



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Educação

## **Eu sou arte**

**O lugar das expressões no desenvolvimento de crianças  
com NEE - Um estudo de caso com crianças com PEA**

**Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor**

**Vanessa Miguel Xavier Barata**

**Orientadora**

**Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira**

**Maio 2014**





Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Educação

## **Eu sou arte**

# **O lugar das expressões no desenvolvimento de crianças com NEE - Um estudo de caso com crianças com PEA**

Vanessa Miguel Xavier Barata

### **Orientadora**

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

**Maio 2014**



Às minhas estrelinhas...



## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira, a minha orientadora, pela disponibilidade, pela dedicação, pelo tempo dispensado e, por afirmar que seria possível.

Ao *A*, ao *B* e ao *C* pelo empenho, pela disponibilidade e pela participação neste estudo. Aos seus pais e encarregados de educação por terem consentido que tal acontecesse. Sem eles, nada disto seria possível.

Ao Agrupamento *A* e à Escola *S* por permitirem a realização deste estudo.

Às docentes da UEE pela disponibilidade e colaboração.

À Susana Rodrigues e à Susana Furtado pela revisão do texto.

Aos meus pais pelo apoio, pelo amor e por respeitarem sempre as minhas decisões.

À minha família pelo carinho e pela força especial.

Aos meus amigos especiais e do coração por acreditarem em mim, pelo apoio, pelo incentivo, por me “darem tantas vezes na cabeça” e por compreenderem as minhas ausências.

À Joana pela companhia nas longas noites de trabalho e pela partilha de informação.

Ao Luís pelo tempo de espera, pelas ausências e por toda a paciência.



Once a little boy went to school.  
He was quite a little boy  
And it was quite a big school.  
But when the little boy  
Found that he could go to his room  
By walking right in from the door outside  
He was happy;  
And the school did not seem  
Quite so big anymore.

One morning  
When the little boy had been in school awhile,  
The teacher said:  
"Today we are going to make a picture."  
"Good!" thought the little boy.  
He liked to make all kinds;  
Lions and tigers,  
Chickens and cows,  
Trains and boats;  
And he took out his box of crayons  
And began to draw.

But the teacher said, "Wait!"  
"It is not time to begin!"  
And she waited until everyone looked ready.  
"Now," said the teacher,  
"We are going to make flowers."  
"Good!" thought the little boy,  
He liked to make beautiful ones  
With his pink and orange and blue crayons.  
But the teacher said "Wait!"  
"And I will show you how."  
And it was red, with a green stem.  
"There," said the teacher,  
"Now you may begin."

The little boy looked at his teacher's flower  
Then he looked at his own flower.  
He liked his flower better than the teacher's  
But he did not say this.  
He just turned his paper over,  
And made a flower like the teacher's.  
It was red, with a green stem.

On another day  
When the little boy had opened  
The door from the outside all by himself,  
The teacher said:  
"Today we are going to make something with clay."  
"Good!" thought the little boy;  
He liked clay.  
He could make all kinds of things with clay:  
Snakes and snowmen,  
Elephants and mice,  
Cars and trucks  
And he began to pull and pinch  
His ball of clay.

But the teacher said, "Wait!"  
"It is not time to begin!"  
And she waited until everyone looked ready.  
"Now," said the teacher,  
"We are going to make a dish."  
"Good!" thought the little boy,  
He liked to make dishes.  
And he began to make some  
That were all shapes and sizes.

But the teacher said "Wait!"

"And I will show you how."  
And she showed everyone how to make  
One deep dish.  
"There," said the teacher,  
"Now you may begin."

The little boy looked at the teacher's dish;  
Then he looked at his own.  
He liked his better than the teacher's  
But he did not say this.  
He just rolled his clay into a big ball again  
And made a dish like the teacher's.  
It was a deep dish.

And pretty soon  
The little boy learned to wait,  
And to watch  
And to make things just like the teacher.  
And pretty soon  
He didn't make things of his own anymore.

Then it happened  
That the little boy and his family  
Moved to another house,  
In another city,  
And the little boy  
Had to go to another school.  
This school was even bigger  
Than the other one.  
And there was no door from the outside  
Into his room.  
He had to go up some big steps  
And walk down a long hall  
To get to his room.  
And the very first day  
He was there,  
The teacher said:  
"Today we are going to make a picture."  
"Good!" thought the little boy.  
And he waited for the teacher  
To tell what to do.  
But the teacher didn't say anything.  
She just walked around the room.

When she came to the little boy  
She asked, "Don't you want to make a picture?"  
"Yes," said the little boy.  
"What are we going to make?"  
"I don't know until you make it," said the teacher.  
"How shall I make it?" asked the little boy.  
"Why, anyway you like," said the teacher.  
"And any color?" asked the little boy.  
"Any color," said the teacher.  
"If everyone made the same picture,  
And used the same colors,  
How would I know who made what,  
And which was which?"  
"I don't know," said the little boy.  
And he began to make pink and orange and blue flowers.

He liked his new school,  
Even if it didn't have a door  
Right in from the outside!

**The Little Boy**  
by Helen Buckley



## Resumo

As expressões assumem um lugar de destaque no desenvolvimento das crianças com NEE e, particularmente, nas crianças com PEA. As PEA constituem um distúrbio do neurodesenvolvimento o qual, dada a sua especificidade, apresenta uma diversidade de défices, podendo estes, no entanto, e de acordo com o pressuposto do qual partimos para a realização do presente estudo, ser minimizados através do contributo da expressão plástica. A expressão plástica, inserida nos conceitos da educação pela arte, é uma metodologia a qual, através do seu potencial, pode permitir o desenvolvimento das crianças, promovendo o seu envolvimento e desempenho, nomeadamente na área da imaginação e da função simbólica.

Este trabalho de projeto caracteriza-se por ser um estudo de caso, intervindo com crianças com PEA numa UEE. Pretendeu-se procurar respostas sobre como uma intervenção assente nos princípios da expressão plástica poderia potenciar o desenvolvimento, o desempenho, o envolvimento e a imaginação das crianças com PEA. Porém, os resultados alcançados não foram ao encontro das expectativas iniciais, colocando, no entanto, questões e problemas que exigiriam novos procedimentos de pesquisa.

Refletindo acerca desta investigação, para além dos resultados verificados e do contributo do enquadramento teórico realizado, consideramos que as expressões e, neste caso em concreto a expressão plástica, representam uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças com PEA.

**Palavras-chave:** Necessidades educativas especiais (NEE), perturbações do espectro do autismo (PEA), educação pela arte, expressão plástica, envolvimento.



## **Abstract**

Expressions take a prominent place in the development of children with SEN, especially, in cases of ASD. ASD are a neurodevelopmental disorder which given its specificity presents deficit diversity that, according to the presupposition on which we relied to conduct the present study, can be mitigated through plastic expression. Embedded in the concepts of education through arts, plastic expression consists in a method that, through its potential, may enable children's development, by promoting their involvement and performance, particularly in the areas of imagination and symbolic function.

This project work consists in a case study, intervening in a TEACCH classroom with children with ASD. It intended to look for answers about how could an intervention based on plastic expression principles, enhance development, performance, involvement and imagination of children with ASD. However, the obtained results didn't meet the initial expectations, setting nevertheless, questions and problems that tend to demand new research procedures.

Reflecting on the performed research, trying to reach out beyond the obtained results and the conducted theoretical framing, we think that expressions, and in this particular case, plastic expression, represent an added value to the development of children with ASD.

**Keywords:** Special educational needs (SEN), autism spectrum disorders (ASD), education through arts, plastic expression, involvement.



# Índice geral

Agradecimentos.....	V
Resumo .....	IX
Abstract.....	XI
Índice geral.....	XIII
Índice de figuras.....	XVII
Índice de gráfico.....	XIX
Índice de tabelas.....	XXI
Lista de abreviaturas.....	XXIII
Introdução .....	1
Parte I - Enquadramento Teórico.....	5
1. A arte e a criança .....	7
1.1. Educação pela arte.....	7
1.1.1. Educação e arte em Portugal .....	10
1.2. A expressão livre, a criatividade e a imaginação da criança.....	12
1.3. Educação pela expressão através das atividades/artes plásticas.....	16
1.4 O desenho.....	18
1.4.1. Evolução do desenho infantil.....	21
1.5 Necessidades educativas especiais e a expressão .....	26
2. Perturbações do espectro do autismo .....	29
2.1. Evolução do conceito .....	29
2.2. Definição.....	30
2.3. Etiologia .....	31
2.4. Diagnóstico .....	32
2.5. Características das PEA .....	34
2.5.1. Tríade de incapacidades: interação social.....	35
2.5.2. Tríade de incapacidades: comunicação .....	35
2.5.3. Tríade de incapacidades: imaginação/comportamento .....	36
2.6. Metodologias na intervenção das PEA – Modelo TEACCH.....	36
Parte II - Estudo Empírico .....	39
3. Tipo e contexto de investigação .....	41
4. Definição do problema e questões de investigação .....	42
5. Caracterização do contexto e dos sujeitos.....	42

6. Metodologia .....	47
6.1 Procedimentos.....	47
6.2. Instrumentos, métodos e técnicas de recolha de dados .....	48
6.2.1. Notas de campo .....	48
6.2.2. Teste do desenho da figura humana (Goodenough) .....	49
6.2.3. Escala de envolvimento da criança .....	51
6.2.4. Questionário .....	52
6.2.5. Análise de dados, de conteúdo e documental.....	53
7. Descrição do programa de intervenção .....	53
7.1. Resumo das sessões realizadas .....	54
8. Apresentação e análise dos resultados .....	62
8.1. Teste do desenho da figura humana de Goodenough.....	62
8.2. Resultados obtidos nas escalas de envolvimento .....	64
8.3. Análise dos desenhos .....	67
8.4. Análise dos questionários.....	77
9. Apreciação global dos resultados .....	80
Conclusão e considerações finais .....	83
Referências bibliográficas .....	87
Apêndices .....	91
Apêndice A - Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas .....	93
Apêndice B - Pedido de autorização à Escola EB1.....	97
Apêndice C - Pedido de autorização aos pais/encarregados de educação .....	101
Apêndice D - Notas de Campo .....	105
Apêndice E - Escala de avaliação segundo Goodenough (antes das intervenção) ....	137
Apêndice F - Escala de avaliação segundo Goodenough (depois da intervenção)....	143
Apêndice G - Fichas de observação do envolvimento das crianças <i>A, B e C</i> (antes da intervenção) .....	149
Apêndice H - Fichas de observação do envolvimento das crianças <i>A, B e C</i> (após a intervenção).....	161
Apêndice I - Questionários aos docentes de educação especial.....	173
Anexos.....	183
Anexo A - Desenho da Figura humana da criança <i>A</i> .....	185
Anexo B - Desenho da Figura humana da criança <i>B</i> .....	189
Anexo C - Desenho da Figura humana da criança <i>C</i> .....	193

Anexo D - Desenho livre com lápis de cor da criança <i>A</i> .....	197
Anexo E - Desenho livre com lápis de cor da criança .....	201
Anexo F - Desenho livre com lápis de cor da criança <i>C</i> .....	205
Anexo G - Desenho de uma casa da criança <i>A</i> .....	209
Anexo H - Desenho de uma casa da criança <i>B</i> .....	213
Anexo I - Desenho de uma casa da criança <i>C</i> .....	217
Anexo J - Desenho em conjunto das crianças <i>A, B e C</i> .....	221
Anexo K - Modelagem da criança <i>A</i> .....	225
Anexo L - Modelagem da criança <i>B</i> .....	229
Anexo M - Modelagem da criança <i>C</i> .....	233
Anexo N - Pintura da modelagem da criança <i>A</i> .....	237
Anexo O - Pintura da modelagem da criança <i>B</i> .....	241
Anexo P - Pintura da modelagem da criança <i>C</i> .....	245
Anexo Q - Desenho livre com lápis de cera da criança <i>A</i> .....	249
Anexo R - Desenho livre com lápis de cera da criança <i>B</i> .....	253
Anexo S - Desenho livre com lápis de cera da criança <i>C</i> .....	257
Anexo T - Composição/Mosaico da criança <i>A</i> .....	261
Anexo U - Composição/Mosaico da criança <i>B</i> .....	265
Anexo V - Composição/Mosaico da criança <i>C</i> .....	269
Anexo W - Digitinta da criança <i>A</i> .....	273
Anexo X - Digitinta da criança <i>B</i> .....	277
Anexo Y - Digitinta da criança <i>C</i> .....	281
Anexo Z - Paint da criança <i>A</i> .....	285
Anexo AA - Paint da criança <i>B</i> .....	289
Anexo BB - Paint da criança <i>C</i> .....	293
Anexo CC - Desenho com o dedo da criança <i>A</i> .....	297
Anexo DD- Desenho com o dedo da criança <i>B</i> .....	301
Anexo EE - Desenho com o dedo da criança <i>C</i> .....	305
Anexo FF - Modelagem de barro da criança <i>A</i> .....	309
Anexo GG - Modelagem de barro da criança <i>B</i> .....	313
Anexo HH - Modelagem de barro da criança <i>C</i> .....	317
Anexo II - Desenho sobre lixa da criança <i>A</i> .....	321
Anexo JJ - Desenho sobre lixa da criança <i>B</i> .....	325
Anexo KK - Desenho sobre lixa da criança <i>C</i> .....	329

Anexo LL - Pintura da criança A .....	333
Anexo MM - Pintura da criança B.....	337
Anexo NN - Pintura da criança C .....	341
Anexo OO - Desenho de uma casa da criança A .....	345
Anexo PP - Desenho de uma casa da criança B.....	349
Anexo QQ - Desenho de uma casa da criança C .....	353
Anexo RR - Desenho livre da criança A.....	357
Anexo SS - Desenho livre da criança B.....	361
Anexo TT - Desenho livre da criança C .....	365
Anexo UU - Desenho da figura humana da criança A .....	369
Anexo VV - Desenho da figura humana da criança B.....	373
Anexo WW - Desenho da figura humana da criança C.....	377

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> – Layout da UEE.....	44
--------------------------------------	----



## Índice de gráfico

<b>Gráfico 1</b> - Comparação entre os valores de QI obtidos no pré-teste e no pós-teste ..	64
<b>Gráfico 2</b> - Nível de envolvimento no período de pré-teste .....	65
<b>Gráfico 3</b> - Nível de envolvimento no período de pós-teste.....	65
<b>Gráfico 4</b> - Comparação dos resultados obtidos pela criança <i>A</i> .....	66
<b>Gráfico 5</b> - Comparação dos resultados obtidos pela criança <i>B</i> .....	66
<b>Gráfico 6</b> - Comparação dos dados obtidos pela criança <i>C</i> .....	67



## **Índice de tabelas**

<b>Tabela 1</b> – Conversão da pontuação em idade mental.....	51
<b>Tabela 2</b> - Informação resumida das sessões realizadas .....	54
<b>Tabela 3</b> - Resultados do pré-teste do desenho da figura humana .....	63
<b>Tabela 4</b> - Resultados do pós-teste do desenho da figura humana.....	63



## **Lista de abreviaturas**

APA – American Psychiatric Association

ASD – Autism Spectrum Disorder (Distúrbio do Espectro do Autismo)

CEI – Currículo Específico Individual

DFH – Desenho da figura humana

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais)

EVT – Educação visual e tecnológica

IC – Idade cronológica

IM – Idade mental

PEA – Perturbação do espectro do autismo

PEI – Programa Educativo Individual

QI – Quociente de inteligência

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

TIC – Tecnologias da informação e comunicação

UEE – Unidade de ensino estruturado

UEEA – Unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo



## Introdução

As expressões têm um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, nomeadamente, das que apresentam necessidades educativas especiais (NEE). Neste contexto, a expressão plástica tece grandes contributos para que as crianças com perturbações do espectro do autismo (PEA) progridam.

Neste sentido, procurou-se estabelecer um paralelismo com a educação pela arte. A educação pela arte pretende o desenvolvimento da personalidade através da ação, da ludicidade, da expressão, da criatividade, da espontaneidade e da manifestação emocional. O seu objetivo estabelece-se em realizar uma educação integral das crianças, com base em processos artísticos, atuando nos níveis afetivo, cognitivo, social e motor, dando, especialmente, atenção à expressão dos sentimentos. A expressão plástica apoia-se nesta perspetiva, sendo um modo de expressão através de materiais plásticos e recorrendo a diversas técnicas, como o desenho, a pintura, a modelagem, os recortes, as colagens, a gravura, o manuseamento de tecidos, a utilização do computador, a fotografia e o vídeo. Desta forma, centra-se na pessoa que desenvolve os processos expressivos. Constitui-se, assim, um meio para que a criança transmita os seus sentimentos e, desta forma, o comunique a quem está ao seu redor (Sousa, 2003a, 2003b).

As necessidades educativas especiais dizem respeito aos alunos com condições de deficiência, de baixo rendimento escolar ou com outras problemáticas e, procuram responder às suas necessidades para que a educação seja para todos e, que estes frequentem a escola junto dos seus pares, promovendo processos educativos de qualidade e especializados, num contexto o *menos restritivo possível*. Assim, com vista à inclusão dos alunos com NEE, procuram encontrar-se processos de intervenção de forma a potencializar as capacidades dos alunos (Rodrigues, 2008, 2011). Esta intervenção, no meio escolar, pode desenvolver-se em diversas formas. Neste trabalho projeto, destacaram-se as UEE (Unidades de Ensino Estruturado) que representam uma resposta educativa para as crianças com PEA.

As PEA são um distúrbio do neurodesenvolvimento com diferentes níveis de gravidade de sintomas, apresentando diferentes comportamentos, sendo necessário que se compreendam e se adequem estratégias. As crianças com PEA têm uma forma muito peculiar de estar e de ver o meio que as rodeia. As PEA são caracterizadas por défices ao nível das áreas da interação social, da comunicação, do comportamento e da imaginação. Estas crianças apresentam, ainda, comportamentos restritivos e repetitivos, focando-se, intensivamente, em determinados interesses e atividades (Hewitt, 2006; Lima, 2012; American Psychiatric Association, 2013b).

Este trabalho de projeto prende-se com o objetivo de determinar em que medida a expressão plástica poderá potenciar o desenvolvimento e o desempenho das crianças com PEA e, de que forma, terão impacto no seu envolvimento e na sua imaginação, bem como, na representação da figura humana.

A realização deste estudo de caso nasce de um forte interesse pelas artes e pelas expressões. Pensa-se que as expressões, na atualidade, deixaram de ser uma referência na educação, não permitindo que a criança se expresse livremente e exponha as suas emoções, dando destaque aos trabalhos formatados, não podendo fazer as suas escolhas e imprimir a sua significação. Dito isto, procurou-se tomar partido das vantagens que as artes e as expressões têm na educação e nos sujeitos. A escolha em aplicar a intervenção a crianças com PEA que estivessem inseridas numa UEE, isto é, que tivessem como resposta educativa especializada a metodologia TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), resultou da convicção que existem poucos estudos, relativamente a esta temática e, nomeadamente, na intervenção junto a estas crianças. Ao optar por este tema e este tipo de intervenção teve-se consciência das dificuldades que poderiam surgir, até mesmo da disparidade de resultados que se poderiam obter. Mesmo assim, decidiu-se apostar neste sentido, uma vez que seria um importante ponto de partida para que se mudassem alguns princípios que permanecem em evidência.

Deste modo, realizou-se uma revisão da literatura dos temas pertinentes para este trabalho projeto e elaborou-se uma intervenção adequada às crianças intervenientes na realização do estudo e com base nos conceitos teóricos abordados. Para a intervenção, teve-se em conta, o levantamento das características principais dos sujeitos que participaram na intervenção. Para se apurarem os resultados foram usados alguns instrumentos, métodos e técnicas, entre eles, o teste do desenho da figura humana de Goodenough, a escala de envolvimento da criança, a observação, posteriormente, registada em notas de campo, questionários e, ainda, a elaboração de desenhos. Todos estes instrumentos, após a recolha dos dados, foram analisados.

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico deste trabalho de projeto. Aqui, encontram-se dois capítulos principais, em que o primeiro diz respeito à relação da criança com as artes e o segundo aborda as perturbações do espectro do autismo. Na reflexão acerca das artes e da criança, destacam-se os temas da educação pela arte, a educação e a arte em Portugal, da expressão livre, da criatividade e da imaginação na criança e a educação através das atividades plásticas. Destaca-se, ainda, uma análise sobre o desenho infantil e a sua evolução e, posteriormente, pondera-se sobre o papel das expressões nas necessidades educativas especiais. O capítulo que se refere às perturbações do espectro do autismo, apresenta a evolução do conceito de *autismo*, a sua definição e etiologia, abordando ainda os critérios pelos quais se determina o diagnóstico nas crianças com PEA. Neste sentido, são ainda apontadas as principais características das PEA e, por fim, descreve-se a metodologia TEACCH, na qual é baseada a estrutura das UEE. A segunda parte deste trabalho de projeto é constituída pelo estudo empírico. Neste ponto, é definido o tipo e o contexto de investigação e define-se o problema e as questões de investigação. Caracterizam-se, ainda, os sujeitos e o contexto onde foi realizada a intervenção. Num momento seguinte,

determina-se a metodologia, onde são descritos os procedimentos e caracterizados os instrumentos, os métodos e as técnicas de recolha de dados. Posteriormente, apresenta-se a intervenção realizada, descrevendo as atividades e o modo como estas decorreram. Seguidamente, apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos durante a intervenção e pelo uso dos instrumentos, técnicas e métodos de recolhas de dados. Assim, analisam-se os resultados obtidos pela utilização do teste da figura humana e da escala de envolvimento da criança. Procede-se, ainda, à análise de conteúdo dos desenhos elaborados pelas crianças e dos questionários aplicados às docentes da UEE. Por fim, tece-se a apreciação global dos resultados obtidos neste estudo e, finalizando com a conclusão e considerações finais.



## **Parte I - Enquadramento Teórico**

---



# 1. A arte e a criança

## 1.1. Educação pela arte

O conceito de educação pela arte integra duas palavras-chave: educação e arte. Este não é um conceito atual, pois são vários os autores que lhe fazem referência. Contudo, é importante clarificar as noções de educação e arte, bem como os principais promotores das mesmas.

As definições de educação têm sido diversas ao longo dos tempos, apoiando-se em diferentes perspetivas. Pensa-se que o termo educação tem uma raiz latina, sendo que inicialmente surge agregada à ideia de tratar e cuidar e, posteriormente, adquire os moldes de instrução e ensino. Na vertente de pedagogia julga-se que se terá originado na Grécia antiga, tendo sofrido diversas evoluções no seu conceito e uma maior abrangência. Como anteriormente referido, num primeiro momento a educação era uma das funções pertencentes à família, contudo, com o aparecimento das primeiras escolas/colégios, a conceção de educação começa a alterar-se, devido às exigências cada vez maiores da sociedade. Num sentido pedagógico, a educação define-se como desenvolvimento, maturação e evolução de um indivíduo procurando desenvolver capacidades. A educação é o que diferencia o Homem dos restantes animais, que para além do instinto, é capaz de compreender, refletir, criar, criticar e aprender. Em Portugal, uma outra perspetiva em que se utiliza o termo educação está relacionada com o comportamento social e moral (Sousa, 2003a; Ferraz, 2011; Ferraz & Dalmann, 2012).

O paradigma da educação tem vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos, modificando a sua perspetiva cognitiva de ensinar conceitos certos e imutáveis para uma perspetiva em que se valoriza a imaginação e a criatividade, em que se pretende a educação da personalidade geral da criança, isto é, a *formação do ser*. Nestas modificações, observa-se que o papel ocupado pelo professor durante vários séculos, em que o ensino se centrava na sua figura e no seu saber, deixa de fazer sentido, sendo que a figura principal da educação é agora, a criança. A educação “será para e pela criança, devendo ser ela o centro de todo o esforço pedagógico” (Sousa, 2003a, p. 117).

“Aprender é algo inerente a todas as formas de viver” (Ferraz & Dalmann, 2012, p. 21). A educação não deve ser só a transmissão de conhecimento, pretende-se, antes, que esta seja a formação do indivíduo em todas as vertentes. Nas palavras de Miguel Esteves Cardoso (citado por Ferraz & Dalmann, 2012) “aprender é a coisa mais inteligente que se pode fazer. Ensinar é um acto generoso mas, quando se limita à transmissão, é bastante mais estúpido” (p.27). Não basta satisfazer a pessoa ao nível biológico ou numa das outras dimensões, quer estas sejam cognitivas, cinestésicas, sociais ou sociais. A educação tem de ser vista como um todo e satisfazer todas estas necessidades, não dando prevalência apenas àquela que se pensa ser mais importante. No mesmo sentido, educação, não deve ser uma mera absorção de conteúdos vindos do exterior e de ideias pré-feitas incutidas aos educandos e

memorizadas pelos mesmos, ela deve ser vivida em liberdade, com espontaneidade e ludicidade. Não se deve, por isso, colocar barreiras àquele que aprende, não se deve impor aquilo que se quer ensinar, pois daí não se obterão resultados. A educação deve procurar responder às necessidades de cada criança, estimulando as suas potencialidades individuais. Além disto, é necessário que seja promotora de integração, apesar das singularidades de cada um. Por outras palavras, a educação tem como objetivo incentivar a evolução das particularidades individuais, mas de forma a que cada indivíduo se insira no seu meio social de forma natural e equilibrada. A criança aprende por experiência, na medida em que a aprendizagem só é feita através dos sentidos. O seu desenvolvimento é impulsionado por fenómenos motores e sensoriais e pela coordenação e interação de ambos, resultando ainda da capacidade de controlar a forma como se age no meio, segundo os nossos ideais e valores (Sousa, 2003a; Read, 2010; Lowenfeld & Brittain, 1970).

“O essencial na arte é exprimir. A arte é (...) a expressão de uma emoção” (Fernando Pessoa, 1973 citado por Martins, 2002, p.52).

A arte é a representação de uma realidade, é uma constante ao nosso redor e está ao serviço dos nossos sentidos. É constituída pela forma e pela cor que cada indivíduo (artista) lhe dá, isto é, cada produção tem uma configuração e uma cor definidas pelas particularidades de quem as produz. A cor pode ter um grande destaque na arte, uma vez que, faz despertar sensações e emoções, tanto ao nível fisiológico como psicológico (Read, 2010).

Platão (referido por Sousa, 2003a), considerava que o *Belo* só se atingiria perante o estado espiritual de quem produz e observa a obra, pois a produção artística, isto é, a produção material não é nada sem que provoque algum tipo de sentimento/emoção enquanto é produzida e posteriormente observada. Também Aristóteles defende esta mesma ideia, mas não de uma forma divina como Platão. Para este autor a arte adquire uma dimensão psicológica, em que a beleza da arte não é apenas o resultado da obra em si, do que é visível e observável, mas do que esse resultado transmite à pessoa que a contempla, isto é, nas emoções que a obra desperta na pessoa. Pode ainda destacar-se Sócrates para quem a arte era a *Beleza da Alma*. Outro autor que se pode referenciar é Schiller (referenciado por Sousa, 2003a), que tendo por base os entendimentos de Kant, afirmava “a beleza como uma verdade interior que poderia e deveria ser projectada para fora (expressão), concebendo uma estética não só cognitiva (criativa) como sensório-perceptiva e emocional (amor)” (p.23). Numa perspetiva expressiva, as artes são um modo de expressão de emoções, sendo o meio pelo qual os indivíduos exteriorizam os seus pensamentos e sentimentos tornando-se, assim, uma forma de comunicação (Sousa, 2003a).

Existem quatro tipos principais de atividade mental, nomeadamente, o pensamento, o sentimento, a sensação e a intuição e são estes que, no seu conjunto, atribuem a cada indivíduo a sua própria personalidade e identidade. No seguimento

disto, cada tipo de arte vai refletir o tipo de personalidade de cada sujeito (Read, 2010).

Analisando a abordagem da arte que foi feita até aqui, pode afirmar-se que é um conceito com difícil definição, pois encontram-se duas grandes perspectivas na literatura. Uma que apela ao sentido estético e ao resultado da obra em si e outra que apela à vertente emocional e espiritual da arte. Herbert Read (1942, referenciado por Sousa, 2003a) considera que, abordando o tema da arte infantil, esta só deve ser tida em conta na perspectiva de expressão e, como tal, da exteriorização das suas emoções. Na mesma perspectiva, João dos Santos (referido por Sousa, 2003a) afirma que as produções expressivas não devem ser tidas como obra de arte mas ao serem apreciadas pelo adulto podem desempenhar esse papel, pois adquirem um poder afetivo e comunicativo para os mesmos. No entanto, este problema não se levanta em questões de educação, pois nesta perspectiva, não se tem em conta o valor estético da obra em si. As produções infantis são apenas um meio para que as crianças expressem as suas inquietações emocionais (Sousa, 2003a).

A educação pela arte é um método pedagógico que se centra na pessoa, sendo o seu principal objetivo educar e formar cada indivíduo, bem como dotá-lo para uma aquisição equilibrada da personalidade, utilizando a arte como recurso. Desta forma, garante-se que a pessoa adquirirá uma formação integral. Contudo, este conceito parece ter sido esquecido durante um vasto tempo, pois a conceção da arte contendo uma dimensão psicológica e espiritual caiu em desuso dando, assim, prevalência ao resultado enquanto forma das obras produzidas. Só com novos estudos, nomeadamente de Vigotsky, é que se voltou a dar importância à significação das produções, privilegiando, desta forma, a psicologia da arte (Sousa, 2003a).

Para Herbert Read (2010), “a arte deve ser a base da educação” (p. 13) e deste modo, os conceitos de educação e arte são indissociáveis pois ambos são de extrema importância para o desenvolvimento do homem. Metodologicamente, segundo o mesmo autor, a educação pela arte “deverá ser proporcionada à criança sob a forma lúdica-expressiva-criativa, de modo livre, num clima que proporcione a inspiração, motive a expressão dos sentimentos e estimule a criatividade” (Sousa, 2003a, p. 24). Esta é vista como a formação absoluta da pessoa em que a arte tem um papel fundamental, pois contribui para a constituição da personalidade, dizendo respeito aos sentimentos e emoções. Assim, enquanto observador de produções *expressivo-criativas* realizadas pela criança, não se deverá tecer quaisquer críticas, uma vez, que são resultado da expressão da criança, dos seus sentimentos, emoções, isto é, são uma forma da criança exteriorizar o seu mundo interior e, como tal, não deverão ser sujeitas a avaliação (Sousa, 2003a).

Arquimedes Santos (1981, citado por Sousa, 2003a) refere que a “educação pela arte atende sobretudo à formação da personalidade” (p. 31).

A educação pela arte, como já foi referido, não pretende ensinar noções teóricas e históricas (acerca da arte), nem ensinar as crianças a apreciar e avaliar obras de arte,

nem tão pouco, pretende a sua formação, produzindo pequenos e novos artistas. Surge, então, como um método pedagógico, em que a arte é um veículo para promover a educação, colocando-se, desta forma a arte ao serviço das crianças.

Educação pela Arte aquela que implica, como consequência do contacto do homem com o meio, o seu efeito sobre o conjunto da personalidade, e a ideia de uma educação estética constituindo uma parte do processo educativo geral, e paralela a uma educação moral e intelectual (Wojnar, 1963 citado por Sousa, 2003a, p. 80).

Pode ainda considerar-se que se trata de uma metodologia pedagógica que não visa apenas os aspetos técnicos da arte e do seu ensino, mas centra-se sobretudo, na vertente educativa, isto é, a educação é a base e as artes são um veículo ou um meio para atingir esse fim, abarcando os domínios afetivo, cognitivo, social e motor. É um modelo que apela à expressão artística, isto é, à transmissão dos sentimentos através das artes. Pretende, ainda, estimular a criatividade da criança e rege-se pelos “princípios da espontaneidade, da actividade, do ludismo, da criação e da expressividade” (Sousa, 2003a, p. 83).

A educação pela arte é, para Sousa (2003a), “uma educação do sensível, tendo em vista a estimulação e o enriquecimento do racional, numa interacção benéfica entre o pensar, o sentir e o agir” (p. 82) que visa entender os interesses, os sentimentos e as emoções das crianças. Pode assegurar, ainda, formas de desenvolvimento ao nível biológico, cognitivo, social e motor, sendo que é ao nível afetivo-emocional que o desenvolvimento pode ser mais notório. Propicia uma enorme variedade de manifestações simbólicas e emocionais, que permitem à criança desenvolver-se e adquirir um conjunto de ferramentas psicológicas que lhe possibilitam lidar com as suas deceções. Uma vez que as emoções são necessárias ao desenvolvimento cognitivo e, recorrendo às expressões artísticas de uma forma livre, de modo a proporcionar à criança uma total capacidade de manifestação da sua expressão emocional, criam-se as condições favoráveis e consolidadas para as aquisições cognitivas (Sousa, 2003a).

### **1.1.1. Educação e arte em Portugal**

Durante muitos séculos, não houve qualquer preocupação pela inclusão da arte na educação portuguesa, apesar de alguns autores salientarem a importância da mesma. Só no século XIX, é que Henrique Nogueira, como pioneiro, propôs o ensino de música vocal e instrumental nas escolas. Assim, durante muitos anos e até por volta dos meados dos anos setenta do século XX, as únicas disciplinas de educação artística lecionadas nas escolas portuguesas eram o canto coral e o desenho. Almeida Garrett foi um dos grandes impulsionadores da importância da arte na educação, defendendo que a educação deveria incluir também uma formação estética. Posteriormente criou

o *Conservatório Nacional*, onde as ideias que defendia pudessem vingar na formação de artistas (Sousa, 2003a).

Nos meados do século XX, surgem as primeiras concepções acerca da educação pela arte em Portugal, defendidas por vários pedagogos, que, em 1956, criaram a *Associação Portuguesa de Educação pela Arte*. Depois disto, em 1965, vários pedagogos desenvolveram diversos estudos, acerca desta temática, o que levou Arquimedes Santos a fundar o conceito de psicopedagogia da expressão artística. Mais tarde, no ano de 1971, começa a lecionar-se o *Curso de Professores de Educação pela Arte*, no *Conservatório Nacional*. Este curso foi criado por Arquimedes Santos, que procurou assim colmatar as necessidades dos professores não especializados, no ensino das artes, usando as mesmas como metodologia pedagógica. Como já foi dito, foram alguns os pedagogos que alertaram para a importância das artes na educação, mas tal facto, só teve relevo com o princípio da República quando se introduziu o canto e o desenho nos currículos escolares e, onde João de Barros teve um papel relevante. Contudo, no período do Estado Novo houve uma quase aniquilação das artes, tendo o *ensino cognitivista* um papel central e quase absoluto. Todos estes fatores provocaram uma alteração profunda no sistema escolar, logo após 1974, foi incluída, nos programas do ensino primário, a *área de movimento, música e drama*. No ano de 1978, os termos *Educação pela Arte* e *Educação para a Arte*, foram definidos pelo *Projecto de Plano Nacional de Educação Artística*. Contudo, a *Escola de Educação pela Arte* é suspensa e posteriormente extinta, pelo ministro Vítor Crespo. Mais tarde, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) prevê que as artes assumam um papel relevante no ensino, uma vez que passam a integrar os currículos de todos os níveis de ensino, bem como o do *Ensino Especial* e da *Educação Extra-Escolar*, na medida em que estas são fundamentais na formação global do indivíduo (Sousa, 2003a).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) é um importante marco na história das artes como peça fundamental na educação. Esta tece objetivos que vão ao encontro dos princípios da educação pela arte, nos vários níveis de ensino. Assim e, de uma forma geral, esses objetivos são:

Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica; (...) desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, (...) criatividade (...) e sensibilidade estética (...); (...) valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios; (...) desenvolvimento (...) das noções essenciais (...) das expressões plástica, dramática, musical e motora; (...) habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação; (...) assegurar (...) o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura (...) artística (...) que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa; (...)

possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística (pp. 3069 – 3070).

Mais tarde, surge o Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de novembro, que ressalva a importância das artes na educação, assim como, a sua integração no sistema educativo. É neste sentido que o “Governo tem consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter” (Dec. Lei nº 344/90 de 2 de novembro, p. 4522). Trata-se então de um desenvolvimento do proposto pela lei acima referida e dos seus princípios, vindo acrescentar alguns itens de uma forma mais pormenorizada e concreta. Os objetivos que este diploma apresenta vão ao encontro dos estabelecidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo, no entanto, apresentam-se de uma forma mais clara e concisa. Assim, interessa e é relevante destacar os seguintes objetivos da educação artística, que estão de acordo com aqueles estabelecidos pela educação pelas artes:

Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado; (...) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica; Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com actividades de natureza artística (Dec. Lei nº 344/90 de 2 de novembro, p. 4522).

## **1.2. A expressão livre, a criatividade e a imaginação da criança**

Desde que nasce, a criança começa a exprimir-se, isto é, tenta comunicar as suas necessidades através das suas reações instintivas. “A expressão é também comunicação” (Read, 2010, p. 199). Independentemente do seu nível de desenvolvimento, aquilo que a criança expressa é um reflexo daquilo que ela é como indivíduo na sua globalidade. Por outras palavras, poder-se-á dizer que a expressão é uma linguagem não-verbal das emoções, quer estas sejam conscientes ou inconscientes. Esta é fundamental uma vez que tem dupla função, pois oferece tanto uma comunicação *interpessoal* como uma comunicação *intrapessoal* (Lowenfeld & Brittain, 1970; Ferraz, 2009).

Segundo Sousa (2003), o termo “expressão” começou por ser abordado por Aristóteles que a designou como *katharsis* (catarse). Este era usado no contexto teatral e, designava as emoções que as figuras que nele representavam provocavam nos espectadores, ao serem confrontados com determinados estímulos. Seguindo esta mesma linha de pensamento e, alguns séculos mais tarde, esta perspectiva foi

recuperada na medida em que a expressão deve ser usada a fim de manter uma vida saudável, não devendo haver restrições que possam dar azo a que ocorram frustrações e, conseqüentemente, perturbações psíquicas. Deve portanto existir, ao nível do aparelho psíquico, um equilíbrio de energias propulsoras que a expressão provoca. Seguindo esta abordagem, e segundo uma perspectiva psiconeurológica, Sousa (2003a) refere que:

- A expressão será, portanto, a descarga de energias que se localizam nas regiões do bolbo, do sistema límbico e do córtex.
- Não será muito errado considerar a existência de uma expressão pulsional, outra emocional e outra sentimental, pois que é constatável a sua diferencialidade comportamental, demonstrável as suas diferentes localizações no sistema nervoso central e verificável a sua evolução antropológica.
- (...) As actividades que mais facilitam estas expressões são as artísticas (p. 182).

A expressão é “a exteriorização de toda a vida interior” (Sousa, 2003a, p. 183). Atendendo a este fator, a expressão é um meio para libertar as tensões acumuladas, num exteriorizar de sentimentos, o que permite atingir uma vida saudável, através dos seus diferentes meios. Na educação, as atividades expressivas têm um papel bastante relevante, uma vez que compõem bases importantes para a educação sendo que se destaca como mais-valia “a sua acção homeostática e a influência preventiva em relação a problemas psicológicos” (Sousa, 2003a, p. 183). A expressão é uma forma de projetar no exterior aquilo que se passa no interior de cada um, comunicando com os outros e com o meio que o rodeia, mas fundamentalmente, comunicando consigo próprio, de forma a fazer uma autorreflexão do seu ser. A expressão permite também que existam interações e relações com o exterior, com o outro e consigo próprio o que origina a que cada um evolua e se desenvolva enquanto indivíduo (Ferraz & Dalmann, 2012).

“A expressão livre ou espontânea é a exteriorização sem constrangimento das actividades mentais de pensamento, sentimento, sensação e intuição” (Read, 2010, p. 139). Pretende-se assim, que a criança nas suas experiências seja livre e espontânea, em que o educador/professor deverá aceitar e valorizar as suas opções, tendo este uma atitude compreensiva, para que a criança sinta que tem total liberdade e se sinta num ambiente propício para se poder expressar sem qualquer constrangimento. Sousa (2003a) refere que é “a liberdade vivida, proporcionada e estimulada, que permite à criança ser como é, assumir-se com naturalidade, expressar-se com espontaneidade” (p. 123). O mesmo autor diz, ainda, que a “imposição não educa (...), pois que toda a imposição gera sentimentos de oposição por parte de quem a ela tem de se submeter” (Sousa 2003a, p.123). Todos estes fatores contribuem para que a personalidade da criança se desenvolva de uma forma equilibrada. Permite-se, assim, que a criança conheça e enfrente as suas dificuldades, o que a leva a criar alicerces

para a construção de uma autoestima bem definida e uma apropriação de valores. Quando se fala de educação pela arte, Arquimedes Santos (1977, referenciado por Sousa, 2003a), salienta que nenhuma atividade artística deve ser imposta à criança, sendo que o professor/educador apenas deve estar atento às necessidades da criança dando apenas conselhos ou ajudas para a criança realizar a atividade e nunca deve tecer qualquer julgamento aos trabalhos por ela realizados. Contudo, deve-se proporcionar à criança uma vasta oportunidade de experiências livres e espontâneas. Neste sentido, o papel do professor/educador que tem por base a educação através da arte, não é o de transmitir ensinamentos acerca das artes em si, mas sim, como atrás referido, de lhe facultar vivências práticas e dinâmicas em que a criança atue por si, adquirindo novas aprendizagens e fazendo novas descobertas, desenvolvendo os seus conhecimentos, levando-a a aprender por ela própria, estimulando-a para atingir esses fins pela sua ação (Sousa, 2003a).

No mesmo sentido, as atividades de expressão da criança “integram e decorrem do seu desenvolvimento biopsicossocial” (Santos, 1999, p. 43). Segundo este autor, a expressão espontânea irá proporcionar um desenvolvimento da psicomotricidade, do plano afetivo e cognitivo de uma forma equilibrada.

A expressão livre<sup>1</sup> deve ser usada desde muito cedo na criança pois, desta forma, conseguirá desenvolver-se de um modo equilibrado. Constitui, assim, um aspeto fulcral no desenvolvimento de qualquer pessoa e permite que esta aja criativamente perante as mais variadas situações da sua vida (Gonçalves, 1991). Fernando Namora (1949, citado por Sousa 2003a) exaltava isto mesmo, na medida em que referia que “o artista precisa de ser livre para colher estímulos e precisa de continuar a ser livre para dar voz ao que o solicitou e impressionou. Uma liberdade que se sinta por dentro e que tenha expressão exterior” (p. 124).

Na sequência disto, à criança é permitido o prazer lúdico nas atividades de expressão livre onde esta o faz pela sua significação pessoal, sendo, contudo, importante a aprovação de quem a rodeia. Desta forma, é possível também, desenvolver a sua autoconfiança e a sua interação com os outros (Rodrigues, 2002; Sousa, 2003a).

A expressão é fundamental. Todo o indivíduo deve conseguir exprimir-se de modo a que consiga comunicar e não fique isolado do mundo. “A expressão revela o ser” (Rodrigues, 2002, p. 210). Deve permitir-se à criança que construa um modo de pensar divergente, intuitivo, subjetivo e inovador, o que a leva a estimular a imaginação e criatividade, fazendo-a atuar, sentir e realizar de diferentes formas as diversas tarefas (Rodrigues, 2002).

A criança deve ter acesso, regular e naturalmente, à prática de expressões, uma vez que estas são fundamentais para o seu desenvolvimento global e equilibrado, favorecendo assim a sua aprendizagem e interiorização. É necessário ter em atenção

---

<sup>1</sup> Adotar-se-á sempre este termo “expressão livre” apesar de o seu uso não poder estar totalmente correto por se tratar de um pleonasmo pois “sem liberdade, não há expressão” (Sousa, 2003a, p. 186)

que cada criança é diferente e tem diferentes potencialidades, pelo que tem de se procurar estratégias para facilitar a sua inclusão, permitindo que estas estejam em constante progressão e procurem novos desafios. O uso das várias técnicas e materiais, isto é, de *mediadores expressivos* facilita o desenvolvimento pessoal, e das várias capacidades de cada indivíduo (Martins, 2002; Ferraz & Dalmann, 2012).

Perante estes factos, poder-se-á considerar a existência de uma *educação expressiva* que traça alguns objetivos, aqui citados por Ferraz & Dalmann (2012):

Usar metodologias expressivas integradas como facilitadoras do ensino e da aprendizagem; proporcionar aprendizagens, experiências e vivências orientadas de forma integrada; contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial; valorizar as expressões enquanto mediadores de aprendizagem; promover práticas expressivas em contexto de sala de aula como forma de envolver os alunos nas suas aprendizagens e na partilha de conhecimentos; contribuir para a autenticidade expressiva; valorizar as expressões enquanto mediadores de exteriorização das emoções; valorizar o papel da emoção na educação; promover a exploração e o desenvolvimento da criatividade (p. 30).

Assim, é papel da educação expressiva que a criança aja, sinta, pense, reflita, procure conhecimentos e se expresse tendo por base a criatividade e os seus sentimentos, levando-a à manifestação da sua expressão. Ao colocar-se a criança em ação ir-se-ão descobrir os sentimentos que a movem, permitindo-lhe ter consciência de si e dos que a rodeia, reforçando o seu desenvolvimento pessoal. Devem, portanto, ser valorizadas as capacidades de cada indivíduo e não apenas a intelectual (Ferraz & Dalmann, 2012).

A criança criativa expressa-se de maneira diferente nos seus desenhos. A criatividade surge de uma forma natural e espontânea e, para tal, apenas é necessário que esta se expresse livremente. A criatividade é uma habilidade cognitiva que procura encontrar soluções diferentes e ainda não utilizadas, face a um problema encontrado (Wechsler & Nakano, 2012; Ferraz & Dalmann, 2012; Sousa, 2003a; Sousa, 2003b). Taylor (1955, referenciado por Sousa, 2003a) identificou cinco tipos de criatividade. Apenas se irá destacar a *criatividade expressiva*, uma vez que será a base deste trabalho. Assim, a *criatividade expressiva*, é caracterizada por ser aquela em que cada indivíduo tem total liberdade em expressar as suas emoções, criativamente. A produção final não tem aqui um papel fundamental uma vez que se dá mais relevo à “catarse emocional do acto” (p. 190). No mesmo sentido, numa análise de Carvalho (2009), considera-se que “de um ponto vista dinâmico a actividade artística pode ser encarada como uma forma de expressão espontânea dando acesso a material inconsciente” (p. 14) sendo “atribuída à criatividade artística a característica de pensamento divergente” (p. 14) que vai ao encontro do pensamento inconsciente e que se opõe ao pensamento convergente, que por sua vez

se aproxima do pensamento consciente e socializado. Através da arte a capacidade criadora está em constante desenvolvimento assim como o pensamento divergente (Lowenfeld & Brittain, 1970).

Como já foi visto até aqui, deve proporcionar-se à criança (e a cada indivíduo) um conjunto dinâmico de experiências. Quanto mais vasta for a experiência humana maior será a capacidade da *atividade criadora da imaginação*. Assim, a criança necessita ver, escutar e experimentar, sentir, aprender e assimilar tornando-se assim mais produtiva, criativa e imaginativa. A *ação criadora* surge da necessidade que cada indivíduo tem em se adaptar ao meio e se manter em constante equilíbrio. Estes fatores e a interação entre eles são também responsáveis pelo desenvolvimento da imaginação. Em cada estágio de desenvolvimento da criança (e de cada pessoa) a imaginação e a capacidade criadora vão revelar-se de diferentes modos. Além disto, há ainda que ter em conta o *princípio de liberdade*, pois é peça vital para o desenvolvimento da atividade criativa (Vygotsky, 2009).

Dito isto, importa confirmar a relevância de desenvolver a capacidade criadora, uma vez que esta é fundamental, em conjunto com a imaginação, para o desenvolvimento de cada indivíduo, bem como, para a preparação para a vida futura (Vygotsky, 2009).

É necessário salientar que o conceito de criatividade é muito complexo. No entanto, poder-se-á afirmar que «a criatividade é de facto o poder criador, a capacidade de invenção, de imaginação e de criação e o adjetivo “criativo” aplica-se ao comportamento capaz de criatividade» (Roux, 2009, p. 28). Pressupõe um impulso físico que, posteriormente, levará à criação e que, em determinadas condições psicológicas, permitirão que este impulso criativo tenha lugar. Para Donald Wood Winnicott (referenciado por Roux, 2009) “a criatividade é universal, inerente ao facto de se viver, é uma tendência natural, indispensável a todo o artista, mas presente em todo o homem” (p. 33). É necessário, deste modo, encontrar formas e métodos de desenvolver e incentivar a criatividade, uma vez que esta é fonte de autorrealização de cada indivíduo, sendo possível fazê-lo recorrendo à prática da imaginação, do conhecimento e da motivação. “A criatividade estimula-se não se ensina” (Ferraz & Dalmann, 2012, p. 52).

### **1.3. Educação pela expressão através das atividades/artes plásticas**

A designação “expressão plástica” foi acolhida pela metodologia de educação pela arte em Portugal como o processo de realização de atividade de expressão-criação pela manipulação e alteração de materiais plásticos. Perante o diferente desenvolvimento de cada criança, devem adotar-se diferentes medidas pedagógicas que se adequem ao seu nível. A criança exterioriza-se perante as manifestações

gráficas que produz, por isso é primordial que estas se observem e analisem com bastante atenção (Sousa, 2003b, Gonçalves, 1991).

A expressão plástica é uma metodologia pedagógica, que não reside em produzir obras de arte, não dando importância à obra ou produção plástica, mas sim, ao *ato expressivo*, sendo que este permite a catarse do seu inconsciente (Sousa, 2003b). “Lo que importa es el proceso, no el producto” (O que importa é o processo, não o produto) (Kohl, 2007, p. 14). Para Sousa (2003b), esta é uma atividade “natural, livre e espontânea” (p. 160), que se centra na criança como seu objeto, colocando a arte e toda a sua envolvente (ambiente de confiança) ao seu alcance, permitindo que esta experiencie e expresse os seus sentimentos e emoções, de uma forma natural, através dos métodos, técnicas e materiais que a expressão plástica proporciona, isto é, comunica através de uma *linguagem plástica* e das vastas e variadas atividades que dispõe, fazendo estas parte de um todo. Com cada um dos seus diferentes mediadores, a criança vai-se expressar de maneira diferente e a escolha destes está totalmente relacionada com o desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança (Sousa, 2003b; Gabey & Vimenet, 1974). Sousa (2003b) diz, ainda, que a *experienciação plástica* se coloca “ao serviço da criança e não esta ao serviço das artes plásticas” (p. 160) permitindo que esta expresse tudo aquilo que mais a afete e sensibilize.

As atividades de expressão plástica, através dos seus mediadores, permitem à criança a estimulação da imaginação e o desenvolvimento do seu raciocínio, uma vez que enquanto está a criar o seu pensamento está em constante funcionamento, podendo ser levada a uma criação totalmente diferente da que inicialmente pensou. Neste sentido, a criança não deve ser condicionada na expressividade plástica, não devendo esta ser imposta, permitindo assim a sua espontaneidade, a sua liberdade criativa, levando-a a realizar as suas experiências individuais (Sousa, 2003b).

Desta forma, através da utilização livre e espontânea das artes plásticas permite-se que a criança se expresse de uma forma criativa, expondo assim os seus sentimentos e emoções (Reily, 1986). Com esta liberdade de expressão a criança escolhe o seu tema de uma forma livre e natural, o que faz evidenciar a sua imaginação e criatividade. Ao permitir que a criança se exprima livremente, é um modo para que esta construa os alicerces para a sua maturação, pois o desenho é o seu autorretrato que vai permitir que a criança se autoanalise e, por isto mesmo, devemos respeitar o seu desenho sem nunca a criticar ou influenciar. Na sequência do que tem sido dito até aqui, a criança com expressão livre vai conseguir que a sua imaginação e a sua sensibilidade também se desenvolvam. Além disso, e como já evidenciado, a criança começa a tomar consciência de si própria e dos outros, do lugar e da identidade de cada um (Gonçalves, 1991).

No mesmo sentido, a expressão contribui para que a criança tenha uma maior capacidade de se relacionar com o meio, isto é, à medida que a criança experencia as diferentes formas de expressão vai conseguindo também melhorar o modo como age

no mundo exterior. Como todas as formas de expressão, e como já foi dito, também a expressão plástica permite o estímulo para o desenvolvimento e aquisição de novas e diversas capacidades. Com a utilização desta pela criança, é possível observar a realidade e o conhecimento que esta tem de si mesma, sendo, por isso, um meio de comunicação e expressão (Kohl, 2007).

A expressão plástica na infância apresenta atributos da expressão pessoal de cada criança, manifestando-se através de uma linguagem gráfica e cromática com o seu cunho pessoal, sendo que a humanização, é uma característica evidente e quase sempre constante. A criança humaniza e dá vida aos seus desenhos e objetos inanimados. A criança age e realiza todas as suas atividades através de experiências lúdicas sendo estas promotoras do desenvolvimento das suas competências físicas e intelectuais. A construção da sua personalidade é resultante de processos livres e lúdicos (Rodrigues, 2002).

## 1.4 O desenho

O desenho é um modo de expressão que remonta à antiguidade e que sempre foi utilizado, podendo dizer-se que poderá ser uma das formas expressivas mais antigas que se conhece, sendo, igualmente, fundamental e importante no crescimento e maturação das crianças. Tal facto, pode constatar-se através das pinturas/desenhos rupestres que se podem observar, ainda nos nossos dias, e que revelam as vivências dos povos dessa época através da sua expressão, sendo essa a sua única preocupação, sem refletir os seus aspetos técnicos. Desde as civilizações mais antigas este sempre foi um meio de comunicação, sendo mesmo utilizado antes do aparecimento da escrita. Era assim uma *linguagem visual*, que nos dias que correm, poderia considerar-se arte, ou muito próxima da mesma. Assim, o desenho é uma representação que permanece, através dos tempos até à atualidade e que se pode encontrar em todas as raças e etnias, níveis socioeconómicos e culturais e em todas as idades (Gândara, 2008; Wechsler & Nakano, 2012; Sousa, 2003b).

O desenho e a pintura, geralmente, são a primeira forma de expressão através da arte que as pessoas experimentam, desde que contatam pela primeira vez com os materiais e vão maturando física e psicologicamente, notando-se, à medida que isto acontece, a evolução dos seus desenhos. Quando surgem, estes são meramente resultado dos movimentos espontâneos e na tentativa de imitação do adulto (Carvalho & Guimarães, 2011).

O desenho da criança é reflexo do que ela vive, das suas experiências, das suas emoções, da sua imaginação, da sua personalidade, do seu modo de ser e perceção do meio que está à sua volta e da sua realidade. Revela os seus pensamentos, sentimentos e informações sobre si e aos quais não se poderia chegar através do diálogo ou de outra forma. A criança desenha o que conhece e sabe sobre si mesma, e o que para si tem mais significado, aquilo que vê mas também, aquilo que sente em relação ao observado. A criança expressa-se, assim, livremente, sendo este um meio

de expressão que antecede a escrita e a leitura (Silva, Pasa, Castoldi & Spessatto, 2010; Wechsler & Nakano, 2012; Francia & Oviedo, 2001; Sousa, 2003b). Para Arno Stern (referenciado por Greig, 2004) “apenas o desenho totalmente livre permite às crianças uma verdadeira expressão de si mesmas” (p.140).

Como tem sido dito até aqui, o desenho da criança é uma representação ideográfica e, por vezes, a criança fica presa a um tema que vai repetindo constantemente, pois fica a debater o *conteúdo psicológico* do mesmo, o que não quer dizer que a criança não evolua, pois o seu grafismo e a expressão existentes no seu desenho podem sofrer alterações e evoluir. Com isto, poder-se-á dizer que nas representações da criança “o tema é ela própria” (Gonçalves, 1991, p. 10). Nas suas representações a criança cria símbolos aos quais vai atribuindo significado através de imagens visuais e de como estas são constituídas, podendo ser alterados ao longo da sua maturação e, até mesmo em situações em que as suas emoções estejam alteradas, isto é, o código simbólico vai variando. Assim, nos desenhos da criança, vai surgindo uma maior complexidade de significação, bem como, das imagens neles produzidas, o que proporciona às mesmas, à medida que isto acontece, um entusiasmo na procura de novas descobertas (Gândara, 2008; Francia & Oviedo, 2001).

Ao longo dos tempos foram surgindo vários autores que apresentaram os seus estudos acerca do desenho infantil. Destes autores pode destacar-se o trabalho de Pestalozzi, que foi um dos promotores do desenho livre e com total liberdade de expressão (Sousa, 2003b). Salienta-se ainda Ricci, que em 1877, recolheu diversos trabalhos elaborados por crianças (desenhos e peças de barro) em escolas de Itália, do qual resultou a sua obra “A arte da criança” e onde estudou a estética apresentada nas produções das mesmas, relacionando-as com a arte primitiva e avaliando a seu nível de desenvolvimento. Também Ebenezer Cooke, em 1885, realizou um estudo relativamente ao nível de maturação do desenho da criança. Rabello (1935, citado por Wechsler & Nakano, 2012) aborda, também, inúmeros autores que estudaram o desenho infantil desde os finais do século XIX. Assim, surge na Califórnia, igualmente onde surgiu o último autor referenciado, Earl Barnés, no ano de 1893, que procurou estudar o desenho, através de uma história contada antes de este ser realizado, e assim, notou diferenças entre géneros e o facto de surgirem figuras de frente e de perfil. Nos anos de 1897 a 1903, surgem alguns autores que continuaram o trabalho de Earl Barnés, tendo-se recolhido diversos materiais e potenciado, desta forma, o estudo do mesmo, destacando-se Partridge (Inglaterra), Levinstein e Lamprecht (Alemanha). Outro autor que se pode destacar é Shuyten (Antuérpia) que realizou a primeira análise quantitativa na investigação acerca dos desenhos. Em Munique, Kerschensteiner, em 1904, realizou um estudo onde pretendia verificar que formas de expressão utilizavam as crianças e como evoluía a sua *capacidade gráfica*. No mesmo ano, Lamprecht, já acima nomeado, investigou os desenhos das crianças que surgiam espontaneamente, em diversas culturas e, comparando-os com desenhos primitivos, pôde constatar que o desenho é, de certa forma, a representação do ser humano, tanto física como mentalmente. Ainda no mesmo período, William Stern

(Alemanha) estudou as representações gráficas elaboradas livremente por crianças, dos 6 aos 18 anos, tendo analisado especificamente as divergências no que diz respeito ao género e à representação no espaço e no tempo. No ano de 1906, em França, Claparède e Guex, investigaram a relação existente entre a maturação da capacidade para desenhar com as atividades em geral. Max Verworn (Alemanha), também nesse ano, procurou analisar os desenhos infantis e os desenhos primitivos (Wechsler & Nakano, 2012). É, ainda, referido por Lessa (1953, citado por Wechsler & Nakano, 2012), que entre 1900 e 1915, houve um *boom* no que diz respeito à investigação dos desenhos infantis do qual se pode destacar Luquet, tendo contribuído para o estudo dos traços psicológicos presentes no desenho das crianças, tendo realizado diversos estudos com a sua própria filha e, fazendo, desta forma, uma tentativa para a sua classificação. Este referia que o conteúdo dos desenhos estava fortemente relacionado com a maturação cognitiva. Em síntese, pode afirmar-se que, nos finais do século XIX, o desenho já era visto como uma forma de avaliar a inteligência das crianças, sendo que no século seguinte este começa a ser utilizado como instrumento para a avaliação psicológica pois, entre o desenho e os processos mentais, a margem de correlação é muito estreita (Wechsler & Nakano, 2012; Sousa, 2003b). No mesmo sentido, Campos (2011) destaca ainda os trabalhos de W. Stern (1906), de Nagy (1906) e Paola Becini (1908), sendo os primeiros a revelarem interesse na expressão da atividade psicológica da criança. Menciona, ainda, Rouma (1903) que foi considerado por Goodenough como o que chegou mais longe na sua investigação, uma vez que, proporcionou um ponto de partida bastante valioso e fortes bases para o desenvolvimento desta temática.

Neste sentido, foi-se verificando, por parte dos adultos, uma mudança de atitude perante os desenhos das crianças, o que se relacionou com a mudança de atitude destes perante as próprias crianças, deixando de as considerar adultos em miniatura. Os desenhos passaram, desta forma, a ser observados com mais atenção (Sousa, 2003b).

O grafismo e o entendimento do mesmo, oferecem, então, um importante contributo sobre a maturação cognitiva e psicomotora da criança, assim como da sua capacidade criativa e das suas interações afetivas e sociais. Além disto, o grafismo poderá contribuir como meio de comunicação sendo também fonte para a perceção da evolução geral de cada um, isto é, através deste é possível verificar o seu estágio de desenvolvimento. Deste modo, e como já salientado, o desenho revela muitas informações acerca do mundo da criança, sendo tão importante para o desenvolvimento da criança como o jogo, o brincar e o brinquedo. No mesmo sentido, com o estudo do desenho poder-se-á efetuar a análise da personalidade da criança e poderá ser, ainda, um importante indicador do desenvolvimento cognitivo. Para tal, é necessário estar atento às características do mesmo, especialmente no que diz respeito ao seu tamanho, localização, pressão do lápis no papel e resultado final do que realmente foi desenhado. O *conteúdo simbólico* do desenho depende daquilo que a criança está a sentir e dos processos cognitivos do momento, sendo que cada uma

tem a sua própria expressão e se expressa de forma diferente, existindo mesmo variações na significação dos desenhos na mesma criança. Assim, e com o desenvolvimento infantil, o desenho e o grafismo também evoluem, sendo possível avaliá-los e classifica-los segundo seu estágio de evolução (Rodrigues, 2002; Silva et al, 2010; Wechsler & Nakano, 2012).

#### 1.4.1. Evolução do desenho infantil

O desenho é a função, sobretudo, do desenvolvimento das capacidades neuromotoras (os movimentos da ação de desenhar), e cognitivas (criatividade, raciocínio lógico) da criança, estando também bem patententes as dimensões emocionais-sentimentais (expressão artística) e socioculturais (materiais utilizados e relação social) (Sousa, 2003b, pp. 198-199).

A criança deve ter livre acesso ao material de desenho devendo este estar disponível sempre que esta deseje desenhar. Este acesso deverá ser livre e sem orientação, o que permitirá que esta comece, à medida que o tempo passa, a controlar os seus movimentos e desenvolver o seu desenho. Os diferentes períodos de evolução do desenho são comuns a todas as crianças, mas podem variar na idade em que acontecem (Reily, 1986). Cizec (referido por Sousa, 2003b), na análise que fez dos desenhos das crianças, encontrou traços comuns, o que lhe permitiu afirmar que o desenvolvimento dos mesmos, apresentam entre si, uma estreita semelhança, sendo necessário, por isso, uma total liberdade de escolha e de expressão.

O desenho infantil, como tem sido descrito até aqui, sofre diversas alterações com o avançar da idade da criança e o seu desenvolvimento. A partir dos 18 meses, pode surgir a *garatuja*, a primeira fase do desenho infantil, e que constitui a sua busca pela necessidade de se exprimir. Marthe Bernson (referenciada por Mantero, 2005) afirma que existem três fases no período da garatuja. A que surge no primeiro momento, é a etapa *vegetativo-motora*, que ocorre após os 18 meses e em que os traços surgem pelo prazer dos movimentos pelos quais ocorrem, sem ter noções dos limites e da sua significação, sendo elaborados, maioritariamente, com os dedos. Por volta dos dois/três anos surge a fase *representativo-imitativo*, onde a criança já tem consciência do lápis enquanto objeto levando-a a pegar nele e, daí, começam a surgir as primeiras formas e os diferentes traçados, sendo que esta desenha não só pelo prazer, mas também, pela representação das emoções sentidas. A terceira e última fase é designada por *comunicativa-social* e ocorre por volta dos três/quatro anos. Nesta fase a criança já tem controlo sob o lápis e os movimentos que realiza já correspondem ao seu desejo. Elabora formas isoladas, redondas e, posteriormente, linhas retas, tentando imitar a escrita do adulto (Mantero, 2005).

Bessa (1972) elabora o seu trabalho com base no que já havia sido desenvolvido por Lowenfeld, que caracteriza como primeiro estágio da evolução do desenho infantil, a *rabiscção*. Durante esta fase a criança, rabisca, isto é, faz movimentos diversos e ritmados com o material disponível (instrumento e superfície) mas em que o resultado final não tem qualquer significação. Este estágio situa-se na criança entre os 18 meses e os 4 anos. A criança realiza instintivamente alguns gestos simples, onde se começa a observar a direção, a orientação, a posição e as qualidades do traçado. Geralmente, esse traçado é ininterrupto, isto é, a criança faz todo o seu desenho sem nunca levantar o lápis ou outro material da superfície de escrita. Só mais tarde, é que a criança começa a consciencializar-se dos resultados obtidos, procurando, em consequência disso, a repetição da atividade e dos mesmos fins, o que leva à reprodução dos mesmos gestos que tendem a ser cada vez mais controlados, tornando-se, assim, um traçado mais intencional. À medida que esta intenção vai adquirindo forma e for cada vez mais evidente, a criança passa a atribuir nome ao que faz, dando, assim, significado ao que desenhou. Embora o rabisco predomine no desenho e não seja reconhecível para quem observa o seu traçado, para a criança é uma representação realística, pois esta atribui-lhe significação. Com o desenvolvimento infantil, este traçado vai sendo cada vez mais representativo, à medida que a sua perceção e coordenação motora vão também evoluindo (Bessa, 1972).

Uma outra perspetiva que se pode destacar é a dos trabalhos elaborados por Lowenfeld e Kellog (referenciados por Reily, 1986) que caracterizam a *fase da garatuja* como sendo o período onde surge o aparecimento dos rabiscos, e em que a criança explora toda a superfície de desenho, bem como, pela produção de movimentos que isso desencadeia. Estes movimentos, numa primeira fase, têm pouco ou nenhum controlo e a criança não atenta aos resultados por si produzidos, mas apenas ao prazer que obtém durante o ato da sua realização. Mais tarde, esta consciencializa-se dos seus resultados, começando, a partir daqui, a revelar concentração e interesse nas suas produções, o que a leva a ter mais controlo nos movimentos e traços que produz e começando, mais tarde, a atribuir-lhes significado. Dos rabiscos começam a surgir formas circulares, formas em leque que se agrupam numa zona específica da superfície. De todas estas formas e rabiscos, surgem padrões, traços que circunscrevem formas com apenas uma linha e formas isoladas, o que acontece à medida que a criança vai tendo mais controlo sobre o lápis. Desde este momento, começam a surgir também formas pessoais e próprias da criança, as quais vai explorando e desenvolvendo. Assim, à medida que a criança vai experimentando e evoluindo, o próprio rabisco também vai sofrendo alterações, começando pelo rabisco descontrolado até àquele em que a criança controla e realiza deliberadamente, atribuindo-lhe um nome e representando-os com forma (Reily, 1986).

A criança quando desenha começa por fazer rabiscos em grandes dimensões e com total liberdade. Nesta altura, dos dezoito meses aos dois anos, a coordenação dos

movimentos não existe ou é insuficiente. Na faixa etária dos dois aos três anos, a criança parte em busca da utilização de diferentes materiais para a realização dos seus desenhos (Bédard, 2005).

Segundo Luquet (referido por Mèredieu, 2006) existem quatro estágios na evolução do desenho infantil, sendo eles o *realismo fortuito*, o *realismo fracassado*, o *realismo intelectual* e o *realismo visual*. O estágio do *realismo fortuito* inicia-se por volta dos dois anos, quando a criança começa por atribuir uma designação ao que desenhou, sendo que até então, esta se limitava ao rabisco, não atribuindo qualquer nome ao seu desenho.

Quando a criança tem entre três e quatro anos de idade, os seus desenhos começam a exprimir o que sente, sendo, o reflexo daquilo que pensa. Geralmente, comunica o que vai fazer, mesmo antes de começar a desenhar. Por fim, a criança dos quatro aos cinco anos faz as suas escolhas segundo a realidade que conhece e que está à sua volta (Bédard, 2005).

O segundo estágio, definido por Luquet (referenciado por Mèredieu, 2006) *realismo fracassado*, caracteriza-se pela descoberta da identidade da forma-objeto e onde a criança tenta representar essa mesma forma. Esta é uma fase de aprendizagem onde surgem fracassos e alguns ligeiros sucessos.

Lowenfeld e Kellog (citados por Reily, 1986), referem ainda, que com a evolução do desenho e maturação da criança surge a *fase pré-esquemática*, onde esta usa preferencialmente o círculo nas suas representações sendo este cada vez mais elaborado. O círculo é, desta forma, o ponto de partida para as primeiras simbolizações da criança. É com este que começam a surgir as primeiras elaborações para a construção das formas da figura humana, simbolizando aquilo que a criança conhece do homem e as suas características. Não se trata, portanto, de uma representação anatomicamente correta. Estas formas vão sendo cada vez mais complexas, surgindo, a partir destas, as formas quadradas. A criança explora todas as formas e as suas variantes, agrupando-as de diferentes modos e em diferentes temas que fazem parte do quotidiano da criança. A criança, nesta fase, não pretende representar o real, uma vez que usa a cor numa perspetiva emocional e o tamanho que atribui às figuras que representa são indicativo da importância que têm para si.

Com a evolução da criança e a sua maturação, surge, entre os 4 e os 7 anos, o *estádio do início da figuração*, surgindo traçados que são claramente identificados e com significado visível. A criança consegue, então, desenhar a realidade que está à sua volta e embora não sendo uma representação realista, é simbólica. A utilização da cor, é sobretudo ao nível emocional, pois ainda não a utiliza consoante a realidade que conhece. É do mesmo modo que as proporções são delineadas, isto é, aquilo que tem mais significado para a criança tende a ter maiores dimensões, não havendo assim, preocupação com as proporções reais (Bessa, 1972).

Lowenfeld e Kellog (citados por Reily, 1986) relatam que num período seguinte, por eles definido, a criança encontra-se na *fase esquemática* onde começa a tomar

consciência do espaço da superfície de desenho. Os elementos são representados agrupando-se e estabelecendo ligações entre si. Começam a ser notórias as linhas da base e a linha que se encontra na margem superior da superfície de desenho. É nesta fase que a criança começa a realizar alguns dos seus desenhos em espelho, usando também, dentro do mesmo espaço, diferentes ângulos de visão. Nesta fase surgem, ainda, os desenhos com transparências. Deve-se estar atento aos tamanhos dos elementos que a criança representa, à mudança de símbolos que desenha mais frequentemente e, ainda, à omissão de partes importantes dos seus desenhos. Neste período, a criança desenha, essencialmente, o seu lado pessoal e sobre as suas vivências.

Na perspectiva de Luquet (referenciado por Mèredieu, 2006) neste período do desenho, a criança encontra-se no estágio do *realismo intelectual*, que se inicia aos quatro anos e se prolonga até por volta dos dez/doze anos. Nesta fase, a criança desenha não só aquilo que vê, mas aquilo que conhece. Começa a surgir, nesta fase, a existência do plano deitado e a transparência.

Bessa (1972), apoiando-se ainda nos estudos de Lowenfeld, afirma que o estágio que surge em seguida é o da *figuração esquemática*, que ocorre entre os 7 e os 9 anos. Neste estágio, a criança começa a fazer representações cada vez mais próximas do real, procurando atribuir-lhes significação e pretendendo descrevê-las, sendo estas representações, as do meio que a mesma conhece, especialmente o meio social onde se encontra integrada. Simultaneamente, começam a surgir representações dos sonhos, dos medos, das preocupações, isto é, a representação da sua realidade emocional e subjetiva. A reprodução mais frequentemente representada é a figura humana. As representações que a criança realiza vão sendo cada vez mais complexas até que atinjam o que esta realmente pretende e vê, sendo o resultado da sua estrutura física e mental e, conseqüentemente, da sua personalidade. Nesta fase, a criança passa também a usar a cor de forma realista, evidenciando progressos. É também notória a evolução ao nível da representação espacial dos elementos e da sua organização na superfície utilizada. Os elementos poderão ser representados em diversos planos e pontos de vista, surgindo, a maior parte das vezes, o rebatimento. Salienta-se, que a criança, nesta fase, se centra em si própria ao desenhar, isto é, representa o modo como vê os objetos e como os mesmos se relacionam consigo própria e não como estes se relacionam entre si. Nas suas representações surgem ainda as transparências, o que permite à criança representar diversas vivências em simultâneo, incluindo nelas os diversos detalhes que observa e que conhece. Como já referido, a criança desenha aquilo que observa, sabe e conhece da sua realidade, do seu meio e dos seus constituintes, dando cada vez mais importância à representação realista, que é produto do seu raciocínio (Bessa, 1972).

A partir dos 10 anos, surge o *estádio da figuração realista*, o que constitui um desenvolvimento e maturação do estágio anterior, uma vez que a criança já procurava a representação do real. Neste período, pode dizer-se que procura uma representação mais naturalista. Nesta fase, o desenho vai perdendo a sua espontaneidade e a sua

expressividade, pois esta tende a ser mais analítica e crítica. No início deste estágio as representações são realizadas tendo como principais fontes a memória, a imaginação e a observação. É, também, com a evolução, no decorrer desta etapa, que a criança começa a desenhar em profundidade, começando a utilizar a sobreposição dos planos e o tamanho relativo dos objetos. É, ainda, nesta fase que desaparece o emprego das transparências, que eram utilizadas no estágio anterior. No entanto, esta aproximação ao real e representação daquilo que vê, leva a criança a abandonar o seu lado criativo, o que pode tornar os seus desenhos mais pobres em expressividade (Bessa, 1972).

Lowenfeld e Kellog (citados por Reily, 1986) identificam, ainda, a *fase do realismo visual*, que se caracteriza pela necessidade de representar a realidade dos elementos que desenha e, pelo grande número de pormenores e detalhes. São representados os vários planos dos elementos que o compõem e, a transparência e o desenho em espelho, deixam de existir. A cor tem aqui um papel importante apesar de não existir, ainda, um sistema de sombreados nem se tratar de um desenho tridimensional. Por último, os autores acima referidos descrevem a *fase naturalista*, onde a figura humana começa a ser representada com as proporções corretas e começam a surgir as figuras com movimento. Nesta fase, destaca-se a diferença dos desenhos entre os diferentes géneros. As noções de espaço e perspetiva continuam a evoluir, surgindo os sombreados e os efeitos de luz sobre os objetos e outros elementos que a criança desenha (Reily, 1986).

O estágio do *realismo visual*, para Luquet (referido por Mèredieu, 2006) acontece por volta dos doze anos, à parte de algumas exceções que podem ocorrer desde os oito/nove anos, e é marcado pelo aparecimento da perspetiva, o que aproxima o desenho infantil das produções dos adultos.

São várias as conceções que existem relativamente à evolução do desenho infantil. Outro autor que se pode destacar é Kerschensteiner (referenciado por Vygotsky, 2009) que concebeu a evolução do desenho dividida em quatro etapas. Na primeira etapa, surge a *fase do esquema*, onde a criança desenha esquematicamente os elementos do seu desenho sem que exista uma aproximação ao real. Nesta fase, as crianças desenhavam de memória aquilo que conhecem das coisas e aquilo que para elas é mais relevante, e não, apenas aquilo que veem. Na fase que se segue, surge a consciência e uma maior concretização das linhas e das formas dos desenhos das crianças. A criança continua com a representação em esquema, contudo, estes aproximam-se cada vez mais do real e apresentam-se com mais elementos e pormenores, sendo designada como fase da *representação mista esquemático-formalista*. Na terceira fase, a criança já não utiliza o esquema nas suas representações, aparecendo o contorno e a silhueta, sendo que neste período a mesma já é autêntica e real. Contudo, ainda não tem as noções de perspetiva nem utiliza as escalas ou proporções de forma correta. Na última fase, a criança representa a forma real do que desenha surgindo a perspetiva correta dos elementos (Vygotsky, 2009).

Neste sentido, à medida que a criança cresce e faz experimentações, também o seu desenho evolui e atribui expressão ao mesmo, isto é, a criança controla aquilo que desenha e atribui-lhe significado, expressando-se, desta forma, livremente. Com o passar do tempo, o desenho passa a ser mais controlado e faz parte do consciente e do inconsciente de quem desenha. Assim, a importância do desenho é evidente, pois transmite mensagens carregadas de simbologia, deixando de lado a estética do mesmo e permitindo que a criança use todas as suas capacidades de forma livre, nomeadamente a sua imaginação (Bédard, 2005).

## **1.5 Necessidades educativas especiais e a expressão**

A educação tem um papel fundamental no desenvolvimento pessoal, social e cultural dos indivíduos. Deste modo, a escola deve ser para todos, devendo estar preparada para dar resposta às necessidades dos alunos e tendo em atenção as suas particularidades, potenciando as suas capacidades. Assim, é necessário criar um conjunto de medidas que atendam às necessidades dos alunos portadores de deficiência ou outra qualquer incapacidade que requeira adaptações no processo de ensino aprendizagem, isto é, respostas educativas especializadas que permitam igualdade de acesso às oportunidades do meio escolar. Os alunos que necessitam destas adaptações são considerados alunos com necessidades educativas especiais (NEE), permitindo que estas atinjam o sucesso educativo. Pressupõe-se, desta forma, que os alunos com necessidades educativas especiais usufruam da implementação de estratégias que promovam as suas capacidade e atenuem as suas dificuldades e necessidades. Por outras palavras, as NEE preveem que para a criança deve existir um programa adequado e integrado no ensino regular, indo ao encontro das suas necessidades e procurando diversos apoios especializados (Lima-Rodrigues, 2007; Correia, 2008; Almeida, 2000). Brennan (1988 citado por Correia, 2013) menciona que:

Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno (p. 44).

As expressões são uma metodologia de intervenção, que tal como as outras, tem como objetivo a integração socioeducativa das crianças com NEE. Estas permitem que as crianças realizem as suas atividades, progridam e tenham sucesso nas mesmas, sendo-lhes dada a liberdade exigida pela expressão. Aqui também se incluem as suas escolhas pessoais, e de acordo com as suas necessidades, devem ocorrer de forma

espontânea, tendo por base a imaginação. Contudo, esta liberdade é sempre condicionada pela tipologia da sua deficiência e pelo meio em que se encontra. Propõe-se, então, que através das metodologias expressivas, a criança com NEE evolua a todos os níveis. Sendo em si própria o centro de toda a intervenção, procura-se minimizar as suas dificuldades, promover as suas aptidões e habilidades e até mesmo, desenvolver outras competências que não se conheciam. Em certas circunstâncias, poderá haver necessidade de adaptação dos recursos humanos e materiais, e as atividades a desenvolver terão de ser proporcionadas de acordo com as especificidades de cada criança. No ensino de crianças com NEE é necessário que exista uma adequação do currículo com base no que se conhece da criança, as suas limitações e as suas competências. As atividades expressivas são facilitadoras para o cumprimento dos objetivos propostos no programa apresentado, promovendo o desenvolvimento de forma integradora e construtiva e despertando o interesse de quem as pratica (Ferraz & Dalmann, 2012; Reily, 1986).

A criança com NEE apresenta, geralmente, dificuldades na comunicação verbal, bem como, de percepção e compreensão da informação. A arte é uma forma de expressão não-verbal, representando, desta forma um meio de comunicação alternativo. Mesmo que a criança não apresente estas dificuldades, continua a ser um meio facilitador, uma vez que por vezes não é fácil a estas crianças exprimir os seus sentimentos mais íntimos, sendo mais facilmente demonstrados visualmente. A arte tem também uma função reorganizadora do mundo interior dos sujeitos, permitindo, deste modo, uma estruturação da identidade e sendo uma mediadora para a intervenção social, uma vez que cada um se vai apropriando das noções do *eu* e do outro e do seu papel no meio social. Outra das características destas crianças, na maioria dos casos, é terem uma baixa autoestima, o que as leva a manifestarem alguma resistência às novas experimentações, já que o sentimento, logo à partida, é de que não conseguirão realizar estas tarefas. Assim, faz parte do papel do professor motivá-las a experimentar coisas novas sem que estas tenham receio dos seus erros. Uma vez que em arte não existe o conceito de *correto* ou *errado*, a expressão leva-as a ganhar prazer e confiança nos resultados que obtém através das suas experimentações. À medida que a criança se vai adequando a estas novas experiências, apresentar-se-lhe-ão novas para que esta continue a sentir-se incentivada, estimulada e cada vez mais envolvida e, desta forma, evolua. A criança é, assim, convidada a explorar todos os materiais usados nestas atividades e permitir-se-lhe-á que tome partido de todos os seus sentidos, o que leva também ao desenvolvimento da sua coordenação através de um modo não diretivo. No mesmo sentido, pode afirmar-se que a criança com necessidades educativas especiais aprende através da exploração de materiais e por tentativa e erro, sendo necessária uma atenção especializada, na qual necessita de constante reforço na realização das suas atividades (Reily, 1986; Ferraz & Dalmann, 2012).

No que diz respeito à evolução do desenho infantil, também nestas crianças se notam progressos, embora, por vezes, estes possam ser mais lentos ou até mesmo se

possa verificar que as crianças se mantenham por um longo período de tempo numa mesma fase de evolução (Reily, 1986).

A criança com NEE muitas vezes tem dificuldades de integração no mundo que a rodeia, sendo que a arte pode ser, deste modo, um veículo facilitador para que isto aconteça. Como atividade terapêutica permite que exista uma redescoberta da sua identidade (Rodrigues, 2002).

As expressões artísticas têm sido vistas como ferramentas-chave “em processos de cura, designadamente através de meios de compensação e de equilíbrio emocional, facilitadores da harmonização global da pessoa” (Martins, 2002, p. 59). Como já foi referido anteriormente, também na arte-terapia, a expressão apresenta a sua importância, enquanto está a ser produzida. Cada indivíduo utiliza a expressão pela necessidade que tem em fazê-lo e pelo prazer que lhe oferece (Sousa, 2005).

O desenho e a pintura, podem proporcionar fortes indícios sobre o mundo interior dos indivíduos constituindo, assim, instrumentos muito valiosos no uso psicológico, sendo o desenho bastante vantajoso, uma vez, que apenas necessita de lápis e papel para que exista expressão. Como tal, as artes têm sido usadas desde os tempos mais remotos como tendo uma função curativa. No entanto é no século XIX que nos asilos, a arte é integrada, sendo que no final deste século começa a ter um papel de interesse por parte dos psicólogos que estudaram as criações dos *alienados*. É deste modo, que a expressão plástica passa a fazer parte integrante das atividades desenvolvidas nos hospitais como fazendo parte da ocupação dos doentes. Durante o século XX, a expressão artística começou a ser usada como forma de terapia, sendo que a sua utilização se tornou mais visível nos hospitais na 2ª Guerra Mundial. A designação de arte-terapia tornou-se evidente pelo artista plástico Adrian Hill, sendo, posteriormente, seguido por Stock Adams, através da intervenção artística terapêutica. Ao longo do tempo, foram surgindo vários movimentos baseados na arte-terapia. Um destes exemplos, é o de Edith Kramer, que nos anos 50, seguiu a mesma linha de pensamento dos autores acima citados, destacando a importância do processo criativo como integrador e curativo. Assim como a educação pela arte, podemos considerar a arte-terapia como terapia pela arte, utilizando os seus diferentes mediadores e os diferentes modos de intervenção. A escolha destes está intimamente relacionada com os fatores emocionais, sentimentais e cognitivos de cada indivíduo, devendo ser adequadas ao desenvolvimento e às necessidades dos mesmos. Estes mecanismos de intervenção devem, ainda, ser vastos, pois à medida que os indivíduos vão tendo mais experiências, mais necessidade vão ter de obter e usufruir de novas ferramentas de expressão (Batlle, 2009; Carvalho, 2011; Carvalho & Guimarães, 2011; Sousa, 2005; Ferraz, 2009).

Como já referido, uma terapia expressiva, procura, através da utilização e estímulo das expressões (não-verbais), o desenvolvimento e promoção de competências e capacidades, ou seja, o estímulo da *plasticidade mental*. Desta forma, permite que cada indivíduo possa criar novos modos de agir sobre a realidade e de comunicar,

através de novas respostas que vai encontrando sobre si e sobre o meio que o rodeia. Quando isto acontece, desencadeia-se “a formação de novos circuitos neurais e sinapses, que se consolidarão, lenta e progressivamente, ao longo do processo, desenvolvendo assim, novas competências, mudando a resposta comportamental, a sua visão e os seus valores” (Ferraz, 2009, p. 23).

Decobert e Sacco (2004) referem que aquilo que é revelado pelas

crianças autistas, psicóticas e pré-psicóticas, é que por trás de uma inibição maciça ou, pelo contrário, numa compulsão repetitiva e destruidora, o traço transborda, perfura, invade, um suporte que, sobretudo se estiver em folha destacável, parece representar bem um estado de si fissurado, perfurado, franzido, invadido, transbordado, por um movimento pulsional ou emocional, que procura desesperadamente impressão sobre ou num outro, que deve fazer espelho de si (p. 55).

Por vezes as crianças com PEA, manifestam algumas inibições na realização de atividades de expressão artística, devido às dificuldades que apresentam e pela consciência das mesmas. Essas dificuldades centram-se, sobretudo, ao nível da motricidade e também nas obsessões ou aversões a determinadas texturas e sensações que os materiais a utilizar possam provocar (Hewitt, 2006).

## 2. Perturbações do espectro do autismo

### 2.1. Evolução do conceito

*Autismo*, deriva de *autos*, que provém do grego e o seu significado é *eu* ou *próprio*, designando, desta forma, que os indivíduos com esta perturbação, de uma forma geral, são caracterizados por terem o seu próprio mundo e estarem muito centrados neles próprios, não manifestando interesse pelo que os rodeia (Cavaco, 2009).

Em 1943, surge o primeiro trabalho sobre a temática do *autismo infantil*, elaborado por Leo Kanner. Este observou o comportamento distinto das crianças do seu estudo. Mais tarde, no ano de 1944, Hans Asperger, caracterizou um grupo de crianças, que apesar de apresentar um QI (quociente de inteligência) médio ou acima da média, evidenciavam dificuldades de socialização. Posteriormente, em 1979, o estudo de Wing e Gould, revelou que existiam crianças com características autistas que não se enquadravam neste diagnóstico e cujas principais dificuldades se centravam na comunicação, socialização e imaginação. Assim, foi desta forma que os autores criaram a designação de espectro do autismo (Hewitt, 2006; Lima, 2012).

O autismo será, na perspectiva de Frith (1989, referenciado por Cavaco, 2009), classificado como uma “deficiência mental específica, susceptível de ser classificada nas perturbações perversoras do desenvolvimento, a qual afecta qualitativamente as interações sociais recíprocas, a comunicação verbal e não verbal, a actividade

imaginativa, expressando-se através de um repertório restrito de actividades e interesses” (p. 128)

Na definição de Gillberg (1990, referenciado por Cavaco, 2009) o autismo é uma síndrome comportamental e um distúrbio do desenvolvimento com causas diversas. No mesmo seguimento, a Autism Society of America (1990, referenciada por Cavaco, 2009) diz que este distúrbio do desenvolvimento é de carácter permanente e gravemente incapacitante.

Na definição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV-TR), elaborado pela APA (American Psychiatric Association), a PEA (Perturbação do Espectro do Autismo) surge como uma Perturbação Global do Desenvolvimento, que apresenta um défice grave e global nas áreas da interação social, da comunicação e do comportamento (Lima, 2012).

A APA (2013b), no recentemente editado DSM-5<sup>2</sup> (maio 2013), enquadra, o designado Autism Spectrum Disorder – ASD (Distúrbio do Espectro do Autismo) nos distúrbios do neurodesenvolvimento e caracteriza-o como uma condição única com diferentes níveis de gravidade de sintomas. Centra-se agora, em duas grandes áreas, *défices da comunicação social e da interação social, e comportamentos restritivos e repetitivos, interesses e atividades*, sendo ambas exigidas para o diagnóstico. Os indivíduos com ASD, geralmente, têm dificuldades de comunicação, tendo conversações desadequadas, sem interação não-verbal e, conseqüentemente, dificuldades em fazer amizades com os seus pares. São, ainda, dependentes das suas rotinas e muito rígidos na alteração das mesmas, demonstrando interesse excessivo em determinados objetos. Estes indivíduos demonstram um conjunto de sintomas particulares, que poderão ser observáveis com diferentes variantes e ir de um nível mais ligeiro a outro de maior intensidade (American Psychiatric Association, 2013a, 2013b).

## 2.2. Definição

A definição de *autismo* tem sido difícil de encontrar, uma vez que todas as crianças são diferentes e apresentam características particulares e, ainda, por existir uma linha muito ténue na diferenciação das distintas perturbações do seu desenvolvimento. Segundo Pereira (2008), a expressão *espectro do autismo*, diz respeito a um estado clínico de “alterações cognitivas, linguísticas e neurocomportamentais, pretendendo caracterizar o facto de que, mais do que um conjunto fixo de características, esta parece manifestar-se através de várias combinações possíveis de sintomas num contínuo de gravidade de maior ou menor intensidade” (p. 9). As perturbações do espectro do autismo designam-se por serem

---

<sup>2</sup> Relativamente ao DSM-5 apenas se fará uma breve abordagem ao mesmo visto ser bastante recente, ter sido editado no decorrer do desenvolvimento deste trabalho projeto e ainda não existir um número suficiente de bibliografia para apoiar este enquadramento teórico. Além disto, mais à frente encontrar-se-á a designação de DSM-V como uma referência portuguesa ao DSM-5, decidindo-se manter as duas designações.

uma *perturbação do desenvolvimento* que altera a forma de agir da criança e de como esta se relaciona com o meio à sua volta. Como já foi referido, os sinais e os sintomas das PEA são diferentes de criança para criança e modificam-se devido à idade e ao grau de desenvolvimento de cada indivíduo, não se tratando, por isso, de um grupo homogêneo, nem sendo afetados da mesma forma. Pode, assim, dizer-se que se trata de uma síndrome (Siegel, 2008; Pereira, 2008; Cavaco, 2009; Lima, 2012).

As PEA são consideradas um distúrbio grave, precoce e permanente do *neuro-desenvolvimento*, que afeta áreas muito específicas do mesmo, notando-se incapacidades ao nível da comunicação e da interação, bem como, na capacidade das crianças usarem a imaginação, o que influencia a sua habilidade para terem um pensamento flexível, assim como, aceitação pelas mudanças das suas rotinas, apresentando ainda, comportamentos específicos e estereotipados. Afirma-se, assim, que as PEA são organizadas por uma *tríade clínica* de incapacidades que refletem dificuldades nas áreas da comunicação, da interação social e do comportamento/imaginação (Pereira, 2008).

As perturbações do espectro do autismo têm uma prevalência entre 10 a 15 crianças por cada 10000, sendo que os indivíduos do género masculino são afetados cerca de 3 a 5 vezes mais do que os do género feminino (Siegel, 2008; Bautista, 1997).

### 2.3. Etiologia

A etiologia das PEA tem, ao longo do tempo, sido difícil de consolidar. Contudo podem apresentar-se duas grandes teorias que defendem as principais causas, ainda que opostas. A primeira a ser apresentada caiu em desuso nos anos 60. Estas teorias, de origem psicanalítica afirmam que as crianças com PEA nasceram sem qualquer problema e que os principais fatores desencadeantes da doença eram de nível familiar, sobretudo, a interação deficitária com a mãe, as perturbações da personalidade, o QI e a classe social dos pais, as vivências traumáticas e uma pobre interação com estes. Outra teoria que surgiu, posteriormente, é aquela que assenta nos fatores biológicos. Estas teorias preveem anomalias bioquímicas, disfunção a nível do hemisfério esquerdo do cérebro, infeções, problemas genéticos e causas imunológicas para o aparecimento deste problema (Bautista, 1997; Lima, 2012).

O *autismo*, por se considerar uma perturbação do desenvolvimento, é caracterizado por ser de causa congénita e/ou por as crianças nascerem com predisposição para o desenvolver. Poder-se-á afirmar que emerge de anomalias estruturais no cérebro e do seu funcionamento, devido a possíveis fatores genéticos, pré-natais (ocorridos durante a gravidez) e/ou perinatais (ocorridos durante o parto), embora estes dados não se apresentem de forma sistemática em todas as crianças. Assim, tem sido complexo determinar as causas efetivas do autismo, sendo possível apenas levantar a hipótese de se tratar de uma *mutação genética espontânea* (Siegel, 2008).

No mesmo seguimento, as PEA são, atualmente, consideradas “como uma alteração orgânica do desenvolvimento, de base genética” (Lima, 2012, p. 13). Outro ponto de vista considerado é o de a sua base ser de origem biológica e se apresentar como uma *perturbação do neurodesenvolvimento* (Lima, 2012).

À medida que o tempo avança, e a evolução dos conhecimentos, também pode determinar-se que as causas das PEA podem ser variadas e distintas, assim como, os sintomas singulares apresentados por cada criança. Isto não permite chegar à conclusão acerca de uma origem única, mas vai permitindo a existência de novas teorias, essenciais para que a sua causa se torne mais clara e evidente e, cada vez mais próxima da realidade do que as especulações, até agora criadas. Pode afirmar-se, deste modo, que se trata uma perturbação com uma etiologia multifatorial, com a associação de vários fatores de uma forma complexa (Vidigal & Bilreiro, 2011; Pereira, 2008).

## 2.4. Diagnóstico

Os primeiros sintomas/sinais das PEA surgem, geralmente, nos primeiros três anos de vida das crianças, embora não exista uma idade definida para que estes surjam, já que se manifestam gradualmente e de diferentes formas (Cavaco, 2009).

Neste sentido, compreende-se que o diagnóstico seja difícil de realizar, sendo necessário estar em alerta aos sinais visíveis. O diagnóstico é elaborado a partir do comportamento observável da criança, bem como, na avaliação psicológica e educativa realizada com base neste. Normalmente, a criança não manifesta atenção partilhada, não tem necessidade de interagir com os outros (chegando mesmo a isolar-se destes), não mantém o contacto visual, não responde pelo seu nome, perante as tentativas de interações dos outros, não aponta nem tenta comunicar, manifestando dificuldades de linguagem (Lima, 2012; Associação Dar Resposta, 2014).

O DSM-IV-TR engloba como PEA cinco perturbações, cada uma com um diagnóstico próprio e que se designam por: perturbação autística (ou autismo clássico), perturbação de Asperger, perturbação desintegrativa da segunda infância, perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação (autismo atípico) e síndrome de Rett (Pereira, 2008).

No entanto, no DSM-V estes transtornos não se encontram com diagnósticos separados, mas sim, como um todo integrante das PEA. A única exceção para este facto é a síndrome de Rett, que deixa de fazer parte das PEA (Associação Dar Resposta, 2014).

No que diz respeito aos critérios de diagnóstico utilizados, no DSM-IV-TR, podem verificar-se três critérios fundamentais, a chamada tríade de incapacidade, que compreende as dificuldades de comunicação, de interação social e de imaginação. Porém, no DSM-V, apenas aparecem as áreas de diagnóstico da *comunicação social* e

dos *défices e comportamentos fixos ou repetitivos*. Além desta alteração, o atraso de linguagem deixou de ser considerado um critério de diagnóstico, ao contrário do que acontecia anteriormente. Apesar destas mudanças, as características de base do autismo mantêm-se (Associação Dar Resposta, 2014).

Através do DSM-IV-TR (2002, citado por Pereira, 2008), podem determinar-se os critérios para a realização do diagnóstico para a *perturbação autística*<sup>3</sup>, sendo estes:

A. A presença de um total de seis (ou mais) itens de 1), 2) e 3), com pelo menos 2 de 1), 1 de 2) e 1 de 3).

1) Défice qualitativo na interação social (manifestando pelo menos 2)

– Défice no uso de múltiplos comportamentos não verbais (contacto do olhar, expressão facial, postura corporal e gestos reguladores da interação social);

– Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros adequadas ao nível de desenvolvimento;

– Falta de procura espontânea de partilha de interesses, divertimentos ou actividades com outras pessoas (por exemplo não mostrar, trazer ou indicar objectos de interesse);

– Falta de reciprocidade social ou emocional.

2) Défice qualitativo na comunicação (manifestando pelo menos 1)

– Atraso ou ausência no desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhada com tentativas para compensar através de modos alternativos de comunicação tais como gestos ou mímica);

– Acentuada incapacidade na competência para iniciar ou manter uma conversação com os outros nos indivíduos com um discurso adequado;

– Uso estereotipado ou repetitivo da linguagem ou linguagem idiossincrática;

– Falta de jogo simbólico variado e espontâneo ou de jogo social imitativo adequado ao nível do desenvolvimento.

3) Padrões repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses, actividades (manifestando pelo menos 1)

– Preocupação absorvente por um ou mais padrões de interesse estereotipados ou restritos não normais quer na intensidade quer no seu objectivo;

– Adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos não funcionais;

– Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (sacudir ou rodar as mãos ou dedos ou movimentos complexos de todo o corpo);

– Preocupação persistente com partes de objectos.

---

<sup>3</sup> As crianças da amostragem deste estudo estão diagnosticadas com este tipo de autismo, sendo dado destaque a esta perturbação e o seu diagnóstico.

B. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade: 1) interação social, 2) linguagem usada na comunicação social, 3) jogo simbólico ou imaginativo (pp. 10-11).

O diagnóstico deve ser feito o mais precocemente possível, sendo que o melhor “tratamento” serão as vastas terapias existentes e as suas dinâmicas, bem como, a intervenção precoce. Com o diagnóstico elaborado, abrir-se-ão as portas de acesso a determinados serviços que apenas assim se poderá ter acesso, assim como, elaborar uma intervenção adequada à criança, identificando as suas áreas fortes e aquelas onde apresenta maiores dificuldades (Associação Dar Resposta, 2014).

## **2.5. Características das PEA**

As PEA, como referenciado anteriormente, atuam sob o desenvolvimento dos sujeitos, caracterizando-os com um comportamento próprio e uma linha de pensamento distinta, que se manifesta de modo diferente perante as diferentes PEA. As características que os indivíduos com PEA demonstram são diversas e específicas, passando pela tríade de incapacidades, que se descreverá mais abaixo, e por aquelas que, embora já referidas anteriormente, se pretende reunir de uma forma mais concreta. Assim, as principais dificuldades verificadas nas PEA, além de outras, surgem ao nível da (Pereira, 2008):

Comunicação expressiva; Comunicação não verbal; Compreensão; Perceber a tarefa como um todo; Sequencialização; Consequencialização; Concentração e atenção; Generalização; Abstração e simbolismo; Motivação; Empatia; Cognição social; Alteração de rotinas; Gestão de imprevistos; Input sensorial; Imaginação; Capacidades especiais e interesses restritos; Comportamentos estereotipados e rígidos; Rotinas, preocupações e rituais; Alteração de sono/vigília; Particularidades do padrão alimentar (p. 12).

Além destas, salienta-se ainda as dificuldades na resolução de problemas, na memorização e na linguagem (Pereira, 2008).

Nielsen (2011), faz ainda o levantamento, do que para si, são as características típicas das PEA:

Dificuldades quanto ao relacionamento com outras pessoas, objetos ou eventos; uso invulgar de brinquedos ou objetos; incapacidade de estabelecer interações sociais com outras crianças; incapacidade de ter consciência dos outros; relacionamento em que os outros são tratados como objetos inanimados; contacto visual difícil sendo normalmente evitado; incapacidade para receber afetividade; intolerância a contactos

físicos; dependência de rotinas e resistência à mudança; comportamentos compulsivos e ritualísticos; comportamentos de autoestimulação; comportamentos que produzem danos físicos próprios, como bater persistentemente com a cabeça; híper ou hipossensibilidade a vários estímulos sensoriais; acessos de cólera, muitas vezes sem razão aparente; comportamentos violentos dirigidos a outros; competências comunicativas verbais e não verbais severamente afetadas; incapacidade para comunicar com palavras ou gestos; vocalizações não relacionadas com a fala; repetição de palavras proferidas por outros (ecolalia); repetição de expressões anteriormente ouvidas (ecolalia retardada); preocupação com as mãos (pp. 40-41).

### **2.5.1. Tríade de incapacidades: interação social**

As crianças com PEA, apresentam inaptidões ao nível da socialização, o que se reflete no isolamento e na dificuldade em interagir e agir nos diversos contextos sociais, demonstrando, muitas vezes, indiferença social. Têm muitas dificuldades em estabelecer amizades e em realizar jogos cooperativos (Hewitt, 2006; Cavaco, 2009).

A interação social apresenta um défice que é visível nas crianças com PEA, constatando-se que a criança manifesta a incapacidade de dividir a sua atenção com um objeto ou um evento e outra pessoa, demonstrando imensas dificuldades em estabelecer *atenção conjunta*, o que é visível ao longo de toda a sua vida, em situações como, não responder ao sorriso dos seus pais, não responder perante o seu nome, não olhar na mesma direção, não apontar, não fazer partilha social, pelo que é muito difícil compreender os seus desejos. Envolve-se exageradamente em determinadas atividades, abstraindo-se do restante meio e, desta forma, isolando-se. Devido à parca capacidade de interagir com os outros, são crianças que não fazem amizades, o que é agravado pela sua incompreensão das regras das relações sociais, não compreendendo o outro enquanto pessoas com ideias, emoções e opiniões próprias (Lima, 2012).

### **2.5.2. Tríade de incapacidades: comunicação**

A incapacidade de comunicação registada pelas pessoas com PEA resulta da dificuldade que estas têm a nível da comunicação verbal, além das características inerentes a esta, sobretudo ao nível da expressividade e do contacto visual. São ainda notórias dificuldades no que diz respeito à interpretação e ao diálogo, uma vez que este, geralmente, não é o adequado à situação (Hewitt, 2006).

No mesmo sentido, é possível observar que as crianças com PEA, apresentam, muitas vezes, atrasos na linguagem, sendo detentoras de um vocabulário bastante limitado, que por vezes é desadequado ao contexto. Pode, ainda, ser repetitivo, existindo ecolalia, não apresentando um carácter comunicativo, e não

compreendendo as regras de comunicação, especialmente, no que diz respeito ao diálogo e às conversações e às suas convenções. Na comunicação, não utiliza os facilitadores não-verbais como a expressão facial e os gestos, não sendo visível o seu empenho e a sua intenção para que esta aconteça (Lima, 2012).

### **2.5.3. Tríade de incapacidades: imaginação/comportamento**

A capacidade de imaginação encontra-se bastante afetada nos indivíduos com PEA, o que se evidencia pela dificuldade de jogar ao faz-de-conta, no jogo imaginativo e simbólico, na resolução de problemas e resistência face à mudança, apresentando deste modo, ideias bastante inflexíveis. O jogo simbólico, quando existe, é muito simples, com pouca imaginação, criatividade e significado (Hewitt, 2006; Lima, 2012).

O comportamento das crianças com PEA evidencia fenómenos repetitivos, com rituais estereotipados, tendo a tendência para se apegarem a determinados objetos e terem interesses e preocupações bastante específicos, restritos e intensos, que levam o seu pensamento a manter-se ocupado durante muito tempo. Revelam, como já descrito, uma forte relutância à mudança das suas rotinas e do seu ambiente, preferindo aqueles que já conhecem e que mais gostam. Dito isto, estas mudanças são um obstáculo. Têm ainda predisposição para a ansiedade, para as perturbações do sono, alimentares e gastrointestinais, para fazer birras, muitas vezes violentas, apresentando, por vezes, comportamentos autoagressivos (Cavaco, 2009; Lima, 2012).

## **2.6. Metodologias na intervenção das PEA - Modelo TEACCH**

As perturbações globais do desenvolvimento, mais especificamente as PEA, modificam o desenvolvimento da criança, bem como, as áreas que o compõem. Por tal, é necessário providenciar uma intervenção especializada para dar respostas às áreas afetadas, que se pretendem estimular. A Academia Americana de Pediatria (2007, referenciado por Lima, 2012), designa que o objetivo de uma intervenção é “minimizar os défices existentes, maximizar as competências fortes das crianças, promovendo a sua autonomia e qualidade de vida, aliviando o *stress* familiar” (p. 41). Esta intervenção deve iniciar-se o mais prematuramente possível e logo que se suspeite do diagnóstico, de forma a minimizar o défice da perturbação. Estas intervenções têm por base várias metodologias que se têm vindo a desenvolver ao longo dos anos. Em Portugal, uma das metodologias que se assumiu na intervenção com estas crianças e também uma das mais utilizadas, foi a metodologia TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children). Assim, o Ministério da Educação desenvolveu as Unidade de Ensino Estruturado (UEE), desde 1996, nas escolas do ensino regular, como medida educativa para crianças com PEA (Lima, 2012).

Destacar-se-á, deste modo, a metodologia TEACHH e as UEE, uma vez que as crianças que participaram nesta intervenção estão integradas neste modelo, tendo esta sido realizada numa UEE.

A metodologia TEACCH foi desenvolvida, por Eric Schopler e colaboradores, nos anos 60/70, nos Estados Unidos da América. Esta tinha como objetivo, a cooperação estreita entre pais e terapeutas, reunindo, assim, todos os recursos necessários, de forma a que a criança com PEA usufrísse de um acompanhamento *psicoeducacional* especializado e individualizado. Para Schopler (1966, citado por, Lima, 2012) o autismo não se tratava de uma doença do foro emocional mas era “um modo perturbado de experienciar e compreender o mundo, incluindo um défice nos processos sensoriais, modos de pensamento e compreensão não usuais, interações sociais restritas, perturbação da comunicação e interesses restritos” (p. 47). Na mesma perspetiva, chegou-se à conclusão, através de diversos estudos desenvolvidos na altura, que as crianças com PEA, têm diversas particularidade que interferem na sua interação social, que o comportamento, por vezes, desajustado das mães, resulta do comportamento distinto do seu filho, não sendo a causa deste. Compreende-se que o comportamento tanto da criança com PEA como dos seus pais poderia ser modificado recorrendo à intervenção, sobretudo se apoiada em estímulos visuais, tornando possível que a sua aprendizagem e o seu comportamento passassem a ser adequados se inseridos em contextos estruturados. Dadas estas premissas, criaram-se os alicerces para a formação da metodologia TEACCH (Lima, 2012).

A metodologia TEACCH, é um espaço de ensino estruturado, que resulta da organização do espaço, das atividades e do material, o que permite que as crianças se organizem e estructurem mentalmente, com o objetivo de, posteriormente, serem funcionais noutros contextos. Proporciona à criança um melhor desenvolvimento e promove a sua autonomia. As estratégias deste método têm por base o desenvolvimento e favorecimento das áreas fortes das crianças, recorrendo, desta forma, aos seus interesses específicos, à memorização das suas rotinas e ao processamento visual. Cada estratégia é individualizada segundo a necessidade de cada sujeito, de acordo com as suas capacidades e dificuldades específicas (Lima, 2012).

Em Portugal, os princípios deste método são assegurados pelas Unidades de Ensino Estruturado, uma opção do Ministério da Educação que, no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, prevê:

1 - As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática. (...)

3 - Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

- a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;
- b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;
- c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;
- d) Proceder às adequações curriculares necessárias;
- e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;
- f) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família (pp. 161-162).

Desta forma, e pretendendo ter um ambiente calmo, a UEE organiza-se, tendo áreas bem definidas, onde o aluno recolhe a informação necessária para o seu dia-a-dia no meio escolar, obtendo-a através do seu *horário individual*, proporcionando uma ação autónoma e estável, e facilitando, assim, as suas aprendizagens. Os espaços e áreas criados na UEE, estão de acordo com as necessidades dos alunos. Uma UEE, de um modo geral, é composta pelas áreas *de transição, de aprender, de trabalhar, de reunião, de trabalhar em grupo, de brincar ou lazer e do computador* (Pereira, 2008).

## **Parte II - Estudo Empírico**

---



### 3. Tipo e contexto de investigação

O presente estudo organiza-se de acordo com uma metodologia qualitativa. Uma investigação qualitativa é essencialmente descritiva e indutiva. Este tipo de investigação é adequado ao estudo de problemas e casos de uma forma aprofundada, analisando, desta forma, os comportamentos, os valores e/ou atitudes dos intervenientes. A descrição nela presente deve ser rigorosa e derivar de todos os dados recolhidos e respetiva análise (Carmo & Ferreira, 1998; Sousa & Baptista, 2011).

Numa investigação qualitativa as observações ocorrem no seu contexto natural sendo, neste caso, uma UEE, pois neste, os sujeitos, podem ser melhor compreendidos. A investigação qualitativa é sobretudo descritiva. Apesar de este estudo recorrer à interpretação de determinados valores, estes serão analisados, posteriormente, de uma forma descritiva. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram, essencialmente, a observação e sua descrição, as notas de campo e questionários de perguntas abertas. Tudo isto permitiu registar todos os dados de forma minuciosa e estar atento aos detalhes de toda a envolvente onde decorre a investigação. Como tal, e mais à frente esclarecido, os resultados não serão o mais importante. Dar-se-á, desta forma, destaque ao comportamento das crianças. Os resultados obtidos com esta intervenção podem considera-se irrisórios dadas as características particulares dos sujeitos participantes no estudo e dos objetivos propostos para a realização desta. Uma vez analisados os resultados, poderão determinar-se as possíveis causas para os mesmos, tendo por base a revisão de literatura elaborada e a observação realizada. Como tal, não se pretende formular uma hipótese mas procurar encontrar pontos fundamentais e determinantes no estudo elaborado (Bogdan & Biklen, 1994).

Esta investigação caracteriza-se por ser um estudo de caso, uma vez que se centra num contexto atual e real, que pretende dar resposta a determinadas perguntas (como ou porquê). Permite a recolha de informação pormenorizada, pois é uma investigação de carácter intensivo, específico e limitada no tempo. Traduz-se pela observação específica de um determinado contexto ou indivíduo na sua forma real/particular (Carmo & Ferreira, 1998; Sousa & Baptista, 2011; Pardal & Lopes, 2011).

Como acima descrito, esta investigação é um estudo de caso, uma vez que foi realizada em contexto de uma UEE, com base na observação das crianças que a frequentam. Foi realizada de janeiro a junho de 2013. Foram três os sujeitos a serem observados. Esta foi realizada através da observação detalhada de sessões onde foram realizadas atividades de expressão plástica, tratando-se, assim, de um estudo com um tema específico. Posteriormente, os dados levantados serão analisados e tratados de diferentes formas, de acordo com a sua especificidade (Bogdan & Biklen, 1994).

Em síntese, o estudo organiza-se como um estudo de caso em que se estuda um grupo específico (crianças com PEA) e o seu comportamento perante determinadas atividades (expressão plástica) e, conseqüentemente, as alterações que estas possam provocar (envolvimento e desempenho).

#### **4. Definição do problema e questões de investigação**

O tema desta investigação enquadra-se na Educação Especial, no ramo das Ciências Sociais, assentado a sua problemática no modo como a expressão plástica e as atividades desenvolvidas com as crianças com PEA poderão melhorar o seu empenho e envolvimento nas atividades, assim como, o desenvolvimento e maturação da sua expressão gráfica. Deste modo, podemos definir como problema da investigação a seguinte questão: Em que medida um projeto de intervenção baseado no desenho e nas artes plásticas poderá potenciar o envolvimento e o desempenho da criança com PEA?

Este estudo pretende responder às perguntas-chave a seguir colocadas:

- As atividades pedagógicas desenvolvidas em artes plásticas e um trabalho sistemático envolvendo o desenho, influenciará o desempenho, o envolvimento e a imaginação da criança com PEA?
- O número de detalhes presentes no desenho da figura humana aumentará com as atividades de expressão plástica desenvolvidas junto das crianças com PEA?

#### **5. Caracterização do contexto e dos sujeitos<sup>4</sup>**

Os sujeitos selecionados para este estudo frequentam uma UEEA (unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo), de uma escola do 1º ciclo do ensino básico da cidade de Castelo Branco (sendo a partir de agora denominada por Escola S). A Escola S está integrada no Agrupamento A (assim designado a partir deste momento) da mesma cidade.

O Agrupamento A pertence, deste modo, ao concelho e distrito de Castelo Branco. É constituído pela escola sede e agrega também quatro jardins-de-infância, três escolas do ensino básico e uma escola do ensino básico com jardim-de-infância, lecionando educação pré-escolar, assim como, o 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico.

O Agrupamento A situa-se numa zona habitacional com elevada densidade populacional, de nível social médio e médio-baixo. Aqui, incluem-se também bairros sociais, um de habitação cooperativa e dois criados pelo Fundo de Fomento à Habitação, sendo que estes últimos, são habitados por famílias de diferentes etnias,

---

<sup>4</sup> A caracterização do contexto escolar dos sujeitos foi realizada de acordo com as informações retiradas do Projeto Educativo e do Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas A. A caracterização dos sujeitos foi elaborada pela consulta aos seus PEI's (Programa Educativo Individual). De forma a complementar e verificar estes dados, recorreu-se, ainda, à observação.

destacando-se a etnia cigana. É, neste meio que se insere a Escola S, uma vez que se situa a algumas dezenas de metros da sede do agrupamento. Salienta-se, ainda, que do meio envolvente desta escola, fazem parte diversas e relevantes estruturas de apoio social, tais como, o Hospital Distrital, um Centro de Saúde, o Instituto Português do Desporto e da Juventude, os Bombeiros, a GNR e o Pavilhão Municipal.

A Escola S funciona neste local desde o ano letivo de 2001/2002, tendo anteriormente, sido conhecida com um nome diferente e, funcionando nessa altura num outro espaço. É um edifício de dois andares, com um espaço exterior onde não existe qualquer cobertura, o que inviabiliza a sua utilização no tempo chuvoso, mas, reúne, em geral, todas as condições para a sua utilização pelos alunos da escola.

Como já foi referido, o edifício no seu interior apresenta dois pisos. No piso inferior pode encontrar-se um pequeno hall de entrada retangular, no qual surge um outro imediatamente a seguir, ladeado por oito salas de aulas, existindo mais uma anexada ao bar e um ginásio. Existe ainda neste piso o bar com uma cozinha agregada, uma despensa para produtos alimentares, uma sala para auxiliares de ação educativa, duas arrecadações de materiais diversos e duas arrecadações onde se guardam os materiais didáticos, de desgaste e audiovisual. Há também um pequeno espaço onde se acondicionam os materiais de limpeza, uma sala de professores, um gabinete de coordenação da escola e uma reprografia. Pode verificar-se, também, a existência de duas casas de banho para adultos e duas casas de banho para alunos. No andar superior pode observa-se a existência de dois gabinetes para apoio e complemento educativo e para atendimento de pais e encarregados de educação, bem com, a biblioteca.

A comunidade escolar é muito diferenciada, uma vez que pais e encarregados de educação pertencem a diversos níveis socioprofissionais, apresentando também as mais variadas habilitações académicas.

A sala onde funciona a UEEA é uma das salas que se encontra no hall principal da escola. A sua estrutura física apresenta-se de acordo com o modelo TEACCH. Desta forma, pode observar-se, logo à entrada, a *área de transição* onde estão presentes os horários individuais dos alunos. Em frente da porta de entrada encontra-se uma *área de trabalhar*, sendo as restantes (quatro) do lado oposto da sala. Do lado esquerdo da porta e, no seguimento das anteriores, apresenta-se a *área de aprender*. No centro da sala encontra-se uma mesa de grupo, onde se situa a *área de trabalhar em grupo*, e na parede oposta à porta de entrada, para além da *área de trabalhar* já referida, pode observar-se a *área de reunião* e imediatamente ao seu lado, a *área de brincar*. No prosseguimento desta, há ainda a *área do computador*. Na *área de reunião* são visíveis alguns “cartazes” nomeadamente o calendário, o cartaz das presenças e do tempo atmosférico. Na sala conta-se, ainda, com a presença de alguns armários para arrumação de materiais didáticos e, também, de uma bancada com um lavatório incorporado.

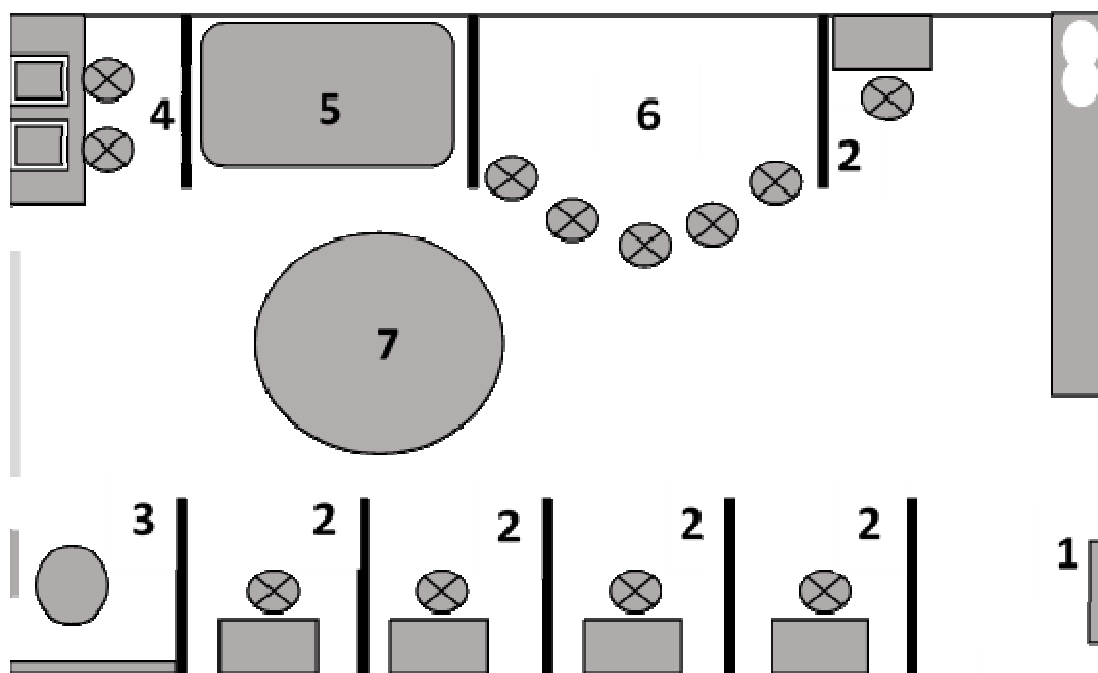


Figura 1 - Layout da UEE em que 1) Área de transição; 2) Áreas de trabalhar; 3) Área de aprender; 4) Área do computador; 5) Área de brincar; 6) Área de reunião; 7) Área de trabalhar em grupo;

São cinco as crianças com PEA, quatro do género masculino e uma do género feminino, que frequentam e/ou têm apoio direto da UEEA. Existe ainda uma outra criança, surda e com características de comportamento autista (segundo os diagnósticos) que ocasionalmente frequenta a unidade. Os sujeitos do estudo serão seguidamente caracterizados com base na consulta dos seus PEI's.

A **criança A**, é do género masculino e tem 7 anos. Reside em Castelo Branco com os seus pais. Frequenta o 1º ano na Escola S, desde o princípio do presente ano letivo (2012/2013). Frequentou desde o ano letivo de 2008/2009 até ao ano letivo de 2011/2012 um jardim-de-infância da cidade, tendo sido sempre abrangido pela educação especial (intervenção precoce). Foi diagnosticado com PEA e começou a frequentar a UEEA no ano letivo de 2010/2011.

Ao nível das funções mentais, revela limitações de carácter permanente, o que condiciona a sua atividade e participação ao nível escolar e social, sendo isto mais notório nos qualificadores das funções intelectuais e das funções psicossociais globais. São, ainda, evidentes as dificuldades ao nível da comunicação, da interação e dos relacionamentos interpessoais. São, igualmente, notórias as dificuldades ao nível da aprendizagem e da aplicação de conhecimentos. Também ao nível da aquisição de conceitos complexos, de competências complexas, na realização de tarefas complexas

e na autorregulação do seu comportamento, apresenta dificuldades. Revela, ainda, dificuldades em inventar histórias, jogar com ideias, debater as mesmas e refletir.

No entanto, o sujeito *A* apresenta capacidades superiores às esperadas para a sua faixa etária particularmente ao nível da utilização do computador e do respetivo *software*, na leitura de palavras e números.

A criança utiliza o computador para a aquisição de conhecimentos, sendo este um meio facilitador para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Outro elemento facilitador ao seu desenvolvimento é a sua família. A família do *A* mostra-se atenta às suas necessidades, procurando atenuá-las e promovendo as suas aptidões e interesses.

Como já referido apresenta dificuldades ao nível da interação, facto visível quando interage com os seus pares, no entanto estes colaboram com ele, apoiam-no e incluem-no nas atividades sempre que lhes é solicitado.

O *A* tem apoio pedagógico personalizado, nomeadamente ao nível da organização das atividades, tendo estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem, bem como, reforço e desenvolvimento de competências específicas, mais concretamente na interpretação oral e escrita, contagens, cálculo e socialização. Requer, ainda, de adequação de objetivos e de conteúdos intermédios.

No seu horário constam quatro tempos de frequência na UEEA e 5 tempos de apoio direto em contexto de sala de aula por uma professora da UEEA. Além das horas frequentadas na UEEA e na sala de aula, conta ainda com dois tempos de terapia da fala e dois tempos seguidos de psicomotricidade em meio aquático.

A **criança B** é do género masculino, tem 9 anos, está diagnosticado com PEA e frequenta o 3º ano do ensino básico. Vive com a mãe e o seu irmão numa aldeia nos arredores de Castelo Branco.

O seu percurso escolar começou no ano letivo de 2007/2008, frequentando um jardim-de-infância de Castelo Branco, o que aconteceu até ao momento de ingressar no 1º ciclo (2010/2011). Ao longo da frequência no jardim-de-infância, teve sempre como medida educativa a educação especial (intervenção precoce). Começou a frequentar a UEEA enquanto ainda frequentava o jardim-de-infância, no ano letivo de 2008/2009.

Assim, como já referido, no ano letivo de 2010/2011, ingressou no 1º ciclo na Escola S e aqui se mantém até ao presente ano letivo (2012/2013).

O *B* tem limitações ao nível da interação com os seus pares, apresentando algumas dificuldades em inventar histórias, jogar com as ideias, debater as mesmas e refletir. Apresenta, ainda, limitações nas funções intelectuais e na realização de cálculos simples. Utiliza o computador para a aquisição de conhecimentos, sendo este um elemento facilitador para o seu desenvolvimento. Um outro elemento facilitador do mesmo é a sua família, bem como, o papel de todos os técnicos presentes no seu percurso. A família promove as suas capacidades e os seus interesses, tentando,

ainda, minimizar as suas dificuldades. O facto de ter um irmão mais velho é uma mais-valia no seu desenvolvimento, pois este estimula-o nas suas atividades e no seu processo de desenvolvimento.

Do seu currículo fazem parte algumas adequações do processo de ensino aprendizagem. O *B* usufrui de apoio pedagógico, do qual se pode destacar o estímulo e o reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem, bem como, reforço e desenvolvimento de competências específicas, das quais se pode destacar a interpretação oral e escrita, as contagens, o cálculo e a socialização. Das suas adequações curriculares fazem parte a adequação de objetivos e conteúdos intermédios.

No seu horário não consta nenhum tempo letivo de permanência na UEEA, apresentando, no entanto, seis tempos de apoio direto em sala de aula com uma professora da UEEA. A criança passa a maior parte do tempo do seu período escolar na sala de ensino regular, devido ao seu nível de funcionalidade, mas, sempre que necessita e se julgue conveniente, é-lhe dado apoio na UEEA. Conta ainda com dois tempos de terapia da fala e dois tempos seguidos de psicomotricidade em meio aquático.

A **criança C**, iniciou a intervenção aos 12 anos e, tendo completado os 13 no decurso da mesma, estando também diagnosticada com PEA. No início deste estudo, a criança vivia com o pai, no entanto, este facto mudou devido à situação profissional do seu progenitor passando, depois disso a viver exclusivamente com a mãe.

Frequenta o 3º ciclo do ensino básico, estando matriculado no 7º ano, na escola da sede de agrupamento. Frequentou o jardim-de-infância desde o ano letivo de 2002/2003 até ao ano letivo de 2005/2006, ingressando no ano letivo seguinte numa escola da cidade, quando completou os 6 anos de idade. Aquando do seu ingresso na escola, passou a incluir, beneficiando de determinadas medidas educativas, o Decreto-lei 319/91. Foi nesta escola que frequentou o 1º ano do ensino básico. Só em Novembro de 2007, após ter iniciado o 2º ano é que foi transferido para a Escola S, tendo aqui permanecido até concluir o 4º ano (2009/2010). Na entrada para o 2º ciclo, começou a frequentar, como já referido, a escola do 2º/3º ciclo da sede do Agrupamento A. Na Escola S, no ano letivo de 2008/2009, foi incluído no Decreto-lei 3/2008, beneficiando de determinadas medidas educativas.

O *C* não consegue realizar cálculos nem quantificar, apresentando dificuldades mesmo na execução de cálculos simples. Apresenta também dificuldades nas funções intelectuais. São notórias ainda limitações na gestão comportamental e na expressão das emoções, não reagindo a maior parte das vezes, previsivelmente, e na interação com os seus pares, especialmente com as colegas do género feminino. Tem ainda dificuldades em participar em todas as responsabilidades e privilégios relacionados com o meio escolar, em satisfazer as exigências curriculares num programa educacional, em cooperar com outros alunos e cumprir as orientações dos professores a fim de atingir as metas para si propostas.

A criança apresenta também dificuldades a nível psicomotor, nomeadamente em dar pontapés numa bola, saltar, correr e deslocar-se em planos inclinados. Foi-lhe, ainda, diagnosticado pressão arterial alta, podendo estar sujeito ao despoletar de uma trombose.

O C utiliza o computador para aquisição de conhecimentos e competências para saber escrever. O seu comportamento e ação individual são influenciados por fatores motivacionais, tais como, as atitudes individuais dos membros da família próxima, conhecidos, pares e membros da comunidade, sendo que todos os profissionais e técnicos envolvidos são fundamentais para o seu desenvolvimento.

Além das medidas acima referidas, a criança usufrui de outras adequações no seu processo de ensino aprendizagem. Assim, necessita de apoio pedagógico personalizado, nomeadamente na organização das atividades, no estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem, bem como, no reforço e desenvolvimento de competências específicas, das quais se pode destacar a interpretação oral e escrita, contagens, cálculo e socialização. Conta ainda com um currículo específico individual (CEI).

O C frequenta as disciplinas de espanhol, educação física, EVT, e língua portuguesa, durante as quais é acompanhado por uma professora da UEEA. Na UEEA passa quinze tempos semanais. Além destes, tem dois tempos semanais de terapia da fala e um tempo de psicomotricidade em meio aquático, bem como, um tempo de matemática funcional e, ainda, um de TIC.

## **6. Metodologia**

### **6.1 Procedimentos**

O procedimento permite que se atinja um determinado objetivo que se pretende alcançar, descrevendo os pontos essenciais que se colocam em prática numa investigação (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Assim, e após a formulação do problema de investigação e das perguntas de partida, parte-se para o trabalho de campo. Começou-se por realizar um levantamento da amostra existente num determinado contexto escolar conveniente para o estudo. Convém referir que se cumpriram os princípios éticos e legais, através do envio de uma carta ao diretor do agrupamento de escolas onde se insere a UEEA, pedindo autorização para a realização do estudo (Apêndice A), o mesmo acontecendo com a coordenadora da escola, de forma a que esta tomasse conhecimento do estudo e considerasse a presença na escola durante o mesmo (Apêndice B). Em seguida, enviou-se uma carta aos encarregados de educação de quatro das seis crianças que frequentam a UEEA, informando-os acerca do estudo e pedindo a sua autorização (Apêndice C). Nestas cartas enviadas foi sempre visado o compromisso de manter o anonimato da criança, a confidencialidade dos dados recolhidos e da utilização dos mesmos apenas para fins de investigação.

Após a receção das respetivas autorizações, verificou-se que um dos encarregados de educação não autorizou a realização do estudo com o seu educando, no que resultou numa amostra de apenas três crianças para a realização da investigação.

Em seguida, e depois dos procedimentos éticos e legais cumpridos, prosseguiu-se a intervenção. Esta iniciou-se, com três sessões iniciais, as quais funcionaram como pré-teste, uma vez que no final da intervenção foram repetidas, para posterior comparação. Estas três sessões, assim como todas as outras, contaram com a colaboração das três crianças. Na primeira sessão, as crianças elaboraram o teste da figura humana de Goodenough, na segunda sessão realizaram um desenho livre e na terceira sessão desenharam uma casa. Nestas três sessões foi ainda aplicada a escala de envolvimento.

Num segundo momento, em sessões semanais, (salvo nas ocasiões que as crianças faltaram, levando à reorganização da planificação) foi desenvolvido programa de intervenção, utilizando várias técnicas de expressão plástica, que se descrevem noutra parte do presente trabalho.

Por fim, foram realizadas novamente as três atividades iniciais (desenho da casa, desenho livre e teste do desenho da figura humana, respetivamente) nas últimas três sessões e funcionando, desta forma, como pós-teste. Este procedimento teve como objetivo uma comparação com os resultados inicialmente obtidos. Nestas três últimas sessões, assim como as primeiras, foi aplicada a escala de envolvimento. Todas as sessões foram filmadas, para uma posterior observação e análise.

## **6.2. Instrumentos, métodos e técnicas de recolha de dados**

Perante as informações que se pretendem recolher, é perentório produzir estratégias de recolha de informação, para o qual é necessário que se apliquem métodos, instrumentos e técnicas de recolha de dados e/ou informação (Ketele & Roegiers, 1993).

### **6.2.1. Notas de campo**

As notas de campo são um registo escrito daquilo que se observa/vivência, vê, ouve e sente. São, assim, um elemento descritivo que auxilia o investigador no seu estudo pois organizam-se como um relato pormenorizado do que realmente aconteceu, para posterior análise (Bogdan & Biklen, 1994).

As notas de campo elaboradas neste trabalho foram realizadas tendo como base a observação das crianças durante as atividades realizadas durante o estudo, a fim de se poderem constatar todas as reações das mesmas ao que lhes era proposto. Isto aconteceu em todas as sessões realizadas com as três crianças, sendo estas registadas em vídeo para uma melhor observação das ações das crianças e, posteriormente, visualizadas para a recolha das notas de campo.

### 6.2.2. Teste do desenho da figura humana (Goodenough)

O desenho da figura humana (DFH) foi, desde sempre, utilizado pelo ser humano como forma de comunicação, desde mesmo os povos primitivos que remontam à pré-história, o que permite entender a origem da figura humana através da evolução das civilizações (Wechsler & Nakano, 2012).

Pode observar-se, que a figura humana é dos primeiros grafismos perceptíveis a surgir no desenvolvimento da criança, revelando-se, muitas vezes no momento em que a criança realiza a tarefa de desenhar livremente, sem imposição de temas (Wechsler & Nakano, 2012).

O desenho da figura humana é vastamente utilizado, sendo bastante importante “como método de avaliação de diferentes funções psicológicas no processo do desenvolvimento humano” (Marques et al, 2002, p. 58). Assim, com esta avaliação, poder-se-á compreender as “funções psíquicas do indivíduo” (Silva et al, 2010, p. 56). A avaliação psicológica pode traduzir-se por se tratar de um método científico, cingido pelo tempo, onde se recorre a diversos testes e técnicas para se obter resultados e conhecer as dificuldades psicológicas que se possam apresentar. No mesmo seguimento, teste psicológico é, na perspetiva de Anastasi (1977) “uma medida objetiva e padronizada de uma amostra do comportamento” (p.24) sendo necessário que a sua aplicação, avaliação e pontuação sejam uniformes (Silva et al, 2010). Anastasi (1977), afirma ainda, que o objetivo de um teste psicológico é avaliar as desigualdades entre os sujeitos e, até mesmo, as suas reações perante determinadas e distintas situações. No mesmo sentido, Freeman (1980) refere que teste psicológico “é um instrumento estandardizado que mede objectivamente um ou mais aspectos de uma personalidade total através de amostras de respostas verbais ou não verbais ou outras formas de comportamento” (p. 51). Estes possibilitam ainda avaliar as competências de cada sujeito, permitindo que se tome consciência dos seus pontos fortes e das suas limitações (Freeman, 1980).

Foram várias as propostas que foram surgindo ao longo dos tempos e até à atualidade para a avaliação psicológica através da utilização do desenho e, especificamente, do desenho da figura humana, fosse para avaliar a cognição, fosse para a avaliação da personalidade. Em 1925/1926, surgem os estudos de Goodenough que dizem respeito à avaliação psicológica das crianças através do DFH (Silva et al, 2010; Wechsler e Nakano, 2012). Além da avaliação do nível mental, este autor percebeu, e muitos outros que se lhe seguiram, que através de diversas variantes do seu teste, que este permitia, igualmente, analisar fatores da personalidade, sendo estes instrumentos seguros para realizar diagnósticos de traços da personalidade (Campos, 2011). São ainda evidenciados alguns fatores positivos da sua utilização, nomeadamente o facto de se encontrar mais próxima do inconsciente, por se tratar de uma representação gráfica, isto é, existe pouca influência do consciente na sua realização, uma vez que os desenhos são uma representação simbólica. Apresenta, ainda, a vantagem de ser um facilitador de comunicação e

expressão pois não se utiliza a expressão verbal, sendo possível administrá-lo mesmo nas crianças com dificuldades verbais (Silva et al, 2010).

O teste do desenho da figura humana de Goodenough é um teste, entre muitos outros, que pretende avaliar o desenvolvimento mental infantil, isto é, tem o objetivo de avaliar cognitivamente as crianças. Florence Goodenough compôs este teste, que possibilita a avaliação mental da criança, ou seja, é um teste que avalia a idade mental desta. É, deste modo, um teste de inteligência, utilizado para determinar o nível de *maturação intelectual*. Recorre-se muitas vezes a este teste, uma vez que uma das suas vantagens é o facto de não necessitar de material específico, pois para o realizar, é apenas necessário que a criança elabore o desenho da figura humana, sendo exigido, para tal efeito, um lápis de carvão e uma folha de papel branca. Deste modo, pode afirmar-se que é um instrumento de rápida, simples, prática e fácil administração e apresentando, ainda, um baixo custo na sua utilização. Outra das vantagens que este revela é o facto de ser lúdico, não-verbal, bem aceite pelas crianças e não dar azo a que existam influências dos fatores culturais já que a representação gráfica do ser humano é universal e a sua cotação, não inclui, em geral, a valoração de elementos culturais diferenciadores. Este é um teste que determina uma cotação explícita, em que cada faixa etária poderá atingir um determinado resultado (Campos, 2011; Marques et al, 2002; Mèredieu, 2006; Silva et al, 2010).

Na perspetiva de Goodenough (1964 citado por Wechsler & Nakano, 2012), os desenhos infantis são relevantes pelo seu lado intelectual e não pelo seu lado estético, pois a criança desenha aquilo que conhece. Este teste, sugerido como medida de inteligência, é tido desde então, como um instrumento válido, preciso e fidedigno, sendo, por isto, como já foi dito, confiável para avaliar as crianças cognitivamente (Marques et al, 2002).

O autor acima referido desenvolveu um sistema de pontos e criou uma escala onde prescreve a idade mental, que determinará, assim, o QI (Wechsler & Nakano, 2012). O Quociente de Inteligência (QI) apresenta-se segundo a razão entre a idade mental e a idade cronológica ( $QI = \frac{IM}{IC} \times 100$ ) e representa o seu *índice de desenvolvimento mental*, podendo assim determinar as diferenças existentes em função da idade. Em sequência disto, a idade mental indica o *nível de desenvolvimento mental* de um sujeito (Freeman, 1980).

Esta escala é sustentada pelo desenho da figura humana e o número de detalhes que este apresenta (Campos, 2011). O teste é aplicado em crianças entre os 3,6 e os 13,6 anos, pedindo-se à criança que elabore um desenho de uma pessoa o melhor que consiga e durante o tempo que desejar. Como já referido, a cotação é determinada não pelo ponto vista estético mas pela existência ou não de determinados elementos e pela sua correção, determinando-se, desta forma, indicadores essenciais para a avaliação e análise do teste (Freeman, 1980). Durante a realização do mesmo, as crianças devem estar livres de quaisquer estímulos visuais (livros, entre outros) para que se evitem cópias. Depois de realizada a pontuação acima referida deve-se

converter em idade mental segundo a tabela a seguir apresentada, a fim de se obter o QI (Bernstein, s.d.):

**Tabela 1** - Conversão da pontuação em idade mental

<b>Anos</b>		<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>
<b>Meses</b>	<b>0</b>		4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
	<b>3</b>		5	9	13	17	21	25	29	33	37	41
	<b>6</b>	2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	42
	<b>9</b>	3	7	11	15	19	23	27	31	35	39	

O teste da figura humana foi aplicado em duas ocasiões às três crianças. O primeiro momento da sua utilização foi no início do estudo, funcionando como pré-teste e a segunda utilização, na última sessão do estudo, a fim de compará-lo com o primeiro resultado, tendo a função de pós-teste, o que permitirá identificar possíveis evoluções no resultado de cada criança.

### **6.2.3. Escala de envolvimento da criança**

Segundo Bertram e Pascal (2009), a escala de envolvimento foi criada pelo Professor Ferre Laevers e é composta por uma lista de indicadores de envolvimento e pelos níveis de envolvimento (do nível 1 ao nível 5). A lista atrás referida é constituída pelos indicadores de envolvimento, sendo eles a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a linguagem e a satisfação. Estes são utilizados para auxiliar o observador na sua avaliação do envolvimento da criança na escala a seguir descrita, tendo-os em conta.

A escala de envolvimento da criança deve ter em conta os indicadores acima referidos. Esta escala inicia-se pelo nível 1 – sem atividade, passando pelo nível 2 – atividade frequentemente interrompida, nível 3 – atividade quase contínua, nível 4 – atividade contínua com momentos de grande intensidade e terminando no nível 5 - atividade intensa e prolongada. No nível 1, observar-se-á uma atividade “simples, estereotipada, repetitiva e passiva” (Bertram & Pascal, 2009, p.131). A criança demonstra sinais evidentes de ausência e sem energia. Não se manifestam requisitos cognitivos, manifestando-se ainda pela presença de um olhar vago do observado. O nível 2 é caracterizado por a criança passar por momentos de ausência de atividade durante a tarefa que está a realizar, em que se denota desconcentrada e com olhar no vazio e também pelas interrupções constantes, em que o envolvimento desta não é suficiente para a fazer retomar a atividade. O nível 3 caracteriza-se pela tarefa da criança se realizar de uma forma rotineira, não demonstrando um interesse real na mesma nem revelando sinais de estar concentrada, o que se traduz numa facilidade em se desconcentrar. Pode dizer-se que o seu envolvimento não é notório. No nível 4

verifica-se que a criança realiza atividade, revelando ocasiões em que manifesta uma forte intensidade e mesmo quando interrompida, prossegue rapidamente com a tarefa que se encontrava a desempenhar. O quinto e último nível, representa o maior momento de envolvimento, atingindo-o perante uma atividade contínua e de grande intensidade, tendo esta única que estar presente na maior parte do tempo em que decorre o período de observação. É fundamental, ainda, que os principais indicadores de envolvimento estejam presentes (concentração, criatividade, complexidade, energia e persistência).

Após a tomada de conhecimento dos itens acima referidos, poder-se proceder à observação e avaliação das crianças. Cada observação deverá ter uma duração de dois minutos e realizada três vezes por sessão, e dever-se-á, sempre que possível, realizar uma sessão de manhã e outra à tarde, tendo que realizar 2 sessões numa semana, devendo depois fazer o registo na Ficha de Observação do Envolvimento da Criança. Esta ficha sofreu adaptação, permitindo uma melhor utilização na avaliação das crianças deste estudo.

A escala foi aplicada em seis momentos a cada uma das crianças. Os primeiros três momentos realizaram-se nas três primeiras sessões do estudo e os restantes nas últimas três. Para uma maior facilidade de avaliação, uma vez que se estava a apoiar o desenvolvimento das atividades das crianças, as sessões foram filmadas e, posteriormente, perante as imagens, procedeu-se à avaliação do seu envolvimento. Assim, escolheu-se aleatoriamente um momento da gravação para se proceder à avaliação, visionando-se por um período de 2 minutos, sendo que as sessões se realizaram todas na parte da manhã.

#### **6.2.4. Questionário**

Um questionário é uma ferramenta de investigação que permite a recolha de informação pertinente junto dos intervenientes e participantes de um estudo, sendo preenchido pelo informante. Para tal, inquirim-se estes, através de um conjunto de questões pertinentes para o estudo. Estes não necessitam que o investigador e os inquiridos interajam diretamente. Os questionários podem ser do tipo de questionário aberto, fechado e misto (Sousa & Baptista, 2011; Pardal & Lopes, 2011).

Para esta investigação, construiu-se um questionário de perguntas abertas aplicado às professoras da UEEA. Um questionário do tipo aberto caracteriza-se por ser constituído por perguntas de resposta aberta, o que permite obter esclarecimentos com maior detalhe e complexidade, dando ao indivíduo um maior leque de resposta, podendo fazê-lo livremente, obtendo-se, assim, uma vasta diversidade de respostas (Sousa & Baptista, 2011; Pardal & Lopes, 2011).

O questionário elaborado é composto por oito questões abertas, através das quais se deu liberdade de resposta ao inquirido. Numa primeira parte deve-se responder a

questões de caracterização (sexo, idade e habilitações académicas) e só depois se apresentam as questões da temática essenciais para a investigação.

#### **6.2.5. Análise de dados, de conteúdo e documental**

A análise de dados permite a organização, a seleção e uma maior compreensão de todos os materiais recolhidos durante o trabalho de campo, sendo estes considerados uma fonte de dados, permitindo depois a sua apresentação aos outros. Assim, esta análise permite que se trabalhe com os dados, se proceda à sua organização, síntese e levantamento de aspetos importantes, sendo deste modo um processo analítico, que nos permite interpretar e fazer com que se tornem inteligíveis os materiais, dados e informação recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994; Sousa & Baptista, 2011).

A análise de conteúdo tem como finalidade desvendar todos os registos (verbal ou visual) recolhidos durante o trabalho de campo para que se atinja uma maior compreensão de todos esses dados recolhidos, podendo incidir em diversos registos (escrito, oral, visual, sonoro, entre outros). Descreve, então, de uma forma objetiva e sistemática o conteúdo das mensagens que se obtêm no terreno (Pardal & Lopes, 2011; Carmo & Ferreira, 1998).

O estudo de documentos pode adquirir diferentes formas e depender da natureza e da quantidade dos documentos a analisar, do objeto e da finalidade da investigação (Ketele & Roegiers, 1993).

Apresentando-se como um documento de natureza escrita, o desenho irá ser utilizado para dar corpo a esta investigação. Os desenhos elaborados pelas três crianças irão ser analisados e estudados com base nos autores relevantes para a temática. Será realizada a análise dos desenhos realizados nas sessões de pré-teste (sessões 2 e 3) e os das sessões de pós-teste (sessões 15 e 16), verificando a existência ou não de alguma evolução dos primeiros para os últimos. Neste contexto executa-se a análise do DFH que será analisado segundo critérios próprios.

Adotar-se-á, também, a estratégia de utilizar a análise de conteúdo com o objetivo de retirar das respostas aos questionários informação pertinente para este estudo.

## **7. Descrição do programa de intervenção**

Na tabela abaixo surge a informação resumida acerca das sessões e intervenções realizadas, assim como a data de realização. É de salientar que apesar de assim estar previsto, houve momentos em que uma ou outra criança não se encontrava presente para execução da atividade, tendo esta sido alterada para dias posteriores.

Tabela 2 - Informação resumida das sessões realizadas

	<b>Data</b>	<b>Atividade</b>
Sessão 1	11 de janeiro	Desenho da figura humana
Sessão 2	18 de janeiro	Desenho livre com lápis
Sessão 3	25 de janeiro	Desenho da casa
Sessão 4	1 de fevereiro	Desenho de cooperação
Sessão 5	8 de fevereiro	Modelagem – Massa de farinha
Sessão 6	15 de fevereiro	Pintura dos objetos resultantes da sessão anterior
Sessão 7	22 de fevereiro	Desenho livre com lápis de cera
Sessão 8	1 de março	Recorte e colagem – composição/ mosaico
Sessão 9	8 de março	Digitinta
Sessão 10	5 de abril	Paint (programa de computador)
Sessão 11	12 de abril	Desenho com o dedo
Sessão 12	19 de abril	Modelagem – Barro
Sessão 13	26 de abril	Desenho sobre lixa
Sessão 14	3 de maio	Pintura
Sessão 15	17 de maio	Desenho da casa
Sessão 16	24 de maio	Desenho livre
Sessão 17	31 de maio	Desenho da figura humana

## 7.1. Resumo das sessões realizadas<sup>5</sup>

### Sessão 1 – Desenho da figura humana

**Objetivos:** Desenhar a figura humana

**Material:** Folha branca; Lápis de carvão;

**Data de observação:** 11 de Janeiro de 2013

**Criança A** – A criança demora a começar a desenvolver a atividade. Inicia-a após intervenção da professora da sala. Depois de uma segunda tentativa para realizar a atividade, resultam duas figuras humanas (ele próprio e uma menina “Sofia”) (Anexo A).

**Criança C** – Não acede de imediato ao que é solicitado, envolvendo-se noutra atividade por ele criada. Intervém-se, mais que uma vez, para que corresponda ao solicitado. Após uma segunda tentativa, desenha uma figura humana (Anexo C).

**Data de observação:** 18 de Janeiro de 2013

<sup>5</sup> Para uma informação mais detalhada consultar as Notas de Campo (Apêndice D).

**Criança B** – Acede de imediato ao solicitado, desenhando uma figura humana. Começa por desenhar a cabeça e, posteriormente, o resto do corpo (Anexo B).

### **Sessão 2 – Desenho livre com lápis de cor**

**Objetivos:** Desenhar livremente

**Material:** Folha branca; Lápis de carvão; Lápis de cor

**Data de observação:** 18 de Janeiro de 2013

**Criança A** – Inicial recusa em trabalhar. Revela sincinesias faciais e leva diversas vezes a mão à boca. Sessão marcada por uma impressão no olho que obrigou a interromper a sessão por alguns instantes. Resultou do seu trabalho uma figura humana, um carro e uma casa (Anexo D).

**Criança B** –. Desenha, após alguns momentos em que se revelou pensativo, uma figura de nome “Pavel”<sup>6</sup>. Procura a aprovação em relação ao seu desenho (Anexo E).

**Criança C** – Inicialmente recusa-se a fazer o que lhe foi solicitado, dedicando-se a outra tarefa do seu interesse. Revela interesse pela marca dos lápis utilizados para a sessão. No desenho inicial não revela cuidado e não manifesta muito interesse no mesmo. Pede-se-lhe para realizar uma segunda tentativa do qual resulta uma figura humana, um carro e mais uma figura humana dentro do mesmo (Anexo F).

### **Sessão 3 – Desenho de uma casa**

**Objetivos:** Desenhar uma casa

**Material:** Folha branca; Lápis de carvão; Lápis de cera; Lápis de cor;

**Data de observação:** 25 de Janeiro de 2013

**Criança A** – A criança desenha três figuras humanas (sua representação e dos seus pais) e três casas correspondendo a cada figura desenhada. Interrompe a sessão para selecionar uma música no leitor de CD's, retomando depois a atividade. Completa o seu desenho fazendo o traçado de um carro (Anexo G).

**Criança B** – Elabora e pinta o desenho de uma casa simples (Anexo H).

**Criança C** – Inicialmente desenha e pinta de uma só cor uma casa de dimensão reduzida. Por sugestão acaba por desenhar uma casa maior. Durante a atividade

---

<sup>6</sup> Perguntou-se, posteriormente, à criança sobre esta figura. Disse que era do computador mas não se chegou a qualquer conclusão, mesmo após alguma pesquisa sobre a origem desta nem do seu nome, uma vez que se encontra escrito pela sonoridade do que a criança pronunciou

questiona acerca de um jogo de computador e da marca dos lápis que está a utilizar (seu foco de interesse) (Anexo I).

#### **Sessão 4 – Desenho em conjunto**

**Objetivos:** Desenhar em conjunto sobre a mesma superfície;

**Material:** Papel de cenário; Lápis de carvão; Lápis de cera; Lápis de cor; Canetas de feltro;

**Data de observação:** 1 de Fevereiro de 2013

**Criança A, B e C** – Regista-se um diálogo entre *B* e *C* relativamente à atividade que *B* desenvolveu (jogo do galo) e mais tarde *A* também se refere à mesma. *A* tenta por diversas vezes fazer um buraco no papel de cenário. Todas as crianças, em momentos diferentes, se referem ao arco-íris. A dado momento *B* fica ligeiramente irritado devido às intervenções de *C*. *B* observa o trabalho de *C* e comenta-o. Este último tentou picar *A* com um lápis. O *A* observa o desenho de *B*, levando-o a tentar afastar o primeiro e referindo, ainda, quando a outra criança retoma o seu trabalho, que esta está a copiar. *A* observa os desenhos de *B* e traça alguns elementos presentes no mesmo no seu trabalho. Observando o desenho de *A* destacam-se uma figura humana, três casas e alguns dos elementos presentes no desenho de *B*. O desenho de *B* é marcado por jogos do galo, duas adições, outros elementos e uma linha a envolve-los todos. O desenho de *C* na maioria são rabiscos, notando-se ainda a presença de alguns carros e outros elementos sem grande destaque (Anexo J).

#### **Sessão 5 – Modelagem**

**Objetivos:** Modelar massa de farinha

**Material:** Massa (farinha, água, sal e vinagre); farinha;

**Data de observação:** 8 de Fevereiro de 2013

**Criança A** – Tenta levar a massa à boca. Faz uma cara, com as formas arredondadas que moldou (Anexo K).

**Criança B** – Cheirou por uma vez a massa. Fez uma espécie de argola com paredes altas (Anexo L).

**Criança C** – Refere-se à marca da farinha com que se fez a massa. Pede ajuda, deslocando uma parte da massa na nossa direção. Executou diversas formas arredondadas, referindo no fim, que eram bolachas (Anexo M).

### **Sessão 6 – Pintura**

**Objetivos:** Pintar as formas elaboradas na sessão anterior

**Material:** Formas em massa elaboradas pelas crianças; pinceis; tintas;

**Data de observação:** 15 de Fevereiro de 2013

**Criança A** – Emitiu alguns ruídos durante a sessão. Demora a começar a atividade. Nomeou as cores à medida que as ia utilizando. Foi misturando as cores para colorir as suas peças (Anexo N).

**Criança B** – Elabora um “vulcão verde”, o “vulcão da Serra da Estrela” com neve por cima. Realiza a atividade sem hesitações (Anexo O).

**Criança C** – Foi misturando as cores que ia utilizando. Usou durante a maior parte do tempo o mesmo pincel sem que o trocasse para utilizar cores diferentes, ficando com as peças com uma cor idêntica (Anexo P).

### **Sessão 7 – Desenho livre com lápis de cera**

**Objetivos:** Desenhar e colorir com lápis de cera

**Material:** Folha branca; Lápis de carvão; Lápis de cera

**Data de observação:** 22 de Fevereiro de 2013

**Criança A** – Conta a “História do A” à medida que vai elaborando o seu desenho. Realiza três casas e três figuras humanas, atribuindo uma casa a uma figura humana, isto é, a cada membro da família (pai, mãe e A) e escrevendo os seus “nomes” por baixo de cada conjunto e desenhando, ainda, um carro. Durante a atividade levou diversas vezes as mãos à boca e às orelhas, emitindo alguns ruídos (Anexo Q).

**Criança B** – As suas escolhas de lápis foram hesitantes ao longo da sessão. Acabou por desenhar uma figura humana, uma casa e a paisagem envolvente (Anexo R).

**Criança C** – Executa o desenho de um carro. Executou a tarefa estando deitado em cima do braço, colocado em cima da mesa, a maior parte da sessão (Anexo S).

### **Sessão 8 – Composição/ Mosaico**

**Objetivos:** Recortar e colar papel de lustro e construir uma imagem;

**Material:** Folha branca de papel cavalinho; Lápis de carvão; Papel de lustro; Cola; Tesoura; Pincel;

**Data de observação:** 1 de Março de 2013

**Criança B** – Recorta alguns pedaços de papel e também um “Pavel”, recortando com a tesoura e auxiliando, também, rasgando com as mãos e colando-os (Anexo U).

**Criança C** – Denotam-se algumas dificuldades na compreensão da atividade, resistindo em colar os pequenos quadrados de papel recortados e optando pelos pedaços que ainda não tinha recortado. Revela, ainda, dificuldades em utilizar a cola (Anexo V)

**Data de observação:** 15 de Março de 2013

**Criança A** – Fez uma sequência com dois conjuntos de quadrados de papel. Usa na maior parte do tempo a mão esquerda, não sendo esta a sua mão predominante e utilizando também as mãos para rasgar os papéis. Emitiu durante a atividade alguns sons e levou também as mãos à boca (Anexo T).

### **Sessão 9 – Digitinta**

**Objetivos:** Explorar e desenhar sob digitinta

**Material:** Digitinta amarela; Papel manteiga;

**Data de observação:** 8 de Março de 2013

**Criança A** – Utiliza, predominantemente, a mão esquerda e desenha uma figura humana. Leva a mão direita diversas vezes à boca durante a atividade (Anexo W).

**Criança C** – Questiona acerca da marca da tinta e explora-a com ambas as mãos (Anexo Y).

**Data de observação:** 15 de Março de 2013

**Criança B** – Explora a tinta com ambas as mãos, revelando algum entusiasmo e realizando uma cara no seu trabalho (Anexo X).

### **Sessão 10 – Paint**

**Objetivos:** Explorar e desenhar no programa informático paint

**Material:** Computador;

**Data de observação:** 5 de Abril de 2013

**Criança A** – Foi solucionando os problemas que surgiram enquanto coloria o seu desenho. Desenhou e pintou uma casa, uma figura humana e um carro (Anexo Z).

**Criança B** – Desenha e pinta uma cara, reparando os erros que surgiram ao longo da sua elaboração (Anexo AA).

**Criança C** – Começa por se referir à marca do computador e opta por desenhar um carro, traçando apenas as suas linhas e sem colorir o seu interior (Anexo BB).

### **Sessão 11 – Desenho com o dedo**

**Objetivos:** Desenhar com os dedos

**Material:** Papel manteiga; Tinta para pintar com os dedos;

**Data de observação:** 12 de Abril de 2013

**Criança A** – A sessão inicia-se por um período em que há necessidade de que a criança se acalme e quando começa a atividade, nomeia as cores em inglês, desenhando, por fim, uma figura humana, uma casa e o sol, acabando a atividade agitado (Anexo CC).

**Criança B** – Mistura as tintas, dando origem ao roxo. Desenha uma figura humana, vasos com flores e dois sóis de cores diferentes. Refere que o seu desenho parece “outra dimensão” (Anexo DD).

**Criança C** – Pinta com os dedos e as palmas das mãos, pintando a maior parte da superfície da folha com uma mistura de cores, acabando por lhe dar uma cor uniforme (Anexo EE).

### **Sessão 12 – Modelagem de Barro**

**Objetivos:** Explorar e modelar barro

**Material:** Barro;

**Data de observação:** 19 de Abril de 2013

**Criança B** – Manipula o barro, relatando o que vai fazendo. Acaba por moldar um vulcão, depois de desmanchar algumas vezes o trabalho que tinha efetuado até então (Anexo GG).

**Criança C** – Mantem-se alheio à atividade que se está a realizar. Questiona, frequentemente, sobre aquilo que tem que realizar (Anexo HH).

**Data de observação:** 10 de Maio de 2013

**Criança A** – Observa as mão durante toda a atividade. Esta durou um pequeno período de tempo, provavelmente devido ao incómodo que a criança poderia sentir ao manipular o barro, constatando-se, isto, pela sua pressa em lavar as mãos (Anexo FF).

### **Sessão 13 – Desenho sobre lixa**

**Objetivos:** Desenhar e colorir sobre lixa

**Material:** Folha lixa; Giz colorido; Leite

**Data de observação:** 26 de Abril de 2013

**Criança A** – A criança começa a atividade ligeiramente alterada, não permitindo que se lhe explique a atividade e ao fazê-lo, fica novamente perturbada. Acabou por desenhar uma figura humana e uma casa. Leva a mão à boca e aos olhos. Distrai-se, por momentos, da atividade, manipulando os materiais que estão à sua disposição (Anexo II).

**Criança B** – Realizou a atividade, demonstrando em alguns períodos um certo entusiasmo (Anexo JJ).

**Criança C** – Realiza a atividade, colocando sempre questões em relação ao material que estava a ser utilizado, entre outras questões (Anexo KK).

### **Sessão 14 – Pintura**

**Objetivos:** Pintar com tinta

**Material:** Papel manteiga; Pincéis; Tintas;

**Data de observação:** 3 de Maio de 2013

**Criança A** – Desenha uma figura humana, da qual refere que a cabeça é muito grande, desenhando, ainda, uma casa e um carro (Anexo LL).

**Criança C** – Desenha um carro, enquanto isso vai fazendo perguntas sobre que cores deverá utilizar e sobre marcas de carros. Balança-se e distrai-se da atividade que está a realizar (Anexo NN).

**Data de observação:** 14 de Maio de 2013

**Criança B** – Realiza a sua atividade desenhando uma figura humana incompleta e paisagem à sua volta (Anexo MM).

### **Sessão 15 – Desenho de uma casa**

**Objetivos:** Desenhar uma casa

**Material:** Folha branca; Lápis de carvão; Lápis de cera; Lápis de cor; Canetas de feltro; Marcadores;

**Data de observação:** 17 de Maio de 2013

**Criança A** – Desenha e pinta uma casa, mais três figuras humanas e um carro (Anexo OO).

**Criança B** – Desenha e colore uma casa que ocupa a maior parte da superfície da folha (Anexo PP).

**Criança C** – Desenha uma casa com rodas. Coloca perguntas de como deverá fazer o seu desenho e que cores deverá utilizar (Anexo QQ).

### **Sessão 16 – Desenho livre**

**Objetivos:** Desenhar livremente

**Material:** Folha branca; Lápis de carvão; Lápis de cera; Lápis de cor; Canetas de feltro; Marcadores;

**Data de observação:** 24 de Maio de 2013

**Criança A** – Desenha três figuras humanas referindo que são a sua família, desenhando durante alguns instantes com a mão esquerda (Anexo RR).

**Criança B** – Desenha uma árvore (Anexo SS).

**Criança C** – Desenha um carro e, por breves instantes, mostra-se distraído da atividade, mantendo uma posição menos correta. Faz algumas questões de como deverá realizar o seu trabalho ao longo de toda a atividade (Anexo TT).

### **Sessão 17 – Desenho da figura humana**

**Objetivos:** Desenhar a figura humana

**Material:** Folha branca; Lápis de carvão;

**Data de observação:** 31 de Maio de 2013

**Criança A** – Desenha uma casa, três figuras humanas e um carro (Anexo UU).

**Criança B** – Desenha uma figura humana começando nos pés e terminando na cabeça (Anexo VV).

**Criança C** – Desenha uma figura humana, tendo parado de desenhar por alguns instantes (Anexo WW).

**Apreciação global das sessões realizadas/da intervenção:** As sessões, no seu geral, decorreram positivamente. As crianças foram reagindo com agrado às atividades apresentadas e realizando-as com empenho.

A criança *A* e *C* em determinadas ocasiões demonstraram alguma resistência às atividades propostas.

A criança *A* mostrou, em diferentes momentos, um comportamento alterado, dando respostas de recusa à realização das tarefas que lhe eram sugeridas. No entanto, esta recusa, de um modo geral, era apenas pelas palavras, pois após as pronunciar ou até mesmo enquanto o fazia, começava o seu trabalho ou continuava-o, sem se denotarem sinais de desagrado. Contudo, algumas ocasiões, necessitou de um curto período de tempo para autocontrolar o seu comportamento, uma vez que se encontrava agitado. Em determinadas atividade foi necessário algum incentivo para que prosseguisse a sua realização. Os seu trabalhos apresentaram, na sua maioria, figuras humanas, representativas de si próprio e da sua família.

O *B* desenvolveu os seus trabalhos com agrado e revelando sinais de criatividade. Os seus trabalhos apresentaram temas variados surgindo, em alguns deles, elementos da natureza. O *B* nunca revelou sinais de recusa na execução das atividades mas no período final da intervenção, observaram-se alguns sinais de fadiga na realização das mesmas. Na sua maioria, concretizou as tarefas com boa disposição e comunicando sempre o que estava a desenvolver.

A criança *C* foi demonstrando, ao longo da intervenção, sinais de fadiga e revelando, em determinadas ocasiões, estar com sono e com dores de cabeça. Apesar disso, desenvolveu sempre as atividades, tendo de ser incentivado algumas vezes para as realizar e prosseguir com as mesmas. Nas atividades em que foi proposto um “tema”, a sua tendência foi para se desviar desse mesmo tema, procurando desenvolver um do seu agrado, neste caso, dos automóveis e das suas marcas, sendo o tema predominante nos restantes trabalhos. Durante as atividades manteve, por diversas vezes, diálogos fora do contexto do que estava a ser desenvolvido. Revelou, ainda, interesse pelas marcas dos materiais usados durante as sessões.

## **8. Apresentação e análise dos resultados**

### **8.1. Teste do desenho da figura humana de Goodenough**

Na tabela abaixo apresentada podem observar-se os resultados obtidos, pelas três crianças, na primeira realização do teste da figura humana de Goodenough (Apêndice E). Após esta realização, os desenhos foram cotados e verificou-se, através do quadro

de conversão de pontuação, a idade mental de cada uma das crianças. Os resultados apresentados dizem respeito aos dados recolhidos na altura da aplicação do teste.

Tabela 3 - Resultados do pré-teste do desenho da figura humana

	<b>Idade Cronológica (anos)</b>	<b>Idade Cronológica (meses)</b>	<b>Cotação no teste</b>	<b>Idade mental (anos)</b>	<b>Idade mental (meses)</b>	<b>QI</b>
<b>Criança A</b>	7 anos e 1 mês	85 meses	10	5 anos e 6 meses	66 meses	78
<b>Criança B</b>	9 anos	108 meses	32	11 anos	132 meses	122
<b>Criança C</b>	12 anos e 9 meses	153 meses	10	5 anos e 6 meses	66 meses	43

Assim, pode verificar-se que a criança A, obteve uma cotação de 10 pontos no teste, a que corresponde uma idade mental de 5 anos e 6 meses, no que resulta de um QI ( $\frac{IM}{IC} \times 100$ ) de 78. Quanto aos resultados obtidos pela criança B, observa-se que esta obteve uma cotação de 32 pontos, o que se traduz numa idade mental de 11 anos, conseguindo assim um QI de 122. A cotação do teste da criança C foi de 10 pontos, no que resulta a idade mental de 5 anos e 6 meses e um QI de 43.

Na tabela, que se pode observar em seguida, apresentam-se os resultados verificados após a elaboração do teste da figura humana, após todas as sessões de intervenção realizadas (Apêndice F).

Tabela 4 - Resultados do pós-teste do desenho da figura humana

	<b>Idade Cronológica (anos)</b>	<b>Idade Cronológica (meses)</b>	<b>Cotação no teste</b>	<b>Idade mental (anos)</b>	<b>Idade mental (meses)</b>	<b>QI</b>
<b>Criança A</b>	7 anos e 5 meses	89 meses	7	4 anos e 9 meses	57 meses	64
<b>Criança B</b>	9 anos e 4 meses	112 meses	27	9 anos e 9 meses	117 meses	104
<b>Criança C</b>	13 anos e 1 mês	157 meses	14	6 anos e 6 meses	78 meses	50

Constata-se, que a criança A, obteve uma cotação de 7 pontos, o que perfaz uma idade mental de 4 anos e 9 meses e, conseqüentemente, um QI de 64. Verifica-se, ainda, que o teste da criança B, foi cotado com 27 pontos, ao que corresponde uma idade mental de 9 anos e 9 meses e um QI de 104. Para a criança C, o resultado da

cotação do teste foi de 14 pontos, o que indica uma idade mental de 6 anos e 6 meses, resultando um QI de 50.

No gráfico abaixo apresentado, podem comparar-se os resultados de QI obtidos no pré-teste e no pós-teste do desenho da figura humana das três crianças.

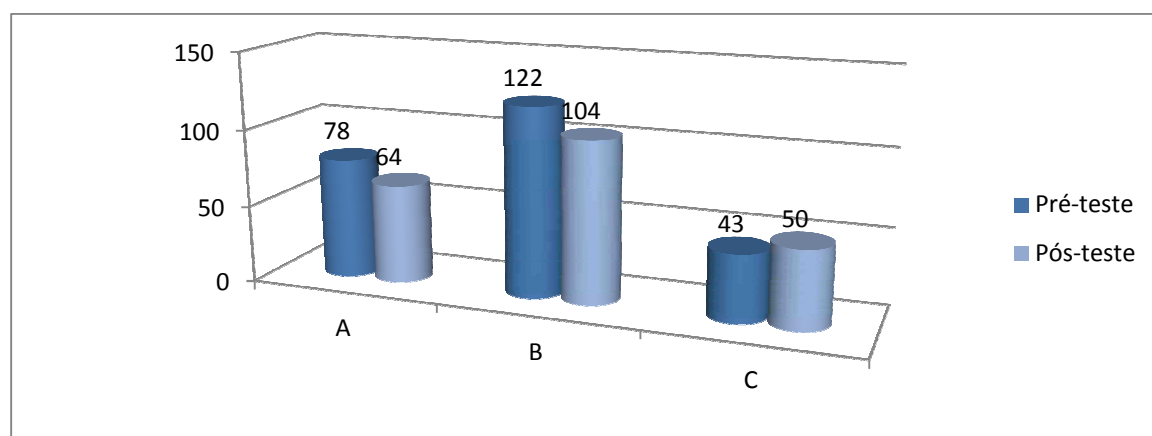


Gráfico 1 - Comparação entre os valores de QI obtidos no pré-teste e no pós-teste

Assim, pode verificar-se que houve uma diminuição do valor de QI tanto na criança *A* como na criança *B*. O que indica uma diminuição da cotação do teste bem como da idade mental das crianças no que diz respeito aos desenhos elaborados. Para a criança *C*, pode observar-se o fenómeno contrário, isto é, houve uma melhoria nos seus resultados. O seu teste foi, assim, cotado de uma maior pontuação levando a sua idade mental a aumentar e conseqüentemente o seu QI.

## 8.2. Resultados obtidos nas escalas de envolvimento

Na apresentação do gráfico seguinte (gráfico 2), constam os resultados que se obtiveram, por parte das três crianças, nas primeiras três aplicações da escala do envolvimento (pré-teste) (Apêndice G). Essas três aplicações realizaram-se em situações diferentes. A primeira, foi na realização do teste da figura humana de Goodenough, sendo a segunda atividade a realização de um desenho livre e, por último, a execução do desenho de uma casa.

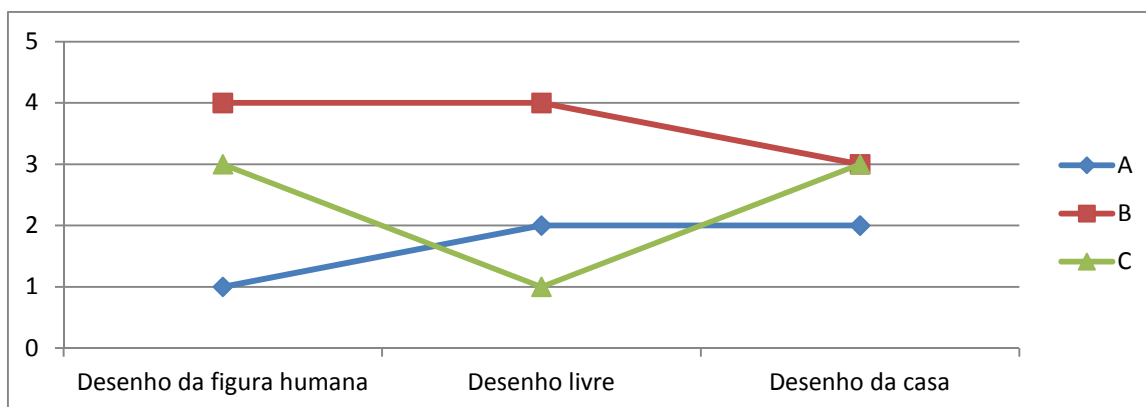


Gráfico 2 - Nível de envolvimento no período de pré-teste

Verifica-se, portanto, que a criança *A*, obteve na primeira atividade o nível de envolvimento de 1 e nas seguintes atividades manteve-se no nível 2. O registo do nível de envolvimento da criança *B*, destaca-se pela obtenção do nível 4 nas duas primeiras tarefas e sendo a última avaliada com o nível 3. A criança *C*, obteve níveis de envolvimento oscilatórios, apresentando na primeira e última atividade o nível 3 e o nível 1 na execução do desenho livre.

Através do gráfico que se segue (gráfico 3), observa-se o nível de envolvimento das crianças *A*, *B* e *C*, apresentando-se os resultados relativos às três últimas sessões, onde foram repetidas as atividades das primeiras sessões (Apêndice H). Nas sessões avaliadas foram observadas a execução do desenho da casa, de um desenho livre e do teste da figura humana de Goodenough, por esta ordem.

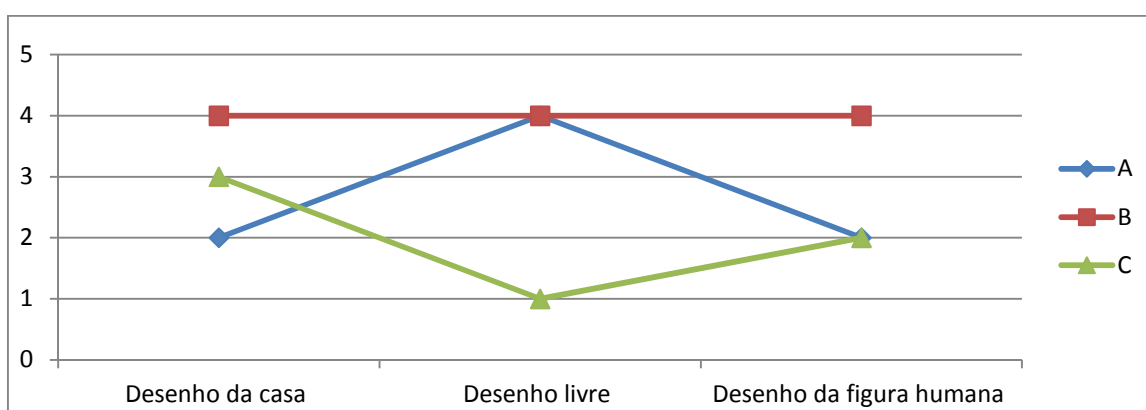


Gráfico 3 - Nível de envolvimento no período de pós-teste

Analisando o gráfico 3, pode verificar-se que o nível de envolvimento da criança *A* variou entre o nível 2 e o nível 4, sendo que se observou o nível de envolvimento 2 na sessão da realização do desenho da casa e também na do teste do desenho da figura

humana, obtendo o nível 4 no desenho livre executado. Nas tarefas desempenhadas pela criança *B*, pode constatar-se que o seu nível de envolvimento foi constante, alcançando, nas três sessões e observações, o nível 4. A criança *C* obteve na realização do desenho da casa um nível de 3, o nível 1 na execução de desenho livre e no desenho da figura humana o seu nível de envolvimento foi de 2.

Nos gráficos abaixo apresentados (gráficos 4, 5 e 6) observam-se os resultados obtidos pelas crianças *A*, *B* e *C* nas situações em que foram observadas e avaliadas segundo a escala de envolvimento. Estes resultados dizem respeito à comparação entre as três observações iniciais e as três observações finais, comparando as atividades idênticas, isto é, compara os momentos da realização dos testes do desenho da figura humana, da realização dos desenhos livres e dos desenhos da casa.

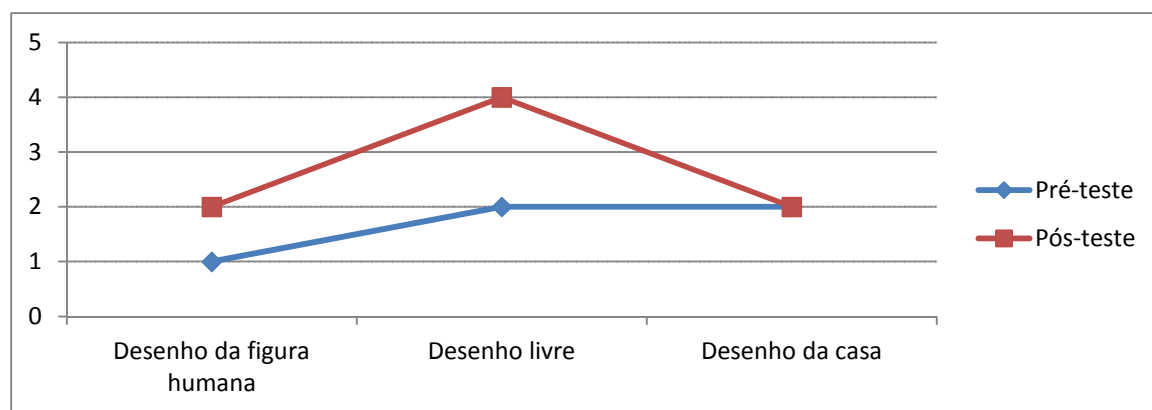


Gráfico 4 - Comparação dos resultados obtidos pela criança *A*

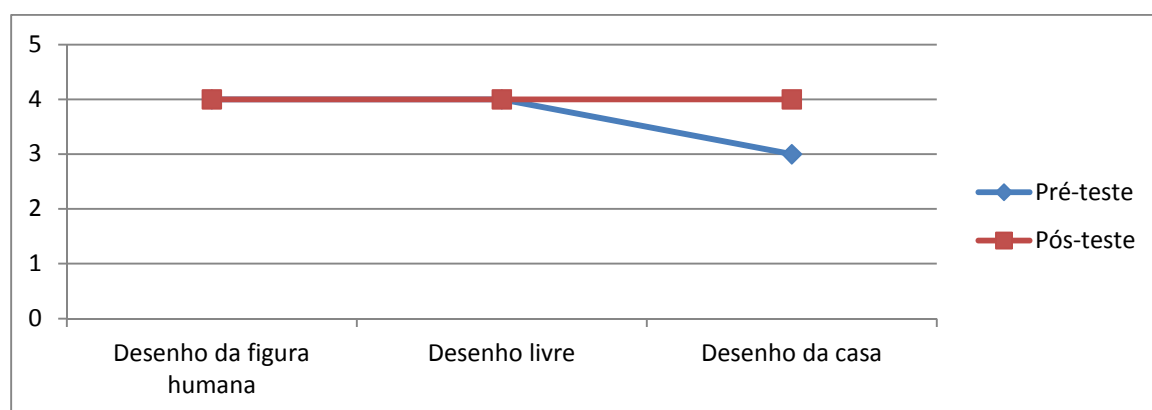


Gráfico 5 - Comparação dos resultados obtidos pela criança *B*

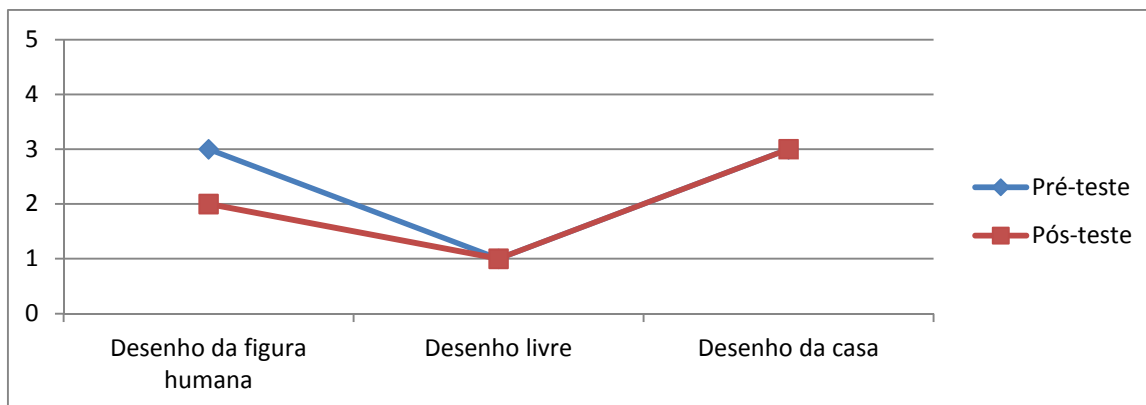


Gráfico 6 - Comparação dos dados obtidos pela criança C

Analisando o gráfico 4, relativo à criança A, pode afirmar-se que se denotam melhores resultados nas três observações finais, em que obteve o nível 2 no teste do desenho da figura humana e do desenho da casa e, verificando-se o nível 4 na execução do desenho livre. Nas primeiras três observações, a criança A, atingiu o nível 1 no teste do desenho da figura humana e o nível 2 nas restantes observações (desenho livre e desenho da casa).

Verifica-se, pelo gráfico 5, que a criança B alcançou o nível 4 na observação do desenho da figura humana e no desenho livre e o nível 3 na realização do desenho da casa. No que diz respeito às avaliações das tarefas finais, a criança revelou-se constante obtendo, nas três observações o nível 4 da escala de envolvimento.

Observa-se, segundo o gráfico 6 que a criança C apresentou nas atividades iniciais, sendo elas o desenho da figura humana, desenho livre e desenho da casa, por esta ordem, os níveis de envolvimento de 3, de 1 e de 3, respetivamente. Nas atividades finais, o nível de envolvimento obtido em cada atividade foi de 3 para o desenho da casa, de 1 para o desenho livre e de 2 para o teste da figura humana. Ao comparar-se os resultados, observa-se que na realização do teste da figura humana o resultado obtido inicialmente foi superior.

### 8.3. Análise dos desenhos

#### Criança A

Desenho livre (antes da intervenção): O desenho numa fase inicial foi elaborado a lápis de carvão e só depois colorido a lápis de cor. O desenho é composto por três elementos, que representam um carro, uma figura humana e uma casa. O carro está colorido a cor-de-rosa, apresenta duas rodas e uma possível janela ou porta. No que diz respeito à casa, pode observar-se que está pintada de amarelo e tem nos seus limites duas formas geométricas, que perante a sua localização, não se poderá afirmar, se se tratam de uma porta e/ou janelas. O carro apresenta as rodas em transparência, uma vez que se conseguem observar na sua totalidade, estando

representadas por dois círculos. Na figura humana apenas a cabeça se encontra colorida, apresentando a cor amarela. Os braços desta são extremamente compridos em relação ao resto do corpo e também se pode observar a existência de transparência, uma vez que na zona abdominal é possível observar um círculo que poderá representar o umbigo. Relativamente à cor, não utiliza as cores reais dos elementos desenhados, podendo indicar que não adquiriu o realismo da cor. O desenho está situado no centro da folha, sendo que o conjunto dos elementos se encontra centrado, tanto na linha horizontal como vertical. As suas proporções não são corretas, uma vez que tanto a casa como o carro apresentam sensivelmente o mesmo tamanho da figura humana. Os traços desenhados pela criança têm alguma força na pressão, contudo não é uma pressão excessiva.

Assim, e analisando o desenho segundo os critérios da evolução do desenho descritos anteriormente pelo diversos autores referidos, pode dizer-se que é uma representação figurativa do que quer transmitir, estando assim no início da figuração, uma vez que desenha o que está a sua volta de uma forma simbólica e não realista.

Segundo os critérios definidos por Luquet, a criança encontra-se no estágio do realismo intelectual, embora seja numa fase muito precoce.

Desenho livre (depois da intervenção): O desenho foi traçado e colorido a lápis de cera. No entanto, apresenta um círculo com uma forma no seu interior, desenhado a lápis de carvão, onde posteriormente, surgiu uma figura humana desenhada por cima. Assim, é possível observar que este é constituído por três figuras humanas, sensivelmente, do mesmo tamanho. As figuras apresentam-se traçadas e coloridas cada uma de uma só cor, sendo que se destaca, uma exceção na figura central que tem o interior “das pernas” pintadas de uma cor diferente. As representações dos elementos faciais (olhos, nariz e boca) apresentam-se em grandes dimensões, sendo que, por vezes, saem dos limites traçados para a representação da cabeça/cara. Outro aspeto em comum é a existência de um círculo na zona abdominal das figuras humanas, que poderá representar o seu umbigo ou barriga, verificando assim o uso de transparências pela criança. Nenhuma das figuras tem na sua representação os pés nem cabelos e em todas elas os braços saem da cabeça. Apenas na figura desenhada do lado esquerdo da folha é possível observar um elemento que não está presente nas restantes, que se encontra na parte superior da cabeça e poderá representar um laço ou uma fita. O desenho encontra-se executado na metade inferior da superfície, embora os seus elementos não ocupem a margem inferior da folha sendo que, horizontalmente, os seus elementos se encontram distribuídos de forma a ocupar quase a totalidade da superfície neste eixo.

Poder-se-á dizer que esta é uma representação figurativa, uma vez que a figura humana ainda não encontra os seus traços reais. É ainda de salientar, que o seu desenho se enquadra no estágio do realismo intelectual de Luquet, pois desenha segundo aquilo que conhece.

Comparação dos desenhos livres (antes e depois da intervenção): Depois de analisar os desenhos e de os comparar, poder-se-á afirmar que são muito idênticos. Não é notória qualquer evolução. Apesar de apresentar diferentes elementos estes são em igual número e ocupando, sensivelmente, o mesmo espaço da superfície de desenho. O tamanho que estes elementos apresentam é muito semelhante. Além do mesmo tamanho, as figuras humanas desenhadas têm a mesma forma e estrutura. A única diferença mais notória é o facto do primeiro a ser realizado se encontrar traçado a lápis de carvão e o segundo foi diretamente traçado com o material de colorir.

Desenho da casa (antes da intervenção): O desenho é composto por 7 elementos (um carro, três figuras humanas e três casas). O desenho inicialmente foi feito a lápis de carvão e posteriormente pintado. O carro apresenta uma forma arredondada e dois círculos que representam as rodas, não tendo mais elementos na sua constituição. As rodas estão coloridas de preto e sobrepõe-se na forma do carro, pintado de violeta, surgindo, assim, em transparência. No que diz respeito às figuras humanas, todas elas se apresentam com cores diferentes, sendo elas o azul, o laranja e o amarelo, e apenas se encontram coloridas na cabeça. As figuras humanas são todas de diferentes tamanhos, estando dispostas do maior para o menor. A figura humana central, parece não ter pernas contudo pode apresentar pés, sendo que não é certo perante a observação do desenho. Outro pormenor de salientar nas figuras humanas, é o facto de as três apresentarem na zona abdominal um círculo, que poderá ser a representação do umbigo ou da barriga, o que evidencia o uso de transparências. As casas, assim como as figuras humanas, encontram-se dispostas da maior para a menor, e cada uma apresenta uma cor diferente (rosa, vermelho e preto). As casas têm a forma de quadrado e triângulo por cima, embora bastante imperfeitos e “rudimentares” e não são constituídas por outros elementos. Contudo, a criança identificou-as, sendo a casa maior e cor-de-rosa atribuída ao pai, uma vez que escreveu esta palavra no interior, a casa média e vermelha, atribuída à própria criança, onde escreveu o seu nome e a casa mais pequena e preta atribuída à mãe. O desenho encontra-se elaborado no centro da folha, tendendo um pouco para a direita, uma vez que o desenho se alonga na horizontal. Anteriormente, já se descreveu algumas das dimensões usadas pela criança no seu desenho. É, ainda, de salientar que as proporções usadas pela criança não são as corretas, na medida em que se pode verificar, por exemplo, que a figura humana de maior dimensão se apresenta com um tamanho superior ao tamanho do carro e da casa mais pequena e sendo de tamanho aproximado em relação à casa média. Posto isto, é então de observar, que a criança ainda não possui a noção de escala enquanto desenha.

Conclui-se, desta forma, que a criança representa figurativamente nos seus desenhos, apresentando a sua própria simbologia, não se tratando de um desenho real. No que diz respeito, aos critérios traçados por Luquet, tal como nos desenhos

apresentados por esta criança e igualmente analisados, esta encontra-se no estágio do realismo intelectual, embora seja numa fase muito precoce.

Desenho da casa (depois da intervenção): O desenho foi elaborado, usando tanto para pintar como para desenhar, os materiais de desenho (lápiz de cor, canetas de feltro, marcadores,...), tendo a criança diversificado na sua escolha. Pode observar-se a existência de uma casa, de três figuras humanas e um carro. Tanto a casa como duas das figuras humanas (a mais à esquerda e a central) se encontram coloridas num cor-de-rosa muito semelhante, uma vez que o material de desenho foi diferente. A figura humana mais à esquerda está pintada de azul, assim como o carro, no entanto, os seus tons são diferentes. Todas as figuras humanas são semelhantes e em todas elas surge um círculo na zona abdominal, que poderá representar o umbigo ou a barriga, tornando-se, assim, evidente o uso de transparências e exibem também as pernas preenchidas a cor. A figura mais à esquerda é a única que apresenta cabelo, contudo, a figura central apresenta um elemento na cabeça que será o indicativo do uso de um laço ou uma fita. A casa é apenas um triângulo desenhado imperfeitamente e sem base, tendo no seu interior duas janelas e uma porta. O carro apresenta duas rodas que são vistas na sua totalidade, sendo mais um indicativo do uso das transparências. Neste, são ainda visíveis mais dois elementos que poderão ser a representação das suas janelas. O desenho ocupa, praticamente, toda a superfície da folha. Os tamanhos dos elementos representados são muito semelhantes entre si, o que indica que a criança não adquiriu ainda a noção das proporções e escalas na representação gráfica.

Tal como o analisado nos desenhos anteriores, a criança encontra-se na fase da representação figurativa, na medida em que representa a realidade que conhece, mas da sua própria maneira e simbolicamente. Como já referido anteriormente, nas análises antes efetuadas aos desenhos desta criança, esta encontra-se no estágio do realismo intelectual, dos parâmetros estabelecidos por Luquet, no entanto, ainda numa fase muito inicial deste estágio.

Comparação dos desenhos de casa (antes e depois da intervenção): Observando e comparando os desenhos poder-se-á afirmar que estes são bastante semelhantes pois trata-se praticamente do mesmo cenário. Em relação aos elementos representados eles são de diferente número, uma vez que no primeiro a ser desenhado existem mais duas casas representadas. Outro fator a destacar é que o desenho mais antigo se encontra traçado a lápis de carvão, enquanto que, no mais recente os traços que o compõem aparecem elaborados com os materiais de colorir. Além disto, é de salientar a diferença de tamanhos que existe entre os dois desenhos, tal como é possível observar, dado que no primeiro a ser elaborado os elementos apresentam-se com um tamanho menor e ocupando uma menor superfície da folha. Apesar de apresentar um maior número de elementos, este ocupa uma menor superfície pelo seu tamanho, como já referido, e também acontece, por estes não se encontram tão dispersos. As

figuras humanas desenhadas têm a mesma estrutura, contudo, no desenho mais recente, é possível observar alguns detalhes que não são apresentados naquele que foi desenhado há mais tempo, tal com o cabelo e acessórios para o mesmo (laço, gancho, fita, ...). Também na representação das casas existiram algumas diferenças. Apesar de no desenho mais recente se denotar menos rigor na sua realização, tal como nas figuras humanas, é possível observar um maior número de pormenores, pois neste existem janelas e porta elaboradas, o que não acontece no primeiro desenho.

Apreciação global das produções obtidas pela criança durante a intervenção: Observando e analisando o conjunto de produções realizadas pela criança pode constatar-se que há um cenário bastante recorrente. Na maior parte das produções, estão presentes figuras humanas, casas e carros. Nota-se um uso diversificado da cor, contudo não existe coordenação e controle total dos movimentos na realização do traçado. Não há um tamanho que a criança utilize constantemente, sendo este bastante variado ao longo dos trabalhos. A sua localização tende a ser centrada mas também ocupando a maior parte da superfície da folha. Não existe diversidade de tema, pois como referido, anteriormente, existe uma repetição de cenário e de tipologia de elementos. Em consequência disto, as suas produções são baseadas em factos reais e conhecidos, não existindo traços de imaginação e criatividade.

### **Criança B**

Desenho livre (antes da intervenção): O desenho, inicialmente, foi traçado a lápis e só depois foi preenchido no seu interior com cor. Foi elaborada uma forma arredondada, semelhante a uma cara. Esta forma, tem na sua parte superior, uma espécie de ondas, que pode ser o indicativo de cabelo. Esta não é uma face comum de uma pessoa. Trata-se de um boneco que a criança conhece. A forma está colorida de azul e apresenta olhos, nariz e boca. Está localizada no centro da folha, deixando algum espaço para as margens.

A criança encontra-se, assim, na fase da representação figurativa e no estágio do realismo intelectual de Luquet.

Desenho livre (depois da intervenção): O desenho foi traçado a marcadores de cor e depois colorido. Trata-se de um desenho de uma árvore que ocupa a totalidade da superfície da folha. A copa da árvore tem uma forma de oval (na horizontal) e está pintada de verde, com dois materiais diferentes (lápis de cor e marcador). O tronco está colorido a lápis de cera castanho. A copa tem uma maior proporção que o tronco, sendo este um pouco mais pequeno.

Poder-se-á afirmar, segundo a análise, que este desenho se encontra na fase da representação figurativa e, segundo os critérios de Luquet, no estágio do realismo intelectual.

Comparação dos desenhos livres (antes e depois da intervenção): Os desenhos elaborados, uma vez que eram de tema livre, são bastante diferentes. No primeiro desenho, a criança desenhou uma personagem virtual que conhece e no segundo, uma árvore, apenas com tronco e copa. São dois desenhos simples e sem muitos detalhes. O mais antigo foi traçado, numa primeira fase, a lápis de carvão, enquanto que, o segundo diretamente a marcadores de cor. São usadas, pelo menos no caso da árvore, as cores que se lhe atribuem simbolicamente. No entanto, em relação à personagem que a criança desenhou não é possível identificar a cor real que esta tem, uma vez que não é conhecida. Os interiores dos traçados encontram-se coloridos da mesma forma, embora no primeiro apenas tenham sido utilizados lápis de cor (material à disposição da criança) e no segundo tenha existido uma maior diversidade de escolha e utilização por parte da criança, uma vez que tinha mais materiais à sua disposição, tendo, por isso, utilizado três tipos diferentes de material de colorir. O segundo desenho a ser realizado ocupa quase toda a totalidade da superfície da folha estando centrado no eixo horizontal. Assim como o segundo desenho, também o mais antigo se encontra centrado na superfície mas tendo um tamanho mais reduzido.

Desenho da casa (antes da intervenção): Numa primeira etapa, a criança começou por traçar o seu desenho a lápis de carvão e só depois o coloriu. A sua casa é composta por um retângulo e sobre o mesmo encontra-se um triângulo, representando desta forma o telhado, que está colorido de vermelho, apresentando no seu lado direito um pequeno retângulo, colorido a laranja, simbolizando a chaminé da casa. Dentro do retângulo inicial, o qual não foi colorido, é possível observar dois quadrados, na sua parte superior, dispostos lado a lado e coloridos de azul, e também uma semioval, que se encontra fixa na sua base e pintada de castanho. A casa, que ocupa cerca de  $\frac{1}{4}$  da superfície de desenho, situa-se, aproximadamente, do centro da folha, tendendo ligeiramente para a margem inferior.

No que diz respeito à evolução do desenho, pode afirmar-se que se trata de uma representação figurativa e que se encontra no estágio do realismo intelectual, segundo os critérios definidos por Luquet.

Desenho da casa (depois da intervenção): O desenho foi traçado e colorido a marcadores. Em todo o traçado efetuado foi utilizado um marcador preto. Pode observar-se que é composto por um retângulo e sobre este um triângulo, ocupando ambos a maior parte da superfície da folha, que simbolizam a estrutura da casa e o seu telhado. Adjacente ao lado direito do triângulo foi desenhada uma forma

retangular com uma forma ondular/nuvem a sair da mesma, sendo a representação da chaminé da casa com fumo a sair dela. Tanto o telhado como a chaminé se encontram coloridos de vermelho sendo o fumo cinzento. Dentro da estrutura da casa, na sua parte superior, pode verificar-se a existência de duas formas quadradas dispostas lado a lado mas com alguma distância entre elas, simbolizando as janelas. As janelas, apesar de terem sensivelmente o mesmo tamanho, são diferentes entre si. Uma delas encontra-se dividida em quatro partes, com dois traços em forma de cruz e a outra é constituída, no seu interior, por quatro quadrados de tamanho mais reduzido. Na base do retângulo é possível observar uma semioval, representando a porta, colorida a castanho e com um pequeno círculo no seu interior.

Perante a análise efetuada, é possível dizer que este desenho, é uma representação figurativa e que está enquadrado no estágio no realismo intelectual, segundo as designações de Luquet.

Comparação dos desenhos de casa (antes e depois da intervenção): Ao observar estes dois desenhos podemos verificar que as estruturas das casas são muito semelhantes, sendo a diferença mais visível o seu tamanho, uma vez que a casa realizada em primeiro lugar apresenta um tamanho menor em relação àquela que foi desenhada posteriormente, na medida em que esta última ocupa a maior parte da superfície da folha. Em ambas é possível verificar a representação da chaminé, do telhado, das paredes da casa, das duas janelas e da porta. No desenho mais recente é ainda possível visualizar fumo a sair da chaminé, o que não acontece com o desenho mais antigo. Também no desenho realizado em último lugar se pode observar que não tem base na casa, o que pode acontecer por a casa estar junto à margem inferior, fazendo esta de base da casa, encontrando-se centrada no eixo horizontal. Contudo, na primeira casa a ser efetuada é possível verificar que esta tem base e que se encontra no centro da folha sem tocar nas suas margens. As cores utilizadas são bastante semelhantes apenas diversificando no material usado, sendo que na casa mais pequena as janelas, além de traçadas e representadas, encontram-se também coloridas no seu interior, o que não acontece com a casa de maior tamanho, onde as janelas apenas estão reproduzidas.

Apreciação global das produções obtidas pela criança durante a intervenção: Ao observar e analisar as produções realizadas pela criança constata-se que não existe um tema em comum entre elas. Contudo, é possível verificar que em grande parte destas existe a repetição de elementos da natureza (árvores, nuvens, sol, ...). Em alguns dos trabalhos desenvolvidos denota-se que esta é uma criança imaginativa e criativa, uma vez que podemos visualizar cenários que não existem (outra dimensão, vulcão verde da Serra da Estrela, ...). Salienta-se ainda, que de uma maneira geral, os trabalhos foram aumentando de tamanho ao longo do tempo e ocupando cada vez mais a superfície da folha. Apenas num dos trabalhos, em que existia suporte de

desenho (papel, entre outros), foi desenhado na vertical enquanto que os restantes se encontram elaborados na horizontal. Destaca-se, ainda, que num dos desenhos realizados, a criança não colocou braços na figura humana elaborada. Na maioria das produções, usa as cores segundo a realidade que conhece e como estão social e simbolicamente atribuídas, existindo apenas algumas exceções para este caso.

### **Criança C**

Desenho livre (antes da intervenção): Ao observar a folha de desenho é visível que este é constituído por duas partes diferentes, estando ambas, numa primeira fase traçadas a lápis de carvão. A primeira parte, em que é possível visualizar apenas uma figura humana e na outra, um carro com uma pessoa dentro. A figura humana, que se encontra sozinha, foi na sua maioria traçada a lápis de carvão, sendo que os braços foram diretamente traçados a lápis de cor amarelo. Apenas a cara desta foi colorida no seu interior. Apresenta uns braços muito longos para o restante corpo, as mãos possuem vários dedos (mais de 5 em cada mão) e as pernas encontram-se unidas. A cara desta figura apenas apresenta olhos e boca, sendo que um dos olhos sai dos limites da face. No que diz respeito ao carro que foi elaborado, pode observar-se que este contém no seu interior uma figura humana. Esta figura humana que se encontra dentro do carro está colorida na sua totalidade de verde. É possível vê-la em toda a sua totalidade, o que indica a utilização de transparências por parte da criança. Apenas apresenta cabeça, tronco e membros, não havendo destaque para os ombros e pescoço. Em relação aos membros inferiores, constata-se que as suas pernas se encontram unidas e os pés são constituídos por dois círculos. Quanto aos membros superiores, os braços são bastante largos, mais que o próprio corpo, e as mãos, estando representadas por um círculo cada uma, são constituídas por seis dedos, representados por seis traços que saem das mãos. O carro está colorido de verde, o mesmo que foi utilizado para a figura humana, e de amarelo. Este apenas apresenta a sua estrutura e uma roda completa, estando representada por um círculo colorido de laranja. No lugar, em que deveria aparecer a outra roda, apenas é possível observar, umas garatujas feitas, levemente, a lápis de carvão e a lápis de cor laranja. Como já foi referido, o desenho apresenta-se em duas partes diferentes, sendo que a primeira (figura humana) se encontra na parte superior da folha e a segunda (carro + figura humana) está situada na parte inferior da folha estendendo-se até ao centro.

Deste modo, é possível dizer-se que este desenho se trata de uma representação figurativa de um carro e duas pessoas e que segundo as definições utilizadas por Luquet, no que diz respeito à evolução de desenho infantil, está situado no estágio do realismo intelectual.

Desenho livre (depois da intervenção): O desenho, numa primeira fase, foi traçado a lápis de carvão e só depois colorido a lápis de cor. Este ocupa a maior parte da superfície da folha. Notam-se alguns traços mais esbatidos, uma vez que estes foram,

apagados. Trata-se da representação de um veículo, com a forma aproximada de um trapézio retângulo e que está colorido a lápis de cera azul e verde. Por cima desta, é possível observar uma forma oval, na horizontal e ainda alguns traços formando alguns ângulos que não se encontram coloridos. Na base do trapézio observa-se que esta não é plana, uma vez que tem três formas arredondadas, formando uns pequenos arcos, que se direcionam para o seu interior e que são complementados por três círculos que se encontram dentro desses arcos. Dentro do interior do carro são, ainda, notórios alguns traçados a lápis de carvão, contudo, não se pode afirmar com certezas qual a sua simbologia uma vez que se confundem nas cores utilizadas.

Este desenho é, assim, uma representação figurativa e encontra-se no estágio do realismo intelectual de Luquet.

Comparação dos desenhos livres (antes e depois da intervenção): Ao observar e comparar os desenhos elaborados, pode destacar-se o facto de em ambos ser possível visualizar a representação de um carro. Embora com forma diferente o tipo de desenho é bastante semelhante. No primeiro a ser realizado, além do carro, estão representadas duas figuras humanas enquanto no desenho mais recente apenas consta, como já foi dito, um carro. Apesar de a seleção de cores ter sido diferente estes desenhos encontram-se coloridos do mesmo modo. Pode observar-se, também, a diferença que existe no tamanho e localização dos desenhos. Enquanto o desenho mais recente ocupa grande parte da superfície da folha (na horizontal) e, conseqüentemente, a sua dimensão é maior, aquele que foi desenhado em primeiro lugar, encontra-se na metade inferior da folha (na vertical), apresentado, deste modo, um menor tamanho.

Desenho da casa (antes da intervenção): Na observação do desenho, é possível constatar-se que este apresenta duas casas, sendo uma mais pequena que a outra. Estas casas, inicialmente, foram traçadas a lápis de carvão e, posteriormente, coloridas. Isto aconteceu, porque a criança ao desenhar a casa mais pequena foi incentivada a desenhar uma casa maior. A casa mais pequena, está situada na margem superior, enquanto que a segunda casa e aquela que tem uma maior dimensão, se situa no centro da folha. A casa mais pequena está colorida de verde na sua totalidade e é composta por um quadrado e um triângulo sobre este, simbolizando a sua estrutura e respetivo telhado. Dentro da sua estrutura é possível verificar a existência de alguns traços e de um pequeno círculo podendo afirmar-se que se trata da representação das janelas e da porta. No telhado, é possível observar que uma cruz atravessa o seu interior. Tal como a casa mais pequena, os traçados da casa maior são bastante idênticos, sendo a diferença mais notória nas cores utilizadas, uma vez que a estrutura da casa está colorida com lápis de cera vermelho, tendo este sido usado com várias intensidades de pressão e o telhado encontra-se pintado de amarelo.

Deste modo, pode afirmar-se que se trata de uma representação figurativa e está enquadrado no estágio do realismo intelectual de Luquet.

Desenho da casa (depois da intervenção): O desenho foi, numa primeira fase, traçado a lápis de carvão e só depois colorido a marcadores. Como referido pela criança, o desenho representa uma casa com rodas. Esta é constituída por uma forma retangular e por cima desta uma outra forma, simbolizando o telhado. A forma retangular, sendo a estrutura da casa, apresenta no interior, na sua base ao centro, um retângulo que representa a porta e, ainda, é possível observar uma janela, representada por retângulo situado do lado esquerdo do interior da casa. Também na base, é possível observar duas formas arredondadas complementadas com dois círculos, simbolizando as rodas da casa. O telhado encontra-se colorido a roxo e a estrutura da casa a azul e vermelho. Também as rodas se apresentam coloridas do mesmo azul da casa, enquanto que a porta apenas apresenta alguns traços elaborados a lápis de carvão, não estando pintada no seu interior. Na parte superior da folha é, também, possível observar uma mancha azul que poderá ser a representação do céu. O desenho ocupa a maior parte da superfície da folha, deixando pequenas margens, sensivelmente do mesmo tamanho, tanto do lado esquerdo como do direito.

Analisando este desenho, é possível constatar que este é uma representação figurativa e que se encontra no estágio do realismo intelectual de Luquet.

Comparação dos desenhos de casa (antes e depois da intervenção): Ao analisar e comparar os desenhos, pode verificar-se que eles, apesar de diferentes, têm a mesma estrutura. Em ambos, é possível ver a representação das paredes da casa, telhado, porta e janelas. Contudo, destacam-se algumas diferenças, sendo a mais evidente e visível no desenho mais recente, a representação de rodas. Além destas, surge ainda, um outro elemento, que não figura no primeiro desenho, o céu. Pode, ainda, afirmar-se que as cores foram usadas de uma forma aleatória em ambos os desenhos, contudo, naquele que foi elaborado posteriormente, repara-se na forma como foram utilizados os marcadores, uma vez que este não se encontra uniformemente colorido, apresentando-se, assim, com menos primor, dando a ideia de ter sido realizado à pressa e com menos vontade. Observa-se, ainda, que o desenho mais recente ocupa a maior parte da superfície da folha (na horizontal), enquanto que, o que foi elaborado em primeiro lugar, apresenta um tamanho mais reduzido e situando-se no centro da folha.

Apreciação global das produções obtidas pela criança durante a intervenção: Observando todos os trabalhos elaborados pela criança, o primeiro fator a destacar é que, na sua maioria, existe um tema em comum, os carros. Mesmo quando se tratava de um outro tema, por exemplo, o desenho da casa, a criança, procurou-o transformar

no seu tema preferido, elaborando uma casa com rodas. Pensa-se que foi este o caso e não um rasgo de criatividade, uma vez que ao longo dos trabalhos manifestou sempre predileção por este tema. Tanto a nível do traçado como do seu preenchimento através da cor é possível notar dificuldades ao nível da motricidade fina, tendo em conta a sua idade. A maior parte das produções ocupa grande percentagem ou quase a totalidade do suporte de desenho. Na produção destes trabalhos não houve envolvimento de criatividade, tratando-se quase sempre do mesmo tipo de resultados, mesmo quando o trabalho não envolvia o desenho, a criança não extrapolou a sua zona de conforto, não existindo mostras de, como já referido, criatividade, espontaneidade e expressividade, sendo por isso bastante estereotipados.

#### 8.4. Análise dos questionários

Os questionários (Apêndice I), como já foi referido, foram elaborados a fim de questionar os docentes de educação especial responsáveis pela UEE, com o objetivo de ter o seu parecer acerca do estudo realizado com os alunos que frequentam a referida unidade. O questionário é composto por perguntas para a descrição do perfil do inquirido e oito questões, de tipo aberto, relativas ao tema. Foi entregue aos inquiridos a 6 de Junho de 2013 e recolhido cerca de uma semana depois. Abaixo, segue-se a análise dos dois questionários aplicados.

**Docente 1** – O sujeito é do género feminino e tem 28 anos de idade. É licenciada com uma especialização em Educação Especial.

Segundo a inquirida, os comportamentos mais característicos das crianças com PEA, centram-se na dificuldade de comunicação e interação social, bem como na linguagem falada, uma vez que são evidentes, em alguns casos, atrasos na mesma ou mesmo a sua ausência. Revelam, ainda, interesses muito restritos e repetitivos. Além disto, manifestam pouco interesse em partilhar e têm pouco jogo simbólico ou imaginativo e, também, pouca resposta social ou emocional. Conforme a sua opinião, afirma, ainda, que estas crianças devem experimentar diversas atividades que lhes permitam desenvolver competências essenciais para o seu dia-a-dia, bem como aprender a brincar, trabalhar em grupo através de atividades do seu interesse, assim como atividades que desenvolvam a sensibilidade (sentir, ouvir, experimentar). Pensa, ainda, que é importante que a criança com PEA se expresse de uma forma livre e espontânea, permitindo, assim, o seu desenvolvimento. Na sequência do que a professora já referiu, também alega que através da expressão plástica se pode chegar ao mundo destas crianças, compreender os seus interesses, a motricidade, as cores que mais gostam, desenvolver o lado emocional, entre outros aspetos. Assim, as atividades de expressão plástica são utilizadas diariamente na UEE, porque são um meio de envolver a criança e de a compreender, de forma a poder chegar ao mundo dela. Estas atividades permitem que a criança relaxe e, algumas vezes, diminua os

seus comportamentos menos sociais (agressividade). Deste modo, é importante integrar a expressão plástica livre na rotina das crianças com PEA. De uma maneira geral, segundo a inquirida, as crianças envolvidas no estudo, revelam instabilidade emocional, ora têm interesse na realização, ora mostram relutância na execução. Gostam, ainda, de realizar atividades de expressão e de conversar sobre os seus interesses e motivações. Na sua opinião, considera que as crianças, durante a intervenção e as atividades propostas, demonstraram bastante interesse em participar, mostrando motivação no seu desenvolvimento. Revelaram, também, envolvimento nas atividades sugeridas, no entanto, houve momentos que a sua instabilidade emocional não lhes permitiu realizá-las.

**Docente 2** – O sujeito é do género feminino, tem 47 anos de idade e é mestre em Educação Especial.

Perante o questionário e de acordo com a sua experiência, destaca que os comportamentos mais característicos das crianças com PEA são as dificuldades na interação, que se revelam ao não participarem em brincadeiras com os outros e em jogos de grupo, problemas de comunicação, isto é, dificuldades na fala/discurso, demonstrando, ainda, comportamentos estereotipados, interesses especiais e persistentes e necessidade inflexível no seu dia-a-dia e nas suas rotinas. É também da sua opinião, que a diversidade de experiências é sempre positiva porque proporciona novos conhecimentos e modos de aprendizagem diferentes e divertidos, uma vez que estas crianças têm um “mundo” muito individual. Essa diversidade permite, muitas vezes, interagir melhor com elas e compreender esse seu “mundo”. Pensa, ainda, que qualquer criança gosta de se expressar de forma livre e espontânea, e estas em particular, pois dessa forma conseguem ser “elas próprias”, expressar o seu pensamento e interesses, que de outra forma seria difícil conseguirem-no. Deste modo, é da opinião que a expressão plástica poderá constituir uma forma de melhorar o desenvolvimento das crianças com PEA, pois pode por a funcionar a sua criatividade, o que no caso destas, é uma área problemática. Além disto, também desenvolve a motricidade fina que é outra área em que estas crianças revelam dificuldades, por vezes, acentuadas. A inquirida divulga, ainda, que na UEE são desenvolvidas atividades de expressão plástica diariamente, porque é reconhecida a sua importância para o desenvolvimento das crianças que frequentam a mesma. Por estas razões, diz que é importante integrar a expressão plástica de forma livre na rotina destas. Pela experiência desta docente, as crianças que participaram no estudo são crianças com características reveladoras de PEA, algumas com défice cognitivo, o que dificulta a sua aprendizagem, especialmente a nível do programa escolar regular. O seu comportamento é por vezes inadequado, exigem rotinas diárias, mas são crianças meigas e que gostam da escola. Na opinião da inquirida, as crianças reagiram de forma muito positiva às atividades propostas, desenvolvendo-as com gosto e interesse.

### **Súmula dos resultados obtidos pelos dois questionários**

Posto isto, pode afirmar-se que as crianças que frequentam a UEE apresentam as dificuldades comuns da generalidade das crianças com PEA. De uma forma mais particular, revelam, ainda, défices cognitivos e instabilidade emocional, apresentando, por isso, dificuldades de aprendizagem e exigindo rotinas mais rígidas. No entanto, são crianças meigas que gostam da escola. Será, assim, importante a diversidade de experiências que lhes são propostas, pois terão, deste modo, uma panóplia de estratégias para que se possam desenvolver e adquirir competências e, até mesmo, contribuir para compreender, um pouco, o seu “mundo interior”. Deve-se permitir que a criança se expresse de forma livre e espontânea, podendo contribuir, assim, para o seu desenvolvimento. As crianças além de gostarem de se sentir livres, conseguem, desta forma, expressar os seus sentimentos, pensamentos e interesses, que de outro modo, poderia ser difícil chegar até eles, devido, principalmente, às suas dificuldades na comunicação e interação. Na sequência disto, também a expressão plástica, apresenta uma grande importância para as crianças que frequentam a UEE, pois poderá contribuir para o seu desenvolvimento e atenuar certas dificuldades da criança, como por exemplo, a motricidade fina, a sua capacidade criadora e estado emocional. Da mesma forma, pode levar a que exista uma aproximação à criança e compreende-la de uma melhor maneira, devido ao que possam expressar. Poderá, ainda, contribuir para uma diminuição dos seus comportamentos estereotipados e envolve-la no mundo à sua volta. Devido a estas mais-valias, diariamente, são desenvolvidas atividades deste tipo, pois, como já foi dito, representam uma grande importância e estímulo a estas crianças, sendo por isso, fundamental integrar a expressão plástica, realizada de forma livre e espontânea, na rotina das crianças com PEA. Perante a intervenção à qual foram sujeitas e as atividades resultaram da mesma, as crianças reagiram positivamente, revelando interesse, motivação, envolvimento e gosto, tendo por vezes, momentos de instabilidade que não lhes permitiu realizá-las no momento ou de a melhor forma.

Dito isto e, de modo a sintetizar o acima descrito, poder-se-á dizer que, segundo as docentes:

- As crianças com PEA apresentam dificuldade ao nível da interação social, da comunicação e da linguagem. Têm interesses muito restritos e repetitivos;
- Deve-se-lhes proporcionar uma diversidade de experiências;
- As crianças devem poder expressar-se livremente;
- A expressão plástica deve ser utilizada, diariamente, na rotina das crianças com PEA e, de tal forma, também na UEE se desenvolvem estas atividades, pois reconhece-se a sua importância como facilitador do desenvolvimento das crianças com PEA;

- As crianças que frequentam a UEE e participaram no estudo reagiram positivamente às atividades desenvolvidas. De uma maneira geral, revelam alterações de comportamento, exigem uma rotina mais rígida e, algumas apresentam um déficit cognitivo;

## 9. Apreciação global dos resultados

Os resultados finais observados ficaram aquém das expectativas, apesar de em alguns parâmetros se verificar uma evolução positiva, no entanto, esta evolução foi pouco significativa. Ainda que se esperasse que existisse uma melhoria dos resultados obtidos pelas crianças, o que foi apurado não foi totalmente inesperado, dado a imprevisibilidade do comportamento das crianças e do próprio estudo.

As crianças com PEA têm formas de agir e interagir muito singulares. A aprendizagem nas crianças com PEA é específica e requer tempo, necessitando, assim, que a intervenção, junto a estas crianças seja intensiva. Deve desenrolar-se num ambiente estruturado e constituindo-se numa rotina (Hewitt, 2006; Lima, 2012).

Pode observar-se que a criança C foi a única que evoluiu na representação da figura humana (gráfico 1), verificando-se que as restantes crianças regrediram nos seus resultados. Estes resultados não implicam que tenha existido uma verdadeira regressão, pois inúmeros fatores podem interferir na execução do Teste da Figura Humana. O comportamento da criança, o seu estado de espírito nesse dia e, até mesmo, o facto de a criança não estar predisposta para realização do trabalho, tentado terminá-lo de uma forma mais apressada, podem contribuir para os resultados que foram verificados. Apesar de neste teste os resultados se traduzirem na “quantificação” de QI, apenas foi usado de forma a verificar se existiria, realmente, uma evolução no desenvolvimento e no desempenho da criança, uma vez que, por se tratar de uma representação gráfica, está no seguimento da intervenção que se desenvolveu.

Os testes de QI, na sua maioria, estão condicionados a determinada área de inteligência ou são o reflexo de uma inteligência geral. Além disto, o conceito de inteligência é muito complexo e não se tem conseguido encontrar uma definição única do mesmo. Dito isto, os testes de QI podem não ser os mais indicados e, segundo a perspetiva de Gardner (referenciado por Branco, 2004), poderão influenciar um indivíduo, negativamente, sobretudo ao nível da representação social. Ainda na perspetiva deste autor podem existir sete ou mais tipos de inteligência, sendo as principais, a *inteligência linguística*, a *inteligência lógico-matemática*, a *inteligência espacial*, a *inteligência musical*, a *inteligência cinestésica*, a *inteligência interpessoal* e a *inteligência intrapessoal* e, tendo acrescentado, mais tarde, a *inteligência naturalista*. Assim, pensa-se que se deve dar importância a todas as capacidades dos indivíduos e à sua forma de realizar as aprendizagens. Como tem sido dito até aqui, cada sujeito tem as suas diferenças tal como as crianças. Neste sentido, a mente de cada criança é distinta, onde podemos constatar a existência de diferentes inteligências, sendo que

umas mais fortes e outras mais frágeis, procurando através das mais fortes desenvolver as mais frágeis, por outras palavras, cada criança tem uma predisposição para uma determinada inteligência (Branco, 2004; Silver, Strong & Perini, 2010).

No que diz respeito aos níveis de envolvimento observáveis durante as atividades das crianças, podemos afirmar a criança *B* foi a que se mostrou mais envolvida no decorrer da intervenção (gráficos 2 e 3), verificando-se que o seu envolvimento se mostrou constante, sem ocorrerem alterações e variações significativas. O grau de envolvimento das crianças *A* e *C* foi diverso e inconstante.

Pode afirmar-se, desta forma, que o envolvimento é considerado um estado, que se transforma com a modificação das características dos contextos. Assim, é necessário que o contexto seja favorável ao envolvimento e à aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004)

O envolvimento diz respeito à intensidade de concentração, sem que ocorram distrações e, conseqüentemente, pode levar à aprendizagem. Para que a criança se envolva é necessário que as atividades se adequem às suas capacidades (Bertram & Pascal, 2009).

Conforme o acima descrito, constata-se que as diferenciações de envolvimento podem ser resultado da interação das crianças com o meio envolvente e todas as situações que nele ocorreram.

Analisando, de uma forma geral, os desenhos elaborados, verifica-se que não existiram alterações significativas. No entanto, com os trabalhos que foram realizados ao longo da intervenção poderá observar-se, que existe uma repetição de temas nos trabalhos das crianças *A* e *C*. Como já referido, um dos comportamentos das crianças com PEA é a focalização em determinados temas e a sua constante repetição. Outro fator, também, abordado e, que foi possível verificar através dos desenhos das crianças referidas, diz respeito às dificuldades sentidas ao nível da imaginação que, em geral, as crianças com PEA apresentam. No entanto, tal facto não foi tão notório na criança *B*, uma vez que nas suas produções estavam presentes diversos temas e, ainda, fabulou algumas histórias em relação às mesmas.

No que diz respeito ao desempenho das crianças, é possível afirmar que, os resultados obtidos através das três “fontes” de observação e avaliação são coincidentes.

Numa análise global, considerando, também, as opiniões das docentes da UEE, a intervenção, apesar dos resultados verificados, apresentou alguma importância no desenvolvimento destas crianças. Levou-as a experimentar sensações e a desenvolver atividades que contêm um potencial de desenvolvimento e de aprendizagem. As atividades de expressão plástica devem ser e são integradas, fazendo parte de uma intervenção constante com estas crianças, facilitando o seu desenvolvimento, a exteriorização do seu lado emocional e dos seus interesses e a regulação do seu comportamento.



## Conclusão e considerações finais

As artes e as expressões, nomeadamente a expressão plástica, consideram-se um promotor do desenvolvimento da criança. Neste estudo pretendeu-se compreender de que forma isto ocorre nas crianças com PEA.

As crianças com PEA, como se descreveu ao longo deste trabalho, apresentam características particulares que as fazem agir e reagir de diferentes formas aos diferentes estímulos que experienciam.

A expressão plástica permite que a criança experimente e explore os materiais que estão ao seu dispor, levando-a a realizar novas descobertas, envolvendo os seus sentidos, sobretudo o tato e a visão. Não se espera que a criança com PEA produza uma obra de arte mas procura-se que retire apenas a experiência sem o objetivo do significado do que se produziu. Deve procurar-se que a criança realize as suas experimentações e, sobretudo, que daí retire prazer e aja sobre os materiais. Esta experimentação e ação leva a criança a envolver-se, desenvolver-se e procurar um melhor desempenho. Ao observar este género de atividades, poderá levar a que se compreenda, de uma forma mais pormenorizada, o seu mundo e o seu modo de agir, embora, haja ainda muito por descobrir. No caso particular das crianças com PEA, pelo facto dos seus processos simbólicos e imaginativos assumirem manifestações “limitadas” e considerando que as expressões artísticas constituem um meio privilegiado de expressão do mundo subjetivo, por se ligarem às emoções e à percepção (Fernandes, Schlesener, Mosquera & Teixeira, 2012), o desafio assumido no presente estudo foi particularmente complexo.

Este estudo foi realizado procurando confirmar a importância das expressões no desenvolvimento das crianças e que estas se constituíssem uma metodologia cada vez mais presente nas práticas com as crianças com PEA. Assim, refletindo sobre o problema de investigação deste trabalho de projeto, que se focalizou em potencializar o envolvimento e o desempenho das crianças com PEA através de uma intervenção com base no desenho e nas artes plásticas e, atendendo à investigação que foi realizada, poder-se-á dizer que tende a ser uma intervenção promissora, apesar dos resultados observados.

Os resultados que se verificaram, como já foi referido, por hipótese, dever-se-ão a inúmeros fatores. Primeiro, salienta-se o facto de o comportamento da criança com PEA ser inconstante e ser atípico em diversas situações e perante diferentes estímulos, dando origem, a regressões no seu comportamento, desempenho e envolvimento. Deve, ainda, referir-se que a intervenção aconteceu com um grupo de crianças com as quais nunca se tinha trabalhado no contexto da UEE. Uma das crianças conhecia-se do contexto da sala de aula, em grande grupo, sem ocorrer um trabalho individualizado e as outras duas apenas de se ter visitado a UEE numa outra ocasião. Assim, é importante referir que as crianças com PEA necessitam, geralmente, de ter confiança com as pessoas que trabalham com elas. Devido às suas dificuldades na interação social e às suas necessidades de manter as suas rotinas, uma atividade

diferente, realizada por uma pessoa com a qual nunca trabalharam, pode afetar o seu desempenho, necessitando de um maior período de tempo para que se comecem a evidenciar sinais de afetividade e aceitação. No entanto, aparentemente, não foi notória uma reação adversa perante estes factos. Outro aspeto, ainda relacionado com que já foi referido, deve-se à circunstância de não ter existido um contacto anterior com as crianças. Assim, pensa-se que antes da intervenção teria sido oportuno realizar um momento de observação das crianças nas suas atividades no contexto da UEE, para que se habituassem à presença de uma pessoa estranha.

Além disto, pensa-se que a intervenção teve uma curta duração. Pressupõe-se que se se realizasse um projeto de intervenção mais intenso, que ocorresse mais que uma vez por semana e em várias sessões os resultados poderiam ser mais significativos. Este projeto foi realizado durante dezassete sessões, uma vez por semana, sendo que a duração de cada sessão, foi determinada pela criança e pelos objetivos das atividades propostas, o que se considera que tenha sido insuficiente, devido às características destas crianças. Num outro momento, seria pertinente “construir” um espaço apenas destinado a este tipo de atividades, uma vez que, ao realizar a intervenção na UEE, o espaço acabou por estar condicionado, ocorrendo mais distrações e, originando, desta forma, a exposição das crianças a mais estímulos exteriores. Para além disso, se existisse este espaço, num momento posterior, poder-se-ia levar as crianças a serem mais autónomas nas suas escolhas. Tendo todos os materiais à sua disposição, as crianças poderiam escolher livremente qualquer material para realizarem a sua atividade de expressão.

De modo a finalizar este estudo, pensa-se que é necessário voltar às questões iniciais que foram colocadas:

- As atividades pedagógicas desenvolvidas em artes plásticas e um trabalho sistemático envolvendo o desenho influenciará o desempenho, o envolvimento e a imaginação da criança com PEA?
- O número de detalhes presentes no desenho da figura humana aumentará com as atividades de expressão plástica desenvolvidas junto das crianças com PEA?

Atenta-se que com a realização deste trabalho projeto e pelos resultados conseguidos, não se poderá responder a estas questões de uma forma positiva. No entanto e, do que já foi refletido e considerado, pensa-se que a expressão plástica representa um forte contributo para o desenvolvimento das crianças com PEA. É, então, necessário criar uma intervenção sistemática e intensiva junto destas crianças, o que vai permitir que se apropriem das vantagens que as expressões proporcionam.

Desta forma, será pertinente a aplicação desta intervenção, num futuro próximo, atendendo para as questões e considerações já levantadas e propostas, procurando

fazer um estudo ainda mais exaustivo de forma a complementar o que foi descrito até aqui. Assim, propõe-se, a utilização destas premissas na intervenção junto a diversos grupos de crianças com PEA, podendo atuar em diferentes UEE, alargando o estudo e, deste modo, obter resultados mais significativos.



## Referências bibliográficas

- Almeida, G. de (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais – ideias sobre conceitos de ciências*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- American Psychiatric Association (2013a). *Autism Spectrum Disorder*. Recuperado a 7 de maio de 2014 em <http://www.dsm5.org/Documents/Autism%20Spectrum%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>
- American Psychiatric Association (2013b). *Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5*. Recuperado a 7 de maio de 2014 em <http://www.dsm5.org/Documents/changes%20from%20dsm-iv-tr%20to%20dsm-5.pdf>
- Anastasi, A. (1977). *Testes psicológicos*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Associação Dar Resposta (coord.) (2014). *Perturbações do Espectro do Autismo: E agora? – Guia para as famílias após o diagnóstico*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação. Recuperado a 8 de maio de 2014 em [http://www.dgicd.min-edu.pt/data/dgicd/Educacao%20Especial/Guia%20autismo\\_DAR.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/data/dgicd/Educacao%20Especial/Guia%20autismo_DAR.pdf)
- Battle, S. (2009). *Arte-terapia*. Barcelona: Ediciones Obelisco.
- Bautista, R. (coord.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro
- Bédard, N. (2005). *Como interpretar os desenhos das crianças*. Mem Martins: Edições Cetop.
- Bernstein, J. (s.d.). *Instrucciones Generales para el test de Goodenough*. Recuperado a 31 de outubro de 2013 em [http://www.sysabe.com/blog/wp-content/uploads/2011/01/manual\\_test\\_de\\_goodenough.pdf](http://www.sysabe.com/blog/wp-content/uploads/2011/01/manual_test_de_goodenough.pdf)
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Recuperado a 23 de setembro de 2012 em [http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/data/educacaoinfancia/Documentos/manual\\_dqp.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/data/educacaoinfancia/Documentos/manual_dqp.pdf)
- Bessa, M. (1972). *Artes plásticas entre as crianças*. Rio de Janeiro: Livraria José Olimpo Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Branco, A. (2004). *Para além do QI: Uma perspectiva mais ampla d inteligência*. Coimbra: Quarteto.
- Campos, D. M. S. (2011). *Teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A., & Guimarães, C. (2011). Dando Forma e Cor ao Mundo Interno: desenho e pintura em Arte-Terapia. *Arte Viva*, nº 2, pp. 17-20.
- Carvalho, R. de (2009). *A arte de sonhar ser – Fundamentos da arte-psicoterapia analítica-expressiva*. Lisboa: Edições ISPA.
- Carvalho, R. de (2011). Introdução à Arte-terapia. *Arte Viva*, nº 2, pp. 8-16.
- Cavaco, N. (2009). *O Profissional e a Educação Especial – Uma abordagem sobre o autismo*. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE – Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Decobert, S. & Sacco, F. (coord.) (2004). *O desenho no trabalho psicanalítico com a criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República n.º 4 – 1.ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido a 19 de abril de 2014 em <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>
- Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro. *Diário da República n.º 253 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa. Acedido a 19 de abril de 2014 em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/legisla%C3%A7%C3%A3o/344-1990.pdf>
- Fernandes, L. B., Schlesener, A., Mosquera, C. & Teixeira, R. M. (2012). Ensino de arte e autismo: Um relato de extensão. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 5, nº 1. Recuperado a 9 de maio de 2014 em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/download/3011/2207>
- Ferraz, M. (org.) (2009). *Terapias Expressivas Integradas*. Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.
- Ferraz, M. (org.) (2011). *Educação Expressiva – Um novo Paradigma Educativo*. Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.
- Ferraz, M., & Dalmann, E. (coord.) (2012). *Metodologias Expressivas na Comunidade*. Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.
- Francia, A. & Oviedo, O. (2001). *Desenhos que falam*. Lisboa: Paulus Editora.
- Freeman, F. S. (1980). *Teoria e prática dos testes psicológicos*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gabey, G., & Vimenet, C. (1974). *A criança criadora*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Gândara, M. I. (2008). *Desenho Infantil – Um estudo sobre níveis do símbolo*. Alfragide: Texto Editores.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Greig, P. (2004). *A criança e o seu desenho: o nascimento da arte e da escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo – Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto Editora.
- Ketele, J., & Rogiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kohl, M. A. (2007). *Arte infantil – actividades de expresión plástica para 3-6 años*. Madrid: Narcea.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República n.º 237 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa. Acedido a 18 de de abril de 2014 em <http://dre.pt/pdf1s/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Lima, C. B. (coord.) (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo: Manual prático de intervenção*. Lisboa: Lidel.
- Lima-Rodrigues, L. (coord.) (2007). *Percursos da Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva e Faculdade de Motricidade Humana.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Mantero, A. (2005). *O traço da infância*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Marques, S. L., Paisian, S. R., Franco, M. A. P., Panosso, I. R., Viana, A. B., & Oliveira, D. A. (2002). Fidedignidade do sistema Goodenough de avaliação cognitiva: uma visão do contexto atual. *Estudos de Psicologia*, 7(1), pp. 57-64. Recuperado a 4 de março de 2014 em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n1/10954.pdf>
- Martins, A. (coord.) (2002). *Didáctica das expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mèredieu, F. de, (2006). *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix.
- Nielsen, L. B. (2011). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um Guia Para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), pp. 81-93. Recuperado a 4 de maio de 2014 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, F. (coord.) (2008). *Unidade de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo – Normas orientadoras*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Recuperado a 7 de maio de 2014 em [http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoespecial/data/ensinoespecial/publ\\_unidades\\_autismo.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoespecial/data/ensinoespecial/publ_unidades_autismo.pdf)
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Read, H. (2010). *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- Reily, L. H. (1986). *Atividades de artes plásticas na escola*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- Rodrigues, D. (org.) (2008). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (org.) (2011). *Educação Inclusiva – Dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. D'A. (2002). *A infância da Arte, a arte da infância*. Porto: Edições ASA.
- Roux, G. (2009). Criatividade, inspiração e criação. *Arte Viva*, nº 1, pp. 27-36.
- Santos, A. S. (1999). *Estudos da Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo – Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto: Porto Editora.
- Silva, R. B. F., Pasa, A., Castoldi, D. R., & Spessatto, F. (2010, janeiro/março). O desenho da figura humana e seu uso na avaliação psicológica. *Psicologia Argumento*, v. 28, nº 60, pp. 55-64. Recuperado a 6 de março de 2014 em <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=3510&dd99=pdf>
- Silver, H. F., Strong, R. W. & Perini, M. J. (2010). *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem – para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação – 1º volume – Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação – 3º volume – Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2005). *Psicoterapias Activas (Arte-Terapias)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – segundo bolonha*. Lisboa: Pactor.

Vidigal, M. J., & Bilreiro, M. (2011). *Por trás do espelho*. Lisboa: Trilhos Editora.

Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D' Água Editores.

Wechsler, S. M., & Nakano T. C. (org.) (2012). *O desenho infantil: forma de expressão cognitiva, criativa e emocional*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Recuperado a 6 de março de 2014 em <http://www.casadopsicologo.net/casadopsicologo/media/custom/upload/File-1337953669.pdf>

## Apêndices

---



## **Apêndice A - Pedido de autorização ao Agrupamento de Escolas**

---



**Exmo./a. Senhor/a**  
**Diretor/a do Agrupamento de Escolas A**

Castelo Branco, 23 de Novembro de 2012

**Assunto:** Colaboração para a realização de trabalho de projeto de mestrado

Sou aluna do curso de mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, frequentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco e venho por este meio solicitar a autorização de V. Ex.<sup>a</sup>, para a realização do meu trabalho de projeto na Sala de Ensino Estruturado, situada na Escola EB1 S, no Agrupamento de Escolas A.

A temática do meu estudo será acerca de como a expressão plástica e as atividades desenvolvidas com as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) poderão fomentar o seu desempenho e envolvimento nas atividades, assim como, o desenvolvimento e maturação do seu desenho. Os alunos serão envolvidos em diversas atividades ao longo deste estudo, relacionadas com a temática. Como forma de facilitar a observação e avaliação do comportamento das crianças durante as atividades desenvolvidas, recorrer-se-á à gravação de imagens, sendo que estas serão única e exclusivamente para, como acima referido, uma facilidade de observação de comportamentos. Deste modo, as imagens capturadas, bem como, os restantes dados fornecidos, serão utilizados para a realização e desenvolvimento do projeto, garantindo, desta forma, a confidencialidade e o anonimato das crianças nele envolvidas.

O estudo terá a duração de 6 meses consecutivos, de Novembro de 2012 a Maio de 2013.

Agradeço deste já a V. disponibilidade e colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

---

Vanessa Barata



## **Apêndice B - Pedido de autorização à Escola EB1**



**Escola EB1 S**

Castelo Branco, 23 de Novembro de 2012

**Assunto:** Colaboração para a realização de trabalho de projeto de mestrado

Sou aluna do curso de mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, frequentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco e venho por este meio solicitar a autorização de V. Ex.<sup>a</sup>, para a realização do meu trabalho de projeto na Sala de Ensino Estruturado, situada na V. Escola, pertencente ao Agrupamento de Escolas A.

A temática do meu estudo será acerca de como a expressão plástica e as atividades desenvolvidas com as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) poderão fomentar o seu desempenho e envolvimento nas atividades, assim como, o desenvolvimento e maturação do seu desenho. Os alunos serão envolvidos em diversas atividades ao longo deste estudo, relacionadas com a temática. Como forma de facilitar a observação e avaliação do comportamento das crianças durante as atividades desenvolvidas, recorrer-se-á à gravação de imagens, sendo que estas serão única e exclusivamente para, como acima referido, uma facilidade de observação de comportamentos. Deste modo, as imagens capturadas, bem como, os restantes dados fornecidos, serão utilizados para a realização e desenvolvimento do projeto, garantindo, desta forma, a confidencialidade e o anonimato das crianças nele envolvidas.

O estudo terá a duração de 6 meses consecutivos, de Novembro de 2012 a Maio de 2013.

Agradeço deste já a V. disponibilidade e colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

---

Vanessa Barata



## **Apêndice C - Pedido de autorização aos pais/encarregados de educação**

---



**Exmos. Pais e/ou Encarregados de Educação**  
**dos alunos que frequentam a Sala de Ensino Estruturado**  
**da Escola S – Agrupamento de Escolas A**  
(a devolver)

Castelo Branco, 23 Novembro de 2012

**Assunto:** Colaboração para a realização de trabalho de projeto de mestrado

Sou aluna do curso de mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, frequentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco e venho por este meio solicitar a autorização de V. excelência, encarregado de educação, para a participação do seu educando, como parte integrante da amostra da investigação a realizar no meu trabalho de projeto. Este será envolvido em diversas atividades ao longo deste estudo, relacionadas com a temática. Como forma de facilitar a observação e avaliação do comportamento das crianças durante as atividades desenvolvidas, recorrer-se-á à gravação de imagens, sendo que estas serão única e exclusivamente para, como acima referido, uma facilidade de observação de comportamentos. Deste modo, as imagens capturadas, bem como, os restantes dados fornecidos, serão utilizados para a realização e desenvolvimento do projeto, garantindo, desta forma, a confidencialidade e o anonimato das crianças nele envolvidas.

A temática do meu estudo será acerca de como a expressão plástica e as atividades desenvolvidas com as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) poderão fomentar o seu desempenho e envolvimento nas atividades, assim como, o desenvolvimento e maturação do seu desenho.

O estudo terá a duração de 6 meses consecutivos, de Novembro de 2012 a Maio de 2013.

Agradeço deste já a V. disponibilidade e colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

\_\_\_\_\_  
Vanessa Barata

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de educação de \_\_\_\_\_, autorizo / não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando a participar neste estudo.

Castelo Branco, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

\_\_\_\_\_  
(assinatura)

**Exmos. Pais e/ou Encarregados de Educação**  
**dos alunos que frequentam a Sala de Ensino Estruturado**  
**da Escola S – Agrupamento de Escolas A**  
(para os pais e/ou encarregados de educação)

Castelo Branco, 23 de Novembro de 2012

**Assunto:** Colaboração para a realização de trabalho de projeto de mestrado

Sou aluna do curso de mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor, frequentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco e venho por este meio solicitar a autorização de V. excelência, encarregado de educação, para a participação do seu educando, como parte integrante da amostra da investigação a realizar no meu trabalho de projeto. Este será envolvido em diversas atividades ao longo deste estudo, relacionadas com a temática. Como forma de facilitar a observação e avaliação do comportamento das crianças durante as atividades desenvolvidas, recorrer-se-á à gravação de imagens, sendo que estas serão única e exclusivamente para, como acima referido, uma facilidade de observação de comportamentos. Deste modo, as imagens capturadas, bem como, os restantes dados fornecidos, serão utilizados para a realização e desenvolvimento do projeto, garantindo, desta forma, a confidencialidade e o anonimato das crianças nele envolvidas.

A temática do meu estudo será acerca de como a expressão plástica e as atividades desenvolvidas com as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) poderão fomentar o seu desempenho e envolvimento nas atividades, assim como, o desenvolvimento e maturação do seu desenho.

O estudo terá a duração de 6 meses consecutivos, de Novembro de 2012 a Maio de 2013.

Agradeço deste já a V. disponibilidade e colaboração.  
Com os melhores cumprimentos,

---

Vanessa Barata

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de educação de \_\_\_\_\_, autorizo / não autorizo (riscar o que não interessa) o meu educando a participar neste estudo.

Castelo Branco, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

---

(assinatura)

## **Apêndice D - Notas de Campo**

---



## Sessão 1 - Desenho da figura humana

**Objetivos:** Desenhar a figura humana

**Material:** Folha branca; Lápis de carvão;

**Data de observação:** 11 de Janeiro de 2013

**Criança A** – A criança sentou-se à mesa de trabalho e solicitou-se-lhe que desenhasse uma pessoa. Distribuiu-se-lhe a folha branca e um lápis de carvão e reforçando que terá que fazer o traçado de uma pessoa. Demorou a começar a elaborar o desenho, por isso incentivou-se a criança ressaltando sempre que teria que desenhar uma pessoa. Perguntou-se-lhe se sabia como se desenha ao qual a criança não respondeu. Abordou-se a criança, utilizando o seu nome, para captar a sua atenção, em que a criança reage dizendo “A não”. Pediu-se-lhe novamente que desenhasse uma pessoa obtendo-se a resposta “Uma pessoa não”, sucedendo isto ainda num outro momento. Nisto, a professora da sala intervém e pedindo-lhe que desenha um menino, que desenha “o A com a cabeça, os olhos, tudinho...”. Após isto o A começou a desenhar a cabeça da figura humana, perguntando depois se era assim, ao qual se respondeu afirmativamente e se lhe pediu para desenhar o resto. De seguida o A disse: “Não gosto de desenhar a cara do A”. Comunicou-se à criança que poderia desenhar outro menino mas o A tornou a dizer que “Uma pessoa não” levantando a folha da mesa. Pediu-se a criança para mostrar o que já fez e que assim, com a folha levantada, não dá para ver o que desenhou. Acaba por poisar a folha na mesa, mas assim que se toma a iniciativa de pedir que continue a desenvolver o trabalho torna a levantá-la e dizer “Não!”, colocando-a, novamente, em cima da mesa e riscando o que já desenhou e agita, uma vez mais, a folha no ar. A criança começa a ficar agitada tentando ao mesmo tempo amarrotar e endireitar a folha. Nisto, a professora da UEE entrevem, cruzando-lhe os braços e dizendo “Quando quiseres trabalhar pedes a folha”. Ainda de braços cruzados o A pega na folha, vira-a ao contrário e diz “Não!”. A criança permaneceu, na “posição de descanso” cerca de 2 minutos, ao fim dos quais pegou na folha e afirmou: “Vou fazer e mostrar à professora”. Pediu-se, então, à criança que desenha para depois mostrar. Volta a dizer “Não! Eu não gosto de desenhar uma pessoa” ao que se solicita que desenha um menino ou uma menina. A criança prepara-se para começar a desenhar dizendo “menino” mas após desenhar a cabeça afirma “Menino A não!” e, instantes depois, diz “Vou desenhar o A e uma menina”. O A começa por desenhar a cabeça da figura maior e depois a cabeça da outra figura e os elementos representativos da face, os cabelos e os pormenores que surgem neste. Após isto faz uma pausa e, retomando o trabalho para desenhar os elementos da face da figura maior dizendo que “É o A e a menina Sofia” e repetindo “É o A e a menina”. Em seguida, efetuou os membros superiores e respetivas mãos, o tronco, os membros inferiores e pés. Logo depois, realizou o mesmo processo para a figura mais pequena, apontando para cada figura e referindo, respetivamente “É o menino e a menina”

**Criança C** – Com a folha e um lápis na frente da criança, pede-se-lhe que desenhe uma pessoa. No entanto a professora da sala de ensino estruturado intervém, dizendo-lhe que o desenho deverá ser completo, uma pessoa com tudo, deverá ser o desenho da figura humana. A criança, numa fase inicial, começa por escrever “marcas de” na margem superior da folha, perguntando em seguida como se escreve “carros”. Neste momento interferiu-se dizendo-lhe que tinha que desenhar uma pessoa. A criança começa por afirmar que vai fazer uma pessoa pequenina. Mais uma vez se intervém dizendo-lhe que deveria fazer uma pessoa como deve ser. Também a professora o abordou explicando-lhe que tinha uma folha grande e que deveria começar por desenhar primeiro a cabeça na parte de cima da folha. Neste momento e, uma vez que a criança já tinha diversos elementos na folha resolveu-se dar-lhe uma nova folha e pedir-lhe novamente que desenhasse uma pessoa. Começa por desenhar a cabeça na margem superior da folha, os olhos e a boca. Posteriormente desenha parte do tronco, o cabelo e a barba. De seguida, completa o traçado do resto do tronco e faz os membros inferiores. O membro superior do lado direito da folha surge, em seguida, com a respetiva mão e dedos. Por fim, surge a mão do lado esquerdo da folha. A criança assim que termina o desenho da figura humana diz: “Já está!”.

**Data de observação:** 18 de Janeiro de 2013

**Criança B** – É distribuída à criança uma folha de papel branca e um lápis. Pede-se-lhe, então, que desenhe uma pessoa. A criança, então, repete perguntando “O desenho de uma pessoa?” ao qual se responde afirmativamente, tendo a criança acedido a este pedido com um “Ok”. O B começa a desenhar a figura humana, iniciando-a pela cabeça e cabelo e em seguida os elementos da face. Após isto pergunta “Assim?”, virando a folha para o observador, aquando se questiona a criança perguntando-lhe se “essa pessoa só tem cabeça? E o resto?”, dando o mote para que a criança continuasse a desenhar. Neste recomeço a criança desenhou, em primeiro lugar, as orelhas, seguindo-se o lado esquerdo do pescoço e respetivo braço e mão, e iniciando, depois disto, o mesmo processo para o outro extremo. No entanto, o B fez uma linha muito longa, para a representação do pescoço e apercebendo-se disto mesmo, pediu, imediatamente, a borracha, corrigindo o seu erro. Assim, conseguiu, então, repetir o processo, desenhando o membro superior direito e mão. Posteriormente, traçou a parte superior do tronco e membros inferiores, dizendo, assim que concluiu o desenho, “Já está”.

## **Sessão 2 - Desenho livre com lápis de cor**

**Objetivos:** Desenhar livremente

**Material:** Folha branca; Lápis de carvão; Lápis de cor

**Data de observação:** 18 de Janeiro de 2013

**Criança A** – Distribui-se ao A uma folha, um lápis de carvão, colocando-se também ao seu alcance os lápis de cor. Antes de ser solicitado à criança o que se pretendia que realizasse nesta sessão, esta agarrou no lápis e preparou-se para começar. Foi impedido, uma vez que ainda não se lhe tinham dado quaisquer instruções, pedindo-lhe para esperar. Aquando lhe foi feito o pedido, a criança grita “Não”, mas devolvendo-lhe lápis que lhe tinha sido retirado. Durante este processo, vai-se explicando o que se pretende que faça, dizendo-lhe para fazer o desenho daquilo que gosta, à sua escolha, obtendo sempre um “Não” como resposta ao solicitado. Após uma breve pausa, em que a criança baixou a cabeça sobre as mãos colocadas em cima da mesa, afirmou “Vou desenhar”, confirmando-lhe que deverá fazer um desenho bonito. Nisto a criança responde “Eu não gosto de desenhar. Não gosto de desenhar”. No entanto a criança começa por escrever o seu nome na margem superior da folha, soletrando-o à medida que o escrevia, e no fim dizendo-o por completo. O mesmo acontecerá para a data, uma vez que a criança a escreve, dizendo em voz alta os números referentes ao dia e, posteriormente, o ano. A criança começa por desenhar, no centro da folha, uma figura humana, começando a cabeça e referindo que está a desenhar o cabelo dos Simpsons e depois as mãos e restante corpo. Durante este processo a criança revelou sempre sincinesias faciais, levando diversas vezes a mão à boca. Posteriormente, afirma que vai desenhar uma casa, começando a traça-la de imediato. Nisto, começa a esfregar o olho, dizendo que tem um “dói-dói”, mas tentando continuar a desenhar. Contudo, esta impressão no olho tornou-se mais evidente. Procurou-se, então, ajudar a criança verificando o que a estava a incomodar e fazendo uma massagem caso alguma partícula estivesse dentro do olho, mas a criança acaba por se levantar para ir lavar o olho. Quando regressou ao lugar, demorou uns segundos a recomeçar o trabalho, deitando-se sobre a mesa e gritando “Não”. Mas, após este breve momento, retomou o desenho, iniciando o traçado de um carro. No fim disto, levantou o desenho e voltou-o para a máquina de filmar, dizendo depois que já estava. Deu-se-lhe, então, o mote para que colorisse o desenho, começando desde logo por selecionar um lápis de cor à sua escolha, pintando assim a cara da figura humana, no fim do qual disse “Já está”, pedindo-se depois para que colorisse os restantes elementos, respondendo que “Não gosto de pintar a casa nem o carro”, levantando-se. Foi-lhe pedido que se sentasse, tornando a dizer “Não gosto de sentar”, deitando o tronco sobre a mesa, choramingando e dizendo que não gosta de se sentar. Após isto, e ainda antes de se sentar, recomeçou a colorir o seu desenho, acabando por se sentar. Ainda antes de concluir de pintar a casa de amarelo, selecionou o lápis cor-de-rosa, com o qual pintou o carro. Após, esta seleção recomeçou a pintar novamente a casa e de seguida o carro. Enquanto coloria a casa, disse “Pink” referindo-se à sua cor, dando por terminada a sua tarefa dizendo “Já está”, levantando a folha, mostrando-a e pedindo que a mostrasse ao “vídeo”.

**Criança B** – Coloca-se à frente da criança uma folha branca, um conjunto de lápis de cor e um lápis de carvão e pede-se-lhe que deverá realizar um desenho livre, do que ele quiser e ao seu gosto. O *B* diz que vai pensar e assim fica, pensativo, durante uns momentos. Após estes momentos a criança pergunta se quer que ele desenhe um “*Pavel*”<sup>7</sup> ao que se lhe diz que deverá ser à sua escolha e, permitindo assim, que se decidisse pelo mesmo, ao pronunciar “Ok, um *Pavel*”. Neste momento a criança começa a desenhar com lápis de carvão uma figura com uma forma arredondada, no entanto, o traçado não deveria estar ao seu gosto, pegando na borracha e apagando o que já desenhou para depois reiniciar a tarefa. A criança faz uma paragem para explicar o que está a desenhar, continuando depois disto a desenhar. Momentos depois, vira a folha e pergunta “Gostas?”, respondendo-se-lhe afirmativamente e dizendo-lhe para continuar e pintar o desenho. Pergunta, então que cor deve utilizar, ao que se lhe responde que deverá utilizar a cor que pretender, dizendo “Já sei” e começando então a colorir o desenho. Termina a tarefa dizendo “Acabei”. Olhando para o seu trabalho, refere, ainda, que está tudo azul.

**Criança C** – Distribui-se uma folha e coloca-se à disposição da criança um conjunto de lápis de cor e um lápis de carvão. Pede-se ao *C* que faça um desenho à sua escolha, como ele pretender. Este opta por seleccionar um lápis verde. Nisto, a criança pede para que lhe escreva na folha de trabalho as palavras “marcas de carros”, o que lhe é recusado, dizendo-lhe que deve fazer um desenho. Contudo, o *C* decidiu escrever “marcas carros” na parte superior da folha, tentando sempre dissuadi-lo desta tarefa, dizendo-lhe que deveria era fazer um desenho e que não deveria escrever, que deveria trabalhar bem e ressaltando, mais uma vez, que deveria fazer um desenho, ao que a criança pergunta “Porque tem que ser?”, ao que se respondeu que deveria trabalhar bem. Enquanto isto, o *C* olhando para o lápis que tinha na mão leu a marca, perguntando “É da Giotto? Stilnovo?” referindo-se ao que estava escrito na parte lateral do lápis. Recomeça, depois disto, a escrever na folha, perguntando “É um desenho?”, ao que se responde afirmativamente, que o que deverá fazer é um desenho e que aquilo que está a fazer não é um desenho, estando ele a escrever. Vira-se a folha ao contrário e a criança começa então a desenhar sempre com a mesma cor, não prestando grande atenção ao que estava a fazer. Começa por desenhar a figura humana, depois disto divide a folha com um risco, onde por baixo, esboça nova figura humana, no fim do qual diz já está. Incentiva-se a criança a desenhar mais alguma coisa, o que o leva a traçar um carro. Nisto, a professora da sala intervém, perguntando-lhe se não estava a ouvir as perguntas que lhe estavam a ser feitas e que não deveria trabalhar de cabeça baixa, que tinha muitas cores que poderia utilizar e que os desenhos quando se fazem, primeiro desenham-se a lápis de carvão e só depois se pintam. A criança começa por desenhar na parte inferior da folha uma

---

<sup>7</sup> Perguntou-se, posteriormente, à criança sobre esta figura. Disse que era do computador mas não se chegou a qualquer conclusão, mesmo após alguma pesquisa, sobre a origem desta nem do seu nome, uma vez que se encontra escrito pela sonoridade do que a criança pronunciou.

figura humana, mas uma vez que a folha já está preenchida, opta-se por trocar a folha e recomeçar a atividade. O C começa, então, por escrever com lápis de carvão, no cimo da folha, indicando que vai escrever novamente “marcas de carros”, tendo sido dissuadido de o fazer, pedindo-lhe novamente que deverá realizar um desenho. Inicia, assim, um desenho de uma figura humana, localizado na parte superior da folha e posteriormente, o traçado de um carro, colocando, em seguida uma pessoa dentro do mesmo, dizendo, no fim desta tarefa “Já está”, dizendo-lhe, então que deveria pintar. Neste instante, o C pergunta com que cores, ao que se lhe responde que deverá ser como ele quiser, selecionando depois a cor pretendida e colorindo o carro. Ao fim de um momento, pergunta-se à criança se não utilizará mais cores, dando-lhe, assim, o mote para escolher nova cor. Após ter estado a pintar durante alguns momentos, trocando de cor espontaneamente, a criança diz que já concluiu a tarefa, ao que lhe se pergunta se não quer colorir os restantes elementos, ao que acede prontamente, acabando de pintar os restantes elementos do carro, da figura que nele se encontra e posteriormente, a figura humana presente na margem superior da folha, dando depois disto a sua tarefa por terminada.

### **Sessão 3 - Desenho de uma casa**

**Objetivos:** Desenhar uma casa

**Material:** Folha branca; Lápis de carvão; Lápis de cera; Lápis de cor;

**Data de observação:** 25 de Janeiro de 2013

**Criança A** – Os materiais usados na sessão são colocados à disposição do A, sendo-lhe pedido que desenhe uma casa, ao que acedeu, reforçando a ideia, ao pronunciar “Desenho da casa!”. A professora da sala intervém dizendo que pode desenhar a casa dos pais, sendo que perante isto a criança responde “Não gosta dos pais”. A criança começa por desenhar as cabeças três figuras, que são a sua representação e dos pais. De seguida, desenha três casas, atribuindo a cada membro da família a sua casa (casa do pai, casa do A, casa da mãe). Enquanto isto, a professora da sala foi-lhe fazendo perguntas como, “Vocês moram em casas diferentes?” e como a criança apenas tinha desenhado a sua própria casa e a do pai, questionou-a acerca da casa da mãe. Quando deu indícios de ter terminado a tarefa, perguntou-se-lhe se queria pintar as suas casas, dizendo como resposta “Casa?”. No entanto, e como durante a atividade houve uma falha de luz, que durou instantes mas que desligou o rádio que até então se encontrava ligado, a criança, apercebendo-se disso mesmo diz “Queres ouvir?” ao que a professora da sala lhe diz que já vai ligar e pergunta se quer escolher a música. Depois de ter selecionado o CD de música, a criança regressa ao seu lugar para continuar a atividade, que só começa quando se ouvem os primeiros acordes da música selecionada. O A recomeça o seu trabalho, desenhando aquilo que mais tarde diz que é um carro e completando as figuras humanas que tinha inicialmente

desenhado. Por fim, pergunta-se-lhe se agora quer pintar, ao que acede prontamente, começando por selecionar o lápis pretendido. Começa por selecionar um lápis de cera, com o qual pinta a casa maior, terminando e referindo-se ao pai, uma vez que foi esta a casa que lhe atribuiu. Posteriormente pinta a sua casa e a da mãe, referindo-se a esta em voz alta. No fim, diz “Já desenhou as casas”, lendo o nome que tinha atribuído a cada uma (pai, A, mãe). Depois disto, refere que vai “pintar a cara de amarela”, pintando as caras, uma a uma, e referindo a cor que está a utilizar, cor-de-laranja e azul, respetivamente. Questiona-se sobre o elemento que está presente além das figuras humanas e que começa a pintar, diz que é um carro, perguntando-se-lhe se é o carro do pai, respondendo que é o carro do A. No fim de pintar o carro refere que “falta a preta para desenhar as rodas de preta”, pintando-as de seguida. Quando conclui esta tarefa vai referindo, ordenadamente, cada elemento “carro, amigos, pais, casa pai, A, mãe” dando por concluída a atividade.

**Criança B** – A criança tem à sua disposição todos os materiais e é-lhe pedido que desenhe uma casa. O B principia o seu desenho pela parte lateral esquerda e pela linha do telhado lateral esquerda, depois a linha central superior, a linha lateral do lado direito, a linha central inferior e por fim, a linha lateral do lado direito do telhado. Em seguida, a criança indica que terminou esta tarefa, rodando a sua folha na mesa, a fim de mostrar o seu desenho. Pede-se, assim, à criança para escolher o lápis que quer para colorir o seu desenho, acedendo de imediato a este pedido, selecionando um lápis de cor. Começou por colorir as janelas e em seguida o telhado, a porta e a chaminé, terminando a sua tarefa dizendo “Acabei!”

**Criança C** – Todos os materiais são colocados à disposição da criança, pedindo-lhe, então, que deverá realizar o desenho de uma casa. O C começa por desenhar na margem superior da folha uma casa, mas de tamanho reduzido. Diz-se-lhe, então, que poderia fazer uma casa grande. A criança continua a fazer a sua tarefa e por fim diz “Já está”. Sugere-se-lhe que pode pintar. A criança pega no lápis e verifica que não tem bico, neste momento é explicado à criança como deve proceder para colocar para fora o bico do lápis. Enquanto pinta a criança pergunta qual é a cor do lápis que está a utilizar, contudo não se lhe dá a resposta, fazendo-lhe a mesma pergunta, obtendo-se então a resposta por parte da criança. Pergunta-se, ainda, à criança se a casa que está a desenhar é toda verde, no entanto não se obtém qualquer resposta. Quando a criança termina pergunta-se-lhe se não quer fazer uma casa maior, ao que acede prontamente, começando desde logo a traçá-la. Inicia o seu desenho pela estrutura da casa e depois o telhado. Durante o seu desenho a criança pergunta “Já alguma vez jogaste GTA?” questionando-a se é um jogo de carros e ao que a criança responde ser de tiros, dizendo-lhe, depois disso, que não se conhecia o jogo. Ao concluir a sua tarefa afirmou “Já está”. Enquanto isto, pousou o lápis de carvão e disse-se-lhe, então, que deveria pintar, contudo já se preparava para selecionar o lápis, perguntando, no

entanto, qual seria a cor, ao que se respondeu que ele é que sabia de que cor a sua casa iria ser, acabando, assim, por selecionar a cor amarela. Durante a sua tarefa e referindo-se aos lápis que estava a utilizar questionou “É da Maped? Isto é da Maped?” chegando depois à conclusão e afirmando “É da Staedtler!”, continuando o seu trabalho. Após um momento pergunta “De que cor pinto o resto?” dizendo-lhe que deveria pintar da cor que desejaria. No momento seguinte, pergunta se a seguir será o A a realizar o trabalho e, olhando para a máquina de filmar diz qual é a sua marca, perguntando se é nova. Em seguida, seleciona uma nova cor, questionando se é uma caneta aquilo que está a utilizar, ao que se responde serem lápis de cera diferentes, continuando depois a colorir a parte inferior da casa e, dando por terminada a sua tarefa com um “Já está!”.

## Sessão 4 - Desenho em conjunto

**Objetivos:** Desenhar em conjunto sobre a mesma superfície;

**Material:** Papel de cenário; Lápis de carvão; Lápis de cera; Lápis de cor; Canetas de feltro;

**Data de observação:** 1 de Fevereiro de 2013

**Criança A, B e C** – Coloca-se sobre a mesa de trabalho o papel de cenário que cobre toda a sua superfície, coloca-se no centro da mesa e à disposição das três crianças os restantes materiais. Pede-se às crianças que façam um desenho à sua escolha que ocupe toda a superfície do papel de cenário. A criança C pega de imediato num lápis de cor começando a pintar. A criança A afirma “Desenhar”, enquanto que a criança B refere que vai ficar com as canetas, ao que se lhe diz que pode escolher a caneta que quiser mas que os materiais são para todos. O C vai escolhendo materiais aleatoriamente, onde no meio desta escolha pergunta “São de que marca?”. O A vai soltando uns pequenos gritos ao longo do seu desenho. O B pergunta se pode desenhar o jogo do galo, dizendo-lhe que pode desenhar o que quiser, referindo este que “Eu vou desenhar o jogo do galo! Eu sei jogar o jogo do galo”, estabelece-se então um diálogo entre o B e o C, em que o B explica, à sua maneira, o jogo do galo ao C, colocando X's e bolas, aleatoriamente tendo, no fim disto, feito uma linha e exclamado “Ahahah! Ganhei!”. O C diz, então, que vai jogar ao jogo do galo e pergunta “Como é que é o jogo do galo?”. Entretanto, também a criança A se refere ao jogo do galo, tendo levado a criança B a dizer “Vocês pensam das minhas ideias fazer ao jogo do galo”. Nisto, a criança C pergunta “Tu sabes?”, ao que a criança B responde “Eu sei! Sou muito bom a jogar! Eu sei *empartar*, mas eu não gosto de ganhar. Só gosto de *empartar*”. A criança A começa a escrever no seu lado da folha e a pronunciar “O, X, O, X,...” exclamando também “É o jogo do galo”. Durante este período a criança foi soltando uns leves gritos. Pede-se às crianças que continuem o seu desenho ao que a criança A refere que “Vou desenhar um arco-íris com cores coloridas”. O B continua a

fazer o jogo do galo dizendo em voz alta “bola, X, bola, X, ...”, o *C* continua o seu trabalho variando constantemente o material usado, enquanto que o *A* diz “arco-íris...coloridas... rosa e vermelho”. Depois disto, o *B* começa a desenhar um arco-íris, cantarolando uma canção acerca das cores que está a usar e o *A* afirma que “Vou pintar a cara do *A*”, dizendo depois “Está a ficar vermelho”. O *A* ao escolher um dos materiais disponíveis pergunta “É lápis de cera isto?”, referindo-se aos lápis também usados na ultima sessão, onde lhe tinha sido explicado que eram lápis de cera diferentes. O *B* depois de desenhar o seu arco-íris exclama “Ser muito bom a fazer arco-íris. Agora jogo do galo e depois desenho. Se eu conseguisse ganhar...Eu vou ganhar” ao que o *A* riposta “Eu vou ganhar...” quando se lhes diz que ninguém vai ganhar o *B* responde “Eu ganho. Eu não sei quem vai desafiar... Dá para dois jogadores. Muito bem, quem vai jogar?” ao que o *C* pergunta “Como é o jogo do galo?”. Pede-se, novamente, às crianças que façam um desenho. No entanto, o *B* continua a fazer o jogo do galo referindo “círculo, X, ...”. O *A*, que entretanto pegou numa tampa de caneta e representa que está a desenhar com ela, momento em que se lhe diz que assim não dá, poisando-a de imediato, dizendo que vai pintar de cor-de-rosa. Depois disto, esta criança, começa a fazer com o dedo um buraco no papel, chamando-lhe a atenção para isso mesmo, ao que reage com um não. O *B* refere que no jogo que estava a fazer “*empetaram.... e agora desenho*”, enquanto que o *C* pede para que se veja o que ele está a fazer e a criança *A* continua a tentar fazer um buraco no papel, levando a mão à boca. Neste momento, levanta-se, pretendendo marcar o dia e a sua presença no quadro respetivo, pediu-se-lhe para voltar para o lugar e se sentar e, quando já se encontrava perto da sua cadeira mas sem se sentar pediu-se-lhe, novamente, tendo a criança gritado alguns não, acabando, posteriormente, por se sentar e começado a trabalhar. O *B* diz-nos, então, que está a fazer contas e o *C* continua a rabiscar o papel, facto para o qual é abordado pela professora da sala que lhe pergunta se só sabe fazer riscos, ao qual responde que sim, abanando a cabeça. Neste momento o *B* diz que vai fazer um riacho pegando de imediato numa caneta. O *C* é questionado sobre o que está a fazer, respondendo “são só rabiscos”, enquanto que o *A* recomeça a rasgar o papel, raspando com a unha, diz-se-lhe que assim fica sem papel para poder desenhar, nisto a criança levanta-se, dá uma corrida na sala e regressa ao seu lugar, sentando-se de lado. É-lhe pedido que se volte para a frente ao qual responde com um “não”, acabando por aceder a este pedido e retomando o seu trabalho. A criança *C* é questionada, novamente, pela professora da sala acerca do que está a fazer, respondendo-lhe que está a fazer rabiscos e a pintar carros, contudo, estes não se encontram onde esta está a pintar e diz que está a pintar ali porque está a pintar o arco-íris, parando alguns instantes e, recomeçando depois, o que estava a fazer, poisado, neste momento, a cabeça sobre o braço colocado em cima da mesa, sendo chamado a atenção devido à sua postura. O *B* diz, então, que vai fazer “uma linda da estrada”, em que o *C* lhe pergunta se sabe fazer, ao que o *B* retorque “*C*, para de pensar em mim!” e o *C* “A culpa foi tua, *B*” enquanto que o *B* responde “Que raio de miúdo é este, ...” mostrando-se um pouco irritado, contudo, os ânimos sanaram de imediato, pedindo ao *B* para se sentar e continuar os seu trabalho. Nisto, repara o que

o *C* está a fazer e diz “ena, está a riscar e a rodar, a rodar, o *C* está a rodar”. Pediu-se-lhe, então, para fazer o seu trabalho e deixar o *C* fazer o seu. As crianças continuam a fazer a atividade selecionando, ocasionalmente, os materiais pretendidos. O *A* levantou-se e continuou a trabalhar sem estar sentado, foi soltando uns leves gritos e levando a mão à boca, acabando depois por se sentar. Neste momento, o *C* faz um gesto com o lápis que tinha na mão, em direção da cara do *A* que se encontrava ao lado deste, tentando-o picar, admitindo depois que “Ia tocar no *A*”. Após isto, continuaram o seu trabalho. O *A* diz que “já desenhou a imagem” e levanta-se para ir observar o desenho do *B* que o tenta afastar e, quando chamado a atenção diz “Estava só a brincar”, enquanto o *A* se senta e recomeça a desenhar, o *B* continua “Olha, ele não já acabou. Ele está a copiar”. Continuam o seu trabalho, até que o *C* pergunta “Com é o arco-íris?” ao que se lhe responde que deverá fazer como sabe e que deve experimentar, enquanto que o *B* retoma o jogo do galo pronunciando “bola, X, bola, X,...”. O *A*, fica durante uns momentos sem desenhar olhando para o lápis, para as mãos e levando-as à boca soltando uns ligeiros ruídos, arranhando, em seguida, o papel com as unhas, numa forma de dizer que ia começar a tentar rasgá-lo como anteriormente, dizendo, em seguida “Não rasgas”, começando, no entanto, a pintar com lápis de carvão num buraco que já tinha feito, estando, por isso mesmo, a riscar a mesa, sendo avisado disso, insistiu em continuar a fazê-lo. Já a criança *B* contornou a sua mão esquerda por duas vezes e o *C* disse “Já está” passando a riscar com o lápis na sua mão, tentando-a riscar e como não surtiu efeito continuou a desenhar no papel com o mesmo lápis de cera, dizendo que “Só gosto de fazer rabiscos”. Durante alguns instantes o *A* tornou a ficar alheio à atividade, levando as mãos e o lápis à boca e emitindo uns ligeiros gritos. Quando se pergunta à criança *B* se já terminou esta responde dizendo que ainda falta um jogo do galo. O *A* retoma a atividade, depois de continuar a esburacar o papel, contornando a sua mão. O *C* para de trabalhar enquanto que o *B* conclui o seu trabalho traçando uma linha à volta dos desenhos que fez, escrevendo o seu nome e suas iniciais. O *A*, ainda a trabalhar, senta-se de joelhos na cadeira, e quando alertado para o facto de poder cair, altera o seu comportamento, gritando e abanando a cabeça, acalmando-se logo de seguida. Enquanto isto, a criança *C* pega num lápis e escreve o seu nome por baixo dos seus desenhos e também o nome da criança *A* ao lado dos desenhos da mesma. A criança *A*, neste momento, finge que cai da cadeira e, após isto levanta-se indo observar o desenho do *B* e desenha também uma linha à volta dos seus desenhos e fora desta linha, números, copiando o que o *B* tinha no seu desenho, terminando com um “Já está!” e o *B* dizendo “Acabei tudo!”

## Sessão 5 - Modelagem

**Objetivos:** Modelar massa de farinha

**Material:** Massa (farinha, água, sal e vinagre); farinha;

**Data de observação:** 8 de Fevereiro de 2013

**Criança A** – Disponibiliza-se um pedaço de massa, dizendo à criança que poderá trabalhá-la conforme quiser. Diz-se, exemplificando, que pode separar a massa, fazer bolas e cobras, começando a criança desde logo a manuseá-la e perguntando “Uma bola grande?” sendo-lhe dito que poderia fazer o que pretendesse. A criança foi manuseando a massa, muito lentamente, chegando a limpar a mão às suas calças e, tentou, num dado momento levar a massa à boca, tendo-lhe sido dito que não a deveria colocar na boca. Foi-se tentando entusiasmar a criança para o trabalho que estava a elaborar, dizendo-lhe para trabalhar a massa e que deveria fazê-lo sozinho, uma vez que tentava observar o que estava a ser demonstrado de maneira a incentivá-lo a trabalhar. No decorrer da atividade a massa começou a colar-se aos seus dedos, dificultando o seu manuseamento, sendo necessário colocar farinha para facilitar. Enquanto se colocava farinha na massa e, antes de se conseguir ajudar a criança para retirar os pedaços que se encontravam colados aos dedos e que a incomodavam, a criança tentou limpá-los à sua roupa. Após isto, a criança fez três formas arredondadas e achatadas, tendo no fim dito “Já está”, sendo-lhe perguntado se não queria usar a massa restante, na qual a criança pegou prontamente. Enquanto isto, a professora da sala perguntou-lhe se não queria fazer um boneco, sendo o mote para a criança pegar em todos os pedaços de massa que tinha e disposto de uma forma diferente dizendo por fim “Uma cara!”, depois disto, diz que falta uma bola, sendo lhe dado mais um pedaço de massa. A criança vai dispondo os pedaços de massa na posição que acha correta e é-lhe perguntado onde está a cara com o olhos, ao qual responde prontamente, indicando o local onde se encontravam os olhos. A criança achatou, mais uma vez, as suas peças com as mãos e deu a entender que já tinha terminado, sendo-lhe colocado à disposição uma caixa para as poder colocar, onde as foi dispondo uma a uma, dizendo no fim desta tarefa “Já está!”.

**Criança B** – Coloca-se à disposição da criança uma determinada quantidade de massa, com a qual esta começa de imediato a trabalhar. Pede-se-lhe, entretanto, para a trabalhar da maneira que quiser e lhe dar a forma que pretender. A criança modelou-a durante algum tempo concluindo, então, que “parece plasticina”. A criança foi questionada, por uma professora da escola, sobre o que estava a fazer ao que respondeu “Qualquer coisa com a massa”. Foi, ainda, questionado acerca de que massa é que era, ao que respondeu de imediato que era de farinha, facto que não lhe tinha sido comunicado. A criança foi manuseando a massa, tendo-a cheirado por uma vez. Dando-lhe uma forma espalmada comunicou que tinha feito uma pizza, tentando-a girar sobre o dedo e atirando-a ao ar. Num outro momento, o *B* enrolou toda a massa no seu dedo médio direito, tendo depois afirmado, ao retirá-la com a outra mão, “Eu ajudo-te”. Da forma que saiu do seu dedo, moldou-a um pouco e exclamou “Ena, que belo! Um vaso!”. O *B*, pergunta a si próprio, “O que é que eu vou fazer?” o que passado alguns instantes respondeu “Já sei”, começando a moldar a massa com alguma convicção, acabando por fazer um rolo com a massa e agitando-o no ar, dizendo-lhe que assim ia cair, ao que respondeu passado uns instantes “Vês? Não

cai!”. Pergunta-se-lhe o que está a fazer e diz que está a fazer a letra M, dizendo após ter-lhe dado forma “Esta é uma vitamina M”. O B continuou a moldar a massa tendo feito, novamente, uma pizza. Depois disto, pegou num pedaço de massa, colocou-o debaixo do nariz e afirmou que era um bigode, retirando-o de imediato, enrolando-a, de seguida, à volta do seu indicador esquerdo e posteriormente, no médio da mesma mão, afirmando “é um grande dedo”. Enquanto modelava, a criança fala de uma série televisiva que viu na internet, dizendo que viu na internet porque só no sábado e domingo é que dava na televisão. A criança continua a moldar a massa fazendo uma espécie de argola, pondo-a, de seguida, na caixa que estava à sua disposição e que lhe tinha sido comunicado que quando tivesse a sua peça pronta a poderia colocar ali. Quando colocou a sua peça dentro da caixa, deu-lhe ainda uns últimos retoques dizendo “Vou por isto e pé”, referindo-se às paredes da sua peça e, terminando olhando e apontando para a mesma e afirmando “Estilo! É um grande estilo!”

**Criança C** – Dá-se à criança um pedaço de massa e diz-lhe que pode fazer o que quiser com ela e dar-lhe a forma que pretender. O C começa a bater na massa com mão aberta e com o punho fechado. Como existia um pacote de farinha em cima da mesa, para se ir colocando em cima da mesa à medida que se fosse utilizando a massa, o C reparou nele e perguntou “É da Espiga?” quando se lhe respondeu afirmativamente, este concluiu “Não conheço essa marca!”. No fim de ter manuseado a massa durante algum tempo diz que vai esticá-la, batendo nela e dizendo “Estou a bater para espalmar”. Continuou a explorar a massa dizendo, perante determinada forma, que parecia um pão. Depois disto enrolou a massa e chamou a atenção para esse facto, perguntando que forma faria com a massa, depois de a ter desenrolado, sendo-lhe dito que seria com a forma que pretendesse. De seguida, continuou a explorar a massa, fazendo bolas. Contudo, apesar de ter muita massa, pediu mais um pouco de massa e, insistiu nisso mesmo, sendo-lhe dado mais um pedaço. Num momento seguinte, separou toda a massa, dizendo que parecia pastilha e tornou-a a juntar, numa única bola. Ao continuar a manusear a massa dividiu-a em duas partes, tendo colocado uma na nossa direção pedindo para acabarmos de fazer, ao que se lhe disse que aquela parte lhe pertencia. Posteriormente, referiu que estava a fazer panquecas, momento que se disse à criança que assim que tivesse terminado, poderia colocar as suas peças na caixa colocada à disposição e, assim a criança foi fazendo, à medida que ia concluído a sua massa e as suas peças. No entanto, o C pergunta porque tem que fazer uma panqueca, ao que se responde que foi ele que disse que era uma panqueca e era ele quem sabia o que estava a moldar. Continuou a manusear a massa durante algum tempo, fazendo formas arredondadas e, quando questionado para o que estava a fazer respondeu que eram bolachas. Referiu, no entanto, que “Hoje doí-me a cabeça”. A criança depois disso fez mais algumas formas semelhantes às que fez até então e terminou dizendo “Já acabei!”.

## Sessão 6 - Pintura

**Objetivos:** Pintar as formas elaboradas na sessão anterior

**Material:** Formas em massa elaboradas pelas crianças; pinceis; tintas;

**Data de observação:** 15 de Fevereiro de 2013

**Criança A** – Os materiais estão colocados à disposição da criança, sendo nomeadas as cores de tinta que se encontravam ao seu dispor, dizendo-lhe “tens branco, tens preto,...” e tendo a criança comentado “tens iogurte”, visto que um dos recipientes, usado para lavar os pinceis, era um copo de iogurte, sendo isso mesmo explicado à criança. Diz-se-lhe, então, que poderia pintar as suas peças com cores à sua escolha. A criança emitiu alguns ruídos e, como não tomou a iniciativa de iniciar a tarefa, pediu-se-lhe novamente para pintar as suas peças, reagindo com “Não... Não gosta... Pintar de cor-de-rosa...” pegando no pincel dessa mesma cor e começando a pintar. Durante esta tarefa foi emitindo uns ligeiros guinchos, pintando uma peça de cada vez, apenas da parte superior e, cada uma apenas com uma cor e nomeando as cores à medida que as ia usando. Contudo, a criança misturou duas cores, molhando o pincel da tinta rosa no recipiente da tinta branca, dizendo que ia pintar de cor-de-rosa e branco, pintando uma das peças com esse pincel. Depois disto, utilizou também o pincel do verde misturando-o com a cor preta e, com o pincel do azul misturou o cor-de-rosa e fazendo depois este exercício para cada peça. A criança, durante a tarefa, quando sentia os dedos com tinta tentava-os limpar à toalha que resguardava a mesa, tendo, também, levado, algumas vezes, as mãos e os dedos à boca e, referindo ainda, num determinado momento que “a tinta morde”. As últimas três peças foram pintadas com o mesmo pincel misturado em três cores diferente. O A ao ver uma pinga de tinta caída sobre a toalha, utilizou o pincel para a espalhar, fazendo uma bola e depois continuou a pintar mais um pouco as restantes peças, tendo terminado a atividade exclamando “Já está!”.

**Criança B** – Os materiais são colocados à frente do B e pede-se-lhe para pintar a sua peça conforme quiser. Diz-se-lhe, então, que pode começar, ao que acede de imediato, pegando desde logo no pincel e, pronunciando “Pintar... Faço assim e pintar!”. A criança inicia a atividade pintando toda a sua peça de verde, e tendo nesse momento exclamado “Já está! Um vulcão verde!”. É então questionado se realmente finalizou, ao que responde, verificando algumas falhas de tinta “Ainda não... Quase... Senão parece com borbulhas de creme...” continuando depois a mencionar o creme que usa. A criança verifica toda a sua peça, rodando-a com o pincel, para ver se existe algum local onde falte passar com a tinta, o que acontece, pintando-o de imediato. Depois disto, volta a sua peça ao contrário para a pintar por baixo, rodando, mais uma vez, com o auxílio do pincel. Por fim, disse que tinha concluído afirmando “Já está! (...) Uma jaula! Este é um vulcão verde! É uma parede tal como parece uma jaula de

prisão. (...) Este é uma porta...”. Neste momento refere ainda “Ah! Mais uma coisa...” levantando-se e puxando para si a tinta branca, referiu que seria para “Fazer pintinhas”. Molhou o pincel, tentando que a tinta escorresse para a sua peça, contudo apenas fez duas pintas assim, uma vez que a tinta não era suficientemente líquida, fazendo depois mais duas com o pincel, tocando na peça. No entanto, acabou por espalhar a tinta na parte de cima da sua peça dizendo “Vou pôr agora neve na Serra da Estrela... Neve em cima da Estrela... O vulcão da Serra da Estrela...” terminando, desta forma, a sua atividade.

**Criança C** – Colocam-se todos os materiais acessíveis para a criança começar a trabalhar e comunica-se-lhe que poderá pintar a suas peças com as cores que quiser. Começou por pintar uma das peças só com uma cor, no entanto, depois disto começou a bater com o pincel na toalha que estava colocada sobre a mesa, pintando-a. Após pintar a segunda peça, e como mesmo pincel, pintou com outra cor, novamente, a primeira peça, misturando, desta forma, as cores. A criança, a dada altura, trocou de pincel, mas perguntado com qual cor deveria pintar, e constatando “este pincel é muito fininho”, levando-o a trocar de pincel mas usando a cor que antes tinha selecionado. A criança utilizou o mesmo pincel para as cores que ia escolhendo. Passou um largo tempo a pintar a mesma peça, misturando diversas cores umas por cima das outras, só trocando de peça quando foi chamado a atenção pela professora da sala. Foi também avisado que deveria usar outras cores, uma vez que as suas peças estavam de uma só cor, e para o facto de existir um pincel para cada cor, não devendo usar sempre o mesmo pincel, o que tinha acontecido até aí. A criança acedeu, mudando de cor e pincel, contudo, passado uns instantes voltou a usar esse mesmo pincel para a cor que, inicialmente, estava a utilizar, tendo-se verificado os mesmos factos. Entretanto, afirmou que já tinha concluído, no entanto ainda lhe faltavam pintar algumas das suas peças, sendo-lhe dito isso mesmo e pedindo-lhe para continuar. O C não utilizava a mão esquerda para segurar as peças, fazendo com que estas rodassem e se deslocassem à medida que as pintava. Mesmo quando pretendia desviar uma peça para que pudesse pintar outra, arrastava-a com o pincel que estava a utilizar. Contudo, foi-lhe sugerido que usasse a mão para segurar as peças, o que apenas foi aceite por breves instantes. Enquanto pintava, pegou no recipiente da cor que estava a utilizar, a fim de conseguir chegar melhor à tinta que estava no fim. Neste momento distraiu-se, passando a espalhar a tinta com o pincel dentro do próprio recipiente. Depois disto, continuou, então, a pintar da mesma forma e mudando, ocasionalmente, de cor. Por fim, concluiu a sua tarefa comunicando “Já está!”

## **Sessão 7 - Desenho livre com lápis de cera**

**Objetivos:** Desenhar e colorir com lápis de cera

**Material:** Folha branca; Lápis de carvão; Lápis de cera

**Data de observação:** 22 de Fevereiro de 2013

**Criança A** – A criança começa por escrever o seu nome, soletrando-o à medida que ia escrevendo, e a data na margem superior da folha. Contudo, em vez de colocar um 2 (Fevereiro) no mês colocou um 1 (Janeiro). Quando alertado para esse facto reagiu com um “Não!”, dizendo depois “Tenho que apagar! Precisamos da borracha!”, uma vez que não existia uma borracha ao seu alcance. Depois de ter a borracha corrigiu a data, dizendo “Não pode ser do 1! No Janeiro não pode ser, pois não?”. Prepara-se para começar a desenhar afirmando “Desenhar”, e quando começa, narra “A história do A... Era uma vez uma casa... Vou desenhar uma casa do A, com janelas...” continua a relatar o que vai fazendo. Começou por fazer uma casa e uma figura humana, onde colocou o seu nome, e pintando-as. De seguida desenhou mais uma casa e uma figura humana colocando a palavra mãe por baixo dos mesmos, e dizendo “Agora é o pai!” desenhou outra figura humana e outra casa afirmando “Vou desenhar uma casa gigante!” colocando depois a palavra pai por baixo dos mesmos. Em primeiro lugar pintou a figura e a casa da mãe e, posteriormente a do pai. Ao concluir afirmou “Já está! O pai, o A e o mãe!”, contudo, logo de seguida diz “Vamos desenhar o carro!”, passando, então, a desenhá-lo, relatando o que estava a desenhar e pintando-o em seguida. Por fim, desenhou e pintou duas nuvens, concluindo com um “Já está”. Durante toda a atividade a criança foi emitindo alguns ruídos e levou diversas vezes as mãos à boca e às orelhas”.

**Criança B** – Pede-se à criança que faça um desenho que goste e à sua escolha. Esta pega imediatamente num lápis e prepara-se para começar a desenhar. Contudo, fica durante um período de tempo pensativo, acabando por escolher uma cor com a qual começa logo a desenhar. Durante o seu desenho a criança diz “Eu tenho lápis de cera aqui na minha mochila”, tentando explicar como eram os seus lápis. O B vai escolhendo os lápis, nomeando por uma vez a cor do lápis que andava à procura e ao encontra-lo disse “Não preciso de preto... Deixa estar”. As suas escolhas foram hesitantes, uma vez que pegava nos lápis para pintar e antes de fazê-lo, trocava-o por outro. Ao escolher o lápis branco refere “Parede... Branco...”, e continuando a nomear algumas das cores que utilizava. Num determinado momento diz “Já fui ao Megafilmes” perguntado depois “Não conheces essa pesquisa?” explicando, de seguida como fazê-lo e dizendo, ainda, quais os filmes que já tinha visto, continuando sempre o seu desenho. Transmite, também, qual foi a prenda que recebeu no Natal e no seu aniversário, dizendo a data do mesmo. Depois disto, conclui o seu trabalho dizendo “Já está!”

**Criança C** – É pedido à criança que faça um desenho à sua escolha com os lápis que tem à frente. A criança começa por desenhar um carro com lápis de carvão e com a cabeça sobre o braço, colocado em cima da mesa, estando assim, até lhe ser pedido

para se colocar numa posição correta. Ao terminar de traçar o seu desenho escolhe um lápis para começar a colorir, perguntando “É de cera os lápis?” ao que se lhe responde afirmativamente e, continuando “Que cor de cera é?”, retorna-se a pergunta para que nos responda que cor está a utilizar, dizendo que é azul. No entanto, a cor que estava a colorir era verde, e dada a expressão de interrogação que se fez, a criança corrigiu logo a sua afirmação, dizendo a cor correta. O *C* encosta novamente a cabeça ao seu braço, só se levantando para trocar o lápis que estava a usar e em outros dois momentos, durante alguns instantes em que coloria, acabando por retomar a mesma posição. Terminou o trabalho colocando o seu nome na parte superior da folha com o lápis que estava a utilizar.

## **Sessão 8 - Composição/ Mosaico**

**Objetivos:** Recortar e colar papel de lustro e construir uma imagem;

**Material:** Folha branca de papel cavalinho; Lápis de carvão; Papel de lustro; Cola; Tesoura; Pincel;

**Data de observação:** 1 de Março de 2013

**Criança B** – Pede-se à criança que recorte quadrinhos de papel e que com eles faça um desenho. Explica-se também à criança como utilizar a cola. O *B* começa a recortar pedaços de papel com a tesoura. Contudo, passado algum tempo rasga o papel com as mãos. É chamado à atenção, pois deveria fazê-lo com a tesoura, o que faz de imediato. Após ter colado alguns quadrados no papel, o *B* fica pensativo, remexendo os papéis que estavam à sua disposição. No fim de algum tempo exclama “Já sei o que vou desenhar! Vou desenhar um Pavel”. Questiona-se a criança sobre essa figura, perguntando-lhe se é da televisão e em que canal dá, ao que nos responde que “É do computador da internet”. Começa a recortar o boneco, mas ao tentar recortar uma das partes com a mão, acaba por rasgá-lo. No entanto, encontra uma solução rapidamente, recortando a parte que se enganou, tornando o quadrado mais pequeno e comunicando “Vou fazer outro mais pequeno!”. No decorrer da atividade, a criança reparou no pincel que estava em cima da mesa, para o caso de ser necessário aplicar a cola, perguntando para o que era. Foi-lhe explicado e como se deveria proceder para utilizar o pincel, o que o levou a querer começar a trabalhar com este. Quando terminou, disse “Já está!”, sacudindo a folha para os pedaços de papel soltos caíssem da folha.

**Criança C** – Explica-se à criança o que tem que fazer, demonstrando-o, e pedindo-lhe para fazer um desenho ou colocar quadrados recortados como pretendesse. A criança começa por tentar colar um grande pedaço de papel, sem o recortar, quando se lhe explica novamente o que deve fazer. O *C* começa a recortar quadrados de papel

de lustro, contudo, após cortar alguns, pega no papel e começa a dar cortes aleatórios sem fazer qualquer quadrado. Perante esta situação, interferiu-se, ajudando a criança e explicando como deveria proceder. A criança aceitou, começando a cortar quadrados de uma cor, e quando terminou perguntou “Agora, qual é a cor?” respondendo-se-lhe que seria uma cor à sua escolha. Acabou por escolher uma cor, no entanto, em vez de a utilizar, cortou a folha branca, onde deveria colar os quadrados de papel. Depois disto, pegou na cola, querendo utilizar um dos pedaços de papel que ainda não tinha cortado, e mais uma vez foi alertado para esse facto. O C insiste em colar os pedaços de papel maiores, em vez daqueles que já tinha cortado. Explica-se-lhe, mais uma vez, como deverá realizar a atividade e quais os quadrados que deve colar. A criança aceita. Perante a dificuldade em usar a cola através da sua embalagem, opta-se por introduzir um pincel na atividade, a fim de facilitar a mesma. A criança começou por utilizar o pincel corretamente, no entanto, passado algum tempo teve que se explicar como o deveria fazer, sendo ajudado a colocar cola no pincel. Desta forma, recomeçou a fazer o trabalho como lhe tinha sido pedido. Enquanto isto, referiu-se à marca da cola. A criança mostrou sinais visíveis de dificuldade em utilizar a cola, o que levou a que se trocasse a cola branca por cola líquida em bisnaga. No entanto, esta não foi a melhor solução pois a criança também não conseguiu utilizar corretamente, optando desta forma por utilizar, novamente, a cola branca com o pincel. Explicou-se-lhe, mais uma vez, como a deveria usar, no entanto insistiu em levar o pincel ao fundo do frasco. Perante esta situação optou-se por o ajudar a retirar a cola do frasco, entregando-lhe depois o pincel para que, então, colasse os seus quadradinhos. Desta forma, foi realizando a atividade, em que se lhe disse que poderia cortar mais pedaços de papel, de uma cor à sua escolha. Escolheu um dos pedaços de papel e recortou-o. Perante uma repreensão da professora da sala a criança reagiu com um “Não faço” encostando-se na cadeira e colocando a mãos uma sobre a outra, recomeçando a trabalhar, instantes depois, colando os pedaços recortados anteriormente. Enquanto colava o último quadrado referenciou, mais uma vez, a marca da cola.

**Data de observação:** 15 de Março de 2013

**Criança A** – Demonstra-se à criança como deverá realizar a atividade. Enquanto isto denota-se que esta está reticente, emitindo o som do choro e dizendo várias vezes não. No entanto, acalmou-se logo em seguida, perguntando “Queres recortar cor-de-rosa?”, e começando desta forma a trabalhar, recortando o papel cor-de-rosa. Contudo, a criança utilizou a tesoura na mão esquerda, durante parte da atividade, apesar de até então a sua mão preferencial ser a direita. A dado momento, quando o A escolhia um pedaço de papel, pegou no preto, referindo que era branco. Foi-lhe dito onde estava o branco, no entanto continuou a utilizar o preto. Cada vez que cortava um quadrado a criança afirmava “Quadradinho!”. Depois de colar três quadradinhos

de cores diferentes referiu que já tinha terminado, no entanto incentivou-se a criança a continuar, acedendo desta forma, escolhendo, assim, um pedaço de papel de lustro para começar a recortar, desistindo, logo depois, da ideia. Acabou por pegar no lápis e atribuir o número 1 ao conjunto de quadrados já colados. Depois disto a criança pediu para ir à casa de banho. Quando regressou pediu-se-lhe para se sentar, para assim retomar o trabalho, ao que reagiu com não e não gosto. De seguida, recomeçou a trabalhar, recortando e colando novos quadrados e dando-lhe a sequência do conjunto anterior, atribuindo-lhe o número 2. Após, isto parou durante uns momentos, brincando com a tesoura, e quando contrariado, gritou um não e atirou com a tesoura para o outro lado da mesa. Quando se acalmou, atribuiu o número três ainda a um espaço vazio, contudo não quis usar a tesoura, dizendo isso mesmo e rasgando um dos quadrados com as mãos. No momento seguinte, pegou de novo na tesoura e recortou alguns pedaços de papel mas não colando, estando principalmente a brincar com a tesoura. Tentou riscar a mesa, sendo chamado à atenção, reagiu com não, choramingando e gritando. No momento em que se acalmou perguntou-se-lhe se já tinha acabado o seu trabalho, informando-nos, então, que “Falta o 3!”, recortando mais três quadrados e colando-os, apesar de a sequência usada não ser a mesma das anteriores. Ao recortar os últimos quadrados alternou em usar a mão esquerda e a direita. Além disto, para facilitar a atividade rasgou o papel com as mãos e só depois o recortou com a tesoura em forma de quadrado, aparando os excessos. Por fim, a criança levantou-se do seu lugar, indo buscar um boneco, levando concluir-se a atividade. Momentaneamente, foi brincando com o recipiente da cola, apertando-o e fixando-se no que ocorria quando o fazia, não se concentrando, desta forma, na atividade. Quando sentia cola na mão, automaticamente tentava limpá-la à mesa. Durante a atividade a criança foi emitindo diversos ruídos e foi levando a mão à boca.

## **Sessão 9 - Digitinta**

**Objetivos:** Explorar e desenhar sob digitinta

**Material:** Digitinta amarela; Papel manteiga;

**Data de observação:** 8 de Março de 2013

**Criança A** – Informa-se a criança que poderá fazer um desenho à sua escolha. Esta começa, timidamente, a mexer na digitinta com a ponta dos dedos da mão esquerda. Diz-se-lhe que também poderá utilizar a outra mão. Tenta aceder ao pedido, embora reticentemente, contudo acabou por não a utilizar. Ao explorar a digitinta exclama “Uau!”. Com a mão esquerda, escreve o seu nome e em seguida apaga-o e começando a espalhar a tinta em círculos cada vez maiores, e constatando “Ahh! Mais maior!” dizendo, ainda, algumas palavras em inglês. Em determinado momento colocou a mão direita sob a mão esquerda como se a estivesse a guiar. Pediu-se-lhe, novamente, para fazer um desenho, acedendo de imediato, traçando uma figura humana. Contudo,

apagou-a, dizendo “Não gosto deste desenho”. Escreveu o seu nome dizendo que era o seu desenho e traçou nova figura humana. Termina escrevendo “2013” no seu desenho e comunicando “Já desenhou!”. A criança levou a mão direita à boca algumas vezes e nunca chegou a tocar na digitinta com mesma.

**Criança C** – Pede-se à criança que realize um desenho na digitinta. Começa a trabalhar apenas com uma das mãos, sendo-lhe dito que poderia utilizar as duas mãos. A criança foi explorando a digitinta, repetindo ao fim de um período “Faz um desenho como tu quiseres!”, referindo ainda “Hoje é o dia da mulher” e que a tinta “está cremosa”. Durante a exploração questiona ainda, referindo-se à tinta “Não sei bem de que marca é, tu sabes?” e afirmando que a tinta é amarela, e questionando se também há digitinta azul. A criança continua a explorar a digitinta, espalhando-a com as palmas das mãos e dizendo “A digitinta é com a palma das mão” momento em que se informa que poderá utilizar também os dedos como, inicialmente, se tinha explicado. Quando começou a utilizar os dedos e se lhe deu um avale positivo a criança exclamou “Vês que sabes!”. Por fim, terminou o seu desenho, sendo-lhe mostrado, depois, o resultado final.

**Data de observação:** 15 de Março de 2013

**Criança B** – Comunica-se à criança que a atividade consiste em executar um desenho com as mãos. Ao espalhar-se a tinta em cima da mesa, exclama “Uau, fixe!” e explicando-se-lhe como deverá realizar a atividade. A criança mergulha de imediato a mão na tinta, exclamando em tom de entusiasmo “Oww... (...) Uhuh...”, dizendo-lhe para utilizar também a outra mão, ao que reage (como se fosse a mão a falar) “Agora vou experimentar eu... wiii... iiiii...”. Após isto, a criança junta as mãos e começa a esfregá-las uma na outra. Começa a explorar a tinta que está na mesa, pedindo-lhe para experimentar com as duas mãos, exemplificando, ao que acede, explicando o que está a fazer “Uma cara... um olho... uma pintinha do olho... o olho... outra pintinha do olho... um nariz e uma boca”, terminando dizendo “Pronto!”. No final, mostrou-se-lhe o resultado.

## **Sessão 10 - Paint**

**Objetivos:** Explorar e desenhar no programa informático paint

**Material:** Computador;

**Data de observação:** 5 de Abril de 2013

**Criança A** – Diz-se à criança que hoje deverá realizar um desenho no computador, perguntando-lhe se o sabe fazer, ao que a criança responde afirmativamente. Pede-se-lhe, então, que realize um desenho, ao que reage com um “Não”. No entanto começa a desenhar, revelando que vai fazer uma casa, descrevendo o que vai fazendo (janelas, porta, ...). Posteriormente, desenhou uma figura humana e revelou, ainda, que iria realizar um carro. Ao terminar, disse “Já está”, passando, então, a colorir o seu desenho. Enquanto pintava o desenho, ao tentar fazê-lo numa grande superfície, fez com que quase toda a “tela” ficasse da cor que estava a utilizar. Explicou-se-lhe, então, como deveria fazer para corrigir o erro. No entanto, repetiu o mesmo erro, corrigindo-o de imediato e acabando por pintar aquilo que desejava. Afirmou, depois, que já tinha concluído a atividade, contudo continuou a realizar a mesma, pintando alguns dos elementos que continuavam por colorir. No decorrer deste processo, o erro anterior repetiu-se por mais que uma vez, e cada vez que aconteceu a criança corrigiu-o rapidamente, lançando sempre um “Ups!”. No entanto, numa dessas vezes o erro não se corrigiu como das vezes anteriores, momento em que se tentou auxiliar a criança, mas esta reagiu com um “Não!”, solucionando, depois, o problema. Após isto, continuou, por uns breves instantes, a realizar a atividade, revelando, depois, que tinha terminado.

**Criança B** – Explica-se, brevemente, à criança como deverá usar o programa e quais as suas funcionalidades, apenas para a lembrar, uma vez que esta já o conhecia. Pede-se-lhe que faça um desenho ao seu gosto, perguntando-lhe se consegue fazer, ao que responde “Consigo”. Explora durante um período de tempo as ferramentas que o programa disponibiliza e pergunta se não existem mais formas do que aquelas que estão visíveis, ao que se lhe diz que são apenas aquelas que existem. Iniciou por escrever “Eu sou o B” no seu desenho, começando, depois, a desenhar e afirmando “Muito bem, B!”, e isto sucedendo mais vezes durante a atividade. Num determinado momento, a criança afirma “Vou escolher uma cor”, colorindo, após isto, a cara que tinha desenhado, contudo, ao tentar colorir os cabelos de castanho, acaba por pintar a toda a superfície, onde ainda não se encontrava nada desenhado. De imediato pediu desculpa. Neste momento auxiliou-se a criança, para corrigir o erro, ao que a criança diz “Eu consigo (...) Vês? Eu disse-te” quando conseguiu reparar o erro, continuou seu trabalho. Contudo, o mesmo erro repetiu-se, reparando de imediato, mas acabou por fazer desaparecer alguns dos cabelos já desenhados, o que não se revelou um problema, uma vez que a criança tentava colorir os cabelos pretos de castanho e, deste modo, acabou por desenha-los de novo, na cor pretendida. Após isto, encontrou uma solução para os restantes, fazendo novos traços por cima dos que já existiam, acabando, desta forma, por terminar o seu trabalho.

**Criança C** – Em frente ao computador a criança começa por perguntar “É um HP?” referindo-se à marca do mesmo. Explica-se e demonstra-se, brevemente, como

utilizar o programa e pede-se-lhe para fazer um desenho à sua escolha, podendo utilizar as cores que quisesse, momento em que a criança pergunta “Qual é a cor?” respondendo-lhe que deverá ser ele a escolher. Antes de começar a realizar qualquer traço faz perguntas acerca do computador (se é portátil, quantos anos tem, marca) e, ainda, que desenho deverá fazer. Começa a desenhar e passado algum tempo engana-se num dos traços, sendo necessário auxiliá-lo a corrigir o seu “erro”. A criança decide apagar todo o desenho que realizou, para o recomeçar de seguida. Desta vez, desenhou um carro e escreveu por baixo “Airbag”, terminando, assim, a sua atividade.

## **Sessão 11 - Desenho com o dedo**

**Objetivos:** Desenhar com os dedos

**Material:** Papel manteiga; Tinta para pintar com os dedos;

**Data de observação:** 12 de Abril de 2013

**Criança A** – A criança começa a atividade a gritar e a dizer “Não”, tapando os ouvidos. Momentos depois, acalma-se e dá a entender que quer começar a atividade, uma vez que molha o dedo na tinta, instante em que se lhe diz que deverá realizar um desenho ao seu gosto. Quando começa a desenhar pronuncia algumas palavras em inglês, nomeadamente as cores. A criança desenha, inicialmente, uma figura humana, e em seguida um outro elemento, que se pensa ser uma casa. Uma vez que sujou a mesa e para que não se sujasse, limpou-se a mesa, momento em que estendeu os dedos dando a entender que os queria limpar, ao que se acedeu. Após isto afirma, “Já desenhei!”, sendo, então, questionado sobre os elementos que tinha desenhado, dizendo que a figura humana era “O A” e o outro uma casa. Neste instante afirma que “Falta o sol!”, passando a desenhá-lo. Posteriormente, sentindo os dedos sujos, tenta-os limpar à mesa, pintando-a. Num momento final, molha o dedo em todas as tintas e pinta mais um pouco do seu trabalho. Por fim, afirma “Já está” e quando se lhe diz para ir lavar as mãos, molha mais uma vez o dedo na tinta amarela e pinta a mesa, alterando o seu comportamento e gritando, como no início da atividade.

**Criança B** – Pede-se à criança que realize um desenho à sua maneira. A criança começa por mergulhar aos dedos na tinta vermelha, fazendo uma bola e, posteriormente, na tinta azul, pintando por cima do que já tinha desenhado, constatando “Estava a misturar cor vermelho e azul... Igual a roxo.” Da tinta que misturou sobre o papel, desenhou uma figura humana. Enquanto pintava a relva presente no seu desenho refere que as suas unhas estão verdes. Prosseguiu o seu trabalho e em determinado momento refere “Ideia”, dando mote para desenhar um dos elementos do seu desenho que instantes depois afirmou “Vou desenhar um vaso... Com flores...”. Após isto, faz um arco à volta do seu desenho e desenhou mais um sol

em azul, no canto contrário ao que já tinha desenhado. Cobre ainda a figura que havia desenhado com uma outra cor. Analisa, então, o seu desenho, “Parece outra dimensão... Esta é a dimensão feita, esta é a dimensão normal” referindo-se à parte esquerda e direita, respetivamente, do seu trabalho, terminando, desta forma, o seu desenho.

**Criança C** – Explica-se à criança que terá que desenhar com os dedos nesta atividade e dizendo-lhe como deverá proceder sempre que quiser mudar de cor, momento em que pergunta qual a cor que deverá utilizar, respondendo-lhe que ele é que decidiria. Começa por fazer uma forma circular de cor-de-laranja e, posteriormente, mistura-lhe amarelo dizendo “Um bocadinho no sol de amarelo”. Pergunta, novamente, que cor utilizará em seguida e mais uma vez se lhe responde que isso será uma opção sua, acabando por escolher umas das cores utilizadas anteriormente. Após uns momentos a pintar com as pontas dos dedos, o C começa a utilizar também as palmas das mãos, acabando por cobrir a maior parte da sua folha, utilizando sempre as mesmas cores e misturando-as.

## **Sessão 12 - Modelagem de Barro**

**Objetivos:** Explorar e modelar barro

**Material:** Barro;

**Data de observação:** 19 de Abril de 2013

**Criança B** – Pede-se à criança, que molde o pedaço de barro que tem à sua frente, à sua maneira. Após uns instantes a manipulá-lo, a criança informa que “Vou fazer uma tijela (...) Parece um poço” e ainda que “Vou fazer as minhas obras-primas”. O B vai trabalhando o barro à sua maneira e, por vezes, relatando o que está e o que vai fazer. Este vai fazendo e desmanchando algumas vezes o seu trabalho. Desmancha, por algumas vezes, parte do trabalho mantendo a base e, por uma ocasião, desmanchou tudo, aglomerando todo o barro numa só peça. De outros nomes que foi dando às suas “ideias”, por fim afirmou “Parece um vulcão que vai nascer”, começando assim um novo projeto, reforçando, à medida que avançava que “Tenho que pôr um vulcãozinho a nascer, para fazer uma montanha ou um vulcão”. Mais tarde, a criança é questionada sobre o que está a fazer, respondendo “Não sei”, sem nunca se desconcentrar. Passados uns momentos, revela que vai efetuar uma bandeira, começando por tentar fazê-la mas não concluído. Continuou a sua tarefa e, instantes depois pergunta-se-lhe se já terminou dizendo que “Muito quase... Falta um pino aqui”, dedicando-se mais uns momentos à sua tarefa, terminando-a logo de seguida, dizendo “Acabei!”.

**Criança C** – Diz-se à criança que deverá manipular o barro como quiser e dando-lhe a forma que pretender. Começa, então, a explorar o barro, perguntando momentos depois “O que é que faço agora?”, dizendo-lhe que ele é que saberia o que fazer. Manipulou o barro, contudo, sem prestar muita atenção ao que estava a fazer, não olhando, na maior parte do tempo, para o seu trabalho e sendo, várias vezes, chamado a atenção para o seu posicionamento na cadeira. Pergunta-se-lhe o que se passa e a criança revela que não dormiu e esteve a jogar toda a noite. Vai moldando, denotando-se-lhe algum alheamento, e em determinado momento pergunta-se-lhe o que está a fazer respondendo que é um boneco. Como a criança mostra alguma resistência pede-se-lhe que trabalhe bem e para podermos ficar contentes com ele de maneira a incentivá-lo. O C diz logo que já tem a cabeça levantada (pois até então mantinha, como já referido, uma posição menos correta) e perguntando de imediato “Como é que eu faço?” sendo-lhe dito que deveria fazer algo à sua maneira. Enquanto ia moldando o barro pergunta, ainda, se poderá bater no barro ao que se responde afirmativamente. Durante o decorrer disto, o C balança-se, durante uns instantes, na cadeira. Quando a professora da sala passa pela mesa onde este está a trabalhar, este afirma “Muito bem”, como que a dizer que se estava a portar bem. A professora disse-lhe que não sabia se estava bem uma vez que não sabia o que este estava a fazer, ao que lhe respondeu de imediato que era um pão. Foi manipulando o barro achatando-o, enrolando-o e desenrolando-o, acabando por fazer uma espécie de bola e comunicando que “Já está!”. No entanto, continuou a explorar aquela forma, referindo, ainda, que lhe doía a cabeça, acabando novamente, no fim de alguns instantes, por dizer que já tinha acabado.

**Data de observação:** 10 de Maio de 2013

**Criança A** – Enquanto se veste o avental à criança antes da atividade, esta leva a mão ao barro e, imediatamente, à boca, sendo alertado para o facto de não o poder fazer, e passado um tempo, esta afirma “Não podes meter na boca”. Explica-se, então, o que se pretende que faça e como o poderá fazer, demonstrando-o, e colocando uma pequena porção do barro disponível à sua frente. O A, não pega nesta porção, começando a trabalhar com o pedaço maior, retirando-lhe, depois, mais uma pequena porção. Foi manuseando o barro, tirando pequenos fragmentos de barro do pedaço maior e juntando-os a um dos pedaços mais pequenos. Momentos depois, acabou por juntar os dois pedaços mais pequenos num só, continuando-lhe a juntar pequenos fragmentos retirados do pedaço maior. A criança, durante toda a atividade foi observando a suas mãos, uma vez que estavam sujas, e foi esfregando a cara e os olhos com o pulso e com o braço, a fim de, provavelmente, sanar alguma comichão. Por fim, terminou a sua atividade com um “Já está?”. Tentou-se, ainda, incentivar a criança a continuar a atividade, contudo, repetiu as mesmas palavras com mais

convicção, ficando com as mãos no ar, à espera de as poder limpar e perguntando “Lavo as mãos?” e levantando-se de imediato.

### **Sessão 13 - Desenho sobre lixa**

**Objetivos:** Desenhar e colorir sobre lixa

**Material:** Folha lixa; Giz colorido; Leite

**Data de observação:** 26 de Abril de 2013

**Criança A** – Denota-se que a criança está ligeiramente alterada, choramingando, gritando e dizendo não. Não consente que se lhe explique a atividade. Faz-se uma tentativa para que a criança saia daquele estado, distraíndo-a com a explicação da atividade mas, mais uma vez, esta situação perturba-a, não o permitindo. Desiste-se, assim, de tentar explicar-lhe a atividade, nesse momento, deixando a criança ter um período para se acalmar. Período que se lhe tinha dado de início, contudo não fora suficiente e esta retomara as mesmas atitudes. Após este segundo momento, o A acalma-se começado de imediato a desenhar com o giz na folha de lixa, sem nunca se lhe ter pedido nem demonstrado diretamente o que teria que fazer. Este dá a entender que se acalmou, uma vez que já está a trabalhar, no entanto, não de uma forma correta, visto não estar a molhar o giz o leite, conforme recomendado. Como isto se verifica, tenta-se que este nos observe, enquanto exemplificamos a atividade, o que mais uma vez, o perturba, levando-o a gritar “Não” e a choramingar. Acalmou-se de imediato, tendo começado logo por escrever o seu nome na margem superior da folha. Durante a atividade a criança foi dizendo algumas palavras em inglês e levando as mãos à boca e aos olhos. Após escrever o seu nome, desenha uma figura humana e uma casa. Enquanto desenha a casa pede-se, novamente, que molhe o giz no leite, ao que, num primeiro momento, se nega dizendo “Não”. Contudo, após isto, resolve molhar o giz no leite e continuar a desenhar a sua casa. No entanto, depois de experimentar a técnica por duas ou três vezes, começou a colocar bocadinhos mais pequenos de giz dentro do recipiente que continha o leite, desviando-se do que estava a fazer. Como repetiu isto por mais que uma vez, não lhe foi permitido continuar, solicitando-lhe para continuar o seu desenho, tendo, desta forma, acedido ao pedido. Ao continuar o seu trabalho, insistiu em molhar todo o giz, em vez de apenas a sua ponta, o que lhe foi dito, porém, isto levou a que gritasse de novo e ficasse um pouco destabilizado, dizendo que “Não” e gritando. Após uns momentos, continuou o trabalho e ao verificar que uma pinga de leite caiu sobre a folha de lixa, começou a soprar para que esta secasse. Terminou, assim, o seu trabalho, sendo-lhe pedido para ir lavar as mãos, o que se recusou também a fazer dizendo “Não gosto de lavar as mãos!”.

**Criança B** – Com a caixa de giz à frente a criança começa por arrumar e ordenar os gizes. Coloca-se à sua disposição um giz de cada cor, retirando um a um da caixa e nomeando as suas cores, tendo a criança se precipitado para retirar as últimas duas cores. Explica-se e demonstra-se à criança como realizar a atividade. Esta ao ver o resultado exclama “Uau!” e dizendo-lhe que deverá fazer um desenho como quiser. O *B* pergunta de imediato “Não tens o preto?” uma vez que esta cor não estava presente, ao que se respondeu negativamente. Numa das ocasiões em que molhou o giz no leite, viu uma bolha que se formou naquele líquido e logo declarou “Bolhinha... Anda cá... Anda cá... a-pa-nhei-te” continuando depois o seu trabalho. Selecionou nova cor, no entanto não a molhou no leite, tendo sido alertado para esse facto, depressa referiu que se tinha esquecido. Ao começar a pintar com esta nova cor, logo constatou “Parece uma cor de lama”. Deste modo e trocando as cores, foi continuando a sua atividade, concluindo-a, voltando a folha e escrevendo o seu nome. No fim, como voltou a folha ao contrário para escrever o nome, verificou que tinha deixado a mesa suja e exclamando “Que sujo!”.

**Criança C** – Perante a folha de lixa, o *C* questiona sobre que tipo de papel é aquele, esclarece-se-lhe o que é e para que serve, explicando-lhe e demonstrando-lhe como fazer o seu trabalho e dizendo-lhe que deveria fazer um desenho ao seu gosto. Pergunta novamente “O que é lixa?” e pegando num dos paus de giz pergunta também “De que cor eu escolho?” e molhando, de seguida, o giz no leite. Enquanto o faz, pergunta se é cola, explicando-se-lhe que é leite. Começa por desenhar um carro e questiona acerca da marca da carrinha onde costuma andar da associação que frequenta. Após molhar algumas vezes o giz no leite constata “Olha o leite a ficar cor-de-rosa!” e decide então “Vou pintar de outra cor!”, pegando, assim, numa nova cor. Continua a desenhar e a dado momento pergunta como se escreve Vanessa, escrevendo automaticamente a primeira e a segunda letra. Ainda se lhe responde à pergunta, tentando-o auxiliar a escrever o nome, no entanto, dispersa e começa a desenhar o sol. Durante a atividade a criança pergunta várias vezes se a folha que está a utilizar é lixa e também o que é lixa. Questiona, ainda, acerca do leite, que leite é e de que marca é. O *C* termina a atividade dizendo “Já está!”.

## **Sessão 14 - Pintura**

**Objetivos:** Pintar com tinta

**Material:** Papel manteiga; Pincéis; Tintas;

**Data de observação:** 3 de Maio de 2013

**Criança A** – Enquanto se coloca o avental ao *A*, este arregança imediatamente as mangas da sua camisola. Pede-se à criança que identifique a sua folha e, após isto, a

criança diz que quer o roxo e quando colocado à sua disposição começa de imediato a desenhar. Ao desenhar a cabeça refere ainda “É muito grande demais!”, no entanto continua a desenhar. Assim que terminou de desenhar a figura humana a criança exclama “Aah! É o A”. Diz ainda “Agora casa” e neste momento tenta voltar a folha ao contrário, uma vez que a figura humana ocupa quase toda a superfície da folha. Diz-se-lhe, então, que não pode voltar a folha, replicando “Não podes voltar, não”, acabando por baixar a folha e dizer “A casa” pegando num novo pincel e começando a desenhar. Escolhe, novamente, uma outra cor e comenta “Desenhar o carro”, desenhando-o. Após isto, escreve o seu nome na margem superior da folha, continuando depois a colorir o seu desenho, usando o mesmo pincel e passando-o nos elementos já desenhados com as diferentes cores. Por fim, começa a passar com o mesmo pincel sobre a mesa, sendo alertado para esse facto. Momento em que terminou afirmando “Pintei!”.

**Criança C** – Ao identificar a sua folha e observar as cores presentes em cima da mesa, antes mesmo de lhe ser dito o que teria que fazer, começa por perguntar “Qual é a cor?”, dizendo-lhe que ele é que saberia qual a cor a utilizar e que deveria fazer um desenho ao seu gosto. Enquanto faz o seu desenho (um carro) pergunta “Sabes as marcas de carros?” e continuando a trabalhar, pergunta ainda se poderá fazer a estrada e que cor utilizará, apesar de já ter um pincel na mão e estar apostos para pintar, dizendo que “É terra batida!”. Salienta ainda “Olha a pintar tão bem! Olha a fazer uma coisa bonita”. Pega num outro pincel, e repete a pergunta “E a seguir qual é a cor?”, começando de imediato a colorir com o mesmo. Foi pegando em novas cores e pintando por cima do que já tinha feito. Como verificou que as cores se misturavam perguntou se podia misturar cores, sendo-lhe dito que deveria fazer como pretendesse. Momentos depois, pergunta se o seu desenho está bonito e logo de seguida, faz a mesma pergunta à professora da sala. A professora da sala ao verificar que este estava a pintar sempre em cima do que já tinha feito, pergunta-lhe se não faz mais nada e se no céu não existe nada. Este é o mote para a criança, de imediato desenhar um círculo e uns riscos na parte superior da folha e afirmando “Olha o sol grande!”. A professora pergunta-lhe, ainda, se o sol é da cor que o desenhou e pergunta-lhe de cor este é, ao que a criança responde, pegando, então, no recipiente da cor amarela e pintando por cima dos traços já elaborados. Vai pintando esses traços até que fiquem cada vez mais da cor que está a utilizar. Durante isso, e por uns instantes, balança-se ligeiramente e distrai-se a espalhar a tinta no seu próprio recipiente. Pega, novamente, num outro pincel e respetivo recipiente, e procede da mesma maneira, espalhando a tinta, durante alguns momentos, utilizando-o depois para pintar uma pequena superfície. Escolhe uma nova cor e utiliza-a para contornar o seu desenho principal, perguntando ao começar, se o pode fazer e, posteriormente, pergunta “O que é que tu achas do trabalho?”, continuando a pintá-lo, tendo neste momento começado a baloiçar-se ao mesmo tempo. Depois disto, termina, dizendo “Já

está!”. Neste momento, a professora da sala passa pela mesa de trabalho tendo este exclamado “Olha uma obra-prima!”.

**Data de observação:** 14 de Maio de 2013

**Criança B** – Explica-se ao *B* que deverá realizar um desenho ao seu gosto e com as cores que quiser. Começa, então, a desenhar e, após um momento em que já tinha selecionado algumas das cores, afirma “As tintas não estão ao pé de mim. Assim não consigo chegar lá.”. As tintas de facto não estavam todas ao seu alcance, devido ao número de recipientes que existiam, no entanto, aproximaram-se as tintas para que estas ficassem mais acessíveis. Continuou, a selecionar as cores e a efetuar o seu trabalho, tendo-o concluído dizendo “Já acabei!”.

## **Sessão 15 - Desenho de uma casa**

**Objetivos:** Desenhar uma casa

**Material:** Folha branca; Lápis de carvão; Lápis de cera; Lápis de cor; Canetas de feltro; Marcadores;

**Data de observação:** 17 de Maio de 2013

**Criança A** – Comunica-se à criança que deverá realizar um desenho de uma casa. A criança acede de imediato, fazendo surgir uma casa desenhada a lápis de cera. Contudo, instantaneamente, passa a desenhar uma figura humana. Escolhe, outro tipo de lápis de cera, passando a desenhar nova figura humana, em que no fim disto, passou a examinar alguns dos lápis, iguais àquele com que tinha desenhado, acabando por fim, por os arrumar, acabando por não os utilizar mais. Depois disto, aproximou de si as canetas de feltro, remexendo nelas mas acabou por escolher os marcadores grossos para desenhar mais uma figura humana. Enquanto desenhava esta figura refere que é o pai e seleciona de novo as canetas de feltro, escolhendo uma cor e dizendo “Eu gosta deste azul!”, desenhando um carro com a mesma. Tenta, neste instante, riscar a mesa, sendo alertado para esse facto. Pega nos recipientes dos marcadores grossos e das canetas de feltro e brinca com os mesmos, escrevendo, no fim de alguns instantes, o seu nome e a data, e quando se referiu o dia, para o ajudar, gritou “Dia 17, não! (...) Pois, não?” acabando desta forma o seu trabalho.

**Criança B** – Pede-se à criança que realize o desenho de uma casa. Esta perante o material que estava disponível, nomeou-o, dizendo o tipo de cada um deles. A criança desenha uma casa que ocupa quase toda a superfície da folha, pintando-a em seguida, elegendo os marcadores grossos para o fazer, terminando assim que concluiu de pintar a porta da casa.

**Criança C** – Diz-se ao C que deverá fazer o desenho de uma casa, ao que este pergunta “Como é que é a casa?”, dizendo-lhe que ele é que sabia como a fazer, e insistindo, mais uma vez, para desenhar uma casa. A criança acede e começa a desenhar, tendo instantes depois afirmado “É uma casa com rodas!”, continuando a desenhar. Após isto, começou a colorir o seu desenho de vermelho, constatando “É uma casa vermelha!” e perguntando “De que cor pinto o resto?”. Começou por desenhar com uma caneta de feltro, optando, depois, pelos marcadores grossos. Durante isto, e como a chegada de outra criança à sala, uma vez que esta trazia um talão de compras, a professora da sala interagiu com a mesma em relação a isto, o que levou o C a intervir na conversa, parando por uns instantes de realizar o seu desenho, enquanto conversava. Perguntou, novamente, como deveria pintar o seu trabalho, sendo-lhe dito que ele é que saberia, pois aquele trabalho era seu. Passado uns instantes, fez uns ruídos, dizendo que estava a imitar uma das crianças que também frequenta a sala. No decorrer da atividade, deitou-se sobre o seu braço, continuando a pintar desta forma, concluído depois a sua atividade afirmando que “Já está”, dizendo também “Doí-me a cabeça!”.

## Sessão 16 - Desenho livre

**Objetivos:** Desenhar livremente

**Material:** Folha branca; Lápis de carvão; Lápis de cera; Lápis de cor; Canetas de feltro; Marcadores;

**Data de observação:** 24 de Maio de 2013

**Criança A** – Inicialmente, pede-se à criança que coloque o seu nome e data na folha, acabando este por dizer que “Data, não! Não gosta de por data!”, pegando e selecionando, de imediato, um lápis de cera. Contudo, acabou por o deixar e utilizar o lápis de carvão para colocar o nome e a data como lhe tinha sido pedido. Como parou de escrever quando se preparava para escrever a data, diz-se-lhe qual era o dia, ao que respondeu “24, não! O A desenha 24!” e antes de concluir a data, pegou novamente no lápis de cera, pedindo-se, então, para fazer um desenho, ao mesmo tempo que se virou a folha para que o nome ficasse na parte de trás do desenho. No entanto, o A virou outra vez a folha e acabou de escrever a data. Insiste-se, mais uma vez, que faça o seu desenho no lado oposto àquele onde tinha colocado a data mas, mais uma vez, este recusa-se “Não. Não, não! Não quero para aquele.”. Começa a desenhar com lápis de carvão, mas logo diz “Ups”, deixando esse lápis e selecionando um lápis de cera, desenhando desde logo com o mesmo e passando por cima do que já tinha desenhado. Passado uns instantes, e tendo desenhado já uma figura humana, comunicou “Vou desenhar a família!”. Seleciona outro lápis, para desenhar outra figura humana, no entanto coloca o lápis na mão esquerda e desenha, durante uns momentos, com aquela mão, trocando-o depois. Após selecionar um outro lápis,

começa a desenhar mais uma figura humana, e enquanto isso comunica “Agora é o pai!”. Termina dizendo “Já pintamos a família!”. Pergunta-se-lhe, então, que figuras são aquelas, e apontando para cada uma, a criança vai respondendo “A... A, Pai... Mãe!”, no entanto a figura do pai não corresponde àquela que revelou ser o pai no momento que estava a desenhar.

**Criança B** – Informa-se a criança que deverá fazer um desenho como quiser. O *B* diz de imediato “Vou desenhar uma árvore”, ao mesmo tempo que seleciona um dos marcadores disponíveis, fazendo o tronco de uma árvore e selecionando, logo de seguida, mais um marcador, tendo desenhado e começado a pintar a copa da mesma. Instantes depois, para de pintar com o marcador, selecionando um lápis para continuar. Contudo, o tom de verde selecionado não lhe agradou ao experimentar colorir, tendo-o trocado, de imediato, por um outro tom da mesma cor. Após terminar de colorir a copa da árvore, passou para o tronco, escolhendo para o fazer o lápis de cera castanho, terminando momentos depois dizendo “Já acabei!”

**Criança C** – Comunica-se ao *C* que deverá realizar um desenho ao seu gosto. De imediato a criança pergunta “Como?”, sendo-lhe dito, novamente, que o deveria fazer como quisesse. Enquanto isto, o *C* começa a desenhar, deitando-se sobre o braço, colocado em cima da mesa. Após desenhar por uns momentos, a criança pediu uma borracha, apagando alguns dos traços que tinha realizado. Apagou o trabalho durante um tempo e, após isto, começou a dar pequenas cabeçadas no braço que estava sob a mesa, só parando quando foi chamado e ao se levantar disse “Já fiz o desenho!”, ao que se lhe disse que ainda não tinha pintado e que deveria continuar, retomando-o, em seguida. Foi-lhe dito que teria os lápis à sua disposição para quando quisesse desenhar, perguntando de imediato “Que cor eu pinto?”. Parou de desenhar, observado o material que estava à sua disposição e fazendo perguntas sobre o mesmo. Neste momento, selecionou um lápis de cera, perguntando como funcionava, mas como mais vezes tinha usado aquele tipo de lápis, depressa começou a pintar com o mesmo, acabando por se deitar sob o seu braço, instantes depois, e mantendo-se a colorir o seu desenho. Foi chamado a atenção por estar naquela posição, acabou por levantar a cabeça durante alguns segundos, tendo voltado à posição inicial. No entanto acabou por levantar a cabeça e fazendo algumas perguntas. Depois disto, continuou a desenhar, no entanto um pouco distraído, não olhando para o seu trabalho, sendo alertado para isso pela professora da sala e quando esta passa por si, exclama “Olha a pintar tão bem!” e perguntando “Assim estás a gostar?”. Continuou a realizar o seu trabalho, voltando-se a deitar sob o braço, durante alguns instantes. Após isto, revelou que tinha terminado o seu desenho, mostrando-o à professora da sala para que ela visse que o desenho estava bem.

## Sessão 17 - Desenho da figura humana

**Objetivos:** Desenhar a figura humana

**Material:** Folha branca; Lápis de carvão;

**Data de observação:** 31 de Maio de 2013

**Criança A** – Informa-se a criança que deverá fazer o desenho de uma pessoa, ao que nos responde “Eu quero pessoa do A, mãe e o A, casa e carro”, diz-se-lhe, então, que deverá desenhar só uma pessoa, ao que responde “Não, uma pessoa não!”. Começa a desenhar e exclama “Boa! Já desenhei uma casa, falta o telhado!”, descrevendo o que foi desenhando. Refere ainda “Agora vou desenhar o A grande” começando a desenhar uma figura humana, escrevendo o seu nome por baixo. Após isto, diz que vai “Desenhar o pai grande” e escrevendo pai por baixo da figura que desenhou. Desenha mais uma figura humana, escrevendo por baixo da mesma mãe e desenhando, depois, disso um carro. Por fim, levantou a folha e observando-a exclamou “Boa!”, terminando deste modo a atividade.

**Criança B** – Solicita-se à criança que realize o desenho de uma pessoa, ao que a criança responde “Só isso?”, ao que se responde afirmativamente, tendo esta acedido de imediato, começando logo a desenhar. Iniciou o desenho pelos pés da figura humana, e depois as pernas/calças e assim sucessivamente. Quando desenhou as mãos, o B contou os cinco dedos, um a um, em ambas as mãos e terminado de executar o seu desenho com a cabeça e os elementos que a constituem, dizendo, por fim, “Acabei!”.

**Criança C** – Pede-se à criança que efetue o desenho de uma pessoa. Esta começa a elaborar o seu desenho pela cabeça, seguindo-se o tronco e as pernas, sucedendo-se os restantes elementos. Enquanto desenhava, o C deitou-se sob o seu braço que estava em cima da mesa, continuando a desenhar. No entanto, após uns instantes, este coloca os dois braços cruzados em cima da mesa e deita a cabeça sob os mesmos, sendo, posteriormente, chamado a atenção. Perante isto, diz que já fez, sendo-lhe pedido para verificar se realmente tinha terminado, depois de ter olhado para o seu desenho, continuou a fazê-lo, mantendo-se, no entanto, deitado sob um dos seus braços. Mais uma vez, diz que já terminou, mas logo volta a pegar no lápis e continua a desenhar, mesmo antes de se ter oportunidade de lhe dizer algo. Passados uns instantes, coloca o lápis sob a mesa, e deita-se sobre os braços cruzados, colocados em cima da mesa, perguntando-se, neste sentido, se já tinha terminado, respondendo afirmativamente e voltando-se a deitar.



**Apêndice E - Escala de avaliação segundo Goodenouh (antes das intervenção)**

---



## Escala de Avaliação segundo Goodenouh

<b>Nome:</b> A		<b>I.M.:</b> 66 meses
<b>D. Nascimento:</b> 11 de Dezembro de 2005		<b>I.C.:</b> 85 meses
<b>Cotação:</b> 10	<b>Data:</b> 11 de Janeiro 2013	<b>Q.I.:</b> 78

<b>Categoria A – Não se conhece o homem</b>					
0.	Garatuja	-----	<b>1.</b>	Traços controlados	-----

<b>Categoria B – Existem:</b>					
1.	Contorno de cabeça	1	<b>11. a)</b>	Articulação braços (dif. 4.c) e 5.b))	0
2.	Duas pernas	1	<b>b)</b>	Articulação pernas	0
3.	Dois braços	1	<b>12. a)</b>	Proporção cabeça	0
<b>4. a)</b>	Tronco	1	<b>b)</b>	Proporção braços	0
<b>b)</b>	Proporção tronco	0	<b>c)</b>	Proporção pernas	0
<b>c)</b>	Ombro	0	<b>d)</b>	Proporção pés	0
<b>5. a)</b>	Ligação braços/pernas/tronco	0	<b>e)</b>	2 dimensões braços/pernas	0
<b>b)</b>	Colocação correta	0	<b>13.</b>	Calcanhar	0
<b>6. a)</b>	Pescoço	0	<b>14. a)</b>	Coordenação motora	0
<b>b)</b>	Id. bem delineado	0	<b>b)</b>	Idem (gradação)	0
<b>7. a)</b>	Olhos	1	<b>c)</b>	Linhas da cabeça	0
<b>b)</b>	Nariz	1	<b>d)</b>	Linhas do tronco	0
<b>c)</b>	Boca	1	<b>e)</b>	Linhas do braço/ pernas	0
<b>d)</b>	2 dim. boca, nariz	0	<b>f)</b>	Correção feições	0
<b>e)</b>	Narinas	0	<b>15. a)</b>	Orelhas	1
<b>8. a)</b>	Cabelo (não dedos)	1	<b>b)</b>	Id. posição/ proporção	0
<b>b)</b>	Exatidão cabelos	0	<b>16. a)</b>	Detalhes olhos	0
<b>9. a)</b>	Algo de roupa	0	<b>b)</b>	Pupila	0
<b>b)</b>	2 roupas opacas	0	<b>c)</b>	Proporção olhos	0
<b>c)</b>	Completo opaco	0	<b>d)</b>	Olhar (no perfil)	0
<b>d)</b>	4 peças definidas	0	<b>17. a)</b>	Fronte e queixo	1
<b>e)</b>	Trajo comp. realista	0	<b>b)</b>	Queixo projetado	0
<b>10. a)</b>	Dedos	0	<b>18. a)</b>	Perfil (egípcio)	0
<b>b)</b>	Número exato	0	<b>b)</b>	Perfil correto	0
<b>c)</b>	Correção dedos	0			
<b>d)</b>	Posição polegar	0			
<b>e)</b>	Mão diferenciada	0			
<b>Total</b>					<b>10</b>

## Escala de Avaliação segundo Goodenouh

<b>Nome:</b> B	<b>I.M.:</b> 132 meses
<b>D. Nascimento:</b> 14 de Janeiro de 2004	<b>I.C.:</b> 108 meses
<b>Cotação:</b> 32	<b>Data:</b> 18 de Janeiro de 2013
	<b>Q.I.:</b> 122

### Categoria A - Não se conhece o homem

<b>0.</b>	Garatuja	-----	<b>1.</b>	Traços controlados	-----
-----------	----------	-------	-----------	--------------------	-------

### Categoria B - Existem:

<b>1.</b>	Contorno de cabeça	1	<b>11. a)</b>	Articulação braços (dif. 4.c) e 5.b))	0
<b>2.</b>	Duas pernas	1	<b>b)</b>	Articulação pernas	0
<b>3.</b>	Dois braços	1	<b>12. a)</b>	Proporção cabeça	0
<b>4. a)</b>	Tronco	1	<b>b)</b>	Proporção braços	0
<b>b)</b>	Proporção tronco	1	<b>c)</b>	Proporção pernas	0
<b>c)</b>	Ombro	0	<b>d)</b>	Proporção pés	0
<b>5. a)</b>	Ligação braços/pernas/tronco	1	<b>e)</b>	2 dimensões braços/pernas	1
<b>b)</b>	Colocação correta	1	<b>13.</b>	Calcanhar	1
<b>6. a)</b>	Pescoço	1	<b>14. a)</b>	Coordenação motora	1
<b>b)</b>	Id. bem delineado	1	<b>b)</b>	Idem (gradação)	1
<b>7. a)</b>	Olhos	1	<b>c)</b>	Linhas da cabeça	1
<b>b)</b>	Nariz	1	<b>d)</b>	Linhas do tronco	1
<b>c)</b>	Boca	1	<b>e)</b>	Linhas do braço/ pernas	1
<b>d)</b>	2 dim. boca, nariz	1	<b>f)</b>	Correção feições	1
<b>e)</b>	Narinas	1	<b>15. a)</b>	Orelhas	1
<b>8. a)</b>	Cabelo (não dedos)	1	<b>b)</b>	Id. posição/ proporção	0
<b>b)</b>	Exatidão cabelos	0	<b>16. a)</b>	Detalhes olhos	0
<b>9. a)</b>	Algo de roupa	1	<b>b)</b>	Pupila	1
<b>b)</b>	2 roupas opacas	1	<b>c)</b>	Proporção olhos	1
<b>c)</b>	Completo opaco	0	<b>d)</b>	Olhar (no perfil)	0
<b>d)</b>	4 peças definidas	0	<b>17. a)</b>	Fronte e queixo	1
<b>e)</b>	Trajo comp. realista	0	<b>b)</b>	Queixo projetado	0
<b>10. a)</b>	Dedos	1	<b>18. a)</b>	Perfil (egípcio)	0
<b>b)</b>	Número exato	1	<b>b)</b>	Perfil correto	0
<b>c)</b>	Correção dedos	1			
<b>d)</b>	Posição polegar	0			
<b>e)</b>	Mão diferenciada	0	<b>Total</b>		32

## Escala de Avaliação segundo Goodenouh

<b>Nome:</b> C	<b>I.M.:</b> 66 meses
<b>D. Nascimento:</b> 21 de Abril de 2000	<b>I.C.:</b> 153 meses
<b>Cotação:</b> 10	<b>Data:</b> 11 de Janeiro de 2013
	<b>Q.I.:</b> 43

<b>Categoria A – Não se conhece o homem</b>					
<b>0.</b>	Garatuja	-----	<b>1.</b>	Traços controlados	-----

<b>Categoria B – Existem:</b>					
<b>1.</b>	Contorno de cabeça	1	<b>11. a)</b>	Articulação braços (dif. 4.c) e 5.b))	0
<b>2.</b>	Duas pernas	1	<b>b)</b>	Articulação pernas	0
<b>3.</b>	Dois braços	0	<b>12. a)</b>	Proporção cabeça	0
<b>4. a)</b>	Tronco	1	<b>b)</b>	Proporção braços	0
<b>b)</b>	Proporção tronco	1	<b>c)</b>	Proporção pernas	0
<b>c)</b>	Ombro	0	<b>d)</b>	Proporção pés	0
<b>5. a)</b>	Ligação braços/pernas/tronco	0	<b>e)</b>	2 dimensões braços/pernas	0
<b>b)</b>	Colocação correta	0	<b>13.</b>	Calcanhar	0
<b>6. a)</b>	Pescoço	0	<b>14. a)</b>	Coordenação motora	0
<b>b)</b>	Id. bem delineado	0	<b>b)</b>	Idem (gradação)	0
<b>7. a)</b>	Olhos	1	<b>c)</b>	Linhas da cabeça	1
<b>b)</b>	Nariz	0	<b>d)</b>	Linhas do tronco	0
<b>c)</b>	Boca	1	<b>e)</b>	Linhas do braço/ pernas	0
<b>d)</b>	2 dim. boca, nariz	0	<b>f)</b>	Correção feições	0
<b>e)</b>	Narinas	0	<b>15. a)</b>	Orelhas	0
<b>8. a)</b>	Cabelo (não dedos)	1	<b>b)</b>	Id. posição/ proporção	0
<b>b)</b>	Exatidão cabelos	0	<b>16. a)</b>	Detalhes olhos	0
<b>9. a)</b>	Algo de roupa	0	<b>b)</b>	Pupila	0
<b>b)</b>	2 roupas opacas	0	<b>c)</b>	Proporção olhos	0
<b>c)</b>	Completo opaco	0	<b>d)</b>	Olhar (no perfil)	0
<b>d)</b>	4 peças definidas	0	<b>17. a)</b>	Fronte e queixo	1
<b>e)</b>	Trajo comp. realista	0	<b>b)</b>	Queixo projetado	0
<b>10. a)</b>	Dedos	1	<b>18. a)</b>	Perfil (egípcio)	0
<b>b)</b>	Número exato	0	<b>b)</b>	Perfil correto	0
<b>c)</b>	Correção dedos	0			
<b>d)</b>	Posição polegar	0			
<b>e)</b>	Mão diferenciada	0			
<b>Total</b>					<b>10</b>



**Apêndice F - Escala de avaliação segundo Goodenouh  
(depois da intervenção)**

---



## Escala de Avaliação segundo Goodenouh

<b>Nome:</b> A	<b>I.M.:</b> 57 meses
<b>D. Nascimento:</b> 11 de Dezembro de 2005	<b>I.C.:</b> 89 meses
<b>Cotação:</b> 7	<b>Data:</b> 31 de Maio de 2013
	<b>Q.I.:</b> 64

<b>Categoria A – Não se conhece o homem</b>					
0.	Garatuja	-----	1.	Traços controlados	-----

<b>Categoria B – Existem:</b>					
1.	Contorno de cabeça	1	11. a)	Articulação braços (dif. 4.c) e 5.b))	0
2.	Duas pernas	1	b)	Articulação pernas	0
3.	Dois braços	1	12. a)	Proporção cabeça	0
4. a)	Tronco	1	b)	Proporção braços	0
b)	Proporção tronco	0	c)	Proporção pernas	0
c)	Ombro	0	d)	Proporção pés	0
5. a)	Ligação braços/pernas/tronco	0	e)	2 dimensões braços/pernas	0
b)	Colocação correta	0	13.	Calcanhar	0
6. a)	Pescoço	0	14. a)	Coordenação motora	0
b)	Id. bem delineado	0	b)	Idem (gradação)	0
7. a)	Olhos	1	c)	Linhas da cabeça	0
b)	Nariz	1	d)	Linhas do tronco	0
c)	Boca	1	e)	Linhas do braço/ pernas	0
d)	2 dim. boca, nariz	0	f)	Correção feições	0
e)	Narinas	0	15. a)	Orelhas	0
8. a)	Cabelo (não dedos)	0	b)	Id. posição/ proporção	0
b)	Exatidão cabelos	0	16. a)	Detalhes olhos	0
9. a)	Algo de roupa	0	b)	Pupila	0
b)	2 roupas opacas	0	c)	Proporção olhos	0
c)	Completo opaco	0	d)	Olhar (no perfil)	0
d)	4 peças definidas	0	17. a)	Fronte e queixo	0
e)	Trajo comp. realista	0	b)	Queixo projetado	0
10. a)	Dedos	0	18. a)	Perfil (egípcio)	0
b)	Número exato	0	b)	Perfil correto	0
c)	Correção dedos	0			
d)	Posição polegar	0			
e)	Mão diferenciada	0	<b>Total</b>		7

## Escala de Avaliação segundo Goodenouh

<b>Nome:</b> B	<b>I.M.:</b> 117 meses
<b>D. Nascimento:</b> 14 de Janeiro de 2004	<b>I.C.:</b> 112 meses
<b>Cotação:</b> 27	<b>Data:</b> 31 de Maio de 2013
	<b>Q.I.:</b> 104

### Categoria A - Não se conhece o homem

<b>0.</b>	Garatuja	-----	<b>1.</b>	Traços controlados	-----
-----------	----------	-------	-----------	--------------------	-------

### Categoria B - Existem:

<b>1.</b>	Contorno de cabeça	1	<b>11. a)</b>	Articulação braços (dif. 4.c) e 5.b))	1
<b>2.</b>	Duas pernas	1	<b>b)</b>	Articulação pernas	0
<b>3.</b>	Dois braços	1	<b>12. a)</b>	Proporção cabeça	1
<b>4. a)</b>	Tronco	1	<b>b)</b>	Proporção braços	0
<b>b)</b>	Proporção tronco	1	<b>c)</b>	Proporção pernas	1
<b>c)</b>	Ombro	1	<b>d)</b>	Proporção pés	0
<b>5. a)</b>	Ligação braços/pernas/tronco	1	<b>e)</b>	2 dimensões braços/pernas	1
<b>b)</b>	Colocação correta	1	<b>13.</b>	Calcanhar	0
<b>6. a)</b>	Pescoço	1	<b>14. a)</b>	Coordenação motora	1
<b>b)</b>	Id. bem delineado	0	<b>b)</b>	Idem (gradação)	0
<b>7. a)</b>	Olhos	1	<b>c)</b>	Linhas da cabeça	0
<b>b)</b>	Nariz	1	<b>d)</b>	Linhas do tronco	1
<b>c)</b>	Boca	1	<b>e)</b>	Linhas do braço/ pernas	1
<b>d)</b>	2 dim. boca, nariz	0	<b>f)</b>	Correção feições	1
<b>e)</b>	Narinas	0	<b>15. a)</b>	Orelhas	1
<b>8. a)</b>	Cabelo (não dedos)	1	<b>b)</b>	Id. posição/ proporção	0
<b>b)</b>	Exatidão cabelos	0	<b>16. a)</b>	Detalhes olhos	0
<b>9. a)</b>	Algo de roupa	1	<b>b)</b>	Pupila	0
<b>b)</b>	2 roupas opacas	1	<b>c)</b>	Proporção olhos	0
<b>c)</b>	Completo opaco	0	<b>d)</b>	Olhar (no perfil)	0
<b>d)</b>	4 peças definidas	0	<b>17. a)</b>	Fronte e queixo	1
<b>e)</b>	Trajo comp. realista	0	<b>b)</b>	Queixo projetado	0
<b>10. a)</b>	Dedos	1	<b>18. a)</b>	Perfil (egípcio)	0
<b>b)</b>	Número exato	1	<b>b)</b>	Perfil correto	0
<b>c)</b>	Correção dedos	0			
<b>d)</b>	Posição polegar	0			
<b>e)</b>	Mão diferenciada	0	<b>Total</b>		27

## Escala de Avaliação segundo Goodenouh

<b>Nome:</b> C	<b>I.M.:</b> 78 meses
<b>D. Nascimento:</b> 21 de Abril de 2000	<b>I.C.:</b> 157 meses
<b>Cotação:</b> 14	<b>Data:</b> 31 de Maio de 2013
	<b>Q.I.:</b> 50

### Categoria A – Não se conhece o homem

<b>0.</b>	Garatuja	-----	<b>1.</b>	Traços controlados	-----
-----------	----------	-------	-----------	--------------------	-------

### Categoria B – Existem:

<b>1.</b>	Contorno de cabeça	1	<b>11. a)</b>	Articulação braços (dif. 4.c) e 5.b))	0
<b>2.</b>	Duas pernas	0	<b>b)</b>	Articulação pernas	0
<b>3.</b>	Dois braços	1	<b>12. a)</b>	Proporção cabeça	0
<b>4. a)</b>	Tronco	1	<b>b)</b>	Proporção braços	0
<b>b)</b>	Proporção tronco	1	<b>c)</b>	Proporção pernas	0
<b>c)</b>	Ombro	0	<b>d)</b>	Proporção pés	0
<b>5. a)</b>	Ligação braços/pernas/tronco	0	<b>e)</b>	2 dimensões braços/pernas	0
<b>b)</b>	Colocação correta	0	<b>13.</b>	Calcanhar	0
<b>6. a)</b>	Pescoço	0	<b>14. a)</b>	Coordenação motora	1
<b>b)</b>	Id. bem delineado	0	<b>b)</b>	Idem (gradação)	0
<b>7. a)</b>	Olhos	1	<b>c)</b>	Linhas da cabeça	1
<b>b)</b>	Nariz	0	<b>d)</b>	Linhas do tronco	1
<b>c)</b>	Boca	1	<b>e)</b>	Linhas do braço/ pernas	0
<b>d)</b>	2 dim. boca, nariz	0	<b>f)</b>	Correção feições	0
<b>e)</b>	Narinas	0	<b>15. a)</b>	Orelhas	0
<b>8. a)</b>	Cabelo (não dedos)	1	<b>b)</b>	Id. posição/ proporção	0
<b>b)</b>	Exatidão cabelos	0	<b>16. a)</b>	Detalhes olhos	0
<b>9. a)</b>	Algo de roupa	1	<b>b)</b>	Pupila	0
<b>b)</b>	2 roupas opacas	1	<b>c)</b>	Proporção olhos	0
<b>c)</b>	Completo opaco	0	<b>d)</b>	Olhar (no perfil)	0
<b>d)</b>	4 peças definidas	0	<b>17. a)</b>	Fronte e queixo	1
<b>e)</b>	Trajo comp. realista	0	<b>b)</b>	Queixo projetado	0
<b>10. a)</b>	Dedos	1	<b>18. a)</b>	Perfil (egípcio)	0
<b>b)</b>	Número exato	0	<b>b)</b>	Perfil correto	0
<b>c)</b>	Correção dedos	0			
<b>d)</b>	Posição polegar	0			
<b>e)</b>	Mão diferenciada	0	<b>Total</b>		14



**Apêndice G - Fichas de observação do envolvimento das crianças A, B e C (antes da intervenção)**

---



## Ficha de observação do envolvimento da criança

<b>Nome do estabelecimento educativo:</b> Escola S - UEE		
<b>Observador:</b> Vanessa Barata		
<b>Data:</b> 11 de Janeiro de 2013		
<b>Nome da criança:</b> A	<b>Sexo:</b> Masculino	<b>Idade:</b> 7
<b>Nº de crianças presentes:</b> 3	<b>Nº de adultos presentes:</b> 2	

(M) Manhã / Tarde (T)	Área da expressão plástica				
	Nível de envolvimento				
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1
Hora: 9h40					
Objetivo da atividade: Realizar o DFH					
Pede-se à criança que elabore um desenho da figura humana, no entanto a criança, num primeiro instante, recusa-se a fazê-lo, tendo mesmo ficado perturbada, levando a professora da sala a intervir e pedir-lhe que apenas comesse quando se sentisse preparado.					X

## Ficha de observação do envolvimento da criança

<b>Nome do estabelecimento educativo:</b> Escola S - UEE		
<b>Observador:</b> Vanessa Barata		
<b>Data:</b> 18 de Janeiro de 2013		
<b>Nome da criança:</b> A	<b>Sexo:</b> Masculino	<b>Idade:</b> 7
<b>Nº de crianças presentes:</b> 3	<b>Nº de adultos presentes:</b> 2	

(M) Manhã / Tarde (T)	Área da expressão plástica				
	Nível de envolvimento				
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1
Hora: 9h45					
Objetivo da atividade: Realizar um desenho livre					
A criança elabora um desenho livre, o qual depois poderá pintar, sendo-lhe sugerido isso mesmo, mas passa por um período em que se recusa a fazê-lo.				X	

## Ficha de observação do envolvimento da criança

<b>Nome do estabelecimento educativo:</b> Escola S - UEE		
<b>Observador:</b> Vanessa Barata		
<b>Data:</b> 25 de Janeiro de 2013		
<b>Nome da criança:</b> A	<b>Sexo:</b> Masculino	<b>Idade:</b> 7
<b>Nº de crianças presentes:</b> 4	<b>Nº de adultos presentes:</b> 2	

(M) Manhã / Tarde (T)	Área da expressão plástica				
	Nível de envolvimento				
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1
Hora: 10h05					
Objetivo da atividade: Realizar o desenho de uma casa					
A criança está a elaborar o desenho de uma casa, o qual é interrompido, quando pede para colocar uma música no rádio, levantando-se e indo-a escolher com a professora da sala.				X	

## Ficha de observação do envolvimento da criança

<b>Nome do estabelecimento educativo:</b> Escola S - UEE		
<b>Observador:</b> Vanessa Barata		
<b>Data:</b> 18 de Janeiro de 2013		
<b>Nome da criança:</b> B	<b>Sexo:</b> Masculino	<b>Idade:</b> 9
<b>Nº de crianças presentes:</b> 4	<b>Nº de adultos presentes:</b> 2	

(M) Manhã / Tarde (T)	Área da expressão plástica				
	Nível de envolvimento				
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1
Hora: 9h50					
Objetivo da atividade: Realizar o DFH					
A criança elabora o desenho a figura humana tendo parado de o elaborar por duas vezes, numa das quais para mostra o seu desenho e outra para pedir a borracha, a fim de corrigir o seu trabalho.		X			

## Ficha de observação do envolvimento da criança

<b>Nome do estabelecimento educativo:</b> Escola S - UEE		
<b>Observador:</b> Vanessa Barata		
<b>Data:</b> 18 de Janeiro de 2013		
<b>Nome da criança:</b> B	<b>Sexo:</b> Masculino	<b>Idade:</b> 9
<b>Nº de crianças presentes:</b> 5	<b>Nº de adultos presentes:</b> 3	

(M) Manhã / Tarde (T)	Área da expressão plástica				
	Nível de envolvimento				
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1
Hora: 10h00					
Objetivo da atividade: Realizar um desenho livre					
A criança pinta o desenho que elaborou, tendo apenas se manifestado numa ocasião, retomando em seguida o seu trabalho.		X			

## Ficha de observação do envolvimento da criança

<b>Nome do estabelecimento educativo:</b> Escola S - UEE		
<b>Observador:</b> Vanessa Barata		
<b>Data:</b> 25 de Janeiro de 2013		
<b>Nome da criança:</b> B	<b>Sexo:</b> Masculino	<b>Idade:</b> 9
<b>Nº de crianças presentes:</b> 3	<b>Nº de adultos presentes:</b> 2	

(M) Manhã / Tarde (T)	Área da expressão plástica				
	Nível de envolvimento				
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1
Hora: 9h40					
Objetivo da atividade: Realizar o desenho de uma casa					
A criança elabora e pinta o desenho de uma casa sem demonstrar grande energia nem satisfação na execução do mesmo.			X		

## Ficha de observação do envolvimento da criança

<b>Nome do estabelecimento educativo:</b> Escola S - UEE		
<b>Observador:</b> Vanessa Barata		
<b>Data:</b> 11 de Janeiro de 2013		
<b>Nome da criança:</b> C 12	<b>Sexo:</b> Masculino	<b>Idade:</b>
<b>Nº de crianças presentes:</b> 3	<b>Nº de adultos presentes:</b> 2	

	Área da expressão plástica				
	Nível de envolvimento				
(M) Manhã / Tarde (T)	5	4	3	2	1
<u>Descrição de períodos de 2 minutos cada</u>					
Hora: 9h30					
Objetivo da atividade: Realizar o DFH					
A criança elabora o desenho que lhe foi pedido, no entanto começa por desenvolver outra atividade do seu interesse.			X		

## Ficha de observação do envolvimento da criança

<b>Nome do estabelecimento educativo:</b> Escola S - UEE		
<b>Observador:</b> Vanessa Barata		
<b>Data:</b> 18 de Janeiro de 2013		
<b>Nome da criança:</b> C	<b>Sexo:</b> Masculino	<b>Idade:</b> 12
<b>Nº de crianças presentes:</b> 3	<b>Nº de adultos presentes:</b> 2	

(M) Manhã / Tarde (T)	Área da expressão plástica				
	Nível de envolvimento				
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1
Hora: 9h30					
Objetivo da atividade: Realizar um desenho livre					
A criança faz um desenho livre, no entanto, não se encontra muito motivado para realizar essa tarefa, não fazendo o que lhe é pedido.					X

## Ficha de observação do envolvimento da criança

<b>Nome do estabelecimento educativo:</b> Escola S - UEE		
<b>Observador:</b> Vanessa Barata		
<b>Data:</b> 25 de Janeiro de 2013		
<b>Nome da criança:</b> C	<b>Sexo:</b> Masculino	<b>Idade:</b> 12
<b>Nº de crianças presentes:</b> 2	<b>Nº de adultos presentes:</b> 2	

(M) Manhã / Tarde (T)	Área da expressão plástica				
	Nível de envolvimento				
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1
Hora: 9h25					
Objetivo da atividade: Realizar o desenho de uma casa					
A criança faz o desenho de uma casa durante o qual faz perguntas acerca de um jogo de computador e questiona sobre que cor utilizará para colorir o seu desenho.			X		



**Apêndice H - Fichas de observação do envolvimento das crianças A, B e C (após a intervenção)**

---



## Ficha de observação do envolvimento da criança

<b>Nome do estabelecimento educativo:</b> Escola S - UEE		
<b>Observador:</b> Vanessa Barata		
<b>Data:</b> 17 de Maio de 2013		
<b>Nome da criança:</b> A	<b>Sexo:</b> Masculino	<b>Idade:</b> 7
<b>Nº de crianças presentes:</b> 3	<b>Nº de adultos presentes:</b> 2	

(M) Manhã / Tarde (T)	Área da expressão plástica				
	Nível de envolvimento				
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1
Hora: 9h30					
Objetivo da atividade: Realizar o desenho de uma casa					
A criança encontra-se a colorir o seu desenho, no entanto, momentos depois começa a brincar com o material que tem à sua disposição, dispersando-se da atividade.				X	

## Ficha de observação do envolvimento da criança

<b>Nome do estabelecimento educativo:</b> Escola S - UEE		
<b>Observador:</b> Vanessa Barata		
<b>Data:</b> 24 de Maio de 2013		
<b>Nome da criança:</b> A	<b>Sexo:</b> Masculino	<b>Idade:</b> 7
<b>Nº de crianças presentes:</b> 3	<b>Nº de adultos presentes:</b> 2	

(M) Manhã / Tarde (T)	Área da expressão plástica				
	Nível de envolvimento				
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1
Hora: 9h35					
Objetivo da atividade: Realizar um desenho livre					
A criança elabora um desenho, mostrando-se na maior parte do tempo concentrada e envolvida, não se distraindo perante os estímulos à sua volta.		X			

## Ficha de observação do envolvimento da criança

<b>Nome do estabelecimento educativo:</b> Escola S - UEE		
<b>Observador:</b> Vanessa Barata		
<b>Data:</b> 31 de Maio de 2013		
<b>Nome da criança:</b> A	<b>Sexo:</b> Masculino	<b>Idade:</b> 7
<b>Nº de crianças presentes:</b> 3+1	<b>Nº de adultos presentes:</b> 2+1	

(M) Manhã / Tarde (T)	Área da expressão plástica				
	Nível de envolvimento				
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1
Hora: 9h35					
Objetivo da atividade: Realizar o desenho da figura humana					
A criança elabora o seu desenho, observando-se momentos em que não efetua qualquer atividade, mostrando-se distraído, particularmente no momento em que entrou mais uma criança acompanhada pela sua mãe na sala, levando-a a parar de realizar a atividade e observando o que se estava a passar à sua volta.				X	

## Ficha de observação do envolvimento da criança

<b>Nome do estabelecimento educativo:</b> Escola S - UEE		
<b>Observador:</b> Vanessa Barata		
<b>Data:</b> 17 de Maio de 2013		
<b>Nome da criança:</b> B	<b>Sexo:</b> Masculino	<b>Idade:</b> 9
<b>Nº de crianças presentes:</b> 3	<b>Nº de adultos presentes:</b> 2	

(M) Manhã / Tarde (T)	Área da expressão plástica				
	Nível de envolvimento				
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1
Hora: 9h00					
Objetivo da atividade: Realizar o desenho de uma casa					
A criança elabora o desenho de uma casa demonstrando sinais de concentração e estando continuamente a desenvolver o seu trabalho.		X			

## Ficha de observação do envolvimento da criança

<b>Nome do estabelecimento educativo:</b> Escola S - UEE		
<b>Observador:</b> Vanessa Barata		
<b>Data:</b> 24 de Maio de 2013		
<b>Nome da criança:</b> B	<b>Sexo:</b> Masculino	<b>Idade:</b> 9
<b>Nº de crianças presentes:</b> 2	<b>Nº de adultos presentes:</b> 1	

(M) Manhã / Tarde (T)	Área da expressão plástica				
	Nível de envolvimento				
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1
Hora: 9h10					
Objetivo da atividade: Realizar um desenho livre					
A criança pinta o seu desenho mostrando-se concentrado e revelando cuidado na elaboração do seu trabalho.		X			

## Ficha de observação do envolvimento da criança

<b>Nome do estabelecimento educativo:</b> Escola S - UEE		
<b>Observador:</b> Vanessa Barata		
<b>Data:</b> 31 de Maio de 2013		
<b>Nome da criança:</b> B	<b>Sexo:</b> Masculino	<b>Idade:</b> 9
<b>Nº de crianças presentes:</b> 1	<b>Nº de adultos presentes:</b> 1	

(M) Manhã / Tarde (T)	Área da expressão plástica				
	Nível de envolvimento				
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1
Hora: 9h10					
Objetivo da atividade: Realizar o DFH					
A criança elabora o desenho da figura humana. Revela-se concentrado e uma certa intensidade na sua execução, mostrando-se envolvido na atividade.		X			

## Ficha de observação do envolvimento da criança

<b>Nome do estabelecimento educativo:</b> Escola S - UEE		
<b>Observador:</b> Vanessa Barata		
<b>Data:</b> 17 de Maio de 2013		
<b>Nome da criança:</b> C	<b>Sexo:</b> Masculino	<b>Idade:</b> 13
<b>Nº de crianças presentes:</b> 3	<b>Nº de adultos presentes:</b> 2	

(M) Manhã / Tarde (T)	Área da expressão plástica				
	Nível de envolvimento				
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1
Hora: 9h15					
Objetivo da atividade: Realizar o desenho de uma casa					
A criança pinta o desenho que elaborou, intervindo na conversa da professora da sala com outra criança.			X		

## Ficha de observação do envolvimento da criança

<b>Nome do estabelecimento educativo:</b> Escola S - UEE		
<b>Observador:</b> Vanessa Barata		
<b>Data:</b> 24 de Maio de 2013		
<b>Nome da criança:</b> C 13	<b>Sexo:</b> Masculino	<b>Idade:</b>
<b>Nº de crianças presentes:</b> 2	<b>Nº de adultos presentes:</b> 2	

	Área da expressão plástica				
	Nível de envolvimento				
(M) Manhã / Tarde (T)	5	4	3	2	1
<u>Descrição de períodos de 2 minutos cada</u> Hora: 9h25 Objetivo da atividade: Realizar um desenho livre					
A criança pinta o seu desenho, mantendo uma postura de deitado em cima do seu braço e tentando manter um diálogo com o observador, não se revelando concentrado nem mostrando sinais de interesse na atividade que estava a desenvolver.					X

## Ficha de observação do envolvimento da criança

<b>Nome do estabelecimento educativo:</b> Escola S - UEE		
<b>Observador:</b> Vanessa Barata		
<b>Data:</b> 31 de Maio de 2013		
<b>Nome da criança:</b> C	<b>Sexo:</b> Masculino	<b>Idade:</b> 13
<b>Nº de crianças presentes:</b> 2	<b>Nº de adultos presentes:</b> 2	

	Área da expressão plástica				
	Nível de envolvimento				
(M) Manhã / Tarde (T)	5	4	3	2	1
<u>Descrição de períodos de 2 minutos cada</u>					
Hora: 9h20					
Objetivo da atividade: Realizar o DFH					
A criança elabora o desenho da figura humana, mostrando-se vago e adotando uma postura de deitado em cima do braço, colocado em cima da mesa, tendo parado durante uns instantes de realizar a atividade.				X	



## **Apêndice I - Questionários aos docentes de educação especial**

---



## Docente 1

Castelo Branco, 6 de junho de 2013

**Aos docentes de Educação Especial**  
**responsáveis pela Unidade de Ensino Estruturado**  
**da Escola EB1**

No âmbito da realização do trabalho de projeto do curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, venho solicitar a cooperação de V. Ex.<sup>ª</sup> (professores de educação especial) para responder ao breve questionário que segue abaixo. O estudo foi realizado com os alunos que frequentam a Unidade de Ensino Estruturado, situada na Escola EB1

Este foi desenvolvido de Janeiro a Maio de 2013 e assentou na temática da importância das atividades de expressão plástica com as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) no seu desempenho e envolvimento nas atividades, assim como, no desenvolvimento e maturação do seu desenho.

Todos os dados recolhidos servirão apenas para efeitos de realização de um trabalho académico, pelo que a confidencialidade dos dados fornecidos será garantida.

Sexo:  F |  M |

Idade: 28

Habilitações académicas: Licenciatura + Especialização

1. De acordo com a sua experiência, quais são os comportamentos mais característicos das crianças com PEA?

Dificuldade na comunicação e na interação social.  
As crianças revelam interesses muito restritos e repetidos.  
Pouco interesse em partilhar, pouco jogo simbólico ou imaginativo.  
- Atraso na linguagem falada, ou mesmo ausência.  
- Pouca resposta social ou emocional.

2. Qual é a sua opinião acerca da diversidade de experiências que as crianças com PEA possam ter?

As crianças com PEA devem experimentar  
diversas atividades que lhes permitem desen-  
volver competências essenciais para o seu  
dia-a-dia, para assim como aprender a  
brincar, trabalhar em grupo através de atividades  
diversas e ~~partir~~ dos seus interesses.  
Atividades que desenvolvam a sensibilidade;  
desde o sentir ao ouvir, ao experimentar.

3. Acha que é importante permitir à criança com PEA que se expresse uma forma livre e espontânea? Pensa que esta experiência contribui de alguma forma para o desenvolvimento da criança?

Sim.

Sim.

4. A expressão plástica poderá constituir uma forma de melhorar o desenvolvimento das crianças?

Através da expressão plástica podemos chegar ao mundo ~~de~~ das crianças PEA, compreender os seus interesses, a motricidade, as cores que mais gostam, desenvolver o seu lado emocional, entre outros aspetos.

5. Se estas atividades pudessem realizar-se de uma forma mais frequente e integradas na rotina das crianças seriam uma mais-valia para estas? Porquê?

Este tipo de atividades de expressão plástica são utilizadas diariamente na VEE, porque é um meio de envolver a criança, também de a compreender e permitir chegar ao mundo dela.

Com este tipo de atividades ~~as~~ as crianças relaxam e algumas das vezes diminuem os seus comportamentos menos sociais (agressividade).

6. Pensa que é importante integrar a expressão plástica livre na rotina das crianças com PEA?

Sim.

7. Como caracterizaria, de uma maneira geral, as crianças que participaram no estudo?

As crianças envolvidas revelam ~~uma~~ instabilidade emocional, ora têm interesse na realização ora mostram ~~relutância~~ relutância na execução.

A maioria gosta de realizar atividades de expressão, pintar, rasgar.  
Gostam de conversar sobre os seus interesses e motivações.

8. De uma maneira geral, como pensa, que as crianças agiram e reagiram às atividades propostas? Pensa que as crianças estiveram envolvidas durante as atividades?

Na sua maioria considero que reagiram ~~se~~ com bastante interesse em participar, mostraram ~~motivação~~ nas atividades propostas.

As crianças ~~de~~ mostraram envolvimento nas atividades sugeridas, no entanto houve momentos que a sua instabilidade emocional não lhes permitiu realizar.

Obrigada pela sua colaboração e tempo dispensado.

## Docente 2

Castelo Branco, 6 de Junho de 2013

Aos docentes de Educação Especial  
responsáveis pela Unidade de Ensino Estruturado  
da Escola EB1

No âmbito da realização do trabalho de projeto do curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, venho solicitar a cooperação de V. Ex.<sup>ª</sup> (professores de educação especial) para responder ao breve questionário que segue abaixo. O estudo foi realizado com os alunos que frequentam a Unidade de Ensino Estruturado, situada na Escola EB1.

Este foi desenvolvido de Janeiro a Maio de 2013 e assentou na temática da importância das atividades de expressão plástica com as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) no seu desempenho e envolvimento nas atividades, assim como, no desenvolvimento e maturação do seu desenho.

Todos os dados recolhidos servirão apenas para efeitos de realização de um trabalho académico, pelo que a confidencialidade dos dados fornecidos será garantida.

Sexo:  F |  M |

Idade: 47

Habilitações académicas: Mestrado (Educação Especial)

1. De acordo com a sua experiência, quais são os comportamentos mais característicos das crianças com PEA?

- Dificuldade na interação com os outros: não brincam com os outros, não participam em jogos de grupo.
- problemas de comunicação: fala / discurso.
- movimentos estereotipados
- interesses especiais e persistentes
- necessidade inflexível de rotinas diárias (no sentido - a dia).

2. Qual é a sua opinião acerca da diversidade de experiências que as crianças com PEA possam ter?

A diversidade de experiências é sempre positiva porque proporciona novos conhecimentos e modos de aprendizagem diferentes e diversificados. Como estas crianças têm um "mundo" muito individual esta diversidade permite-nos, muitas vezes, intrair melhor com elas e compreender esse seu "mundo".

3. Acha que é importante permitir à criança com PEA que se expresse uma forma livre e espontânea? Pensa que esta experiência contribui de alguma forma para o desenvolvimento da criança?

Qualquer criança gosta de se expressar de forma livre e espontânea e estas em particular pois dessa forma conseguem ser "elas próprias", expressar o seu pensamento e interesses, que de outra forma seria difícil conseguirmos.

4. A expressão plástica poderá constituir uma forma de melhorar o desenvolvimento das crianças?

Sim, pois podem por a funcionar a sua criatividade, o que no caso de C.S. com PEA é uma área problemática. Também desenvolve a motricidade fina que é outra área em que estas crianças revelam dificuldades, por vezes acentuadas.

5. Se estas atividades pudessem realizar-se de uma forma mais frequente e integradas na rotina das crianças seriam uma mais-valia para estas? Porquê?

As atividades de Eusing Estruturado são desempenhadas ativamente desta natureza diariamente, porque é reconhecida a sua importância para o desenvolvimento das crianças que frequentam a mesma.

6. Pensa que é importante integrar a expressão plástica livre na rotina das crianças com PEA?

Sim, pelas razões já anteriormente apontadas.

7. Como caracterizaria, de uma maneira geral, as crianças que participaram no estudo?

São crianças com características reveladoras de TDAH, e algumas com déficit cognitivo o que dificulta a sua aprendizagem, especialmente a nível do proficiência escolar ~~em~~ regular. O seu comportamento é por vezes inadequado, exigem várias dicas, mas são crianças meigas e que gostam da escola.

8. De uma maneira geral, como pensa, que as crianças agiram e reagiram às atividades propostas? Pensa que as crianças estiveram envolvidas durante as atividades?

Na minha opinião, as crianças reagiram de forma muito positiva às atividades propostas. Desenvolveram-nas com gosto e interesse.

Obrigada pela sua colaboração e tempo dispensado.

## **Anexos**

---



## **Anexo A - Desenho da Figura humana da criança A**



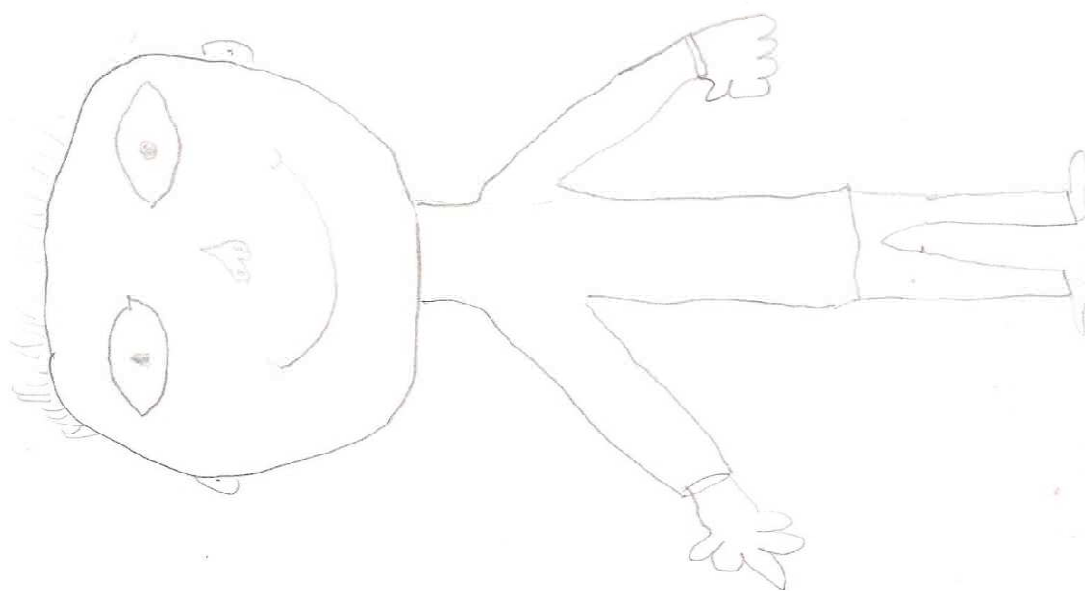




## **Anexo B - Desenho da Figura humana da criança *B***

---







## **Anexo C - Desenho da Figura humana da criança C**

---







## Anexo D - Desenho livre com lápis de cor da criança A



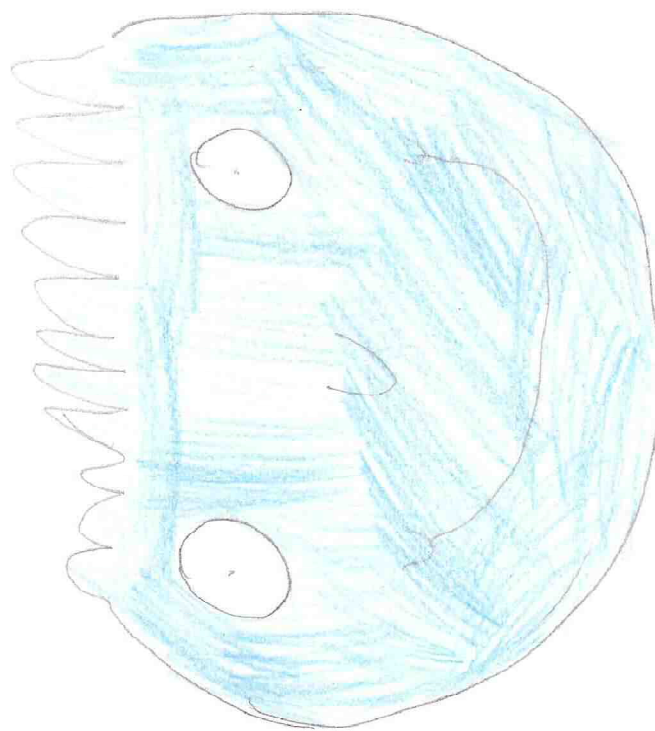




## **Anexo E - Desenho livre com lápis de cor da criança *B***

---







## Anexo F - Desenho livre com lápis de cor da criança C







## **Anexo G - Desenho de uma casa da criança A**

---



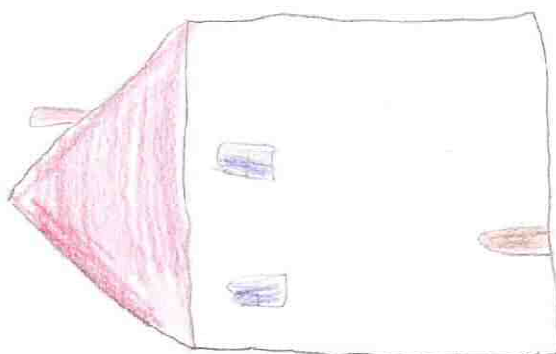




## **Anexo H - Desenho de uma casa da criança *B***

---

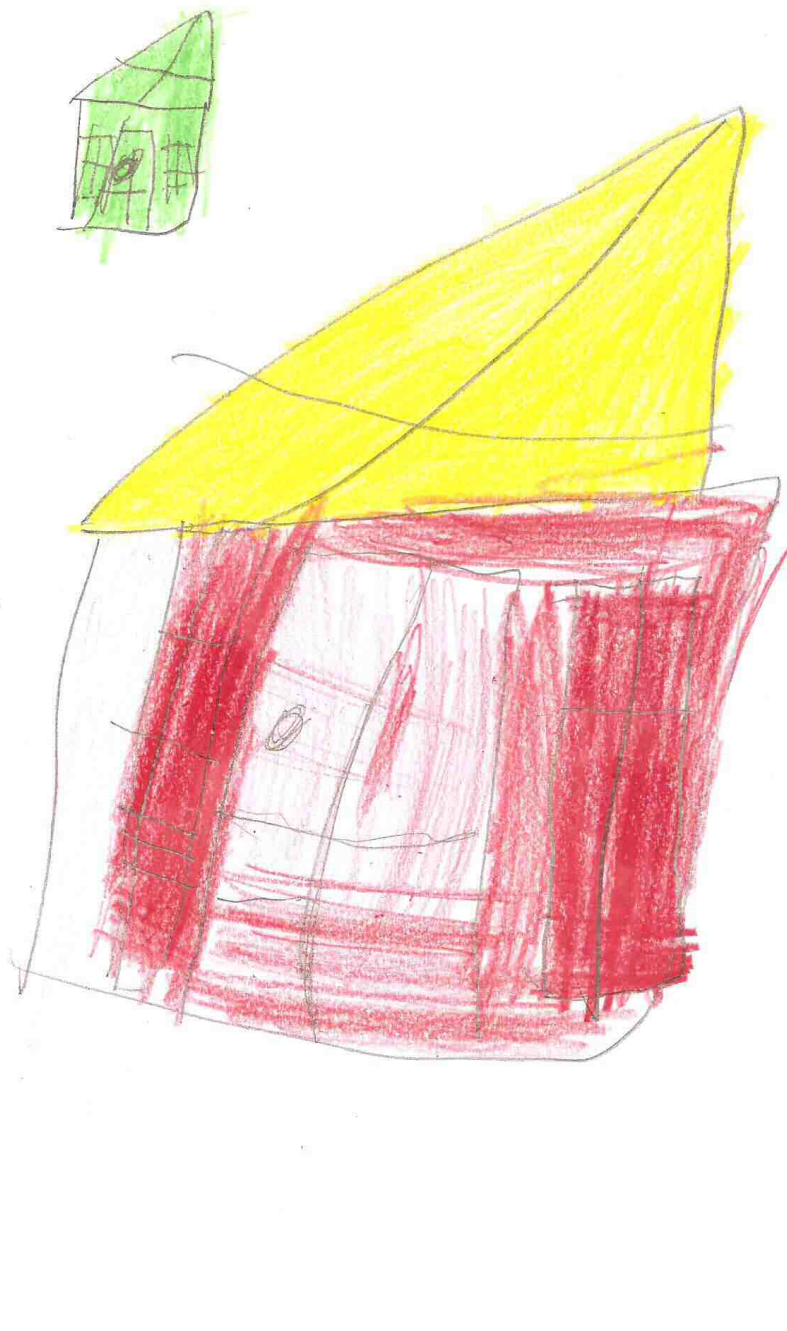






## Anexo I - Desenho de uma casa da criança C







**Anexo J - Desenho em conjunto das crianças A, B e C**





Figura 1 - Desenho em perspectiva geral

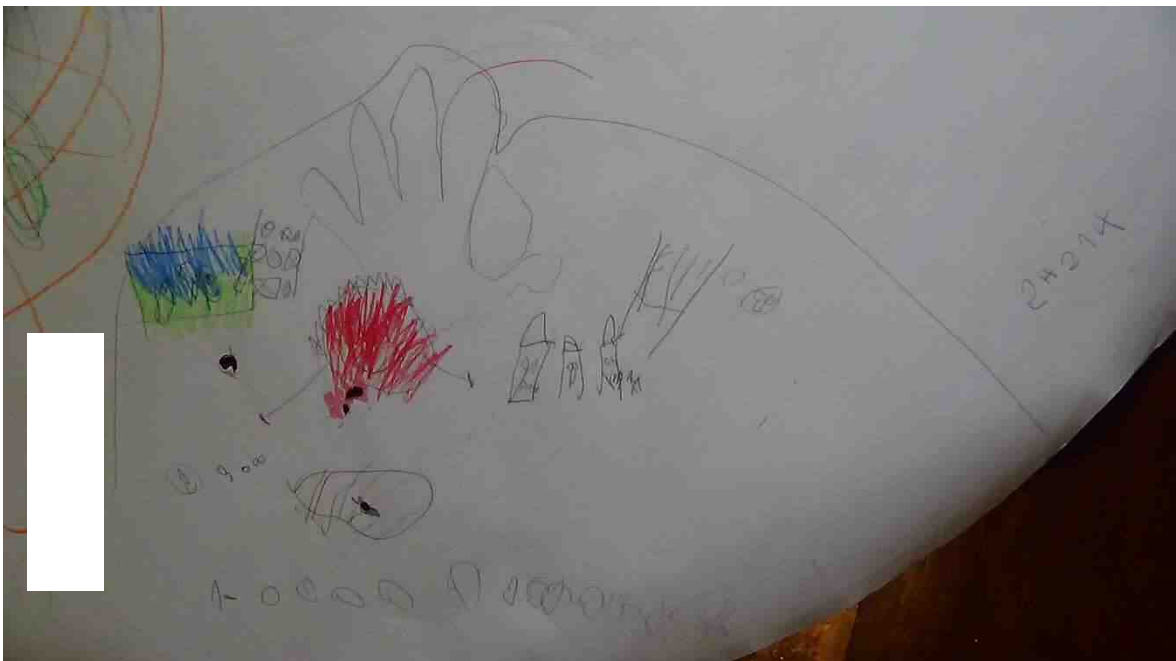


Figura 2 - Detalhe do desenho da criança A



Figura 3 - Detalhe do desenho da criança B



Figura 4 - Detalhe do desenho da criança C

## **Anexo K - Modelagem da criança A**

---







## **Anexo L - Modelagem da criança *B***

---







## **Anexo M - Modelagem da criança C**

---







## **Anexo N - Pintura da modelagem da criança A**

---







## **Anexo O - Pintura da modelagem da criança B**

---







## **Anexo P - Pintura da modelagem da criança C**

---







## Anexo Q - Desenho livre com lápis de cera da criança A







**Anexo R - Desenho livre com lápis de cera da criança B**

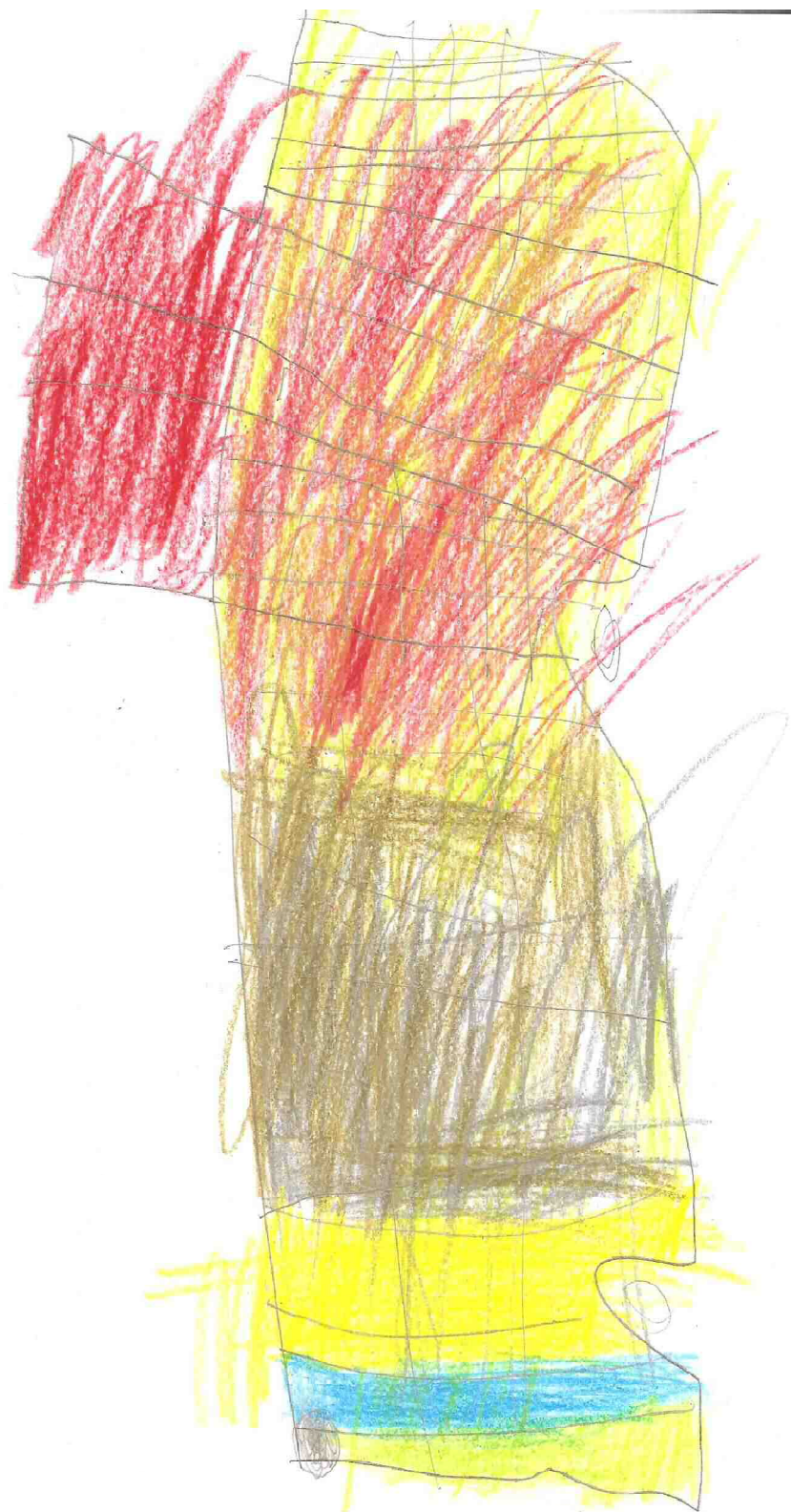






## Anexo S - Desenho livre com lápis de cera da criança C

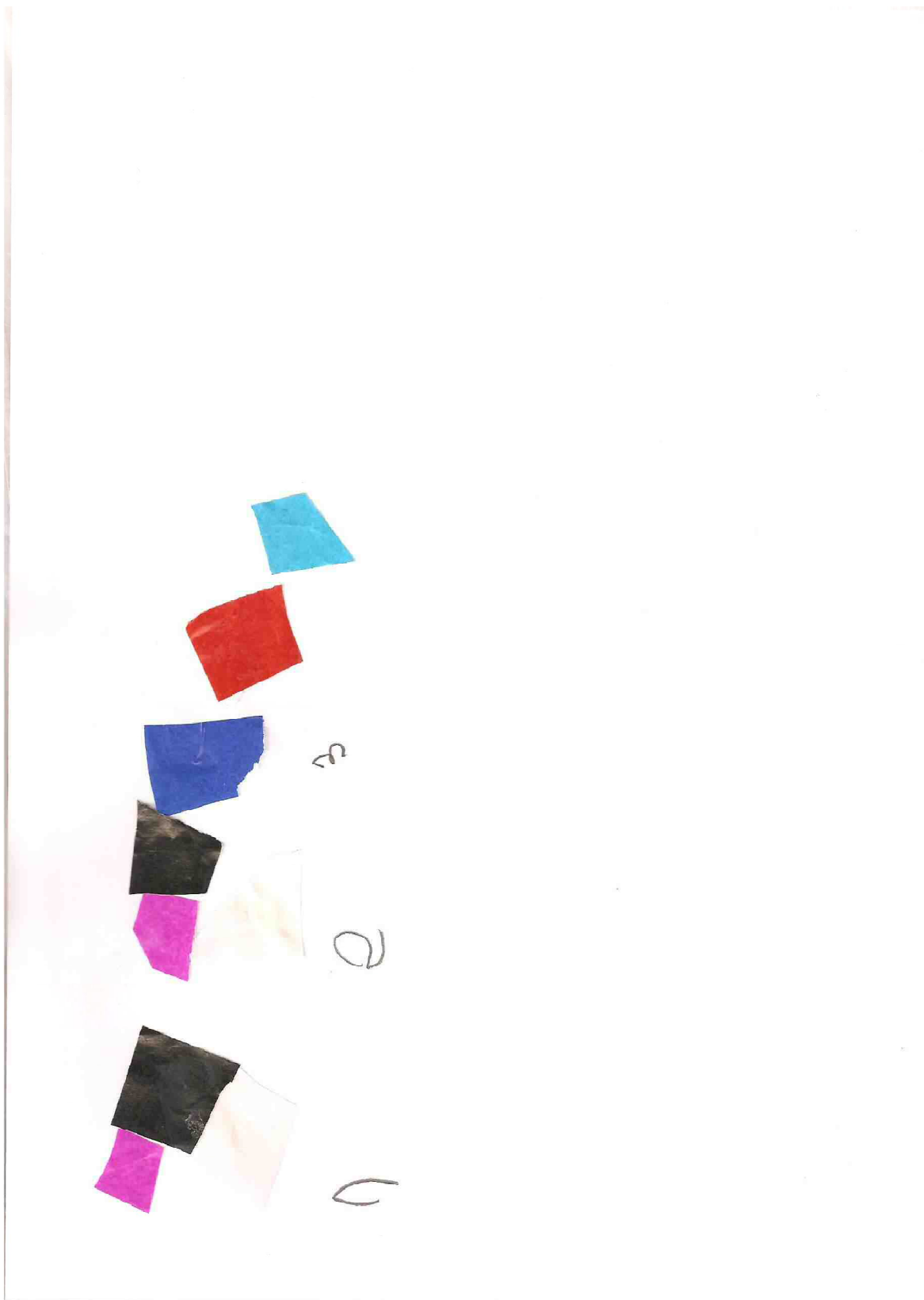






## **Anexo T - Composição/Mosaico da criança A**



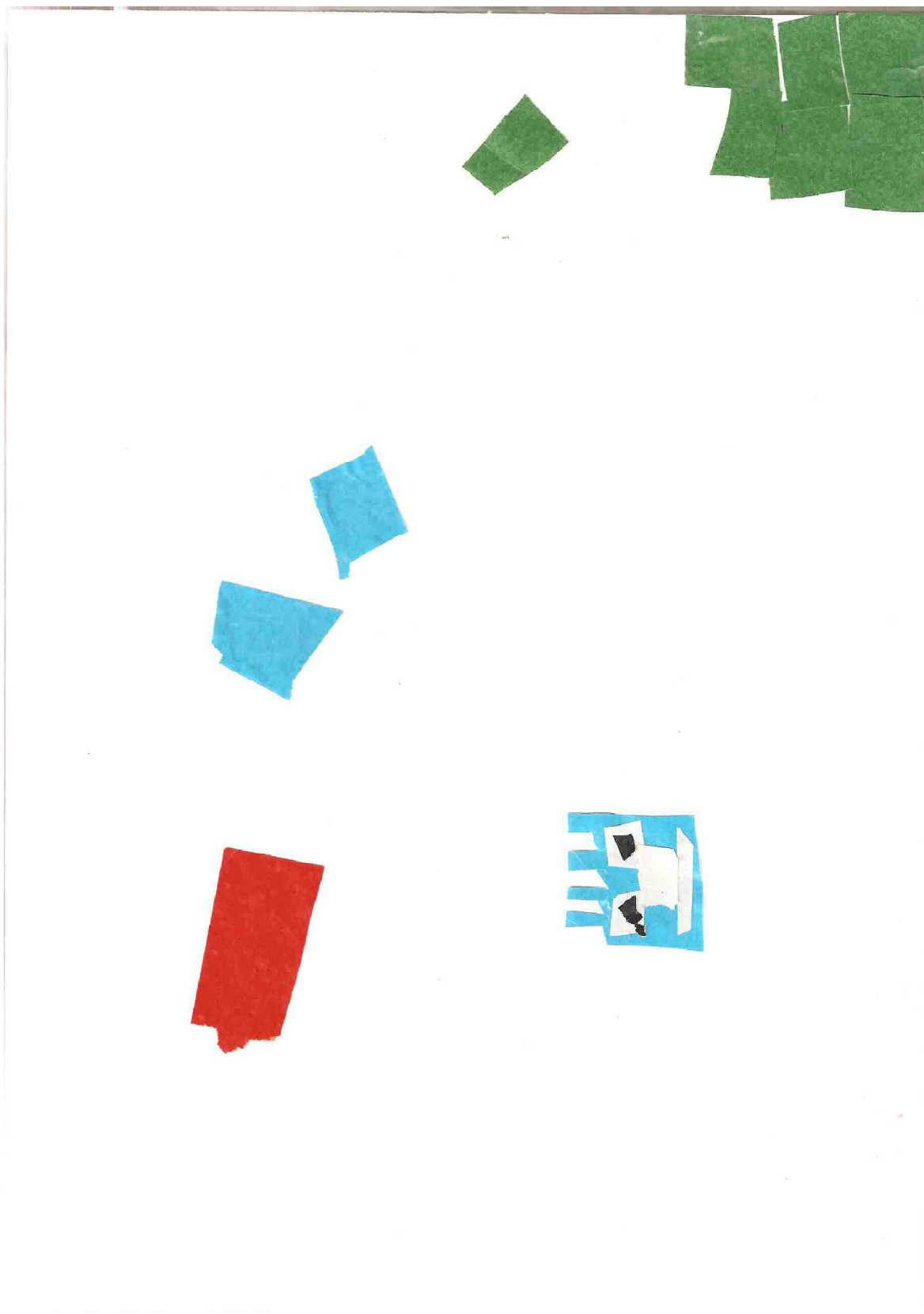




## **Anexo U - Composição/Mosaico da criança *B***

---



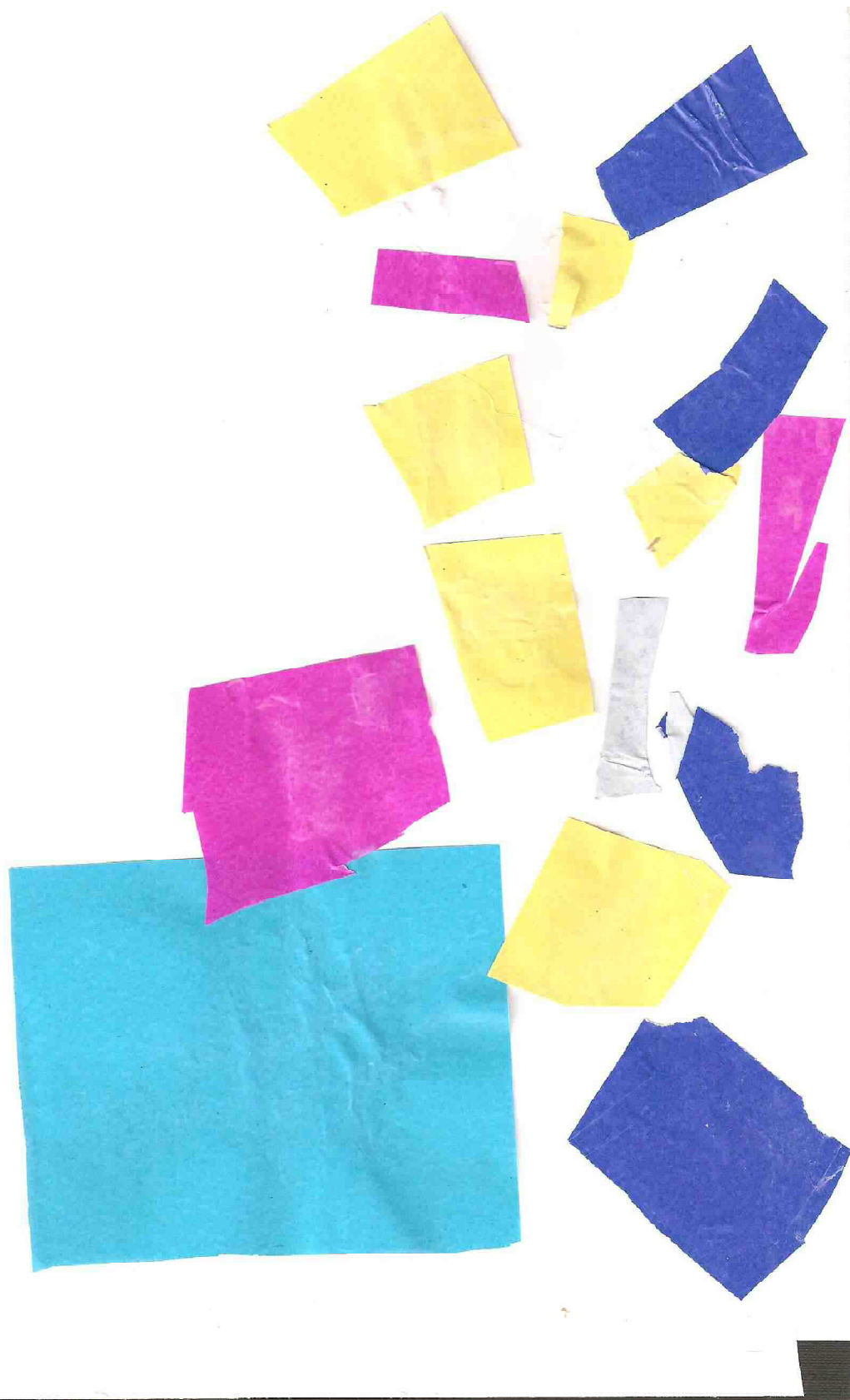




## **Anexo V - Composição/Mosaico da criança C**

---







## **Anexo W - Digitinta da criança A**

---







## **Anexo X - Digitinta da criança *B***

---







## **Anexo Y - Digitinta da criança C**

---







## **Anexo Z - Paint da criança A**

---



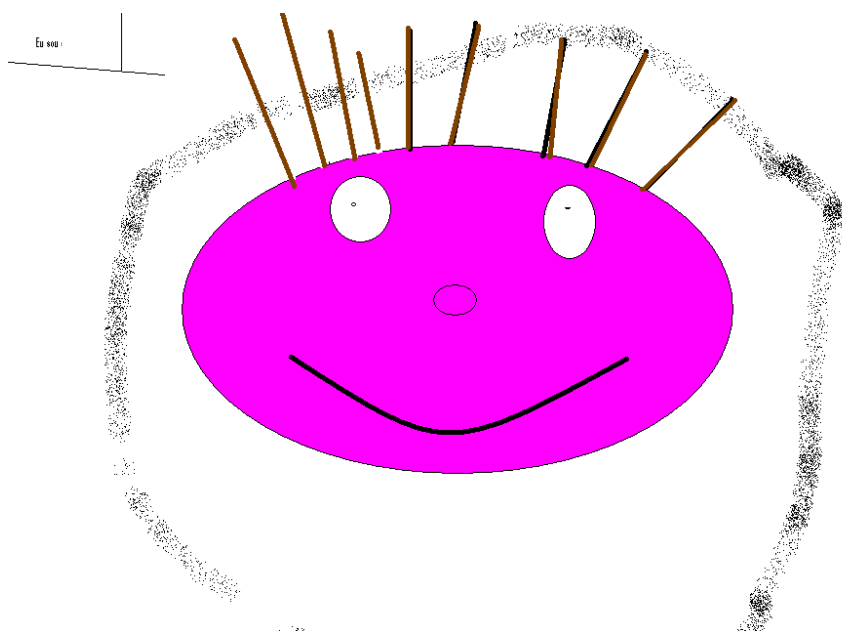




**Anexo AA - Paint da criança *B***

---







## **Anexo BB - Paint da criança C**

---







## **Anexo CC - Desenho com o dedo da criança A**

---







**Anexo DD- Desenho com o dedo da criança B**

---







## **Anexo EE - Desenho com o dedo da criança C**

---







## **Anexo FF - Modelagem de barro da criança A**

---







**Anexo GG - Modelagem de barro da criança *B***

---







## **Anexo HH - Modelagem de barro da criança C**

---







## **Anexo II - Desenho sobre lixa da criança A**

---







**Anexo JJ - Desenho sobre lixa da criança *B***

---







## **Anexo KK - Desenho sobre lixa da criança C**

---



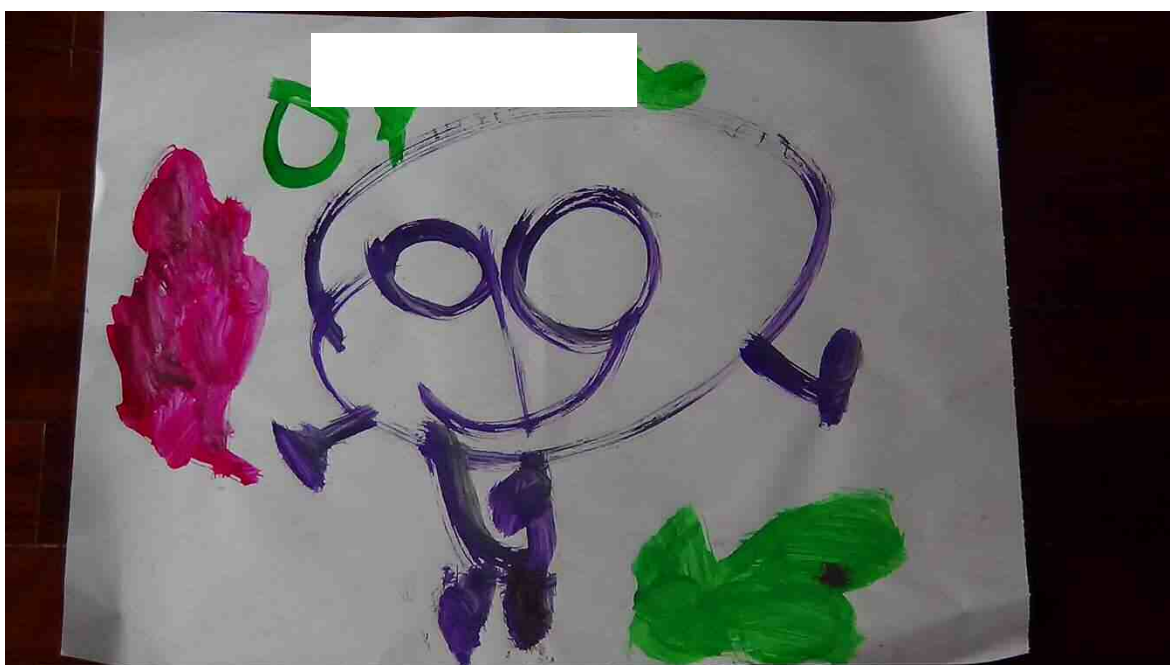




## **Anexo LL - Pintura da criança A**

---







## **Anexo MM - Pintura da criança B**

---







## **Anexo NN - Pintura da criança C**

---

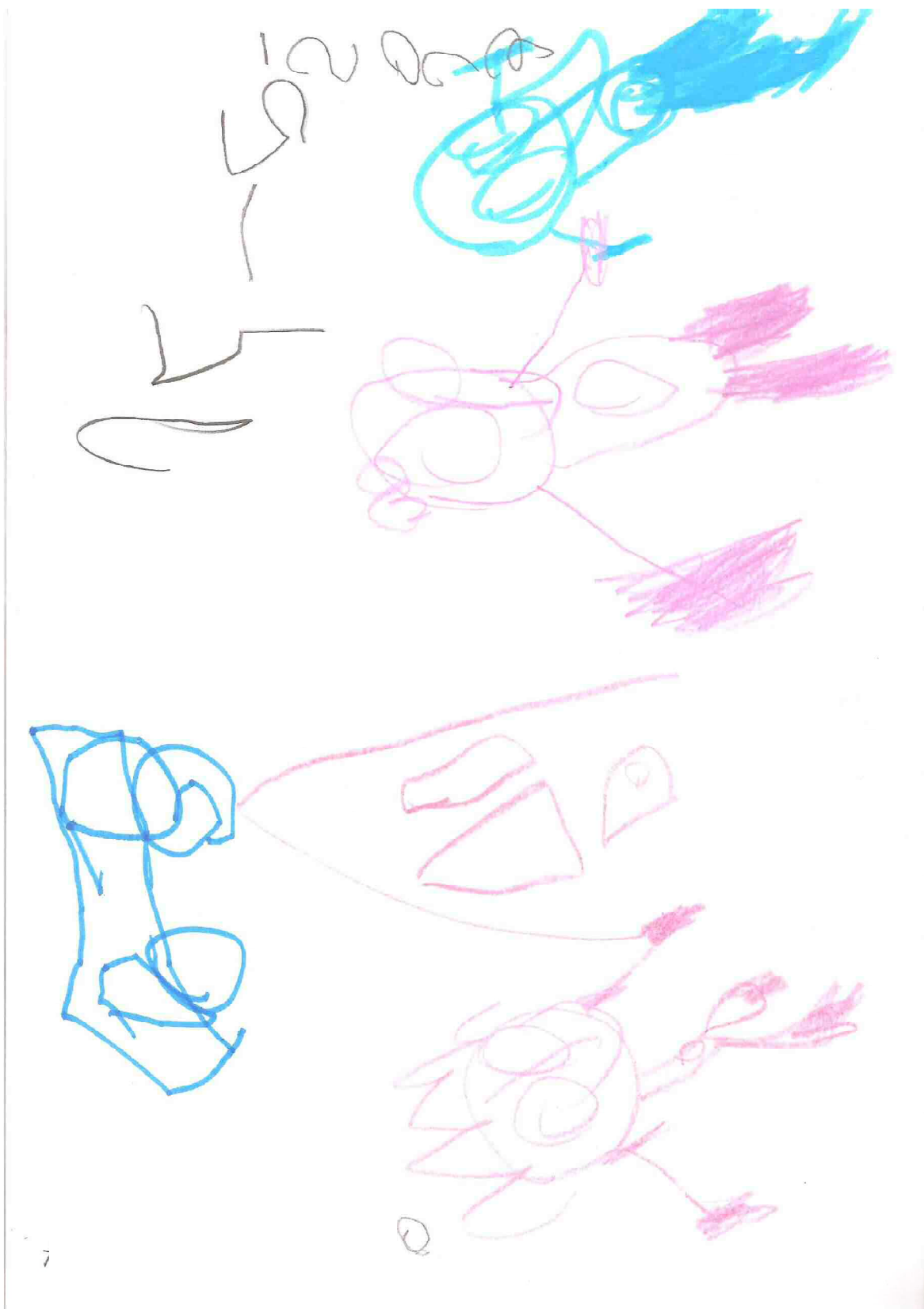






## Anexo 00 - Desenho de uma casa da criança A



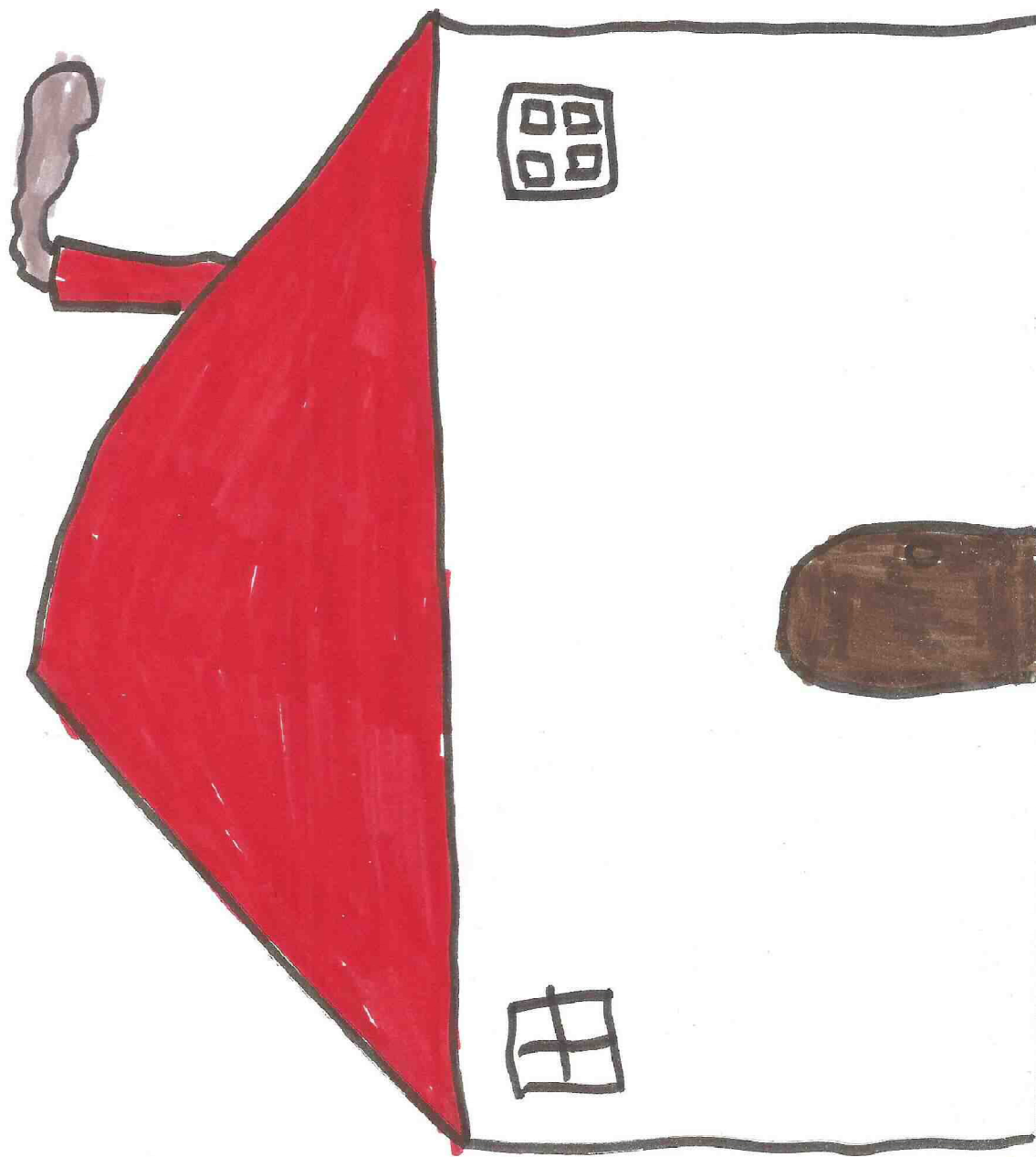




**Anexo PP - Desenho de uma casa da criança *B***

---

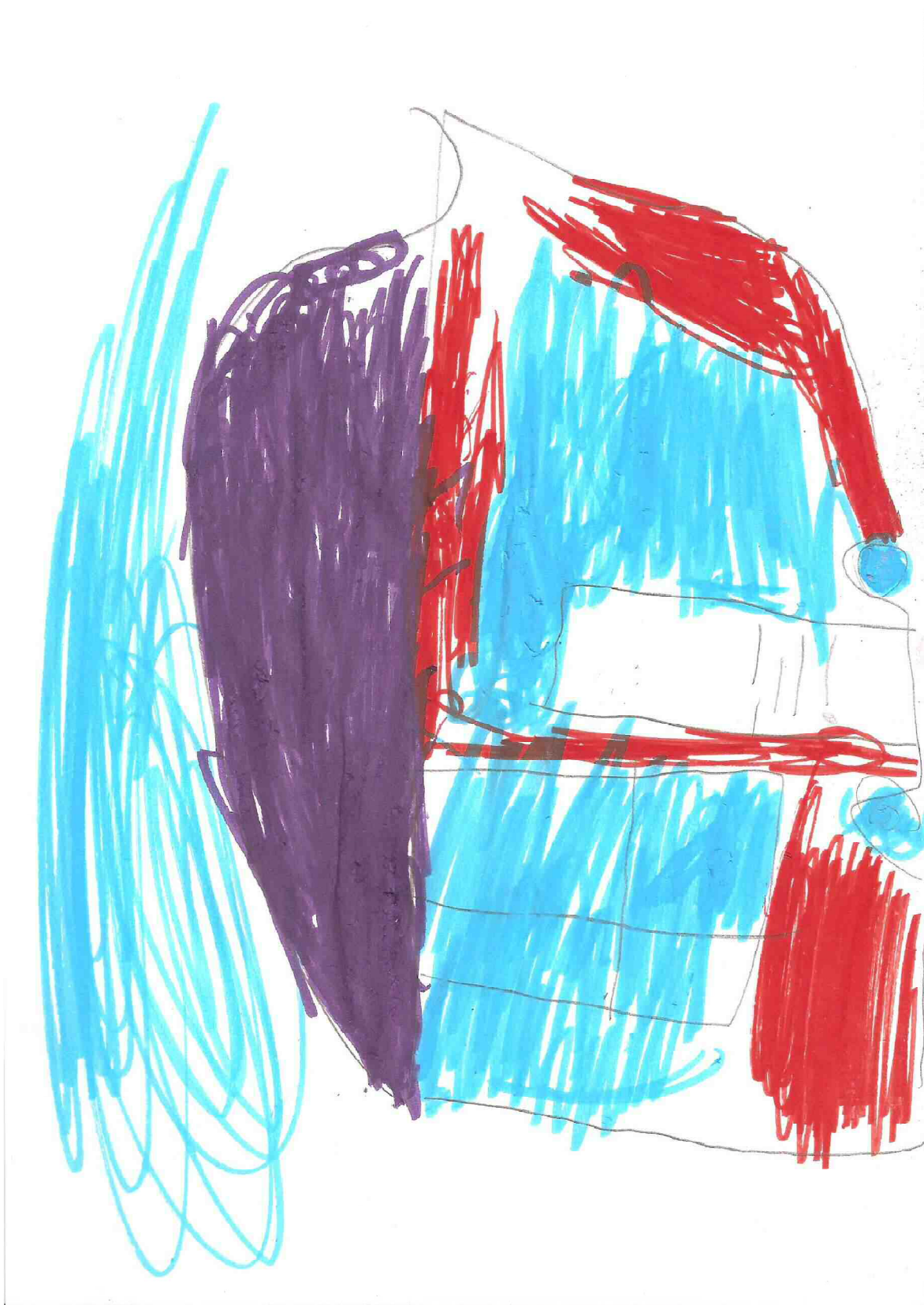






## Anexo QQ - Desenho de uma casa da criança C







## **Anexo RR - Desenho livre da criança A**

---







## **Anexo SS - Desenho livre da criança B**

---







## Anexo TT - Desenho livre da criança C



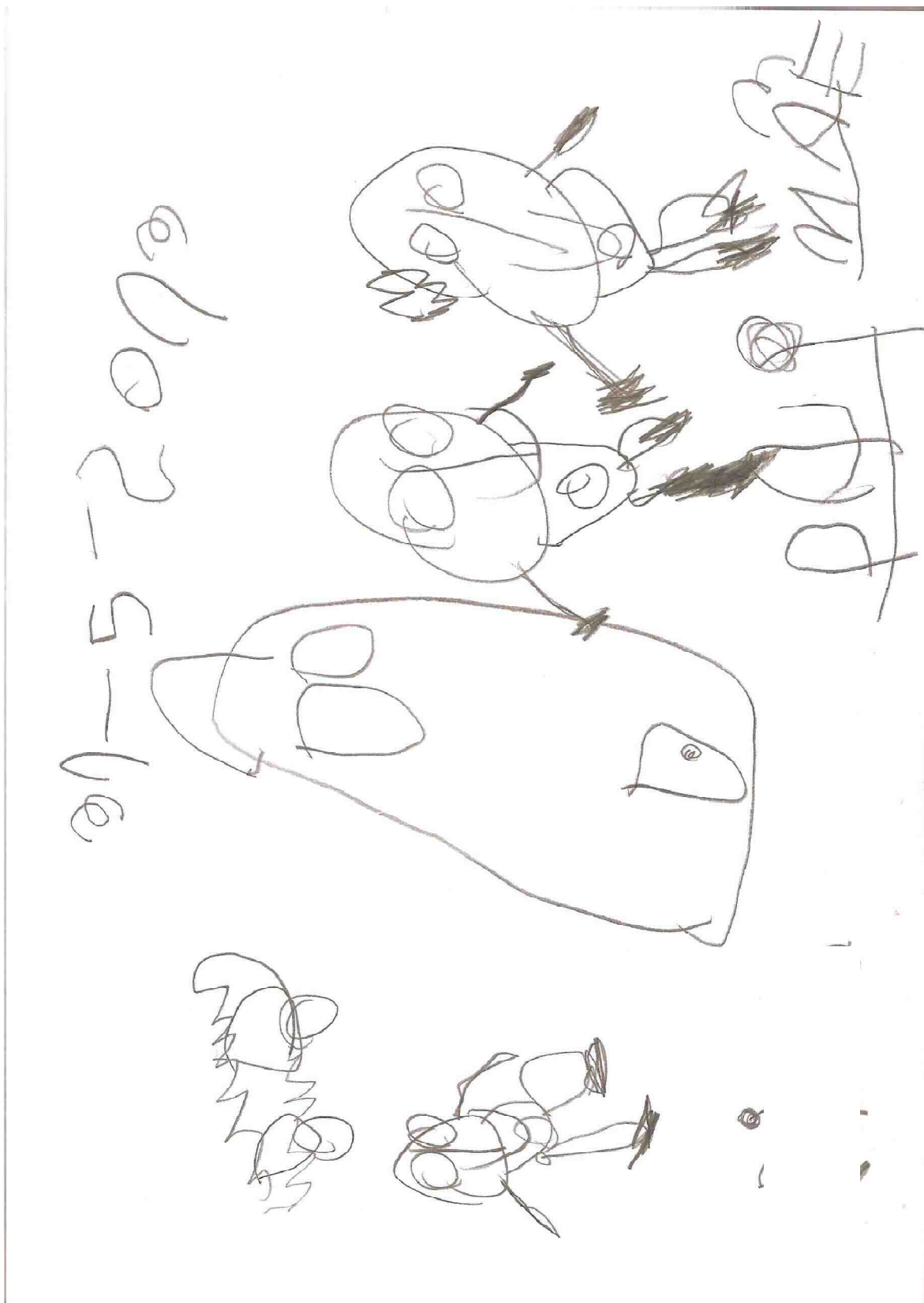




## **Anexo UU - Desenho da figura humana da criança A**

---



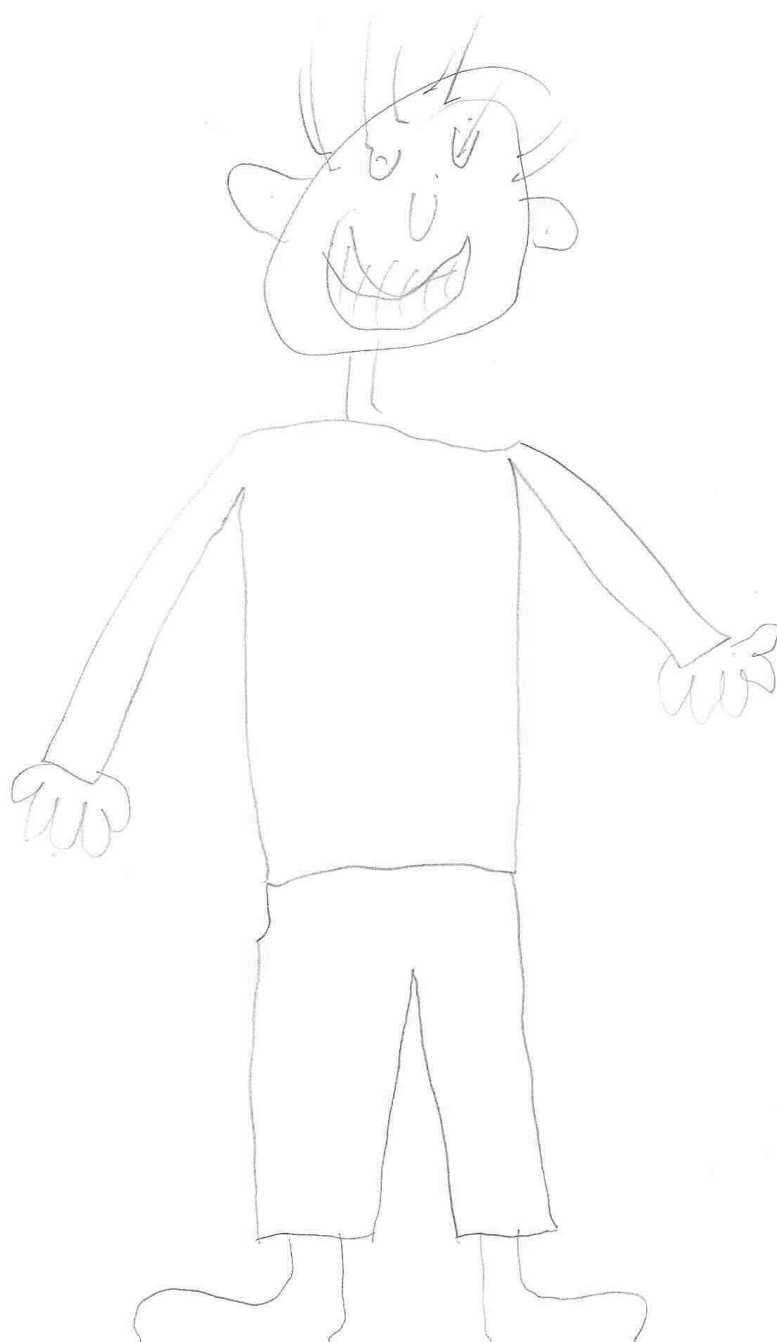




**Anexo VV - Desenho da figura humana da criança *B***

---







## Anexo WW - Desenho da figura humana da criança C



