



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

Relatório de Estágio

O Desenho Infantil na Educação Pré-Escolar

Marisa Ribeiro Afonso

Orientadora

Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Relatório de Estágio 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 Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

outubro de 2015

Composição do júri

Presidente do júri

Professora Doutora Maria José Pinto Infante Lopes Pereira

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Professora Doutora Amélia de Jesus Gandum Marchão

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre (Arguente)

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Orientadora)

Agradecimentos

Sim, agradecer é uma arte. Quando se agradece, não basta a simples repetição mecânica de palavras; é necessário que elas contenham o brilho da sinceridade e o calor da verdade de quem agradece (Carino, 2009)

Dedico este espaço a todos aqueles, que de alguma forma, contribuíram para que a realização deste relatório de estágio se concretizasse. Aqui deixo o meu mais sincero e sentido agradecimento.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Doutora Cristina Pereira, por toda a disponibilidade dispensada para a leitura, comentário e orientação em todas as etapas do relatório de estágio, pelo rigor e cientificidade demonstrados, e, sobretudo pelo apoio e incentivo que demonstrou ao longo deste percurso, que permitiu, que realizasse o presente Relatório.

Agradeço à Educadora Cooperante Inês Santos, por todos os conhecimentos transmitidos, pela disponibilidade com que aceitou este projeto de investigação, pelo carinho e apoio prestados ao longo da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar.

Aos Professores Supervisores das Práticas Supervisionadas em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino básico, Professora Doutora Maria José Infante e Professor Doutor António Pais, respetivamente, por todo o apoio manifestado ao longo de ambas as práticas.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de partilhar momentos inesquecíveis e de aprendizagem, foram elas que permitiram a realização deste trabalho.

À minha amiga e colega de estágio, Maria Lourenço, por todos os momentos de cumplicidade, empatia e entreajuda que se manifestaram cruciais em todo este percurso. Juntas, aprendemos a ser “educadoras/professoras.”

À Raquel Santos, por todos os momentos partilhados e vividos que serviram, sobretudo, para cimentar uma amizade para a vida. Bem-haja!

Ao meu namorado, Carlos Nascimento, pela sua presença constante, por todo o carinho, apoio e incentivo demonstrados, em todos os momentos, e pela força dada nas horas de dúvida e incerteza, que me permitiram chegar até aqui.

Por último, um agradecimento muito especial e ternurento aos meus pais, António Afonso e M^a de Fátima, ao meu irmão, Sérgio Afonso, por me terem transmitido todos os valores que são a base de toda a minha educação, por me apoiarem e acreditarem sempre em mim em todos os momentos, por todo o carinho e amor incondicionais demonstrados, pelos conselhos e por todas as forças que me transmitiram e que me permitiram “trilhar” este caminho.

A Fada das Crianças

Do seu longínquo reino cor-de-rosa,
Voando pela noite silenciosa,
A fada das crianças vem, luzindo.
Papoulas a coroam, e, cobrindo
Seu corpo todo, a tornam misteriosa.

À criança que dorme chega leve,
E, pondo-lhe na fonte a mão de neve,
Os seus cabelos de oiro acaricia –
E sonhos lindos, como ninguém teve,
A sentir a criança principia.

E todos os brinquedos se transformam
Em coisas vivas, e um cortejo formam:
Cavalos e soldados e bonecas,
Ursos e pretos, que vêm, vão e tornam,
E palhaços que tocam em rabecas...

E há figuras pequenas e engraçadas
Que brincam e dão saltos e passadas...
Mas vem o dia, e, leve e graciosa,
Pé ante pé, volta a melhor das fadas
Ao seu longínquo reino cor-de-rosa.

Fernando Pessoa

Resumo

O presente Relatório de Estágio constitui o reflexo das Práticas Supervisionadas desenvolvidas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Faz parte integrante deste Relatório de Estágio uma investigação-ação relativa ao desenho infantil na educação pré-escolar.

O interesse por esta temática surgiu aquando no 1.º ciclo de estudos (Licenciatura em Educação Básica), nos foi proposto pela docente que lecionava a unidade curricular Didática da Expressão Plástica um trabalho que se focou na análise das características gráficas do desenho, não tendo havido oportunidade de analisar a importância que este tem para a evolução e desenvolvimento das crianças.

O projeto de investigação foi implementado no ano letivo 2013/2014, numa sala de educação pré-escolar, com crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, na qual desenvolvemos a nossa prática pedagógica. A problemática deste estudo centrou-se, sobretudo, no modo como a expressão gráfica pode contribuir para o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, em idade pré-escolar. Estabelecida a questão problema, definimos os objetivos que nos permitissem validá-la, designadamente: conhecer dados identificadores das etapas do desenho infantil; conhecer/analisar o contexto escolar na ação da produção do desenho das crianças; identificar o que as crianças pensam sobre o desenho; verificar se as crianças comunicam através do desenho conhecimentos “trabalhados”; verificar se o desenho contribui para a interiorização de conhecimentos transmitidos pela educadora.

Com base na questão problema e nos objetivos estabelecidos intitulámos este Relatório de Estágio “O desenho infantil na educação pré-escolar”, apostando numa metodologia de investigação de natureza qualitativa, recorrendo a uma multiplicidade de técnicas e instrumentos de recolha de dados: entrevistas semiestruturadas realizadas à educadora cooperante e às crianças participantes no estudo; inquéritos realizados aos encarregados de educação; observação participante; notas de campo; registos áudio e fotográficos; registos gráficos realizados pelas crianças, permitiram-nos averiguar a consecução entre os objetivos e a problemática em questão.

Palavras chave

Desenho infantil, literatura infantil, aprendizagem significativa, representação e comunicação.

Abstract

This Training Report was the reflection of Supervised Practice developed in pre-school education and the 1st cycle of basic education within the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education. Is an integral part of this Training Report an action research on child drawing in preschool education.

Interest in this theme arose during the 1st cycle of studies (Bachelor in Elementary Education), was proposed by the teacher who taught the course Didactics of Plastic Expression work that focused on the analysis of graphic design features, having there was an opportunity to analyze the importance that this has for the evolution and development of children.

The research project was implemented in the school year 2013/2014, a pre-school room, with children aged between 4 and 6 years, in which we develop our teaching practice. The problem of this study focused mainly on how the graphic expression may contribute to the full and harmonious development of the child in preschool. Established the issue problem, we set goals that allow us to validate it, namely: know data identifying the stages of children's drawings; know / analyze the school context in action production Children's drawing; identify what children think about the design; verify that children communicate through drawing knowledge "worked"; verify that the design contributes to the internalization of knowledge imparted by the teacher.

Based on question problem and the established goals we have entitled this Training Report "Drawing in childhood early education", focusing on a qualitative research methodology, using a variety of techniques and data collection instruments: semi-structured interviews the cooperative educator and children participating in the study; surveys to parents and guardians; participant observation; field notes; audio records and photographic; graphic records made by children, allowed us to ascertain the achievement of the objectives and the problems in question.

Keywords

Children's drawing, children's literature, meaningful learning, representation and communication.

Índice geral

Capítulo I – Contextualização das Práticas Supervisionadas	3
1. Enquadramento Físico e Social da PS1ºCEB	5
1.1. Caracterização do Agrupamento.....	5
1.2. Caracterização da Instituição	6
1.3. Caracterização da Turma.....	7
2. A Prática Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	12
2.1. Organização e desenvolvimento da Prática Supervisionada no 1.º CEB	13
2.2. Matriz da planificação didática do 1.º CEB.....	14
2.3. Desenvolvimento da Prática Supervisionada no 1º CEB	16
2.3.1. Percurso de Ensino e Aprendizagem	16
2.3.2. Reflexão Semanal (18 a 20 de novembro).....	25
2.4. Reflexão Final.....	28
3. Enquadramento Físico e Social da PSEPE	31
3.1. Caracterização da Instituição.....	31
3.2. Caracterização da sala de atividades	35
3.2.1. Organização do tempo	45
3.3. Caracterização do grupo de crianças.....	46
3.3.1. Caracterização do Grupo nas Áreas de Conteúdo das OCEPE.....	47
4. A Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar	51
4.1. Organização e desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar	52
4.2. Semanas de Observação Participante	53
4.2.1. Reflexão da 1ª Semana (24 a 28 de fevereiro de 2014)	53
4.2.2. Reflexão da 2ª Semana (3 a 6 de março de 2014).....	56
4.3. Planificações da Educação Pré-escolar	57
4.3.1. Semana de 24 a 27 de março de 2014 (1ª Semana Individual)	57
4.3.1.2. Reflexão Semanal (Semana de 24 a 27 de março de 2014).....	61
Capítulo II – O projeto de investigação no contexto da Prática Supervisionada em Educação Pré - Escolar	67
1. Identificação e justificação do tema	69
2. Enquadramento Teórico	69
2.1. A Arte e a Criança	69
2.2. Educação pela expressão – o papel do desenho infantil	72
2.3. Caracterização da faixa etária 3/5 anos	75
2.4. Evolução do desenho infantil	79
2.4.1. Estádios do desenho infantil segundo Henry Luquet.....	79
2.4.2. Fases do desenvolvimento do desenho infantil segundo Jean Piaget	84
2.4.3. Etapas de desenvolvimento da expressão gráfica infantil segundo Lev Vygotsky	85
2.5. A cor no desenho infantil	86
2.6. Importância da literatura infantil para o desenvolvimento infantil.....	87
2.7. O papel do educador	89
3. Definição da questão problema e objetivos da investigação	91
4. Caracterização dos participantes no estudo	92
5. Metodologia	93
5.1. Procedimentos metodológicos	93
5.2. Procedimentos éticos e legais.....	93
5.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	95
5.3.1. Notas de campo	96
5.3.2. Entrevistas	96

5.3.3. Registo áudio e fotográfico das crianças	100
5.3.4. Representações gráficas das crianças	100
5.3.5. Questionários	101
5.3.6. Triangulação de dados	101
6. Descrição das Sessões de Intervenção	102
6.1. Calendarização das sessões	102
6.2. Desenvolvimento das sessões.....	103
6.3. Síntese das sessões realizadas.....	104
6.3.1. 1ª Sessão – História “Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos” de Marcus Pfister – tradução de Maria Alice Moura Bessa	104
6.3.2. 2ª Sessão – História “A Zebra Camila” de Marisa Núñez.....	107
6.3.3. 3ª Sessão – História “A Casa da Mosca Fosca” de Eva Mejuto.....	110
6.3.4. 4ª Sessão – História “Lobo “Mau” Xau-Xau” de Franclim Pereira Neto.....	113
6.3.6. 6ª Sessão – História “A viagem da Gotinha de Água” de Rita Duarte	118
6.3.7. 7ª Sessão – História “A viagem ao Sistema Solar”	120
Capítulo III – Apresentação e Análise dos dados.....	123
1.1. Apresentação e análise de conteúdo das entrevistas realizadas	125
1.1.1. Apresentação e análise da entrevista semiestruturada realizada à Educadora Cooperante	
126	
1.1.2. Apresentação e análise das entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças intervenientes no estudo.....	136
1.2. Análise dos Questionários	144
1.2.1. Questionários realizados aos encarregados de educação	144
1.3. Apresentação e análise das representações gráficas dos intervenientes no estudo das sessões realizadas	151
1.3.1. Apresentação e análise dos desenhos da história “Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos”	
152	
1.3.2. Apresentação e análise dos desenhos da história “A Zebra Camila”	163
1.3.3. Apresentação e análise dos desenhos da história “A Casa da Mosca Fosca”	171
1.3.4. Apresentação e análise dos desenhos da história “Lobo “Mau” Xau Xau”	181
1.3.5. Apresentação e análise dos desenhos da história “A Lagartinha muito comilona”	191
1.3.6. Apresentação e análise dos desenhos da história “A Viagem da Gotinha de Água”	202
1.3.7. Apresentação e análise dos desenhos da história “A viagem ao Sistema Solar”	215
Capítulo IV – Considerações Finais.....	225
Referências bibliográficas	233
Referencias Webgráficas.....	236
Legislação consultada	237
Apêndice A.....	241
Apêndice B.....	247
Apêndice C	251
Apêndice D.....	255
Apêndice E	259
Apêndice F	263
Apêndice G.....	267
Apêndice H	273
Apêndice I	295
Apêndice J.....	301
Apêndice K.....	315

Índice de figuras

Figura 1 – Esquema global de organização e desenvolvimento da Prática Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	13
Figura 2 – Matriz da Planificação Didática adotada durante a Prática Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico	14
Figura 3 – Sala de Atividades 4/5 anos – Sala das Abelhinhas	37
Figura 4 – Cantinho da Casinha	38
Figura 5 – Cantinho dos jogos	39
Figura 6 – Cantinho da garagem	40
Figura 7 – Cantinho dos Livros	41
Figura 8 – Cantinho da Pintura	41
Figura 9 – Cantinho do computador	42
Figura 10 – Cantinho do quadro	42
Figura 11 – Parte do Espaço Exterior	43
Figura 12 – Interpretação do personagem “Melro Cantor” da dramatização “A Importância de ser útil”	61
Figura 13 – Planta do trajeto a percorrer, distribuída às crianças, desde a Instituição à Florista Maria Clementina	63
Figura 14 – Criança a organizar sequencialmente a germinação de uma semente	65
Figura 15 – Criança a carimbar o “vaso” com carimbos de batata	66
Figura 16 – Finalização da atividade dos bolbos em “vasos” com pedras da ribeira ...	66
Figura 17 – Declaração da participação das crianças no estudo	95
Figura 18 – Personagens e tapete da história “Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos”	104
Figura 19 - Personagens e tapete da história “A Zebra Camila”	107
Figura 20 - Personagens e tapete da história “A Casa da Mosca Fosca”	110
Figura 21 - Personagens e tapete da história “Lobo “Mau” Xau Xau”	113
Figura 22 - Personagens e tapete da história “A Lagartinha muito comilona”	116
Figura 23 - Personagens e tapete da história “A viagem da Gotinha de Água”	118
Figura 24 - Personagens e tapete da história “A Viagem ao Sistema Solar”	120
Figura 25 – Produção gráfica mal conseguida realizada pelo Afonso	154
Figura 26 – Produção gráfica realizada pelo Afonso (anexo A) referente à história “Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos”	155
Figura 27 - Produção gráfica realizada pela Lara (anexo B) referente à história “Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos”	158
Figura 28 – Semelhanças na representação gráfica da Lara e da colega Inês relativa à história “Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos”	158
Figura 29 - Produção gráfica realizada pelo Tiago (anexo C) referente à história “Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos”	161
Figura 30 - Produção gráfica realizada pela Inês (anexo E) referente à história “A Zebra Camila”	164

Figura 31 - Produção gráfica realizada pela Dália (anexo F) referente à história “A Zebra Camila”	166
Figura 32 - Produção gráfica realizada pelo Afonso (anexo G) referente à história “A Zebra Camila”	168
Figura 33 - Produção gráfica realizada pelo Afonso (anexo I) referente à história “A Casa da Mosca Fosca”	172
Figura 34 - Produção gráfica realizada pela Natacha (anexo J) referente à história “A Casa da Mosca Fosca”	174
Figura 35 - Semelhanças na representação da Casa da Mosca Fosca realizadas pelas crianças Afonso e Natacha	175
Figura 36 - Produção gráfica realizada pelo Tomás (anexo K) referente à história “A Casa da Mosca Fosca”	178
Figura 37 - Pormenor da casa da Mosca Fosca	179
Figura 38 - Produção gráfica realizada pela Dália (anexo M) referente à história “Lobo “Mau” Xau Xau”	182
Figura 39 - Semelhanças na representação do pormenor do Lobo “Bom” Pom-Pom realizados pelo Diogo e Tiago	185
Figura 40 - Produção gráfica realizada pelo Diogo (anexo N) referente à história “Lobo “Mau” Xau Xau.....	186
Figura 41 - Produção gráfica realizada pelo Tomás (anexo O) referente à história “Lobo “Mau” Xau Xau	189
Figura 42 - Produção gráfica realizada pelo Diogo (anexo Q) referente à história “A Lagartinha muito comilona”	191
Figura 43 - Produção gráfica realizada pela Dália (anexo R) referente à história “A Lagartinha muito comilona”	196
Figura 44 - Pormenor da representação gráfica da Dália	197
Figura 45 - Produção gráfica realizada pela Inês (anexo S) referente à história “A Lagartinha muito comilona”	200
Figura 46 - Semelhanças na representação gráfica da Lara e da colega Natacha relativa à história “A Viagem da Gotinha de Água”	202
Figura 47 - Produção gráfica realizada pela Lara (anexo U) referente à história “A Viagem da Gotinha de Água”	204
Figura 48 - Produção gráfica realizada pela Natacha (anexo V) referente à história “A Viagem da Gotinha de Água”	206
Figura 49 - Produção gráfica realizada pelo Tiago (anexo W) referente à história “A Viagem da Gotinha de Água”	210
Figura 50 - Produção gráfica realizada pela Dália (anexo Y) referente à história “A Viagem ao Sistema Solar”	216
Figura 51 - Produção gráfica realizada pela Inês (anexo Z) referente à história “A Viagem ao Sistema Solar”	219
Figura 52 - Produção gráfica realizada pelo Tomás (anexo AA) referente à história “A Viagem ao Sistema Solar”	222

Índice de gráficos

Gráfico 2 – Profissões das Mães dos alunos.....	9
Gráfico 1 – Profissões dos Pais dos Alunos	9
Gráfico 3 – Tempo que os alunos dedicam ao estudo.....	10
Gráfico 4 – Disciplina que os alunos menos gostam.....	10
Gráfico 5 – Características que os alunos apreciam num professor	11

Lista de tabelas

Tabela 1 – Tabela de Organização e Desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar.....	52
Tabela 2 – Intervenientes no Estudo.....	92
Tabela 3 – Guião de entrevista realizada à Educadora Cooperante.....	98
Tabela 4 - Guião de entrevista realizada às crianças participantes no estudo	99
Tabela 5 – Calendarização das sessões de intervenção	102
Tabela 6 – Tabela de análise de conteúdo relativa à 1. ^a questão colocada à Educadora Cooperante	126
Tabela 7 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 2. ^a questão colocada à Educadora Cooperante	127
Tabela 8 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 3. ^a questão colocada à Educadora Cooperante	128
Tabela 9 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 4. ^a questão colocada à Educadora Cooperante	129
Tabela 10 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 5. ^a questão colocada à Educadora Cooperante	131
Tabela 11 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 6. ^a questão colocada à Educadora Cooperante	132
Tabela 12 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 7. ^a questão colocada à Educadora Cooperante	133
Tabela 13 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 8. ^a questão colocada à Educadora Cooperante	134
Tabela 14 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 9. ^a questão colocada à Educadora Cooperante	135

Índice de Apêndices

Apêndice A - Peça de Teatro “A importância de ser útil - Teatro para os mais pequeninos” (Coimbra – 1981) da autora Arcelinda Ferreira, com adaptação própria da educadora estagiária

Apêndice B - Carta de pedido de colaboração à Diretora Técnica do Jardim de Infância para a realização do Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre

Apêndice C - Carta de pedido de colaboração à Educadora de Infância do Jardim de Infância para a realização do Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre

Apêndice D - Carta de autorização solicitada aos Encarregados de Educação

Apêndice E - Questionário aos Encarregados de Educação

Apêndice F - História “A viagem ao Sistema Solar”, com adaptação própria da educadora estagiária

Apêndice G - Transcrição integral da entrevista semiestruturada realizada à Educadora Cooperante

Apêndice H - Transcrição integral das entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças participantes no estudo

Apêndice I - Matriz de análise de conteúdo da entrevista semiestruturada realizada à Educadora Cooperante

Apêndice J - Análise de conteúdo das entrevistas realizadas às crianças participantes no estudo

Apêndice K - Análise dos questionários realizados aos encarregados de educação

NOTA- Os anexos encontram-se no CD-ROM.

Lista de siglas e acrónimos

TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
CAT	Centro de Acolhimento Temporário
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCG	Projeto Curricular de Grupo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PS1ºCEB	Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico
PSEPE	Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar
ETEPA	Escola Tecnológica e Profissional Albicastrense
ME	Ministério de Educação
EE	Encarregados de Educação

Introdução

O Relatório de Estágio que apresentamos foca o nosso percurso durante a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na qual foi desenvolvida uma investigação que, para além de ser uma condição para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, foi também uma forma de descoberta, no sentido de perceber a forma como o desenho pode constituir um meio de desenvolvimento da criança, nas mais diversas vertentes.

O desenho infantil é visto, muitas vezes, como um instrumento de trabalho que serve apenas para “entreter” a criança, quando não estão planeadas outras atividades, ou seja, como uma forma de ocupar o tempo. Para que esta realidade se altere, pensamos que é importante que os educadores concebam o desenho como uma fonte de criação artística ou de comunicação, através do qual as crianças podem exteriorizar, a partir do traço, a imagem mental (cognitiva e emocional) que possuem, expressando as suas conceções sobre o mundo.

O presente estudo, tem como questão problema “qual a importância da expressão gráfica no desenvolvimento em crianças em idade pré-escolar?”, cujo principal objetivo consiste em perceber se a expressão gráfica contribui para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, mas também se o desenho infantil constitui um suporte de aprendizagem na assimilação e compreensão de conteúdos abordados.

Ao longo do desenvolvimento deste projeto, orientámo-nos por uma investigação qualitativa, onde fizemos uma exploração descritiva de todo o processo. Para a recolha de dados utilizámos diferentes técnicas, designadamente: observação participante, notas de campo, entrevistas à educadora de infância e às crianças e a documentos realizados pelas crianças.

Este projeto de investigação foi desenvolvido numa sala de educação pré-escolar, com crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, num jardim-de-infância de Castelo Branco.

O projeto encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, e, ainda que o presente projeto de investigação se direcione para a Educação Pré-Escolar, considerámos consensual realizar uma pequena abordagem relativamente à Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, num primeiro ponto, apresentamos o enquadramento físico e social em que decorreu a Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico, referindo a caracterização do agrupamento, da Instituição e da turma, bem como um cronograma com a organização e desenvolvimento da Prática, onde revelamos os instrumentos de planificação didática (matriz), bem como um exemplo de um percurso de ensino aprendizagem. Fazemos também uma reflexão final relativa ao desenvolvimento da Prática Supervisionada realizada no 1º Ciclo do Ensino Básico. Já no segundo ponto,

fazemos referência à Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, revelando, os mesmos aspetos da PS1^oCEB, porém um pouco mais desenvolvidos, uma vez que o nosso projeto de investigação incidiu nesta Prática Supervisionada.

Num segundo capítulo fazemos, inicialmente, uma breve descrição do tema do projeto de investigação, identificando-o e contextualizando-o, e depois procedemos ao enquadramento teórico da pesquisa. É também neste capítulo que abordamos a metodologia da investigação, referindo os procedimentos éticos e metodológicos, bem como os instrumentos, métodos e técnicas de recolha de dados (notas de campo, entrevistas, registo áudio e fotográfico das crianças, representações gráficas, questionários e triangulação de dados), utilizados ao longo do projeto de investigação. No final deste capítulo explicitamos a descrição das sessões de intervenção referentes ao projeto investigativo desenvolvido.

No terceiro capítulo, procedemos à apresentação e análise do conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas à Educadora Cooperante e às crianças participantes no projeto de investigação e, posteriormente à apresentação e análise dos dados relativos às produções gráficas das crianças, referentes às histórias apresentadas.

Por último, no quarto capítulo apresentaremos as considerações finais deste projeto de investigação, onde apresentamos as conclusões deste.

Capítulo I - Contextualização das Práticas Supervisionadas

1. Enquadramento Físico e Social da PS1ºCEB

1.1. Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas Amato Lusitano dispõe de uma página na Internet (<http://aeamatolusitano.edu.pt/site/index.php>), onde são divulgadas todas as iniciativas desenvolvidas ao longo do ano, bem como algumas atualizações importantes referentes às matrículas nas escolas, por exemplo.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas João Roiz é um “instrumento estratégico de explicitação de princípios, valores, metas e estratégias, segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa e organizar as decisões de política educativa.”

A partir da consulta do mesmo, referente aos anos de 2009 a 2013, podemos concluir que este agrupamento é constituído por cinco escolas, sendo elas: Escola Básico do 1.º Ciclo – Valongo; Escola Básica do 1.º Ciclo Quinta da Granja de Castelo Branco; Escola Básica do 1.º Ciclo de Cebolais de Cima; Escola Básica do 1.º Ciclo de Retaxo; e ainda, Escola Básica Integrada João Roiz. Porém, no ano letivo 2014/2015 surgiram algumas alterações, na medida em que se integrou no Agrupamento de Escolas Amato Lusitano. Devido a este facto, não conseguimos ter acesso ao documento que regulamenta e no qual estão presentes as atuais constituições do agrupamento.

A sede do Agrupamento de Escolas Amato Lusitano está situada numa zona residencial da cidade de Castelo Branco, o que facilita o acesso a determinados serviços, como o hospital, zonas de comércio, transportes públicos, zonas de interesse local e cultural, entre outros.

Ao analisarmos este Projeto Educativo apercebemo-nos que o mesmo se encontra dividido em três áreas, sendo elas as seguintes:

- Caracterização do Agrupamento;
- Diagnóstico da situação;
- Áreas de intervenção.

A partir deste projeto pedagógico comum, o agrupamento tem em vista a concretização de várias finalidades, para que possa ser aplicado da melhor forma e por todos os órgãos constituintes. Deste modo, as finalidades presentes neste projeto são:

- *Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;*
- *Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;*
- *Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;*

- *Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão escolar;*
- *Valorizar e enquadrar experiências em curso.*

Apesar de a investigação dizer respeito à Educação Pré-Escolar consideramos de extrema importância fazer referência à Prática realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A fim de contextualizar esta Prática apresentamos um cronograma referente às semanas de implementação, definidas para cada um dos elementos do par pedagógico, bem como os temas integradores a lecionar. Apresentamos, ainda, a reflexão final referente à Prática Supervisionada.

1.2. Caracterização da Instituição

A escola onde desenvolvemos a nossa Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, que contempla o 3º e 4º ano de escolaridade (1º Ciclo do Ensino Básico), fica situada na Avenida Cidade *Zhuhai*, localizada na cidade de Castelo Branco.

Ao nível das infraestruturas a escola conta ainda com o apoio de um espaço de âmbito multidisciplinar, consubstanciado por um conjunto de meios humanos e materiais, que auxiliam no desenvolvimento das atividades curriculares e extracurriculares, abrangendo os seguintes serviços:

- Pavilhão desportivo;
- Campos de jogos ao ar livre;
- Biblioteca;
- Salas de música;
- Salas de convívio;
- Refeitório;
- Papelaria;
- Bar.

No que diz respeito às atividades de enriquecimento curricular, são proporcionados aos alunos, no caso específico do 1.º Ciclo, vários tipos de atividades, designadamente: Inglês; Expressão e Educação Musical; Atividade Física e Desportiva; Expressão Plástica; Expressão Dramática e Apoio ao Estudo.

O edifício onde funcionam as salas de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico, e onde desenvolvemos o nosso estágio, corresponde ao bloco A. Encontram-se também disponíveis outros serviços e equipamentos, tais como: bar de professores, reprografia, entre outros, que servem a escola.

Os clubes existentes na escola são Saúde e Ambiente; Arte- Imagem; Matemática; Net Roiz; Jornalismo e Comunicação; Teatro; Línguas e Desporto Escolar.

De forma a atender às necessidades da comunidade escolar, a Escola Básica João Roiz pretende atuar de acordo com seis áreas de intervenção, sendo elas as seguintes:

- Organização pedagógica;
- Aprendizagem dos alunos;
- Educação para a Saúde e Bem-Estar; Educação para a Prevenção e Segurança e Educação para os Direitos Humanos e Empreendedorismo;
- Funcionamento do agrupamento;
- Relação escola/comunidade;
- Formação dos membros da comunidade educativa

Esta escola assume os objetivos de uma escola inclusiva, pretendendo garantir uma educação de e para todos. Nesse sentido, preocupa-se bastante com diversos aspetos, nomeadamente com os alunos com necessidades educativas especiais, estimulando a sua integração; com o abandono escolar, prevenindo-o a partir de um diálogo entre os alunos e as respetivas famílias, por forma a envolver o aluno no seu próprio processo de aprendizagem; a promoção do sucesso escolar, desenvolvendo atividades que promovam o interesse e motivação dos alunos; estimular momentos de leitura por parte dos alunos; promover o domínio das novas tecnologias; entre outros aspetos.

1.3. Caracterização da Turma

A turma com a qual desenvolvemos a nossa Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico foi a turma A do 4.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Agrupamento de Escolas Amato Lusitano, mais concretamente na Escola Básica João Roiz.

Esta turma tem como professora titular a professora Maria Emília Toscano e é composta por onze rapazes e nove raparigas, fazendo um total de vinte alunos, sendo que têm idades compreendidas entre os nove os dez anos. É de destacar dos vinte alunos que constituem esta turma, dois destes frequentam pela primeira vez a mesma; um dos alunos vem do Jardim Escola João de Deus, e um dos alunos, com necessidades educativas especiais, provém da Escola Básica do 1º Ciclo da Senhora da Piedade.

É importante referir que dois dos alunos têm necessidades educativas especiais e um aluno tem nacionalidade belga, apresentando algumas dificuldades em falar português e em compreender algumas palavras da nossa língua materna.

De acordo com os dados que a orientadora cooperante nos forneceu, pudemos constatar que é uma turma heterogénea, existindo alguns casos especiais, devido à

vida familiar. Para além dos alunos com necessidades educativas especiais existem alguns alunos com características bastante específicas, sendo que um aluno é filho de pais surdos-mudos, que manifesta, frequentemente, disponibilidade e interesse em auxiliar os colegas com necessidades educativas especiais bem como os restantes colegas, quando estes demonstram alguma dificuldade. Dois dos alunos têm os pais divorciados, levando a que os mesmos fiquem um determinado período com o pai e outro com a mãe, o que poderá provocar uma instabilidade na vida pessoal e escolar destes. Outro caso específico reside num aluno cujo pai faleceu recentemente, que segundo a orientadora cooperante, demonstrava, com alguma frequência, momentos de grande fragilidade e tristeza e que por vezes necessita de uma maior atenção e carinho por parte dos adultos. Todavia, ao longo da prática supervisionada desenvolvida, apercebemo-nos que a proximidade e a relação estabelecida entre nós (par pedagógico) e a criança supriu de forma bastante significativa, a manifestação de tais comportamentos.

Ao longo das semanas de observação e de várias conversas com a orientadora cooperante, pudemos concluir que esta turma apresenta alguns problemas a nível do comportamento, pois são alunos bastante agitados durante as aulas. O facto de existir um aluno com necessidades educativas especiais que, por vezes, faz intervenções inconvenientes, leva a uma destabilização da restante turma. Apesar de os alunos terem conhecimento das regras estipuladas para o decorrer normal das aulas, são frequentes as “chamadas de atenção” levando a que a orientadora cooperante e as professoras estagiárias não consigam desenvolver as atividades planificadas.

No decorrer das atividades observadas, pudemos constatar que existem diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem, sendo que alguns alunos acabam as tarefas rapidamente, enquanto outros demoram mais tempo. Outro aspeto que conseguimos observar é o gosto e o interesse que os alunos demonstram pelas novas tecnologias, sendo notório que alguns deles já estão familiarizados com o computador. Consideramos este aspeto relevante, pois no mundo em que vivemos, é bastante importante que os alunos dominem as novas tecnologias, visto que vivemos numa sociedade tecnologicamente avançada e onde predomina a comunicação através da Internet. A partir dos inquéritos de caracterização da turma fornecidos pela orientadora cooperante foi possível constatar que as aulas que mais agradam aos alunos são aquelas em que são utilizados frequentemente os meios audiovisuais/TIC.

Na generalidade os alunos frequentaram no ano transato a Escola Básica Quinta da Granja (n.º 10), gostavam desta escola, apresentando razões como “Porque lá tenho os meus amigos”; “Tem campo de futebol, pátio grande e sala gira”; “Porque lá há muito espaço para brincar”; “Gosto de aprender, divirto-me, gosto das colegas”; “Gosto de conhecer coisas novas e também porque gosto de aprender coisas novas” e “Porque é diferente da Bélgica”.

Em conversa com a orientadora cooperante, foi referido que a turma, comparando com o ano anterior, apresentou uma alteração significativa a nível comportamental.

Um dos fatores que poderá ter conduzido a esta alteração reside no facto de ter havido uma alteração no ambiente educativo, uma vez que no contexto escolar anterior apenas conviviam com crianças do 1.º Ciclo e o contexto era mais restrito. Porém, este ano letivo, as turmas de 3.º e 4.º ano mudaram-se para a sede de agrupamento, ou seja, para a Escola Básica João Roiz, ampliando-se, desta forma, o ambiente educativo.

No que se refere ao nível socioeconómico dos alunos, pudemos constatar, com base nos dados fornecidos pela orientadora cooperante, que seis alunos beneficiam de apoio económico na escola. Por outro lado, as habilitações académicas dos pais variam bastante, oscilando entre o 4.º ano de escolaridade e o ensino superior. Porém, em geral, os pais demonstram-se interessados pela escola e participam ativamente na vida escolar dos seus educandos.

Para uma melhor compreensão dos dados referentes às profissões dos pais e das mães dos alunos, apresentamos de seguida dois gráficos de barras, ilustrativos das mesmas.

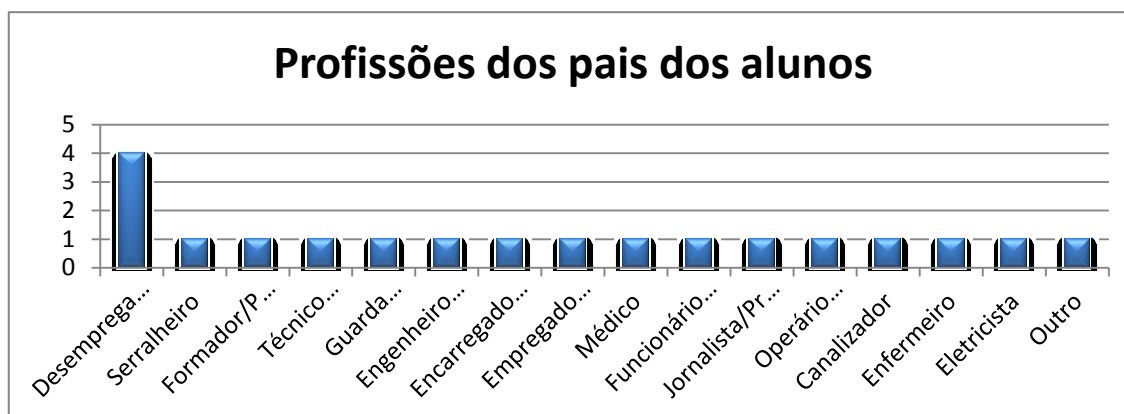


Gráfico 1 - Profissões dos Pais dos Alunos

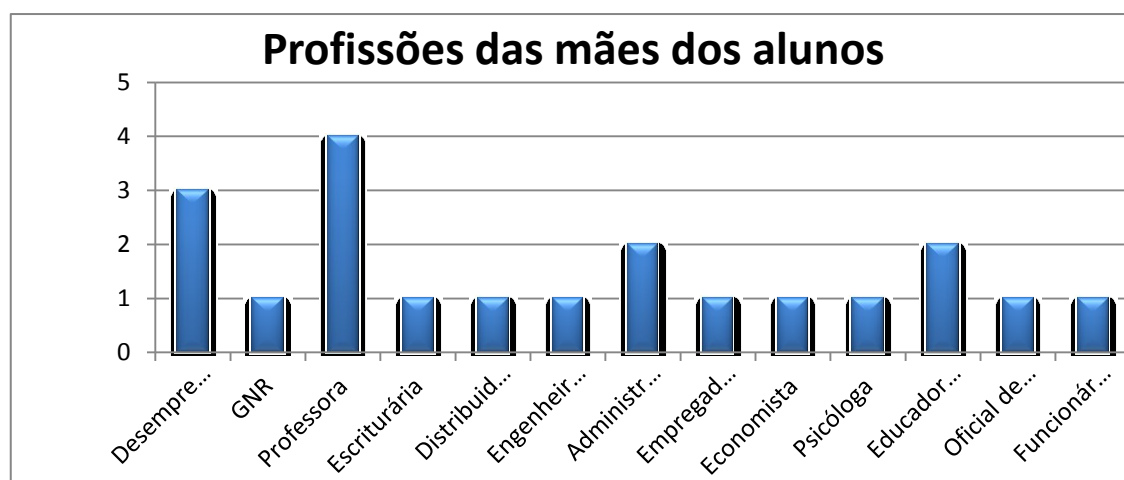


Gráfico 2 - Profissões das Mães dos alunos

No que diz respeito ao tempo despendido para o estudo fora da escola, através dos inquéritos de caracterização da turma cedidos pela orientadora cooperante, pudemos verificar que a maioria dos alunos disponibiliza 30 minutos por dia para estudar. De seguida apresentamos um gráfico circular com os respetivos dados.

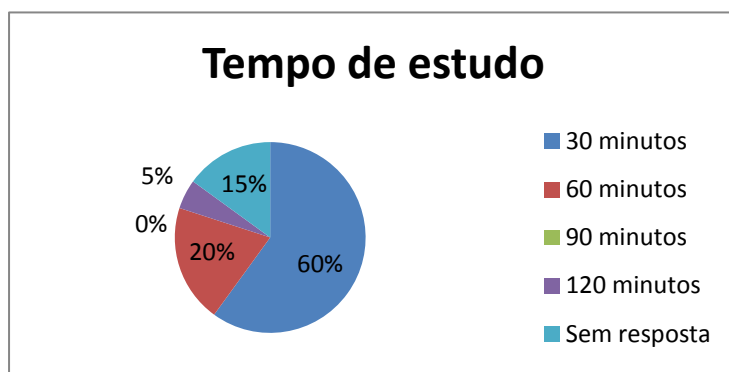


Gráfico 1 - Tempo que os alunos dedicam ao estudo

No gráfico (gráfico 4), representativo da disciplina que os alunos menos gostam, pudemos verificar que a maioria assinalou a Matemática, referindo diferentes razões, como por exemplo: “Porque é difícil”; “É muito complicada”; “Porque não gosto de contas” e “Tem muitos conceitos e números”. Com base no inquérito referido anteriormente, pudemos constatar que os alunos revelam interesse nas diferentes áreas curriculares. A maioria dos alunos revela a sua preferência pela área curricular de Estudo do Meio, justificando a sua escolha com afirmações como: “Gosto de aprender novidades”; “É divertido”; “É uma matéria interessante”; “Porque gosto de saber o que se passa”; “Os temas agradam-me”; “Porque gosto muito”; “Porque fala sobre diversas coisas, como animais, etc.” e “Porque se aprende a história de Portugal”.

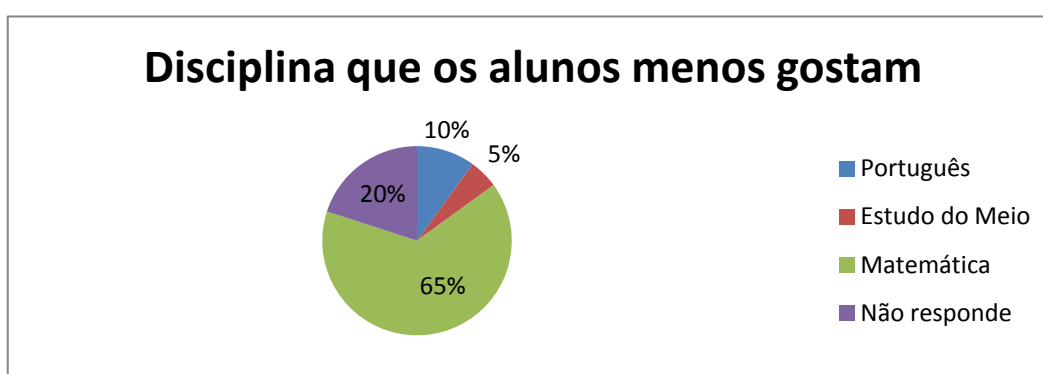


Gráfico 2 - Disciplina que os alunos menos gostam

Relativamente à relação entre a orientadora cooperante e os alunos, pudemos constatar que esta é bastante boa, sendo que os alunos se sentem “à vontade” para comunicar e dialogar com a mesma, incluindo no esclarecimento de dúvidas. É importante referir que, numa situação específica que pudemos observar, a professora

utiliza sempre exemplos do quotidiano para esclarecer as dúvidas dos alunos, favorecendo um clima de interação e de empatia com os mesmos.

A partir do questionário de caracterização da turma, foi-nos possível verificar também que os alunos indicam várias características que apreciam num professor. Seguidamente apresentamos um gráfico elucidativo referente às mesmas.

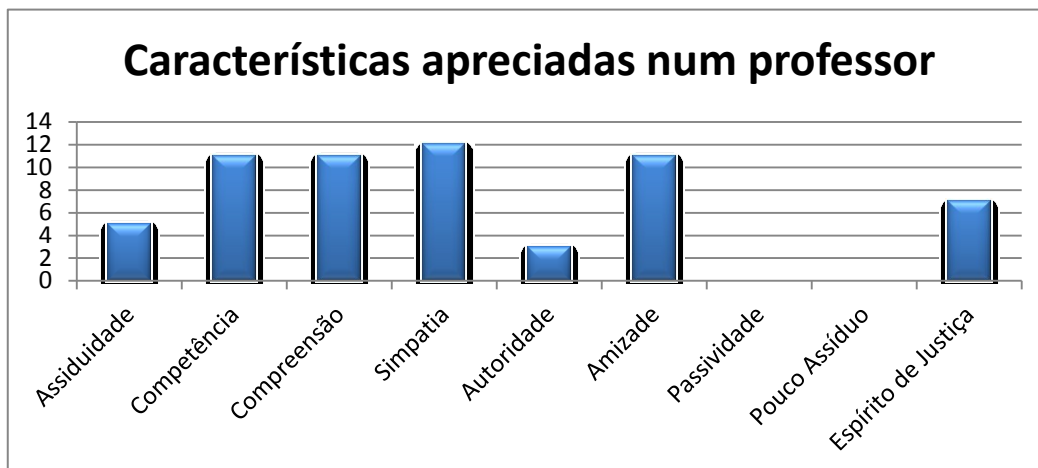


Gráfico 3 - Características que os alunos apreciam num professor

2. A Prática Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Nesta parte do Relatório de Estágio apresentamos uma breve descrição sintética da Prática Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que decorreu entre os meses de outubro de 2014 a janeiro de 2015 na Escola Básica João Roiz, pertencente ao Agrupamento de Escolas Amato Lusitano, em Castelo Branco.

Ao longo do desenvolvimento da Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico tivemos por base um conjunto de objetivos que se manifestaram cruciais no desenrolar desta unidade curricular, sendo estes:

1) Desenvolver de forma gradual níveis de autonomia técnico-didática e de responsabilização do exercício da profissão docente em todas as fases de desenvolvimento do processo educativo.

2) Identificar as variáveis que constituem ou interferem no ambiente escolar.

3) Conhecer as ligações que estabelecem entre si os diferentes órgãos e elementos do sistema relacional que formam a instituição escolar.

4) Refletir sobre o caráter integrador e globalizante da prática letiva no 1º Ciclo do Ensino Básico e enquadrar a conceção e planeamento da ação no processo de gestão curricular;

5) Elaborar planificações/guiões de aula, com base nas reflexões decorrentes da observação da Prática Supervisionada e indicações sugeridas pelos docentes, identificando as operações a realizar para conceber e planificar a ação a ensinar;

6) Experimentar métodos, técnicas e estratégias adequadas às orientações e objetivos expressos no Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico.

7) Refletir sobre os elementos informativos recolhidos nas atividades realizadas, identificando percursos e competências adquiridas e zonas de menor consistência e desenvolvimento capazes de melhorar a prática pedagógica;

8) Conhecer e aplicar diferentes modalidades, técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos, dos processos de ensino e aprendizagem, do desempenho do professor e da avaliação institucional.

9) Colaborar na planificação e implementação das atividades que promovam o relacionamento entre a instituição escolar e a família/comunidade;

10) Desenvolver e/ou participar em projetos de investigação ação;

A prática supervisionada foi realizada em par pedagógico, tendo existido duas semanas dedicadas à observação e à adaptação do funcionamento da instituição. Após as semanas de observação, foram realizadas semanas individuais intercaladas com o par pedagógico. Ao longo da prática foram ainda realizadas duas semanas em grupo com o par pedagógico, a primeira semana foi logo após as duas semanas de observação e a segunda semana de implementação em par pedagógico decorreu, posteriormente, na última semana, antes das férias de Natal (16 de dezembro de 2014).

2.1. Organização e desenvolvimento da Prática Supervisionada no 1.º CEB

O esquema que se segue ilustra os títulos das unidades didáticas aplicadas na Prática Supervisionada, remetendo para um esboço de sequenciação, organização e desenvolvimento didático.

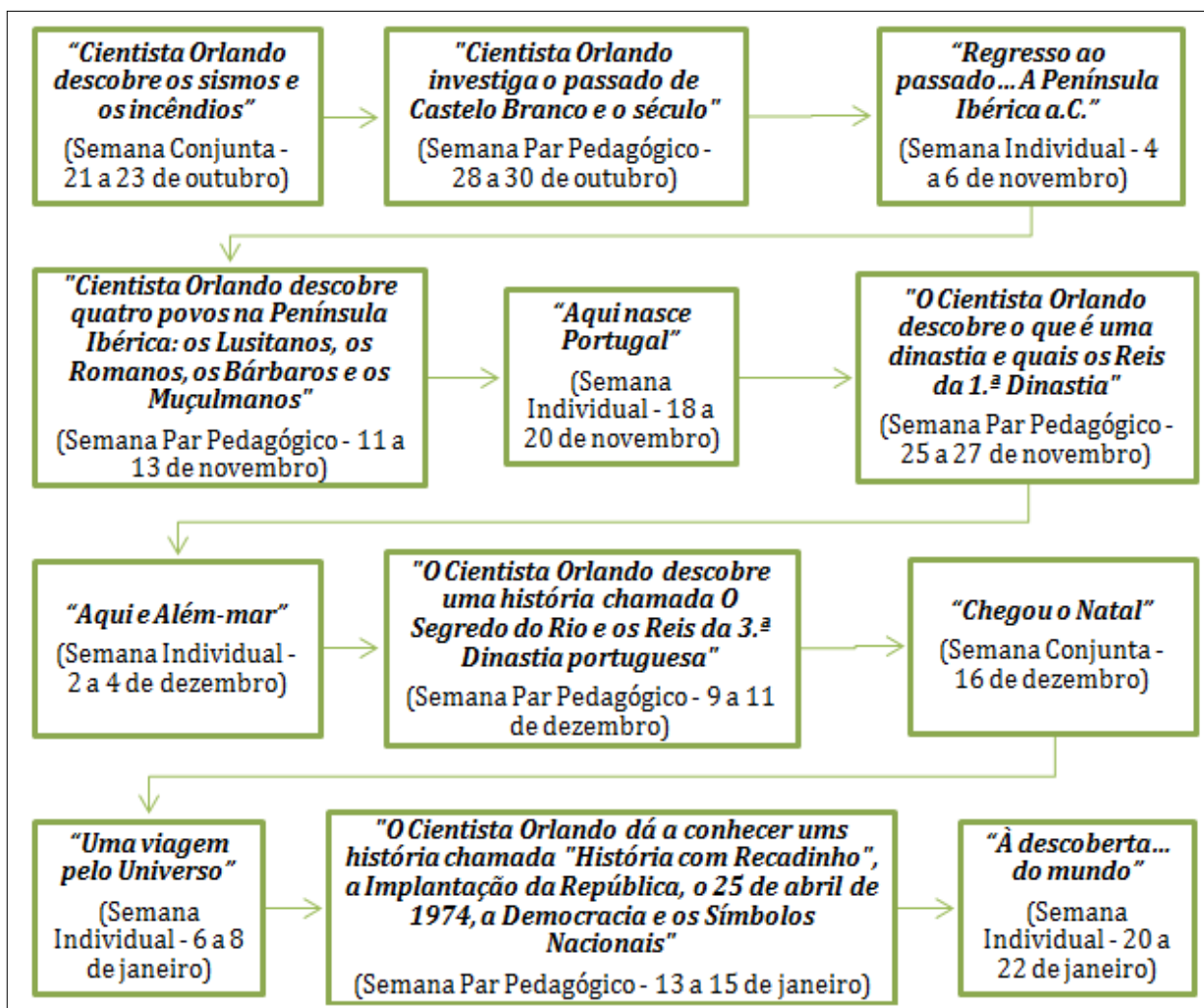


Figura 1 - Esquema global de organização e desenvolvimento da Prática Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.2. Matriz da planificação didática do 1.º CEB

A matriz utilizada para a elaboração das planificações encontra-se dividida em várias partes.

PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA GUIÃO DE ATIVIDADES				
Elementos de identificação				
Professor(a) Cooperante: _____				A
Alunos de Prática Supervisionada: _____				
Professor supervisor: _____				
Turma: _____				
Unidade temática: _____ Semana de: _____				
Seleção do conteúdo programático				
B EIXOS TRANSVERSAIS DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR				
<ul style="list-style-type: none"> • Dominar línguas: (uso correto da português padrão, uso das línguas (científica, matemática, artística) • Utilização das tecnologias de informação e comunicação: identificar os recursos e utilizar durante a unidade. • Construir argumentação: uso da metalinguagem e capacidade para relacionar o conhecimento declarativo. • Educação para a cidadania: definição de situações concretas de relação de causa-efeito, problematização, ... 				
Sequenciação do conteúdo programático por áreas curriculares				
C Estudo do Meio				
Blocos	Conteúdos	Objetivos específicos	Descritores de desempenho	Avaliação
Português				
Domínios /Subdomínios	Conteúdos	Metas Curriculares		Avaliação
		Objetivos	Descritores de desempenho	
Matemática				
Domínios /Subdomínios	Conteúdos	Metas Curriculares		Avaliação
		Objetivos	Descritores de desempenho	
Expressões				
Blocos	Conteúdos	Objetivos específicos	Descritores de desempenho	Avaliação
Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem Guião de aula				
Terça-Feira: / /		Responsável pela execução: _____		
Tema Integrador: _____		Recursos: _____		
Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: _____ (palavras a trabalhar explicitamente nas diferentes áreas curriculares)				
Elemento Integrador: _____ (descrição e explicitação do funcionamento enquanto elemento de integração didática)				
SUMÁRIO (explicitação obrigatória dos conteúdos lecionados)				
Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:				
Designação da atividade		Procedimentos de execução		
Atividade 1 - Designação		1.1.		
(Explicitação obrigatória da tipologia)		1.2.		
de atividade (abordagem em atividade)		1.3.		
				E

Figura 2 - Matriz da Planificação Didática adotada durante a Prática Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A - Elementos de Identificação - Nesta primeira parte, encontram-se os elementos relativos à identificação, onde é solicitado o nome do professor cooperante; o nome das alunas da prática supervisionada; o nome do professor supervisor; a turma com a qual realizámos a nossa prática; a unidade temática para cada semana, e, por fim, a semana em que decorreu a implementação. É importante salientar que a matriz contempla três dias de implementação de atividades.

B - Eixos transversais de desenvolvimento curricular - os eixos transversais de desenvolvimento curricular, contêm aspetos relacionados com a utilização das novas tecnologias, bem como aspetos relacionados com a educação para a cidadania. Para além disto, contêm as línguas que pretendemos que os alunos dominem e a argumentação que pretendemos que os alunos adquiram. Os eixos transversais têm de estar relacionados com o tema da planificação didática.

C - Sequenciação dos conteúdos programáticos - os conteúdos programáticos encontram-se divididos por áreas curriculares: estudo do meio; português; matemática e expressões. Dentro de cada uma das áreas curriculares estão presentes os blocos; os conteúdos; os objetivos específicos; os descritores de desempenho, e ainda, a avaliação, sendo estes aspetos relativos ao estudo do meio e às expressões. No caso do português e da matemática, estas contêm os domínios/subdomínios; os conteúdos; os descritores de desempenho; e, por fim a avaliação.

No que diz respeito ao estudo do meio e às expressões, os blocos, os conteúdos e os objetivos específicos, têm de ser preenchidos, segundo os programas curriculares de cada uma das áreas. Quanto ao português e à matemática, os domínios/subdomínios e os conteúdos preenchem-se de acordo com o programa curricular, enquanto os objetivos e os descritores de desempenho são preenchidos, tendo por base as metas curriculares.

D - Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem - Na parte seguinte da matriz, encontra-se a explicação do roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem, estando este dividido em três dias (terça, quarta e quinta-feira). Em cada um dos dias, é referido o nome do responsável pela execução, bem como o tema integrador; o vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade; os recursos a utilizar; o elemento integrador, e, ainda, o sumário.

E - Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem: encontra-se dividido em duas partes: a designação da atividade e os procedimentos da execução. No primeiro aspeto, são designadas as atividades, sendo referida a tipologia de atividade, a finalidade didática, a metodologia base e a duração prevista para cada atividade. No segundo aspeto, são explicados os passos a executar ao longo da atividade. É importante salientar que estes são aspeto a descrever em cada uma das atividades a desenvolver, em cada um dos dias.

Deste modo, esta foi a matriz utilizada ao longo da prática supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico, contemplando sempre os aspetos referidos anteriormente.

2.3. Desenvolvimento da Prática Supervisionada no 1º CEB

2.3.1. Percurso de Ensino e Aprendizagem

Semana de: 18 a 20 de novembro

Unidade temática: *“À descoberta dos outros e das instituições - O passado nacional”*

Tema integrador: *“Aqui nasce Portugal”*

Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: formação do Reino de Portugal; Condado Portucalense; Condado; D. Afonso Henriques; divisão inteira exata; divisão inteira não exata, MAB.

Elemento integrador: Fantoche “Cientista Orlando” com um friso cronológico. O “Cientista Orlando” irá dialogar com os alunos dizendo-lhes que com a ingestão da sua poção mágica viajou até ao início da formação de Portugal, ou seja, quando ainda não havia este país onde vivemos atualmente. Para que os alunos se situem no tempo e no espaço dos acontecimentos dos nossos antepassados, irá trazer na sua bolsa um friso cronológico. Nesta viagem o “Cientista Orlando”, através dos adereços, remeterá os alunos para o período de formação do Reino de Portugal.

18 de novembro de 2014

Atividade 1 - Exploração e diálogo acerca do elemento integrador.

1.1. Diálogo orientado e exploração do elemento integrador e do recurso que este apresenta.

1.2. Interpretação oral dos elementos presentes no friso cronológico, designadamente:

- Estrutura do friso cronológico;
- Organização das unidades de medida (séculos, décadas, anos);
- Representação do tempo em secções - 100 anos em secções de dez anos;
- A data mais antiga situa-se junto ao segmento superior e no extremo inferior, a última data selecionada.

Atividade 2 - Realização de um puzzle A3 baseado na ocupação da Península Ibérica no séc. XI.

2.1. Explicação do guião de aprendizagem solicitando a leitura aos alunos, selecionados aleatoriamente, de um balão de fala, onde consta a explicação de cada uma das atividades a desenvolver.

2.2. Distribuição do guião de aprendizagem pelos alunos, sendo solicitado a um aluno que distribua os mesmos pelos restantes colegas.

2.3. Formação de grupos de trabalho, constituídos por dois elementos cada;

2.4. Explicitação da atividade e realização do puzzle A3.

2.5. Distribuição de envelopes com as peças constituintes do puzzle, acerca da ocupação da Península Ibérica no séc. XI.

2.6. Realização do puzzle, pelos vários grupos.

2.7. Antecipação do conhecimento prévio dos alunos, através da exploração e análise oral do puzzle construído, sendo os alunos questionados, aleatoriamente, acerca do que visualizam nos puzzles que realizaram.

Atividade 3 – Visualização do vídeo “Formação do reino de Portugal”, disponível no sítio da internet “Tesouros da história – Sítio dos miúdos”.

3.1. Explicitação do objetivo da atividade.

3.2. Acesso ao sítio da Internet “Sítio dos Miúdos – Conquistas e Independência”, a partir do endereço eletrónico <http://www.sitiodosmiudos.pt/historia/>.

3.3. Projeção e visualização do vídeo “Formação do Reino de Portugal” referente às “Conquistas e Independência do Reino de Portugal”, na tela de projeção.

3.4. Exploração oral do conteúdo do vídeo, para que os alunos confrontem os conhecimentos prévios com as respostas, que deram, ao construir o puzzle.

Atividade 4 – Preenchimento de um mapa concetual sobre o vídeo “Formação do Reino de Portugal – Conquistas e Independência”

4.1. Explicitação da atividade, que assentará no preenchimento, de um mapa concetual.

4.2. Distribuição de um mapa concetual, com informação presente no vídeo “Formação do reino de Portugal – Conquistas e Independência”, por cada grupo

4.3. Resolução oral, em grande grupo, do desafio proposto, sendo solicitada a resposta de cada um dos grupos, aleatoriamente.

Atividade 5 – Realização do jogo “Encontra a informação de forma rápida”

5.1. Explicitação da atividade, sendo que os alunos terão de colocar as palavras, nos locais adequados do texto lacunares em A3, acerca do “Reino de Portugal”.

5.2. Explicitação oral das regras do jogo, sendo referido que:

- Os alunos terão um tempo limite para preencherem todos os espaços em branco;
- O grupo que preencher os espaços em branco, mais rapidamente, diz stop e os restantes grupos param, a fim de compararem os espaços preenchidos;
- O grupo que tiver tudo preenchido e correto ganha 10 pontos.

5.3. Distribuição, pelos vários grupos, dos textos lacunares e de envelopes com as palavras, para o seu preenchimento.

5.4. Resolução oral do texto lacunar, sendo solicitada a resposta, de cada um dos grupos.

Atividade 6 – Introdução de um novo conteúdo matemático: divisão inteira exata e divisão inteira não exata

6.1. Leitura em voz alta, do guião de aprendizagem, pelos alunos selecionados aleatoriamente, relativamente ao desenvolvimento do período da tarde.

6.2. Explicitação oral da utilidade do material estruturado MAB

6.3. Distribuição e manipulação, do material estruturado multibásico - MAB.

6.4. Apresentação de divisões inteiras exatas e não exatas, a partir de um PowerPoint, com manipulação do material estruturado multibásico – MAB à medida que a apresentação decorre.

6.5. Manipulação e realização das operações de divisão, presentes no guião de aprendizagem do aluno.

Atividade 7 – Resolução de situações problemáticas

7.1. Explicitação da atividade aos alunos, sendo abordados os seguintes aspetos: aplicação do conteúdo abordado anteriormente;

7.2. Projeção do enunciado das situações problemáticas, pela professora estagiária, no projetor;

7.3. Registo dos desafios matemáticos, individualmente, no caderno diário;

7.4. Resolução dos desafios matemáticos, manipulando o material estruturado multibásico – MAB;

7.5. Comunicação oral dos resultados à turma e do raciocínio matemático utilizado;

7.6. Resolução dos desafios matemáticos no quadro de ardósia, sendo que serão escolhidos os alunos aleatoriamente, para se dirigirem ao mesmo.

Semana de: 18 a 20 de novembro

Unidade temática: *“À descoberta dos outros e das instituições - O passado nacional”*

Tema integrador: *“Aqui nasce Portugal”*

Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: formação do Reino de Portugal; Condado Portucalense; Condado; D. Afonso Henriques; divisão inteira exata; divisão inteira não exata, MAB.

Elemento integrador: Fantoche “Cientista Orlando”. O “Cientista Orlando” irá levar duas imagens na sua bolsa: imagem do rei Afonso Henriques, que se encontra em Guimarães, e a capa do livro digital “D. Afonso Henriques, O Conquistador” para que os alunos antecipem o seu conhecimento prévio e façam referência a algumas características do primeiro Rei de Portugal. A descrição assentará na abordagem das características físicas e psicológicas de D. Afonso Henriques, e assim possibilitar o elo de ligação dos conteúdos a abordar ao longo do dia.

19 de novembro de 2014

Atividade 1 – Exploração e diálogo acerca do elemento integrador.

1.1. Exploração oral acerca das imagens trazidas pelo elemento integrador, abordando as características presentes em cada uma das imagens.

1.2. Explicitação do guião de aprendizagem, solicitando a leitura aos alunos, selecionados aleatoriamente, de um balão de fala, onde consta a explicação de cada uma das atividades a desenvolver.

1.3. Distribuição do guião de aprendizagem pelos alunos, sendo solicitado a um aluno, escolhido aleatoriamente que distribua os mesmos pelos restantes colegas.

1.4. Comparação entre a imagem da estátua do rei D. Afonso Henriques, que se encontra em Guimarães, e a capa do livro do livro digital “D. Afonso Henriques, O Conquistador”, tendo em atenção aos seguintes aspetos: vestuário, armas e posição do corpo.

Atividade 2 – Audição e visualização do livro áudio “D. Afonso Henriques, O Conquistador”, disponível no sítio da internet Instituto Camões (<http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-ler/era-uma-vez-um-rei.html>)

- Antes da leitura:
 - Explicitação da atividade aos alunos.
 - Ativação do conhecimento prévio através dos elementos paratextuais presentes na capa do livro “D. Afonso Henriques, O Conquistador”.
- Durante a leitura:
 - Visualização e audição do texto “D. Afonso Henriques, O Conquistador”, através

da voz áudio;

- Leitura em voz alta pelos alunos, de forma aleatória, sendo que cada um lê um período do texto, repetindo-se a leitura até que todos tenham lido.

- Distribuição de fotocópias do livro “D. Afonso Henriques, O Conquistador”, pelos alunos.

- Identificação, durante a leitura em voz alta, do vocabulário desconhecido.

Atividade 3 – Realização dos exercícios relacionados com o livro áudio “D. Afonso Henriques, O Conquistador”, propostos no sítio da internet.

▪ Depois da Leitura:

3.1. Projeção dos exercícios de interpretação do texto sobre “D. Afonso Henriques, O Conquistador”, disponível no sítio da internet - <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-ler/era-uma-vez-um-rei.html>.

3.2. Realização, em grande grupo, de questões de escolha múltipla propostas no sítio da internet, sendo solicitada a participação aleatória de alguns alunos.

Atividade 4 – Visualização de um PowerPoint com um novo conteúdo gramatical: Adjetivos – grau superlativo relativo de superioridade e grau superlativo relativo de inferioridade.

4.1. Recolha e seleção dos adjetivos presentes no texto.

4.2. Explicitação da atividade aos alunos.

4.3. Projeção e apresentação do novo conteúdo gramatical – Adjetivos: grau superlativo relativo de superioridade e grau superlativo relativo de inferioridade, a partir de um PowerPoint, realizado pela professora estagiária.

Atividade 5 – Realização do jogo “Acerta no adjetivo”

5.1. Explicitação da atividade aos alunos sendo explicado aos mesmos que terão que retirar de um saco, um cartão com um dos adjetivos presentes no texto “D. Afonso Henriques, O Conquistador”, e de outro saco, o grau do adjetivo que terão de escrever na tabela. Será também explicitado que, após dez segundos, o aluno que retirou os cartões, dirá STOP, e os restantes não poderão preencher o resto da tabela.

Serão desclassificados os alunos que:

- Não apresentarem uma caligrafia adequada;

- Saírem dos espaços estipulados para o preenchimento;

- Não se perceberem o que têm escrito;

- Erros ortográficos;

- Por cada linha (adjetivo; grau) preenchida corretamente atribuem-se 10 pontos;

- Se apenas estiver correto um espaço de uma linha (adjetivo; grau) atribuem-se 5 pontos;

5.2. Distribuição de uma tabela com várias colunas, para que os alunos registem os adjetivos sorteados, à medida que um aluno, selecionado aleatoriamente, se dirija a cada saco, com a finalidade de registar o adjetivo e o grau em que terão de o escrever;

5.3. Seleção aleatória, de vários alunos, para se dirigirem junto ao quadro, a fim de retirarem de cada um dos sacos de papel, os cartões para dar início ao jogo.

Atividade 6 – Visualização do sítio da internet acerca da gramática da banda desenhada (<http://aguiardabeira.com.sapo.pt/flashfiles/bd.swf>)

6.1. Projeção e visualização de algumas regras de gramática da banda desenhada, presentes no sítio da internet, na tela de projeção.

- Leitura em voz alta pelos alunos, aleatoriamente, de cada uma das explicações presentes no sítio da internet.

Atividade 7 – Realização de uma banda desenhada, individual, sobre o rei D. Afonso Henriques.

7.1. Diálogo e explicitação da atividade aos alunos, referindo que irão elaborar, individualmente, uma banda desenhada relacionada com o primeiro rei de Portugal, para que posteriormente, se proceda à eleição, através do voto, da melhor BD.

7.2. Distribuição de folhas A4 de papel cavalinho, pelos alunos, para a concretização da banda desenhada.

7.3. Eleição da melhor banda desenhada, a partir da observação das mesmas, em exposição no quadro de ardósia. Solicitar-se-á a cada um dos alunos de cada fila da sala de aula, que se dirija às BD's e coloque um traço por baixo da banda desenhada que preferir.

Atividade 8 – Realização de uma ficha de trabalho de matemática

8.1. Explicitação da atividade aos alunos.

8.2. Distribuição da ficha de trabalho pelos alunos.

8.3. Realização de uma ficha de trabalho de revisão dos vários conteúdos abordados, desde o início do ano letivo.

8.4. Leitura, em voz alta, pela professora estagiária, de cada uma das questões aos alunos.

8.5. Realização da ficha de trabalho, individualmente;

8.6. Recolha, pela professora estagiária, da ficha de trabalho para posterior correção.

- **Atividade de reforço/ampliação:** Construção da roleta da multiplicação.

Semana de: 18 a 20 de novembro

Unidade temática: *“À descoberta dos outros e das instituições - O passado nacional”*

Tema integrador: *“Aqui nasce Portugal”*

Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: formação do Reino de Portugal; Condado Portucalense; Condado; D. Afonso Henriques; divisão inteira exata; divisão inteira não exata, MAB.

Elemento integrador: Fantoche “Cientista Orlando”. O “Cientista Orlando” irá levar uma imagem do Campo da Ataca, localizado na freguesia de S. Torcato, distrito de Guimarães, para que os alunos façam o paralelismo entre a imagem e os temas abordados ao longo da semana.

20 de novembro de 2014

Atividade 1 – Exploração e diálogo acerca do elemento integrador.

1.1. Diálogo orientado e exploração da fotografia que o elemento integrador traz na sua bolsa.

1.2. Visita virtual do Campo de Ataca, a partir do sítio da internet <http://www.360portugal.com/Distritos.QTVR/Braga.VR/vilas.cidades/STorcato/CampoAtaca1.html>, sendo solicitado a um aluno, selecionado ao acaso, a leitura da legenda presente na imagem, com o objetivo de que estes situem no tempo e espaço, o local onde teve lugar a primeira batalha que daria origem a Portugal.

Atividade 2 – Apresentação das características e componentes de um texto narrativo, a partir de um PowerPoint.

2.1. Explicitação do guião de aprendizagem dos alunos.

2.2. Leitura em voz alta, feita por um aluno, da atividade a desenvolver;

2.3. Distribuição do guião, sendo solicitado a dois alunos que distribuam o mesmo pelos colegas.

2.4. Explicitação dos objetivos da atividade.

2.5. Visualização das características e componentes presentes num texto narrativo, a partir de um PowerPoint, para que os alunos as apliquem na sua produção de texto.

Atividade 3 – Leitura, análise de um texto narrativo, acerca da Batalha de S. Mamede

- Antes da Leitura:
 - Explicitação da atividade a desenvolver aos alunos sendo referido que terão que produzir um texto narrativo relacionado com a Batalha de S. Mamede;
 - Distribuição de um texto narrativo, acerca da Batalha de S. Mamede, para que os alunos tenham uma base, com o objetivo de enriquecerem a sua produção textual;
 - Explicitação aos alunos que, durante a leitura, deverão selecionar as ideias principais presentes no texto, sublinhando-as;
- Durante a leitura:
 - Leitura em voz alta pelos alunos, de forma aleatória, sendo que cada um lê um período do texto;
 - Identificação do vocabulário desconhecido e posterior preenchimento na tabela disponível para o efeito;

Atividade 4 – Produção de um texto narrativo

- Antes de escrever
 - 4.1.** Explicação das fases de produção textual, que constituem um texto narrativo.
 - 4.2.** Projeção do ciclo de escrita, a partir de um PowerPoint, onde serão apresentadas as diferentes fases – planificação, textualização e revisão, relativas à produção de um texto narrativo.
- Durante a escrita:
 - **Planificação:**
 - Distribuição de um guião de planificação do texto que os alunos irão desenvolver;
 - Título;
 - Introdução, nesta fase deverão abordar os seguintes tópicos:
 - Onde aconteceu a história (Onde?);
 - As personagens que fazem parte da história e quais as suas características (Quem?);
 - Quando se passou a história? (Quando?);
 - O que aconteceu na história (O quê?).
 - Desenvolvimento, os alunos deverão explicar:
 - O enredo da história, ou seja, de que forma aconteceu (Como?);
 - Conclusão, nesta fase final, os alunos deverão apresentar:
 - O desenlace, isto é, o final da história.
 - **Textualização:**
 - Explicitação da atividade que irão desenvolver no guião de produção textual, explicando aos alunos que terão de organizar o conteúdo produzido no guião de planificação do texto, num texto com coerência e lógica.

- Distribuição do guião de produção textual;
- Produção de um texto narrativo, no guião do aluno para posterior entrega;
- Depois de escrever:
 - **Revisão:**
 - Explicitação e leitura dos conteúdos presentes numa grelha de revisão, onde os alunos terão que identificar algumas das incorreções e efetuar os ajustes que considerem necessários. Deste modo, será pedido ao aluno que leia a sua produção textual e caso necessário, corrija, apague ou reformule o seu texto;
 - Distribuição de uma grelha de revisão de produção de um texto narrativo;
 - Recolha das produções textuais e das grelhas de revisão, pela professora estagiária, para posterior correção.

Atividade 5 – Realização do jogo “Quem quer ser milionário – Reconquista Cristã – Formação do Reino de Portugal”

5.1. Exploração oral dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do programa de cultura geral “Quem quer ser milionário”, transmitido na RTP1.

5.2. Visualização de um excerto do mesmo, a partir do sítio da internet <http://www.youtube.com/watch?v=LFg0FSz6mGA>.

5.3. Explicitação das regras do jogo, sendo que será referido aos alunos o seguinte:

- Por cada resposta correta os alunos ganham 5€;
- Por cada resposta errada o aluno apenas dispõe de uma ajuda, designadamente: ajuda do público. Caso os restantes colegas saibam a resposta devem colocar o dedo no ar, e o jogador deve escolher um dos colegas para responder. Se o colega acertar na resposta correta, o jogador fica sem ajudas e ganha 5 €. Se errar fica sem 5€ e passa a vez ao colega seguinte;

- Será feito o registo das respostas corretas, numa tabela construída para o efeito, bem como os resultados e as quantias a receber.

- Caso algum aluno responda sem ser a sua vez, será desclassificado e voltará à questão número 1.

- O jogador com mais respostas corretas terá direito a um cheque “espécime”.

5.4. Realização do jogo “Quem quer ser milionário”, a partir de um PowerPoint.

5.5. Entrega, no final do jogo, de um cheque espécime, com a quantia ganha.

2.3.2. Reflexão Semanal (18 a 20 de novembro)

No início desta semana a turma encontrava-se mais agitada do que o normal, o que me levou a fazer vários momentos de pausa, para poder desenvolver as atividades. Notei que estavam muito curiosos em relação ao elemento integrador e ao que o mesmo trazia, levantando diversas questões, por forma a satisfazerem a curiosidade. Após alguns momentos de pausa e silêncio, os alunos acalmaram e pude cumprir toda a planificação estruturada.

Tal como vem já sendo habitual, ao longo de todas as semanas, a orientadora cooperante cedeu-me antecipadamente os conteúdos a abordar durante a semana, tendo-me também, auxiliado ao nível de estratégias, bastante pertinentes, para que os conteúdos estivessem adequados ao grupo.

A estrutura da planificação utilizada foi a concedida pelo professor supervisor, apenas com algumas alterações, solicitadas pelo professor, designadamente a introdução de uma nova coluna na sequenciação das atividades, relativa a atitudes, normas e valores a desenvolver em cada uma das atividades das diferentes áreas curriculares. Durante a elaboração da planificação tentei utilizar uma linguagem formal, no que diz respeito, por exemplo, à especificação de todas as etapas de desenvolvimento das atividades, porém sinto que por vezes ainda falta qualquer coisa.

Relativamente aos aspetos qualitativos da planificação, tive como principal preocupação relacionar todos os temas com a área curricular de estudo do meio, fazendo sempre a interligação entre as restantes áreas de forma coerente e equilibrada. Além disso, durante a prática respeitei e segui sempre a planificação delineada, adequando as estratégias às atividades e aos alunos. A nível da gestão do espaço tentei sempre, e tal como o professor supervisor tinha sugerido (durante a observação do meu par pedagógico), circular por entre todas as filas com uma caneta na mão, corrigindo algumas incorreções, e colocando certo nas atividades bem desenvolvidas. Continuo com alguma dificuldade a nível da gestão de tempo, não conseguindo, por vezes desenvolver todas as atividades planificadas.

Durante o decorrer da prática tive sempre a preocupação em responder adequadamente às dúvidas e curiosidades dos alunos, quando por exemplo, me questionaram acerca do que tinha acontecido a D. Afonso Henriques, após a Batalha de Ourique. Para poder responder a esta e outras questões, é imprescindível que tenhamos um vasto conhecimento acerca do tema que estamos a abordar, para tal preparei-me previamente para este tipo de situações, efetuando pesquisas na internet, consultando, igualmente, uma coleção de História de Portugal. Enquanto professores devemos explorar a curiosidade dos nossos alunos, partindo sempre daquilo que já sabem, por forma a valorizar os seus conhecimentos, como base de novas aprendizagens, bem como estimular a participação de todos os elementos da turma.

No que concerne à capacidade de comunicação, não senti dificuldades, todavia, e nalguns momentos de maior agitação (no primeiro dia desta semana) tive de recorrer à estratégia de me manter em silêncio, de braços cruzados e junto ao quadro, para que os alunos percebessem que tinham de permanecer em silêncio, para podermos prosseguir, havendo por vezes alguns alunos a chamar a atenção aos colegas mais distraídos e faladores, solicitando-lhes que fizessem silêncio.

Durante esta semana voltei a realizar vários guiões de aprendizagem para os alunos, uma vez que este instrumento possibilita um maior empenho e atenção dos mesmos. Realizei um guião de aprendizagem para cada um dos dias, todavia, tentei dar ao guião uma estrutura diferente, da que tinha utilizado na última semana de implementação.

“Os guiões para o aluno devem ser lidos e discutidos com o professor, para que eventuais dificuldades de interpretação linguística não constituam obstáculos à realização das atividades. Munido destas orientações, o aluno tenta realizar as tarefas propostas, autonomamente, o que não impede o recurso ao professor para esclarecimento de dúvidas impeditivas da sua realização, ou o trabalho colaborativo com outros colegas, sobretudo nas tarefas mais complexas. Note-se que o aluno pode realizar apenas algumas tarefas do guião, de acordo com os seus conhecimentos e nível linguístico. Eventualmente, poderá retomar o mesmo guião, mais tarde, concluindo então as tarefas que não conseguiu realizar anteriormente. É fundamental que o aluno compreenda a função do trabalho autónomo e se sinta livre na realização ou não das tarefas; por isso, é tão importante que nem todos os produtos sejam avaliados quantitativamente. O aluno deve ser incentivado a verbalizar as suas dificuldades e os seus sucessos, para ganhar confiança e gosto pelo trabalho autónomo.”¹

Relativamente às áreas curriculares, tive por base a área de Estudo do Meio, que constituiu, ao longo de toda a semana, um ponto de partida para o desenvolvimento dos restantes temas a abordar, com o principal objetivo de obter uma unidade lógica e coerente. Como estratégia metodológica, e tal como já vem sendo habitual, parti sempre dos conhecimentos que os alunos possuíam para possibilitar aprendizagens significativas, visto que os mesmos são bastante participativos e possuem um vasto leque de experiências e conhecimentos, especialmente nesta área curricular.

A utilização dos recursos informáticos, nesta área, constituem uma mais-valia para a turma, visto que o grupo é muito recetivo a este tipo de atividades. Notei, durante o decorrer dos vídeos, a forma como os alunos estavam envolvidos na visualização. Ao recorrer a novos materiais e recursos tenho sempre como principal objetivo conduzir os alunos na aquisição de novas aprendizagens, através de atividades interessantes e diversificadas, mas, também, tento sempre realizar atividades dinâmicas e interessantes com os alunos, para que estes se sintam motivados, implicados e concentrados nas tarefas que estão a realizar.

Em relação às estratégias adotadas, tentei sempre que os alunos estivessem atentos ao que eu digo e por isso tento mostrar um tom de voz que lhes dê segurança,

¹ Retirado de <http://www.iltec.pt/site-PLNM/brochura-autonomo-1-2.html>, consultado a 5 de janeiro de 2015

mas, ao mesmo tempo, que demonstre uma presença adulta e de respeito para que estes não aumentem o tom de voz e para que façam aquilo que eu digo, de forma a não existir desorganização e muito barulho na sala.

Ao recorrer a mapas conceituais, textos lacunares, tenho como principal objetivo construir competências, e ajudar os alunos a adquirirem novos conhecimentos, assim como métodos ativos de construção de conhecimento. Neste grupo, este género de atividades resulta muito bem, visto que os alunos se empenham mais nas tarefas.

Na área de Matemática, recorri, como forma de introduzir as divisões inteiras exatas e não exatas, ao material estruturado multibásico (MAB) algo que motivou desde logo os alunos, pois nunca tinham tido contacto com este material. Algo que, em diálogo com a orientadora cooperante, nos foi dito que nunca tinham tido acesso a tamanha quantidade deste material, o que não permitia a manipulação pelos alunos. No entanto, quando lhes apresentei as várias peças que o constituem já todos sabiam qual o valor que representavam. Para que percebessem bem as estratégias de manipulação deste material, projetei uma apresentação de uma divisão não exata, para que à medida que a visualizassem, manipulassem o material. Durante esta atividade surgiram algumas dúvidas, talvez pelo facto de alguns alunos, se encontrarem a manipular o material, ao invés de seguir a projeção e tentar aplicar o conteúdo visualizado. Este facto levou a que tivesse de voltar atrás, algumas vezes, para que todos conseguissem seguir o raciocínio, e no momento seguinte o aplicassem.

Caldeira (2009:15) defende que

“(...) o material manipulativo, através de diferentes actividades, constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar a aprendizagem. (...) O princípio básico referente ao uso dos materiais, consiste em manipular objectos e “extrair” princípios matemáticos. Os materiais manipuláveis devem representar explicitamente e concretamente ideias matemáticas que são abstractas.”

De um modo geral, considero que a semana correu bem, cumpri, quase na totalidade, o guião de atividades que tinha planeado, e senti que consegui conduzir os alunos a alcançarem e a adquirirem os conteúdos pretendidos, a partir das atividades planificadas. Considero que consegui, acima de tudo, estabelecer um ambiente saudável de trabalho e entreajuda.

2.4. Reflexão Final

No início da nossa Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao entrarmos na sala de aula da turma com a qual iríamos estagiar, deparámo-nos com um grupo bastante curioso e aparentemente sossegado. No primeiro contacto com a turma, alguns dos alunos demonstraram bastante curiosidade e colocaram questões um pouco mais pessoais, como por exemplo, a nossa data de aniversário para que nos pudessem oferecer um presente nesse dia. Neste primeiro momento de contacto com a turma, em conversa com a orientadora cooperante, fomos informadas acerca do caso específico de dois alunos, na medida em que são alunos com necessidades educativas especiais, tendo um acompanhamento por parte de uma professora do ensino especial. Obtivemos também a informação de que um dos casos ainda se encontra em análise por parte dos técnicos, o que não auxilia na reação relativamente a determinados comportamentos que o aluno em questão demonstra, pois ainda não se conhece a melhor forma de controlar e reagir aos mesmos.

No decorrer das duas semanas de observação, pudemos verificar que alguns dos alunos têm um comportamento que provoca a agitação da restante turma, tendo de estar sentados em lugares um pouco estratégicos, para que as aulas possam decorrer da melhor forma. Outro aspeto importante que observámos foi o facto de a orientadora cooperante tomar como ponto de partida para determinados aprendizagens, alguns acontecimentos e situações da vida quotidiana, para que os alunos possam compreender mais facilmente o que está a ser dito relativamente a um determinado conteúdo das áreas curriculares. Para além de permitir uma melhor compreensão por parte dos alunos, na nossa opinião, a utilização de aspetos da vida quotidiana suscita o interesse dos alunos no que está a ser explicado, pois poderá ser um acontecimento ou situação que os alunos já viveram ou poderão vir a vivenciar.

Para além desta relação, pudemos também experienciar a forma como a orientadora cooperante reagia a determinados comportamentos por parte dos alunos, mais especificamente, de um aluno com necessidades educativas especiais. Tais situações permitiram-nos compreender um pouco melhor como reagir a certas situações quando nos encontrássemos a implementar as atividades nas nossas semanas de prática. Ao planificar as aulas, o professor tem que ter em conta as características e especificidades do grupo, por forma a adequar a sua pedagogia, respeitando as diferenças. “Ensinar é uma forma de arte”, e deste modo o bom professor tem que adequar a sua arte ao contexto social, físico e moral em que está inserido. Tem que ter, também uma intenção muito específica, na forma como veicula os conteúdos/conhecimentos e os “transmite” aos alunos.

Os professores têm um papel muito importante na sociedade em que se inserem, uma vez que estes se encontram, intimamente, comprometidos com a educação e a formação dos alunos. O professor tem que fazer um diagnóstico da individualidade de cada um dos seus alunos, tem que conhecer as suas características, potencialidades, o seu contexto social, por forma a adequar/construir as suas metodologias/estratégias,

com vista a auxiliar, os mesmos, na construção de novas aprendizagens e cativá-los para o ato de aprender.

No que diz respeito à nossa primeira semana de implementação, esta foi realizada em par pedagógico o que nos ajudou a não sentirmos tanto insegurança e ansiedade, pois encontrávamo-nos as duas a lecionar os conteúdos para a turma. Este aspeto ajudou-nos no primeiro contacto com os alunos assumindo o papel de professoras, pois ao tomarmos essa responsabilidade temos de ser o mais corretas possível nas nossas explicações, o que implica uma preparação prévia. Desta forma, não nos sentíamos tão nervosas, pois se faltasse algum aspeto importante na explicação dada por um elemento, o outro complementava essa explicação, facilitando essa tarefa.

Relativamente às semanas de implementação individuais, pudemos verificar que houve uma evolução, quer ao nível das planificações, quer ao nível da comunicação com os alunos. No que se refere às planificações, fomos sempre tentando completá-las cada vez mais e procurámos ser cada vez mais formais no que diz respeito à linguagem utilizada. Por outro lado, a comunicação com os alunos tornou-se cada vez mais positiva ao longo das semanas, na medida em que fomos conhecendo melhor o grupo e as melhores formas de lecionar os conteúdos, sendo que a turma com a qual estivemos a estagiar era uma turma bastante participativa.

Outro aspeto que consideramos importante referir prende-se com o facto de, ao longo das semanas de implementação, termos utilizado várias estratégias para gerir o grupo de alunos no que se refere à adequação dos comportamentos. A técnica que utilizámos e que obteve mais resultado foi mantermo-nos em silêncio até que a turma percebesse que só continuaríamos a aula quando todos estivessem em silêncio e com atenção ao que estava a ser explicado. Porém, no decorrer das semanas, foi cada vez mais fácil o controlo do grupo, pois já nos encaravam como sendo professoras e tendo de nos respeitar como tal. É importante referir que no decorrer das nossas semanas de implementação procurámos sempre informar-nos e estudarmos os conteúdos a lecionar ao longo da semana, para que pudéssemos responder às dúvidas dos alunos e para que conseguíssemos ser o mais corretas possível nas nossas explicações. Para além desta preparação, levámos sempre os exercícios que propúnhamos já resolvidos, para que tudo pudesse decorrer da melhor forma e para que não ocupássemos tempo das aulas a resolvê-los. Outro aspeto que consideramos importante prende-se com o facto de estarmos sempre a circular na sala de aula, evitando algumas faltas de atenção e chamando à atenção de alguns alunos mais distraídos para a resolução dos exercícios propostos.

No que se refere à segunda semana de implementação em par pedagógico, tivemos a oportunidade de participar na festa de Natal da escola e compreender como estes eventos são organizados. Foi uma experiência enriquecedora para nós enquanto futuras profissionais do ensino, pois pudemos preparar uma canção com os alunos, sendo que a apresentaram na festa, com a nossa orientação. Deste modo, tivemos a perceção de como é feita a preparação dos alunos e de como são feitas as atuações

dos mesmos numa festa como a de Natal, sendo que neste evento se encontravam presentes os familiares dos alunos. No caso específico do dia de implementação das atividades, este decorreu positivamente e num ambiente um pouco mais descontraído, sendo que existia música ambiente alusiva à época festiva do Natal e os alunos, apesar de mais descontraídos, empenharam-se bastante na realização das tarefas propostas por nós.

No que diz respeito à nossa relação enquanto par pedagógico, esta foi bastante positiva, sendo que sempre nos ajudámos mutuamente desde o início da nossa prática supervisionada. Este auxílio revelou-se fundamental no que diz respeito a alguns materiais, bem como na gestão de alguns elementos da turma, nomeadamente, com os alunos com necessidades educativas especiais e com alunos com algumas dificuldades a nível da aprendizagem. Deste modo, no decorrer da semana de implementação de um dos elementos, o outro encontrava-se junto destes alunos, para que os pudesse auxiliar de uma forma mais individualizada. Para além desta ajuda, a nossa relação enquanto par pedagógico favoreceu uma maior confiança no decorrer da leção das aulas.

Por fim, a nossa relação com a orientadora cooperante também foi bastante positiva, sendo que sempre mostrou disponibilidade para nos atender e ajudar sempre que necessário. Para além deste aspeto, sempre nos motivou nas nossas atividades, mostrando interesse pela realização de todas e intervindo sempre que considerava necessário devido às características da turma, dado que já possuía um conhecimento muito mais alargado da turma e de cada um em específico.

Em suma, consideramos que a Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu de forma positiva, fazendo-nos crescer enquanto futuras professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico no que diz respeito a determinados aspetos, nomeadamente, ao nível dos diferentes ritmos de aprendizagem; ao comportamento; a determinadas intervenções feitas pelos alunos; à preparação das aulas; entre outros aspetos. Desta forma, com a realização deste estágio, adquirimos uma “bagagem” fundamental para a nossa futura vida profissional.

3. Enquadramento Físico e Social da PSEPE

3.1. Caracterização da Instituição

A Obra de Santa Zita, em Castelo Branco, teve a sua primeira sede na Rua das Cabeças entre os anos de 1962 até 1969. Posteriormente houve necessidade de adquirir um novo espaço, localizando-se, desde então até aos dias de hoje, na Rua Conselheiro Albuquerque, número 18.

A Obra de Santa Zita exerce a sua ação através das Casas de Santa Zita, onde desenvolve inúmeros serviços e atividades, na área da infância, juventude, mulher, família e população idosa, atuando ainda em situações de apoio a pessoas carenciadas.

Esta instituição é apoiada pelo Centro Regional de Segurança Social, incorporando a Creche (dos 3 meses aos 36 meses), o Jardim-de-infância (dos 3 aos 6 anos) e o Centro de Acolhimento Temporário, para crianças em situação de risco.

Em 1993, foram realizadas obras de remodelação e ampliação da Instituição.

No ano de 1995, surgiu o Centro de Acolhimento Temporário (CAT), como uma resposta social, destinada ao acolhimento urgente e temporário de crianças em perigo, com base na aplicação de medida de promoção e proteção.

A Instituição encontra-se em funcionamento num edifício recuperado, composto por 4 pisos e por parques exteriores. Nos últimos anos tem sofrido algumas obras de adaptação com vista a responder às necessidades das três valências, que integra: Creche, Jardim-de-Infância e um Centro de Acolhimento Temporário, que funcionam na cave/primeiro piso, rés-do-chão/segundo piso, terceiro e quarto piso.

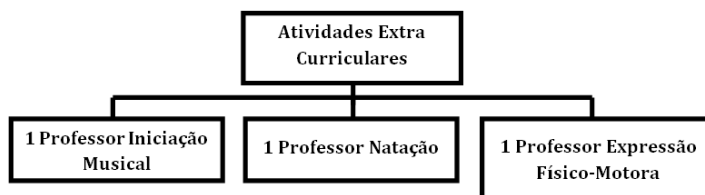
Esta Instituição tem como padroeira a Santa da qual recebe a designação. Sendo uma associação católica define-se como um serviço à sociedade e à família, uma escola aberta a todos os níveis sociais, um espaço em que todos colaboram e participam: direção, pais, educadores, pessoal não docente e crianças, cada um, à sua maneira, nível e modo, na vida da Instituição, disponibilizando-se e dedicando-se aos outros, tendo como principal preocupação o atendimento à infância, cooperando com a família na vertente e missão educativa.

No que diz respeito à organização da Creche e Jardim-de-infância “Obra de Santa Zita”, esta encontra-se organizada da seguinte forma:

- Recursos Humanos da Instituição



- Atividades Extra Curriculares



- Recursos Materiais - Espaços Interiores

Valência/Idade	Sala
Creche – 3 meses – 1 ano	Sala dos Gatinhos (1 e 2)
Creche – 15 meses	Sala dos Patinhos
Creche – 18 meses	Sala das Ovelhinhas
Creche – 2 anos	Sala das Joaninhas
Jardim de Infância – 3 a 4 anos	Sala das Borboletas
Jardim de Infância – 4 a 5 anos	Sala das Abelhinhas
Jardim de Infância – 5 a 6 anos	Sala dos Coelhoinhos

- Outros espaços interiores

Quantidade	Designação do espaço
3	Refeitório
1	Cozinha
1	Copa de Leites
1	Sala de Apoio/Equipa de trabalho
1	Vestiário
1	Sala Apoio Acolhimento, Expressão Musical, Expressão Físico Motora, Vídeo
2	Gabinete Pedagógico (CAT)
	Instalações (CAT)
1	Lavandaria
2	Sala de Atendimento
1	Administrativo
1	Uma Capela

- Espaços exteriores

Quantidade	Designação do espaço
1	Espaço de Lazer (picnic)
1	Pátio comum
1	Terraço quintal
1	Terraço (Patinhos)
1	Terraço do berçário
1	Espaço de experiências agrícolas infantis; pequenos animais domésticos.

A Creche/Jardim de Infância Obra de Santa Zita é composta por quatro pisos. O primeiro piso ou cave é constituído pelas salas de jardim-de-infância, e respetivas casas de banho para as crianças, refeitório, acesso a um parque exterior, sala de acolhimento, sala das educadoras e duas salas de creche.

A sala de acolhimento é uma sala polivalente que tem como principal função, a receção das crianças de manhã, que é feita a partir das 07h20m. É também aqui que as crianças podem assistir ao visionamento da televisão e de DVDs.

Uma outra função deste espaço é abrigar as crianças nos dias em que não podem ir para o exterior brincar, devido ao mau tempo. É também na sala de acolhimento que as crianças praticam a atividade extra curricular de expressão físico motora, quando se verifica alguma indisponibilidade, por qualquer motivo (condições climatéricas, entre outros), que impede que se dirijam ao jardim-de-infância "Os Redentoristas", onde costumam desenvolver as mesmas, visto que o espaço é mais amplo e têm disponíveis outro tipo de materiais.

Neste piso, localiza-se também o refeitório; este é constituído por mesas e cadeiras adequadas à idade das crianças. Devido à distância que existe entre o refeitório e a cozinha, depois de confeccionados os alimentos são transportados através de um elevador para o refeitório, onde são consumidos.

É também na cave que se localiza uma sala para as educadoras da Instituição. Nesta sala existe um computador, uma impressora, uma fotocopiadora, material de psicomotricidade e material musical, bem como um espaço de arrumação de materiais, reservado aos colaboradores da Instituição.

O segundo piso ou rés-do-chão é constituído pelo berçário, pelo fraldário, dormitório, copa, um pequeno refeitório, que dá apoio ao berçário e à sala de um ano. A secretaria, capela, sala de atendimento aos pais e a cozinha também se situam neste andar, que nos dá acesso através de escadas ao primeiro piso (cave).

No que respeita ao *hall* de entrada da Instituição é constituído por uma escadaria que dá acesso ao terceiro piso. A entrada para a Instituição é feita por uma porta de madeira que esta se encontra fechada, sendo apenas aberta depois de se tocar a campainha. Temos ainda uma porta que nos permite a passagem para a secretaria.

Neste mesmo piso verificamos, também, a existência de uma sala de atendimento aos pais, que é constituída por um jogo de sofás e uma mesa. A cozinha, onde se prepara toda a alimentação necessária, situa-se, igualmente, neste mesmo piso.

É também neste piso, que se tem acesso à capela, onde ocorre diariamente a rotina do “Bom dia a Jesus”, a Eucaristia mensal (todas as primeiras quintas feiras do mês), bem como algumas festividades religiosas (Dia do Fundador). Este espaço é constituído por cadeiras, um altar, um sacrário, a imagem de Santa Zita, a imagem da Sagrada Família e um Crucifixo.

O terceiro piso é onde se situa o Centro de Acolhimento Temporário (CAT), a Sala dos Patinhos e uma sala de apoio à Creche, um espaço de lazer, sala de televisão, um pequeno refeitório, casas de banho e uma lavandaria que nos dá acesso ao terraço.

Nesta instituição existe ainda um quarto piso, que é o dormitório das Cooperadoras da Família, colaboradoras permanentes na Instituição.

Em relação aos espaços exteriores existem três parques infantis, um dos quais é cimentado, coberto com relva sintética e com piso tartan que se destina às crianças do Jardim de Infância, no qual existem dois escorregas, dois túneis e um espaldar. Para além disso, as crianças têm também alguns triciclos, carrinhos para brincarem no recreio.

Todos estes espaços, quer sejam interiores ou exteriores, encontram-se apetrechados de material didático de acordo com as faixas etárias das crianças. Todas as salas possuem instalações sanitárias de acesso fácil às crianças, bem como instalações sanitárias no pátio exterior.

O aspeto exterior da Instituição é semelhante a uma casa de habitação, um espaço acolhedor fazendo com que as crianças se sintam como se estivessem nas suas próprias casas.

A Instituição tem um muro em seu redor com gradeamento em ferro de cor verde em redor da mesma, respeitando o Despacho Conjunto nº 268/97 de 25 de Agosto, que tem como principal objetivo a segurança e proteção das crianças. A entrada para a Instituição é feita transpondo um portão em ferro de cor verde. Em frente ao portão existe uma rampa onde as duas carrinhas da Instituição ficam estacionadas.

A Instituição conta com o apoio de duas carrinhas, que permitem transportar as crianças que vivem mais afastadas da Instituição, assegurando unicamente o transporte de crianças que vivem na cidade de Castelo Branco, também utilizada para outras deslocações quando é necessário.

3.2. Caracterização da sala de atividades

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.”

(OCEPE, 1997:37/38)

A organização do espaço da sala deve possibilitar ao educador uma observação direta das crianças a brincar, nas diferentes áreas. A fim de conseguir uma melhor estruturação e organização do espaço da sua sala, o educador deve estar atento e observar as brincadeiras que as crianças desenvolvem, quais as áreas/espaços preferidos, o que gostam mais de fazer, o que lhes suscita mais atenção e perceber o seu estado emocional quando estão mais tranquilas ou agitadas. É necessário, também, considerar o contexto sociocultural das crianças.

Ao organizar os diferentes espaços da aula, o educador deverá ter em conta o ambiente e a instituição (macro contexto), assim como a sala de atividades e os espaços envolventes exteriores (micro contexto), por exemplo, o ambiente pode influenciar a tomada de decisão e de organização dos espaços da sala, em virtude das condições climáticas e dos recursos disponibilizados (elementos estruturais – mobiliário e materiais disponíveis). O mobiliário e o material têm de atender a critérios no que respeita à sua qualidade e quantidade que estão definidos no Despacho Conjunto nº. 258/97, de 21 de Agosto. Por outro lado, a instituição pode condicionar a organização do espaço pela sua arquitetura. Ao nível do micro contexto estes poderão influenciar a organização pelas condições dos espaços exteriores, quer pela dimensão ou pela existência de espaços comuns a todos os grupos da instituição.

Os diferentes espaços deverão possuir uma ampla diversidade de objetos e materiais com a finalidade de estimular nas crianças capacidades de exploração, sensoriais e criativas. Por sua vez, a correta organização (planeamento e equipamento) destes espaços, permitem que as crianças efetuem aprendizagens individuais ou com outras crianças.

As diferentes áreas permitem que as crianças utilizem materiais e objetos diversificados, façam construções e explorações, criem e resolvam problemas, mostrem as suas invenções, guardem as suas coisas e falem à vontade acerca das atividades que desenvolvem. Assim, a organização de áreas temáticas/de trabalho permitem o desenvolvimento da capacidade de autonomia e iniciativa, permitindo de igual modo uma maior interação social e um maior envolvimento nas atividades.

A divisão das diferentes áreas de trabalho, ajudam as crianças a perceberem as opções possíveis, pois cada área apresenta materiais e oportunidades de trabalho

únicas. Quando a criança planeia brincar numa determinada área, sabe, antemão, quais os materiais que tem à sua disposição, e o que pode fazer com cada um deles; deste modo, a criança pensa em que “cantinho” pretende brincar, tem uma intenção específica para brincar naquele espaço, em vez de se dirigir para o espaço sem qualquer intenção. (Hohmann & Weikart, 1997)

Para que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças se possa concretizar, há que ter em conta aspetos que não podem ser esquecidos aquando a gestão e organização do espaço (Zabalza, 1998: 252/253), nomeadamente:

- A idade/nível de desenvolvimento: está diretamente relacionada com o nível de autonomia e com as competências que a criança adquiriu anteriormente, por exemplo no que diz respeito ao mobiliário, deve ser adequado à estatura das crianças, este não deverá ser demasiado alto, porque dificulta o acesso aos materiais que a criança pretende, todavia se existirem outras “barreiras” estas poderão ser transpostas com objetos que permitam que as crianças ultrapassem dificuldades de acesso a objetos ou outros materiais, por exemplo se existir uma bancada com um lavatório, na sala, que não se encontre à altura das crianças, pode optar-se por colocar um estrado para que as crianças consigam usufruir deste recurso;

- As necessidades das crianças (biológicas, afetivas e sociais): as crianças necessitam de diferentes espaços: espaços de repouso e calma, espaços que permitam o movimento livre e espontâneo, espaços para estarem em grupo e espaços individuais;

- As características do ambiente podem ser aproveitadas para saber mais acerca das crianças, que conhecimentos possuem, o que apreciam, mas também se poderão incluir novos elementos que as estimulem. (Zabalza, 1998)

Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.

Perante este fator cabe ao educador questionar-se sobre a função e finalidades educativas dos materiais, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. Deve ter em vista a satisfação das necessidades educativas do grupo de acordo com os recursos presentes na sala, evitando espaços estereotipados e padronizados, que não são desafiadores para as crianças.

Zabalza (1998) refere que “quando entramos numa sala e vemos como está organizada, fazemos de imediato uma ideia de como trabalha aquele educador, de como vê e entende o trabalho na escola infantil”, ou seja, “diz-me como tens organizada a sala e eu dir-te-ei que tipo de professor és.” (pág. 124)

Segundo este autor, existem critérios que promovem a criação de ambientes de qualidade, ricos e estimulantes, tais como: ao organizar o espaço da sala de atividades, o educador divide-o por áreas de trabalho que permitam à criança escolher, nos vários momentos da rotina do grupo; as áreas poderão estar

delimitadas com marcas na parede, no chão, ou com mobiliário disposto estrategicamente. No entanto, apesar de haver uma delimitação das áreas, esta organização deve ser flexível a qualquer intervenção ou transformação.

O mobiliário e os materiais devem estar acessíveis às crianças, para que estas se possam tornar cada vez mais autónomas em relação ao educador; o educador deverá ser bastante rigoroso na seleção do mobiliário para garantir a segurança e evitar acidentes e riscos para as crianças; este tem de ser esteticamente agradável, com cores vivas, original e criativo, e tanto quanto seja possível, possa ser personalizado pelas crianças, promovendo a sua participação na decoração do espaço. (Zabalza, 1998)

O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado. O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis são também condição de autonomia da criança e do grupo. Assim sendo, se ao chegarem à sala e encontrarem os móveis e os materiais arrumados de forma agradável, bem organizados e convidativos, as crianças sentem-se motivadas, sabem escolher o que desejam e colaboram com a organização geral. Por outro lado, se as áreas não estiverem bem definidas e os materiais colocados no sítio correto, as crianças não sabem o que podem fazer e ficam desorientadas, sendo incapazes de assumir a atitude de autonomia que se deseja estimular.

Para que as atividades diversificadas aconteçam num ambiente harmonioso e de forma organizada é desejável que sala se encontre preparada de acordo com as necessidades do grupo que nela se encontram. No caso da sala “As Abelhinhas” esta encontra-se bem organizada, apesar de ser uma sala pequena, o que faz com que o mobiliário esteja muito próximo um do outro, no entanto, este facto não prejudica os acessos/percursos das crianças uma vez que têm 4 e 5 anos, e sabem deslocar-se corretamente na sala, sem embater no mobiliário. O posicionamento do mobiliário e dos espaços (cantinhos) permitem uma mobilidade, sem restrições, às crianças para a sua sucessiva autonomia e desenvolvimento.



Figura 3 - Sala de Atividades 4/5 anos - Sala das Abelhinhas

Contudo, aquando de uma atividade que exija mais espaço é necessário mover o mobiliário (mesas e cadeiras), fator este que pode quebrar o seguimento de uma atividade, bem como pode provocar a agitação do grupo.

A sala “As Abelhinhas” possui material diverso, designadamente: cadeiras, mesas com tampo lavável, estantes, cesto do lixo, quadro de ardósia e expositores em corticite nas paredes, mobiliário este que se encontra enumerado no Despacho Conjunto 258/97 de 21 de Agosto. Como já foi referido anteriormente, a sala é de dimensão reduzida, no entanto, está organizada de modo a que os cantinhos e áreas de brincadeira livre tenham mais espaço, do que propriamente junto às mesas onde as crianças realizam atividades orientadas.

No que diz respeito a espaços lúdicos, cantinhos, que convidam à brincadeira livre e à realização de atividades orientadas, a Obra de Santa Zita de Castelo Branco, mais concretamente a sala de atividades “As Abelhinhas”, está organizada por cantinhos temáticos: o cantinho dos livros, o cantinho da casinha, o cantinho da pintura, o cantinho do computador, o cantinho da garagem, o cantinho dos jogos e construções, o cantinho do quadro de ardósia.

O cantinho da casinha situa-se num espaço exterior à sala de atividades, onde as crianças podem brincar com bonecas, com materiais relacionados com a cozinha



Figura 4 - Cantinho da Casinha

(talheres, pratos, chávenas, alimentos variados, tachos, etc.) com fogão, mesa, cama, cómoda com alguns acessórios de caracterização (lenços, aventais, sapatos e um carrinho de bebé de brincar) propícios aos momentos de “faz-de-conta” e de representação, entre outros.

Todo o mobiliário e materiais está de acordo com a faixa etária e com a altura das crianças. Ao apetrechar o cantinho da casinha, o educador, deverá ter em consideração as vivências e experiências anteriores do seu grupo de crianças, pois para imitarem as pessoas que conhecem, as crianças precisam de ter à sua disposição materiais e auxiliares que lhe sejam familiares.

Esta área é um espaço onde as crianças passam muito tempo, e é, para muitas, a principal escolha. Este cantinho, tal como todos os outros, tem um número limite de utilizadores (cinco crianças). Nesta área as crianças dispõem de “(...) um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato. As crianças têm múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e

responderem às necessidades e pedidos umas das outras.” (Hohmann & Weikart, 1997:188)

Neste espaço, as crianças desenvolvem atividades de imitação, exploração e jogo simbólico e dramático, quer individualmente, quer com o grupo de pares. A área da casa constitui um centro de simulação e de interpretação de papéis.

É neste espaço que as crianças têm oportunidade de representar o que sabem sobre as pessoas que observam e com quem interagem no seu quotidiano, em que experimentam papéis como: as mães, os pais, os bebês, animais de estimação, mudar de casa, telefonar a um amigo, fazer um almoço de família, dar uma festa.

A imitação de pessoas e situações que viveram ajuda as crianças a entenderem melhor o “mundo dos adultos”. Esta interação dá-lhes a oportunidade de trabalharem em grupo, de exprimirem sentimentos e ideias e de utilizarem a linguagem para comunicarem os seus papéis, e responderem adequadamente às necessidades e pedidos das outras crianças.

No cantinho dos jogos existem variadas tipologias de jogos: jogos de encaixe, jogos de associação, jogos para trabalharem a matemática, como puzzles, blocos lógicos, tangram e figuras geométricas; o conhecimento do mundo, como peças do corpo humano, alguns jogos de correspondência de peças.



Figura 5 - Cantinho dos jogos

É imprescindível este género de área, onde as crianças:

“(…) aprendem coisas novas e crescem a cada dia, a todos os níveis: cognitivo, emocional, linguístico, social e motor (...). O jogo e a brincadeira são sempre situações em que a criança realiza, constrói e se apropria de conhecimentos das mais diversas ordens. Eles possibilitam, igualmente, a construção de categorias e a ampliação dos conceitos das várias áreas do conhecimento. (...) Cabe ao educador mediar estas situações, aproveitando para interagir e transmitir conhecimentos através da brincadeira que ali se desenrola, uma vez que o lúdico possibilita uma das actividades mais significativas para a aprendizagem.” (Homem, 2009: 23)

Nesta área “(...) as crianças brincam com jogos simples, puzzles e conjuntos de materiais lúdicos que podem ser manipulados e usados de diversas maneiras.

Trabalhando sózinhas ou perto de outras, as crianças usam os materiais, ora de uma forma simples, ora complexa; podem explorar novos materiais (...), encaixar e desmontar estruturas pequenas, formar padrões.” (Hohmann & Weikart, 1997: 199)

Neste cantinho, bem como nos restantes, os materiais encontram-se todos acessíveis às crianças e isso permite que sejam elas que arrumam os materiais,

guardando-os no respetivo armário em caixas que encaixam no armário que limita o espaço dessa área.

No cantinho dos jogos e construções, encontram-se legos e materiais de manipulação, onde as crianças têm oportunidade de brincar sozinhas ou com os colegas, onde constroem todo o tipo de estruturas, onde fazem testes de equilíbrio, inclusão, padronização e simetria, desenvolvem também combinações de blocos com figuras de pessoas, de animais e de carros, em brincadeiras que imitam a realidade vivida e interiorizada.

As crianças conferem diferentes significados às suas construções, que podem ser: casas e celeiros; as peças de blocos ou pavimentações podem ser ruas, muros, entre outros. À medida que as crianças brincam, quer sozinhas, quer em grupo, o educador pode e deve apoiar as atividades de exploração, imitação, resolução de problemas a nível espacial, seriação, comparação e “faz de conta”.

O cantinho dos animais contempla uma caixa com variadíssimos animais em plástico.

No cantinho da garagem existe um tapete com um circuito e uma garagem onde as



Figura 6 - Cantinho da garagem

crianças brincam com os diferentes carros, simulando estradas e uma estrutura que representa uma garagem. Esta área é frequentada, maioritariamente, por meninos. Neste espaço a criança tem oportunidade de brincar com carros e outro tipo de meios de transporte, estimulando a aprendizagem dos conceitos de tamanho, superfície, forma, peso, volume, quantidade e equilíbrio e noções de geometria e de física.

Neste cantinho, as crianças desenvolvem atividades de construção e exploração, bem como atividades de imitação e jogo dramático do que veem no seu dia-a-dia, durante o jogo dramático (faz de conta) as crianças brincam umas com as outras,

representando diferentes papéis e experiências, tais como: referir que “vai ao mecânico”, “vai estacionar”, convidar amigos para ir dar um passeio. Ao representar diferentes papéis sociais que observa no seu meio, a criança interioriza e compreende melhor o meio em que vive.

No cantinho dos livros a criança tem à sua disposição diferentes tipos de livros, colocados num expositor, para uma exploração livre, uma vez que nesta idade as crianças já têm consciência de que é necessário preservar o material.

Os livros arrumados e disponibilizados nos expositores, deixando visíveis as capas, permitem que a criança vislumbre com maior rapidez os livros que tem à sua disposição. A tipologia de livros disponíveis, não deverá contemplar toda a coleção de livros disponíveis para o pré-escolar, uma vez que é muito mais motivador e interessante substituí-los periodicamente. Este espaço deve ser um cantinho



Figura 7 - Cantinho dos Livros

“(...) agradável onde podem ver livros e revistas, sózinhos, com os amigos ou com um adulto que concordou em lhes ler em voz alta. (...) Embora as crianças do Jardim de Infância “escrevam” habitualmente usando gatafunhos, desenhos e letras inventadas, em vez de escrita convencional, é importante que se expressem dessa maneira já que este tipo de experiência marca o início dos comportamentos de leitura e escrita.” (Hohmann & Weikart, 1997:202/203)

É neste espaço que as crianças observam e leem livros, simulando a leitura recorrendo à memorização e pistas visuais transmitidas pelo texto icónico, ouvem histórias, inventam histórias e recontam-nas à sua maneira.



Figura 8 - Cantinho da Pintura

O cantinho da pintura dispõe de um cavalete com os respetivos acessórios (copos com tinta, pincéis e folhas de papel manteiga). A utilização do cavalete permite que as crianças trabalhem sozinhas e discutam as suas construções plásticas com os outros amigos. Quando terminam as suas construções plásticas, o educador afixa-as no placard de corticite, para que possam secar e mostrar as suas atividades artísticas e criativas.

É um espaço onde as crianças desenvolvem a criatividade, experimentam e treinam noções de espaço, imagem mental

dos objetos e pessoas.

O cantinho do computador consiste num espaço utilizado para a exploração da informática pelas crianças, onde dispõem de jogos interativos, visualizam filmes, jogam jogos didáticos com temas diversificados favoráveis ao seu desenvolvimento.

Existe uma grande panóplia de programas de *software* que permitem que as crianças desenhem, façam máscaras, bolos, efetuem jogos de adequação, comparação, contagem e memória, elaborem padrões, façam experiências com letras, escrevam o seu nome, entre outras.

Quando as crianças manuseiam computadores, partilham jogos, ideias, estratégias e descobertas, apoiando-se umas nas outras para resolverem problemas. “As crianças que são bem sucedidas com os computadores por via do

entusiasmo que demonstram atraem, por vezes, outras que passam a acompanhá-las nas suas actividades. Ansiosas para mostrar as suas capacidades estes “especialistas” ajudam as crianças mais retraídas no uso dos computadores” (Hohmann (1990:9) citado por Hohmann & Weikart, 1997:209)



Figura 9 - Cantinho do computador



Figura 10 - Cantinho do quadro

O cantinho do quadro é um espaço em que a criança representa através do desenho situações pessoais significativas, que pode apagar a qualquer momento, se assim lhe aprouver. As crianças utilizam, também, o quadro para escrever o nome, para realizarem desenhos, palavras inventadas, ao invés da escrita convencional. Este comportamento é muito importante uma vez que marca o início da aprendizagem da leitura e da escrita.

Para além do espaço interior (micro contexto), também, o espaço exterior funciona como espaço educativo pelas potencialidades e oportunidades educativas que oferece. O espaço exterior constitui um prolongamento do espaço interior, na medida em que pode potenciar o desenvolvimento de atividades enriquecedoras que antemão, não se podem concretizar no espaço interior. Neste espaço, as crianças têm à sua disposição materiais e utensílios com os quais podem contactar e manipular, e que lhes oferecem diferentes formas de brincar e de se expressarem livremente.

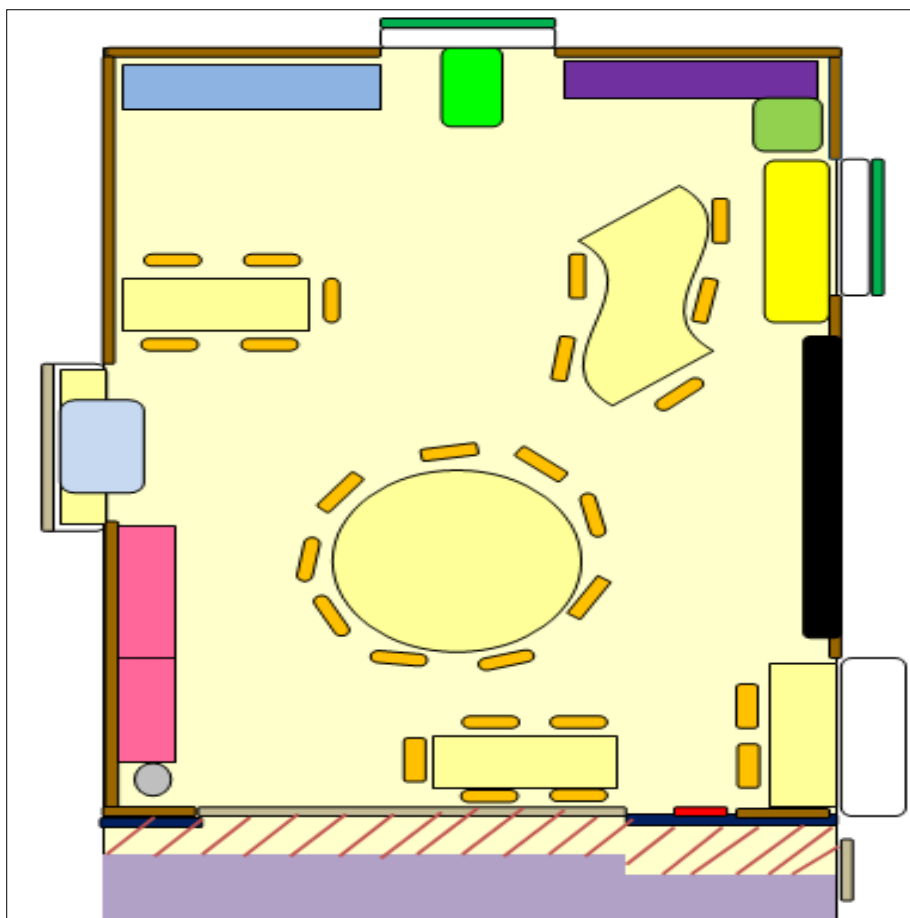
É no espaço exterior que as crianças podem correr livremente, onde têm à sua disposição brinquedos com rodas, tais como: bicicletas, triciclos e carros, onde podem jogar à bola, andar de escorrega, trepar às árvores, puxar cestos com cordas, regar plantas, cuidar de pequenos animais domésticos (tartarugas), ou seja atividades que apenas podem desenvolver no espaço exterior.

Quando se encontram no exterior, as crianças evidenciam capacidades distintas daquelas que demonstram em espaços interiores. Podem, por exemplo, demonstrar que possuem grandes qualidades de equilíbrio, ao treparem às árvores, no espaldar e nas diferentes cordas dispostas nas árvores. É fundamental para o crescimento e desenvolvimento de cada criança, que tenham, a cada dia, acesso a um espaço exterior, onde possam brincar livremente. (Hohmann & Weikart, 1997)





















Figura 11 - Parte do Espaço Exterior

Planta da sala de atividades “As Abelhinhas”



Legenda:

	Cantinho dos Jogos		Cantinho da Pintura
	Cantinho da Garagem		Estante de materiais
	Cantinho dos Livros/Cantinho dos animais		Porta
	Janela		Quadro de ardósia
	Legos		Cabides
	Cadeiras		Placards de Corticite
	Mesa		Caixa de Primeiros Socorros
	Cantinho da Conversa		Balde do Lixo
	Cantinho da Casinha		Corredor

3.2.1. Organização do tempo

“O tempo educativo contempla de forma equilibrada, diversos ritmos e tipo de actividades, em diferentes situações... e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas...” (OCEPE, 1997:20)

O tempo educativo tem, regra geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia tem um determinado ritmo, existindo uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão.

As referências temporais estabelecidas pela rotina transmitem segurança à criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo e, simultaneamente, estimulam a sua autonomia e iniciativa.

A rotina diária determina o funcionamento da sala, do grupo e dos adultos e deve estar intimamente relacionada com a organização do espaço, pois a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas que se podem retirar dos espaços; a articulação entre tempo e espaço deve ser planeada pela educadora e ter em conta as características do grupo e as necessidades das crianças.

A rotina, segundo Zabalza (1998), é um instrumento que enquanto estrutura organizacional pedagógica permite ao educador promover actividades lúdicas diferenciadas de acordo com as experiências que pretende promover. Uma rotina diária adequada permite que a criança concretize os seus desejos e interesses, faça escolhas, tome decisões e resolva problemas de acordo com a sua individualidade, no contexto em que surgem.

Ainda para o referido autor, a rotina baseia-se na repetição de actividades e ritmos, na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo.

Vejamos, de acordo com Zabalza (1998), o importante papel desempenhado pelas rotinas no quotidiano de um jardim-de-infância:

- **Marco de Referência** – após ser apreendida pela criança proporciona-lhe grande liberdade de atuação. Prevê-se que a criança demore 2 a 3 semanas para concretizar essa estruturação mental permitindo-lhe, posteriormente, à sua interiorização, que a criança dedique as suas energias ao que está a fazer sem se preocupar com o que virá; assim sendo, a rotina enquanto marco permite ao educador introduzir qualquer temática, mesmo que surja inesperadamente;

- **Segurança** – para as crianças mais pequenas as rotinas têm o papel importante de lhes proporcionar segurança, pois ao saberem realizar as rotinas diárias, estarão menos ansiosas e sentir-se-ão “donas” do seu tempo e mais seguras, pois sabem o que fazer e “sabem que sabem fazer.” (Zabalza, 1998:170)

- **Captação Temporal** – a criança aprende a existência de fases, o seu nome e encadeamento sequencial (o antes, o depois, o início, o final...), o que lhe dá uma preparação essencial para enfrentar a realidade quotidiana.

- **Captação Cognitiva** - durante as rotinas estabelecidas as crianças são confrontadas com atividades planificadas e orientadas para o seu processo educativo (o contacto sensorial com experiências e materiais ricos e diversificados favorece a sua perceção do mundo que as rodeia). Por outro lado, o estabelecimento da rotina ajuda-a a perceber o que pode fazer e quando, conferindo-lhe autonomia e segurança. Estes dois fatores incentivam-na a explorar e a interagir com o mundo favorecendo, deste modo, o conhecimento que tem do mesmo.

- **Atividades** – cabe ao educador, tendo em conta a faixa etária, conhecer as necessidades do grupo e o seu projeto educativo, estabelecer nas suas rotinas atividades: individuais; em pequeno ou grande grupo, realizadas autonomamente pela criança ou com o apoio de um adulto, e que contemplem tanto o espaço interior como o exterior.

É importante realçar que as rotinas são aprendizagens, são algo que as crianças devem aprender, daí a importância da sua planificação e esquematização serem cuidadas.

“As rotinas em educação infantil não situam, nem definem, um contexto de necessidade e imposição (“há que fazer assim e, nesta ordem, obrigatoriamente”), não são elementos bloqueadores porque são de estruturação. Definem um contexto de segurança através da conservação e manutenção de modelos. Não é necessário, para o efeito, ser rígido e/ou impositivo.” (Zabalza, 1998:172)

3.3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo da Sala das Abelhinhas, sala dos quatro/cinco anos, é constituído por vinte e quatro crianças sendo que doze são meninos e doze meninas. Até à presente data nenhuma das crianças apresenta necessidades educativas especiais (NEE). Temos conhecimento que duas crianças da sala estão a ser acompanhadas pela psicóloga da instituição.

Na generalidade, os maiores interesses deste grupo centram-se no jogo simbólico e em atividades de grande grupo, tais como jogos de expressões, motores e de roda. Revelam também um grande interesse por atividades de expressão plástica, manifestando igualmente gosto por ouvirem Cd's para dançarem.

Este grupo, nas brincadeiras de exploração de brinquedos, gosta particularmente de atividades de jogo simbólico realizadas, na maior parte das vezes, na área da casinha.

No Projeto Curricular de Grupo (PCG), a educadora cooperante define alguns objetivos, no sentido de suprir as maiores necessidades deste grupo, ao longo deste ano letivo, algo que durante a nossa prática supervisionada também tivemos em conta. São estes:

- Conseguirem partilhar e controlar os seus impulsos quando estão zangados de forma a não se tornarem agressivos e aperceberem-se das necessidades dos outros, aprendendo a respeitá-las;
- Fazerem menos “queixinhas” e aprenderem a resolver os seus próprios problemas e conflitos;
- Aprender a respeitar regras da sala, os espaços e os cantinhos, arrumando-os sempre que saírem desse espaço;
- Responsabilizarem-se pelas suas escolhas e estarem durante um período maior de tempo no cantinho que escolheram;
- Aprender a explorar jogos de mesa do princípio ao fim, arrumando-os quando acabam de jogar;
- Explorarem os jogos e brinquedos sem os espalharem todos pelo chão, brincando de uma forma mais organizada;
- Evoluírem na autonomia, nomeadamente: nas horas de almoço, comendo de forma a necessitarem cada vez menos da intervenção do adulto (de faca e garfo) e na utilização da casa de banho lavar as mãos sem abrir muito a torneira de modo a não se molharem.

3.3.1. Caracterização do Grupo nas Áreas de Conteúdo das OCEPE

1. Formação Pessoal e Social:

Este grupo demonstrou, desde o início, ser extremamente agradável, tendo-nos acolhido com muita alegria, satisfação e muito carinho, demonstrando, desde logo, uma grande cumplicidade com a nossa presença. No geral, são crianças que expressam com grande facilidade afetos entre pares e para com toda a comunidade educativa.

▪ **Independência / Autonomia:** é um grupo bastante sociável e amigo, que dialoga muito entre si, acerca de experiências vividas ou de planos que querem realizar com os amigos, em que predominam as brincadeiras do “faz de conta”.

Algumas crianças do grupo manifestam comportamentos de auto afirmação quer entre pares ou mesmo para com os adultos, afirmando-se muitas vezes, respondendo “não”, em forma de provocação. Por vezes, algumas crianças dirigem-se a nós, fazendo queixinhas acerca de comportamentos dos colegas ou de situações momentâneas.

- **Partilha:** as crianças, globalmente, apresentam alguma dificuldade em partilhar, mas a educadora tem vindo a fazer um trabalho contínuo para os incentivar a partilhar, a dialogar para chegarem a um acordo, para que todos possam usufruir dos brinquedos, sem ser necessário recorrer a nenhum tipo de agressão entre pares.

- **Educação para os valores:** Nas interações que as crianças têm para com o grupo de pares ou adultos, são sempre motivadas para dizerem algumas “palavras mágicas”, designadamente quando pedem algo “por favor” e depois “obrigado(a)”.

- **Educação Multicultural:** Neste grupo existem crianças de culturas diferentes da nossa, no entanto as crianças não manifestam nenhuma reação de exclusão ou à diferença. As crianças reconhecem não só as suas próprias características, assim como as características dos colegas. É um grupo muito sociável, aceita bem todas as crianças, interagindo uns com os outros, incentivando-se umas às outras para a participação nas brincadeiras que desenvolvem.

- **Educação para a cidadania:** este grupo é bastante sociável e aceita todas as atividades propostas, o que lhes permite uma maior aquisição de conhecimentos, valores e atitudes. Possuem um nível de socialização adequado para esta faixa etária, uma vez que gostam de sair e conhecer o mundo que as rodeia, adequando o seu comportamento aos diferentes locais e pessoas que conhecem.

- **Responsabilidade:** o grupo manifesta responsabilidade quando, por exemplo, as crianças são eleitas “chefe do dia”, a sua preocupação por dar o pão / bolachas a todos os amigos; arrumar a sala depois de brincar; ajudar o adulto a por as mesas, reconhecer e arrumar os seus objetos pessoais na “caixa dos brinquedos de casa”; ir buscar os chapéus e auxiliar os adultos com alguns “recados”.

- **Tipificação Sexual:** neste aspeto não se verificam divergências nas atividades entre meninos e meninas. Todo o grupo gosta, de uma forma geral, de brincar na casinha, no entanto as meninas mostram maior preferência por brincar naquele espaço, onde brincam, essencialmente, com brinquedos como as bonecas, roupas do quotidiano e brinquedos da casinha. Os meninos, embora alguns brinquem também na casinha, demonstram mais interesse pela área dos jogos, dos carros e dos animais.

2. Expressão e Comunicação - Domínio das Expressões

2.1 Expressão Motora

- **Motricidade Global:** é um grupo dinâmico, que revela particular interesse por explorar as diferentes formas de movimento e deslocação, essencialmente, corridas. A nível da motricidade, constatamos que a maioria imita movimentos e representa ações através da mímica, demonstrando gosto por este tipo de atividades. Aquando o desenvolvimento de brincadeiras no exterior, designadamente no forno, as crianças puxam caixas e objetos com cordel, transportam-se umas às outras nas caixas com cordel. Revelam, em geral, um bom desempenho ao nível desta competência.

- **Motricidade Fina:** na generalidade, as crianças não apresentam dificuldade em manusear objetos, brinquedos e outros materiais. No momento das refeições manuseiam o garfo e a faca, porém alguns ainda necessitam da ajuda dos adultos. Controlam o braço e a mão na realização de pequenos movimentos tais como a pintura de desenhos, grafismos, entre outros. As crianças conseguem manipular tesouras, recortando em volta de figuras ou seguindo uma linha reta; apenas uma criança demonstra dificuldade em manipular a tesoura, em parte devido ao facto de ser esquerdino, todavia utiliza uma tesoura específica.

2.2 Expressão Dramática

- **Jogo Simbólico:** verificamos que o grupo, nas suas brincadeiras livres, nos vários cantinhos da sala, principalmente, no cantinho da casinha, produzem situações do seu quotidiano, onde exploram o faz de conta com bastante imaginação, situações estas em que imitam o adulto, e fazem pequenas representações de histórias.

- **Fantoches:** As crianças do grupo demonstram bastante entusiasmo e alegria por verem fantoches, ficando um pouco perplexas com os mesmos, não revelando medo. Todas, sem exceção gostam de manipular fantoches, imitando por vezes os adultos ou criando pequenas histórias e diálogos com os mesmos, podendo observar-se a transferência de uma carga emocional e de imaginação para com o fantoche ou mesmo boneco de peluche.

2.3 Expressão Plástica

- Nas atividades de expressão plástica o grupo revela bastante interesse nas atividades propostas, querendo ser sempre, todos, os primeiros a fazer. Relativamente ao desenho como forma de expressão gráfica, é bem visível que já ultrapassaram a fase da garatuja, notando-se um aperfeiçoamento, essencialmente, da figura humana e do mundo que a rodeia. Algumas crianças do grupo desenharam de forma intencional e espontânea, registando, muitas vezes, aquilo que vivenciaram e manifestando o seu estado de espírito. Relativamente à pintura de desenhos com lápis ou canetas de feltro, quase todos pintam dentro dos limites do traço e de uma forma mais homogénea.

2.4 Expressão Musical

- O grupo gosta bastante desta área na medida em que ficam atentos às canções que se cantam, apresentando uma boa capacidade de memorização, sendo que tem uma boa acuidade auditiva, visto que sabem as letras de todas as canções cantadas na capela. Demonstram gosto por cantar, em algumas ocasiões solicitam canções para cantarmos, dançam e acompanham-nas com gestos.

2.5 Domínio da Linguagem Oral

- As crianças deste grupo são extremamente comunicativas, gostam muito de falar, têm um bom desenvolvimento linguístico, uma adequada construção frásica e empregam o vocabulário novo que vão adquirindo, mantem um diálogo claro, respondendo às questões que se lhes colocam, contando historias e acontecimentos vivenciados pelos mesmos. No entanto, por vezes “atropelam-se” uns aos outros a falar, falando muito alto, o que gera alguma confusão.

2.6 Domínio da Linguagem Escrita e da Leitura

- Todas as crianças do grupo reconhecem a diferença entre o desenho e a forma escrita, imitando por vezes a forma escrita recorrendo a rabiscos, e já quase todos sabem escrever o seu nome sem ajuda. Manifestam bastante curiosidade por livros e interesse em acompanharem histórias, todavia se esta é muito longa, ainda se distraem com facilidade. A grande maioria não tem grande dificuldade em interpretar a história.

2.7 Domínio da Matemática

- Na generalidade, todas as crianças manifestam “à vontade” na realização de tarefas e resolução de pequenos problemas, quer seja em fichas de sistematização ou até mesmo na realização de jogos como puzzles, associações de peças de encaixe a partir da sua forma, correspondência, pequenas sequências e enfiamentos. Algumas crianças já conseguem identificar alguns números e associá-los à quantidade correta.

3. Conhecimento do Mundo

- **Meio Social:** é um grupo muito sociável, adaptam-se, facilmente, às situações que vão surgindo no seu quotidiano. Reconhecem os comportamentos adequados e inadequados, e na maioria das vezes, adotam comportamentos adequados. Quando têm um comportamento menos adequado, reconhecem-no, e pedem desculpa por terem magoado ou ferido o adulto ou o colega em causa. Contribuem para a manutenção de um ambiente limpo e ordenado. Revelam curiosidade pelo meio envolvente, e apreciam saídas ao exterior.

- **Meio Físico:** as crianças deste grupo revelam muito interesse e curiosidade em conhecer o mundo que as rodeia, quer estes sejam brinquedos ou novos objetos, procurando a sua utilização. As crianças exploram com bastante entusiasmo a sala, o exterior e o forno (espaço exterior onde se organizam e , local privilegiado onde desenvolvemos algumas atividades e as crianças gostam particularmente deste espaço. Neste espaço existe um animal (tartaruga) que as crianças gostam especialmente de observar, demonstram também curiosidade pelas plantas e pela sua evolução na germinação de uma semente.

4. A Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

A Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar foi realizada em par pedagógico, durante os meses de Fevereiro e Junho de 2014, na Creche e Jardim de Infância Obra de Santa Zita, na cidade de Castelo Branco.

Ao longo desta prática pretendeu-se sobretudo formar profissionais dotados, tendo que alcançar ao longo da mesma objetivos definidos para a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, apresentados no programa:

1) Refletir sobre teorias, modelos, métodos, metodologias e técnicas educativas em Educação de Infância.

2) Conhecer o papel da Educação de Infância no mundo de hoje.

3) Conhecer a multiplicidade de contextos de educação de infância e as respetivas funções e potencialidades.

4) Analisar, pormenorizadamente, a estrutura da Educação Pré-Escolar Portuguesa, tendo como suporte inicial o conjunto de legislação em vigor.

5) Desenvolver pesquisas em torno dos conteúdos programáticos.

6) Integrar os conhecimentos adquiridos noutras disciplinas.

7) Analisar diferentes modelos curriculares em educação pré-escolar.

8) Conhecer modelos de promoção da qualidade educativa.

9) Desenvolver uma atitude reflexiva, tendo em vista a criação de hábitos de pesquisa, seleção, organização e tratamento de informação.

Para a consecução destes objetivos, desenvolveram-se atividades práticas e criaram-se planificações diversificadas. Para que houvesse uma boa organização na Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar foi-nos entregue, no início da mesma, um documento onde, para além de outros aspetos, se especificavam as semanas de trabalho.

Esta Prática desenvolveu-se durante catorze semanas, existindo um período de observação e outros períodos para prática individual e prática em grupo. Quando decorria a prática individual, a aluna que não estava a trabalhar nessa semana auxiliava a colega em algo que necessitasse. A PSEPE decorria quatro dias por semana (segunda-feira, terça-feira, quarta-feira e quinta-feira) no período da manhã. Havia semanalmente uma reunião com a educadora cooperante, a fim de irmos aferindo as dificuldades e projetando adequações na nossa prática pedagógica.

Para uma melhor perceção da organização da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, apresentamos no organograma seguinte as semanas de implementação, a educadora estagiária responsável e o tema integrador de cada uma das semanas de implementação didática.

4.1. Organização e desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Tabela 1 - Tabela de Organização e Desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Semanas	Tema Integrador	Educadora Estagiária Responsável
24 a 28 de fevereiro	Trabalho em par pedagógico: Observação participante do trabalho pedagógico Consulta/análise dos documentos: Projeto Educativo – Pedagógico da Instituição, Projeto Curricular do grupo;	
3 a 6 de março		
10 a 13 de março	Profissões – A costureira/ Dia do Fundador	Semana Conjunta
17 a 20 de março	Profissões – O alfaiate/ Dia do Pai	Semana Conjunta
24 a 27 de março	Primavera/Florista/Plantas	Trabalho Individual – Marisa Afonso
31 de março a 3 de abril	Profissões – O sapateiro	Trabalho Individual – Par Pedagógico
7 a 10 de abril	Profissões – O/A Educador(a)/Professor(a)	Trabalho Individual - Marisa Afonso
28 a 30 de abril	Os animais do Badoca Safari Park; Profissões – Enfermeiro(a)/ A Família	Trabalho Individual – Par Pedagógico
5 a 8 de maio	Dia Mundial do trânsito; Segurança rodoviária; Profissões – O/A polícia	Trabalho Individual - Marisa Afonso
12 a 15 de maio	Profissões – A enfermeira(o)	Trabalho Individual – Par Pedagógico
19 a 22 de maio	Cuidar do Planeta Terra	Trabalho Individual - Marisa Afonso
26 a 29 de maio	Profissões – O bombeiro	Trabalho Individual – Par Pedagógico
2 a 5 de junho	Profissões – A Cabeleireira	Trabalho Individual - Marisa Afonso
9 a 12 de junho	Síntese de todas as profissões	Trabalho Individual – Par Pedagógico

O Projeto Curricular da Instituição Obra de Santa Zita, no momento do desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, tinha como tema “Cuidar de mim e dos outros”. Este projeto tem a duração de um ano, apresentando-se como um documento orientador da organização e práticas da ação pedagógica a desenvolver, como também constitui uma mais-valia na consolidação da identidade do Jardim-de-Infância.

O Projeto Curricular do Pré-Escolar da Obra de Santa Zita apresenta aos Pais uma proposta de trabalho, tendo em conta as características e necessidades de cada faixa etária. Com a intenção de ajudar as crianças a crescer, promovendo a sua autoestima, autoconfiança e também a aquisição de novas competências.

Para a realização deste projeto, as Educadoras de Infância tiveram como base a orientação da Direção Geral da Obra de Santa Zita que, em cada ano, delinea as linhas fundamentais a serem levadas em conta em todas as atividades projetadas pelas equipas técnicas dos diversos equipamentos da Infância. Todas as ações a desenvolver com as crianças em cada sala serão valorizadas e vividas, primeiramente pela Equipa de Trabalho, ou seja, pelo pessoal docente e não docente e só depois pelas crianças e, na medida do possível, pela família desta e pela comunidade em que estão inseridas.

A seleção dos temas integradores foi realizada pela educadora cooperante, em virtude do projeto curricular da Instituição ter como temática: “Cuidar de mim e dos outros”. Para tal, e, uma vez que esta temática poderia à partida suscitar alguma dificuldade na escolha dos temas, a educadora cooperante considerou que existem profissões que têm como principal função, auxiliar e cuidar de todos nós. Deste modo, foram surgindo as temáticas a implementar, quer por nós como pelo par pedagógico, ao longo das catorze semanas.

4.2. Semanas de Observação Participante

4.2.1. Reflexão da 1ª Semana (24 a 28 de fevereiro de 2014)

Na semana anterior ao início da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar já tínhamos tido um primeiro contacto com a Educadora Cooperante bem como com a Diretora da Instituição, que nos fez uma visita guiada pela mesma. Apesar de, no nosso caso particular, já termos conhecimento dos espaços e pessoas que colaboram com a Instituição, uma vez que no ciclo de estudos anterior (Licenciatura em Educação Básica) termos desenvolvido nesta Instituição a Iniciação à Prática Profissional, foi muito gratificante observar a disposição dos materiais nas diferentes salas, bem como conhecer toda a comunidade educativa, com quem nos iríamos relacionar.

Deste modo, já nos sentíamos bastante à vontade, apesar de se verificar sempre uma certa expectativa em relação ao grupo com o qual iríamos trabalhar.

No nosso primeiro dia de observação participante, (24 de fevereiro), segunda-feira, assim que chegámos à instituição foi-nos dito que a nossa educadora cooperante Inês Santos, não iria estar presente neste dia, uma vez que o seu filho se encontrava doente.

Neste primeiro dia, assim que entramos no jardim-de-infância, constatámos que toda a comunidade educativa se encontrava vestida de pijama, motivo pelo qual nos deixou, desde logo, curiosas. Assim que tivemos oportunidade questionámos uma educadora acerca do porquê de todos estarem assim vestidos. Ficámos a saber que esta semana seria a “semana da fantasia”, e que em cada um dos dias da semana, as crianças teriam que ir caracterizadas, na segunda-feira o dia do pijama; na terça-feira o dia do índio; na quarta-feira as meninas teriam que levar uma flor na cabeça e os meninos uma gravata; na quinta-feira seria o dia do disfarce livre e na sexta-feira o dia do desfile de carnaval pela cidade, em que as criança iriam disfarçados de cozinheiros dos valores (cada sala tinha um ingrediente – um valor).

Na segunda-feira, dia do pijama tivemos o nosso primeiro contacto com o grupo, onde tivemos o privilégio de ter uma interação mais próxima durante “a festa do pijama” na sala de acolhimento. Nesta atividade conhecemos algumas características e comportamentos das crianças no geral.

Na terça-feira, dia 25 de fevereiro, dia do índio, a educadora cooperante já se encontrava presente. Uma das atividades, que mais nos cativou, neste dia, foi o facto de a educadora recorrer a um PowerPoint, elaborado pela mesma, para assim suscitar um maior envolvimento das crianças nas atividades que iriam desenvolver posteriormente na sala de acolhimento. Neste mesmo PowerPoint foram apresentados tradições e costumes das tribos de índios, como por exemplo o vestuário, habitação, alimentação, simbolismo das pinturas e dos acessórios que esta comunidade utiliza, entre outros.

Após a visualização do PowerPoint a educadora dirigiu-se à sala de acolhimento, onde propôs às crianças que desenvolvessem atividades de expressão dramática, os quais teriam que simular que eram um casal de índios, em que as meninas ficavam a “fazer” a fogueira e os meninos se deslocavam num cavalo para ir à caça, estes simularam que tinham caçado um javali, assando-o na fogueira feita pelas meninas. No fim, todos se sentaram em redor da fogueira a degustar o javali.

“O jogo simbólico, também conhecido como brincadeira do faz-de-conta, é a atividade lúdica em que a criança explora a imaginação e os recursos disponíveis para criar e recriar a realidade, ao mesmo tempo em que criam e recriam sua identidade. No jogo dramático, as crianças assumem vários papéis adultos, que desempenham com grande espontaneidade. Embora elas, geralmente, representem um papel como o percebem e o entendem, os elementos da fantasia podem distanciar o jogo da realidade.” (Spodek & Saracho, 1998:221)

Seguidamente dirigimo-nos até à sala, onde as crianças realizaram uma atividade de sistematização, de expressão plástica, em que coloriram um índio e uma tenda. Por fim recortaram pedaços de tecido e colaram na mesma tenda.

Na quarta-feira, dia 26 de fevereiro, apercebemo-nos que uma criança não parava de se “coçar”, o que nos suscitou curiosidade, ao aproximarmo-nos desta, verificámos que tinha os braços em ferida “em carne viva”, algo que nos deixou muito sensíveis. Posteriormente questionámos a educadora que nos explicou que a criança em questão tem uma doença de pele, designada psoríase.

A psoríase nas crianças pode causar problemas graves pois, para além de terem que aprender a gerir a sua condição, a doença causa frequentemente um grande desconforto e embaraço, originando um profundo impacto psicológico devido à discriminação social de que ainda são alvo. A psoríase é uma doença autoimune que se manifesta no nosso maior órgão – a pele, não sendo contagiosa é crónica e pode surgir em qualquer idade. O seu aspeto, extensão, evolução e gravidade são variáveis, caracterizando-se pelo aparecimento de lesões vermelhas, espessas e descamativas, que afetam sobretudo os cotovelos, joelhos, região lombar, couro cabeludo e unhas.²

Na quinta-feira, dia 27 de fevereiro, as crianças foram para o jardim-de-infância disfarçadas livremente. Neste dia, deparámo-nos com uma situação que de certa forma também nos sensibilizou, pois uma criança (a única que não vinha disfarçada) demonstrava alguma tristeza. Pelo que se isolou do grupo, com lágrimas nos olhos, pois não gostava do disfarce que a auxiliar da sala de acolhimento lhe tinha vestido (vestida de palhaço). Verificámos que a comunidade educativa ficou transtornada com tal facto, tentando arranjar-lhe outro disfarce com se sentisse feliz, todavia só após o terceiro disfarce (fato de zebra) é que esta se sentia verdadeiramente feliz, exibindo o seu disfarce durante o desfile de carnaval na sala das borboletas, visualizando-se uma enorme alegria através da sua expressão facial.

As emoções informam os seres humanos sobre a relação consigo próprio e com o ambiente social (Aragón, Franco, & Chávez, 2008). A partir dos 4 anos, são discriminadas as emoções de alegria, raiva e de tristeza (negativa de baixo nível de ativação), sugerindo-se que (...) a tristeza inclui a tristeza e o medo (Gosselin, 2005)

O conhecimento das causas das emoções evolui em três etapas:

1º - Compreensão de aspetos públicos observáveis – modo de expressão, causas das situações, efeito dos estímulos na recordação;

2º - Compreensão da natureza mental das emoções – papel dos desejos e crenças e distinção entre expressão e experiência;

3º - Compreensão de que a mesma situação evoca emoções diferentes conforme a pessoa, a perspetiva tomada e, o foco de atenção (Harris, 2008)

Na sexta-feira, dia 28 de fevereiro, realizou-se o desfile de carnaval pela cidade de Castelo Branco, salientando que algumas crianças ao verem os pais durante o percurso, começavam a chorar, pois queriam sair da organização da fila para irem para junto deles.

² Retirado de <http://www.paisefilhos.pt/index.php/actualidade/noticias/3557-psoriase-infantil-pode-colocar-em-risco-o-coracao>, consultado a 1 de março de 2014

4.2.2. Reflexão da 2ª Semana (3 a 6 de março de 2014)

A segunda semana de observação da PSEPE iniciou-se de forma tranquila, uma vez que as crianças já estavam mais habituadas com a nossa presença. Sentimos que já estávamos integradas na sala, as crianças já se acostumaram à nossa presença e nós também já nos fomos apercebendo de algumas “tipologias” comportamentais, de algumas crianças do grupo. As crianças receberam-nos com satisfação o que nos deixou muito contentes. Decorrendo a semana na maior naturalidade possível.

Na segunda-feira, dia 3, achámos muito interessante o facto de todas as salas do jardim-de-infância se reunirem para, em grande grupo, visualizarem as fotografias do desfile de carnaval, realizado na semana anterior, na sala das borboletas. As crianças ficaram eufóricas ao relembrar o desfile, pelo que as educadoras tiveram que utilizar como estratégia colocar música para que as crianças se “acalmassem” e vissem as fotografias sem tanto barulho “de fundo”.

Na quarta-feira, dia 5, o que mais nos chamou à atenção foi o facto de as crianças conseguirem transpor para o papel (por meio de um desenho) algumas partes da história do “Pequeno Alfaiate Valente”, que a educadora tivera contado no início da manhã, num Teatro Kamishibai. As crianças ainda não tinham assistido a nenhum conto de histórias neste suporte, motivo pelo qual se mantinham muito atentas.

“Ouvir contar histórias na infância leva à interiorização de um mundo de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, que proporciona às crianças um enorme enriquecimento pessoal e contribui para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender melhor e mais rapidamente não só as histórias escritas como os acontecimentos do seu quotidiano. Na época atual a maioria das crianças não tem oportunidade de ouvir histórias no seio familiar. Cabe ao jardim-de-infância e à escola assegurar que lhes não falte essa experiência tão enriquecedora e tão importante para a aprendizagem da leitura.” (Plano Nacional da Leitura, Orientações para atividades de leitura)

Na quinta-feira, dia 6, fomos pela primeira vez assistir a um pouco da aula de ginástica das crianças. Neste dia houve uma situação que nos sensibilizou deveras, pois apenas uma criança não vai à ginástica, por motivos monetários, a qual ficou na sala a chorar.

Podemos aferir que ao longo desta semana foram vários os momentos em que a observação/participante nos permitiu assistir a uma panóplia de situações e atividades bastante pertinentes e que consideramos benéficas para as nossas práticas, como futuras educadoras, situações estas que para além de nos fazerem crescer profissionalmente também contribuíram para a nossa formação pessoal, assistindo a algumas situações particulares e delicadas.

4.3. Planificações da Educação Pré-escolar

A planificação realizada para a Educação Pré-Escolar deve proporcionar um ambiente promotor de desenvolvimento e aprendizagens significativas e diversificadas (OCEPE, 1997). Assim, quando construímos as nossas planificações tentámos que estas recomendações, presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, fossem sempre respeitadas. Para isso, tivemos em atenção a planificação de atividades nas diferentes áreas de conteúdo, bem como a sua articulação, utilizando para as mesmas espaços, materiais e instrumentos bastante diversificados.

As planificações apresentadas a seguir são o reflexo de parte do trabalho desenvolvido ao longo da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, como já foi referido e justificado anteriormente.

4.3.1. Semana de 24 a 27 de março de 2014 (1ª Semana Individual)

4.3.1.1. Descrição do conteúdo programático

Tema: Estações do ano - A Primavera / Seres Vivos – Animais

24 de março de 2014

Atividade 1 - Cumprimento das rotinas habituais;

1.1. Rotina diária - Acolhimento; hora do bom dia a Jesus; eleição do chefe do dia; distribuição do pão/bolacha/bolo; marcação das presenças;

Atividade 2 - Diálogo sobre a estação do ano – Primavera e de alguns animais característicos da mesma;

2.1. Breve diálogo, questionando-as acerca do modo como eu e o meu par pedagógico estamos caracterizadas (melro e de abelhinha), como está a decoração da sala (cortinados de flores na entrada da sala), por que motivo estarão ali aquelas flores? Será que é algum dia especial? No inverno há flores no campo e nos jardins? Em que estação do ano é que estamos?

Atividade 3 - Dramatização da peça “A importância de ser útil - Teatro para os mais pequeninos” (Coimbra – 1981) da autora Arcelinda Ferreira, com adaptação própria da educadora estagiária;

3.1. Dramatização da peça de teatro intitulada “A importância de ser útil”, com auxílio do meu par pedagógico;

3.2. Diálogo acerca da peça de teatro “A importância de ser útil”;

Atividade 4 - Audição e reprodução da canção “A Primavera chegou” (com recurso à letra e a imagens acerca da mesma);

4.1. Dança e entoação da canção infantil “A Primavera chegou”;

Atividade 5 - Realização de um animal característico da Primavera;

5.1. Explicarei o modo de execução de cada um dos animais que irão realizar. O grupo será dividido em 4 subgrupos. Cada um dos grupos realizará um animal característico da primavera, grupo 1: andorinha; grupo 2: abelha; grupo 3: joaninha; grupo 4: brincadeiras livres nos cantinhos;

Atividade 6 - Jogo de expressão físico motora e dramática - “As flores e as abelhinhas”.

Tema: As profissões - Florista / Os números – número 4

25 de março de 2014

Atividade 1 - Cumprimento das rotinas habituais;

1.1. Rotina diária - Acolhimento; hora do bom dia a Jesus; eleição do chefe do dia; distribuição do pão/bolacha/bolo; marcação das presenças;

Atividade 2 - Diálogo sobre a profissão – florista e jardineiro;

2.1. Neste dia quando as crianças chegarem à sala estarei caracterizada de florista e terei, na minha mão, uma caixa de ferramentas que conterà no seu interior utensílios utilizados nesta profissão.

2.2. Visualização e diálogo de alguns instrumentos utilizados por mim (caracterizada de florista);

2.3. Explicação às crianças da importância das flores para a nossa vida; da profissão que cuida das flores (florista e o jardineiro);

2.4. Exploração de um envelope que contém um convite bem como um mapa, para cada criança, do percurso desde a instituição (Obra de Santa Zita de Castelo Branco) até à Florista Maria Clementina; começarei por ler o convite da Florista Maria Clementina às crianças, passando-o seguidamente por cada uma destas; posteriormente, encontrarei no mesmo envelope vários mapas, em folhas de papel manteiga (com formato A5), do percurso desde a Instituição até à Florista; explorarei com as crianças o mapa, questionando-as para que é que necessitaremos de um mapa? Pedirei ao chefe do dia, para que, recorrendo ao seu mapa, nos conduza ao local que vamos visitar.

Atividade 3 - Visita à Florista Maria Clementina em Castelo Branco.

3.1. Saudação à florista da loja Maria Clementina, agradecendo-lhe o facto de nos ter convidado para visitar o seu local de trabalho;

3.2. Explicação da florista às crianças de toda a sua atividade na loja, recorrendo às várias ferramentas e utensílios que utiliza para cuidar das várias plantas que se encontram neste espaço.

Atividade 4 - Realização de um registo gráfico da visita à florista Maria Clementina

4.1. Diálogo com as crianças esclarecendo-as que quando vamos a uma florista apurarmos os nossos sentidos (o sentido da visão, do olfato e do tato), pois é através destes que conseguimos perceber de que flor se trata.

4.2. Realização de um desenho relativo à sua visita à florista Maria Clementina recorrendo, posteriormente, à técnica de carimbagem que consiste em “mergulhar” os malmequeres de cor branca.

Atividade 5 - Jogo da caça à flor no parque exterior. Exploração do número 4 – jogos de sequências; conjuntos e cores.

5.1. Encaminhamento das crianças para o parque exterior, onde já terei escondido, anteriormente, vinte e quatro cartões com flores com uma fita.

5.2. Cada criança terá que encontrar, naquele espaço, um cartão com uma flor (haverá um para cada uma). Após terem encontrado o seu cartão terão que o colocar ao pescoço. No caso de algumas crianças não encontrarem o respetivo cartão com a flor, os colegas que já os tiverem poderão ajudá-las.

5.3. Após todos terem encontrado o cartão colocarei às crianças vários desafios, designadamente:

- Que façam grupos consoante a flor do seu cartão e a cor da sua fita, por exemplo: flores com pétalas vermelhas; flores com pétalas azuis, flores com pétalas lilases, flores com pétalas amarelas;
- Que formem conjuntos de quatro flores da mesma cor;
- Que façam uma sequência: flor vermelha, flor azul, flor amarela e flor lilás.

Tema: Seres Vivos – Plantas

26 de março de 2014

Atividade 1 - Cumprimento das rotinas habituais;

1.1. Rotina diária - Acolhimento; hora do bom dia a Jesus; eleição do chefe do dia; distribuição do pão/bolacha/bolo; marcação das presenças;

Atividade 2 - Audição da história do livro “Mariana e a missão Primavera”, da autora Sylvie Auzary-Luton

2.1. Leitura em voz alta, adaptando o ritmo e entoação, consoante os personagens e as situações da história “Mariana e a missão Primavera”;

2.2. Após a leitura da história questionarei as crianças, aleatoriamente, sobre o que fala a mesma (tema/assunto), refletindo com estas as suas concepções, formuladas no momento anterior à leitura da história;

2.3. Explicação de que o crescimento das flores e plantas passa por muitas etapas, ou seja, quando plantamos uma semente, temos que a ajudar a crescer, cuidando dela para que esta possa atingir a sua “maturidade”/ floração; demonstrarei como se faz, dizendo-lhes que temos de: preparar a terra com a ajuda de um sachinho; cavar um buraco com o apoio da pá; deitar as sementes no buraco. Com a ajuda do ancinho pequeno cobrir as sementes com terra; Colocar água no regador e regar, daí a uns dias as sementes começam a nascer e a germinar para fora da terra;

2.4. Recorrerei, ainda, a imagens individuais, com todas as etapas de crescimento de uma semente, desde a sementeira até à fase de floração da planta.

Atividade 3 - Jogo de sequenciação das fases de crescimento das plantas;

3.1. Começarei por mostrar às crianças uma folha de impressão A4 com o título da atividade - “Ajuda a Mariana a organizar a sementeira”, e cinco quadrados vazios, distribuindo, posteriormente um exemplar por cada criança;

3.2. Explicar-lhes-ei que terão de colar nos cinco quadrados da folha a evolução da semente, tal como demonstrei anteriormente, distribuindo a cada uma cinco imagens para aplicarem na folha.

Atividade 4 - Decoração de (vasos) e plantação de uma flor (bolbo);

4.1. Distribuirei um copo de plástico por cada uma das crianças e explicarei que terão de carimbar com os vários materiais disponíveis (malmequeres do campo; carimbos de batata), o seu vaso, para que no momento seguinte, possamos colocar neste o bolbo. No interior do vaso, colocarão pedras da ribeira e água.

Tema: Seres Vivos – Plantas

27 de março de 2014

Atividade 1 - Cumprimento das rotinas habituais;

1.1. Rotina diária - Acolhimento; hora do bom dia a Jesus; eleição do chefe do dia; distribuição do pão/bolacha/bolo; marcação das presenças;

Atividade 2 - Audição do trecho musical “Primavera” de Vivaldi e visualização do quadro “A Primavera” do pintor italiano Giuseppe Arcimboldo;

2.1. Terei como música de fundo o trecho musical de Vivaldi “Primavera”, e pedirei às crianças que se sentem na “mantinha”, onde estabelecerei uma conversa tendo como ponto de partida o quadro de Giuseppe Arcimboldo, questionando-as se sabem quem terá feito aquele quadro?; O que está

representado nele?;

2.2. Seguidamente direi às crianças o nome do pintor e referirei que este tem um nome estrangeiro porque é italiano. Mostrarei também em formato A4, outras obras de arte deste artista, referindo que este pintor para além de fazer quadros representando flores fazia, também, quadros com frutos e legumes;

2.3. Explicarei às crianças que o quadro representa a Primavera e que é composto por várias flores e quando observamos a imagem de longe nos apercebemos do sorriso no rosto de uma senhora. No entanto, mais de perto, vê-se que a cara, cabelo e roupa são pétalas e caules de flores característicos da primavera.

Atividade 3 - Produção individual de um quadro com flores naturais inspirado no quadro de Arcimboldo;

3.1. Mostrarei às crianças vários recipientes com algumas variedades de flores; e propor-lhes-ei um desafio: fazerem um quadro semelhante ao de Arcimboldo, com as flores disponibilizadas. Para tal, distribuirei folhas de papel manteiga, para procederem à criação da sua obra de arte;

3.2. Afixarei as imagens do pintor Arcimboldo no quadro, para que as crianças possam contemplar, e retirar alguns pormenores que desejam na sua produção.

Atividade 4 – Realização de um herbário com diferentes flores;

4.3.1.2. Reflexão Semanal (Semana de 24 a 27 de março de 2014)



Figura 12 - Interpretação do personagem “Melro Cantor” da dramatização “A Importância de ser útil”

O início da minha prática individual foi um misto de emoções, se por um lado me encontrava bastante confiante e otimista, por outro, “tremia de nervosismo” por ser a primeira vez que tinha um grupo ao meu encargo, e sob minha orientação o desenvolvimento das atividades. Era chegada a hora de ensinar/transmitir alguns dos conhecimentos que fui adquirindo até então.

Na segunda-feira, quando surgi junto das crianças, caracterizada de melro e o meu par pedagógico de joaninha, foi algo de extraordinário, tanto para mim como para as crianças, pois a meu ver estas ficaram fascinadas com os personagens,

e eu orgulhosa por ter conseguido empenhar-me em algo que durante o primeiro plano de estudos nunca consegui concretizar.

A escolha da dramatização “A importância de ser útil” (apêndice A) prendeu-se com o facto de o projeto curricular ter como temática: “Cuidar de mim e dos outros”, e uma vez que abordar o conceito de cuidar, para crianças de quatro anos, poderia ser à partida difícil de transmitir, tentei abordar o tema de uma forma divertida, mas ao mesmo tempo educativa, no sentido de transmitir um valor, uma moral, de que todos temos um papel importante na sociedade, pois todos somos úteis, e temos de cuidar uns dos outros, tal como a menina fez com o melro cantor, no final da dramatização.

Assim que “encarnei” o personagem e conduzi as crianças, inicialmente, até à sala das abelhinhas e, posteriormente, ao local onde lhes contei a história, prestaram sempre muita atenção, colaborando sempre em tudo o que lhes pedia, ou questionava. Alguns comentaram “Marisa, estás vestida de quê?”, ao que eu respondia: “Eu hoje não sou a Marisa, hoje sou o senhor melro cantor!”. Houve inclusive uma criança, que desde o momento em que me apresentei como senhor melro cantor, me passou a abordar, ao longo de toda a manhã, como “senhor melro cantor”.

Este grupo, apesar de ser muito extenso, mostrou sempre empenho e interesse nas atividades planeadas por mim, o que me deixou bastante satisfeita, visto que uma das minhas maiores preocupações era a de que não me explicasse suficientemente bem para que as crianças desenvolvessem as atividades. No entanto o êxito das mesmas também se deveu ao facto de ter dividido o grupo em três subgrupos e de ter a preciosa ajuda da educadora cooperante e do meu par pedagógico, que me auxiliaram no desenvolvimento de todas as atividades, o que me deixou muito mais tranquila.

Notei, ao longo da manhã, um maior envolvimento nas atividades realizadas em grande grupo, designadamente no momento em que dançaram e entoaram a canção “A primavera chegou” bem como aquando da realização dos jogos de expressão físico motora, tendo resultado também muito bem. A manhã foi bastante positiva, tendo o grupo superado todas as minhas expectativas.

No dia 25 de março, não implementei o que tinha planificado para este dia, uma vez que vinham à Instituição alunos de um curso profissional de animadores sócio culturais, da Escola Tecnológica e Profissional Albicastrense (ETEPA), dramatizar, durante o período da tarde (14h – 17h 30 min), uma história alusiva ao tema “A reciclagem”.

Assim, no dia de quarta-feira, 26 de março, implementei o que tinha planificado para a terça-feira durante o período da tarde. Comecei a manhã com um breve diálogo acerca da profissão de florista, visto que íamos visitar uma a seguir. De acordo com Krepel (1981, citado por Almeida, 1998:51) “uma visita de estudo é uma viagem organizada pela escola e levada a cabo com objectivos educacionais, na qual os alunos podem observar e estudar os objectivos de estudo nos seus locais funcionais”. As

visitas de estudo constituem uma ótima estratégia pedagógica no que diz respeito à aquisição de conhecimentos e no contato com o mundo que os rodeia. A visita de estudo realizada permitiu que as crianças estivessem em contato com vários estímulos, de modo a desenvolver mais os seus sentidos e conhecimentos do mundo. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:79) salientam a importância do espaço exterior como “fonte de aprendizagens”. A melhor forma de contactar com o exterior poderá ser, segundo o mesmo documento, “através de deslocações ao exterior”.

Inicialmente, quando surti na sala caracterizada de florista, com uma planta e ferramentas utilizadas nesta profissão, as crianças demonstraram um grande interesse na visualização daquilo que eu trazia na mão, bem como sobre o que estava a dramatizar. Todavia, estavam tão curiosos em perceber o que é que eu tinha trazido para a sala, que se começaram a juntar em redor da mesa, na qual eu tinha apoiado todos os materiais. Foi necessário interromper a pequena “dramatização”, visto que se verificou um momento de euforia, tendo de chamar algumas crianças à atenção.

Seguidamente explorei um envelope que continha no seu interior um convite em nome da florista onde nos íamos dirigir e um mapa para cada criança, desde a Instituição até à florista “Maria Clementina”. Comecei por questioná-los sobre a definição de convite, ao que uma criança me respondeu que era “uma autorização”, prossegui a leitura do mesmo e quando distribuí o mapa, apontando para o nosso local de destino, questionei as crianças sobre qual era o local que íamos visitar, sendo que uma das crianças disse logo que conhecia e onde ficava “ao lado do pingo doce”. Perguntei-lhes também se sabiam qual a importância e utilidade de um mapa, respondendo-me que o utilizamos quando queremos “percorrer um caminho”.

No momento em que iniciámos o nosso percurso, as crianças deram a mão ao colega e levaram o mapa na mão livre, para que pudessem consultar e visualizar as pegadas que indicavam o caminho. Mal chegámos ao destino, guardámos os mapas e recordámos, na entrada da loja, alguns cuidados a ter.

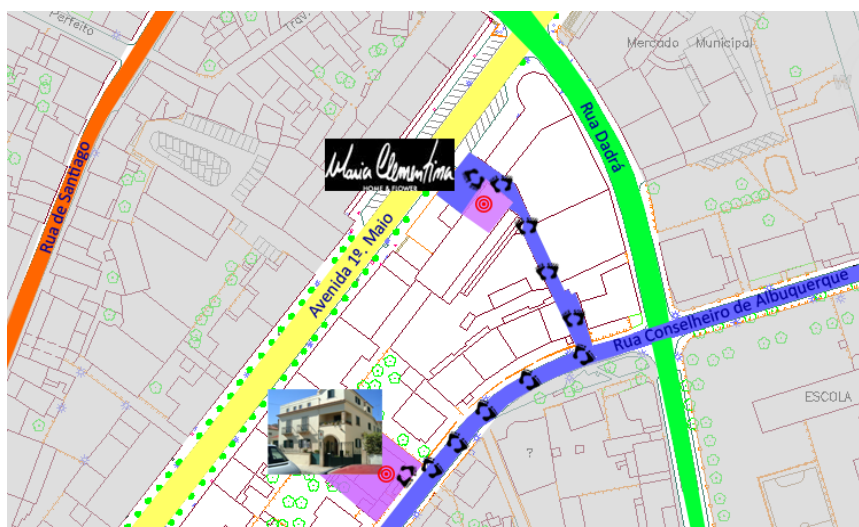


Figura 13 - Planta do trajeto a percorrer, distribuída às crianças, desde a Instituição à Florista Maria Clementina

Durante esta etapa as crianças estiveram sempre muito atentas, perguntando-me se o mapa era para levarem não só para a visita mas também para casa, guardando-o muito cuidadosamente no bolso do bibe.

Assim que chegámos à florista Maria Clementina, a Senhora Cecília já se encontrava à nossa espera, para nos receber. Durante a visita, explicitámos algumas ocasiões em que os adultos costumam oferecer flores, comprar flores, ouvindo algumas crianças dizerem que “o pai oferecia flores à mãe” e que “a mãe também costuma comprar”.

A Senhora Cecília, florista, explicou-lhes os cuidados que tinha com as plantas que cuidava; as tarefas que fazia na loja; os nomes de todas as flores naturais que tinha na loja, ao que algumas crianças exclamavam “que nomes tão esquisitos”. No final da visita, disse-lhes que também ia comprar um ramo de margaridas para oferecer à minha avó que se chamava (nome fictício) Margarida. Aproveitou, também para dizer às crianças que lhes ia oferecer uma flor, uma margarida. Todos aceitaram a flor e cuidaram desta até à Instituição com muito carinho e dedicação, mostrando-se muito cautelosos e responsáveis, colocando-a num copo para, no final do dia, levarem para casa.

Após a visita, as crianças realizaram um registo gráfico, desenho, acerca da visita que tinham feito, tendo posteriormente carimbado com uma margarida, mergulhada em tinta de várias cores, os espaços livres existentes no seu desenho. Esta atividade correu de forma satisfatória, no entanto, assim que iam terminando ficavam um pouco agitados.

Posto isto, dirigimo-nos ao parque exterior onde desenvolvemos uma atividade em que as crianças tinham que encontrar cartões com flores e fitas da mesma cor das pétalas, escondidos previamente por mim.

Esta atividade foi muito divertida, visto que as crianças ficaram muito entusiasmadas por irem procurar os cartões; pude constatar, através desta atividade, que as crianças se prontificaram a ajudar os amigos que ainda não tinham nenhum cartão, e os que já tinham encontrado dois partilharam com um amigo. Após terem encontrado todos um cartão realizei algumas atividades, designadamente: formação de conjuntos com a mesma cor das pétalas de cada flor; realização de sequências de cores, construindo um comboio para o efeito, em que eu comecei por, inicialmente, estabelecer as cores da mesma e posteriormente questionava as crianças sobre qual a cor que se seguia. Segundo Diekmeyer (1999:76) “os jogos de agilidade e movimento também são jogos de atenção e que é tão importante a concentração física como a concentração psíquica para o desenvolvimento da criança”.

Esta atividade não correu como previ, talvez pelo facto de não ter explicado muito bem a atividade ou talvez devido à dificuldade para a criança, pois era minha intenção

fazer adições e subtrações dos vários conjuntos que tinha formado, como estratégia recorri a uma sequência de cores, estabelecendo um comboio.

Ao ter que me adaptar à situação, “adequar” o que tinha planificado, deixou-me um tanto ou quanto nervosa, visto que tive que abandonar as ideias que tinha estabelecido, previamente para o grupo.

No último dia de implementação desta semana, dia 27 de março, comecei a manhã dialogando com as crianças acerca do que já tínhamos abordado durante a semana, qual a profissão de que tínhamos falado, tendo-me respondido que tinha sido a “florista”; o que significa a palavra “profissão”? - várias crianças me responderam que “era um trabalho”. Questionei-os, também acerca da estação do ano em que estávamos, na qual apareciam as abelhinhas, flores e as andorinhas, ao que me responderam quase em uníssono que estávamos na Primavera.

Posteriormente, realizei a leitura de uma história intitulada “Mariana e a missão Primavera” da autora Sylvie Auzary-Luton, porém algumas das crianças do grupo que, inicialmente, me pareciam motivadas para ouvir a história, não mostraram interesse durante a leitura da mesma, tendo que interromper por diversas vezes, para os chamar à atenção.

Durante as atividades de sequenciação da germinação de uma semente, utilizei como estratégia ir selecionando, aleatoriamente, quatro crianças que à medida que realizavam a tarefa eram substituídas por outras.



Figura 14 - Criança a organizar sequencialmente a germinação de uma semente

É de referir que as crianças sempre que tinham alguma dificuldade, observavam o pedaço de papel de determinada fase e comparavam com um cartaz, realizado para o efeito. Todavia houve crianças que não necessitaram de qualquer tipo de ajuda, colando todas as etapas sem verbalizarem/demonstrarem qualquer tipo de dúvida.

A atividade de decoração do vaso, em que as crianças recorreram a carimbos de batata com vários motivos (flores, estrelas, animais) para carimbar cativou-os bastante.



Figura 15 - Criança a carimbar o “vaso” com carimbos de batata

Assim que as duas primeiras crianças começaram a fazer esta atividade, despertou o interesse e participação das outras, sentando-se na mesma mesa em que estava a decorrer esta atividade, apenas a observarem o modo de execução. Já no final, quando os bolbos estavam todos nos respetivos vasos as crianças dirigiam-se à mesa para os contemplarem, e para ajudarem a colocar a água em cada um dos vasos.

Estes ficarão na sala até à germinação da planta, para que as crianças possam acompanhar a evolução da germinação, diariamente.



Figura 16 - Finalização da atividade dos bolbos em “vasos” com pedras da ribeira

Capítulo II - O projeto de investigação no contexto da Prática Supervisionada em Educação Pré - Escolar

1. Identificação e justificação do tema

O facto de nos propormos investigar o contributo do desenho infantil para o desenvolvimento integral e harmonioso da criança bem como das aprendizagens que dele advêm, deveu-se a um trabalho desenvolvido no decorrer da Licenciatura em Educação Básica, na Unidade Curricular de Didática da Expressão Plástica, que se focou na análise das características gráficas do desenho, não tendo havido oportunidade de analisar a importância que este tem para a evolução e desenvolvimento das crianças.

O desenho infantil é visto, muitas vezes, negativamente, como um instrumento de trabalho que serve apenas para “entreter” a criança, quando não estão planeadas outras atividades, ou seja, como uma forma de “ocupar o tempo”. Para que esta realidade se altere, pensamos que seja importante que os educadores vejam o desenho como uma fonte de criação artística e de comunicação, através do qual as crianças possam exteriorizar, a partir do traço, a imagem mental que possuem, servindo também de suporte à interiorização e organização das aprendizagens e do pensamento da criança.

2. Enquadramento Teórico

2.1. A Arte e a Criança

“A imaginação é mais importante do que o conhecimento”.
Albert Einstein

Ao longo da prática supervisionada e nos momentos destinados a brincadeiras livres nos cantinhos, aquando da realização de jogos na sala de atividades, muitas crianças demonstravam preferência em sentar-se numa mesa e realizarem livremente os seus desenhos, nos quais representavam situações vividas no seu quotidiano, acontecimentos ocorridos com os pais ou na escola (conteúdos abordados), entre outros.

A arte, onde se inclui a expressão plástica, mais especificamente o desenho infantil constitui um fator de desenvolvimento das capacidades da criança. Esta forma de expressão visa, sobretudo, estimular a sensibilidade da criança por forma a adequar e incentivar o seu pensamento, sentimentos e emoções, e a agir, de modo criativo e autónomo. As várias formas de expressão permitem que a criança exteriorize as suas vivências e conhecimento do mundo, de modo a desenvolver as suas capacidades individuais e criativas.

“Cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o reinterpreta à sua maneira, sob o seu ponto de vista, utilizando formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário...” (Martins *et al.*, 1998:57)

Segundo Read (2010:13) “a arte deve ser a base da educação”, isto é, os conceitos de arte e educação são indissociáveis, pois ambos contribuem para o desenvolvimento do ser humano. A educação constitui o encorajamento do desenvolvimento da individualidade de cada ser humano, de acordo com as suas características, que se ajustam a um grupo social, ao qual pertence o indivíduo. Deste modo, e citando Sousa (2003) 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” (pág. 24).

A educação pela arte deverá ser encarada como algo que satisfaz as necessidades da criança, ao mesmo tempo que as amplia.

“A Educação Artística nas escolas deve permitir que a criança se exprima livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções.” (Rodrigues, 2002:14)

Concordamos com Fernando Pessoa que:

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

Enquanto futuros educadores/professores devemos procurar despertar a sensibilidade de cada uma das crianças para as diversas formas de expressão. É a partir dos sentidos que captamos o mundo, que desenvolvemos as nossas capacidades motoras, sensoriais, e, ao promovermos a educação artística junto das crianças encontramos-nos a “abrir-lhes as portas para o mundo.”

De acordo com Rodrigues (2002) a arte permite ao Homem intervir criativamente no meio social, na medida em que a partir do seu processo de criação se alteram regras e modelos que contribuem para a evolução estética dos objetos e do meio ambiente. A criança cresce observando a evolução estética de tudo o que a rodeia, captando todas estas transformações, que mais tarde, provavelmente, transforma em traçados que possuem significado. Tal como salienta Rodrigues (2002) a linguagem gráfica da criança é universal, na medida em que se manifesta por todo o mundo da mesma forma, porém possui características que a distinguem pela perceção que a criança tem do meio em que vive e dos estímulos que recebe.

Lowenfeld & Brittain (1974:115) defendem que “a arte pode contribuir imensamente para esse desenvolvimento, pois é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem.” Cabe ao educador/professor incentivá-la neste processo criativo, que tal como referem os autores terá influência não só na capacidade criadora, como também no seu desenvolvimento integral (desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento da sensibilidade e criatividade). Os educadores (pais e educadores de infância/professores de 1º CEB) devem, sobretudo, criar momentos de expressão, por forma a ampliarem o conhecimento e sensibilidade das crianças, e, deste modo tornarem-nos indivíduos criativos e participantes no meio social em que se encontram inseridos.

“[a arte] despertar na criança a necessidade de entreabrir a vida afetiva através da expressividade artística. E com o que consegue realizar, sendo embora obra transitória e logo esquecida, somente pelo imediato prazer de fazer, como num jogo, a criança cresce” (Santos, 2008: 112)

De acordo com Cardoso & Valsassina (1988), ao longo do crescimento da criança e do seu contacto com a arte, há que ter em mente a importância desta, bem como dos seus benefícios, isto é, a arte deve ser respeitada, a fim de se proporcionar um ambiente onde a criança possa exprimir a sua criatividade, as suas sensações e os pensamentos de forma livre e espontânea. A educação pela arte constitui um meio por excelência para a criança desenvolver a sua personalidade/carácter, exteriorizar e desenvolver a criatividade, e expressar as suas emoções.

Na mesma linha de pensamento, Stern (s/d) refere que, através da arte a criança desenvolve a sua personalidade, forma o seu carácter e torna-se, simultaneamente um ser gregário, sem complexos, mas com sentido de responsabilidade:

“Se a ação educativa consiste em suprimir entraves, para facilitar a exteriorização, ensina também a qualidade de linguagem e um requintamento do ser.” (Stern, s/d:17)

Santos (2008) também sustenta a ideia de que a partir da arte, e das diferentes formas de expressão artística – expressão plástica, dramática, musical, a criança desenvolve de forma harmoniosa a sua personalidade, na medida em que estas favorecem e promovem a construção do “Eu” e a auxiliam na aquisição de competências para a vida.

A criatividade é, tal como evidenciámos anteriormente, outra das características que se desenvolve na criança por meio das artes, e que tem subjacente a expressão plástica. Sousa (2003:170) define a criatividade como uma “capacidade humana, uma capacidade cognitiva que lhe permite pensar de modo antecipatório, imaginar, inventar, evocar, prever, projectar e que sucede internamente, a nível mental, de modo mais ou menos consciente e voluntário.”

A criança nasce com uma capacidade inata para se expressar. Rodrigues (2002) refere que “todos os indivíduos são potencialmente criativos”, no entanto a criatividade relaciona-se com o pensamento divergente, que de acordo com Amabile (1983) se caracteriza pela fluência, flexibilidade e originalidade na procura de ideias e soluções.

“A criatividade pode cultivar-se individualmente em grupo, através de experiências que estimulam o pensamento divergente que, ao contrário do pensamento convergente, em vez de uma única solução, aceita várias soluções possíveis, vários modos de resolver o mesmo problema. (...) o pensamento divergente é capaz de apreender relações entre factos nunca anteriormente notados e de produzir formas novas, através de ensaios e de erros, por “aproximação experimental”. É o pensamento divergente que caracteriza o espírito de aventura e fantasia do artista inovador.” (Rodrigues, 2002: 211)

A criatividade surge quando se encontram reunidas um conjunto de características que favorecem o processo de criação e o desenvolvimento da criança. Amabile (1983) evidencia três características necessárias à ocorrência do processo

criativo: a habilidade do domínio, os processos criativos relevantes e a motivação intrínseca e extrínseca. Sternberg (2011) refere que a criatividade ocorre quando seis fatores se relacionam, nomeadamente – a inteligência, os estilos intelectuais, o conhecimento, a personalidade, a motivação e o contexto ambiental.

Os autores citados anteriormente (Amabile e Sternberg) evidenciam a importância que o ambiente tem sobre cada uma das características supracitadas, na medida em que estas afetam de modo significativo a produção criativa, de três formas distintas: o grau de promoção de novas ideias, a extensão com que se encoraja e incentiva o desenvolvimento necessário no desenvolvimento de ideias criativas, e, por último a avaliação que se faz do produto criativo.

2.2. Educação pela expressão - o papel do desenho infantil

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), o desenho faz parte da área de expressão e comunicação, sendo que esta abrange todas as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico, determinantes para a compreensão e domínio das mais variadas formas de linguagem.

“As actividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que anteriormente construiu. Tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado. (...) O desenho (...) são técnicas de expressão plástica comuns na educação pré escolar. Porque de acesso mais fácil, o desenho é por vezes a mais frequente. Não se pode, porém, esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la uma actividade educativa.” (OCEPE, 1997:61)

Para Gândara (1998:5) “todos os símbolos-códigos-individuais exigem interpretação, porque o símbolo não significa, mas mostra e esconde, constrói e destrói, reúne e dispersa, concentra de forma analógica e polivalente”. Os desenhos infantis são considerados símbolos e esquemas concretos onde a criança procura dar significado às vivências com o mundo exterior e com ela própria. Deste modo, a expressão artística da criança, consciente ou inconsciente, é uma forma de comunicação, visto que, por vezes, transmite a mensagem da criança, ou seja, aquilo que está a pensar e que quer dizer, mas não consegue expressar por palavras.

Através do desenho a criança transmite sentimentos, desejos, fantasias e emoções, o que contribui para a sua formação e desenvolvimento pessoal e social (Cardoso & Valsassina, 1988). Ao desenharem as crianças partem de impulsos espontâneos que excluem a premeditação, respondem aos imperativos do seu nível do estado de desenvolvimento. Os desenhos infantis são um jogo entre símbolos e imagens, através dos quais a criança confere uma simbologia a cada uma das formas que representa, que contêm as características da linguagem. (Garcia & Perez, 1998).

Segundo Cardoso e Valsassina (1988:43) “o estudo da evolução gráfica da criança (...) permitirá, pois, aclarar diversos aspectos, dos quais destacaremos:

- Conhecer melhor a criança e as suas possibilidades.
- Diagnosticar dificuldades emocionais ou défices cognitivos.
- Prognosticar resultados e elaborar planos de estudo.”

O desenho infantil ocorre paralelamente ao desenvolvimento geral da criança (capacidades intelectuais, perceptivas e motoras), visto que ao produzir imagens, a criança reconhece-se como um agente de si própria, e é através do desenho que constrói o seu mundo físico (sensório motor), mental (cognitivo), emocional, o mundo das ideias, da imaginação, dos sonhos e da memória (Valladares, 2003).

Lowenfeld (1977) defende que o desenho é importante para o desenvolvimento da criança, pois é através deste que a criança desenvolve a capacidade de se expressar, de representar o que sente ou vê, e desenvolver, ao mesmo tempo, a criatividade.

“O desenho é uma das mais antigas manifestações expressivas do ser humano que se conhece. (...) Há desenhos de pessoas e animais, efectuados por homens do paleolítico e neolítico em paredes e cavernas, que nos espantam pelas suas qualidades expressivas. Tanto eles como as crianças de hoje não se preocupavam com a perfeição técnica mas com a representação expressiva, a sua tendência é mais de uma linguagem expressiva de sentimentos e pensamentos do que para a representação do real.” (Sousa, 2003:193)

Ainda que o Homem se expressasse, no início da humanidade, recorrendo a formas distintas de comunicação: sons verbais, formas musicais, danças e mímica, apenas a expressão gráfica, visível nas pinturas rupestres, persistiu até aos nossos dias. Acredita-se que os homens do paleolítico e do neolítico desenhavam nas paredes das cavernas elementos que ansiavam caçar, porém não se preocupavam com a perfeição dos elementos representados.

De acordo com Sousa (2003), e à semelhança do que acontecia nos primórdios da humanidade, também as crianças, não se preocupam com a perfeição técnica com que elaboram as suas produções gráficas, mas sim com a expressividade representada nos objetos. Nos desenhos que realiza a criança expressa os seus sentimentos e pensamentos, ao invés da representação do real.

Porém, o desenho nem sempre foi visto como uma exteriorização do pensamento e dos sentimentos da criança. Até ao século XVI o desenho utilizava-se, sobretudo, na pintura, escultura e arquitetura, cingindo-se a rascunhos e esboços para serem aplicados nestes.

Segundo Sousa (2003), Dürer foi um dos primeiros a constatar a beleza do desenho e a conferir-lhe considerações artísticas. Elaborou as primeiras obras de desenho recorrendo apenas a pena e tinta preta, lápis e carvão. No século XVI, Rembrandt ao realizar traços rápidos e vigorosos, representou retratos e animais que ficaram famosos.

Só a partir do século XVIII, é que se observou uma alteração da atitude dos adultos em relação ao desenho da criança. Até esta época a criança era vista como “um adulto em ponto pequeno, imperfeito”, cuja melhoria só se verificaria quando a criança atingisse a idade adulta.

Nesta fase a criança não era considerada importante, nem merecia consideração. As atividades que as crianças realizavam - desenhos, brincadeiras e jogos, eram desvalorizadas.

A distinção entre crianças e adultos, só ocorre quando Rosseau, a partir da obra “Émile” (1762) revela as diferenças entre os mesmos, referindo que a criança pensa de forma distinta dos adultos.

Mais tarde, Pestalozzi considerado um dos percursores do desenho livre, defende, já no final da sua vida, a plena liberdade de expressão. Froebel (criador do Jardim de Infância) defendeu os ideais traçados por Pestalozzi, referindo que:

“a criança que aprende através da actividade lúdica teria um carácter diferente, para melhor, do que aquela a quem não foi dada tal oportunidade.”

Froebel (citado por Sousa, 2003) foi o primeiro a incluir o desenho livre no jardim-de-infância. Na sua perspetiva a educação deveria ter como base as experiências provenientes de estímulos sensoriais, mas também as aprendizagens de relações básicas abstratas, a partir da manipulação de objetos e materiais. Este pedagogo sustentava que a escola deveria promover uma aprendizagem através da experiência, da espontaneidade e de aperfeiçoamento das técnicas de forma livre, e não segundo cópias ou imitações.

Foi o pai da arte infantil, Franz Cizec, que ao observar desenhos infantis descobriu que existiam traços comuns entre eles, mesmo nos desenhos de crianças de outros níveis socioeconómicos, o que o levou a concluir que a evolução do desenho tem desenvolvimentos idênticos, em todas as crianças.

Na transição do século XIX para o século XX, Maria Montessori, concedeu ao desenho infantil um contributo muito importante, considerando que se deve dar liberdade à criança durante a realização deste, para que dessa forma o seu espírito se liberte e a sua criação artística evolua. Refere, também, que apenas se poderão descobrir os sentimentos e emoções da criança, se se verificar liberdade de descoberta.

Dewey, sob influência de Montessori e Cizec revela que a criança deve ser preparada, através da experiência para a sociedade em que vive, e não criar um meio artificial para que esta se desenvolva.

No início do século XX, inicia-se pela mão de Claparède o estudo da psicologia da criança, em que os desenhos realizados pelas crianças se começam a estudar, por forma a perceber o seu modo de pensar e de sentir da criança.

Ainda que se tivesse verificado um avanço, na primeira metade do século XX, grande parte dos professores recorria ao desenho como forma de representação visual do objeto, ou seja à cópia de modelos.

De acordo com Sousa (2003), após esta fase verificou-se uma sobrevalorização da criança, através de exposições com desenhos realizados por estas acerca de diversas temáticas. Mais tarde, com a evolução do desenho infantil, é que se começa a perceber que o desenho infantil não constitui uma “obra de arte”, mas sim uma exteriorização dos sentimentos e pensamentos da criança.

João dos Santos e Cecília Menano foram dois pedagogos, que tiveram, no nosso país, um papel crucial para que se valorizasse o desenho infantil como forma expressiva e não como uma obra de arte, para que se verificasse em educação expressão plástica, ao invés de um ensino de desenho.

2.3. Caracterização da faixa etária 3/5 anos

Para compreender a forma como as crianças entre os três e os cinco anos se relacionam e organizam o mundo, optámos por apresentar o contributo de autores que constituem referências sólidas da psicologia do desenvolvimento, a saber Piaget e Erickson.

“O trabalho de Jean Piaget delimitou os vários sistemas cognitivos que as crianças usam em diferentes períodos das suas vidas. Cada novo sistema em evolução constitui uma transformação qualitativa fundamental.” (Sprinthall e Sprinthall, 1997:100)

Piaget, a partir de observações diretas realizadas a várias crianças, estabeleceu quatro estádios de desenvolvimento: o estádio sensório motor (desde o nascimento até aos 2 anos), o estádio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), o estádio das operações concretas (dos 7 aos 11 anos) e, por último, o estádio das operações formais (dos 11 aos 16 anos). Em cada um destes períodos o conteúdo diverge entre si, uma vez que cada um destes consiste num sistema fechado que determina a forma como assimilamos e o significado que concedemos às nossas experiências.

Jean Piaget e o período intuitivo ou pré-operatório (dos dois aos sete anos)

De acordo com Jean Piaget (Sprinthall e Sprinthall, 1993) as crianças deste grupo encontram-se no estádio pré-operatório. Ao longo deste período de desenvolvimento, a criança adquire e desenvolve a função simbólica através do desenho, da linguagem, do jogo simbólico e da imagem mental, processos fundamentais para a criança poder representar/pensar o mundo.

É nesta etapa que ocorre uma transformação qualitativa do pensamento da criança. A criança que no período anterior (sensório-motor) já havia desenvolvido algumas imagens mentais, designadamente a permanência do objeto, começa, nesta

fase a expandir a sua capacidade de interiorização e armazenamento de imagens, de palavras e estruturas gramaticais da língua materna.

Expor a criança a ambientes linguísticos estimulantes poderá trazer grandes benefícios para esta, visto que é neste período que a criança se encontra mais recetiva à aprendizagem da língua. Quanto mais rico o contexto verbal em que a criança se insere, maior a probabilidade de desenvolvimento da linguagem desta. (Sprinthall & Sprinthall, 1993)

A característica principal deste período, a nível do pensamento, é o egocentrismo. As crianças neste estágio tendem a ser egocêntricas, uma vez que são incapazes de compreender as relações afetivas com as outras crianças, visto que centram o mundo nelas próprias. Deste modo, a realidade é imaginada e percecionada através do seu ponto de vista. Porém, com o aproximar do estágio seguinte começam a perder algumas destas características.

O egocentrismo nesta idade caracteriza também a linguagem da criança, manifestando-se através dos monólogos e monólogos coletivos. De acordo com Piaget (1978) na linguagem egocêntrica:

“A criança não se preocupa com saber para quem fala nem se é escutada. Fala quer para si quer pelo prazer de associar não importa quem à sua acção imediata. Esta linguagem é egocêntrica, porque a criança não fala senão de si, mas sobretudo porque não procura colocar-se no ponto de vista do interlocutor... Não experimenta a necessidade de agir sobre o seu interlocutor, de lhe ensinar qualquer coisa: é um pouco a conversa de certos salões, onde toda a gente fala de si e ninguém escuta.” (pág. 186)

Entre os dois e os sete anos, distinguem-se dois subestádios: pensamento pré-conceptual (desde cerca dos dois aos quatro anos) e o pensamento intuitivo (desde cerca dos quatro aos sete anos).

No primeiro subestádio existe um pensamento mágico em que os desejos se tornam realidade, sem nenhum tipo de preocupação lógica. Neste período verificam-se algumas características, que integram o pensamento mágico da criança, entre elas:

- **Animismo** no qual a criança atribui emoções e pensamentos a objetos inanimados como por exemplo ao chão, a uma pedra ou até uma mesa. Por vezes quando as crianças brincam com bonecas atribuem-lhes características dos seres humanos.

- **Realismo** através do qual a criança constrói a realidade. É através desta característica que a criança dá vida às coisas, ou seja que materializa as suas fantasias, por exemplo, se sonhou que o lobo está no corredor, pode ter receio/medo de sair do quarto.

- **Finalismo** que traduz para a criança uma ação prática, tudo o que existe tem uma finalidade, manual/egocêntrica, ou seja serve para satisfazer um desejo da criança.

- **Artificialismo** em que as crianças atribuem a fenômenos naturais uma explicação que lhes seja útil, como todos os objetos. Desta forma, está trovada porque alguém fez alguma asneira.

No segundo subestádio, Jean Piaget refere a importância do pensamento intuitivo, em que existe uma descentração cognitiva, um pensamento irreversível, dado que a criança ainda não adquiriu a distinção entre a realidade e a sua imaginação, bem como, não consegue estabelecer uma relação lógica entre objetos ou acontecimentos. O pensamento intuitivo influencia explicações e raciocínios baseados na percepção.

“(...) as estruturas mentais no estágio pré-operatório são amplamente intuitivas, livres e altamente imaginativas. (...) A intuição permite libertarmo-nos das limitações impostas pela realidade. Inventores, artistas e outros criativos geralmente acham que muitas das suas ideias lhes surgem intuitivamente ou, como às vezes se diz, de forma pré-consciente. Quando dizemos «Da boca das crianças, ...» estamos a reconhecer a importância do pensamento intuitivo.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993:107)

Assim, a criança na idade dos quatro/cinco anos é capaz de representar as suas próprias vivências e a realidade, a partir de diferentes formas de expressão. As situações supracitadas são bastante importantes para o desenvolvimento mental e afetivo da criança.

Para as crianças desta faixa etária o desenho revela alguma criatividade, visto que se percebe o que querem transmitir com o mesmo, uma vez que a criança projeta o que sente. De um modo geral, é neste estágio que a criança começa a transmitir para o papel a realidade que visualiza. Todavia, não há realismo nem preocupações com os tamanhos dos objetos, pode ser tudo muito grande ou muito pequeno, por exemplo o desenho do “pai” pode ser do mesmo tamanho de uma casa.

Erik Erikson e os estádios de desenvolvimento psicossocial

De acordo com Erikson (Sprinthall & Sprinthall, 1993), o desenvolvimento da criança processa-se de modo sequencial, que designa como períodos.

Erikson estabeleceu oito estádios de desenvolvimento psicossocial, ao longo da vida, desde o nascimento até à morte, tendo em conta as dimensões: biológica, individual e social de cada ser humano.

Desenvolveu uma teoria que enfatiza o domínio psicossocial do indivíduo ao longo de oito estádios: **1º estágio** (do nascimento aos vinte e quatro meses) – confiança *versus* desconfiança; **2º estágio** (dos dois aos três anos) – autonomia *versus*; **3º estágio** (dos três aos seis anos) – iniciativa *versus* culpa; **4º estágio** – mestria *versus* inferioridade (dos seis aos doze anos); **5º estágio** (adolescência – dos treze anos aos anos do ensino superior) – identidade *versus* difusão: fidelidade; **6º estágio** – intimidade *versus* isolamento; **7º estágio** – generatividade *versus* estagnação; **8º estágio** – integridade *versus* desespero.

O centro desta teoria é o princípio epigenético, que requer a existência de uma evolução metódica ao longo dos estádios indicada pelos êxitos e fracassos vivido em estádios anteriores. Portanto, cada estágio ajuda a formação da personalidade especificamente, mantendo a sua importância mesmo depois se ter sido superado.

Segundo Erikson, cada estágio inclui uma “crise” ou “conflito”. Existe uma crise básica em cada estágio, que traduz sentimentos opostos. Para que a criança consiga ultrapassar cada uma das crises, tem que se verificar uma boa interação entre esta e o meio, para que possa resolver a crise. Ao falhar a conquista dos conflitos propostos em cada estágio, poderá influenciar o desenvolvimento futuro.

De acordo com Erikson, as crianças deste grupo situam-se ao nível do 3º estágio: Iniciativa versus Culpa (4/ 6 anos). Neste estágio, as crianças tomam mais a iniciativa, o que desencadeia por vezes na criança sentimentos de fracasso, frustração e medo de ter falhado (Faw, 1981). A criança sente vontade de participar nas atividades, mas por outro lado, sente-se insegura para o fazer. Todavia, existem crianças neste período se sentem bastante seguras de si próprias, quer nas suas intervenções como em atividades em que participam, não se sentindo nada incomodadas quando se enganam.

De acordo com Faw (1981), no 3º estágio existem dois processos de extrema importância no que se refere ao desenvolvimento da personalidade, sendo estes: a identificação e a socialização.

A criança, inicialmente, identifica-se com o adulto que considera adequado, que, posteriormente, modela/imita determinados comportamentos que observa no adulto. Ou seja, a identificação é um meio para a criança assumir as características da personalidade de outra pessoa, isto é, do modelo cujos comportamentos considera adequados.

O “nível” de socialização vai aumentando consoante a idade da criança. Neste estágio de desenvolvimento psicossocial podem identificar-se três formas de recreação social: paralela, associativa e cooperativa. (Faw, 1981)

2.4. Evolução do desenho infantil

“ (...) Sem dúvida que as crianças vêm mais do que desenham.” (Arnheim, 1994: 155)

Foram vários os estudiosos que se dedicaram ao estudo da evolução gráfica das crianças; os primeiros estudos, neste âmbito, iniciaram-se no final do século XIX, pela mão de Georges Henry Luquet (1876 – 1965) seguido de Jean Piaget (1896 – 1980) e Viktor Lowenfeld (1903 – 1960). Todos estes autores reconhecem a existência de diversas fases, etapas ou períodos, que se tornam comuns aos sujeitos na fase do desenho enquanto forma de representação.

Como este projeto se direciona para crianças em idade pré-escolar, daremos especial relevo ao desenvolvimento da expressão gráfica de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade.

2.4.1. Estádios do desenho infantil segundo Henry Luquet

“O desenho infantil não mantém as mesmas características do princípio ao fim. Portanto, convém fazer sobressair o carácter distintivo das suas fases sucessivas. Se, como dissemos, o desenho é do princípio ao fim essencialmente realista, cada uma dessas fases será caracterizada por uma espécie determinada de realismo.” (Luquet, 1987:135)

Luquet foi pioneiro no estudo do desenho infantil e, para este, a criança desenha para se divertir, todavia o desenvolvimento gráfico infantil é condicionado pelo meio em que cada criança vive, e não mantém as mesmas características, desde o início ao fim, isto é, tem etapas, pois ao longo da sua idade a criança vai inserir-se numa fase específica, com características distintas.

Nos anos 20 do passado século, Luquet estabeleceu quatro estádios para o desenho infantil: o realismo fortuito (surge por volta dos 18 até aos 24 meses), o realismo falhado (ocorre por volta dos 2 até aos 3 anos e meio), o realismo intelectual (dos 3 anos e meio aos 8/9 anos) e o realismo visual (por volta dos 8/9 anos até, geralmente aos 12 anos).

Fase do realismo fortuito (surge por volta dos dezoito até aos vinte e quatro meses)

O realismo fortuito inicia-se por volta dos dezoito meses e vai até aos dois anos, põe fim ao período designado de rabisco. Nesta fase a criança que começou por traçar linhas sem desejo de representação, constata, por acaso, uma analogia comum ao objeto e passa a nomeá-lo no seu desenho. Através da observação a criança constata que existe uma determinada faculdade gráfica, porém desconhece a existência da mesma, em si própria. Ao observar que outras crianças e os adultos também desenhavam a criança vê e sabe o que representam algumas imagens e associa

determinados traços a certos objetos, verifica que existem semelhanças, mas muitas vezes esta apenas as observa e esquece-as quase imediatamente. Só mais tarde será estabelecida uma ligação entre os seus desenhos e o objeto real, existindo uma semelhança com algo.

“Mas nesses traçados produzem-se de novo, de tempos a tempos, semelhanças acidentais, e a criança nota-as de tal maneira, que espera agora vê-las reproduzir-se ao menos por acaso e segundo a expressão de um psicólogo evocando as suas recordações de criança, «por uma espécie de magia». “Chega a compreender que os seus desenhos podem, não só a título excepcional mas também de um modo constante, parecer qualquer coisa.” (Luquet, 1987:140)

Entende-se por Realismo Fortuito a intenção que a criança manifesta ao desenhar um objeto e não o conseguir, concedendo um novo significado por semelhança à sua obra. Ao elaborar o desenho a criança aplica-lhe uma interpretação, uma vez que o traçado realizado não teve da parte desta uma intenção representativa. Este ato ocorre sucessivas vezes, podendo um mesmo traçado ter diferentes interpretações:

“(…) é que a criança que acaba de fazer um desenho esquece não só o que quis fazer, mesmo sendo obra sua, e, iludida pela sua imaginação, toma com toda a sua boa-fé por objetos reais, assim como por simulacros por vezes informes ou até imagens, as suas próprias criações gráficas.” (Luquet, 1974: 42)

Nesta fase a criança ainda não possui uma capacidade gráfica, apesar de se verificar, segundo a sua perspectiva, algumas semelhanças entre os traçados que executa e os objetos que quer representar. A criança realiza sobretudo desenhos espontâneos e irrefletidos. Todavia, a partir desta pequena evolução constatamos que a criança evolui no sentido de que se verifica uma passagem de imagens involuntárias e irrefletidas para a reprodução de imagens premeditadas.

Esta fase, em que a execução de figuras fortuitas é aperfeiçoada intencionalmente compreende dois momentos. Num primeiro momento a criança não consegue concretizar nenhuma semelhança entre o objeto e a imagem realizada, apesar de existir uma intenção prévia de reproduzir a imagem, não só a imagem de um objeto, mas a de um determinado objeto.

Relativamente ao segundo momento, a criança vai acrescentado pormenores nos seus desenhos, tendo a perceção de que existem algumas imperfeições mas que, no entanto se acrescentar/retirar alguns elementos às suas produções gráficas poderão resultar novas semelhanças entre a imagem e objeto representado. Luquet (1987: 143) afirma que “O êxito da sua tentativa é, aliás, favorecido pelas circunstâncias. (...) quando a criança tenta fazer um desenho premeditado, fá-lo normalmente para representar o mesmo objeto que acaba de representar sem fazê-lo expressamente.”

Fase do realismo falhado (ocorre por volta dos dois anos até aos três anos e meio de idade)

“Uma vez chegada ao desenho propriamente dito, a criança quer ser realista. Mas esta intenção choca ao princípio com obstáculos que dificultam a sua manifestação. O desenho quer ser realista mas não chega a sê-lo. É o que chamaremos a fase do realismo falhado.” (Luquet, 1987: 147)

O realismo falhado ocorre, normalmente, entre os dois e os três anos e meio, fase em que a criança descobre a identidade forma - objeto, a criança procura reproduzir esta forma, isto é, procura ser realista, todavia não consegue assumir esta atitude, por se verificarem, ainda algumas dificuldades a nível físico e psíquico, no que diz respeito ao controlo dos movimentos e à falta de atenção.

“O primeiro dos obstáculos que se deparam ao realismo é de ordem puramente física: a criança não sabe ainda dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado o aspecto que quereria.” (Luquet, 1987: 147)

Nesta fase, a criança já sabe o que vai desenhar, não faz traçados ao acaso, no entanto, vai modificando a sua intenção inicial, e à medida que vai desenhando, verbaliza os elementos do objeto que pretende desenhar.

Apesar de a criança ter em mente o que pretende desenhar, nos seus primeiros desenhos não representa a totalidade dos pormenores, reproduzindo “um número muito restrito de pormenores ou elementos efectivos do objecto representado” (Luquet, 1987:149), isto não significa que a criança os desconheça ou os ignore, até porque à medida que realiza o seu desenho, verbaliza-os.

A criança tem intenção de representar nos desenhos todos os elementos que ocupam o seu pensamento. Esta pensa segundo uma lógica, uma certa ordem que corresponde ao grau de importância que atribui aos objetos/pormenores. Durante a execução das suas representações gráficas a criança acrescenta tantos pormenores quanto a sua atenção suporta.

A atenção enfraquece muito rapidamente, uma vez que se aplica simultaneamente um duplo fim, isto é se a criança por um lado precisa de pensar nos pormenores do seu desenho, por outro é necessário ter em conta os movimentos gráficos que precisa de realizar para poder representar os objetos. No momento em que a atenção enfraquece, está terminado o desenho para a criança (por muito incompleto que esteja para o adulto).

Ao pensar e constatar num pormenor que falta no seu desenho, a criança só pensa em colocá-lo, fica hipnotizada por esse pormenor, esquece todos os que já traçou, mesmo que os tenha em frente aos olhos “não os vê”.

De acordo com Luquet (1987), é durante esta etapa que se regista uma característica essencial denominada incapacidade sintética, em que se verifica uma imperfeição geral do desenho que se manifesta através de várias negligências, tais como as que a seguir enumeramos:

- **Negligência das relações gerais/proporções:** as dimensões relativas dos diversos elementos não têm nenhuma correspondência com as relações dos mesmos pormenores na realidade, isto acontece por diversas razões, designadamente:

- Imperfeição gráfica;

- Impotência para interromper os traços no momento desejado;

- Espaço disponível do papel faz encurtar certos traços por falta de espaço, ou contrariamente fará com que os traços se alonguem pelo “horror ao vazio”;

- Exagero das dimensões é, por vezes, a tradução inconsciente da importância que a criança concede ao desenho;

- A falta de proporções entre traços de um desenho reside no facto de cada elemento é desenhado por ele mesmo, uma vez que a criança o executa não pensa mais nos que já traçou.

- **Negligência das relações de tangência:** Elementos que na realidade são tangentes aparecem representados disjuntos.

- **Negligência das relações de inclusão:** olhos fora da cara; botões fora do corpo; porta e janela fora da casa;

- **Negligência das relações topográficas:** relações mais especiais entre os elementos de um mesmo objeto. Exemplos de desenhos: dedos não estão na ponta do braço, mas ao longo do braço tipo ramo de folhas; para representar pessoas sentadas numa cadeira, desenha-as de pé em sobreposição com a cadeira: o assento atravessa-lhe o rosto;

- **Negligência da orientação:** Certos pormenores recebem uma orientação diferente dos restantes, sem que a criança se choque com isso. Este tipo de negligência verifica-se quando a criança representa bonecos dentro de uma casa de cabeça para baixo; ponta do telhado virada para o chão.

As negligências que caracterizam a incapacidade sintética vão-se esbatendo de modo gradual, na medida em que a atenção da criança se torna menos descontínua: pensa no pormenor que desenha e ao mesmo tempo nos que já estão representados.

“(…) o progresso efectua-se por gradações quase insensíveis e compõem-se de períodos de estagnação e, mesmo, de regressão. A incapacidade está longe de ser corrigida de repente. Por um lado, num desenho dado, mesmo que esta incapacidade tenha sido superada até certo ponto, subsiste ainda.” (Luquet, 1987:157/158)

Fase do realismo intelectual (dos três anos e meio até aos oito/nove anos de idade)

“Uma vez superada a incapacidade sintética, já nada impede que o desenho infantil seja plenamente realista, isto é, que represente, ao mesmo tempo os pormenores do objecto representado, as suas relações recíprocas no conjunto constituído pela sua reunião.” (Luquet, 1987:159)

Esta etapa manifesta-se entre os três anos e meio e vai até aos oito/nove anos. É considerada por muitos estudiosos a idade de ouro do desenho infantil (dos 4 aos 8 anos), visto que a criança já superou a incapacidade sintética, tenta que o seu desenho seja totalmente realista.

Segundo o dicionário *online*³ da Porto Editora, realismo intelectual define-se como um “estádio do desenvolvimento da criança no decurso do qual reproduz, pelo desenho, todos os elementos reais de um objeto, mesmo os que não pode ver da posição em que se encontra.”

Neste período, a criança desenha o objeto não como o vê, mas como o concebe; de acordo com a conceção infantil para que o objeto tenha parecenças com o desenho, “deve conter todos os elementos reais do objeto, mesmo invisíveis, quer do ponto de vista donde é focado quer de qualquer outro ponto de vista e, por outro lado, deve dar a cada um desses pormenores a sua forma característica” (Luquet, 1987:159)

É também neste nível que as crianças adquirem as primeiras noções de distância, perspectiva e projeções. A criança mistura diferentes pontos de vista/perspetivas, isto é, pretende reproduzir no seu desenho não só aquilo que se pode observar, mas tudo aquilo que existe para ela, por exemplo ao desenhar uma casa, ela desenha tudo o que pensa que se encontra no interior.

“Esse realismo intelectual pode ser levado até ao ponto de reproduzir no desenho não só os elementos concretos invisíveis, mas mesmo os elementos abstractos que só têm existência no espírito do desenhador” (Luquet, 1987:160)

As legendas das reproduções gráficas constituem outra das preocupações da criança, visto que esta as considera indispensáveis para a interpretação do desenho: “a criança, notando a imperfeição do seu desenho, julga esta adição indispensável para que os outros possam compreender o que quis representar.” (Luquet, 1987: 162). A criança acrescenta legendas aos seus desenhos, por duas razões, inicialmente porque as vê em livros de estudo, por baixo das imagens, ou porque considera que o nome do objeto é uma das características essenciais do desenho, visto que há “(...) necessidade de o inscrever não só nos seus desenhos, mas também em objetos reais, como para os completar.” (Luquet, 1987:164)

Ao longo desta fase a criança sente necessidade de recorrer a vários processos que inventa espontaneamente, dependendo da circunstância em que os executa. A seleção e escolha de cada processo é ditado pelo princípio do realismo intelectual, isto é a criança coloca nos seus desenhos o maior número possível de pormenores, ou mesmo

³ (in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003-2015)

a totalidade dos elementos essenciais do objeto que representa, atribuindo a cada um a sua forma característica.

De entre os vários processos a que a criança recorre, destacam-se os seguintes:

- **Destaque de pormenores:** a criança destaca um pormenor do outro. Os pormenores de um desenho que na realidade se confundem e se ocultam. A criança estabelece entre eles uma descontinuidade, algumas vezes difícil de distinguir em virtude da incapacidade sintética;

- **Transparência:** a criança evidencia os elementos invisíveis de um objeto, representando-os como se tornassem transparentes, permitindo vê-los;

- **Planificação:** A criança representa o objeto em projeção no solo, como se fosse visto em linha reta. O objeto é representado de um ponto de vista invulgar mas possível, e em determinados acontecimentos real;

- **Rebatimento:** A criança aplica esta característica, sobretudo, a “suportes dos objectos” (como por exemplo, pés de animais, rodas). Rebate os objetos, de cada lado do corpo dando a sensação de estarem unidos por um eixo, a partir do qual se poderiam fazer girar.

- **Mudança do ponto de vista:** este é um processo constante nesta etapa do desenho infantil, na medida em que a criança recorre a todos os processos, citados anteriormente, simultaneamente no mesmo desenho.

2.4.2. Fases do desenvolvimento do desenho infantil segundo Jean Piaget

Através da minuciosa observação dos seus filhos e principalmente de outras crianças, Piaget criou a Teoria Cognitiva para explicar o desenvolvimento cognitivo humano e dividiu-a em quatro períodos, correspondentes a quatro etapas do crescimento infantil, os períodos: sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

Dentro destes quatro períodos da Teoria Cognitiva, encontram-se igualmente as fases da evolução gráfica da criança: a garatuja (ordenada e desordenada), o pré-esquematismo, o esquematismo e o pseudo naturalismo, todavia apenas nos centraremos nas primeiras duas fases.

Fase da garatuja (desde 1 ano até aos 3 anos de idade)

A fase da garatuja inicia-se no estágio sensório-motor, entre o primeiro e o segundo ano de vida da criança, e vai até aos três anos, quando a criança já se encontra no estágio pré-operatório. Nesta fase a criança manifesta um gosto por desenhar, no entanto ainda não existe uma relação fixa entre o objeto e a sua representação, apesar de nesta fase a criança já dizer o que vai desenhar, isto

acontece quando, por exemplo a criança realiza um traço (risco) e afirma que é uma árvore, no entanto após o término diz que se trata de uma casa (realismo falhado de Luquet).

Fase do pré-esquematismo (dos 2 anos até aos 7 anos de idade)

No pré-esquematismo surge a descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade, contudo a criança não relaciona os elementos do desenho, ficando desordenados sem organização espaço-temporal, nem inter-relação entre os diferentes elementos desenhados.

2.4.3. Etapas de desenvolvimento da expressão gráfica infantil segundo Lev Vygotsky

Vygotsky (1988) também se debruçou sobre o desenho infantil considerando que a sua evolução apresenta duas condições: inicialmente o desenho constitui um domínio do ato motor, ou seja, o desenho é o registo do gesto, passando posteriormente a constituir o domínio da linguagem, em que a verbalização é fundamental, enquanto a criança desenha.

Vygotsky identifica quatro etapas de desenvolvimento da expressão gráfica infantil. A etapa simbólica, fase em que a criança representa a figura humana de uma forma muito resumida. Segundo este, as crianças, nesta fase, denominada de simbólico – formalista, utilizam a memória e desenham os objetos sem grande preocupação sobre o que pensaram desenhar, a criança “representa de forma simbólica objetos muito distantes do seu aspeto verdadeiro e real.”

Em síntese, apesar da descrição da evolução do desenho infantil assumir diferentes designações para Luquet, Piaget e Vygotsky, é possível identificar semelhanças nas descrições sobre as características de cada fase, naturalmente relacionadas com o processo desenvolvimental, quer a nível cognitivo quer na sua dimensão sócio afetiva.

2.5. A cor no desenho infantil

“A escolha de tal ou tal cor resulta da interferência de múltiplas influências (das crianças entre si, do adulto, da cultura e dos múltiplos parâmetros sociológicos), o que prejudica o estabelecimento de qualquer grade de equivalências sistemáticas.”

(Florence de Mèredieu, 2004: 65)

A partir do momento em que os recém-nascidos abrem os olhos para a vida, encontram-se rodeados por um mundo de cores. Começam por vislumbrar manchas brancas e pretas com contornos acinzentados, e por volta dos dois/três meses começam a perceber as cores primárias: verde, amarelo, laranja, o vermelho, e, posteriormente, por volta dos seis meses, todas as outras - rosa, violeta, entre outros. Os pais enchem o quarto dos filhos com um mundo de cores, que lhes abre, inconscientemente, a porta para o mundo da criatividade e da fantasia.

A cor tem um papel muito importante para a expressividade da criança, uma vez que o uso das cores tem uma ligação direta no desenvolvimento da criança. Os estímulos provocados pelo mundo de cores que rodeia a criança contribuem para o aprimoramento de várias capacidades e funções, destacando-se a capacidade motora e cognitiva, o raciocínio, a linguagem, a audição, entre outras. (Enciclopédia de Educação Infantil, vol. V)

“A cor estimula a criatividade da criança, proporciona-nos informações sobre como ela percebe as formas e o significado das coisas que a rodeiam, permite-nos penetrar no seu mundo anímico.” Para além disso “a cor constitui-se na principal linguagem plástica da criança pela facilidade com que pode exprimir, mediante este procedimento, tudo o que sente.” (Enciclopédia de Educação Infantil, vol. V:1149)

Algumas crianças só contactam com “o mundo de cores” e com o conceito de arte no jardim de infância, quando experienciam, através das atividades plásticas, lápis de cor, de cera, marcadores, bem como outros materiais riscadores.

Segundo alguns estudiosos, aprender a distinguir as diferentes cores, na mais tenra idade, permite que a criança perceba as várias cores, a sua correta aplicação, bem como a descoberta de novas cores, a partir da mistura das cores primárias e secundárias.

De acordo com a estudiosa Bédard (1998) as cores fornecem-nos pistas acerca do pensamento da criança, que permitem duas interpretações - uma positiva e outra negativa, de acordo com a cor e respetiva simbologia.

As cores a que a criança recorre permitem-nos admitir uma ou outra interpretação, mas o mais significativo consiste na mensagem que esta pretende transmitir, consciente ou inconscientemente. As crianças utilizam as cores para imitar a natureza mas, tal como o próprio desenho, também seguem o seu inconsciente, tornando-se assim bastante revelador.

A cor tanto serve para identificar as coisas pelo seu nome (céu azul, sol amarelo, relva verde...), como para exprimir sensações e estados emocionais como a tristeza, em tons sombrios, a alegria, com cores vivas, a calma, com tons suaves, a exaltação, com cores fortes e agressivas.

Optámos por não descrever o significado que a autora confere à utilização de cada uma das cores por considerarmos que sendo verdadeiro que a utilização de cor exprime emoções, estas têm também uma dimensão de subjetividade, devendo o educador evitar interpretações abusivamente generalistas.

2.6. Importância da literatura infantil para o desenvolvimento infantil

“ (...) a história não é apenas uma vulgar forma de distração; ela reflete uma estrutura essencial e poderosa através da qual atribuímos sentido ao mundo e à experiência.”
(Egan, 1994)

As histórias adquirem no nosso projeto de investigação uma grande importância, na medida em que, acreditamos, que é através das audições e visualizações das mesmas, que as crianças adquirem aprendizagens significativas, uma vez que estas lhes transmitem, não só conhecimentos, valores, mas que as auxiliam, sobretudo, ao longo do seu desenvolvimento.

“(...) a criança gosta de ouvir contar histórias. As histórias contribuem para o desenvolvimento do seu imaginário e da sua personalidade, adquirindo noções básicas de valores morais (o bem e o mal, o justo e o injusto, a verdade e a mentira, etc.)”
(Rodrigues, 2002: 24)

Deste modo, com base nesta fundamentação, e, com o que tínhamos acordado com a Educadora Cooperante (seleção de temáticas relacionadas com os valores e com a área de conhecimento do mundo), achámos pertinente recorrer a histórias que nos auxiliassem na transmissão de valores e de conhecimentos relacionados com a área de conteúdo de conhecimento do mundo.

O desenvolvimento das crianças na faixa etária dos três aos seis anos caracteriza-se pelo designado pensamento pré-conceptual, em que predominam os signos linguísticos e o egocentrismo, algo que devemos ter em conta quando escolhermos histórias para contar às crianças, uma vez que, para que estas sejam eficazes, temos que ter em atenção as características de desenvolvimento das crianças.

Segundo Bettelheim para que as histórias escolhidas sejam “úteis” para a criança devem despertar e prender a sua atenção, e entretê-la:

“Mas, para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar harmonizada com suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as

suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.” (Bettelheim, 2002:11)

Nesta fase a criança aprende, maioritariamente, através do lúdico e tem alguma dificuldade em distinguir o real da fantasia, ignora o outro nos discursos egocêntricos que realiza, como se estivesse a realizar um monólogo. Relativamente a esta temática Vygostsky (2007:59) afirma:

“Poder-se-ia dizer que o adulto pensa socialmente, mesmo quando se encontra só, ao passo que as crianças com menos de sete anos pensam e falam egocentricamente, mesmo em sociedade com os outros.”

O recurso ao conto de histórias na educação pré-escolar tem de acordo com Kendall (citado por Egan, 1994) um conjunto de vantagens, que a seguir destacamos:

- Proporciona, na sua forma mais simples, um modelo apropriado de atividades de leitura para crianças: o processo de converter símbolos em palavras, e mesmo as pausas na leitura, proporcionam um modelo que as crianças são encorajadas a seguir;
- Amplia o vocabulário e, conseqüentemente, a sua compreensão da realidade;
- Aumenta o leque de conceitos que as crianças são capazes de usar e, por isso, alarga o seu conhecimento do mundo;
- Estabelece a diferença entre língua escrita e falada, e também torna claras as potencialidades que a linguagem formal possui de ir para além daquilo que é comum no discurso do dia-a-dia;
- Transmite a mensagem simples de que a leitura é importante;
- Mostra às crianças que os livros podem conter maravilhas espantosas e que a vida mental que elas estimulam pode ser embriagadora e fascinante. (Egan, 1994:100)

Os profissionais da educação, ao recorrerem à utilização das histórias como estratégia pedagógica encontram-se, segundo Monteiro⁴, a desenvolver e a ampliar os conhecimentos da criança, acerca do mundo que a rodeia e insere-a num determinado contexto cultural, ao mesmo tempo que estimula e promove o desejo e contacto com outras histórias e livros. Estes estímulos possibilitarão a vivência com diversas emoções através dos quais a criança exercita a fantasia, a imaginação, trabalha a criatividade, amplia o vocabulário e a comunicação, entre outros aspetos que irão contribuir para a formação pessoal e social da criança.

4

http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/EST/Revistas_EST/III_Congresso_Et_Cid/Comunicacao/Gt05/Ligia_de_Assis_Monteiro.pdf

2.7. O papel do educador

“(…) quanto maior for o número de instrumentos postos ao serviço da criança, maiores possibilidades terá o seu pensamento de se desenvolver, exprimir, realizar ou agir.” João dos Santos (1983)

O educador é o profissional da educação que deve propiciar às crianças a novidade, o conhecimento de novos conteúdos favoráveis ao desenvolvimento global e harmonioso da criança. Tal como estabelecido no Decreto-lei nº 241 (2001:3) o educador de infância deve conceber e desenvolver “o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.”

Qualquer profissional de educação que contacte com crianças deverá ter como papel principal estimular o processo criativo das mesmas, recorrendo a estratégias de motivação e adequação de metodologias pedagógicas, centradas na individualidade/especificidade de cada criança.

O desenho é considerado uma atividade criadora, é através deste que a criança tem acesso a símbolos que têm uma importância crucial para outras aprendizagens tais como a leitura e a escrita. O desenho infantil é entendido como uma ferramenta de mediação do conhecimento e autoconhecimento do indivíduo (Goldberg *et al.*, 2005; Menezes, *et al.* 2008). Esta ferramenta, para além de visar a evolução da criança, consiste num excelente meio de comunicação, transposto para o papel.

Todavia, é imprescindível que o educador esteja atento e disponível e que valorize, sobretudo, a expressão da criança, a partir dos desenhos que esta realiza. Ao fomentar o desenho infantil o educador favorece a aprendizagem da criança, diverte-a, conhece-a. O papel do educador é muito relevante na medida em que ao incentivar e motivar as crianças, através do ato de lhes disponibilizar uma variedade de materiais para explorar, enquanto realiza as suas representações gráficas, está também a promover o ato criativo, que quanto maior valorização e diversificação tiver, maior influência positiva terá no “criador”.

Segundo Pillar (1996) ao observarmos o desenho de uma criança, podemos aprender muito sobre o seu modo de pensar, a sua personalidade/carácter, o seu estado de espírito em cada momento e as habilidades que possui. Este é fundamental, sobretudo, quando a criança ainda não se sabe expressar muito bem através da linguagem falada.

O desenho infantil permite ao educador acompanhar a evolução do pensamento infantil, na medida em que este concede pistas acerca da forma como a criança “lê o mundo”. O ato de desenhar é uma forma de expressão, que concede à criança uma oportunidade que ela tem de expressar o conhecimento sobre o mundo, tudo o que

ela vê e percebe o mundo que a rodeia. Citando Reis (2002:48), “quando pensamos em desenho infantil, devemos ter em mente que para a criança o desenho é uma linguagem, assim como o gesto e a fala.”

A atitude que o educador tem em relação ao desenho, condiciona a criação e o desenvolvimento natural da expressão gráfica das crianças. Matthews (2003:13) afirma que a forma como os adultos compreendem e propiciam momentos e condições para as crianças desenharem, necessita de ser repensada.

O educador, bem como todas as pessoas que circundam as crianças, constituem modelos de referência, e têm, por isso, um efeito profundo nelas. Tal como refere Matthews (2003:19) “as crianças em idade pré-escolar encontram-se em franco desenvolvimento, não sendo um processo “contínuo” e “recto”, mas sim um processo “circular” onde a criança é influenciada pelas pessoas que a rodeiam, pelos seus pares, bem como pela sociedade onde está inserida.”

É muito importante que a criança tenha oportunidade de desenhar livremente, em diferentes formatos e nos mais variados materiais, uma vez que à medida que evolui e domina movimentos e gestos, o educador deverá promover atividades diferenciadas.

Nas planificações, os educadores devem procurar estabelecer relações entre as atividades de desenho e situações vivenciadas pelas crianças ou através de conhecimentos desenvolvidos noutras áreas. Este profissional da educação é um mediador de conhecimentos, e cabe-lhe estruturar uma atividade que à partida parece simples, e transformá-la numa proposta estimulante e cativante, permitindo a liberdade e autonomia para que as crianças se possam desenvolver intelectualmente.

Deste modo, o educador deve desenvolver atividades como: desenhar a parte que mais gostou da história; desenhar a ida ao jardim zoológico; desenhar a lagartixa que encontrou no quintal; realizar passeios e expressar graficamente o que observou no papel; desenhar coletivamente; desenhar as etapas percorridas após uma brincadeira ou jogo. Estas atividades constituem alguns exemplos de situações que exemplificam a utilização do desenho como instrumento de registo de experiências e conhecimentos, mas ao mesmo tempo como um meio de promoção de unidade de sentido entre a expressão gráfica e as várias áreas de conteúdo: área de expressão e comunicação e a área de conhecimento do mundo. Tal como é referido no Estatuto da Carreira Docente (2009:7031) – artigo 10º A, como dever para com os alunos, o educador deve “promover a formação e realização integral dos alunos, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades, a sua autonomia e criatividade.”

É da responsabilidade do educador deixar que a criança se expresse livremente para que exteriorize as suas experiências. Montoya (citado por Cunha (1999:12) afirma “a criança que não for solicitada a falar e a relatar a respeito de suas experiências, a dizer e a constatar aquilo que pensa, a reconstituir o vivido e o sonhado, não terá condições necessárias para reconstruir as ações ao nível da representação.”

3. Definição da questão problema e objetivos da investigação

“ (...) possibilitar às crianças que desenhem, ao contrário de ser uma perda de tempo, é propiciar-lhes representar graficamente as suas experiências, ou seja, é construir representações de forma e espaço através do desenho.” (Pillar, 1996:201)

A expressão gráfica infantil constitui uma forma de expressão simbólica da criança (Sarmiento, 2007). Para este investigador, o desenho infantil encontra o seu espaço nas vivências das crianças como produção simbólica e como linguagem, integrando o seu universo expressivo.

O desenho das crianças é produzido por um sujeito único, a criança, que para desenhar mobiliza competências cognitivas, psico-motoras e sócio afetivas, que o diferenciam das outras crianças.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) evidenciam, que a educação artística e estética, onde se insere o desenho, é fundamental para o desenvolvimento global e harmonioso da criança, constituindo um meio para a iniciação à leitura, através da linguagem oral, e abordagem à escrita.

Ao centrarmos o nosso estudo na expressão gráfica, e na forma como esta influencia o desenvolvimento das crianças, pretendemos “aclarar” diversos aspetos, colocando a seguinte questão problema: “qual a importância da expressão gráfica no desenvolvimento das crianças, em idade pré-escolar?”

Deste modo pretendemos, com este projeto, atingir os seguintes objetivos:

- Conhecer dados identificadores das etapas do desenho infantil;
- Conhecer/analisar o contexto escolar na ação da produção do desenho das crianças;
- Identificar o que as crianças pensam sobre o desenho;
- Verificar se as crianças comunicam através do desenho conhecimentos “trabalhados”;
- Verificar se o desenho contribui para a interiorização de conhecimentos transmitidos pela educadora.

4. Caracterização dos participantes no estudo

Do grupo da sala das abelhinhas, constituído por vinte e quatro crianças, fizeram, apenas parte deste estudo oito crianças e a educadora responsável pelo mesmo.

Tabela 2 - Intervenientes no Estudo

Intervenientes no estudo	Género Masculino	Género Feminino
Crianças	4	4
Educadores de Infância	-----	1

A seleção das oito crianças prendeu-se com o facto de apesar de se encontrarem, na generalidade, na mesma faixa etária, apresentarem, no que se refere ao desenho, características de diferentes fases. As crianças expressam graficamente conhecimentos e conteúdos abordados na sala e no meio em que vivem, de forma bastante distinta.

A escolha das crianças participantes neste estudo teve como base uma conversa estabelecida com a educadora cooperante, acerca das “habilidades gráficas” das crianças, bem como do interesse manifestado por estas, aquando o desenvolvimento de atividades de expressão gráfica na sala de atividades. Acabámos por selecionar, sem ter esse propósito inicial, quatro meninas e quatro meninos.

De acordo com a educadora cooperante, todas as crianças selecionadas possuem uma relação intensa com o desenho, algumas delas realizam desenhos “aprofundados” (que levam algum tempo a concluir), e, outras realizam vários desenhos de forma rápida, num curto espaço de tempo.

Ao longo da prática supervisionada, foi possível observar que, aquando da realização de registos gráficos das múltiplas atividades desenvolvidas, quer planificadas ou realizadas de forma autónoma, as crianças expressam-se de forma singular, registando o “que mais gostaram” ou o “que foi mais significativo”, revelando também a sua visão acerca da atividade desenvolvida. No decorrer da prática, verificámos que o desenho estava muito presente no quotidiano das crianças. Era frequente a realização de desenhos livres, nos momentos disponíveis para tal.

5. Metodologia

5.1. Procedimentos metodológicos

Após termos clarificado a questão problema e os objetivos que pretendemos atingir com este projeto, é de extrema importância a forma como adequamos a metodologia a aplicar a este tipo de projeto.

Assim, o procedimento metodológico a partir da qual nos guiámos insere-se na investigação-ação, seguindo uma metodologia qualitativa. Escolhemos este tipo de investigação visto que o mesmo possui uma dupla funcionalidade, uma vez que somos investigadores e ao mesmo tempo intervenientes. Neste tipo de investigação o investigador centra-se mais no processo do que propriamente nos dados que pretende obter, tem especial atenção à compreensão dos significados que são atribuídos às experiências dos intervenientes.

Segundo Máximo-Esteves (2008:82) pode definir-se investigação-ação “como um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.”

De acordo com McKerman (1998) citada por Máximo-Esteves (2008) a investigação-ação corresponde a “um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (pág. 20).

Bogdan & Biklen (1994) defendem que a investigação qualitativa provém das características que advêm da sua origem, uma vez que é o investigador que recolhe os dados, e a sua principal fonte é o ambiente natural, que possui um carácter descritivo.

“O grande objetivo desta metodologia, é pois, a reflexão sobre a ação a partir da mesma” (Fernandes, s.d), pois esta inclui mudança (ação) e compreensão (investigação), constituindo um processo cíclico cujo principal objetivo consiste na recolha de informações com a intenção de provocar mudanças sociais (Bogdan & Biklen, 1994)

5.2. Procedimentos éticos e legais

Apesar de termos integrado algumas atividades relativas ao registo gráfico, nas planificações realizadas durante a prática supervisionada, a recolha de dados mais sistemáticos para a pesquisa decorreu num momento posterior ao término da mesma.

Em diálogo com a orientadora cooperante questionámo-la se seria possível realizar o estudo num momento posterior ao término da prática supervisionada, e como a resposta foi positiva, assim o fizemos, selecionando, apenas, nove crianças. Tal decisão prendeu-se com o facto de o grupo ser bastante extenso e heterogéneo, o que não facilitava o desenvolvimento do estudo. Para que conseguíssemos suprir esta lacuna tornou-se imprescindível restringir o número de crianças participantes na

investigação a partir dos critérios anteriormente definidos (habilidade gráfica; realização de desenhos “aprofundados” e de vários desenhos num curto espaço de tempo; interesse manifestado em relação ao desenho).

Deste modo e após a seleção da amostra para o estudo cumprimos os princípios éticos e legais para a consecução e desenvolvimento do mesmo. Assim, começámos por enviar uma carta à Diretora da Instituição da Obra de Santa Zita de Castelo Branco (apêndice B), solicitando autorização para a realização da investigação.

Seguidamente entregámos, também, uma carta à Educadora Cooperante solicitando a sua colaboração no projeto de investigação (apêndice C). E, por último, enviámos uma carta aos encarregados de educação de nove crianças, informando-os acerca do estudo e solicitando a sua autorização para a participação dos educandos (apêndice D). Nestas autorizações foi garantida a total confidencialidade das imagens, conversas e informações pessoais das crianças, sendo apenas e só utilizadas para efeitos da realização do relatório de estágio.

No momento posterior à entrega das autorizações e dos inquéritos verificou-se que um dos encarregados de educação, apesar de ter respondido ao inquérito, não autorizou a participação do educando no estudo, tendo este ato resultado numa amostra de oito crianças.

Após a obtenção das autorizações da Diretora do Jardim de Infância, da Educadora Cooperante e dos Encarregados de Educação, estavam reunidas as condições para partilharmos e comunicarmos ao grupo as nossas intenções, relativamente ao estudo.

“Considerando o facto de que as crianças não têm condições de autorizar ou recusar a sua participação nas pesquisas, é necessário recorrer à mediação com os pais com vista à autorização para que elas sejam sujeitos de investigação. No entanto, mesmo com autorização, outros problemas éticos permanecem: como tratar os nomes e os rostos das crianças?; coloca-se o nome verdadeiro ou falso?; e as fotos e as filmagens, quem autoriza?” (Cerisara, 2004:50)

Assim, antes de iniciarmos a entrevista com cada uma das crianças, explicávamos-lhes, apresentando-lhes uma declaração concebida para o efeito, em que cada um dos intervenientes tinha que manifestar, ou não, a sua vontade em participar no estudo.

“Antes da entrevista, propriamente dita, com cada criança, coloco-a à vontade, questionando-a se está bem, se já brincou muito e apresento-lhe um papel com a minha fotografia e da escola que frequento, bem como o seu símbolo (de cada uma das crianças) e a instituição que frequentam. Questiono-a se sabe o que representa aquele papel e digo-lhe que se trata de uma autorização, explicando, de seguida para que efeito *“Este papel diz que eu estou a estudar na Escola Superior de Educação de Castelo Branco e preciso que tu me ajudes num trabalho que eu vou fazer para a minha escola, mas tens que me dizer se queres ou não ajudar-me. Se me quiseres ajudar pintas a bolinha verde, e vais ter que fazer desenhos, para eu depois fazer um trabalho com os vossos desenhos para levar à minha professora para ela ver! Queres ajudar a Marisa?”*. De todas as crianças selecionadas anteriormente, com o auxílio da Educadora Cooperante Inês Santos, todas aceitaram colaborar neste projeto, apenas um Encarregado de Educação rejeitou a participação do

seu educando neste trabalho. Foi engraçado ver o entusiasmo das crianças, pois perguntavam-me com alguma ansiedade “Quando é que vamos fazer os desenhos?”; “Já vamos desenhar hoje?” Notas de campo (julho, 2014)

DECLARAÇÃO

A (Marisa) está a fazer um trabalho para a (E.S.E. de Castelo Branco)

E eu (símbolo da criança) estou no Jardim de Infância Obra de Santa Zita C.B.

Quero (verde) participar neste trabalho, fazer desenhos, tirar fotos e ser filmado.

Não quero (vermelho) participar neste trabalho, porque _____.

Figura 17 - Declaração da participação das crianças no estudo

Em cada uma das sessões abordámos uma determinada temática, apresentada às crianças sob a forma de uma história, recorrendo a fantoches, realizados para o efeito, e a um tapete de histórias, sendo contada por nós, inicialmente a história, para que, num momento seguinte, as crianças pudessem registar graficamente os temas abordados.

5.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

No início deste estudo começámos por utilizar diferentes instrumentos e técnicas de recolha de dados, designadamente: notas de campo, entrevistas: à educadora cooperante, às crianças, que se encontravam envolvidas neste estudo. Fizemos, igualmente, observações, registos áudios e fotográficos, aquando o momento das produções gráficas das crianças.

Ao longo da prática supervisionada em educação pré-escolar, propusemos às crianças diversas atividades nas quais tinham que se exprimir graficamente, por forma a demonstrarem situações vivenciadas, essencialmente visitas de estudo, histórias abordadas, entre desenhos livres que interligavam situações vividas com conhecimentos abordados. Tal facto é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:62) “A expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo. Recriar momentos de uma atividade, aspetos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projetos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo.”

5.3.1. Notas de campo

Para conhecermos o dia-a-dia das crianças, e a sua ligação com o desenho efetuámos notas de campo para que “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994:150).

Estes autores consideram que após estarem definidos os intervenientes a observar, é imprescindível eleger o instrumento de registo. Este instrumento tem como principal objetivo registar o que ocorre durante a observação, para que o investigador verifique as ligações que se estabelecem entre os sujeitos e o contexto.

A partir da observação participante temos como principal objetivo compreender, auscultar, perceber e analisar cada um dos desenhos das crianças em estudo, propiciando, ao mesmo tempo, momentos de reflexão com base nos dados recolhidos, sejam estes: palavras, citações, fotografias/imagens, promovendo um processo de interajuda, em que o investigador e os sujeitos da investigação (crianças) são parceiros. “O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados.” (Bogdan & Biklen, 1994: 70)

5.3.2. Entrevistas

A entrevista é considerada uma técnica de pesquisa, muito comum na educação. Esta técnica constitui uma conversa intencional, que ocorre entre duas ou mais pessoas, dirigida por um investigador, que tem como principal objetivo obter informações sobre o ponto de vista do outro. (Máximo-Esteves, 2008:92/93)

Neste tipo de interação, recolhe-se essencialmente informação oral, sendo esta reformulada ou ajustada consoante o desenvolvimento da interação. Todavia a validação da informação transmitida oralmente pode também apoiar-se na comunicação não-verbal. “A entrevista é possivelmente o método e/ou técnica de investigação qualitativa mais vulgar e antiga para obter informação das pessoas em todas as situações práticas (os métodos de recolha de dados classificam-se em função do seu carácter directo ou moderadamente indirectos” (Fontana & Frey, 1994, citados por Candeias, 1996:21)

Deste modo, o género de entrevista que consideramos mais adequada para o nosso estudo foi a entrevista semiestruturada, na medida em que esta se caracteriza pela existência de um guião que orienta o desenvolvimento da mesma, onde constam os objetivos delineados. Este tipo de entrevista permite a flexibilização das questões, isto é, ao longo da interação, o investigador adequa as questões consoante o discurso do entrevistado.

Este tipo de entrevista é considerado o mais adequado para entrevistar crianças. No início das mesmas deverão ser dadas instruções claras e compreensíveis para que

a criança interprete as questões de acordo com aquilo que se pretende, sendo que as “questões deverão ser pertinentes e relevantes relativamente à experiência social e emocional da criança, bem como ao seu contexto familiar e cultural” (Scott, 2000, citado por Oliveira-Formosinho, 2008).

Todavia, apesar de muitos autores defenderem que as entrevistas devem ser feitas a pares ou em pequenos grupos “pois para além de esbater a relação de poder entre criança e adulto (Brooker, 2001), este é um formato que a criança conhece e com o qual se sente, normalmente, confortável, podendo ainda minimizar alguma inibição” (Oliveira-Formosinho, 2008), no nosso estudo as crianças foram entrevistadas individualmente, pois consideramos que pelo facto de se encontrarem outras crianças presentes, poderia influenciar as respostas das mesmas. Realçamos, contudo, o anterior contacto com as crianças decorrente da realização do estágio junto do grupo.

A observação constitui uma técnica de investigação que complementa a entrevista semiestruturada, pois segundo Máximo-Esteves (2008:87) “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto”. Para que a observação seja de qualidade é necessário treiná-la através da prática, para isso o investigador tem que se concentrar e focar nas questões que formula, e na forma como regista a informação.

Num primeiro momento, foi realizada uma entrevista semiestruturada à educadora responsável pelo grupo. Esta tinha como objetivo identificar a opinião que a educadora possuía acerca da importância do desenho na idade pré-escolar; o motivo pelo qual planifica atividades de expressão plástica; verificar se as crianças comunicam através do desenho conhecimentos trabalhados e por último se são da opinião de que o desenho contribui para a interiorização dos conhecimentos transmitidos, mas também perceber qual a funcionalidade que o desenho tem por parte das crianças.

A entrevista realizada à educadora foi gravada com uma câmara de filmar, num local exterior à sala de atividades, sendo, posteriormente ouvida e registada num processador de texto (Word).

A sala em que decorreu a entrevista à educadora cooperante é um espaço acolhedor que favorece a comunicação. Esta ocorreu de forma bastante agradável, havendo sempre uma grande empatia, cumplicidade, aproximação e cooperação, em parte resultante da interação já estabelecida enquanto estagiária.

▪ Guião de entrevista à Educadora Cooperante

Tabela 3 - Guião de entrevista realizada à Educadora Cooperante

Categoria	Objetivos específicos	Questões
Relação entre o entrevistador e o entrevistado	- Justificar a entrevista e motivar o entrevistado.	- Agradecimento da disponibilidade para a elaboração da entrevista; - Explicitação dos objetivos da entrevista;
Papel/ valorização do desenho na programação das atividades	- Promover o desenho como atividade orientada na sala de atividades.	- Considera importante a promoção do desenho como atividade orientada na sala de atividades?
	- Planificar a atividade de desenhar como qualquer outra atividade.	- Quando elabora as planificações (mensais, semanais e diárias) tem a preocupação de integrar o desenho como atividade?
Desenho e desenvolvimento da criança	- Favorecer o desenvolvimento da criança através do desenho.	- Na sua opinião, qual o contributo do desenho para o desenvolvimento das crianças?
Etapas do desenho infantil	- Reconhecer dados identificadores das etapas do desenho infantil.	- Conhece dados identificadores das etapas do desenho infantil?
Desenho livre ou orientado como complemento das áreas das OCEPE	- Reconhecer se a Educadora recorre ao desenho como atividade orientada ou livre nas diferentes áreas de conteúdo.	- Recorre ao desenho como atividade orientada ou livre?
		- Utiliza o desenho como complemento das atividades de outras áreas de conteúdo (comunicação e expressão, conhecimento do mundo e a formação pessoal e social)?
Utilização do desenho como suporte de aprendizagem	- Identificar o motivo pelo qual a Educadora usa o desenho.	- Utiliza o desenho como suporte de aprendizagem?
Representação gráfica e comunicação	- Identificar o motivo pelo qual as crianças se expressam por meio do desenho.	- Como é usado o desenho dentro da sua sala por parte das crianças? O que desenham as crianças, maioritariamente?
		- Sente que as crianças se empenham nas atividades relacionadas com o desenho/expressão gráfica?

As entrevistas realizadas às crianças intervenientes neste estudo foram realizadas na sala de atividades “As abelhinhas”. Estas foram realizadas uma a uma, de forma aleatória, sendo que no momento em que as mesmas decorreram apenas se encontravam na sala de atividades a entrevistadora e a criança entrevistada.

As entrevistas tiveram como objetivo primordial perceber e identificar o que as crianças sabem sobre a importância do desenho, o local onde costumam desenhar, identificar os motivos que as levam a realizar registos gráficos e qual a sua opinião sobre a importância do desenho.

Apesar da maior parte das entrevistas ter decorrido de forma natural, duas crianças entrevistadas mostraram-se um pouco inibidas, tendo que a entrevistadora promover um clima afetivo, sentando-as no colo, para que a entrevista pudesse decorrer; no entanto, e apesar da proximidade física e afetiva, as crianças

entrevistadas em questão, responderam de forma inibida, acenando muitas vezes afirmativamente ou negativamente, consoante a questão.

Tal como na entrevista realizada à educadora cooperante responsável, também as entrevistas às crianças foram gravadas a partir de uma câmara de filmar, sendo, num momento posterior ouvida e registada num processador de texto (Word), conforme o original registado.

▪ Guião de entrevista às crianças participantes no estudo

Tabela 4 - Guião de entrevista realizada às crianças participantes no estudo

Categoria	Objetivos específicos	Questões
Justificação da entrevista e motivação	- Justificar a entrevista e motivar o entrevistado.	- Desenvolver um clima de confiança e empatia com o entrevistado.
Importância do desenho e significado	- Reconhecer a utilidade do desenho.	- Achas que é importante desenhar? Porquê?
Espaços e Materiais	- Reconhecer se as crianças gostam de desenhar.	- Gostas de desenhar?
	- Identificar os locais onde a criança realiza os seus desenhos.	- Quando é que costumavas desenhar?
		- Costumas ter mais vontade de desenhar, onde? Na escola, em casa ou noutra local? Porquê?
	- Reconhecer instrumentos e materiais para a consecução dos desenhos.	- O que é que precisas para fazer um desenho?
	- Identificar as razões por que desenha.	- O que é que gostas mais de desenhar?
		- Quando desenhavas na escola, fazes o que te apetece ou o que a Educadora pede?
- Identificar os estados de espírito da criança quando desenha.	- Quando é que gostas mais de desenhar (nunca, sempre, quando estás triste, contente, pensativo, te sentes sozinho, ou sem nada para fazer, ...)?	
Incentivo da família	- Identificar se a família incentiva a realização do desenho da criança.	- A tua família pede para fazeres desenhos?
	- Identificar se a família reconhece a importância da expressão gráfica da criança.	- Costumam fazer comentários a propósito dos teus desenhos?
	- Reconhecer se a família valoriza a expressão gráfica da criança.	- Onde é que os teus pais guardam os teus desenhos?

5.3.3. Registo áudio e fotográfico das crianças

Ao recorrermos ao registo áudio e fotográfico tivemos como principal objetivo, destacar a importância da linguagem e verbalizações das crianças aquando o momento das representações gráficas, visto que “a linguagem é, pois, fundamental, é um importante instrumento para a constituição e a interpretação do desenho, uma vez que a percepção e a produção gráfica das crianças são configuradas pelos significados culturalmente produzidos.” (Ferreira, 1998:12)

Este tipo de registos permitiu-nos, no decorrer das produções gráficas, registar através de fotografias e vídeos situações e atitudes das crianças, mas também que enquanto investigadores complementássemos a nossa observação. Segundo Máximo-Esteves (2008:91) a finalidade dos registos fotográficos e áudios é que “contenham informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas”. Para esta autora, outra finalidade consiste na forma como as “coisas” acontecem, este meio constituirá um complemento à nossa observação. “As fotografias alteram e ampliam nossas noções daquilo que vale à pena olhar e daquilo que temos o direito de observar”, tal como refere Sontag (2008:13).

Todas as sessões realizadas foram filmadas, para uma posterior observação e análise.

5.3.4. Representações gráficas das crianças

“É preciso olhar toda a vida com os olhos das crianças”
(Henri Matisse, 1953)

As crianças têm um papel ativo na nossa investigação, pois serão solicitadas, frequentemente, para realizarem diversas representações gráficas, consoante os temas e conteúdos a desenvolver durante o projeto. “A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se concentra na aprendizagem dos alunos” (Máximo-Esteves, 2008:92)

Segundo as OCEPE (1997:69), “o desenho de um objecto pode substituir uma palavra, uma série de desenhos permite «narrar» uma história ou representar os momentos de um acontecimento”. Desenhar é sempre uma forma de registar, de explicar, de contar, enfim, de comunicar graficamente algo que poderiam, também, na maior parte dos casos ser comunicadas com palavras, com letras, com gestos, ou com sons (Coquet, 2003).

As atividades desenvolvidas com as oito crianças intervenientes, posteriormente designadas de sessões de intervenção, foram realizadas na primeira quinzena de julho (desde o dia 1 a 16 de julho) de 2014. Durante a realização das representações gráficas das crianças relativas a cada uma das histórias ouvidas, foram disponibilizadas folhas de papel manteiga A3, duas caixas com doze lápis de cera cada, duas caixas com doze lápis de cor e duas caixas com vinte e quatro canetas de feltro.

5.3.5. Questionários

Para Freixo (2009:191) “(...) o questionário é o instrumento mais usado para a recolha de informação, constituindo um dos instrumentos de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos, sendo constituído por um conjunto de enunciados ou de questões que permitem avaliar as atitudes e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto desses mesmos sujeitos.”

Os questionários, realizados aos encarregados de educação das crianças intervenientes neste estudo constituíram uma ferramenta essencial para conhecermos o contexto familiar de cada uma das crianças. A partir da realização destes foi possível perceber a opinião dos encarregados de educação, no sentido de apurar o que depreendiam acerca do desenho e da importância que o mesmo poderá ter para o desenvolvimento, dos seus educandos, nas mais diversas vertentes. Citando Freixo (2009:197) “O investigador utiliza o questionário com o intuito de obter informações que lhe permita confirmar ou infirmar uma ou várias hipóteses de investigação.”

Para este estudo construímos um questionário (apêndice E) com oito perguntas de resposta aberta, sendo que uma primeira parte é referente à contextualização e caracterização do encarregado de educação (nome; grau de parentesco; nacionalidade; idade; profissão; habilitações literárias), e uma segunda parte onde se apresentaram as questões relativas à temática em estudo.

5.3.6. Triangulação de dados

A triangulação de dados constitui uma estratégia metodológica de investigação em que o objetivo é recolher dados de fontes de origens diferentes, sobre o mesmo fenómeno, com o intuito de serem estudados e comparados entre si (Sousa, 2005), de forma a introduzir validade aos dados obtidos.

Segundo Loughran e Northfield (1998), citado por Máximo-Esteves (2008), — a descrição deve explicitar detalhadamente a complexidade e o contexto da situação para que “soe a verdade” ao leitor incluindo, ainda, um leque de várias perspetivas sobre as questões apresentadas (processo de triangulação).

6. Descrição das Sessões de Intervenção

6.1. Calendarização das sessões

A tabela seguinte apresenta a calendarização das sessões desenvolvidas, bem como a data (semanas e dias) em que a investigação decorreu, o título e o tema de cada uma das histórias abordadas.

Tabela 5 - Calendarização das sessões de intervenção

	DIAS	TEMA	HISTÓRIA
SEMANAS	1 de julho	Formação Pessoal e Social – Os valores: partilha, amizade e cooperação	Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos
	1 ^a 2 de julho	Formação Pessoal e Social – Os valores: partilha, amizade e cooperação	A Zebra Camila
	3 de julho	Formação Pessoal e Social – Os valores: partilha, amizade e cooperação	A Casa da Mosca Fosca
	8 de julho	Formação Pessoal e Social – Os valores: sentimento de medo, compreensão e amizade	Lobo “Mau” Xau Xau
	2 ^a 9 de julho	Conhecimento do Mundo – a alimentação	A Lagartinha muito Comilona
	10 de julho	Conhecimento do Mundo – o ciclo da água	A Viagem da Gotinha de Água
	3 ^a 15 de julho	Conhecimento do Mundo – O sistema solar	A Viagem ao Sistema Solar

6.2. Desenvolvimento das sessões

Ajustados todos os pormenores para o desenvolvimento do estudo, demos início ao percurso, propriamente dito, em que a câmara de filmar, a máquina fotográfica, o bloco de apontamentos e as canetas eram os nossos aliados de cada uma das sessões, perfilhando Pais (2008:98) “No nosso entender, a palavra e a imagem complementam-se entre si e apresentam diferentes variáveis interpretativas no cruzamento dos olhares entre o observador e o observado.”

As sessões de intervenção foram realizadas numa sala exterior à sala de atividades onde grupo se encontra regularmente (sala das abelhinhas), porém, no início de cada uma das sessões foram asseguradas todas as condições de gestão do espaço e materiais, no que se refere à disposição estratégica das mesas e cadeiras, da câmara de filmar, do “tapete de histórias”, entre outros aspetos, para o desenvolvimento da investigação.

Após a receção das crianças participantes no estudo, dialogámos com estas acerca de algumas regras e normas a ter em consideração para a consecução da investigação.

Deste modo, explicámos-lhes que durante três semanas nos iríamos dirigir à Instituição com o intuito de lhes apresentar um tema a partir do conto oral de várias histórias, abordando temáticas acerca do conhecimento do mundo ou acerca de valores, recorrendo a um “tapete de histórias”, e a fantoches, construídos para cada uma das histórias a apresentar. Num momento posterior à audição da história teriam que reproduzir graficamente o tema/assunto abordado.

A seleção de cada uma das histórias teve como base um diálogo estabelecido entre nós e a Educadora Cooperante, sendo referido pela mesma que gostaria que abordássemos temas/assuntos relacionados com o desenvolvimento e consciencialização de valores, bem como temas subjacentes ao conhecimento do mundo.

Diagnosticado o interesse que o grupo demonstrava por ouvir ler e contar histórias, e tendo em conta o que tínhamos predefinido com a Educadora Cooperante seleccionámos as seguintes histórias: “Arco-Íris, o mais belo Peixe dos oceanos” de Marcus Pfister – tradução de Maria Alice Moura Bessa; “A Zebra Camila” de Marisa Núñez; “A Casa da Mosca Fosca” de Eva Mejuto; “Lobo “Mau” Xau Xau” de Franclim Pereira Neto; “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle; “A viagem da Gotinha de Água” de Rita Duarte; “A viagem ao Sistema Solar” adaptada da história “A Estrela Tinim em Viagem ao Sistema Solar”.

Estas ganharam dimensão ao criar uma excelente oportunidade de entrelaçar as diferentes áreas de conteúdo de uma forma global, no desenvolvimento harmonioso e holístico das crianças participantes no estudo.

6.3. Síntese das sessões realizadas

6.3.1. 1ª Sessão - História “Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos” de Marcus Pfister - tradução de Maria Alice Moura Bessa



Figura 18 - Personagens e tapete da história “Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos”

Sinopse: Esta história fala do mais belo peixe existente nos oceanos - “Arco-Íris” que era o peixe mais bonito dos oceanos, porque tinha escamas cintilantes e isso tornava-o vaidoso e orgulhoso. Apesar de ser o mais belo, não tinha amigos com quem brincar, o que fazia com que se sentisse muito sozinho.

Os outros peixes convidavam-no para brincar, mas como ele estava demasiado ocupado a contemplar as suas escamas cheias de cor e brilho, nem sequer lhes respondia. Quando se deslocava pelas profundezas do oceano todos os peixes lhe pediam para partilhar uma escama colorida, todavia Arco-Íris dizia-lhes sempre que não. Um dia, um peixinho azul atreveu-se a segui-lo e a pedir-lhe uma escama colorida, já que ele tinha tantas... mas, para além de ter respondido que não de forma pouco conveniente e com desdém, fez com que o peixinho azul se afastasse assustado e com que nunca mais ninguém conversasse com ele.

Cansado da sua vida solitária nos oceanos, desabafou com a estrela-do-mar, refletindo para que serviam as escamas cintilantes se ninguém brincava com ele...foi então que a estrela-do-mar lhe confidenciou que devia pedir ajuda a um grande sábio que se escondia numa gruta, Octopus – o polvo.

O polvo que já estava a par da situação disse-lhe que se queria ter amigos e ser um peixe feliz teria que aprender a partilhar o seu bem mais precioso, ou seja, as suas escamas brilhantes. Arco-Íris teve bastante dificuldade em partilhar as suas lindas escamas, mas assim que as começou a arrancar sentia-se o peixe mais divertido e alegre de todos os oceanos. Não tardou que todos o convidassem para brincar!

Intencionalidade educativa: A partir da história “Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos” pretendeu-se que as crianças registassem por meio do desenho, conteúdos programáticos representados, de áreas de conteúdo distintas, designadamente: área de expressão e comunicação; área de conhecimento do mundo e área de formação pessoal e social.

1. Área de Expressão e Comunicação:

- Identificar o personagem principal (Arco-Íris) e os restantes personagens da história;
- Organizar e sequenciar o aparecimento dos animais de acordo com a sequência da história;

2. Área de Conhecimento do Mundo:

- Distinguir as várias espécies de peixes presentes na história;
- Identificar características dos animais existentes no fundo do mar (polvo; peixe arco íris; estrela do mar; peixe azul; peixes do cardume);
- Definir o conceito de cardume;
- Identificar as partes constituintes do peixe Arco-Íris (escamas de diferentes cores);

3. Área de Formação Pessoal e Social:

- Promover atitudes e valores de respeito, colaboração, ajuda e cooperação que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes;
- Valorizar comportamentos e atitudes seus e dos outros reconhecendo e diferenciando modos de interagir;
- Tomar consciência dos outros e estabelecer com eles relações de comunicação e integração grupal;
- Desenvolver o sentido de responsabilidade;

6.3.1.1. Grelha de análise da produção gráfica da história “Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos”

DESENHO	CATEGORIAS	Nome da criança:								
		Nome da história:			“Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos”					
	Identificação sequenciada dos intervenientes da história:	Peixe Arco-Íris	Peixe azul	Cardume	Estrela-do-mar	Polvo	Gruta do Polvo	Oceano	Algas	Outro(s)
	Identificação dos elementos destacados/preferidos na história pela criança:	Peixe Arco-Íris	Peixe azul	Cardume	Estrela-do-mar	Polvo	Gruta do Polvo	Oceano	Algas	Outro(s)
	Utilização e expressão das cores utilizadas:									
	Projeção dos elementos da história no espaço na folha	Parte superior da folha A3			Parte central da folha A3			Parte inferior da folha A3		
		Céu		Elementos destacados da história	Elementos destacados da história			Elementos destacados da história		
		Nuvens								
	Presença de outros elementos não relacionados com a história ouvida:									
	Conhecimentos sobre o tema abordado									
	Etapa do desenho infantil segundo Luquet									

6.3.2. 2ª Sessão - História “A Zebra Camila” de Marisa Núñez

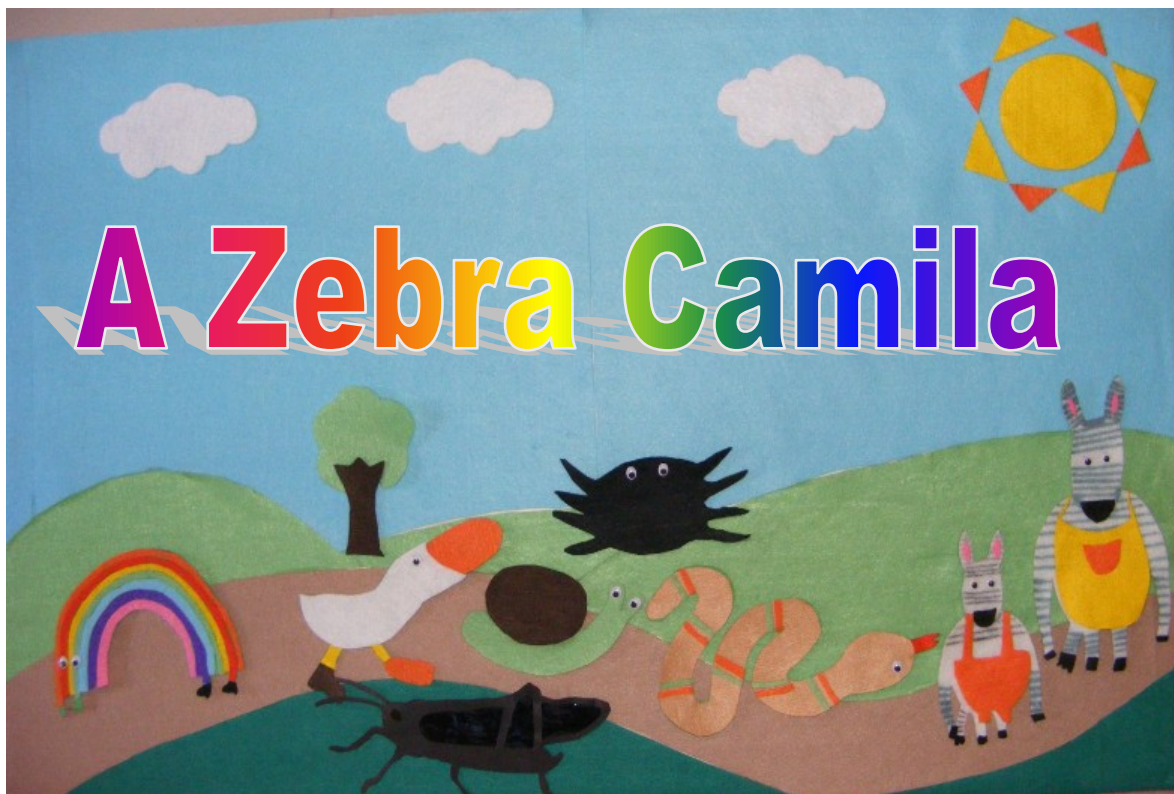


Figura 19 - Personagens e tapete da história “A Zebra Camila”

Sinopse: A Zebra Camila vivia com a sua mãe, num local muito ventoso “onde o vento dá a volta”. Camila sonhava conhecer o mundo à sua volta, rebolar pelos campos, sem os seus calções e suspensórios que de dia para dia estavam cada vez mais apertados. A sua mãe dizia-lhe sempre que não deveria sair à rua sem vestir os calções e os respetivos suspensórios, por que poderia perder as suas riscas.

Como a curiosidade de Camila era muita, a zebra desobedeceu à mãe e decidiu aventurar-se. Assim que se aventurou veio uma “reviravolta de ventos maus” que lhe levou sete riscas, deixando-a parecida como “uma espécie de mula branca”! Ao ver-se sem riscas e toda esfarrapada pôs-se a chorar, vertendo sete lágrimas, a mesma quantidade de riscas que tinha perdido. Foi então que encontrou uma cobra que estava a “mudar de camisa”, que logo lhe perguntou porque chorava. Camila respondeu-lhe que tinha sido o vento que lhe tinha esfarrapado o vestido, a serpente disse à zebra para se aproximar e lhe oferecer um anel amarelo para colocar na pata.

Camila continuou o seu caminho, mas ainda lhe caíram seis lágrimas, foi então que encontrou um caracol, que após perceber porque a zebra chorava subiu para cima dela e colocou-lhe uma fita prateada na barriga.

A zebra Camila ainda estava muito preocupada e chorou cinco lágrimas, depois muito admirada parou a observar um arco-íris, que ao vendo-a chorar lhe ofereceu um remendo azul. Continuou o seu percurso e voltou a chorar quatro lágrimas,

quando apareceu uma aranha, que após saber o que tinha acontecido teceu uma rendinha de tule.

Apesar de já estar mais calma, Camila continuou o seu caminho, mas ainda chorou três lágrimas. Nesse instante viu uma cigarra que tocava violino. Ao saber o que tinha sucedido a cigarra ofereceu-lhe uma corda, para Camila ficar com “ar musical”.

Já no final da sua aventura, quando se aproximava de casa, Camila viu um ganso que levava uma bota que o apertava muito. Ao ver Camila a chorar duas lágrimas e depois de saber o que lhe tinha acontecido resolveu oferecer-lhe o atacador da bota.

Ao aproximar-se de casa, Camila ainda se sentia muito triste, deixando cair uma lágrima. A mãe de Camila estava muito preocupada por não saber dela, mas quando a viu chegar com as suas novas “riscas”, abraçou-a e concordou que estava na altura de Camila deixar os calções e os suspensórios. Afinal Camila já não era uma criança, tinha crescido!

Intencionalidade educativa: Ao contarmos a história “A Zebra Camila” tivemos como principal objetivo que as crianças adquirissem uma visão acerca da passagem da infância para a idade jovem, para que estas tivessem uma “certa” consciência do tempo e do ciclo da vida, mas também como forma de descoberta e exploração do mundo ao seu redor, tal como aconteceu com o personagem principal (Zebra Camila). Através do registo gráfico desta história tentámos constatar se as crianças adquiriam os seguintes objetivos:

1. Área de Expressão e Comunicação:

- Identificar o personagem principal (Zebra Camila) e os personagens secundários da história;
- Organizar e sequenciar o aparecimento dos animais de acordo com a sequência da história;
- Verificar a partilha de sentimentos, emoções através da representação das lágrimas que a Zebra Camila chorou;
- Exteriorizar espontaneamente momentos da história que constrói interiormente;
- Desenvolver o conceito de cardinalidade através dos personagens secundários da história;

2. Área de Conhecimento do Mundo:

- Conhecer normas e modos de comportamento social da família;
- Valorizar a utilidade da família, a partir da personagem mãe da Zebra Camila;
- Orientar-se e atuar, autonomamente, na rua, tal como se verificou com a personagem principal;

- Reconhecer que tal como o personagem principal da história (Zebra Camila) também o ser humano passa por um processo de crescimento e desenvolvimento (passagem da infância para a idade jovem);

3. Área de Formação Pessoal e Social:

- Promover atitudes e valores de respeito, colaboração, ajuda e cooperação que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes;

- Valorizar comportamentos e atitudes seus e dos outros reconhecendo e diferenciando modos de interagir;

- Tomar consciência dos outros e estabelecer com eles relações de comunicação e integração grupal;

- Procura da própria identidade – autoconhecimento e da autonomia (aprender a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões)

- Desenvolvimento harmónico da afetividade;

- Reconhecer-se como autor dos próprios atos e comportamentos;

6.3.2.1. Grelha de análise da produção gráfica da história “A Zebra Camila”

DESENHO	CATEGORIAS	Nome da criança:								
		Nome da história:		"A Zebra Camila"						
	Identificação dos intervenientes da história:	Zebra Camila	Mãe da Zebra Camila	Lágrimas da Zebra Camila	Cobra	Aranha	Arco-Íris	Caracol	Cigarra	Pato
	Identificação dos elementos destacados/preferidos na história pela criança:	Zebra Camila	Mãe da Zebra Camila	Lágrimas da Zebra Camila	Cobra	Aranha	Arco-Íris	Caracol	Cigarra	Pato
	Utilização e expressão das cores utilizadas:									
	Projeção dos elementos da história no espaço na folha:	Céu	Sol	Relva			Outros elementos			
	Presença de outros elementos não relacionados com a história ouvida:									
	Conhecimentos sobre o tema abordado									
	Etapa do desenho infantil segundo Luquet									

6.3.3. 3ª Sessão - História “A Casa da Mosca Fosca” de Eva Mejuto



Figura 20 - Personagens e tapete da história “A Casa da Mosca Fosca”

Sinopse: Esta história fala de uma mosca que vivia num bosque muito distante. Certo dia farta de zumbir e de “dar voltas sem parar, decidiu fazer uma casa para morar”, receber os amigos, fazer doces e ter uma caminha onde dormisse quentinha.

Depois de ter feito a sua casa pôs-se a fazer doces e bolos para inaugurar o seu lar. Fez um bolo de amora e ficou à espera que os convidados chegassem. Colocou sete pratos na mesa e o bolo de amora.

O primeiro a chegar foi o Escaravelho Carquelho que assim que entrou na casa da Mosca Fosca, quis logo satisfazer a curiosidade, perguntando quem vivia naquele lugar, quem estava a visitar. O Morcego Rabego foi o segundo a chegar, eram agora três.

A seguir veio o Sapo Larapo, depois a Coruja Rabuja e já eram cinco os convidados. Foi quando chegou a Raposa e finalmente o Lobo. A mesa estava preenchida, os convidados estavam todos sentados, para deliciarem o bolo de amora. Já estavam cansados e nunca mais comiam o bolo, o Morcego Rabego até adormeceu.

No momento em que se preparavam para comer o bolo alguém bateu à porta. Os lugares da mesa estavam completos... Assim que a Mosca Fosca abriu a porta viu o Urso que lhe perguntou quem vinha visitar e se podia entrar.

A Mosca Fosca disse-lhe que sim, então ele entrou, pegou no bolo e comeu-o todo com três dentadas.

Intencionalidade educativa: A partir da história “A Casa da Mosca Fosca” pretendeu-se que as crianças registassem por meio do desenho conteúdos programáticos representados, atendendo aos seguintes objetivos:

1. Área de Expressão e Comunicação:

- Identificar o personagem principal (Mosca Fosca) e dos personagens secundários da história;
- Organizar e sequenciar o aparecimento dos animais de acordo com a sequência da história;
- Exteriorizar espontaneamente momentos da história que construiu interiormente;
- Desenvolver o conceito de cardinalidade a partir da sequenciação e aparecimento dos personagens secundários da história;

2. Área de Conhecimento do Mundo:

- Ordenar e sequenciar os animais tal como surgem na história.
- Realizar desenhos tendo em conta a história visualizada.

3. Área de Formação Pessoal e Social:

- Incentivar relações de amizade entre a criança e colegas com quem não partilham brincadeiras;
- Aprender a partilhar com todos os colegas;
- Promover atitudes e valores de respeito, colaboração, ajuda e cooperação que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes;
- Valorizar comportamentos e atitudes seus e dos outros reconhecendo e diferenciando modos de interagir;
- Tomar consciência dos outros e estabelecer com eles relações de comunicação e integração grupal;
- Procura da própria identidade – autoconhecimento e da autonomia (aprender a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões)
- Reconhecer-se como autor dos próprios atos e comportamentos.

6.3.3.1. Grelha de análise da produção gráfica da história “A casa da Mosca Fosca”

DESENHO	CATEGORIAS	Nome da criança:		"A Casa da Mosca Fosca"							
		Nome da história:		Mosca Fosca	Escaravelho Carquelho	Morcego Ralego	Sapo Larapo	Coruja Rabuja	Raposa Tramosa	Lobo Rebobo	Urso Lameiro
	Identificação sequenciada dos intervenientes da história:	Mosca Fosca	Escaravelho Carquelho	Morcego Ralego	Sapo Larapo	Coruja Rabuja	Raposa Tramosa	Lobo Rebobo	Urso Lameiro	Outros	
	Identificação dos elementos destacados/preferidos na história pela criança:	Mosca Fosca	Escaravelho Carquelho	Morcego Ralego	Sapo Larapo	Coruja Rabuja	Raposa Tramosa	Lobo Rebobo	Urso Lameiro	Outros	
	Utilização e expressão das cores utilizadas:										
	Projeção dos elementos da história no espaço na folha	Parte superior da folha A3			Parte central da folha A3			Parte inferior da folha A3			
		Céu		Elementos destacados da história	Elementos destacados da história			Elementos destacados da história			
		Nuvens									
	Sol										
	Presença de outros elementos não relacionados com a história ouvida:										
	Conhecimentos sobre o tema abordado:										
	Etapas do desenho infantil segundo Luquet										

6.3.4. 4ª Sessão - História “Lobo “Mau” Xau-Xau” de Franclim Pereira Neto



Figura 21 - Personagens e tapete da história “Lobo “Mau” Xau Xau”

Sinopse: A história fala-nos do lobo Xau-Xau que vivia na floresta Lobolândia muito triste e desiludido porque não tinha amigos. Xau-Xau estava farto de estar só e ser considerado mau. O Lobo passeava pela floresta à procura de amigos, mas quando abria a boca e mostrava os dentes, todos os animais que viviam na floresta fugiam, e, até as árvores tremiam cheias de medo. Xau-Xau não queria acreditar no que lhe estava a acontecer, mas decidiu que ia continuar, ele queria ter amigos.

Uma tarde, para tentar a sua sorte decidiu ir passear e tentar fazer amigos. Passou perto de umas ovelhinhas e cordeirinhos que estavam a pastar e disse-lhes que queria ser o lobo Bom Pom-Pom e brincar com todos eles, mas nenhum quis ser seu amigo. O lobo continuou a caminhar pela floresta, muito triste e pensativo.

Depois de muito andar avistou um coelho branco, que ficou muito assustado e desatou a correr, não fosse o lobo papá-lo. O lobo Xau-Xau afastou-se pensando que a vida era muito cruel. A certa altura, lá ao longe, ouviu um cão a ladrar e lembrou-se que talvez ele quisesse ser seu amigo.

Xau-Xau voltou a afastar-se e andou, andou e quando já estava muito cansado deitou-se à sombra de um sobreiro. Quando acordou olhou à volta e viu três porquinhos que tomavam banho no rio limpinho que passava ali perto e pediu-lhes para serem seus amigos. Os porquinhos viraram-se e ao verem o lobo desataram a correr e esconderam-se numa casinha de pedra. Todos eles recusavam a sua amizade, julgando que ele lhes mentia, já que nas histórias sempre fora mau.

Era mesmo difícil arranjar amigos, o lobo começou a chorar e resolveu caminhar até à sua toca. Depois de andar um pouco encontrou a Capuchinho Vermelho a chorar. Aproximou-se dela e ficou espantado por ela não se ter assustado. A Capuchinho contou-lhe que não sabia da avó e o lobo ofereceu-se logo para a ajudar, prometendo-lhe que a ia procurar.

Juntamente com os pássaros, Xau-Xau, parte à procura da avó da Capuchinho, acabando por encontrá-la numa gruta, desmaiada. O lobo reanima-a e leva-a de volta para junto da neta – Capuchinho Vermelho. Os três abraçaram-se e...o lobo olhou à sua volta e viu que todos os animais da floresta o observavam. Agora já acreditavam que o lobo era mesmo bom. Nesse momento, todos os animais se juntaram ao lobo Xau-Xau, à avozinha e à Capuchinho Vermelho para elogiar a atitude do lobo, acreditando que, de facto, ele era bom. Por isso, passou a chamar-se lobo bom Pom-Pom.

Intencionalidade educativa: Ao contarmos esta história tivemos como principal objetivo conduzir as crianças a esquecer a ideia estereotipada que estas possuem do personagem lobo, presente nas histórias tradicionais, e, sobretudo a representar graficamente conteúdos programáticos das diferentes áreas de conteúdo:

1. Área de Expressão e Comunicação:

- Identificar o personagem principal (Lobo) e os personagens secundários da história;
- Organizar e sequenciar o aparecimento dos animais de acordo com a sequência da história;
- Exteriorizar espontaneamente momentos da história construídos interiormente;
- Desenvolver o conceito de cardinalidade a partir da sequenciação dos personagens secundários da história;

2. Área de Conhecimento do Mundo:

- Identificar e associar os personagens da história a histórias de tradição oral (“Capuchinho Vermelho”; “Os três porquinhos”);
- Reconhecer diferentes espécies de animais que manifestam um sentimento de medo pelo Lobo;
- Consciencializar-se de que o Lobo da história pode ser um lobo amigo;

3. Área de Formação Pessoal e Social:

- Promover os valores: sentimento de medo, compreensão e amizade;
- Promover atitudes e valores de respeito, colaboração, ajuda e cooperação que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes;
- Valorizar comportamentos e atitudes seus e dos outros reconhecendo e diferenciando modos de interagir;
- Tomar consciência dos outros e estabelecer com eles relações de comunicação e integração grupal;
- Procura da própria identidade – autoconhecimento e da autonomia (aprender a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões)
- Desenvolver harmoniosamente a afetividade;
- Reconhecer-se como autor dos próprios atos e comportamentos.

6.3.4.1. Grelha de análise da produção gráfica da história “Lobo “Mau” Xau Xau”

DESENHO	CATEGORIAS	Nome da criança:										
		Nome da história: “Lobo “Mau” Xau-Xau”										
	Identificação sequenciada dos intervenientes da história:	Lobo “Mau” Xau-Xau	Lobo “Bom” Pom-Pom	Três Porquinhos	Coelho	Cães	Carneiro	Ovelha	Avozinha	Capuchinho Vermelho	Pássaros	
	Identificação dos elementos destacados/preferidos na história pela criança:	Lobo “Mau” Xau-Xau	Lobo “Bom” Pom-Pom	Três Porquinhos	Coelho	Cães	Carneiro	Ovelha	Avozinha	Capuchinho Vermelho	Pássaros	
	Utilização e expressão das cores utilizadas:											
	Projeção dos elementos da história no espaço na folha	Parte superior da folha A3			Parte central da folha A3			Parte inferior da folha A3				
		Céu		Elementos destacados da história			Elementos destacados da história			Elementos destacados da história		
		Nuvens										
	Sol											
Presença de outros elementos não relacionados com a história ouvida:												
Conhecimentos sobre o tema abordado:												
Etapa do desenho infantil segundo Luquet												

6.3.5. 5ª Sessão - História “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle



Figura 22 - Personagens e tapete da história “A Lagartinha muito comilona”

Sinopse: Esta história fala de uma pequena lagartinha que nasceu de um ovo num domingo de sol. Quando nasceu a Lagartinha era magra e esfomeada, mas com o passar dos dias ficou uma comilona.

Estava com tanta fome que na segunda-feira comeu uma maçã, na terça duas peras, na quarta-feira três ameixas, na quinta quatro morangos, na sexta-feira comeu cinco laranjas e no sábado foi o descalabro, comeu todo o tipo de guloseimas e enchidos.

No final do dia de sábado a Lagartinha tinha comido tanto que ficou com uma grande barriga causada pelos doces. No domingo comeu uma folha verde e sentiu-se logo muito melhor. Foi então que começou a fazer um casulo e no dia seguinte tinha-se transformado numa linda borboleta.

Intencionalidade educativa: Ao apresentarmos esta história às crianças um dos objetivos era promover a alimentação saudável, para que estas percebessem que para crescerem como a lagartinha, é necessário realizar uma alimentação saudável, ao invés da ingestão de alimentos, como as guloseimas. Pretendeu-se, também, que as crianças registassem por meio do desenho conteúdos programáticos das três áreas de conteúdo, designadamente:

1. Área de Expressão e Comunicação:

- Identificar o personagem principal (Lagartinha) da história;
- Exteriorizar espontaneamente momentos da história construídos interiormente;
- Desenvolver o conceito de cardinalidade a partir da sequenciação dos alimentos e das respetivas quantidades ingeridas, em cada um dos dias da semana, tal como surgem na história;

2. Área de Conhecimento do Mundo:

- Identificar as fases do processo de desenvolvimento e metamorfose de uma lagarta;
- Distinguir alimentos saudáveis de alimentos “não saudáveis”;
- Promover uma alimentação saudável - ingestão de frutas e produtos hortícolas;

3. Área de Formação Pessoal e Social:

- Valorizar comportamentos e atitudes seus e dos outros reconhecendo e diferenciando modos de interagir;
- Procura da própria identidade – autoconhecimento e da autonomia (aprender a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões)
- Reconhecer-se como autor dos próprios atos e comportamentos.

6.3.5.1. Grelha de análise da produção gráfica da história “A lagartinha muito comilona”

DESENHO	CATEGORIAS	Nome da criança:			"A Lagartinha muito comilona"							
		Nome da história:										
	Identificação sequenciada dos intervenientes da história:	Lagartinha magra e esfomeada	Lagartinha "gorda"	Casulo	Borboleta	Alimentos ingeridos pela Lagartinha						
						Maçã	Pera	Ameixa	Morango	Laranja	Doces	Folha verde
	Identificação dos elementos destacados/preferidos na história pela criança:	Lagartinha magra e esfomeada	Lagartinha "gorda"	Casulo	Borboleta	Alimentos ingeridos pela Lagartinha						
						Maçã	Pera	Ameixa	Morango	Laranja	Doces	Folha verde
	Utilização e expressão das cores utilizadas:											
	Projeção dos elementos da história no espaço na folha	Parte superior da folha A3				Parte central da folha A3				Parte inferior da folha A3		
		Céu		Elementos destacados da história			Elementos destacados da história			Elementos destacados da história		
Sol												
Presença de outros elementos não relacionados com a história ouvida:												
Conhecimentos sobre o tema abordado:												
Etapa do desenho infantil segundo Luquet:												

6.3.6. 6ª Sessão - História “A viagem da Gotinha de Água” de Rita Duarte



Figura 23 - Personagens e tapete da história “A viagem da Gotinha de Água”

Sinopse: Esta é a história de uma Gotinha de Água que vivia no rio com as suas irmãs que gostavam muito de rir, brincar e viajar. A Gotinha juntamente com as suas irmãs e com outras gotinhas “faziam a água”, que os rios levavam e onde os peixinhos brincavam.

Certo dia o Sol fez um convite à Gotinha de Água. Convidou-a para ir para o pé dele, mas, para isso tinha que ficar muito levezinha que ele encarregava-se de lhe mostrar o caminho. A Gotinha aceitou o pedido do seu amigo Sol.

De repente ficou muito levezinha e começou a subir. Subiu...subiu e quando chegou ao pé do amigo tinha-se tornado vapor de água.

Assim que chegou ao céu a Gotinha encontrou muitas outras gotinhas que tinham sido chamadas pelo Sol. Todas juntas fizeram uma nuvem que o vento levou a viajar. Nesse momento, o Sol chamou muitas gotinhas e a nuvem branca tornou-se uma nuvem grande e cinzenta. Carregada de gotinhas, a nuvem grande e cinzenta pediu-lhes que descessem, pois já estava muito cansada.

A Gotinha muito feliz e contente agradeceu a viagem à sua amiga nuvem grande e cinzenta e tal com as restantes gotinhas abriu o seu balão e desceu. Assustada, a Gotinha de Água foi parar a uma árvore. A árvore, assim que sentiu as outras gotinhas começou logo a espirrar. E a Gotinha pôs-se logo a viajar e foi parar ao mar! Quando a

Gotinha chegou ao rio encontrou novamente as suas irmãs a brincar, e foi brincar com elas!

Intencionalidade educativa: Ao contarmos esta história tivemos como principal objetivo dar a entender o ciclo da água a partir da personagem Gotinha de Água, de uma forma lúdica, por forma a suscitar o interesse e a curiosidade das crianças. Pretendíamos, também, que as crianças ficassem com a ideia de que tal como a Gotinha de Água, todas as outras gotinhas fazem “esta viagem”, estando constantemente a viajar. Os conceitos de atmosfera, evaporação, condensação foram abordados de uma forma divertida e com uma linguagem adequada ao seu conhecimento e nível de desenvolvimento.

1. Área de Expressão e Comunicação:

- Identificar a personagem principal da história (Gotinha de Água);
- Exteriorizar espontaneamente momentos da história construídos interiormente;

2. Área de Conhecimento do Mundo:

- Identificar os diferentes estados da água: líquido e gasoso, representados na história;
- Representar a sequenciação do ciclo da água tal como surge na história;

6.3.6.1. Grelha de análise da produção gráfica da história “A viagem da Gotinha de Água”

DESENHO	CATEGORIAS	Nome da criança:			"A Viagem da Gotinha de Água"						
		Nome da história:			Peixes	Sol	Rio	Mar	Nuvem escura	Balão de ar	
	Identificação sequenciada dos intervenientes da história:	Gotinha de Água	Irmãs da Gotinha de Água no rio	Irmãs da Gotinha de Água nas nuvens							
	Identificação dos elementos destacados/preferidos na história pela criança:	Gotinha de Água	Irmãs da Gotinha de Água no rio	Irmãs da Gotinha de Água nas nuvens	Peixes	Sol	Rio	Mar	Nuvem escura	Balão de ar	
	Utilização e expressão das cores utilizadas:										
	Projeção dos elementos da história no espaço na folha	Parte superior da folha A3			Parte central da folha A3			Parte inferior da folha A3			
		Céu		Elementos destacados da história	Elementos destacados da história			Elementos destacados da história			
		Nuvens									
	Presença de outros elementos não relacionados com a história ouvida:	Sol									
	Conhecimentos sobre o tema abordado:										
	Etapa do desenho infantil segundo Luquet										

6.3.7. 7ª Sessão - História “A viagem ao Sistema Solar”⁵



Figura 24 - Personagens e tapete da história “A Viagem ao Sistema Solar”

Sinopse: Esta história fala de um astronauta (**Apêndice F**), chamado Maximiniano que se desloca ao Sistema Solar numa nave espacial, para conhecer o “céu”. Assim que chega ao Universo fica muito admirado, e questiona o Sol, primeiro astro que observa no Sistema Solar, acerca do que observa, quem são aqueles e qual o motivo de estarem todos organizados. O Sol responde-lhe que todos juntos formam o Sistema Solar.

Não satisfeito com a explicação dada pelo Sol, Maximiniano cheio de curiosidade decide aproximar-se de cada um dos planetas para os conhecer melhor. O astronauta começa por explorar o primeiro planeta que encontra a seguir ao Sol. Junto a este pergunta-lhe o nome e o planeta responde-lhe que se chama Mercúrio e é o que se encontra mais próximo do Sol. Mas o astronauta ainda não sabia muito bem o significado da palavra planeta, e questiona Mercúrio, que lhe diz que é um planeta porque não tem luz nem calor próprio, ao contrário do Sol, que é uma estrela. Curioso com o facto de Mercúrio andar sempre num “caminho”, pergunta-lhe também qual o motivo. Mercúrio explica-lhe que aquele “caminho” se chama de órbita e que todos os Planetas têm a sua órbita, e que todas as órbitas giram em volta do Sol.

⁵ Adaptada da história “A Estrela Tinim em Viagem ao Sistema Solar”, disponível em <http://www.historiasinfantis.org/a-estrela-tinim-em-viagem-ao-sistema-solar/>

Depois da explicação o astronauta Maximiniano olha para a órbita seguinte e questiona Mercúrio acerca do nome Planeta seguinte. Este diz-lhe que é o planeta Vénus. O astronauta fica maravilhado com a beleza do planeta Vénus. Todo lisonjeado responde-lhe que é o planeta mais brilhante e que no planeta Terra o chamam “Estrela da Manhã”. Maximiniano continua a vislumbrar os planetas constituintes do Sistema Solar e observa a Terra, a sua casa e junto a esta a Lua. Aproxima-se e fica a saber que a Lua não é um planeta, mas sim um satélite porque não tenho luz nem calor e está sempre a girar à volta do planeta Terra. O astronauta confia à Lua que a Terra também se designa Planeta Azul, por ser um planeta com muita água e o único onde existe vida.

Cansado da viagem, o astronauta põe-se a descansar junto à Lua. Enquanto descansava e deambulava pelo Espaço passam por ele Marte e Júpiter. Quando Maximiniano acorda decide partir à descoberta dos restantes planetas do Sistema Solar, é então que conhece Saturno e fica maravilhado com os seus sete anéis. Este planeta ficou tão feliz por conhecer o astronauta que lhe pediu para não se ir embora. O astronauta pergunta-lhe se pode ficar num dos anéis e diz-lhe que se ele falar sobre os outros planetas que ficam depois dele, posso ficar a fazer-lhe companhia muito tempo.

Intencionalidade educativa: Reconhecer os planetas constituintes do sistema solar, a designação de órbita.

6.3.7.1. Grelha de análise da produção gráfica da história “A viagem ao Sistema Solar”

DESENHO	CATEGORIAS	Nome da criança:		"A Viagem ao Sistema Solar"																		
		Nome da história:																				
Identificação sequenciada dos intervenientes da história:	Foguetão	Astronauta	Órbitas do Sistema Solar	Sol	Planetas do Sistema Solar																	
					Mercúrio	Vénus	Terra	Marte	Júpiter	Saturno	Urano	Neptuno										
Identificação dos elementos destacados/preferidos na história pela criança:	Foguetão	Astronauta	Órbitas do Sistema Solar	Sol	Planetas do Sistema Solar																	
					Mercúrio	Vénus	Terra	Marte	Júpiter	Saturno	Urano	Neptuno										
Utilização e expressão das cores utilizadas:																						
Projeção dos elementos da história no espaço na folha	Parte superior da folha A3			Parte central da folha A3						Parte inferior da folha A3												
	Elementos destacados da história			Elementos destacados da história						Elementos destacados da história												
Presença de outros elementos não relacionados com a história ouvida:																						
Conhecimentos sobre o tema abordado:																						
Etapas do desenho infantil segundo Luquet																						

Capítulo III - Apresentação e Análise dos dados

1.1. Apresentação e análise de conteúdo das entrevistas realizadas

Segundo Bardin (2009:44) a análise de conteúdo define-se como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens." Através desta técnica tornou-se possível analisar o que é explícito na entrevista para podermos obter os indicadores que nos permitem realizar inferências.

Após a realização das nove entrevistas (realizada à Educadora Cooperante e às oito crianças participantes neste estudo) procedemos à transcrição integral da entrevista realizada à Educadora Cooperante (apêndice G) e às crianças (apêndice H), realizámos uma leitura global destas, para subsequentemente procedermos à codificação de indicadores a analisar, que nos permitiram salientar, categorizar e classificar os trechos da entrevista transcrita.

"Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação (...) dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto" (Bardin, 2009: 103)

Com o objetivo de tornar a análise da entrevista semiestruturada realizada à Educadora Cooperante mais perceptível realizámos uma matriz para o efeito, dividindo-a em três colunas, cada uma com um item de análise: categoria, objetivos específicos e unidades de registo.

Na coluna das categorias agrupámos os temas chave da entrevista. Na coluna referente às unidades de registo encontram-se os excertos do texto que englobam a entrevista onde se encontram as questões colocadas pelo entrevistador e as respetivas respostas do entrevistado.

As entrevistas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009).

1.1.1. Apresentação e análise da entrevista semiestruturada realizada à Educadora Cooperante

O guião da entrevista semiestruturada, realizada à Educadora Cooperante, encontrava-se organizado de maneira a constatar os objetivos definidos previamente, designadamente: identificar a opinião que possuía acerca da importância do desenho na idade pré-escolar; o motivo pelo qual planifica atividades de expressão plástica; verificar se as crianças comunicam através do desenho conhecimentos trabalhados e por último se era da opinião de que o desenho contribui para a interiorização dos conhecimentos transmitidos.

A matriz de análise de conteúdo da entrevista semiestruturada realizada à Educadora Cooperante (apêndice I) permitiu-nos averiguar se os objetivos definidos para este estudo comungavam com os objetivos e conceitos defendidos pela responsável pelo grupo de crianças intervenientes no estudo.

Com base nas nove questões colocadas à Educadora Cooperante iremos, seguidamente, analisar cada uma destas, para que possamos inferir, em que medida os objetivos que assinalamos acima, foram, ou não atingidos.

1ª Questão - “Considera importante a promoção do desenho como atividade orientada na sala de atividades?”

Tabela 6 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 1.ª questão colocada à Educadora Cooperante

Categorias	Objetivos específicos	Unidades de registo
Papel/valorização do desenho na programação das atividades	Promover o desenho como atividade orientada na sala de atividades.	- <i>“O desenho ajuda as crianças não só a organizarem-se mentalmente, como também a orientarem-se a nível de espaço quer na folha e a terem progresso a outros níveis de aprendizagem.”</i> - <i>“As crianças reproduzem não só aquilo que elas vivenciam, aquilo que elas vivem, o que elas ouviram e com isso elas vão progredindo, também a nível do traço.”</i>

A educadora cooperante refere que *“o desenho ajuda as crianças não só a organizarem-se mentalmente, como também a orientarem-se a nível de espaço quer na folha e a terem progresso a outros níveis de aprendizagem.”*

“(…) o desenho da criança não é uma arte, mas uma actividade lúdico-expressiva-criativa que reflecte o seu desenvolvimento ao mesmo tempo que o estimula.” (Sousa, 2003:199)

Enfatiza o seu discurso afirmando que *“as crianças reproduzem não só aquilo que elas vivenciam, aquilo que elas vivem, o que elas ouviram e com isso elas vão progredindo, também a nível do traço.”* A resposta da educadora cooperante encontra-se em consonância com a opinião de Sousa (2003), na medida em que refere que: “a

própria criança varia constantemente de simbolização para expressar as emoções, variando ainda mais de estados emotivos.” (pág. 196)

A educadora, ao revelar que a partir da realização do desenho, se verifica uma progressão ao nível do traço “(...) *elas [as crianças] vão progredindo, também a nível do traço*”, pretende elucidar-nos da “evolução” das representações gráficas, visto que quando a criança entra para o pré-escolar (três anos) se encontra na fase da garatuja, vai progredindo ao nível do traço, ao longo do seu desenvolvimento. Tal como sustenta Salvador (1988:19) “de movimentos incontrolados passará a uma coordenação mais desenvolvida, o que resulta da evolução da sua motricidade.”

2ª Questão - “Quando elabora as planificações (mensais, semanais e diárias) tem a preocupação de integrar o desenho como atividade?”

Tabela 7 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 2.ª questão colocada à Educadora Cooperante

Categorias	Objetivos específicos	Unidades de registo
Papel/ valorização do desenho na programação das atividades	Planificar a atividade de desenhar como qualquer outra atividade.	<i>“Costumam fazer todos os dias por iniciativa própria, por eles próprios. Mas no plano semanal integro sempre o desenho.”</i>

A educadora cooperante, para além, de promover o desenho como atividade orientada na sala de atividades, uma vez que considera a criação artística uma forma de expressão, mas, também, uma atividade que favorece o desenvolvimento das capacidades das crianças, refere que, e tal, como pudemos constatar ao longo da prática pedagógica, que integra sempre, o desenho, no plano semanal - “*Mas no plano semanal integro sempre o desenho*), para além disso, salienta que as crianças “*costumam fazer [desenhos] todos os dias por iniciativa própria, por eles próprios.*”

“Não se pode, porém, esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la uma atividade educativa.” (OCEPE, 1997:61)

Ao potenciar o ato criativo na criança, planificando atividades orientadas ou de carácter livre, de acordo com a vontade desta, a educadora fomenta a exteriorização, não só, das suas vivências, perceções, sentimentos, mas, também da forma de representação e comunicação. As OCEPE (1997) sustentam que:

“A expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser da iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo.” (pág. 62)

3ª Questão - “Na sua opinião, qual o contributo do desenho para o desenvolvimento das crianças?”

Tabela 8 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 3.ª questão colocada à Educadora Cooperante

Categories	Objetivos específicos	Unidades de registo
Desenho e desenvolvimento da criança	- Favorecer o desenvolvimento da criança através do desenho.	- <i>“desenvolvem não só o traço como também conseguem a nível das emoções e a nível dos seus próprios sentimentos, ajuda-os também a organizarem-se e eles próprios a darem conta daquilo que eles vivem e do que vivenciam.”</i> - [referente a uma situação da criança, que a educadora percecionou a partir do desenho] <i>“os pais se tinham separado e eu dei conta através do desenho, porque ele ainda não me tinha dito e tinha sido uma coisa muito recente, ele fez um desenho da família e não desenhou a figura paterna.”</i>

A partir da análise à terceira questão, temos conhecimento de que a educadora considera que o desenho favorece o desenvolvimento da criança, na medida em que refere que a expressão plástica (onde se inclui o desenho), se encontra na base do desenvolvimento de outras características, mencionando que “[as crianças] *desenvolvem não só o traço como também conseguem a nível das emoções e a nível dos seus próprios sentimentos, ajuda-os também a organizarem-se a eles próprios e a darem conta daquilo que eles vivem e do que vivenciam.*” Sousa (2003) sustenta que o desenho contribuiu para o desenvolvimento das capacidades motoras, nomeadamente dos movimentos da ação de desenhar, das capacidades cognitivas da criança, criatividade e raciocínio lógico. Em relação estreita com o desenvolvimento das capacidades citadas anteriormente surgem as dimensões emocionais, sentimentais e socioculturais de cada uma das crianças.

Segundo Piaget (1961) citado por Sousa (2003:184) a “[e]xpressão será a exteriorização da personalidade (...) Numa palavra, a expressão tão completa quanto possível do “Eu”, distinto da realidade material e social.”

Por forma a apurarmos se as crianças representam acontecimentos pessoais nas suas representações gráficas, questionámos a educadora cooperante se em alguma ocasião já havia presenciado alguma situação pessoal, a partir da realização de um registo gráfico. Esta referiu-nos que sim, que tinha vivenciado uma situação, há já alguns anos, em que *“os pais se tinham separado e eu dei conta através do desenho, porque ele ainda não me tinha dito e tinha sido uma coisa muito recente, ele fez um desenho da família e não desenhou a figura paterna.”* Com base nesta situação, Rodrigues (2002:76) defende que: “a criança ao exprimir-se, revela a sua relação afectiva com o meio em que vive (a família, a casa, os amigos, a escola).”

É a partir dos desenhos que a criança representa o que não consegue exteriorizar por meio da fala, de acordo com Cobo (1982:14):

“Nos momentos difíceis da sua vida, a criança evade-se para um mundo imaginário em que ninguém a impedirá de realizar os seus desenhos. As manifestações visíveis desta fuga são os sonhos, os contos, os jogos e os desenhos.”

4^a Questão – “Conhece dados identificadores das etapas do desenho infantil?”

Tabela 9 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 4.ª questão colocada à Educadora Cooperante

Categorias	Objetivos específicos	Unidades de registo
Etapas do desenho infantil	- Reconhecer dados identificadores das etapas do desenho infantil.	<p>- “é notório os progressos que eles vão tendo e as diferenças.”</p> <p>- “Começam primeiro por fazer a garatuja, depois desenham formas mais circulares, a figura humana só com o círculo e os braços e as pernas a saírem da cabeça e depois mais tarde começam a desenhar a figura humana cada vez mais complexa.”</p> <p>- “a partir do momento em que eles começam a fazer a figura humana mais completa que eles começam a desenvolver o resto das formas e a dar mais forma às restantes figuras que eles gostam de desenhar”;</p> <p>- “no início eles preenchem a folha toda e de uma forma quase desorganizada(...)à medida que o desenho vai ganhando forma, eles começam a organizar o desenho no espaço, no início, às vezes fazem por cantinhos, há alguns que põem umas coisas num cantinho, outros colocam as coisas mais no centro (...) fase dos 4/5 anos, então, já organizam o desenho quase como nós o conhecemos, as coisas que fazem parte da terra ao fundo, aquilo que é o céu, as nuvens, o sol na parte de cima da folha”;</p> <p>- “Aos três anos eles começam a organizar muito a figura humana, é aquela idade em que parece que há assim um desenvolvimento a nível da figura humana”</p>

Com base nas respostas dadas, pela educadora cooperante, temos conhecimento que esta profissional de educação reconhece os dados relativos às diferentes etapas do desenho infantil, visto que ao longo da entrevista refere, sequencialmente as fases desta - “Começam primeiro por fazer **a garatuja**, depois desenham **formas mais circulares**, a **figura humana só com o círculo** e os braços e as pernas a saírem da cabeça e depois mais tarde começam a desenhar a **figura humana cada vez mais complexa.**”

De acordo com Piaget e Inhelder (1993), o desenho infantil evolui consoante o desenvolvimento da criança. A evolução é caracterizada por um conjunto de etapas

que se encontram de acordo com a forma como a criança vê o mundo que a rodeia, e, como age de acordo com o mesmo. Tal como é referido pela educadora cooperante *“são notórios os progressos que eles [as crianças] vão tendo e as diferenças.”* Citando Sousa (2003:198):

“Os desenhos de uma criança são o reflexo do seu desenvolvimento geral e não uma evolução baseada em aprendizagens de técnicas de desenho.”

É visível o interesse que a educadora cooperante revela por atividades, relacionadas com representações gráficas, que traduzem os conhecimentos que demonstrou possuir, acerca das etapas de evolução do desenho infantil. Esta atitude significa que a educadora tem em atenção as produções gráficas da criança e está atenta às etapas de desenvolvimento gráfico, em consonância com o desenvolvimento bio – psico e sociomotor.

Tal como a educadora cooperante refere, e, de acordo com Rodrigues (2002) a primeira manifestação gráfica da criança, ocorre a partir dos dezoito meses até cerca dos três anos de idade, em que a criança faz traçados instintivos, ocupando grande parte da folha - *“no início eles [as crianças] preenchem a folha toda e de uma forma quase desorganizada.”*

Passada a fase da garatuja em que os rabiscos são instintivos e descontrolados, por volta dos três/quatro anos, a criança começa a realizar grafismos mais lentos e controlados. É nesta fase que surgem, de igual modo as primeiras formas esquemáticas, designadamente: o círculo e a cruz, como sustenta a educadora cooperante - *“depois desenhavam formas mais circulares, a figura humana só com o círculo e os braços e as pernas a saírem da cabeça e depois mais tarde começam a desenhar a figura humana cada vez mais complexa.”*

“Tendo capacidades neuromotoras para desenhar círculos (com maior ou menor perfeição) e rectas, porque desenha a criança um «girino», só com a cabeça e duas pernas? (...) porque o desenho representa a forma como se concebe, a noção que tem do seu corpo e não a forma visual que pode ver olhando própria ou vendo-se a um espelho.” (Sousa, 2003:201)

O recurso a bolas, traços e segmentos de reta auxiliam a criança na representação da figura humana de forma cada vez mais complexa - *“Aos três anos eles começam a organizar muito a figura humana, é aquela idade em que parece que há assim um desenvolvimento a nível da figura humana.”*

De acordo com Rodrigues (2002) só se verifica uma evolução da figura humana, e, não só, quando surgem outras formas diferenciadas, designadamente: triângulos, quadrados e retângulos, é que o círculo passa a representar, o que este autor designa, de “rotundidade”.

Outra característica desta etapa, que pudemos constatar ao longo da prática pedagógica bem como durante a realização do projeto de investigação, em que se verifica, na maior parte das representações gráficas uma organização dos espaços da folha. Tal facto é referido pela educadora cooperante - *“organizar o desenho no*

espaço, no início, às vezes fazem por cantinhos, há alguns que põem umas coisas num cantinho, outros colocam as coisas mais no centro (...) fase dos 4/5 anos, então, já organizam o desenho quase como nós o conhecemos, as coisas que fazem parte da terra ao fundo, aquilo que é o céu, as nuvens, o sol na parte de cima da folha.”

“A criança começa por representar figuras que parecem flutuar no espaço, de uma forma arbitrária, desvinculadas umas das outras. Posteriormente adquire a noção de vertical/horizontal, oscilando entre a organização própria do espaço topológico e o espaço cenográfico, onde a obliquidade passa a sugerir dinamismo.” (Rodrigues, 2002:50)

5ª Questão – “Recorre ao desenho como atividade orientada ou livre?”

Tabela 10 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 5.ª questão colocada à Educadora Cooperante

Categorias	Objetivos específicos	Unidades de registo
Desenho livre ou orientado como complemento das áreas das OCEPE	Reconhecer se a Educadora recorre ao desenho como atividade orientada ou livre nas diferentes áreas de conteúdo.	- <i>“Recorro muito ao desenho orientado quando vamos fazer uma visita, quando conto uma história, quando eu quero que eles registem para ficarem com uma memorização maior sobre aquilo que eles vivenciaram ou que ouviram”;</i> - <i>“E como livre, na sala, há sempre folhas brancas, eles sabem onde têm os lápis e podem desenhar sempre que eles querem.”.</i>

Tal como aferimos anteriormente, na sala de atividades da educadora cooperante, o ato de desenhar de forma orientada, mas também de forma livre, é uma realidade. Recorre-se ao desenho como uma forma de solicitar à criança a recriação de uma vivência, designadamente: a audição de uma história, uma visita de estudo, uma novidade que a criança quer partilhar com o grupo, entre outras – *“Recorro muito ao desenho orientado quando vamos fazer uma visita, quando conto uma história, quando eu quero que eles registem para ficarem com uma memorização maior sobre aquilo que eles vivenciaram ou que ouviram.”*

“Recriar momentos de uma atividade, aspetos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projetos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo. Servindo também para transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido.” (OCEPE, 1997:62)

A educadora cooperante, ao promover o desenho, ou o ato de desenhar, como atividade integradora, seja esta realizada pela criança de forma livre ou orientada, permite que a criança se divirta, uma vez que:

“A criança desenha, entre outras tantas coisas, para se divertir. Um jogo que não exige companheiros, onde a criança é dona de suas próprias regras. Nesse jogo solitário, ela vai aprender a estar só, “aprender a só ser”. O desenho é o palco das suas encenações, a construção do seu universo particular.” (Derdyk, 1989:50)

O desenho e o ato de desenhar constituem um jogo, tal como sustenta Rodrigues (2002) é a partir do jogo que as crianças aprendem as regras das relações que estabelecem com os outros, aprendem a cooperar, ou seja desenvolvem as suas capacidades físicas e intelectuais.

6ª Questão - “Utiliza o desenho como complemento das atividades de outras áreas de conteúdo (comunicação e expressão, conhecimento do mundo e a formação pessoal e social)?”

Tabela 11 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 6.ª questão colocada à Educadora Cooperante

Categorias	Objetivos específicos	Unidades de registo
Desenho livre ou orientado como complemento das áreas das OCEPE	Reconhecer se a Educadora recorre ao desenho como atividade orientada ou livre nas diferentes áreas de conteúdo.	<i>“(…) utilizo o desenho em todas [as áreas das OCEPE]. Na expressão, quando eles fazem os desenhos, conhecimento do mundo, nas muitas visitas que nós fazemos, eles depois fazem o desenho daquilo que vivenciaram”</i>

Quando colocada esta questão, a educadora respondeu que *“(…) utilizo o desenho em todas [as áreas das OCEPE]”,* salientando a utilidade que esta atividade tem para todas as áreas de conteúdo, revelando que solicita a realização de produções gráficas em todas as áreas - *Na expressão, quando eles fazem os desenhos, conhecimento do mundo, nas muitas visitas que nós fazemos, eles depois fazem o desenho daquilo que vivenciaram.”*

7ª Questão – “Utiliza o desenho como suporte de aprendizagem?”

Tabela 12 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 7.ª questão colocada à Educadora Cooperante

Categorias	Objetivos específicos	Unidades de registo
Utilização do desenho como suporte de aprendizagem	Identificar o motivo pelo qual a Educadora usa o desenho.	<i>“ao desenharem aquilo que eles vivenciaram, estão a memorizar aquilo que viveram e é sempre uma forma de chegarmos ao pé deles e de lhes fazermos perguntas e eles vão fazendo esse registo. Não só nas visitas, mas às vezes com conteúdos que trabalhamos, como as figuras geométricas ou outros conteúdos que trabalhamos e depois passamos sempre para o desenho.”</i>

Relativamente a esta questão a educadora cooperante refere que integra o desenho como atividade orientada, no momento posterior às diversas atividades citadas (visitas de estudo, leitura de histórias, conteúdos abordados), acreditando que a partir da representação gráfica, *“estão a memorizar aquilo que viveram e é sempre uma forma de chegarmos ao pé deles e de lhes fazermos perguntas.”* Com base nesta resposta, podemos inferir que a educadora considera que tanto a produção gráfica, como o diálogo que se estabelece com a criança, poderão favorecer a aprendizagem e a ampliar o nível de conhecimento da criança.

“Não é o desenho em si, como manifestação artística... mas, sim, o desenho como exteriorização da vida interior da criança” (Viana, 1954, citado por Sousa, 2003:161)

De acordo com Goodnow (1992), os desenhos orientados são aqueles que são solicitados às crianças. O objetivo deste género de desenhos é verificar se a criança atingiu um objetivo específico, ou que represente os conhecimentos que assimilou acerca dos conteúdos abordados. Porém, também podemos designar como desenho orientado, um desenho iniciado pelo educador, cujo objetivo é o seu término pela criança.

“A expressão plástica oferece à criança a criação plástica como modo de estimular a imaginação e desenvolver o seu raciocínio. Como se tratam de processos cognitivos, o produto criado (desenho, pintura) incluirá por isso as coisas que a criança conhece, que são importantes para si e o modo como se relaciona com elas.” (Lowenfeld, 1977, citado por Sousa (2003:170)

8ª Questão - “Como é usado o desenho dentro da sua sala por parte das crianças? O que desenharam as crianças, maioritariamente?”

Tabela 13 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 8.ª questão colocada à Educadora Cooperante

Categorias	Objetivos específicos	Unidades de registo
Representação gráfica e comunicação	Identificar o motivo pelo qual as crianças se expressam por meio do desenho.	<p>- “Elas desenharam muito aquilo que elas vivenciaram, seja por exemplo no fim-de-semana, seja através de coisas que nós fizemos na sala”</p> <p>- “(...) é tudo por fases, por exemplo há alturas em que eles desenharam muito o pai, a mãe, uma casa, o sol, as nuvens, depois, por exemplo, uma criança lembra-se de fazer uma abelha e neste caso como a nossa sala este ano é a sala das abelhinhas, as restantes crianças começam a desenhar também abelhas, e começam a aparecer muitas abelhas nos desenhos. Elas não desenharam assim, não posso identificar um grupo que desenhe essencialmente, uma coisa específica, é um pouco por fases.”</p> <p>- “(...) já estão muito elaborados em relação à figura humana já fazem vestidos, principalmente as meninas com muitos pormenores, com lacinhas no cabelo. Andam muito nessa fase de desenharem princesas, de me desenharem a mim e à Sílvia (auxiliar educativa). Os rapazes andam numa fase de desenharem mais animais, mas já tiveram outras.”</p>

Com base nas repostas da educadora cooperante podemos referir que as crianças desenharam o que cativa a sua atenção, tal como refere Gonçalves (1991:10) “a expressão da criança é motivada pelo que mais a impressiona.”

O desenho é uma forma de expressão, uma exteriorização das sensações e emoções da criança. Read (2013) sustenta que “a criança começa a exprimir-se desde o nascimento” (pág. 135), exprime-se quando necessita que lhe satisfaçam as suas necessidades fisiológicas, e, ao longo do seu desenvolvimento são constantes os momentos de exteriorização de diferentes formas de expressão, como o prazer, a ansiedade, a raiva, entre outros.

Tal como salienta a educadora “Elas [as crianças] desenharam muito aquilo que elas vivenciaram, seja por exemplo no fim-de-semana, seja através de coisas que nós fizemos na sala.”

9ª Questão – “Sente que as crianças se empenham nas atividades relacionadas com o desenho/expressão gráfica?”

Tabela 14 - Tabela de análise de conteúdo relativa à 9.ª questão colocada à Educadora Cooperante

Categorias	Objetivos específicos	Unidades de registo
Representação gráfica e comunicação	Identificar o motivo pelo qual as crianças se expressam por meio do desenho.	<i>“(...) elas têm na sala um armário onde têm as folhas, as canetas e os lápis delas e que usam sempre que lhes apetece e que elas querem e têm vontade e isso é usado com muita frequência, várias vezes ao dia, todos os dias.”</i>

A educadora cooperante, ao criar na sala de atividades um espaço onde a criança tem acesso a diferentes suportes (folhas de impressão; folhas de papel manteiga) e outros materiais disponíveis para a realização de produções gráficas livres, permite que a criança, a partir da sua utilização reproduza desejos, sonhos, aspirações, mas também se divirta ou exteriorize sentimentos (Goodnow, 1992).

Ao longo da nossa prática pedagógica constatámos que as crianças realizavam com muita frequência desenhos livres (*sempre que lhes apetece, e que elas querem e têm vontade e isso é usado com muita frequência, várias vezes ao dia, todos os dias*), sendo visível a participação e entusiasmo das crianças ao realizarem produções gráficas, de diferentes temáticas. Ao permitir que criança realize produções gráficas livres, a educadora cooperante encontra-se a promover a espontaneidade expressiva da criança, que tal como sustenta Sousa (2003:168):

“(...) proporcionando-lhe ampla liberdade para expressar todos os seus desejos, devaneios, tendências, paixões, temores, prazeres, afectos, rejeições, etc.”

1.1.2. Apresentação e análise das entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças intervenientes no estudo

As entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças participantes neste projeto de investigação tiveram como objetivos: perceber e identificar o que sabem sobre a importância do desenho; o(s) local(ais) onde costumam desenhar; os materiais utilizados para desenhar; identificar os motivos que as levam a realizar registos gráficos.

A partir da transcrição integral de cada uma das entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças participantes, procedemos ao levantamento das unidades de registo, consoante a categoria em que se inseriam registando as mesmas em tabelas criadas para o efeito (apêndice J), para que pudéssemos realizar com maior facilidade a análise de conteúdo destas.

Apoiando-nos nas tabelas referidas anteriormente, iremos, seguidamente, analisar cada uma das onze questões colocadas às crianças, para que possamos inferir, em que medida os objetivos que assinalámos acima, foram, ou não atingidos.

1ª Questão – Achas que é importante desenhar? Porquê?

No que diz respeito a esta questão, quase todas as crianças referem que é importante desenhar - “Sim”; “É”; “Sim”; “Devemos desenhar!” Estas crianças apontam as mais variadíssimas razões, que traduzem a sua opinião em relação à importância de desenharem, referindo - “Para fazermos desenhos bonitos”; “Para as mães verem que nós desenhamos bem!”; “Porque tu tens que levar os trabalhos para a tua escola, para mostrar ao teu professor!”; “Para as nossas mães verem; (...) para nós pintarmos bem!”

Porém nem todas as crianças conseguem explicitar a sua opinião, adotando a comunicação gestual como resposta - (*acena afirmativamente com a cabeça*); (*Fica um pouco pensativa e acena afirmativamente com a cabeça*). Apesar de compreenderem que é importante para elas desenhar, não conseguem, provavelmente, expressar-se verbalmente acerca da importância deste ato.

Com base nas respostas, quase todas as crianças referem que é importante desenhar, talvez por que para si o desenho tem uma intencionalidade muito específica. O desenho consiste na representação de situações e vivências que, para além de as auxiliarem na representação de algo que consideram significativo, é uma atividade enriquecedora, na medida em que permite que desenvolvam a sua personalidade. Na nossa opinião a criança recorre ao desenho para registar algo que a marcou, mas também para comunicar o seu pensamento, ao invés de comunicar com palavras, comunica graficamente através do desenho.

2ª Questão – Gostas de desenhar?

Quando colocada esta questão, todas as crianças referem que “Sim”, porém três destas não verbalizam nada quando questionadas, recorrendo, novamente, à linguagem gestual, designadamente com movimentos da cabeça – “Acena afirmativamente com a cabeça”.

Todas as crianças intervenientes no projeto de investigação manifestam gosto por desenhar. As crianças que gostam de desenhar sentem-se, muitas vezes, atraídas pelos materiais e cores disponibilizadas pelos educadores (pais e educadores de infância), para a realização das suas representações gráficas.

“Desenha-se, (...) apenas pelo prazer que esses actos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja «arte». É a acção que interessa, é o acto de criar que é expressivo e não a obra criada.” (Sousa, 2003:160)

Ao desenhar e ao gostar de realizar este jogo, a criança vai adquirindo um conjunto de aprendizagens que terão, a longo prazo, e na nossa opinião, muita importância no desenvolvimento desta.

“O desenho constitui para a criança uma forma de brincar, não se preocupando com a perfeição técnica da sua brincadeira. O seu brincar, porém, expressa todo o seu ser, incluindo o mais profundo do seu inconsciente. O desenho é função, sobretudo, do desenvolvimento das capacidades neuromotoras (os movimentos da acção de desenhar), e cognitivas (criatividade, raciocínio lógico) da criança, estando também bem patentes as dimensões emocionais-sentimentais (expressão artística) e socioculturais (materiais utilizados e relação social).” (Sousa, 2003:198/199)

3ª Questão – Quando é que costumam desenhar?

As repostas a esta questão são muito díspares, na medida em que as crianças referem variados locais e momentos em que costumam realizar desenhos, designadamente: “toda a noite”; [de manhã e à tarde] “À noite não”; “Não sei”; “De manhã”; “Com os meus amigos”; “[em casa] Também em casa!” Apenas uma criança não verbaliza nada – “encolhe os ombros e fica pensativo.”

Ainda que as crianças desenhem sempre que têm necessidade, referem não ter um período do dia específico para o fazerem. Todavia, quase todas as crianças realizam as suas produções gráficas durante o período diurno – manhã ou tarde. Apenas uma criança verbaliza que realiza desenhos “toda a noite”, o que na realidade não se poderá traduzir “à letra”, visto que nesta faixa etária as crianças ainda não têm uma correta noção do tempo. Ao dizer que realiza desenhos “toda a noite” poderá estar a referir-se ao final da tarde (crepúsculo), quando se encontra já em casa.

Na sala de atividades, e com base no que constatámos ao longo da prática supervisionada, as crianças não têm um momento específico para desenhar, elas desenhavam sempre que sentem essa vontade, para isso só têm que se dirigir ao “cantinho da expressão plástica”, onde têm à sua disposição um armário com folhas de impressão A4, folhas de papel manteiga (A3) e os materiais riscadores de cada uma.

Na nossa opinião, o ato de desenhar deve ser uma ação prazerosa, que a criança realiza sempre que sente necessidade, não havendo um momento específico para tal.

“A expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades. As artes plásticas ao serviço da criança e não esta ao serviço das artes plásticas.” (Sousa, 2003:160)

4ª Questão – Costumas ter mais vontade de desenhar, onde? Na escola, em casa ou noutra local? Porquê?

A maioria das crianças demonstra preferência por desenhar na escola – “*Na escola*”, apesar de referirem que também costumam desenhar em casa – “*Em casa e na escola*”; “*Em casa*”; [Na escola] “*Também em casa!*”; “*Em casa (...)* Porque... porque em casa desenho sempre.”

Somente uma criança costuma ter mais vontade de desenhar noutra local, para além do explicitado, apontando “*Na quinta da avó!*”, como um dos seus lugares prediletos para desenhar.

Grande parte das crianças refere ter mais vontade de desenhar na escola, talvez por que consideram este espaço mais estimulante e propício à realização de produções gráficas, ou talvez por que têm, na maior parte das vezes a companhia dos amigos, que cooperam uns com os outros, no sentido de partilharem traçados, ideias e pensamentos, ampliando, deste modo, a sua criatividade, imaginário, e, de igual modo, o seu repertório gráfico.

De acordo com Debray-Ritzen *et al.* (1979) a criança nesta faixa etária (cinco anos) situa-se na idade da concentração. Nesta fase a criança tem uma atitude cooperativa para com as outras crianças: “Dá-se o esboço da cooperação, em pequenos grupos.” (pág. 112)

Outro fator que poderá estar relacionado com a sua preferência por desenhar na escola, consiste no facto de as crianças, na sala de atividades, terem um maior número de materiais à sua disposição para realizarem representações gráficas: variedade de materiais riscadores; diferentes suportes de desenho; cavalete para realizarem desenhos com tintas; tintas. Consideramos que a estética dos materiais, as suas potencialidades e as suas cores apelativas deslumbram a criança, cativando-a para a expressão plástica.

A liberdade concedida à criança na utilização do espaço da expressão plástica faz com que se exprima emocional e sentimentalmente a partir dos materiais e das técnicas, e não como uma forma de expressão da técnica:

“Concentrar as atenções apenas nos materiais que se usa, ou no desenvolvimento de técnicas especiais das artes plásticas, significa ignorar o facto de que a arte provém do ser humano e não dos materiais.” (Lowenfeld, 1980 citado por Sousa, 2003:184)

5ª Questão – O que é que precisas para fazer um desenho?

Esta questão revelou-se bastante difícil para as crianças, tendo o entrevistador intervindo, no sentido de explicitar e revelar algumas sílabas de alguns materiais para que as crianças percebessem o conteúdo da questão. Com este auxílio as crianças conseguiram enunciar alguns materiais que necessitam para a realização de produções gráficas, entre estes: *“canetas, lápis e uma mesa”*; *“Uns lápis...”*; *“as canetas”*; *“Uma folha branca!”*; *“Lápis, canetas”*; *“uma folha”*; *“Os lápis (...) uma borracha para alguém enganar-se e para apagar”*; *“Uma folha”*; *“lápis de caneta”*; *“Lápis e folhas e de uma mesa!”*; *“Preciso de falar...”*; *“canetas (...) de uma folha, de um lápis”*; *Canetas, lápis, uma folha (...) Um apaga... um afia!”*

Somente uma criança refere para além dos materiais riscadores “convencionais”, um material, que é normalmente utilizado na sala de atividades, referimo-nos ao *“giz”* - *“Com uns lápis (...) Com giz, com canetas”*.

As crianças revelam os materiais mais utilizados comumente na sala de atividades: materiais riscadores – lápis e canetas; suportes e objetos onde realizam os desenhos – folhas e mesas, respetivamente; e ainda, instrumentos auxiliares dos materiais de desenho – borracha e uma afiadeira. As crianças têm à sua disposição, na sala de atividades, materiais diversificados para realizarem as representações gráficas: materiais riscadores (lápis de cera, lápis de cor; canetas de feltro; giz de várias cores); diferentes suportes (folhas de impressão, folhas de papel manteiga; quadro de ardósia).

Deverão ser disponibilizados às crianças, aquando a realização das produções gráficas, o maior número de materiais riscadores e suportes de desenho diversos, para que a criança se possa exprimir livremente.

“Para uma criança, uma folha de papel branco e um lápis são sempre estimuladores da sua imaginação. Há grandes elaborações mentais no seu cérebro, sucedendo-se as imagens mentais e explosões de ideias antes do momento em que pega no lápis e começa a desenhar.” (Sousa, 2003:169/170)

As crianças deverão ter oportunidade de explorar livremente os materiais. Devemos permitir que a criança explore e utilize todos os materiais de forma livre:

“exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos (...) mas há que ter m conta que, se algumas crianças chegam à educação pré-escolar com uma grande experiência na sua utilização, outras não tiveram essa oportunidade. Todas terão de progredir a partir da situação em que se encontram.” (OCEPE, 1997:61)

Na sala de atividades, o educador deve ter em atenção a escolha dos materiais a apresentar à criança, uma vez que a escolha adequada dos materiais se encontra relacionada com a capacidade da criança se poder expressar:

“Os materiais mais apropriados (lápis, carvões, papel, tintas, pincéis, telas, etc.), constituem uma das principais preocupações pedagógicas, pois é através deles que a criança se poderá expressar e criar. Tal como a linguagem e as palavras são importantes para a expressão verbal, assim o são as técnicas e os materiais para a expressão plástica.” (Sousa, 2003: 183)

6ª Questão – O que é que gostas mais de desenhar?

A partir desta questão subjetiva, as crianças manifestaram a sua preferência por desenharem os mais variados elementos, designadamente: *“O pai e a mãe e a mana e...e... o avô e a avó e o tio e a tia”*; *“Gosta de desenhar -“Umas coisas”*; *“A neve, o sol, todas as coisas que eu penso”*; *“Frutas, animais; gatos; cães”*; *“Bonecos, erva, a minha mãe e o meu avô, a minha tia, a minha avó”*; *“os meus amigos da minha escola, a Inês e tu”*; *“O arco-íris; sereias; Uma abelha; Corações; uma borboleta no coração”*; *“A minha mãe e o meu Samuel e o meu cão – “Bolinhas”*; *“Cavalos; Macacos”*.

Todas as crianças expressaram o que para elas possui mais significado: a família; elementos específicos da família; amigos; elementos da natureza; animais. A criança revela o que mais a impressiona, pessoas, objetos e elementos que cativam o seu pensamento, e que têm muita importância para esta.

“A expressão da criança é motivada pelo que mais a impressiona. Não admira, portanto, que quando pega em pincéis e tintas, exprima com emoção não o tema propriamente dito, mas o que a impressiona e contribui para a sua maneira de agir. É essa a sua forma de aprender o mundo que a rodeia e de intervir nele. Muito concretamente, o tema da criança é ela própria.” (Sousa, 2003:168)

7ª Questão – Quando desenhavas na escola, fazes o que te apetece ou o que a Educadora pede?

A maioria das crianças refere que desenha o que lhe apetece – *“Quando me apetece”*; *“O que me apetece”*; *“Quando “apetece-me” (me apetece)”*.

“Duas crianças respondem de forma inadequada à questão, referindo que: “Eu ponho o nome para a Inês não esquecer!” e “Não sei”.

A partir das respostas das crianças constatamos que estas realizam as suas produções gráficas de acordo com o seu pensamento. Ainda que as crianças digam que realizam desenhos apenas quando lhes apetece, tal afirmação não se encontra correta, por que apesar de desenharem o que foi significativo para elas, fazem-no, ocasionalmente, como atividade orientada, quando fazem uma visita de estudo, e quando ouvem histórias. Apesar de ninguém interferir no que devem desenhar, o que segundo as crianças é, provavelmente, *“fazer o que lhes apetece.”*

A criança desenha de forma livre, espontaneamente, quando e o que lhe apetece. O desenho é, de acordo com alguns autores um jogo, e da mesma forma como joga ou brinca, também desenha. Ao desenhar o que *“lhe apetece”* a criança, está, sobretudo a divertir-se, mas ao mesmo tempo a promover o seu próprio desenvolvimento.

No desenho livre a criança faz o que quer, desenha o que lhe apetece e não tem qualquer limite de assuntos, ao contrário do desenho dirigido, onde o tema é proposto. (Homem *et al.*, 2009:42)

8ª Questão – Quando é que gostas mais de desenhar (nunca, sempre, quando estás triste, contente, pensativo, te sentes sozinho, ou sem nada para fazer, ...)?

As respostas a esta questão são bastante distintas, uma vez que se trata de uma questão subjetiva, em que cada uma das crianças revela a sua opinião, revelando o seu estado de espírito no momento em que realizam os seus desenhos.

A maioria das crianças refere que gosta mais de desenhar quando está contente e feliz, referindo – *“Contente. E quando a mãe se zanga eu faço desenhos (...) costumo fazer a mãe feliz e um coração”*; *Quando está triste “não” desenha; quando está contente “sim”*; *“Na sala desenha “Quando eu apetece!”*; *“ Não, só quando eu estou contente é que desenho quando eu quero!”*; *“Quando “apetece-me””*; *desenha quando está “feliz”*; *Desenha “Um passarinho” quando está “Contente”*.

Duas crianças referem gostar de desenhar, tanto quando estão contentes, como quando estão tristes, afirmando - *“Quando eu estou triste eu faço uma... mala”*; *“(…) Quando eu estou contente, feliz? “Faço corações”*; *Desenha quando está triste – “gatinhos”*; *quando está contente – “cães”*; *na sala desenha “quando me apetece!”* É de salientar que ambas as crianças referem desenhar elementos de acordo com o seu estado de espírito, ou seja, quando estão tristes desenhavam um elemento e quando estão contentes outro.

A maior parte das crianças entrevistadas refere que gosta mais de desenhar quando está contente, argumentando que quando estão tristes não desenhavam.

O estado de espírito da criança condiciona a sua motivação para a realização de produções gráficas. Porém, a partir das representações gráficas é possível averiguar qual o “estado de alma” da criança, que apesar de afirmar que não desenha quando está triste, exterioriza para o suporte onde realiza o desenho o seu estado de espírito, sem se dar conta:

“O desenho representa, em parte, o consciente, mas também, e mais importante ainda, o inconsciente. (...) A criança transpõe para a folha o seu estado de alma e de espírito sem dar conta.” (Bedard, 1998:8)

9ª Questão – A tua família pede para fazeres desenhos?

As crianças referem, na sua maioria, que solicitam às mães a realização de desenhos, e não o contrário.

As respostas revelam que a criança quando pretende realizar um desenho em casa solicita-o à figura materna, referindo: *“Eu “pedo” (peço). Quando eu não “pedo” (peço) a mãe não deixa”*; *“Faz desenhos para a tua mãe – “Sim”*; *Fazes desenhos para mais alguém? “Não sei”*; *“Não, só eu agora é que quis”*; *“(Acena afirmativamente com a cabeça); “Eu vou ter com a mãe e digo “Mãe posso fazer um desenho? Eu vou buscar folhas e lápis e depois faço no quarto dela!”*; *“A mãe pede-te para desenhares - “Não”*; *Mas fazes desenhos - “Sim! Pinto!”* Duas das crianças, preferem responder através de comunicação não-verbal - *“acena afirmativamente com a cabeça.”*

A partir das respostas dadas pelas crianças é-nos possível afirmar que as mães são quem decide se a criança pode, realizar produções gráficas em casa, neste sentido referem que sempre que lhes apetece desenhar se dirigem à mãe e a solicitam. Segundo Debray-Ritzen *et al.* (1979), a mãe para a criança que se encontra na idade da concentração tem uma grande importância:

“A mãe tem sempre uma grande importância; a criança tem vontade de lhe obedecer, de a ajudar. Está feliz quando está junto dela, mas não capta toda a sua atenção.” (pág. 114)

É importante os pais, neste caso específico, as mães, incentivarem a expressão plástica fornecendo à criança diferentes materiais que possam estimular a capacidade de expressão e comunicação, e que promovam, ao mesmo tempo, o seu desenvolvimento integral.

Ainda que seja importante incentivar a criança a desenhar, proporcionando-lhe diferentes materiais e técnicas, não devemos “insistir” em que a criança desenhe, uma vez que o ato de desenhar não deve ser uma obrigação, mas uma ação agradável que lhe proporciona momentos de prazer. Nesta linha de pensamento, Bédard (1998) refere que:

“É por isso que é mais favorável não insistir para que a criança desenhe, se ela não sentir necessidade. Ela deve desenhar para seu prazer e não para dar prazer.” (pág.8)

10ª Questão – Costumam fazer comentários a propósito dos teus desenhos?

Relativamente a esta questão, todas as crianças referiram reações positivas manifestadas pela família, mais especificamente pela mãe, aquando a visualização das produções gráficas, tanto na escola como em casa, explicitando: *“Diz que está giro! (...) [Na sala de atividades] - “E depois diz que quer ver a minha. E vai procurar e diz que está muito bonito!”; “Que estão lindos!”; “Não sei”; “Costuma dizer “Uau! (...) Porque eu faço desenhos muito giros!”; “Diz que está lindo” (...) [A mãe pergunta o que desenhaste] – “Sim, costuma. Diz que é muito bonito porque a minha mãe gosta de mim!”; “Que estão giros!”; “Que são lindos”; “Que estão giros!”*

Os pais ficam maravilhados com o potencial dos seus educandos, na forma como expressam as suas vivências e pela forma como realizam os traçados que originam elementos que, à partida, consideravam que os seus educandos não eram capazes de realizar. Ao visualizarem as produções gráficas dos seus educandos estão, ao mesmo tempo a vislumbrar a evolução do seu desenvolvimento. Na nossa opinião, os pais ficam surpreendidos com a evolução gráfica e desenvolvimental dos mesmos.

“Alguns pais ficam maravilhados perante as obras-primas dos seus filhos. Outros são mais críticos, preferem tentar impor-se, «faz-se assim, não é assim...» (Bedard, 1998:23)

Os educadores (pais, educadores de infância/professores 1º ciclo) não devem interferir nas representações da criança dizendo-lhe “como fazer bem”, ao invés disso podem dar conselhos à criança acerca de como melhorar algum elemento, dizendo-

lhe “o que é que podes melhorar?” ou “continua o que estás a imaginar” (Sousa, 2003: 177), ao ouvir estas palavras de incentivo, a criança vai aperfeiçoando os seus traçados e aumentando a sua capacidade criativo-expressiva.

Porém, e tal como aferimos, ao longo deste projeto de investigação, as crianças não devem ouvir somente “juízos de valor positivos”, devem aprender a ouvir as críticas. Bédard (1998) afirma que:

“Deve ser-se honesto, se não se for natural nas reacções, a criança sente-se. Ela pode mesmo testar-vos, apresentar-vos por exemplo um desenho em que ela teve muito cuidado ao torná-lo feio, dir-lhe-ão que gostaram do seu rabisco?” (pág. 23)

Contudo, o adulto não deve escarnecer o desenho da criança, uma vez que em cada produção gráfica da criança, se encontram expressos os seus sentimentos, emoções, pensamentos, que podem ser recriminados.

“O desprezo, a indiferença e o elogio exagerado não são aconselháveis. O despreço e a falsa apreciação estão na origem de graves perturbações. A criança, quando ainda não influenciada pelos vícios dos adultos, projecta-se no que faz com sinceridade. Há que saber respeitar esta sua maneira de ser autêntica. Contrariá-la, negá-la ou nem sequer reparar nela é contribuir para que se cave um fosso entre o adulto e a criança; é contribuir para que se desenvolva na criança um sentimento de frustração, solidão, angústia e incomunicabilidade; é contribuir para que ela seja um ser deprimido e inibido; é não atender à sua natural necessidade de comunicar com os outros e com o mundo que a rodeia.” (Gonçalves, 1976 citado por Sousa, 2003:175)

Se a criança desenhar só o que o adulto lhe propõe deixa de se exprimir espontaneamente, o que a longo prazo comprometerá o desenvolvimento das suas capacidades artísticas e criativas, mas também a sua personalidade.

11ª Questão – Onde é que os teus pais guardam os teus desenhos?

As crianças revelam lugares específicos, onde os seus pais guardam as suas produções gráficas, referindo: “Eu depois vou dizer “estou a brincar, eu tenho um desenho para ti” e guardo para mostrar ao pai e à avó”; “Na mesa do quarto!”; “Na porta do frigorífico”; “Não sei”; “Sou eu que guardo no meu armário”; “Com as folhas do meu irmão na cozinha”; “No “fígoriffo” (frigorífico); “Guarda os desenhos todos na parede”; (acena afirmativamente com a cabeça);

Tal como explicitado pelas crianças, os seus pais guardam as produções gráficas do seu educando, a grande maioria expõe os “obras de arte” das crianças na cozinha, ou guardam em lugares específicos como capas ou em gavetas.

É importante que os pais exponham os registos gráficos realizados pelos filhos em locais visíveis, porém não devem escolher e expor apenas “o mais bonito”, todavia também não devem mostrar apreço por tudo aquilo que a criança faz, deve conceder-lhe, tal como referimos anteriormente, alguns conselhos, de como melhorar um elemento.

1.2. Análise dos Questionários

1.2.1. Questionários realizados aos encarregados de educação

Por forma a compreendermos melhor a importância que os encarregados de educação dão ao desenho infantil, e com que frequência as crianças desenhavam em casa, e, se estas solicitam a sua intervenção nas produções gráficas, entre outros aspetos, elaborámos um questionário que, tal como referido anteriormente foi enviado a nove crianças. Porém, ainda que um dos encarregados de educação tenha respondido ao questionário, não autorizou a participação do seu educando no projeto de investigação.

Os oito encarregados de educação, das crianças participantes neste projeto de investigação, são do sexo feminino, de nacionalidade portuguesa e romena, sendo que 37% se encontram na faixa etária dos 25 e 29 anos, e, a maioria, 63%, se situa na faixa etária dos 30 e os 35 anos de idade.

Podemos considerar o nível do estatuto sócio cultural dos encarregados de educação como médio-baixo, uma vez que o 9º ano predomina nas habilitações literárias dos mesmos (62%), e, apenas 38% possui o 12º ano de escolaridade.

No que se refere às profissões dos encarregados de educação, fazem, todas elas parte do sector terciário, ou seja do sector relativo à prestação de serviços, designadamente: três empregados de balcão, uma empregada fabril, uma empregada de loja de roupa, uma cabeleireira, uma empregada de limpeza e uma operadora de *call center*.

Basear-nos-emos, a partir de agora, nas tabelas realizadas com as respetivas “unidades de sentido” (apêndice K). As respostas dadas, pelos encarregados de educação, a cada uma das questões do questionário foram alvo de análise e os dados obtidos apresentados em tabelas.

1ª Questão – *O/A seu/sua educando(a) mostra interesse em desenhar em casa?*

Os encarregados de educação afirmam que os seus educandos mostram interesse em desenhar em casa, apresentando quase todas respostas afirmativas – “*Sim, muito*”; “*Sim*”; “*Sim, por vezes*”; apenas um inquirido refere que “[mostra interesse em desenhar] *um pouco, mas gosta mais de pintar*”.

A partir da análise das respostas dos inquiridos temos conhecimento que as crianças, para além do que constatámos durante o desenvolvimento da PSEPE e aquando a realização do projeto de investigação, também manifestam interesse em desenhar na sua casa. Estas afirmações levam-nos a considerar que as crianças têm necessidade de se exprimirem graficamente, de forma lúdica- expressiva, independentemente do lugar em que se encontram.

O desenho é uma forma de expressão, que a criança utiliza para poder expressar as suas ideias, pensamentos, angústias, medos, ou seja, tudo o que ocupa “o seu pensamento.” Derdyk (1989) afirma que o desenho é uma ferramenta que permite aos adultos interpretar o pensamento da criança, uma vez que este é o resultado daquilo que a criança vê, pensa, imagina e sente.

2ª Questão – Em que situações costuma fazê-lo?

Relativamente a esta questão, as respostas dos encarregados de educação são unânimes, na medida que todos destacam que a criança costuma desenhar quando se encontra “*contente e motivado*”, “*quando está bem-disposto e contente*”, “*normalmente quando está bem-disposto*.” Outro encarregado de educação refere que o seu educando “*faz mais quando o irmão está a fazer os deveres [escolares de 1º CEB] ou a pintar*”.

As crianças sentem necessidade de se expressar, e fazem-no muitas vezes através de representações gráficas, que constituem “*exteriorizações do Eu*”. No entanto, e, de acordo com respostas dos inquiridos, revelam-nos que os seus educandos, costumam realizar desenhos quando se sentem motivados e bem-dispostos.

Com base nas respostas dos EE, podemos afirmar que o estado de espírito da criança influencia a realização das representações gráficas, todavia e de acordo com Di Leo (1987) a partir dos desenhos podemos perceber o seu estado de espírito:

“(...) o estudo de desenhos pode dizer-nos por que uma criança está atuando(...) Frequentemente, a raiva, a carência e a infelicidade reprimidas na expressão verbal são externalizadas na atividade gráfica.” (pág. 10)

3ª Questão – Costuma fazer desenhos para o/a seu/sua educando(a)?

No que se refere ao facto de os inquiridos desenharem para os seus educandos, quase todos os inquiridos referiram que “*Sim*”, que “*Sim, costumo*”, sendo referido por apenas dois EE, que “*tento mas nem sempre consigo*” e outro dos inquiridos refere que “*habitualmente não*.”

De acordo com a análise a esta questão, quase todos os inquiridos costumam desenhar para o seu educando, o que nos poderá remeter para a importância que dão ao ato de desenhar. Ao elaborar desenhos para o seu educando encontra-se, na nossa opinião, a fomentar o gosto e interesse pela realização de produções gráficas. Os pais são modelos para a criança, porém o nível de habilidade gráfica dos inquiridos poderá, ou não, favorecer esta motivação e interesse da criança por desenhar.

Nesta questão dois dos inquiridos respondem que “*tento mas nem sempre consigo*” e “*habitualmente não*”, talvez, na origem destas respostas esteja, implicitamente, um fraco potencial/inabilidade gráfica para a representação de elementos propostos pela criança, ou provavelmente, porque não se sentem à vontade para se expressar, de modo a que os seus educandos percebam as suas representações gráficas.

4ª Questão – *O/A seu/sua educando(a) tem por hábito pedir que lhe desenhe algo?*

Quando questionados se os educandos têm por hábito solicitar, aos inquiridos, que desenhem algo, as respostas foram unânimes: *“Por vezes, sim”, “Sim, às vezes”, “Às vezes”, “Sim”, “Quando estamos a pintar ou a fazer algo do género pede”,* todavia dois dos inquiridos referiram que, em momentos anteriores, os seus educandos lhes solicitavam com maior frequência a realização de desenhos, referindo – *“Sim, quando era mais pequena pedia mais regularmente, mas agora ainda vai pedindo”, “Já houve mais momentos.”* Um dos EE destaca que o seu educando lhe solicita muitas vezes a realização de desenhos – *“Sim, muitas vezes durante o dia todo.”*

Com base nas respostas dos inquiridos constatamos que os educandos, na sua grande maioria, tem por hábito solicitar que lhes desenhem algo. Esta atitude poderá estar relacionada com o facto de que, algumas vezes, a criança não consegue representar um objeto que para si tem muito significado, e que tem curiosidade em perceber como o adulto o representa, para que, em ocasiões posteriores o possa “imitar”. Na nossa opinião, ao ver como um determinado objeto/elemento se desenha, a criança vai aumentando o seu reportório gráfico, ou seja, vai ampliando o seu nível de conhecimentos relativos à evolução da representação de outros objetos.

Segundo Sousa (2003), por vezes as crianças solicitam a intervenção do adulto nas suas produções gráficas, quando sentem dificuldade em representar um determinado objeto. De acordo com o mesmo autor, aquando a realização de desenhos livres, a criança não costuma pedir ajuda ao adulto para representar algo:

“Na maioria das situações de desenho livre [a criança] (...) não tem qualquer dificuldade na execução dos traçados pelos quais expressa os seus sentimentos e dos símbolos com que representa os seus pensamentos.” (Sousa, 2003:175)

Com base na citação anterior podemos salientar que a criança quando pretende exteriorizar os seus pensamentos, estados de espírito ou outras vivências, normalmente, não solicita a intervenção do adulto, nas suas produções.

Por outro lado, ao pedir ajuda ao adulto, a criança encontra-se, simultaneamente, a chamar a atenção do adulto, mas também a estreitar as relações afetivas com este.

“Quando (...) está mais interessada em chamar a atenção do adulto e em estreitar as relações afectivas com ele, é frequente utilizar o pedido de ajuda como elemento transaccional.(...) Quando a criança pede ajuda ao adulto está a fazer-lhe uma solicitação no domínio dos sentimentos, procurando estabelecer uma relação afectiva e não concretamente um apoio técnico no trabalho” (Sousa, 2003:175/176)

Todavia, de acordo com o mesmo autor, a intervenção do adulto nas representações gráficas da criança, poderá conduzir à inibição da criança, visto que a habilidade gráfica do adulto é, superior à da criança.

“A execução do adulto levará a criança a inibir-se, pois que sabe não possuir capacidades para desenhar com aquela perfeição ou, se o tenta, depressa desiste, aumentando o sentimento de ineficácia.” (Sousa, 2003:175)

Caso esta condição se venha a verificar, a criança, ao ver o potencial do adulto na representação dos objetos poderá, a partir desse momento solicitar com mais frequência a participação deste nas suas representações gráficas.

“Passa então a insistir cada vez mais nesta ajuda, até que fica completamente dependente da ajuda do adulto.” (Sousa, 2003:175)

Ainda que o adulto pense que ao realizar elementos na produção gráfica da criança a está a ajudar, esta situação poderá, tal como referimos anteriormente, conduzir à inibição do pensamento e da criatividade da criança, que, como sustenta Sousa (2003:176) “(...) podendo-se chegar a interferir na sua felicidade e no seu equilíbrio psicológico”, uma vez que ao desenhar a criança representa muito do seu “Eu”, dos sentimentos e do que para ela tem um maior significado.

Levanta-se a questão, na possibilidade de ocorrer uma situação idêntica, qual a melhor estratégia a adaptar. De acordo com Sousa (2003:176):

“A melhor ajuda será, portanto, dispensar-lhe essa atenção mas de forma motivadora, procurando ajudá-la a procurar nas suas vivências outros caminhos expressivos possíveis.”

5ª Questão – *Em que suporte (caderno de desenho, ...) o/a seu/sua educando(a) costuma desenhar?*

A maioria dos encarregados de educação refere que os seus educandos realizam desenhos em “*folhas brancas [de impressão] A4*”, “*no caderno de desenho, nas revistas, nos cadernos normais*”, “*Em caderno de desenhar*” e em “*livro de desenhos para pintar*.”

Na generalidade, quase todos os inquiridos referem que os seus educandos procedem à realização de produções gráficas em folhas de impressão de tamanho A4. Na nossa opinião, as dimensões do papel em que as crianças realizam as suas produções gráficas, influenciam a sua forma e modo de expressão. Porém e, de acordo com faixa etária em que os seus educandos se encontram, os suportes referidos pelos inquiridos, encontram-se adequados.

Remete-nos para o senso comum quando ouvimos, ocasionalmente dizer “que o importante é desenhar, em qualquer tipo de suporte ou com qualquer género de material.” Porém esta afirmação está conotada com diversas incoerências, uma vez que, e de acordo com Sousa (2003), a escolha de determinados tipos de materiais e de suportes de desenho, poderão influenciar a exteriorização de vivências da criança, por não serem materiais e suportes adequados.

Os materiais utilizados pela criança, aquando a realização das suas representações gráficas (suportes, materiais riscadores: lápis de cera, lápis de cor, canetas de feltro, entre outros), devem ser da melhor qualidade, e não como muitas vezes julgamos, que qualquer tipo de material serve. Citando Sousa (2003:186): “Nada há de mais desmotivante que trabalhar com material inadequado.”

A criança precisa de materiais e suportes que as cativem e lhes proporcionem as melhores formas de se expressar, o que irá favorecer o desenvolvimento integral das suas capacidades.

“A criança precisa para a sua expressão plástica dos materiais da melhor qualidade, os que lhe proporcionem a mais elevada possibilidade de expressão e de criação.(...) [permitem] o desenvolvimento equilibrado da personalidade de um ser. O preço nunca se pode colocar quando se trata da formação de uma criança.” (Sousa, 2003:186)

Um dos inquiridos refere que o seu educando pinta em “livros de desenho” ou seja em livros para colorir. Este género de material apresenta contornos de desenhos com espaços em branco, que devem ser coloridos pela criança recorrendo a diversos tipos de materiais riscadores (lápiz de cor, de cera ou canetas de feltro), de acordo com a cor que considere adequada.

“Os cadernos para colorir dirigem o pensamento da criança, inibindo a sua espontaneidade expressiva; não lhe permitindo a liberdade criativa; automatizando-a a seguir os modelos que lhe são dados; condicionando-a nos conceitos dos adultos, negando-lhe a possibilidade de efectuar as suas próprias experiências; fechando-lhe, portanto, as vias naturais do seu desenvolvimento através da expressão plástica, provocando insatisfação e frustrações.” (Sousa, 2003:181)

Segundo Sousa (2003), o preenchimento de imagens nos livros para colorir, constituem ações mecanizadas e fastidiosas que inibem a capacidade de expressão da criança, visto que nestes livros os desenhos são todos iguais, não expressam a personalidade da criança e tornam a ação de desenhar repetitiva.

Ao colorir imagens nestes livros a criança revela, aquando solicitada a realizar desenhos livres, dificuldade em representar algo, visto que está somente habituada a colorir espaços em branco, e tem medo de arriscar.

“Uma criança, depois de condicionada à coloração de figuras, terá dificuldades em desfrutar da independência de criar. A sujeição que esses cadernos produzem é arrasadora. A experimentação e a pesquisa têm provado que mais de metade das crianças, expostas aos cadernos de colorir, perdem a sua criatividade e a sua autonomia de expressão.” (Lowenfeld, 1977, citado por Sousa, 2003:181)

6ª Questão – *Guarda os desenhos que o/a seu/sua educando(a) elabora?*

Todos os inquiridos guardam as produções gráficas que os seus educandos realizam, verificando-se unanimidade nas respostas: “*Sim*”, “*Sim, costume guardar*”, “*Sim, todos*”. Somente um EE refere que guarda todas as representações numa capa para o efeito – “*Todos, numa capa! Por vezes ele os tira da capa e espalha pela casa toda e quer levar para a escola, para mostrar aos amigos.*”

A maioria dos inquiridos tem por hábito guardar as produções gráficas dos seus educandos, o que na nossa perspectiva poderá estar relacionado com o facto de terem uma lembrança/memória dos seus educandos, numa determinada etapa gráfica. Ao guardarem os desenhos dos filhos, poderão, mais tarde, observar e constatar a evolução do traço e subsequentemente do desenvolvimento da criança.

Na maior parte das vezes, as crianças desenham para alguém. Ao realizarem as suas produções gráficas gostam que estas sejam apreciadas pelos outros, uma vez que as criam com esse propósito. No entanto, e, tal como refere Sousa, a partir do momento em que a criança termina o seu trabalho este deixa de ser importante, contudo, a criança gosta que o observem e contemplem.

Ao guardarem ou exporem as produções gráficas dos seus educandos, os inquiridos estão a dar atenção não só ao trabalho como também à criança, esta gosta, tal como sustenta Sousa que elogiem o seu trabalho:

“O artista gosta que a sua obra seja apreciada por outros, depois de acabada. Ele cria-a com esse propósito. (...) É certo que não deixa de gostar que ao darem atenção ao seu trabalho lhe dêem atenção a si, aprecia muito que a elogiem pelo seu trabalho.” (Sousa, 2003:179)

Os inquiridos referem guardar todos os desenhos dos educandos. Todavia, apenas um encarregado de educação afirma que os guarda numa capa. No entanto, e, de acordo com as respostas de algumas crianças, aquando a entrevista ficámos a saber que os encarregados de educação expõem, muitas vezes, os seus desenhos no frigorífico ou nas paredes.

“A colocação dos desenhos de uma criança na parede não a estimula em nada (...) Os desenhos (...) são produtos simples cujo verdadeiro valor reside na acção expressivo-comunicativa que esteve presente durante a sua construção.” (Sousa, 2003:180)

7ª Questão – Costuma desenhar com o seu educando(a)?

Quando questionados se têm por hábito desenhar com os educandos, a resposta dos inquiridos não varia muito, uma vez que quase todos referem que “Sim”, quando estes pedem, “*Sim, sempre que posso*”, “*Sim, quando pede*”, “*Quando há tempo sim, mas ele prefere fazer sozinho*”

Os inquiridos revelam que, os seus educandos pedem que lhes façam companhia nos momentos em que realizam produções gráficas. Ainda que por vezes as crianças queiram realizar as suas representações sozinhas, o ato de desenhar é um ato social. Ao convidarem os pais para desenharem com eles, estão de certa forma a promover as relações afetivas com os mesmos. Este “companheirismo” estabelecido entre o EE e criança poderá, promover o interesse e motivação da criança na realização das suas produções gráficas.

Tal como acontece na sala de atividades da educação pré-escolar, a criança ao desenhar com os colegas retira informações acerca de determinados traçados que lhe permitem representar elementos que à partida lhe pareciam impossíveis.

Também com o adulto se passa o mesmo, a criança vê, observa e adequa o traçado às suas capacidades gráficas, não interessa se o desenho ficou bonito ou não, o desenho não é uma obra de arte, mas sim uma exteriorização do conteúdo da “alma da criança.”

“(…) a expressão artística infantil não visa produzir artistas. A sua finalidade consiste em servir a criança oferecendo-se como importante ajuda ao seu desenvolvimento, sem se preocupar com o facto de nós, adultos, considerarmos “belo” ou “feio” o resultado da sua actividade.” (Sousa, 2003:179)

8ª Questão – Pensa que é importante o/a seu/sua educando(a) desenhar? Porquê?

Quisemos, ao colocar esta questão, saber se os inquiridos atribuem alguma importância ao ato de desenhar dos seus educandos. A maioria refere que “Sim”, mas todos eles salientam diferentes vantagens do facto dos educandos desenharem, explicitando:

- Registo de situações significativas para a criança (momentos, experiências/vivências, entre outros que ocorreram em família, ou sozinha): *“Acho importante porque demonstra momentos que passou em família, passeios, entre outros, para recordar que esses momentos lhe marcaram algo positivo!”*

- Desenho como forma de exteriorização de sentimentos, pensamentos e emoções, entre outros: *“Sim, acho que é importante porque é uma boa forma de se exprimir”; “Sim, porque assim mostra como vê o mundo”; “Sim é uma forma de ver como pensa”; “Sim. Porque penso que assim mostra melhor as coisas que gosta muito.”*

- Desenvolvimento das estruturas cognitivas e desenvolvimento da competência gráfica: *“Sim, é sempre um meio de ver o que ela pensa e como vê a vida. E também um desempenho para a escrita.”*

- Desenvolvimento da motricidade fina e da competência gráfica: *“Sim, é importante para o seu desenvolvimento, como no pegar no lápis, na escrita”; “Sim, porque é uma maneira para se ir habituando ao lápis e um passo para escrever melhor.”*

Vygotsky (1988), destaca a dimensão do desenho que diz respeito à percepção da possibilidade de representar graficamente algo, a qual configura o desenho como precursor da escrita.

Consideramos que existe uma estreita ligação entre o desenho e a escrita, uma vez que ambos constituem meios de expressão e comunicação, determinados por habilidades motoras e pensamento simbólico.

“O desenho, todavia, possibilita uma leitura que ultrapassa a linguagem individual de cada um, ao passo que a escrita é dependente da linguagem.” (Reily, 1990:66)

Mèredieu (2006) refere que a evolução das competências gráficas depende, intimamente, da evolução da linguagem e da escrita:

“(…) é uma parte atraente do universo adulto, dotada de prestígio por ser secreta, a escrita exerce uma verdadeira fascinação sobre a criança, e isso bem antes de ela própria poder traçar verdadeiros signos.” (Mèredieu (2006:9)

1.3. Apresentação e análise das representações gráficas dos intervenientes no estudo das sessões realizadas

A expressão gráfica, mais especificamente o desenho, possui um significado muito particular na vida da criança e, essencialmente no contexto educativo. Os traçados que a criança projeta num suporte sugerem muito mais do que a nossa visão alcança. Ao transpor as suas ideias, pensamentos e emoções para uma simples folha de papel, a criança dá sentido ao seu “mundo”, exterioriza a perceção que possui deste, e, ao mesmo tempo adquire conhecimentos e aprendizagens que permitem o seu desenvolvimento e a construção do “Eu”.

No momento posterior ao conto da história, as crianças participantes no estudo eram encaminhadas para os lugares, sem, no entanto, estipularmos lugares marcados, permitindo que as crianças se sentassem livremente na mesa onde iriam desenvolver as atividades.

Após contarmos cada uma das histórias, tanto o “tapete de histórias” bem como os fantoches (personagens) utilizados, eram guardados, para que as crianças recorressem à sua imaginação e criatividade, de modo a que interpretassem e sistematizassem personagens e situações vivenciadas, por forma a promover e estimular a capacidade de memorização e recriação dos momentos que consideravam significativos.

Tal como nos propusemos investigar, ao recorrermos ao desenho como meio de interpretação e sistematização de conhecimentos encontramos a seguir um dos principais objetivos para o desenvolvimento deste estudo, que consiste em perceber em que medida a criança, a partir da audição e visualização de histórias, interpreta por meio de desenho conteúdos trabalhados.

Esta estratégia tinha como principal objetivo dar à criança a oportunidade de manifestar o dinamismo do seu pensamento, a compreensão dos factos e o nível de conhecimento obtido. Tal como refere Pillar (1996:201), enquanto educadores devemos “possibilitar às crianças que desenhem, ao contrário de ser uma perda de tempo, é propiciar-lhes representar graficamente suas experiências, ou seja, é construir representações de forma e espaço através do desenho.”

De modo a facilitar a análise das representações gráficas e a consecução dos objetivos estabelecidos em cada uma das histórias, realizámos grelhas de análise para cada uma das histórias, recorremos às notas de campo registadas em cada uma das sessões. Das oito representações gráficas realizadas em cada sessão, pelos participantes do estudo, selecionámos apenas os desenhos de três crianças.

1.3.1. Apresentação e análise dos desenhos da história “Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos”

As crianças constroem, a partir das experiências, as suas próprias narrativas visuais, que surgem como meio de transmissão de pensamento e de ideias. Ao solicitarmos às mesmas a representação da história ouvida, estamos a dar-lhes a oportunidade de selecionarem o que pretendem desenhar, isto é, de se focarem no que foi mais significativo e interessante para estas.

A partir da audição e visualização de histórias, as crianças, expressam graficamente conhecimentos e conteúdos abordados em contexto de sala de atividades e no meio em que vivem, de forma bastante distinta. As histórias promovem conhecimentos e atitudes, que as crianças interiorizam, expressando graficamente as ideias que consideram centrais e significativas – os personagens, o real e o imaginário, que “ocupam” o seu pensamento.

“(…) a arte é importante, porque é uma forma de construir conhecimentos, é uma atividade que envolve a inteligência, o pensamento, a cognição; mas também que a arte influi na construção de conhecimentos, em especial à construção da escrita.” (Pillar, 1996:201)

Os desenhos efetuados pelas crianças participantes neste estudo são, sobretudo “desenhos de memória”, visto que se baseiam no que as crianças ouviram e se recordam da história, designadamente: determinados espaços, situações, objetos, entre outros.

“É forçosamente o modelo interno que devem reproduzir os desenhos feitos de memória, ou, como se diz nos ateliers, «originais»; mas é ainda este modelo que a criança copia mesmo quando se propôs reproduzir um objecto (motivo ou modelo) que tem diante dos olhos, quer dizer nos desenhos do natural e nos desenhos copiados. (...) A prova é que os desenhos do natural e os desenhos copiados apresentam os mesmos caracteres que os desenhos de memória, cuja característica principal é serem conformes, não ao realismo visual, mas ao realismo intelectual” (Luquet, 1987:82)

Importa salientar que é a partir das representações gráficas da narrativa que ficamos a perceber, não só, as preferências, como as fobias, entre outros, com que a criança se depara no seu quotidiano.

O desenho é a reprodução, não da sensação ou da imagem visual do objecto, mas de um modelo mental interno correspondente, criado pela criança, em que os principais detalhes e características desse objecto estão contidas.” (Luquet, 1987)

A escolha e seleção das ações que a criança visiona na história, e quer representar no papel, são chamadas, segundo Luquet, de “narrações gráficas”, ou seja, “um espetáculo em que certos elementos se mudam e outros continuam fixos, por outras palavras, em que os momentos sucessivos têm entre si uma relação de continuidade” (Luquet, 1969:195/196).

Normalmente, as crianças recorrem a narrações gráficas do “tipo simbólico”, uma vez que é a partir deste recurso que representam uma ação como sendo a que

consideram mais significativa, isto é, selecionam apenas uma imagem para representar toda a história.

No início da primeira sessão, e após uma pré-preparação da sala onde iria decorrer o conto da história e a realização das produções gráficas referentes à audição/visualização das mesmas, dirigimo-nos até à sala das abelhinhas. Assim que chegámos era visível o entusiasmo das crianças em querer participar neste estudo. Começámos por chamar os participantes e pedir-lhes que trouxessem os seus materiais riscadores (canetas de feltro, lápis de cor e lápis de cera) para utilizarem na realização da produção gráfica. A curiosidade em saber qual seria a primeira história que íamos contar era tanta que as crianças não paravam de nos “bombardear” com questões.

Aquando a entrada na sala onde íamos desenvolver as atividades – conto da história e realização das produções gráficas, as crianças dirigiram-se logo até à câmara de filmar, para se poderem “ver” uns aos outros a partir do pequeno ecrã, todavia esta ainda se encontrava desligada. Passada a euforia e curiosidade demonstradas pela não visualização das imagens na câmara de filmar, as crianças dirigiram-se aos seus lugares, para iniciarmos a primeira sessão.

“No momento anterior à audição da história solicitei às crianças que se sentassem nas cadeiras colocadas em semicírculo, e expliquei-lhes que nas próximas semanas me iria dirigir à Instituição, alguns dias da semana, para lhes contar uma história, e que depois de ouvirem cada uma das histórias, teriam que fazer um desenho acerca do que tinham gostado mais. Expliquei-lhes que iria tirar algumas fotografias e perguntei-lhes, também, se não se importavam que eu os filmasse, enquanto ouviam a história e quando estavam a fazer os desenhos, responderam “SIM!” com grande excitação! Expliquei-lhes que durante a audição da história teriam que estar em silêncio e prestassem muita atenção à mesma, para a seguir fazerem um desenho. As crianças olharam com muita atenção mas estavam um pouco introvertidas, apenas quando um dos colegas disse “Vou trancar a boca!” (Afonso, 5 anos), soltaram uma grande gargalhada bastante audível. (Notas de campo, 1 de julho - 2014)

Foi evidente o envolvimento das crianças aquando a audição da história, porém, também foi visível a troca de conhecimentos entre as várias crianças, acerca dos personagens e elementos presentes no tapete de histórias:

“Durante a audição da história, as crianças estavam bastante atentas ao seu conteúdo e a novos personagens que surgiam, no entanto, iam dialogando uns com os outros sobre o que observavam no cenário “Olha um tesouro no fundo do mar” (Lara, 5 anos) e sobre personagens que estavam escondidos no mesmo, como foi o caso do personagem polvo, que estava escondido numa gruta e que todos tentavam adivinhar “Já sei o que está na gruta...é uma estrela-do-mar” (Tiago, 6 anos), contrapondo o Afonso (5 anos), logo de seguida “Não é nada, é um polvo!”. Penso que o Afonso descobriu qual o personagem que estava na gruta, através da visualização dos tentáculos que se vislumbravam por baixo da mesma” (Notas de campo, 1 de julho - 2014)

Durante a realização do desenho encaminhámos as crianças para duas mesas, dividindo-as em dois grupos de quatro (Inês, Afonso, Lara e Diogo ocupam uma mesa das mesas disponível. O Tiago, o Tomás, a Natacha e a Dália ocupam a outra mesa

disponibilizada), visto que o mobiliário disponível não permitia que estivessem todos juntos, o que nos permitiu, também, uma melhor observação e intervenção no grupo. As crianças estavam à vontade, tendo-se levantando várias vezes quer para trocar ideias, essencialmente com o Afonso (5 anos) como para mostrar como estavam a fazer os vários personagens da história.

“Após a audição da história “Arco-íris, o mais belo peixe dos oceanos”, algumas crianças reagiram de uma forma mais “agitada” à filmagem, dirigindo-se várias vezes até à câmara de filmar para observarem os colegas através do visor, brincavam à frente da câmara, observavam os colegas, riavam-se, demorando um pouco mais a realizarem o desenho da história que tinham ouvido.” (Notas de campo, 1 de julho - 2014)

Para esta história seleccionámos os desenhos realizados por três das crianças intervenientes no estudo, sendo estas: o Afonso, a Lara e o Tiago.

A primeira produção gráfica que seleccionámos para abordar a história “Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos”, pertence ao Afonso. O facto de termos seleccionado o desenho do Afonso, teve na sua origem a realização de uma primeira produção

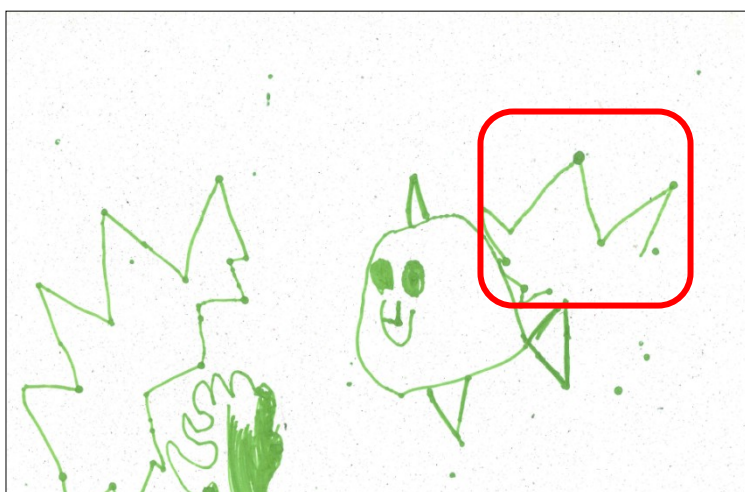


Figura 25 - Produção gráfica mal conseguida realizada pelo Afonso

gráfica, que se revelou, de acordo com o mesmo, mal concebida. A partir da visualização da figura 25, é-nos possível verificar que depois de ter desenhado o personagem principal (peixe Arco-Íris) e alguns elementos presentes no tapete de histórias (algas) a criança começa por realizar um traçado (salientado com contorno a vermelho na figura), que se assemelha a uma alga, porém, a meio da realização do traço, revela-nos que “Marisa enganei-me...”, estabelecendo-se desde logo um pequeno diálogo entre nós e a criança:

“Afonso – Marisa enganei-me... (afirma com alguma tristeza)

Marisa – Não faz mal, acontece! Precisas de outra folha?

Afonso – Não, se virar esta ao contrário tenho espaço!”

Marisa – Mas se preferires podes fazer noutra folha...nova!

Afonso – Não...não, eu faço aqui (virando a folha ao contrário e apontando para o verso)

Marisa – Muito bem!” (Notas de campo, 1 de julho - 2014)

O facto de a criança ter representado um elemento que não se encontrava de acordo com a sua perceção, ou que não estava adequado ao que pretendia projetar a partir deste elemento, levou a que considerasse que se tinha enganado.

“Nenhum desenho é um registo automático do mundo perceptual, mas sim uma interpretação, a transposição de um determinado entendimento, equivalente ao que é observado.” (Goodnow, 1992)

Esta atitude revela-nos uma característica da personalidade do Afonso, que nos permite afirmar que esta criança é bastante atenta aos pormenores e muito cautelosa nas representações gráficas que elabora, o que nos leva a crer que por ter achado que errou, tem que voltar a desenhar os elementos representados, para, deste modo colmatar o que considera uma lacuna. Este “engano” fez, tal como afirmámos anteriormente, com que a criança realizasse no verso da folha uma nova representação gráfica da história ouvida (anexo A).

“Para uma criança, uma folha de papel branco e um lápis são sempre elementos estimuladores da sua imaginação. Há grandes elaborações mentais no seu cérebro, sucedendo-se as imagens mentais e as explosões de ideias antes do momento em que se pega no lápis e começa a desenhar.” (Sousa, 2003:169/170)

De acordo com a análise da grelha de produção gráfica do Afonso (anexo CC), da



Figura 26 - Produção gráfica realizada pelo Afonso (anexo A) referente à história “Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos”

história “Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos”, verificámos que esta criança identifica somente três intervenientes/elementos presentes na história, referimo-nos: ao personagem principal – peixe Arco-Íris; ao polvo Octopus e à gruta do polvo.

A partir deste desenho é possível aferir que o Afonso tem uma preferência pelo peixe Arco-Íris, até porque foi

este o primeiro elemento que realizou na sua narração gráfica, para além da sua identificação. O facto de a criança identificar a sua produção gráfica, em primeiro lugar, revela-nos outra característica da personalidade desta criança, que tem gosto em “exibir” as suas criações, que tem orgulho naquilo que representa. Por outro lado, o facto de identificar, desde logo, o seu desenho poderá indicar-nos que esta produção gráfica já será definitiva, uma vez que a criança já tem bem delineados os elementos que pretende projetar na representação gráfica.

Para além da preferência que a criança manifesta pelo peixe Arco-Íris, conferindo-lhe uma proporção superior em relação aos restantes elementos representados, observamos outro elemento que capta a nossa atenção, referimo-nos à representação de uma alga, colorida e de grande dimensão. Relativamente às proporções que a criança utiliza para representar os diferentes elementos, Sousa (2003) sustenta que:

“(…) o tipo de proporções que a criança utiliza na sua arte reflecte, geralmente, as suas relações e experiências íntimas com o objecto. Ainda que sejamos incapazes de descobri-las, não nos devemos arriscar a ofender as relações sensitivas da criança, impondo-lhe as normas de proporções que os adultos estabeleceram como “correctas”.” (Sousa, 2003: 171)

Relativamente à organização no espaço da folha, a criança não delimita, verdadeiramente, os espaços da folha, porém é possível afirmar, que este sabe distinguir os elementos que pertencem a cada uma das faixas, ou seja, existem objetos, personagens características, que só é possível desenhá-los em determinadas “faixas”.

Apoiando-nos neste ponto de vista consideramos que o Afonso sabe o que representar em cada uma das “faixas” (linha do céu; espaço “vazio” – espaço de interesse e na linha do solo). Neste sentido, na linha do céu representa três elementos característicos, nomeadamente duas nuvens e um sol antropomorfizado (olhos, nariz e boca).

No espaço de interesse, o Afonso representa o personagem principal da história – peixe Arco-Íris, com uma dimensão e coloração que não são visíveis noutros elementos.

Na parte inferior da folha (linha do solo), a criança representa vários elementos, que terão, porventura suscitado a sua atenção, referimo-nos ao polvo Octopus, a uma alga colorida verde de maior dimensão, ao barco, às “rochas onde dorme o peixe Arco-Íris” e à gruta do polvo. A representação do barco, na linha de solo, que neste caso específico deveríamos designar como “linha de água”, capta a nossa atenção, no sentido em que a criança o visualiza acima da linha de água, mas representa-o abaixo da mesma, ao nível das profundezas do oceano, onde se encontram elementos como as algas, as rochas e as grutas. Todavia, e, a partir da representação de pequenos pontos verdes, que a criança realizou por toda a narrativa gráfica, definindo-os como sendo “gotas de água”, sabemos, de antemão, que toda a ação decorre por baixo de água, o que nos permite afirmar que o barco se encontra submerso.

Tal como afirma Gonçalves (1991), não podemos esquecer uma das características centrais do desenho infantil que se designa por ideografismo. O ideografismo baseia-se na representação do que a criança sabe, das ideias que esta possui sobre os objetos e não naquilo que vê/observa. Este ideografismo é visível na organização do espaço da folha, em que a criança representa o céu, a terra e outros elementos realizando, de acordo com Gonçalves (1991:8):

“(…) traços ou manchas horizontais, na parte superior e na parte inferior da página, porquanto a criança sabe que o céu fica em cima e a terra e o mar ficam em baixo, havendo entre o céu e a terra um espaço vazio que ela irá preencher com figuras complementares ligadas à sua própria experiência, que são, por assim dizer, os seus centros de interesse (...)”

No que diz respeito à utilização das cores, esta criança recorre, apenas, a canetas de feltro de três cores “frias” específicas, verde; azul claro e amarelo. O facto de a

criança realizar a sua produção gráfica com tonalidades semelhantes, poderá remeter-nos, erroneamente, para que consideremos que esta se encontra com preguiça para escolher cores apelativas e representativas essencialmente do personagem principal (peixe Arco-Íris), ou, também, com falta de motivação, em relação à representação da história ouvida. No entanto, e, de acordo com Bédard (1998:34):

“Ao elaborar menos sobre a cor, ela dá mais importância ao traço é à forma. O que deve ser retido em primeiro lugar é que talvez a criança não tenha consciência sobre aquilo que faz e a primeira cor que vê na folha servirá até ao fim, ou então aquilo que ela procura valorizar, o tema, o assunto a favor da cor.”

Porém, a escolha da criança em utilizar somente estas canetas poderá residir no facto de que as crianças se encontravam um pouco desmotivadas por terem que utilizar os seus materiais riscadores (canetas de feltro e lápis de cor), que já estavam gastos, por já estarem no término do ano letivo. Todavia, foi visível a partilha de canetas e lápis de cor, entre colegas que se encontravam na mesma mesa de trabalho.

“Enquanto as crianças realizavam os desenhos dei-me conta que estavam um pouco desiludidas com os lápis e canetas, visto que já estavam muito desgastados e não obtinham as cores que idealizavam para os seus desenhos, lamentando-se uma ou duas vezes “Eu queria esta cor, mas já não pinta” ou “Estas canetas estão velhas”” (Notas de campo, 1 de julho - 2014)

No seu desenho, o Afonso faz referência a dois elementos que não se encontram relacionados com a história ouvida, mas que, no entanto, fazem parte desta temática, referimo-nos às gotas de água, representadas com pontos de cor verde e às “rochas onde vive o peixe Arco-Íris”. Ao representar as rochas onde vive o peixe Arco-Íris, pretende, implicitamente dar-lhe um “lar”, onde este esteja em segurança, perante os perigos que poderá enfrentar no oceano.

A criança revela, ter “interiorizado” alguns dos conhecimentos acerca do tema abordado, na medida em que representa o peixe Arco-Íris a dirigir-se para junto do polvo, que se encontra no lado oposto da gruta, por detrás das algas. Ao invés de representar este personagem junto à gruta onde vive, representa-o ao lado de um elemento presente no tapete de histórias. O polvo tem uma importância crucial na história, uma vez que este que influencia a mudança de atitude de Arco-Íris.

Contudo, esta representação não se encontra de acordo com o principal objetivo ou finalidade educativa transmitida implicitamente por esta história, uma vez que para além da transmissão de valores como a amizade e a cooperação esta tinha sobretudo uma mensagem de partilha das escamas cintilantes do peixe Arco-Íris pelos outros peixes – peixe azul e pelo cardume. Ao contarmos esta história, tínhamos de igual modo como objetivo que a criança representasse uma ação concreta, ou seja, o momento em que Arco-Íris reparte as suas escamas brilhantes pelos restantes peixes, com a intenção de ter muitos amigos com quem pudesse brincar.

Relativamente à fase de desenvolvimento gráfico de acordo com a perspectiva de Luquet, esta criança, encontra-se na etapa do realismo intelectual.

O segundo desenho selecionado, tal como referimos anteriormente, pertence à Lara. Ainda que todas as representações gráficas tenham um carácter individual que



Figura 27 - Produção gráfica realizada pela Lara (anexo B) referente à história “Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos”

faz com que se verifique uma distinção entre as várias composições gráficas, a Lara baseia-se muito na observação das narrações gráficas dos restantes colegas.

A atitude desta criança poderá remeter-nos, ainda que equivocadamente, para a falta de motivação e empenho em registar as suas próprias ideias, sendo mais fácil “apropriar-se” do

que visualiza nas produções gráficas dos colegas. Porém, consideramos que apesar de esta criança possuir habilidades gráficas, manifesta dificuldade na transmissão do seu pensamento a partir de representações gráficas.

As interações entre as crianças contribuem para auxiliar a criança a solucionar hipóteses, mas podem, por outro lado, impedir ao desenvolvimento da criatividade e da representação gráfica.

“Na convivência, cada ser vê-se obrigado a levar de alguma maneira em consideração as ações ou posições dos colegas e transformá-las, assimilando-as. Havendo conflitos de idéias, esses serão produtivos para o avanço cognitivo, facilitando a tomada de consciência da criança sobre respostas diferentes da sua [...]” (Perondi & Tronca, 2011: 162)

Ao observarmos o desenho da Inês, colega de Lara, verificamos que estes possuem características muito idênticas. A Lara baseou-se em muitos elementos que observou no desenho da Inês, talvez pelo facto de ocuparem a mesma mesa de trabalho, fez com que realizassem produções gráficas idênticas, tal como podemos constatar a partir da visualização da figura seguinte:

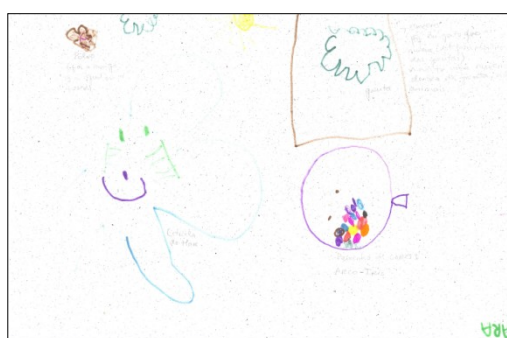


Figura 28 - Semelhanças na representação gráfica da Lara e da colega Inês relativa à história “Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos”

“O contágio entre desenhistas na escola é natural. Uma criança começa a desenhar e a outra quer entrar no mesmo tema, forma, cor ou material escolhido, como quem entra em um jogo com outros participantes. Esse estado de coletivização de escolhas e ações, que é frequente, não significa dependência. A situação favorece a aprendizagem porque a criança percebe diferenças entre as suas soluções e as dos colegas, e encontra saídas para os seus desenhos nos dos colegas enquanto observa, conversa, pede ajuda ou escuta os comentários sobre os desenhos que estão sendo feitos. (...) Cada criança terá que fazer o seu desenho para assimilar os procedimentos do que planeja desenhar, mas pode ter o apoio de colega com mais domínio em algum “saber fazer” específico para alcançá-lo em seu desenho, ao seu modo, e expressar suas intenções.” (Lavelberg, 2013: s/pág.)

Baseando-nos a partir de agora na grelha de análise do desenho da Lara, relativa à história “Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos” (anexo DD) constatamos que esta criança identifica o peixe Arco-Íris, a Estrela-do-mar, a gruta e o polvo (realizado pela colega Dália).

A Lara, na representação gráfica, destaca dois personagens da história, a Estrela-do-mar, e o personagem principal da história - Arco-Íris. É de salientar a proporção da Estrela-do-mar em relação ao peixe Arco-Íris, uma vez que nos apercebemos que a criança atribui dimensões superiores a objetos com os quais tem uma predileção.

O recurso a canetas de feltro de cores apelativas e vivas remetem-nos para uma ação agradável, expressa nas expressões faciais humanizadas (sorrisos) que a criança atribui aos elementos representados. Ao recorrer a canetas de feltro de várias cores – azul, verde, lilás, cor-de-rosa, vermelho, cor-de-laranja, amarelo e castanho confere ao desenho ludicidade, movimento e alegria, que tornam a produção gráfica agradável ao observador. Porém, e, tal como salientámos anteriormente, o facto de os materiais riscadores já estarem “muito gastos” não favoreceu a vivacidade transmitida por estas cores.

Ainda que a Lara tenha, inicialmente, começado por colorir pormenorizadamente o dorso do peixe Arco-Íris com escamas brilhantes e cintilantes, fazendo jus ao nome, abandona a ideia, após ter realizado uma pequena parte do mesmo.

Relativamente à projeção dos elementos da história no espaço da folha, a criança apenas desenha os elementos, visualizados na história, na parte superior e central da folha.

Na parte superior da folha, a Lara procede à representação de dois elementos característicos da linha do céu: duas nuvens e o sol; um personagem secundário da história – polvo Octopus e a gruta onde, possivelmente vive o polvo.

Algo que suscita a nossa curiosidade e interesse consiste no facto de a criança ter representado um elemento dentro da gruta, que identifica como sendo uma nuvem, porém esta representação é em muito semelhante à “gruta do polvo” (com o polvo Octopus no seu interior) realizada pela colega Inês. Todavia, talvez pelo facto de não ter percebido qual o elemento representado pela Inês, aquando o diálogo estabelecido entre nós e a criança, após o término da produção gráfica, a Lara afirma tratar-se de “uma nuvem” que se encontrava dentro da gruta, justificando-se, dizendo

qual o motivo que a tinha levado a realizar a nuvem no interior da gruta – “porque eu gosto que as nuvens estejam dentro das grutas. Vi na televisão uma nuvem dentro da gruta, nos animais”.

Relativamente à parte central da folha (“espaço de interesse”) a criança representa neste espaço dois dos principais elementos da história, a Estrela-do-mar e o peixe Arco-Íris.

A criança não faz referência a elementos que não se encontram relacionados com a história ouvida.

A partir da análise desta representação gráfica é-nos possível afirmar que a Lara “atingiu” alguns dos objetivos que pretendíamos transmitir a partir do conto da história. A criança representa uma ação percecionada na história, referimo-nos ao momento em que o peixe Arco-Íris desabafa com uma confidente, neste caso concreto com a Estrela-do-mar. Esta personagem aconselha-o acerca do que fazer para ter amigos com quem pudesse brincar, mas, também para que não se sentisse tão sozinho. Apesar de ser uma personagem secundária, tem um papel preponderante na história, é com esta que Arco-Íris desabafa, que o aconselha a dirigir-se até à gruta do polvo Octopus, que o irá auxiliar na resolução do seu problema. O facto de procurar alguém com quem falar, e que o auxiliasse, revela, não só a humildade de Arco-Íris, como a sua coragem em ultrapassar um momento de egoísmo e intolerância que manifestou para com as outras espécies.

Podemos inferir, a partir desta análise, que a Lara é uma criança que tem em linha de conta e consideração, os conselhos e comportamentos adequados que os adultos lhe transmitem, ou seja, é uma criança que respeita as regras de convivência e segue os conselhos que os outros consideram mais adequados, e, que lhe permitem viver harmoniosamente em sociedade. Ainda que a Lara faça referência a uma das partes mais importantes da narrativa, que permite o desenvolvimento da restante narrativa, não explicita o ato de doação das escamas brilhantes e cintilantes, do peixe Arco-Íris pelos restantes peixes existentes no oceano.

Relativamente à fase de desenvolvimento gráfico, de acordo com a perspetiva de Luquet, esta criança encontra-se na etapa do realismo intelectual.

O terceiro desenho selecionado para análise da história “Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos” pertence ao Tiago. Com base na grelha de análise do desenho



Figura 29 - Produção gráfica realizada pelo Tiago (anexo C) referente à história “Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos”

realizado por esta criança (anexo EE) verificámos que representa duas partes distintas da narrativa: o diálogo estabelecido entre Arco-Íris e o peixe Azul e o que se assemelha à partilha de escamas brilhantes e cintilantes pelos restantes personagens, sem, no entanto, os representar.

No seu desenho, o Tiago, representa somente dois personagens da história: o

peixe Arco-Íris e o peixe Azul, identificando, também, partes com formato de retângulos, que a criança identifica como sendo escamas brilhantes do personagem principal (Arco-Íris).

Assim que observamos esta produção gráfica é visível e notório o destaque do peixe Arco-Íris, ao qual, a criança atribui, para além da dimensão/proporção que capta a nossa atenção, uma cor que o distingue do personagem secundário (peixe Azul) representado.

A criança recorre a canetas de feltro com tonalidades semelhantes, designadamente: amarelo e cor-de-laranja, mas também a outras cores para representar o peixe Arco-Íris, entre elas o vermelho utilizado no contorno do personagem principal, e pequenas escamas desenhadas no dorso do mesmo, de cores distintas: azul-marinho; cinzento; vermelho e amarelo.

Ainda que o Tiago não tenha recorrido a muitas cores para representar os personagens da história no seu desenho, a tonalidade que confere ao peixe Arco-Íris destaca-o dos restantes personagens/elementos representados, o que faz com que centremos a nossa atenção neste personagem. Ao selecionar determinadas cores para representar os vários elementos dá-nos a sensação que a criança tem uma intencionalidade expressiva. Provavelmente, a criança tinha como principal intenção evidenciar este personagem, na medida em que toda a ação e desenvolvimento da história ocorrem devido a este elemento.

O recurso à cor amarela, para representar as escamas cintilantes e brilhantes do peixe Arco-Íris, faz-nos recordar uma situação relatada pela educadora cooperante que ocorreu com a mesma, num ano letivo anterior, aquando a comemoração do dia da Mãe. Numa ocasião em que solicitou às crianças a realização de uma representação gráfica da Mãe, houve uma criança que se destacou, representando a Mãe recorrendo,

apenas, a uma caneta de feltro de cor amarela, aquando a verbalização acerca da produção gráfica referiu que: *“A Mãe é linda e brilhante como o Sol!”*

No que diz respeito à projeção dos elementos da história no espaço da folha, o Tiago iniciou a sua representação gráfica “ocupando”, desde logo, a parte central da mesma (“espaço de interesse”), com o desenho do personagem principal – Arco-Íris. O facto de esta criança ter representado o Arco-Íris no centro da folha, e, de ter “ocupado” grande parte desta, provavelmente de modo intencional, fez com que, do nosso ponto de vista, o espaço adjacente (parte superior e inferior da folha, respetivamente) fica-se limitado.

Referindo-nos, ainda, ao espaço central da folha, a criança destaca uma das situações que, talvez o tenha marcado significativamente, trata-se do momento em que o corajoso peixinho Azul, como é carinhosamente designado pelo Tiago, se dirige ao peixe Arco-Íris, solicitando que lhe oferecesse uma escama brilhante e cintilante. Arco-Íris, não só o “maltratou” com desdém, como fez com que o Peixinho Azul se afastasse assustado.

Na linha do céu (parte superior da folha), esta criança não realiza nenhum elemento característico deste espaço (sol, nuvens, linha vertical azul), ao invés, coloca no canto superior esquerdo, o seu nome, em letras maiúsculas destacadas com a cor amarela, e, no restante espaço realiza “retângulos”, que de acordo com a sua verbalização, constituem as “escamas do peixe Arco-Íris”.

No que diz respeito à linha do solo (“linha de água”, neste caso), a criança representa uma linha horizontal, que designa como sendo o mar, e, por cima desta outro “retângulo” de maior dimensão relativamente aos que representou no espaço superior da folha.

O Tiago é fiel aos factos visualizados na história, sendo que não faz referência a elementos que não se encontram relacionados com a mesma.

A criança representou duas ações distintas da história - o diálogo que Arco-Íris estabeleceu com o peixinho Azul, e o que se assemelha a partilha das escamas com os outros peixes, apesar de não representar os elementos do cardume, destaca as escamas do peixe Arco-Íris.

Todavia, esta representação gráfica poderá ter ainda outra interpretação, uma vez que a criança poderá ter representado o momento em que Arco-Íris concedia uma escama ao “Peixinho” Azul. Porém, pela expressão e pelo facto de representar o peixe Arco-íris com a cauda virada para a cabeça do peixe Azul, julgamos que, ao invés de se tratar de um momento de partilha, constitui antes um momento de desprezo e superioridade.

A fase de desenho, definido por Luquet corresponde ao realismo falhado.

1.3.2. Apresentação e análise dos desenhos da história “A Zebra Camila”

Neste dia, após prepararmos a sala onde decorreram as atividades do estudo, deslocámo-nos até à sala das abelhinhas e foi notório o interesse de todas crianças, relativamente à participação na investigação.

“Assim que cheguei à sala das abelhinhas, as crianças correram logo para mim bastante entusiasmadas questionando-me “Vamos ouvir outra história e fazer o desenho?” Apesar da Educadora Cooperante já ter conversado com o grupo acerca do trabalho que eu estava a realizar, as crianças continuavam a dirigir-se a mim perguntando “Marisa, eu hoje posso ir contigo?”, foi num destes momentos que pedi à Educadora Cooperante se era possível no último dia contar uma história para todo o grupo, tendo a mesma demonstrado, como sempre, a sua amabilidade dizendo-me que sim.”

“Quando chegámos à sala, esta já se encontra organizada por forma as atividades decorrerem da melhor forma possível, lembrei-os de que tinham que se sentar e prestar bastante atenção à história, que hoje seria diferente. O Afonso (5 anos) questionou-me logo “Como se chama a história?”, tendo repetido a mesma graça do dia anterior dizendo “Vou trancar a boca”, sendo imitado, logo de seguida, pela Inês que se encontrava na cadeira ao lado – “Vou fechar a boca”, e pela Lara (5 anos) que diz “Vou fechar a boca”. A Natacha e a Dália apenas sorriem! Afonso olha atentamente para a Dália e para a Natacha e diz “Vou TRANCAR a boca” cruzando os braços, para a seguir prestar muita atenção” (Notas de campo, 2 de julho - 2014)

Tal como referimos anteriormente, para esta história foram selecionados os desenhos realizados por três das crianças intervenientes no estudo, sendo estas a Inês, a Dália e o Afonso.

“As crianças dirigem-se para as duas mesas disponíveis para a realização das representações gráficas. Cada uma decide por iniciativa própria o lugar e a mesa que quer ocupar. Inês, Afonso e Natacha ocupam uma mesa. Tiago, Lara e Dália ocupam a outra mesa.” (Notas de campo, 2 de julho - 2014)

A escolha das representações gráficas resultou do facto de cada uma das crianças ter desenhado uma parte da narrativa distinta, optando por desenhar algo que as tenha marcado, tal como sugere Cardoso e Valsassina (1988:50) “não é difícil admitir que houve uma motivação interna especial para executar uma certa composição e não outra.”

Depois de ter ouvido a história era visível o envolvimento e concentração da Inês na realização do seu desenho, apesar de não verbalizar nada enquanto realizava a sua produção gráfica. Durante a realização do desenho esta criança observa os outros colegas sem interagir e dialogar com os mesmos.

“Inês pinta o céu com o lápis de cera azul, observando o desenho de Natacha e de Afonso, sem verbalizar nada. Levanta-se para observar de pé o desenho de Afonso.” (Notas de campo, 2 de julho - 2014)

Com base na grelha de análise (anexo FF), relativa ao desenho realizado por esta criança, constatámos que a mesma não representa nenhuma parte específica da narrativa, mas sim todos os intervenientes da história: a Zebra Camila, a mãe da Zebra, seis das sete lágrimas choradas pela zebra, a cobra, a aranha, o arco-íris, o caracol, a cigarra, o pato.



Figura 30 - Produção gráfica realizada pela Inês (anexo E) referente à história “A Zebra Camila”

Porém, na sua representação destaca a mãe da Zebra, concedendo-lhe um tamanho superior em comparação com os outros personagens representados, inclusive a personagem principal – Zebra Camila.

Pode-se afirmar que apesar de se verificar um destaque da personagem secundária da história, os restantes personagens apresentam tamanhos diferentes no que diz respeito às proporções, encontrando-se de acordo com a realidade visualizada.

Ao representar graficamente a história “A Zebra Camila” a Inês utiliza várias cores, e recorre, maioritariamente, a materiais riscadores como canetas de feltro, mas também a lápis de cores para preencher espaços grandes (linha do céu; linha da terra). É interessante observar que esta criança algumas vezes realiza o contorno dos personagens com uma cor específica, que diverge, em grande parte das vezes, da cor natural dos personagens, desenhando, também o seu interior (preenchimento) de cor diferente.

De acordo com Greig (2004:118)

“Constatou-se já há algum tempo que as crianças pequenas não se preocupam com os tons naturais e têm prazer em utilizar suas cores preferidas. (...) Até aos 3 ou 4 anos, elas não dão muita atenção à escolha pela cor, mas em seguida desenvolvem essa escolha pessoal e fantasiosa, muitas vezes estética – um dos encantos do desenho infantil. Mas prendem-se cada vez mais às convenções de cor realistas à medida que avançam no período de latência.”

A Inês, no seu desenho, utiliza “cores quentes” - azul; verde; cor-de-rosa; vermelho; azul; cor-de-laranja, excetuando a aranha que aparece delineada e colorida a preto, tal como observou e constatou a partir do fantoche, e que provavelmente se encontra de acordo com as suas vivências e com o seu conhecimento do mundo. De acordo com Cardoso e Valsassina (1988: 54) o facto de a criança recorrer à utilização de várias cores nas diferentes produções infantis, concede-nos “uma primeira visão do tipo de afetividade predominante na criança, é indubitável que as “cores quentes” (...) estão em relação com a tonalidade geral dos afectos.”

No que se refere à organização espacial da folha, a Inês delimita a linha do céu e a linha de solo. Um pouco abaixo da linha do céu surge o sol antropomorfizado (com olhos, nariz e boca), e na linha de solo a relva, sendo que a criança desenhou a personagem destacada em cima da mesma, projetando todos os outros personagens acima desta. Segundo Greig, a criança organiza o espaço da folha dividindo-a em três faixas de estruturação gráfica, a linha de céu (constituída, geralmente por nuvens e pelo sol), o espaço “vazio” e a linha de solo (constituída por relva, flores, entre outras).

“O espaço de três faixas, o mais frequente, é uma espécie de inventário do mundo que completa a cena representada mediante o procedimento da justaposição, e constitui uma espécie de “moldura” incompleta contornando as figuras. Às vezes, o céu e a terra se encontram, criando assim uma espécie de linha de horizonte. (...) a constituição de uma perspectiva verdadeira está totalmente ausente, e as figuras inscrevem-se então diante de um tal “cenário” segundo uma lógica de sobreposição.” (Greig, 2004:105)

A criança representou a amizade estabelecida entre a zebra e os vários personagens, que a auxiliaram, concedendo-lhe cada um uma risca, porém, continua a representar o personagem principal – Camila, com o macacão, símbolo da sua infância. O que chama a atenção é o facto de a criança desenhar a mãe da personagem principal no centro da folha representando-a com outras proporções, como se tratasse da personagem principal, tudo “gira” em torno do adulto.

Esta representação não se encontra de acordo com o principal objetivo ou finalidade educativa transmitida implicitamente por esta história, uma vez que para além da transmissão de valores como a amizade, a partilha e a cooperação é sobretudo uma mensagem relativa à independência da personagem principal (zebra Camila) em relação aos adultos, neste caso a mãe da zebra. Esta história aborda uma situação de travessia, uma transformação, em que a zebra Camila sai de uma situação de proteção familiar/materna para o mundo exterior. Apesar de enfrentar o mundo exterior com a ajuda de outros personagens, quando retoma a casa da mãe, há uma mudança de posição em relação ao contexto familiar, uma vez que a mãe da zebra assume que a filha cresceu e que não pode usar mais aquelas roupas.

A partir da análise do desenho da Inês, aferimos que esta se encontra na etapa do realismo intelectual, definido por Luquet, uma vez que as características e pormenores representados nos seus desenhos nos remetem para tal. Um desses exemplos é o facto de desenhar objetos de perfil, neste caso específico – o pato, a cigarra e o caracol. Outra característica, desta etapa do desenho, que constatámos após a realização do desenho e aquando a verbalização da narração gráfica, consistiu no facto desta criança atribuir características aos personagens, dizendo-nos:

“- O patinho está com a boca aberta!” Respondemos com outra questão: “Está? Porquê?”. Inês responde “Porque ele vai (fica uns segundos sem dizer nada) comer ... (observa o desenho do Tiago).” Dália participa no diálogo referindo que vai comer “coisas”. Inês completa o raciocínio “vai comer erva”. Repetimo-la “Vai comer erva?” Inês responde “Sim!” Natacha questiona Inês observando o seu desenho “Onde é que está o pato?”, Inês aponta para o pato e diz “aqui.” (Notas de campo, 2 de julho - 2014)

O segundo desenho selecionado, pertence à Dália. A partir da grelha de análise referente à história “A Zebra Camila” (anexo GG) constatamos que a criança identifica apenas três dos intervenientes da história, a Zebra Camila, a mãe da zebra e o arco-íris.



Figura 31 - Produção gráfica realizada pela Dália (anexo F) referente à história “A Zebra Camila”

íris.

Enquanto realiza o seu desenho, a Dália verbaliza, não só, o que está a desenhar como interage e dialoga com os restantes colegas do grupo.

Tal como verificámos anteriormente através do desenho da Inês, também a Dália destaca a personagem – mãe da zebra Camila, e atribui-lhe características humanas, neste caso concreto à zebra (mãe de Camila),

representando-a verticalmente, com um rosto em forma de coração (na entrevista que realizámos Dália refere que nos seus desenhos costuma “fazer a mãe feliz e um coração”), talvez sinal da afetividade, proximidade e o vínculo estabelecido entre a zebra e a mãe desta. Aquando a realização da sua representação gráfica, Dália afirma em voz alta, observando-nos “Eu estou a fazer a Mãe uma saia! Já consigo fazer uma saia gira”.

Esta criança sente necessidade que lhe concedamos um feedback acerca do seu desenho, na medida em que nos questiona “Está giro Marisa?!”, segundo Cardoso e Valsassina (1988) a criança desenha para quem está com elas, quem as acompanha, aceita e recebe com agrado os seus desenhos, e ao olharmos e analisarmos com interesse o desenho desta, ocupamos “no espírito da criança um lugar privilegiado.”

“Se o adulto acolhe e manifesta compreender e gostar dos desenhos produzidos, gosta também da criança que os fez porque, sendo o desenho uma forma de projeção da criança, ela representa um pouco daquela; gostar do seu desenho é, por isso, gostar também dela. Estamos em presença duma ligação positiva, cuja utilidade para a criança, da mesma forma que o afeto, não necessitam explicações para ser compreendidos.” Cardoso e Valsassina (1988:60)

Lara questiona-nos “Tá giro Marisa?!” respondemos-lhe: “Tá muito lindo!” Reforçamos para todo o grupo “Estão a ficar muito giros os desenhos!” (...) Tiago questiona-nos também: “E o meu?!” Respondemos-lhe “Estão todos lindos! Adoro! A minha professora vai ficar fascinada!” (Notas de campo, 2 de julho - 2014)

Esta criança “põe de parte” a representação gráfica dos restantes personagens que surgem na narrativa, desenhando, apenas, como elemento decorativo e representativo algo que gosta muito de desenhar, o arco-íris, que poderá estar relacionado, implicitamente, com a relação existente entre esta e a sua mãe. O arco-

íris apesar de ter menor dimensão poderá simbolizar a proteção; no desenho “(...) a criança vai obedecer às suas fantasias, projectando os seus sentimentos e conflitos de acordo com a imediata prevalência com que ocorrem no seu mundo vivencial.” (Cardoso e Valsassina, 1988: 58)

As “cores quentes” utilizadas neste desenho remetem-nos para uma criança alegre, apaixonada e dependente afetivamente da mãe. Esta análise é sustentada por Cardoso e Valsassina que refere que a cor se encontra relacionada com o tipo de afetividade:

“(...) no desenho infantil a noção de tonalidades quentes ou frias deve, por isso, ser compreendida dentro do contexto da tonalidade afectiva, visto haver que considerar aquelas formas de expressão infantil como projetivas, refletindo a exteriorização sobre o material das próprias atitudes internas da criança (...) as cores quentes vêm-se nas crianças extrovertidas, bem adaptadas” (Cardoso e Valsassina, 1988:55)

No que concerne à organização dos elementos no espaço da folha, a Dália desenha no centro desta, duas personagens da história, destacando a mãe da Zebra, atribuindo-lhe um tamanho maior. Apesar de não delimitar a linha de céu e a linha de terra, desenha elementos que nos permitem aferir que tem interiorizadas as mesmas, uma vez que na linha de céu surgem as nuvens e o sol, e, na linha de terra representa duas árvores, que faziam parte constituinte do cenário, acrescentando-lhes um pormenor – contrariamente ao que visualizou no cenário desenha laranjas nas árvores.

A árvore é um símbolo que, segundo Bédard (1998:45), “é completa, tocando a dimensão física, emotiva assim como o intelecto da criança mas sobretudo o inconsciente desta.” Ao acrescentar o pormenor da fruta na árvore, a criança poderá ter inconscientemente, o desejo de realizar, de conseguir algo rápido e facilmente.

A representação das nuvens, também nos suscita alguma curiosidade, na medida em que a criança, no “tapete de histórias”, as visualiza azuis, e, no seu desenho representa-as castanhas. Segundo Bédard as nuvens dão-nos informações da sensibilidade da criança, de acordo com a sua atmosfera parental ou social, deste modo informam-nos que os seus dias podem ser preenchidos por momentos quer agradáveis, mas ao mesmo tempo desagradáveis – “(...) a cor empregue facilitará a nossa interpretação.” (Bédard, 1998: 44) A cor utilizada poderá remeter-nos para a estabilidade, conforto e segurança proporcionadas pela figura materna.

A Dália, na sua produção gráfica, não explicita o principal objetivo da história, a evolução e o crescimento (passagem da infância à idade jovem) da personagem principal, ao invés, realiza, na nossa perspetiva, uma personificação entre dois personagens da história (zebra Camila e a mãe) e a sua situação pessoal, do seu quotidiano, ou seja, projeta elementos da sua vida familiar e relaciona-os com a história. Esta criança não exterioriza nenhum momento da história que construiu interiormente, enfatizando, sobretudo a dependência e o conforto proporcionado pela mãe, afastando, talvez, a possibilidade de crescer e de se tornar, por enquanto, autónoma e independente.

Esta criança não desenha os personagens secundários, que auxiliaram a zebra Camila a recuperar as riscas perdidas “roubadas pelo vento bandido”, apesar de referir a um colega que na história “há muitos animais” e num diálogo estabelecido anteriormente que “Há muitos amigos!”

De acordo com Piaget (2006), as crianças dos 2 aos 7 anos encontram-se no estágio pré-operatório, e pensam que o mundo foi criado para si, a realidade é aquilo que a criança sonha e deseja e dá explicações de acordo com o seu mundo. A fase de desenho, definido por Luquet corresponde ao realismo intelectual.



Figura 32 - Produção gráfica realizada pelo Afonso (anexo G) referente à história “A Zebra Camila”

O terceiro desenho escolhido para a análise da história “A Zebra Camila” pertence ao Afonso. O Afonso é uma criança muito ativa, comunicativa que apesar de se concentrar na realização das suas representações gráficas dialoga muito com os colegas e verbaliza o que vai realizando para o grupo todo.

Apesar de no momento do conto da história manifestar interesse e envolvimento na audição da história, por vezes verbaliza pequenas partes ou vocábulos, dividindo as palavras em sílabas. Ao realizar este “jogo com as palavras” encontra-se a desenvolver a sua consciência fonológica, de acordo com Sim-Sim (1998) a criança aos quatro anos realiza a divisão silábica de palavras com duas ou três sílabas.

“Afonso tenta chamar constantemente à atenção repetindo, por vezes, o que contamos na história – Focinho?! (...) “Afonso repete “ou-tro a-mi-go?! (divide as sílabas)” (Notas de campo, 2 de julho - 2014)

O desenvolvimento da consciência fonológica encontra-se intimamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita, pelo que se salienta a importância de promover estas competências durante o ensino pré-escolar (até à entrada no 1º ciclo), como forma de prevenção de dificuldades que possam surgir futuramente, durante o processo de aprendizagem da associação grafema-fonema (leitura) e fonema-grafema (escrita) (Sim-Sim, 1998).

Baseando-nos, a partir de agora, na grelha de análise do desenho realizado pelo Afonso (anexo HH), e centrando-nos nas diferentes categorias de análise. Podemos verificar que este não representa na totalidade todos os intervenientes na história, desenhando apenas alguns, nomeadamente – a zebra Camila, três das sete lágrimas choradas pela zebra, a aranha, o arco-íris, a cigarra e o pato. Apesar de ter desenhado o arco-íris, no final da composição gráfica, este é, segundo a nossa perspetiva, o

elemento central do desenho, visto que para além de estar projetado com outra dimensão confere cor ao desenho na sua totalidade, uma vez que a maioria dos personagens se encontram contornados com caneta de feltro preta, com exceção da cigarra.

Nesta representação gráfica existe uma ambiguidade e alternância de cores, uma vez que a criança recorre tanto a “cores quentes” – amarelo, vermelho, cor de laranja, verde, cor-de-rosa, como a “cores frias” – preto. Um dos principais aspetos que nos levam a considerar o desenho ambíguo, consiste no facto de todos os personagens estarem desenhados a preto, apresentando inclusive expressões faciais, no caso concreto do personagem pato.

Afonso tem uma dúvida acerca de um lápis de cor magenta, questiona-nos, mas também questiona o grupo, que lhe sugere que o experimente para ficar a saber qual a cor. Para ver se a cor se assemelha a castanho elege dois lápis de cera e faz dois traços na faixa esquerda da folha. (Notas de campo, 2 de julho - 2014)

O personagem pato apresenta uma expressão que indica tristeza, aquando a sua realização Afonso constatámos o seguinte:

“Afonso diz a Tiago que o Pato que aparece na história é o Patinho Feio. (...) Passados alguns instantes “Afonso levanta-se da cadeira e com a caneta de feltro aponta para o desenho e canta “*Olha o Patinho Feio! Olha o Patinho Feio! Patinho lindo*” afirma enquanto observa o desenho da Natacha” Afonso continua o seu diálogo “*vou fazer o arco-íris!*” entoando seguidamente a canção do arco-íris “*é o arco-íris, é o arco-íris, que lindo o arco-íris lá no céu*” (Notas de campo, 2 de julho - 2014)

As verbalizações aquando a produção dos desenhos concedem-nos informações essenciais na perceção e interpretação das representações gráficas. Afonso “transportou” um personagem e uma vivência desse personagem, de outra história (Patinho Feio), e atribui ao pato expressões e sentimentos vivenciados na história “A Zebra Camila”.

A respeito da importância das verbalizações Sarmiento (2007:18) refere que “o desenho é frequentemente acompanhado de verbalizações das crianças que referem as figuras e motivos inscritos no papel de modo, por vezes paradoxal e fora de inteligibilidade dos adultos.” Na mesma linha de pensamento Ferreira (1998: 12) salienta que:

“A linguagem é, pois, fundamental, é um importante instrumento para a constituição e a interpretação do desenho, “uma vez que a perceção e a produção gráfica das crianças são configuradas pelos significados culturalmente produzidos.”

Relativamente à organização do espaço da folha, Afonso distingue as três faixas, desenhando a linha de céu, representada a azul e o sol humanizado (com olhos, nariz e boca).

Junto à linha do céu a criança desenhou três pássaros, dois de maior dimensão e um de menor, comparativamente aos outros dois. Enquanto os dois pássaros maiores se encontram próximos, o pássaro de menor dimensão surge um pouco atrás, dando a perspectiva de que segue os outros dois. Esta representação dos pássaros poderá estar

relacionada com a representação da família, em que os pássaros de maior dimensão são os pais, que voam à mesma altitude e o pássaro de menor dimensão o filho, que segue atrás dos pais. Estes elementos não se encontram relacionados com a história ouvida, porém, a criança poderá ter tido necessidade de os representar, por forma a valorizar a importância da sua família no seu quotidiano.

Junto à linha de terra e a partir da narração gráfica realizada pelo Afonso, é-nos possível afirmar que apesar de este representar alguns elementos que auxiliaram a zebra Camila na sua passagem/travessia, não apresenta os elementos que estes lhe concederam – as riscas. A criança representou alguns dos personagens com quem a zebra Camila estabeleceu amizade, porém, não desenhou as riscas fornecidas pelos mesmos, mostrando Camila sem qualquer risca no corpo. Camila desobedeceu à mãe e segundo os diálogos estabelecidos entre nós e a criança, no final da realização do desenho, tivemos conhecimento que *“a mãe está em casa”*.

Na sua representação gráfica, Afonso teve a preocupação de “colocar” os personagens na linha de terra, representando a relva tal como tinha observado no cenário do “tapete de histórias”, com dois tons de cor verde – um verde-escuro, representando a relva superficial e um tom de verde mais claro para representar o segundo nível de relva.

O elemento central da representação gráfica é, tal como referido anteriormente, o arco-íris, que adquire aqui uma simbologia significativa, a nível da interpretação do desenho. De acordo com Bédard (1998: 44) “o arco-íris, signo da aliança entre Deus e o Homem (...) é o símbolo da paz e da harmonia, tudo aquilo que tem a forma de um arco representa a proteção.” Por baixo deste encontramos, mencionados pela criança, a cigarra e o pato (de acordo com a criança, o patinho feio), que, do ponto de vista interpretativo, poderão estar sob influência/proteção do arco-íris, uma vez que se encontram debaixo deste.

De acordo com os estudos realizados por Luquet, o Afonso encontra-se na fase do realismo intelectual.

1.3.3. Apresentação e análise dos desenhos da história “A Casa da Mosca Fosca”

No momento anterior à audição da história “A Casa da Mosca Fosca” as cadeiras onde as crianças se sentaram, já se encontravam dispostas em meia-lua, e o tapete de histórias, a câmara de filmar defronte das mesmas. Neste dia, assim que se sentaram, as crianças começaram logo a dialogar acerca do nome da história que iriam ouvir naquele dia – “*Como se chama a história?*”; “*Fala sobre dragões?*”, entre outras...

A disposição dos lugares e a forma como as crianças se sentaram condicionou, e muito, o diálogo estabelecido entre duas crianças durante a audição da história. A origem deste acontecimento poderá residir no facto de as crianças, por vezes, se sentirem mais à-vontade para dialogar com determinados colegas em detrimento de outros. Neste dia, tal como referido anteriormente, estavam particularmente curiosas e conversavam mais do que nas duas sessões anteriores.

Assim que ouviram o título da história, o Tomás e o Afonso apesar de se verificar um envolvimento e atenção na audição, começaram logo a rir e a repetir, iniciando-se, desta forma o diálogo:

- “A Mosca Fosca?!” – repete o Tomás,
- “E tem óculos!” refere o Afonso, contemplando os pormenores da mesma,
- “É porque é velha...” responde o Tomás,
- “É uma velhota” reforça Afonso.

Afonso e Tomás têm dois colegas entre si (Tiago e Inês que se encontram concentrados na audição), mas nem isso os impede de dialogar sobre a história ouvida.

Passados alguns instantes e apesar de nos parecer que o diálogo terminou Tiago ao ouvir referir-nos que a Mosca Fosca tinha feito um bolo de amora verbalizou o seguinte: “Bolo de Amora... Hum... é muito delicioso!”,

Tomás responde: “parece um boneco de neve”,

- “Isto não é para comer” refere Afonso,

Tomás refere em voz alta: “Marisa parece um boneco de neve”

Afonso refere que o Tiago “Diz que o bolo é para comer...”

Tomás ao ouvir a afirmação de Afonso afirma que “não é para comer porque é de papel”

Afonso afirma novamente em voz alta, observando-nos: “Ele vai comer a sério”, Tiago acena afirmativamente com a cabeça sorrindo.

“Então depois engoles e vais ver... vais morrer” – refere Afonso a Tiago. Tiago responde: “Não”

O diálogo estabelecido agora entre os três – Afonso, Tiago e Tomás continua:

- “As moscas não gostam de bolo”

Quando surge o primeiro personagem que surge na história – Escaravelho Carquelho – temos a percepção que o Afonso tem conhecimento desta história, visto que verbaliza o seguinte: - “E o urso?”

“Não há urso!” – responde-lhe Tomás sorrindo,

- “Há...há, há o urso palerma” – refere Afonso,

- “Urso Palerma?” – questiona Tiago,

- “Sim, também há um urso” – afirma Afonso. (Notas de campo, 3 de julho de 2014)

Apesar do grau de envolvimento das crianças, durante a audição da história, ser evidente, as verbalizações encontravam-se contextualizadas com aquilo que ouviam

no decorrer da mesma, o que, no nosso ponto de vista poderá possibilitar um maior conhecimento das crianças acerca do que as rodeia. As crianças ao dialogarem realizam inferências, trocam pontos de vista, aprendem uns com outros, de acordo com a realidade que conhecem. Os diálogos ampliarão a interpretação de diferentes aspetos que a história aborda, de acordo com a perspetiva de cada criança, ou seja, os seus conhecimentos prévios.

“Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, enunciaria este: de todos os factores que influenciam a aprendizagem, o mais importante é o que o aluno já sabe. Averigue-se o que o aluno sabe e ensine-se em conformidade.” (Ausubel, 1968: IV)

Para análise da história “A Casa da Mosca Fosca” seleccionámos as representações gráficas de três crianças, sendo estas: o Afonso, a Natacha e o Tomás. A escolha destes desenhos centrou-se no facto dos desenhos realizados pelo Afonso e pela Natacha apresentarem algumas semelhanças, apesar de serem crianças de géneros diferentes, os seus desenhos, apresentam características similares.

“(…) o género é também relevante no desenho da criança – os meninos e as meninas diferenciam os seus desenhos progressivamente e isso é a expressão de diferenças culturais nos papéis de género que são incutidos e transformados em formas gráficas distintas.” (Sarmiento, 2007: 11)

A partir da análise da grelha e da representação gráfica, efetuada pelo Afonso, referente à audição da história “A Casa da Mosca Fosca” (anexo II), constatamos que



Figura 33 - Produção gráfica realizada pelo Afonso (anexo I) referente à história “A Casa da Mosca Fosca”

este não identifica na totalidade os intervenientes da história, talvez porque não lhe tenham suscitado interesse, ainda assim, desenha a personagem principal (Mosca Fosca) e três dos sete personagens secundários: o morcego Ralego, o sapo Larapo e o urso Lameiro. A casa da Mosca Fosca é o elemento que se destaca nesta produção, visto que é neste

espaço que decorre toda a história.

Um facto curioso nesta produção consiste no facto de que o Afonso desenhou três personagens/animais/insetos que se deslocam pelo ar – mosca, abelha e morcego e o urso ao nível da linha de terra. Outra interpretação curiosa é a particularidade e colocação do urso na representação, uma vez que a criança o coloca entre o bolo de amora e, de acordo com a verbalização do mesmo, os pratos com bolo.

O desenho do urso e o lugar que este ocupa na folha poderá ter, implicitamente, algo a ver com a sua participação na história, uma vez que este personagem é uma visita inesperada, que surge quando todos os convidados se preparam para, finalmente comerem um pedaço de bolo de amora. Quando o urso aparece todos o temem, uma vez que já não há lugar para este, ficando sem reação enquanto este devora o bolo todo.

“A organização espacial da criança começa então por intuição sobre as relações de continuidade/descontinuidade, vizinhança, separação, envolvimento, mesmo que ela esteja num estágio mais evoluído do plano perceptivo. As noções espaciais são qualitativas e não métricas.” (Guimarães e Colesanti, 2007: 44)

A criança recorre a cores quentes (azul, verde, vermelho, lilás, amarelo e castanho) que conferem ao seu desenho vivacidade e alegria.

Relativamente à organização espacial da folha, o Afonso identifica a linha de céu, com um traçado azul-escuro, e abaixo deste surgem duas nuvens de cor amarela e um sol, mas que desta vez, não está antropomorfizado. A linha de terra, neste desenho não se encontra representada, mas na qual está assente um personagem – o urso - que ao contrário dos restantes personagens desenhados, que se deslocam pelo ar, este desloca-se por terra.

No que diz respeito aos conhecimentos acerca do tema abordado a criança representou a casa da Mosca Fosca, onde decorre todo o enredo da história, porém não representa na totalidade os intervenientes, fazendo apenas referência a quatro personagens, embora desenhe nove pratos, com bolo de amora dividido pelos nove, sendo que os convidados esperados eram apenas sete. Apesar de a criança desenhar nove pratos com bolo, não representa nenhum dos valores implícitos, tais como a partilha, amizade estabelecidos entre os vários personagens.

Algo que suscita a nossa atenção e curiosidade é o facto de que na audição da história a criança tenha visualizado uma casa simples, com um telhado regular, duas janelas (uma quadrada e uma circular), uma porta com uma maçaneta, sem qualquer tipo de chaminé, e a criança tenha realizado a casa, de acordo com a sua percepção e interesse, acrescentando-lhe pormenores, que, porventura considera significativos. Nos desenhos infantis a casa “representa a emoção vivida do ponto de vista social.” (Bédard, 1998)

A casa evolui nos desenhos das crianças, no sentido em que “(...) o domínio recém-adquirido do quadrado é aplicado usualmente à casa e, de forma cada vez mais clara, os pequenos círculos ou as pequenas cruces ocupam seu papel de porta e de janelas” (Greig, 2004: 47)

O desenho da Natacha, apesar de muito similar ao desenho do Afonso, apresenta outros pormenores que os distinguem. As semelhanças entre os dois desenhos



Figura 34 - Produção gráfica realizada pela Natacha (anexo J) referente à história "A Casa da Mosca Fosca"

poderá estar relacionada com o modo como as crianças se encontram dispostas nas mesas de trabalho. Uma vez que, nas duas mesas disponíveis para a realização das representações gráficas desta história sentaram-se numa das mesas a Natacha, a Dália, o Afonso e o Tomás, e na outra mesa disponível a Inês, o Tiago e a Lara.

desenhos dos colegas e o facto de existirem desenhos idênticos comprova isso mesmo, de acordo com Sarmiento (2007:16):

“(...) a criação plástica infantil vive da transação das formas, o plágio não é proibido, antes tolerado e cultivado (ainda que possa ser restrito a grupos particulares de crianças, que preservam as suas formas de outros grupos “rivais”) e a criação colectiva (...) muito comum.”

Com base na grelha de análise do desenho da Natacha (anexo JJ) referente à história ouvida, e relativamente à primeira categoria – identificação dos intervenientes da história – apenas desenha uma representação da Mosca Fosca (Abelha), o morcego Ralego, o lobo Rebobo e a casa da mosca Fosca.

A Natacha representa a casa da Mosca Fosca com uma maior dimensão e acrescenta-lhe outros pormenores, que não visualizou durante a audição da história, mas que chamam à atenção. Segundo a nossa análise, ao realizar a casa com esta dimensão e estes pormenores a criança poderá considerá-la um espaço/ambiente em que se sente à-vontade e que lhe faz com que se sinta em segurança e estável. De acordo com Di Leo (1987) a casa “é interpretada como representando o desenvolvimento do sujeito” (pág. 45).

“A casa simboliza o lugar onde são buscados afeto e segurança, necessidades básicas que encontram preenchimento na vida familiar.” (Di Leo, 1987: 52)

Ao longo da revisão de literatura apercebemo-nos que, normalmente, e, quando a análise das representações gráficas de casas, realizadas por crianças, costumam interpretar-se todos os pormenores que a constituem - chaminé, maçaneta da porta, número de janelas, dimensão de janelas, entre outros aspetos.

É de destacar que das sete crianças que estiveram presentes nesta sessão, apenas três desenharam chaminés na sua representação gráfica.



Figura 35 - Semelhanças na representação da Casa da Mosca Fosca realizadas pelas crianças Afonso e Natacha

No que diz respeito às chaminés realizadas pelo Afonso e pela Natacha, verificamos que o Afonso representa a chaminé do lado esquerdo da casa e a Natacha do lado direito, o que poderá estar relacionado com o facto de o Afonso ter desenhado em espelho, em virtude de ter copiado a chaminé pela colega, uma vez que esta a representou primeiro.

“O desenho não é mera cópia, reprodução mecânica do original. É sempre uma interpretação, elaborando correspondências, relacionando, simbolizando, significando, atribuindo novas configurações ao original. O desenho traduz uma visão porque traduz um pensamento, revela um conceito” (Derdyk, 1994:112)

A maçaneta da porta constitui outro dos elementos a ter em conta no desenho da porta de uma casa. Afonso desenha uma porta alta e estreita e coloca uma pequena maçaneta no centro. Já a Natacha elabora uma porta larga e baixa, não coloca maçaneta, ao invés divide o quadrado em dois triângulos com cores distintas.

De acordo com Bédard (1998) a porta “dá-nos informações que não devemos sobrestimar”, uma vez que segundo a perspectiva da autora, caso a criança desenha uma porta pequena “mostra-nos uma criança rebelde a convidar as pessoas para casa. Ela é muito seletiva com os seus amigos ou pais” (pág. 36). Se, contrariamente, tal como se verifica nos desenhos da Natacha e do Afonso, a criança desenha uma porta grande “é sinal de boas-vindas a qualquer pessoa ou quase: «a companhia dá energia» (pág. 36).

Relativamente à colocação da maçaneta na porta, esta tem implícita, também uma interpretação. Ao desenhar a maçaneta na porta, no caso específico do Afonso, no centro da porta, segundo o ponto de vista de Bédard (1998) a criança procura independência e autonomia e de uma maneira ou de outra gosta muito de se distinguir dos outros.

As janelas constituem, de igual modo elementos a ter em consideração no desenho da casa. Assim, e, apesar de na história ouvida as crianças só terem visualizado duas janelas (uma redonda e uma quadrada), estas desenharam a casa, em geral, e as janelas neste caso particular, de acordo com a imagem pessoal que possuem deste objeto. Segundo Bédard (1998), quantas mais janelas houver representadas, “mais a criança está curiosa para conhecer o que se passa à sua volta” (pág. 39).

Ao recorrer a canetas e lápis de várias cores (preto; azul; verde; cor-de-rosa; vermelho; amarelo; cor-de-laranja; castanho), a Natacha demonstra ser uma criança alegre e criteriosa, na escolha e seleção de cada uma das cores, em função da cor que projeta em cada um dos elementos projetados.

Relativamente, à projeção dos elementos da história no espaço da folha, esta criança diferencia-os em dois espaços específicos – linha do céu e linha da terra. Na parte superior da folha representa o céu, onde surge um traçado a azul (céu) e no final do mesmo, surge, no canto superior direito, o sol. Na parte inferior desenha a linha do solo onde assenta a casa da Mosca Fosca.

Na parte central da folha a criança representa apenas três personagens da história, observando-se uma separação entre os personagens representados e a casa, que ocupa uma posição central na folha. Assim, do lado direito da folha e da casa surgem dois dos personagens - dois animais que se deslocam pelo ar: a mosca Fosca e o morcego Ralego no lado direito da casa e, no lado esquerdo da folha e da casa a criança representou o Lobo Rebobo.

O facto de a criança escolher estas e não outras personagens da história poderá estar relacionado com o significado que cada um dos elementos tem para si.

Para além do significado pessoal, também, os diálogos estabelecidos entre as crianças e as verbalizações que ocorrem durante a realização das produções gráficas contribuem, na nossa perspetiva, para que a criança desenhe determinados elementos em detrimento de outros, tal como se verificou com a representação do morcego Ralego. Esta personagem suscitou bastante interesse nas crianças, e após o primeiro desenho do morcego (realizado pela Inês), quase todas as outras crianças, com exceção do Tiago, o quiseram representar nos seus desenhos.

Inês, levantando a folha no ar para que todos pudessem ver e verbaliza em voz alta: *“Eu já fiz o morcego!”* (primeiro elemento da história desenhado na folha disponibilizada). Enquanto Inês levanta o seu desenho, todos a observam, tanto as crianças que se encontram na sua mesa de trabalho (Lara, Tomás), como na mesa de trabalho ao lado, onde se encontra a Dália, o Afonso, a Natacha e o Tiago. (Notas de campo, 3 de julho de 2014)

No nosso ponto de vista é de extrema importância a troca de experiências e de expressões entre crianças, uma vez que a comunicação gerada poderá estar na base de conhecimentos significativos.

“Torna-se então imprescindível o diálogo entre a criança/autora e o adulto/intérprete como condição fundamental para interpretação do sentido, visto que os significados e os sentidos das figuras são explicitados pelas palavras.” (Guimarães e Colesanti, 2007: 25)

Outro elemento que nos suscita, também, bastante curiosidade é o facto de a Natacha ter representado a mosca Fosca como sendo uma abelha, tendo, no entanto, identificado como mosca Fosca. Apesar da mosca e a abelha serem seres vivos (insetos), e possuírem algumas semelhanças (tamanho, asas, patas) a criança decidiu representá-la com as características de uma abelha. Tal como já havia sido referido

pela educadora cooperante, aquando a realização da entrevista semiestruturada, as crianças desenham por fases:

“Uma criança lembra-se de fazer uma abelha e neste caso como a nossa sala este ano é a sala das abelhinhas, as restantes crianças começam a desenhar também abelhas, e começam a aparecer muitas abelhas nos desenhos. Elas não desenham assim, não posso identificar um grupo que desenhe essencialmente, uma coisa específica, é um pouco por fases.” (Excerto da entrevista realizada à Educadora Cooperante Inês Santos - junho de 2014)

Na sua representação gráfica da história, esta criança, apesar de representar a casa da mosca Fosca com pormenores detalhados e significativos que nos remetem para um espaço harmonioso onde decorre o enredo, desenhando alguns convidados a deslocarem-se até à casa, não faz alusão a nenhum dos objetivos da história – valores como partilha, cooperação, amizade e frustração originada pela perda do bolo. Esta história poderá auxiliar as crianças a superar uma situação do seu quotidiano, em que ocorra algum tipo de frustração, auxiliando-a ao mesmo tempo a consciencializar-se com a perda de algo que desejava muito, mas que, no entanto, não pode ter.

Esta história apresenta uma dicotomia entre a partilha, amizade e a frustração pelo facto dessa partilha, do bolo de amora pelos sete convidados, não ter ocorrido. A visita surpresa, de um personagem não expectável, traduz um momento de infelicidade e tristeza, pelo facto de que quando todos se preparavam para comer o bolo, este ter surgido, e ter comido o “bolo inteiro sem deixar uma única migalha”. A atitude do urso Lameiro, deixou os amigos da mosca Fosca descontentes, porém esta nada teve a ver com o sucedido.

Na nossa opinião a literatura infantil constitui uma das melhores estratégias de transmissão e formação de valores, independentemente da sua natureza – morais, sociais, relacionais, entre outros, às crianças. A literatura para a infância permite, não só, a construção do pensamento da criança e o seu conhecimento acerca do mundo, mas também, a interiorização de regras e princípios fundamentais para uma convivência positiva e autónoma, enquanto cidadão de uma sociedade.

“(…) em cada momento da sua vida, a criança é exposta à sociedade em que vive, ela aprenderá certamente a lidar com as suas condições, desde que os seus recursos interiores lhe permitam fazê-lo.

Exactamente porque a sua vida é muitas vezes desconcertante, a criança precisa mais do que ninguém que lhe dêem a possibilidade de se compreender a si própria neste complexo mundo que vai enfrentar.” (Bettelheim, 1976:12)

Tal como acontece, geralmente na literatura infantil, e nesta história em particular, os personagens proporcionam às crianças vivências e sentimentos, que estas, em situações similares, transferem para o seu dia-a-dia.

No que diz respeito à etapa do desenho infantil, segundo Luquet, o desenho da Natacha encontra-se ao nível do realismo intelectual.

O terceiro desenho selecionado pertence ao Tomás. Apesar desta criança se encontrar na mesma faixa etária que o Afonso e a Natacha, a sua representação

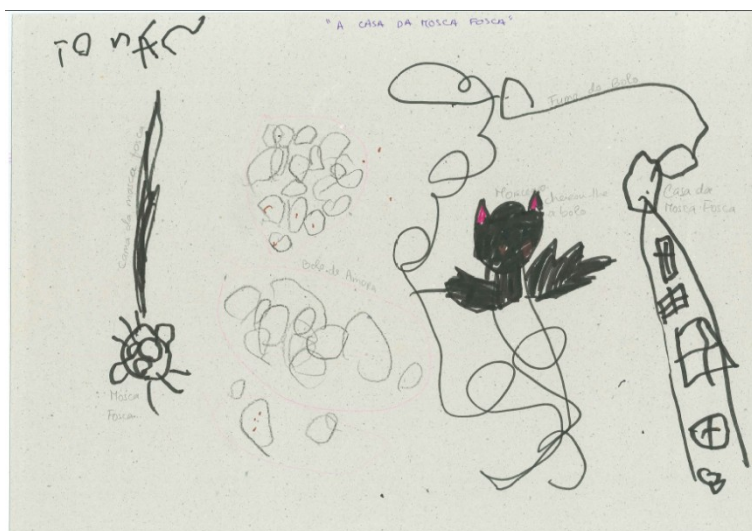


Figura 36 - Produção gráfica realizada pelo Tomás (anexo K) referente à história "A Casa da Mosca Fosca"

gráfica encontra-se ao nível do realismo falhado, de acordo com Luquet – a criança descobre a identidade forma/objeto, procura reproduzir esta forma, isto é, procura ser realista, todavia não consegue assumir esta atitude, por se verificarem, ainda algumas dificuldades a nível físico e psíquico, no que diz respeito ao controlo dos movimentos e à falta de atenção.

As fases do desenho infantil não são estanques, isto é, tal como se pode constatar com o desenho do Tomás, que apesar de ter a mesma idade que a Natacha e o Afonso, ainda se encontra na fase anterior.

Baseando-nos na grelha de análise do Tomás (anexo KK), relativa à história "A Casa da Mosca Fosca" apercebemo-nos que esta criança apenas identifica dois dos personagens presentes na história, sendo estes: a mosca Fosca e o morcego Ralego.

Tal como referimos anteriormente, quando aferimos que quase todas as crianças tinham desenhado o personagem morcego Ralego nas suas produções, o Tomás não foi exceção. Apesar de esta criança já ter realizado, no momento do diálogo acerca do morcego - estabelecido entre nós, o grupo e a Inês, alguns elementos presentes na história (mosca Fosca; cama da mosca Fosca e o bolo de amora), solicitou, ainda que sorrateiramente, à colega de mesa de trabalho (Inês) que o ajudasse a fazer o morcego.

Depois, da intervenção de Inês ("Eu já fiz o morcego!"), Tomás refere: "Mas eu não sei fazer o morcego". Passados alguns instantes, Tomás, quase sussurrando, pede a Inês que lhe desenhe o morcego, entregando-lhe a caneta de feltro de cor preta: "faz lá por favor!" Inês, sem verbalizar nada pega na caneta de feltro preta, coloca a folha do Tomás à sua frente e começa a verbalizar, enquanto desenha: "Fazes assim". Tomás observa. Todavia, e, apesar desta pequena verbalização, Inês não diz mais nada, durante a elaboração do morcego, na folha do Tomás. Afonso refere em voz alta "Eu vou fazer o morcego." (Notas de campo, 3 de julho de 2014)

Esta situação, e, ainda que implicitamente, faz-nos vislumbrar algumas características da personalidade da Inês, que perante um pedido de auxílio do seu colega, deixa a sua produção gráfica para ajudar o amigo e, embora lhe explicita como fazer, realiza, na totalidade a representação do morcego. É a partir destes gestos de

entreadajuda, amizade e cooperação que se constata que a criança consegue ou não aplicar algumas das regras, normas e valores que lhe foram transmitidos e que lhe irão permitir viver em sociedade.

“(…) as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum. Estabelecem-se dessa forma as culturas de pares, isto é, um conjunto de actividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares.” (Corsaro, 1997:114)

Apesar de o personagem morcego Ralego ter sido desenhado pela Inês, a produção gráfica do Tomás é muito interessante e criativa. Esta criança destaca elementos que não se visualizam na história, isto é, são apenas referidos oralmente por nós, como é o caso da cama da mosca Fosca. Tal como referimos, aquando do conto da história, um dos principais objetivos da mosca Fosca era ter uma casa com uma cama quentinha onde pudesse dormir. Existem elementos chave nesta história, que definem todo o resto da história, designadamente, a casa e cama da mosca Fosca e o bolo de amora, são, por assim dizer, elementos cruciais na história.

Ao analisarmos a produção gráfica do Tomás, o desenho da casa chama a nossa atenção. O modelo da casa representado pelo Tomás apresenta algumas diferenças relativamente aos desenhos do Afonso e da Natacha, assemelhando-se à representação de um prédio, tendo em consideração o número de janelas representadas, bem como a verticalidade do mesmo, submete-nos para esta interpretação.

“É porque a casa é profundamente carregada dessa riqueza simbólica que mesmo as crianças que vivem em apartamentos urbanos ou em grandes conjuntos desenhavam sempre o modelo clássico da casa dos nossos sonhos e abandonam quase que totalmente as representações mais realistas de seu modelo de habitat.” (Greig, 2004:89)

Para além da representação particular e criativa da casa da mosca Fosca, observa-se, também, outro pormenor que se destaca – o fumo que sai da chaminé. Das três representações de casas com chaminé, somente no desenho do Tomás é que esta “deita fumo.” Porém, o fumo que sai do interior da chaminé não é um fumo qualquer, é de acordo com a verbalização do Tomás: “*Fumo do bolo*” (de amora), que a mosca Fosca fez, para que os outros personagens viessem conhecê-la, bem como à sua casa. Contudo, somente o morcego Ralego é que se deslocou até lá, porque “*lhe cheirou a bolo.*”

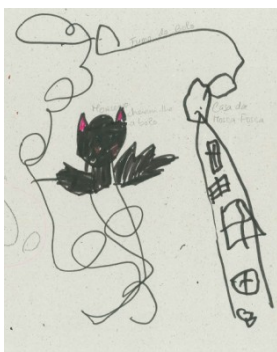


Figura 37 - Pormenor da casa da Mosca Fosca

Segundo Di Leo (1987) a representação da chaminé que emite fumo poderá traduzir uma expressão de calor e de afeto emanada do interior da casa, todavia, somente uma criança representou uma linha de fumo a sair da chaminé.

Na mesma linha de pensamento encontra-se Bédard (1998) que considera que o fumo que a criança representa a sair da chaminé nos concede uma informação do grau e do tipo de emoção que a criança vive na sua própria casa.

“(…) informa-nos sobre o grau e o tipo de emoção que circula no seio da família da criança ou no seu ambiente (...) um traço ligeiro, parecido com um fio, faz-nos entrever duas possibilidades: ou que o lume se apaga ou que se acendeu à pouco.” (Bédard, 1998: 37)

Na sua representação gráfica o Tomás recorre a canetas e lápis de cor escura, designadamente – preto, castanho e cor-de-rosa. A utilização destas cores pode-nos conduzir a interpretações erróneas acerca da personalidade desta criança, porque apesar de recorrer a este tipo de cor na maior parte das suas produções gráficas, é uma criança alegre, bem-disposta e comunicativa.

Relativamente à projeção dos elementos no espaço da folha, não se observa a delimitação de espaços na folha. Ainda que, esta criança, não faça a delimitação de espaços, coloca todos os elementos que considerou relevantes na parte central da folha. Todavia, as cores utilizadas na representação gráfica poderão indicar-nos que a história decorreu durante o período da noite, uma vez que existem elementos que nos remetem para tal interpretação. O facto de a criança não ter desenhado o sol, e desenhar elementos relacionados com a noite, tais como a cama, o morcego Ralego e a casa, evidenciam que, talvez a criança tenha imaginado que a história decorreu durante o período da noite.

Algo subjetivo nesta interpretação é o facto de o Tomás, na representação do bolo de amora, o ter dividido em três partes, tal como observou no fantoche, acrescentando-lhe, também, os pequenos pedaços de amora visualizados.

No que concerne aos conhecimentos adquiridos relativos ao tema abordado, a criança representa os elementos chave da história (a casa e o bolo de amora), no entanto não estabelece qualquer tipo de ligação relacionado com os valores transmitidos pela história, designadamente: a partilha, amizade, sentimento de angústia pela perda do bolo (aquando a chegada do urso Lameiro).

De acordo com Luquet, a representação gráfica do Tomás, situa-se ao nível do realismo falhado.

1.3.4. Apresentação e análise dos desenhos da história “Lobo “Mau” Xau Xau”

Ao selecionarmos esta história tivemos como principal objetivo dissipar a imagem estereotipada que as crianças têm do personagem lobo, presente em grande parte dos contos tradicionais, como sendo um animal feroz, medonho, vilão, que coloca em perigo outros personagens mais frágeis e, que tem, sobretudo como instinto natural, caçar e matar a sua presa, para deste modo se alimentar e sobreviver. A maldade do lobo coaduna-se com o seu modo de sobrevivência, isto é, o lobo necessita de caçar para viver.

“O lobo, selvagem e destruidor, significa as forças associadas, inconscientes e devoradoras contra as quais temos que aprender a defender-nos, podendo derrotá-las pela força do nosso *ego*.” (Bettelheim, 1984:57)

Nos últimos anos, a literatura infantil contemporânea tem vindo a dar às figuras “monstruosas” e representativas do “mal” diferentes perspetivas, apresentando-os com características distintas das que lhes associávamos anteriormente. O personagem Lobo surge, em histórias como a que apresentamos, mas também, em “A Ovelhinha que veio para jantar”, “A horta do senhor lobo” uma transformação deste personagem, temido por todos, mas que só quer, sobretudo, fazer amigos. Verifica-se, deste modo, uma antropomorfização do personagem, na medida, em que, tal como as crianças, só quer é ter alguém com quem brincar.

Tal como sustenta Azevedo (2010:17), estas obras:

“(…) recuperando e dialogando intertextualmente com personagens e situações de textos da literatura infantil (o cabritinho, os três porquinhos, o Capuchinho Vermelho (...)), desconstrói humoristicamente uma determinada visão estereotipada do lobo, efectuando, concomitantemente, uma vigorosa crítica à desconfiança acerca do Outro. O Outro é, nesta obra, dado a ler como aquele que não se conhece e sobre quem facilmente se confabulam as mais fantasiosas suspeições.”

Apesar de a figura do lobo possuir um cariz negativo (feroz e destruidor), nas histórias apresentadas implicitamente (“Três Porquinhos” e “Capuchinho Vermelho”), em que o autor recorre a personagens já conhecidos da criança; a história “Lobo “Mau” Xau Xau” tinha como principal intencionalidade demonstrar às crianças que, o personagem Lobo pode ser um personagem bondoso, que auxilia as pessoas perante as dificuldades. Porém e, tal como acontece na história, quando o lobo aborda os animais, estes têm sempre uma reação de medo, visto que já têm interiorizado o “cliché” que o Lobo é um ser maléfico, a quem não “se deve dar ouvidos.” Quando o Lobo afirma que se sente sozinho, e necessita de amigos, todos os animais fogem, porque ninguém acredita nas palavras deste, julgando sempre tratar-se de uma armadilha.

Todavia, a partir do momento em que o Lobo auxilia a Capuchinho Vermelho na busca da sua avó, e este a encontra e traz para junto da mesma mãe e salva, todos os animais confiam na palavra do Lobo, alterando-se, deste modo, o seu pensamento. No

entanto, poderão sempre “vir à tona” conhecimentos anteriormente interiorizados, acerca deste personagem, visto que são ainda muito raras as histórias em que o personagem Lobo surge como amigo.

Neste dia, no momento em que as crianças se dirigiram para a sala, onde decorriam as sessões, sentaram-se nos lugares destinados, e começaram, desde logo, a tecer comentários relativos com a história que iam ouvir.

“Assim que disse o nome da história – “Lobo “Mau” Xau Xau” as crianças começaram desde logo a rir, uma vez que a comicidade do título da história lhes deu vontade de rir. Porém, após ter dito “Xau Xau”, as crianças olharam umas para as outras e repetiram, sob forma de questão, como que dando a ideia de que eu me tivesse enganado: “Xau Xau?!” Diogo encontra logo uma justificação para aquele título, referindo: “É a história do Capuchinho Vermelho!” Posto isto, o Afonso, começa a cantar uma canção relativa ao lobo, entoando o refrão: “Au...Au...Au.” O restante grupo apesar de concentrado na audição da história e na visualização dos fantoches, e de parecer que não se apercebem das entoações do colega, eis que a Lara solicita ao colega, a sussurrar para parar com a entoação. Afonso presta atenção ao conto da história.”

Por vezes, em contexto de sala de atividades, é natural, constatarmos situações em que as crianças tentam por qualquer motivo “chamar à atenção”, quer do grupo onde se encontra inserido, como dos responsáveis que convivem com estes no seu dia-a-dia. Não querendo tecer juízos de valor em relação aos intervenientes no estudo, por vezes, e tal como supracitámos acima nas notas de campo, o Afonso, chama, frequentemente a atenção dos outros sobre si próprio. Porém, tal como sucedeu, na situação descrita, a Lara solicitou ao colega que parasse para que pudessem ouvir e visualizar a história, sendo que o Afonso obedeceu à colega.

Selecionámos para análise desta história as reproduções gráficas de três crianças, referimo-nos à Dália, ao Diogo e ao Tomás. Podemos, desde já aferir, que nas três representações gráficas que a seguir apresentamos, as crianças realizaram todas o lobo referindo, sempre, que se tratava do “Lobo “Bom” Pom Pom.”



Figura 38 - Produção gráfica realizada pela Dália (anexo M) referente à história “Lobo “Mau” Xau Xau”

O primeiro desenho selecionado para análise desta história pertence à Dália. O desenho desta criança prima pela vivacidade e intensidade de cores que é conferida a cada um dos elementos do seu desenho.

Ao observarmos, superficialmente, esta produção gráfica damos-nos conta da expressividade que a criança imprimiu em

cada personagem representada, quer pela sua dimensão, como pela expressão das cores utilizadas.

A criança representa uma ação da história, em que o personagem principal – Lobo “bom” Pom-Pom, se encontra rodeado dos animais que encontrou ao longo da história, e com quem, no final da história, estabelece uma amizade.

Com base na grelha de análise da produção gráfica da Dália (anexo LL), referente a esta história aferimos que, esta criança identifica quase na totalidade os intervenientes da história, entre eles: o lobo “bom” Pom-Pom, os três porquinhos, o coelho, o carneiro, a ovelha e a Capuchinho Vermelho.

Porém, e, ainda que a Dália tenha representado quase na totalidade todos os personagens visionados na história, verificamos a existência de três elementos/personagens que “saltam à nossa atenção”, são estes: o lobo “bom” Pom-Pom, dois dos três porquinhos e o coelho. A criança, para além de atribuir uma maior proporção a estes elementos, ainda lhes atribui uma cor que os destaca dos restantes.

Relativamente às cores utilizadas, esta criança seleciona, sobretudo, cores vivas, carregadas de expressividade, que tornam o desenho enérgico, que nos transmite a intensidade do que pretende transmitir, adequando as cores aos elementos desenhados. A Dália recorre a canetas de feltro e lápis de várias cores – azul, verde, vermelho, cor-de-laranja e castanho.

No desenho, ao colorir o Lobo com a cor vermelha confere-lhe vivacidade, demonstrando a energia deste personagem, tal como sustenta Bédard (1998:27)

“Esta cor representa o sangue, a vida, o ardor nos gestos, é uma cor fundamentalmente «activa».”

A criança representa o Lobo de modo distinto, uma vez que na história visualizou o fantoche com um macacão, e na produção gráfica desenha-o como se tivesse um fato de cor vermelha. Outro personagem que a criança representa de forma distinta, do que visualizou no fantoche, trata-se do coelho, que na história surge com a cor branca e que a criança representa com a cor laranja e castanha, na cabeça e corpo, respetivamente. Sabemos, antemão, que a criança representa alguns elementos com cores que não são naturais, porém, esta “atitude” estará relacionada com o carácter fantasista da criança nesta fase.

“A criança (...) ao revelar maior cuidado na escolha das cores, que aplica com sensibilidade, está naturalmente atenta ao efeito visual. Tal como o “primitivo”, serve-se da cor para distinguir as figuras umas das outras, não de maneira realista, mas simbólica ou subjetiva, adquirindo uma expressividade significativa, não isenta de um certo grau de encantamento e magia. (Rodrigues, 2003:40)

Repare-se que, tal como referimos anteriormente, a criança recorre a cores “apelativas” para colorir os elementos que pretende destacar, visto que, nos restantes personagens desenhados, apenas realiza o seu contorno, não colorindo o seu “interior”, tal como podemos constatar a partir dos seguintes elementos: carneiro, ovelha e a Capuchinho Vermelho.

No que diz respeito à projeção dos elementos no espaço da folha, a criança, procede à organização de três espaços distintos, designadamente: a parte superior da folha (linha do céu), a parte central da folha (espaço “vazio” ou de interesse) e a parte inferior da folha (linha de solo ou de terra).

Na linha do céu, para além da identificação da criança que realizou a produção gráfica, surge um traçado horizontal de cor azul representativo do “azul do céu”.

No espaço de interesse, parte central da folha, a criança representa, o que de acordo com a nossa percepção, se trata de uma ação da história, momento em que todos os animais se juntam para agradecer ao Lobo “bom” Pom-Pom, e, ao mesmo tempo estabelecer uma amizade com o mesmo. Ao colocar o personagem principal, no centro da folha, a Dália realça a importância deste personagem para o desenvolvimento da história. Richter (2004) enfatiza que a criança utiliza o espaço ainda vazio para narrar algo particularmente importante, naquele momento.

Para além de representar o lobo “bom” Pom-Pom numa posição central da folha, coloca os restantes elementos/personagens visionados na história, que tiveram, provavelmente para esta criança, um grande significado e interesse. Tal como sustenta Mèredieu (2004:43):

“A avaliação do espaço obedece primeiramente a imperativos que não são métricos, mas afetivos (...) A criança não se preocupa nem um pouco em respeitar as proporções dos objetos; ela lhes atribui uma “grandeza afetiva”.

Já na linha da terra, a Dália realiza uma linha horizontal de cor verde, representativa da relva, apoiando nesta, somente um personagem presente na história, referimo-nos à ovelha.

É interessante e curioso a forma como esta criança “apoia” verticalmente os personagens que surgem na narrativa ao mesmo tempo, como é o caso concreto do carneiro e da ovelha e dos três porquinhos. Ao colocar os elementos referidos nesta posição, talvez a criança tenha como principal intenção, uma maior organização do espaço da folha, com o objetivo de representar o maior número de personagens que visionou aquando a audição/visualização da história. Por outro lado, e, tal como salientámos anteriormente, o facto de a criança ter selecionado estes personagens poderá estar relacionado com a importância e significado que estes têm para si.

Na sua produção gráfica, a Dália não faz referência a outros elementos, para além dos que visionou durante a história, respeitando, desta forma o tema e o conteúdo da narrativa.

A partir da observação da representação gráfica realizada pela Dália, é possível observar a aproximação que ocorreu entre a Capuchinho Vermelho e o Lobo “bom” Pom-Pom, bem como alguns dos personagens secundários presentes na história. A expressividade que a Dália confere aos intervenientes da história remete-nos para a amizade que o lobo Pom-Pom conseguiu estabelecer com os mesmos.

Todavia, a posição central em que a criança desenha o Lobo, coloca “sob vigilância” os personagens secundários que se encontram ao seu redor. Ainda que, o Lobo se tenha tornado amigo dos animais, verificamos, implicitamente, que a criança poderá “desconfiar” das “manhas” deste personagem.

Atente-se na imagem da Capuchinho Vermelho, que, apesar de a Dália, não a ter representado caracterizada como tal, refere, aquando da verbalização acerca do desenho, de quem se trata, sem, no entanto, explicitar verbalmente a proximidade entre esta personagem e o Lobo. A Dália, ao representar a Capuchinho Vermelho próxima do Lobo poderá ter duas intenções: promover a amizade que se estabeleceu entre os dois personagens, ou por outro lado, e em virtude do tamanho com que a representou, querer demonstrar, que apesar da proximidade estabelecida, ainda existe um certo receio de se aproximar desta figura, uma vez que em todas as histórias o lobo se apresenta como um animal agressivo.

Podemos constatar, que esta criança na sua representação gráfica abordou grande parte dos objetivos que havíamos definido previamente, uma vez que identificou com pormenor de destaque o personagem principal; representou personagens relativas a outras histórias tradicionais (“Capuchinho Vermelho”; “Os três porquinhos”), e a partir da verbalização da criança, no momento posterior à realização do desenho ficamos a saber que o Lobo representado se chama lobo “bom” Pom-Pom, por se ter tornado amigo de todos os animais da floresta.

De acordo com a representação gráfica, consideramos que a criança se encontra ao nível do realismo intelectual.

A escolha das representações gráficas do Diogo e do Tomás relativas à história “Lobo “Mau” Xau Xau”, que apresentaremos a seguir, deveu-se ao facto de as crianças em causa desenharem o personagem Lobo de forma muito similar.

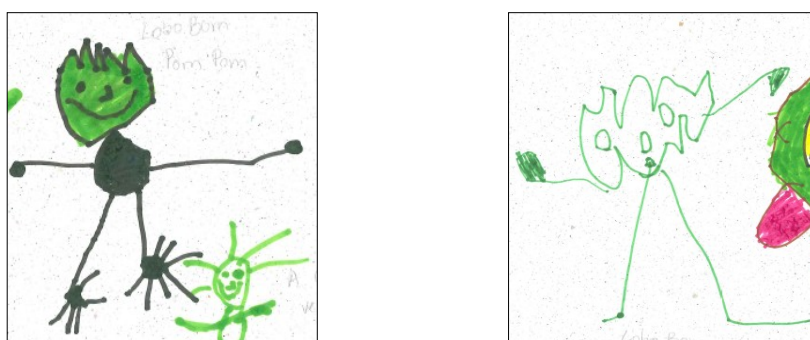


Figura 39 - Semelhanças na representação do pormenor do Lobo “Bom” Pom-Pom realizados pelo Diogo e Tiago

Ainda que as crianças se encontrassem separadas, em mesas distintas, e, não termos notado, nenhuma observação quer de um ou do outro, aquando a realização da produção gráfica, o resultado da narração gráfica é, muito semelhante.

As crianças dispuseram-se da seguinte forma: o Tomás, a Dália, a Lara e a Natacha numa das mesas; a Inês, o Diogo e o Afonso, na outra mesa disponível. (Notas de campo, de julho de 2014)

Porém, e de acordo com Greig (2004) a criança perante uma folha de papel, exterioriza o seu “eu”, exprime-se de modo libertador:

“Quando a criança se instala com sua folha de papel contra a parede, ela encontra um espaço que se torna um prolongamento de seu “eu”, no interior do qual ela pode tudo. Essa superfície branca, tela ou espelho, permite que, sozinha consigo mesma, viva um momento fora do tempo e do espaço reais, rico de sensações e de necessidades pessoais que Stern descreveu como “o diário de seu psiquismo”, comparado ao mundo do sonho. Expressar-se aparece aqui como um ato que permite ser ela mesma e um modo de se libertar: “A expressão proporciona um grande alívio, uma enorme satisfação. Ela realiza um ato sério, dramático, que desperta a alegria e às vezes também uma profunda dor. [...]” (Greig, 2004:141)

O desenho do Diogo apresenta-nos, o que consideramos serem dois momentos da



Figura 40 - Produção gráfica realizada pelo Diogo (anexo N) referente à história “Lobo “Mau” Xau Xau

história, designadamente: o momento em que o Lobo encontra a Capuchinho Vermelho e solicita a ajuda dos pássaros para o auxiliarem na busca da avó da Capuchinho, e, o outro momento, no início da narrativa, quando o Lobo procura estabelecer amizade com os animais que encontra durante o percurso que este realiza pela floresta, neste caso específico com o coelho.

No início da narração gráfica relativa a esta história, o Diogo começa por realizar o Lobo “Bom” Pom-Pom e seguidamente a Capuchinho Vermelho numa dimensão inferior.

Passados cerca de vinte minutos, desde o início da representação, afirma que tinha terminado o seu desenho. Achámos esta atitude muito estranha, uma vez que o Diogo é uma criança que tem muita atenção ao que representa, aos pormenores e demora sempre algum tempo a representar todos os elementos que, provavelmente possuem um significado especial para si.

Considerámos este comportamento um pouco esquisito, uma vez que, tal como tínhamos constatado na sessão anterior, em que o Diogo esteve presente, que antes de proceder à representação das ações que visualizou na história, se concentra naquilo que pretende representar. Por outro lado, o Diogo poderia ter como intenção representar somente os dois personagens, enfatizando a subalternidade da Capuchinho Vermelho em relação ao Lobo.

Sentei-me junto do Diogo e do Afonso. Observo o desenho do Diogo e vejo que representou o Lobo Bom e uma figura mais pequena à esquerda do lobo. Diz-me que já terminou.

- “É o lobo?” - questiono-o.

- “Sim” – responde.

- “E é um lobo mau ou um lobo bom?” – questiono-o novamente.

- “É um lobo bom porque já tem amigos!”- responde-me prontamente.

Afonso refere que ainda faltam muitos personagens da história – “faltam muitos animais” Diogo diz em voz alta: “Tem passarinhos”. Afonso diz apontando para o seu desenho: “Faz assim”. Diogo responde: “Não consigo”. Afonso refere: “É como tu quiseres”. Afonso volta a dizer ao Diogo: “É como tu sabes!” (Notas de campo, 8 de julho de 2014)

Após este momento, o Diogo retomou a sua representação gráfica, e desenhou outros elementos que considerou importantes para si, ainda que orientado pelo colega Afonso.

Com base na grelha de análise do desenho do Diogo relativa a esta história constatamos (anexo MM) que apesar de não identificar os elementos da história de forma sequenciada, apresenta alguns personagens da história, sendo estes: o lobo “bom” Pom-Pom, o coelho, a Capuchinho Vermelho, os pássaros e um elemento que não é referido na história, o vento.

A partir da produção gráfica, podemos deduzir que as proporções e tamanhos que o Diogo atribui aos personagens se encontram ligadas às suas preferências. Com base nesta perceção podemos afirmar que a criança tem uma predileção pelo coelho e pelo Lobo. O tamanho que a criança atribui aos elementos representados tem uma relação direta com o significado que os elementos têm para a mesma.

A criança recorre, somente, a canetas de feltro de várias cores para realizar os elementos presentes no seu desenho, referimo-nos a “cores frias” fundamentalmente: azul, verde, e preto, observando-se apenas um elemento cujos traços surgem com a cor laranja.

Ainda que a criança represente os elementos que visionou na história, projeta-os e confere-lhes cores e outras características divergentes das que observou nos fantoches da história. Por exemplo, o fantoche do coelho presente na narrativa era de cor branca, com duas patas (apresentado verticalmente) e, o Diogo representa-o como se fosse um quadrupede, com quatro patas assentes no solo.

Constatamos o mesmo a partir da visualização do Lobo “bom” Pom-Pom, que na história surgia com um macacão de cor vermelha, e que a criança representa o corpo como sendo um círculo preto, destacando os membros inferiores, atribuindo-lhes uma espécie de “garras”, realizadas com a caneta de feltro de cor preta.

Relativamente à personagem Capuchinho Vermelho, que o Diogo representou recorrendo à cor verde, apenas temos conhecimento de que personagem se trata, a partir da verbalização da criança, visto que este elemento não possui nenhuma característica física que nos remeta para a personagem.

No que diz respeito aos elementos da história projetados no espaço da folha, não se observa nitidamente uma divisão dos três espaços, porém, e ainda que possa parecer irrelevante, o “vento” representado pelo Diogo, leva-nos a aferir que a criança tem noção dos espaços que delimitam a representação gráfica, tal como visualizou no tapete de histórias. A criança associa o vento às nuvens, à linha do céu, ou seja à parte superior da folha, tal como o “pássaro que foi buscar a avó”.

Esta inferência leva-nos a deduzir que o Diogo divide a folha em três partes distintas: parte superior (linha de céu), parte central (espaço “vazio” ou de interesse) e a parte inferior da folha (linha de solo/de terra), porém, representa, estrategicamente os elementos de acordo com a intencionalidade com que os quer representar.

Já na parte central, surgem os personagens destacados pela criança, tal como referimos anteriormente: coelhinho, lobo “bom” Pom-Pom. A Capuchinho Vermelho, de tamanho inferior relativamente aos dois personagens representados, surge na parte inferior da folha “assente” na base da folha. A criança faz somente referência a um elemento que não se encontra presente na história, um traçado representativo de “o vento.”

A criança representa uma aproximação entre o lobo “bom” Pom-Pom e o coelho, apesar de não ter havido uma proximidade entre estes personagens. A Capuchinho Vermelho surge com uma dimensão menor em comparação com os outros personagens, o que nos poderá remeter para a importância que a criança confere aos mesmos. As proporções encontram-se de acordo com a importância atribuída. Para além disso, o Diogo não representa nenhum dos valores implícitos, tais como a ajuda prestada à avó da Capuchinho Vermelho, nem a amizade estabelecida com os vários personagens, no final da história.

A representação gráfica do Diogo encontra-se, de acordo com a perspectiva defendida por Luquet, na fase do realismo intelectual.

O terceiro desenho que escolhemos analisar, relativamente a esta história,

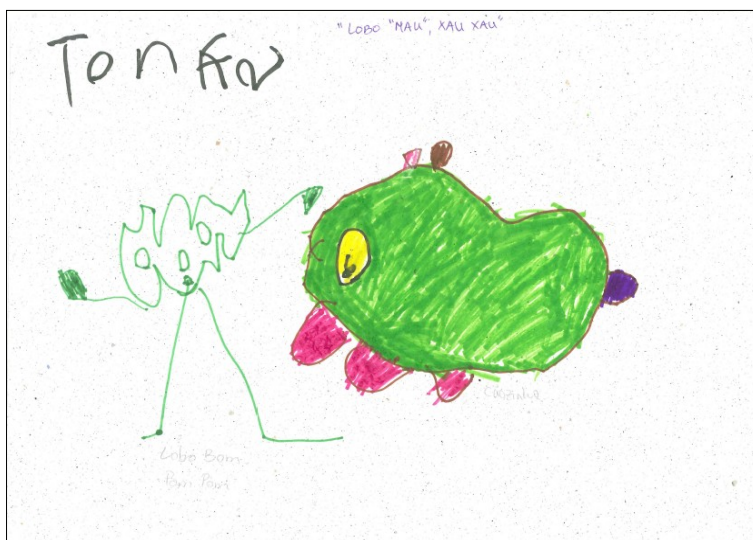


Figura 41 - Produção gráfica realizada pelo Tomás (anexo O) referente à história “Lobo “Mau” Xau Xau

pertence ao Tomás. A partir de uma observação superficial da representação gráfica desta criança é-nos possível vislumbrar o fascínio que este teve para com o cão. Ainda que na história tivesse visualizado dois fantoches cão, opta por desenhar, apenas um.

Foi referido, aquando o conto da história, que o cão era um parente próximo do lobo, motivo pelo qual o

Lobo se dirige a este personagem, uma vez que partilhavam laços de consanguinidade, e de acordo com este pensamento talvez pudessem, provavelmente, ser amigos.

Segundo a Educadora Cooperante, os meninos, principalmente, manifestam uma predileção pelo desenho de animais nas suas representações gráficas. Bettelheim (1985) afirma que existe uma forte ligação entre as crianças e o mundo animal, em que se criam relações de proximidade e empatia. De acordo com o autor, é natural que a criança espere

“(…) que o animal fale de coisas que sejam realmente significativas para ela, como os animais dos contos de fadas, do mesmo modo que a criança fala com os seus animais reais ou os brinquedos. A criança está convencida de que o animal compreende e sente como ela, apesar de não o mostrar abertamente.” (Bettelheim, 1985: 62)

Baseando-nos, a partir de agora na grelha de análise do desenho do Tomás referente à história “Lobo “mau” Xau Xau” (anexo NN) podemos verificar que esta criança, alheia aos restantes personagens da história, representa unicamente dois: o lobo “bom” Pom-Pom e um “cãozinho”.

É visível, nesta narração gráfica o interesse e o carinho que o Tomás manifesta em relação a um dos cães presentes na história, apelidando-o, apesar do tamanho com que o representa, como sendo o “cãozinho”.

As tonalidades - verde, lilás, preto, amarelo, cor-de-rosa e castanho, utilizadas para representar os elementos, para além de conferirem vivacidade e energia ao desenho, transmitem, mais uma vez, a importância que esta criança atribui ao “cãozinho”. É de salientar a distinção que o Tomás faz relativamente aos dois elementos representados, uma vez que o lobo “bom” Pom-Pom surge somente com um contorno a verde, ao invés do “cãozinho” que surge com um contorno castanho e

preenchimento a verde, com as patas cor-de-rosa e a cauda representada a lilás, que mostra, mais uma vez a intenção da criança, aquando a representação deste elemento.

No que concerne à delimitação dos espaços da folha, o Tomás alheado a este facto, apenas realiza a sua produção gráfica na parte central da folha, ou seja no espaço “vazio”, “área” destinada à representação dos interesses da criança.

Ainda que o Tomás represente somente um dos dois cães presentes na história, não faz referência a outros elementos para além dos que visualizou na mesma.

A criança, tal como o colega (Diogo) representa uma aproximação entre o lobo “bom” Pom-Pom e o cãozinho. O cãozinho surge com uma dimensão superior à do Lobo, que nos poderá remeter para a importância que o personagem cão tem para o Tomás. Para além da proporção que a criança lhe atribui, realiza o preenchimento interior com uma cor apelativa, que o destaca. Consideramos, que as proporções que esta atribui a determinados personagens/elementos se encontram, de acordo, com a importância que esta lhe atribui.

A afetividade que o Tomás demonstra ao apresentar este elemento como sendo o “cãozinho”, remete-nos para um animal que poderá apresentar algumas fragilidades caso seja confrontado com o Lobo. Porém o “cãozinho” poderá ser visto, por esta criança, como um elemento que lhe dá segurança e que o protege de todos os perigos. Embora não saibamos se esta criança tenha ou não um cão, percebemos que este elemento tem bastante significado para esta.

“(…) se uma criança desenha espontaneamente um cão, há mais do que a sua simples representação gráfica, há a expressão do carinho, da ternura e da amizade que a criança tem por este animal, ou o respeito pelos valores de abnegação, fidelidade e valentia de que um cão é o símbolo e com os quais a criança poderá necessitar de se identificar.”
(Sousa, 2003:180/181)

No entanto, o Tomás não representa nenhum dos valores implícitos, tais como a ajuda prestada à avó da Capuchinho Vermelho, nem a amizade estabelecida com os vários personagens, no final da história.

1.3.5. Apresentação e análise dos desenhos da história “A Lagartinha muito comilona”

Neste dia, aquando a nossa chegada à instituição, era visível, mais uma vez, o entusiasmo das crianças participantes neste projeto, que assim que nos veem, correm para nós e colocam-se em fila, como é usual fazerem, para nos deslocarmos até à sala onde decorrem as atividades deste estudo.

As expectativas que tínhamos em relação a esta história eram muitas, uma vez que se trata de uma história cheia de dinamismo e transformações. Para além de abordar várias temáticas do conhecimento do mundo - ciclo vital de uma lagarta; alimentação - alimentos saudáveis e não saudáveis, faz também referência, à área da comunicação e expressão, mais especificamente ao domínio da matemática - dias da semana; ingestão do número de alimentos de acordo com os dias da semana.

Para a análise da história “A Lagartinha muito comilona” selecionámos as representações gráficas de três crianças, sendo estas: o Diogo, a Dália e a Inês. É importante referir que a forma como as crianças se sentam nas mesas de trabalho poderá interferir, na nossa opinião, na capacidade criadora das crianças, visto que esta poderá ser influenciada, a partir da observação dos desenhos dos colegas.

“Numa das mesas de trabalho estão sentadas as crianças – Lara; Natacha; Diogo e Tiago. Na outra mesa – Tomás; Inês; Afonso e Dália.” (Notas de campo, 9 de julho de 2014)

A “cópia” dos elementos visualizados nas diferentes narrações gráficas poderá, de acordo com a nossa interpretação, impedir que a criança expresse os conhecimentos que adquiriu, bem como a inibição da autoexpressão. De acordo com Lowenfeld “Cada criança revela seus interesses, sua capacidade, seus recursos e seu envolvimento na arte.”

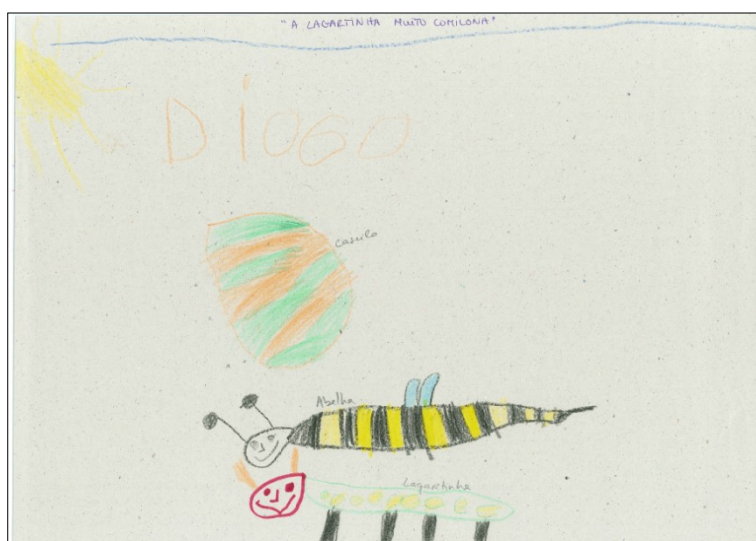


Figura 42 - Produção gráfica realizada pelo Diogo (anexo Q) referente à história “A Lagartinha muito comilona”

A partir da grelha de análise do desenho realizado pelo Diogo, referente à história “A Lagartinha muito comilona” (anexo 00) constatamos que não identifica os intervenientes da história de forma sequenciada, identificando, apenas, dois personagens/elementos da história, sendo estes a

Lagartinha magra e esfomeada e o casulo, contudo, não estabelece nenhuma interligação entre os diferentes elementos projetados.

Ao observarmos o desenho do Diogo verificamos que destaca alguns elementos, nomeadamente o casulo e a abelha. Estes elementos destacam-se, não só, pela sua dimensão, como também pelas cores utilizadas por esta criança.

O facto de o Diogo adicionar pormenores/detalhes (cores, riscas, círculos, faixas) a cada um dos elementos poderá estar relacionado com a "importância relativa atribuída pela criança aos diversos elementos de um objeto" (Luquet, 1969:94). A relevância dada pela criança a um determinado elemento está diretamente relacionada com a função que esse mesmo elemento possui para si própria.

As cores a que o Diogo recorreu para representar os elementos do seu desenho são, maioritariamente, "cores quentes" (vermelho; azul; cor-de-laranja e amarelo), com exceção da cor preta e castanha que utilizou, essencialmente, para realizar, os contornos dos elementos, bem como alguns pormenores, como as botas da lagartinha, tal como constatou a partir da visualização do desenho e da verbalização proferida pela Inês, no momento em que realizava a lagartinha.

Inês refere em voz alta: "Eu vou fazer as botas pretas!" (...) Elogiamos todas as representações das lagartas. Diogo, que se encontra sentado na outra mesa destaca: "a da Inês está muito gira!". Todos observam o desenho de Inês, especialmente Natacha que se detém a olhar mais tempo do que os outros colegas. Afonso questiona Diogo em voz alta: "E a minha Diogo?" Diogo parece não ter ouvido. (Notas de campo, 9 de julho de 2014)

Ainda que Diogo tenha apreciado e elogiado a representação da lagartinha realizada pela Inês, não faz qualquer tipo de transferência e cópia do que visualizou, para o seu desenho.

Tal como podemos constatar a partir das notas de campo acima transcritas, Afonso procura, de igual modo obter um feedback acerca da representação da lagarta por parte do amigo, no entanto, talvez para não o ferir ou por não ter ouvido a questão, opta por não lhe responder.

Enquanto realiza a narração gráfica da história, Diogo verbaliza para todo o grupo os elementos que vai desenhar. As verbalizações, durante o desenho, para além de ampliarem as informações acerca dos elementos desenhados, fornecem-nos, enquanto investigadores, uma melhor perceção da intencionalidade da criança; poderão permitir, também, que se estabeleçam diálogos entre as crianças, tal como pudemos constatar.

Questionamos todo o grupo: "Mas na história havia abelhinhas?" Inês responde: "Não". Referimos: "Esta era a história da lagartinha muito comilona!" (Notas de campo, 9 de julho de 2014)

Luquet defende que a criança desenha para se divertir, o que pudemos constatar enquanto o Diogo realizava a sua produção gráfica, via-se que acima de tudo esta criança se divertia com a elaboração do desenho afirmando em voz alta: "*Eu vou fazer uma abelhinha!*" Antevendo, provavelmente, o espanto do investigador e do grupo referiu, novamente, em voz alta a frase anteriormente proferida.

Talvez o grupo não tenha ouvido a afirmação inicial proferida pelo Diogo, mas nesta ocasião responderam-lhe:

Tiago com voz de espanto diz: *“Ah... ele vai fazer uma abelhinha?!”* Afonso refere em voz alta: *“Não faz mal!”* Inês responde: *“Mas na história não havia abelhinhas! Esta era a história da lagartinha muito comilona!”* (Notas de campo, 9 de julho de 2014)

A este propósito Sarmiento (2007: 18) refere que “o desenho é frequentemente acompanhado de verbalizações das crianças que referem as figuras e motivos inscritos no papel de modo por vezes paradoxal e fora da inteligibilidade dos adultos.”

“(...) a criança, mesmo quando procura a semelhança dos seus desenhos com flores, nuvens, objetos, animais, pessoas, etc., inventa formas imaginárias e incorpora elementos fantasistas com sentidos e objetivos muito diversos dessa presumida intencionalidade realista” (Sarmiento, 2007:9)

Também Gonçalves (1991), tal como Sarmiento, afirma que:

“(...) é frequente a criança falar enquanto desenha, pelo que o educador deve estar atento ao que ela diz, registando-o à margem, de modo a não perturbar a visão global da imagem gráfica. Passado algum tempo após a conclusão do desenho, a criança já não se lembra do que a motivou, pelo que será inútil perguntar-lhe o que pretendeu representar, além de criar uma situação falsa, à qual ela dará ou não uma resposta falsa, momentaneamente inventada para o efeito.” (pág. 8)

No que se refere à organização do espaço na folha, Diogo define somente com clareza a linha do céu, representando-a com um traçado horizontal de cor azul e o sol. No entanto, ainda que Diogo não tenha traçado a linha de terra, apoia nesta um elemento/ser vivo que se desloca por terra – a lagartinha.

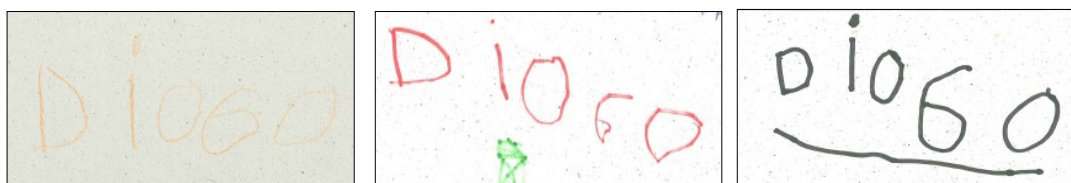
Na parte central da folha, junto à linha do céu, esta criança destaca o seu nome em letras maiúsculas, recorrendo a uma cor neutra. O facto de evidenciar o seu nome no desenho com letras maiúsculas, poderá, no nosso entender, estar diretamente relacionado com o facto de esta criança demonstrar orgulho na sua representação gráfica.

Segundo Ferreiro (1985:215), “O nome próprio como a primeira forma escrita dotada de estabilidade, como protótipo de toda escrita posterior, em muitos casos, cumpre uma atenção muito especial na psicogênese”.

Para além de identificar o desenho encontra-se, ao mesmo tempo a desenvolver as habilidades e capacidades de escrita. No nosso entender, quando a criança escreve o seu nome num desenho, já se encontra a realizar associações significativas entre a palavra falada e a palavra escrita.

O nome próprio é, por assim dizer, o primeiro sinal de identidade e reconhecimento. A forma como cada criança realiza os seus traçados, como interage com os outros e o modo como estes comportamentos são aceites pelo Outro, poderão ter um grande impacto na formação da personalidade e da autoestima. É de extrema importância o autoconceito que a criança possui, e a forma como o Outro olha para ela poderá, de certa forma influenciar a sua personalidade, uma vez que a identidade ainda se encontra em formação.

É de salientar que o Diogo, em todas as suas representações gráficas destaca sempre o seu nome (letras maiúsculas destacadas e sublinhados).



Similarmente ao que já acontecera na primeira sessão, relativa à história “Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos”, em que o Diogo desenhava um avião descontextualizado da história ouvida, também nesta narração gráfica realizou elementos que não se encontram relacionados com a história ouvida.

“A criança representa muitas vezes, árvores (...) animais (...) para se exprimir. São sinais ou figuras esquemáticas de um vocabulário que aparecem em diversas fases da sua evolução. (...) A expressão é motivada pelo que mais a impressiona. Não admira, portanto, que (...) exprima com emoção não o tema propriamente dito, mas o que mais a impressiona e contribui para a sua maneira de ser e agir. É essa a sua forma de apreender o mundo que a rodeia e de intervir nele.” (Gonçalves, 1991:10)

Relativamente aos conhecimentos sobre as temáticas abordadas, das várias áreas de conteúdo, o Diogo opta por representar, o que, nosso ponto de vista, se assemelha à evolução (metamorfose) da lagarta, todavia, não desenha o desenvolvimento de forma sequencial, tal como o observou na história: Ovo – Lagartinha magra e esfomeada – Lagartinha muito gordinha – Casulo – Borboleta.

“Diogo diz em voz alta: “*Eu vou fazer o casulo!*” e refere: “*Ainda não demos comida às lagartas nossas!*” Respondo-lhe com outra pergunta: “*Porquê?*” ninguém responde e eu completo: “*As lagartas já não voltam a comer porque agora já fizeram um...*” Respondem todos, quase em coro: “*Casulo!*” Continuo: “*Para se transformarem em...*” - borboletas!”- respondem em uníssono. Afonso levanta-se do lugar e vem dar-me um abraço.” (Notas de campo, 9 de julho de 2014)

“(...) ao comunicarem os seus pensamentos através da linguagem, e ao ouvirem os comentários uns dos outros, aprendem que a forma pessoal de se expressarem é eficaz porque os outros a ouvem e respeitam aquilo que elas dizem.” (Hohmann & Weikart, 2011: 40)

Ao desenhar cada um dos elementos um por cima do outro talvez tivesse como principal intenção dar a ideia de evolução/transformação da Lagartinha. Na sua narração gráfica, Diogo não faz qualquer tipo de alusão à sequência dos dias da semana, nem à ingestão dos alimentos que a Lagartinha comeu.

Contudo, um dos principais objetivos do conto desta história, para além dos que enunciámos anteriormente, consistia na promoção da ingestão de alimentos de forma equilibrada, privilegiando frutas e legumes, que nos permitam crescer fortes e saudáveis.

Esta história tinha, também, como finalidade, elucidar as crianças para a importância de realizarem, no seu dia-a-dia, uma alimentação saudável, e, que

percebessem, ao mesmo tempo, que para crescerem, não devem ingerir “alimentos não saudáveis”, tais como as guloseimas e enchidos. A Lagartinha teve um papel preponderante na mensagem transmitida, uma vez que depois de ter ingerido, no sábado, doces e enchidos em grande quantidade, deixaram-na muito doente, cheia de dores de barriga.

Natacha inicia um diálogo dizendo: “Eu já comi lagartas!”

Afirmo com alguma indignação: “Já comeste lagartas?!”. Natacha acena afirmativamente com a cabeça. Continuo: “Onde é que comeste lagartas?”.

Natacha responde: “Em casa. A minha mãe fez!”

Afirmo, surpreendida, mas ao mesmo tempo sabendo que se tratava de algo fantasioso: “E gostaste de comer lagartas?” Natacha responde: “Sim, é bom!”

Diogo entra no diálogo e refere: “Eu também já comi lagartas...mas eram lagartas de goma!”

Respondo-lhe: “Ahhh...essas lagartas são diferentes...são doces” “Mas isso é uma guloseima e também fazem mal...”

Natacha levanta-se e dirigisse até nós e diz: “Eu comi uma lagartinha mas era morta!”

Questiono-a: “Se calhar era uma goma!”. Sorridente acena afirmativamente com a cabeça. Afirmamos para o grupo: “Afinal a Natacha comeu uma lagarta mas foi de goma!”

Natacha responde-nos: “Enganei-me!”

Diogo responde-me: “Eu gosto muito de gomas! Sou muito guloso!”

“Mas viste o que aconteceu à lagartinha quando ela comeu muitos doces?! O que é que aconteceu?!” – questiono-o.

“Ficou doente da barriga” – responde-nos Diogo.

“Pois é... podemos comer um doce de vez em quando, mas se comermos muitos ficamos doentes.” – referimos para que todos ouçam.

“E o que é que a lagartinha comeu para se sentir melhor?” – questiono o grupo.

“Comeu uma folha” – responde muito prontamente a Natacha.

“Pois é...para termos muita força e não ficarmos doentes temos que comer muitos legumes e frutas, em vez de doces!” – refiro ao grupo. (Notas de campo, 9 de julho de 2014)

A representação gráfica, realizada pelo Diogo, encontra-se, de acordo com o estabelecido por Luquet, no realismo intelectual.

A segunda representação gráfica da história “A lagartinha muito comilona” pertence à Dália.



Figura 43 - Produção gráfica realizada pela Dália (anexo R) referente à história “A Lagartinha muito comilona”

A partir da observação das cores utilizadas no desenho, podemos afirmar que esta menina é uma criança alegre, que recorre a cores quentes e de acordo com realidade dos elementos (maçã vermelha; ameixas roxas; peras verdes; laranjas cor de laranja).

De acordo com Rodrigues (2002), as cores tanto podem servir para identificar as coisas pela sua designação – céu azul, relva verde, sol amarelo (respeitando a cor natural) – mas também para exprimir sensações e estados emocionais (aspetos subjetivos) – tristeza em tons sombrios, alegria em cores vivas, calma em tons suaves, a exaltação em cores fortes e agressivas. A criança muitas vezes sobrepõe o motivo à cor, fascinada por ela, realçando deste modo a sua expressividade “nem sempre a criança respeita a cor natural, podendo pintar um cão verde ou um burro azul, como faz Chagall” (Rodrigues, 2002:43).

Todavia, embora seja uma criança alegre, com quem se pode brincar, manifesta por vezes, um sentimento de tristeza e mágoa, quando alguém refere algo com sentido depreciativo e que fere a sua emotividade e sensibilidade.

Aquando a representação gráfica do primeiro elemento da história (alimento ingerido pela lagartinha – maçã), esta criança foi, desde logo alvo de escrutínio por parte de um colega que se encontrava na mesma mesa de trabalho, que a interpelou acerca do objeto representado.

Tomás questiona Dália: “Isso é o quê?”. Dália responde: “É uma maçãzinha”. Na outra mesa Natacha está atenta ao diálogo estabelecido entre Tomás e Dália e diz a Dália: “Mostra?”. Dália desvia-se um pouco para Natacha poder ver. Natacha não verbaliza nada. Afonso responde: “As maçãs não são assim...” Intervenho dizendo: “Cada um desenha como consegue!” Dália responde às críticas de Afonso: “Eu consigo só assim, porque ainda não consigo assim tão bem.” (Notas de campo, 9 de julho de 2014)

Na nossa perspetiva, esta abordagem inicial, poderá ter influenciado, e bastante, a produção da narração gráfica desta criança.

“Antes de desenhar, muitas ações e interações da criança no mundo, com adultos ou outras crianças, darão base à possibilidade de agir sobre uma superfície e produzir algo que pode ser visto e tido como desenho. A socialização está incluída no desenho feito e acolhido como tal pelo desenhista e pelos outros.” (Rodrigues, 2003:55)

Ainda que no momento em que ocorreu o diálogo, a Dália lhe tenha explicado qual o motivo por desenhar daquela forma, referindo: *“Eu consigo só assim, porque ainda não consigo assim tão bem”*.

“Qualquer comentário que a criança faça, quando mostra um desenho, pode ser um indício de uma atitude, pensamento ou sentimento”. (Di Leo, 1985:13)

Passado algum tempo, e, de acordo com a nossa perspetiva, talvez influenciada pelos juízos de valor dos colegas, refere que se enganou na realização do primeiro elemento (maçã) representado na folha.

Dália refere em voz alta: *“Marisa enganei-me...”* e aponta para a representação da maçã, muito bem desenhada. Respondo-lhe: *“Não faz mal!”* (Notas de campo, 9 de julho de 2014)

Após este momento, a Dália, tal como a Inês (sentadas na mesma mesa de trabalho), continuam concentradas nos seus desenhos e nem mesmo o diálogo estabelecido entre os restantes colegas as distrai.

A partir da grelha de análise do desenho da Dália relativa à história “A lagartinha muito comilona” (anexo PP) podemos aferir que esta criança identifica alguns personagens intervenientes na história, nomeadamente: a lagartinha muito comilona, e grande parte dos alimentos ingeridos pela mesma, entre estes: uma maçã; uma pera; três morangos; seis laranjas; quatro ameixas; dois chupa-chupas (um de maior dimensão que o outro); um pedaço de queijo, um “geladinho”.

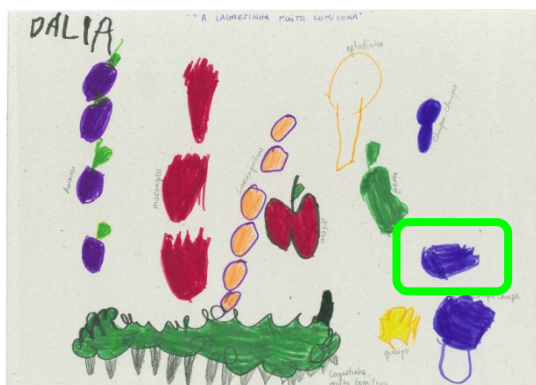


Figura 44 - Pormenor da representação gráfica da Dália

É de salientar que quase todos os elementos representados se encontram presentes na história ouvida, porém verifica-se, uma representação a azul-escuro, que a criança não conseguiu identificar, aquando a verbalização, que decorreu no momento posterior à produção gráfica, referindo *“Já não lembro o que era isso.”*

“O desenho também é manifestação da inteligência. A criança vive a inventar explicações, hipóteses e teorias para compreender a realidade. O mundo para a criança é continuamente reinventado. Ela constrói suas hipóteses e desenvolve sua capacidade intelectual e projetiva, principalmente quando existem possibilidades e condições físicas, emocionais e intelectuais para elaborar estas “teorias” sob forma de atividades expressivas” (Derdyk, 1994: 54)

O facto da criança se ter esquecido da designação do elemento representado, pode remeter-nos para o estágio anterior – realismo falhado, em que a criança representa um elemento, que inicialmente era significativo, mas que com a finalização da produção gráfica “perdeu” significado, uma vez que a criança não se recorda do que representou.

“(…) a criança esqueceu a intenção do seu desenho (…) a criança abandona a sua interpretação se a interrogam, enuncia-a com hesitação, enuncia várias interpretações, ou não enuncia nada.” (Luquet, 1969:41)

A partir desta situação temos noção de como as legendas e as verbalizações são importantes ao longo da realização de uma produção gráfica, uma vez que, poderiam, se tal tivesse sucedido, auxiliar-nos na desmistificação e interpretação do significado do objeto representado.

No que diz respeito aos elementos preferidos na história, esta criança destaca vários, conferindo-lhes dimensões que diferem da realidade, designadamente: a lagartinha muito comilona; três morangos de grande dimensão, um “geladinho”, uma maçã e um chupa-chupa de dimensão superior comparativamente ao outro chupa-chupa representado.

“O que a criança desenha representa sempre muito de si própria, dos seus sentimentos e do que para ela possui maior significado.” (Sousa, 2003:176)

Assemelha-se a senso comum referirmos que a criança destaca os elementos com os quais sente uma admiração, isto é, possui uma predileção pelos mesmos, e, por esse motivo tem uma intenção, muito específica, que consiste em destacá-los dos demais.

“Ao desenhar, a criança parece projetar um desejo, ou talvez, uma tentativa de possuir o objeto; se na realidade não o obtém, pelo menos tem uma imagem do mesmo (...) a arte é baseada na ilusão de ser capaz, não só de comunicar-se com o ser, mas também possuí-lo através da imagem.” (Charbonnier, 1969 citado por Di Leo, 1987:44)

Relativamente às cores utilizadas, esta criança recorre, maioritariamente, a canetas de feltro de diferentes cores, de acordo com a cor dos elementos reais. A utilização dos lápis de cor cinge-se apenas ao preenchimento de alguns elementos, assim como a determinados pormenores, designadamente as patas da Lagartinha, que se assemelham a umas botas. A representação deste pormenor, mais especificamente das botas, poderá estar relacionada com o facto de a Inês, aquando a representação da Lagartinha afirmar em voz alta: *“Eu vou fazer as botas pretas!”*

“O diálogo interpares, sobretudo quando o desenho é realizado como actividade institucional na escola, (...), permite vislumbrar a emergência de um autor colectivo: as formas e as cores são intermutadas pelos pares e, antes ainda da individualização dos desenhos, é a procura de formas comuns comparáveis que a criança procura – daí tantos desenhos das crianças se parecerem uns com os outros.” (Sarmiento, 2007:16)

Ainda que a Dália tenha “obedecido”, em grande parte, à autenticidade das cores dos elementos representados, existem alguns elementos que nos suscitam algumas dúvidas. Referimo-nos a elementos como o chupa-chupa e o gelado, cuja cor não é muito usual observar-se nestas guloseimas, contudo, a fantasia da criança é imperativa.

“Até aos 3 ou 4 anos, elas não dão muita atenção à escolha pela cor, mas em seguida desenvolvem essa escolha pessoal e fantasiosa, muitas vezes estética – um dos encantos do desenho infantil. Mas prendem-se cada vez mais às convenções de cor realistas à medida que avançam no período de latência (...)” (Greig, 2004: 118)

Quanto à projeção dos elementos da história no espaço da folha, a Dália não faz qualquer género de delimitação entre os três espaços: linha do céu, espaço central e linha da terra, todavia realiza a representação da Lagartinha muito comilona, junto da linha da terra, o que nos leva a deduzir que a criança associe o modo de locomoção da lagarta à linha do solo.

É de salientar que na parte central da folha se encontram representados alguns frutos e alimentos ingeridos pela Lagartinha ao longo da semana, porém e apesar de se verificar uma “tentativa” da criança colocar todos os alimentos ingeridos sequenciados, tal finalidade não foi conseguida, visto que estão em falta muitos dos elementos.

Outro aspeto interessante e relevante consiste no facto de que se dividirmos a produção gráfica ao meio, observamos uma divisão entre os elementos representados à direita e os que a criança representou à esquerda. Esta observação permite-nos afirmar que esta criança, ainda que, talvez sem essa intenção, tenha procedido à divisão dos alimentos saudáveis dos alimentos não saudáveis, colocando a Lagartinha muito comilona por baixo dos alimentos saudáveis (frutas).

Nesta produção gráfica, tal como explicitámos anteriormente, para além do elemento representado a azul-escuro, que a criança não se recorda do que se trata, não se verificam outros elementos que não se encontram relacionados com a história ouvida.

Relativamente aos conhecimentos que esta criança demonstra ter acerca da temática abordada, para além de ter, ainda que implicitamente, realizado uma divisão entre os alimentos saudáveis dos alimentos “não saudáveis”. A Dália demonstra ter aprendido a distinguir os mesmos, uma vez que representa na parte esquerda da folha os alimentos (frutas) que se podem comer todos os dias, ao invés dos alimentos representados à direita (guloseimas) que só se devem ingerir de vez em quando.

Porém, apesar de esta criança ter adquirido a noção e distinção entre os alimentos saudáveis dos “não saudáveis”, não representa na sua narração gráfica, os objetivos que se previam que atingissem com o conto desta história. Embora no início da sua representação gráfica, tenha tentado organizar e sequenciar os alimentos ingeridos de acordo com os dias da semana, visto que começou por traçar a maçã (primeiro alimento ingerido pela Lagartinha) abandonou essa representação, não ordenando/associando o número à quantidade de frutos/guloseimas ingeridas.

Note-se que, embora apresente alguns dos frutos e doces tal como visualizou no decorrer da história (colocados verticalmente), no entanto não respeita a sequência e o princípio da cardinalidade conforme estes aparecem na história. Além disso, também não explicita, na representação gráfica, o processo de metamorfose que a Lagartinha sofreu, isto é, a sua transformação – Ovo, Lagarta, Casulo e Borboleta.

No que toca à etapa de desenvolvimento do desenho infantil, defendido por Luquet, dadas as características desta representação, aferimos que esta criança se

encontra na fase do realismo intelectual, porém alguns elementos ainda apresentam características do realismo fracassado.

O terceiro desenho selecionado para análise da história “A Lagartinha muito comilona” pertence à Inês.



Figura 45 - Produção gráfica realizada pela Inês (anexo S) referente à história “A Lagartinha muito comilona”

Ao observarmos, na generalidade, esta representação gráfica damos-nos conta de que esta criança representa, na sua grande maioria, todos os fantoches que visualizou aquando o conto da história. Esta interpretação superficial leva-nos a afirmar que esta criança, apesar de ser um pouco tímida, é bastante atenta aos pormenores e a tudo o que

se passa em seu redor. Aquando o momento da audição das histórias é visível o seu envolvimento nas mesmas. Por outro lado, é uma criança que comunica e interage pouco com os restantes colegas, porém, as suas representações “falam” por si mesma.

“Determinadas crianças desenhavam em silêncio, outras fazem-no cantando, enquanto que algumas dão explicações sobre os traços que estão a fazer. O desenho feito em silêncio denota concentração, ele terá muito mais significado ao nível da interpretação. Se a criança cantarola ao desenhar, pode-se tratar de uma necessidade de encher a atmosfera. O canto mobiliza o isolamento. Também é um meio subtil para atrair e manter a atenção dos outros à sua volta.” (Bédard, 1998:14)

Recorrendo à grelha de análise referente ao desenho da Inês (anexo QQ), podemos aferir que identifica quase na sua totalidade e de forma sequenciada, todos os elementos/intervenientes presentes na história, Lagartinha magra e esfomeada, Lagartinha “gorda”, Casulo e a Borboleta, assim como todos os frutos ingeridos sequencialmente, ao longo dos dias da semana: maçã, pera, ameixa, morango, laranja, no entanto representa somente o primeiro doce ingerido pela Lagartinha no sábado – uma fatia de bolo.

É importante frisar que, na representação dos frutos ingeridos pela Lagartinha esta criança apenas coloca um exemplar de cada fruto consumido, mas que se encontram sequenciados, de acordo com o princípio da cardinalidade e dos dias da semana. Uma das razões que nos leva a crer que a Inês tenha optado por desenhar somente um alimento ingerido em cada um dos dias, remete-nos para o facto de ter percecionado, inicialmente, uma organização estratégica dos elementos no espaço da folha, para que pudesse representar todos os elementos presentes na narração gráfica.

Relativamente aos elementos destacados/preferidos, esta criança, evidencia dois: a Lagartinha muito comilona, personagem principal da história, que se destaca não só pelo seu tamanho, pelas suas cores bastante atrativas (amalgama de cores quentes com cores frias), mas também pelo facto de ter sido o primeiro elemento da história desenhado pela Inês. Ao colocar a personagem principal (Lagartinha) no centro da folha evidencia-a e faz-nos perceber que todo o enredo gira em torno da mesma.

“O centro da folha indica o momento presente. Todo o desenho que se situe no meio da página demonstra que a criança está presente e disponível para tudo aquilo que a rodeia.” (Bédard, 1998:15)

“As pessoas melhor ajustadas desenharão a figura bem centrada, não notadamente pequena ou grande.” (Di Leo, 1987:20)

De igual modo representada numa posição central, mas na parte direita da folha, a Inês representa a Lagartinha muito “gorda”, contudo não lhe confere qualquer espécie de tonalidade que a possa destacar dos outros elementos representados. Esta personagem surge assim como um traçado circular verde, assemelhando-se à Lagartinha (facto confirmado a partir do relato da Inês), mas que, no entanto não possui traços, como os olhos, nariz e boca, que a criança visualizou, aquando o conto da história.

No que diz respeito à utilização e expressão das cores, é bastante curioso a escolha estratégica de cores e dos materiais selecionados que esta criança recorre para representar os elementos presentes na história. Deste modo, a Inês recorre às canetas de feltro e aos lápis de cor, com um propósito muito específico. Para representar o ciclo de vida da Lagartinha (metamorfose), selecionou as canetas de feltro, e, para representar os alimentos ingeridos pela personagem principal, escolheu os lápis de cor.

Esta escolha e seleção dos materiais riscadores leva-nos a afirmar, ainda que implicitamente, que a Inês distinguiu duas das temáticas existentes na história: a metamorfose da Lagartinha e os alimentos ingeridos pela mesma.

1.3.6. Apresentação e análise dos desenhos da história “A Viagem da Gotinha de Água”

Uma das principais razões, que nos levou a escolher a história “A Viagem da Gotinha de Água”, para além do que acordámos com a Educadora Cooperante, prendeu-se com o facto de que ao longo do desenvolvimento da PSEPE termos percebido que este grupo possui um grande interesse e curiosidade, por temas que dizem respeito à área do conhecimento do mundo.

A curiosidade natural que as crianças possuem em perceber como funciona o mundo à sua volta, representa uma base para as cativar para a descoberta de novas situações que as conduzam na aquisição de novas aprendizagens.

“A área de Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.” (OCEPE, 1997:79)

No momento posterior à audição da história, tal como é habitual, as crianças dirigiram-se às duas mesas de trabalho disponíveis, sentando-se consoante a sua vontade. Numa das mesas sentaram-se a Lara, a Natacha e a Dália. Na outra mesa disponível sentaram-se o Afonso, o Tiago, o Tomás e a Inês. Consideramos bastante pertinente enunciar quais as crianças presentes em cada uma das mesas de trabalho, uma vez que o grupo de pares que compõem as mesmas influenciam, tal como já tivemos oportunidade de constatar, a produção gráfica das crianças, surgindo por vezes produções gráficas semelhantes.

Para a análise da história “A Viagem da Gotinha de Água” seleccionámos os desenhos das seguintes crianças: Lara, Natacha e Tiago. A base que esteve na escolha destas representações gráficas centra-se no facto de considerarmos que o grupo de pares influencia de forma bastante significativa as produções gráficas, tal como apuraremos mais adiante.

Podemos comprovar esta situação a partir da observação dos desenhos da Lara e da Natacha, uma vez que estas duas crianças se encontravam na mesma mesa de trabalho.

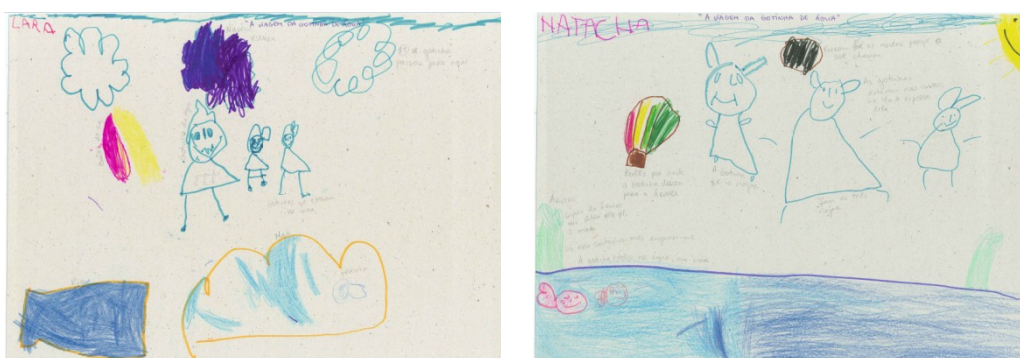


Figura 46 - Semelhanças na representação gráfica da Lara e da colega Natacha relativa à história “A Viagem da Gotinha de Água”

Estes desenhos são comumente designados como “desenhos gémeos”, visto que uma criança “copia” o desenho de outra criança. As crianças observam formas e outras estratégias utilizadas pelos colegas, ajustam-nas às próprias produções e, deste modo, aprendem e amplificam o seu “reportório” de imagens.

" (...) O ato de desenhar passa por uma aprendizagem social e, desta forma, contém atitudes de imitação ou cópia. A criança necessita integrar-se ao mundo, à sociedade (...) envolve 'ser semelhante ao coleguinha do lado' e, portanto, copiar os seus desenhos, desenhar como ele, para dessa maneira 'assemelhar-se', passar a fazer parte daquele meio sociocultural." (Duarte, 2005:2, citado por La Pastina, Revista Palindromo)⁶

É importante salientar que, por vezes, a Lara nos parece desmotivada quando se dirige à mesa de atividades para realizar a narração gráfica da história ouvida, uma vez que em algumas das sessões anteriores, é uma das primeiras crianças a finalizar o desenho. Esta criança, em algumas ocasiões, realiza as suas produções gráficas em dez minutos. Note-se que, as outras crianças intervenientes neste projeto de investigação chamam à atenção à Lara, sugerindo-lhe elementos, de acordo com as histórias ouvidas, que esta criança possa acrescentar à sua produção gráfica.

Lara refere que já terminou o desenho. O grupo pede a Lara que mostre o desenho: “Mostra Lara”. Natacha refere: “Não desenhaste quase nada...” (Notas de campo, 10 de julho de 2014)

Porém, e de acordo com esta nossa percepção, consideramos que o facto de a criança se ter sentado ao lado de uma amiga, influenciou, significativamente, a realização e o empenho visível na sua produção gráfica. De acordo com Callaghan (1999) o desenvolvimento da atividade gráfica bem com o desenvolvimento do sistema simbólico verbal são, facilitados pela aprendizagem social, isto significa que tanto a linguagem como o ato de desenhar são facilitados pela experiência social.

Para além da motivação intrínseca, que a nosso ver constitui um fator preponderante na realização de qualquer tipo de atividade, também, as produções gráficas, são o culminar dessa motivação, visto que as crianças reproduzem o seu pensamento, a sua vontade de desenhar o que lhes apetece, o seu querer, ou seja revelam-se graficamente.

“O ato de desenhar exige poder de decisão. O desenho é possessão, é revelação. Ao desenhar nos apropriamos do objeto desenhado, revelando-o. O desenho responde a toda forma de estagnação criativa.” (Derdyk, 1994:46)

A partir de uma observação, ainda que superficial, da representação gráfica,



Figura 47 - Produção gráfica realizada pela Lara (anexo U) referente à história “A Viagem da Gotinha de Água”

realizada pela Lara, referente à história “A Viagem da Gotinha de Água”, podemos aferir que, de um modo geral, a criança atingiu o objetivo desta história, que consistia na representação de uma parte do ciclo da água.

Baseando-nos na grelha de análise relativa à produção gráfica da Lara (anexo RR) é-nos possível afirmar que esta criança identifica quase na

totalidade os intervenientes da história, designadamente: a personagem principal - Gotinha de Água, as irmãs da Gotinha que se encontravam a brincar no rio, um peixe, o rio, o mar, a nuvem escura, as outras das nuvens e o balão de ar utilizado pela Gotinha para “descer da nuvem escura”.

Nesta representação gráfica é visível o destaque da personagem principal da história “Gotinha de Água”, uma vez que esta personagem é um elemento-chave, visto que organiza toda a sequenciação da história. Esta personagem conduz toda a narrativa. Repare-se que, para destacar a personagem, a Lara coloca-a, não só, numa posição central da folha, e desenha-a com um tamanho superior às restantes personagens representadas (“Irmãs da Gotinha de Água”).

Para além do destaque da Gotinha de Água, e, de acordo com a nossa análise, consideramos que a criança quis também destacar dois dos locais em que decorre a ação, referimo-nos ao rio e ao mar, onde se inicia e termina a viagem da Gotinha, respetivamente. Todavia, damo-nos conta que a criança se equivocou na evocação de alguns elementos (“peixinho” e “Gotinhas de água que estavam no mar”), pertencentes, na história, a locais distintos. Ainda que no mar existam peixes, na história, os “peixinhos” e “gotinhas de água” encontravam-se a brincar com a Gotinha de Água no rio.

A Lara, na sua produção gráfica, recorre tanto a canetas de feltro, como a lápis de cor, contudo, utiliza as canetas de feltro, para proceder aos contornos e somente ao preenchimento de um dos elementos representados – a “nuvem escura”; recorre aos lápis de cor para efetuar o preenchimento de outro dos elementos - o rio. A expressividade das cores utilizadas remetem-nos para uma criança alegre, consciente das cores presentes nos elementos naturais, e nos personagens/elementos, tal como os visionou na história.

Relativamente à projeção dos elementos da história no espaço da folha, esta criança divide-a em três partes lógicas: a linha do céu, o “espaço vazio” (parte central da folha) e a linha do solo, neste caso concreto “a linha do rio/ mar”.

Na parte superior da folha (linha do céu – representada com um traçado horizontal azul), surgem duas nuvens brancas, uma pertencente ao “tapete de histórias” e a outra amovível; a outra nuvem representada e colorida com tons mais escuros (azul-escuro) encontra-se de acordo com o que a criança visionou aquando o visionamento da história. Apesar de ter realizado quase todos os elementos presentes na história e pertencentes a esta linha, suprimiu a representação do Sol, elemento crucial e imprescindível, no desenvolvimento da história, visto que sem ele a Gotinha de Água não tinha realizado a sua viagem.

Na parte central da folha, a criança destaca um dos momentos que terá, possivelmente, cativado a sua atenção, a descida da Gotinha de Água com o seu balão de ar desde a “nuvem escura” em direção ao mar. Ainda assim, se pôr um lado a intenção da Lara era representar a descida da Gotinha de Água, por outro, não organizou os elementos de acordo com o observado na história, uma vez que desenhou o balão de ar ao lado da personagem, ao invés de o ter desenhado por cima da cabeça da personagem principal.

Na parte inferior da folha surgem dois elementos base desta história, o rio, onde o processo/viagem da Gotinha de Água se inicia e onde, de acordo com a história ouvida, termina – o mar.

Esta criança é “fiel” ao conteúdo da história, visto que não representa outros elementos que não se encontrem relacionados com a mesma. Na sua produção gráfica representa, de forma implícita, uma pequena parte de como se processa o ciclo da água, a viagem que a Gotinha de Água realizou, a convite do Sol, desde o rio até à “nuvem branca”, transformando-se, depois, com a ajuda do vento, numa nuvem escura e seguidamente, recorrendo a um balão de ar, desceu até ao mar.

Pensa-se, muito frequentemente, que as crianças não possuem determinadas estruturas cognitivas que lhes permitam perceber conceitos complexos, que à partida nos parecem difíceis de compreender, o que leva a que, por vezes, os educadores deleguem alguns temas para segundo plano, o que poderá influenciar negativamente a abordagem das ciências na educação pré-escolar, e que de acordo com Martins *et al.* (1998:14) é “uma forma de discriminação social.”

Ainda que não tenhamos realizado nenhuma atividade experimental como forma de reforço desta temática (ciclo da água), pudemos, a partir do diálogo estabelecido entre nós e a criança, no momento posterior à produção gráfica, perceber que a mesma interiorizou de forma sequencial uma pequena parte do ciclo da água.

“Marisa - Então Lara, diz lá à Marisa o que desenhaste?”

Lara - Primeiro a Gotinha passou para aqui (apontando para a nuvem da direita)

Marisa - E depois ficou aí?

Lara – Não...

Marisa – Então foi para onde?

Lara – Foi para a nuvem escura com as outras gotinhas de água. (coloca o dedo indicador em cima da Gotinha de Água e verbaliza: “ping...ping...ping”)

Marisa – Mas aqui já não está na nuvem escura, pois não?!

Lara – Não... já abriu o balão de ar para descer.

Marisa – E está a descer com quem?

Lara – Está a descer com as outras Gotinhas que estavam no mar!

Marisa – Ah... Muito bem! E ainda falta dizeres o que desenhaste aqui na parte de baixo da folha!

Lara – Isto é o rio. Isto o mar e o peixinho!” (Notas de campo, 10 de julho de 2014)

Hohmann e Weikart (2009:515) sustentam a hipótese de que ao ouvirmos a interpretação que as crianças fazem do seu trabalho, “dá ao adulto uma visão daquilo que o desenho ou pintura significa para a criança.”

O segundo desenho que seleccionámos para análise desta história pertence, tal como referimos anteriormente, à Natacha. A narração gráfica da história “A Viagem da Gotinha”, desta criança, é muito semelhante à representação gráfica do desenho analisado anteriormente (pertencente à Lara). No entanto, ainda que sejam notórias as semelhanças, a verdade é que, de acordo com a nossa perspectiva, foi o desenho da Natacha que motivou a Lara, e a incentivou a empenhar-se na sua produção gráfica.

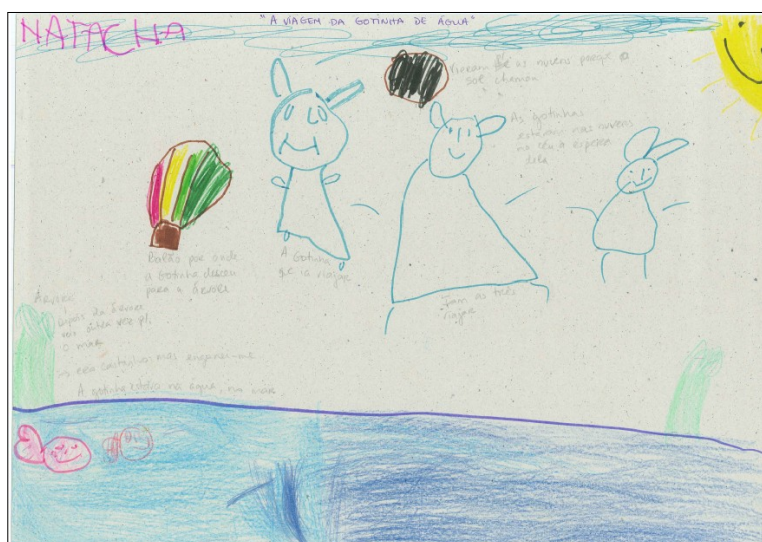


Figura 48 - Produção gráfica realizada pela Natacha (anexo V) referente à história “A Viagem da Gotinha de Água”

Ao observarmos, de modo leviano, a produção gráfica da Natacha apercebemo-nos, tal como verificámos no desenho realizado pela Lara, que existe uma representação específica de um determinado momento da sequência narrativa – momento em que a Gotinha de Água desce, desde a “nuvem escura”, recorrendo ao balão de ar, em direção à árvore e

subsequentemente ao mar. É-nos possível realizar esta inferência, a partir, sobretudo, da representação de um elemento da história – o balão de ar.

Recorrendo, a partir de agora, à grelha de análise do desenho da Natacha (anexo SS) verificamos que esta criança identifica, com exceção das irmãs da Gotinha que se encontravam no rio, os restantes intervenientes da história, designadamente: a

personagem principal - Gotinha de Água, as irmãs da Gotinha de Água presentes nas nuvens, os dois peixes presentes no rio, o rio, o sol, o mar, a árvore para onde desceu a Gotinha de Água no seu balão de bar e, por último o balão de ar.

Na sua produção gráfica, a Natacha, destaca três figuras cruciais para o desenvolvimento da história, sendo estas: a Gotinha de Água, duas das “irmãs” da Gotinha que formaram a “nuvem escura”, e o sol, personagem crucial para o desenrolar da história, que permitiu que a Gotinha de Água, assim como todas as suas “irmãs”, realizassem a viagem.

Embora a Natacha represente uma das irmãs da Gotinha de Água com uma maior dimensão do que as outras personagens representadas – Gotinha de Água e irmã da Gotinha, verifica-se na representação da Gotinha de Água um traçado mais cuidado, ao nível dos pormenores, assemelhando-se ao que a criança visualizou aquando a audição da história. Destaque para as “mãos” e “pés” da personagem principal, contrariamente, às outras duas figuras, esta surge, tal como a criança visionou a partir do fantoche, com mãos e pés que se assemelham a gotas de água.

“Para a criança, tudo tem vida, mesmo os objetos inanimados, pelo que se zanga com uma porta que lhe entalou um dedo, ou com uma faca que a feriu. É natural que o seu mundo anímico se projecte nos seus desenhos.” (Gonçalves, 1991:44)

A transparência é uma característica presente, nesta representação gráfica, tal como no desenho da Lara, tanto a personagem principal, como as personagens secundárias, surgem, somente contornadas com caneta de feltro azul clara. Se por um lado as crianças visualizaram os fantoches representativos da água de cor azul, por outro lado, sabem que a água é incolor, talvez por esse motivo tenham desenhado os personagens sem preenchimento interior, dando a ideia da transparência deste líquido.

Relativamente à utilização das cores, a Natacha recorre, tanto a canetas de feltro como a lápis de cor. As cores utilizadas, para a representação dos elementos, encontram-se, de acordo, com o que a criança visionou durante a exploração da história. As cores utilizadas (verde; vermelho; amarelo; preto; castanho e azul) remetem-nos para um registo harmonioso e agradável, que sugerem alegria e movimento à representação gráfica.

A própria antropomorfização percebida a partir da expressão dos personagens – Gotinha de Água, “irmãs” da Gotinha, o Sol e, inclusivamente dos peixes, remetem-nos para um ato criativo agradável, que denota alegria, tranquilidade, mas ao mesmo tempo movimento.

“Como num sonho, o poder de metamorfose manifesta-se na pintura das crianças, que humaniza tudo: o sol, os animais, as árvores, as casas e os objectos. Ao desenhar o sol com cara de gente, e ao antropomorfizar uma árvore, uma nuvem ou um objecto, a criança emociona-se com os seus próprios desenhos, como se fossem seres vivos, reais ou imaginários, divertidos ou assustadores.” (Gonçalves, 1991:41)

É de salientar a cor utilizada para a representação da “nuvem escura”, uma vez que a criança a visionou na história com uma cor cinzenta, e, na sua composição gráfica representa-a com um contorno castanho e preenchimento preto. Ainda que a dimensão da “nuvem escura” seja de pequena proporção, a expressividade e as cores utilizadas remetem-nos, implicitamente, para a “intensidade” de “Gotinhas de Água” presentes na nuvem escura, que apesar de estar sol, estava a chover com muita intensidade.

No que concerne à projeção dos elementos no espaço da folha, a Natacha cria três espaços distintos: linha do céu, espaço central e linha da terra, neste caso específico a linha de “água”. Mèredieu (2006:45) sustenta que a criança domina o espaço da folha de papel de forma progressiva, ou seja por etapas:

“No plano gráfico, a folha de papel constitui o espaço que a criança deve progressivamente dominar. A posse desta superfície opera-se lentamente (...) Depois aparece o personagem “em situação”, silhueta colocada num lugar definido, frequentemente assinalado por duas faixas horizontais, faixa de céu e faixa de terra, que tendem a aproximar-se progressivamente até formar um fundo denso e às vezes inteiramente colorido.”

Na linha do céu surge um traçado irregular horizontal, que ocupa a parte superior da folha de um lado ao outro, com o sol humanizado no canto superior direito, bem como a “nuvem escura”, colocada numa posição central. A Natacha omite a representação das nuvens de cor branca, que faziam parte integrante da história.

Na parte central da folha, espaço contíguo à linha do céu e à linha de “água”, surge a parte da narrativa que esta criança decidiu representar, ou seja, a parte que considerou mais significativa, que diz respeito ao momento em que a Gotinha de Água com o auxílio do balão de ar desceu até à árvore, ou seja, no momento que começou a chover.

O balão de ar é uma constante em todas as produções gráficas das crianças, referentes a esta história, e o desenho da Natacha não é exceção. A observação deste elemento na história, e, a escolha desta parte da narrativa, poderá estar relacionada com este elemento, uma vez que poderá ter suscitado alguma curiosidade e fascínio provocado pela metáfora utilizada, visto que a Gotinha de Água desceu auxiliada por este objeto, o que na realidade sabemos que não acontece, ainda que para as crianças esta ação seja possível, pelo seu pensamento fantástico.

“A fantasia tornou-se possível por meio do relaxamento da vigilância; o pensamento torna-se livre para se aventurar pelos caminhos para onde o arrasta a imaginação da criança, favorecida, como é, por uma estrutura de pensamento não lógico e que recorre a explicações de tipo animismo, artificialismo, etc. Certas crianças são, mais que outras, inclinadas à fantasia, abandonando-se a aventuras imaginativas, sozinhas ou com outras.” (Debray-Ritzen, P. & al., 1979:218)

Já na parte inferior da folha, esta criança, delineia um espaço horizontal com um contorno azul-escuro (linha de “água”), e, preenche o seu “interior” com duas tonalidades de azul – um azul mais claro e outro mais escuro, delimitando-o, deste

modo em dois espaços específicos – o mar (azul mais escuro) e o rio (com uma tonalidade mais clara), onde são visíveis os peixes que a criança observou na história.

Por cima da linha de água traçada, a criança coloca em cada um dos cantos da folha duas árvores. Tal como constatou a partir da visualização da história a Gotinha de Água quando realiza o percurso de balão de ar, desde a nuvem escura até ao mar, cai e fica presa numa árvore, elemento representado, igualmente na narrativa e de grande significado no desenrolar da narrativa.

Nesta produção gráfica a criança não faz referência a elementos que não se encontram relacionados com a história ouvida.

A partir da análise da representação gráfica da Natacha é-nos possível afirmar que esta criança representa de forma implícita o ciclo da água, a viagem que a Gotinha de Água realizou desde o rio até à nuvem branca, a convite do Sol, e, posteriormente todo o seu percurso, desde a passagem pela “nuvem escura” e subseqüentemente, recorrendo ao balão de ar, desceu até a uma árvore, que ao espirrar a fez deslizar até ao mar. Ainda que a criança, aquando o diálogo do seu desenho, não ter verbalizado a distinção entre o mar e o rio, poder-se-á estabelecer alguma ligação com as tonalidades representadas.

É importante salientar que, para além da interpretação e análise que nos leva a inferir que a criança “interiorizou” uma pequena parte do ciclo da água, também o diálogo estabelecido entre nós e a criança é exemplo disso:

“Marisa – Natacha diz-me o que desenhaste?”

Natacha – A Gotinha que ia viajar. A Gotinha estava na água, no mar.

Marisa – E quem são estas “meninas”?

Natacha – As gotinhas estavam nas nuvens, no céu, à espera dela (apontando para a personagem principal) lam as três viajar... (apontando para outras figuras representadas)

Marisa – Como é que elas vieram para aqui?

Natacha – Vieram para as nuvens porque o Sol chamou!

Marisa – Para irem viajar?

Natacha – Sim!

Marisa – E aqui desenhaste o quê? (apontamos para o balão)

Natacha – Balão por onde a Gotinha desceu para a árvore.

Marisa – E quando caiu do balão foi para onde?

Natacha – Para a árvore (aponta para a árvore no canto inferior esquerdo)

Marisa – E depois?

Natacha – Depois da árvore veio outra vez para o mar.

Marisa – Pintaste o tronco da árvore verde?

Natacha – Sim, era castanho mas enganei-me! (Notas de campo, 10 de julho de 2014)

Os diálogos estabelecidos concedem-nos informações de extrema importância para a interpretação do desenho. Ao analisarmos um desenho devemos ter sempre em linha de conta as interpretações das crianças acerca das suas próprias criações gráficas. Pensamos que deste modo estamos, não só, a promover o desenvolvimento de todas as capacidades que lhe estão inerentes (psicológicas, motoras, sociais, entre outras), mas ao mesmo tempo, a dar-lhes oportunidade de exprimirem o seu pensamento e a sua visão acerca das temáticas abordadas.

Porém, ao estabelecermos diálogos com a criança, acerca das suas criações gráficas, há que ter em consideração as questões que lhe colocamos, uma vez que estas poderão ter um efeito negativo no estímulo e motivação de novas produções gráficas. Tal como refere Sousa (2003:177):

“As perguntas, efectuadas pelo adulto, têm também muita importância e por isso deverão ser bem ponderadas. Há perguntas que, em lugar de estimular, paralisam e retardam a evolução plástica infantil («O que vais pintar?», «O que é isto?», «Que desenho é este?»).”

De acordo com Sousa, perante as interpretações das representações gráficas realizadas pelas crianças devemos, enquanto educadores/professores ter em conta o seguinte:

“Os comentários, as explicações e interpretações que a criança fornece natural e espontaneamente (nunca a interrogar nestas situações, mostrar apenas que se lhe está a dar atenção), as razões porque desenha isto ou aquilo, as causas de um súbito desinteresse pelo trabalho, o agrado ou desagrado pelo que está a desenhar, o que diz que os bonecos que desenha estão a dizer, a fazer ou a sentir, tudo deverá ser tomado em conta para se poder compreender, não o desenho, mas a criança.” (Sousa, 2003:197)

O terceiro desenho selecionado para a análise da história “A viagem da Gotinha de Água, pertence ao Tiago.

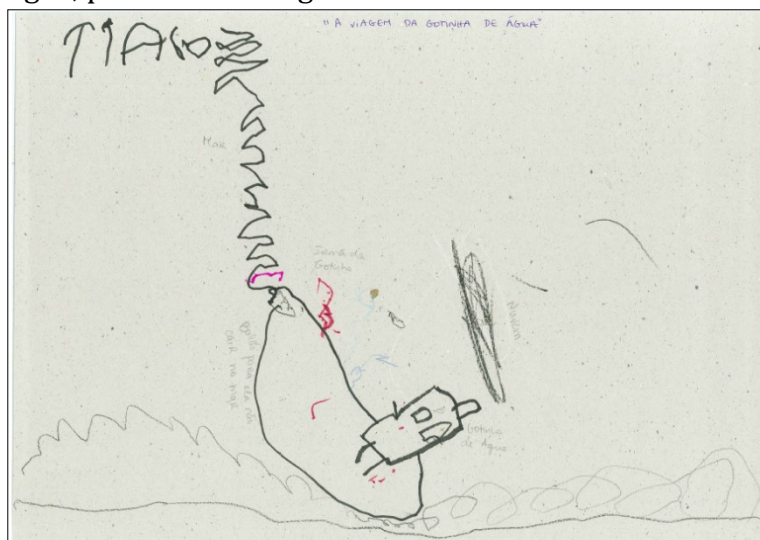


Figura 49 - Produção gráfica realizada pelo Tiago (anexo W) referente à história “A Viagem da Gotinha de Água”

Ao observarmos, na sua globalidade, a produção gráfica do Tiago, uma das primeiras inferências que temos, consiste na divergência considerável que se verifica entre esta e as produções gráficas realizadas pelas restantes crianças. Com base nesta constatação, damos-nos conta que esta produção gráfica se encontra ao nível do realismo falhado.

“Na fase pré-figurativa, simbólica ou profundamente subjectiva, que Luquet designa por “realismo falhado” (termo discutível, na medida em que não há intenção de representar a realidade segundo padrões conhecidos).” (Rodrigues, 2002:24)

O facto de o Tiago ser a criança mais velha do grupo (6 anos), não invalida, tal como constatámos ao longo deste projeto de investigação, que se encontre, ao nível das representações gráficas, num estágio inferior ao que seria de esperar – realismo intelectual. Porém, consideramos que as etapas do desenho não são estanques, ou seja, independentemente da faixa etária em que a criança se encontra, isso não invalida que a nível da representação gráfica se situe num nível inferior ao do seu desenvolvimento.

Com base na grelha de análise do desenho realizado pelo Tiago (anexo TT), referente à história “A Viagem da Gotinha de Água”, podemos verificar que a criança identifica somente cinco dos elementos/intervenientes da história, entre eles: a Gotinha de Água; uma das irmãs da Gotinha que se encontrava no rio; o mar; a “nuvem escura” e o balão de ar.

O Tiago, na sua narração gráfica, representa o “episódio” em que a Gotinha de Água desce, desde a nuvem escura, com o auxílio do balão de ar para o mar. Destaca, essencialmente, uma personagem e um elemento da narrativa – a personagem principal (Gotinha de Água), e o elemento que a auxiliou na descida da “nuvem escura” – o balão de ar.

A dimensão com que o Tiago representou o balão de ar, sobrepõe-se à dimensão da Gotinha de Água, e ainda que na história tenha visionado o contrário, na sua representação destaca o balão de ar, em detrimento da personagem principal. Relativamente às proporções que a criança confere ao(s) elemento(s) representado(s), Sousa (2003:171) defende que:

“As proporções utilizadas pela criança nos seus desenhos e pinturas não seguem a realidade visual mas a importância que possuem para a criança. Os elementos representados possuem proporções em conformidade com o grau de importância que a criança lhes atribui.”

Esta criança, na sua representação gráfica, recorre somente a canetas e lápis de cor preta e vermelha, ainda que utilize, com maior predominância a cor preta.

“O negro tanto pode representar a noite e a treva como um estado de melancolia profunda. Almada dizia que “o negro é uma cor muito bonita”; não só torna mais nítido o desenho, como adquire autonomia expressiva” (Rodrigues, 2002:42/43)

Apesar do Tiago ser uma criança comunicativa, disponível, alegre e bem-disposta, em grande parte das suas representações gráficas, manifesta uma preferência pela utilização desta cor, o que nos leva, intuitivamente a crer, que esta seleção terá na sua base um carácter subjetivo, em que a criança exterioriza alguma expressão sensitiva ou emocional, visto que, nesta produção os elementos representados, não se encontram de acordo com a sua cor natural.

De acordo com Rodrigues (2002), o simbolismo da cor possui um carácter convencional (permite identificar os elementos de acordo com a sua cor natural), ou subjetivo (permite a expressão de sensações e estados emocionais), oscilando entre os dois, convencional e subjetivo.

Ainda que a utilização da cor preta, tenha sido equivocadamente mal interpretada por nós, uma vez que a criança poderá ter alguma predileção/fascínio por esta cor, e que de acordo com Bédard (1998) esta cor representa o inconsciente, ou seja, tudo aquilo que não é visível. No entanto, Aguiar (2004) chama-nos à atenção para um caso concreto, que vivenciou a respeito da utilização da cor preta por uma criança:

“Lembro-me do caso de uma criança que me foi encaminhada pela escola para um trabalho psicodiagnóstico, a pedido da professora, que suspeitava, pela utilização apenas de lápis preto nos desenhos, de algum grave distúrbio psíquico. Em contacto com a criança, pude observar que a mesma realizou vários desenhos utilizando-se de boa parte dos lápis de cor que lhe estavam disponíveis, o que me fez lhe perguntar por que em seus desenhos na escola só utilizava a cor preta. A criança respondeu que perdeu sua caixa de lápis de cor e que, por medo de levar bronca dos pais e da professora, preferiu fazer desenhos com o lápis que lhe restara.” (Aguiar, 2004:62)

Enquanto futuros educadores/professores devemos estar atentos, a diversos fatores, como por exemplo a individualidade de cada uma das crianças, mas também aos fatores exógenos, designadamente ao material que a criança tem disponível para a concretização da representação gráfica, ao tempo disponibilizado para a sua concretização da produção gráfica de cada criança, a iluminação do local, podem, segundo Aguiar (2004:62), “influir notavelmente nas características de um desenho e no que ele revela.”

No que diz respeito à projeção dos elementos no espaço da folha, apesar de que, na nossa perspetiva, os três espaços (linha do céu, “espaço vazio” e linha da terra) não estejam delineados, verifica-se, por parte da criança, uma consciencialização dos mesmos, visto que a mesma representa os elementos de acordo com o espaço a que pertencem. Esta observação é baseada no traçado representado na parte superior da folha (linha do céu), que nos indica o percurso realizado pela Gotinha de Água, com recurso ao balão de ar, até à árvore e posteriormente para o mar.

No espaço de interesse (“espaço vazio” – parte central da folha) a criança representa uma ação fantástica da história que ouviu/visionou, visto que desenha um “episódio” idealizado, uma vez que representa o balão de ar, não como um meio auxiliar, que ajudou a Gotinha de Água a descer da nuvem, mas como um meio de proteção, referindo-nos, no momento posterior à realização do desenho, que o balão serviu para a Gotinha não cair no mar.

A personagem da Gotinha surge com um traçado e uma configuração retangular, sendo visíveis dois traços na parte inferior da figura (representativos dos membros inferiores, que no fantoche da história tinham a forma de gotas de água).

Algo que nos suscita bastante curiosidade consiste no facto de o Tiago, ter realizado a “nuvem escura” contígua à Gotinha de Água, apesar de termos a percepção de que esta criança sabe que as nuvens se encontram ao nível da linha do céu, projeta este elemento no centro, o que poderá significar que tenha associado a “nuvem escura” a uma parte significativa da narrativa, até porque foi este elemento que desencadeou o desenvolvimento da história. Todavia, a seleção deste elemento como figura central poderá ter na sua génese o fascínio demonstrado pela cor negra/preta.

Na parte inferior da folha, linha de terra (designada nesta história como “linha de água”) a criança não refere, no momento das verbalizações, o que se encontra representado, porém, a partir dos diferentes traçados realizados, é-nos possível inferir que a criança representou dois espaços distintos em que decorreu a ação – o rio e o mar. Num traçado linear horizontal sem oscilações, que ocupa a folha de um lado ao outro, percebemos que esta representação diga respeito ao rio, visto que o traçado não representa nenhuma “ondulação”, talvez porque a criança saiba que no rio não existem ondas.

Acima do traçado que nos leva a crer que seja o rio (linha horizontal sem oscilações), a criança representa outro traçado horizontal irregular com grafismos em forma de espiral, que se assemelha à ondulação marítima. Baseando-nos na verbalização do Tiago, aquando a identificação do balão de ar, em que refere: “*balão para ela não cair no mar*”, e, visto que este elemento se encontra em contacto com esta linha, leva-nos a concluir que este traçado seja referente ao mar. O facto de a criança ter recorrido a um grafismo em forma de espiral, sugere-nos movimento, movimento esse, que pensamos que se encontra intimamente relacionado com o movimento visível das ondas do mar, contrariamente às águas do rio, que, embora saibamos que efetuam um percurso, percepciona-mo-las visualmente calmas, sem agitação.

Os diálogos que estabelecemos com a criança, quer durante a produção do desenho ou no momento posterior à execução do mesmo, são, tal como referimos anteriormente, imprescindíveis para a interpretação das representações gráficas, tal como sustenta Aguiar:

“(…) faz-se necessária a observação da fala, dos comentários da criança, no momento da produção de seu desenho, permitindo-nos penetrar em todo um campo de conexões associativas, semânticas e afetivas que o simples diálogo raramente permite aprender.”
(Widlocher, 1971, citado por Aguiar, 2004:66)

Para além de ser visível a “*incapacidade sintética*” característica essencial desta fase do desenho, enquanto o Tiago realizava a produção gráfica, foram visíveis outras características, que nos permitem confirmar que a produção gráfica se encontra ao nível do realismo falhado.

Embora esta criança na sua representação da história não sistematize a principal finalidade educativa que pretendíamos transmitir ao contar esta história, uma vez que abordava de forma lúdica, o ciclo da água, em que o Sol tem um papel preponderante, e visto que a ele se deve a “viagem” realizada pela Gotinha de Água, mas que a criança não representa/evidencia na sua produção gráfica.

Todavia, identifica a personagem principal (Gotinha de Água), uma das personagens secundárias (irmã da Gotinha de Água), e, conseqüentemente o momento que considerou mais significativo na audição/visualização da história.

É de salientar que, o Tiago, no seu desenho representa o que se assemelha ao movimento de deslocação do balão de ar, desde a “nuvem escura” até ao mar, que a criança visualizou e “interiorizou” aquando realizamos este episódio. Para além do pormenor mencionado, e, tal como salientámos anteriormente, apesar de a criança, aquando o diálogo acerca do seu desenho, não ter verbalizado a distinção entre o mar e o rio, poder-se-á estabelecer alguma ligação com o tipo de traço representado para o rio (traços espirais) e para o mar um traçado circular.

1.3.7. Apresentação e análise dos desenhos da história “A viagem ao Sistema Solar”

Quando seleccionámos a história “A viagem ao Sistema Solar” tínhamos como ponto de partida a curiosidade e entusiasmo das crianças, visíveis nas áreas de conhecimento do mundo. Já nos tinha sido possível constatar, aquando o desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar, que a partir da história “A que sabe a lua?”, as crianças manifestaram interesse e curiosidade em saber mais acerca do sistema solar. Deste modo, e tendo como linha de base a experiência anterior, seleccionámos uma história de um astronauta que se dirige ao espaço (céu) a fim de explorar a sua constituição (características dos planetas e a sua posição em relação ao Sol), bem como as órbitas.

Nesta sessão, e, no sentido de complementar a temática a abordar, convidámos uma criança da sala das Abelhinhas, que possui um fascínio muito especial pelo sistema solar. Antes de iniciarmos o conto da história solicitámos a esta criança que apresentasse o sistema solar aos colegas, colocando-se numa posição de destaque, junto do tapete de histórias, para que todos os intervenientes do estudo pudessem vê-lo, ouvi-lo e tirar algumas dúvidas.

Enquanto a criança evocava algumas curiosidades, ao longo das explicações, íamos colocando os planetas sequencialmente, em cada uma das diferentes órbitas. Foi de notar o à vontade com que esta criança explicava aos colegas a constituição do sistema solar, características dos planetas (desde as características físicas a características de composição de cada um dos mesmos), assim como tudo o que compõe o sistema solar: cometas, asteroides, satélites, entre outros.

Ao elegermos esta estratégia como forma de apresentação de um tema, estamos não só a dar voz à criança, mas também a permitir a troca de conhecimentos entre os vários intervenientes: criança – investigador; criança – crianças, investigador – crianças. As interações que se estabelecem permitem que todos possamos aprender uns com os outros e tirar partido dos conhecimentos que cada um possui.

A escolha das representações gráficas realizadas pelas crianças, referentes à história “A viagem ao Sistema Solar”, prendeu-se com o facto de que no desenrolar deste projeto de investigação ter sido visível uma evolução gráfica de algumas produções gráficas, embora em alguns casos não se tenha verificado qualquer espécie de evolução. Como refere Luquet (1987), quanto mais a criança praticar o exercício do desenho, maior a sua habilidade gráfica e, subsequentemente, maior o repertório de elementos que esta consegue desenhar.

“(…) pelo hábito, a criança adquire não só habilidade para desenhar tal motivo, mas ainda habilidade para desenhar em geral, quer dizer, fazer corresponder os seus movimentos gráficos à representação de um objecto qualquer.” (Luquet, 1987:39)

Deste modo e, de acordo como referimos anteriormente, seleccionámos o desenho da Dália, da Inês e do Tomás.

A escolha das representações das meninas centrou-se no facto de ter sido visível, ao longo do desenvolvimento do projeto de investigação, uma evolução gradual das suas habilidades gráficas a partir das representações das narrativas gráficas.

Já o caso específico do Tomás, ainda que tenha sido visível uma pequena evolução gráfica, as suas produções gráficas ainda se mantêm ao nível do realismo falhado.

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



Figura 50 - Produção gráfica realizada pela Dália (anexo Y) referente à história “A Viagem ao Sistema Solar”

O primeiro desenho, objeto de análise referente à história “A viagem ao Sistema Solar”, que a seguir apresentamos, pertence à Dália. Na sua representação e, de acordo com o que visualizou aquando a audição da história representa, quase todos os planetas pertencentes ao Sistema Solar, com exceção do Planeta Terra.

Apesar de representar as órbitas dos planetas, estas exercem, na nossa perspetiva, uma função de separação, ao invés de definirem a “curva” que os planetas descrevem em torno da estrela – sol.

Baseando-nos na grelha de análise da produção gráfica (anexo UU), realizada pela Dália, relativa à história “A viagem ao Sistema Solar”, aferimos que esta criança representou, ainda que não o tenha feito de forma sequenciada, quase todos os intervenientes/elementos da história, entre eles: o foguetão, as órbitas do sistema solar, o sol, e os planetas: mercúrio, vénus, marte, júpiter, saturno, urano e neptuno.

Ao observarmos “superficialmente” a narração gráfica, constatamos, que a criança projeta nos elementos representados a sua preferência. Embora não se verifique o destaque/pormenor de nenhum elemento/interveniente, apercebemo-nos que as cores de alguns elementos representados captam a nossa atenção, designadamente: o foguetão e o sol.

A Dália na sua representação gráfica recorre tanto a canetas de feltro, para realizar os contornos dos elementos, como a lápis de cor que utiliza para colorir o interior dos elementos, entre estes - preto; azul; verde; cor-de-rosa; azul; cor-de-laranja; castanho. As cores adquirem nesta representação uma certa estabilidade e

coerência dos elementos, interligando-os, ao mesmo tempo que a criança tenta agrupar os planetas de acordo com a cor observada.

Esta criança serve-se da cor para destacar dois dos elementos presentes na história, na medida em que, e, talvez por uma questão de organização, não os representa com grandes dimensões, mas atribui-lhes cores apelativas (raios do sol com cores vivas e “chamativas”; foguetão com um contorno amarelo e preenchimento azul), que captam de igual modo a nossa atenção. Apesar de na audição da história ter visionado o sol com “raios” de cor amarela e laranja, em forma de triângulo, nesta produção gráfica apresenta-os com um traçado multicolor, alternando várias cores, mas que no final da representação deste elemento, e, talvez por já se encontrar cansada de escolher uma caneta de cada cor, opta por realizar quatro traços representativos dos raios de sol de cor azul.

Ainda que inadvertidamente, a Dália coloca o sol numa posição central, apesar deste elemento se encontrar no canto superior esquerdo da folha, a expressividade das cores utilizadas, remetem-nos para o pensamento de que, possivelmente a criança tenha “assimilado” o conhecimento, isto é, que todos os planetas giram em torno do Sol.

No que diz respeito aos planetas representados, a Dália, apenas, atribui corretamente as cores que lhes correspondem, a três planetas – planeta marte, urano e neptuno. Os restantes planetas representados não se encontram de acordo com o que a criança visionou aquando a audição da história.

Relativamente à organização dos espaços na folha, e ao observarmos esta representação gráfica apercebemo-nos que a criança a dividiu em duas partes distintas – parte inferior e parte superior.

É de salientar que, na parte inferior da folha (ou linha do solo), apesar de a Dália não ter representado o planeta terra, desenha o foguetão, talvez para nos transmitir a ideia de que este elemento se encontra a descolar deste. Por sua vez, o sol e os planetas, situam-se ao nível da linha do céu, ou seja, na parte superior da folha, para onde o foguetão se dirige, com o intuito de que o astronauta Maximiliano conheça a organização dos planetas constituintes do sistema solar. É de salientar, o modo como a Dália sequencia os planetas, colocando-os todos ao mesmo nível, isto é, todos alinhados. Apesar de que, aquando o momento do conto da história, termos colocado os planetas em diferentes posições, nas suas órbitas, esta criança, omite esse conhecimento e representa-os alinhados. Esta representação poderá remeter-nos para a interpretação da criança que, apesar de saber que cada um dos planetas “gira” na sua órbita, todos se encontram no céu.

“Ao desenhar, a criança organiza, registra, constrói, expressa sua capacidade narrativa, estabelece noções de tempo e espaço, exercita noções matemáticas e de geometria, desenvolve noções de estética e, sobretudo, amplia a sua visão sociocultural, mesmo antes de iniciar seus estudos de forma sistemática na escola.” (Perondi & Tronca, 2001:85)

Nesta representação gráfica a criança não faz referência a elementos que não se encontram relacionados com a história ouvida.

Ainda que a finalidade educativa desta história, não tenha sido percebida de modo significativo pela Dália, uma vez que tínhamos como premissas que a criança, a partir da audição da história, atingisse vários objetivos, entre eles: realizasse a representação dos planetas de acordo com a posição que ocupam em relação ao sol; as órbitas em que “giram” os planetas; a representação da personagem principal – astronauta Maximiliano e o “meio de transporte” que permite que o homem se desloque até ao espaço.

Todavia, a criança representa o sistema solar, quase na sua totalidade, excetuando a representação do planeta Terra, estabelecendo entre eles órbitas, tal como observado na história, porém, não ordena os planetas nas órbitas corretas. A criança não representa os planetas de acordo com a cor dos mesmos, tal como supracitámos.

No entanto, a Dália tem em atenção algumas características “físicas” dos planetas, visto que representa alguns dos traços que caracterizam os mesmos. Atente-se, por exemplo no planeta saturno, no planeta marte, no planeta urano e neptuno, em que a criança tenta representar os mesmos de acordo com traços característicos (cor; traços característicos) que nos permitem distingui-los uns dos outros. O planeta marte, também designado como planeta vermelho, é o primeiro elemento/planeta que a Dália destaca como sendo o primeiro planeta a seguir ao sol. Também urano e neptuno são representados com cores que nos permitem aferir, sem a verbalização da criança, de que planetas se tratam. Outro planeta que nos é possível distinguir pelo seu traço característico é o planeta saturno, que cativa essencialmente a atenção das crianças, pela sua constituição, designadamente pelos anéis compostos de poeiras e gases que fazem parte integrante deste.

Ainda que na história ouvida todos os planetas possuam a mesma dimensão, a Dália projeta-os com dimensões distintas, configurando-os com características físicas humanas (antropomorfização), tal como verificou na história.

Ao longo da realização das produções gráficas, a Dália demonstra necessidade de ter um feedback da nossa parte. É frequente, esta criança, questionar-nos acerca do belo – “*Está giro Marisa?*”.

Segundo Sousa (2003) quando a criança se dirige ao adulto e mostra o seu desenho questionando-o, deixa-o perante um dilema acerca da melhor resposta a dar.

De acordo com este ilustrador e aquarelista se respondermos afirmativamente, a criança irá considerar os elementos representados no desenho como sendo os que o adulto prefere. Esta resposta irá condicionar o ato criativo, na medida em que a criança, mais tarde irá fazer cópias destes elementos, ao invés de se aventurar em novas representações gráficas e novas experiências. Em contexto de sala de aula, caso, as outras crianças se apercebam do questionamento de um colega, e da resposta

afirmativa do professor, poderá influenciar a representação das mesmas, isto é, as crianças não resistirão à tentação de copiar aquilo que o professor elogiou.

Se, por outro lado a resposta do professor for negativa, este comportamento acarretará consequências nefastas para o desenvolvimento da produção artística da criança.

“Se responder negativamente, poderá estar a coartar a espontaneidade da criança, a desmotivá-la da expressão plástica, a lançar a desmoralização, correndo o adulto o risco de ir mais longe e tentar explicar e ensinar à criança «como deve fazer bem.» (Sousa, 2003: 177)

Segundo o autor supracitado, o adulto deve dirigir-se junto da criança, observar o desenho, dizer «*humm-humm*» e acenar afirmativamente com a cabeça para que a criança se sinta segura e confiante, por forma a desenvolver as suas capacidades de expressão artístico- expressivas.

“A virtude da resposta encontra-se, como em tantas outras situações pedagógicas, no meio termo. Nem sim, nem não. Geralmente a criança efectua aquele tipo de perguntas apenas para chamar sobre si a atenção do adulto e não porque realmente quer a sua apreciação sobre o desenho.” (Sousa, 2003: 177)

Esta criança encontra-se, nitidamente e de acordo com as características definidas por Luquet na fase do realismo intelectual.

O segundo desenho selecionado, referente à história “A viagem ao sistema solar”,

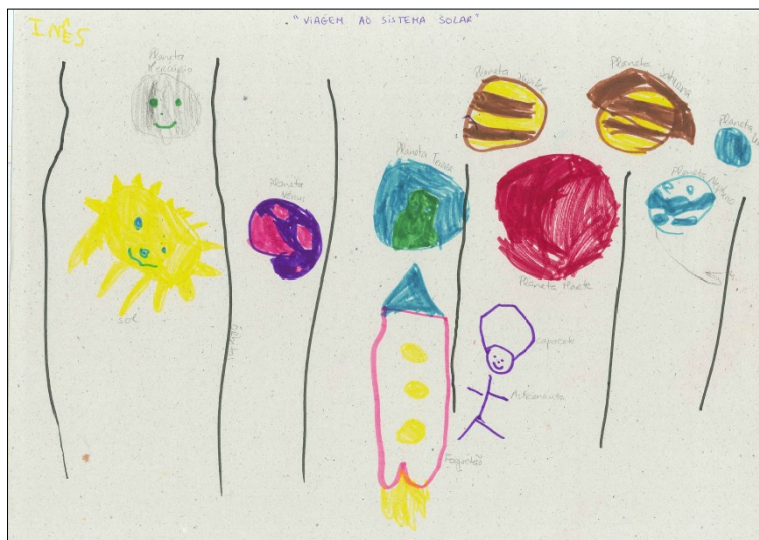


Figura 51 - Produção gráfica realizada pela Inês (anexo Z) referente à história “A Viagem ao Sistema Solar”

pertence à Inês. De acordo com a grelha de análise desta representação gráfica (anexo VV) verificamos que esta criança identifica na totalidade e sequencialmente todos os intervenientes/ elementos que visualizou aquando a audição da história, sendo estes: o foguetão, o astronauta, as órbitas do sistema solar, o sol, e os planetas constituintes do

sistema solar: mercúrio, vénus, terra, marte, júpiter, saturno, urano e neptuno.

De acordo com esta representação gráfica, podemos aferir que esta criança demonstra uma preferência por três elementos concretos: o sol, o foguetão e o planeta marte (planeta vermelho, pela sua constituição), na medida em que os representa com cores e pormenores que ressaltam à nossa visão.

No seu desenho, a Inês recorre a canetas e lápis de várias cores, designadamente: amarelo; verde; preto; roxo; cor-de-rosa; azul; castanho e vermelho. A utilização destas cores remete-nos para uma produção gráfica agradável, alegre, que, de acordo com a nossa percepção, a criança tem a necessidade de representar alguma graciosidade, harmonia e equilíbrio entre os planetas e os restantes elementos representados. Em certa parte, e ainda que a Inês saiba que o sistema solar é “escuro” (a partir da visualização do tapete da história – preto com órbitas de cor branca), consideramos que a criança recorre a cores apelativas, que se encontram de acordo com a cor dos planetas, para conferir dinamismo e harmonia ao seu desenho.

Repare-se na representação do planeta mercúrio, que apesar de ter uma cor escura, a criança atribui-lhe uma característica física – antropomorfiza-o. Contudo, apesar da tonalidade escura do planeta mercúrio, a Inês teve necessidade de caracterizar aquele elemento com algo que o conotasse como positivo, deste modo atribui-lhe olhos, nariz, boca, colocando-lhe um sorriso.

É de salientar que a criança não antropomorfiza os restantes planetas, ao invés, atribui-lhes cores apelativas e “vivas” que colocam “de parte” a necessidade de atribuir qualidades físicas e humanas, pensamos que esta atitude esteja relacionada com a atribuição de cores apelativas a momentos alegres e lúdicos.

No que concerne à projeção dos elementos no espaço da folha, podemos afirmar que a Inês não divide concretamente o espaço. Apesar de se verificar uma divisão relativa e pouco nítida entre os três espaços distintos – espaço superior (linha do céu), espaço “vazio” (ou área de interesse) e o espaço inferior da folha (linha de solo), a maior parte dos elementos representados encontram-se no centro da folha, ou seja na área de projeção dos interesses da criança.

No espaço central/superior da folha (linha do céu), a criança representa, os planetas do sistema solar (marte; saturno; mercúrio; júpiter; vénus; urano; neptuno) assimetricamente e em diferentes pontos das órbitas, tal como tinha visionado na história, porém, não os coloca em cima das mesmas, tal como já tínhamos percebido na representação gráfica da Dália. Ainda que a Inês tenha percebido que existem órbitas, talvez não tenha entendido a sua “utilidade”, uma vez que temos a sensação de que as crianças pensam que as órbitas servem para dividir o espaço existente entre os diferentes planetas.

Também o sol surge no espaço central da folha encontrando-se na mesma linha/órbita do planeta mercúrio. Algo que nos suscita curiosidade e interesse consiste no facto de a Inês ter representado no espaço anterior onde representou o sol, um traço representativo de órbita, que durante a verbalização do seu desenho não consegue explicar qual o motivo de o ter realizado, naquele espaço, afirmando apenas que “*é uma órbita.*”

No espaço inferior da folha, a Inês representa o foguetão e o astronauta com um capacete, numa posição lateral relativamente ao foguetão. É interessante o espaço que a Inês seleciona para representar o foguetão que se dirige com o astronauta

Maximiniano para o espaço/céu, visto que o coloca na linha de solo/terra a dirigir-se para o planeta terra.

A configuração que a Inês atribui ao foguetão (pelo traçado que representa o rasto do foguetão), leva-nos a crer que este já se encontra a realizar a viagem até ao sistema solar. Ainda que o astronauta se dirija para o espaço/céu no interior do foguetão, a Inês representa-o no exterior do mesmo. Todavia desenha-o de forma distinta, como um “boneco palito”, tendo observado o mesmo na história com um fato adequado para a viagem ao sistema solar, representando-o aqui apenas com o capacete.

Nesta produção gráfica, bem como em todas as suas produções, a Inês é fiel ao conteúdo da história, não se verificando a presença de outros elementos que não se encontram de acordo com a história ouvida.

A partir da análise e interpretação da narração gráfica realizada pela Inês é-nos possível afirmar que esta criança reteve alguns conhecimentos explicitados na história designadamente: representação total dos planetas constituintes do sistema solar, porém não estabelece as respetivas órbitas de cada um; ordena corretamente os planetas, tal como observou na visualização da história, colocando-os em diferentes posições de acordo com as suas “rotações”, ao invés de os colocar sequencialmente e projetados como se estivessem em linha; representa os planetas de acordo com a cor dos mesmos.

Para além dos objetivos explicitados, que consideramos que a Inês atingiu, esta criança manifesta ter interiorizado determinadas “regras” relativamente à deslocação do homem no espaço/sistema solar, nomeadamente – para o homem se deslocar até ao espaço necessita de equipamento/meio de transporte apropriado - foguetão; tem que vestir uma roupa específica – roupa de astronauta.

A produção gráfica da Inês, tal como já tínhamos constatado a partir da análise e interpretação das suas produções gráficas anteriores, corresponde à fase do realismo intelectual, que inaugura a intenção representativa, em que são visíveis, em todos os elementos representados, detalhes e pormenores visualizados pela criança.

O terceiro desenho selecionado pertence ao Tomás. A escolha desta produção

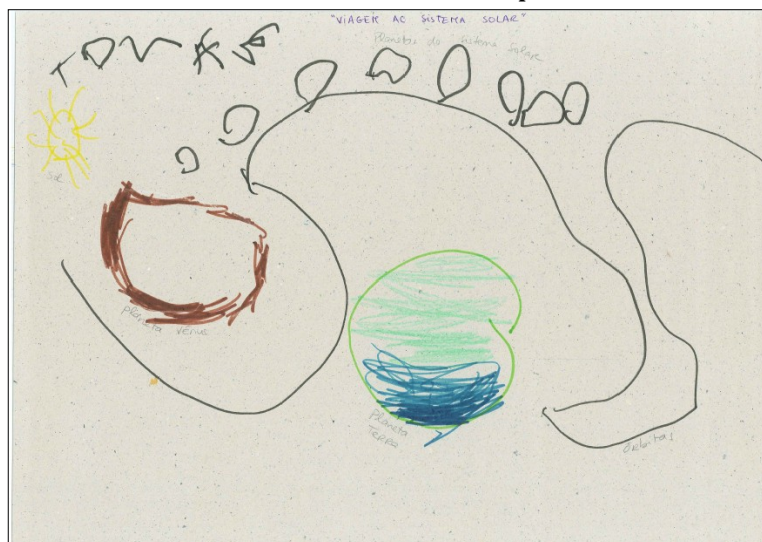


Figura 52 - Produção gráfica realizada pelo Tomás (anexo AA) referente à história “A Viagem ao Sistema Solar”

gráfica centrou-se no facto de que, talvez inequivocamente interpretado da nossa parte, não tenhamos observado nenhuma “evolução” das habilidades gráficas desta criança.

Ainda que a criança ao longo de todas as suas produções gráficas seja fiel ao conteúdo da história, na

generalidade, não conseguimos perceber

uma evolução no que diz respeito à sua habilidade gráfica. No entanto, e de acordo com Sousa (2003) o desenho e a perfeição com que a criança desenha não se desenvolvem ou evoluem, defendendo que a habilidade da criança está relacionada com o desenvolvimento da própria criança.

“Não é o desenho que se desenvolve, nem a sua perfeição que evolui, mas a criança. A expressão mais correcta deveria ser «o desenvolvimento da criança através do desenho», pois que é a criança que se desenvolve e não os desenhos, sendo estes apenas um reflexo do desenvolvimento bio-psico-sociomotor da criança.” (Sousa, 2003:198)

Todavia, e tanto nós como o grupo de crianças interveniente neste estudo, tentámos sempre auxiliar o Tomás, fomentando a sua expressão, encorajando-o e motivando-o para que conseguisse suprir as suas dificuldades por forma a evoluir graficamente. Foram várias as palavras de incentivo, auxílio pela parte dos colegas, aquando esta criança manifestava dificuldade em representar alguns dos elementos da história, porém, consideramos que os desenhos não são obras de arte, mas sim meios para que a criança exteriorize o que ocupa o seu pensamento, o que lhe vai “na alma”.

“Os desenhos da criança são uma forma de aprendizagem, não podendo por isso ser considerados como formas de arte. As artes populares, tribal e infantil, não sendo produtos perfeitos, não poderão ter importância artística.” (Sousa, 2003:194/195)

Mesmo que se verifique inabilidade gráfica, o mais importante é que a criança registre o que percebeu e interiorizou no momento da audição/visualização da história, ou seja, o momento que para esta se tornou significativo e que a criança sente necessidade de representar.

A partir da grelha de análise relativa à produção gráfica do Tomás, referente à história “Viagem ao sistema solar” (anexo WW), constatamos que esta criança não representa uma parte específica da narrativa, mas sim vários elementos da mesma, entre eles: as órbitas do sistema solar, o sol, dois planetas: planeta vénus e planeta

terra (identificados a partir da verbalização da criança); e, ainda, oito círculos com uma dimensão menor, que a criança identifica como sendo – planetas do sistema solar, mas não lhes atribui uma designação específica.

É visível, a partir da observação desta produção gráfica, a predileção do Tomás por dois elementos visualizados na história, referimo-nos aos planetas terra e vénus. Esta predileção poderá estar relacionada, muito provavelmente, com o facto de estes planetas terem sido os primeiros a serem apresentados, aquando a dramatização da história. Se por um lado as crianças realizam desenhos de memória apoiados e de acordo com o que observam na história, por outro representam somente o que prevalece no seu pensamento, ou seja o que exerce um certo fascínio e interesse da parte de cada um.

“O conteúdo simbólico do que desenha depende muito directamente das suas motivações do momento e da sua acção cognitiva. (...) estes conteúdos simbólicos não representam o mesmo para todas as crianças, cada uma expressando-se através da sua própria linguagem simbólica, em função da sua personalidade, individual e única, pelo que qualquer interpretação nunca poderá ser tratada em termos de generalidades e constâncias.” (Sousa, 2003:196)

O guião da história “Viagem ao sistema solar”, enaltece o planeta Vénus pela sua beleza, a partir da fala do astronauta Maximiniano, referindo que: *“Vénus, tu és um planeta muito bonito”*, algo que também poderá ter influenciado o Tomás na escolha destes elementos para a sua narração gráfica. O planeta Vénus, absorto pelo elogio realizado pelo astronauta, salienta uma das suas características, dizendo-lhe: *“Eu sou o mais brilhante dos planetas; até me chamam de Estrela da manhã.”*

Separado por um semicírculo que a criança identifica como sendo uma órbita, surge o planeta terra, que, apesar do astronauta não ter conversado diretamente com este personagem, mas sim com o seu satélite – a lua, que lhe refere algumas características da mesma: *(Então, Lua, tu és o satélite da Terra. Fala-me sobre ela) - “A Terra é um planeta muito bonito, às vezes chamamos-lhe planeta azul!”*; salientando que *“É o planeta perfeito. Tem uma temperatura ideal. Dizem que é o melhor lugar para se viver.”*

O Tomás recorre a canetas de feltro e a lápis de várias cores, provavelmente, selecionadas de acordo com a sua preferência e segundo a perceção que interiorizou a partir da visualização dos fantoches da história. Porém, verificamos que esta criança utiliza somente uma cor quente, na representação do sol – amarelo, e cores frias na representação dos restantes elementos – preto, azul, verde, azul e castanho.

Para além da cor quente (amarela) utilizada na representação do sol, e das cores frias – castanho, verde e azul, também prevalece, de igual modo, a cor preta. Esta cor tem para o Tomás um significado muito especial, visto que a seleciona, na maior parte das suas representações gráficas.

Verificamos que o Tomás para além de destacar os planetas com uma dimensão maior, relativamente aos restantes planetas do sistema solar, ainda lhes atribui cores

que nos suscitam curiosidade. Ainda que o planeta vénus surja com uma dimensão superior, a criança representa-o com um contorno castanho forte e irregular, sem nenhum preenchimento interior. Contrariamente ao planeta vénus, a Terra surge com um contorno verde fraco e regular, com um preenchimento interior verde e azul.

Relativamente à projeção dos elementos da história no espaço da folha, constatamos que o Tomás a subdivide em dois espaços distintos, a parte superior da folha, referente à linha do céu, e, a parte central (“espaço vazio” ou espaço de interesse da criança).

Na parte superior da folha, esta criança representa oito círculos referentes, segundo a sua verbalização, a “*planetas do sistema solar*”, organizados numa espiral que faz a divisão dos planetas destacados (vénus e terra). Realiza, também, uma linha curva, com algumas “interrupções” que denomina como sendo as “*órbitas*”. As dimensões, que o Tomás utiliza para representar os diferentes elementos dão-nos a noção de que os planetas vénus e terra se situam mais próximos do que os restantes “planetas do sistema solar” (oito círculos representativos), uma vez que consideramos que a distância poderá condicionar a representação, isto é, a criança desenha os elementos mais afastados (“planetas do sistema solar” e o sol), com uma menor dimensão, ao invés, os mais próximos e visíveis com uma dimensão superior, destacando-os.

Na parte central da folha, surgem dois elementos que a criança destaca, e que, consideramos que tenham um significado especial para a mesma, na medida que esta os desenhou no “espaço de interesse”.

É de salientar o destaque do planeta terra, uma vez que este é o único elemento em que a criança preenche o seu interior. Representa o planeta terra como sendo o planeta azul, colorindo pormenorizadamente uma parte azul (correspondente à água) e uma parte verde, em representação da terra.

Durante o desenvolvimento da prática supervisionada em educação pré-escolar já havia abordado a partir do tema – “Como cuidar do planeta terra”, referindo às crianças a constituição do planeta e as atitudes que estas devem ter para garantir uma maior sustentabilidade do mesmo. Isto significa que o Tomás já teria, possivelmente, alguns conhecimentos acerca do tema, mas que poderão ter sido “recordados” pela afirmação “*A Terra é um planeta muito bonito, às vezes chamamos-lhe planeta azul!*”

De acordo com a representação gráfica analisada podemos aferir que o Tomás se encontra na etapa que Luquet define de realismo falhado, uma vez que ainda são visíveis características da incapacidade sintética na representação dos elementos da história.

Capítulo IV - Considerações Finais

1. Conclusão

Chegados ao término da investigação é agora o momento de apresentarmos as conclusões a que chegámos, relativamente à questão problema colocada e aos objetivos delineados.

Com base na metodologia de investigação-ação e nos diferentes instrumentos e técnicas de análise de dados foi-nos possível averiguar se os objetivos eram exequíveis com a questão problema levantada. A reflexão faz parte integrante da metodologia de investigação – ação, e é nesta fase que o investigador revela e reflete as conclusões a que chegou a partir da sua ação.

A problemática do projeto de investigação baseava-se na análise do contributo da expressão gráfica, mais especificamente o desenho, para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar e subsequentemente das suas aprendizagens. Deste modo e, tendo em conta a questão problema levantada, relembramos os objetivos: conhecer dados identificadores das etapas do desenho infantil; conhecer/analisar o contexto escolar na ação da produção do desenho das crianças; identificar o que as crianças pensam sobre o desenho; verificar se as crianças comunicam através do desenho conhecimentos “trabalhados”; verificar se o desenho contribui para a interiorização de conhecimentos transmitidos pela educadora.

Ao definirmos o primeiro objetivo tínhamos como propósito, enquanto investigadores, conhecer dados identificadores que nos permitissem, ao observar as representações gráficas da criança analisá-las, interpretá-las para percebermos a evolução dos traçados. Neste sentido, tornou-se imprescindível conhecermos as características “identificativas” de cada fase do desenho, para compreendermos e podermos relacionar a expressão gráfica com o desenvolvimento integral de cada criança – desenvolvimento motor, cognitivo, social, emocional, entre outros.

Este objetivo foi de extrema importância, uma vez que nos permitiu averiguar, a partir de vários elementos (dados identificadores) em que fase de desenvolvimento gráfico as crianças se encontravam. Enquanto futuros educadores/professores devemos ter um conhecimento da individualidade de cada uma das crianças, para tal, devemos estar cientes das suas capacidades competências/habilidades, gráficas e não só, por forma a promover novas aprendizagens que conduzam as crianças no seu desenvolvimento harmonioso e integral. A expressão gráfica possui uma ligação muito estreita com o desenvolvimento cognitivo e motor.

Assim, para que possamos potenciar o desenvolvimento das crianças é necessário que estejamos a par das etapas de evolução da expressão gráfica, como também do desenvolvimento cognitivo, motor, sensorial, por forma a capacitar as crianças para novas aprendizagens.

Neste projeto de investigação centrámo-nos, essencialmente, na perspetiva de Luquet (1876 – 1965), considerado pioneiro do estudo do desenho infantil, e visto

que as suas conceções se organizam como referência de autores que investigam esta temática.

A partir das representações gráficas realizadas pelas crianças participantes no estudo, foi-nos possível confirmar duas das fases da evolução da expressão gráfica, defendidas por Luquet, sendo estas: o realismo falhado, etapa que acontece entre os dois e os três anos e meio, e o realismo intelectual, fase que vai desde os três anos e meio até aos oito/nove anos de idade, o que nos leva a aferir que as crianças participantes no estudo se encontram num nível de desenvolvimento gráfico adequado à faixa etária. Constatámos que a maioria das crianças se encontra já na fase do realismo intelectual, porém e, por vezes ainda se verifica, em algumas representações gráficas elementos que nos remetem para a fase anterior – realismo falhado. Apurámos ainda, a partir da observação, análise e interpretação das produções gráficas, que a criança mais velha (6 anos) interveniente neste projeto de investigação se situa na etapa anterior (realismo falhado) relativamente à qual “se deveria” encontrar (realismo intelectual). No entanto, consideramos que a análise sobre as fases do desenho não deve ser realizadas de uma forma rígida pois cada criança traduz no seu traço todo o processo experimental, representando o seu pensamento, imaginação e criatividade.

O segundo objetivo estabelecido tinha como premissa conhecer/analisar o contexto escolar e a ação relativamente ao incentivo na produção do desenho das crianças, isto é, em que medida a educação pré-escolar incentiva a realização de produções gráficas nas crianças. O educador de infância possui uma grande responsabilidade nesta “matéria”, na medida em que este profissional deve potenciar e fomentar atividades de expressão gráfica, visto que e tal como referenciamos ao longo deste projeto de investigação, o incentivo da expressão gráfica conduz a um conhecimento do meio, como também a um autoconhecimento da criança.

Neste sentido e, a partir da entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante comprovámos que o educador tem um papel preponderante no incentivo das representações gráficas realizadas pelas crianças. A partir da análise da entrevista realizada à educadora cooperante, foi-nos possível confirmar que esta profissional de educação valoriza não só o desenho livre como planifica momentos de desenho orientado, em momentos específicos: visitas de estudo, conto de histórias infantis, dramatizações, registos de situações que tenham ocorrido na sala de atividades.

Para além de ser visível a promoção do desenho livre e orientado, pudemos constatar, a existência na sala de atividades de um cantinho das “expressões” que era utilizado pelas crianças sempre que sentiam necessidade de se expressarem graficamente. Esta profissional de educação demonstrou reconhecer as etapas e dados identificadores relativos à evolução da expressão gráfica, e serve-se, por vezes destes instrumentos para conhecer as vivências da criança, ou seja, a sua

individualidade, visto que a partir do traço a criança representa os seus medos, os seus conflitos, anseios, fantasias, mas também a sua personalidade, o seu “Eu”.

É evidente a importância do contexto escolar na promoção de atividades expressivas, porém o contexto familiar possui, de igual modo, uma grande importância, na medida em que os pais são também educadores, e, como tal podem promover atividades de expressão gráfica no lar, ou noutra local que considerem adequado. Com base neste pressuposto, e, por forma a averiguarmos se os encarregados de educação fomentavam a realização de desenhos em casa, realizamos um questionário neste sentido. De acordo com os mesmos o desenho é uma atividade que concede muitas vantagens à criança, e que a auxiliam no seu desenvolvimento integral.

O terceiro objetivo prendeu-se com o facto de percebermos a forma como a criança vê o desenho e o que pensam sobre a realização dos mesmos. Para a consecução deste objetivo foi primordial, inicialmente, a realização de uma entrevista às crianças participantes no estudo.

Por sua vez, os dados obtidos através das técnicas e instrumentos a que recorreremos ao longo do projeto de investigação reforçaram as evidências recolhidas através da voz das crianças entrevistadas e salientaram outros aspetos de grande interesse e bastante pertinentes para o estudo, referimo-nos a atitudes como: a atenção disponibilizada durante a audição das histórias; envolvimento e empenho na realização das representações gráficas; representação de situações visualizadas nas histórias; “perceção” de determinados valores morais associados às histórias ouvidas, que se organizam, na nossa perspetiva, como suportes importantes para o desenvolvimento de cada criança.

Todas as crianças participantes no estudo demonstraram gostar de desenhar, e vêem este ato como algo a que podem recorrer sempre que “lhes apetece”, o que revela que possuem uma predileção por se manifestarem graficamente, independentemente de se tratar de uma atividade proposta ou não pelos educadores. De acordo com as crianças, é muito importante desenharem, porém, e tal como refletimos ao longo da análise, apontam diversos fatores, talvez por que ainda não se conseguem exprimir da melhor forma a partir da linguagem falada.

Ao atentarmos no ponto de vista das crianças e na promoção da participação das crianças neste projeto de investigação tínhamos como principal objetivo, colocá-las não só como intervenientes do estudo como atores do próprio estudo, no sentido em que tiveram um papel primordial para que esta investigação se realizasse. Ao concedermos a palavra às crianças estamos, não só a fomentar o diálogo como também a sua participação na vida ativa, enquanto cidadãos participativos de uma comunidade, dando-lhes a possibilidade de exporem a sua opinião e demonstrarem o seu ponto de vista. Para além do contacto que tivemos ao longo do desenvolvimento da PSEPE as entrevistas serviram, de igual modo, para conhecermos um pouco mais a individualidade de cada uma das crianças participantes no estudo.

Com o quarto objetivo pretendíamos verificar se as crianças comunicam através do desenho conhecimentos “trabalhados”, ou seja, em que medida projetam nas suas representações gráficas temas abordados no seu dia-a-dia no jardim-de-infância.

A consecução deste objetivo teve como base o conto de histórias, a partir de dois “tapetes de histórias” realizados para o efeito, com fantoches alusivos a cada uma das mesmas. A seleção das diferentes histórias utilizadas ao longo do projeto de investigação serviram para abordar temáticas relativas à formação pessoal e social como também à área de conhecimento do mundo. Tal como constatámos ao longo da revisão da literatura, as histórias infantis constituem um dos melhores meios para se “chegar à criança”, o fantástico associado à moralidade e ao lúdico conduzem a criança na interiorização de conhecimentos, atitudes e valores.

A partir das produções gráficas das crianças foi visível o respeito pela temática, através da representação de elementos que para cada uma das crianças tiveram mais significado. Em algumas narrativas gráficas foram atingidos todos os objetivos estabelecidos para cada uma das histórias, em que as crianças revelam não só elementos presentes na história como conteúdos implícitos na mesma, uma vez que as crianças, de acordo com os conteúdos abordados em cada história, expressaram conhecimentos relevantes para o seu conhecimento do mundo.

Para além dos objetivos estabelecidos para cada uma das histórias, realizámos, também grelhas de análise por forma a analisarmos cada uma das representações gráficas, para subseqüentemente interpretarmos cada uma. A partir das grelhas de análise constatamos que as crianças nas suas representações gráficas, e de acordo com a faixa etária, organizam o espaço da folha de acordo com os conhecimentos que possuem e tendo em conta os seus interesses e gostos, evidenciam elementos com pormenores distintos, por meio das cores que lhes atribuem e pela dimensão com que os desenham. Verificámos, também, que as crianças estão mais motivadas quando se sentam junto dos amigos, o que reflete muitas vezes a sua influência em representações gráficas muito similares. Porém, e tal como temos vindo a defender ao longo do projeto, desenhar é um jogo, uma atividade que tanto pode ser desenvolvida individualmente como em grupo, e que traz enormes benefícios para as crianças, desde o desenvolvimento de competências individuais como sociais, entre outras.

O último objetivo consistia em verificarmos se o desenho contribui para a interiorização de conhecimentos transmitidos pela educadora. A consecução deste objetivo não se tornou viável ao longo do projeto de investigação, na medida em que para que o pudéssemos alcançar teríamos que desenvolver novamente todas as sessões de intervenção, num período posterior, e a partir das duas fases de intervenção compararmos os resultados de cada uma.

Os objetivos estabelecidos tinham como propósito perceber em que medida a problemática levantada era exequível. Resta, agora constatar se a questão problema - “qual a importância da expressão gráfica no desenvolvimento das crianças, em idade

pré-escolar?”, se coadunou com os objetivos e com o projeto de investigação em questão.

A partir da ação realizada ao longo do projeto de investigação tivemos em mente o constante propósito de desenvolver e fomentar a expressão gráfica nas crianças participantes. Tal como é referido nas OCEPE (1997) a educação artística e estética é fundamental para o desenvolvimento global e harmonioso da criança, constituindo um meio para a iniciação à leitura, através da linguagem oral, e abordagem à escrita.

Porém e para além deste facto podemos referir que ao recorrermos a diferentes histórias e materiais diferenciados com os quais as crianças não contactavam com muita frequência oferecemos-lhes novas formas de aprendizagem. Quanto maior o número de estímulos que a criança recebe, mais serão as suas potencialidades cognitivas, motoras e sensoriais, bem como o seu conhecimento relativamente ao mundo que a rodeia, e ao próprio autoconhecimento. Os estímulos utilizados, tapete de histórias, fantoches, materiais riscadores (lápiz de cera, lápis de cor, canetas de feltro) constituíram meios para a criança se expressar graficamente, mas também para ampliar as suas aprendizagens.

Tal como revelámos ao longo do relatório, a expressão gráfica constitui uma forma de expressão e comunicação para a criança, deste modo é inegável a importância que esta tem para o desenvolvimento harmonioso e integral de cada criança. Na medida em que a criança exterioriza o seu pensamento e evolui ao expressar-se, o desenho é a transposição da fala da criança, ou seja, aquilo que a criança não diz verbalmente, representa graficamente. Os conhecimentos transmitidos à criança, as suas vivências contribuem para que esta exteriorize o seu pensamento e evolua no seu próprio desenvolvimento.

Referências bibliográficas

- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo: concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte
- Almeida, N. D. (1990) *A importância do desenho no ensino infantil e fundamental*. Trabalho de conclusão de curso. São Paulo: Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Nova York: Springer-Verlag Incorporated.
- Aragón, R. S., Franco, B. E. R., & Chávez, E. C. (2008). *Evaluación psicológica del entendimiento emocional: Diferencias y similitudes entre hombres y mujeres*. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación/E Avaliação Psicológica, Pp. 193-216
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt Rinehart and Winston
- Barata, V. M. X. (2014). *Eu sou arte. O lugar das expressões no desenvolvimento de crianças com NEE – Um estudo de caso com crianças PEA*. Trabalho de Projeto apresentado para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bettelheim, B. (1976). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand
- Bédard, Nicole (1998) *Como interpretar os desenhos das crianças*. São Paulo: Isis
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus
- Callagham, T. (1999). *Early understanding and production of graphic symbols*. Child Development, Pp. 1314-1324
- Cardoso, C. & Valsassina, M. (1988). *Arte infantil – linguagem plástica*. Lisboa: Editorial Presença
- Carle, E. (2010). *A Lagartinha muito comilona*. Porto: Kalandraka
- Coll, C.; Marchesi, A.; Palácios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação – psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Coquet, E. (2003). *Desenhar um Texto, Falar com Riscos e Ler um Desenho* Ensinarte - revista das artes em contexto educativo. Pp. 2-7
- Debray-Ritzen, P. & al. (1979). *Dicionário de Psicologia da Criança*. Psicologia Moderna. Lisboa/São Paulo: Verbo
- Derdyk, E. (1994). *Formas de pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione
- Diekmeyer, U. (1999). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Editorial Presença
- Duarte, R. (2008). *A viagem da Gotinha de Água*. Lisboa: Arte Plural Edições
- Dewey, J. (1976). *Experiência e Educação*. (15 ed.) (trad. Anísio Teixeira) São Paulo: Companhia editora Nacional

- Egan, K. (1994). *Uso da narrativa como técnica de ensino*. Lisboa: Dom Quixote
- Faw, T. (1981). *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência*. S. Paulo, Editora McGraw-Hill
- Ferreira, S. (1998). *Imaginação e linguagem no desenho da criança*. São Paulo: Papyrus
- Ferreiro, E. (1985). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Freixo, M. J. (2009). *Metodologia Científica fundamentos métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Garcia, L. & Perez, R. (1998). *Las Artes Plásticas y su función en la Escuela*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Godinho, Maria (2006). *A Expressão Livre na Arte Infantil: O seu contributo para a formação do carácter*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Goldberg, L. G.; Yunes, M. A. M.; Freitas, J. V. de (2005). *O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. Psicologia em Estudo*. Pp. 97-106
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Gonçalves, E. (1976). *A pintura das crianças e nós*. Porto: Porto Editora.
- Goodnow, J. (1992). *Desenho de Crianças*. Lisboa: Edições Salamandra
- Gosselin, P. (2005). *Le décodage de l'expression faciale des émotions au cours de l'enfance*. Canadian Psychology/Psychologie Canadienne. Pp. 126-138
- Guimarães, J. e Colesanti, M. (2007). *Do rabisco ao traço – do traço à forma – o desenho infantil* in Mourão, Maria das Graças (Ed.) *Educação significativa – Revista do Departamento da Educação do Centro de Ciências Humanas da Unimontes, v.2, nº 1 – 2007*. Montes Claros. Editora Unimontes. Pp. 21-46
- Greig, P. (2004). *A criança e seu desenho. O nascimento da arte e da escrita*. Porto Alegre: Edições Artmed
- Gândara, M. I. (1998). *Desenho Infantil – um estudo sobre níveis do símbolo*. Lisboa: Texto Editora
- Harris, P. H. (2008). *Children's understanding of emotions*. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barret, *The Handbook of Emotions*. New York: The Guildford Press. Pp. 320-330
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Homem, C.; Gomes, B.; Montalvão, R. (2009). *A importância da criatividade*. Cadernos de Educação de Infância, nº88. Pp. 41-46
- Katz, C. & Hamama, L. (2013). *"Draw me everything that happened to you": Exploring children's drawings of sexual abuse*. Children and Youth Services Review 35. Pp. 877-882
- Kyung Kim, J.; Hyun Suh, J. (2013). *Children's kinetic family drawings and their internalizing problem behaviors*. The Arts in Psychotherapy. Pp. 206-215
- Leo, D. & Joseph, H. (1987). *A Interpretação do Desenho Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Lownfeld, V. & Brittain, W.L. (1980). *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz
- Lownfeld, V. & Brittain, W.L. (1974) *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou

- Luquet, G. (1987). *O desenho infantil*. Barcelos: Editora do Minho
- Martins, M. C.; Picosque, G.; Guerra, M. T. T. (1998). *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD
- Mejuto, E. (2010). *A Casa da Mosca Fosca*. Livros para sonhar. Porto: Kalandraka
- Menezes, Marina; Moré, Carmen Ocampo; Cruz, Roberto Moraes (2008). *O desenho como instrumento de medida de processos psicológicos em crianças hospitalizadas*. Avaliação Psicológica. Pp. 189-198
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica
- Munari, B. (1987). *Fantasia*. Lisboa: Editorial Presença
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação - Acção*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Mèredieu, F. de. (2004) *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix
- Neto, F. P. (2003). *Lobo "Mau" Xau Xau*. Edições Livro Directo
- Núñez, M. (2011). *A Zebra Camila*. Livros para Sonhar. Matosinhos: Kalandraka
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A escola vista pelas crianças – Coleção Infância*. Porto: Porto Editora
- Pais, J. M.; Carvalho, C.; Gusmão, N. M. (org.) (2008). *O visual e o quotidiano*. Lisboa. ICS
- Perondi, J. D.; Tronca, D. S.; Tronca, F. Z. (2001). *Processo de alfabetização e desenvolvimento do grafismo infantil*. Caxias do Sul: EDUCS
- Pfister, M. (1995). *Arco-Íris, o mais belo peixe dos oceanos*. Porto: Civilização Editora
- Moreira, A. A. A. (1984). *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola
- Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar
- Pillar, A. D. (1996) *Desenho e escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Read, H. (2010) *Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes
- Reily, L. H. (1990). *Nós já somos artistas: estudo longitudinal da produção artística de pré - escolares portadores de paralisia cerebral*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP - IP.
- Reis, Sílvia Marina Guedes das (2002) *150 ideias para o trabalho criativo com crianças de 2 a 6 anos*. São Paulo: Papiros
- Richter, S. (2004). *Criança e Pintura: ação e paixão de conhecer*. Porto Alegre: Mediação
- Rodrigues, Dalila D'Alte (2002) – *A infância na Arte, a arte na infância*, Lisboa: Edições ASA.
- Santos, A. (2008). *Mediações Arteducacionais*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmento, M. J. (2007). *Conhecer a Infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas – Lição de Síntese para provas de Agregação*. Braga: Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Sontag, S. (2008). *Ensaio sobre Fotografia*. Lisboa, Dom Quixote
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes de Educação. Música e Artes Plásticas*. 3º Volume. Lisboa: Instituto Piaget.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a oito anos*. Porto Alegre: Artemed.
- Sprintall, N. & Sprintall, R. (1997). *Psicologia Educacional – uma abordagem desenvolvimentista*. Alfragide: Editora McGraw–Hill de Portugal.
- Stern, A. (n.d.a). *Uma nova compreensão da arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sternberg, R. J. (2011). *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Valladares, A.C.A. (2003). *Arteterapia com crianças hospitalizadas*. Dissertação de Mestrado não-publicada. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Vygotsky, L. (1988). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre - Brasil: ArtMed

Referencias Webgráficas

- 🔗 Aguiar, E. (2004). *Desenho livre infantil: Leituras Fenomológicas*. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais Ltda. Acedido em maio de 2015 a partir de <https://books.google.pt/books?id=qi90wWM9GroC&pg=PA62&lpg=PA62&dq=a+utiliza%C3%A7%C3%A3o+da+cor+preta+nos+desenhos+pela+crian%C3%A7a&source=bl&ots=kPtmZsWHnt&sig=75kd1AQd7USMQrf3PW2e3ogvxNM&hl=pt-PT&sa=X&ved=0CDIQ6AEwA2oVChMIwdTg3KKjxwIVQ28UCh0kswh0#v=onepage&q=a%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20cor%20preta%20nos%20desenhos%20pela%20crian%C3%A7a&f=false>
- 🔗 Agrupamento de Escolas Amato Lusitano (2015). Site do Agrupamento de escolas Amato Lusitano. Acedido em janeiro de 2015: <http://eamatolusitano.edu.pt/site/index.php>
- 🔗 Alexandroff, M (2010). *Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita: um artigo*. Acedido a 26 de dezembro de 2013 a partir de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-954201000200003&script=sci_arttext
- 🔗 Azevedo, F. (2010). *Infância, memória e imaginário. Ensaio sobre literatura infantil e juvenil*. CIFPEC – Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança / Instituto de Educação, Universidade do Minho. Acedido em maio de 2015 a partir de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11454/1/Livro_Memoria_Infancia_Imaginario.pdf
- 🔗 Bordoni, T. (2002). *Descoberta de um Universo – A Evolução do Desenho Infantil*. Acedido a 26 de dezembro de 2013 a partir de <http://www.profala.com/arteducesp62.htm>
- 🔗 Galvão, I. (1992). *O Desenho na Pré-Escola: o Olhar e as Expectativas do Professor*. Série Ideias, (14). S. Paulo: FDE 53-61. Acedido a 14 de janeiro de 2014 a partir de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=022

🔗 Iavelberg, Rosa (2013). *Desenho na Educação Infantil. Como eu ensino*. São Paulo: Editora Melhoramentos. Acedido em maio de 2015 a partir de https://books.google.pt/books?id=2e7dAAAAQBAI&pg=PT13&hl=pt-PT&source=gs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false

🔗 Monteiro, L. (n/d). Contar histórias no ensino fundamental I [em linha]. Mackenzie. Acedido a 2, fevereiro, 2013 em <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/EST/Revistas EST/III Congresso Et Cid/Comunicacao/Gt05/Ligia de Assis Monteiro.pdf>

🔗 Novaes, E. & Neves, L. (2004). *A Criança e o Desenho Infantil: a Sensibilidade do Educador Mediante uma Produção Artística Infantil*. *Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG*, 2 (5) – Abril-Junho/2004, 105- 109. Acedido a 14 de janeiro de 2014 a partir de http://www.icpg.com.br/hp/revista/index.php?rp_auto=7

https://books.google.pt/books?id=2e7dAAAAQBAI&pg=PT35&lpg=PT35&dq=as+verbaliza%C3%A7%C3%B5es+das+crian%C3%A7as+durante+os+desenhos&source=bl&ots=UwhR_BRWGM&sig=BI1Bmgjn_ylDh4VgFIIwHfLac7M&hl=pt-PT&sa=X&ei=8uWLVbzmCcG2UJbegbgF&ved=0CEIQ6AEwBQ#v=onepage&q=as%20verbaliza%C3%A7%C3%B5es%20das%20crian%C3%A7as%20durante%20os%20desenhos&f=false

Legislação consultada

Despacho Conjunto nº 258/97, de 21 de Agosto

Despacho Conjunto nº 268/97, de 25 de Agosto ficha nº 2

Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de Maio

APÊNDICES

Apêndice A

*Peça de Teatro “A importância de ser útil - Teatro para os mais pequeninos”
(Coimbra – 1981) da autora Arcelinda Ferreira, com adaptação própria da educadora
estagiária*

“A importância de ser útil”

Personagens: Melro; Abelha; Joaninha; Criança

A ação desenrola-se num campo com árvores, flores – sol radiante.

JOANINHA

(Entra bocejando, espreguiçando-se exclama):

- Ai que sono tenho! Mas que feliz estou! Como as pessoas gostam de mim, especialmente as crianças...mas estou tão cansado vou dormir uma soneca.

(Olha para todos os lados e vê uma árvore e diz):

- Eis o sítio ideal para dormir. Que fresquinho!

MELRO

(entra de repente cantarolando. Traz ao pescoço uns binóculos, faca e garfo gigantes no bolso e ainda um guardanapo) Canta:

- Eu sou o melro cantor

E tenho voz de tenor

Canto bem e sem vaidade

Alegro o campo e a cidade.

(Emita um tenor com graves e agudos. Percorre o campo saltitando sempre a cantar e exclama):

- Como é agradável cantar! Mas com a breca, estou cheio de fome, comia agora uma boa refeição... *(esfrega a barriga)* Vamos ao que importa, arranjar a paparoça.

(Põe a mão em pala sobre os olhos, percorre o campo, põe os binóculos e exclama):

- Ei-la, para aperitivo já é alguma coisa.

(Vai pé ante pé, rodeia a árvore. A joaninha mexe-se, ele pára um momento, puxa do garfo e da faca e prepara-se para espetar a joaninha)

JOANINHA

(ergue-se sobressaltada, e com voz ensonada diz):

- Oh! Que disparate! O que é que o senhor pássaro ou lá o que é, quer fazer?

MELRO

- Senhor pássaro não! Melro cantor às suas ordens para a comer.

JOANINHA

(levanta-se de repente e exclama):

- Comer-me a mim? *(aponta para o peito)* Não faça isso!

MELRO

(deixa-o falar, coça a cabeça e fica pensativo e diz por fim):

- Mas eu tenho fome...mas já que tu és tão importante eu não te como.

(Fala com convicção e tira o guardanapo pondo a faca e o garfo no bolso).

- Adeus, até qualquer dia!

MELRO

(Saltita por entre as árvores cantando):

- Eu sou o melro cantor

E tenho voz de tenor

Canto bem e sem vaidade

Alegro o campo e a cidade.

(Para de repente, esfrega a barriga, e com lamúria diz):

- Ai que fome, ai que fome, e não aparece nada!

ABELHA

(toda arregaçada de avental colhe o pólen para uns saquinhos. Fala com os seus botões):

- Que tarefa, não paro, tem que se aproveitar estes dias maravilhosos cheios de sol.
O ano correu bem para a colmeia. As flores estão cheias de pólen!

(Continua atarefada)

MELRO

(entra com uma voz dolente e canta):

- Eu sou o melro cantor
E tenho voz de tenor

...

- Não posso cantar, que desgraça, quem há-de alegrar esta primavera? Mas tenho que reagir.

(percorre o campo com os binóculos e vê a abelha)

- É agora que vou almoçar. Até que enfim! Bem, já nem preciso de guardanapo.
(Dá dois passos e fica ao lado da abelha olhando, mirando, remirando, lambendo o bico)

ABELHA

(continua atarefada e não dá pela chegada do melro. Nisto olha para o lado depara-se com o melro e diz):

- Deixe-me passar senhor pássaro.

MELRO

- Senhor pássaro não, senhor melro cantor.

ABELHA

- Não tem que fazer, saia do caminho. Não vê que estou atarefada?

MELRO

- Essa é boa...não tenho nada que fazer... Engana-se. Vou fazer alguma coisa – vou comê-la!

ABELHA

(aperta as mãos na cabeça e começa a pedir socorro, gaguejando):

- Comer-me, comer-me, comer-me? Escute senhor melro cantor ou lá como se chama.

MELRO

- Cantor, cantor, cantor de ópera, um pouco enfraquecido com muita fome.

ABELHA

(muito nervosa, vira-se para a plateia e diz):

- Quando ele souber quem eu sou, não me come de certeza. Olhe senhor melro cantor. Sou a abelha obreira, que voa de flor em flor, sou muito útil e importante, para fazer o mel para as crianças e os idosos.

MELRO

- Não diga mais nada. Já sei que não a posso comer, porque é útil e muito importante *(afasta-se muito enfraquecido)*.

ABELHA

- Não desista, procure, ânimo.

(o melro afasta-se, dá dois pulos, cai no chão, ficando desmaiado)

No caminho vai uma criança para a escola, leva às costas a mochila, e para junto ao melro e diz:

- O que tens?

MELRO

- Fome...

CRIANÇA

A criança abre a mochila e tira um pedacinho de pão ao melro cantor.

- Toma, come. O que te aconteceu?

MELRO

- Percorri durante toda a manhã os campos, só que os animais eram tão úteis que não consegui comer nenhum. Como vêm ser útil é ser importante!

FIM

Apêndice B

Carta de pedido de colaboração à Diretora Técnica do Jardim de Infância para a realização do Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre

Castelo Branco, 26 de junho de 2014

Exma. Sra.

Diretora Técnica do Jardim de Infância

Assunto: Colaboração para a realização do Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre

Marisa Ribeiro Afonso, aluna de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, pertencente ao Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Encontro-me a desenvolver Projeto de Investigação em Educação Pré-Escolar intitulado “O desenho infantil na educação pré-escolar”, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Pereira. É meu objetivo conhecer a importância da expressão gráfica no desenvolvimento das crianças, em idade pré-escolar.

Neste âmbito solicito a vossa excelência a autorização para utilizar as informações recolhidas no período envolvente à minha Prática Supervisionada em Educação Pré-escolar que decorreu com um grupo de crianças pertencente à Instituição que coordena.

Mais se informa que me comprometo, em tempo oportuno, a informar os resultados obtidos da investigação.

Atenciosamente e com os mais sinceros cumprimentos

Marisa Ribeiro Afonso

Confirmo que autorizo e aceito a utilização de todos os dados acima mencionados
A Diretora Técnica do Jardim de Infância

Apêndice C

Carta de pedido de colaboração à Educadora de Infância do Jardim de Infância para a realização do Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre

Castelo Branco, 26 de junho de 2013

Exma. Sra.

Educadora de Infância

Assunto: Colaboração para a realização do Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre

Marisa Ribeiro Afonso, aluna de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, pertencente ao Instituto Politécnico de Castelo Branco. Encontro-me a desenvolver Projeto de Investigação em Educação Pré-Escolar intitulado “O desenho infantil na educação pré-escolar”, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Pereira.

É meu objetivo conhecer a importância da expressão gráfica no desenvolvimento das crianças, em idade pré-escolar.

Neste âmbito solicito a vossa excelência a autorização para utilizar as informações recolhidas no período envolvente à minha Prática Supervisionada em Educação Pré-escolar que decorreu com um grupo de crianças pertencente à Instituição que coordena. Mais se informa que me comprometo, em tempo oportuno, a informar os resultados obtidos da investigação.

Atenciosamente e com os mais sinceros cumprimentos

Marisa Ribeiro Afonso

Confirmo que autorizo e aceito a utilização de todos os dados acima mencionados
A Educadora de Infância

Apêndice D

Carta de autorização solicitada aos Encarregados de Educação

Castelo Branco, 26 de junho de 2014

Exmos. Pais

Eu, Marisa Ribeiro Afonso, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, venho por este meio solicitar autorização para a captação de imagens e voz dos vossos educandos, a fim de recolher dados para o Projeto de Investigação em Educação Pré-Escolar intitulado “O desenho infantil na educação pré-escolar”, sob a orientação da Professora Doutora Cristina Pereira.

Garanto a total confidencialidade das imagens e informações pessoais das crianças, sendo utilizadas para recolha e tratamento de dados.

Agradeço desde já a vossa colaboração.

Atenciosamente e com os mais sinceros cumprimentos

Marisa Ribeiro Afonso

DECLARAÇÃO

Eu, _____, encarregado de educação do aluno(a) _____, declaro que autorizo não autorizo divulgação dos resultados globais obtidos para efeitos de investigação, sendo preservado o nome (ou a identidade) dos envolvidos.

Castelo Branco, _____ de junho de 2014

O (A) Encarregado(a) de Educação

Apêndice E

Questionário aos Encarregados de Educação

Quero desde já agradecer toda a sua disponibilidade e auxílio prestado nesta investigação. Como já está informado(a), este processo será estritamente confidencial e conseqüentemente, todos os dados a seguir revelados não irão ter qualquer género de identificação. Todavia para que este questionário seja válido terá que rubricar todas as páginas no canto superior direito.

Peço-lhe que responda às questões que lhe coloco de forma clara, respeitando o número de linhas, destinado a cada uma das respostas. Caso não sejam suficientes poderá proceder à continuação da resposta no verso da folha, indicando sempre o número da questão.

Bem-haja pela atenção e disponibilidade demonstrada.

A aluna,

Marisa Ribeiro Afonso

Nome do Encarregado de Educação:

Grau de Parentesco: _____ **Nacionalidade** _____

Idade: (inscreva o respetivo número) _____ anos

Profissão: _____ **Habilitações Literárias:** _____

1. O/A seu/sua educando(a) mostra interesse em desenhar em casa?

2. Em que situações costuma fazê-lo? (por exemplo quando está contente, triste, zangado)

3. Costuma fazer desenhos para o/a seu/sua educando(a)?

4. O/A seu/sua educando(a) tem por hábito pedir que lhe desenhe algo?

5. Em que suporte (caderno de desenho, ...) o/a seu/sua educando(a) costuma desenhar?

6. Guarda os desenhos que o/a seu/sua educando(a) elabora?

7. Costuma desenhar com o seu educando(a)?

8. Pensa que é importante o/a seu/sua educando(a) desenhar? Porquê?

Apêndice F

História "A viagem ao Sistema Solar", com adaptação própria da educadora estagiária

Astronauta: Ena! Quem são eles? Tantos...Vou aproximar-me para saber quem são! quem és tu?

Sol: Olá! Sou o sol!

Astronauta: Eu sou um astronauta e vim ver como é o nosso céu! Quem são aqueles e porque estão todos tão organizados?

Sol: Estão todos à minha volta! E formam um sistema chamado Sistema Solar!?

Astronauta: Sistema, sistema! Que lindo! Vou aproximar-me para os conhecer melhor! Tu estás muito quente Sol!

Astronauta: Olá, como te chamas?

Mercúrio: Sou o planeta Mercúrio! E sou o que está mais próximo do Sol.

Astronauta: Olá, Mercúrio! Eu sou o astronauta Maximiniano. Mas o que é um planeta?

Mercúrio: Olá Maximiniano! Eu sou um planeta porque não tenho luz e calor próprios.

Astronauta: Tu andas sempre neste caminho?

Mercúrio: Sim, sempre, este caminho chama-se órbita. Nós andamos sempre neste caminho, girando à volta do Sol.

Astronauta: Fala-me um pouco de ti, Mercúrio!

Mercúrio: Eu sou o planeta que está mais próximo do Sol, sou muito quente!

Astronauta: Olha! Que planeta é aquele que está naquela órbita?

Mercúrio: É o planeta Vénus!

Astronauta: Oi Vénus! Espera por mim! Desculpa Mercúrio, mas quero muito conhecer o sistema solar.

Mercúrio: Tchau! Volta sempre!

Astronauta: Vénus, tu és um planeta muito bonito.

Vénus: Obrigada! Achas mesmo? Eu sou o mais brilhante dos planetas; até me chamam de Estrela da manhã.

Astronauta: Ena, espetacular! Olha Vénus aquele planeta ali tem uma acompanhante.

Vénus: Aquele é o planeta Terra e quem o acompanha é a Lua.

Astronauta: Estou curioso. Vou conversar um pouco com ela. Adeus!

Vénus: Tchau!

Astronauta: Ei, Lua! Tu és um planeta?

Lua: Quem me dera! Eu sou um satélite.

Astronauta: Satélite? O que é um satélite?

Lua: Sou satélite, porque não tenho luz nem calor e estou sempre a girar à volta de um planeta.

Astronauta: Então, Lua, tu és o satélite da Terra. Fala-me sobre ela.

Lua: Sabes, eu fico muito orgulhosa! Na Terra gostam muito de olhar para mim

Astronauta: Sim eu sei! É espetacular! A Terra é um planeta muito bonito, às vezes chamamos-lhe planeta azul!

Lua: Bonito e famoso! É o planeta perfeito. Tem uma temperatura ideal. Dizem que é o melhor lugar para se viver.

Astronauta: Sim é mesmo! É lá que eu vivo. Sabes, eu estou muito cansado.

Enquanto o astronauta dormia, passaram o planeta Marte, todo vermelho, com os seus dois satélites e o planeta Júpiter.

Astronauta: Ai que susto! Quem és tu?

Saturno: Sou o planeta Saturno. Foram os meus anéis que esbarraram contigo.

Astronauta: Anéis? Eu ainda não tinha visto nenhum planeta com um anel.

Saturno: Ah! É porque eu sou o único planeta que tem anéis no Sistema Solar.

Astronauta: E tu também tem satélites?

Saturno: Dez satélites.

Astronauta: Estou todo arrepiado! Tu és fascinante!

Saturno: Então não vás embora! Fica aqui mais um bocadinho comigo.

Astronauta: Posso ficar neste anel?

Saturno: Claro! Tu vens tão quentinho com essa roupa e eu sou tão frio...vamo-nos dar muito bem!

Astronauta: Se tu me falares sobre os outros planetas que ficam depois de ti, posso ficar aqui muito tempo.

Saturno: É para já! O Saturno começou a falar sobre os planetas que o astronauta não conhecia.

Saturno: Este que vai passar agora é o Urano; ele foi o primeiro planeta descoberto pelos habitantes da Terra; ele tem 5 satélites. Depois, o último é o Neptuno, com 2 satélites.

O astronauta agradeceu ao planeta Saturno por lhe ter apresentado os planetas que estão depois dele e ficou tão entusiasmado, que prometeu a si mesmo, voltar mais vezes.

Apêndice G

Transcrição integral da entrevista semiestruturada realizada à Educadora Cooperante

MA - Bom dia Educadora Inês!

IS – Olá Marisa!

MA - Quero agradecer-lhe desde já o facto de poder, participar neste estudo, a nível pessoal mas também com o seu grupo de crianças. Este relatório de estágio fala sobre o desenho infantil e na forma como este pode ajudar a criança a evoluir e a desenvolver-se graficamente, mas também nas diversas vertentes, sociologicamente, psicologicamente!

IS – É um prazer ajudar-te!

MA - Considera importante a promoção do desenho como atividade orientada na sala de atividades?

IS - Considero muito importante por muitas razões, porque o desenho ajuda as crianças não só a organizarem-se mentalmente, como também a orientarem-se a nível de espaço quer na folha e a terem progresso a outros níveis de aprendizagem. Através do desenho as crianças reproduzem não só aquilo que elas vivenciam, aquilo que elas vivem, o que elas ouviram e com isso elas vão progredindo, também a nível do traço.

MA - Quando elabora as planificações (mensais, semanais) tem a preocupação de integrar o desenho como atividade?

IS - Sim, sempre. Todas as semanas as crianças fazem desenhos, senão todos os dias. Costumam fazer todos os dias por iniciativa própria, por eles próprios. Mas no plano semanal integro sempre o desenho.

MA - Na sua opinião, qual o contributo do desenho para o desenvolvimento das crianças?

IS - É muito importante, porque eles através do desenho desenvolvem não só o traço como também conseguem a nível das emoções e a nível dos seus próprios sentimentos, ajuda-os também a organizarem-se e eles próprios a darem conta daquilo que eles vivem e do que vivenciam, e quase como uma composição de quando nós vamos para a escola! Eles agora ainda não sabem escrever e é através do desenho que eles falam deles.

MA - Destaca algumas ocasiões em que algumas crianças, através do desenho tenham mostrado algumas vivências? E que a Educadora Inês tenha verificado que algo não estava bem?

IS - Sim, isso já me aconteceu, mas não foi com este grupo de crianças, foi um menino em que os pais se tinham separado e eu dei conta através do desenho, porque ele ainda não me tinha dito e tinha sido uma coisa muito recente, ele fez um desenho da família e não desenhou a figura paterna.

MA - Conhece dados identificadores das etapas do desenho infantil?

IS - Sim, até porque tenho o privilégio de seguir o grupo desde um ano ou de dois anos até aos cinco anos, e é notório os progressos que eles vão tendo e as diferenças.

Começam primeiro por fazer a garatuja, depois desenham formas mais circulares, a figura humana só com o círculo e os braços e as pernas a saírem da cabeça e depois mais tarde começam a desenhar a figura humana cada vez mais complexa, e aquilo que eu tenho notado, é a partir do momento em que eles começam a fazer a figura humana mais completa que eles começam a desenvolver o resto das formas e a dar mais forma às restantes figuras que eles gostam de desenhar, normalmente por linhas, desenham linhas e muitos círculos e depois começam a dar outras formas.

MA - Nota que ao longo dos anos as crianças vão tendo uma maior preocupação a nível da organização do espaço da folha?

IS - À medida que eles vão crescendo isso também é notório, no início eles preenchem a folha toda e de uma forma quase desorganizada, mas que não se pode designar assim, porque é uma forma experimental, inicialmente. E à medida que o desenho vai ganhando forma, eles começam a organizar o desenho no espaço, no início, às vezes fazem por cantinhos, há alguns que põem umas coisas num cantinho, outros colocam as coisas mais no centro. Depois numa fase dos 4/5 anos, então, já organizam o desenho quase como nós o conhecemos, as coisas que fazem parte da terra ao fundo, aquilo que é o céu, as nuvens, o sol na parte de cima da folha.

MA - E relativamente a desenhos mais pormenorizados, nota alguma evolução significativa a partir de que faixa etária?

IS - A partir dos quatro anos. Aos três anos eles começam a organizar muito a figura humana, é aquela idade em que parece que há assim um desenvolvimento a nível da figura humana, depois, como eu já tinha dito anteriormente, eles conseguem organizar esse nível e a partir dos quatro anos nota-se muito a evolução deles para outras formas

MA - Recorre, normalmente, ao desenho como atividade orientada ou deixa que as crianças desenhem livremente?

IS - Ambas. Recorro muito ao desenho orientado quando vamos fazer uma visita, quando conto uma história, quando eu quero que eles registem para ficarem com uma memorização maior sobre aquilo que eles vivenciaram ou que ouviram. E como livre, na sala, há sempre folhas brancas, eles sabem onde têm os lápis e podem desenhar sempre que eles querem.

MA - Utiliza o desenho como complemento das atividades de outras áreas de conteúdo (comunicação e expressão, conhecimento do mundo e a formação pessoal e social)?

IS - Sim, utilizo o desenho em todas. Na expressão, quando eles fazem os desenhos, conhecimento do mundo, nas muitas visitas que nós fazemos, eles depois fazem o desenho daquilo que vivenciaram.

MA - Quando pede às crianças que desenhem utiliza esse meio como suporte de aprendizagem?

IS - Sim. Tal como eu disse em relação às visitas, por exemplo, ao desenharem aquilo que eles vivenciaram, estão a memorizar aquilo que viveram e é sempre uma forma de chegarmos ao pé deles e de lhes fazermos perguntas e eles vão fazendo esse registo. Não só nas visitas, mas às vezes com conteúdos que trabalhamos, como as figuras geométricas ou outros conteúdos que trabalhamos e depois passamos sempre para o desenho.

MA - Já se apercebeu em alguma ocasião que conteúdos abordados anteriormente façam parte de novos registos gráficos, se é que me faço entender, isto é conteúdos que abordou em ocasiões anteriores e que eles se recordam e voltam a desenhar?

IS - Ai sim, muitas vezes.

MA - Como é usado o desenho dentro da sua sala por parte das crianças? O que desenharam as crianças, maioritariamente?

IS - Elas desenharam muito aquilo que elas vivenciaram, seja por exemplo no fim-de-semana, seja através de coisas que nós fizemos na sala, e depois é assim, é tudo por fases, por exemplo há alturas em que eles desenharam muito o pai, a mãe, uma casa, o sol, as nuvens, depois, por exemplo, uma criança lembra-se de fazer uma abelha e neste caso como a nossa sala este ano é a sala das abelhinhas, as restantes crianças começam a desenhar também abelhas, e começam a aparecer muitas abelhas nos desenhos. Elas não desenharam assim, não posso identificar um grupo que desenhe essencialmente, uma coisa específica, é um pouco por fases. Agora têm desenhado muito, como já estão muito elaborados em relação à figura humana já fazem vestidos, principalmente as meninas com muitos pormenores, com lacinhos no cabelo. Andam muito nessa fase de desenharem princesas, de me desenharem a mim e à Sílvia (auxiliar educativa). Os rapazes andam numa fase de desenharem mais animais, mas já tiveram outras.

MA - Sente que as crianças se envolvem com as atividades relacionadas com o desenho?

IS - Sim, muito. Porque, como já disse elas têm na sala um armário onde têm as folhas, as canetas e os lápis delas e que usam sempre que lhes apetece e que elas querem e têm vontade e isso é usado com muita frequência, várias vezes ao dia, todos os dias.

Apêndice H

*Transcrição integral das entrevistas semiestruturadas realizadas às crianças
participantes no estudo*

- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA AO AFONSO

MA - Olá Afonso!

A - (muito sorridente, observando atentamente a camara de filmar) OLÁ!

MA - Estás bem-disposto?!

A - (continua a observar a camara de filmar e responde efusivamente) Sim!

MA - Afonso...

A - (focando-se na camara de filmar) “Que é?”

MA - Tu em casa costumavas fazer desenhos?

A - (faz caretas para a camara de filmar e responde de forma impercetível “toda a noite”) ...

MA - Toda a noite?!

A - (acena afirmativamente com a cabeça, observando atentamente a camara de filmar) Simmmmm.

MA - Os teus pais costumam pedir para tu fazeres desenhos?

A - Não, eu é que quero! Não eu pedir...

MA - E os teus pais costumam ver os desenhos que tu fazes?

A - (continua a ter comportamentos não adequados) Sim. (gesticula a mão direita, apoiando a cabeça no braço esquerdo) Quando vamos para a sala.

- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA À DÁLIA

MA - Olá Dália!

D. - Olá!!

MA - Olha a Marisa vai então fazer-te umas perguntinhas sobre os desenhos que tu fazes, para me ajudares no meu trabalho para a escola! Tu costumavas fazer desenhos aqui na escola, não é?

D - (Acena com a cabeça que sim)!

MA - Onde é que tu costumavas fazer mais desenhos? Em casa?

D - (Abana com a cabeça, dizendo que sim)! Na casa da avó, do avô.

MA - Achas que é importante desenhar? Porquê?

D - (Fica um pouco pensativa e acena com a cabeça).

MA - Achas que tu e os teus amigos devem desenhar?

D - Acena com a cabeça que sim.

MA – Porquê?

D – Para fazer umas coisas para os amigos.

MA – E tu só desenhas para os amigos?

D – Sim.

MA – Só para os amigos? E à mãe e o pai?

D – À mãe, ao pai e à avó.

MA – Costumas fazer desenhos para eles?

D – Acena afirmativamente com a cabeça.

MA – Gostas de desenhar?

D – Acena com a cabeça afirmativamente.

MA – Quando é que costumas desenhar?

D – Um girassol, uma nuvem.

MA – Não percebeste o que a Marisa te perguntou, quando é que tu costumas fazer os desenhos, de manhã à tarde ou à noite?

D – À noite não, porque a Mãe diz que depois de brincar ou de desenhar ela deixa. Eu arrumo as coisas com a mana, mas a mana só espalha tudo.

MA – A tua irmã também costuma fazer desenhos quando estás a desenhar?

D – Ela risca e eu ajudo-a a desenhar.

MA – Muito bem! O que é que tu costumas desenhar?

D – Costumo fazer um céu, umas nuvens, umas flores, um girassol.

MA – O que é que precisas para fazer um desenho?

D – Uns lápis...

MA – Só precisas de lápis?

D – (Acena que sim) ... e as canetas..

MA – Ah... e uma coisa muito importante?

D – O quê?

MA – Onde é que se faz o desenho?

D – Uma folha branca!

MA – O que é que gostas mais de desenhar?

D – O pai e a mãe e a mana e...e... (distraindo-se momentaneamente) o avô e a avó e o tio e a tia.

MA – Gostas de desenhar a tua família?

D – Acena que sim!

MA – Costumas ter mais vontade de desenhar, onde? Na escola, em casa ou noutra local? Porquê?

D – Na quinta da avó! E tem lá gatinhos. Mas eu ainda não consigo desenhar gatinhos, só quando eu for mais crescida.

MA – E aqui na escola a Inês pede para tu fazeres desenhos?

D – Acena que sim.

MA – E o que é que tu fazes quando a Inês pede para tu fazeres um desenho?

D – Eu ponho o nome para a Inês não esquecer!

MA – Para a Inês saber de quem é aquele desenho...

D – Sim, e assim não sabe.

MA – E assim os outros amigos também sabem que aquele é o teu desenho, não é?

D – Acena que sim.

MA – Mas o que é que tu costumavas desenhar?

D – Umas coisas.

MA – O que é que é desenhar?

D – A neve, o sol, todas as coisas que eu penso.

MA – Tu desenhavas aquilo que tu pensas?

D – Acena afirmativamente.

MA – E lá em casa a tua mãe ou o teu pai pedem para tu fazeres desenhos?

D – Eu “pedo” (peço). Quando eu não “pedo” (peço) a mãe não deixa.

MA – A mãe não deixa quando tu não pedes para fazeres desenhos?

D – (Acena negativamente com a cabeça.) E assim fica muito nervosa e zangada e vai arrumar a folha.

MA – Porque acha que não é altura para tu fazeres o desenho?

D – À noite não. Eu só arrumo bem e a mana arruma mal, põe no chão...

MA – Porque ela é mais pequena, não é?

D – Acena afirmativamente com a cabeça. Põe bonecos no chão e o pano ou uma toalha e depois a mãe não deixa. E assim parte as folhas, parte as folhas e depois arruma sozinha.

MA – Porta-se mal, então?

D – Acena afirmativamente com a cabeça. Eu arrumo o outro quarto.

MA – Tu costumavas fazer desenhos quando contente, quando estás triste?

D – Quando estou contente. E quando a mãe se zanga eu faço desenhos.

MA – E em que é que tu costumavas pensar quando a mãe se zanga e tu vais fazer um desenho?

D – Costumo fazer a mãe feliz e um coração.

MA – E o que é que a mãe costuma dizer quando vê os teus desenhos?

D – Diz que está giro.

MA – Ela costuma vir aqui à sala ver os vossos desenhos?

D – (Acena afirmativamente com a cabeça) E depois diz que quer ver a minha. E vai procurar e diz que está muito bonito!

MA – E tu gostas que a mãe veja os teus desenhos? Porquê?

D – Sim! Porque eu quero.

MA – Ficas feliz por mostrares?

D – Quando eu não mostrar ela zanga-se. Eu depois vou dizer “estou a brincar, eu tenho um desenho para ti” e guardo para mostrar ao pai e à avó.

MA – E a mãe costuma guardar esses desenhos onde?

D – Na mesa do quarto!

- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA AO DIOGO

MA – Bom dia Diogo!

D – Bom dia

MA – Estás bem-disposto?

D – (muito sorridente) “Tou” (Estou)!

MA – Diogo, achas que é importante desenhar?

D – (acena afirmativamente com a cabeça e com o tronco)

MA – Sim?! Porquê?

D – Para fazermos desenhos bonitos.

MA – Para quem?

D – Para a Marisa!

MA – Para mim! Vais fazer desenhos bonitos para mim?

D – (acena afirmativamente a cabeça e sorri)

MA – Tu gostas de desenhar?

D - (acena afirmativamente com a cabeça) Gosto.

MA - Quando é que tu costumavas desenhar?

D - (encolhe os ombros e fica pensativo)

MA - Na escola, em casa, de manhã ou à noite?

D - (acena afirmativamente com a cabeça, mas não verbaliza nada)

MA - O que é que precisas para fazer desenhos?

D - Lápis, canetas.

MA - E uma "coisa" muito importante onde fazes os desenhos?

D - Uma folha.

MA - Onde é que gostas mais de desenhar?

D - Nas folhas.

MA - Onde é que gostas mais de desenhar, na escola ou em casa?

D - É na escola!

MA - O que costumavas desenhar? O que preferes fazer no teu desenho?

D - (fica pensativo e responde muito timidamente) Frutas, animais...

MA - Tens que falar mais alto! Gostas de animais?

D - (acena afirmativamente com a cabeça e sorri)

MA - Que animais é que sabes desenhar?

D - Gatos!

MA - Muito bem! Eu gosto muito de gatos!

D - (Sorri timidamente)

MA - Tu aqui na escola, a Inês pede-te para desenhares ou tu desenhas quando te apetece?

D - (sorri timidamente) quando me apetece!

MA - Quando queres desenhar aqui na escola tens que pedir o quê?

D - Uma folha.

MA - e depois vais buscar o quê para fazer o desenho?

D - Os lápis.

MA - E quando é que gostas mais de desenhar, quando estás triste. Tu desenhas quando estás triste?

D - (fica muito pensativo e acena afirmativamente com a cabeça)

MA - E o que é que tu desenhas quando estás triste?

D – (responde muito baixo e timidamente) gatinhos.

MA – Fazes gatinhos?

D – (sorri muito timidamente)

MA – E quando estás muito feliz? O que é que desenhas?

D - Cães (sorri timidamente)

MA – Só desenhas animais?

D – (acena afirmativamente com a cabeça e sorri) E abelhas!

MA – E lá em casa tu costumavas fazer desenhos para oferecer?

D – (acena afirmativamente com a cabeça)

MA – O que é que os teus pais dizem quando vêm os teus desenhos?

D – Que estão lindos!

MA – Os teus pais guardam os teus desenhos lá em casa?

D – (acena afirmativamente com a cabeça)

MA – Onde é que os guardam?

D – Na porta do frigorífico.

MA – Olha Diogo, a Marisa já acabou as perguntas que tinha para ti. Foi difícil?

D – (acena afirmativamente com a cabeça e sorri)

- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA À INÊS

MA - Olá Inês!

I – Ri-se muito timidamente com as mãos nos olhos... Olá!!

MA – Vais ajudar então a Marisa neste trabalho que ela tem que fazer para a escola dela?

I – (Acena afirmativamente com a cabeça, mexendo no cabelo) Sim! (*Diz sim num tom meio “abebezado”*)

MA – Tu costumavas desenhar muito, não é?

I – Sim.

MA – Porquê?

I – Sim!

MA – Tu adoras desenhar?

I – Sim.

MA - Achas que é importante desenhar? Porquê?

I - Sim. (Brinca com o cabelo, mas não diz nada)

MA - Gostas muito de desenhar?

I - Sim.

MA- Quando é que tu começaste a desenhar? Quando eras bebé?

I - Não responde e coloca várias madeixas de cabelo na face.

(Sai da cadeira, passa por baixo da mesa e vem sentar-se no meu colo.)

MA - Quando é que tu costumavas fazer desenhos?

I - *(Responde num tom abebezado)* Não sei.

MA - Não sabes?! Só costumavas fazer desenhos em casa?

I - Sim.

MA - Mas também fazes desenhos aqui na escola?

I - Sim.

MA - O que é que precisas para fazer um desenho?

I - Hum...

MA - Não sabes do que precisas para fazer um desenho?

I - *(Gesticula com as mãos, mostrando indignação...)*

MA - Com o quê é que fazes um desenho?

I - Com uns lápis.

MA - E mais?

I - Com giz, com canetas.

MA - E uma “coisa” muito importante para fazer os desenhos, o que será?

I - *(fica pensativa e está constantemente a mexer no cabelo).*

MA - Será que é uma folha que tu precisas?

I - Sim.

MA - Costumas ter mais vontade de desenhar na escola ou em casa?

I - Na escola.

MA - Gostas mais de desenhar aqui na escola? Porquê? Consegues dizer à Marisa?

I - Sim. *(Acena negativamente com a cabeça)*

MA - O que é que tu gostas mais de desenhar?

I - Pinturas *(coloca a mão na boca)*

MA - Tens que tirar a mão da boca para eu te perceber! E abelhinhas ... já sabes desenhar abelhinhas?

I - (Mexe ininterruptamente no cabelo) Sim.

MA - E aqui na escola a Inês pede para tu desenhares ou tu desenhavas sem a Inês (Educadora) dizer nada?

I - Não sei.

MA - Tu costumavas desenhar quando estás triste?

I - Não.

MA - E quando estás contente, costumavas desenhar?

I - Sim.

MA - E lá em casa tu fazes desenhos?

I - Sim.

MA - Para quem?

I - (Não responde).

MA - Costumas oferecer os teus desenhos?

I - Sim.

MA - A quem?

I - A todos.

MA - Quem é que são todos?

I - Aos amigos.

MA - Fazes desenhos para a tua mãe?

I - Sim.

MA - Fazes desenhos para mais alguém?

I - Não sei.

MA - A tua mãe costuma ver os teus desenhos aqui na sala?

I - Não sei.

MA - Onde é que os teus pais guardam os desenhos que fazes lá em casa?

I - Não sei.

- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA À LARA

MA - Bom dia Lara!

L - (muito timidamente, puxando o bibe para a boca) Bom dia!!

MA - Tu gostas muito de desenhar?!

L - (acena afirmativamente com a cabeça e muito timidamente diz: Sim)

MA - Achas que é importante desenhar?

L - Sim (puxa novamente o bibe para a boca)

MA - Porquê é que vocês devem desenhar?

L - Para as mães verem que nós desenhamos bem!

MA - Para as mães verem os trabalhos em casa?!

L - Sim!

MA - Quando é que tu costumavas desenhar? De manhã, à noite? À tarde?

L - De manhã.

MA - Gostas mais de desenhar onde?

L - Na escola.

MA - E só desenhas na escola?

L - Não, em casa também.

MA - O que é que precisas para fazer um desenho?

L - Os lápis (faz uma pausa) uma borracha para alguém enganar-se e para apagar.

MA - Uns lápis e uma borracha?

L - Sim.

MA - E outra “coisa” muito importante para fazer os desenhos?

L - Uma folha.

MA - E só costumavas fazer desenhos com lápis de cor?

L - Não também faço com lápis de caneta.

MA - Com canetas de feltro?

L - Sim.

MA - E o que é que tu gostas mais de fazer nos teus desenhos?

L - Bonecos, erva, a minha mãe e o meu avô, a minha tia, a minha avó.

MA - Gostas de fazer a tua família?

L - Sim! E os meus amigos da minha escola, a Inês e tu!

MA – Também? Ai...muito obrigada! Onde é que tu costumavas mais de desenhar? É na escola ou em casa? Onde é que tu gostavas mais de desenhar?!

L – Em casa e na escola.

MA – É nos dois sítios? Sim?

L – (Acena afirmativamente com a cabeça e sorri)

MA – E quando tu desenhas na escola a Inês pede para tu fazeres desenhos ou tu fazes quando te apetece?

L – Quando eu apetece!

MA – Quando te apetece?!

L – (Acena afirmativamente com a cabeça e volta a sorrir!)

MA – E em casa ou na escola, tu costumavas desenhar quando estás triste?

L – (fica pensativa por breves segundos e responde) Não, só quando eu estou contente é que desenho quando eu quero!

MA – Quando estás triste não desenhas?

L – (acena negativamente com a cabeça)

MA – E quando não tens nada para fazer, costumavas fazer desenhos?

L – Brinco e também faço desenhos.

MA – Lá em casa a tua família pede para tu fazeres desenhos?

L – Não, só eu agora é que quis.

MA – Tu é que decides que queres fazer?

L – Fazer desenhos num livro que a minha avó tem e a minha mãe. E nas minhas coisas que a minha mãe tem.

MA – A tua mãe costuma dar-te folhas para tu fazeres desenhos?

L – Não eu tenho lá no armário pequenininho que tem folhas, para fazer os trabalhos é a fingir que eu sou a professora e os meus bebés são os filhos, que andam na escola e fazem os trabalhos.

MA – Muito bem! E tu sempre que queres fazer desenhos vais lá tirar uma folha?

L – Sim, quando todos os meus amigos fizerem, quando eles não conseguem eu ajuda.

MA- Ajudas? Mas que bela professora!

L – Sim!

MA – A tua família costuma ver os teus desenhos?

L – A avó, a mãe, a tia costumam. Tenho duas avós.

MA – Pois, todos temos duas avós! E elas costumam ver os teus desenhos?

L – Sim.

MA – Tu fazes desenhos para elas?!

L – Sim eu faço mapas, já tenho lá “bué” mapas!

MA – Mapas?

L – (acena afirmativamente com a cabeça e realiza movimentos com a mão direita na mesa)

MA – Mapas de quê e para quê?

L – Mapas do tesouro!

MA – Tu sabes onde estão esses tesouros?

L – (acena afirmativamente com a cabeça e sorri)

MA – Tens que me ensinar onde é que eles estão!

MA – Tu ofereces os mapas?

L - Ah... (coça a cabeça pensativa) ... sim! Eu faço os mapas para ficarem em casa.

MA – Mas tu não dás o mapa à tua mãe?

L – Sim, dou. Eu já fiz um mapa para guardar em casa, uma mão, um sol e uma flor para guardar em casa. A flor é para a minha avó e a mão é para a minha mãe. Eu pintei a mão de cor verde e a rosa da flor pintei amarelo.

MA – Muito bem! Deve estar muito bonito, porque tu desenhaste muito bem!

MA – O que é que a tua mãe costuma dizer quando vem ver os teus desenhos?

L – Costuma dizer “Uau!”

MA – Gosta?

L – Sim!

MA – Porque os teus desenhos estão sempre muito bonitos!

L – Porque eu faço desenhos muito giros!

MA – E onde é que a mãe guarda os teus desenhos?

L – Sou eu que guardo no meu armário.

MA – Obrigada L. eram estas as perguntas que eu tinha para te fazer!

L – de nada!

- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA À NATACHA

MA – Olá Natacha!

N – Olá!!

MA – Tu gostas muito de desenhar, não é?

N – (Acena afirmativamente com a cabeça!)

MA- Quando é que tu começaste a desenhar? Quando eras bebé?

N – Sim, a minha mãe ensinou-me. Eu fiz assim (realiza com o dedo indicador círculos na mesa) com umas bolinhas de neve e depois comecei a fazer umas antenas!

MA – Achas que é importante desenhar? Porquê?

N – (Acena afirmativamente com a cabeça).

MA – Porque é que é importante desenhares?

N – Porque nós temos que fazer os trabalhos para levar para a casa, porque é para ver as nossas mães.

MA – Para verem os trabalhos que vocês fizeram, não é?

N – (Acena afirmativamente com a cabeça e olha discretamente para a máquina de filmar.)

MA – Eu sei que tu fazes desenhos muito giros!

N – Sim (sorri e mostra ter muito orgulho em saber desenhar).

MA – O que é que tu gostas mais de desenhar?

N – O arco-íris!

MA – Gostas de desenhar arco-íris? Porquê?

N – Sim (acena afirmativamente com a cabeça e sorri)! Porque a minha mãe gosta.

MA – A tua mãe gosta de arco-íris?

N – Acena afirmativamente com a cabeça) Também de sereias.

MA – Tu consegues desenhar sereias?

N – (Acena afirmativamente com a cabeça).

MA – Onde é que tu aprendeste a desenhar sereias?

N – Eu estava a pensar...pensar e eu queria tentar fazer sereias, mas a minha mãe disse, eu disse à minha mãe: eu queria fazer sereias mas eu não conseguia, e a minha mãe disse “tenta lá”, mas eu consegui.

MA – Depois de tentares muitas vezes conseguiste?

N – (Acena afirmativamente com a cabeça). Sim.

MA – Quando é que tu costumavas desenhar?

N – Com os meus amigos.

MA – É aqui na escola e mais?

N – Em casa.

MA – E num jardim, já alguma vez desenhaste em algum?

N – Acena afirmativamente com a cabeça.

MA - O que é que precisas para fazer um desenho?

N - (muito prontamente) Lápis e folhas e de uma mesa!

MA – O que é que tu gostas mais de desenhar, para além do arco-íris e das sereias?

N – Uma abelha!

MA – Já sabem desenhar abelhas e mais?

N – Corações (começa a gesticular com os braços e mãos), uma borboleta no coração.

MA – Onde é que tu costumavas ter mais vontade de desenhar, em casa, na escola...

N – Em casa.

MA – Mas tu também gostas de desenhar aqui na escola, não gostas?

N – (Acena afirmativamente com a cabeça) Mas a minha mãe faz anos hoje.

MA – Porque é que tu preferes fazer desenhos em casa?

N – Porque eu gosto e para ver a minha mãe.

MA – E a tua mãe gosta que tu desenhes?

N – (Acena afirmativamente com a cabeça).

MA – O que é que a tua mãe diz quando tu estás a desenhar?

N – Mas ela não vê mas quando já está ela diz bonito!

MA – E tu hoje já fizeste algum desenho para a tua mãe?'

N – Sim, na escola.

MA – Tens que fazer um desenho para ofereceres à tua mãe, porque hoje é o dia do seu aniversário, como tu me disseste!

N – Sim.

MA – E aqui na escola a Inês pede para vocês desenharem?!

N – (Acena afirmativamente com a cabeça) Sim.

MA – Quando é que vocês fazem desenhos?

N – Temos que pedir a um adulto.

MA – Gostas mais de desenhar quando estás triste ou quando estás contente?

N – Quando eu estou triste eu faço um uma (com ar pensativo, prolonga a palavra uma)... mala.

MA – Fazes uma mala quando estás triste? Porquê uma mala?

N – (Acena afirmativamente com a cabeça) Porque a... a Inês (Educadora) gosta.

MA – E quando estás contente, feliz?

N – Faço corações.

MA – E lá em casa a mãe diz “Natacha faz-me um desenho!” A tua mãe costuma pedir para tu fazeres desenhos?

N – Acena afirmativamente com a cabeça.

MA – Como é que a tua mãe diz?

N – Eu vou ter com a mãe e digo “Mãe posso fazer um desenho? Eu vou buscar folhas e lápis e depois faço no quarto dela”!

MA – Ai sim, fazes no quarto para a mamã ver?

N – Acena afirmativamente com a cabeça.

MA – E depois o que é que a tua mamã diz sobre o teu desenho?

N – Diz que está lindo.

MA – A tua mãe costuma perguntar o que é que tu desenhaste?

N – Sim, Costuma. Diz que é muito bonito porque a minha mãe gosta de mim!

- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA AO TIAGO

MA – Bom dia Tiago!

T – (muito sorridente) Bom dia!!

MA – Estás bem-disposto?!

T – (acena afirmativamente com a cabeça e sorri)

MA – Tu achas que é importante fazer desenhos?

T – (acena afirmativamente com a cabeça, sorrindo)

MA – Gostas de desenhar Tiago?

T – (acena afirmativamente com a cabeça sorrindo e diz muito baixinho) gosto.

MA – O que é que tu costumavas desenhar?

T – (fica pensativo e não responde)

MA - O que é que tu gostas mais de desenhar?

T - A minha mãe e o meu Samuel e o meu cão.

MA - Quem é o Samuel?

T - É o Samuel grande! (abre largamente os braços)

MA - É um amigo?

T - (acena afirmativamente com a cabeça e sorri)

MA - Ah, muito bem!

T - E o meu cãozinho (abre novamente os mãos)!

MA - E um cãozinho! Como é que ele se chama?

T - Bolinhas!

MA - Tem um nome muito engraçado! Tu achas que é importante desenhar?

T - O quê?

MA - É muito importante ou não devemos desenhar?

T - (começa a circundar com o dedo indicador desenhos inscritos na mesa (flores))
Devemos desenhar!

MA - Porquê?

T - Porque tu tens que levar os trabalhos para a tua escola, para mostrar ao teu professor!

MA - Quando é que costumavas desenhar, em casa ou é só na escola?

T - (fica pensativo por breves segundos) Também em casa!

MA - Mas na escola também fazes desenhos?

T - Também.

MA - E o que é que tu precisas para fazer um desenho?!

T - Preciso de falar...

MA - Por exemplo, se agora fosses fazer um desenho o que tu tinhas que ter aqui na mesa?

T - (fica pensativo, começa a gesticular com as mãos) ...

MA - Precisas do quê? Das cane-...

T - ...tas... (canetas)

MA - e mais?

T - de uma folha, de um lápis...

MA - Costumas desenhar com mais alguma coisa?

T – Sim (gesticula os braços)

MA – O que é que gostas de desenhar mais para além do Bolinhas, da tua mãe e do Samuel? Não costumas desenhar o Diogo, o teu irmão?

T – (contorna os desenhos da mesa, e muito timidamente responde) não. Só o meu bolinhas.

MA - Gostas mais de desenhar na escola ou em casa?

T – (enquanto fala contorna os elementos impressos na mesa) às vezes o bolinhas deita a língua de fora!

MA – Deita?!

T – Sim!

MA – E tu fazes isso no teu desenho?

T – Não! O Bolinhas deita.

MA – Quando desenhas aqui na escola, desenhas porque a Inês pede ou porque te apetece?

T – Quando “apetece-me” (me apetece).

MA – Quando estás triste gostas de fazer desenhos?

T – Não...

MA – Só gostas quando estás...

T – Feliz!

MA – Lá em casa a tua mãe pede para fazer desenhos?

T – Não.

MA – Mas tu fazes desenhos em casa?

T – Sim! Pinto!

MA – O que é que a tua mãe costuma dizer sobre os teus desenhos?

T – Que estão giros!

MA – E depois a tua mãe guarda os desenhos lá em casa?

T – Hum...hum (acena com a cabeça em tom de aprovação)

MA – Onde é que a tua mãe os guarda?

T – Com as folhas do meu irmão na cozinha.

MA – Onde? Numa caixinha?

T – (Faz gestos com as mãos simulando uma caixa quadrada) Não.

MA - Num armário?

T – Não. No “figrorifo”!

MA - No frigorífico?

T - Sim! (acena afirmativamente com a cabeça)

MA - Põe no frigorífico os teus desenhos. Para toda a gente que for a tua casa poder ver?

T - (Acena afirmativamente com a cabeça) É.

MA - Tiago a Marisa já não tem mais perguntas para te fazer.

T - Porquê?

MA - Já acabámos! Gostaste de responder a estas perguntas?

T - (acena afirmativamente com a cabeça).

MA - Obrigada!

- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA AO TOMÁS

MA - Bom dia Tomás!

T - (faz um "fixe" com a mão para a camera de filmar)

MA - Bom dia!

T - Bom dia (sorri muito timidamente)!

MA - Estás bem-disposto?!

T - Sim!

MA - Vais ajudar a Marisa com este trabalho para a escola dela?

T - (Acena afirmativamente com a cabeça)

MA - Sabes que este trabalho vai ser sobre os desenhos que vocês fazem. Sabes o que é desenhar?

T - Pintar!

MA - É fazer o quê?

T - Um desenho!

MA - Tu achas que é importante desenhar?

T - (observa e manipula as duas mãos) É.

MA - Por quê é que devemos desenhar?

T - Para as nossas mães verem.

MA - Mas é só para as mães verem?

T - (acena negativamente com a cabeça) Não, para nós pintarmos bem!

MA - Para aprenderem a pintar bem?

T – (acena afirmativamente com a cabeça e debruça-a observando as mãos)

MA – Tu gostas de desenhar?

T – (acena afirmativamente com a cabeça)

MA – Quando é que tu costumavas desenhar?

T – Quando eu vou para a escola.

MA – Só desenhas aqui na escola? Em casa não desenhas?

T – Em casa também desenho.

MA – E o que é tu precisas para fazer um desenho?

T – (silêncio e não responde)

MA – Agora, por exemplo querias fazer um desenho, o que é que tinhas que ter aqui na mesa?

T – Canetas, lápis, uma folha.

MA – Lembraste de mais alguma coisa que precisas?

T – (fica pensativo durante alguns segundos) Um apaga... um afia!

MA – O apaga é uma borracha?

T – Sim (responde muito timidamente).

MA – E o que é que gostas mais de desenhar?

T – Um cavalo.

MA – Cavalos, só cavalos?

T – (acena afirmativamente com a cabeça)

MA – E mais?

T – Macacos.

MA – Tu sabes desenhar macacos?

T – (acena afirmativamente com a cabeça. Baixa novamente a cabeça e observa as mãos debaixo da mesa)

MA – Onde é que costumavas ter mais vontade de desenhar, aqui ou em casa?

T – Em casa (começa a brincar com as mãos e a observá-las)

MA – Por que é que gostas mais de desenhar em casa?

T – Porque... porque (começa a contornar os desenhos impressos na mesa – flores) em casa desenho sempre.

MA – Aqui na escola desenhas quando te apetece ou é quando a Inês pede?

T – Quando me apetece (continua a contornar os desenhos da mesa)

MA – Às vezes a Inês pede para vocês desenharem?

T – (contorna os desenhos da mesa) Sim.

MA – E tu gostas mais de desenhar quando estás triste ou quando estás contente?

T – (acena afirmativamente com a cabeça. Levanta-se ao ouvir um ruído na porta. Senta-se novamente e coloca os braços e a cabeça em cima da mesa). Contente!

MA – O que é que tu desenhavas quando estás contente?

T – Um passarinho!

MA – E cavalos também gostas de desenhar, não é?

T – Só castanhos! Cavalos dos castanhos!

MA – E lá em casa a tua mãe pede-te para fazeres desenhos?

T – (acena afirmativamente com a cabeça. Começa a movimentar-se na cadeira. Ouve-se ruído vindo do exterior)

MA – A tua mãe costuma pedir-te para fazeres desenhos para ela?

T – (acena afirmativamente com a cabeça)

MA – E o que é que a tua mãe diz sobre os teus desenhos?

T – (movimenta-se na cadeira, afastando-a da mesa) Que são lindos!

MA – A tua mãe costuma ver os teus desenhos na sala?

T – (acena afirmativamente com a cabeça)

MA – O que diz quando vê os teus desenhos?

T – Que estão giros!

MA – E lá em casa? Guarda os teus desenhos?

T – (aproxima a cadeira da mesa e contorna os desenhos impressos na mesa) Guarda os desenhos todos na parede.

MA – Põe na parede os teus desenhos?

T – (acena afirmativamente com a cabeça) hum ...hum.

MA – Assim quando fores mais crescida vais poder ver todos os teus desenhos! Obrigada Tomás! Eram estas as perguntas que a Marisa tinha para te fazer! Foram difíceis de responder?

T – (acena negativamente com a cabeça e sorri novamente para a camara de filmar!)

Apêndice I

Matriz de análise de conteúdo da entrevista semiestruturada realizada à Educadora Cooperante

Categorias	Objetivos	Unidades de registo
Papel/ valorização do desenho na programação das atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenho como atividade orientada na sala de atividades. - Planificar a atividade de desenhar como qualquer outra atividade. 	<p><i>“o desenho ajuda as crianças não só a organizarem-se mentalmente, como também a orientarem-se a nível de espaço quer na folha e a terem progresso a outros níveis de aprendizagem.”</i></p> <p><i>“as crianças reproduzem não só aquilo que elas vivenciam, aquilo que elas vivem, o que elas ouviram e com isso elas vão progredindo, também a nível do traço.”</i></p> <p><i>“Costumam fazer todos os dias por iniciativa própria, por eles próprios. Mas no plano semanal integro sempre o desenho”</i></p>
Desenho e desenvolvimento da criança	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer o desenvolvimento da criança através do desenho. 	<p><i>“desenvolvem não só o traço como também conseguem a nível das emoções e a nível dos seus próprios sentimentos, ajuda-os também a organizarem-se e eles próprios a darem conta daquilo que eles vivem e do que vivenciam”</i></p> <p><i>“os pais se tinham separado e eu dei conta através do desenho, porque ele ainda não me tinha dito e tinha sido uma coisa muito recente, ele fez um desenho da família e não desenhou a figura paterna.”</i></p>
Etapas do desenho infantil	Reconhecer dados identificadores das etapas do desenho infantil.	<p><i>“é notório os progressos que eles vão tendo e as diferenças”</i></p> <p><i>“Começam primeiro por fazer a garatuja, depois desenham formas mais circulares, a figura humana só com o círculo e os braços e as pernas a saírem da cabeça e depois mais tarde começam a desenhar a figura humana cada vez mais complexa”</i></p> <p><i>“a partir do momento em que eles começam a fazer a figura humana mais completa que eles começam a desenvolver o resto das formas e a dar mais forma às restantes figuras que eles gostam de</i></p>

		<p><i>desenhar”</i></p> <p><i>“no início eles preenchem a folha toda e de uma forma quase desorganizada(...)à medida que o desenho vai ganhando forma, eles começam a organizar o desenho no espaço, no início, às vezes fazem por cantinhos, há alguns que põem umas coisas num cantinho, outros colocam as coisas mais no centro (...) fase dos 4/5 anos, então, já organizam o desenho quase como nós o conhecemos, as coisas que fazem parte da terra ao fundo, aquilo que é o céu, as nuvens, o sol na parte de cima da folha”</i></p> <p><i>“Aos três anos eles começam a organizar muito a figura humana, é aquela idade em que parece que há assim um desenvolvimento a nível da figura humana”</i></p>
<p>Desenho livre ou orientado como complemento das áreas das OCEPE</p>	<p>Reconhecer se a Educadora recorre ao desenho como atividade orientada ou livre nas diferentes áreas de conteúdo.</p>	<p><i>“Recorro muito ao desenho orientado quando vamos fazer uma visita, quando conto uma história, quando eu quero que eles registem para ficarem com uma memorização maior sobre aquilo que eles vivenciaram ou que ouviram”</i></p> <p><i>“E como livre, na sala, há sempre folhas brancas, eles sabem onde têm os lápis e podem desenhar sempre que eles querem.”</i></p> <p><i>“utilizo o desenho em todas. Na expressão, quando eles fazem os desenhos, conhecimento do mundo, nas muitas visitas que nós fazemos, eles depois fazem o desenho daquilo que vivenciaram”</i></p>
<p>Utilização do desenho como suporte de aprendizagem</p>	<p>Identificar o motivo pelo qual a Educadora usa o desenho.</p>	<p><i>“ao desenharem aquilo que eles vivenciaram, estão a memorizar aquilo que viveram e é sempre uma forma de chegarmos ao pé deles e de lhes fazermos perguntas e eles vão fazendo esse registo. Não só nas visitas, mas às vezes com conteúdos que trabalhamos, como as figuras geométricas ou outros conteúdos que trabalhamos e depois passamos sempre para o desenho.”</i></p>

<p>Representação gráfica e comunicação</p>	<p>Identificar o motivo pelo qual as crianças se expressam por meio do desenho.</p>	<p><i>“Elas desenharam muito aquilo que elas vivenciaram, seja por exemplo no fim-de-semana, seja através de coisas que nós fizemos na sala”</i></p> <p><i>“(…) é tudo por fases, por exemplo há alturas em que eles desenharam muito o pai, a mãe, uma casa, o sol, as nuvens, depois, por exemplo, uma criança lembra-se de fazer uma abelha e neste caso como a nossa sala este ano é a sala das abelhinhas, as restantes crianças começam a desenhar também abelhas, e começam a aparecer muitas abelhas nos desenhos. Elas não desenharam assim, não posso identificar um grupo que desenhe essencialmente, uma coisa específica, é um pouco por fases.”</i></p> <p><i>“(…) já estão muito elaborados em relação à figura humana já fazem vestidos, principalmente as meninas com muitos pormenores, com lacinhos no cabelo. Andam muito nessa fase de desenharem princesas, de me desenharem a mim e à Sílvia (auxiliar educativa). Os rapazes andam numa fase de desenharem mais animais, mas já tiveram outras.”</i></p> <p><i>“(…) elas têm na sala um armário onde têm as folhas, as canetas e os lápis delas e que usam sempre que lhes apetece e que elas querem e têm vontade e isso é usado com muita frequência, várias vezes ao dia, todos os dias.”</i></p>
--	---	--

Apêndice J

Análise de conteúdo das entrevistas realizadas às crianças participantes no estudo

Questão nº1		- Achas que é importante desenhar? Porquê?								
		NOME DAS CRIANÇAS								
		Afonso	Dália	Diogo	Inês	Lara	Natacha	Tiago	Tomás	
Categoria - Importância do desenho	Subcategoria - Reconhecer a utilidade do desenho	Unidades de Registo	(acena afirmativamente com a cabeça)							
				(Fica um pouco pensativa e acena afirmativamente com a cabeça)						
					"Para fazermos desenhos bonitos"				"Devemos desenhar!"; "Porque tu tens que levar os trabalhos para a tua escola, para mostrar ao teu professor!"	
						"Sim"				
							"Sim"; "Para as mães verem que nós desenhamos bem!"			"É.; Para as nossas mães verem.; (...) para nós pintarmos bem!"
									(Acena afirmativamente com a cabeça)	

		Questão nº2		- Gostas de desenhar?							
		NOME DAS CRIANÇAS									
Categoria - Espaços e Materiais	Subcategoria - Reconhecer se as crianças gostam de desenhar	Unidades de Registo	Afonso	Dália	Diogo	Inês	Lara	Natacha	Tiago	Tomás	
			"Sim."								
			(Acena afirmativamente com a cabeça)								
					"Gosto"						
						"Sim"					
							"Sim"				
									(Acena afirmativamente com a cabeça!)		
										"Gosto"	
											(Acena afirmativamente com a cabeça)

		Questão nº3 - Quando é que costumava desenhar?								
		NOME DAS CRIANÇAS								
Categoria - Espaços e Materiais	Subcategoria - Identificar os locais onde a criança realiza os seus desenhos.	Unidades de Registo								
		Afonso	Dália	Diogo	Inês	Lara	Natacha	Tiago	Tomás	
			<i>"toda a noite"</i>							
				<i>[de manhã à tarde] "À noite não"</i>						
					<i>(encolhe os ombros e fica pensativo)</i>					
					<i>"Não sei."</i>					
						<i>"De manhã."</i>				
							<i>"Com os meus amigos."</i>			
								<i>"Também em casa!"</i>		
								<i>"Quando eu vou para a escola."</i>		

		Questão nº4	- Costumas ter mais vontade de desenhar, onde? Na escola, em casa ou noutro local? Porquê?								
		NOME DAS CRIANÇAS									
Categoria - Espaços e Materiais	Subcategoria - Identificar os locais onde a criança realiza os seus desenhos.	Unidades de Registo	Afonso	Dália	Diogo	Inês	Lara	Natacha	Tiago	Tomás	
			<i>"Em casa e na escola"</i>								
				<i>"Na quinta da avó!"</i>							
					<i>(acena afirmativamente com a cabeça, mas não verbaliza nada)</i>						
						<i>"Na escola."</i>					
								<i>"Na escola."</i>		<i>[Na escola] "Também em casa!"</i>	
									<i>"Em casa."</i>		<i>"Em casa (...) Porque... porque em casa desenho sempre."</i>

		Questão nº 5 - O que é que precisas para fazer um desenho?								
		NOME DAS CRIANÇAS								
Categoria - Espaços e Materiais	Subcategoria - Reconhecer instrumentos e materiais para a consecução dos desenhos	Unidades de Registo								
		Afonso	Dália	Diogo	Inês	Lara	Natacha	Tiago	Tomás	
		<i>"canetas, lápis e uma mesa"</i>								
			<i>"Uns lápis..."; "e as canetas"; Uma folha branca!"</i>			<i>"Os lápis (...) uma borracha para alguém enganar-se e para apagar."; "Uma folha"; "lápis de caneta"</i>				
				<i>"Lápis, canetas"; "uma folha"</i>						
					<i>"Com uns lápis (...) Com giz, com canetas"</i>			<i>"Preciso de falar..."; "canetas (...) de uma folha, de um lápis"</i>		
							<i>"Lápis e folhas e de uma mesa!"</i>			
								<i>"Canetas, lápis, uma folha (...) Um apaga... um afia!"</i>		

		Questão nº 6		- O que é que gostas mais de desenhar?								
		NOME DAS CRIANÇAS										
Categoria - Espaços e Materiais	Subcategoria - Identificar as razões por que desenha	Unidades de Registo		Afonso	Dália	Diogo	Inês	Lara	Natacha	Tiago	Tomás	
		"Desenhos..."										
			"O pai e a mãe e a mana e...e... o avô e a avó e o tio e a tia"; (Gosta de desenhar - "Umas coisas"; "A neve, o sol, todas as coisas que eu penso"					"Bonecos, erva, a minha mãe e o meu avô, a minha tia, a minha avó"; "os meus amigos da minha escola, a Inês e tu"				
				"Frutas, animais; gatos; cães"					"O arco-íris; sereias; Uma abelha; Corações; uma borboleta no coração"			
						"Pinturas"						"Um cavalo; Macacos"
											"A minha mãe e o meu Samuel e o meu cão - "Bolinhas"	

		Questão nº 7		- Quando desenhas na escola, fazes o que te apetece ou o que a Educadora pede?								
		NOME DAS CRIANÇAS										
Categoria - Espaços e Materiais	Subcategoria - Identificar as razões por que desenha	Unidades de Registo	Afonso	Dália	Diogo	Inês	Lara	Natacha	Tiago	Tomás		
			<i>O que me apetece.</i>									
				<i>Eu ponho o nome para a Inês não esquecer!</i>								
					<i>Quando me apetece!</i>							
						<i>Não sei.</i>						
								<i>Quando eu apetece!</i>			<i>Quando "apetece-me" (me apetece).</i>	
										<i>Sim.</i>		<i>Quando me apetece</i>

		Questão nº 8 - Quando é que gostas mais de desenhar (nunca, sempre, quando estás triste, contente, pensativo, te sentes sozinho, ou sem nada para fazer, ...)?								
		NOME DAS CRIANÇAS								
Categoria - Espaços e Materiais	Subcategoria - Identificar os estados de espírito da criança quando desenha	Unidades de Registo								
		Afonso	Dália	Diogo	Inês	Lara	Natacha	Tiago	Tomás	
			<i>"Contente. E quando a mãe se zanga eu faço desenhos (...) costume fazer a mãe feliz e um coração"</i>			<i>Na sala desenha "Quando eu apetece!"; " Não, só quando eu estou contente é que desenho quando eu quero!"</i>				<i>Desenha "Um passarinho" quando está "Contente"</i>
		<i>Desenha quando está triste - "gatinhos"; quando está contente - "cães"; na sala desenha "quando me apetece!"</i>				<i>"Quando eu estou triste eu faço uma... mala"; "(...) contente, feliz? "Faço corações"</i>				
			<i>Quando está triste "não" desenha; quando está contente "sim"</i>				<i>"Quando "apetece-me"; desenha quando está "feliz"</i>			

		Questão nº 9		- A tua família pede para fazeres desenhos?									
		NOME DAS CRIANÇAS											
Categoria - Incentivo da família	Subcategoria - Identificar se a família incentiva a realização do desenho da criança	Unidades de Registo		Afonso	Dália	Diogo	Inês	Lara	Natacha	Tiago	Tomás		
							<p><i>"Eu "pedo" (peço). Quando eu não "pedo" (peço) a mãe não deixa"</i></p>		<p><i>Faz desenhos para a tua mãe - "Sim"; Fazes desenhos para mais alguém? "Não sei"</i></p>		<p><i>(Acena afirmativamente com a cabeça); "Eu vou ter com a mãe e digo "Mãe posso fazer um desenho? Eu vou buscar folhas e lápis e depois faço no quarto dela!"</i></p>		<p><i>(Acena afirmativamente com a cabeça)</i></p>
							<p><i>(Acena afirmativamente com a cabeça)</i></p>					<p><i>A mãe pede-te para desenhares - "Não"; Mas fazes desenhos - "Sim! Pinto!"</i></p>	
										<p><i>"Não, só eu agora é que quis"</i></p>			

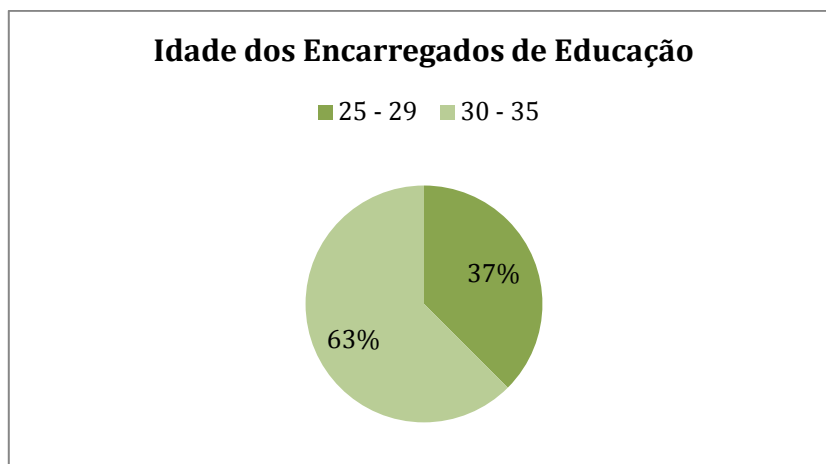
		Questão nº 10 - Costumam fazer comentários a propósito dos teus desenhos?								
		NOME DAS CRIANÇAS								
Categoria - Incentivo da família	Subcategoria - Identificar se a família reconhece a importância da expressão gráfica da criança	Unidades de Registo								
		Afonso	Dália	Diogo	Inês	Lara	Natacha	Tiago	Tomás	
			<i>"Diz que está giro"; na sala de atividades "E depois diz que quer ver a minha. E vai procurar e diz que está muito bonito!"</i>					<i>"Diz que está lindo"; A mãe pergunta o que desenhaste - "Sim, costuma. Diz que é muito bonito porque a minha mãe gosta de mim!"</i>		
				<i>"Que estão lindos!"</i>				<i>"Que estão giros!"</i>		
					<i>"Não sei"</i>				<i>"Que são lindos"; "Que estão giros!"</i>	
				<i>"Costuma dizer "Uau!"; " Porque eu faço desenhos muito giros!"</i>						

		Questão nº 11		- Onde é que os teus pais guardam os teus desenhos?								
		NOME DAS CRIANÇAS										
Categoria - Incentivo da família	Subcategoria - Reconhecer se a família valoriza a expressão gráfica da criança	Unidades de Registo	Afonso	Dália	Diogo	Inês	Lara	Natacha	Tiago	Tomás		
				<i>"Eu depois vou dizer "estou a brincar, eu tenho um desenho para ti" e guardo para mostrar ao pai e à avó"; "Na mesa do quarto!"</i>				<i>"Sou eu que guardo no meu armário"</i>				<i>"Guarda os desenhos todos na parede"</i>
					<i>(acena afirmativamente com a cabeça); "Na porta do frigorífico"</i>							
						<i>"Não sei"</i>					<i>"Com as folhas do meu irmão na cozinha"; "No "figrorifo" (frigorifico)"</i>	

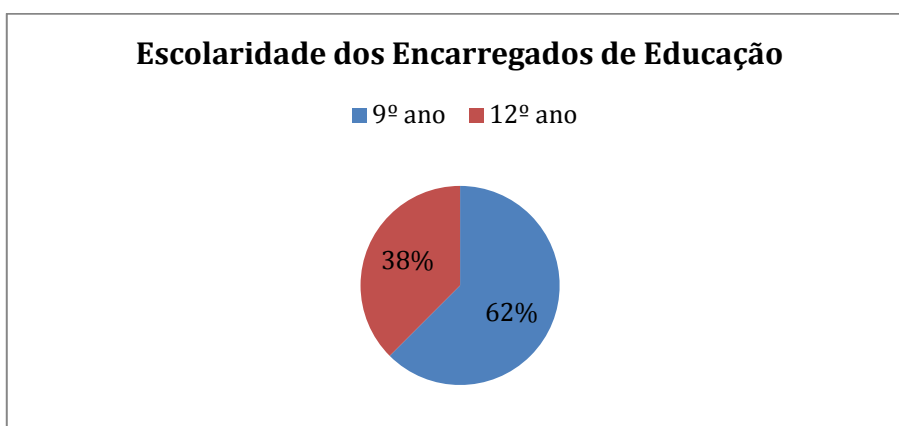
Apêndice K

Análise dos questionários realizados aos encarregados de educação

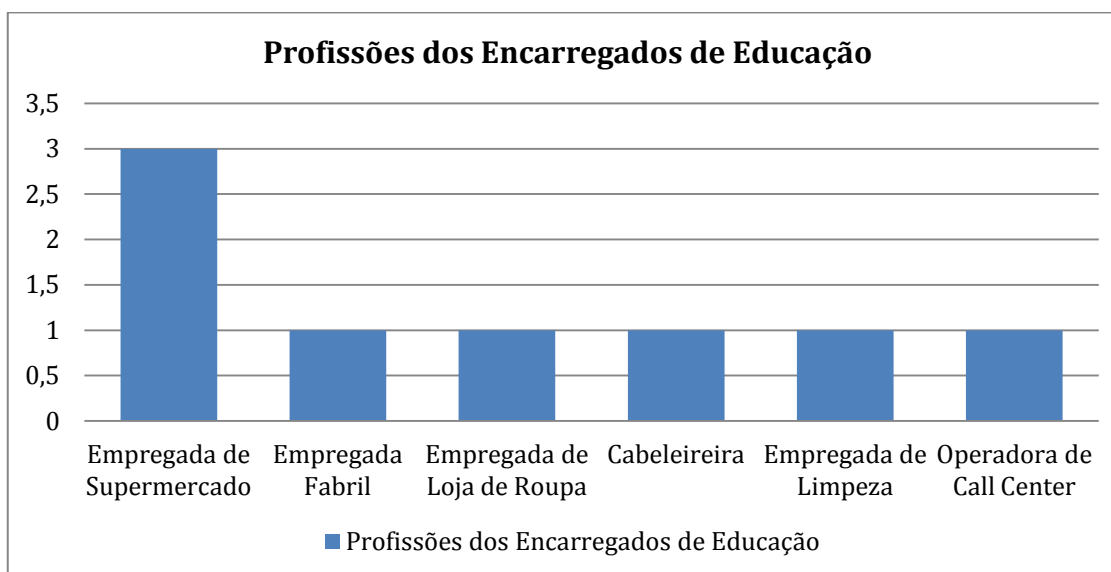
▪ **Idade dos Encarregados de Educação**



▪ **Escolaridade dos Encarregados de Educação**



▪ **Profissões dos Encarregados de Educação**



Questão nº 1	Respostas dos Encarregados de Educação							
	EE de Afonso	EE de Dália	EE de Diogo	EE de Inês	EE de Lara	EE de Natacha	EE de Tiago	EE de Tomás
O/A seu/sua educando(a) mostra interesse em desenhar em casa?	<i>"Sim, muito!"</i>		<i>"Sim."</i>					
		<i>"Sim, muito."</i>					<i>"Um pouco, mas gosta mais de pintar."</i>	
					<i>"Sim, muito."</i>			<i>"Sim, por vezes."</i>
				<i>"Sim."</i>		<i>"Sim, muito."</i>		

Questão nº 2	Respostas dos Encarregados de Educação							
	EE de Afonso	EE de Dália	EE de Diogo	EE de Inês	EE de Lara	EE de Natacha	EE de Tiago	EE de Tomás
Em que situações costuma fazê-lo?	<i>"Contente e motivado."</i>				<i>"Contente."</i>			
		<i>"Contente."</i>		<i>"Quando está bem disposta, contente."</i>			<i>"Faz mais quando o irmão está a fazer os deveres ou a pintar."</i>	
			<i>"Contente e motivado."</i>			<i>"Contente."</i>		<i>"Normalmente quando está bem disposto."</i>

Questão nº 3	Respostas dos Encarregados de Educação							
	EE de Afonso	EE de Dália	EE de Diogo	EE de Inês	EE de Lara	EE de Natacha	EE de Tiago	EE de Tomás
Costuma fazer desenhos para o/a seu/sua educando(a)?	<i>"Sim, para depois ele pintar e guardar na capinha dele."</i>		<i>"Sim, costumo."</i>		<i>"Sim."</i>		<i>"Tento mas nem sempre consigo."</i>	
		<i>"Sim.."</i>		<i>"Sim, costumo."</i>		<i>"Sim."</i>		<i>"Habitualmente não."</i>

Questão nº 4	Respostas dos Encarregados de Educação							
	EE de Afonso	EE de Dália	EE de Diogo	EE de Inês	EE de Lara	EE de Natacha	EE de Tiago	EE de Tomás
O/A seu/sua educando(a) tem por hábito pedir que lhe desenhe algo?	<i>"Sim, muitas vezes durante o dia todo. ☺"</i>		<i>"Sim, às vezes"</i>		<i>"Às vezes."</i>		<i>"Quando estamos a pintar ou a fazer algo do género pede."</i>	
		<i>"Por vezes, sim"</i>		<i>"Sim, quando era mais pequena pedia mais regularmente, mas agora ainda vai pedindo."</i>		<i>"Sim."</i>		<i>"Já houve mais momentos."</i>

Questão nº 5	Respostas dos Encarregados de Educação							
	EE de Afonso	EE de Dália	EE de Diogo	EE de Inês	EE de Lara	EE de Natacha	EE de Tiago	EE de Tomás
Em que suporte (caderno de desenho, ...) o/a seu/sua educando(a) costuma desenhar?	<i>"Pinta em papel A4, ou livro de desenhos para pintar."</i>		<i>"Folhas brancas A4."</i>		<i>"Costuma desenhar em folhas brancas."</i>		<i>"Folhas brancas A4."</i>	
		<i>"Em folhas A4."</i>		<i>"Em folha de desenho A4, no caderno de desenho, nas revistas, nos cadernos normais."</i>		<i>"Em caderno de desenhar."</i>		<i>"Em folhas A4."</i>

Questão nº 6	Respostas dos Encarregados de Educação							
	EE de Afonso	EE de Dália	EE de Diogo	EE de Inês	EE de Lara	EE de Natacha	EE de Tiago	EE de Tomás
Guarda os desenhos que o/a seu/sua educando(a) elabora?	<i>"Todos, numa capa! ☺ Por vezes ele os tira da capa e espalha pela casa toda e quer levar para a escola, para mostrar aos amigos."</i>		<i>"Sim."</i>	<i>"Sim, costumo guardar."</i>		<i>"Sim."</i>	<i>"Sim."</i>	
		<i>"Sim."</i>			<i>"Sim, todos."</i>			<i>"Sim."</i>

Questão nº 7	Respostas dos Encarregados de Educação							
	EE de Afonso	EE de Dália	EE de Diogo	EE de Inês	EE de Lara	EE de Natacha	EE de Tiago	EE de Tomás
Costuma desenhar com o seu educando(a)?	<i>"Quando há tempo sim, mas ele prefere fazer sozinho."</i>		<i>"Sim."</i>		<i>"Sim, sempre que posso."</i>		<i>"Tento."</i>	
		<i>"Sim."</i>		<i>"Sim."</i>		<i>"Sim."</i>		<i>"Sim, quando pede."</i>

Questão nº 8	Respostas dos Encarregados de Educação							
	EE de Afonso	EE de Dália	EE de Diogo	EE de Inês	EE de Lara	EE de Natacha	EE de Tiago	EE de Tomás
Pensa que é importante o/a seu/sua educando(a) desenhar? Porquê?	<i>"Acho importante porque demonstra momentos que passou em família, passeios, entre outros, para recordar que esses momentos lhe marcaram algo positivo!"</i>		<i>"Sim é uma forma de ver como pensa."</i>		<i>"Sim, é sempre um meio de ver o que ela pensa e como vê a vida. E também um desempenho para a escrita."</i>		<i>"Sim, porque é uma maneira para se ir habituando ao lápis e um passo para escrever melhor."</i>	
		<i>"Sim, porque assim mostra como vê o mundo."</i>		<i>"Sim, é importante para o seu desenvolvimento, como no pegar no lápis, na escrita."</i>		<i>"Sim. Porque penso que assim mostra melhor as coisas que gosta muito."</i>		<i>"Sim, acho que é importante porque é uma boa forma de se exprimir."</i>

ANEXOS
(no CD-ROM)