



Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino  
do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Ana Margarida Gouveia Peixoto**

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para  
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e  
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por

**Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro**

Bragança

2017





Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e  
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Ana Margarida Gouveia Peixoto**

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para  
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e  
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*

Orientado por

**Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro**

Bragança

2017



“Quem ensina aprende ao ensinar e  
quem aprende ensina ao aprender.”

(Paulo Freire, 1997)



## Agradecimentos

Todo o trabalho fica sempre a dever algo a outros, até porque sempre ouvi dizer que “Quem vai sozinho pode até chegar mais rápido, mas quem vai acompanhado, decerto chegará mais longe”.

A todos os professores da Escola Superior de Educação pelos conceitos e conteúdos ensinados, pois foi graças aos seus ensinamentos que consegui chegar até aqui.

À Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro, pelo carinho, disponibilidade e motivação na orientação deste relatório e pelo apoio na supervisão relativa ao contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e colaboração proporcionada ao longo da prática de ensino supervisionado. Agradeço, ainda, a partilha de conhecimento pedagógico e científico, essenciais para a realização deste relatório.

À Professora Doutora Maria Angelina Sanches, enquanto supervisora do contexto de Educação Pré-Escolar, pelo apoio, intervenção e orientação no decorrer da prática, bem como pelos conselhos e partilha de saberes.

Às Educadoras de Infância Maria do Amparo da Silva e Maria Judite Pousa e às Professoras Teresa Maria Lopes e Anabela Padrão, pelo apoio, compreensão e confiança que depositaram no meu trabalho, por serem excelentes profissionais e, por partilharem comigo os seus grupos de crianças, proporcionando-me aprendizagens bastante marcantes que contribuíram para a minha formação e as quais nunca irei esquecer.

A todas as crianças com quem tive o privilégio de contactar. Um especial, obrigada, pelo bom ambiente, pelo afeto e por tudo o que me transmitiram ao longo da prática. Sem elas este trabalho não seria possível, pois foram aquelas “minhas crianças” que ensinei a aprender, mas acima de tudo que me ensinaram a ensinar.

Tendo consciência de que sem eles nada disto teria sido possível, dirijo um agradecimento especial aos meus pais, Ana e Joaquim Peixoto, que fizeram de mim aquilo que sou hoje. O meu porto de abrigo, por serem modelos de coragem, pelo apoio absoluto, amor, dedicação e paciência, por todo o esforço e sacrifícios que fizeram e pela educação que me deram, por me incentivarem e por terem acreditado sempre que eu era capaz. Obrigada, queridos pais por me terem apoiado na superação de todos os obstáculos encontrados ao longo desta longa caminhada. À minha irmã Beatriz pela ajuda ilimitada nos dias de maior trabalho e quando a imaginação já custava a fluir. Obrigada por teres estado disponível para mim quando mais precisava de alento. À restante família, não excluindo a do coração, que nunca deixará de ser minha, por demonstrarem a cada dia o

orgulho que sentiam por mim e por acreditarem sempre que seria capaz de alcançar esta meta. Um obrigada especial à minha tia Olívia, por acreditar em mim, sempre e, à minha avó Maria do Carmo [in memoriun], que mesmo passando por um momento de saúde complicado nunca deixou de me dar o seu sorriso... Foste uma guerreira na terra e serás agora certamente um anjo no céu.

Não poderia deixar de agradecer ao Joel Balouta pelo apoio incondicional ao longo destes anos. Obrigada por teres estado presente sem nunca duvidares de mim, sem nunca me teres deixado desistir. Foste muitas vezes o meu braço direito, tantas vezes também o esquerdo, e fizeste questão de estar ao meu lado para me levantar cada vez que caí. Acreditaste em mim até nos momentos em que eu mesma achei que não era capaz. E depois das reviravoltas da vida, tanto te queria dizer, mas nessa impossibilidade, sabes que tens gravadas em ti todas as palavras que aqui te quis escrever.

À minha colega e amiga Cátia Cunha pelo apoio, companheirismo, espírito de equipa e por todas as vezes que rimos e lacrimejamos juntas, foste um pilar de força, coragem e incentivo e sem ti, tudo teria sido mais difícil. Foste de facto um grande auxílio nesta que foi a “nossa caminhada”.

A todas as pessoas que se cruzaram comigo e que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o enriquecer deste trabalho o meu, muito obrigada!

Consegui!

## Resumo

Este relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) da Escola Superior de Educação de Bragança. Com este relatório pretendemos apresentar as experiências de ensino/aprendizagem que consideramos significativas e representativas do trabalho desenvolvido, com as crianças, ao longo da PES.

Esta prática foi desenvolvida tendo em conta a articulação curricular, os interesses e necessidades das crianças e, também, os ritmos de aprendizagem de cada criança. Neste sentido apoiamos-nos nos documentos oficiais e orientadores da prática pedagógica, de entre os quais destacamos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar e as Metas Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A criança, ao desenhar, transmite a sua visão sobre o mundo, o que permite ao educador/professor avaliar os seus conhecimentos, as suas habilidades e o modo como se relaciona com o meio.

Devido à utilidade que o desenho tem vindo a assumir ao longo dos anos, bem como a sua importância no desenvolvimento das crianças, a finalidade deste estudo é "perceber se o desenho funciona como suporte de aprendizagem no contexto de EPE e 1.º CEB". Assim sendo, este relatório contém três etapas pertinentes: a descrição, a investigação e a reflexão da prática pedagógica realizada. No decorrer da prática, as atividades que desenvolvemos foram pensadas no sentido de dar resposta à questão problema: Qual a importância do desenho no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança? Para orientar a resposta a esta questão definimos os seguintes objetivos: (i) conhecer as preferências das crianças em relação ao desenho; (ii) analisar o desenho da criança para perceber em que fase do desenvolvimento cognitivo se encontra; (iii) proporcionar experiências de aprendizagem com recurso frequente ao desenho para estimular o desenvolvimento de competências transversais (iv) perceber se existe relação entre as atividades implementadas e o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Para concretizar a investigação selecionamos um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados: observação participante, registos fotográficos, notas de campo, entrevista e desenho das crianças. Para a análise dos dados recorreremos à análise de conteúdo e à análise gráfica dos desenhos. A metodologia utilizada foi a investigação qualitativa.

De acordo com os dados recolhidos, estes revelam que proporcionar experiências de aprendizagem com recurso frequente ao desenho, permite que as crianças desenvolvam competências transversais, verificando-se melhorias na aprendizagem, visto que estas se envolvem, com mais ênfase, nas atividades. E, como é no bem-estar e no ambiente onde a criança se encontra, que atua o desenvolvimento, as aprendizagens fluem, naturalmente.

**Palavras-Chave:** Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Desenvolvimento da criança, Experiências de ensino/aprendizagem, Desenho infantil.



## **Abstract**

This report was realized for the Subject of Supervised Teaching Practice (PES), integral part of the Master's in Pre-School Education (EPE) and the 1st Cycle of Basic Education (1.º CEB) the Higher Education School Polytechnic Institute of Bragança. With this essay we intend to present the experiences of teaching/learning that we consider significant and representative of the work developed with the children during PES.

The same was done in public institutions, in the city of Bragança. Both PES and the 1st Cycle CEB are essential for the children's life, contributing for their personal and social education and for the construction of values, making them participative and autonomous citizens. This practice was developed always considering the curricular articulation, the children's interests and needs and, also, their own learning curve. In that regard, we stand our approach on official documents e guidance of pedagogic practice, in which we stand out Curricular Orientation for Pre-School Education (OCEPE), the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education Program, the Learning Goals for Pre-School Education and the Curricular Goals for the 1st Cycle of Basic Education.

The child, in drawing, conveys his or her view of the world, which allows the educator / teacher to assess their knowledge, their abilities and the way they relate to the people and the environment.

Because of the usefulness that drawing has been taking over the years in society and because of its importance in the development of children, the goal of this study is to understand if drawing helps developing both.

In that regard, this essay has three steps: description, investigation and reflexional on the pedagogic practice used. During the practical activities we developed we did so to get answers to the question: What is the importance of drawing in the development and learning process of the child? Our objective is to reach the following goals: (i) know the children's preferences regarding drawing; (ii) analyze the children's drawing to know in which level of cognitive development the child currently is in; (iii)

provide learning experiences with frequent use of design to stimulate the development of transversal competences; (iv) understand if there is any relation between these activities and the children's learning development.

To carry out the research, we select a set of data collection techniques and instruments: participant observation, photographic records, field notes, interviews and children's drawings.

To examine the data, we had to do a graphic and content analyses. The methodology used was qualitative research.

From the data recovered, we found out that providing learning experiences with drawing as a resource allows the children to develop transversal skills, with improvements in learning, since they are more involved in the activities. And, as it is in the well-being and in the environment where the child is found, which acts development, the learning flows naturally.

**Keywords:** Pre-School Education, 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education, Children's development, Learning/teaching experiences, Children's drawing.



## **Lista de Siglas, Abreviaturas e Acrônimos**

**1.º CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico

**EEA** – Experiência de Ensino/Aprendizagem

**EE** – Educadora Estagiária

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**ME/DEB** – Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica

**OCEPE** – Orientações Curriculares para o Ensino da Educação Pré-Escolar

**PE** – Professora Estagiária

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**p.** – Página

**pp.** – Páginas



## Índice Geral

|   |      |
|---|------|
| Agradecimentos .....  | iii  |
| Resumo .....  | v    |
| Abstract.....   | vii  |
| Lista de Siglas, Abreviaturas e Acrónimos .....   | ix   |
| Índice Geral .....  | xi   |
| Índice de Figuras .....   | xiii |
| Índice de Tabelas .....   | xiv  |
| Índice de Gráficos.....   | xiv  |
| Índice de Anexos .....  | xv   |
| Introdução.....   | 1    |
| 1. Enquadramento Teórico.....   | 5    |
| 1.1. O desenvolvimento da criança.....  | 5    |
| 1.2. Desenvolvimento e aprendizagem na criança.....   | 6    |
| 1.3. O desenho infantil - a sua importância para o desenvolvimento e a<br>aprendizagem da criança.....                  | 8    |
| 1.4. O papel das Artes Visuais no currículo escolar.....  | 9    |
| 1.4.1. O papel do educador/professor, no subdomínio das Artes Visuais .....   | 10   |
| 1.4.2. A relação das crianças com as atividades de Artes Visuais.....   | 11   |
| 1.5. Evolução do desenho infantil vs desenvolvimento da criança .....   | 13   |
| 1.6. O desenho infantil: Modos de olhar.....  | 20   |
| 1.6.1. Temas mais desenhados pelas crianças.....  | 21   |
| 1.7. O desenho infantil vs o processo de ensino/aprendizagem .....  | 24   |
| 2. Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar e contexto do<br>1º Ciclo do Ensino Básico..... | 27   |
| 2.1. Documentos oficiais orientadores da planificação da ação educativa.....  | 27   |
| 2.2. Contexto de Educação Pré-Escolar.....  | 28   |
| 2.2.1. Caracterização do espaço educativo.....  | 29   |
| 2.2.2. Caracterização do grupo de crianças.....   | 29   |
| 2.2.3. Organização do espaço educativo .....  | 30   |
| 2.2.4. A organização do tempo educativo .....   | 31   |
| 2.3. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....   | 32   |
| 2.3.1. Caracterização do espaço educativo .....   | 32   |
| 2.3.2. Caracterização do grupo de crianças.....   | 33   |
| 2.3.3. Organização do espaço e do tempo educativo.....  | 34   |

|   |     |
|---|-----|
| 3. Enquadramento Metodológico da Investigação do Estudo.....  | 36  |
| 3.1. Natureza da investigação .....   | 36  |
| 3.1.1. Questão e Objetivos de investigação.....   | 36  |
| 3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....  | 37  |
| 3.2.1. Observação, notas de campo/registos diários.....   | 38  |
| 3.2.2. Análise fotográfica .....  | 40  |
| 3.2.3. Entrevista.....  | 40  |
| 3.2.4. Análise da evolução do grafismo .....  | 41  |
| 3.3. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino/aprendizagem....   | 42  |
| 3.3.1. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito da<br>Educação Pré-Escolar .....                                       | 42  |
| 3.3.2. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º<br>Ciclo do Ensino Básico .....                                 | 57  |
| 4. Apresentação, análise e interpretação de dados.....  | 70  |
| 4.1. Contexto da Educação Pré-Escolar.....  | 71  |
| 4.1.1. Análise de desenhos .....  | 71  |
| 4.1.2. Entrevista .....   | 77  |
| 4.2. Contexto do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.....   | 81  |
| 4.2.1. Análise de desenhos .....  | 81  |
| 4.2.2. Entrevista .....   | 86  |
| 4.3. Reflexão final sobre a análise e interpretação de dados em contexto da Educação<br>Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico ..... | 89  |
| Considerações finais .....  | 93  |
| Referências bibliográficas .....  | 96  |
| Anexos.....   | 101 |

## Índice de Figuras

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1</b> - Crianças a conversar acerca dos habitats e hábitos alimentares dos animais da história .....  | 44 |
| <b>Figura 2</b> - Grupo de crianças a escutar a história "Onde estão os meus óculos?" .....                     | 44 |
| <b>Figura 3</b> - Crianças recontando a história escutada .....   | 45 |
| <b>Figura 4</b> - Criança a colocar o smile junto da imagem do seu animal preferido .....                       | 46 |
| <b>Figura 5</b> - Criança a colocar o número de elementos existentes na coluna correspondente ao esquilo .....  | 47 |
| <b>Figura 6</b> - Tabela criada por uma criança, baseada na leitura do gráfico construído .....                 | 47 |
| <b>Figura 7</b> - Desenho feito por uma criança, ilustrativo da história ouvida .....                           | 48 |
| <b>Figura 8</b> - Flor para cada criança oferecer à mãe com algumas palavras das mesmas...50                    |    |
| <b>Figura 9</b> - Cartaz elaborado pelas crianças alusivo ao Dia da Mãe .....                                   | 50 |
| <b>Figura 10</b> - Ilustrações feitas por algumas crianças do grupo a partir da canção do Dia da Mãe .....      | 51 |
| <b>Figura 11</b> - Atividade das palavras escondidas .....  | 53 |
| <b>Figura 12</b> - Ilustração da continuação da história, feita por uma das crianças do grupo                   | 54 |
| <b>Figura 13</b> - Criação de ecopontos (grupo da pintura) .....  | 54 |
| <b>Figura 14</b> - Criação de ecopontos (grupo do recorte) .....  | 54 |
| <b>Figura 15</b> - Criação de ecopontos (grupo da colagem) .....  | 54 |
| <b>Figura 16</b> - Trabalhos realizados pelas crianças alusivos ao aprendido nas atividades ..55                |    |
| <b>Figura 17</b> - Trabalho realizado pelas crianças acerca da reciclagem .....                                 | 55 |
| <b>Figura 18</b> - Figuras criadas no geoplano por uma das crianças .....                                       | 59 |
| <b>Figura 19</b> - Figura de robô criada no geoplano por uma das crianças .....                                 | 59 |
| <b>Figura 20</b> - Registo das construções no geoplano .....  | 60 |
| <b>Figura 21</b> - Atividade para as crianças colocarem as imagens na coluna correspondente ao som de "r" ..... | 62 |
| <b>Figura 22</b> - Preenchimento da tabela com a grafia das palavras com som "r" .....                          | 62 |
| <b>Figura 23</b> - Visualização de um vídeo alusivo à reciclagem .....  | 64 |
| <b>Figura 24</b> - Crianças a trabalhar na pintura e nas decorações dos ecopontos .....                         | 64 |
| <b>Figura 25</b> - Quadro silábico .....  | 65 |
| <b>Figura 26</b> - Cartazes "dezena e meia dezena" .....  | 65 |
| <b>Figura 27</b> - Lagarta representativa da semana da Professora estagiária .....                              | 66 |
| <b>Figura 28</b> - Lagarta a ser preenchida por uma das crianças da turma .....                                 | 67 |
| <b>Figura 29</b> - Estratégia de registo utilizada para completar o crucigrama .....                            | 85 |

## **Índice de Tabelas**

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabela 1</b> - Análise dos desenhos das crianças de 3 anos de idade..... | 72 |
| <b>Tabela 2</b> - Análise dos desenhos das crianças de 4 anos de idade..... | 74 |
| <b>Tabela 3</b> - Análise dos desenhos das crianças de 5 anos de idade..... | 76 |
| <b>Tabela 4</b> - Análise dos desenhos da criança C1.....                   | 82 |
| <b>Tabela 5</b> - Análise dos desenhos da criança C2.....                   | 82 |
| <b>Tabela 6</b> - Análise dos desenhos da criança C3.....                   | 83 |
| <b>Tabela 7</b> - Análise dos desenhos da criança C4.....                   | 83 |
| <b>Tabela 8</b> - Análise dos desenhos da criança C5.....                   | 84 |
| <b>Tabela 9</b> - Análise dos desenhos da criança C6.....                   | 85 |

## **Índice de Gráficos**

|  |    |
|--|----|
| <b>Gráfico 1</b> - Área científica de preferência na EPE .....       | 79 |
| <b>Gráfico 2</b> - Gosto pelo desenho na EPE .....                   | 79 |
| <b>Gráfico 3</b> - Preferência pelo tipo de desenho na EPE.....      | 79 |
| <b>Gráfico 4</b> - Preferência pela cor na EPE .....                 | 80 |
| <b>Gráfico 5</b> - Preferência pelo espaço EPE.....                  | 80 |
| <b>Gráfico 6</b> - Área científica de preferência no 1.º CEB .....   | 86 |
| <b>Gráfico 7</b> - Preferência pelo desenho no 1.º CEB.....          | 87 |
| <b>Gráfico 8</b> - Preferência pelo tipo de desenho no 1.º CEB ..... | 87 |
| <b>Gráfico 9</b> - Preferência pela cor no 1.º CEB.....              | 88 |
| <b>Gráfico 10</b> - Preferência pelo espaço no 1.º CEB.....          | 88 |

## Índice de Anexos

|   |     |
|---|-----|
| <b>Anexo I</b> - Fotografias tiradas ao interior da Sala 2 no contexto da EPE.....  | 102 |
| <b>Anexo II</b> - Grelha de observação da frequência nas áreas de trabalho na EPE .....   | 104 |
| <b>Anexo III</b> - Grelha de ocupação nas áreas da Sala 2 .....   | 106 |
| <b>Anexo IV</b> - Horário das crianças da Sala 2 (3, 4 e 5 anos) .....  | 108 |
| <b>Anexo V</b> - Fotografias do interior da Sala 3 -MO (1.º ano) no contexto do 1.º CEB ...   | 109 |
| <b>Anexo VI</b> - Horário dos alunos da Sala 3 (Turma MO2 -1.º ano) .....   | 111 |
| <b>Anexo VII</b> - Declaração de autorização para a recolha de dados .....  | 112 |
| <b>Anexo VIII</b> - Guião de Entrevista em contexto de EPE .....  | 113 |
| <b>Anexo IX</b> - Guião de Entrevista em contexto do 1.º CEB .....  | 116 |
| <b>Anexo X</b> - Tabela utilizada pelas crianças da EPE durante uma atividade de ensino/aprendizagem (“Onde estão os meus óculos?”) ..... | 119 |
| <b>Anexo XI</b> - Frases das crianças, posteriormente colocadas na prenda para a mãe .....  | 120 |
| <b>Anexo XII</b> - Letra da canção escolhida para a surpresa do Dia da Mãe .....  | 122 |
| <b>Anexo XIII</b> - Folha distribuída às crianças (exemplo de sequência).....   | 123 |
| <b>Anexo XIV</b> - Atividade acerca da separação de lixos.....  | 124 |
| <b>Anexo XV</b> - Ficha de registo sobre a criação de formas no geoplano .....  | 128 |
| <b>Anexo XVI</b> - Ficha de registo sobre os sons do R "r..., ...rr... e ...r..." .....   | 129 |
| <b>Anexo XVII</b> - Fotografias de algumas folhas de registo acerca dos sons do “r” .....   | 131 |
| <b>Anexo XVIII</b> - Análise dos desenhos em contexto de Educação Pré-Escolar .....   | 132 |
| <b>Anexo XIX</b> - Análise de conteúdo efetuada às entrevistas realizadas às crianças em contexto da EPE.....                             | 138 |
| <b>Anexo XX</b> - Análise dos desenhos em contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico.....   | 149 |
| <b>Anexo XXI</b> - Análise de conteúdos efetuada às entrevistas realizadas aos alunos em contexto do 1.º CEB.....                         | 152 |



## **Introdução**

O presente relatório encontra-se legalmente enquadrado no Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) – Cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico<sup>1</sup>, respeitando o disposto nos Artigos 17.º e 21.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Este integra a descrição, análise e interpretação das Experiências de Ensino/Aprendizagem desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Ambas as práticas foram realizadas em instituições do ensino público, localizadas na cidade de Bragança. Na PES, em contexto de EPE, trabalhamos, juntamente com uma colega, com um grupo de dezasseis crianças de três, quatro e cinco anos de idade. No 1.º CEB trabalhamos com um grupo de vinte crianças com cinco e seis anos de idade que frequentavam o 1.º ano de escolaridade.

De referir, ainda, que realizamos duas semanas de PES em contexto de creche com um grupo de treze crianças entre o um e dois anos de idade. No entanto as atividades com este grupo não serão descritas neste relatório.

No decorrer do mesmo iremos, também, apresentar a componente de investigação, relacionada com o desenho, particularmente pelo facto de as crianças, sobretudo as mais pequenas, terem a necessidade de recorrer a este meio para se exprimirem, bem como pela curiosidade em saber se o desenho pode ser considerado um suporte de aprendizagem. Do mesmo modo que as crianças da EPE recorriam ao desenho para demonstrar algo que não sabiam escrever ou verbalizar, também as crianças do 1.º ano do 1.º CEB o utilizavam de forma a tornar mais claras as suas aprendizagens. Assim sendo no decorrer da prática, as atividades que desenvolvemos foram pensadas no sentido de darmos resposta à questão problema “Qual a importância do desenho no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança?”.

Procurando dar resposta a esta questão estabelecemos como objetivos: (i) conhecer as preferências das crianças em relação ao desenho; (ii) analisar o desenho da criança para perceber em que fase do desenvolvimento cognitivo se encontra; (iii) proporcionar experiências de aprendizagem com recurso frequente ao desenho para estimular o desenvolvimento de competências transversais (iv) perceber se existe relação entre as atividades implementadas e o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

---

<sup>1</sup> De acordo com o Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) – Cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico – consultado em 5 de junho de 2016 em <https://apps2.ipb.pt/webdocs/portal/download?docId=2923>

Por conseguinte e, desta forma, no decorrer da PES, abordamos determinadas temáticas passíveis de se tornarem objeto de estudo no âmbito da ação educativa, bem como desenvolver atividades que procurassem dar resposta à questão problema, recorrendo ao desenho para estimular a aprendizagem das crianças e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhe uma aprendizagem positiva, motivando-as a comunicar e a expor as suas ideias e conhecimentos. Procurou-se assim, desenvolver experiências de ensino/aprendizagem enriquecedoras que fomentassem a curiosidade e partilha de ideias, não esquecendo a devida articulação entre as diferentes áreas de conteúdo. Concordando com Mata (2008), quando menciona que

o educador deve aproveitar tarefas que possam ser abordadas de modo integrado, abrangendo diferentes áreas curriculares e mesmo dentro da mesma área, abordando diferentes vertentes de um modo integrado. Muitas vezes, uma tarefa inicial pode dar origem a outras e assim sucessivamente, conseguindo atingir uma riqueza enorme devido às suas diversas vertentes de exploração, podendo mesmo integrar-se em projectos mais alargados e com significado para o grupo de crianças neles envolvidos (p. 95).

Todavia, é deveras importante referir e ter em atenção que na EPE não existe um programa definido, existe um documento designado de Orientações Curriculares. As atividades devem partir sempre dos interesses e vivências das crianças, facilitando uma maior articulação e flexibilidade no processo educativo. Neste sentido não se pretende que a Educação Pré-escolar se disponha em função de “uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 17).

Assim sendo, é fundamental que o educador seja como um modelo de conduta e de civismo para com as suas crianças, sendo, pois, “o construtor, o gestor do currículo, no âmbito do projecto educativo do estabelecimento ou do conjunto de estabelecimentos” (Silva et al, 2016, p. 7). Nesta perspetiva, o educador/professor deve construir o currículo com a equipa pedagógica, escutando as crianças, as famílias, os desejos da comunidade e as solicitações de outros níveis educativos. Estas intenções são transversais a todos os níveis de ensino, mas no 1.º CEB, existe um programa e metas curriculares que orientam, de forma vinculativa, a prática educativa neste contexto.

Para além da orientação curricular que advém da estrutura curricular foi nosso intento abordar, com alguma ênfase, o papel do desenho no processo de aprendizagem destas crianças. Não queremos ensinar as crianças a desenhar, mas sim ensinar-lhes através do desenho, proporcionando para tal, experiências em que a criança use o desenho para exprimir ideias, motivando -a nos diferentes conteúdos a abordar.

Por conseguinte e, de forma a refletir a temática mencionada, este trabalho encontra-se organizado em quatro pontos distintos: No ponto 1 apresentamos o enquadramento teórico, pretendendo-se teorizar em torno dos principais conceitos relacionados com o tema e onde foi abordada a importância do desenho no processo de aprendizagem da criança. No ponto 2 faz-se a caracterização dos contextos; a organização do espaço e do tempo e, ainda, a caracterização dos grupos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. No ponto 3 dá-se a conhecer a metodologia, evidenciando a questão problema e os objetivos. Apresentou-se também o tipo de metodologia, bem como as técnicas e instrumentos evidenciando a observação participante, as notas de campo, registos fotográficos, bem como a descrição, análise e interpretação das seis experiências de ensino/aprendizagem, sendo três desenvolvidas no contexto de EPE e três no contexto de 1.º CEB. Estas tinham por objetivo fazer a conexão entre a teoria e a prática e a temática em estudo, o papel do desenho no processo ensino/aprendizagem, num quadro de aprendizagem ao longo da vida. No ponto 4 apresentou-se a análise e interpretação dos dados recolhidos através das notas de campo, entrevistas e análise dos desenhos, que permitiram retirar algumas conclusões importantes.

Finalizamos apresentando as considerações finais onde se fazem algumas reflexões e/ou apontamentos que achamos pertinente enfatizar. Terminamos com as referências bibliográficas que tornaram exequível este relatório, bem como os anexos que completam informação referenciada no texto.



## 1. Enquadramento Teórico

Este ponto integra os seguintes tópicos: o desenvolvimento da criança; o desenvolvimento e aprendizagem na criança; o desenho infantil - a sua importância para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança; o papel da Expressão Plástica no currículo escolar, apontando para o papel do educador/professor, no domínio da Expressão Plástica, bem como a relação das crianças com as atividades de Expressão Plástica; a evolução do desenho infantil vs desenvolvimento da criança; o desenho infantil, aprofundando os modos de olhar e os temas mais desenhados pelas crianças; e ainda o desenho infantil vs o processo de ensino/aprendizagem.

### 1.1. O desenvolvimento da criança

Ao nascer toda a criança possui já uma história, uma história que começou a ser traçada muito antes da sua conceção, constituída pelo legado hereditário que lhe é doado nesse momento e a outra parte que está relacionada com o ambiente, uma vez que o organismo humano é afetado por diversos acontecimentos que ocorrem durante o tempo em que o bebé está no útero materno. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001), à medida que o organismo cresce transitando de uma simples célula para um bebé recém-nascido, tanto a herança como a experiência afetam o seu desenvolvimento.

Desta forma cada criança é semelhante a tantas outras em alguns aspetos, mas é única noutros, como o caso da constituição física, personalidade, inteligência, a particularidade dos contextos que a rodeiam, as relações que estabelece, entre outros. O seu desenvolvimento está assim sujeito a inúmeras influências desde a sua conceção até que vão sendo cada vez mais notórias à medida que a criança cresce.

De todas as espécies que habitam a Terra, o *homo sapiens* é o que tem um crescimento e um desenvolvimento mais lento. De acordo com Sprinthall e Sprinthall (1993), o ser humano fica durante muitos anos num estado de imaturidade física, dependente dos cuidados e da proteção de outros para sobreviver. Enquanto a criança aprende a andar e a correr com equilíbrio suficiente, a comunicar as suas alegrias, medos e necessidades, outras espécies já atingiram a maturidade plena.

No entanto parece que a resposta a esta questão da hereditariedade *versus* meio ainda não existe, já que Sprinthall e Sprinthall (1993) afirmam que não têm resposta para tal porque a mesma não faz sentido, pois o comportamento não é resultante de uma causa única, mas sim de múltiplas causas. O comportamento é o resultado da hereditariedade a interagir com o meio a interagir com o tempo. Sendo que o nosso potencial hereditário pode ser melhorado ou piorado dependendo do tipo, quantidade e qualidade dos nossos

encontros com o meio e dependendo do momento em que estes ocorrem, apresentando-se este último aspecto fundamental para se compreender o desenvolvimento da criança, não podendo os estímulos acontecer demasiado cedo nem demasiado tarde para que sejam benéficos. É fundamental compreender a forma como as crianças pensam no que se refere a situações de aprendizagem, já que cada uma é um ser distinto e podem encontrar-se em diferentes tipos de estádios cognitivos ou patamares de desenvolvimento que ocorrem durante a infância e adolescência.

## **1.2. Desenvolvimento e aprendizagem na criança**

Após várias leituras podemos afirmar que o termo aprendizagem é definido como um processo de aquisição, ou seja, um processo de mudança. Aprender significa desta forma poder dar sentido a uma realidade complexa, sendo que esse mesmo sentido depende do contexto e da maneira como interpretamos alguma situação. É através da nossa história cognitiva, afetiva e social que damos sentido à realidade. Não é a informação exposta que nos informa, mas o sentido que podemos dar a essa dada situação. A própria situação, o contexto onde se aprende, e a transferência da aprendizagem são conceitos de imensa importância. O contexto no qual aprendemos vai originar o processo da interpretação e da compreensão. E para que um saber aprendido seja transferível é necessário que o aluno compreenda a sua utilidade no momento em que aprende e saiba utilizá-lo em diferentes contextos “o modo de aprender é assim tão importante como aquilo que se aprende, por influenciar de maneira decisiva a qualidade dos conhecimentos adquiridos e o próprio pensamento” (Altet, 1997, p. 148).

Segundo Altet (1997), numa primeira constatação verifica-se que aprender é um ato individual do aluno onde lhes são dados apenas os meios para aprender e não para realizar algo. Uma segunda constatação aborda a variedade dos modos de aprendizagem, ou seja, cada aluno tem uma maneira de aprender que lhe é própria, consoante o objeto e a situação de aprendizagem. E uma terceira constatação trata a existência de uma capacidade de executar atitudes e comportamentos adaptados ao aprender. Assim sendo o objetivo do professor deve ser facilitar a tarefa do aluno, fornecendo situações favoráveis à aprendizagem, chamando a atenção para a maneira de aprender, para que o aluno, se encarregue da sua própria aprendizagem.

Por sua vez, Tavares e Alarcão (1985), definem aprendizagem como sendo uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável. Assim, ao afirmar-se que a aprendizagem é um processo, pretende exprimir que esta ação de aprender não é

fugaz e momentânea, mas que sim que se realiza num tempo que pode ser mais ou menos longo. Já a construção pessoal de quem aprende, entende-se que nada se aprende verdadeiramente se o que é pretendido aprender não passa através da experiência pessoal de quem aprende, numa procura de equilíbrio entre o adquirido e o que falta adquirir.

Uma das coisas mais importantes no processo ensino/aprendizagem da criança é ensiná-la a aprender a aprender, questionando-se refletindo e questionando os outros acerca do que lhe é transmitido, para que no futuro ela não seja uma mera consumidora passiva, posicionando-se criticamente para melhorar a cada aprendizagem, pois a

experiência vivida no quotidiano, é assinalada por momentos de intenso esforço de compreensão de dados e de factos complexos, a educação durante toda a vida é o produto de uma dialéctica com várias dimensões. Se, por um lado, implica a repetição ou a imitação de gestos e de práticas, por outro é, também um processo de apropriação singular e de criação pessoal. Junta o conhecimento não-formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências. Implica esforço, mas traz também a alegria da descoberta. Experiência singular de cada pessoa ela é, também, a mais complexa das relações sociais, posto que se inscreve, ao mesmo tempo, no campo cultural, no laboral e no da cidadania (UNESCO, 1996, p. 92).

A aprendizagem não se dá apenas no meio escolar e familiar, sob a alçada de um educador/professor, pais, tios e avós. A variedade de situações de aprendizagem é mais ampla do que pensamos. Assim sendo, referenciamos três tipos de aprendizagens: aprendizagem formal, informal e não formal. A primeira destas caracteriza-se por ser altamente estruturada, desenvolve-se no seio de instituições próprias (escolas) onde o aluno deve seguir um programa pré-determinado, obrigatório e semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição. A aprendizagem não formal processa-se fora da esfera escolar, ocorre em simultâneo com as aprendizagens explícitas e é veiculada pelos museus, meios de comunicação e outras instituições que organizam eventos de diversa ordem, tais como cursos livres, feiras e encontros, com o propósito do ensinar ciência a um público heterogéneo. Este tipo de aprendizagem desenvolve-se, assim, de acordo com os desejos do indivíduo, num clima especialmente concebido para se tornar agradável, ocorre de forma espontânea na vida do dia-a-dia através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais. Por último, a aprendizagem informal dá-se em paralelo com as anteriores, sendo autodidata, ou seja, não necessita de formação específica, pois vem de casa com os pais ou responsáveis pela criança. Traduz-se por não ter um lugar determinado nem horários, acontecendo de forma espontânea, através da interação sociocultural e do meio. Neste relatório centramo-nos na aprendizagem formal, com apelo direto às restantes aprendizagens. Aqui, na escola, a

aprendizagem tem como finalidade ajudar a desenvolver na criança as capacidades que lhe permitam ser capaz de entrar numa relação pessoal com o meio em que vive, servindo-se para isto das suas estruturas sensório motoras, cognitivas, linguísticas e afetivas.

Ainda de acordo com Tavares e Alarcão (1985), e segundo as designações de Bloom, as tarefas de aprendizagem podem englobar-se em três grandes grupos: o domínio psico-motor, onde estão inseridas as aprendizagens que levam ao desenvolvimento e aplicação de capacidades psico-motoras; o domínio cognitivo, abrangendo as aprendizagens que levam à aquisição de informações, ao desenvolvimento de capacidades de estratégias cognitivas e à sua aplicação a novas situações e o domínio afetivo que são aquelas que têm como objetivo um ajustamento pessoal, a descoberta do sentido profundo das ações e dos acontecimentos, o desenvolvimento das atitudes e interesses e a aquisição de valores. Referindo ainda que todos estes domínios se podem desenvolver em paralelo.

### **1.3. O desenho infantil - a sua importância para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança**

Para entendermos o desenho é essencial fazer um resgate da sua origem, percebendo desde logo que este tem sido um meio de manifestação estética e uma linguagem expressiva para o Homem, já desde a pré-história. Segundo Platão (2001), a história do desenho teve início quase o mesmo tempo que a do Homem. Nas cavernas, estes deixaram gravados, através de desenhos, as rotinas, as experiências dos primitivos, ações, crenças e costumes. Para tal recorriam ao uso de materiais como a argila, a gordura animal e vegetal, sangue e excrementos e de instrumentos como lascas de pedra, galhos de árvores e até as próprias mãos. Este facto comprova que os homens usavam os dedos como utensílio pioneiro para desenhar, mesmo antes de consolidar uma linguagem verbal como forma de se expressar e comunicar, facilitando, sem ter noção, o desenvolvimento do embrião da escrita: a linguagem escrita. Tornasse assim legítimo afirmar que o Homem já tinha em si o desejo inerente de expressão, de cultivar o simbólico, já que este, na ausência da palavra, recorreu ao desenho, passando este a ser a arte de representar visualmente por meio de traços e formas, facilitando a comunicação entre o grupo e os outros povos.

O desenho faz assim parte do desenvolvimento de qualquer ser humano, independentemente de sua idade. O desenho é uma dessas formas incitadoras para a construção de olhares estéticos e artísticos da criança social. Além disso, o desenho ainda permite à criança desenvolver o senso de observação, os mínimos detalhes, a diversidade de cores, formas, texturas, e, também, entrar em contacto com grande variedade de

materiais, muitas vezes utilizados para realização de atividades artísticas, seja no ambiente da escola, ou fora dela.

Outro fator importante é fazer com que as crianças explorem a variedade de materiais, que estejam ao seu alcance, incluindo materiais da natureza, simples, mas que apresentam resultados exuberantes, como com os materiais industrializados.

Segundo Porcher (1982), aqui como nos outros campos o objetivo não deve ser a formação de desenhistas profissionais e de especialistas, trata-se de dar a cada um os meios de expressar-se e, através disso, de dotá-lo dos instrumentos sensoriais e mentais necessários para as suas relações com o mundo. Por isso, a necessidade desta área ser entregue a um profissional qualificado e fazer parte integrante do currículo escolar das crianças.

#### **1.4. O papel das Artes Visuais no currículo escolar**

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (2017), o termo “Expressão” deriva do latim *expressiōne*, e significa ato ou efeito de exprimir; frase com que se exprime uma ideia; gesto; carácter; animação; essência de um sentimento; comunicação; manifestação por gestos ou palavras; declaração; enunciado. Assim sendo, expressão plástica não tem um conceito ou significado fixo. As Artes Visuais são um dos subdomínios da Expressão Artística, enquadrada nos domínios da área de Expressão e Comunicação das OCEPE (2016) e, em termos da educação, este subdomínio é imprescindível para um ensino equilibrado. Porém, ainda se nota uma certa desconexão entre este domínio e as áreas tradicionais do saber, a língua portuguesa e a matemática, o que vai de encontro ao que Matos e Ferrão (1997) afirmam, “as expressões artísticas não raras vezes continuam a funcionar como «adereço», nomeadamente quando confrontadas às disciplinas de natureza mais formais” (p. 15).

Como evidencia Oliveira (2001), graças à integração da expressão plástica nos currículos do ensino (através de linhas orientadoras e de programas), a educação estética e artística vem demonstrar a importância que esta desempenha no desenvolvimento global da criança, nomeadamente no desenvolvimento das suas capacidades expressivas, afectivas, lúdicas e cognitivas, contribuindo de forma decisiva para a formação pessoal e social do indivíduo (p. 37).

A expressão plástica é um espaço em que a criatividade e imaginação se desenvolvem por meio do contacto diferenciado de formas de expressão artística, é o “local” onde a mesma exprime sensações, sentimentos, acontecimentos, acontecimentos

anteriores, realizando, pela criação, aquilo que a realidade não lhe proporciona (Leite, 1992).

Já segundo Ferrão (1989), todas as atividades que estejam relacionadas com a atividade plástica funcionam como uma forma de linguagem, sendo visualizado no desenho, ou na pintura, aquilo que marcou a criança. É através das imagens realizadas, desenho, que a criança vai tomando conhecimento daquilo que a rodeia.

Esta expressão é um ótimo contributo para a iniciação da leitura e da escrita – sendo o desenho, a pintura, a modelagem, facilitadores destas aprendizagens básicas.

Para Sousa (2003), a educação aparece “como modelo metodológico educacional, não com o propósito de ensinar Arte, mas de utilizar esta como meio de promover a Educação” (p. 80). Então, e para que seja estabelecido um progressivo contacto com a expressão plástica, numa perspetiva de a ela estarem associadas outras áreas, Oliveira (2001) afirma que é fundamental e essencial que o educador/professor seja informado e formado com o intuito de desenvolver na criança a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

#### **1.4.1. O papel do educador/professor, no subdomínio das Artes Visuais**

O educador/professor assume-se como o elemento que proporciona à criança a novidade, o conhecimento de novos conteúdos, por meio das áreas de conhecimento, que ajudarão a criança no seu desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo-relacional, extensivo a todos os níveis de ensino. O mesmo concebe e desenvolve 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 e ainda mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo (Decreto Lei nº 241, 2001, p. 3-5).

Importa ainda referir que, particularmente no caso do desenho, é essencial que o educador/professor deixe que a criança fale sobre o trabalho que apresenta, encoraje e proporcione o uso de vários materiais e faça sugestões concretas e abertas, ajudando a criança na sua evolução (Passarinha, 2012). Assim, é fundamental que o educador/professor esteja e se mantenha informado sobre as artes – incluindo as da atualidade – como é o caso da arte multimédia, saibam os seus pressupostos e considerações sobre a interpretação das artes, a relação existente entre a arte e a tecnologia e conheçam como se apresentam as produções artísticas.

Ao elaborar as suas planificações, o educador deve ter em conta o desenvolvimento, interesses, necessidades e aprendizagens de cada criança, para que consiga alcançar o pretendido com cada uma delas (Matos & Ferrão, 1997).

É de realçar a importância do espaço educativo bem como os materiais, pois aprender não é ouvir, é experimentar (Matos & Ferrão, 1997). Assim, a atitude educativa mais adequada é a de organizar ambientes e materiais educativos por forma a proporcionar um conjunto de atividades adequadas e estimulantes, aumentando a motivação para aprender.

Cabe, deste modo, ao educador/professor a organização do espaço de ação educativa bem como dos materiais para que a criança possa utilizar, tintas, lápis, canetas, barro, materiais reutilizáveis, pois observar, tocar, experimentar são fatores essenciais para que a criança alargue o seu leque de conhecimentos e desenvolva o gosto e sentido estético. 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” (Silva et al, 2016).

Sendo as expressões um meio facilitador de comunicação é fundamental que exista a liberdade de expressão, criatividade, mas também a orientação. Deve existir diálogo, apoio e incentivo por parte do educador/professor para que a criança se sinta um ser capaz, experimentando, produzindo e capaz para ir mais além.

#### **1.4.2. A relação das crianças com as atividades de Artes Visuais**

As crianças, logo que nascem começam a exprimir-se, sendo os gritos e gestos o primeiro meio pelo qual se exprimem. Se desde cedo a criança exterioriza aquilo que sente, através da arte, essas sensações e sentimentos são mais facilmente manifestados (Read, 2010). Desde pequenas que iniciam o processo de produção gráfica. São riscos simples que começam a despertar o interesse da criança quando esta passa a identificar as diferentes formas produzidas. O papel, material riscador, tintas, são materiais sempre muito apelativos para as crianças. Muitas vezes produzem grafismos a partir de materiais inusitados, como alimentos, pedrinhas, brinquedos incompletos e objetos com que lida enquanto brinca, pois é também no brincar que as crianças dão início ao desenho, guardando na sua memória imagens e detalhes de objetos manipulados. No geral, esse processo ocorre de forma prazerosa, proporcionando aprendizagens em cada traço elaborado. Sendo assim, desenhar é uma necessidade, tanto pelo aspeto da comunicação como pelo prazer que esta atividade proporciona. O desenvolvimento do pensamento advém das imagens visuais, ou seja, a criança desenvolve o seu pensamento através das

imagens que vê. Há no desenho uma ligação entre a imaginação e a percepção (Read, 1977).

Para Moreira (2008), toda a criança desenha tendo um instrumento que deixa uma marca: o dedo na areia, o pau na terra, o giz na pedra, o lápis, o pincel com tinta no papel. A criança à medida que brinca vai deixando a sua marca, criando jogos, contando histórias. Ao desenhar cria em torno de si um espaço de jogo, silencioso e concentrado ou ruidoso seguido de comentários e canções, mas sempre um espaço de criação.

O desenho desperta a criança para a aprendizagem, para a descoberta, para o prazer, para o novo, para o diferente, proporcionando-lhe oportunidades que possibilitam que ela expresse os seus sentimentos a respeito de algo, mostrando em alguns casos, até mesmo as suas angústias, medos e preocupações.

Quer na Educação Pré-escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é por meio do domínio das expressões que a criança terá contacto com diferentes situações e experiências que farão com que vá “dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos” (Silva et al, 2016, p. 57). Segundo Sousa (2003), através das expressões artísticas, a criança tem a possibilidade de uma melhor aquisição cognitiva. O contributo da expressão plástica vai-se verificar na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, isto porque através desta área pode experimentar, explorar, manipular e transformar diferentes materiais e objetos. Homem e Montalvão (2009) dizem-nos que a criatividade leva ao desenvolvimento intelectual, ajudando a criança a sair “dos esquemas rotineiros, possibilitando-a de usar estratégias de pensamento” (p. 41).

É nestes primeiros anos, em contexto escolar, que a relação cria vínculos durante um maior período de tempo. É por meio do desenho que a criança comunica, sendo este tipo de comunicação diferenciado dos demais, não só pelo seu carácter específico como pelo seu registo final (Ferrão, 1989, p. 14). Pode, então, dizer-se que o desenho é um dos meios de comunicação mais eficazes. É a arte que encoraja a criança a colocar a sua visão pessoal e a sua assinatura nos seus trabalhos. A arte transmite às crianças uma sensação de liberdade, de poder de escolha que as cativa e mesmo que determinada atividade seja aplicada sobre regras a seguir, cada criança acabará por fazê-la à sua maneira e dentro de ideias e padrões que tem como seus.

O grafismo é uma linguagem capaz de possibilitar a representação da realidade e do imaginário de uma pessoa. Ou ainda que o esboço gráfico pode desenvolver a criatividade e proporcionar autoconfiança, já que a produção gráfica de uma criança pode

ser a única maneira que ela encontra para comunicar, ou seja, pode ser o momento em que ela deixa o seu inconsciente falar e através dele possa desvendar aspetos da sua personalidade, da sua vida social e familiar que noutras condições não revelaria.

### **1.5. Evolução do desenho infantil vs desenvolvimento da criança**

É na interação com o ambiente que o ser humano se desenvolve e é através dos sentidos que vai conhecendo o que o rodeia (as pessoas, as coisas, os animais). Ouve os sons, vê as formas e as cores, sente nas mãos as diferentes texturas, distingue o paladar dos alimentos. As sensações recebidas através dos órgãos dos sentidos são transmitidas ao cérebro que por sua vez as percebe, ou seja, transforma em percepções.

O bebé, ao ouvir os sons, aprende a distinguir a voz da mãe, o bater da colher no prato da papa. Assim, a criança aprende a conhecer o ambiente e a comunicar com ele.

Para comunicar utiliza todos os meios de expressão de que dispõe. Levanta os braços para que lhe peguem ao colo, sorri quando está feliz, chora quando necessita que o atendam. Aos poucos, vai aprendendo a emitir sons que são interpretados pelas pessoas que o rodeiam como palavras com significado próprio e que vão sendo reforçados pela repetição destas pelas pessoas que lhes são próximas. Muito antes de aprender a falar, a criança utiliza o corpo, brinca com os pés, com as mãos, balança o corpo, para comunicar. É pois, natural, que à medida que cresça continue a usá-lo para se exprimir, acompanhando as palavras com os gestos. Um dia, descobre que os movimentos podem deixar marcas. Se a sua mão estiver molhada, pode marcar uma mesa ou parede; se andar na areia, deixa pegadas. E o prazer de fazer movimentos e de ver que esses movimentos podem deixar marcas, leva-a a repeti-los. Se uma criança tiver um pincel com tinta ou um material riscador na mão, ela faz riscos e repete-os, dando origem às suas primeiras garatujas (Telmo, 1992).

À medida que as crianças crescem e começam a observar os desenhos que fazem, começam a descobrir imagens nas linhas que criam. De acordo com Telmo (1992), associando os riscos à ideia de “gato” ou “pessoa” e falando sobre as coisas que o seu desenho representa ou até explicando que vai desenhar a sua casa ou a sua mãe, a criança mostra que está a pensar imaginativamente. Ela tem a ideia do que quer desenhar, percebe a relação entre os seus desenhos e o mundo que a rodeia. Ao compreender que as imagens são símbolos e coisas, a criança está a demonstrar capacidades que mais tarde lhe permitirão aprender a ler.

O vocabulário gráfico que a criança aprende para desenhar e combinar linhas e formas é versátil e exprime o que ela quer. Os símbolos são criados por si. A grande

diferença entre o domínio dos símbolos gráficos do desenho e o domínio dos símbolos da leitura, da escrita e da matemática, é a de que os primeiros são criados livremente pela criança e os últimos já existem e foram criados por outras pessoas. Isto é, a criança pode inventar um símbolo para desenhar uma pessoa ou um animal, mas tem que escrever “pessoa” ou “animal” utilizando sempre as mesmas letras. O professor não tem que lhe ensinar os símbolos para ela desenhar como no caso do alfabeto ou da numeração. Pode, sim, aproveitar os desenhos da criança para, através do diálogo, fomentar a aprendizagem da leitura ou da escrita. A partir do momento em que a criança inicia o desenho, faz o primeiro traço no papel, já está a iniciar o jogo, transpondo os seus sentimentos, desejos e emoções, positivas ou negativas, “tirando-as” do interior para o exterior (Luquet, 1969, p.60). À medida que a idade avança, as diferenças individuais e culturais acentuam-se e a diferença de grau de escolaridade provoca diferenças ainda maiores. Isto é, e ainda de acordo com Telmo (1992), a escolaridade influencia fortemente o modo como a criança desenha.

Para ensinar, é necessário que o educador/professor conheça o processo geral de desenvolvimento gráfico das crianças, sabendo reconhecer as características gerais presentes nos seus desenhos. As expressões artísticas, tendo como base a imaginação, a capacidade criadora, a sensibilidade, são reconhecidas como essenciais no desenvolvimento global do indivíduo, permitindo-lhe uma participação ativa e inventiva na sociedade. O modo como nos exprimirmos plasticamente, a forma criativa, pessoal, de expressar os nossos sentimentos e emoções e de interpretar a perceção das coisas que nos rodeiam, deriva de uma grande variedade de procedimentos técnicos resultantes, também, dos materiais escolhidos. O desenho traz assim no seu conteúdo a expressão do sentir pensar de um indivíduo. E na criança tem o significado da expressão do seu desenvolvimento motor e aquisições do seu relacionamento com o meio social.

Segundo Passarinha (2012), no desenho da criança o que importa não é o trabalho executado, mas sim o que acontece no seu cérebro, o efeito que este produz na sua autoestima e educação. De acordo com Lowenfeld (1977), desenhar, pintar ou construir, constituem um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos na sua experiência, para formar um novo e significativo, todo. No processo de seleccionar, interpretar e reformar esses elementos, a criança proporciona mais que um quadro, proporciona, parte de si própria, como pensa, como sente, como vê. Todavia, elas podem-se representar por meio de círculos, ovais e linhas retas. Podem fazê-lo não por ser isto tudo o que vê, e não por ser incapaz de produzir um desenho mais fiel, mas porque o simples desenho preenche todas as condições que espera encontrar num desenho.

Segundo Souza (2005), os estádios sucessivos de desenvolvimento mental da criança são evidenciados na sua forma mais pura e mais completa na arte infantil. Pinturas e esculturas de qualquer estilo possuem propriedades que não podem ser explicadas como simples modificações da matéria-prima e da percepção recebida por meio dos sentidos.

A criança deve ser estimulada e deve ser-lhe dada a possibilidade de desenhar em várias situações, vários locais, utilizando diferentes suportes e diversos materiais. Isto porque, muito mais que fazer um simples desenho, ela está a desenvolver a sua sociabilidade, aprendendo a trabalhar em grupo, a saber reconhecer o espaço do outro e a partilhar ideias e pontos de vista; aprende regras como a conservar o material, limpar e arrumar; aprende a ser autónoma e livre nas suas ações, escolhendo como quer trabalhar e a produzir livremente, sem ter que se expressar para agradar aos pais ou ao educador/professor, mas a si próprio. Ela pratica, também, o seu controlo motor, e segundo Passarinha (2012), desenvolve a sua motricidade aquando da utilização de diferentes técnicas artísticas como a pintura e o recorte. Para além de tudo isto fortalece a sua confiança, através do estímulo dado por quem a rodeia, abolindo a expressão “não consigo” e reafirmando o reconhecimento de que é capaz, criando o gosto pelo que faz. Estes factos permitem-lhe descobrir novos elementos como o espaço, o contorno, dimensões, sentido, sequência, cor e textura. Desenvolve, ainda, a linguagem/oralidade, pois criam-se situações que permitem que a criança se exprima, dando a sua opinião, gerando debates pelos quais a criança vai adquirindo vocabulário novo e reforçando conceitos.

O desenho evolui consoante o ambiente em que a criança está inserida. Pode dizer-se que o desenho evolui consoante o crescimento da criança respeitante ao seu desenvolvimento, devendo esta ter liberdade e oportunidade de se exprimir, não estando dependente da opinião do educador, sendo criado um espaço com bom ambiente em que a criança cria, imagina, expõe, e a seu ritmo desenha com gosto (Leite, 1992).

É através do desenho que a criança, naturalmente, cria e recria formas expressivas onde integra a imaginação e a realidade fazendo com que o seu desenho seja um canal de comunicação entre ela mesma e o mundo exterior sem obstáculos, regras e noções estéticas sociais que, futuramente, possa absorver.

O desenho é, por isso, uma função, do desenvolvimento das suas capacidades neuromotoras (movimentos da ação de desenhar), cognitivas (criatividade e raciocínio lógico), das dimensões emocionais e sentimentais (expressão artística) e socioculturais (materiais que pode utilizar e relacionamentos sociais). Como tal, o desenho é uma atividade lúdico-expressiva-criativa que reflete e estimula o desenvolvimento da criança

(Sousa, 2003). Seguindo a mesma ideia, Hope (2008, citado por Anim, 2012), o desenho ajuda a criar, desenvolver e esclarecer ideias. Permite também esclarecer observações e relacionamentos, ao representar e analisar essas concepções a criança desenvolve a compreensão e a comunicação com as outras pessoas. O que torna o desenho uma ferramenta útil no desenvolvimento das crianças a nível comunicativo. Seguindo o mesmo ponto de vista Hawkins (2002, citado por Anim, 2012), considera que ao realizarem um desenho, as crianças desenvolvem-se a nível cognitivo, afetivo e linguístico. A nível cognitivo, o desenho favorece a emergência do pensamento, permitindo à criança conhecer e explorar o mundo; a nível afetivo permite que as crianças expressem as suas emoções; a nível linguístico permite que as crianças desenvolvam a sua linguagem visual (Anim, 2012). A linguagem visual é uma forma de comunicação que recorre a elementos visuais para transmitir ideias e pensamentos (Pereira, 2016).

O desenho é visto como um meio de desenvolvimento do sentido estético. O contacto com diferentes formas de expressão estimulará a criança a imaginar, a criar e a sentir de forma diferente. Esta acaba por apreender muito do que lhe foi transmitido e tende a transpô-lo para o papel, sempre que sente necessidade (Silva et al, 2016). É notado como meio de desenvolvimento da motricidade, pois para desenhar, a criança tem de ter o domínio sobre a sua motricidade (Salvador, 1988). É importante referir que a motricidade engloba dois tipos: a motricidade global e a motricidade fina e ambas estão presentes na realização do desenho (Serrano & Luque, 2015).

Segundo Anim (2012), o desenho promove o desenvolvimento da inteligência quando a criança desenha e partilha o seu pensamento. É através das reflexões e das conversas com o adulto, sobre os seus desenhos, que esta demonstra os seus conhecimentos, ou seja, estes são reflexo das suas competências cognitivas. O desenho promove as competências sociais da criança, dado que, ao partilhar, mostrar e discutir sobre o desenho, com o seu grupo de amigos e com os adultos à sua volta, começa a construir competências sociais que lhe permitirão viver em sociedade, interagindo com os intervenientes da mesma, “sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia” (Anim, 2012).

Nesta perspetiva, não é o desenho que se desenvolve, mas sim a criança. Para compreender melhor o seu desenvolvimento, e de acordo com Batista (2012), alguns estudiosos de diferentes épocas e várias correntes, dedicaram-se a estudar o desenho infantil, trabalhando em diversas pesquisas com observações, registos e organizações de dados, reconhecendo a existência de diferentes etapas/fases no desenvolvimento do desenho infantil (sendo importante mencionar que as faixas etárias são flexíveis), que se

tornam comuns a todas as crianças e, de entre tantos merecem destaque: Georges Henri Luquet (1876-1965) e Viktor Lowenfeld (1903-1960).

Referimo-nos, de seguida, a Luquet, conhecido como sendo o pioneiro no estudo do desenho infantil. Este partiu da observação dos desenhos que a sua filha fazia, para fundamentar as suas pesquisas sobre o tema, para a sua tese de doutoramento. O seu método de estudo partiu de uma análise onde acompanhava e registava todas as ações e verbalizações da filha antes, durante e depois do ato dela desenhar. Segundo ele, toda a criança desenha para se divertir e afirma na sua teoria que o repertório gráfico infantil está condicionado pelo meio onde a criança vive e que a intenção de desenhar está diretamente ligada a objetos reais e a associação de ideias.

Segundo Luquet (1969), numa fase inicial a criança não desenha com a intenção de representar alguma imagem, apenas o faz porque sente prazer nisso, em deixar uma marca. Posteriormente, quando esta ganha consciência de que consegue representar algo mais real, passa a ser uma característica dos seus desenhos. Apesar do desenho das crianças não corresponder muitas vezes à nossa perceção do que é o real, Luquet defendeu que os desenhos das crianças se concretizam através de diferentes tipos de realismo.

Luquet (1969) distingue quatro estádios para o desenho infantil. Sendo eles: Realismo fortuito: (inicia-se por volta dos 2 anos de idade). A criança começa por desenhar símbolos sem qualquer intensão de representação e por vezes verifica uma analogia com determinados objetos, verificando que os seus traços produziram acidentalmente uma semelhança não procurada e, é a partir das tentativas, que a habilidade gráfica melhora e a criança adquire êxito nos seus desenhos, passando a nomeá-los, conforme as semelhanças encontradas. Luquet é apologista de que a criança quando realiza estes rabiscos, o faz sem ter a consciência do que é a representação, mas que, com o tempo, as similaridades que ela vai conferindo aos seus rabiscos vão aumentando; Realismo falhado: (inicia-se normalmente entre 3 e 4 anos de idade). Nessa fase a criança reconhece a relação de identidade de forma e passa a querer reproduzir essa forma, tendo a intenção de desenhar algo com determinado aspeto. Esta fase caracteriza-se por haver muitos momentos de fracasso e poucos de sucesso, isto é, tem o desejo de ser realista nas suas produções, contudo, depara-se com dois obstáculos: o de ordem motora (tendo em conta que a criança ainda não tem um controlo preciso de movimento) e o de ordem psíquica (referente ao facto de não conseguir concentrar num grupo coerente de elementos os pormenores que deseja representar, representando-os de forma isolada). Isto faz com que ela se sinta um pouco confusa e não consiga exteriorizar o que queria, ou seja, à medida que ela se torna mais realista nos seus desenhos e deseja intencionalmente representar algo, depara-se com

diversos obstáculos aos quais tenta superar, quer a nível gráfico como motor e cognitivo, o que dá origem aos tais momentos de fracasso referidos anteriormente, visto que ela procura ainda adquirir um controlo maior sobre os seus movimentos (de mãos); Realismo intelectual: (estende-se dos 4 aos 10 e/ou 12 anos de idade). Nesta fase o desenho da criança é caracterizado por esta desenhar não aquilo que vê mas aquilo que sabe e é pautado pelo desejo que a criança tem de reproduzir não só o que vê do objeto, mas tudo o que vê, cruzando, intencionalmente, diversas perspetivas. A criança inclui nos seus desenhos elementos que só existiam na sua mente e faz uso de transparências, ou seja, quando ela representa não só aquilo que vê, mas aquilo que ela sabe que existe naquela situação em concreto, como é o caso da representação de uma casa onde por vezes as crianças desenhavam uma das divisões, ou todas, com transparência, isto é, o seu interior, planificação, rebatimento e mistura diversos pontos de vista; refere por último o Realismo visual: (acontece por volta dos 12 anos de idade) esta fase é marcada pela descoberta da perspetiva e a sujeição às suas leis. Quando as crianças chegam a esta fase, os seus desenhos aproximam-se muito às produções dos adultos, verificando-se um certo empobrecimento a nível gráfico. Segundo o autor, para a criança o desenho é um meio de comunicação. Esta desenha sempre para alguém ainda que esse alguém seja a própria, ou alguém que nem esteja presente, e o mais engraçado, alguém a quem até nunca o possa dar, mas fá-lo para comunicar com ela. A comunicação tem de encontrar um interlocutor, porque senão torna-se num monólogo, e a nossa tarefa de adultos é compreender e responder ao que a criança nos comunica com os seus desenhos.

Apresentamos, ainda o olhar de Lowenfeld sobre o desenho da criança. Publicou inúmeros artigos sobre arte-educação onde qualificava a arte como catalisadora da criatividade. Segundo Lowenfeld (1977), a expressão gráfica do desenho acontece em fases conforme o desenvolvimento em cada idade: Fase da garatuja: (dos 2 aos 4 anos de idade). Nesta fase é quando a criança faz os primeiros rabiscos, de forma desordenada, simplesmente como atividade cinestésica. Após os seis meses de rabiscos, os traços são um pouco mais ordenados e a criança nomeia os rabiscos. Assim como outros estudiosos ele classifica os rabiscos e/ou garatujas em três estádios; Garatuja desordenada: (1 ano e meio e 2 anos de idade). Esse tipo de rabisco é percebido quando a criança faz traços simples em forma de linhas que seguem em todas as direções. A criança rabisca sem um planeamento prévio ou controlo das suas ações e nem sempre olha para a folha ao desenhar, ultrapassando o seu limite; Garatuja ordenada: (a partir dos 2 anos de idade). Esta fase ocorre quando a criança descobre que existe ligação entre os seus movimentos e os traços que faz no papel, passando do traçado contínuo para o descontínuo. Nesse

estádio a criança troca intencionalmente de cor e começa a fazer formas circulares, porém não faz relação entre o que desenhou e a realidade; Garatuja nomeada: (aos 3 anos de idade). Nessa última etapa da garatuja, a criança começa a fazer comentários verbais sobre o desenho que fez e passa a dar nome à garatuja. Nesse estágio é possível observar que a criança passa mais tempo a desenhar e distribui significativamente melhor o traço no papel e os movimentos circulares e longitudinais convertem-se em formas reconhecíveis. Pouco a pouco a criança passa a atribuir significado e nome aos seus desenhos; Fase pré-esquemática: (dos 4 aos 7 anos de idade). A criança realiza as primeiras tentativas de representação da figura humana. As linhas fecham-se e, geralmente, utilizam o círculo para representar a cabeça e duas linhas verticais para as pernas. Nessa fase o desenho não forma um conjunto organizado e, por esse motivo, a criança desenha o que sabe do objeto e não o que vê e ainda não há uma relação temática e espacial entre os objetos desenhados; Fase esquemática: (dos 7 aos 9 anos de idade). Nesta fase a criança chega a um “esquema”, uma maneira definitiva de retratar um objeto, embora possa ser modificado quando precisa retratar algo importante. Os desenhos, nesta fase, simbolizam, de modo descritivo, o conceito de forma definida, isto é, existe uma ordem nas relações espaciais e entre objetos, os seus temas e as suas cores. Ao retratar as coisas da terra a criança desenha-as na borda inferior do papel e as coisas relativas ao céu na parte superior; Fase do realismo nascente: (dos 9 aos 12 anos de idade). A criança nesta fase descobre que a generalização esquemática já não permite expressar a realidade e por esse motivo surge o alvorecer de como as coisas podem ser na verdade. Através do desenho a criança coloca objetos sobrepostos numa linha do horizonte e já não na “linha de base” e começa a comparar o seu trabalho com os dos colegas tornando-se mais crítica. A Fase do pseudo-naturalismo: (dos 12 aos 14 anos de idade) e a Fase da crise da adolescência: (dos 14 aos 16 anos de idade) não as referenciamos pois não se refletem no público-alvo deste relatório.

Pelo exposto podemos concluir que diferentes autores consideram que o desenho da criança evolui por fases ou níveis, fases essas que representam a forma como a criança apreende o que a rodeia. Assim sendo pode afirmar-se que o desenho testemunha a capacidade psicomotora da criança representar o seu ambiente. Capacidade essa, que pode ser estimulada pelos adultos.

Assim, é de extrema importância que o educador/a reconheça as fases do desenvolvimento do desenho infantil de acordo com os diferentes teóricos.

O encanto pelo ato de desenhar estende-se por toda a infância e isso pode desaparecer, gradualmente, com a chegada do início da adolescência, pois as crianças

tornam-se mais críticas e exigentes consigo mesmas. De acordo com Batista (2012), isso acontece devido ao facto de algumas crianças apresentarem alguma dificuldade em atingir o realismo visual o que acarreta um quadro de desânimo e, naturalmente, uma desistência do ato de desenhar. Ainda em concordância Batista (2012) é de suma importância citar que dependendo do nível de estímulos a que uma criança é exposta ao longo do seu desenvolvimento, ela pode passar ou não pelas fases descritas e que o importante é respeitar a fase de maturidade cognitiva e motora das crianças visto que esta é variável de criança para criança. Este facto reflete-se no modo de olhar para o desenho infantil.

### **1.6. O desenho infantil: Modos de olhar**

Tal como já referimos anteriormente, e segundo Matos e Ferrão (1997), quando se referem ao desenho como um “adereço”, podemos dizer que o desenho não é visto como uma atividade importante na escola. No entanto ele deve ser visto como uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. “Os desenhos de uma criança são o reflexo do seu desenvolvimento geral e não uma evolução baseada em técnicas de desenho” (Sousa, 2003, p. 198).

Seguindo a linha orientadora deste relatório e, no que diz respeito à Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, o desenho deve estar muito presente a todo o instante, pois muitas crianças, por não terem, ainda, a linguagem oral e escrita, desenvolvida, utilizam o desenho como forma de expressão e para representar o que sentem. Daí a importância do mesmo para o desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspetos.

De acordo com Possa & Vargas (2014), muitas instituições ainda trabalham baseadas num ensino tradicional da arte, disponibilizando às crianças cópias de imagens para pintarem ou incentivando o desenho de retratos estereotipados. Com este procedimento estamos a criar uma visão estereotipada de determinado objeto, imagem, ser humano, animal, limitando a sua criatividade.

No entanto, e segundo os autores anteriormente mencionados, mostrar fotografias e imagens desenhadas e pintadas por outras crianças e por adultos não deixa, também, de ser importante no desenvolvimento da criança, já que estas precisam criar conceitos, compreender e assimilar esses conceitos sobre as imagens para ter ideia do que aquilo significa. Isto porque, enquanto muito pequenas, ainda não tem noção da verdadeira imagem que querem representar. Com muito equilíbrio, é muito importante que o educador/professor disponibilize momentos de criação livre, dando a oportunidade à criança de desenhar livremente, de não seguir regras. E, mesmo que a aposta passe por

atividades de desenho orientadas, é sempre importante que o educar/professor tenham a sensibilidade de observar para além do estipulado, tendo como base da sua observação cada criança como um ser singular, detentor de criatividade e possuidor de um percurso que pode influenciar as suas atividades.

O desenho representa, em parte, o consciente, mas também, e mais importante ainda, o inconsciente. É a simbologia e as mensagens que estão ligadas ao desenho que nos interessa e não a sua estética. A criança transpõe para a folha o seu estado de alma e de espírito sem se aperceber. (Bédard, 1998), é por isso que é mais favorável não insistir para que a criança desenhe, se ela não sentir essa necessidade. Ela deve desenhar para seu próprio prazer e não para satisfazer vontades de outras pessoas. É bom deixar a criança dar livre curso à sua imaginação.

### **1.6.1. Temas mais desenhados pelas crianças**

As crianças desenhavam muitas vezes determinados temas e por isso as figuras e os objetos mais desenhados são muito úteis para se observar o seu desenvolvimento gráfico.

O educador/professor ou os pais podem descobrir e acompanhar o desenvolvimento da criança através do modo como ela desenha esses temas. Para Bédard (1998), para que a criança desenhe livremente é indispensável que o adulto a acompanhe e lhe proporcione materiais que permitam fazê-lo. A criança deve poder desenhar espontaneamente e livremente, sendo um desenho espontâneo aquele que ela faz por sua própria iniciativa e como atividade lúdica, isto é, como uma brincadeira, já o desenho livre ou voluntário, é aquele que é feito a pedido de outra pessoa, mas em que a criança escolhe o que quer desenhar. Ambos os desenhos vão ajudar a criança a exprimir-se de uma forma criativa, o que não acontece nos desenhos copiados ou preenchidos, como no caso das fichas para completar ou colorir.

De acordo com Telmo (1992) foram feitas várias investigações sobre os temas que as crianças gostam mais de desenhar. De um modo geral a figura humana é o mais desenhado, seguindo-lhe a casa, os animais, as árvores e os automóveis, variando estes temas na sua ordem de aparecimento, de acordo com o ambiente em que a criança vive.

Ainda na linha de pensamento do autor referido anteriormente, a figura humana – a criança, depois das garatujas em V, começa a desenhar círculos. A certa altura, transforma esses círculos em caras, acrescentando-lhes olhos e boca e mais tarde o nariz e as orelhas. O nariz, por vezes é representado de lado ou por meio de dois riscos. Os olhos, às vezes têm pestanas ou sobrancelhas. A um primeiro círculo são acrescentados riscos que podem significar as pernas ou os cabelos. Por vezes, a meio das pernas existe um risco transversal que pode ser o limite do corpo. Os pés, às vezes são inclinados. O pescoço pode começar

a aparecer. O corpo aparece muitas vezes como uma forma oval encostada à cabeça. Mais tarde a criança desenha dois riscos, os braços, e na ponta dos braços, as mãos que normalmente têm dedos a mais ou a menos. Para que a criança indique os cinco dedos, é necessário que ela tenha a noção de correspondência, isto é, que perceba que a cada dedo da sua própria mão corresponde um risco na mão que desenhou; que tenha o conceito de número e que saiba contar cinco dedos na mão e no desenho. Os braços podem partir da cabeça, do pescoço ou do tronco.

As primeiras figuras humanas, tal como as casas e outros objetos, aparecem soltas no papel, não têm um chão para pôr os pés. A criança não situa as figuras e os objetos em relação uns aos outros; só mais tarde, por volta dos quatro anos de idade, adquire o conceito de espaço “topológico” como é chamado por Piaget (1947).

Ao adquirir os conceitos de “perto”, “longe”, “atrás”, “à frente”, “ao lado”, “em baixo” ou “em cima”, a criança começa a desenhar as figuras ao lado umas das outras e assentes numa linha horizontal ou na parte inferior do desenho que representa o chão. Esta “linha de base” aparece nos desenhos da maioria das crianças de seis anos e em quase todos os das de oito anos de idade. Ao aparecimento da linha base, segue-se o aparecimento, no topo superior da folha de papel, de uma linha horizontal que representa o céu. O sol também é desenhado como um círculo. O espaço intermédio entre “céu” e “chão” é muitas vezes preenchido com passarinhos, aviões ou nuvens. O “céu” e esses desenhos que preenchem o espaço desaparecem quando o desenho se torna representação do “real”;

A casa, é o tema mais desenhado pelas crianças, quer sejam rapazes ou raparigas, fazendo-se acompanhar muitas vezes pela figura humana sobretudo nos desenhos preferenciais das crianças de seis, sete e oito anos (Telmo, 1992). Segundo o autor anterior, na evolução dos desenhos sob aspetos de ordem afetiva, tanto a casa como a figura humana representam para a criança símbolos de segurança, pois estão relacionados com os pais e com o seu lar e a vida familiar. Tal como a figura humana, aparece a partir das formas circulares, a casa aparece a partir dos desenhos dos primeiros retângulos e quadrados. Embora desenhe linhas nas suas garatujas iniciais, a criança só adquire a capacidade de construir ângulos retos numa fase posterior do seu desenvolvimento. As linhas verticais e horizontais que constituem a casa são facilmente relacionáveis com as extremidades do papel e com noções de perpendicularidade e paralelismo. A primeira “casa” aparece, no início da fase de construção de esquemas, é um retângulo a que mais tarde são acrescentados dois ou três (janelas e porta). Às vezes, a porta aparece mais tarde do que as janelas e, por vezes, é esquecida. As janelas são desenhadas junto às

extremidades superiores dos limites das paredes e do telhado. Muitas vezes o esquema primitivo da casa é um retângulo aberto a que falta o telhado, que, ao ser colocado, é um triângulo ou trapézio. À casa são acrescentadas cortinas nas janelas e puxadores nas portas. A chaminé surge, primeiro, perpendicularmente a uma das águas do telhado e dela saem rolos de fumo em espiral. A perpendicularidade da chaminé, tal como a das pessoas em relação aos caminhos inclinados, pode se explicada pelo facto de a criança utilizar como referência a orientação da linha de base mais próxima, o telhado, e copiar mais facilmente ângulos retos do que agudos. Não sabendo desenhar a chaminé perpendicular ao chão, uma vez que a referência é o telhado, a criança normaliza o ângulo agudo para o ângulo reto e a chaminé fica perpendicular ao telhado. Para Piaget (1947), a primeira casa que as crianças desenham não é identificada, é um esquema indiferenciado, é sempre igual; aparece como um símbolo, um equivalente gráfico do que representa; é um padrão (conjunto de linhas gráficas) de que a criança se serve de modo sistemático, para representar o conceito de “casa”. Traduz a ideia que as crianças têm de “casa” e tem um grau de semelhança com “as casas”. O esquema da casa, segundo Telmo (1992), é comum aos desenhos das crianças de várias culturas, tal como acontece com o esquema da figura humana. Apesar de viverem em cidades ou bairros em que os edifícios têm vários andares, as crianças continuam a desenhar as primeiras casas de acordo com o esquema característico da casa com a porta e a chaminé. À medida que a criança repete o esquema da casa, vai adquirindo maior controlo e competência para distinguir casas diferentes e por isso o esquema básico vai sofrendo variações. Quanto aos animais estes são, também, associados à vida familiar, são os companheiros da criança (os animais caseiros, os da quinta, as galinhas que vê na capoeira, etc.). Da mesma maneira que desenha a figura humana, a criança desenha os animais (um círculo para a cabeça, uma forma oval para o corpo, riscos para as patas), a diferença fundamental é a posição de uns e outros, pois enquanto as figuras humanas são representadas de pé, os animais são desenhados com o corpo horizontal. Os focinhos são semelhantes às caras das pessoas e mesmo que o animal esteja de perfil, a sua “cara” está vista de frente (dois olhos em vez de um), acontecendo o mesmo com as pernas, que em vez de duas, são quatro, isto é, a criança desenha as pernas que sabe que existem, embora não as veja.

As características do animal aparecem primeiro desenhadas do que as das pessoas. Ou seja, o gato pode ter bigodes, a cabra pode ter chifres, etc. enquanto, no mesmo desenho, a figura humana pode ainda ser representada em esquema. Por outro lado, os animais são desenhados por meio de esquemas durante mais tempo do que as figuras humanas. Às vezes as pessoas já têm um aspeto realista e os animais são apenas reduzidos

a um esquema. Este facto pode resultar da maior prática no desenho da figura humana, uma vez que é um tema mais desenhado pela criança (Telmo, 1992).

As plantas – as árvores e plantas, de acordo com Telmo (1992), são muito representadas nos desenhos infantis, acompanhando a representação das pessoas e casas. Aparecem vários esquemas de árvores (uns constituídos por um círculo para a copa e dois traços paralelos para o tronco, outros mostram frutos, folhas e raízes). Algumas crianças não representam o topo da árvore talvez porque não faz parte da sua experiência, pois sendo mais baixas do que as árvores, as crianças podem não se lembrar dos pontos mais altos da copa. As flores são representadas por grande variedade de esquemas, sendo o mais popular entre as crianças de seis e sete anos, a representação de um botão central rodeado de pétalas, sustentado por uma haste que ostenta duas folhas ovais. No estágio realista, aparecem flores nos campos, nos vasos, nas jarras. As naturezas mortas tornam-se um tema muito desenhado. Cabe ao professor aproveitar a leitura que faz dos desenhos dos seus alunos e compreender as leituras que daí faz bem como as aprendizagens que estarão subjacentes. As suas propostas devem, por um lado constituir um desafio que os incentive e, por outro, segundo Passarinha (2012), não conterem solicitações demasiado ambiciosas conducentes ao fracasso.

### **1.7. O desenho infantil vs o processo de ensino/aprendizagem**

Para as crianças, desenhar é como brincar. Faz parte do desenvolvimento e do crescimento das crianças. Quando estas são motivadas a desenhar e isto as acompanha ao longo da sua vida, a criança apropria-se de novos conhecimentos e saberes sociais, históricos ou culturais. Desenvolvem-se, portanto, e segundo Mello (s.d.), potencialidades cognitivas e, também emocionais, pois revelam através do desenho os seus conceitos e valores, na transformação do invisível em visível.

Quando surgem os primeiros rabiscos, o que se vê num desenho é um emaranhado de linhas, traços leves, pontos e círculos, que, muitas vezes, se sobrepõem em várias demãos. Poucos anos depois, já se verifica algo mais complexo, com edifícios e figuras humanas detalhados. O desenho acompanha o desenvolvimento da criança como uma espécie de radiografia, já que é através dele que se pode ver como esta se relaciona com a realidade e como os elementos de sua cultura traduzem essa percepção, graficamente.

Para a criança o ato de desenhar é a oportunidade que ela tem de expressar todo o conhecimento que tem do mundo, tudo o que ela vê e percebe no meio em que vive, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade. Conforme afirma Reis (2002), “quando pensamos em desenho infantil, devemos ter em mente que para a criança o

desenho é uma linguagem, assim como o é o gesto e a fala” p. 48). Além disso, o ato de desenhar está ligado à escrita, e esta causa um fascínio na criança, que desde muito cedo, tenta imitar a escrita dos adultos. É também por meio do desenho que a criança aprende noções de espaço, de tempo, de quantidade e desenvolve a sua linguagem oral e escrita. O desenho da criança possibilita o seu desenvolvimento criativo e a sua aprendizagem. Na Educação o desenho contribui com o desenvolvimento da criança em vários aspetos, trabalhando a coordenação motora, musculatura fina, criatividade, etc.

Além de ser a primeira manifestação da escrita, o desenho da criança também é a primeira forma de expressão. Coquet (2002) afirma que:

desenhar é sempre uma forma de registar, de contar, de explicar, enfim, de comunicar graficamente algo que poderiam também, na maior parte dos casos, ser comunicadas com palavras, com letras, com gestos ou com sons. No primeiro ciclo de interacção social da criança, o riscar, o desenhar e o ver imagens, tem um papel tão importante no desenvolvimento e crescimento como a aprendizagem da língua, da escrita e a leitura de texto (p. 1).

Essas afirmações reforçam o desenho como instrumento importante para o desenvolvimento infantil, desde que haja liberdade, autonomia e orientação. De acordo com Coquet (2002), quando uma criança está a desenhar, há uma quantidade enorme de coisas que está a aprender intuitivamente acerca do ato em si e também dos materiais que está a utilizar. Muitas aprendizagens são adquiridas em situações não específicas, situações de rotina e até lúdicas. Todo o tipo de ação que gera aprendizagem para a criança constrói um passado sobre o qual outras e novas ações se vão gerando. Por sua vez, estas novas ações criam mais oportunidades para outras novas ações formando um contínuo de aprendizagem e crescimento. Até o facto da criança, por exemplo, testar os limites do papel onde trabalha, bem como a resistência do material de suporte à pressão do objeto com que está a riscar, dá-nos a certeza de que a maneira como as crianças descobrem ou são ajudadas a descobrir as regras necessárias para trabalhar com estes materiais, a forma como são construídas estas aprendizagens é importante e afeta seguramente o seu desenvolvimento.

Segundo Derdyk (1989), o desenho é um estímulo para que a criança explore sua imaginação e sua capacidade de criar, além de que o ato de desenhar envolve vários e diferentes estímulos mentais, como simbolizar e representar os objetos, sentimentos ou ações que pretende expressar através do desenho.

Em síntese, o desenho constitui-se como um elemento fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, sendo uma mais-valia e um estímulo para a sua evolução. Este deve ser tido em conta na planificação das atividades educativas, já

que contribui para a interiorização e transmissão de conhecimentos por parte destas. É assim importante que o educador/professor faça do desenho uma prática diária nos contextos educativos, não apenas enquanto meio de entretenimento e comunicação entre este e as crianças, mas sobretudo como conteúdo integrante do currículo.

## **2. Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar e contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Neste segundo ponto iremos debruçar-nos sobre os documentos oficiais e orientadores da planificação da ação educativa, os quais utilizamos para sustentar a prática de ensino supervisionada, quer no contexto da EPE, quer no contexto do 1.º CEB, aprofundando em ambos a caracterização do espaço educativo; a caracterização do grupo de crianças; a organização do grupo pelo espaço educativo e a organização do grupo pelo tempo educativo.

### **2.1. Documentos oficiais orientadores da planificação da ação educativa**

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES), para construir a nossa ação e consequente planificação da ação educativa, baseamo-nos em alguns documentos mediadores de planificação que nos orientaram, facilitaram e sustentaram tal processo. A organização curricular e as metas estabelecidas para cada uma das áreas da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico são redigidas e reformuladas com o objetivo de “melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 7). No caso específico da EPE, referimo-nos às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), às Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar e às Brochuras de Operacionalização das OCEPE. No que respeita ao 1.º CEB, indicamos o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as Metas Curriculares.

De acordo com Tavares e Alarcão (1985), entende-se por planificação a atividade de definir e sequenciar os objetivos de ensino/aprendizagem para os alunos, determinar processos para avaliar se eles foram conseguidos, prever algumas estratégias de ensino/aprendizagem e selecionar materiais auxiliares. Pensamos que elaborar um plano é acima de tudo uma atitude, uma maneira de planejar situações imagináveis, de modo a que as aprendizagens sejam significativas e diversificadas e aproveitar melhor o tempo, dando um sentido às atividades pedagógicas pensadas, gerindo com eficácia o tempo de interação com os alunos. De acordo com Silva et al, (2016), para que se verifiquem aprendizagens significativas é essencial que a planificação tenha em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças.

Depois de elaborada a planificação esta torna-se um instrumento que pode ou não ser seguido, de acordo com a situação real em que o processo ensino aprendizagem acontece. Deste modo, o educador/professor deve estar preparado para adaptar a

planificação ou modificá-la caso algo não previsível, aconteça. Ainda segundo Tavares e Alarcão (1985), um aspeto importante a ter em conta quando se faz uma planificação é o facto de este ser um instrumento relevador de atitude pessoal e que deve ser trabalhado à medida de cada educador/professor, pois é ele que o elabora e é ele que o vai por em prática. Esta tem como função orientar, facilitar, sustentar e tornar exequível tal construção e materialização, recorrendo aos documentos legais e outros suportes considerados pertinentes para cada planificação.

## **2.2. Contexto de Educação Pré-Escolar**

A nossa intervenção neste contexto decorreu num jardim-de-infância da cidade de Bragança, num complexo que possuía a valência da EPE e do 1.º CEB. Em conversa com a educadora titular podemos perceber que esta instituição acolhia uma população escolar heterogénea – crianças oriundas de agregados familiares letrados, de classe média-alta e outros pertencentes a meios socioeconómicos desfavorecidos, vindos quer do meio rural quer do meio urbano. A instituição seguia uma estratégia de sucesso para todos, através da atenção direcionada para a diferença, da ação solidária e colaborativa, do diálogo com as famílias e restantes membros da comunidade e da mobilização de vontades e meios através de protocolos e parcerias estratégicas. No que refere ao edifício este era recente, inaugurado em finais de 2010, apresentando o formato arquitetónico retangular, com salas nas suas extremidades e um pátio polivalente no núcleo do edifício que funcionava como recreio sobretudo para as crianças do 1.º CEB e, de apoio à realização de diversas atividades.

O horário de funcionamento do jardim-de-infância era bastante alargado, decorrendo entre as 8:00 e as 19:00. As famílias podiam solicitar prolongamento da manhã (8:00 às 9:00) e da tarde (das 16:00 às 19:00). Estes tempos estavam organizados em tempos de componente letiva (5 horas diárias), orientados pela educadora de infância e tempos de apoio à família, supervisionados pelas auxiliares de educação. O espaço destinado à Educação Pré-Escolar estava organizado em 4 salas de atividades, um hall onde, entre outras funções, se afixavam os trabalhos das crianças; biblioteca; salão polivalente para convívio entre crianças; refeitório com copa de apoio; posto de primeiros socorros; sala de arrumos; sala de reunião e de convívio para professores; gabinete de trabalho para a coordenação do centro; diversos espaços desportivos com equipamentos e parque de diversões exterior. O espaço exterior de recreio tinha bastantes espaços verdes e um parque infantil com escorregas, baloiços de pequenas dimensões, com piso em borracha para evitar lesões nas crianças.

### **2.2.1. Caracterização do espaço educativo**

A denominada Sala 2, onde fizemos a nossa PES, era um espaço bastante amplo e bem decorado onde as crianças podiam trabalhar sem restrições, tal como se pode observar nas fotografias tiradas à mesma (*vide* Anexo I). Usufruí de muita luminosidade, com grandes janelas, apresentando também um bom nível acústico e boa ventilação. As janelas apresentavam-se protegidas por estores, evitando a entrada direta do sol, permitindo tornar a sala mais fresca em dias de maior calor. Nos dias mais frios, existiam radiadores que permitiam manter a temperatura da sala agradável. Apresentava boas condições de segurança, pois não identificamos equipamentos instáveis que poderiam pôr em risco a segurança das crianças. Tinha um quadro branco, um computador, um videoprojector, um quadro interativo e uma impressora. A sala encontrava-se dividida em áreas (acolhimento, biblioteca, casa das bonecas, computador, desenho, garagem e construções, mesa de jogos, modelagem, pintura, quadro e recorte e colagem). Todas as áreas estavam devidamente identificadas com o nome e desenhos feitos pelas próprias crianças, com identificação do número de elementos que era permitido permanecer em cada uma delas. De acordo com Hohmann e Weikart (2009), as etiquetas, com desenhos, possibilitam que as próprias crianças façam a “leitura”, podendo posteriormente associar a palavra ao desenho.

Quero ainda salientar que tal como sugerido por Silva et al (2016), as paredes da sala eram utilizadas para expor os trabalhos realizados pelas crianças, bem como de materiais criados em atividades e que eram usados diariamente, como o caso do calendário e do mapa das presenças. Os trabalhos expostos eram uma forma de comunicação e uma forma de tornar visíveis os trabalhos realizados tanto para crianças como para adultos.

Nesta sala, desde o primeiro dia, foi-nos dada liberdade total para contactar com as crianças, o que se revelou benéfico, já que pudemos desde logo interagir e conhecer melhor o grupo. Em relação ao espaço exterior, este era um espaço educativo com muitas potencialidades educativas, pois era amplo, possuía boa organização espacial e tinha equipamentos de lazer adequados à idade das crianças. Cada vez que era utilizado despertava bastante interesse nas crianças.

### **2.2.2. Caracterização do grupo de crianças**

O grupo era constituído por 21 crianças (10 do sexo masculino e 11 do sexo feminino) de três faixas etárias distintas. Cinco crianças tinham 3 anos, oito tinham 4 anos e as restantes oito tinham 5 anos. A heterogeneidade em relação às idades, mostrou-se tanto benéfica, pois permitia às crianças mais novas interagirem com crianças mais

velhas, levando-as a imitá-las e a quererem ser mais “crescidas”, como prejudicial, porque por vezes as crianças mais velhas infantilizavam as suas atitudes porque interagiam com crianças mais novas. Em suma, a diversidade no grupo pode beneficiar o processo de aprendizagem, principalmente a cooperação e interação, já que era permitido à criança trocar conhecimentos e experiências. De referenciar que estávamos perante um grupo de crianças bastante ativas, participativas e interessadas em relação a tudo o que as rodeava, à exceção de um menino de 3 anos de idade que, pelo facto de não ir ao jardim-de-infância, com regularidade, se encontrava menos integrado no grupo.

Pelo que podemos perceber nas conversas que fomos tendo com o grupo, algumas crianças provinham do meio rural, dos bairros limítrofes da cidade, mostrando-se muito ligadas à natureza, ao campo e criação de animais e à agricultura. A maioria vivia com o pai e mãe sendo que uma delas viviam com os avós maternos por causa dos pais estarem emigrados. Algumas crianças viviam apenas com um dos progenitores e o seu respetivo companheiro(a) outras com um dos progenitores e os respetivos avós. Grande parte das crianças estava integrada num seio familiar favorável ao seu desenvolvimento.

### **2.2.3. Organização do espaço educativo**

A educadora possibilitava que cada criança escolhesse a área onde pretendia trabalhar, chamando-as a atenção para o número estipulado de crianças que determinada área poderia conter, o que fazia com que as crianças tivessem de obedecer a regras. Neste aspeto, e segundo Fortuna (2000), citando Vygotsky, os elementos fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras. Segundo ele, sempre que brinca, a criança cria uma situação imaginária na qual assume um papel, que pode ser, inicialmente, a imitação de um adulto observado. Assim, ela traz consigo regras de comportamento que estão implícitas e são culturalmente constituídas. Num momento posterior, a criança afasta-se da imitação e passa a construir novas combinações e, também, novas regras. O autor enfatiza ainda a experiência social que exerce um papel dominante através do processo de imitação. Para ele, quando a criança imita a forma pela qual o adulto utiliza instrumentos e manipula objetos, ela está a dominar o verdadeiro princípio envolvido numa atividade singular. Nesta perspetiva, a brincadeira do faz-de-conta permite, por exemplo, que a criança execute uma tarefa mais avançada do que a usual para a sua idade, agindo como se fosse mais velha do que realmente é. Quando uma criança, ao brincar na escola, põe a mesa, ela está a desenvolver uma habilidade que poderá ser útil para a vida adulta. Quando a criança brinca, não há apenas uma repetição de eventos vistos ou ouvidos, a criança cria, combinando o antigo com o novo. Porém, a base da criação é a realidade da qual extrai elementos, pois a construção imaginária não

parte do nada. Estes elementos da realidade podem ter sido adquiridos não só pela experiência direta do indivíduo, mas também pela experiência social adquirida por relatos e descrições.

Das 21 crianças, grande parte delas preferia ir diariamente para a mesma área, o que as limitava em termos de experiências e de desempenho nas várias atividades (*vide* anexo II e III). Para isso, a educadora e posteriormente nós, enquanto estagiárias, escolhíamos estrategicamente a ordem de chamada de cada criança para proceder à escolha das áreas, fazendo com que as áreas mais escolhidas por determinadas crianças fossem sendo ocupadas por outras e, conseqüentemente, que as últimas crianças a escolher tivessem de optar por uma outra área que não a habitual.

#### **2.2.4. A organização do tempo educativo**

De acordo com Kuhlmann (1998), as crianças precisam de ficar a conhecer a importância da ordem e das regularidades em todos os atos. Daí acontecerem atividades repetidas, diariamente, para que tanto as crianças como os adultos as instituem como normalidades, como se pode ver no anexo (*vide* Anexo IV). As atividades da manhã iniciavam-se por volta das 9:00h, aquando da chegada das crianças à sala. As crianças eram dispostas em semicírculo, sentadas em cadeiras para cantarem a canção dos “Bons Dias”. Seguiu-se um breve diálogo com o grupo, tentando descobrir e partilhar experiências e vivências, ouvindo as suas ideias sobre os temas a explorar e/ou explorados. Este era ainda o momento em que a educadora questionava as crianças sobre o dia, mês e ano em que se encontravam, bem como o estado do tempo, por forma a situar as crianças no tempo e espaço. Na maior parte das vezes, era também neste momento que a criança responsável pela sala e pelo grupo, nesse dia, procedia à chamada das restantes crianças, anotando na tabela de presenças.

Depois, à vez, as crianças escolhiam para onde iriam trabalhar e a educadora começava, prosseguia ou concluía as atividades do dia anterior, chamando para junto de si um pequeno grupo. Posteriormente a educadora cantava ou chamava-as à atenção para que arrumassem os brinquedos ou materiais e se reunissem na área de acolhimento para irem fazer o lanche da manhã.

Por volta das 11:00 as crianças regressavam à sala e dependendo da atividade a implementar, eram ou não formados grupos para que, de forma rotativa, participassem na mesma. Após a atividade, as crianças formavam novamente uma fila para irem almoçar, acompanhando-as até ao refeitório, até que ficassem sob a vigilância de um auxiliar de educação. Depois do almoço as crianças iam para o recreio exterior ainda sob a supervisão de um auxiliar de educação, regressando à sala às 14:00h. Segundo Hohmann e Weikart

(2009), o tempo no exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais.

Este tipo de sequência de atividades proporciona às crianças uma rotina diária que segundo Hohmann e Weikart (2009), as ajuda a responder a este tipo de questões, oferecendo-lhes uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender, fornecendo-lhes assim a possibilidade de tomar decisões e resolver problemas no contexto dos acontecimentos.

### **2.3. Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A nossa intervenção neste contexto decorreu numa escola do 1.º CEB de Bragança. A escola entrou em funcionamento em meados do ano de 1960 e, apesar ser um estabelecimento antigo, tem vindo a ser melhorado de forma a tornar-se cada vez mais acolhedor e seguro para as suas crianças. Todavia o seu agrupamento só foi criado em 2003, sendo a sua área geográfica de influência bastante grande e dispersa, associando instituições educativas do meio rural e do meio urbano, assim como vários níveis de ensino (a educação pré-escolar, os três ciclos do ensino básico, o ensino secundário e ainda o ensino profissional). Desta forma e, mais uma vez, por intermédio de conversas com a professora cooperante, podemos perceber que a escola onde decorreu o estágio acolhia uma população discente heterogénea, pois integrava crianças oriundas de agregados familiares diversificados, uns letrados, de classe média-alta, outros pertencentes a meios socioeconómicos desfavorecidos e ainda outros institucionalizados, vindos quer do meio rural quer do meio urbano.

O horário de funcionamento da escola era bastante alargado, decorrendo entre as 8:00h e as 19:00h, podendo assim as famílias usufruir do prolongamento no período da manhã (8:00 às 9:00), e no período da tarde (das 16:00 às 19:00), estando organizado em componente letiva, assegurado pelos docentes e componente não letiva assegurado pelas auxiliares de ação educativa, acompanhando as crianças em atividades de apoio ao estudo e extracurriculares. De um modo geral a escola apresentava boas condições para acolher todas estas crianças. Tinha um ambiente bastante acolhedor e seguro. Este meio favorecia o desenvolvimento de capacidades psicossociais e incentivava a criação de laços de amizade, partilha e entreajuda, capaz de ser notada até nas crianças mais pequenas e que chegaram recentemente à instituição.

#### **2.3.1. Caraterização do espaço educativo**

A prática de ensino supervisionada, no 1.º CEB, concretizou-se na Sala 3 onde estavam presentes a professora titular e uma professora auxiliar, tendo ambas um papel

ativo no processo ensino/aprendizagem das crianças, o que as diferenciava era sobretudo o fator burocrático, perante a instituição, e a responsabilidade perante os encarregados de educação.

A denominada Sala 3 era um espaço bastante amplo e muito iluminado, pois uma das suas quatro paredes era constituída por vidraças. Esta estava decorada com trabalhos feitos pelas crianças e com imagens colocadas pela professora (*vide* Anexo V).

O espaço era adequado para o número de crianças (20). O mobiliário existente na sala era essencialmente mesas e cadeiras, podendo este ser facilmente deslocado, permitindo adaptar-se a determinadas atividades que necessitavam de mais espaço livre. No entanto cada vez que uma das professoras ou nós, estagiárias, achássemos que determinada criança ou crianças deveriam mudar de lugar, procedíamos a essa mesma modificação, de forma a tornar a aula mais calma e o comportamento dessa(s) criança(s) mais adequado. Até porque Lopes e Rutherford (2001), afirmavam que “uma boa gestão de sala de aula compreende o recurso a estratégias comportamentais de promoção de comportamentos adequados ou de correcção de eventuais comportamentos inadequados” (p. 22). Desde o primeiro dia de observação que nos foi dada a possibilidade de contactar e interagir com as crianças, revelando-se um aspeto essencial para a nossa integração na turma, bem como para poder perceber quais as personalidades, gostos, ideias, facilidades e dificuldades das mesmas.

### **2.3.2. Caraterização do grupo de crianças**

O grupo era constituído por 20 crianças (todas elas de nacionalidade portuguesa) entre os 5 e os 6 anos de idades. Cinco crianças tinham ainda 5 anos aquando da matrícula no 1.º ano do 1.º CEB, enquanto as restantes 15 já tinham 6 anos, atingindo todas a mesma faixa etária até ao final do mês de dezembro de 2015. Apesar deste facto relativo à diferença de idades, no contexto de sala quase nem ser notório, posteriormente, e no decorrer de algumas atividades fez-se sentir, sobretudo ao nível do comportamento, da aprendizagem, da fala e concentração.

Foi possível observar que, de forma genérica, as crianças eram bastante ativas, participativas e interessadas no que as rodeia e em querer aprender sempre algo novo. Pelo que pudemos perceber, através do diálogo com as crianças, que algumas delas provinham do meio rural, próximo de Bragança, mostrando-se muito ligadas à natureza. Em conversas informais podemos perceber que na sua maioria viviam com ambos os pais e irmãos, algumas viviam apenas com um dos progenitores, outras com um dos progenitores e o seu respetivo companheiro(a) e ainda outras que viviam com um dos progenitores e os respetivos avós. Grande parte das crianças estava integrada num seio

familiar favorável. A turma, independentemente das idades das crianças, possuía vários níveis de desenvolvimento, levando a que existissem ritmos de aprendizagem distintos. Este facto exige uma maior organização por parte da docente, já que era necessário acompanhar, de forma mais individualizada, determinadas crianças com mais dificuldades, não esquecendo que as restantes não podiam ficar sem acompanhamento, sendo necessário ter sempre materiais de apoio para estas, enquanto esperavam pelas que demoravam mais tempo a concretizar as atividades.

### **2.3.3. Organização do espaço e do tempo educativo**

Como já referi anteriormente, as vinte crianças encontravam-se distribuídas pelas treze mesas da sala dispostas em “U”, com mais duas filas horizontais no seu interior.

Estas escolheram no início do ano os seus próprios lugares, vindo posteriormente a ser alterados pela professora titular consoante as dificuldades das crianças, ocupando os lugares junto do quadro as que apresentavam maiores dificuldades, nomeadamente no que se refere à visão e aos seus comportamentos com determinados colegas da turma. Era frequente a mudança ou permuta de algumas crianças de forma a tornar a turma mais estável e com um ambiente mais calmo.

A professora titular chegava à instituição por volta das 8:45h, encontrando as crianças na entrada da sala ou na maioria das vezes ainda no recreio, estando assim sempre presente aquando da entrada das mesmas na sala de aula.

O horário das crianças, no que se refere a atividades curriculares, decorria das 9:00 até às 17:30 durante os cinco dias da semana, fazendo parte deste as disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões e ainda disciplinas de oferta escolar, como o caso do Ensino do Inglês, Educação Moral e Religiosa, Educação Física, Educação Musical e Apoio ao Estudo, tal como se pode observar no em anexo (*vide* Anexo VI). É de destacar que a professora titular não seguia o horário estipulado, de forma rigorosa. Devido a este facto, surgiu a necessidade de nos debruçarmos sobre a flexibilidade da planificação, visto ser um ponto essencial para o bom desenvolvimento das atividades e conseqüentemente a uma melhor aprendizagem das crianças. Silva (2002), refere a existência de uma analogia entre o binómio Planificação/Flexibilidade tendo uma correlação direta na caracterização de uma atuação pedagógica eficaz.

A atuação do professor perante a introdução de uma tarefa com o intuito de alcançar determinadas metas deve obedecer a uma previsão básica da ação a ser desenvolvida, previsão essa que funciona como linha orientadora, suscetível de conduzir a ação educativa. A complexidade inerente ao desenvolvimento de um processo de ensino/aprendizagem admite assim, uma necessidade em fazer cumprir um conjunto de

etapas do processo que, sequencialmente, estabeleçam uma ligação objetiva entre cada uma das etapas, não só para quem ensina, mas sobretudo, para quem aprende. É fundamental que o professor tenha sempre presente uma visão de conjunto e da inter-relação dos elementos constituintes do programa, de modo que cada situação de ensino-aprendizagem constitua uma peça de um todo. Uma planificação deve ter como princípios fundamentais a coerência, a adequação, a flexibilidade, a continuidade, a precisão e a riqueza. É ainda essencial que na planificação de ensino se imponham certas necessidades imediatas, como o caso da seleção de conteúdos e a seleção e definição de objetivos, tendo em atenção a não eliminação de temas fundamentais para a coordenação vertical; considerar como primordiais os temas importantes para a compreensão do conjunto; distribuir os conteúdos em função do tempo disponível e proporcionalmente à sua importância; e procurar o equilíbrio entre a transmissão de saberes e o desenvolvimento de capacidades por parte das crianças, já que uma planificação é feita pelos professores, mas destinada às crianças.

De realçar que as brincadeiras no exterior eram as preferidas das crianças pelo facto de poderem brincar de forma diferente do normal de quando estão no interior da escola. Até porque segundo Hohmann e Weikart (2009), o tempo no exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais.

Por fim, quando as crianças terminavam as atividades de oferta escolar por volta das 17:30, dirigiam-se para o recreio interior da escola, para o auditório ou para o recreio exterior onde brincavam com os colegas até que os familiares as viessem buscar.

Referimos ainda que a professora auxiliar entrava um pouco depois das aulas terem início. Esta professora era um pilar fundamental na sala de aula, sobretudo por serem crianças ainda tão pequenas, ajudando assim a professora titular na correção e criação dos trabalhos de casa e no auxílio a um ensino mais individualizado.

### **3. Enquadramento Metodológico da Investigação do Estudo**

Neste ponto expomos os itens referentes à natureza da investigação, nomeadamente a questão-problema e os objetivos de investigação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

#### **3.1. Natureza da investigação**

O desenho ainda é visto como um instrumento que serve para a criança estar entretida ou para recriar momentos que vivenciou. Para que se torne numa base de trabalho, em primeiro lugar é importante que os educadores/professores estejam atentos às “actividades expressivas, às expressões artísticas e à educação pelas artes” (Santos, 1999, p. 67). Desde sempre, o desenho foi considerado como uma fonte de criação artística e/ou de comunicação através da qual podemos exteriorizar, por meio do traço, a imagem mental que possuímos. Assim, no decorrer da nossa prática de ensino supervisionada, tentamos perceber de que modo o desenho ganha importância e se torna numa ferramenta de aprendizagem dentro destes contextos. Durante a investigação realizada, a questão problema foi essencial para contextualizar, de forma clara e funcional, o tema que pretendemos investigar. A investigação, sustenta Dewey (1971) é um meio para “obter a real significação das experiências de todos os dias, no mundo em que vivemos” (p. 93) obrigando-nos a questionar, a problematizar a (re)formular várias questões.

##### **3.1.1. Questão e Objetivos de investigação**

Nos dias de hoje, e mesmo após o precioso contributo de vários autores, como Luquet, Piaget e Lowenfeld, o desenho ainda continua a ser visto como um meio para entreter as crianças. Porém, os documentos oficiais orientadores para a prática do ensino vieram reforçar a importância da educação artística e estética como fundamental para o desenvolvimento global da criança e até como meio muito importante para a iniciação da leitura e da escrita. No âmbito deste quadro, definimos a seguinte problema:

Qual a importância do desenho no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança? Para orientar a resposta a esta questão definimos os seguintes objetivos: (i) conhecer as preferências das crianças em relação ao desenho; (ii) analisar o desenho da criança para perceber em que fase do desenvolvimento cognitivo se encontra; (iii) proporcionar experiências de aprendizagem com recurso frequente ao desenho para estimular o desenvolvimento de competências transversais (iv) perceber se existe relação entre as atividades implementadas e o desenvolvimento da aprendizagem da

criança. A recolha de dados decorreu ao longo da PES apoiando-nos, para o efeito, em procedimentos e técnicas de registo que são apresentadas no ponto seguinte.

### **3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Para que fosse possível recolher informação para a nossa investigação houve a necessidade de elaborarmos um conjunto de estratégias que permitissem essa recolha. Assim tivemos de atender aos métodos/instrumentos de recolha de dados para recolhermos informações essenciais para o desenvolvimento deste relatório. É importante recolher dados numa investigação. No entanto estes devem ser adequados ao que se pretende analisar.

Primeiramente foram efetuadas notas de campo de forma a conhecermos o dia-a-dia das crianças, bem como a sua ligação ao desenho e às atividades realizadas complementadas com a recolha de dados fotográficos como forma de poder observar posteriormente experiências aplicadas em contexto.

Depois realizámos entrevistas às crianças de cada grupo ficarmos a conhecer os seus interesses e gostos pelo desenho e por que razão recorrem ao mesmo. A análise de alguns desenhos produzidos pelas crianças foi outro instrumento de recolha de dados, pois permitiu-nos, de acordo com autores de referência, Luquet (1969) e Lowenfeld (1977), perceber a evolução do grafismo e o nível de desenvolvimento de cada criança. Posto isto, podemos afirmar que esta investigação se baseou principalmente no estudo de dados qualitativos. A investigação qualitativa ocorre em situações naturais em contraste com a investigação quantitativa que necessita de controlo e manipulação de comportamentos. Como define Sousa (2005), a investigação qualitativa “procura compreender os mecanismos, como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções”, sendo que “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal” (p.31), pois é através deste ambiente que se observa, que se questiona e que se analisa os dados recolhidos. Isto é, preferem através da investigação observar, procurar compreensão do que aconteceu, refletir e analisar acerca do que viram e ouviram.

Como nos referem Gerhardt e Silveira (2009), em relação à pesquisa qualitativa, esta “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (p. 32). Segundo estes autores, quando os investigadores optam por utilizar os métodos qualitativos, têm como finalidade explicar o porquê das coisas e não quantificam os valores, visto que os dados analisados são denominados não-métricos. A investigação qualitativa sugere que o investigador

tenha a capacidade de observar, questionar, descrever e interpretar de maneira a proporcionar a possibilidade de conhecer as experiências e o ponto de vista do sujeito em análise, uma vez que os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo trabalho estatístico” (Bogdan, & Biklen, 1994, p.16).

Uma investigação exige escolhas metodológicas por forma a esclarecer as decisões tomadas relativamente à seleção dos instrumentos que melhor fundamentam e sustentam os objetivos estabelecidos. Os processos apresentados para uma investigação convergem na conjectura “da tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2000, p. 5), orientadas pelos objetivos previamente definidos.

### **3.2.1. Observação, notas de campo/registos diários**

A observação é uma técnica de recolha de dados que apresenta diversas vantagens, pois permite a presença de um conhecimento direto dos factos, o que ajuda a uma melhor compreensão do contexto, tal como dos indivíduos que dele fazem parte. As observações que realizamos foram, essencialmente, naturalistas e participantes. Classificamo-las assim, uma vez que este tipo de observações decorre “nos contextos naturais nos quais os atores estiveram naturalmente a participar e seguiam o curso normal dos acontecimentos quotidianos” (Novo, 2009, p. 106). Na opinião de Correia (2009) “na observação participante, o investigador é o principal instrumento da investigação, dada a possibilidade de estar disponível para colher dados ricos e pormenorizados” (p. 33).

A observação participante valoriza a interação social e deve ser compreendida como o exercício de conhecimento de uma parte com o todo e vice-versa que produz linguagem, cultura, regras. Ela permite integrar o observador e a sua observação.

A observação naturalista é uma das técnicas mais utilizadas para apreender o fenómeno em análise. Contudo, tal como Estrela (2008), este tipo de observação “fornece dossiers mais completos, mas também mais difíceis de analisar” (p.46). A observação assume um papel muito importante em qualquer estudo, pois como nos referem Pardal e Lopes (2011), “não há ciência sem observação, nem estudo científico sem observador” (p. 71). Para Bogdan e Biklen (1994) na observação participante, o observador interage com os observados, interessando-se mais pelo processo do que pelos resultados. Analisam-se os dados de forma indutiva, construindo as suas reflexões e abstrações no decorrer do mesmo, atribuindo significado ao que se observa, dando importância à opinião dos participantes, tentando efetivar as suas expectativas, a sua visão e opinião sobre as observações efetuadas.

Ao estruturar, planificar e organizar a observação, proceder-se-á a um trabalho científico, pois esta técnica irá produzir informação que permitirá responder às nossas questões e problemas. Pode dizer-se, dado o carácter mais subjetivo da observação, que ela “nunca é neutra porque é sempre fruto da idiossincrasia da pesquisadora, do corpus teórico, do objecto de estudo, da interacção com os contextos (espaciais e temporais) em que está inserida” (Novo, 2009, p.106). Sendo a observação subjetiva, ou seja, cada indivíduo tem um ponto de vista a respeito do que observa, é necessário que esta seja bem direcionada para que se torne o mais objetiva possível, onde se identifiquem os problemas e se coloquem hipóteses, se questione a realidade observada, se registem e se retirem conclusões. Os educadores/professores devem ser capazes de fazer apreciações críticas sobre a qualidade da educação e da aprendizagem que proporcionam às crianças, “deve salientar-se a importância de realizar observações objetivas para que se constituam num meio eficaz para desenvolver a qualidade da prática” (Bertram & Pascal, 2009, p. 132).

Para dar início à investigação procedemos a várias observações e para tal foi crucial compreender que “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo terminal ou organizado e dirigido sobre um objeto para dele recolher informações” (Ketele, 1980, p. 27). Quando observamos, precisamos de um ato de atenção, uma concentração seletiva da atividade mental, um objetivo específico, claro e explícito e um ato inteligente para selecionar apenas a informação que pretendemos entre o vasto leque de informações possíveis para, desta forma, recolher e organizar criteriosamente a informação que se recolheu. O registo das observações, que se concretizou durante a prática pedagógica, foi feito enquanto ocorriam as atividades, fazendo uso de notas ou abreviaturas, anotando simples diálogos que consideramos pertinentes. No final de cada uma das atividades propostas, procedeu-se ao registo reflexivo das mesmas, produzindo, a partir destes registos notas de campo e registos diários de cada atividade/dia de intervenção, porque num trabalho investigativo “o mais importante não é recolher muitos dados, mas recolher dados adequados ao fim que se tem em vista e que sejam merecedores de confiança” (Ponte, 2002, p. 15).

Segundo Bogdan e Biklen (2013), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. “As notas de campo são cruciais para a elaboração de um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto” (pp. 150-151). As escritas das notas de campo permitiram que a investigação fosse crescendo a nível de análise do nosso estudo. A sua leitura permitiu ainda reconstruir as

ações passadas e ajudou-nos a “acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar[-nos] consciente[s] de como [somos] influenciados pelos dados” (p. 151).

Uma vez que “a preocupação [das notas de campo] é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 152), o nosso principal objetivo foi através destas captar cada situação através de palavras das crianças, procurando transcrever, o mais fielmente possível, as suas ideias e sugestões.

### **3.2.2. Análise fotográfica**

Outro sistema de registo de dados utilizado foi o registo fotoFigura. Esta forma de registo de dados foi também um instrumento importante ao longo de toda esta investigação, pois através da observação destes registos foi possível ter acesso a “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e a sua forma de apresentação em determinadas situações” (Bogdan & Biklen, 1994 p. 141). Estas foram essenciais para que a análise fosse a mais correta possível, complementando assim as notas de campo que possuíamos. As fotografias, segundo Bogdan e Biklen, (1994) só poderão ser entendidas como uma “ferramenta do investigador educacional” (p. 191) não para dar respostas, mas sim como “ferramentas para chegar às respostas”, pois só assim fará sentido. Os registos fotográficos têm uma relação com a investigação qualitativa, sendo várias vezes utilizados para “compreender o subjetivo” e “frequentemente analisados indutivamente” (p. 183).

É importante referir que em ambos os contextos, todos os registos, incluindo os fotográficos, foram consentidos pelas crianças e pelos pais (*vide* Anexo VII), assegurando assim a privacidade das mesmas. Estes registos tiveram como finalidade analisar os conteúdos fotografados como meio de obter resposta à nossa investigação.

### **3.2.3. Entrevista**

A entrevista como referem Ghiglione e Matalon (2001) é “uma conversa tendo em vista um objectivo” (p. 65). Ludke e André (1986) afirmam que a entrevista permite captar a informação desejada de uma forma direta e imediata “praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p.34). Ela mostra-se essencial para “fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo” (Estrela, 2008, p. 33) e adquire características próprias que fazem dela fonte de riqueza face aos temas abordados.

A entrevista pode ser a estratégia dominante na recolha de dados ou pode ser utilizada em conjunto com outras técnicas. Em qualquer situação, a entrevista tem sempre

como função o acesso ao que as pessoas pensam sobre determinado assunto, aos seus pontos de vista, aos seus valores e a recolha de “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 34) os assuntos sobre os quais estão a ser questionados que, no caso deste estudo, se debruçou sobre a recolha de dados acerca das preferências das crianças no que diz respeito à frequência das áreas existentes na sala, acerca dos materiais que mais utilizam e os que gostariam de usar e pelo seu gosto pelo desenho. Para tal elaboramos um guião disponível em anexo (*vide* Anexos VIII e IX). Através da entrevista, espontaneamente, acedemos aos significados que os entrevistados atribuem às coisas e às situações (Ludke & André, 1986) o que permite estudar o objeto na sua profundidade. No decorrer da entrevista é pertinente que os entrevistados possam “expressar-se a sua própria realidade, na sua própria linguagem, com as suas características conceptuais e os seus próprios quadros de referência” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 73). Daí a importância de recorrer a um ambiente conhecido da criança para procedermos à entrevista, de forma que esta pudesse estar à vontade e em contacto com pessoas e objetos com que lida no seu quotidiano, bem como utilizando uma linguagem que lhe fosse familiar, não descurando, todavia, do valor que esta entrevista possuía.

#### **3.2.4. Análise da evolução do grafismo**

Os dados obtidos durante a prática de ensino supervisionada pretendiam compreender e analisar a importância do desenho no desenvolvimento da criança, como forma de desenvolvimento e expressão, enquanto o domínio da linguagem oral e escrita ainda não predominam. As formas de interpretação do mesmo, dos estereótipos utilizados para a realização das produções gráficas e de outras formas desenhadas pela criança podem, muitas vezes, servir como um sinal de alerta para os educadores/professores. O grafismo é parte integrante do desenvolvimento de um ser humano, principalmente de crianças que, na maioria das vezes, utilizam o desenho como forma de expressão dos seus sentimentos. Nessa perspetiva evidencia-se que a interpretação do desenho da criança depende do olhar do intérprete. Ao desenhar a criança transmite a sua visão sobre o mundo o que permite ao educador avaliá-la, verificando quais os seus conhecimentos, habilidades e o modo como se relaciona com objetos e pessoas (Passarinha, 2012).

Assim na Educação Pré-Escolar foram analisados, durante o decorrer do período de intervenção, e de forma completamente aleatória, três desenhos de seis crianças de diferentes idades e sexos, (três desenhos de uma menina e de um menino de três anos, três desenhos de uma menina e de um menino de quatro anos e três desenhos de uma menina

e de um menino de cinco anos). No 1.º Ciclo do Ensino Básico não foi fácil proporcionar, às crianças, atividades de desenho livre, cingindo-nos apenas a desenhos “soltos” que as crianças tinham a oportunidade de produzir no decorrer de determinadas atividades. Foram assim analisados, durante o período de intervenção, e de forma a tentar igualar a quantidade observada na EPE, seis fichas de trabalho (cujo objetivo inerente era as crianças desenharem a palavra que aprenderam previamente) que continham catorze desenhos de seis crianças de diferentes idades e sexos (três fichas de três meninas e três fichas de três menino, entre os cinco e os seis anos).

### **3.3. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino/aprendizagem**

Ao longo de todo este ponto iremos dar ênfase à descrição e análise da ação educativa desenvolvida, ou seja, das experiências de ensino/aprendizagem realizadas com as crianças com que contactamos no decorrer da prática de ensino supervisionada. Das diversas experiências de ensino-aprendizagem difundidas e executadas, iremos refletir sobre três delas, quer no que se refere à Educação Pré-Escolar, quer ao Ensino do 1.º CEB, sendo que a sua escolha se deveu ao facto de acharmos que as suas atividades se adequavam ao objeto de estudo.

#### **3.3.1. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-Escolar**

Neste ponto apresentamos três experiências de ensino-aprendizagem (EEA) desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar.

Na planificação das experiências de ensino-aprendizagem (EEA) e na seleção das atividades, tivemos em atenção as necessidades das crianças e a organização do espaço, entre outros aspetos, porque segundo Arends (1995), o modo como o espaço é usado afeta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influência o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nas crianças. Tentamos ainda que essas atividades abordassem todas as áreas de conteúdo, nomeadamente a Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão/Comunicação (domínio da expressão motora, domínio da expressão dramática, domínio da expressão plástica, domínio da expressão musical, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da matemática) e a Área do Conhecimento do Mundo.

Neste trajeto desenvolveram-se atividades integradoras e direcionadas para um aumento do uso do desenho como forma de desenvolvimento da criança, tendo em conta que “estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características

individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (Silva et al, 2016, p. 18), interligando, desta forma, todas as áreas de conteúdo. Como já foi referido, as experiências de ensino- aprendizagem (EEA) apresentadas de seguida foram desenvolvidas na EPE e tiveram como principal objetivo realizar uma articulação curricular horizontal entre todas as áreas. A articulação curricular, horizontal, na opinião de Morgado e Tomaz (2009) diz respeito “à identificação de aspectos comuns e à conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem” (p. 11). Esta permite que as crianças percebam a ligação entre os diversos saberes, contribuindo para uma melhor perceção e aquisição de aprendizagens significativas.

#### **a) Onde estão os meus Óculos?**

A experiência de ensino/aprendizagem que agora descrevemos foi referente ao tema “Amizade – partilha, entreajuda, maneiras de afeto e preferências” e surgiu como mote à nossa inserção no grupo, transmitindo às crianças uma ideia de diversidade, de partilha e entreajuda entre eles, as educadoras, a família e a sociedade. E tinha como objetivos: relembrar a canção do “Bom dia”; relatar experiências pessoais; escutar e compreender a leitura da narrativa; partilhar ideias com os colegas e adultos; exercitar a criatividade de cada criança no que se refere ao desenho livre; exercitar a motricidade fina; valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades e materiais; escolher de acordo com as suas preferências; indicar preferências pessoais através de símbolos; desenvolver o sentido de número; identificar a quantidade total das preferências expressas pelo grupo e contar elementos.

Iniciamos com a rotina habitual, cantando em grande grupo a canção “Bom dia”, seguindo-se o acolhimento. De seguida e, de acordo com a ordem de idades, a criança responsável nesse dia marcou a sua presença e as dos restantes colegas no quadro de presenças. Essa mesma criança observou o tempo no exterior e, no quadro do tempo atmosférico, colocou a imagem correspondente. Como afirma Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), os quadros de presença/de tempo “são uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, [e] com direitos”, ou seja, o facto de verificarem/praticarem todos estes processos contribuem para a sua autonomia (p. 26). Após os registos continuamos em diálogo com as crianças acerca do seu fim-de-semana, um tema que elas adoravam, já que podiam contar as suas novidades familiares. Como mencionam Silva et al (2016), a “linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam” (p.

66). Este aspeto de ouvir a sua voz facilita a exploração dos sentidos e das suas vivências, sendo deveras importante para o seu desenvolvimento, sobretudo o emocional, até porque de acordo com Kupfer (2011), “ouvir as vozes das crianças é uma das mais importantes estratégias para reconhecer o que se está a passar com elas”.

De forma aleatória, as crianças iam sendo chamadas para escolher a área da sala onde pretendiam brincar, estando, porém, restritas ao número de lugares disponíveis em cada uma das áreas. E, quero aqui salientar, que as áreas disponíveis para as crianças são muito mais do que simples lugares para brincar, já que estas são previamente pensadas pela educadora, tendo em atenção as áreas de conteúdo que supõem a realização de atividades, dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia. Assim, e se a criança aprende a partir de ação, as áreas da sala são mais do que áreas de atividades pois implicam que a ação seja de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objetos, o que significa pensar e compreender.

Continuamos com a leitura da história, fizemos uma abordagem paratextual do livro onde se referiu o nome dos autores, do ilustrador e da editora. Logo em seguida, questionamos as crianças acerca da capa do livro digital que se encontrava projetado na tela, tentando aferir qual seria a história que ele nos ia contar.

Com o entusiasmo natural da idade, surgiram algumas respostas alusivas à ilustração da mesma, como o caso de “A tartaruga”, “A tartaruga na floresta”, “A tartaruga desdentada”, entre outras, desencadeando-se um diálogo sobre os animais que podiam observar, o seu habitat e a sua dieta alimentar (Figura 1).

Após este diálogo e, de modo a abordar o domínio da expressão oral e abordagem à escrita, procedemos à leitura do texto, em voz alta, de forma expressiva, clarificadora, descodificadora e interpretativa, dando vida ao texto através da voz

e do corpo, aproveitando ainda para introduzir a componente dramática, apoiando-nos na realização de um teatro de fantoches (Figura 2), incentivando as crianças a



**Figura 1** - Crianças a conversar acerca dos habitats e hábitos alimentares dos animais da história



**Figura 2** - Grupo de crianças a escutar a história "Onde estão os meus óculos?"

participar de forma expressiva sobre o que se estava a desenrolar, através do “prazer que o educador tem em conversar e no sabor doce que depositava nas leituras” (Santos, 2013, p.71).

É essencial escutar para aprender e construir conhecimento, retendo o essencial de um pequeno texto ouvido, identificando o tema central. A história motivou as crianças, uma vez que ia de encontro à curiosidade criada pelo grupo. Assim, atestei a ideia de Azevedo, (2007) notando que

para que uma história possa prender a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas para estimular a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de a ajudar a estimular o seu intelecto e esclarecer as suas emoções (p. 107).

Após a leitura, algumas das crianças pediram para recontar a história (Figura 3), desenrolando-se, ao mesmo tempo, um diálogo com as crianças, aproveitando a ocasião para explorar a história e tentar que as crianças, em grande grupo, descrevessem acontecimentos com sequências apropriadas, aprendendo conceito de número, pois refere Moreira e Oliveira (2003), a definição de número está



Figura 3 - Crianças recontando a história escutada

relacionada com três conceitos: cardinal, ordinal e nominal. Cardinal indica o total de objetos; ordinal determina a posição relativa de um objeto num conjunto ordenado; nominal é utilizado para identificação em contextos não numéricos e partilhavam ainda ideias sobre o texto ouvido, de modo a compreender discursos orais como forma de desenvolver a linguagem oral e a abordagem à escrita, tal como é apresentado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al, 2016).

O diálogo foi inicialmente assente nas ações desenvolvidas pelas várias personagens, encaminhando-o posteriormente para questões mais específicas e humanistas. Abordamos ainda o foco moralístico da história e levamos as crianças a concluir que diferentes atitudes e atos desencadeiam também consequências, podendo ser estas positivas ou negativas. Posteriormente e, aproveitando o momento que se criou, optamos por fazer um pequeno jogo de palavras de forma a estimular o pensamento, agilidade e a consciência fonológica das crianças, nomeadamente às rimas, já que acordo com Adams et al (2006), “a sensibilidade às rimas surge com bastante facilidade para a maioria das crianças”, facto este que pode facilmente ser observado no diálogo seguinte:

*EE: E por falar em partilhar... Que palavra rimará com “partilhar”?*

C13: Cantar.

C2: Ar.

C13: Amar.

C15: Saltar. C9: Emprestar.

C17: Oferecer.

EE: “Oferecer” rimará com “partilhar”? O que nos diz aquela canção das rimas?

Grupo: (Cantando a canção das rimas) Gosto de rimar, isto é mesmo bom. / Palavras que rimam terminam no mesmo som. (bis)

EE: Descobrimos muitas palavras que rimam com “partilhar” ... E porque rimavam então elas?

Grupo: Porque tinham o mesmo som no fim.

(Nota de campo, 7 de abril de 2015)

Continuando a descrição e análise da experiência de ensino e aprendizagem abordamos em seguida a área da expressão físico-motora. As crianças dirigiram-se como era normal para o ginásio da instituição onde, segundo a nossa supervisão e orientação, procedemos ao aquecimento inicial, mas, desta vez, interligando-o à história ouvida anteriormente.

EE: Quero ver todos os meninos e meninas a correr como se fossem uma tartaruga (inicialmente as crianças saíram disparadas do ponto de partida, não assimilando o animal à sua forma de locomoção).

EE: Então as tartarugas correm assim tanto?

C14: Não...elas são pequeninas e andam muito devagarinho.

EE: Então eu queria que vocês corressem como se fossem uma tartaruga.

EE: Agora quero todos a correr como um leão ou um tigre (as crianças associaram já o nome dos animais à sua forma veloz de corrida).

(Nota de campo, 7 de abril de 2015)

O restante tempo foi preenchido recorrendo a atividades de perícia e manipulação, deslocamentos e jogos com bola. Terminamos com alguns exercícios de relaxamento, acompanhados por música calma.

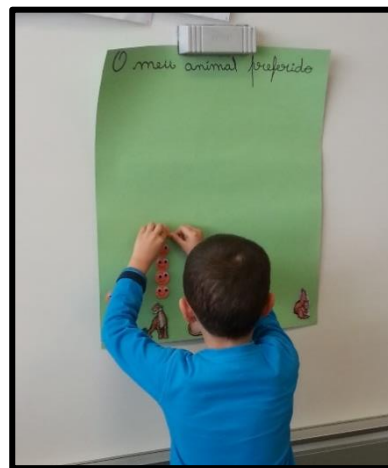
Posteriormente, e continuando a descrição e análise da experiência de ensino e aprendizagem, abordamos o domínio da matemática, utilizando para tal, a construção de um gráfico com dados retirados a partir das preferências do grupo em relação à história “Onde estão os meus óculos?” (Figura 4).

Após recontarem a história e criarmos um diálogo sobre a mesma, requeri que cada criança pensasse qual dos animais da história mais gostou, questionando-as sobre o porquê de tal escolha.

EE: C1, qual foi o teu animal preferido da história? C1: O leão.

EE: O leão? E então porquê?

C1: Porque o leão é o rei da selva...é forte.



**Figura 4** - Criança a colocar o smile junto da imagem do seu animal preferido

EE: Então anda aqui ao quadro branco e coloca o “smile” que tens na mão por cima do animal que escolheste.

EE: C12...e o teu animal preferido qual foi?

C12: O meu animal preferido foi a tartaruga porque ela é amiga. Emprestou os óculos a toda a gente. E depois eles perderam (os óculos) e ela nem ficou chateada.

EE: Então vais colocar o teu “smile” onde?

C12: Por cima da imagem da tartaruga porque eu escolhi a tartaruga.

(Nota de campo, 7 de abril de 2015)

À vez, cada criança colocou o smile no animal preferido, organizando um gráfico como se pode ver na figura 5. Depois foi tempo de exploração e contagem de dados, abordar o maior e o menor e a adição e subtração que, mesmo sendo conteúdos não planificados, surgiram de forma espontânea e por meio da observação e interpelação das crianças. Pois, como refere Silva et al, (2016), “o papel da matemática na estruturação do pensamento, as suas funções na vida corrente e a sua importância para aprendizagens futuras, determina a atenção que lhe deve ser dada na educação pré-escolar” (p.73). Prosseguimos, com a descrição e análise da experiência de ensino e aprendizagem, abordou-se o domínio da expressão plástica partindo, desta vez também, da iniciativa das crianças, algumas porque começaram por pedir para reproduzirem, desenhando elas mesmas o gráfico executado e outras que optaram por proceder à ilustração da história ouvida.



Figura 5 - Criança a colocar o número de elementos existentes na coluna correspondente ao esquilo

Tal como nos dizem Silva et al (2016), pode ser de iniciativa da criança ou proposto pelo educador. A criança pode dar uso à sua imaginação e transmitir o que sabe, o que pensa, o que a aflige, ou simplesmente, o que a faz desenhá-lo. Conforme afirmam Neves e Martins (2000), “registar as histórias que nos contam, as coisas que lhes acontecem, as opiniões que têm sobre os factos ocorridos, é valorizar esses conteúdos, dizer que são aceites na escola, úteis até para as aprendizagens” (p.71).

A criança desenha entre outras coisas, para se divertir. Um jogo que não exige companheiros, onde a criança é dona das suas próprias regras. Nesse jogo solitário, ela vai aprender a estar só - aprender a ser.

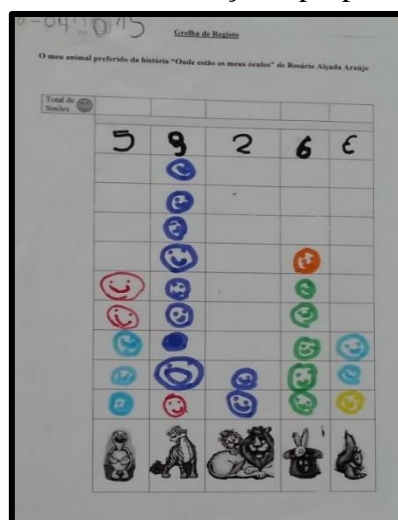


Figura 6 - Tabela criada por uma criança, baseada na leitura do gráfico construído

Assim, foram distribuídas pelas crianças folhas com uma tabela (*vide* Anexo X) onde elas puderam desenhar, o número certo de smile's que cada animal obteve e folhas brancas e materiais de desenho para que as crianças pudessem ilustrar livremente a história (Figuras 6 e 7).



**Figura 7** - Desenho feito por uma criança, ilustrativo da história ouvida

Em síntese esta EEA revelou-se muito importante para o conhecimento da criança, a partir dos desenhos realizados, direcionando-se para o objeto de estudo.

#### **b) Dia da Mãe**

A segunda experiência de ensino/aprendizagem aqui descrita foi realizada de modo a assentar no tema proposto pela instituição “O Dia da Mãe”, pelo que não nos foi possível abordar todas as áreas de conteúdo, relacionando-as diretamente com o tema trabalhado durante os restantes dias, visto que estas já tinham sido exploradas de forma articulada sob o tema da “O ciclo da água”, de forma a dar continuidade ao desenvolvido anteriormente em dias anteriores.

Assim, esta atividades aconteceu como um caso isolado na planificação das intervenções previstas, cujos objetivos principais eram: prestar atenção à narração da história; participar no diálogo, exprimindo-se oralmente; comunicar perspetivas e opiniões; escolher de acordo com as suas preferências; respeitar a opinião dos outros; saber aceitar a escolha da maioria; estar atento ao ritmo, melodia e letra da canção; manifestar criatividade; valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades dos materiais; criar uma produção artística partindo de pequenas obras individuais. Para comemorar o dia da mãe optamos por deixar que as próprias crianças libertassem a sua imaginação e criassem elas mesmas lembranças para as suas mães, ao invés de lhes impor algo que teriam que executar. Isto aconteceu, porque tivemos em consideração, tal como referem Post e Hohmann (2003), que o tempo de escolha livre consiste num período de tempo em que as crianças podem investigar e explorar materiais

e ações e interagir com os seus pares e educadores, usufruindo de um ambiente apoiante e seguro com materiais e oportunidades interessantes, permitindo que cada criança escolha aquilo que está de acordo com os seus interesses e inclinações pessoais.

Como era costume todas as manhãs, iniciamos com a rotina habitual. Durante esta conversa foi abordado o tema “O Dia da Mãe”, questionando as crianças acerca de aspetos relacionados com a sua mãe, desenrolando o seguinte diálogo:

*EE: Vou-vos contar umas coisas sobre a minha mãe... Ela chama-se Ana. Tem o cabelo escuro e comprido. Trabalha em casa de uma senhora idosa e ajuda-a durante o dia, tratando dela e da casa. Adoro os cozinhados dela e quando estou em casa ajudo-a a passar a ferro e a arrumar a casa. Vocês querem contar-me coisas sobre as vossas mães?*

*C4: A minha chama-se M.. Tem o cabelo loiro até aos ombros. É professora de meninos pequeninos e gosta de trabalhar com eles. Eu ajudo-a a por a mesa e a dar de comer ao gato.*  
*(Nota de campo, 27 de abril de 2015)*

As restantes crianças também falaram sobre as suas mães, dando-lhes a oportunidade de refletir acerca de situações que vivenciaram com as mesmas e, em alguns casos, naqueles em que as crianças, por motivos de trabalho não vivem com as mães, as crianças contaram o que sentem por se encontrarem longe delas, as saudades que têm e dos planos que fazem para quando as mães regressarem.

*EE: Agora que todos conhecemos um bocadinho das outras mães, que acham de pensarmos numa prenda que pudéssemos fazer aqui para lhes darmos quando for o dia da festa?*

*Grupo: Simmmmm...*

*C6: Podíamos fazer um desenho.*

*C13: E também podia ser um colar. C21: E uma camisola.*

*C11: Uma flor...a minha gosta muito de flores.*

*EE: Eu também adoro flores...e decerto vocês também. E que acham de em vez de darmos uma flor do jardim, cada um de nós desenhar, colorir e decorar a nossa própria flor.*

*C17: Eu vou gostar.*

*(Nota de campo, 27 de abril de 2015)*

Neste dia, após o diálogo e depois das crianças escolherem a área da sala onde pretendiam brincar, fomos chamando-as à vez para que ao ar livre procedêssemos à gravação de uma mensagem que foi incluída num pequeno vídeo, posteriormente apresentado às mães na festa dedicada ao Dia da Mãe. De seguida, e prosseguindo a descrição e análise da experiência de ensino e aprendizagem abordamos o domínio da expressão oral e abordagem à escrita, recorrendo para isso à apresentação em PowerPoint da história “Mamã Maravilha” de Elen Lescoat e Oriane Lallemand, pois tal como refere Fernandes (2007), “antes da leitura, o educador pode explorar elementos do livro” (p. 26).

Iniciamos a leitura da história questionando as crianças acerca da capa do livro digital e do que nos irá falar a história. Partindo do conteúdo da história questionamos as crianças acerca das características das suas próprias mães e se elas apresentam algumas atitudes semelhantes às indicadas na história e à medida que vão falando, foi-se tomando

nota das características referidas, das quais foram selecionadas algumas (*vide* Anexo XI) para integrar numa prenda elaborada pelas mesmas (Figura 8).

Após o diálogo, mostramos às crianças algumas canções alusivas ao Dia da Mãe e questionamo-las sobre a que mais gostaram e qual preferiam cantar na festa. Com esta tarefa, permitiu-nos não só abordar o domínio da expressão musical, como também o domínio da matemática, já que a canção foi escolhida por intermédio de uma votação, na qual saiu vencedora a canção com maior número de votos (17/21 crianças) “A minha mãe”, de autor desconhecido. A nosso ver, sempre que possível a música deve fazer parte das atividades implementadas em contexto,

uma vez que segundo Hohmann e Weikart (2011), “a música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros” (p. 658).

Dando continuidade à descrição e análise da experiência de ensino e aprendizagem, foi abordado o domínio da expressão plástica, com a elaboração de um cartaz alusivo ao dia da mãe, utilizando o desenho, a pintura, o recorte e a colagem de adereços. Atividade esta que despertou grande interesse por parte de todo o grupo, sobretudo pelo facto de

lhes serem disponibilizados diversos tipos de materiais, bem como várias opções de trabalho, visto que cada criança optava por colorir, recortar ou colar elementos, que depois de finalizados e juntos, acabaram por ser conjugados, também com o auxílio das crianças, num cartaz (Figura 9), formando um único mural comemorativo o dia da mãe.



**Figura 9** - Cartaz elaborado pelas crianças alusivo ao Dia da Mãe

Este cartaz foi depois colocado na entrada da sala para que as mães e restantes familiares o pudessem admirar. Ainda neste domínio, e enquanto algumas das crianças trabalhavam na elaboração do cartaz, as restantes ilustravam a gosto a folha com a canção escolhida (*vide* Anexo XII) para que depois fosse colocada no mural da entrada e observada pelas mães como forma de homenagem dos seus filhos (Figura 10).



**Figura 8** - Flor para cada criança oferecer à mãe com algumas palavras das mesmas



**Figura 10** - Ilustrações feitas por algumas crianças do grupo a partir da canção do Dia da Mãe

### **c) Xico e a Reciclagem**

A experiência de ensino/aprendizagem que descreveremos foi referente ao tema “Educação Ambiental – separação de lixos e reciclagem”, tendo como base o plano mensal da instituição destinado ao mês de maio. O tema em causa já tinha sido previamente trabalhado com as crianças, mas abordando a importância da água para a sobrevivência dos seres vivos e a sensibilização das crianças para o assunto da poluição. Assim, na sua maioria, as crianças do grupo tinham bastantes noções acerca do tema a abordar.

Os objetivos desta EEA eram: prestar atenção à narração da história; colaborar em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade; sensibilizar para o respeito pela Natureza e a proteção do meio ambiente; reconhecer a importância da separação dos lixos; ter percepção das opções corretas a escolher; identificar os ecopontos e fazer corresponder os diferentes tipos de lixo; tomar consciência sobre segmentos orais das palavras; identificar o fonema inicial em palavras; distinguir letras de números; identificar imagens que contêm o mesmo segmento/fonema; perceber semelhanças e diferenças entre sons; criar uma sequência lógica de acordo com os padrões observados; saber identificar diferentes formas e cores; e desenvolver a capacidade criadora, recorrendo à utilização de materiais recicláveis. Esta prática teve como ponto de partida uma visita ao exterior da instituição de ensino, nomeadamente uma ida ao Fascínio das Plantas, localizado na Praça da Sé, onde as crianças tiveram não só a oportunidade de aproveitar o convívio ao ar livre e com as pessoas da comunidade, como de contactar com vários tipos e espécies de plantas, das quais puderam trazer um exemplar para levar para casa e plantar. Esta atividade acabou por se prolongar durante toda a manhã, pelo que ao início da tarde começamos por desenvolver um diálogo acerca do sucedido durante a manhã.

*C14: Eu não tenho quintal nem vaso, mas vou pedir à mãe para recortar um pacote de leite vazio e deitar lá terra...acho que o meu amor-perfeito vai saber lá.*

*EE: Muito bem...então todos gostaram do nosso passeio e sobretudo do que pudemos aprender com ele.*

*Então C14, tu vais usar um pacote de leite para plantar a tua planta... O que acham disso?*

*C8: Olha se não tem vaso pode ser...o nosso feijão também está plantado no copo de plástico e está a crescer. Por isso pode.*

*C21: Eu acho que sim porque assim a mãe não gasta dinheiro e está a usar outra vez o pacote de leite.*

*EE: A usar outra vez!? Então será que podemos dizer que a mãe vai reutilizar o pacote de leite?*

*Grupo: Simmmmmmm...*

*C9: Não põe no lixo...corta, põe terra e depois é só plantar.*

*EE: Não põe no lixo... Em que tipo de lixo colocaríamos um pacote de leite?*

*C2: No lixo da cozinha...*

*EE: E no lixo normal? Junto com as cascas das batatas, das das cenouras,...*

*C13: Não...é antes no ecoponto...*

*C16: Para reciclar.*

*C20: É no ecoponto azul porque é cartão.*

*EE: Isso mesmo...temos que reciclar. O lixo não é todo igual, por isso devemos deitá-lo em sítios diferentes. O contentor e os ecopontos. Assim o lixo do contentor vai ser enterrado no aterro sanitário e o lixo dos ecopontos vai ser reciclado e das coisas velhas vão nascer coisas novas. Querem ouvir uma história sobre a reciclagem?*

*Grupo: Simmmmm...*

*EE: Então escutem com atenção... - “Xico, o campeão da reciclagem”...*

*(Nota de campo, 18 de maio de 2015)*

A leitura da história foi feita através do suporte digital, de modo a que todas as crianças acompanhem as imagens à medida que a mesma era narrada. No final da leitura, questionamos as crianças sobre o que acharam da história, se a capa estava relacionada com o que ouviram ler, o que pensaram do seu conteúdo, o que aprenderam.

Partindo desse mesmo conteúdo da história e de conhecimentos prévios, as crianças foram questionadas acerca do que é a reciclagem, quais são os ecopontos que conhecem e se elas apresentam algumas atitudes semelhantes às indicadas na história e quais.

Dando continuidade à atividade referente ao domínio da expressão oral e abordagem à escrita, desviamos depois a atenção das crianças para o domínio da consciência fonológica. Dissemos-lhes que na sala se encontravam escondidos alguns cartões alusivos à história, com imagens, palavras e números correspondentes entre si. Logo que lhes foi proposto procurarem os cartões, as crianças ficaram entusiasmadas. Porém, foram chamadas à atenção para que à medida que fossem encontrando um dos cartões, deveriam regressar ao seu lugar, aguardando que os restantes colegas encontrassem também um cartão. Após todos terem um cartão na sua posse, as crianças foram chamadas uma a uma, começando pelas que possuíam um cartão que continha uma imagem (exemplo: lata), questionando todas sobre qual dos restantes cartões teria a palavra correspondente à designação da imagem (exemplo: LATA). Depois de encontrada a palavra, as crianças

foram desafiadas a descobrir qual o cartão com o número de sílabas dessa mesma palavra (exemplo: 2). Concordando com Rios (2009), quando afirma que “a consciência silábica diz respeito às primeiras formas de reflexão sobre a língua que as crianças desenvolvem logo desde a idade pré-escolar” (p. 12). Os três cartões foram afixados no quadro segundo a sequência com que foram descobertos (Figura 11).

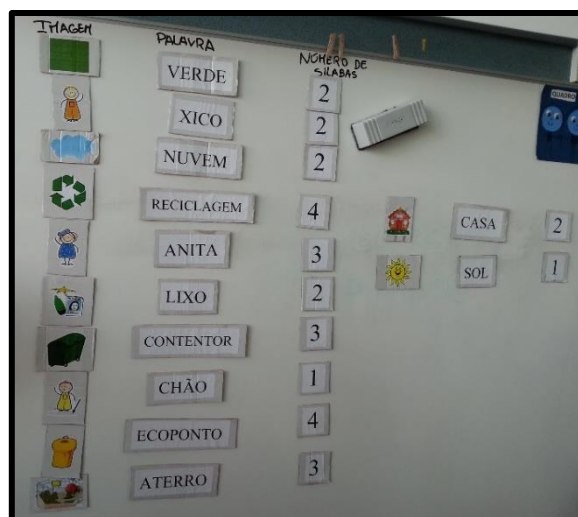


Figura 11 - Atividade das palavras escondidas

Posteriormente, as crianças foram chamadas a descobrir determinado segmento/fonema presente nas palavras (exemplo: imagem lata / palavra que tem o som /t/). Com esta atividade acabamos também por abordar o domínio da matemática, complementando-o depois com um jogo em grande grupo onde foram entregues às crianças algumas peças do dominó em madeira e explicado que cada uma teria de estar atenta para descobrir quando poderia colocar em jogo as suas peças, seguindo a lógica de determinada sequência. Depois, as crianças que assim o desejaram construíram numa folha uma sequência (*vide* Anexo XIII), a qual tiveram de mostrar ao grupo e explicar as regras que cada uma delas seguiu para a construir. No decorrer da atividade de leitura surgiram por parte das crianças suposições e indícios de uma possível continuidade da história ouvida, pelo que lhes propus procedermos à criação da mesma. Relemos a história de modo a lembrá-la e depois “lançamos” a seguinte frase: “Um certo dia, estava o Xico a fazer a separação do lixo quando a Anita e o seu irmão lhe bateram à porta.”. Este foi o mote para a continuação da história, pelo que depois as crianças foram dando ideias e outras frases para a concluirmos.

A ideia de construir instrumentos musicais a partir de material reutilizado ficou suspensa por um dia, sendo depois desenvolvida no domínio da expressão plástica, articulado com a expressão musical. “Depois, os quatro amigos resolveram fazer uma banda musical. Então chamaram a irmã da Anita para cantar. Juntaram-se todos e convidaram toda a gente do bairro para assistir à sua grande festa.”.

Após concluírem a tarefa de invenção da história e transferirem a mesma para o papel, resolvemos, em grupo e, como forma de abordar o domínio da expressão plástica, criar um livro, usando para isso material reciclado.

Foi dado um trecho da história, às crianças que assim o desejaram, procedendo cada uma à sua ilustração (Figura 12). Outro grupo de crianças dedicou-se à construção dos

fantoches da história, usando também para isso material reciclado existente na sala. Estes fantoches, depois de terminados foram usados pelas crianças na dramatização da história criada.

Uma outra atividade proporcionada às crianças foi a criação de ecopontos para colocar na sala. A ideia agradou ao grupo, pelo que todas as crianças quiseram participar na sua execução, fazendo grupos de trabalho, como o grupo da pintura, o grupo do recorte e o grupo da colagem (Figuras 13, 14 e 15).



**Figura 12** - Ilustração da continuação da história, feita por uma das crianças do grupo



**Figura 13** - Criação de ecopontos (grupo da pintura)



**Figura 14** - Criação de ecopontos (grupo do recorte)



**Figura 15** - Criação de ecopontos (grupo da colagem)

O dia terminou com um jogo de grupo “A caça dos lixos” onde foi explicado às crianças como este se iria realizar. Iriam formar pequenos grupos e posteriormente seriam levados até ao jardim exterior onde lhes seria proposto que, em equipa recolhessem o lixo que encontrassem espalhado propositadamente no chão e o colocassem num saco previamente fornecido.

Ainda no exterior e, após todo o lixo ter sido recolhido pelos grupos, as crianças sentaram-se na relva e um grupo de cada vez foi revelando que lixo encontrou.

Depois, à vez, cada elemento de cada grupo foi colocar junto do ecoponto correspondente. Estes foram criados pelas crianças. Este lixo foi levado para o ecoponto situado perto da escola como forma de incentivar as crianças a fazer a separação de resíduos na vida real.

Encerramos o jogo com a visualização de um vídeo alusivo à reciclagem, sobre o qual refletimos e iniciamos um diálogo acerca das atitudes observadas no vídeo e o que poderiam estas fazer para incentivar familiares e amigos a reciclar.

Após este diálogo, as crianças foram brincar para as áreas da sala e, mais uma vez, algumas delas pediram para desenharem o que aprenderam com as atividades realizadas. Então, cada uma delas escolheu de que forma pretendia fazer esse registo, optando por desenhar usando lápis, marcadores, tintas e pincéis (Figura 16).

Queremos ainda salientar que, no dia seguinte, durante o acolhimento, as crianças voltaram a fazer referência à separação do lixo, demonstrando que tinham aprendido os conteúdos abordados no dia anterior e que queriam mostrar isso mesmo. Foram-lhes fornecidas algumas folhas policopiadas (vide Anexo XIV), com a imagem de um ecoponto e de alguns materiais recicláveis. Nestas imagens as crianças teriam que colorir a respetiva cor o ecoponto e ligar ao mesmo apenas os materiais que lhe correspondia (Figura 17).



Figura 16 - Trabalhos realizados pelas crianças alusivos ao aprendido nas atividades



Figura 17 - Trabalho realizado pelas crianças acerca da reciclagem

Em síntese, este grupo de crianças da EPE, acolheram-nos de forma muito natural, não se mostrando desconfortáveis com a nossa presença na sala e recebendo todas as experiências de ensino/aprendizagem propostas com entusiasmo.

O objetivo da experiência de ensino/aprendizagem “*Onde estão os meus Óculos?*”, era proporcionar experiências de aprendizagem com recurso ao desenho, de forma a estimular a criança a desenvolver o seu raciocínio, objetivo este totalmente alcançado, visto que para além do grupo ter gostado da história e da maneira como foi apresentada (com recurso a fantoches), também criou um ótimo ambiente participativo, o que facilitou a nossa tarefa enquanto educadoras, pois as respostas às questões colocadas iam surgindo de forma espontânea por parte das crianças, e mesmo desviando por vezes a nossa linha planificadora, acabavam por gerar novas questões pertinentes de serem abordadas. A parte para nós fulcral desta atividade seria a abordagem da tabela referente às preferências das crianças no que diz respeito aos animais da história. O que acabou mesmo por acontecer, já que em torno desta se acabaram por desenrolar diversas outras atividades e propostas, como o caso dos desenhos livres de algumas das crianças, que puderam posteriormente ser analisados por nós, fazendo parte integrante num outro tipo de recolha de dados.

Nas experiências de ensino/aprendizagem “*Dia da Mãe*” e “*Xico e a Reciclagem*”, o nosso objetivo fundamental seria poder conhecer as preferências das crianças em relação ao desenho, apostando uma vez mais no recurso ao desenho livre e orientado, para que as crianças criassem, não só novos métodos de criação artística, mas também novas aprendizagens com significado para elas. Também nestas implementações sentimos que fomos bem-sucedidas, já que as crianças conseguiram ir muito mais além do esperado. E, principalmente na última experiência referida, as atividades executadas foram surgindo à medida que o grupo ia dialogando, acabando por criarem uma continuação para a história escutada, transformada depois em livro, ilustrado pelas crianças (permitindo-nos obter mais material de análise) e ainda instrumentos musicais, recorrendo à reutilização de materiais usados. Verificamos com estas EEA que o recurso ao desenho por parte da criança é facilitador do processo de assimilação de novos conhecimentos, servindo para elas como registo do que ouviram, viram e aprenderam.

Em suma, neste contexto podemos concluir que o desenho implementado por intermédio da educadora era uma mais-valia no que toca à captação da atenção da criança para o desenrolar das diversas atividades propostas, já por parte da criança, o desenho era usado sobretudo como meio de demonstrar sentimentos e emoções, sendo este um recurso condutor de comunicação entre criança/educador, bem como de demonstração de aprendizagens.

### **3.3.2. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Neste ponto expomos as experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em contexto de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvidas num grupo heterogéneo de crianças, tal como referido na caracterização da turma.

Tendo como base três grandes objetivos gerais, o ensino básico rege-se assim pela “criação de condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal (...); promoção da aquisição e domínio de saberes, (...) capacidades, atitudes e valores (...); e fortalecimento de valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” (Silva et al, 2016, p. 15).

Tanto na planificação das experiências de ensino-aprendizagem (EEA), como na escolha das mesmas, procuramos sempre conhecer as necessidades e interesses das crianças direcionando-as para as áreas de conteúdo, de Português, de Matemática, e de Estudo do Meio e das Expressões. É sobretudo nesta fase que é muito importante a ideia de currículo sob o ponto de vista prático, porque segundo Freire (1997), existe uma grande diferença entre o professor-educador que atua na aula sabendo por que razão aborda determinados conteúdos e adota determinadas estratégias de ensino, sabendo qual é o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao seu progresso no conjunto das matérias e aquele outro professor que pura e simplesmente, cumpre o programa.

Como já referimos, no decurso desta PES, quer no contexto de EPE, quer no contexto do 1.º CEB, desenvolveram-se atividades integradoras onde o desenho surgiu, integrado na ação educativa, de forma intencional, para tentar perceber o seu contributo no processo ensino aprendizagem. No final do 1.º ano do 1.º CEB espera-se que as crianças atinjam determinados objetivos e metas curriculares. Cabe ao professor organizar a sua prática para que os discentes consigam atingir os resultados esperados, como por exemplo a aquisição dos mecanismos de leitura e de escrita, que são duas aprendizagens fundamentais do 1.º ano de escolaridade.

As três EEA que passamos a descrever fizeram parte de uma planificação devidamente articulada, sendo que só iremos apresentar as atividades que pensamos serem mais pertinentes para o desenrolar do tema deste trabalho.

#### **a) Construções no Geoplano**

Nesta experiência de ensino/aprendizagem que agora descrevemos tínhamos como conteúdo temático “Figuras Geométricas” e como objetivos principais: identificar, em objetos e desenhos, triângulos, retângulos e quadrados em posições variadas e utilizar

corretamente os termos «lado» e «vértice»; representar triângulos e, em grelha quadriculada, retângulos e quadrados; nomear as letras aprendidas e pronunciar os respetivos segmentos fónicos; identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; letra/som; estabelecer relações de parentesco; e representar a família.

O dia de aulas teve início com uma consolidação de conhecimentos sobre as figuras geométricas apresentadas anteriormente. Depois foi entregue a cada criança um cartão com uma imagem de uma figura geométrica e, de forma aleatória, foram sendo questionadas acerca do seu nome, se os seus lados eram todos iguais e quantos vértices e arestas possuía, desencadeando o seguinte diálogo:

*(PE): Então vamos começar... C20, que imagem tens no teu cartão?*

*C20: Eu tenho um quadrado.*

*PE: Mostra aos teus colegas... (a criança mostra o cartão). Todos concordam que é um quadrado?*

*Grupo: Sim!!!*

*PE: Pois bem, têm razão, é um quadrado. Mas e C20, o quadrado tem os lados todos iguais?*

*C20: Sim, todos os quadrados têm que ter os lados iguais.*

*(Nota de campo, 11 de janeiro de 2016)*

E o diálogo continuou até que todas as crianças tivessem sido questionadas. Esta atividade foi bastante enriquecedora para as crianças, não só porque tiveram a oportunidade de demonstrar as suas capacidades, mas sobretudo porque desta forma, as crianças menos participativas e mais envergonhadas acabaram também elas por se envolver. Concordamos com Lemos (2010) quando refere que a “motivação produz não só melhor aprendizagem e desempenho, mas também mais confiança em si próprio e maior satisfação no trabalho. Por isso deverá ser valorizada nos contextos escolares não apenas como meio, mas também como fim em si mesma” (p. 193). De seguida foi mostrado às crianças um geoplano (material que despertou desde logo a atenção de toda a turma) pelo facto de ser desconhecido. Como referem Hohmann e Weikart (2009), “enquanto as crianças interagem com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos para construir o seu próprio entendimento da realidade, os adultos observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam” (p. 27). Posto isto, desencadeou-se o seguinte diálogo:

*PE: Prestem atenção no que tenho aqui para vos mostrar... Alguém me sabe dizer o que é?*

*C1: Eu acho que é um quadrado.*

*C19: Eu acho que é uma tampa de uma caixa.*

*PE: Realmente podia ser tudo isso que vocês disseram...mas não é.*

*C5: Então é o quê?*

*PE: Isto é um geoplano. Neste caso é feito de plástico transparente, mas também existem geoplanos de madeira e de plástico colorido. Um geoplano, tal como nos leva a pensar*

pelo nome, é uma superfície plana que tem uns pontinhos salientes que parecem arestas e que servem para construir, utilizando elásticos, figuras geométricas.

C3: Mas como funciona?

PE: Então vou explicar... (pegando num elástico) Pegamos num elástico e prendendo-o nestas arestas, construímos por exemplo, e neste caso, um... Grupo: ...triângulo.

PE: ...um triângulo...sim... Querem experimentar?

Grupo: Sim...quero...

(Nota de campo, 11 de janeiro de 2016)

Distribuíram-se geoplanos e elásticos por toda a turma, acompanhados por uma folha de papel pontilhado (vide Anexo XV), sugerindo-lhes que explorassem os materiais fornecidos e usassem a sua imaginação para construir figuras. Após as crianças contatarem com o geoplano que, no entender de Borràs (2001), “realizando uma aproximação geral poderia dizer-se que o material didático inclui um conjunto de recursos que se utilizam para o desenvolvimento da prática educativa na aula como complemento da ação do docente” (p. 291), foram questionadas sobre as figuras que criaram (Figuras 18 e 19) e se houve alguma que elas queriam desenhar, mas que não conseguiram.

PE: Que figuras criastes C6?

C6: Construí um quadrado, um retângulo e um quadrado junto de um triângulo.

PE: Muito bem...3 figuras, e todas diferentes.

E tu C7...que figuras construístes?

C7: Eu desenhei um robô. PE: Um robô?

C7: Sim...fiz muitas figuras juntas com os elásticos e desenhei um robô. Só não consegui fazer a cabeça porque o elástico não ficava redondo como a cabeça.

PE: Ai sim?! Então tens um robô sem cabeça porque não conseguiste construir um círculo certo?!

C7: Sim... o geoplano não tem os pontinhos para fazer um círculo e ficar redondo.

PE: Será que alguém pode ajudar o C7 e construir no seu geoplano um círculo? Tentem lá...

C8: Eu não consigo.

C13: Eu tentei, mas o elástico só faz quadrados, triângulos e retângulos.

C18: Eu só consigo fazer linhas direitas...

PE: Só consegues fazer linhas direitas C18? E os outros meninos também? Mas que será que se passa?

C3: Se calhar isto está estragado.

PE: Não C3...este geoplano é mesmo assim. E por mais que tentemos, não conseguimos fazer um círculo...e não é por estar estragado, é que apesar de haver geoplanos próprios onde é possível criar círculos, no geoplano que temos aqui, apenas podemos construir figuras compostas por partes planas, ou seja, figuras que apenas possuem linhas retas, excluindo assim, por exemplo, o círculo.

C7: Então vou fazer um robô de cabeça quadrada!

PE: Uma ótima ideia C7...decerto que ficará bem.

(Nota de campo, 11 de janeiro de 2016)

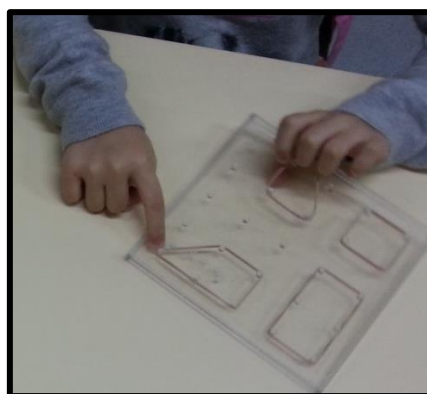


Figura 18 - Figuras criadas no geoplano por uma das crianças

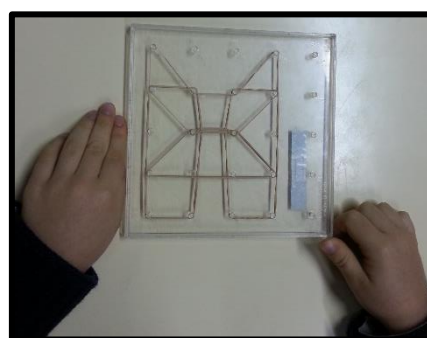
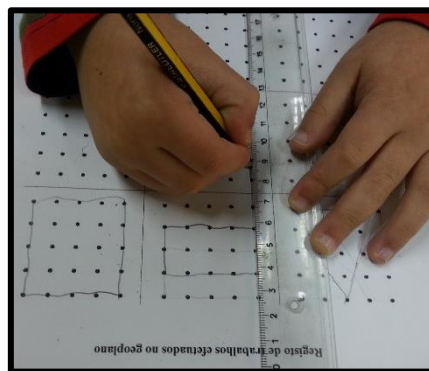


Figura 19 - Figura de robô criada no geoplano por uma das crianças

Como forma de terminar a atividade foram mostradas, à vez, no quadro interativo, figuras construídas no geoplano, pedindo depois às crianças que as reproduzissem (Figura 20), registrando-as posteriormente na folha de papel pontilhado fornecida.

Nesta tarefa, foi notória alguma dificuldade por parte das crianças em geral, sobretudo no que toca à lateralidade, à dimensão, ao situarem uma figura em determinado espaço e ao representá-la num outro suporte que não um exatamente igual ao observado anteriormente no quadro.

Porém, estes factos mostraram-se bastante normais devido à tenra idade das crianças. A atividade foi orientada para a área de Português, onde demos início à aula com uma revisão aos fonemas



**Figura 20** - Registo das construções no geoplano

aprendidos anteriormente, começando pela leitura de palavras e frases que se encontravam escritas nos cartões distribuídos às crianças aquando da aula de Matemática. Cada criança teve algum tempo para analisar a frase escrita no seu cartão, lendo-a em voz baixa, para que, posteriormente a lesse em voz alta aos colegas e às professoras, dizendo depois por quantas palavras era constituída a sua frase. Como forma de consolidar a aprendizagem da consoante “R” foi entregue às crianças uma ficha de trabalho.

No Estudo do Meio, após o almoço iniciamos um diálogo acerca da família, questionando as crianças sobre os membros que constituem a sua. E posteriormente, recorrendo ao manual escolar (pedido pela professora cooperante, para que os conteúdos destes não se fossem descurando), lemos a apresentação que o Artur fez da sua família e a relação de parentesco entre os vários membros que a constituem. De forma a estruturar e a tornar mais claras as ideias retiradas dessa leitura, criámos no quadro branco o genograma da família do Artur e explicamos-lhes esse conceito, bem como o conceito de árvore genealógica (representação gráfica da família). Depois, questionámos as crianças acerca de algumas igualdades presentes no genograma, levando-as a identificar a diferença na representação dos sexos dos membros da família, já que os do sexo masculino eram representados por um triângulo e os do feminino por um círculo, o que as fez ligar este âmbito aos conceitos aprendidos na área da Matemática. Para terminar a atividade e, como modo de consolidar conteúdos, foi feita uma ficha do manual escolar onde cada criança desenhava a representação do genograma da sua família.

## **b) Os diferentes sons do R (R, ...rr... e ...r...)**

A experiência de ensino/aprendizagem que passamos a descrever teve como ponto de partida a consolidação da aprendizagem da consoante “r” (forma manuscrita, maiúscula e minúscula), bem como a introdução da grafia “rr” e os diferentes sons que “r” pode assumir “r...”, “...rr...” e “...r...” e os seus principais objetivos eram: identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; letra/som; reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas; utilizar o desenho como forma de registo, de representação e de assimilação de conteúdos aprendidos; identificar partes retilíneas de objetos e desenhos, representar segmentos de reta sabendo que são constituídos por pontos alinhados e utilizar corretamente os termos «segmento de reta», «extremos (ou extremidades) do segmento de reta» e «pontos do segmento de reta»; identificar, em objetos e desenhos, triângulos, retângulos e quadrados em posições variadas e utilizar corretamente os termos «lado» e «vértice»; mentalizar as crianças para a importância de preservar o planeta; explicar os benefícios da separação do lixo para o ambiente; e incentivar as crianças a construir ecopontos, recorrendo a técnicas de expressão plástica aprendidas pelas crianças.

Para iniciar a atividade escrevemos no quadro uma palavra iniciada pela grafia “r” (rato) e outra que continha a grafia “rr” (carro). Surgindo então o seguinte diálogo:

*PE: Escrevi aqui no quadro duas palavras...o que veem de novo nelas?*

*C15: As duas têm a letra que aprendemos ontem...o “r”.*

*C5: Mas uma está mal...*

*PE: Sim... as duas têm a letra “r”, mas então está mal porque C5? C5: Porque o “rr” está mal...está repetido.*

*PE: Pois está...mas não é por estar repetido que está mal. Vamos tentar ler estas duas palavras para ver como elas existem e têm significado.*

*Grupo: “ra...” “...to”. “Car...” “...ro”*

*PE: Muito bem... Então pudemos ver que tanto a palavra “rato”, como a palavra “carro” existem, logo os “rr” não estão mal...também se leem.*

*E “r” da palavra “rato” tem o mesmo som ou um som diferente de “rr” da palavra “carro”?*

*C8: Acho que o mesmo porque é na mesma “r”. PE: Boa C8...o som é o mesmo nas duas palavras.*

*PE: E se eu escrever aqui a palavras “abóbora”?Também tem a letra “r”. Mas e o som de “abóbora” e de “rato” é o mesmo?*

*C9: É...é na mesma “r”...é igual.*

*C11: Não... Eu acho que o “r” do “rato” é mais alto do que o “r” da “abóbora”, faz mais barulho.*

*PE: Pois...eu também acho que há alguma diferença entre elas... Se escutarmos com atenção quando dizemos “rato”, o “r” tem um som forte. Quando dizemos a palavra “carro” o “rr” também tem o som forte, mas quando dizemos a palavra “abóbora” o que acontece ao som do “r”?*

*C12: Fica mais fraco...*

*PE: Maravilha... Sim... O som “r” da palavra “abóbora” fica mais fraco do que o das outras duas palavras. E porque será que isso acontece?*

C7: Porque só tem um “r” ...então é mais fraco.

PE: Pois C7, mas na palavra “rato” também só temos um “r”.

(Nota de campo, 12 de janeiro de 2016)

Após termos explicado a diferença do uso da grafia “r” e “rr” nas palavras, apesar do som ser o mesmo e da existência de um som mais fraco no uso da grafia “r”, e de modo a consolidar esta distinção, foi feita no quadro uma tabela com três colunas (som forte - grafia “r” e grafia “rr” e som fraco - grafia “r”) e foi distribuída por cada criança uma imagem de uma palavra com as três grafias distintas.

Primeiramente foi-lhes pedido que se dirigissem ao quadro e decifrassem a palavra contida na imagem e depois que a colocassem na coluna correspondente de acordo com a sua grafia e som (Figuras 21 e 22).

PE: Podes vir ao quadro C19. Que imagem tens na mão?

C16: Uma camisola.

PE: Sim...e uma camisola é uma peça de roupa.

Então, depois do que ouvimos antes, em que coluna vamos colocar a palavra “roupa”?

C16: “roupa” começa por “r”. Então é um “r” forte (colocando a imagem na coluna correspondente).

PE: Muito bem...

E como escrevemos “roupa”? C16: “r,o,u,p,a”.

PE: (Escrevendo no quadro) “roupa” ...perfeito.

E tu C10: Que imagens tens? C10: Eu tenho o planeta Terra.

PE: E onde vamos colocar a “terra”?

C10: “Terra” tem o “r” no meio, mas não é fraco, então como é um som forte tem que ter “rr”.

PE: Também está bem C10.

Então como se escreverá? C10: “t,e,r,r,a”.

PE: Acertaste!

Agora o C2... Que imagem tens?

C2: Tenho um passarinho, acho que é a andorinha.

PE: E achas tu muito bem. Onde colocamos a andorinha?

C2: Não começa por “r”, começa por “a” e o som do “r” acho que é fraquinho... Então acho que é no “r” sozinho.

PE: Sim... o “r” da palavra “andorinha é um “r” fraco.

E como a escrevemos?

C2: “a,...”

PE: Eu ajudo... “a,n,d,o,r,i,n,h,a”.



Figura 21 - Atividade para as crianças colocarem as imagens na coluna correspondente ao som de “r”

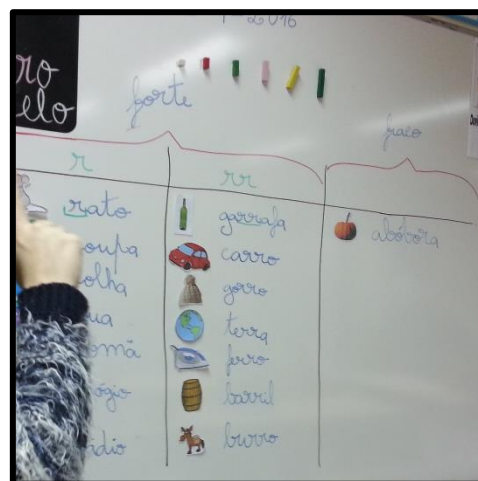


Figura 22 - Preenchimento da tabela com a grafia das palavras com som “r”

(Nota de campo, 12 de janeiro de 2016)

Como podemos constatar no diálogo anterior, após cada criança ter colocado a sua imagem na respetiva coluna da tabela, sendo questionada acerca da sua opção, a sua grafia foi escrita à frente da imagem de modo a que as crianças associassem o seu som à grafia.

Posteriormente, e para que as crianças tivessem um suporte a que pudessem recorrer aquando lhes surgissem dúvidas futuras, foi-lhes proposto que preenchessem uma folha de registo (*vide* Anexos XVI e XVII) alusiva à atividade executada, que segundo Mata (2008), é algo que as crianças de tenra idade devem começar a fazer, de forma a tentar imitar a escrita “pelas imitações que vão fazendo do código escrito, apercebem-se das suas características e vão criar o desejo de escrever algumas palavras” (p. 32). É a partir desses primeiros esboços de escrita e de leitura (desenhos) que elas podem ser ajudadas a construir novos conhecimentos sobre a linguagem escrita. Segundo Maigre (1994),

esta representação gráfica apresenta um interesse considerável no desenvolvimento da criança, visto que a linguagem gráfica cujo modelo essencial é o desenho está operacional antes da linguagem verbal para exprimir o conhecimento da realidade material, mas também, em certas circunstâncias, as ideias e os sentimentos (p. 42).

Gostaríamos ainda de fazer referência, que esta atividade foi tão bem recebida pelas crianças, quer pela professora cooperante, que depressa se espalhou pelas restantes professoras, que nos pediram permissão para a aplicar numa outra turma do mesmo nível de escolaridade. Dando agora continuidade à EEA, e referindo-nos agora especificamente à área da Matemática, iniciámos a aula lembrando as crianças sobre as várias figuras geométricas visualizadas na aula anterior e, recorrendo a um exemplo do seu manual escolar, explicámos-lhes que utilizando papel quadriculado e a partir da junção dessas figuras geométricas era possível criar desenhos diversos. Este facto despertou bastante atenção nas crianças, despertando-lhes a vontade de aplicar o que acabavam de aprender. Então, e de modo a praticarem essa aprendizagem e a consolidarem conteúdos, fizeram uma ficha do manual, construindo casas, figuras humanas, árvores, carros, etc, ... com as figuras geométricas.

No que diz respeito à área de Estudo do Meio, e atendendo à planificação da aula, começámos por lembrar a história do “Gui e o Natal Verde no Planeta Azul”, história esta que levou a que a turma juntasse brinquedos que já não usava e os doasse a uma instituição de solidariedade da cidade, onde um dos meninos da turma tinha estado. Corroboramos com Amado e Ferreira (2003), quando referem que “estas histórias de vida são fundamentais para o conhecimento da construção de identidades na interação com o mundo social em que crianças e jovens crescem” (p. 181).

De forma a despertar a curiosidade da turma, mostrámos-lhes umas caixas. Fomos de imediato interrogadas acerca da sua utilidade para a aula. Abordando a temática da

história, perguntámos onde é que o Gui colocava determinados tipos de lixo, ao que as crianças responderam que era nos ecopontos. Então, e desvendado assim o mistério da utilidade das caixas, as crianças perceberam que estas iriam servir para colocar o lixo da sala, criando assim os seus próprios ecopontos.

A atividade de expressão plástica foi precedida do visionamento de um vídeo alusivo à reciclagem (Figura 23), a fim de elucidar e esclarecer possíveis dúvidas das crianças em relação ao material a colocar dentro de cada ecoponto, bem como o destino que esses materiais têm após a chegada à central de reciclagem.



**Figura 23** - Visualização de um vídeo alusivo à reciclagem

Após organização das crianças em pequenos grupos, uma vez que “o tempo de trabalho em pequenos grupos (...) proporciona às crianças ocasiões para usarem materiais, fazerem experiências com eles” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 371). As crianças puderam recorrer a diversos materiais de pintura e desenho para que pintassem e decorassem, a gosto, as caixas (Figura 24), atendendo normalmente, às características de cada um dos ecopontos.



**Figura 24** - Crianças a trabalhar na pintura e nas decorações dos ecopontos

### **c) A história da lagarta**

A EEA que passamos a descrever teve como fio condutor a aprendizagem dos dias da semana, dando a reconhecer à turma a semana como unidade de tempo e tendo com principais objetivos: escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; nomear as letras aprendidas e pronunciar os respetivos segmentos fónicos; saber de memória a sequência dos nomes dos números naturais até 10; realizar contagens progressivas e regressivas, representando os números envolvidos; participar de forma ativa nas tarefas propostas; reconhecer os diferentes dias da semana; distinguir acontecimentos relativos a cada dia da semana; saber localizar-se nos dias da semana; utilizar o desenho como meio de comunicação e de registo de informação.

Iniciamos a EEA com a área de Português, começando por completar o Quadro Silábico (Figura 25), com a consoante “r”, onde as crianças disseram onde colocar determinada sílaba, preenchendo os espaços em branco e, à medida que se foi fazendo

uma revisão aos grafemas lecionados até à data. De seguida foi entregue a cada criança um cartão com um texto incompleto e, na sua vez, cada uma delas se dirigiu ao quadro, leu a sua frase e os restantes tiveram de descobrir qual a outra criança cujo cartão completava aquele texto, de forma a perceber o seu raciocínio e o seu desenvolvimento. De acordo com Sim-Sim (1998),

na estrutura frásica, o encadeamento das palavras obedece a uma determinada ordenação sequencial. Para compreender e produzir frases é necessário ser capaz de estabelecer a relação entre palavras ou agrupamentos naturais de palavras que se organizam numa estrutura hierárquica, o mesmo é dizer numa estrutura de unidades constituintes (p. 148).

|   |   | Quadro Silábico |    |    |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|---|---|-----------------|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
|   |   | a               | e  | i  | o  | u  | ai  | au  | ão  | ãe  | ei  | eu  | ia  | iu  | oi  | õe  | ou  | ua  | ui  |
| m | M | ma              | me | mi | mo | mu | mai | mau | mão | mãe | mej | meu | mia |     | moi |     | mou | mua | mui |
| v | V | va              | ve | vi | vo | vu | vai | vau | vão |     | vei | veu | via | viu | voi | võe | vou |     |     |
| n | N | na              | ne | ni | no | nu | nai | nau | não |     | nei | neu | nia | niu | noi | nõe | nou | nua | nui |
| r | R | ra              | re | ri | ro | ru | rai | rau | rão |     | rei | reu | ria | riu | roi | rõe | rou | rua | rui |

Figura 25 - Quadro silábico

Para consolidar o conhecimento sobre a(s) consoante(s), as crianças realizaram uma ficha de trabalho.

Relativamente à área da Matemática, começámos por relembrar os conceitos abordados no dia anterior, nomeadamente o conceito de dezena, metade, meia dúzia etc. Seguiu-se a exploração do conceito de metade e o de meia dezena. Para tal, expusemos no quadro dois cartazes (um referente à meia dezena e outra à dezena) (Figura 26), dialogando com as crianças acerca do que representam ambos, terminando a atividade com a realização de uma ficha de consolidação do manual escolar.

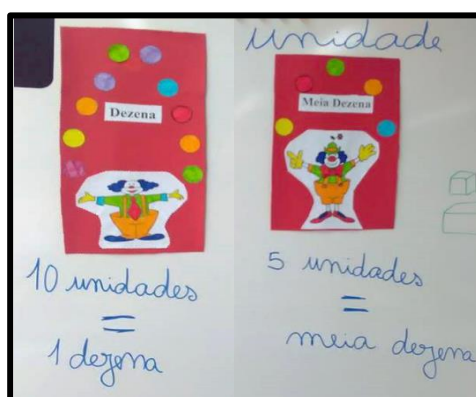


Figura 26 - Cartazes "dezena e meia dezena"

Para iniciar a atividade referente à área de Estudo do Meio, começámos por ler uma história criada por nós e intitulada “A semana da Dona Lagarta?”. Com esta história

pretendemos explorar a sequência dos dias da semana, fazendo uma distinção entre a semana de trabalho e o fim-de-semana, a qual se baseia no conceito de ajuda entre os animais, sobretudo na ajuda que a Dona Lagarta proporcionava aos seus vizinhos e amigos a cada dia da semana. Tal como refere Reis (coord.) (2009), este tipo de atividades fundamenta-se pela relevância de que “as crianças devem ouvir ler o adulto para se apropriarem de bons modelos de leitura: ler em voz alta fortalece os vínculos afectivos entre quem lê e quem ouve” (p. 63).

Após o término da leitura e, através do diálogo, exploramo-la, questionando as crianças sobre as atividades que a personagem principal da história executava em cada dia da semana, aproveitando o tema para as questionar acerca do que é “uma semana”, por quantos dias é composta e quais são eles, levando-as a chegar à conclusão que em cinco desses dias vão à escola e que nos dois restantes ficam em casa porque é fim-de-semana, despontando o seguinte diálogo:

*PE: Depois de escutarmos a história d’ “A semana da Dona Lagarta”, o que descobrimos sobre ela?*

*C1: Que trabalha muito.*

*C13: Que ajuda muitos amigos durante a semana.*

*C9: A Dona Lagarta quase não tem tempo para descansar. C5: Ela [Dona Lagarta] sabe fazer muitas coisas.*

*PE: Pois é... Nesta história d’ “A semana da Dona Lagarta”, ela tem uma tarefa destinada a cada dia da semana.*

*Lembram-se o que tinha ela planeado para fazer na segunda-feira? C20: A Dona Lagarta ia ensinar as lagartas pequenas a ler e a escrever.*

*PE: E na terça-feira o que fazia ela?*

*(...)*

*PE: Então faltam apenas dois dias... Quais são eles C15?*

*C15: É o fim-de-semana...o sábado ela limpa a casa e o domingo ela está tão cansada que fica a dormir muito.*

*PE: Muito bem. Mas então se o fim-de-semana são dois dias, quantos dias tem uma semana?*

*C6: Tem o fim-de-semana e os dias que vamos para a escola...  $2 + 5 = 7$  dias que tem a semana.*

*Vou-vos contar a minha semana (a PE conta o que faz durante a sua semana, à medida que vai apontando para a imagem alusiva a cada atividade diária que se encontra afixada no desenho de uma lagarta (Figura 27).*



**Figura 27** - Lagarta representativa da semana da Professora estagiária

*Gostava agora de saber o que fazem vocês durante a vossa semana. Quem quer começar por contar?*

*C13: Eu quero... Na segunda-feira eu vou para a escola e depois vou para casa fazer os trabalhos. Na terça-feira também vou à escola, mas depois de sair vou para a natação. Na quarta, quinta-feira e sexta-feira também tenho escola, mas na sexta-feira é diferente porque vou para casa do pai. No sábado vou para a catequese e no domingo vou à missa e depois vou passear.*

*PE: Mas que semana agitada a tua C13...*

*(Nota de campo, 2 de fevereiro de 2016)*

As crianças que assim o entenderam foram levantando o braço e à ordem da PE, foram contando as atividades que faziam a cada dia da semana.

Terminado este diálogo, foram distribuídas por cada criança oito círculos de diferentes cores (um deles representava a cabeça da lagarta e os restantes cada um dos dias da semana) que as crianças tiveram de ordenar e posteriormente desenhar o que faziam em cada um deles. No final decoraram a sua lagarta a gosto (Figura 28).



**Figura 28** - Lagarta a ser preenchida por uma das crianças da turma

Para consolidar conteúdos, mostramos às crianças um calendário e questionámo-las sobre o que representava ele (o ano, o mês, os dias do mês e os dias da semana). Perguntámos-lhes ainda qual o ano, o mês, o dia do mês e o dia da semana em que nos encontrávamos, fazendo esse mesmo registo no calendário e chamando-as a atenção para que todos os dias este teria de ser alterado, visto que um novo dia se iniciava. Por fim, e explorando um pouco o conteúdo da expressão musical, colocámos o vídeo de uma música relacionada com os dias da semana (7 dias, 7 notas, 7 cores, de Maria de Vasconcelos) para as crianças poderem cantar e ao mesmo tempo descontrair um pouco.

E mais uma vez com esta atividade, podemos notar que ensinar recorrendo a vídeos, imagens, materiais reais e que as crianças possam tocar era de facto, e a nosso ver, a melhor opção a tomar, visto que as crianças se mostravam muito mais interessadas e participativas nas atividades propostas.

Em síntese, e quanto à turma de crianças do 1.º CEB, no início da prática mostraram-se um pouco mais retraídas no que respeita à nossa presença na sala de aula, o que conseqüentemente levou a uma maior preocupação da nossa parte em cativá-las e

deixá-las à vontade com a nossa intervenção, acabando depois por se adaptarem e gozarem em pleno de todas as experiências de ensino/aprendizagem sugeridas.

Mencionando as experiências de ensino/aprendizagem “*Construções no Geoplano*” e “*Os diferentes sons do R (R, ...rr... e ...r...)*”, o nosso principal objetivo era conseguir oferecer às crianças experiências de aprendizagem que permitissem explorar, com recurso ao desenho, as suas capacidades e competências de raciocínio e de aquisição do conhecimento sobre os assuntos.

Daí o facto de em ambas as atividades termos explorado principalmente a área das expressões para inserir conteúdos da área da matemática e do português, optando por dar grande atenção à imagem e ao desenho, colocando as crianças, numa primeira fase a explorar os conceitos aplicados e seguidamente levá-las, dentro de uma conduta natural, a recorrer ao desenho livre e/ou orientado, utilizando suportes de desenho diferentes do habitual, como o caso do papel quadriculado e das tabelas, como jeito de representação, memorização e registo. Já na experiência de ensino/aprendizagem “*A história da lagarta*”, tomamos como objetivo conhecer as preferências das crianças em relação ao desenho, apostando no uso do mesmo como forma de exploração de conhecimentos, rotinas e afeições, sendo algo que agradou também à turma, pois mesmo sendo-lhe pedida a realização de desenhos com um tema a seguir, as crianças gostaram de ter a liberdade de se exprimirem e tomarem determinadas decisões.

No geral, neste contexto podemos observar que o desenho não era muitas vezes utilizado, tentando assim, desde cedo alterar esse aspeto durante o tempo de intervenção. Percebemos que o recurso a determinadas atividades que envolviam imagens e desenhos - como o caso, de por exemplo, da atividade “*Os diferentes sons do R (R, ...rr... e ...r...)*” - suscitavam uma maior atenção e envolvimento por parte da turma, o que consequentemente se traduziria por um desenvolvimento do processo/aprendizagem das crianças. Neste âmbito a diferença em termos de aprendizagem era mais notória, existindo crianças que absorviam a informação a ritmos diferentes, pelo que fomos também percebendo que enquanto algumas delas tinham o desenho como um mero elemento decorativo, outras associavam-lhe um sentido de registo, assumindo-o como meio de leitura e de memorização de letras, palavras ou frases que aprenderam (ou não), mas que ainda não dominavam.

Autores como Read (1977) e Lowenfeld (1977) reforçam a importância do desenho no desenvolvimento da criança, afirmando que esta desenvolve o seu pensamento através das imagens que vê. Ao desenhar a criança representa o que sente ou vê desenvolvendo desta forma o seu pensamento assim como a criatividade, pois para estes autores o desenho está interligado com a imaginação e a percepção.

O ato de desenhar envolve três operações mentais básicas por parte a criança: memória, imaginação e percepção. Como estas operações mentais estão implicadas na aquisição de conceitos, pressupõe-se que o desenho contribui para o desenvolvimento da aquisição de conceitos.

Em suma, no decorrer da ação educativa procuramos compreender os possíveis contributos do desenho para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, ao mesmo tempo que fazíamos cumprir os objetivos a que nos propusemos. Não deixando, todavia, de ter em atenção um ensino/aprendizagem global, articulando as restantes áreas e domínios de conteúdo que a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º CEB devem assumir. Percebemos com isto que a utilidade do desenho vai para além da ocupação de tempo por parte da criança, sendo possível a sua implementação em qualquer área de conteúdo, quer como recurso ao ensino, quer como complemento a atividades ou até como forma de registo de determinada informação obtida.

#### **4. Apresentação, análise e interpretação de dados**

Neste ponto exibimos a análise e interpretação dos dados obtidos nos pontos anteriores, refletindo acerca dos mesmos, à luz do quadro teórico apresentado.

Segundo Sousa (2005), a triangulação dos dados trata-se de uma metodologia 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.

Assim, e reunida a informação recolhida através dos instrumentos referidos no ponto 3 do enquadramento metodológico seguimos para uma análise e interpretação dos dados recolhidos através dos mesmos (Bardin, 2007). Todos os dados obtidos necessitam agora, de ser organizados, codificados e categorizados, como referem Bogdan e Biklen (1994) e Bardin (2007) com o intuito de aumentar a compreensão desses dados e permitir a sua análise e interpretação. Como é referido por Bogdan e Biklen (1994) a análise de dados planifica-se na organização e sistematização dos dados recolhidos durante o estudo e tendo como ponto de referência a questão problema a que se procura dar resposta. Proceder à sistematização de dados permite ao investigador clarificar e compreender os materiais e dados recolhidos, possibilitando partilha e comunicação dos mesmos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrão, descoberta de aspectos importantes, que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

A primeira análise de dados, embora rudimentar, deverá ser realizada ainda durante a recolha de dados, permitindo ao investigador efetuar o ponto de situação e orientar o seu olhar e a referida recolha de modo mais claro e eficaz (Bogdan & Biklen, 1994). Para proceder à análise de dados há que primeiro ter em consideração seguintes pressupostos: “a) organizar e descrever os dados de forma clara; b) identificar o que é típico e atípico; c) trazer à luz, relações e/ou padrões; d) encontrar respostas para o problema” (Coutinho, 2011, p.1 32).

As interpretações dos dados realizados são o alicerce das primeiras reflexões, que numa investigação, poderão ser a base para uma reformulação do problema ou para a planificação de nova recolha de dados, fazendo muitas vezes esbater a fronteira entre a recolha e a análise dos mesmos. Esta interpretação é muito importante, mas poderá ser complexa uma vez que os dados tomam várias formas, tais como: relatos e anotações, fotografias, desenhos, notas de campo, como refere Coutinho (2011). Esta mesma autora refere ainda que não será passível de generalizações, o conhecimento assim adquirido, pois baseia-se na interpretação efetuada pelo investigador, sendo válido, apenas, no

contexto e momento em que ocorre. Deve, no entanto, ser reconhecida a sua importância e interesse, pois aumenta o conhecimento que o professor tem acerca do objeto de estudo e na partilha efetuada com os pares poderão ser identificadas semelhanças com outros contextos e situações.

O *corpus de análise* (Vala, 1986), reunido, foi sujeito à técnica de análise de conteúdo visando a sua redução com o objetivo de possibilitar a sua passagem ao processo de análise e interpretação. A análise de conteúdo tem como principal objetivo analisar, organizar e interpretar os dados recolhidos, segundo determinadas regras, conduzindo a investigação a uma nova compreensão e à produção de conhecimento a partir desses mesmos dados.

Será então feita a discussão e o cruzamento de dados obtidos na investigação, através das técnicas e métodos de recolha de dados: entrevistas, notas de campo e os trabalhos das crianças.

Sendo esta triangulação de dados feita para que haja a validação do estudo, isto é, para que exista uma fiabilidade relativamente aos dados que são apresentados e analisados.

#### **4.1. Contexto da Educação Pré-Escolar**

Neste contexto, e para além dos dados recolhidos através da observação e das notas de campo, foi-nos possível ter acesso a uma grande variedade e quantidade de desenhos das crianças do grupo, bem como planear e implementar uma entrevista particular a cada uma destas. Dados estes que foram posteriormente analisados e que se encontram a seguir apresentados de forma individual e alargada.

##### **4.1.1. Análise de desenhos**

Foram então escolhidos de forma aleatória, três desenhos de seis crianças de sexos diferente e com 3, 4 e 5 anos de idade que constituíam o grupo, que depois analisámos tendo como suporte corroborante o quadro teórico apresentado no decorrer deste trabalho e seguindo a ideia de Telmo (1992), a análise destes desenhos foi feita com base numa abordagem desenvolvimentalista, logo, estes foram recolhidos em alturas distintas, num intervalo de três meses e serviram para identificar, a partir do reflexo dos mesmos, o estágio de desenvolvimento plástico-gráfico, baseando-nos em Luquet e em Lowenfeld, em que a criança se encontra, bem como algumas características suas que os desenhos nos podem fazer salientar.

### Crianças de três anos

A **criança C2** é do sexo feminino, tem três anos, uma estrutura familiar tradicional, é filha única e vive com os pais num meio urbano de Bragança.

Os seus três desenhos (*vide* Anexo XVIII a) mostram-nos etapas distintas do seu desenvolvimento, indicando-nos que esta criança sofreu uma evolução, não apenas a nível do desenho, mas sobretudo a nível de desenvolvimento integral.

A **criança C3** é do sexo masculino, tem três anos, uma estrutura familiar tradicional, é filho único e vive com os pais e a avó materna num meio urbano de Bragança.

Também neste caso, os seus três desenhos (*vide* Anexo XVIII a) apresentam etapas desiguais do seu desenvolvimento, mostrando-nos a sua evolução gradual ao longo do tempo.

**Tabela 1** - Análise dos desenhos das crianças de 3 anos de idade

|                                  | C2   | C3  |
|----------------------------------|--|---|
| Análise segundo Luquet (1969)    | <b>Fase do realismo falhado</b><br>Intenção de desenhar algo com determinado aspeto, mas não consegue, pois não têm o controlo total dos seus movimentos e o carácter de tempo limitado e descontínuo da atenção infantil é ainda diminuto.                            | <b>Fase do realismo falhado</b><br>Apresenta um traçado sem objetivo (para o adulto, mas com significado para a criança), executando movimentos musculares de ombro, dando origem a rabiscos, sem ter a consciência do que é a representação, mas que, com o tempo, as similaridades que ela vai conferindo aos seus rabiscos vão aumentando. |
| Análise segundo Lowenfeld (1977) | <b>Fase da garatuja nomeada</b><br>Começa a fazer comentários verbais sobre o desenho, passa mais tempo a desenhar e distribui significativamente melhor o traço no papel, sendo os seus movimentos circulares e longitudinais convertendo-se em formas reconhecíveis. | <b>Fase da garatuja nomeada</b><br>Mostra uma tentativa de representar a figura humana, desenhando na mesma a cabeça em forma de círculo, os olhos e a boca, mas representa já o corpo através de uma espécie de retângulo, as pernas são duas linhas e os braços com mãos e dedos, mesmo que em grande quantidade.                           |
| Tema                             | Tem como preferência, desenhar a figura humana, em que a cabeça é um círculo, os olhos duas pintas e as pernas duas linhas, representando os braços a partir da cabeça da figura, sem as mãos ou os dedos.   | Nos seus desenhos, podemos observar que ainda não possui o conceito de espaço topológico, visto que as figuras humanas aparecem soltas no papel, não têm um chão para pôr os pés.   |

|                       |  |   |
|-----------------------|--|---|
| <b>Caraterísticas</b> | <p>A criança transforma os círculos sem sentido em caras, acrescentando-lhes olhos e boca e mais tarde o nariz e as orelhas (Telmo, 1992).</p> <p>Ainda não adquiriu a noção de correspondência nem o conceito de número (Telmo, 1992).</p>  | <p>A criança desenha de forma espontânea linhas que vão formando círculos.</p> <p>Ainda não adquiriu a noção de correspondência nem o conceito de número (Telmo, 1992).</p>   |
| <b>Cor</b>            | <p>O vermelho a primeira cor a criança aprende a distinguir e aquela que utiliza preferencialmente quando quer; dizer que a sua natureza é enérgica</p> <p>A criança acompanha o vermelho com a cor preta, laranja, azul, verde e rosa, cores que a levam a inclinar-se pelas coisas que se realizam de modo rápido.</p> | <p>Utiliza o verde, vermelho, azul, castanho e preto;</p> <p>Este último representa o inconsciente, o seguro, querendo com isto transmitir-nos que tem confiança em si mesma. Como se pode constatar, não é uma cor negativa, mas se tivermos em atenção os riscos que se encontram do lado direito da folha, podemos perceber que algo que a incomoda ou incomodou, que está chateada com algo e transpõe essa agressividade no papel.</p> |
| <b>Espaço</b>         | <p>Ocupa a folha toda, desenhando pequenos apontamentos em diferentes posições.</p>  | <p>Ocupa a folha toda, desenhando pequenos apontamentos em diferentes posições.</p>   |

Salientamos ainda que nenhuma das crianças tenta desenhar o seu nome na folha, de forma espontânea, pelo que recorrem à educadora para o fazer. Esta coloca os nomes em todos os seus trabalhos, na parte da frente da folha. Esta identificação causou-nos alguma estranheza, até porque pensamos que desvirtualiza a obra da criança, sendo uma opção mais adequada escrever o seu nome no verso da folha, não interferindo assim com a criação. Por este motivo, nos desenhos em anexo os nomes das crianças encontram-se ocultos de forma a proteger a identidade das mesmas.

### **Crianças de quatro anos**

A **criança C6** é do sexo feminino, tem quatro anos, uma estrutura familiar tradicional, está prestes a deixar de ser filha única, já que a sua mãe se encontra no término de uma gravidez e vive com os pais num meio urbano de Bragança.

Os seus três desenhos (*vide* Anexo XVIII b) dizem-nos que se encontra numa fase de desenvolvimento muito mais avançada que as crianças anteriores e, atrevemo-nos mesmo a dizer que se encontra num estágio de desenvolvimento correspondente a uma idade diferente da sua, sobretudo pela análise dos seus desenhos.

A **criança C12** é do sexo masculino, tem quatro anos, uma estrutura familiar tradicional, tem um irmão cinco anos mais velho e vive com os pais em Bragança.

Os seus três desenhos (*vide* Anexo XVIII b) c mostram que se comparada com a criança anterior, da mesma idade, ainda não se encontra tão bem desenvolvida no que respeita à criação e produção artística, talvez por preferir outras áreas da sala que não a do desenho.

**Tabela 2** - Análise dos desenhos das crianças de 4 anos de idade

|   | <b>C6</b>  | <b>C12</b>   |
|---|--|--|
| <b>Análise segundo Luquet (1969)</b>    | <p><b>Fase do realismo intelectual</b></p> <p>Onde os seus desenhos representam não aquilo que vê, mas aquilo que sabe, incluindo neles elementos que só existiam na sua mente.</p>  | <p><b>Fase do realismo intelectual</b></p> <p>Denota-se uma menor importância no traço do desenho, se comparada com a criança C6.</p> <p>Incluía nos seus desenhos elementos que só existiam na sua mente, misturando diversos pontos de vista.</p>  |
| <b>Análise segundo Lowenfeld (1977)</b> | <p><b>Fase esquemática</b></p> <p>Destinada, porém, normalmente a crianças a partir dos 7 anos, já que nesta fase a criança chega a um “esquema”, um modo definitivo de retratar um objeto, embora possam ser modificados.</p>   | <p><b>Fase pré-esquemática</b></p> <p>Onde realiza as primeiras tentativas de representação da figura humana, fechando linhas e usando formas conhecidas para representar partes do corpo, como o círculo para representar a cabeça e duas linhas verticais para as pernas, desenhando o que sabe do objeto, pelo que o desenho acaba por não formar um conjunto organizado.</p> |
| <b>Tema</b>                             | <p>Desenha casas, paisagens, flores, animais, super-heróis, paisagens e veículos, dando grande importância à figura humana. Esta tem como detalhe o cabelo, pés e mãos, no seu caso é a figura humana centrada em si, na sua família e nos seus colegas de escola e os vários elementos da natureza.</p> | <p>Desenha sobretudo a figura humana.</p> <p>Não possuía uma relação temática e espacial entre os objetos desenhados.</p>  |
| <b>Caraterísticas</b>                   | <p>Existe uma ordem nas relações espaciais e entre objetos, o tema e as cores.</p> <p>Ao retratar as coisas da terra a criança desenha-as no extremo inferior do papel e as coisas relativas ao céu na parte superior, é sinal que já adquiriu o conceito de espaço</p>                                  | <p>Dá mais atenção à forma como representa a figura humana, apesar de na sua representação gráfica recorrer ao ideografismo, representando assim, muito mais o que se sabe do que aquilo que se vê, reduzindo as formas a esquemas figurativos que</p>   |

|               |   |  |
|---------------|---|--|
|               | <p>“topológico”, pois já situa as figuras e os objetos em relação uns aos outros; e também já tem presentes conceitos como “perto”, “longe”, “atrás”, “à frente”, “ao lado”, “em baixo” ou “em cima”, visto que desenhou as figuras ao lado umas das outras e assentes na parte inferior do desenho que representa o chão Piaget (1947).</p> <p>A “linha de base” aparece nos desenhos da maioria das crianças de seis anos e em quase todos as de oito anos, pelo que podemos concluir que a criança em causa apresenta um desenvolvimento para além do esperado para a sua idade (Bédard, 1998).</p> <p>Juntamente com o aparecimento da linha base, a criança acaba por criar uma linha horizontal que representa o céu, desenhando o sol e ocupando o espaço intermédio entre “céu” e “chão” com nuvens e outros elementos da natureza, como o caso das flores.</p> | <p>sintetizam ideias ou noções adquiridas.</p> <p>A criança desenha diversos objetos soltos, neste caso em particular, a criança optou pela figura humana, carros e uma tentativa de desenhar pássaros, esquematizando-os.</p> |
| <b>Cor</b>    | Utiliza sobretudo a cor rosa e o amarelo.   | As cores que mais utilizou foram o laranja, o amarelo e o verde.   |
| <b>Espaço</b> | Ocupa a folha toda, desenhando vários elementos que integram uma mesma ideia.   | Ocupa a folha toda, desenhando em tamanho grande ou colocando vários elementos dispersos pela folha.   |

Referimos ainda, que estas crianças já tinham presente a ideia de escrita, pelo que tentavam várias vezes desenhar o seu nome e, quando não eram bem-sucedidas, pediam o cartão onde cada uma delas tem com o seu nome escrito para que pudessem copiá-lo. Desta forma, na maioria dos seus desenhos, eram elas mesmas que colocavam a sua identificação. Nos desenhos em anexo esta informação encontra-se oculta para preservar a sua identidade.

### **Crianças de cinco anos**

A **criança C17** é do sexo masculino, tem cinco anos, uma estrutura familiar tradicional, um irmãozinho de dois anos e vive com os pais em Bragança.

Observando os seus três desenhos (*vide* Anexo XVIII c) dá-nos a entender que em termos de desenvolvimento, se encontra num nível superior, se comparado com os restantes elementos do grupo. Podemos assim considerar, partindo da análise destes

desenhos, que esta criança é muito estimulada quanto à produção e criação gráfica, já que apresenta níveis de expressão gráfica superior ao esperado para a sua idade.

A **criança C19** é do sexo feminino, tem cinco anos, uma estrutura familiar tradicional, uma irmã com três anos e vive com os avós maternos num meio rural de Bragança, pois os seus pais encontram-se emigrados. Os seus desenhos podem ser observados no Anexo XVIII c.

**Tabela 3** - Análise dos desenhos das crianças de 5 anos de idade

|   | <b>C17</b>   | <b>C19</b>   |
|---|--|--|
| <b>Análise segundo Luquet (1969)</b>    | <p><b>Fase do realismo intelectual</b></p> <p>Faz já uso de transparências, planificação, rebatimento e mistura diversos pontos de vista, passando do desenho de memória e imaginação para a fase de desenho da natureza.</p>  | <p><b>Fase do realismo intelectual</b></p> <p>Dando mais atenção à forma como representa a figura humana, embora a sua representação gráfica seja rude e desenhada de forma grosseira (para o adulto), esta criança recorre ao ideografismo, reduzindo as formas a esquemas figurativos que sintetizam ideias ou noções adquiridas de certos objetos ou pessoas.</p>                                   |
| <b>Análise segundo Lowenfeld (1977)</b> | <p><b>Fase esquemática</b></p> <p>Apesar da sua idade, esta criança encontrava-se na fase esquemática, procurando algo mais na maneira como desenha que lhe permita expressar-se mais de acordo com a realidade.</p>   | <p><b>Fase pré-esquemática</b></p> <p>Já que a mesma chegou a um “esquema”, ou seja, um modo definitivo de retratar um objeto, embora este possa ser modificado, e existe uma ordem nas relações espaciais, retratando as coisas da terra na parte inferior do papel e as coisas relativas ao céu na parte superior, entre objetos, temas e cores.</p>   |
| <b>Tema</b>                             | <p>O facto de visitar com frequência os avós que vivem na aldeia e de gostar de se envolver nas lides do campo, faz com que o seu tema preferido quando desenha seja a natureza, representando casas com pessoas e um terreno onde coloca árvores cujo tronco é um grande retângulo e a copa uma conjugação de semicírculos onde coloca frutos, plantas e até uma horta e animais.</p> | <p>O seu tema predileto é a figura humana e opta por transformar grandes círculos em caras, acrescentando-lhes olhos, boca, nariz e as orelhas, ao qual liga a representação do tronco e dos membros, através de um quadrado e quatro traços, acrescentando ainda dois círculos no final que representam os pés, criando uma figura desproporcional, se compararmos a cabeça com o resto do corpo.</p> |
| <b>Caraterísticas</b>                   | <p>Experimenta desenhar paisagens, onde substitui a fase bidimensional</p>   | <p>Já assume o conceito de espaço, colocando cada objeto no seu devido</p>   |

|               |   |   |
|---------------|---|---|
|               | <p>pela fase tridimensional, tentando assim dar mais consistência ao desenho, atendendo à sobreposição e à perspectiva e tentando aplicar sombra a certos objetos.</p> <p>Utiliza a sobreposição de objetos numa linha do horizonte e já não procura sempre uma “linha de base” onde inicia a sua obra. Atendendo ao desenho da figura humana, denota-se que já adquiriu a noção de espaço, desenhando cada objeto no lugar que estariam na realidade, bem como o conceito de número, pois é a única criança que, nas mãos das figuras que cria, desenha cinco dedos.</p> <p>Desenha os animais da mesma maneira que desenha a figura humana, com a “cara” virada para a frente (dois olhos em vez de um), como se estivessem espalmados na folha de papel. Tem tendência a desenhar o sol com elementos humanos (olhos, nariz e boca) e quando desenha nuvens escuras, indicativas de mau tempo, coloca um ar triste nas mesmas, como se estivessem a chorar (Bédard, 1998).</p> | <p>lugar, mas ainda não assimilou a noção de número, desenhando as mãos em forma de círculo.</p> <p>A perspectiva afectiva encontra-se presente nos desenhos desta criança, uma vez que esta aumenta o tamanho de um elemento do desenho conforme a afectividade que tem perante determinado objecto ou pessoa.</p> |
| <b>Cor</b>    | Usa o verde, o castanho e o azul.   | Mostra uma preferência por cores vibrantes, como o amarelo, o laranja e o roxo.   |
| <b>Espaço</b> | Ocupa a folha toda, desenhando vários elementos que integram um mesmo tema.   | Ocupa a folha toda, desenhando em tamanho exagerado e desproporcional.  |

Salientamos ainda o facto de estas crianças já terem a noção de escrita, facto observado através das tentativas que estas tinham em desenhar o próprio nome, sendo já totalmente bem-sucedidas neste aspeto, pois tinham na sua memória as letras que compõem o seu primeiro nome. Assim, nos seus desenhos eram elas mesmas que colocavam a sua identificação, embora ocultos nos desenhos em anexo.

#### 4.1.2. Entrevista

No que diz respeito à entrevista, e depois de se organizar toda a informação reunida, procuramos categorizar os dados designados de categorias de análise com base na diversidade e especificidade dos materiais em estudo. Em primeiro lugar fez-se uma

leitura fluente, procurando agrupar todos os elementos e depois classificaram-se repartindo-os elementos e impondo uma certa organização ao texto (Bardin, 2007).

Os dados apresentados são resultantes da análise de conteúdo que efetuamos às crianças, em contexto de EPE, podem ser consultados em (*vide* Anexo XIX).

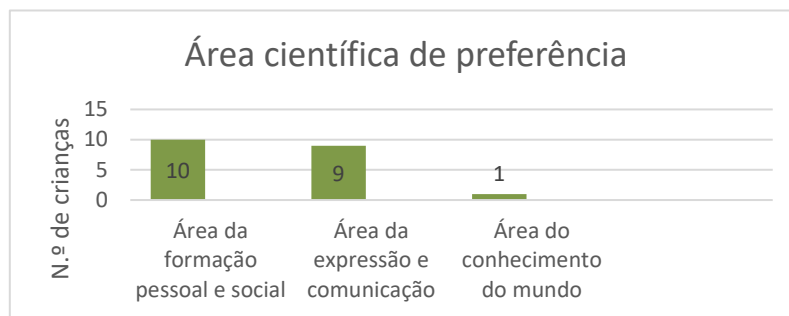
Esta análise iniciou-se por uma primeira categorização. Esta etapa visou encontrar alguns tópicos *à priori* definidos, mas também descobrir categorias emergentes que se relacionassem com a problemática em estudo. Ou seja, na construção do esquema de categorias foram também consideradas categorias que se encontraram *à posteriori*, funcionando como um sistema de categorização, misto (Vala, 1986). Na perspectiva de Vala (1986) uma categoria é “habitualmente composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito” (p. 111).

Neste contexto de EPE, as categorias identificadas são as seguintes: área científica de preferência, preferência de material, diversidade de novos materiais, gosto pelo desenho, preferências pelo tipo de desenho, preferências pela cor, preferências pelo espaço e preferência pelo ambiente. Estas subdividiram-se em 25 subcategorias, unidades de registo e somatório das mesmas.

Dado o número significativo de subcategorias encontradas, orientamos a análise de uma forma mais abrangente, salientando as categorias que evidenciam dados relevantes para o estudo:

### **Área Científica de Preferência**

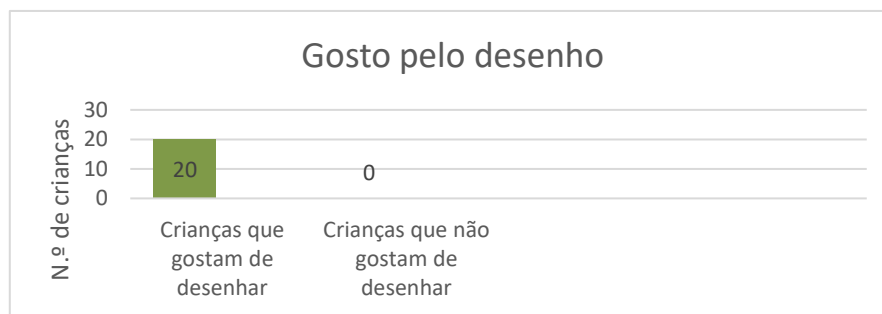
Podemos observar que existe uma preferência significativa, 10/20 crianças, pela Área de Formação Pessoal e Social, já que as crianças tendem a ser atraídas por espaços que estão organizados com um maior número de objetos e também pela sua tendência para imitar rotinas do quotidiano, executadas pelos adultos como refere C15 - *Casa das bonecas. Porque tem lá muitos brinquedos*. No entanto também deram bastante ênfase à Área de Expressão e Comunicação, pois eram atividades que permitiam que a criança se libertasse de certas “regras” de comportamento a que teriam de obedecer noutras áreas, o que lhe permitia ser mais criativa e espontânea, facto que revela C13 - *Pintura. Porque posso fazer as coisas que eu quero...concentrar-me e fazer as coisas bem*. Já a terceira área Conhecimento do Mundo, ficou muito aquém do esperado, visto que apenas uma criança a tinha como preferida, levando-nos a inferir que as crianças estariam muito mais interessadas em atividades que envolvessem o seu quotidiano, a fantasia e a liberdade de se exprimirem, quer em grupo ou de forma individual, dados estes, sintetizados no gráfico n.º 1.



**Gráfico 1** - Área científica de preferência na EPE

### Gosto pelo Desenho

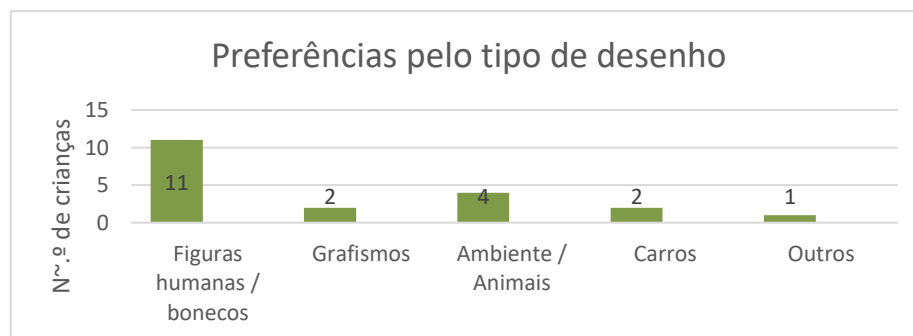
A escolha foi unânime, 20/20 crianças, como se pode ver no gráfico n.º 2, pois todas as crianças disseram que gostavam de desenhar, com respostas similares a esta criança, C17 -*Sim. Porque posso usar as minhas ideias e fazer coisas novas.*



**Gráfico 2** - Gosto pelo desenho na EPE

### Preferências pelo Tipo de Desenho

Observamos, pela leitura do gráfico n.º 3 que a escolha das crianças recai sobre “Figuras humanas / Bonecos” (11/20 crianças), pois como refere Bordoni (2002), as crianças dos quatro aos cinco anos dão grande importância à figura humana, tendo a mesma detalhes como o cabelo, pés e mãos. Segue-se a preferência para desenhar algo ligado ao ambiente (4/20 crianças). No entanto, (2/20 crianças) responderam que gostavam de “Grafismos”, explicando que gostavam de fazer cópias, ou seja, replicar códigos e grafismos observados em contexto de sala de aula.



**Gráfico 3** - Preferência pelo tipo de desenho na EPE

### Preferências pela Cor

Nesta categoria podemos observar, gráfico n.º 4, que grande parte dos inquiridos, 18/20 crianças, não foi capaz de escolher apenas uma cor como a sua favorita, pelo que apesar da cor rosa ter sido a mais evidenciada (8/20 crianças), cores como o azul, o vermelho e o amarelo também se fizeram notar. Tal como Bédard (1998), a criança que se apega a esta cor procura suavidade e ternura, desejando conhecer e ter contacto apenas com as coisas agradáveis e fáceis. C2- *Rosa, vermelho, branco e preto.*

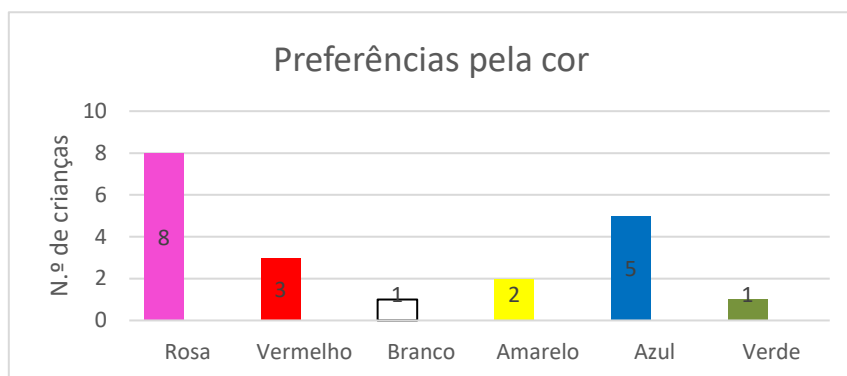


Gráfico 4 - Preferência pela cor na EPE

### Preferências pelo Espaço

Dado que o tema em análise era o desenho quisemos saber como cada criança utiliza o espaço da folha onde desenha. Pela análise dos dados, gráfico n.º 5, percebemos que, 11/20 crianças utiliza a folha inteira, dizendo que podem desenhar uma maior quantidade de elementos ou porque protegem e conservam o ambiente, pois se utilizassem apenas uma parte da folha, a outra metade iria ser desperdiçada como refere C15 – *Na folha toda. Porque não se pode usar só um bocadinho senão estragamos as folhas.*

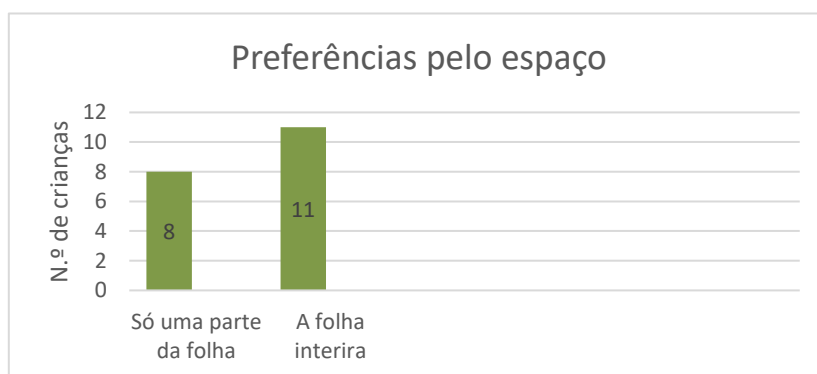


Gráfico 5 - Preferência pelo espaço EPE

## **4.2. Contexto do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Neste contexto, e para podermos proceder a uma análise mais integral dos dados recolhidos, recorreremos à junção de métodos como a observação, as notas de campo e à implementação de uma entrevista a cada uma das crianças da turma. Contrariamente ao contexto anterior, neste não nos foi possível ter acesso a tão vasto leque de desenhos feitos pelas crianças, pois o seu tempo era maioritariamente ocupado com atividades destinadas ao desenvolvimento de outras áreas do saber. Este facto levou a que as crianças não tivessem a oportunidade de desenhar de forma livre, como acontecia na EPE, e as poucas atividades em que podíamos envolver o desenho eram limitadas, tanto no seu tempo, como nas atividades que teríamos de realizar de acordo com o programa estipulado, o que impedia que lhe pedíssemos para desenhar numa folha em branco. Agora, pensamos que este problema poderia ter sido contornado pedindo que as crianças desenhassem em casa, mesmo não sendo esse o nosso objetivo. Porém, na altura não aconteceu e, posto isto, no que diz respeito a este grupo, não possuímos qualquer tipo de desenhos, para além de alguns desenhos soltos que as crianças fizeram no decorrer de uma atividade que envolvia a área de português. São estes que serão aqui analisados.

### **4.2.1. Análise de desenhos**

Desta forma, foram escolhidas, também de modo aleatório, seis fichas de trabalho (*vide* anexo XX). Analisamos catorze desenhos de seis crianças de diferentes idades e sexos (três fichas de três meninas e três fichas de três meninos, entre os cinco e os seis anos), tendo como base de análise os autores Luquet e Lowenfeld, para identificar, partindo do seu conteúdo, o estágio de desenvolvimento, bem como algumas características a si inerentes.

#### **Crianças 1**

A criança C1 é do sexo masculino, tem cinco anos, uma estrutura familiar complicada, visto que morou durante algum tempo numa instituição para crianças, porque tanto ela como a sua mãe e irmãos mais velhos eram vítimas de violência doméstica, tem dois irmãos mais velhos e vive agora com a mãe e um dos irmãos em Bragança.

**Tabela 4** - Análise dos desenhos da criança C1

| Análise segundo Luquet (1969)  | Análise segundo Lowenfeld (1977)   | Caraterísticas  | Cor   |
|--|--|---|---|
| <p><b>Fase do realismo intelectual</b></p> <p>Pois incluí nos seus desenhos elementos que só existiam na sua mente, tendo a intenção de desenhar partes particulares de um determinado objeto.</p> | <p><b>Fase pré-esquemática</b></p> <p>Em que desenha as linhas fechadas, o desenho não forma um conjunto organizado e por esse motivo a criança desenha o que sabe do objeto e não o que vê.</p> | <p>Todas as suas tentativas de representação dos objetos visualizados não passam ainda de um conjunto de linhas que a criança conjugou até obter uma forma idêntica à pretendida.</p> | <p>A cor que mais utilizou foi o amarelo.</p> |

### Crianças 2

A criança C2 é do sexo feminino, tem seis anos, uma estrutura familiar tradicional, tem uma irmã mais nova e vive com os pais e a irmã em Bragança.

**Tabela 5** - Análise dos desenhos da criança C2

| Análise segundo Luquet (1969)  | Análise segundo Lowenfeld (1977)   | Caraterísticas   | Cor  |
|--|--|--|--|
| <p><b>Fase do realismo intelectual</b></p> <p>Dava muita atenção à forma como representa os objetos, embora a sua representação gráfica seja rude e grosseira (à vista do adulto), mas que para a criança tem muito significado, pois apenas optou por recorrer ao ideografismo, representando antes o que sabe, ao invés do que aquilo que vê, reduzindo as formas a esquemas figurativos que sintetizam ideias ou noções adquiridas.</p> | <p><b>Fase esquemática</b></p> <p>Chegando a uma ao desenho definitivo ao retratar um objeto, embora o vá alterar, posteriormente.</p> | <p>Na representação dos objetos visualizados, tentou desenhá-los o mais parecido possível, mesmo que em outras ocasiões não utilize determinados esquemas.</p> | <p>Utilizou uma grande variedade. Traço forte.</p> |

### Crianças 3

A criança C3 é do sexo masculino, tem seis anos, uma estrutura familiar tradicional, tem uma irmã mais velha e vive com os pais e a irmã num meio urbano de Bragança.

**Tabela 6 - Análise dos desenhos da criança C3**

| Análise segundo Luquet (1969)  | Análise segundo Lowenfeld (1977)   | Caraterísticas   | Cor  |
|--|--|--|--|
| <p><b>Fase do realismo intelectual</b></p> <p>Apostando na forma como representa os objetos, embora a sua representação gráfica seja rude e grosseira (ao olhar do adulto) (Bédard, 1998).</p> <p>A criança recorre ao ideografismo, para representar para além do que se vê, optando por reduzir as formas a esquemas figurativos que sintetizam ideias ou noções adquiridas de determinado objeto ou pessoa.</p> | <p><b>Fase pré-esquemática</b></p> <p>Onde realiza as tentativas de representação de objetos que conhece e não como os vê, utilizando as linhas para os criar, fazendo com que o desenho não forme um conjunto organizado.</p> | <p>Na representação de animais, como o caso do burro e do rato, a criança desenhou-os semelhantes à figura humana e, mesmo estando o corpo do animal de perfil, optou por colocar o seu dorso e a sua “cara” virada de frente, acrescentando-lhe uma espécie de pernas, braços e mãos semelhantes às dos humanos (Bédard, 1998).</p> | <p>Esta criança utilizou sobretudo o verde e o vermelho.</p> <p>Os seus traços denotam-se superficiais, dando a entender que esta se encontrava distante da tarefa que executava, sem demasiada convicção ou até talvez sendo demonstração de um certo cansaço físico.</p> |

#### **Crianças 4**

A criança C4 é do sexo feminino, tem seis anos, uma estrutura familiar tradicional, é filha única e vive com os pais em Bragança.

**Tabela 7 - Análise dos desenhos da criança C4**

| Análise segundo Luquet (1969)  | Análise segundo Lowenfeld (1977)  | Caraterísticas  | Cor   |
|--|---|---|---|
| <p><b>Fase do realismo intelectual</b></p> <p>Dá especial atenção à forma como representa os objetos, embora a sua representação gráfica, aos olhos do adulto, seja rude e grosseira.</p> <p>Porém, a criança apenas recorre ao ideografismo, para representar de forma simples o que conhece, reduzindo assim as formas a esquemas figurativos.</p> | <p><b>Fase esquemática</b></p> <p>Chegando à versão definitiva de retratar um objeto, embora o vá alterar posteriormente.</p> | <p>Na representação dos objetos visualizados tentou desenhá-los o mais parecido possível com os que observou, tentando até em alguns deles, como o caso da “rua”, acrescentar outros objetos que conhece (plantas), dando-nos a ideia de que gosta de personalizar o que faz para que fique com um toque próprio.</p> | <p>Utilizou uma grande variedade, optando por colorir de uma forma suave todos os desenhos, expressando que a criança estaria a trabalhar de forma pausada, mas consciente do que estava a fazer para não cometer erros (Bédard, 1998).</p> |

## Crianças 5

A criança C5 é do sexo masculino, tem seis anos, uma estrutura familiar tradicional, uma irmã mais nova e vive com os pais e a irmã, em Bragança.

*Tabela 8* - Análise dos desenhos da criança C5

| Análise segundo Luquet (1969)  | Análise segundo Lowenfeld (1977)   | Caraterísticas   | Cor  |
|--|--|--|--|
| <b>Fase do realismo intelectual</b><br>Dando atenção à forma como representava os objetos e, mesmo representando-os de modo rude (ao olhar do adulto), procurou ter cuidado no desenho dos mesmos para que ficassem semelhantes aos objetos que ela conhece. | <b>Fase esquemática</b><br>Chegando a um modo definitivo de retratar determinado objeto, maneira essa que será aperfeiçoada no futuro. | Podemos observar que para além de os tentar desenhar o mais parecido possível com os que observou e como os conhece, esta criança, contrariamente a todas as outras, representou os animais da forma devida, isto é, desenhou-os em perspetiva, colocando a “cara” de lado, acrescentando apenas um olho (aquele que poderia ver, caso estivesse perante aquele animal, naquele ângulo) e apenas duas patas, dando a entender que mesmo sabendo que o animal possui quatro, naquela posição apenas poderia observar duas delas (Bédard, 1998). | Optou por colorir os desenhos de uma maneira suave e sem grande pressão do lápis, mostrando-se assim atento ao trabalho que fez, utilizando na sua maioria a cor castanha. |

Gostaríamos ainda e salientar que certo dia, em determinada atividade relacionada com a área de português, em que a professora dava dicas acerca da resolução de um crucigrama com vocabulário novo para as crianças, esta criança optou por estar atenta a toda a explicação, usando como estratégia de registo o desenho (Figura 29), que posteriormente lhe foi útil para ser capaz de escrever a palavra no local certo, enquanto outras crianças apenas colocaram partes da palavra e outras simplesmente se limitaram a

ouvir a explicação da professora, sendo-lhes depois mais difícil encontrar o sítio certo de cada palavra. Corroborando assim com Hohmann e Weikart (2011) quando refere que “as representações das crianças são únicas. Cada criança inventa formas únicas de (...) construir símbolos (...) de uma forma que para ela faz sentido” (p. 478).

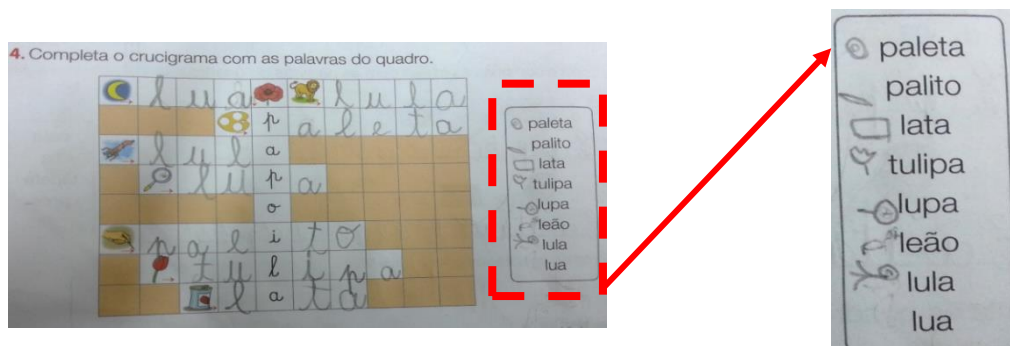


Figura 29 - Estratégia de registo utilizada para completar o crucigrama

### Crianças 6

A criança C6 é do sexo feminino, tem seis anos, uma estrutura familiar tradicional, tem um irmão mais novo e vive com os pais e o irmão num meio urbano de Bragança.

Tabela 9 - Análise dos desenhos da criança C6

| Análise segundo Luquet (1969)  | Análise segundo Lowenfeld (1977)  | Caraterísticas   | Cor  |
|--|---|--|--|
| <p><b>Fase do realismo intelectual</b></p> <p>Onde os objetos visualizados eram representados de forma grosseira, mas tinha em atenção determinadas características que conhece deles.</p> | <p><b>Fase esquemática</b></p> <p>Possuindo uma forma definitiva de retratar os objetos, que embora vá ser alterada com o seu desenvolvimento, nesta fase em que se encontra estes parecem-lhe perfeitos e de acordo com o que idealizou deles.</p> | <p>Ao representá-los, não se limitou apenas a criar o objeto que tinha observado, incluindo em alguns deles, como o caso da “rua” e da “roupa”, pormenores que lhe eram próprios (colocou uma árvore na rua e na roupa desenhou os fios, entendendo que seria uma camisola de lã). Optou também por desenhá-los de em tamanho pequeno.</p> | <p>Utilizou uma grande variedade, preferindo colorir os desenhos de forma suave.</p> |

#### 4.2.2. Entrevista

Neste ponto apresentamos os dados resultantes da análise de conteúdo que efetuamos às entrevistas que realizámos às crianças em contexto do 1.º CEB, cuja análise completa em anexo (*vide* Anexo XXI).

Esta análise direcionou-nos para as mesmas categorias emergentes das entrevistas realizadas às crianças de Educação Pré-escolar. São elas: área científica de preferência, preferência de material, diversidade de novos materiais, gosto pelo desenho, preferências pelo tipo de desenho, preferências pela cor, preferências pelo espaço e preferência pelo ambiente. Contudo, estas subdividiram-se em 29 subcategorias, unidades de registo e somatório das mesmas.

E, devido novamente ao número significativo de subcategorias encontradas, orientamos a análise de uma forma mais abrangente, salientando as categorias que evidenciam dados relevantes para o estudo:

#### Área Científica de Preferência

Pela leitura do gráfico n.º 6 verificamos que existe uma preferência significativa, 12/20 crianças, pela área de Expressões, C17- *Expressões. Porque gosto de desenhar o que penso*, devido à liberdade criativa que lhes é concedida, bem como ao facto das crianças se sentirem mais calmas enquanto desenhavam, se comparadas com algumas atividades de outras disciplinas. A área subsequente escolhida foi Português, 5/20 crianças, dando-nos a entender que as crianças que a escolheram se encontram bastante interessadas pela descoberta de novas aprendizagens e que possuem já a noção de que a leitura e a escrita as poderão orientar para um maior conhecimento, tal como refere C12- *Português. Porque gosto de aprender a escrever e a ler*.

Já as áreas de Matemática e Estudo do Meio apenas foram escolhidas por uma e duas crianças, respetivamente, notando-se nesta questão que muitas das crianças não terão escolhido a área da Matemática pelo facto de a acharem difícil em termos de aprendizagem, tal como refere C6 - *Expressões. Porque é mais fácil. O Português e a Matemática são mais difíceis. E o Estudo do Meio é um bocadinho*.

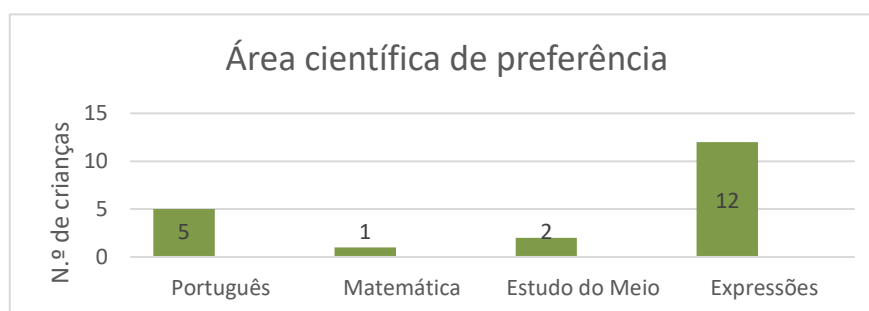


Gráfico 6 - Área científica de preferência no 1.º CEB

## Gosto pelo Desenho

Também na turma do 1.º CEB a escolha foi unânime pois no gráfico n.º 7 verificamos que 20/20 crianças responderam que gostavam de desenhar, *C5- Sim. Desenho porque como não sei escrever, posso guardar as minhas ideias e saber o que era.* Nesta turma, e como as crianças já tinham uma noção mais presente do conceito de “letra”, “palavra” e “frase”, mas em contrapartida ainda não eram capazes de assimilar todas as que eram ensinadas, foi-nos possível observar que algumas destas crianças recorriam ao desenho como forma de “guardar” e “relembrar” determinada palavra ou frase lida pela professora.

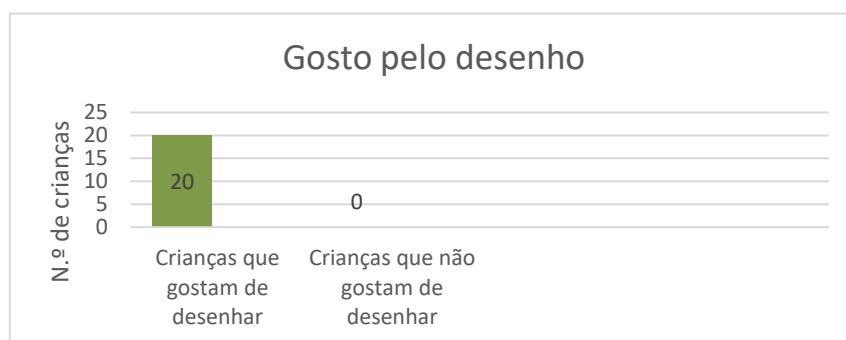


Gráfico 7 - Preferência pelo desenho no 1.º CEB

## Preferências pelo Tipo de Desenho

No gráfico n.º 8 analisamos as preferências e verificamos que as mesmas recaíram de igual forma por “Figuras humanas/Bonecos” e Ambiente/Animais, 7/20 crianças, pois segundo Bédard (1998), os animais são muitas vezes associados à vida familiar, sendo os companheiros da criança, enquanto “Grafismos” registou a preferência de 3/20 crianças, pois estas já não vêm os grafismos como uma forma de desenho, mas sim como forma de expressão escrita que utiliza caracteres com significado aprendidos ao longo das aulas.

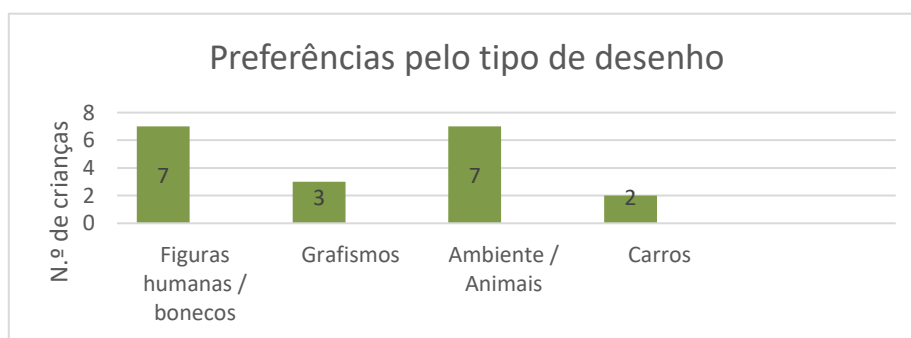


Gráfico 8 - Preferência pelo tipo de desenho no 1.º CEB

### Preferências Pela Cor

Contrariamente à população inquirida da turma de Educação Pré-escolar, na turma do 1.º CEB todas as crianças respeitaram a questão colocada e foram capazes de escolher apenas uma cor preferida. Analisadas as respostas, ver gráfico n.º 9 e verificamos que a cor preferida foi o “Rosa”, 7/20 crianças, seguido do “Azul”, 5/20 crianças, sendo as cores rotuladas como femininas e masculinas, respetivamente: C1 - “Rosa. Porque é a cor das meninas e C4 - Azul. Porque é a cor dos meninos. Azul escuro. Pois, de acordo com Bédard (1998), antigamente o rosa era relacionado com lado feminino e o azul ao lado masculino e, ainda hoje algumas crianças assumem esse padrão por imposição sociedade. Mas também foram escolhidas cores como o verde, o vermelho, o laranja e o preto.

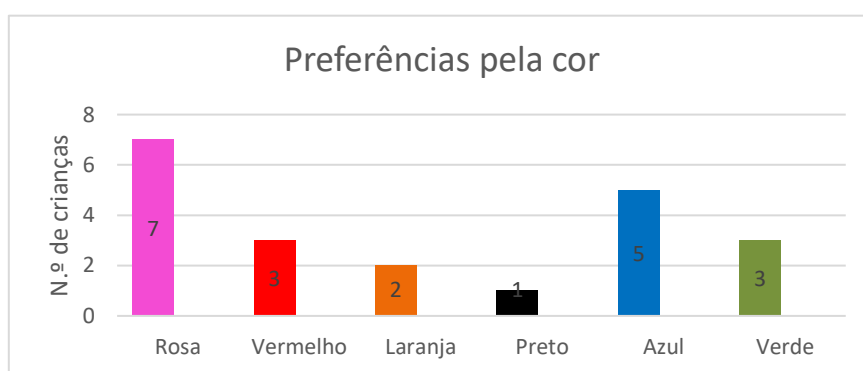


Gráfico 9 - Preferência pela cor no 1.º CEB

### Preferências pelo Espaço

No que toca ao gosto como de cada criança utiliza o espaço da folha de desenho, nesta questão surgiu um certo equilíbrio, ver gráfico n.º 10, visto que dez crianças preferem desenhar ocupando toda a folha: C9 -*Toda. Porque se ocupar a folha toda desenho mais coisas e não gasto muitas folhas* e outras dez crianças optam por desenhar apenas em metade: C8 - *Só uma parte. Porque se desenhar muito fica confuso.*

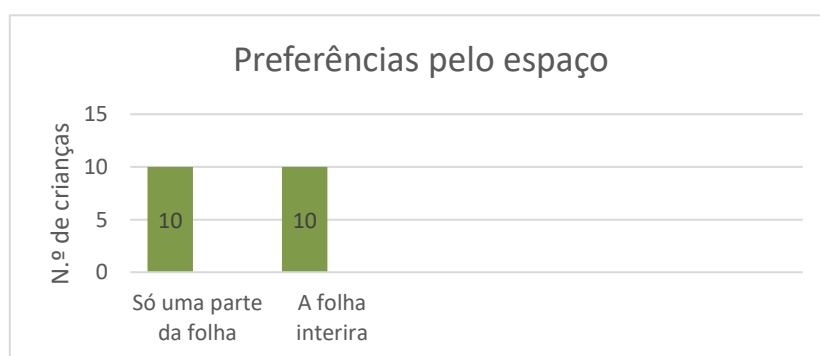


Gráfico 10 - Preferência pelo espaço no 1.º CEB

#### **4.3. Reflexão final sobre a análise e interpretação de dados em contexto da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Após a análise dos dados observados, nomeadamente a análise dos desenhos das crianças e as entrevistas, iremos agora fazer uma interpretação sucinta dos mesmos, pois embora já se tenha feito uma análise mais específica e pormenorizada, é importante referir os pontos que pensamos serem os de maior interesse neste estudo.

Lembrando assim que a problemática se baseia no desenho como suporte no processo de aprendizagem da criança, pudemos observar no decorrer deste estudo que este assumia papéis díspares em ambos os contextos, sendo que na EPE este fazia parte do quotidiano das crianças, tendo acesso, mesmo que controlado, à área de desenho sempre que pretendido. Enquanto no 1.º CEB os momentos em que as crianças poderiam desenhar livremente eram bastante escassos. Era pretensão nossa que, no decorrer desta investigação, o desenho tomasse uma posição de destaque em alguns momentos de aprendizagem das crianças, ou seja que existissem oportunidades das crianças desenharem de modo a percebermos se esse recurso influenciava o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, indo ao encontro da perspetiva de Sousa (2003) quando nos diz que é bastante importante o uso do desenho para ajudar a criança a expressar-se. A criança desenha momentos vivenciados, que a marcam positiva ou negativamente, ajudarmos a criança na resolução de algum conflito interior ou problema é possível através do desenho. Utilizar o desenho como intermédio na escrita também é um aspeto positivo que salientamos. Esta ambição nem sempre foi bem-sucedida, sobretudo no contexto do 1.º CEB, pois é dada grande importância às áreas do conhecimento ligadas ao português e à matemática, acabando por descurar a área da expressão plástica, utilizando-a na maior parte das vezes como “adereço” na sala de aula.

No que respeita às crianças e aos seus desenhos, estes apresentam algumas características particulares, já que

a sua maior parte possui encanto, novidade, simplicidade, jovialidade e uma apresentação fresca que é fonte de prazer puro. Eles são simplesmente bonitos de ver, mesmo que nos falem as palavras para descrever porque os achamos bonitos (Goodnow, 1992, p. 10).

As crianças consideram o desenho importante, porque ele lhes permite aprender a desenhar, a escrever o seu nome, a expressar-se. Gostavam principalmente de vivenciar momentos de desenho livre e representar as suas preferências pessoais. Evidenciavam que a utilização de riscadores mais finos, permitia-lhes acrescentar uma maior quantidade de pormenores, aos seus desenhos do que quando utilizavam pincéis. O desenho é importante para o desenvolvimento da criança, pois através do desenho a criança desenvolve a capacidade

de se expressar, de representar o que sente ou vê e ao mesmo tempo desenvolve igualmente a sua criatividade (Lowendfel, 1977). Assim sendo, devemos dar liberdade às crianças e proporcionar-lhes ambientes agradáveis para que elas possam exprimir-se através do desenho da melhor forma possível. Não “pedir” um desenho apenas para o tempo passar, mas ter objetivos para o mesmo. É de realçar, portanto, a importância que o espaço educativo tem, tal como os materiais, pois

aprender não é ouvir, é experimentar. Assim, a atitude educativa mais adequada é a de organizar os ambientes educativos e os materiais de modo a proporcionar um conjunto de actividades adequadas e estimulantes, aumentando a motivação para aprender (Abreu et al., 1990, citada por Matos & Ferrão, 1997, p.16).

Neste sentido tanto a análise dos desenhos como das entrevistas realizadas às crianças foram consideradas por nós uma mais-valia, podendo perceber que, nestes casos, o uso do desenho contribui para a aquisição e transmissão de conhecimentos por parte das crianças. Queremos ainda salientar neste ponto que pretendíamos ter feito uma análise mais aprofundada no que diz respeito às produções artísticas das crianças do 1.º CEB, para que posteriormente as pudéssemos contrapor às da EPE, mas, e como já foi referido, isto não nos foi possível, pelo que tivemos que nos limitar aos dados recolhidos. Com a prática/acção desenvolvemos aprendizagens, confrontando-as com as teorias, refletindo sobre elas e associando-as a uma crítica/reflexiva da nossa praxis. Deste modo,

a importância das expressões, seja ela qual for, acaba por se tornar indispensável na formação de educadores, pois as mesmas apresentam-se com particular significado no contexto educativo (Carvalho 1992, p. 14).

Parecendo-nos importante que os profissionais tenham formação na área do desenho e também em todas as outras vertentes que envolvem a expressão plástica, aplicando e pondo em prática estratégias criativas capazes de promover o desenho e a aprendizagem das crianças. O profissional de educação tem um papel importante na aquisição de novos conhecimentos, no estímulo de competências e no desenvolvimento de habilidades e aptidões, portanto é fundamental que dê a conhecer às crianças a realidade, a novidade, despertando a sua curiosidade, o seu interesse e o seu empenho (Decreto Lei nº 241, 2001). O profissional de educação deve saber que não há nenhuma relação fixa entre a idade da criança e o estágio que os seus desenhos nos podem transmitir. Da mesma forma que as crianças da mesma idade cronológica variam assim na chamada idade mental, também os seus desenhos refletem variações individuais em proporção ao crescimento artístico. Porém, continua a ser imperativo que o educador conheça a criança com que lida diariamente. E se o desenho é de facto um recurso propício ao conhecimento da mesma, é importante que o educador assuma esse rumo e procure estar ao corrente das

funcionalidades que o desenho lhe oferece enquanto meio de comunicação entre a criança e o adulto, tendo como foco o facto de que

é ao desenhar que a criança vai expor o que sabe sobre determinado assunto assumindo com o passar do tempo uma intenção para o fazer. O desenho infantil tem valor como indicador do desenvolvimento maturativo e intelectual da criança, favorecendo a actualização e a aquisição de conhecimentos, na medida em que a criança desenha o que percebe ou conhece das coisas (Luquet, citado por Rolo, 2005, p.14.).

Deste modo, o desenho deve surgir de forma que a criança não se sinta obrigada a realizá-lo, podendo este ser livre, mas também subordinado a um tema, desde que se tenham trabalhado dados sobre ele. A sua realização pode ser passar por ser elaborada em grupo, a pares ou individualmente, devendo estar contemplado nas atividades da sala como qualquer outra área, existindo um espaço próprio destinado ao desenho e, em qualquer dos casos haver diversidade dos materiais e acessibilidade aos mesmos. As crianças têm de se sentir apoiadas e motivadas, relacionando a produção gráfica com a comunicação oral, privilegiando-se a forma espontânea de o fazer. E essa forma de comunicação deve ser posteriormente registada pelo educador para uma melhor compreensão e análise do desenho.



## **Considerações finais**

O presente relatório de estágio aqui apresentado não só representa a descrição e reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida, não se constitui apenas como espelho da Prática de Ensino Supervisionada (PES) mas também, um reflexo do percurso efetuado durante os anos de mestrado e da licenciatura em Educação Básica.

Todas as etapas vivenciadas no decorrer da formação inicial foram fulcrais para a nossa construção pessoal, profissional, social e ética, pautando-se por uma aprendizagem holística, responsável e sólida, que contribuiu de forma bem sustentada para a nossa formação profissional. A PES, iniciada de forma progressiva e gradual, mostrou-se fundamental na nossa formação e através desta pudemos contactar com a realidade educativa, descobrir os contextos e realizar o papel de educadoras e professoras dando-nos a possibilidade de observar e recolher informações, de conhecer e refletir sobre a prática educativa, no sentido de organizar a melhor forma para intervir pedagogicamente de um modo mais fundamentado. Ou seja, observamos, conhecemos e refletimos, questionando constantemente as práticas que observámos, produzindo saberes a partir da ação educativa (Baptista, 2012).

Como indicam as orientações curriculares da Educação Pré-Escolar (Silva et al, 2016), referindo-se à importância da observação, é significativo “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (p. 27). Neste último momento do relatório temos como intuito apresentar as conclusões finais, as principais limitações desta investigação e as recomendações, pertinentes, para uma futura investigação nesta área. Assim, e tendo em apreciação tudo que foi anteriormente tratado e, atendendo à base do estudo que assentava na problemática baseada no desenho como suporte de desenvolvimento e aprendizagem, iremos apresentar algumas considerações sobre esta investigação e, a PES, no geral. Primeiramente, tivemos que perceber como é que a criança se desenvolve em termos cognitivos, apoiando-nos nos contributos da psicologia, nesse sentido, para depois perceber o suporte do desenho para esse desenvolvimento, bem como que estímulos poderíamos usar, através do desenho que contribuíssem para o desenvolvimento da criança.

Então, e com base nas observações efetuadas, podemos afirmar que algumas profissionais recorriam ao uso do desenho como método de expressão por parte das crianças (desenho livre), aplicando também por vezes esta técnica como forma de registo

de aprendizagens. Isto para verificarem se interiorizaram algum conteúdo ou algo vivenciado (desenho orientado), bem como suporte para a transmissão de mensagens que pretendiam exibir, levando-nos mesmo assim a constatar que, nestes casos, o desenho como suporte de aprendizagem não vai ao encontro do suporte de aprendizagem que evidenciamos nesta investigação, isto é, não fazem uso do desenho no sentido de planearem as suas atividades em torno do mesmo, fazendo uso dele sem a intenção formativa, fazendo isso ao acaso e sem o propósito de verificarem se a criança aprende realmente através do desenho. Procurámos que através do desenho as crianças demonstrassem que representação simbólica tinham da figura humana, dos animais, da natureza, etc. ... De igual modo, procuramos que as crianças utilizassem o seu raciocínio lógico, principalmente nos desenhos orientados com tema, onde estas estabeleceriam conexões entre os vários elementos presentes nos desenhos e as suas cores.

No plano estético achamos que teria sido fundamental, planificar e orientar as experiências de ensino/aprendizagem para uma abordagem ainda mais direcionada ao tema, propondo diferentes atividades de desenho, nomeadamente o uso do desenho livre e orientado, para podermos analisar pontos positivos e negativos em cada uma das propostas. Queremos ainda salientar que relativamente às crianças e, de acordo com a análise das entrevistas realizadas, todas elas gostavam de desenhar e consideravam o desenho importante, mesmo que tendo opiniões diferentes sobre o desenho, uma vez que algumas o utilizavam como forma de expressão de sentimentos e vivências e outras entendiam que era através dele que aperfeiçoavam a competência de desenhar o seu nome e a expressão pessoal. Constatamos no decorrer deste estudo que a implementação do desenho era importante para o desenvolvimento da criança, pois através dele é possível avaliarmos o desenvolvimento cognitivo, motor, pessoal e social, sendo ainda uma mais-valia no que toca à captação da atenção das crianças para o desenrolar das diversas atividades propostas, bem como um excelente meio de expressão de sentimentos e emoções, sendo este um recurso transmissor de comunicação entre criança/educador e ainda de registo e demonstração de aprendizagens.

Quanto ao tipo de atividades que realizámos, e mesmo sentindo-nos por vezes limitadas em termos de ações e de tempo, achámos positivo o seu resultado uma vez que obtivemos sucesso na realização das mesmas, considerando que o uso do desenho contribui de facto para a interiorização de conhecimentos. Refletimos previamente sobre a forma como deveríamos atuar, no caso de a estratégia não funcionar, tentando encontrar e adotar outro tipo de estratégia que fosse adequada à situação. Temos consciência de que umas estratégias foram mais estimulantes e tiveram mais recetividade do que outras.

No entanto, consideramos que não existe fracasso, mais sim aprendizagem. Não funcionou? Porquê? O que deveríamos mudar? Estas questões foram fundamentais para aprendermos e construirmos uma nova estratégia que fosse ao encontro aos nossos objetivos e às necessidades das crianças. Podemos assim ficar a conhecer melhor esta problemática que, no geral, nos leva a concluir que os docentes ainda se apoiam no desenho como forma livre e orientada, deixando um pouco aquém o destaque deste nas suas atividades. Mas, tal como Read, (2010) refere, as crianças não devem ser ensinadas a desenhar, devem aprender por si, de forma livre e espontânea. É sim necessário que o educador proporcione às crianças todos os meios essenciais para que estas possam dar asas à sua imaginação e fomentem o gosto por esta técnica (Silva et al, 2016), e nesse aspeto, elas não se descuravam. Após a finalização do estudo e durante a sua realização deparámo-nos e reconhecemos algumas limitações que foram surgindo. Deste modo, apresentamos as que consideramos serem as limitações deste estudo: \*a obtenção de poucos desenhos livres no 1.º CEB, provocada pelo pouco tempo dedicado à área do desenho, já que este era ocupado na sua maioria pela área de português e de matemática; \*as propostas destinadas a dar ênfase ao desenho nem sempre eram vistas por parte da escola como atividades essenciais.

Como recomendações consideramos pertinentes, para uma futura investigação nesta área, recorrer a uma outra vertente da expressão plástica (recorte, modelagem, construção...) e aplicar a mesma estratégia de ação, observando e estimulando o desenvolvimento de competências e habilidades à criança, através da mesma metodologia. Com a realização deste relatório a curiosidade e o querer saber mais ficou implementado, querendo com isto dizer que, futuramente, gostaríamos de explorar mais a área da expressão plástica, nomeadamente a educação pela arte, aplicando talvez novos métodos de análise, pois achamos que esta vertente traz benefícios à criança ao mesmo tempo que a permite brincar, ressaltando que para que as crianças se interessem por esta técnica é fundamental. Tal como afirma (Read, 2010) deixemos as crianças desenhar livremente, sem que lhe sejam impostas regras, pois só assim conseguiremos obter o que elas nos pretendem transmitir na realidade.

## Referências bibliográficas

- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Amado, J. (2003). A Indisciplina na Aula: um Desafio à Formação de Professores. In A. Estrela e J. Ferreira (Org.). *A Formação de Professores à Luz da Investigação*. Acta do XII Colóquio da AFIRSE/2002. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2003, 2º Volume, pp. 1025-1037.
- Anim, J.O. (2012). The role of drawing in promoting the children's communication in Early Childhood Education. *International Master of Early Childhood Education and Care*. Oslo and Akershus University College of Applied Sciences, Dublin Institute of Technology and University of Malta
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal,Lda.
- Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores Das Teorias às Práticas*. Lousã: Lidel.
- Baptista, D. M. (13 de janeiro de 2012). *A criança e o desenho*. <http://www.olharpedagogico.com/site>
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Bédard, N. (1998). *Como interpretar os desenhos das crianças*. Paris: Edições CETOP
- Bertam, A. & Pascal, C. (2009). *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa e em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (coord.). (2001). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico. Recursos e técnicas para a formação no século XXI. Áreas Curriculares*. Setúbal: Marina Editores.
- Bordoni, T. (2002). *Descoberta de um Universo – A Evolução do Desenho Infantil*. <http://www.profala.com/arteducesp62.htm>
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, I. (1992). Expressão Infantil... Para quê?. *Cadernos de Educação de Infância*, nº23, p.14-17. Lisboa: APEI.
- Coquet, E. (2002) Canta-me uma História que eu conto-te um desenho in, Actas do II Seminário – *Desenvolvimento Psicológico e Contexto Escolar*. Barcelos: Centro de Intervenção Psicológica e Apoio ao Desenvolvimento Educacional, Lda.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Derdyk, E. (1989). *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione,
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.

- Fernandes, P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente: Algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância. In F. Azevedo (coord.), *Formar leitores das teorias às práticas* (pp.19-33). Lisboa: LIDEL.
- Ferrão, M. (1989). Expressão Plástica, Breves Considerações. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 11, p. 13-15. Lisboa: APEI.
- Fortuna, T. R. (2000). *Lucidade e Educação*.  
<http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo3/ludicidade/vygotsky2.htm>
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (5ª ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Gerhardt, T., & Silveira, D. (2009). *Métodos de pesquisa*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Ghiglione, R.; Matalon, B. (2001). O inquérito: teoria e prática. Oeiras: Celta Editora.
- Goodnow, J. (1992). *Desenho de Crianças*. Lisboa: Edições Salamandra
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2009). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: The Guilford Press.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. (6º ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, Mary & Weikart, David P. (2009). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Homem, C. & Montalvão, B. (2009). Formação e contributos – Workshop vivencial para pais e filhos – A importância da Criatividade. *Cadernos de Educação Infantil*, nº 88, p. 41. Lisboa: APEI.
- Ketеле, J. M. (1980). *Méthodologie de l'observation*. Bruxelles: de Boeck.
- Kuhlmann, M. J. (1998). *Infância e Educação Infantil -uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Kupfer, H. (2011). Children's voices in early childhood settings' everyday concerts. In D. Harcourt, B. Perry & T. Waller (Eds.). *Researching young children's perspectives: Debating the ethics and dilemmas of educational research with children* (pp. 100-112). London: Taylor and Francis.
- Leite, E. (1992). Espaços de Aprendizagem espaços para a Expressão Criadora. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 23, p. 27-29. Lisboa: APEI.
- Lemos, M. S. (2010). Motivação e Aprendizagem. In G. L. Miranda e Bahia, S. (org.). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, (193-231). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Lopes, João A., Rutherford, R., (2001). *Problemas de comportamento na sala de aula – identificação, avaliação e modificação* (2ª Edição). Porto: Porto Editora.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1977). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. (Á. Cabral, Trad.) São Paulo: Editora Mestre Jou.

- Ludke, M.; André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Luquet, G. H. (1969). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização –Editora.
- Maigre, A. (1994). *A língua escrita no jardim-de-infância*. Lisboa: Dinalivro.
- Matos, M. & Ferrão, M. (1997). As Expressões Artísticas no Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 41, p. 14-18. Lisboa: APEI.
- Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico -1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica (DEB).
- Moreira, A. A. A. (2008). *O espaço do desenho: a educação do educador*. Ed. São Paulo: Loyola.
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. C. & Tomaz, C. (2009). *Articulação curricular e sucesso educativo: numa parceria de investigação*. Comunicação apresentada no XVII Coloquio de Afirse. Lisboa: Universidade de Lisboa (documento policopiado).
- Neves, M., & Martins, M. (2000). *Descobrimo a Linguagem Escrita- uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. (2.ªEd.). Lisboa: Escolar Editora.
- Novo, R. (2009). *A aprendizagem profissional da interação adulto-criança: um estudo de caso multicontexto*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. (documento policopiado).
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-e-participação. In Oliveira-Formosinho (Org). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2001). A escultura contemporânea: um veículo na educação artística infantil. *Saber e Educar*, n.º 6, p. 37- 46. Lisboa: APEI.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8.ª ed.). Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Passarinha, J. M. (2012). *O desenho como suporte de aprendizagem no contexto do jardim de infância*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Pereira, A.C. (2016). *A importância do desenho infantil para o desenvolvimento das crianças em jardim de infância*. Faro:Universidade do Algarve.
- Piaget, J.& Inhelder, B. (1947). *La Représentation de l'Espace chez l'Enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In G. (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Porcher, Louis (org.). (1982). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus.

- Post, J., & Hohmann, M. (2003). Educação de bebês em infantário: Cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Possa, K. & Vargas, A. C. (2014). O desenho na Educação Infantil. Linguagem e expressão da subjetividade. Buenos Aires: *Revista Digital*.  
<http://www.efdeportes.com/efd193/desenho-na-educacao-infantil.htm>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.
- Read, H. (2010). *Educação pela Arte*. Portugal: Edições 70. Read, H. (1977).
- Reis, C. (coord.), Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura J., & Pinto, M. O. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação (ME)/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Reis, S. (2002) *150 idéias para o trabalho criativo com crianças de 2 a 6 anos*. São Paulo: Papiros,
- Rios, A. (2009). *Competências Fonológicas na Transição do Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Eletrónica Telecomunicações e Informática/ Departamento de Línguas e Culturas Seção Autónoma de Ciências da Saúde. Universidade de Aveiro, Portugal.
- Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. (2013). *A emergência da leitura na Educação Pré-Escolar: Diversificação do Corpus Textual*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal.
- Santos, A. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Serrano, P. & Luque, C.D. (2015). *A criança e a motricidade fina- Desenvolvimento, problemas e estratégias*. Lisboa: Papa Letras.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa M. (2016). Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica [ME/DEB]. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (DEB).
- Silva, J. (2002). *Analogia Entre o Binómio Planificação/Flexibilidade*. Funchal. Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação -Bases Psicopedagógicas* (Vol. 1.º). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Souza, M. D. (2005). *A expressão plástica infantil com ênfase na história da educação*.  
[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis18/art08\\_18.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis18/art08_18.pdf)
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional -Uma abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: MCGraw -Hill de Portugal, L.da.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Telmo, I. C. (1992) *Linguagem Gráfica Infantil*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.

- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (org.) (1996). Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century - *Learning: the treasure within*. França: Scientific and Cultural Organization.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In: Silva, A. & Pinto, J. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. pp.: 101-127

### **Legislação Consultada**

- Decreto-Lei n.º 241 de 30 de agosto de 2001.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. In *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129 – 5 de julho de 2012, 3476-3491.
- Despacho n.º 5306/2012. In *Diário da República*, 2.ª série - N.º 77 - 18 de abril de 2012, Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 13952-13953.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. In *Diário da República*, 1.ª série – N.º 38 – 22 de fevereiro de 2007, 1320-1328.
- Despacho n.º 5520/97, de 10 de julho. *Diário da República* n.º 178/1997 – Série II.
- Estatuto da Carreira Docente de 2009.

**Anexos**

**Anexo I - Fotografias tiradas ao interior da Sala 2 no contexto da EPE**



**Fotografia 1** - Grupo de crianças da Sala 2



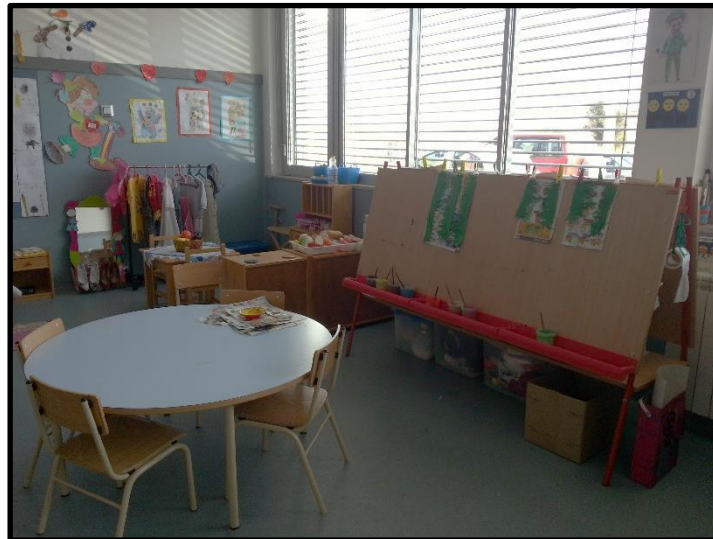
**Fotografia 2** - Quadro do responsável diário pela sala e Quadro de aniversário



**Fotografia 3** - Calendário (dia, mês, ano e meteorológico), Quadro das presenças e Ilustrações acerca das Estações do Ano



*Fotografia 4* - Áreas da Garagem e construções e Área da casa da boneca



*Fotografia 5* - Áreas da Casa da boneca, da Pintura e de Recorte e Colagem



*Fotografia 6* - Indicador do limite de crianças em cada área (Área de Jogos de Mesa e Área da Biblioteca)

Anexo II - Grelha de observação da frequência nas áreas de trabalho na EPE



Grelha de observação – Frequência nas áreas de trabalho

|        |          | Dias (mês de Maio) |            |               |               |               |    |               |               |            |
|--------|----------|--------------------|------------|---------------|---------------|---------------|----|---------------|---------------|------------|
| Idades | Crianças | 11                 | 12         | 13            | 18            | 19            | 20 | 25            | 26            | 27         |
| 3      | C1       | Casa               | Casa       | Biblioteca    | Biblioteca    | Casa          | *  | Casa          | Jogos de Mesa | Casa       |
|        | C2       | --                 | Biblioteca | Jogos de Mesa | --            | Garagem       | -- | --            | --            | Garagem    |
|        | C3       | Pintura            | Desenho    | Casa          | Casa          | Casa          | *  | Biblioteca    | Jogos de Mesa | Modelagem  |
|        | C21*2    | Garagem            | Garagem    | Garagem       | Biblioteca    | Garagem       | *  | Quadro        | Garagem       | Modelagem  |
|        | C4       | Pintura            | Desenho    | Casa          | --            | Casa          | -- | Casa          | Jogos de Mesa | Modelagem  |
| 4      | C5       | Jogos de Mesa      | Casa       | Jogos de Mesa | Desenho       | Jogos de Mesa | *  | Jogos de Mesa | Biblioteca    | Biblioteca |
|        | C6       | Desenho            | Biblioteca | Modelagem     | Desenho       | Desenho       | *  | Desenho       | Desenho       | Desenho    |
|        | C7       | Pintura            | Modelagem  | Casa          | Jogos de Mesa | Desenho       | *  | Desenho       | Biblioteca    | Biblioteca |
|        | C8       | Casa               | Biblioteca | Casa          | Casa          | Casa          | -- | --            | Biblioteca    | Casa       |
|        | C19      | Garagem            | Garagem    | Garagem       | Garagem       | Biblioteca    | *  | Garagem       | Casa          | Garagem    |
|        | C10      | Garagem            | Modelagem  | Jogos de Mesa | Garagem       | Garagem       | *  | Garagem       | Garagem       | Garagem    |

|   |            |               |         |               |               |                       |   |            |         |         |
|---|------------|---------------|---------|---------------|---------------|-----------------------|---|------------|---------|---------|
|   | <i>C11</i> | Modelagem     | Pintura | Desenho       | Desenho       | --                    | * | Desenho    | Pintura | Pintura |
|   | <i>C12</i> | Garagem       | Quadro  | Modelagem     | Garagem       | Garagem               | * | Quadro     | Garagem | Garagem |
| 5 | <i>C13</i> | Desenho       | Pintura | Desenho       | Pintura       | Pintura* <sup>1</sup> | * | Garagem    | Desenho | Desenho |
|   | <i>C14</i> | Biblioteca    | Desenho | Biblioteca    | Jogos de Mesa | --                    | * | Biblioteca | Casa    | Desenho |
|   | <i>C15</i> | Casa          | Casa    | Modelagem     | Casa          | Pintura* <sup>1</sup> | * | Casa       | Casa    | Pintura |
|   | <i>C16</i> | Jogos de Mesa | Garagem | Jogos de Mesa | Garagem       | Pintura* <sup>1</sup> | * | Modelagem  | Desenho | Desenho |
|   | <i>C17</i> | Desenho       | Garagem | Desenho       | Pintura       | Pintura* <sup>1</sup> | * | Biblioteca | Desenho | Desenho |
|   | <i>C18</i> | Jogos de Mesa | Garagem | Biblioteca    | --            | Pintura* <sup>1</sup> | * | Modelagem  | Desenho | Desenho |
|   | <i>C19</i> | Casa          | Casa    | Desenho       | Jogos de Mesa | Pintura* <sup>1</sup> | * | Casa       | Casa    | Desenho |
|   | <i>C20</i> | Jogos de Mesa | Quadro  | Garagem       | Desenho       | Pintura* <sup>1</sup> | * | Garagem    | Desenho | Desenho |

\* As crianças, de forma rotativa passaram pelas áreas de recorte e colagem, de pintura e de desenho;

\*<sup>1</sup> As crianças, de forma rotativa passaram pela área da pintura para colorir os ecopontos;

\*<sup>2</sup> Esta criança não foi entrevistada porque nos dias da entrevista não foi à escola e nos que foi, não queria ser entrevistado para poder brincar.

Ocupação limite das áreas:

- Casa da boneca: 4 crianças;
- Biblioteca: 3 crianças;
- Computador: 2 crianças;
- Desenho: 8 crianças;
- Garagem e construções: 4 crianças;
- Jogos de Mesa: 4 crianças;

- Modelagem: 4 crianças;
- Pintura: 3 crianças;
- Quadro: 2 crianças;
- Recorte e colagem: 4 crianças.

Anexo III - Grelha de ocupação nas áreas da Sala 2



Grelha de ocupação nas áreas da Sala 2 no mês de maio

| Área Científica de Preferência | Área da formação pessoal e social   |                       | Área do conhecimento do mundo | Área da expressão e comunicação |         |               |           |                 |        |                   | Total de Lugares Disponíveis |
|--------------------------------|---|-----------------------|-------------------------------|---------------------------------|---------|---------------|-----------|-----------------|--------|-------------------|------------------------------|
| Áreas da Sala 2                | Casa da boneca  | Garagem e construções | Biblioteca                    | Computador                      | Desenho | Jogos de Mesa | Modelagem | Pintura         | Quadro | Recorte e colagem |                              |
| Ocupação Limite                | 4   | 4                     | 3                             | 2                               | 8       | 4             | 4         | 3               | 2      | 4                 | 38                           |
| Percentagem                    | 10.5%   | 10.5%                 | 7.9%                          | 5.3%                            | 21%     | 10.5%         | 10.5%     | 7.9%            | 5.3%   | 10.5%             | 100%                         |
| Dias                           |   |                       |                               |                                 |         |               |           |                 |        |                   |                              |
| 11                             | 4   | 4                     | 1                             | 0                               | 3       | 4             | 1         | 3               | 0      | 0                 | 20                           |
| Percentagem                    | 100%  | 100%                  | 33.3%                         | 0%                              | 37.5%   | 100%          | 25%       | 100%            | 0%     | 0%                |                              |
| 12                             | 4   | 4                     | 2                             | 0                               | 3       | 4             | 1         | 1               | 2      | 0                 | 21                           |
| Percentagem                    | 100%  | 100%                  | 66.6%                         | 0%                              | 37.5%   | 100%          | 25%       | 33%             | 100%   | 0%                |                              |
| 13                             | 4   | 4                     | 3                             | 0                               | 3       | 4             | 3         | 0               | 0      | 0                 | 21                           |
| Percentagem                    | 100%  | 100%                  | 100%                          | 0%                              | 37.5%   | 100%          | 75%       | 100%            | 0%     | 0%                |                              |
| 18                             | 3   | 4                     | 2                             | 0                               | 4       | 3             | 0         | 2               | 0      | 0                 | 18                           |
| Percentagem                    | 75%   | 100%                  | 33.3%                         | 0%                              | 50%     | 75%           | 0%        | 66%             | 0%     | 0%                |                              |
| 19                             | 4   | 4                     | 1                             | 0                               | 2       | 1             | 0         | 7* <sup>1</sup> | 0      | 0                 | 19                           |
| Percentagem                    | 100%  | 100%                  | 33.3%                         | 0%                              | 25%     | 25%           | 0%        | %               | 0%     | 0%                |                              |
| 20                             | * As crianças, de forma rotativa passaram pelas áreas de recorte e colagem, de pintura e de desenho |                       |                               |                                 |         |               |           |                 |        |                   | 18                           |

|                    |      |      |       |    |       |     |     |     |      |    |    |
|--------------------|------|------|-------|----|-------|-----|-----|-----|------|----|----|
| <b>25</b>          | 4    | 4    | 3     | 0  | 3     | 1   | 2   | 0   | 2    | 0  | 19 |
| <b>Percentagem</b> | 100% | 100% | 100%  | 0% | 37.5% | 25% | 50% | 0%  | 100% | 0% |    |
| <b>26</b>          | 4    | 3    | 3     | 0  | 6     | 3   | 0   | 1   | 0    | 0  | 20 |
| <b>Percentagem</b> | 100% | 75%  | 100%  | 0% | 75%   | 75% | 0%  | 33% | 0%   | %  |    |
| <b>27</b>          | 2    | 4    | 2     | 0  | 8     | 0   | 3   | 2   | 0    | 0  | 21 |
| <b>Percentagem</b> | 50%  | 100% | 33.3% | 0% | 100%  | 0%  | 75% | 66% | 0%   | 0% |    |

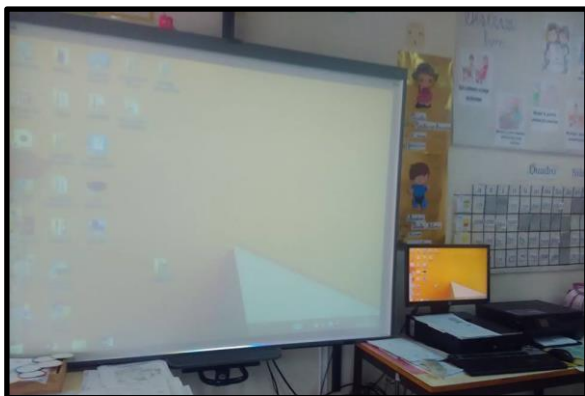
\* As crianças, de forma rotativa passaram pelas áreas de recorte e colagem, de pintura e de desenho;

\*1 As crianças, de forma rotativa passaram pela área da pintura para colorir os ecopontos.

*Anexo IV - Horário das crianças da Sala 2 (3, 4 e 5 anos)*

|              | <b>2.<sup>a</sup> Feira</b>                   | <b>3.<sup>a</sup> Feira</b> | <b>4.<sup>a</sup> Feira</b>                   | <b>5.<sup>a</sup> Feira</b>                   | <b>6.<sup>a</sup> Feira</b>                   |
|--------------|---|-----------------------------|---|---|---|
| <b>9h00</b>  | Acolhimento                                   |                             |   |   |   |
| <b>9h30</b>  | Atividades livres                             |                             |   |   |   |
| <b>10h15</b> | Lanche da manhã / Recreio                     |                             |   |   |   |
| <b>11h00</b> | Atividades programadas pela educadora         |                             |   |   |   |
| <b>12h00</b> | Almoço / Recreio                              |                             |   |   |   |
| <b>14h00</b> | Higiene Oral                                  |                             |   |   |   |
| <b>14h15</b> | Atividades programadas /<br>Atividades livres | Educação Físico-Motora      | Atividades programadas /<br>Atividades livres | Atividades programadas /<br>Atividades livres | Atividades programadas /<br>Atividades livres |
| <b>16h00</b> | Lanche da tarde / Recreio                     |                             |   |   |   |

**Anexo V - Fotografias do interior da Sala 3 -MO (1.º ano) no contexto do 1.º CEB**



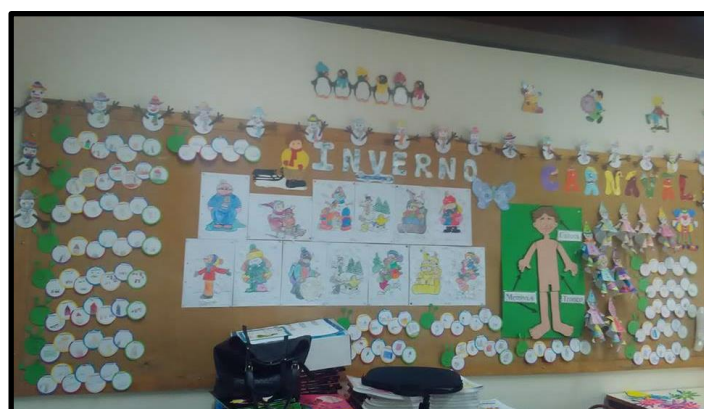
**Fotografia 7** - Quadro interativo, computador e impressora



**Fotografia 8** - Quadro, Marcador de comportamento e Painel de letras lecionadas



**Fotografia 9** - Mesa das crianças da Sala 3



**Fotografia 10** - Painel para exposição de trabalhos das crianças



**Fotografia 11** - Armário de materiais educativos



**Fotografia 12** - Canto da Reciclagem (criado durante a intervenção em contexto)



**Fotografia 13** - Cabide da Sala 3

**Anexo VI - Horário dos alunos da Sala 3 (Turma MO2 -1.º ano)**

(Ano letivo 2015/2016)

|              | <b>2.ª Feira</b>    | <b>3.ª Feira</b>    | <b>4.ª Feira</b>                 | <b>5.ª Feira</b>    | <b>6.ª Feira</b>             |
|--------------|---------------------|---------------------|----------------------------------|---------------------|------------------------------|
| <b>9h00</b>  | Português           | Matemática          | Estudo do Meio                   | Português           | Matemática                   |
| <b>9h30</b>  |                     |                     |                                  |                     |                              |
| <b>10h</b>   |                     |                     | Matemática                       |                     |                              |
| <b>10h30</b> |                     |                     |                                  |                     |                              |
|              | Lanche/<br>Recreio  | Lanche/<br>Recreio  | Lanche/<br>Recreio               | Lanche/<br>Recreio  | Lanche/<br>Recreio           |
| <b>11h</b>   | Estudo do<br>Meio   | Português           | Matemática                       | Matemática          | Português                    |
| <b>11h30</b> |                     |                     |                                  |                     |                              |
| <b>12h</b>   |                     |                     |                                  |                     |                              |
| <b>12h30</b> |                     |                     |                                  |                     |                              |
|              | <b>Almoço</b>       | <b>Almoço</b>       | <b>Almoço</b>                    | <b>Almoço</b>       | <b>Almoço</b>                |
| <b>14h</b>   | Matemática          | Estudo do<br>Meio   | Português                        | Matemática          | Estudo do Meio               |
| <b>14h30</b> |                     |                     |                                  | Apoio ao<br>Estudo  |                              |
| <b>15h</b>   | Ensino do<br>Inglês | Expressões          | Educação<br>Moral e<br>Religiosa | Expressões          | Reforço das<br>Aprendizagens |
| <b>16h</b>   | Lanche /<br>Recreio | Lanche /<br>Recreio | Lanche /<br>Recreio              | Lanche /<br>Recreio | Lanche /<br>Recreio          |
| <b>16h30</b> | Apoio ao<br>Estudo  | Educação<br>Musical | Apoio ao<br>Estudo               | Educação<br>Física  | Expressões                   |
| <b>17h</b>   |                     |                     |                                  |                     |                              |
| <b>17h30</b> |                     |                     |                                  |                     |                              |
| <b>18h</b>   | Recreio             | Recreio             | Recreio                          | Recreio             | Recreio                      |
| <b>18h30</b> |                     |                     |                                  |                     |                              |
| <b>19h</b>   |                     |                     |                                  |                     |                              |

## Anexo VII - Declaração de autorização para a recolha de dados



### Declaração

Eu, ....., encarregado de educação de ....., declaro que o(a) autorizo a contribuir para a recolha de dados da aluna de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Ana Margarida Gouveia Peixoto, que se intitula: “O desenho no desenvolvimento da criança”.

De referir que os dados recolhidos têm de seguir princípios éticos e deontológicos de confidencialidade e serão utilizados apenas para os fins a que se destinam – Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo Ensino Básico.

Declaro ainda que autorizo a divulgação dos resultados globais obtidos para efeitos de investigação, sendo preservada a identidade dos envolvidos.

O encarregado(a) de educação

---

Anexo VIII - Guião de Entrevista em contexto de EPE



Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

GUIÃO DE ENTREVISTA

**Estrutura da Entrevista:** Semi-diretiva, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão dos entrevistados.

**Entrevistados:** 21 alunos do Pré-escolar.

**Tema:** O desenho no desenvolvimento da criança.

**Objetivo Geral:** Recolher dados sobre as preferências das crianças no que diz respeito à frequência das áreas existentes na sala, bem como acerca dos materiais que mais utilizam e os que gostariam de usar.

| Blocos  | Objetivos Específicos  | Formulário das Perguntas | Tópicos   |
|---|--|--------------------------|---|
| <b>Bloco I</b><br><b>-Legitimação da entrevista</b> | -Posicionar e informar o entrevistado do contexto da investigação, objetivos e tema da entrevista. |                          | -Tentar desenvolver um clima de confiança, empatia e abertura, motivar, agradecer antecipadamente, informar sobre a importância do seu relato, pedir autorização para gravar, referir os princípios éticos e deontológicos – confidencialidade, anonimato e de sinceridade, |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  |   | posteriormente deixar ver a transcrição da entrevista.  |
| <b>Bloco II</b><br><b>-Preferências pelas áreas</b>          | -Identificar quais são as áreas preferidas de cada criança.  | -Gostaria de saber em que áreas gostas mais de trabalhar?<br>-Porquê?             | -Auxiliar as crianças, por exemplo, referindo quais as áreas existentes na sala.                            |
| <b>Bloco III</b><br><b>-Preferências pelos materiais</b>     | -Obter dados que permitam saber quais os materiais que cada criança prefere utilizar quando frequenta a área das expressões. | -Com que materiais gostas mais de trabalhar na área das expressões?<br>-E porquê? | -Elucidar as crianças, por exemplo, mencionando com que materiais prefere trabalhar na área das expressões. |
| <b>Bloco IV</b><br><b>-Diferença de materiais a utilizar</b> | -Descobrir que novos materiais as crianças queriam ter na área das expressões.   | -Que materiais gostarias de utilizar, e que não há, na área das expressões?       | -Sugerir que as crianças refiram novos materiais com os quais gostariam de trabalhar.                       |
| <b>Bloco V</b><br><b>-Gosto pelo desenho</b>                 | -Saber se as crianças gostam de desenhar e a razão para tal resposta.  | -Gostas de desenhar?<br>-Porquê?  | -Conversar com as crianças, percebendo o porquê da resposta dada.   |
| <b>Bloco VI</b>  | -Perceber o quê, que cores e de que  |   | -Dar à criança a possibilidade de   |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <p><b>-Preferências quanto à maneira de desenhar</b></p>    | <p>forma a criança gosta de desenhar.</p>                                 | <p>-Que tipo de desenhos gostas de fazer?<br/>         -Que cores gostas mais de utilizar?<br/>         -Porquê?<br/>         -Quando desenhavas gostas de ocupar a folha toda ou apenas uma parte?<br/>         -Porquê?</p> | <p>expressar os seus gostos e opiniões.</p> |
| <p><b>Bloco VII<br/>         -Ambiente onde desenha</b></p> | <p>-Descobrir o tipo de ambiente onde as crianças gostam de desenhar.</p> | <p>-Preferes desenhar sozinho ou acompanhado?<br/>         -Porquê?<br/>         -Com ou sem barulho?<br/>         -Porquê?</p>   | <p>-Obrigada por colaborares.</p>           |



**Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**GUIÃO DE ENTREVISTA**

**Estrutura da Entrevista:** Semi-diretiva, de perguntas abertas, permitindo a livre expressão dos entrevistados.

**Entrevistados:** 20 alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

**Tema:** O desenho no desenvolvimento da criança.

**Objetivo Geral:** Recolher dados sobre as preferências das crianças no que diz respeito às áreas lecionadas, bem como acerca dos materiais que mais utilizam, os que gostariam de usar e o motivo que os leva a fazê-lo.

| Blocos  | Objetivos Específicos  | Formulário das Perguntas | Tópicos  |
|---|--|--------------------------|--|
| <b>Bloco I</b><br><b>-Legitimação da entrevista</b> | -Posicionar e informar o entrevistado do contexto da investigação, objetivos e tema da entrevista. |                          | -Tentar desenvolver um clima de confiança, empatia e abertura, motivar, agradecer antecipadamente, informar sobre a importância do seu relato, pedir autorização para gravar, referir os princípios éticos e deontológicos – confidencialidade, anonimato e de sinceridade, posteriormente deixar ver a transcrição da entrevista. |







|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  |   |  |   |
| <b>Bloco II</b><br><b>-Preferência pelas áreas</b>           | -Saber qual a área lecionada que a criança prefere.   | -Qual das quatro áreas (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões) gostas mais?<br>-Porquê? | -Conversar com as crianças, percebendo o porquê da resposta dada.   |
| <b>Bloco III</b><br><b>-Preferências pelos materiais</b>     | -Obter dados que permitam saber quais os materiais que cada criança prefere utilizar quando trabalha a área das expressões. | -Com que materiais gostas mais de trabalhar na área das expressões?<br>-Porquê?                      | -Elucidar as crianças, por exemplo, mencionando com que materiais prefere trabalhar na área das expressões. |
| <b>Bloco IV</b><br><b>-Diferença de materiais a utilizar</b> | -Descobrir que novos materiais as crianças gostariam de usar na área das expressões.  | -Que materiais gostarias de utilizar na área das expressões?   | -Sugerir que as crianças refiram novos materiais com os quais gostariam de trabalhar.                       |
| <b>Bloco V</b><br><b>-Gosto pelo desenho</b>                 | -Saber se as crianças gostam de desenhar e a razão para tal resposta.   | -Gostas de desenhar?<br>-Porquê que desenhas?  | -Conversar com as crianças, percebendo o porquê da resposta dada.   |
| <b>Bloco VI</b>  |   |  |   |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <p><b>-Preferências quanto à maneira de desenhar</b></p> | <p>-Perceber o quê, que cores e de que forma a criança gosta de desenhar.</p> | <p>-Que tipo de desenhos gostas de fazer?<br/>         -Que cores gostas mais de utilizar?<br/>         -Porquê?<br/>         -Quando desenhavas gostas de ocupar a folha toda ou apenas uma parte?<br/>         -Porquê?</p> | <p>-Dar à criança a possibilidade de expressar os seus gostos e opiniões.</p> |
| <p><b>Bloco VII -Ambiente onde desenha</b></p>           | <p>-Descobrir o tipo de ambiente onde as crianças gostam de desenhar.</p>     | <p>-Preferes desenhar sozinho ou acompanhado?<br/>         -Porquê?<br/>         -Com ou sem barulho?<br/>         -Porquê?</p>   | <p>-Obrigada por colaborares.</p>   |

**Anexo X** – Tabela utilizada pelas crianças da EPE durante uma atividade de ensino/aprendizagem (“Onde estão os meus óculos?”)

**Grelha de registo da turma da Sala B – JICE2**

**O meu animal preferido da história “Onde estão os meus óculos”  
de Rosário Alçada Araújo**

|  |   |   |   |   |  |
|--|---|---|---|---|--|
| Total de Smiles<br> |   |   |   |   |  |
|  |   |   |   |   |  |
|  |   |   |   |   |  |
|  |   |   |   |   |  |
|  |   |   |   |   |  |
|  |   |   |   |   |  |
|  |   |   |   |   |  |
|  |   |   |   |   |  |
|  |   |   |   |   |  |
|  |   |   |   |   |  |
|  |   |   |   |   |  |
|  |   |   |   |   |  |
|                   |  |  |  |  |  |

**Anexo XI - Frases das crianças, posteriormente colocadas na prenda para a mãe**

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p><b>Mamã amor...</b><br/>Porque ela compra-me muitas coisas que eu quero.</p>       | <p><b>Mamã elegante...</b><br/>Porque me veste muitas coisas giras.</p>             | <p><b>Mamã linda...</b><br/>Porque me deixa ver televisão quando eu quero.</p> |
| <p><b>Mamã beijinhos...</b><br/>Porque me dá muitos beijinhos e eu dou-lhe a ela.</p> | <p><b>Mamã feliz...</b><br/>Porque lhe faço muitas surpresas.</p>                   | <p><b>Mamã flor...</b><br/>Porque ela cheira muito bem.</p>                    |
| <p><b>Mamã surpresa...</b><br/>Porque me faz sempre surpresas.</p>                    | <p><b>Mamã guloseima...</b><br/>Porque me comprou muitos doces quando fiz anos.</p> | <p><b>Mamã carinho...</b><br/>Porque ela dá-me muitos maminhos.</p>            |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p><b>Mamã escondidas...</b><br/>Porque ela joga comigo<br/>às escondidas.</p> | <p><b>Mamã beijinhos...</b><br/>Porque me dá muitas<br/>bonecas lindas.</p> | <p><b>Mamã princesa...</b><br/>Porque eu gosto muito<br/>dela.</p>                 |
| <p><b>Mamã musical...</b><br/>Porque me canta muitas<br/>músicas.</p>          | <p><b>Mamã abraço...</b><br/>Porque me abraça muito.</p>                    | <p><b>Mamã amor...</b><br/>Porque me dá muitos<br/>beijinhos.</p>                  |
| <p><b>Mamã colinho...</b><br/>Porque me dá muito<br/>colo bom.</p>             | <p><b>Mamã amor...</b><br/>Porque me dá muitos<br/>miminhos.</p>            | <p><b>Mamã cócegas...</b><br/>Porque me faz muitas<br/>cócegas para eu me rir.</p> |

**Anexo XII - Letra da canção escolhida para a surpresa do Dia da Mãe**

**A minha mãe**

A minha mãe é um bombom.  
É um biscoito. É um baton.

Tudo que eu gosto, ela é p'ra mim.  
Eu gosto dela, eu gosto dela  
E ela de mim.

A minha mãe é um beijinho.  
É um abraço. É um carinho.

Tudo que eu gosto, ela é p'ra mim.  
Eu gosto dela, eu gosto dela  
E ela de mim.

A minha mãe é o amor  
De todo o mundo e seu redor.  
Todo o universo reúne assim  
Todo o amor, todo o amor

Que tem por mim.

A minha mãe é uma cor.  
É uma fada. É uma flor.

Tudo que eu gosto, ela é p'ra mim.  
Eu gosto dela, eu gosto dela  
E ela de mim.

A minha mãe é o amor  
De todo o mundo e seu redor.  
Todo o universo reúne assim  
Todo o amor, todo o amor  
Que tem por mim.

Todo o universo reúne assim  
Todo o amor, todo o amor  
Que tem por mim.

**Anexo XIII** - Folha distribuída às crianças (exemplo de sequência)

**Construo a própria minha sequência**



## O Papelão



## O Plástico

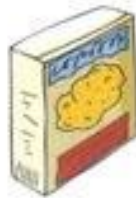


## O Vidrão



## Vamos separar o lixo!

Liga cada elemento ao seu respectivo ecoponto.

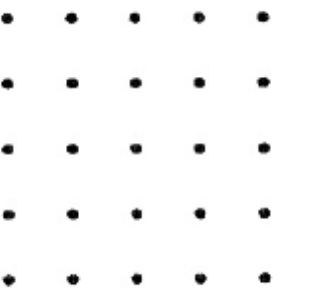
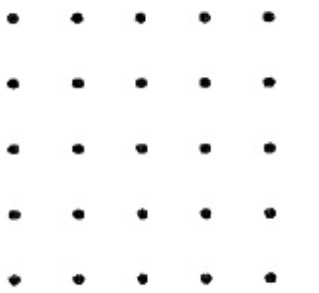
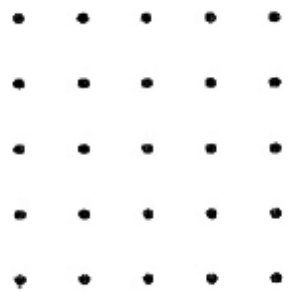
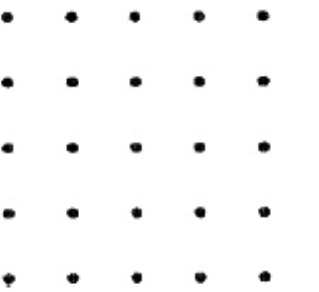
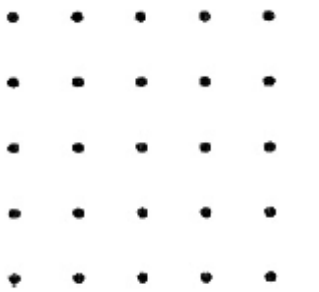
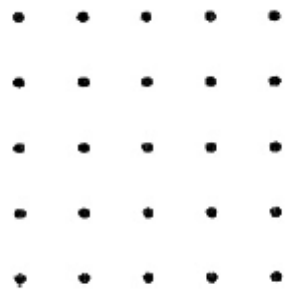
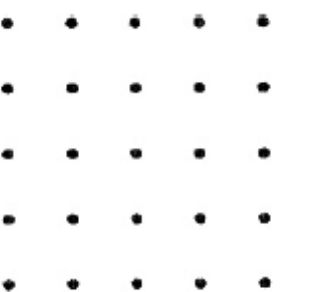
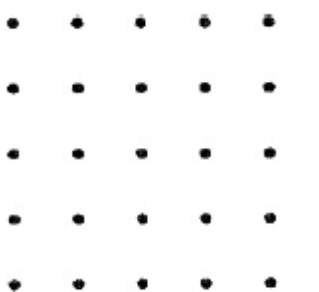
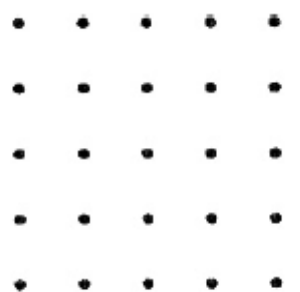
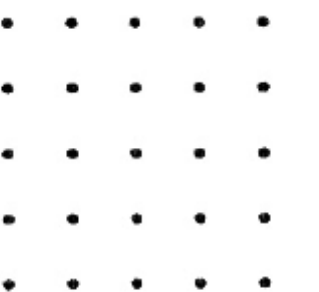
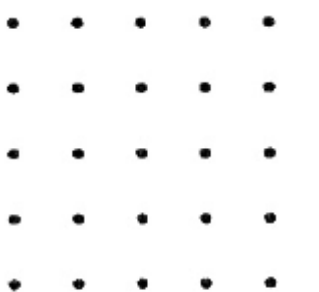
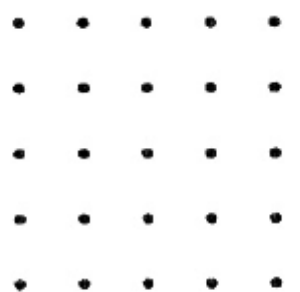


**Anexo XV** - Ficha de registo sobre a criação de formas no geoplano

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

**Registo de trabalhos efetuados no geoplano**

|   |   |   |
|---|---|---|
|    |    |    |
|  |  |  |
|  |  |  |
|  |  |  |

**Anexo XVI - Ficha de registo sobre os sons do R "r..., ...rr... e ...r..."**

**Folha de registo – Os sons do “r”**

**Nome:** \_\_\_\_\_

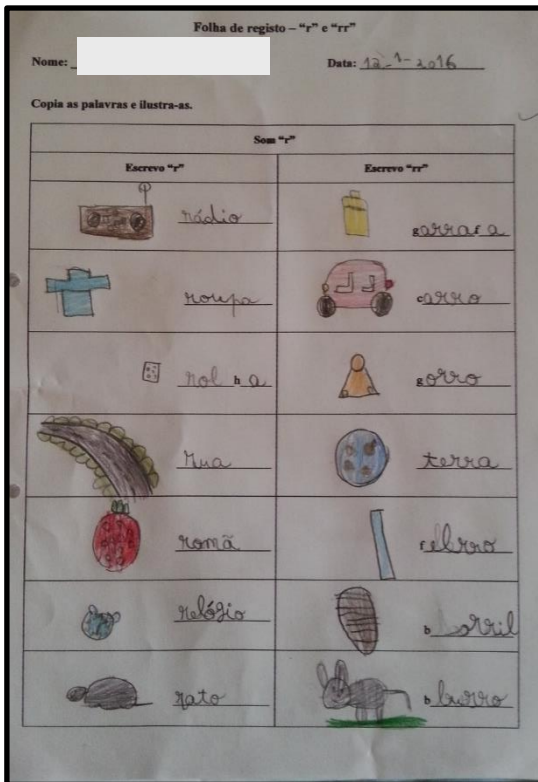
**Data:** \_\_\_\_\_

**Copia as palavras e ilustra-as.**

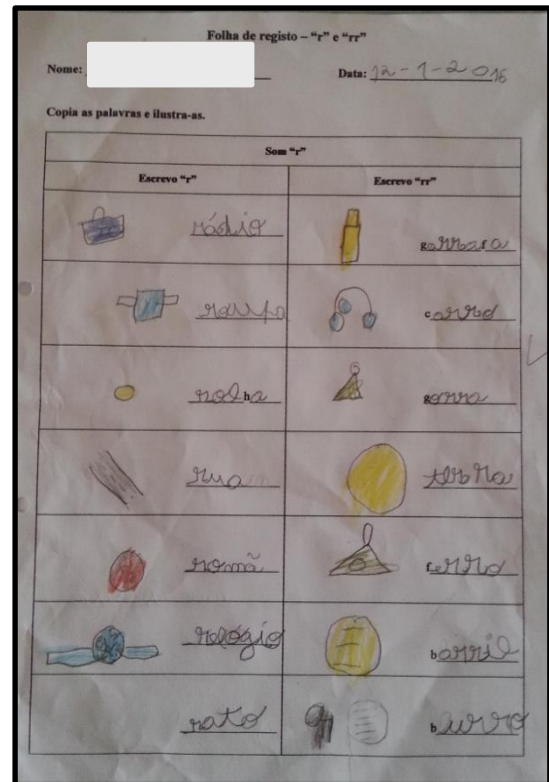
| Som “r” forte |              |
|---------------|--------------|
| Escrevo “r”   | Escrevo “rr” |
| _____         | _____        |
| _____         | _____        |
| _____         | _____        |
| _____         | _____        |
| _____         | _____        |



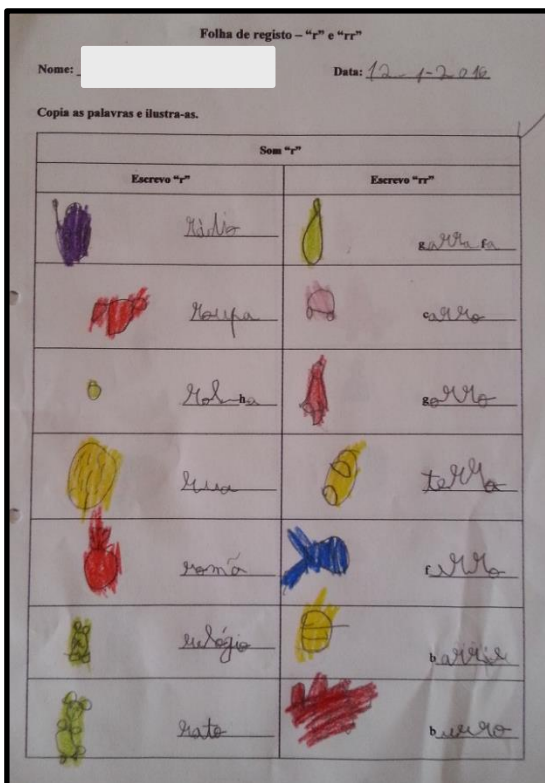
**Anexo XVII - Fotografias de algumas folhas de registo acerca dos sons do “r”**



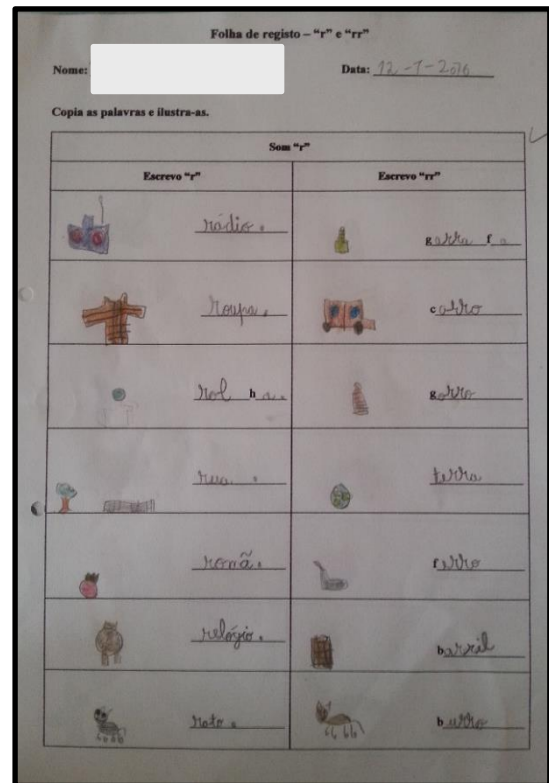
**Fotografia 14** - Folha de registo de uma criança de 6 anos de idade do sexo masculino



**Fotografia 15** - Folha de registo de uma criança de 5 anos de idade do sexo masculino



**Fotografia 16** - Folha de registo de uma criança de 5 anos de idade do sexo feminino

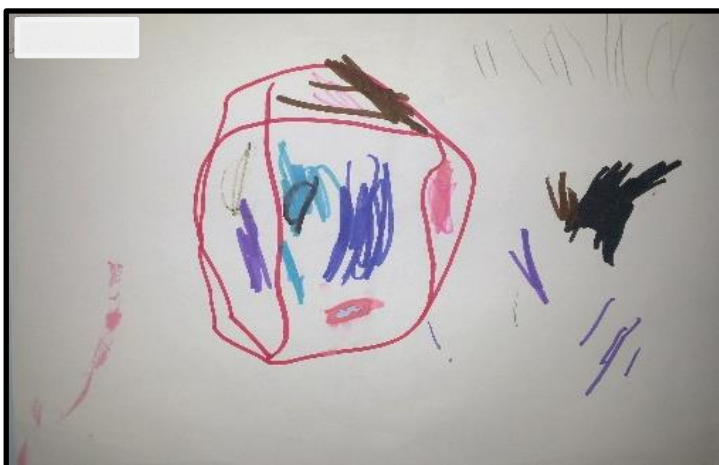
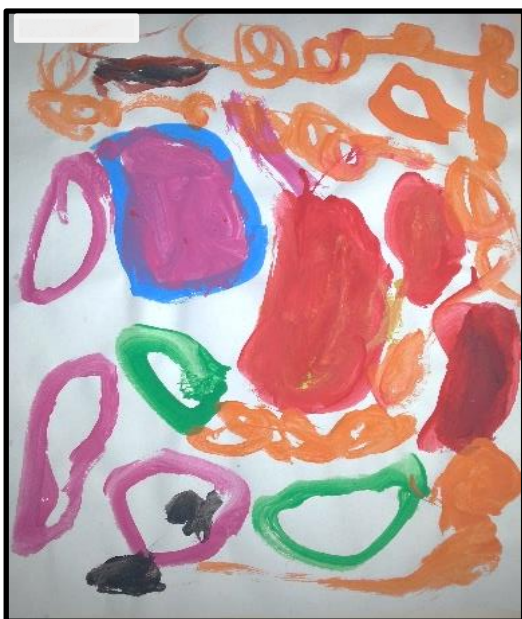


**Fotografia 17** - Folha de registo de uma criança de 6 anos de idade do sexo feminino

**Anexo XVIII - Análise dos desenhos em contexto de Educação Pré-Escolar**

**a) Crianças de 3 anos**

▪ **C2**



▪ C3



b) Crianças de 4 anos

▪ C6



▪ C12

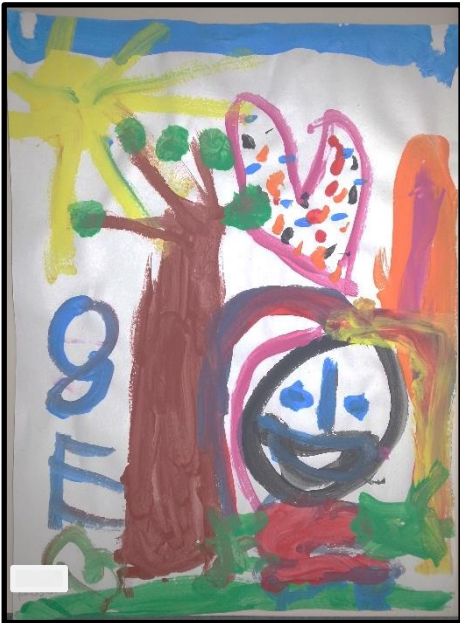


c) Crianças de 5 anos

▪ C17



▪ C19



**Anexo XIX** - Análise de conteúdo efetuada às entrevistas realizadas às crianças em contexto da EPE

| <b>Categoria</b>                      | <b>Sub categoria</b>                     | <b>Unidades de registo</b>                                    | <b>EPE</b> | <b><math>\Sigma</math> u. r.<br/>Sub<br/>categorias</b> |
|---------------------------------------|--|---|------------|---|
| <b>Área científica de preferência</b> | <b>Área da formação pessoal e social</b> | Casa da boneca. Porque eu gosto de bonecas.                   | C1         | 10  |
|                                       |  | Garagem e construções. Porque tem muitas peças.               | C3         |   |
|                                       |  | Casa da boneca. Porque tem muitos brinquedos.                 | C7         |   |
|                                       |  | Garagem e construções. Porque eu gosto de carros.             | C9         |   |
|                                       |  | Casa das bonecas. Porque tem coisas lindas.                   | C12        |   |
|                                       |  | Casa das bonecas. Porque parece uma casa a sério.             | C14        |   |
|                                       |  | Casa das bonecas. Porque tem lá muitos brinquedos.            | C15        |   |
|                                       |  | Garagem e construções. Porque me deixa feliz.                 | C16        |   |
|                                       |  | Casa das bonecas. Porque há muitos brinquedos e bonecos.      | C19        |   |
|                                       |  | Garagem e construções. Porque eu gosto das coisas que tem lá. | C20        |   |
|                                       | <b>Área da expressão e comunicação</b>   | Mesa de jogos. Porque tem lá muitas coisas.                   | C2         | 9   |
|                                       |  | Pintura. Porque tem muitas cores.                             | C4         |   |
|                                       |  | Desenho. Porque eu gosto de desenhar.                         | C6         |   |

|                                |                                      |   |     |    |
|--------------------------------|--------------------------------------|---|-----|----|
|                                |                                      | Desenho. Porque eu gosto de fazer bonecos.  | C8  |    |
|                                |                                      | Mesa de jogos. Porque fico feliz.   | C10 |    |
|                                |                                      | Pintura. Porque eu gosto muito de pintar.   | C11 |    |
|                                |                                      | Pintura. Porque posso fazer as coisas que eu quero...concentrar-me e fazer as coisas bem. | C13 |    |
|                                |                                      | Mesa de jogos. Porque há muitas coisas para montar.                                       | C17 |    |
|                                |                                      | Mesa de jogos. Porque tem jogos fixes.  | C18 |    |
|                                | <b>Área do conhecimento do mundo</b> | Biblioteca. Porque tem fantoches e livros.  | C5  | 1  |
| <b>Preferência de Material</b> | <b>Tintas e pincéis</b>              | Tintas. Porque assim posso desenhar bonecos.  | C1  | 14 |
|                                |                                      | Tintas. Porque tem muitas cores.  | C2  |    |
|                                |                                      | Tintas. Porque pintam bem.  | C3  |    |
|                                |                                      | Tintas. Porque são giras.   | C4  |    |
|                                |                                      | Pincéis. Pincéis porque é mais rápido.  | C6  |    |
|                                |                                      | Tintas. Porque tem muitas.  | C7  |    |
|                                |                                      | Tintas. Porque eu gosto de desenhar com o pincel.   | C11 |    |
|                                |                                      | Tintas. Porque são engraçadas.  | C12 |    |

|                                       |   |  |     |    |
|---------------------------------------|---|--|-----|----|
|                                       |   | Tintas. Porque não sabia como se pintava com tintas, mas depois aprendi e agora gosto muito. | C13 |    |
|                                       |   | Tintas. Porque dão mais cor.   | C14 |    |
|                                       |   | Tintas. Porque com tintas notasse mais as cores.   | C15 |    |
|                                       |   | Tintas. Porque tem muitas tintas.  | C18 |    |
|                                       |   | Tintas.  | C19 |    |
|                                       |   | Pincéis. Porque dá para desenhar coisas fofas  | C20 |    |
|                                       | <b>Lápis e Canetas</b>                              | Lápis. Porque tem muitas cores.  | C5  | 4  |
|                                       |   | Lápis. Porque tem muitos.  | C8  |    |
|                                       |   | Canetas. Porque me faz sentir calmo...em casa também faço assim.                             | C16 |    |
|                                       |   | Burronas. Porque eu gosto de pintar com elas.  | C17 |    |
| <b>Tesouras e cola</b>                | Tesouras. Porque cortam bem.                        | C9   | 2   |    |
|                                       | Tesouras e cola. Porque assim faço trabalhos giros. | C10  |     |    |
| <b>Diversidade de novos materiais</b> | <b>Tintas e pincéis</b>                             | Pincéis novos.   | C1  | 10 |
|                                       |   | Pincéis.   | C3  |    |
|                                       |   | Mais pincéis.  | C13 |    |
|                                       |   | Pincéis diferentes.  | C14 |    |
|                                       |   | Mais pinceis.  | C18 |    |
|                                       |   | Pincéis  | C19 |    |
|                                       |   | Pincéis novos  | C20 |    |

|                               |  |  |     |    |
|-------------------------------|--|--|-----|----|
|                               |  | Mais tintas.   | C2  |    |
|                               |  | Mais tintas cor-de-rosa.   | C4  |    |
|                               |  | Mais tintas diferentes.  | C12 |    |
|                               | <b>Lápis e canetas</b>                 | Mais lápis.  | C5  | 4  |
|                               |  | <u>Lápis novos</u> , pincéis e tintas                              | C6  |    |
|                               |  | Mais lápis de cor.   | C8  |    |
|                               |  | <u>Canetas</u> e lápis.  | C16 |    |
|                               | <b>Outro</b>                           | Folhas.  | C7  | 6  |
|                               |  | Borrachas novas.   | C10 |    |
|                               |  | Folhas e tesouras.   | C11 |    |
|                               |  | Um brinquedo.  | C12 |    |
|                               |  | Brilhantes   | C15 |    |
| Lixo para fazer coisas novas. |  | C17  |     |    |
| <b>Gosto pelo desenho</b>     | <b>Crianças que gostam de desenhar</b> | Sim. Porque desenho meninas.                                       | C1  | 20 |
|                               |  | Gosto...porque sim.  | C2  |    |
|                               |  | Sim. Porque é bonito.  | C3  |    |
|                               |  | Sim. Porque é giro e uso mais cores.                               | C4  |    |
|                               |  | Sim. Porque tem folhas coloridas.                                  | C5  |    |
|                               |  | Sim. Porque é parecido com fazer pinturas e eu também gosto disso. | C6  |    |
|                               |  | Sim. Porque tem muitos lápis.                                      | C7  |    |
|                               |  | Sim. Porque posso fazer tudo.                                      | C8  |    |
|                               |  | Sim. Porque a minha mãe diz que sou bom a desenhar. É fixe.        | C9  |    |
|                               |  | Sim. Porque assim fico a sorrir.                                   | C10 |    |

|  |  |  |     |    |
|--|--|--|-----|----|
|  |  | Sim. Porque eu gosto de desenhar tudo.                         | C11 |    |
|  |  | Sim. Porque gosto de trabalhar.                                | C12 |    |
|  |  | Sim. Porque eu posso fazer muitas coisas.                      | C13 |    |
|  |  | Sim. Porque faço bonecos giros.                                | C14 |    |
|  |  | Sim. Porque assim posso dar às pessoas.                        | C15 |    |
|  |  | Sim. Porque me faz sentir feliz.                               | C16 |    |
|  |  | Sim. Porque posso usar a minhas ideias e fazer coisas novas.   | C17 |    |
|  |  | Sim. Porque posso desenhar muitas coisas para dar à minha mãe. | C18 |    |
|  |  | Sim. Porque depois tenho muitos trabalhos.                     | C19 |    |
|  |  | Sim. Porque assim fico com muitos trabalhos.                   | C20 |    |
|  | <b>Crianças que não gostam de desenhar</b> |  |     | 0  |
| <b>Preferências:<br/>tipo de<br/>desenho</b> | <b>Figuras<br/>humanas<br/>/Bonecos</b>    | Meninas.   | C1  | 11 |
|  |  | O pai e a mãe.   | C3  |    |
|  |  | A minha família  | C5  |    |
|  |  | As professoras.  | C15 |    |
|  |  | A mãe, o pai, a avó.   | C18 |    |
|  |  | Bonecos, flores, cão e gato.                                   | C2  |    |

|                              |                           |   |     |   |
|------------------------------|---------------------------|---|-----|---|
|                              |                           | Uma Kitty.                                    | C4  |   |
|                              |                           | Bonecos.                                      | C7  |   |
|                              |                           | Bonecos, carros e gotinhas de água.           | C9  |   |
|                              |                           | Bonecos.                                      | C11 |   |
|                              |                           | Bonecos e árvores.                            | C19 |   |
|                              | <b>Grafismos</b>          | Cópias.                                       | C6  | 2 |
|                              |                           | Cópias.                                       | C17 |   |
|                              | <b>Ambiente / Animais</b> | Flores e corações.                            | C8  | 4 |
|                              |                           | Caixotes do lixo, bonecos, animais e pessoas. | C12 |   |
|                              |                           | Cavalos, árvores, flores, abelhas e pássaros  | C13 |   |
|                              | <b>Carros</b>             | Flores, céu, pássaros e borboletas.           | C14 | 2 |
|                              |                           | Carros e bananas.                             | C10 |   |
|                              | <b>Outros</b>             | Carros.                                       | C20 | 1 |
| Tudo...grandes trabalhos     |                           | C16   |     |   |
| <b>Preferências:<br/>cor</b> | <b>Rosa</b>               | Rosa e verde.                                 | C1  | 8 |
|                              |                           | Rosa, vermelho, branco e preto.               | C2  |   |
|                              |                           | Rosa e vermelho.                              | C4  |   |
|                              |                           | Rosa, amarelo e azul claro.                   | C6  |   |
|                              |                           | Rosa e amarelo.                               | C7  |   |
|                              |                           | Rosa e preto.                                 | C11 |   |
|                              |                           | Rosa, azul e verde.                           | C14 |   |
|                              |                           | Rosa e amarelo.                               | C15 |   |
|                              | <b>Vermelho</b>           | Vermelho.                                     | C3  | 3 |
|                              |                           | Vermelho e amarelo.                           | C10 |   |
|                              |                           | Vermelho, laranja, verde e amarelo.           | C20 |   |
|                              | <b>Branco</b>             | Branco, rosa e roxo.                          | C5  | 1 |
|                              | <b>Amarelo</b>            | Amarelo.                                      | C8  | 2 |

|                                 |                              |   |     |    |
|---------------------------------|------------------------------|---|-----|----|
|                                 |                              | Amarelo e azul.   | C12 |    |
|                                 | <b>Azul</b>                  | Azul, vermelho e preto.                                     | C9  | 5  |
|                                 |                              | Azul, vermelho e amarelo                                    | C13 |    |
|                                 |                              | Azul e amarelo.   | C16 |    |
|                                 |                              | Azul, amarelo e rosa.                                       | C19 |    |
|                                 |                              | Azul e verde.   | C18 |    |
|                                 | <b>Verde</b>                 | Verde, vermelho e amarelo.                                  | C17 | 1  |
| <b>Preferências:<br/>espaço</b> | <b>Só uma parte da folha</b> | Só uma parte. Porque eu acho que fica giro.                 | C1  | 9  |
|                                 |                              | Uma parte. Porque assim não fico cansada.                   | C2  |    |
|                                 |                              | Médio. Porque menos barulho é melhor.                       | C6  |    |
|                                 |                              | Só uma parte. Porque fica bem.                              | C8  |    |
|                                 |                              | Uma parte. Porque assim o desenho não fica muito grande.    | C9  |    |
|                                 |                              | Uma parte. Porque se desenhar muito fico cansado.           | C10 |    |
|                                 |                              | Só uma parte porque eu gosto de ver assim.                  | C18 |    |
|                                 |                              | Só numa parte. Porque se pintar tudo fica confuso.          | C19 |    |
|                                 |                              | Só uma parte. Porque às vezes não há as cores que eu quero. | C20 |    |
|                                 | <b>A folha inteira</b>       | A folha toda porque eu sei fazer muitas coisas.             | C3  | 11 |
|                                 |                              | Na folha toda. Porque fica maior.                           | C4  |    |

|                                  |                    |   |     |    |
|----------------------------------|--------------------|---|-----|----|
|                                  |                    | Na folha toda. Porque assim fica mais giro.   | C5  |    |
|                                  |                    | Na folha toda. Porque assim dá para fazer mais bonecos.                                   | C7  |    |
|                                  |                    | A folha toda. Porque eu gosto de fazer trabalhos grandes.                                 | C11 |    |
|                                  |                    | Na folha toda porque assim posso desenhar mais coisas.                                    | C12 |    |
|                                  |                    | A folha toda. Porque assim posso fazer um trabalho grande.                                | C13 |    |
|                                  |                    | Na folha toda. Porque assim cabe muita coisa.   | C14 |    |
|                                  |                    | Na folha toda. Porque não se pode usar só um bocadinho porque senão estragamos as folhas. | C15 |    |
|                                  |                    | Toda. Porque eu gosto mais assim.   | C16 |    |
|                                  |                    | A folha toda. Porque assim desenho mais.  | C17 |    |
| <b>Preferência:<br/>Ambiente</b> | <b>Sozinho (a)</b> | Sozinha. Porque eu gosto de fazer sozinha.  | C1  | 10 |
|                                  |                    | Sozinha. Porque não tenho medo.   | C2  |    |
|                                  |                    | Sozinha. Porque eu faço bem.  | C4  |    |
|                                  |                    | Sozinha. Porque eu consigo fazer bem sozinha.   | C7  |    |
|                                  |                    | Sozinha. Porque estou melhor.   | C8  |    |

|  |                            |   |     |    |
|--|----------------------------|---|-----|----|
|  |                            | Sozinho. Porque assim fico feliz.                           | C10 | 10 |
|  |                            | Sozinho. Porque eu sei fazer sozinho.                       | C12 |    |
|  |                            | Sozinho. Porque assim ninguém me chateia.                   | C17 |    |
|  |                            | Sozinho. Porque estou mais sossegado.                       | C18 |    |
|  |                            | Sozinho. Porque estou melhor...ninguém me interrompe.       | C20 |    |
|  | <b>Acompanhado<br/>(a)</b> | Acompanhado. Porque eu gosto deles.                         | C3  |    |
|  |                            | Com os amigos. Porque eu gosto de ter amigos.               | C5  |    |
|  |                            | Com amigas. Porque eu gosto delas.                          | C6  |    |
|  |                            | Todos juntos. Porque eles são meus amigos.                  | C9  |    |
|  |                            | Acompanhada. Porque eu gosto deles.                         | C11 |    |
|  |                            | Acompanhado. Porque assim pintamos assim rápido.            | C13 |    |
|  |                            | Acompanhada. Porque assim conversam comigo.                 | C14 |    |
|  |                            | Acompanhada. Porque sou amiga deles todos.                  | C15 |    |
|  |                            | Acompanhado. Porque me faz sentir melhor com o meu coração. | C16 |    |
|  |                            | Acompanhada. Porque trabalho mais rápido.                   | C19 |    |

|  |                    |   |     |    |
|--|--------------------|---|-----|----|
|  | <b>Com barulho</b> | Com barulho porque eu gosto.  | C2  | 3  |
|  |                    | Com barulho. Porque fico contente.                                      | C11 |    |
|  |                    | Sem barulho. Porque com barulho não consigo pintar.                     | C18 |    |
|  | <b>Sem barulho</b> | Sem barulho para o desenho ficar bem.                                   | C1  | 17 |
|  |                    | Sem barulho. Porque assim é melhor.                                     | C3  |    |
|  |                    | Sem barulho. Porque é melhor.   | C4  |    |
|  |                    | Sem barulho. Porque se houver barulho eu fico rouca ao mandar calá-los. | C5  |    |
|  |                    | Sem barulho. Porque menos barulho é melhor.                             | C6  |    |
|  |                    | Sem barulho. Porque assim é melhor desenhar.                            | C7  |    |
|  |                    | Sem barulho. Porque é melhor.   | C8  |    |
|  |                    | Sem barulho. Para me concentrar.  | C9  |    |
|  |                    | Sem barulho. Porque senão engano-me.                                    | C10 |    |
|  |                    | Sem barulho. Porque assim não me engano.                                | C12 |    |
|  |                    | Sem barulho. Para não riscar a folha.                                   | C13 |    |
|  |                    | Sem barulho. Porque assim faço as coisas com jeito.                     | C14 |    |

|  |  |  |     |  |
|--|--|--|-----|--|
|  |  | Sem barulho. Porque com barulho não consigo fazer o que quero.       | C15 |  |
|  |  | Sem barulho. Porque eu não gosto de barulho...fico triste e zangado. | C16 |  |
|  |  | Sem barulho. Porque assim não oiço nada.                             | C17 |  |
|  |  | Em silêncio. Porque assim consigo pensar no que quero pintar.        | C19 |  |
|  |  | Sem barulho. Porque assim já consigo desenhar.                       | C20 |  |















## Anexo XX - Análise dos desenhos em contexto de 1.º Ciclo de Ensino Básico

### Criança 1

Folha de registo - "r" e "rr"

Nome:  Data: 12-1-2016

Copia as palavras e ilustra-as.















| Som "r"   |  |
|---|--|
| Escrevo "r"   | Escrevo "rr"   |
|  rádio   |  caneta   |
|  malha   |  caixa    |
|  bola    |  canoa    |
|  lápis   |  bola     |
|  maçã    |  caixa    |
|  relógio |  barril   |
|  gato  |  barril |

### Criança 2

Folha de registo - "r" e "rr"

Nome:  Data: 12-1-2016

Copia as palavras e ilustra-as.









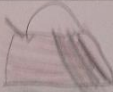




| Som "r"   |  |
|---|--|
| Escrevo "r"   | Escrevo "rr"   |
|  rádio   |  caneta |
|  roupa   |  canoa  |
|  bola    |  canoa  |
|  bola    |  bola   |
|  maçã    |  caixa  |
|  relógio |  barril |
|  gato    |  barril |

Criança 3

Folha de registo - "r" e "rr"

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 12/11/16

Copia as palavras e ilustra-as.







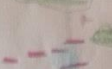







| Som "r"  |   |
|--|---|
| Escreve "r"  | Escreve "rr"  |
|  rádio    |  coelho      |
|  casa     |  carro       |
|  mão      |  calças      |
|  rua      |  terra       |
|  tomate   |  camisa      |
|  relógio |  lápis      |
|  gato   |  borboleta |

Criança 4

Folha de registo - "r" e "rr"

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 12-7-2016

Copia as palavras e ilustra-as.















| Som "r"   |   |
|---|---|
| Escreve "r"   | Escreve "rr"  |
|  rádio   |  coelho    |
|  casa    |  carro     |
|  mão     |  calças    |
|  rua     |  terra     |
|  tomate  |  camisa    |
|  relógio |  lápis     |
|  gato    |  borboleta |

## Criança 5

Folha de registo - "r" e "rr"

Nome:  Data: 12-1-2016

Copia as palavras e ilustra-as.















| Som "r"  |  |
|--|--|
| Escrevo "r"  | Escrevo "rr"   |
|  <u>rádio</u>   |  <u>garrafa</u> |
|  <u>camisa</u>  |  <u>carro</u>   |
|  <u>perfume</u> |  <u>gente</u>   |
|  <u>folha</u>   |  <u>ovo</u>     |
|  <u>pipi</u>    |  <u>prato</u>   |
|  <u>robô</u>    |  <u>barrel</u>  |
|  <u>cão</u>   |  <u>burro</u> |

## Criança 6

Folha de registo - "r" e "rr"

Nome:  Data: 12-1-2016

Copia as palavras e ilustra-as.

| Som "r"  |  |
|--|--|
| Escrevo "r"  | Escrevo "rr"   |
|  <u>rádio</u>     |  <u>garrafa</u> |
|  <u>crucifixo</u> |  <u>carro</u>   |
|  <u>gente</u>     |  <u>garrafa</u> |
|  <u>folha</u>     |  <u>ovo</u>     |
|  <u>pipi</u>      |  <u>prato</u>   |
|  <u>robô</u>      |  <u>barrel</u>  |
|  <u>cão</u>       |  <u>burro</u>   |

**Anexo XXI** - Análise de conteúdos efetuada às entrevistas realizadas aos alunos em contexto do 1.º CEB

| <b>Categoria</b>                      | <b>Sub categoria</b>  | <b>Unidades de registo</b>  | <b>EPE</b> | <b><math>\Sigma</math> u. r. Sub categorias</b> |
|---------------------------------------|-----------------------|---|------------|---|
| <b>Área científica de preferência</b> | <b>Português</b>      | Português. Porque gosto de ouvir histórias.                               | C3         | 5   |
|                                       |                       | Português. Para aprender a ler e saber mais coisas.                       | C5         |   |
|                                       |                       | Português. Porque aprendo palavras novas.                                 | C7         |   |
|                                       |                       | Português. Porque gosto de ouvir histórias novas e de aprender as letras. | C9         |   |
|                                       |                       | Português. Porque gosto de aprender a escrever e a ler.                   | C12        |   |
|                                       | <b>Matemática</b>     | Matemática. Porque gosto de fazer contas e brincar com os números.        | C11        | 1   |
|                                       | <b>Estudo do Meio</b> | Estudo do Meio. Porque aprendo coisas sobre a família.                    | C4         | 2   |
|                                       |                       | Estudo do Meio. Porque aprendo coisas sobre as pessoas.                   | C8         |   |
|                                       | <b>Expressões</b>     | Expressões. Porque gosto de pintar.                                       | C1         | 12  |
|                                       |                       | Expressões. Porque posso fazer muitas coisas.                             | C2         |   |
|                                       |                       | Expressões. Porque é mais fácil.  | C6         |   |
|                                       |                       | Expressões. Porque gosto de fazer desenhos.                               | C10        |   |
|                                       |                       | Expressões. Porque gosto de desenhar a minha família.                     | C13        |   |
|                                       |                       | Expressões. Porque posso fazer o que tiver vontade.                       | C14        |   |

|                                |                         |  |     |    |
|--------------------------------|-------------------------|--|-----|----|
|                                |                         | Expressões. Porque gosto de desenhar muitas coisas que eu quero.                 | C15 |    |
|                                |                         | Expressões. Porque gosto de pintar desenhos.                                     | C16 |    |
|                                |                         | Expressões. Porque gosto de desenhar o que penso.                                | C17 |    |
|                                |                         | Expressões. Porque gosto de inventar coisas e de as guardar nas folhas de papel. | C18 |    |
|                                |                         | Expressões. Porque gosto de pintar desenhos.                                     | C19 |    |
|                                |                         | Expressões. Porque não preciso de pensar muito.                                  | C20 |    |
| <b>Preferência de Material</b> | <b>Tintas e pincéis</b> | Tintas. Porque são diferentes.   | C10 | 3  |
|                                |                         | Tintas. Porque são diferentes das outras cores.                                  | C17 |    |
|                                |                         | Tintas e pincéis. Porque é engraçado pintar com as tintas.                       | C20 |    |
|                                | <b>Lápis e Canetas</b>  | Marcadores. Porque pintam mais rápido que os lápis e as cores são mais fortes.   | C1  | 12 |
|                                |                         | Lápis de cor. Porque não sujam as folhas.  | C2  |    |
|                                |                         | Marcadores. Porque pintam melhor.  | C3  |    |
|                                |                         | Lápis de cera. Porque pintam diferente.  | C4  |    |
|                                |                         | Lápis de cor. Porque não sujam as mãos nem a folha.                              | C7  |    |
|                                |                         | Marcadores. Porque pintam com cores mais fortes.                                 | C12 |    |
|                                |                         | Marcadores. Porque pintam melhor.  | C8  |    |
|                                |                         | Lápis de cor. Porque não deixam marcas nas folhas.                               | C9  |    |

|                               |                                       |   |         |    |
|-------------------------------|---------------------------------------|---|---------|----|
|                               |                                       | Canetas de cor. Porque se nota melhor as cores.                                     | C13     |    |
|                               |                                       | Burronas. Porque pintam melhor que os lápis.  | C14     |    |
|                               |                                       | Marcadores. Porque os desenhos ficam com uma cor mais brilhante.                    | C16     |    |
|                               |                                       | Marcadores. Porque as cores são mais fortes e assim os desenhos ficam mais bonitos. | C18     |    |
|                               | <b>Tesouras e cola</b>                | Cola. Porque dá para fazer coisas diferentes.                                       | C6      | 3  |
|                               |                                       | Cola e tesoura. Porque eu gosto de fazer recortes e construir coisas novas.         | C11     |    |
|                               |                                       | Cola e tesoura. Porque posso recortar coisas para fazer coisas diferentes.          | C19     |    |
|                               | <b>Outro</b>                          | Plasticina. Porque dá para criar coisas novas.                                      | C5      | 2  |
|                               |                                       | Folhas coloridas. Porque deixam os desenhos mais bonitos.                           | C15     |    |
|                               | <b>Diversidade de novos materiais</b> | <b>Tintas e pincéis</b>   | Tintas. | C1 |
| Tintas e pincéis.             |                                       |   | C9      |    |
| Pincéis e tintas.             |                                       |   | C10     |    |
| Tintas e pincéis.             |                                       |   | C13     |    |
| Tintas de pintar com as mãos. |                                       |   | C14     |    |
| Tintas.                       |                                       |   | C17     |    |
| Tintas                        |                                       |   | C20     |    |
| <b>Lápis e canetas</b>        |                                       | Lápis de cera.  | C12     | 2  |
|                               |                                       | Canetas de cor.   | C19     |    |
| <b>Outro</b>                  |                                       | Gesso e tintas  | C2      | 11 |
|                               |                                       | Plasticina.   | C3      |    |
|                               |                                       | Latas de tinta.   | C4      |    |
|                               |                                       | Materiais usados para reutilizar e fazer coisas novas.                              | C5      |    |
|                               |                                       | Purpurinas.   | C6      |    |
|                               |                                       | Cartolinas e tesouras diferentes.   | C7      |    |
|                               | Cola e tesoura.                       | C8  |         |    |

|                           |  |  |     |    |
|---------------------------|--|--|-----|----|
|                           |  | Materiais velhos para fazer coisas novas.  | C11 |    |
|                           |  | Plasticinas coloridas.   | C15 |    |
|                           |  | Massas de modelar.   | C16 |    |
|                           |  | Folhas de desenho grandes.   | C18 |    |
| <b>Gosto pelo desenho</b> | <b>Crianças que gostam de desenhar</b> | Sim. Desenho porque depois gosto de pintar.  | C1  | 20 |
|                           |  | Sim. Desenho porque assim posso guardar coisas que eu vi ou pensei.                          | C2  |    |
|                           |  | Sim. Desenho porque é fácil.   | C3  |    |
|                           |  | Sim. Desenho porque posso fazer o que quero.   | C4  |    |
|                           |  | Sim. Desenho porque como não sei escrever, posso guardar as minhas ideias e saber o que era. | C5  |    |
|                           |  | Sim. Desenho porque posso usar muitas cores.   | C6  |    |
|                           |  | Sim. Desenho porque assim posso mostrar o que gosto.   | C7  |    |
|                           |  | Sim. Desenho porque é divertido.   | C8  |    |
|                           |  | Sim. Desenho porque assim posso mostrar o que sinto e o que estou a pensar.                  | C9  |    |
|                           |  | Sim. Desenho porque assim posso fazer as coisas à minha vontade.                             | C10 |    |
|                           |  | Sim. Desenho porque assim guardamos as nossas ideias e o que sentimos no papel.              | C11 |    |
|                           |  | Sim. Desenho porque gosto de depois pintar os desenhos.                                      | C12 |    |
|                           |  | Sim. Desenho porque assim posso desenhar a minha família.                                    | C13 |    |
|                           |  | Sim. Desenho porque gosto de desenhar coisas giras.  | C14 |    |
|                           |  | Sim. Desenho porque posso oferecer às pessoas de quem gosto.                                 | C15 |    |

|                                      |                                 |   |     |   |
|--------------------------------------|---------------------------------|---|-----|---|
|                                      |                                 | Sim. Desenho porque depois gosto de pintar os desenhos que faço e como eu quero.                        | C16 |   |
|                                      |                                 | Sim. Desenho porque posso guardar as coisas que desenho.  | C17 |   |
|                                      |                                 | Sim. Desenho porque eu desenho bem e gosto de desenhar nas folhas as ideias que tenho dentro da cabeça. | C18 |   |
|                                      |                                 | Sim. Desenho porque posso fazer coisas livres.  | C19 |   |
|                                      |                                 | Sim. Desenho porque posso fazer o que gosto.  | C20 |   |
|                                      |                                 | <b>Crianças que não gostam de desenhar</b>  |     |   |
| <b>Preferências: tipo de desenho</b> | <b>Ambiente /Animais</b>        | Flores e meninas.   | C1  | 7 |
|                                      |                                 | Jardins.  | C4  |   |
|                                      |                                 | Borboletas.   | C6  |   |
|                                      |                                 | Castelos e princesas.   | C9  |   |
|                                      |                                 | Animais e corações.   | C10 |   |
|                                      |                                 | Casas e pessoas.  | C12 |   |
|                                      |                                 | Flores animais.   | C17 |   |
|                                      | <b>Figuras humanas /Bonecos</b> | Meninas e casas.  | C2  | 7 |
|                                      |                                 | Pessoas e casas.  | C7  |   |
|                                      |                                 | Pessoas e carros  | C13 |   |
|                                      |                                 | Princesas e castelos.   | C14 |   |
|                                      |                                 | Meninas e animais.  | C15 |   |
|                                      |                                 | Pessoas e coisas da natureza.   | C16 |   |
|                                      |                                 | Bonecos imaginários e dinossauros.  | C18 |   |
|                                      | <b>Carros</b>                   | Carros e o sol.   | C3  | 3 |
|                                      |                                 | Carros e meninos.   | C8  |   |
|                                      |                                 | Carros e pessoas.   | C19 |   |
|                                      | <b>Grafismos</b>                | Letras, famílias, animais e aviões.   | C5  | 3 |
|                                      |                                 | Números, dinossauros e formas estranhas.  | C11 |   |
| As letras que aprendo.               |                                 | C20   |     |   |
| <b>Preferências: cor</b>             | <b>Rosa</b>                     | Rosa. Porque é a cor das meninas.   | C1  | 7 |
|                                      |                                 | Rosa. Porque é a minha cor preferida.   | C2  |   |
|                                      |                                 | Rosa. Porque é brilhante.   | C6  |   |

|  |  |  |     |    |
|--|--|--|-----|----|
|  |  | Rosa. Porque é a cor das princesas.                              | C9  |    |
|  |  | Rosa. Porque é a minha cor preferida.                            | C10 |    |
|  |  | Rosa. Porque é a cor das princesas.                              | C14 |    |
|  |  | Rosa. Porque é a cor que eu gosto mais.                          | C16 |    |
|  | <b>Verde</b>                               | Verde. Porque é a cor do Sporting.                               | C3  | 3  |
|  |  | Verde. Porque é a cor da natureza.                               | C12 |    |
|  |  | Verde. Porque é bonita.  | C13 |    |
|  | <b>Azul</b>                                | Azul. Porque é a cor do céu.                                     | C4  | 5  |
|  |  | Azul. Porque é clarinha.   | C8  |    |
|  |  | Azul. Porque é a cor que gosto mais.                             | C18 |    |
|  |  | Azul. Porque é a cor do céu.                                     | C19 |    |
|  |  | Azul. Porque é a cor do meu clube.                               | C20 |    |
|  | <b>Vermelho</b>                            | Vermelho. Porque é a cor preferida da minha mãe.                 | C5  | 2  |
|  |  | Vermelho. Porque é uma cor forte.                                | C11 |    |
|  | <b>Laranja</b>                             | Laranja. Porque é uma cor bonita.                                | C7  | 2  |
| Laranja. Porque é a cor do sol quente. |  | C17  |     |    |
| <b>Preto</b>                           | Preto. Porque é a cor mais forte de todas. | C15  | 1   |    |
| <b>Preferências: espaço</b>            | <b>Só uma parte da folha</b>               | Só uma parte. Porque assim o desenho parece mais limpinho.       | C1  | 10 |
|  |  | Só uma parte. Porque posso precisar da folha para outro desenho. | C3  |    |
|  |  | Só uma parte. Porque senão fica muito grande.                    | C4  |    |
|  |  | Só uma parte. Porque não gasto muitos materiais.                 | C6  |    |
|  |  | Só uma parte. Porque se desenhar muito fica confuso.             | C8  |    |
|  |  | Só uma parte. Porque assim a folha não fica confusa.             | C12 |    |

|  |                        |  |                    |  |    |   |
|--|------------------------|--|--------------------|--|----|---|
|  |                        | Só uma parte. Porque não gosto de desenhar muita coisa.                            | C13                |  |    |   |
|  |                        | Só uma parte. Porque muita coisa depois fica mal.                                  | C15                |  |    |   |
|  |                        | Só uma parte. Porque assim o desenho não fica confuso.                             | C17                |  |    |   |
|  |                        | Só uma parte. Porque assim o desenho parece melhor.                                | C19                |  |    |   |
|  | <b>A folha inteira</b> | A folha toda. Porque assim não desperdiço papel.                                   | C2                 |  |    |   |
|  |                        | A folha toda. Porque assim posso desenhar muitas ideias.                           | C5                 |  |    |   |
|  |                        | A folha toda. Porque assim posso desenhar muitas coisas.                           | C7                 |  |    |   |
|  |                        | Toda. Porque se ocupar a folha toda desenho mais coisas e não gasto muitas folhas. | C9                 |  |    |   |
|  |                        | A folha toda. Porque assim consigo desenhar mais coisas.                           | C10                |  |    |   |
|  |                        | A folha toda. Porque posso desenhar muitas coisas.                                 | C11                |  |    |   |
|  |                        | A folha toda. Porque assim cabem mais coisas no desenho.                           | C14                |  |    |   |
|  |                        | A folha toda. Porque assim posso desenhar muitas coisas que gosto.                 | C16                |  |    |   |
|  |                        | A folha toda. Porque posso desenhar tudo que imagino.                              | C18                |  |    |   |
|  |                        | A folha inteira. Porque assim cabe muita coisa.                                    | C20                |  |    |   |
|  |                        | <b>Ambiente</b>  | <b>Sozinho (a)</b> | Sozinha. Porque estou com mais atenção.      | C2 | 9 |
|  |                        |  |                    | Sozinho. Porque assim ninguém copia por mim. | C3 |   |

|  |                        |  |     |    |
|--|------------------------|--|-----|----|
|  |                        | Sozinha. Porque assim tenho os materiais todos para mim.     | C6  |    |
|  |                        | Sozinho. Porque assim posso estar mais concentrado.          | C11 |    |
|  |                        | Sozinho. Porque assim posso estar calmo                      | C12 |    |
|  |                        | Sozinha. Porque posso pensar melhor.                         | C16 |    |
|  |                        | Sozinha. Porque posso estar mais calma.                      | C17 |    |
|  |                        | Sozinho. Porque preciso de estar sozinho para imaginar tudo. | C18 |    |
|  |                        | Sozinho. Porque assim não me distraio.                       | C20 |    |
|  | <b>Acompanhado (a)</b> | Acompanhada. Porque tenho mais ideias.                       | C1  | 11 |
|  |                        | Acompanhado. Porque assim posso pedir ajuda.                 | C4  |    |
|  |                        | Acompanhado. Porque assim estou co os meus amigos.           | C5  |    |
|  |                        | Acompanhada. Porque posso conversar com as minhas amigas.    | C7  |    |
|  |                        | Acompanhado. Porque posso estar com os meus amigos.          | C8  |    |
|  |                        | Acompanhada. Porque gosto de trabalhar com as minhas amigas. | C9  |    |
|  |                        | Acompanhada. Porque posso trocar ideias com os meus colegas. | C10 |    |
|  |                        | Acompanhado. Porque assim posso estar com os meus amigos.    | C13 |    |

|   |                    |  |     |    |
|---|--------------------|--|-----|----|
|   |                    | Acompanhada. Porque posso estar com as minhas amigas.                    | C14 |    |
|   |                    | Acompanhada. Porque não gosto de estar sozinha                           | C15 |    |
|   |                    | Acompanhado. Para ter mais ideias.                                       | C19 |    |
|   | <b>Com barulho</b> | Com barulho porque eu faço as coisas bem.                                | C3  | 6  |
|   |                    | Com barulho porque não gosto de estar calado.                            | C4  |    |
|   |                    | Com barulho para conversarmos.   | C8  |    |
|   |                    | Com barulho porque as pessoas ao falar fazem barulho.                    | C10 |    |
|   |                    | Com barulho para poder conversar com os amigos.                          | C13 |    |
|   |                    | Com barulho para saber que não estou sozinha.                            | C15 |    |
|   | <b>Sem barulho</b> | Sem barulho para o desenho ficar bem.                                    | C1  | 14 |
|   |                    | Sem barulho para não me enganar.   | C2  |    |
|   |                    | Sem barulho para me concentrar e não me esquecer do que estava a pensar. | C5  |    |
|   |                    | Sem barulho para ficar mais bonito.                                      | C6  |    |
|   |                    | Sem barulho para não me enganar porque depois não dá para apagar.        | C7  |    |
| Sem barulho para poder pensar no que estou a fazer. |                    | C9   |     |    |
| Sem barulho para não me distrair.                   |                    | C11  |     |    |

|  |  |  |     |  |
|--|--|--|-----|--|
|  |  | Sem barulho para me concentrar.                  | C12 |  |
|  |  | Sem barulho para podermos ter ideias diferentes. | C14 |  |
|  |  | Sem barulho para haver calma.                    | C16 |  |
|  |  | Sem barulho para o desenho ficar bem.            | C17 |  |
|  |  | Sem barulho para me concentrar.                  | C18 |  |
|  |  | Sem barulho para não me enganar.                 | C19 |  |
|  |  | Sem barulho para estar sossegado.                | C20 |  |