pais.”	
	Aprendizagem	(MA)- “Sim gosto, para desenhar muito bem e muito lindo.”	1
	Carência	(H)- “Um pouco, só gosto com a minha mãe porque ela faz comigo porque eu não faço muito bem.”	3
		(S)- “Mais ou menos porque sou a que pinta pior na sala.”	
		(SA)- “Mais ou menos, porque gosto mais de outras coisas.”	
Importância	Prazer	(MG)- “Sim para darem aos amigos.”	7
		(CS)- “Sim porque as crianças gostam e aprendem a fazer coisas lindas.”	
		(CN)- “É divertido.”	
		(S)- “Sim porque se elas gostam devem desenhar e aprendem a gostar de desenhar e a fazer coisas muito giras.”	
		(CE)- “Sim porque têm de aproveitar em criança porque é a altura melhor para aproveitar e aprender a fazer coisas giras.”	
		(T)- “Sim para dar aos amigos.”	
		(SA)- “Sim para dar aos pais e os pais ficarem felizes.”	
	Dever	(ML)- “Sim porque quando as crianças desenharam fica bonito e quando a gente não faz riscos a B. e a G. gostam mais”	7
		(L)- “Temos muitos trabalhos e divertimos mais. É importante.”	
		(F)- “É porque se os crescidos dizem, nós temos de fazer.”	
		(MA)- “Sim para respeitar o que os adultos dizem.”	

		(N)- “Sim porque as crianças têm de aprender.” (JF)- “Sim, porque é importante a arte.” (H)- “Sim, porque é preciso para fazer coisas giras para mostrar aos crescidos.”	
	Potencia as diferentes áreas de desenvolvimento	(LA)- “Porque aprendem a desenhar mais coisas.” (J)- “Sim porque pensamos com a cabeça.” (S)- “Sim porque se elas gostam devem desenhar e aprendem a gostar de desenhar e a fazer coisas muito giras.”	3
	Desconhecimento	(AS)- “Acho importante porque sim.” (MM)- “Acho importante, mas não sei porquê.”	1
Preferências	Figuras conhecidas	(AS)- “Amigos.” (N)- “Família (...).” (J)- “Família.” (T)- “Os amigos.” (F)- “Bonecas.” (CS)- “Bonecas e gatos.” (MM)- “Ursos e gatos.” (H)- “Bonecos.” (ML)- “Bonecos.”	9
	Fantasia	(MG)- “Unicórnios e cidades com muita cor e cidades unicórnio.” (LA)- “Unicórnios”	2

Elementos decorativos e afetivos	(L)- “Árvores e corações.” (A)- “Arco iris.” (N)- “(...) e arco iris.” (S)- “Arco iris e gatos.”	4
--	---	---

ANEXO L- ANÁLISE
CATEGORIAL DAS NOTAS DE
CAMPO DO TEMA DA
INVESTIGAÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 1L*Análise categorial das notas de campo do tema da investigação*

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidade de Registo	Ocorrências
Conceções do desenho infantil	Conceito	Forma de expressão/comunicação	<p>A N. estava a desenhar e sentei-me ao lado dela para tentar comunicar com a mesma. Enquanto desenhava, a N. tentava descrever os seus desenhos através de gestos. De seguida, desenhou algumas emoções (tristeza, raiva, felicidade e paixão) e representou cada uma por expressões faciais enquanto apontava para os desenhos. Através de gestos, comuniquei com a N. apontando para mim e para uma emoção para exemplificar como me estava a sentir e perguntei-lhe o mesmo. A N. aponta para ela e, de seguida para a emoção de felicidade e sorriu para mim. (Nota de campo n.º 6)</p> <p>A J. realizou um desenho de um momento em que se magoou e ficou triste. (Nota de campo n.º 31)</p> <p>A N. desenhava no seu caderno as bandeiras da ucraniana. Perguntei-lhe o que estava a desenhar ao que a N. responde “ucraniana” perguntei-lhe se gosta da ucraniana ao que me responde “yes, ucraniana snow e Portugal no snow”. (Nota de campo n.º 34)</p> <p>A S. desenhava uma menina a chorar no seu caderno. Perguntei-lhe porque desenhava uma menina a chorar, ao que a mesma me responde “sou eu, porque estou triste mas não faz mal, eu vou desenhar”. (Nota de campo n.º 39)</p>	5

		Após o momento de leitura e a dinâmica iniciada pela educadora, a mesma sugeriu que as crianças realizassem um desenho representando o que para elas é um beijinho e as pessoas a quem gostavam de dar beijinhos. Os desenhos foram bastante criativos, sendo que todas as crianças expressaram de forma diferente, o que para elas significava um beijinho. (nota de campo n.º 45)	
Motivação	Adulto	O M. andava a correr pela sala e, para que se acalmasse, a auxiliar pediu-lhe que se sentasse na mesa das atividades e fizesse um desenho. O M. abriu o caderno e só tinha uma folha desenhada, pelo que o mesmo afirmou “não gosto de desenhar”. De seguida, a auxiliar mostrou-me alguns cadernos de crianças que quase todos os dias desenhavam e as diferenças foram bastante notórias (e.g. pormenores do desenho, intensidade da cor, criatividade). O M. por não estar habituado a desenhar, não sabia agarrar bem no lápis, influenciando o seu manuseamento, criando linhas poucos definidas a nível de forma e cor. (Nota de campo n.º 9)	1
	Prazer	A C. desenhava no quadro de giz. Quando me aproximei dela referiu “Catarina sabes, é muito divertido desenhar com todas as coisas que existem para desenhar”. (Nota de campo n.º 22) Quando cheguei à sala, a A. entregou-me um desenho, dizendo “Catarina é para ti, é que sabes, eu gosto muito de ti” (...) (Nota de campo n.º 24)	5

			<p>As restantes crianças ao verem que a A. me ofereceu um desenho, também quiseram realizar um desenho para mim. (Nota de campo n.º 24)</p> <p>Disse à A. que gostei muito do desenho dela e a mesma respondeu-me que andava a tentar desenhar coisas diferentes porque é mais divertido. (Nota de campo n.º 28)</p> <p>O A. fez um desenho para mim e veio mostrar-me “Olha Catarina tu és a grande porque eu gosto muito de ti”. (Nota de campo n.º 29)</p>	
Conceções de criatividade	Conceito	Beleza	<p>A M. refere “eu acho que desenhos criativos é quando estão bonitos” ao que lhe pergunto “e como sabemos se os desenhos estão bonitos?” pelo que a M. responde “é quando têm muitas coisas e a B. e a G. gostam”. (Nota de campo n.º 39)</p> <p>(...)“também é criativo porque é bonito mas não tem tantas coisas como o outro”. (Nota de campo n.º 41)</p>	2
		Variedade de elementos, materiais e cores	<p>Enquanto as crianças desenhavam fui questionando-as acerca de como iriam tornar os seus desenhos criativos. Pelo que as respostas partiram de “vou usar cores diferentes”, “vou pintar as coisas com as cores erradas, porque nós podemos escolher”, “vou desenhar coisas novas”. No final da atividade, todos os desenhos estavam bastante diferentes do que as crianças habitualmente realizam. (Nota de campo n.º 40)</p> <p>Enquanto as crianças realizavam desenhos na mesa de atividades, sentei-me com as mesmas a desenhar. Dividi a folha ao meio e realizei dois desenhos distintos e, de seguida, perguntei-lhes qual achavam mais criativos e porquê, pelo que as respostas foram</p>	5

		<p>bastante diferenciadas. Todas as crianças escolheram o desenho mais preenchido e colorido, com mais formas e elementos. (Nota de campo n.º 41)</p> <p>Na atividade inicial, as crianças justificam o desenho mais criativo por “tem muitas coisas e cores”, “tem um sol violeta”, “tem sereias e bruxas e isso é criativo”, “gosto de desenhar como este para desenhar à minha maneira”. No desenho mais simples, segundo as mesmas, referem “tem poucas coisas”, “eu pinto sempre isso”, “também é criativo porque é bonito mas não tem tantas coisas como o outro”. (Nota de campo n.º 41)</p>	
	Originalidade	<p>(...) “vou desenhar coisas novas”. No final da atividade, todos os desenhos estavam bastante diferentes do que as crianças habitualmente realizam. (Nota de campo n.º 40)</p> <p>Após a mudança dos desenhos a C. refere “agora são os dois porque são diferentes à sua maneira”. (Nota de campo n.º 42)</p>	2
	Desconhecimento	<p>Enquanto as crianças realizavam desenhos no caderno, questionei-as se consideravam os seus desenhos criativos, pelo que o M. referiu “o que é isso?” Várias crianças referiram não ter conhecimento acerca do conceito de criatividade. (Nota de campo n.º 39)</p>	1
Fatores de promoção	Adulto	<p>As crianças estavam sentadas na mesa das atividades a desenhar. Juntei-me às mesmas com uma folha branca e comecei a desenhar. Rapidamente, várias crianças juntaram-se ao pé de mim para observar</p>	2

			<p>o que estava a desenhar. À medida que desenhava, descrevia-lhes o que estava a fazer e como (e.g. “vou ver de que cor estão as nuvens hoje e desenhar os seus vários formatos”), de seguida, encorajei-as a desenhar comigo e a fazerem o mesmo processo, realizando um desenho coletivo. Várias crianças se juntaram e à medida que davam ideias, conversavam acerca da melhor forma de realizar o mesmo desenho. (Nota de campo n.º 20)</p> <p>Após as crianças verem os meus desenhos, inspiraram -se para se desafiarem a si próprias e desenharem coisas que antes não desenhavam (...) (Nota de campo n.º 20).</p>	
		Desenho coletivo	(...) encorajei-as a desenhar comigo e a fazerem o mesmo processo, realizando um desenho coletivo. Várias crianças se juntaram e à medida que davam ideias, conversavam acerca da melhor forma de realizar o mesmo desenho. (Nota de campo n.º 20)	1
Papel do adulto na atividade criativa	Influência da sua ação	Incentivo e valorização	<p>A F. pediu-me ajuda para desenhar um coração, pois não o conseguia fazer sozinha. No entanto, como já a tinha visto desenhar sozinha, pedi-lhe que tentasse antes de pedir ajuda e afastei-me. Passado um bocado, a F. vem-me mostrar o caderno cheio de corações. (Nota de campo n.º 9)</p> <p>(...) justificou-me as opções que tinha tomado para o seu desenho “Desenhei-te a ti e a mim, o arco-íris da felicidade e a nuvem da amizade”. Agradei-lhe e elogiei o desenho da mesma enquanto me refere que “sabes que a amizade é muito importante e assim podes lembrar-te de mim”. (Nota de campo n.º 24)</p>	6

		<p>Pedi à A. e à C. que realizassem um desenho feliz e um triste, com a folha dividida ao meio. (Nota de campo n.º 31)</p> <p>(...) pedi às crianças para realizarem um desenho muito criativo e, de seguida, questionei-as acerca do porquê do seu desenho criativo. (Nota de campo n.º 40)</p> <p>Enquanto as crianças realizavam desenhos na mesa de atividades, sentei-me com as mesmas a desenhar. Dividi a folha ao meio e realizei dois desenhos distintos e, de seguida, perguntei-lhes qual achavam mais criativos e porquê, pelo que as respostas foram bastante diferenciadas. Todas as crianças escolheram o desenho mais preenchido e colorido, com mais formas e elementos. (Nota de campo n.º 41)</p> <p>Neste dia, a educadora conversou com as crianças acerca do Carnaval, que se aproximava e, acerca do que se queriam mascarar. Todas as crianças referiram o que gostavam de vestir e, de seguida, a educadora pediu-lhes que realizassem um desenho acerca do mesmo. (Nota de campo n.º 50)</p>	
Estratégias promotoras	Diálogo	<p>As crianças estavam sentadas na mesa das atividades a desenhar. Juntei-me às mesmas com uma folha branca e comecei a desenhar. Rapidamente, várias crianças juntaram-se ao pé de mim para observar o que estava a desenhar. À medida que desenhava, descrevia-lhes o que estava a fazer e como (e.g. “vou ver de que cor estão as nuvens hoje e desenhar os seus vários formatos”), de seguida, encorajei-as a desenhar comigo e a fazerem o mesmo processo, realizando um</p>	3

	<p>desenho coletivo. Várias crianças se juntaram e à medida que davam ideias, conversavam acerca da melhor forma de realizar o mesmo desenho. (Nota de campo n.º 20)</p> <p>Desenhei vários desenhos numa folha e pedi ao M. que me contasse a história que observava, de seguida, pedi o mesmo à J. As histórias foram bastante diferentes. De seguida, desenhei uma sereia na ponta de uma folha e pedi ao M. para continuar a história através de desenhos. Quando terminou, o M. apresentou a história que tinha criado ao grupo. (Nota de campo n.º 27)</p> <p>Após eu questionar todas as crianças acerca do desenho a A. sugeriu tornar o desenho simples mais criativo e, em conjunto com o M. e a F. acrescentaram várias ideias que iam surgindo enquanto conversavam. (Nota de campo n.º 41)</p>	
Planeamento semanal	<p>Todos os dias a L. e a C. me perguntam se podem fazer desenhos no caderno. Muitas crianças reúnem-se na mesa de atividades para realizar desenhos. (Nota de campo n.º 22)</p> <p>As crianças comentaram que não se conseguia desenhar em folhas brancas com lápis branco, então a educadora propôs uma atividade em que desenhavam com lápis de cera numa folha branca e ao passar tinta de amoníaco pela folha, os seus desenhos eram revelados. As crianças comentavam o que iam desenhando e que não conseguiam perceber o que estavam a desenhar. (Nota de campo n.º 24)</p>	
Feedback positivo	(...) justificou-me as opções que tinha tomado para o seu desenho	3
	“Desenhei-te a ti e a mim, o arco-íris da felicidade e a nuvem da	

		<p>amizade”. Agradecei-lhe e elogiei o desenho da mesma enquanto me refere que “sabes que a amizade é muito importante e assim podes lembrar-te de mim”. (Nota de campo n.º 24)</p> <p>Disse à A. que gostei muito do desenho dela e a mesma respondeu-me que andava a tentar desenhar coisas diferentes porque é mais divertido. (Nota de campo n.º 28)</p> <p>A C. estava a desenhar no caderno quando me sentei ao lado dela e referi “gosto das cores do teu desenho” ao que a mesma me responde “eu também Catarina, quero que este desenho fique especial, por isso, vou usar muitas cores”. (Nota de campo n.º 39)</p>	
Criatividade nos desenhos	Presença de criatividade no desenho	<p>Desenhei ao lado da N. A mesma tentou copiar o que eu estava a fazer, no entanto, fez as bases iguais às minhas e acabou por tomar opções diferentes, sendo que eu desenhei um girassol e a mesma desenhou uma rena. (Nota de campo n.º 16)</p> <p>A educadora sugeriu-me que eu realizasse uma atividade com as crianças, utilizando as folhas que tinham apanhado no recreio. Pedi às crianças que escolhessem uma folha, a colassem numa folha de papel branco e a partir da mesma realizassem um desenho. Uma folha igual, foi utilizada representando variadas coisas em todos os desenhos (e.g. animais, árvores, sol). (Nota de campo n.º 19)</p> <p>A A. fazia um desenho no seu caderno. Quando me aproximei da mesma referi gostar do mesmo, quando refere “é um gaticórnio sol, que é um gato e um unicórnio com raios de sol, fui eu que inventei”.</p>	6

Quando lhe pergunto como surgiu a ideia, a mesma refere “é da minha cabeça”. (Nota de campo n.º 39)

As crianças realizavam desenhos para os amigos. Ao observar as suas produções reparei que os desenhos se distinguiam bastante dos desenhos realizados no início do estágio (um sol, relva e um/a menino/a). As crianças desenhavam diferentes tipos de chão e céu, bem como, diferentes espaços e elementos que antes não realizavam. (Nota de campo n.º 42)

Após o momento de leitura e a dinâmica iniciada pela educadora, a mesma sugeriu que as crianças realizassem um desenho representando o que para elas é um beijinho e as pessoas a quem gostavam de dar beijinhos. Os desenhos foram bastante criativos, sendo que todas as crianças expressaram de forma diferente, o que para elas significava um beijinho. (nota de campo n.º 45)

A A. desenha numa folha uma menina na praia a brincar. Algo que nunca tinha observado nenhuma criança da sala a fazer. (Nota de campo n.º 46)

**ANEXO M- BENEFÍCIOS E
IMPACTO DAS ESTRATÉGIAS
UTILIZADAS PELA EQUIPA
EDUCATIVA PARA O FOMENTO
DA CRIATIVIDADE**

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 1M

Benefícios e impacto das estratégias utilizadas pela equipa educativa para o fomento da criatividade

Estratégias	Benefícios para o desenvolvimento da criatividade	Impacto nas conceções e produções das crianças
Variedade de materiais	Como Duffy (2004) aponta, a variedade de recursos e a organização dos mesmos, determinam aquilo que as crianças podem criar e até que ponto podem ser criativas. Quantos mais materiais tiverem à sua disposição, mais oportunidades de experimentação irão surgir e, conseqüentemente, existirão mais momentos de imaginação e expressão criativa.	A educadora ao pôr em prática a estratégia de “A expressão criativa no desenho, por parte das crianças, pode ser facilitada pela apresentação de diferentes materiais, texturas.” (cf. Anexo x), aumenta a curiosidade, interesse e motivação das crianças para a produção de desenhos. Sendo que, esta curiosidade faz parte de uma das etapas do modelo de processo criativo apresentado por Cecil et al. (1985). Para além disso, tem impacto nas conceções das crianças acerca da definição de criatividade ao afirmarem que a mesma se trata de “Usar materiais diferentes” (cf. anexo x).
Planeamento semanal	Um aspeto fundamental para o desenvolvimento da criatividade, apontado por Duffy (2004), diz respeito ao tempo disponibilizado. De acordo com a autora, “As crianças precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem e praticarem, para experimentarem novas ideias e modificarem as suas representações, em resposta ao feedback que recebem.” (p.139). Para além disso, Duffy (2004) afirma que o valor atribuído ao desenho interfere no potencial do mesmo. Ou seja, a	A educadora, por atribuir um elevado grau de importância ao desenho infantil, ocupa bastante tempo do seu planeamento semanal para a mesma atividade. Como tal, a educadora refere o mesmo na sua entrevista: “Esta atividade deve estar sempre presente no dia a dia da criança”. (cf. anexo x) Sendo que a mesma propicia vários momentos para a respetiva atividade, as crianças começaram a olhar para o desenho como uma atividade indispensável ao seu dia-a-dia: “Todos os dias a L. e a C. me perguntam se podem fazer desenhos no caderno. Muitas crianças reúnem-se na mesa de atividades para realizar desenhos.” (Nota de campo n.º 22)

	<p>educadora deve incorporar o mesmo no seu planeamento semanal, disponibilizando o tempo que a mesma considera ser necessária, com base no valor atribuído ao mesmo (quanto maior for o valor atribuído, maior será o tempo disponibilizado para esta atividade e para as potenciais aprendizagens criativas desenvolvidas).</p>	<p>Para além disso, este tempo disponibilizado pode ainda justificar a quantidade de respostas ligadas ao prazer em desenhar, sendo que, 14 crianças expressam a sua satisfação aquando da atividade (cf. anexo x).</p>
Feedback positivo	<p>Sousa (2003b) refere que o feedback é um aspeto fundamental ao desenvolvimento da criatividade, no entanto, revela alguns cuidados a ter com o mesmo apresentado às crianças. O autor sugere que não se deve responder a perguntas como “está bem feito?” afirmativamente, pois pode levar a que as crianças achem que aquele é o desenho que devem sempre produzir para o gosto do adulto, nem negativamente para não correr o risco de desmotivar e criar sentimentos de insegurança em relação ao desenho. Sendo assim, Sousa (2003b), refere que o feedback deve ser positivo, mas sempre construtivo, sendo que, a situação mais apropriada seria o meio termo (não dizer que está bem ou mal) e o questionamento demonstrando interesse.</p> <p>Para além disso, ligada à ideia do feedback dado à criança, Duffy (2004) realça que o feedback deve</p>	<p>No que toca ao feedback transmitido pelas adultas da sala C3, as mesmas revelam que o mesmo é sempre feito de forma positiva: “Todas as produções da criança devem ser valorizadas de modo a sustentar a sua curiosidade, imaginação e espírito crítico.”; “(...) principalmente digo-lhes que os desenhos deles são maravilhosos.”; “Elogiando os desenhos que fazem (...)”. Estes elogios aos desenhos das crianças, apesar de incentivarem as mesmas a querer produzir mais e mais confiantes, para agradar as adultas, pode induzir em erro a conceção de criatividade. Nas suas entrevistas, muitas crianças associaram a ideia de criatividade a beleza, referindo algumas frases utilizadas pelas adultas ao dar feedback (e.g. está muito lindo).</p> <p>Para além disso, pode influenciar as crianças nas suas preferências por desenhos, por estas saberem que aqueles tipos de desenhos serão considerados “lindos”. Note-se que, nas análise categorial das entrevistas às crianças, as mesmas referem tipos de desenhos criativos (seres imaginários- 4; narrativas -2; abundância de elementos e cores- 9. Cf. anexo x) diferentes das preferências habituais (figuras conhecidas- 9;</p>

	<p>ser dado de forma a promover o desenvolvimento do pensamento criativo da criança, ou seja, levando a mesma a pensar em novas possibilidades.</p>	<p>fantasia- 2; elementos decorativos- 4. Cf. Anexo x). Desta forma, podemos constatar que o feedback fornecido pelas adultas não esteja a ser o mais eficaz para o desenvolvimento da criatividade, levando as crianças a encontrar conformismo nas suas produções.</p>
<p>Incentivo à utilização de várias cores</p>	<p>Silva et al. (2016) defendem que ao integrar elementos expressivos da comunicação visual, como cor, textura, forma e linha, as crianças estão capacitadas a explorar o mundo e expressar as suas perceções de forma autêntica. Logo, estarão mais propicias a desenvolver o fator criatividade.</p>	<p>Para além das adultas levarem a cabo a utilização de cor como fator propicio ao desenvolvimento da criatividade, a mesma tem o mesmo intrínseco à definição do conceito. Ao afirmarem que consideram os desenhos das crianças criativos “(...) gostam de fazer desenhos e fazem desenhos maravilhosos cheios de cores e de criatividade.” (Cf. anexo x). Além disso, é possível analisar a influencia destas estratégias nas conceções das crianças acerca da criatividade, ao afirmarem “É criativo porque é arco iris e o arco iris é criativo”, “Usei cores diferentes por isso é criativo.” (cf. anexo x). Tal influência induz em erro ao conceito de criatividade limitando-o à presença de cor.</p>
<p>Diálogo</p>	<p>Silva et al. (2016) destacam a importância de as crianças apreciarem as suas obras e dos outros e Duffy (2004) reforça que as crianças sentem a necessidade de interagir com outras pessoas para que a sua aprendizagem evolua. Os autores defendem que a conversa é essencial para o desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, da criatividade.</p>	<p>Ao implementar esta estratégia em prática, foram notórios os benefícios para o desenvolvimento do pensamento, criatividade e diálogo em grupo. Para além de o ter feito individualmente, auxiliando as crianças no processo criativo, fi-lo maioritariamente em grupo, como podemos observar: Após eu questionar todas as crianças acerca do desenho a A. sugeriu tornar o desenho simples mais criativo e, em conjunto com o M. e a F. acrescentaram várias ideias que iam surgindo enquanto conversavam. (Nota de campo n.º 41)</p>

Como podemos observar o exemplo acima apresentado, a mesma estratégia não só teve impactos positivos individualmente, bem como, melhorou a comunicação entre o grupo.

**ANEXO N- DESENHOS ANTES E
APÓS A ATIVIDADE**

| | ' ' | | ' ' |

Figuras N1 e N2

Desenho inicial e final da situação apresentada



Nota. Fonte própria