



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

Catarina Alexandra Carvalho Cordeiro

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 Elza da Conceição Mesquita

Bragança
Outubro 2018

Agradecimentos

Cada uma das páginas deste relatório final de Prática de Ensino supervisionada reflete o longo caminho percorrido, com muito esforço pessoal. Ao nosso lado (e dizemo-lo com orgulho) estiveram pessoas que se tornaram fundamentais para a sua realização. Assim, nesta grande etapa da nossa vida, que culmina neste ciclo de formação e nos transporta para um novo ciclo, queremos agradecer:

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, bem como a todos os docentes que contribuíram para a nossa formação como futuras educadoras e professoras do ensino básico.

À Professora Elza Mesquita, orientadora e supervisora da Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, por todo o apoio e horas dedicadas à orientação e que contribuíram para darmos corpo a este relatório. A si lhe devemos muito pela partilha de saberes e também amizade.

À Professora Angelina Sanches que nos supervisionou no âmbito da Creche e da Educação Pré-escolar, deixamos também uma palavra de apreço por nos ter ajudado a crescermos como futuras educadoras de infância. Obrigada pela partilha da sua sabedoria para connosco.

A todos os educadores/professores cooperantes que nos acompanharam ao longo da prática educativa, pela partilha de saberes, apoio e profissionalismo e às crianças que passaram pela nossa vida ao longo do estágio. Sentimo-nos de coração cheio por todo o carinho, pelos beijos e abraços, pelas palavras doces e pelos desenhos que mostraram tanto das suas emoções. Estamos gratas pelo vosso esforço e dedicação em colaborar.

À nossa amiga e companheira de estágio Daniela Martins, por nunca nos ter largado nos momentos difíceis e por ser alguém que levaremos para além desta etapa.

Aos “amigos para sempre” com que esta cidade nos presenteou. Muito obrigada.

Às irmãs, Iara e Solange, pelo amor e carinho que nos dão.

Ao Tiago, agradecemos todo o amor, força, ajuda e união recebida.

À mãe Rosa, a pessoa mais importante da nossa vida. Agradecemos do fundo do coração toda a dedicação e sacrifício dado para que a realização deste sonho fosse possível. Estamos gratas por nunca teres desistido de nós e acreditares que éramos capazes de chegar até aqui, com todo o amor incondicional que nos deste.

Ao pai Maurício que infelizmente já não está entre nós, mas temos a certeza de que estaria orgulhoso por termos chegado ao final desta grande etapa, e lhe agradecemos também por nos ter dado força para continuar a lutar.

Obrigada a todos vós por estarem sempre ao nosso lado e por serem seres especiais e jamais serão esquecidos! **MUITO OBRIGADA!**

Resumo

Este relatório documenta e reflete a ação educativa realizada no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que se desenvolveu em contexto de Creche, Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico na cidade de Bragança, e cujo propósito se envolve em descrições, reflexões e análise de experiências de ensino-aprendizagem. Salientamos que as experiências de ensino-aprendizagem tiveram como foco a importância do desenho da família, sendo esta uma forma de expressão que contribui para que a criança se desenvolva a nível cognitivo, linguístico (verbal e visual), motor (motricidade fina) e social. Sabemos que os pais são as pessoas mais próximas das crianças e que estas têm grande influência no contexto educativo. Neste sentido, perceber como a criança desenha a sua família pode ajudar a entender as suas reações e atitudes face a si própria e face aos colegas que a rodeiam. Assim, o tema de investigação integrado neste relatório foi *O desenho da família*, e no sentido de dar resposta às questões-problema, *Como é que as crianças representam a sua família no desenho, ao nível do grafismo, das estruturas formais e do conteúdo? E de que forma poderá a relação que mantêm com a família influenciar o seu saber-ser e saber-estar perante as aprendizagens que realizam em contextos plurais?*, definimos como objetivos principais deste estudo, os seguintes: (i) *Entender a perspetiva dos educadores/professores sobre o desenho da criança;* (ii) *conhecer as representações que os educadores/professores têm sobre o teste Desenho da Família (DF);* (iii) *perceber como é que as crianças representam a sua família no desenho;* (iv) *compreender como as crianças veem e sentem a família através da aplicação do Teste do Desenho da Família (TDF), enquanto técnica projetiva;* e (v) *desenvolver formas de intervenção em contexto de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, sustentadas na família.* Para os objetivos estabelecidos recorreremos a uma metodologia de natureza qualitativa e quantitativa, utilizando como técnicas e instrumentos de recolha de dados a observação direta e participante; grelhas de observação; notas de campo; registo fotográfico; entrevistas; inquérito por questionário aos educadores/professores cooperantes de estágio do ensino básico; e inquérito por questionário aos pais sobre as características físicas dos seus filhos. Como resultado(s) desta investigação, observa-se que as crianças têm diferentes fases de manifestação gráfica e que esta vai evoluindo progressivamente acompanhando determinadas características do desenho infantil. A representação da família pelas crianças é sinónimo de união (proximidade) e de sentimentos que nos mostram, através dos desenhos, a essência e o estado de espírito da criança comprovados pela aplicação do Teste do Desenho da Família (TDF) que serão úteis ao educador/professor no ato educativo para melhor perceber reações e atitudes da criança para consigo e para com os outros.

Palavras-chave: Creche; Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; desenho infantil; Teste do Desenho da Família (TDF).

Abstract

This report documents and represent the educational action realized about the curricular unit of supervised teaching practice, integrated in the master's degree course in pre-school education and elementary school education, what has developed in the context of day care, pre-school education and elementary school education in the city of Bragança, and whose propose is involved in descriptions, reflections and analysis of teaching-learning experiences. We emphasize that the teaching-learning experiences had as focused on the importance of the Family Drawing, this is a form of expression that contributes to the child's development at the cognitive level, linguistic (verbal and visual), motor (fine mobility) and social. We know that parents are the closest people to children and that these have a lot of influence on the educational context. In this sense, know how the children drawing his family can help to understand his reactions and attitudes towards herself and the colleagues around her. Thus, the research theme integrated in this report was the *Family Drawing*. In the sense to response the questions-problem *how the children represent his family in the draw, at the graphic level, formal structure and content?* and *How can the relationship they maintain with the family influence their know-be and know to be in the face of their learning in plural context?*, we define as main objectives of this study, the following: (i) *Understand the perspective of the educators/teachers about the draw of the child;* (ii) *Know the representations that the educators/teachers have about the Family Drawing Test (FDT);* (iii) *Realized how the children represents their family in the drawing;* (iv) *Understand how the children see and feel the family through the application of the Family Drawing Test (FDT), as a projective technique;* and (v) *To develop forms of intervention in the context of pre-school education and the elementary school education, supported by the family.* For the established objectives, we used a methodology of qualitative and quantitative nature, using direct and participant observation as techniques and instruments of data collection: observation grids; field notes; photo report, interviews; questionnaire survey of educators/teachers involved in basic education; questionnaire survey of parents about the physical characteristics of their children. As a result(s) of this investigation, it is observed that children have different stages of graphic manifestation and that this one progressively evolves following certain of the child's drawing. The representation of the family by children is synonymous with union (closeness) and feelings that show us, through the drawings, the essence and state of mind evidenced by the application of the Family Drawing Test (FDT), which will be useful to the educator/teacher in the educational act to better understand the reactions and attitudes of the child to himself and to others.

Key words: Day care; Pre-school Education; Elementary School Education; Child's drawing; Family Drawing Test (FDT).

Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EE – Educadora Estagiária

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PE – Professora Estagiária

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEB – Programa Nacional do Ensino Básico

TDF – Teste do Desenho da Família

Índice Geral

Introdução.....	1
Capítulo I. Enquadramento teórico	
Nota introdutória.....	5
1. Documentos oficiais orientadores/sustentadores da ação em contexto de práticas.....	5
2. A(s) arte(s) na infância.....	8
3. Significado de <i>expressão</i>	9
4. O desenho infantil.....	11
4.1.Fases da manifestação gráfica da criança.....	11
4.2.A evolução do desenho infantil na perspetiva de Luquet.....	13
4.2.1. O realismo.....	13
4.2.2. Elementos do desenho infantil.....	15
4.3.Características do desenho infantil.....	19
5. O desenho da família no desenvolvimento de competências da criança.....	21
5.1.Teste do desenho da família de Louis Corman.....	21
6. A comunicação com os pais.....	27
Capítulo II. Contextualização do campo da pesquisa e opções metodológicas	
Nota introdutória.....	29
1. Caraterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada (PES)....	29
1.1. Creche: instituição, sala, organização do espaço, rotina e grupo de crianças.....	29
1.2. Educação Pré-escolar: instituição, sala, organização do espaço, rotina e grupo de crianças.....	31
1.3. 1.º Ciclo do Ensino Básico: instituição, sala, organização do espaço, rotina e grupo de crianças.....	34
2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	38
Capítulo III. Descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem	
Nota introdutória.....	47
1. Apresentação, reflexão e análise das experiências de ensino-aprendizagem.....	47
1.1. Experiências de ensino-aprendizagem em contexto de Creche.....	47
1.2. Experiências de ensino-aprendizagem em contexto de Educação Pré-escolar.....	51
1.3. Experiências de ensino-aprendizagem em contexto de 1.º CEB.....	58
2. Análise de dados dos desenhos das crianças de Creche, Educação Pré-escolar e 1.º CEB - Teste do Desenho da Família (TDF).....	66

3. Análise dos inquéritos por questionário às educadoras/professora.....	87
Considerações finais	91
Referências Bibliográficas	97
Anexos	101

Índice de quadros, tabelas e figuras

Quadros

Quadro 1. Plano gráfico.....	23
Quadro 2. Plano das estruturas formais.....	25

Tabelas

Tabela 1. Resultados da análise do TDF em contexto de Creche.....	67
Tabela 2. Resultados da análise dos inquéritos realizados aos pais.....	69
Tabela 3. Resultados da análise do TDF em contexto de Educação Pré-escolar.....	72
Tabela 4. Resultados da análise do TDF em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	82

Figuras

Figura 1. Desenho da família real do Paulo.....	49
Figura 2. Desenho da família real do Guilherme.....	50
Figura 3. Música dos Reis Magos (História).....	51
Figura 4. Expressão Físico-motora - Circuito mais longo e mais curto.....	52
Figura 5. Contagem progressiva dos dias que os Reis Magos demoraram a chegar.....	52
Figura 6. Pintura da cara e da coroa dos reis magos.....	53
Figura 7. Modelagem da massa de pão.....	53
Figura 8. Pintura e conclusão das coroas dos Reis Magos.....	54
Figura 9. Painel com elementos caracterizadores de um rosto.....	54
Figuras 10 e 11. Brincar com as características físicas de um rosto.....	55
Figuras 12 e 13. Sou parecido/a com.....	55
Figuras 14, 15 e 16. Construir a tabuleta da família com a ajuda dos pais.....	56
Figura 17. Exemplo de uma parte do painel da família.....	57
Figura 18. Painel terminado das famílias das crianças.....	58
Figura 19. Desenho da família real do João.....	61
Figura 20. Desenho da família real do Afonso.....	62
Figuras 21 e 22. Materiais para a elaboração do desenho da família.....	64
Figuras 23 e 24. Desenho de elementos da família enquadrados num espaço natural.....	64
Figuras 25 a 29. Processo de elaboração do desenho da família real e apresentação.....	65
Figura 30. Pintura com dedicatória para ofertar aos pais.....	66
Figuras 31 e 32. Crianças de 2 anos a desenhar.....	66

Figura 33. Ligação das parecências das características físicas da criança com um elemento familiar.....	70
Figura 34. Resultado final do desenho da Leonor.....	71
Figuras 35 e 36. Resultados finais dos desenhos da Cloé e da Rita.....	72
Figura 37. Desvalorização de uma figura no desenho da Rita.....	73
Figura 38. Resultado final do desenho do Diogo.....	74
Figura 39. Desenho da figura humana pouco pormenorizada.....	78
Figura 40. Desenho da figura humana mais pormenorizada.....	78
Figura 41. Mudança do ponto de vista de seres vivos (de perfil o cão e de frente o gato) realçado com forma triangular e transparência realçada com forma circular...	79
Figura 42. Legendas realçadas com forma circular que indicam o grau de parentesco de cada elemento da família da criança.....	79
Figura 43. Desenho ideográfico de uma criança destacando as linhas do horizonte (em baixo a terra e em cima o céu).....	79
Figuras 44 e 45. Desenhos de duas crianças em que está presente a humanização (sol e animal).....	80
Figura 46. Desenho de uma criança com perspetiva afetiva.....	80
Figura 47. Capa da obra “Frederico” – imagem de modelo de um rato.....	81
Figura 48. Desenho da família imaginária de ratos – modelo interno de uma criança com presença de bigodes do rato.....	81
Figura 49. Desenho da família imaginária com diálogos que indicam apenas o grau de parentesco.....	84
Figura 50. Desenho da família real com diálogos que indicam falas sobre uma brincadeira na neve com a família.....	84
Figura 51. Apresentação do desenho da família imaginária do Martim.....	85
Figuras em anexos	
Figura 52. Desenho da família imaginária da Íris.....	109
Figura 53. Desenho da família imaginária do João.....	110
Figura 54. Desenho da família imaginária do Bernardo.....	110
Figura 55. Desenho da família imaginária do Tomás.....	111
Figura 56. Desenho da família imaginária da Mariana.....	112
Figura 57. Desenho da família imaginária da Inês	112
Figura 58. Desenho da família imaginária da Ana.....	113

Introdução

Este relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e dá conta das experiências de aprendizagem e ensino-aprendizagem desenvolvidas, ao longo do ano letivo 2017/2018, em contexto de Creche, Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Esta unidade curricular visa proporcionar aos/às formandos/as oportunidades de realização de aprendizagens significativas e desenvolver competências que lhes possibilitem um desempenho profissional de qualidade. Nesta linha, procurou-se promover o contacto com os diferentes contextos de educação e ensino para os quais o curso de mestrado habilita, como acontece nos estágios que realizamos em Creche, em Educação Pré-escolar e no 1.º CEB. Pretende-se, também, dar resposta(s) às necessidades e interesses das crianças, propondo o envolvimento das mesmas na construção de conhecimentos. As atividades que se desenvolveram foram também pensadas considerando o tema da nossa investigação sobre as práticas, designado *O desenho da família*. A escolha deste tema prendeu-se com o gradual interesse, ao longo da nossa formação, pelo desenho das crianças, uma vez que o observamos como um instrumento preponderante no acesso ao mundo da criança. Este permite-nos leituras divergentes e, se estivermos atentas, autoriza-nos a ver mais além do que os meros grafismos que coloca numa folha de papel. Ou seja, dá-nos a possibilidade de estudar o que acaba por estar oculto aos olhos do senso-comum, tarefa esta, que se assume como primordial na nossa futura prática profissional. Para o desenvolvimento do tema partimos das seguintes questões-problema: *Como é que as crianças representam a sua família no desenho, ao nível do grafismo, das estruturas formais e do conteúdo? E de que forma poderá a relação que mantêm com a família influenciar o seu saber-ser e saber-estar perante as aprendizagens que realizam em contextos plurais?* Consideramos fundamental a realização de um estudo que atendesse à importância do desenho da família, visto que são os pais as pessoas mais próximas da criança. Perceber como a criança os desenha pode ajudar a entender as suas reações e atitudes face a si própria e face aos colegas que a rodeiam. Sustentadas em Lowenfeld e Brittain (1977) corroboramos a ideia de que

os desenhos infantis são sempre um prazer para quem os observa. Contém uma originalidade e um frescor de conceção que é a própria essência da infância. Em

particular, as crianças menores expressam ideias, seus pensamentos e suas emoções com tanta honestidade que podem ser quase perturbadoras para os adultos (p.401).

Muitas crianças expressam-se mais através do desenho do que propriamente através da comunicação oral. Assim, poderemos conhecê-las melhor através desta técnica. Nestes casos torna-se importante que a comunicação dos pais com a escola seja mais frequente e, por isso, foi importante realizar atividades que permitissem a interação escola-família. Salvaguardamos, no entanto, que a análise dos desenhos, das crianças envolvidas na nossa prática, sustentou-se numa interpretação literal se tomarmos como base o teste de Louis Corman (2003) sobre a representação da família, através do desenho, mas também foi o resultado do nosso olhar inocente que, obviamente, não é compatível com uma ciência da visão mais focada na percepção do objeto em análise. O Teste do Desenho da Família (TDF) de Corman (2003) é um instrumento útil, que nos permitiu aceder ao *como* as crianças representam a sua família. Embora seja mais utilizado para estudar valores emocionais, avaliando aspetos de desenvolvimento e maturação intelectual, também é usado para avaliar alguns problemas de aprendizagem, sendo uma das pesquisas mais populares sobre a afetividade infantil, na qual o aspeto projetivo é enfatizado. Este teste é muito utilizado para avaliar clinicamente como a criança percebe subjetivamente as relações entre os membros da família e como está incluída na sociedade, mas também permite ao educador/professor investigar aspetos da comunicação da criança com os membros da família e com os seus pares.

Ao nível da estrutura, o presente documento, encontra-se dividido em três capítulos. No Capítulo I - Enquadramento teórico, fazemos uma análise aos documentos oficiais orientadores/sustentadores da ação em contexto de práticas no âmbito da Creche, da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), debruçando-nos também sobre a importância da arte na infância. Neste capítulo realçamos ainda alguns aspetos sobre o desenho infantil, mais precisamente o desenho da família, como meio de desenvolvimento de competências da criança, bem como a importância da comunicação com os pais.

No Capítulo II - Contextualização da pesquisa e opções metodológicas, apresentamos a caracterização dos contextos e o grupo de crianças da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e fazemos referência à organização do espaço e do tempo na sala de atividades/aula. Mencionamos ainda a questão-problema e os objetivos da nossa investigação e salientamos as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados nos quais nos sustentamos.

No Capítulo III - Descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem, expomos a descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem de Creche,

Educação Pré-escolar e 1.º CEB e, ainda, a análise de dados dos desenhos das crianças dos três contextos referidos e das entrevistas aos educadores/professores cooperantes.

Terminamos o relatório com as considerações finais, na qual partilhamos e refletimos sobre os aspetos significativos desta investigação através do contacto com as crianças.

De salientar que para as citações e para as referências bibliográficas utilizamos a 6.^a edição das normas da American Psychological Association (APA).

No final do documento encontram-se as referências bibliográficas e os anexos.

Capítulo I. Enquadramento teórico

Nota introdutória

No presente capítulo evidenciamos os documentos oficiais que foram importantes para sustentar o trabalho desenvolvido, em todos os contextos, no âmbito da PES. Seguidamente apresentamos, teoricamente, uma análise sobre o tema em investigação, remetendo para alguns autores que se dedicaram ao estudo da arte na infância, mais precisamente sobre o desenho infantil. Desta forma, pretende-se entender a sua definição e de que forma o Teste do Desenho da Família (TDF) pode ser revelador de uma percepção consciente e/ou inconsciente da criança em relação a si mesma e às pessoas significativas do seu ambiente familiar. Consideramos também que os desenhos da criança sobre a família (imaginária e real) podem ajudar a desenvolver a sua autoestima. Para além do referido, ainda neste capítulo, atendemos também à importância da comunicação com os pais, uma vez que a temática do presente projeto incide no desenho da família.

1. Documentos oficiais orientadores/sustentadores da ação em contexto de práticas

Importa contextualizar historicamente que a Educação Pré-escolar foi considerada, em 1997, como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, conforme o estabelecido na *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro). Na referida lei foram definidos os objetivos pedagógicos pelos quais as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) se basearam. Este documento oficial da Educação Pré-escolar constitui um conjunto de princípios gerais e abrangentes para o desenvolvimento curricular e, por isso, o seu assomar teve como principal objetivo apoiar o educador de infância na construção e organização da componente letiva, sendo, por tal, uma referência necessária para qualquer profissional. Os educadores podem, a partir deste documento, orientar a sua prática profissional na organização do ambiente educativo, nas áreas de conteúdo, na continuidade e na intencionalidade educativa.

Sendo objeto do nosso estudo o desenho da família destacamos, das OCEPE, a área de conteúdo de Expressão e Comunicação que permite à criança “expressar os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.43). Pretendemos, desta forma, investigar sobre os desenhos das crianças, dando foco ao domínio da Educação Artística, mais especificamente a um dos subdomínios que o compõe, estamos a reportar-nos às Artes Visuais. Reconhecemos que esta forma de expressão não é desconhecida para a criança, pois

antes da sua entrada em contexto educativo, de uma forma geral, já teve momentos destinados ao desenho e à pintura. Porém, a intervenção e a intencionalidade do/a educador/a é fulcral para que a criança desenvolva o sentido estético e a criatividade e amplie a expressão espontânea através de aprendizagens diversificadas, como por exemplo o conhecimento e a exploração de instrumentos e técnicas, facilitando às crianças o acesso a diversos materiais, não dispensando de uma organização cuidada que permita o acesso fácil e a utilização autónoma.

As Artes Visuais, como o próprio nome indica, são aquelas “fundamentalmente captadas pela visão” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.49). Quando a criança desenha, ela imagina de uma forma muito própria aquilo que quer transmitir no papel, e o outro (adulto) que a observa, muitas vezes, não entende o significado do desenho. A este propósito convocamos, para justificarmos esta asserção, um excerto da obra *O principezinho* de Saint-Exupéry (1995):

Uma vez, quando eu tinha seis anos, vi num livro (...) uma gravura maravilhosa. Mostrava uma jiboia a engolir uma fera (...). Pensei muito, nessa altura, nas aventuras da selva, e consegui então fazer o meu primeiro desenho a lápis de cor. O meu desenho número 1. Era assim:



Mostrei a minha obra-prima às pessoas grandes, perguntando se o meu desenho lhes metia medo. As pessoas grandes responderam-me:

- Por que havia um chapéu de meter medo?

O meu desenho não representava nenhum chapéu. Representava uma jiboia a engolir um elefante. Então desenhei a jiboia transparente, para as pessoas grandes compreenderem. Elas precisam sempre de explicações. O meu desenho número 2 ficou assim:



As pessoas grandes aconselharam-me a pôr de lado os desenhos das jiboias transparentes e opacas e a interessar-me antes pela geografia, pela história, pela matemática e pela gramática. Foi assim que, aos seis anos de idade, desisti de uma brilhante carreira de pintor. O insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2 fez-me

desanimar. As pessoas grandes nunca compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, terem sempre, sempre, de lhes dar explicações (pp.7-8).

Contrariamente ao “sentir” do autor desta obra, no documento oficial orientador para a Educação Pré-escolar valoriza-se a partilha da criança com os restantes colegas e com os adultos sobre o que fez:

as explorações e o diálogo entre crianças e com o/a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico. Este diálogo desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.49).

O/a educador/a pode observar as aprendizagens da criança quando esta, através do meio de expressão visual do desenho (ou outras), “recorre a diferentes elementos da linguagem plástica (cores, linhas, manchas, formas)” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.50), de modo espontâneo ou intencional, para representar temáticas.

Relativamente ao 1.º CEB e contrariamente à Educação Pré-escolar, para o primeiro contexto referido, existe um *Programa Nacional do Ensino Básico* (PNEB) pelo qual os professores se devem guiar, tratando-se de documentos, no caso específico da matemática e do português, no qual acedemos ao programa e às metas curriculares. As restantes componentes do currículo (estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras) podem ser consultadas no documento intitulado *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo* (Ministério da Educação [ME], 2004) e encontram-se organizados por blocos. No caso destes programas podemos perceber uma organização em blocos de conteúdos, antecedidos de um texto introdutório, no qual é definida a sua natureza e em que se expressam algumas indicações de carácter metodológico. Todos os documentos assinalados permitem a formação comum de todas as crianças proporcionando aprendizagens *ativas, significativas, integradas, diversificadas e socializadoras* e que a realização das aprendizagens posteriores seja cada vez mais complexa. No geral, nos documentos referidos, podemos encontrar blocos de conteúdos com objetivos e, no caso das metas curriculares, temos os domínios (na matemática acrescentam-se os subdomínios), os objetivos e os descritores de desempenho que se traduzem num enunciado sintético, preciso e objetivo, indicando o que se espera que a criança seja capaz de fazer. Ainda sobre os descritores de desempenho apraz-nos acrescentar que cada descritor cruza conteúdos com operações de diversa natureza, nomeadamente com o saber ser, o saber fazer, o saber estar, o saber aprender e o saber declarativo, sendo ainda caracterizado por ser quantificável,

parametrizável, logo associado às operações de controlo, de regulação ou de avaliação. Ainda sobre os descritores de desempenho, no documento *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, também se regista que os “diferentes objetivos foram selecionados e elaborados no sentido de permitirem que cada um deles seja objeto de ensino explícito e formal” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p.3).

Atendendo à investigação que realizamos no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada no contexto do 1.º CEB, sobre o desenho da família, centramo-nos fundamentalmente na área das Expressões Artísticas e Físico-motoras, mais especificamente no domínio da Expressão e Educação Plástica. Considerando todos os blocos de conteúdo posicionamo-nos no bloco 2 – Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies que, se comparado com os princípios orientadores das OCEPE, referidos anteriormente, percebemos algumas semelhanças, uma vez que também se aponta para a promoção de experiências com diversos materiais, da imaginação e da criatividade e do desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças (ME, 2004). Porém, e contrariamente às OCEPE, o PNEB sustenta que no 1.º CEB as crianças devem ter a oportunidade de escolher os materiais (ao invés de ser o educador a fornecer diferentes materiais) e as cores que melhor se adequam à sensibilidade das mesmas.

Segundo o que se revela no PNEB o desenho da criança é considerado como “uma atividade espontânea” em que “o prazer proporcionado pelo desenrolar do traço é um jogo pessoal que suscita a representação de sensações, experiências e vivências” (ME, 2004, p.92). Concordamos que a criança, em termos gráficos, passa para o papel muito daquilo que ela vive e aquilo que a sossega ou a inquieta através do desenho de expressão livre. Este tipo de desenho é considerado como uma atividade fundamental no percurso de ensino da criança, pois o desenho pode ocorrer noutras áreas para além do domínio da Expressão e Educação Plástica servindo para aprofundar as capacidades de expressão e representação gráficas da criança.

2. A(s) arte(s) na infância

A arte é realizada pela criança através de intuição e de prazer e, por isso, “a educação Artística nas escolas deve permitir que a criança se exprima livremente, de forma a exteriorizar os seus sentimentos, ideias e emoções” (Rodrigues, 2002). Uma obra de arte não é apenas uma decoração de formas e de cores, é também uma obra expressiva em que a criança tende a ser criativa. Como refere Rodrigues (2002), “mesmo quando se parte de um tema previamente definido, o seu conteúdo pode ser alterado pela forma resultante da prática de quem a executa”

(p.15), podendo, por vezes, existir transformações de ideias iniciais para o desencadear de ideias novas.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1997) “a arte é atividade dinâmica e unificadora” (p.13), e tem manifestamente um papel importante na educação da criança, porque esta “reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo” (p.13). Os autores defendem que a arte não é para a criança o mesmo que é para um adulto e que, para este, pode ser “como tomar uma dose de remédio” (pp.18-19). Para o adulto a arte está associada à beleza externa, enquanto “para a criança, a arte é uma atividade absorvente que conjuga, numa nova forma, o pensamento, o sentimento e a percepção” (Lowenfeld, & Brittain, 1997, p.12), ou seja, é, para ela, um meio de expressão. Todas as crianças são diferentes umas das outras. À medida que vão crescendo, cada uma interpreta e compreende o ambiente que a rodeia de uma forma muito própria e, por isso, têm maneiras diferentes de se expressar. “A criança é um ser dinâmico: para ela, a arte é uma comunicação de pensamento” (p.19) e a criança tem a oportunidade de o converter quando desenha. Lowenfeld e Brittain (1997) acrescentam ainda que “a arte de uma criança é o seu próprio reflexo” (p.158) e consideram que quando a criança está concentrada, ela está confiante na sua capacidade criadora e, portanto, acontece que “na educação artística, o produto final está subordinado ao método criador” (p.19).

3. Significado de *expressão*

Sustentado numa entrevista que realizou a Arno Stern¹, Gonçalves (1991) referiu que a *expressão* é como um vulcão porque é “algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo ser” (p.19), em que são expulsas do exterior da criança “sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos” (p.19) e que, para isso acontecer, é necessário criar condições à criança que lhe permitam desenvolver a sua espontaneidade. Neste sentido, assegura-nos o autor que “quando se interpreta um desenho, quer-se saber o que representa, que mensagem comunica” e que para “comunicar, é preciso condicionar a imagem a códigos conhecidos (...). Mais do que comunicar mensagens, importa sentir o fluxo e refluxo de uma atividade vital” (Gonçalves, 1991, p.20).

A criança representa muitas vezes elementos da natureza, a figura humana e objetos ao longo dos desenhos que elabora mas “a repetição de um tema não significa falta de ‘ideias’ ou

¹ Arno Stern, atualmente com 94 anos, vive e trabalha em Paris, onde ainda lida com a educação criativa. As descobertas sobre a pintura espontânea de crianças e a sua nova abordagem pedagógica despertaram grande interesse pela UNESCO para dar palestras sobre a infância (In <http://www.cerchioatelier.com/arno-stern/>).

de imaginação, mas algo que a criança está presa ao conteúdo psicológico desse tema” (Gonçalves, 1991, p.10) e que a sua atenção para novos temas só se concretiza quando se libertar dos anteriores. “O tema repete-se mas a expressão muda e evolui” porque a expressão plástica é o reflexo do estado emocional da criança e esta é motivada por aquilo que mais a impressiona: sentimentos, ideias e o que ela sabe sobre as coisas que a rodeiam. O autor considera que quando a criança utiliza materiais de desenho, tais como pincéis e tintas, esta não se exprime com emoção em função de um tema propriamente dito, mas sim exprime “o que mais a impressiona e contribui para a sua maneira de ser e de agir” (p.10), permitindo-a apreender e intervir *sobre* e *no* mundo ao seu redor.

Não se deve precipitar a evolução da expressão da criança e, por isso, o educador/professor deve respeitar tal evolução deixando-a crescer naturalmente, pois terá tempo para amadurecer futuramente. Não podemos deixar de concordar com a opinião de Gonçalves (1991) quando refere que a criança se “torna transparente aos nossos olhos” (p.12). Devemos ser sensíveis à forma espontânea como se manifesta, acreditando nela. “Quando a criança se exprime livremente, ninguém melhor do que ela pode responder pelo que faz, porque faz o que quer (...) desenvolvendo, além da auto-confiança, um elevado grau de responsabilização” (p.12) que lhe permite desenvolver a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

Durante algum tempo, a criatividade era posta de lado nas escolas e era vista como “uma atividade exclusiva de seres especialmente dotados ou privilegiados” (Gonçalves, 1991, p.13). Atualmente, as escolas pretendem estimular na criança o prazer pela descoberta e pelo espírito crítico através de atividades que permitam desenvolver a criatividade. Esta, nos dias de hoje, “apela para uma pedagogia não diretiva, ou, pelo menos, flexível e aberta” (p.13) na medida em que permita à criança descobrir qual o material e técnica que melhor se adequa à sua expressão pessoal e o modo de agir e de se exprimir. De salientar que

os indivíduos criativos por vezes sofrem de problemas de desajustamento social, mas quando se integram, são os mais participativos, os que mais contribuem para modificações profundas no comportamento humano, propondo novas formas de intervenção e de relacionamento, novos modos de sentir, pensar e agir, sintetizados em projetos e objetos (Gonçalves, 1991 p.23).

Percebemos, assim, que o desenho interfere no modo de ser e de agir das crianças e na sua relação com aqueles que a rodeiam e, para a perceber de uma melhor forma, torna-se importante a observação e análise dos desenhos e relatos das crianças, valorizando a sua criatividade.

4. O desenho infantil

Segundo Gonçalves (1991) “desenhar não é apenas representar o que se vê, mas também representar o que se sente e se imagina (...). Desenhar é também mostrar o que se quer ver, tocar, cheirar, saborear e ouvir” (p.26). Corman (2008) defende que a criança se deva expressar livremente, sendo precisamente o desenho um meio de expressão livre. O autor reforça ainda que “*el dibujo de la familia*, particularmente, permite al niño proyectar hacia fuera las tendencias reprimidas en el inconsciente y, de ese modo, puede revelarnos los verdaderos sentimientos que experimenta por los suyos” (p.10).

O nome que se dá à forma como a criança expressa a sua arte plástica, no papel, denomina-se de manifestação gráfica e, por isso, atenderemos seguidamente às fases que a compõem.

4.1 Fases da manifestação gráfica da criança

Corman (2008) sustenta a tese de que à criança pequena “al que se le da una hoja de papel y un lápiz se aplica de inmediato a dibujar toda clase de cosas” (p.15). A primeira manifestação gráfica da criança é a garatuja, “ou o prazer de riscar sobre grandes superfícies” (Rodrigues, 2002, p.20). A criança, “desde os dezoito meses, aproximadamente, até cerca dos três anos de idade, faz traços instintivos, movimentando o braço, o antebraço e o corpo todo” (Rodrigues, 2002, p. 20). A autora refere que a garatuja, de acordo com a capacidade psicomotora, revela “as potencialidades expressivas da personalidade infantil” (p.20). Nesta perspetiva, há garatuja que são agressivas e descontroladas, em que os primeiros riscos são inconscientes, mas, numa fase posterior, a criança faz grafismos mais cuidadosos e mais controlados e intencionais passando também a mover os dedos das mãos.

A partir da fase da garatuja surge a fase pré-figurativa, em que a criança faz traços mais controlados começando a elaborar símbolos. “Nesta fase surgem as primeiras formas esquemáticas” (Rodrigues, 2002, p. 24), sendo o círculo e a cruz os sinais mais simples de fazer pelas crianças. Assim,

na fase pré-figurativa, simbólica ou profundamente subjetiva, que Luquet designa por ‘realismo falhado’ (termo discutível, na medida em que não há intenção de representar a realidade segundo padrões conhecidos), a criança associa a forma arredondada – que Arnheim denomina ‘círculo primordial’ – a segmentos de reta, para representar simbolicamente pessoas, animais e objetos, não facilmente identificáveis pelo adulto (Rodrigues, 2002, p. 24).

O “símbolo primordial”, denominado assim por Arnheim, é perceptível quando a criança, numa primeira fase, representa a figura humana através da forma de “girino” ou “cabeçudo”, em que ainda não se consegue distinguir a cabeça do tronco. Na evolução gráfica da criança, só mais tarde, quando surgirem outras formas diferentes, é que a rotundidade é representada pelo círculo (Rodrigues, 2002).

Para compreendermos o desenho da criança só ela poderá fornecer a sua interpretação naturalmente, sem que a forcemos a isso, pois, caso contrário, a criança poderá inventar descrições para além das que foram representadas. A expressão gráfica deve ser completada pela expressão verbal, “na idade em que a criança gosta de ouvir contar histórias. As histórias contribuem para o desenvolvimento do seu imaginário e da sua personalidade, adquirindo noções básicas e valores morais” (Rodrigues, 2002, p. 24).

O mundo plástico da criança tem características próprias segundo as fases da sua evolução. Quando inicia as suas atividades gráficas “a criança simplesmente deixa marcas no papel, sem nenhuma intenção, apenas pelo prazer de traçar linhas” (Souza, 2012, p.3). Embora se saiba, através da literatura científica, que as etapas e os estágios do desenho infantil definidos e estudados por Viktor Lowenfeld (1977) ajudam a compreender e a observar o desenvolvimento da criança, defende-se que não é fácil perceber a transição dessas etapas, além de não ocorrerem na mesma fase e da mesma forma para todas as crianças. Contudo, Gonçalves (1991) refere que a atividade gráfica da criança se inicia aos 18 meses quando a criança risca qualquer superfície, mas que até aos 2 anos e meio manifesta garatujas através de impulsos, explicando que “a amplitude do traço, a força, a maior ou menor expansão vital, o vigor e a carga temperamental devem ser observadas nestas garatujas como forma de expressão gráfica de uma personalidade em formação” (p.7). Aos 3-4 anos a criança desenha com uma das mãos e é nesta idade que ela define a lateralização. A mão começa a fazer movimentos mais controlados e, por isso, a criança inicia o domínio dos gestos, fazendo-se sobressair nesta fase as “linhas curvas e espiraladas” (p.7).

A fase seguinte diz respeito à fase pré-figurativa em que surge a forma “arredonda ou alongada, a primeira forma esquemática a partir da qual a criança vai elaborar o seu vocabulário figurativo, começando por representações simbólicas ou subjetivas” (Gonçalves, 1991, p.7) e que o adulto só consegue identificar se a criança fizer a sua interpretação, mas sem que seja forçada a isso. Nesta fase, o autor refere que o educador/professor deve estar atento enquanto a criança desenha, por que, ao mesmo tempo que o faz ela vai falando. Caso contrário, algum tempo depois de concluir o desenho, “a criança já não se lembra do que a motivou” (p.8) e, por

isso, é inútil perguntar-lhe para não correr o risco de a criança inventar uma situação nova ou em falta para o efeito.

Quando a criança tem 5 anos de idade “representa a figura humana com forma de girino ou cabeçudo, com um círculo e quatro segmentos” (Gonçalves, 1991, p. 8), em que o círculo representa, em simultâneo, a cabeça e o troco (num dos círculos são desenhados a boca, o nariz e os olhos) e os quatro segmentos dizem respeito aos membros. Passado um ano de idade, ou seja, aos 6 anos, a criança já consegue produzir traços distintos para representar a figura humana, fazendo-se distinguir a cabeça do tronco e dos membros mas, nesta idade, a criança ainda não atenta muito aos pormenores, como é por exemplo o caso dos dedos. Aos 7-8 anos a figura humana desenhada pela criança já é mais completa e, contrariamente à idade anterior, já atenta aos pormenores, tais como “as orelhas, as sobrancelhas, as pestanas, o pescoço e o vestuário, utilizando a linha simples e a linha dupla” (Gonçalves, 1991, p.8) para criar mais espessura nos membros, por exemplo. Para além da figura humana, Gonçalves (1991) indica que a partir dos 5 anos a criança desenha outros elementos da natureza e que os humaniza. “A criança atribui vida a tudo” (p.8).

4.2 A evolução do desenho infantil na perspetiva de Luquet

4.2.1. O realismo

Segundo Luquet (1974) o realismo é o termo que melhor caracteriza o desenho infantil pelo simples facto de a criança ser “realista (...) pela natureza dos seus motivos, dos temas que trata” (p.123). O desenho infantil pode ser figurativo, não figurativo ou, num sentido mais abrangente, geométrico. O desenho figurativo é aquele que as crianças se dedicam espontaneamente, enquanto o desenho geométrico é aquele que fazem, geralmente por ver outros desenhos, mas que “procuram imediatamente dar-lhes uma interpretação figurativa e reproduzem-nas de aí em diante só com essa significação (por exemplo desenhos círculos e dar-lhes o significado de bolachas ou abelhas)” (p.124). A criança tem a necessidade de reproduzir objetos que a impressionaram na realidade, e que muitas vezes o adulto não notou. Sendo o desenho infantil fundamentalmente realista, Luquet (1974) aponta para duas tendências contrárias ao realismo: o esquematismo e o idealismo. O primeiro “entende-se como uma simplificação do objeto representado, que se traduz por uma redução no número dos pormenores reproduzidos” (p.131) e o segundo representa “objetos imaginados (...) mas tais desenhos são realistas no sentido de que querem representar os caracteres efetivamente possuídos por esses objetos fictícios” (p.133). Assim, tanto o idealismo como o esquematismo têm lugar no desenho da criança possuindo como característica essencial o realismo.

Primeira fase: realismo fortuito (2 anos)

Visto que o desenho da criança não possui as mesmas características do início ao fim, torna-se necessário atender às diferentes fases que determinam a espécie de realismo dos desenhos. A primeira fase denomina-se de realismo fortuito em que a criança faz traços constantes “que pelo menos a seus olhos, parecem qualquer coisa” (Luquet, 1974, p.141) mas começa-os a fazer sem qualquer objetivo. “Nesse momento, a criança não está ainda na posse de uma perfeita faculdade gráfica” (p.141) e, por isso, os traços que produz são simplesmente para fazer linhas e não para fazer uma imagem. A criança observa muitas vezes os desenhos de adultos que pretendem representar um determinado objeto, mas a criança, de tenra idade, não o chega a desenhar com intenção de representá-lo, “e só mais tarde verifica que os seus traços produziram acidentalmente uma aparência não procurada” (p.145). Esta fase do desenho infantil transforma-se num “realismo intencional por uma série contínua de transições” (p.145).

Segunda fase: realismo falhado (3 e 4 anos)

Relativamente à segunda fase, denominada de realismo falhado, a criança ao desenhar “quer ser realista mas não chega a sê-lo” (Luquet, 1974, p.147). Nesta fase a criança ainda não sabe “dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado o aspeto que quereria” (p.147) e, isto, faz com que os seus desenhos sejam incompreensíveis por parte de quem os observa, por vezes, pela ausência da explicação do autor do desenho. Por exemplo, o autor faz referência a uma menina de 3 anos que queria desenhar um quadrilátero para fazer uma casa, mas os seus contornos mais circulares alteram a figura que a criança pretendia desenhar. Para além do referido, outro dos obstáculos que Luquet (1974) aponta, nesta fase do desenho da criança, é de ordem psíquica, ou seja, “o carácter ao mesmo tempo limitado e descontínuo da atenção infantil” (p.148). A criança representa nos seus desenhos poucos pormenores do objeto que produz porque não tem essa preocupação e apenas coloca aqueles que pensa enquanto desenha. “Esta imperfeição geral do desenho, característica essencial da fase do realismo falhado”, a qual também chamou de “incapacidade sintética, manifesta-se a propósito de diversas relações e em primeiro lugar nas proporções” (pp.150-151). As desproporções no desenho, nesta fase, acontecem com frequência e por diferentes razões, tais como “a imperfeição gráfica, a impotência da criança para interromper os traços no momento desejado (...) o espaço disponível do papel” (p.151). Por isso é normal observar o desenho de uma criança em que, por exemplo, o cabelo de um boneco é maior que as pernas do mesmo. A incapacidade sintética vai atenuando quando a “atenção da criança se torna menos descontínua” (p.157).

Terceira fase: realismo intelectual (4 aos 12 anos)

A terceira fase do desenho infantil designa-se de realismo intelectual. Nesta fase a incapacidade sintética já foi superada e o desenho da criança já pode ser plenamente realista. “Esse realismo intelectual pode ser levado até ao ponto de reproduzir no desenho não só os elementos concretos invisíveis, mas mesmo os elementos abstratos que só têm existência no espírito do desenhador” (Luquet, 1974, pp.159-160). Por exemplo, uma criança, que o autor investigou, desenhou um campo de batatas onde representa os tubérculos, mas na realidade estes não se observam porque estão debaixo da terra e, neste caso, manifesta-se “a oposição do realismo intelectual ao realismo visual” (p.161).

Desde muito cedo que as crianças começam a legendar os seus desenhos com o propósito de fazer os outros perceber o que representam, mesmo quando ainda não sabem escrever. Nestes casos, “a criança procura fazer-se compreender por uma espécie de escrita, recorrendo espontaneamente à pictografia” (Luquet, 1974, p.163). Para a criança dar nome aos objetos ou bonecos que desenha é uma característica essencial. A um elemento invisível de um objeto podemos chamar de “transparência” (Luquet, 1974, p.166). Este elemento é representado, segundo o autor, “como se aqueles que os ocultam, tornados transparentes, permitissem vê-los” (p.167). Por exemplo, um desenho que representa uma casa e no interior dela, determinados elementos, ou a barriga de uma mãe grávida em que se vê o bebé. “A mudança de ponto de vista” (Luquet, 1974, p.183) é também representada pela criança nesta fase do desenho quando pretende desenhar seres vivos. Esta representação consiste em a criança desenhar o ser vivo de frente ou de perfil.

Os processos diferentes de desenho, referidos anteriormente, representam, portanto, o realismo intelectual e a habilidade da criança para o desenho. “A perspectiva infantil (...) explica-se pela combinação da intenção realista, que domina todo o desenho infantil, e do sentido sintético, pelo qual a fase que examinamos atualmente se opõe à fase anterior, caracterizada pela incapacidade sintética” (p.186). Existe ainda a quarta e última fase designada por **realismo visual** que ocorre por volta dos 12 anos, mas sobre a qual não nos iremos focar.

4.2.2. Elementos do desenho infantil

A intenção

Luquet (1974) considera que o desenho é um jogo para a criança e que esta o realiza para se divertir e, por isso, considera-o sério, tal como outro jogo, podendo ser a própria criança a criticar o que desenha. Quando a criança se expressa através do desenho, existem

razões que motivam a sua aprovação ou desaprovação. O autor defende que quando se aprecia o desenho da criança considerando-o “muito bonito”, embora a mesma “geralmente se satisfaça com as suas produções gráficas, no entanto, não pode suportar sempre um julgamento favorável” (p.17). Queremos, com isto, dizer que há crianças que expressam sempre contentamento com o resultado do seu desenho, mas há outras que, pelo contrário, são exigentes com elas próprias quando o resultado não as satisfaz e, muitas vezes, acabam por ignorar o seu desenho. No entanto, o autor observa que “muitas vezes a mesma criança passa por períodos sucessivos de satisfação e de descontentamento, sem que se possa notar diferença de qualidade nos seus desenhos” (p.17), como é visível no exemplo que o autor refere, em que uma criança após desenhar um cavalo se riu dizendo ““Oh, o meu cavalo parece um porco”” (p.17). Neste exemplo podemos verificar que a criança manifestou satisfação pela graça que o desenho lhe causou, mas, em simultâneo, um certo descontentamento visto que a intenção do que pretendia desenhar (o cavalo) não foi visível pela criança, mas sim confundida com outro animal (o porco).

Frequentemente a criança desaprova o seu desenho quando observa imperfeições e se desculpa, por exemplo com a falta de espaço na folha de papel ou, outras vezes, “a criança limita-se a assinalar os defeitos do seu desenho sem tentar desculpá-los” (Luquet, 1974, p.18) dizendo, por exemplo, que foi feito à pressa porque não teve tempo. Para o autor a reprovação de um desenho pode manifestar-se de diferentes maneiras, aquando da execução do desenho ou depois da sua elaboração: a criança pode não enunciar o que não a satisfaz e fica em silêncio; mostrar o seu descontentamento através de atos e não por palavras, como por exemplo deitar fora o desenho, riscá-lo, esborratá-lo ou até rasgá-lo. Contudo, se a criança considerar como imperfeita apenas uma parte do seu desenho só essa parte é riscada por completo e, noutros casos, o autor aponta para crianças que ao invés de riscarem os defeitos, corrigem-nos no desenho e, daqui se depreende, que “a criança sabe eliminar” (p.20).

O desenho é composto por dois elementos: a execução de um desenho determinado e a ação de desenhar em geral. Normalmente a criança desenha de acordo com aquilo que experiencia e, por isso, o seu desenho “está condicionado pelo meio onde ela vive” (Luquet, 1974, p.23) e também pelos seus gostos pessoais. A criança representa objetos que ela conhece e desenha-os mais do que uma vez em cada desenho que elabora. Assim,

o desenho é uma íntima ligação do psíquico e do moral. A intenção de desenhar tal objeto não é senão o prolongamento e a manifestação da sua representação mental; o objeto representado é o que nesse momento ocupava no espírito do desenhador um lugar exclusivo ou preponderante (Luquet, 1974, p.23).

Por exemplo, com o passar das férias, ou com a aproximação das mesmas, há crianças que desenham paisagens, o estado do tempo e objetos que foram vistos durante as férias: boneco de neve e brincadeiras na neve e passeios ao ar livre, por exemplo. “A intenção pode ser provocada quer pela percepção quer pela recordação de objetos reais ou de modelos desenhados” (Luquet, 1974, p.26) que a criança observa ao seu redor, mas para além deste fator, a intenção do desenho está também associada a ideias da criança.

A interpretação

A intenção e a interpretação são elementos do desenho infantil que, para além de estarem associados, pelo motivo com que é feito ou foi feito, se podem distinguir:

a intenção era apenas o prolongamento de uma ideia que a criança tinha no espírito no momento de começar o traçado; do mesmo modo a interpretação deve-se a uma ideia que tem no espírito enquanto executa esse traçado, ao qual dá um nome” (Luquet, 1974, p.37).

Por outras palavras, a interpretação do desenho é “determinada pela semelhança do traçado com um objeto já conhecido pela criança” (p.40), o qual o autor denomina de “objeto denominativo” (p.39). A intenção do desenho “depende da semelhança do traçado com o objeto sugestivo” (p.40), aquele que representava a intenção. Acontece que muitas vezes a criança tem a intenção de desenhar o que idealiza na sua mente, mas depois da execução, ou aquando da execução, a criança dá uma “interpretação diferente da sua intenção primitiva” (p.37), facto este que pode originar conflito, produzindo diversos resultados (dependendo se a recordação da intenção e a interpretação é forte ou fraca), na medida em que a criança não se satisfaz e acha o seu desenho defeituoso e, por isso, pode hesitar na sua interpretação ou então exprimir-se de forma pouco clara. Anotamos um exemplo: ““É um peixe; não é um peixe»”; o que deve sem dúvida ser traduzido por: ‘Eu interpreto o meu desenho como um peixe porque parece um peixe, mas não é o que eu queria fazer’” (Luquet, 1974, p. 42). Em alguns casos, quando o desenho da criança é interpretado de forma diferente da sua intenção inicial, esta interpretação torna-se numa intenção secundária e a criança opta por adicionar ao seu desenho pormenores adequados.

O tipo

Segundo Luquet (1974) denomina-se de *tipo* a representação que uma criança faz de um objeto ou de um motivo através da sequência dos seus desenhos e que vão evoluindo gradualmente resultando de dois fatores: a conservação do tipo, ou conservação primária, e a modificação do tipo. O primeiro fator é considerado como “um elemento de estabilidade” em que a criança tem tendência a repetir do mesmo modo os desenhos do mesmo motivo e que se

manifestam numa rotina. O autor aponta como exemplo decisivo da manifestação da conversação do tipo, os bonecos que as crianças desenhavam durante um determinado tempo e que se caracterizam “pela ausência do tronco, o que obriga a inserir os braços, quando são representados, ou sobre as pernas, ou mais frequentemente, na cabeça” (Luquet, 1974, p.58). Quando alguém sugere a criança para acrescentar uma parte do corpo do boneco em falta ou até mesmo a olhar para si própria de maneira a perceber em que parte do corpo os braços se situam, a criança nota que o seu desenho tem um defeito e poderá acrescentar o que falta. Mas essa modificação não é assimilada e, por isso, nos bonecos seguintes, e que a criança desenha mais tarde, volta ao tipo primitivo (conservação do tipo). Desta forma, o segundo fator, referido anteriormente (modificação do tipo), “pode ser produzida não só por novos objetos reais, mas também por modelos ou desenhos de outras pessoas que representam o objeto de outro modo” (Luquet, 1974, p.69). O autor dá o exemplo de duas crianças, uma menina e um menino, que observou e que se retrataram mutuamente ao desenhar. A menina repara no desenho do colega e observa que no desenho ele representa um pescoço e os dedos, contando em simultâneo os cinco e que ela nunca os tinha feito. Tendo a menina o hábito de desenhar apenas três dedos apressa-se a desenhar mais dois, tal como o colega fez e, nos desenhos seguintes que elabora, sem a presença do colega, já desenha os cinco dedos, adotando então um novo tipo. Verifica-se que a criança reconhece, nestes casos, que o seu desenho foi influenciado por um colega e por vontade própria deixa de desenhar a conservação do tipo e passa a desenhar nos desenhos seguintes o tipo modificado, ou seja aquele mais próximo da realidade e que desenhava com mais pormenor. O “tipo adquire gradualmente, em todas as crianças, um número crescente de pormenores” que se veem aparecer numa ordem constante “o tronco, os braços, as roupas, o cabelo, o pescoço” (Luquet, 1974, p.79).

Concluimos, com esta análise, que a criança evolui o *tipo* do desenho através do seu contacto com desenhos mais evoluídos de outras crianças e, assim, toma consciência de que deverá alterar alguma coisa no seu desenho sem que alguém a critique ou a sugere para um desenho mais próximo da realidade. Tudo depende da personalidade da criança, se aceita sugestões por parte de outro ou se as considera como crítica. De qualquer forma, as manifestações gráficas da criança vão evoluindo, acrescentando mais pormenores com a prática deste tipo de expressão.

O modelo interno

Luquet (1974) denomina de modelo interno a representação mental que a criança traduz nos seus desenhos. A criança recorre à memória para desenhar um modelo ou objeto que

interiorizou na sua mente. Com as experiências que o autor fez em escolas, foi verificando que quando se propõe a representação de um objeto que a criança tem diante dos olhos, ou seja, que o copie para o seu desenho, este serve apenas de sugestão e o que a criança desenha na verdade é o modelo interno, como é o caso do exemplo que o autor dá de uma sineta pousada numa mesa, mas que a criança a desenha com o seu batente que não é visível na realidade. Quando a criança tem noção do objeto (modelo), ela transforma-o porque o compreende, mas se, pelo contrário, o objeto que observa for desconhecido isso já não acontece e esta limita-se apenas a copiá-lo. Por outro lado, se a criança compreender o modelo que observa, mas se for diferente do seu modelo interno não ocorre nenhuma semelhança no seu desenho: é o caso de muitas crianças terem como modelo os desenhos de bonecos que os pais desenhavam, mas elas continuam a desenhar bonecos sem tronco.

O colorido

Luquet (1974) refere que o colorido por muitas crianças tem “um papel puramente decorativo ou ornamental, sem relação com o objeto representado” (p.107). No entanto, atenta que os resultados a que se chega são que as crianças têm “grandes diferenças individuais” e que são sensíveis “à cor por ela própria” (p.107).

4.3 Características do desenho infantil

Para Gonçalves (1991) “o desenho infantil é essencialmente ideográfico” e considera que, a partir desta característica central, derivam a transparência e o rebatimento (p.8). Para o autor, o ideografismo representa mais aquilo que a criança sabe do que aquilo que a criança vê e dá como exemplo, embora seja raro verificar-se antes dos 9 anos de idade, o facto de a criança saber que a terra se situa em baixo e o céu em cima e, por isso, faz traços na horizontal na parte de cima e na parte de baixo da folha sabendo que entre estes “há um espaço vazio que ela irá preencher com figuras complementares ligadas à sua própria experiência” (p. 8). Outro exemplo é referido pelo autor na medida em que a criança representa nos seus desenhos o que se passa dentro da sua casa como se as paredes da mesma fossem transparentes. Isto acontece porque ela sabe o que lá existe e, por isso, concordamos com o autor pelo facto de termos observado a existência deste ideografismo quando analisamos os desenhos das crianças.

Quando a criança representa figuras de diferentes tamanhos no seu desenho, umas maiores e outras mais pequenas, há desrespeito pela “escala de valores dita realista”, mas não é por falta de jeito do desenhador, simplesmente “a criança representa em tamanho maior as pessoas com quem tem maior relação afetiva”, ou animais ou objetos que mais estima

(Gonçalves,1991, p.10). Em relação a essa perspectiva, o autor defende ainda que “a mãe ocupa, frequentemente, um lugar primordial nos desenhos infantis” (Gonçalves,1991, p.10).

Na mesma linha teórica Rodrigues (2002) também concorda que o desenho infantil é “essencialmente ideográfico, característica central a que se associam outras características como a transparência, a humanização, e a perspectiva afetiva” (p.28). O ideografismo infantil, que consiste na representação de ideias por imagens ou símbolos, permite que o educador tenha informação sobre os conhecimentos da criança, bem como entender de uma melhor forma a sua relação afetiva com o mundo. Através do desenho, a criança faz representações do seu vocabulário figurativo (a ideia de família, a ideia de árvore, a ideia de casa, etc.). Nesta perspectiva, Rodrigues (2002) refere ainda que, através do desenho, a criança faz transparências, sendo a primeira característica associada ao desenho infantil, quando representa nos seus desenhos o que ela sabe que existe, mas que, por vezes, não se vê, como por exemplo o que está no interior de uma casa, ou até mesmo o desenho de uma mãe grávida. O desenho ideográfico, também denominado de realismo intelectual, revela assim o grau de saberes da criança.

Tendo em conta a segunda característica associada ao ideografismo infantil, Rodrigues (2002) define humanização como “uma característica dominante na expressão gráfica” (p. 86) em que a criança atribui vida a tudo o que desenha projetando nos seus desenhos o seu mundo anímico: “humaniza o sol, com cara de gente, as casas, as árvores, os animais e os objetos” (p. 86).

Por fim, referindo-nos à terceira característica, e não menos importante, a perspectiva afetiva é também um aspeto ideográfico que se verifica no desenho infantil. Como refere Rodrigues (2002), esta perspectiva consiste no facto das crianças destacarem “as figuras a que atribuem maior importância afetiva” (p.82) havendo uma desproporção intencional nos seus desenhos. A autora faz referência a outros autores como Arno Stern que refere que “no desenho infantil, há fatores lógicos ou conceptuais (...) e fatores emotivos” (cit. por Rodrigues, 2002, p.82), exemplificando o primeiro fator com o facto de a criança desenhar um braço comprido para poder chegar ao cimo de uma árvore e apanhar um fruto e o segundo fator acontece quando por exemplo a criança desenha o braço da mãe comprido como símbolo de proteção para a criança. Já a análise de Arnheim “é mais lógico-dedutiva” uma vez que considera que a condição de espaço é essencialmente o que se deve a que a criança aumente ou reduza a figura desenhada (cit. por Rodrigues, 2002, p.82). Acontece que, mesmo numa superfície grande, por vezes, a criança desenha numa escala reduzida, ocupando pouca parte do suporte fornecido, quando utiliza caneta ou lápis. Arnheim considera ainda que “basta substituir esses materiais por marcadores grossos ou pincéis para verificarmos que passam a traçar formas maiores”

verificando-se, desta forma, a importância afetiva que a criança atribui às figuras desenhadas (cit. por Rodrigues, 2002, Rodrigues, 2002, p.82).

5. O desenho da família no desenvolvimento de competências da criança

5.1 Teste do Desenho da Família de Louis Corman

O Teste do Desenho da Família (TDF) de Louis Corman (1967, 2003, 2008) é um teste que pode ser aplicado a partir dos 5 ou 6 anos de idade, sendo necessário apenas o seguinte material: mesa, papel e lápis. O teste pode ser utilizado em práticas clínicas por um psicólogo, mas também consideramos pertinente a sua aplicação na análise de dados que recolhemos nos contextos educativos da nossa prática, por considerarmos, à semelhança do que pensa Corman (2003, 2008), que tanto os educadores como os professores, nos jardins de infância e nas escolas, possam contactar com uma melhor forma de perceber e analisar a postura da criança e a sua relação com os outros, através das leituras dos seus desenhos. Como refere Corman (2003) este teste tem o objetivo de “avaliar o estado afetivo da criança e a estruturação da personalidade”, permitindo-nos “perceber a sua representação do contexto familiar”, bem como nos fornece dados acerca “da maturidade psicomotora e da formação do esquema corporal” da figura humana que a criança representa nos seus desenhos (Corman, 2003, p.7). Observar e realizar um estudo detalhado sobre o desenho da criança permite “conhecer os sentimentos que experimenta pelos seus cuidadores e restantes elementos e as posições em que ela própria se coloca na dinâmica familiar (Corman, 2003, p.7). Para a iniciação do teste, Corman (2003) indica que não se deve pedir à criança que desenhe a família real, para que não a limitemos na expressão livre, mas sim, pedir que a criança desenhe uma família imaginária para que, desta forma, se possa projetar ainda mais. Só após a concretização deste desenho imaginário se seguirá o pedido do desenho da família real da criança “cuja comparação irá fornecer dados importantes” (p.7). Este processo é justificado por Corman (2008) ao aludir que ao desenhar uma família imaginária, em primeira instância, tende-se “a desviar la atención de los niños de su propia familia y facilita, por lo tanto, sin ninguna duda, la proyección de sus tendencias más personales” (pp.10-11). Neste sentido, a forma como a criança se situa no meio da sua família reporta-se, desde logo, ao seu estado afetivo, revelando os seus sentimentos, desejos, temores, atrações e repulsas, ilustrando, assim, os seus conflitos mais íntimos (Corman, 1967).

Segundo Corman (2003) “quando uma criança, apesar de lhe ser pedido que desenhe uma família imaginária por si, não se desliga do real e representa os diversos elementos da sua família” (p.11), indicará uma tendência para a racionalidade. O autor considera ainda

que, no entanto, a subjetividade prevalece na maioria: “a criança comporta-se nesta prova como criadora e representa no seu desenho não a sua família, mas a sua representação ou o seu desejo” (p.14). Torna-se, portanto, importante comparar o desenho da família imaginária com o desenho da família real de maneira a verificar “em que medida o estado afetivo da criança estará a influenciar a sua percepção do real” (p.14). Aqui podem analisar-se os afetos positivos e negativos da criança, sendo que os positivos mostram sentimentos de admiração e de amor, conduzindo a criança a dar relevo a uma figura privilegiada, e os negativos mostram sentimentos de ódio e agressividade fazendo com que a criança desvalorize uma figura no seu desenho. Falaremos mais adiante, mais precisamente ao nível de conteúdo, sobretudo no *como* verificar esta afetividade nos desenhos das crianças.

Depois da realização dos desenhos referidos, a criança deve ser convidada a que os apresente através de uma história que conta sobre ele ou de uma entrevista que o adulto lhe faz, tendo como objetivo perceber a interpretação do desenho que realizou. Sobre esta matéria Corman (2008) assegura-nos que o desenho deva ser seguido de “una corta entrevista en la que el niño es invitado a explicar por sí mismo lo que ha hecho, a definir los personajes, a considerar su función, su sexo, su edad, las relaciones mútuas entre ellos” (p.11). Este processo, acrescenta o autor, tem a grande vantagem de substituir a interpretação do psicólogo, mais ou menos duvidosa, pela interpretação do sujeito que realizou o teste (Corman, 2008), embora seja inevitável que a variável da subjetividade esteja sempre presente. É também importante mencionar que este teste se utiliza mais para estudar os valores emocionais da criança, do que propriamente para avaliar aspetos do seu desenvolvimento intelectual e de maturidade embora, em alguns casos, se utilize para aferir sobre alguns problemas de aprendizagem (Corman, 1967, 2003, 2008).

Para a análise dos desenhos seguimos a proposta de Corman (2003, 2008). Corman (2003) interpreta o desenho da família baseado em quatro planos: *plano gráfico*; *plano das estruturas formais*; *plano de conteúdo*; e *interpretação psicanalítica*. Para cada um destes planos pensou em determinadas evidências que categorizou.

Para o *plano gráfico* e para o *plano das estruturas formais* especificamos as respetivas categorias nos quadros 1, e 2 que construímos baseadas nas leituras que realizamos. Relativamente ao *plano gráfico* Corman (2003) relaciona-o com tudo o que diz respeito ao traço, tal como a força ou a fraqueza da linha, a amplitude, o ritmo e o local da página na qual ele é desenhado.

Quadro 1. Plano gráfico

Categories	Evidências							
Força do traço	O esboço forte indica paixões poderosas, audácia, violência. Um traço fraco pode indicar delicadeza de sentimentos, timidez, inibição de instintos, incapacidade de se afirmar ou sentimentos de fracasso.							
Amplitude	As linhas, se forem desenhadas com amplo movimento, indicam expansão vital e fácil extroversão das tendências. Traços curtos podem indicar uma inibição da expansão vital e uma forte tendência para se retrair em si mesmo.							
Ritmo	É frequente que a criança tenda a repetir os traços simétricos em todos os elementos do desenho. Essa tendência rítmica pode-se tornar um estereótipo e significa que a criança perdeu uma parte de sua espontaneidade e vive de acordo com as regras. Ocasionalmente pode indicar traços de natureza obsessiva.							
Espaço da folha	<p>O espaço da folha que é usado para desenhar está relacionado ao símbolo de espaço. O espaço inferior corresponde, frequentemente, aos instintos primordiais para a preservação da vida. Segundo Corman (1967, 2003, 2008) pode estar associado à depressão e à apatia. O espaço superior está relacionado à expansão imaginativa, é considerado a região dos sonhadores e dos idealistas. O espaço esquerdo da folha pode representar o passado e pode ser escolhido por crianças com tendências regressivas. O espaço direito da folha pode corresponder a metas em relação ao futuro. Espaços deixados em branco podem estar associados a determinadas inibições.</p> <p>Este indicador permite entender alguns significados associados à localização do desenho dentro do suporte. Para isso, a folha deve ser dividida na sua parte central com duas linhas imaginárias (uma horizontal e uma vertical) nas quais devam ser identificados dois planos e cinco regiões como se observa no esquema:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>Plano horizontal</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Região superior</td> </tr> <tr> <td>Região central</td> </tr> <tr> <td>Região inferior</td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" style="border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>Plano vertical</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Região esquerda</td> </tr> <tr> <td>Região direita</td> </tr> </tbody> </table> </div>	Plano horizontal	Região superior	Região central	Região inferior	Plano vertical	Região esquerda	Região direita
Plano horizontal								
Região superior								
Região central								
Região inferior								
Plano vertical								
Região esquerda								
Região direita								
Plano horizontal	Região superior	No sentido não sintomático identifica-se com a projeção de ideais. Enquanto no sentido sintomático está associado com evasão ou fuga da realidade.						
	Região central	No sentido não sintomático permite identificar uma pessoa (criança ou adulto) localizada de forma adequada diante da realidade. No sentido sintomático fala de pessoas com atitudes de estagnação e mediocridade.						
	Região inferior	No sentido não sintomático está associada ao reconhecimento do princípio da realidade, bem como à objetividade. Enquanto no sentido sintomático está relacionada a uma realidade sobrecarregada de perigo, impedimento e frustração.						
Plano vertical	Região esquerda	Os aspetos não sintomáticos referem-se a um desejo ligado a experiências do passado como memórias pouco perturbadas. No sentido sintomático manifesta-se um certo nível de fixação e rigidez, expresso no passado.						
	Região direita	No sentido não sintomático identifica uma criança que se sabe situar no tempo presente. No sentido sintomático fala de crianças com possibilidades de olhar para o futuro, mas nem sempre com o esforço necessário para sustentar essa perspectiva sempre.						

Torna-se também necessário distinguir *força do traço* de *amplitude* pelo facto de se complementarem. A *força do traço* traduz-se pela espessura dos traços e estes podem ser fortes ou fracos dependendo do “carregado” do lápis no papel. Segundo o autor, os traços fortes indicam “a presença de agressividade, impulsividade e audácia” (p.12) e os traços

fracos, ou ligeiros, indicam “fragilidade e timidez” (p.12). A complementaridade existente acontece porque “a força expressa pelo traço pode ser uma força ampla (...) concentrada no interior da criança. O mesmo acontece para o traço ligeiro” (p.12). Corman (2003) exemplifica que se a tendência da criança para a extroversão, ou seja desenhar personagens que excedem a página, será um indicador de uma tendência para a impulsividade, “em que o excesso indica desequilíbrio”. Pelo contrário, se “o desenho é muito pequeno em relação à página, é relevador de acentuada timidez e dificuldades de afirmação” (p.12). O autor considera importante ter em conta, por exemplo, “quando um elemento é desenhado maior que os outros ou com um traço mais carregado” (p.12). Considerando o ritmo do traçado, esta é uma tendência muito frequente em que a criança repete “numa personagem ou de uma personagem para outra os mesmos traços simétricos (por exemplo traços ou pontos)” (p.12). Quando ocorre a repetição rítmica Corman (2003) considera que é um indicador de “perda de espontaneidade e presença de um ambiente repressivo, com regras rígidas” (p.12).

Para Corman (2003), como se percebe, a localização do desenho, ou seja, a região da página que a criança ocupa enquanto desenha tem significado:

A escolha da zona inferior da página indica cansaço (...), a parte superior da página sugere imaginação e criatividade. A zona da esquerda refere-se a tendências regressivas (...), falta de iniciativa, forte dependência dos pais. A zona da direita corresponde ao desenvolvimento progressivo, capacidade de iniciativa e de autonomia (p.13).

O autor refere ainda que é importante observar em que direção (sentido) a criança começa a desenhar: se desenha da esquerda para a direita, sendo este o sentido natural, ou se desenha da direita para a esquerda, que no caso de um “destro, poderá provar problemas com consequências patológicas na personalidade” (p.13).

O *plano das estruturas formais* diz respeito à forma como a criança desenha a figura humana [em alguns estudos Corman (2003) também o designa de *plano da estrutura corporal*]. Neste plano é importante observar como a criança expressa o esquema corporal, ou seja, verificar como é desenhada cada parte do corpo, os detalhes que lhe atribui, “as proporções das diferentes partes entre si e o complemento de vestimentas e outros ornamentos” (Corman, 2003, p.13). Esta estrutura vai-se modificando ao longo do desenvolvimento da criança, “mas é igualmente determinado por fatores afetivos e pela estruturação global da personalidade” (p.13). Outro aspeto importante neste plano é a “estrutura formal do grupo das personagens” que consiste na análise de ausência, ou não, de interações entre as personagens que a criança desenha (p.13). Neste enquadramento, no

plano das estruturas formais, Corman (1967, 2003, 2008) considera a estrutura das figuras, bem como as suas interações e o quadro imóvel ou animado em que atuam. As estruturas podem ser divididas em duas categorias: do tipo sensorial e do tipo racional.

Quadro 2. Plano das estruturas formais

Categorias	Evidências
Tipo sensorial	As crianças que fazem desenhos desse tipo costumam desenhar linhas curvas e expressam dinamismo de vida. Essas crianças são consideradas espontâneas e sensíveis ao meio ambiente.
Tipo racional	As crianças desenhavam de maneira mais estereotipada e rítmica, com pouco movimento e personagens isolados. As linhas que predominam são linhas retas e ângulos. Essas crianças são consideradas mais inibidas e guiadas pelas regras.

Pela leitura do quadro 2 percebemos que o primeiro tipo indica espontaneidade e interesse pelo estímulo de emoções, sendo a criança sensível ao ambiente que a rodeia e, portanto, o tipo sensorial é visível quando a criança desenha de forma espontânea “linhas curvas, juntamente com outros elementos para além da família (por exemplo a natureza), onde se desenrola a ação” (p.13). Contrariamente, o segundo indica que a criança tem tendência para reprimir as emoções pela forma rígida e exigente como se expressa. Neste sentido, Corman (2003) considera que o tipo racional “é um desenho onde as linhas retas e os ângulos predominam sobre as curvas” (p.13).

O *plano de conteúdo* pretende analisar as relações afetivas que a criança dá às personagens no desenho que elabora. A criança valoriza uma personagem quando esta é significativa para ela e, por isso, considera-a importante. Normalmente, a personagem valorizada é aquela que é desenhada em primeiro lugar pela criança porque é nesta que pensa em primeiro lugar. Pode ser destacada pelo tamanho maior em relação aos restantes elementos que desenha. A criança tende a investir mais em termos gráficos nesta personagem, desenhando-a com mais cuidado e dá-lhe um lugar de destaque. Por fim, pode-se sustentar mais esta ideia a partir da entrevista, quando a criança valoriza a personagem que desenhou atribuindo-lhe sentimentos mais fortes. Contrariamente, a criança pode também desvalorizar uma personagem no seu desenho, normalmente aquela que considera que a faz sofrer. Para Corman (2003) “a supressão de um dos membros da família que existe efetivamente e está presente no lar, leva a concluir que a criança deseja o seu desaparecimento” (p.15) e que, geralmente, a criança exclui um dos seus irmãos. Quando a criança não desenha uma das personagens, pode desculpar a sua ausência dizendo que não teve espaço para a desenhar. Neste sentido, a omissão de uma das personagens mostra que a criança a desvaloriza e, segundo o autor, quando a criança não se desenha a ela própria “é

indicador de baixa auto-estima e acentuada desvalorização pessoal”, é como se não se sentisse integrada e com significado no interior do contexto familiar (p.16). No entanto, o investigador não deve considerar que a criança possa facilmente excluir-se do ambiente familiar e admitir “que ela aparece representada sob traços de outra pessoa, da qual gostaria de ocupar o lugar” (p.16). Neste caso deve-se tentar perceber com quem a criança se identifica. Para além da omissão de uma personagem, a desvalorização pode ser também observável se a criança desenhar uma personagem menor que as restantes, se for desenhada em último lugar, desviada ou colocada em baixo das restantes, desenhada com menor cuidado, quando não a designa pelo nome enquanto outras personagens sim, quando a criança lhe atribui sentido negativo quando a apresenta na entrevista e, por fim, quando a criança risca uma personagem depois de a ter desenhado (Corman, 2003).

Por último, e ainda no *plano de conteúdo*, Corman (2003) considera ainda importante que quem analisa os desenhos da criança verifique se há presença de representações simbólicas tais como a inclusão de animais e analise a distância entre as figuras com o propósito de perceber se a criança tem ou não dificuldades de relacionamento no meio familiar, uma vez que “os laços que a criança estabelece entre as personagens na sua projeção gráfica mostram como encara essas relações” (p.17). Se duas personagens estiverem próximas, é-nos indicada a intimidade entre elas e esta torna-se mais manifesta se, no desenho, a criança as representar de mãos dadas, abraçadas ou se brincam juntas. No sentido inverso, é necessário verificar no desenho da família se os pais das crianças estão separados e a uma certa distância um do outro porque pode corresponder a uma verdade (ao divórcio ou à perda de um deles), mas o autor refere que na maioria dos casos este afastamento corresponde “ao desejo secreto de dissociar o casal e assumir os benefícios que atribui a essa personagem, no que se refere à relação com o outro” (p.17). Corman (1967, 2003, 2008) acredita que o TDF é uma tarefa fundamentalmente ativa. Nada é imposto à criança, exceto os limites determinados pelo suporte no qual desenha. Ao criar o desenho, a criança revela nele o mundo familiar a seu modo, o que faz com que as suas defesas operem mais ativamente.

Ao deixar a criança atuar como criadora consente-se que controle a situação. Em muitos casos, esse domínio da realidade leva a criança a fazer desfigurações da situação existente. Assim sendo, no *plano de conteúdo* o desenho deve ser compreendido num plano ligeiro e, para além disso, deve ser comparado com a família real.

É importante observar qual é a figura da família mais valorizada no desenho, pois é, para isso, que a criança presta mais atenção, sendo também importante ter em conta qual é a

figura que está desvalorizada ou mesmo a que foi suprimida. Se a criança, no desenho, suprime alguns dos seus irmãos, é possível que seja devido a uma importante rivalidade, ou pelo simples facto de não ter nenhum irmão. Daí a necessidade de conhecer antecipadamente a sua estrutura familiar, pois a supressão desse membro pode corresponder ao desejo passageiro de ter maior atenção do núcleo familiar, mas também algum tipo de rivalidade ou transtornos de adaptação à vida familiar. Se houver um conflito evidente, este teste ilustra a sua origem e as suas motivações. Se a uma criança, quando se solicita, posteriormente, que desenhe a sua família real, e esta desenha animais em vez de pessoas, isso pode simbolizar tendências impulsivas inconscientes. Um animal de estimação pode simbolizar tendências passivas, enquanto o selvagem pode simbolizar agressividade. Deve-se ter cuidado ao interpretar a família que a criança desenha quando o tema é “Desenha a tua família”, especialmente em crianças muito pequenas que não têm ainda um superego bem estruturado.

6. A comunicação com os pais

Sendo objetivo deste relatório desenvolver, descrever e refletir sobre formas de intervenção em contexto de Creche, Educação Pré-escolar e 1.º CEB, salientamos que também nos sustentamos num trabalho mais próximo com a família das crianças com as quais trabalhamos, importando perceber de que forma a comunicação dos pais com a escola influencia a progressão dos filhos.

A educação infantil é um período que requer cuidados especiais e atenção constantes e quanto mais próximos os pais estiverem da instituição melhor. As crianças de baixa faixa etária ainda não conseguem comunicar de forma clara e, por isso, torna-se importante que os pais e a escola estabeleçam uma boa comunicação escolar de maneira a favorecer o bem-estar da criança. Acreditamos que, desta forma, o educador/professor terá mais facilidade para atuar na sala de atividades/aula e compreender melhor as crianças, bem como atender às necessidades de cada uma. A comunicação e o envolvimento parental nas escolas é fundamental para que a qualidade de ensino seja melhorada. Sobre esta matéria, Conte (2009) realça a comunicação dos pais com a escola, e vice-versa, como um dos requisitos básicos para que as crianças tenham uma educação enriquecedora e progressiva. Concordamos com a opinião desta autora, pois entendemos por educação progressiva o facto de a criança se adaptar à escola e, desta forma, que a sua aprendizagem seja facilitada quando os pais estão presentes na educação dos seus filhos e, além disso, também é uma mais-valia para o educador/professor porque fica a conhecer melhor as crianças, bem como a sua família e, assim, a educação da criança poderá crescer gradualmente. A criança é filho/a para uns,

mas aluno/a para outros, mas, independentemente da nomenclatura, o que interessa é que seja visto/a de forma integral e que se lhe possibilitem muitas interações. Assim se compreende que

a construção desta relação implica a capacidade de comunicação, que exige a compreensão da mensagem que o outro quer transmitir. Para tanto, faz-se necessário a competência e o desejo de escutar o que está sendo expresso, bem como a flexibilidade para aprender ideias e valores que podem ser diferentes dos nossos (Conte, 2009, p.22).

Segundo Ann Kahn “os pais devem ser lembrados de que eles são modelos de identificação para os filhos e devem mostrar às crianças que o seu envolvimento na educação é uma prova de que a educação é importante” (cit. por Marques, 1991, p.12). A nossa pesquisa também nos conduziu a Villas-Boas (2000) e citamo-la pelo facto de defender a importância da iniciativa de os educadores/professores contactarem os pais e que os mesmos compartilhem com os/as filhos/as a responsabilidade de aprender, pois, como refere a autora “embora muitos pais tenham pouca confiança nas suas capacidades, eles devem aperceber-se que podem, efetivamente, ajudar os seus filhos” (p.6). Julgamos também importante o trabalho que é realizado em casa com os pais, não só pelo facto de os pais terem contacto com os trabalhos realizados pelos/as filhos/as, mas também por entendermos que pode ser um meio de comunicação de muitas famílias com a instituição/escola.

Como refere Villas-Boas (2000) os trabalhos de casa (TC) têm como finalidade melhorar a comunicação da escola-família. Durante as reuniões de pais a família deve ser estimulada a envolver-se na realização dos TC e em atividades educativas pois este tipo de trabalho tem efeito positivo quando conta com o seu envolvimento. Diogo (1998) defende que a comunicação escola-casa é um modelo de envolvimento parental “em que os professores prescrevem o tipo de apoio que os encarregados de educação devem proporcionar aos seus filhos nas tarefas escolares em casa” de forma a facilitar o sucesso escolar dos seus educandos (p.79).

Capítulo II. Contextualização do campo da pesquisa e opções metodológicas

Nota introdutória

Neste capítulo focamo-nos na caracterização dos contextos onde realizamos a Prática de Ensino Supervisionada, nomeadamente na Creche, na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para cada um destes contextos fazemos a caracterização da instituição, da sala, da organização do espaço, da rotina (dia-tipo) e do grupo de crianças. Neste capítulo ainda atendemos às opções metodológicas que tivemos em consideração para dar corpo à nossa investigação e documentação das práticas.

1. Caracterização dos contextos da Prática de Ensino Supervisionada (PES)

1.1. Creche: instituição, sala, organização do espaço, rotina e grupo de crianças

A instituição onde iniciamos a nossa ação educativa, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), mais precisamente no dia 02 de outubro de 2017, ocorreu no contexto de uma Creche, situada na cidade de Bragança. Tratou-se de uma instituição particular de ordem religiosa e de solidariedade social, sem fins lucrativos, preocupando-se com as necessidades das crianças e das suas famílias.

A instituição encontrava-se bem organizada e era muito acolhedora. O edifício era de grandes dimensões, dando respostas sociais distintas na área da educação: Creche e Jardim de Infância. A Creche tinha três salas de atividades/grupos, uma integrava crianças de 1 ano de idade, outra era uma sala mista com crianças de 1 ano e 2 anos e a outra tinha apenas crianças de 2 anos. A nossa PES realizou-se na sala com o grupo horizontal das crianças de 2 anos. O edifício, no seu exterior, possuía ainda um recinto amplo e vedado, com muitas árvores e um parque, onde as crianças podiam andar livremente e em segurança. As condições físicas da instituição eram excelentes, proporcionando a segurança básica de todas as crianças, bem como o respeito mútuo, tanto entre as crianças, como entre criança adulto e vice-versa, bem como entre Auxiliares de Ação Educativa² e profissionais docentes.

A instituição abria às 07:45 e encerrava às 19:00, sendo que a componente letiva decorria entre as 9:00 e as 12:00 (da parte da manhã) e entre as 14:00 e as 16:00 (da parte da tarde). A componente de apoio à família acontecia no horário da instituição, desde a abertura ao encerramento. Diariamente era registado, na receção, o nome de cada criança que entrava na instituição por um colaborador responsável que se encontrava na portaria. No registo

² De referir que as instituições privadas mantiveram esta nomenclatura, ao passo que nas instituições públicas passaram a designar-se por Assistentes Operacionais.

devia constar a assinatura e o grau de parentesco do responsável, sendo que a respetiva autorização devia constar no processo da criança.

Relativamente aos privilégios da instituição, é de realçar que todas as crianças beneficiavam de batas e chapéus individuais com a devida identificação, seguro escolar e, ao nível do desenvolvimento das atividades, também beneficiavam do material didático e lúdico que fosse necessário, sendo, obviamente, uma mais-valia. Em relação às refeições, semanalmente, havia uma lista com a ementa que era afixada em local visível, realizada previamente e sempre sob a supervisão de um nutricionista, para permitir uma alimentação saudável das crianças. Os alimentos eram confeccionados pelas cozinheiras da instituição, em conformidade também com as exigências alimentares das crianças. Os lanches (manhã e tarde) era da responsabilidade dos pais.

A sala de atividades onde estivemos inseridas na PES era bastante arejada e espaçosa. Encontrava-se dividida por áreas distintas de atividades e que, na nossa opinião, estavam bem posicionadas, seguindo a seguinte ordem: *garagem, construções, cozinha, quarto, jogos, expressão plástica e biblioteca*. Os materiais das áreas estavam bem localizados e ao alcance das crianças e eram bastante diversificados, apesar de termos percebido algumas lacunas no que diz respeito a materiais da área da música e da área das ciências. A sala tinha ainda duas mesas para trabalho em pequeno grupo e um tapete, posicionado no meio da sala, que servia para as crianças se sentarem em grande grupo, para fazer o acolhimento ou até mesmo para realizar outro tipo de atividades.

A área da garagem era a área que causava mais discussão no grupo, pois só havia duas motas e todas as crianças ansiavam andar nelas, mas após alguma discussão chegavam sempre a um consenso e iam para as outras áreas na companhia das estagiárias. As áreas mais frequentadas pelas crianças eram a da *cozinha* (onde brincavam ao faz-de-conta) e a dos *jogos* (sendo os mais utilizados os que tinham animais). É de salientar que a *área da expressão plástica* era a única que as crianças não utilizavam, certamente por ainda serem muito novas e a educadora não autorizar mas, a nosso ver, consideramos que se as crianças pegassem num lápis ou num lápis de cera e numa folha de papel, certamente se iria verificar a evolução da motricidade fina de forma espontânea, bem como o gosto pela expressão a este nível.

Relativamente à rotina da Creche foi visível a sua flexibilidade no horário da refeição tendo em conta a faixa etária das crianças. Em relação à higiene das crianças, após a refeição, todas as crianças iam à casa de banho lavar as mãos, bem como fazer necessidades de excreção ou trocar a fralda. Nestes momentos cooperamos sempre com a instituição,

auxiliando os profissionais no que fosse necessário. Após o almoço existia um período de repouso para as crianças da Creche. A Auxiliar da Ação Educativa ou, por vezes, a própria Educadora, colocava as camas das crianças na sala (estas encontravam-se devidamente identificadas com o nome e fotografia de cada criança). O grupo tinha Educação Musical todas as terças-feiras no período de manhã, das 09:30 às 10:00, e aula de Dança à quarta-feira, de quinze em quinze dias, das 10:00 às 10:30. Normalmente as atividades de grande grupo eram realizadas no primeiro momento da manhã, das 09:30 às 10:00, e das 10:30 às 11:00 eram realizadas atividades em pequeno grupo. Nos restantes tempos pedagógicos do período da tarde das 14:45 às 15:00 e das 16:15 às 16:30 realizavam atividades em grande grupo, e damos como exemplo cantar e dançar.

Relativamente ao grupo de crianças em Creche, este era constituído por 18 crianças de 2 anos de idade, sendo 9 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. As crianças eram bastante desenvolvidas tendo em conta a sua faixa etária visto que todas já sabiam andar, dizer algumas palavras e algumas delas até conversar, ir à casa de banho e comer sozinhas, tinham, portanto, uma autonomia considerável. Todas tinham noção das suas rotinas diárias. O grupo de crianças era carinhoso pelo facto de despertarem emoções fortes de felicidade e bem-estar, no entanto, havia uma criança bastante revoltada. Este aspeto foi constatado quando a criança era chamada à atenção. Quando alertada atirava-se para o chão atirando com tudo o que estava à sua volta. Tratava-se, portanto, de uma criança difícil de controlar e, por vezes, batia nos colegas. Relativamente à participação, as crianças mais velhas tinham mais à vontade em se expressar (questionavam, conversavam e exprimiam as suas curiosidades) o que, na nossa opinião, ajudou muito a que o resto do grupo progredisse. Era notável a cooperação das crianças mais velhas para com as mais novas e a partilha de alguns materiais.

1.2. Educação Pré-escolar: instituição, sala, organização do espaço, rotina e grupo de crianças

A instituição onde realizamos a PES em Educação Pré-escolar era em estabelecimento público, situado na cidade de Bragança, e abrangia, para além da Educação Pré-escolar, o ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O espaço interior da instituição era composto por quatro salas de atividades de Educação Pré-escolar, um polivalente utilizado para o prolongamento das atividades de animação e apoio à família, e também era um local onde as crianças podiam brincar nos tempos livres. Existiam também um refeitório com copa de apoio, uma sala de atendimento aos pais e outra para reuniões de professores, biblioteca

e posto de primeiros socorros. O espaço exterior era também muito amplo, com campo de futebol e basquetebol e um parque infantil onde as crianças podiam estar em segurança visto que o recinto do estabelecimento se encontrava vedado e, para além disso, à entrada da escola havia um segurança com o propósito de controlar as entradas e as saídas de crianças e adultos. Na instituição havia também uma rececionista bastante simpática notando-se muito respeito no trato, tanto com as crianças e suas famílias, como com os profissionais docentes. Estes foram alguns aspetos que consideramos importantes para que as crianças se sentissem bem no ambiente escolar, com tempos e espaços para brincar livremente e, acima de tudo, pelo contacto com valores sustentadores de uma cidadania democrática.

A instituição tinha um horário de funcionamento das 08:00 às 19:00 com o propósito de facilitar aos pais, que trabalhavam mais cedo ou que saíam mais tarde do trabalho, levar ou buscar os/as seus/suas filhos/as. A componente letiva iniciava-se às 09:00 e prolongava-se até às 12:00 e, de tarde, funcionava das 14:00 às 16:00, havendo o intervalo para o lanche da manhã (10:00 – 10:30). Das 10:30 às 11:00 as crianças tinham intervalo livre e, na maior parte das vezes, iam brincar para o parque exterior da instituição ou para o polivalente. Diariamente a receção das crianças pelos pais era feita à porta da sala onde também tinham à disposição uma folha de registo de almoços se pretendessem que o seu filho almoçasse na escola. Observamos que algumas vezes o acolhimento era interrompido pelo facto de os pais levarem as crianças à sala mais tarde e, na nossa opinião, pensamos que a partir das 09:00 os pais deveriam deixar as crianças junto da portaria, isto para que um responsável as levasse à respetiva sala de atividades sem causar incómodo e interrupção do que as restantes crianças já se encontravam a fazer. Apenas no horário de ir buscar as crianças, a partir das 16:00, é que os pais não podiam entrar no estabelecimento, ficando por isso na portaria à espera.

Tendo em conta os privilégios da instituição, observamos que apenas os materiais didáticos eram fornecidos pela escola, havendo outras verbas para a sua aquisição. Todas as refeições das crianças da Educação Pré-escolar eram feitas no refeitório juntamente com as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os lanches da manhã e da tarde eram da responsabilidade dos pais e os almoços tinham de ser marcados com antecedência. A instituição não dispunha de cozinha e a comida era trazida pelos responsáveis através de “encomendas” para a escola. Pelo que as crianças referiam, registamos que almoçavam sempre sopa, prato principal e uma peça de fruta.

O espaço da sala de Educação Pré-escolar era bastante acolhedor e amplo, permitindo a acessibilidade das crianças a todas as áreas de interesse disponíveis. A sala tinha janelas grandes que permitiam o olhar para o exterior, e aquecimento para que se sentissem confortáveis nos

meses mais frios. A sala permitia, acima de tudo, o bem-estar e a segurança das crianças. O espaço estava organizado por áreas de interesse bem definidas, o que permitia a realização de ações diferenciadas e também pudemos perceber que a disposição, das áreas de interesse, refletia um modelo educativo mais centrado na riqueza dos estímulos, na autonomia e na liberdade da criança. A organização da sala sofria mudanças periódicas, segundo o desejo das crianças ou apenas porque a aquisição de novos materiais assim o justificava. As áreas encontravam-se identificadas com a figura de um lobo com cor diferente, exposto na parede, bem como o número limite de crianças por área. As áreas possibilitavam aprendizagens através de brincadeiras em que a criança podia socializar com os seus colegas de livre vontade, sendo elas: jogos; expressão plástica; casa das bonecas; garagem; construções; fantoches; veterinário e a biblioteca. Apesar de as crianças terem a liberdade de optar por uma área, tinham de cumprir com algumas regras tais como estar em silêncio, avisar quando queriam trocar de área e manter os materiais na respetiva área. Importa mencionar que durante a PES criamos uma nova área na sala de Educação Pré-escolar, a área do Médico (médico ao domicílio), uma vez que o grupo de crianças mostrou particular interesse pelo assunto e resolvemos aprofundar o seu interesse criando uma área na sala relacionada com o tema e colocamos materiais à sua disposição. Por tal, devemos alargar o espaço para outras áreas de acordo com os interesses que as crianças manifestam nas suas brincadeiras (daí a importância também da observação que nos permitiu conhecer melhor o grupo). Esta área foi bem-sucedida e observamos que todas as crianças se interessavam por ela.

Relativamente à rotina da Educação Pré-escolar percebemos que existia flexibilidade no horário. As crianças podiam ir à casa de banho sempre que necessitassem e não havia um tempo rigoroso nas atividades de pequeno e grande grupo. Em relação à higiene das crianças, antes de irem almoçar, eram sempre acompanhadas por um adulto, tanto auxiliar, educadora como as estagiárias, para fazerem necessidades e lavarem as mãos. Foi extraordinário percebermos a autonomia das crianças em relação à sua higiene nesta faixa etária. No que diz respeito ao dia-tipo (rotina) no período da manhã era iniciado o acolhimento das crianças das 09:00 às 09:30 e, normalmente, as atividades de grande grupo eram realizadas das 09:30 às 10:00 e das 11:00 às 12:00 eram realizadas atividades em pequeno grupo. Nos restantes tempos pedagógicos do período da tarde, das 14:00 às 16:00 realizavam-se atividades em grande grupo e pequeno grupo, e também se disponibilizava tempo para que as crianças explorassem as áreas. Para além do tempo letivo em sala, o grupo de crianças de Educação Pré-escolar tinha também Expressão Físico-motora todas as terças-feiras no período da manhã das 09:30 às 10:00 da responsabilidade da educadora de infância e das estagiárias (no

período de intervenção), no polivalente e, por vezes, tinham também Expressão Musical à quinta-feira no período da tarde, da responsabilidade de um professor de música.

Quanto ao grupo de crianças de Educação Pré-escolar, era constituído por 22 crianças de 3 e 4 anos de idade, sendo 12 de género feminino e 10 de género masculino. Tratava-se de um grupo bastante autónomo, considerando a educadora que apenas duas crianças ainda se comportavam como bebés porque ainda não conseguiam controlar os esfíncteres. Do que observamos, consideramos que o grupo de crianças era bastante participativo e envolvido nas atividades que lhes eram proporcionadas.

1.3. 1.º Ciclo do Ensino Básico: instituição, sala, organização do espaço, rotina e grupo de crianças

A instituição onde realizamos a PES relativa ao 1.º Ciclo do Ensino Básico foi a mesma onde realizamos a PES no âmbito da Educação Pré-escolar. Como já havíamos referido, era uma instituição pública com um espaço educativo organizado em função das crianças pela sua amplitude, bem como pelas boas condições que foram visíveis no primeiro dia de estágio, mais precisamente no dia 19 de fevereiro de 2018.

A componente letiva no ensino do 1.º Ciclo, durante o período da manhã iniciava-se às 09:00 e terminava às 12:30. Na parte da tarde iniciava-se às 14:00 e terminava às 16:00. Depois de um intervalo de 30min as crianças regressavam à sala das 16:30 às 17:30 e, esta última hora, era destinada a Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) lecionada por um professor específico por área. Os intervalos ocorriam das 10:30 às 11:00 para o lanche da manhã e das 16:00 às 16:30 para o lanche da tarde. As crianças tinham intervalo livre neste período de tempo e, na maior parte das vezes, iam brincar para o parque exterior da instituição.

Diariamente a entrega das crianças pelos pais era feita à porta da instituição e as crianças iam para as salas respetivas quando a campainha tocava. O mesmo acontecia quando as aulas terminavam, os pais iam buscar os seus filhos à entrada da escola. Relativamente ao registo de almoços das crianças que pretendessem almoçar na cantina do centro, este era feito em sala de aula (no início da manhã) pela professora titular da turma que comunicava depois à/ao assistente operacional de serviço. As crianças que não almoçam na escola eram esperadas pelos pais na entrada do estabelecimento e trazidas pelos mesmos novamente para o tempo letivo da tarde. Todas as refeições das crianças do 1.º CEB eram feitas no refeitório e o lanche da manhã e da tarde era da responsabilidade dos pais, com a exceção de duas crianças da turma que recebiam sempre lanche por parte da instituição.

Tendo em conta os privilégios da instituição, observamos que apenas os materiais didáticos eram fornecidos pela escola, havendo verbas para comprá-los, mas, mesmo assim, foi visível que havia falta de material para que outro tipo de atividades pudesse ser realizado.

No contexto de 1.º CEB estivemos com um grupo de crianças da turma era do 1.º ano de escolaridade orientada pela professora titular e pela professora de apoio à sala. O ambiente de aprendizagem em contexto permitia a segurança e o conforto de todas as crianças da turma para poderem aprender e aplicar o que era aprendido, pelo facto de ser espaçosa relativamente ao número de crianças da turma e por se encontrar em boas condições. Inicialmente o espaço da sala estava organizado por três filas de carteiras na vertical em pares e uma fila na horizontal no fundo da sala com cinco crianças mais a presença da professora que as acompanhava por terem dificuldades de aprendizagem. No entanto, passado alguns dias de estágio, a sala sofreu pequenas alterações ficando disposta, posteriormente, em três filas de carteiras verticais e em pares. As crianças com dificuldade de aprendizagem e de concentração passaram a estar numa carteira junto de um colega mais concentrado, que a nosso ver resultou de uma melhor forma por não ser tão visível a distinção dos melhores alunos para os “piores” alunos no ambiente em sala de aula. No fundo da sala encontrava-se uma mesa grande de trabalho, que geralmente era utilizada para correção dos trabalhos de casa. Também existia um armário de arrumos e, na frente da sala, para além de um outro armário, do quadro branco e do quadro interativo, estava presente a secretária da professora titular da turma com um computador e telefone escolar. As paredes da sala de aula estavam preenchidas com os trabalhos realizados pelas crianças, mostrando claramente o que foi aprendido pelo grupo.

Durante as nossas intervenções tivemos a oportunidade de deslocar o mobiliário do espaço, fazendo algumas alterações necessárias para a realização de atividades em pequenos grupos de trabalho (duas mesas juntas e quatro cadeiras ao seu redor), como também alteramos o espaço de outra forma diferente, colocando as carteiras em U na sala, para podermos apresentar de forma dramática a história “O som das cores” de Paula Teixeira e, assim, termos mais espaço e ainda para ser visível para todas as crianças. A alteração do espaço ocorreu com pouca frequência, sendo apenas modificado três vezes, em situações descritas anteriormente porque se tratava de uma turma que não estava habituada ao trabalho em grupo e, por isso, gerava-se um ambiente de “confusão” pelo barulho e agitação que se criava entre os colegas. Devido a esta ocorrência a titular da turma considerou não utilizarmos novamente esse método. No espaço sala de aula as crianças interagem umas com as outras, por vezes até de mais, virando-se para trás e até mesmo manter conversas paralelas, sendo principalmente esta a causa de falta de silêncio na turma quando nós, a

colega estagiária ou até mesmo a professora titular da turma pretendíamos falar com as crianças.

Relativamente à rotina do 1.º CEB, não foi notória tanta flexibilidade como no estágio em Creche e em Educação Pré-escolar, pois neste contexto escolar as crianças tinham um horário a cumprir, atendendo à duração da aula de cada área disciplinar. A professora responsável pela turma tinha o hábito de seguir o horário mas foi-nos dada a possibilidade de poder trocar as aulas de posição, caso considerássemos necessário.

Quando as crianças estavam em sala de aula podiam ir à casa de banho apenas com a autorização da professora, sendo muitas vezes chamadas à atenção de que o intervalo servia para isso mesmo e em relação à higiene das crianças, cada uma era responsável pela própria.

Em todas as manhãs letivas eram dadas as boas vindas às crianças pretendendo criar um ambiente calmo para uma aprendizagem produtiva. Foi notável que algumas vezes o acolhimento em sala de aula era demorado pelo facto de as crianças demorarem a sentar-se no devido lugar e por haver conversas entre os colegas. Normalmente o tempo de atividades era adaptado e com alguma flexibilidade durante a duração da área disciplinar em estudo. Queremos com isto dizer que existiram atividades que terminaram de ser resolvidas antes do tempo previsto e outras que tinham uma duração mais longa que o previsto, sendo terminada a sua resolução na aula seguinte, ou no dia seguinte, na área da mesma aula em que a atividade foi colocada em prática. Nas aulas colocadas em prática, antes da realização de atividades, era feita uma discussão em sala sobre o tema em estudo de maneira a ouvir a opinião de todas as crianças. No entanto, após as respostas da turma, a gestão de aprendizagens era feita por nós tendo em consideração e aproveitando as respostas condutoras à atividade a realizar posteriormente. Relativamente à dedicação em atividades, em praticamente todas as ocasiões, as crianças dedicavam-se à mesma atividade em simultâneo, sendo visível a competição por parte das crianças com maior aproveitamento.

Nos diálogos em grupo, a maior parte das crianças voluntariava-se para dar a sua resposta e participar na discussão havendo portanto a cooperação e a partilha de ideias entre o grupo, facto que otimizava a dinâmica do mesmo. Durante a prática foram também organizadas atividades em grupo em sala de aula que consistiram em proporcionar às crianças o manuseamento de materiais e foram realizadas no âmbito da área de Matemática e da área de Português.

Em relação à área de Matemática, na aula sumariada com “resolução de exercícios de cálculo aditivo através da utilização do algoritmo da adição sem transporte do número vinte ao número trinta”, as crianças da turma foram divididas em grupos de cinco elementos

para efetuar um jogo com a utilização das barras de Cuisenaire: foram distribuídos conjuntos de barras de diferentes tamanhos a cada grupo e as crianças tinham de formar duas parcelas cujo resultado teria de ser de vinte a trinta e teriam de registar. Quem conseguisse formar mais operações ganhava. Relativamente à área de Português, foi planeada uma aula sobre o padrão ortográfico “ss” em que se realizou um jogo de palavras em grupos, que consistia em associar palavras com “ss” a imagens: distribuiu-se a cada grupo de cinco elementos três imagens e sílabas para que o grupo formasse palavras com “ss” que representassem as imagens que lhes foram distribuídas (as crianças teriam de ordenar as letras para descobrir a palavra). Terminada a tarefa os grupos explicaram aos colegas como fizeram a sua descoberta e, posteriormente, colocaram a imagem e a palavra (sílabas ordenadas) em papel de cenário. Durante a realização dos trabalhos em grupo, todas as crianças do mesmo grupo tinham a mesma tarefa e era pretendido cooperarem entre elas para a resolverem, trabalhando em equipa, havendo apenas um elemento portador-de-voz. Caso houvesse outras oportunidades de trabalho em grupo, seria pretendido criar tarefas diferentes para cada elemento do grupo de maneira a que depois da sua conclusão, todas as partes se juntassem e formassem um todo, mas foi notável que o trabalho em grupo não funcionava com a turma em questão pela falta de hábito. Foi notório, também, que os grupos mostravam competitividade entre si, e pensamos que este fator determinava, de certa forma, o ritmo das atividades em grupo.

O grupo de crianças da turma de 1.º ano era constituído por 26 crianças de 5 e 6 anos de idade, sendo 8 de género feminino e 18 de género masculino. De uma forma geral, as crianças tinham um bom aproveitamento havendo crianças trabalhadoras, empenhadas e curiosas por aprender, embora houvesse 6 crianças com dificuldade de aprendizagem que não se aplicavam nem participavam tanto e, por isso, beneficiavam de acompanhamento por parte de uma professora, para além da titular de turma. Na sala de atividades, havia duas crianças que se evidenciavam pelo facto de resolverem os exercícios de uma forma mais rápida do que os restantes colegas. Estas crianças mostravam ser capazes de realizar qualquer atividade sozinhas sem que a professora lhes desse indicações do que fazer. Sabendo já ler e escrever perfeitamente, estas crianças de 1.º ano a que nos referimos, diziam em voz alta que já terminavam e questionavam sempre o que seria para fazer a seguir. As restantes crianças da turma reagiam naturalmente, mas por vezes respondiam “também acabam sempre mais rápido do que nós, agora esperem”. Muitas das vezes a professora cooperante da instituição dizia-nos que devíamos ter em atenção estas crianças mais despachadas para podermos atribuir-lhes outra atividade e, dessa forma, não se cansarem de estar à espera, e

também para não perturbarem quem ainda estava a trabalhar. Para além destas duas crianças, havia outras que se evidenciavam, não pela rapidez na resolução de atividades, mas sim por se evidenciarem na expressão oral quando se gerava diálogo entre a turma sobre um tema específico: uma das crianças mostrou saber muito para além do que foi aprendido na escola sobre a área de Estudo do Meio, principalmente sobre astronomia e, por isso, falava com tanto entusiasmo que muitas vezes acabava por interromper os colegas, mas também tinha o propósito de esclarecer algumas ideias apresentadas; outra das crianças evidenciava-se pela forma especial como falava dos vários temas abordados em aula experienciados no seu meio familiar; ainda uma criança que mostrava sempre empenho em participar nas respostas de matemática e na resolução de tarefas; e por fim, uma criança revelou ser inteligente, mas com pouco aproveitamento devido, algumas vezes, ao seu comportamento indesejado e desconcentração elevada. Atendendo ao comportamento da turma, este foi considerado de forma negativa no que dizia respeito ao cumprimento de regras, tendo sido um fator que complicou de certa forma a nossa prática: falar sem colocar o dedo no ar; dificuldade em respeitar um colega que estava a falar e falar por cima dele e até mesmo complicação em estar com atenção e em silêncio para ouvir a professora quando estava a falar ou queria falar. Muitas vezes, quando sentíamos que ninguém nos ouvia devido às conversas paralelas da turma, cantávamos uma canção e de facto ajudava a que o ambiente ficasse mais calmo, porque as crianças também começavam a cantar e gerava-se harmonia. Outro método que utilizávamos era cruzar os braços, sentarmo-nos e olhar para as crianças com ar sério para que percebessem que estavam a ser desrespeitosos. Quando isto acontecia, eram as próprias crianças a dizer aos colegas “Calem-se! Olhem a professora!” e todos se calavam imediatamente para nos ouvirem falar do comportamento menos positivo que ocorria em sala de aula, e depois deste diálogo, ouvíamos da parte das crianças “Somos mal comportados. Não devemos falar todos ao mesmo tempo”. Depois de este diálogo acontecer, a aula decorria naturalmente e pensamos que as deixávamos cientes do que estava a acontecer em sala de aula. Devido ao que foi referido anteriormente, naturalmente eram colocadas restrições às crianças tais como: responder ao questionado quem tivesse o dedo no ar; não falar na vez de um colega; e não conversar para o lado quando um colega estivesse a falar.

Relativamente à participação, durante as aulas de intervenção, era dada voz a todas as crianças e essa comunicação era gerida através da colocação do dedo no ar das que quisessem responder. Muitas das vezes, esta gestão descontrolava-se pelo facto de todas as crianças quererem falar ao mesmo tempo. Foi visível que as crianças que colocavam o dedo

no ar eram quase sempre as mesmas e, por isso, algumas vezes questionávamos aquelas que raramente colaboravam na aula, ou então retirávamos do saco da sorte um elemento da turma para responder, tendo como objetivo promover uma pedagogia ativa entre todas.

2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Neste ponto focamo-nos nas opções metodológicas tomadas em consideração durante a investigação realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, atendendo a algumas perspetivas teóricas. A investigação realizada sobre a prática, que é, segundo Ponte (2004), um processo que deve ser privilegiado para a construção do conhecimento, concentrou-se, no nosso caso, no trabalho desenvolvido com crianças de Creche, de Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os objetivos centraram-se no âmbito do desenho da família e pretendíamos dar resposta às seguintes questões-problema: *Como é que as crianças representam a sua família no desenho, ao nível do grafismo, das estruturas formais e do conteúdo? E de que forma poderá a relação que mantêm com a família influenciar o seu saber-ser e saber-estar perante as aprendizagens que realizam em contextos plurais?* Desta forma, foi objetivado: (i) *Entender a perspetiva dos educadores/professores sobre o desenho da criança;* (ii) *Conhecer as representações que os educadores/professores têm sobre o Teste Desenho da Família (TDF);* (iii) *Perceber como é que as crianças representam a sua família no desenho;* (iv) *Compreender como as crianças veem e sentem a família através da aplicação do Teste do Desenho da Família (TDF), enquanto técnica projetiva;* e (v) *Desenvolver formas de intervenção em contexto de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, sustentadas na família.*

Sendo a recolha de dados fundamental para conseguirmos obter respostas sobre a problemática em investigação, selecionamos técnicas e instrumentos que nos permitissem recolher informações durante o trabalho de campo, conscientes de que esta seleção “constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (Aires, 2015, p.24).

Optamos por utilizar uma abordagem investigativa predominantemente qualitativa, embora esta escolha não signifique, para nós, uma ruptura total com a abordagem quantitativa. Segundo Bell (2004), os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles”, enquanto os investigadores qualitativos “estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística (...). Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa” (pp.19-20).

Por tal, pensamos poder considerar que nos posicionamos numa abordagem mista (qualitativa e quantitativa), uma vez que entendemos a complementaridade entre métodos, enquanto contributo para uma melhor aproximação à realidade estudada, embora saibamos que têm uma essência distinta e sejam, aparentemente, incompatíveis. Sobre esta questão Minayo e Sanches (1993) clarificam que não se coadunam com uma perspectiva que preconize a integração entre abordagens, mas sim, na complementaridade de ambas, em função das unicidades do objeto de pesquisa. Sugere-se, assim, a combinação das duas abordagens sempre que seja útil e adequado para alcançar, aclarar ou examinar a realidade em estudo. Flick (2004) salienta que a convergência de métodos proporciona mais credibilidade e legitimidade aos resultados encontrados, evitando o reducionismo a uma única opção. E, no entender de Creswell (2007), “um estudo tende a ser mais qualitativo do que quantitativo ou vice-versa”, pois a pesquisa de métodos mistos encontra-se no centro de um *continuum*, uma que “incorpora elementos de ambas abordagens qualitativa e quantitativa” (p.3). Contudo,

a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais ‘ecológicos’ e ‘concretos’ e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (Minayo, & Sanches, 1993, p.247).

Também Gatti observa que quantidade e qualidade não estão totalmente desagregadas na pesquisa, uma vez que, por um lado, sabe-se que a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído a uma grandeza de um fenómeno e, por outro, precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial deixa de ter a necessária significação (cit. por Souza, & Kerbauy, 2017).

Souza e Kerbauy (2017) referem-nos que, “atualmente, no campo das pesquisas educacionais, são poucos os estudos que empregam metodologias quantitativas” (p.29). Acrescem ainda as autoras que a cientificidade não pode “estar vinculada a generalizações universais, embasadas pelos métodos das ciências naturais”, o que implica que os factos que estão “circunscritos à ação humana não podem ser quantificáveis”, mas sim, “interpretados a partir de sua singularidade, considerando a particularidade de cada contexto” (Souza, & Kerbauy, 2017, p.30). Portanto, embora possamos assumir que alguns dos nossos dados possam ter características quantitativas, nunca os poderemos considerar como generalizáveis.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo de perspectivas pessoais” (p.11) e, por isso, os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (p.16). Os autores referem ainda que o investigador “introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p.16) permitindo-lhe, assim, recolher dados com mais detalhes. O investigador qualitativo é, portanto, o principal instrumento de recolha de dados.

No decorrer da investigação, sobre a documentação da nossa prática, utilizamos técnicas (observação direta e participante; entrevistas) e instrumentos (grelhas de observação; notas de campo; registo fotográfico; inquérito por questionário aos educadores/professores cooperantes de estágio do ensino básico; e inquérito por questionário aos pais sobre as características físicas dos seus filhos) para a recolha de dados. Tecemos agora algumas palavras sobre as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que utilizamos.

A observação é uma técnica importante num estudo de natureza qualitativa e consiste em recolher informações “de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2015, pp.24-25), permitindo ao investigador ter uma visão mais completa do real num determinado contexto. O contexto é caracterizado por Máximo-Esteves (2008) como “o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas que nele vivem” (p.87). A mesma autora indica ainda que é fundamental que o investigador decida de imediato como fazer os seus registos, referindo que “as notas de campo e os diários são os instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação” (p.88). Na mesma linha, Aires (2015) refere que a recolha de informação pode ser feita “através de notas de campo, registos textuais dos diálogos com os atores observados e entrevista com os informantes-chave” (pp.25-26).

Através da recolha de dados é possível ao investigador chegar à resposta do seu problema e, para Máximo-Esteves (2008), “a regra de ouro para evitar a dispersão é a concentração da atenção nas questões formuladas” (p.87).

Nesta investigação, para além de fazermos o registo das notas de campo, aquando da observação direta e participante, preenchemos também grelhas de observação sobre o Teste do Desenho da Família de Louis Corman (2003), pelo facto de as considerarmos importantes para a nossa análise.

Para a nossa investigação, e para darmos resposta(s) aos objetivos *Perceber como é que as crianças representam a sua família no desenho* e *Compreender como as crianças veem e sentem a família através da aplicação do Teste do Desenho da Família (TDF), enquanto técnica projectiva*, adaptamos e replicamos, assim, uma grelha de observação (vide Anexo I) elaborada por Corman (2003) para o registo de dados sobre o TDF. Este instrumento de recolha de dados foca “comportamentos ou acontecimentos em áreas muito específicas, para análise e discussão mais finas e aprofundadas” (Reis, 2011, p.29). Esta grelha serviu-nos portanto de apoio para registar a frequência de desempenho de diferentes itens a nível do desenho da família das crianças, e pensamos poder concordar com a ideia considerada por Reis (2011) de que “constituem o instrumento de observação mais objetivo e mais fácil de aplicar” (p.32) uma vez que este instrumento de recolha de dados é pormenorizado de acontecimentos e comportamentos das crianças. Na nossa investigação foram observadas 13 crianças em contexto de Creche, 14 crianças em contexto de Educação Pré-escolar e 26 crianças em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No trabalho empírico é fundamental que o investigador registe o que observa e, por isso, consideramos pertinente a utilização das notas de campo para a recolha de dados, que nos serviram positivamente para podermos tirar conclusões sobre o estudo. Corroboramos, assim, das palavras de Bogdan e Biklen (1994) quando referem que

o investigador registará as ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as *notas de campo*: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo (p.150).

Desta forma, o investigador deve adotar uma postura reflexiva sobre as informações que regista e “à medida que a investigação se vai clarificando e o professor vai aumentando a sua confiança, [pois] estes encontros vão-se espaçando progressivamente e os padrões vão adquirindo maior consistência” (Máximo-Esteves, 2008, p.89). Considerando estas abordagens teóricas, realizamos descrições das experiências de aprendizagem com base nas notas de campo, o que nos permitiu perceber, de uma melhor forma, as reações das crianças.

Ao longo da nossa investigação também fomos registando observações através do recurso de imagens (fotografias tiradas *in loco* das crianças em ação, gravuras, desenhos, etc.), considerada por Sarmiento (2014) como uma metodologia visual e um conjunto de materiais empíricos com os quais se pode trabalhar. Tal como refere o autor “as fotografias, por exemplo, são utilizadas como elemento importante da rememoração para o momento de escrita” e “incorporadas na documentação” do trabalho que se pretende divulgar para a

comunidade científica (Sarmiento, 2014, p.200). Segundo Máximo-Esteves (2008) também as imagens registadas “pretendem ser documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (p.91). Segundo a mesma autora este material de suporte à investigação não é intrusivo, uma vez que se insere na rotina da aula quando o educador/professor utiliza com regularidade a máquina fotográfica.

O registo de informação através de fotografias insere-se numa abordagem qualitativa, uma vez que a sua análise é descritiva e interpretativa. Estas “são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan, & Biklen, 1994, p.183).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) cada vez mais os investigadores educacionais têm interesse pelo registo fotográfico com o objetivo de procurar a compreensão e, é também, neste sentido, que clarificam que “as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (p.191). Na presente investigação, este foi, precisamente, o nosso objetivo. A utilização desta técnica funcionou como ajuda para a análise de dados, sobretudo aquando do registo das produções gráficas das crianças (no TDF).

Ainda para a recolha dos dados, no caso do nosso estudo, optamos, para além do Teste do Desenho da Família (TDF), já referenciando, pela realização de entrevistas. Estas foram realizadas com o propósito de escutar a voz das crianças no momento de realização do TDF, no sentido de percebermos o seu nível de desenvolvimento e promover uma relação interpessoal e de dinamismo adequada, tendo sido previamente autorizada e programada. Concordamos assim que a entrevista deva ser “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan, & Biklen, 1994, p.134). Na mesma linha teórica, Máximo-Esteves (2008), refere que

a entrevista é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro (pp.92-93).

Esta técnica, sendo direta, pode favorecer a recolha de dados porque a criança pode proporcionar detalhes importantes que o adulto desconhece, uma vez que expressa a sua personalidade a nível de comportamentos e atitudes e estes podem depender do contexto da entrevista. As entrevistas com crianças no contexto escolar podem “reverter a favor do

processo de entrevista, dado que a provável tendência da criança para estabelecer associações entre o processo de entrevista e o processo de avaliação (fomentada pelo contexto escolar) poderá torná-la mais atenta às questões” (Oliveira-Formosinho, & Araújo, 2008, p.20). Assim, concordamos que,

na recolha de informação pela via de entrevista (...), tem de se ter sempre em conta, mesmo nas questões ditas mais objetivas, [e que] tudo o que se obtém é uma declaração do sujeito sobre a observação que ele faz do seu próprio pensamento, comportamento ou situação. Em sentido inverso, a observação direta, restritamente entendida, dá um acesso muito limitado ao sistema de classificações, à configuração de representações e ao universo de sentido dos protagonistas das práticas sociais (...). Para angariar informação acerca das categorias que organizam essa subjetividade e acerca dos respetivos conteúdos específicos é necessário complementar a observação direta das práticas, objetos e símbolos com a conversação e a entrevista (Costa, cit. por Pacheco, 2006, p.22).

As entrevistas realizadas atenderam à idade das crianças e ao nível de compreensão das mesmas e, de facto, deve assumir-se “que as crianças responderão de forma ‘honesta’ quando as questões são adequadas” (Oliveira-Formosinho, & Araújo, 2008, p.24). Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) salvaguardam que refletir sobre as entrevistas é uma necessidade metodológica numa análise qualitativa “que diz respeito às interpretações das experiências de campo” e que a reflexividade, num estudo com crianças, é reconhecido como “um processo dual, uma vez que não caracteriza apenas o discurso e prática dos investigadores, mas é também uma atitude adoptada pelas crianças que participam na investigação” (p.24). Assim sendo, esta dualidade precisa de atenção por parte dos investigadores, nomeadamente que estes explorem as perceções da criança relativamente às suas culturas, não esquecendo as questões éticas, em que o respeito e a sensibilidade são necessários e particularmente relevantes no caso das entrevistas com crianças (Oliveira-Formosinho, & Araújo, 2008).

Na presente investigação aplicamos ainda inquéritos por questionário aos pais das crianças do contexto da Educação Pré-escolar (*vide* anexo II) e aos educadores/professores cooperantes (*vide* anexo III), e estes funcionaram como técnicas indiretas de recolha de dados. Segundo Aires (2015), as técnicas indiretas “podem desempenhar funções diversas na investigação educativa: apoiar os métodos directos de recolha de informação, ‘validar’ e contrastar a informação obtida, reconstituir acontecimentos importantes para as pessoas ou grupos sociais em análise, gerar hipóteses, etc.” (p.42).

Os inquéritos por questionário realizados permitiram-nos entender de uma melhor forma as perspetivas das educadoras/professora cooperantes sobre o domínio da Expressão Plástica, especialmente sobre o desenho da criança e dar resposta(s) aos objetivos *Entender a perspetiva dos educadores/professores sobre o desenho da criança*; (ii) *Conhecer as representações que os educadores/professores têm sobre o Teste Desenho da Família (TDF)*. No caso dos inquéritos aos pais, as suas opiniões e constatações serviram-nos para trabalhar em contexto, promovendo atividades educativas com as crianças, no sentido de darmos resposta(s) ao objetivo *Desenvolver formas de intervenção em contexto de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, sustentadas na família*.

Capítulo III. Descrição e análise das experiências de ensino-aprendizagem

Nota introdutória

Neste capítulo apresentamos as experiências de ensino-aprendizagem que consideramos serem mais reveladoras do teor da nossa investigação, e que foram selecionadas de entre muitas outras que realizamos ao longo da PES nos contextos de Creche, Educação Pré-escolar e 1.º CEB. Em todas as experiências de ensino-aprendizagem descrevemos e refletimos com o recurso a imagens (fotografias) e notas de campo e, posteriormente, fazemos uma análise dos dados obtidos através do TDF dos desenhos de algumas crianças, evidenciando exemplos de todos os contextos. Analisamos também as entrevistas e tabelas com os resultados do TDF. Importa salientar que esta análise foi realizada com base na perspetiva dos autores já referidos neste relatório, no capítulo I, referente à fundamentação teórica.

1. Apresentação, reflexão e análise das experiências de ensino-aprendizagem

1.1 Experiências de ensino-aprendizagem em contexto de Creche

No dia 24 de novembro de 2017, no período da manhã, deslocamo-nos ao contexto de Creche, depois de termos obtido, da parte da educadora, autorização para o fazermos, tendo como propósito realizar uma atividade com as crianças sobre o Desenho da Família, visto que não tivemos a oportunidade de a realizar no período destinado à Prática de Ensino Supervisionada (PES), devido ao facto de ainda não termos bem definido o tema do nosso projeto de investigação sobre as práticas. A atividade consistiu na proposta de realização de um trabalho individual com todas as crianças presentes na sala. Num primeiro momento, e em grande grupo, relembramos as crianças sobre uma atividade que tínhamos realizado, aquando da nossa prática em contexto. Atividade essa que tinha consistido num trabalho feito em casa com os pais sobre o “Elefante Elmer”. Para esta atividade tínhamos então solicitado a colaboração dos pais para que, em colaboração com os seus educandos, preenchessem um quadrado (uma parte do corpo do elefante), que havíamos enviado para casa com um recado feito pela Educadora. A decoração podia ser feita com texturas à escolha das crianças. Posteriormente, na sala, montamos o puzzle e colocamo-lo na parede à disposição das crianças, para que estas pudessem tocar, bem como identificar e recordar o trabalho realizado com os pais. Rememorada a atividade tentamos criar um elo de ligação para a atividade que pretendíamos desenvolver nesse momento. Solicitamos, então, às crianças que colaborassem connosco na realização de um desenho sobre a sua família. Para

tal, disponibilizamos a cada criança o material necessário: folha de desenho e lápis de cor. Foi visível o interesse das crianças, pois todas queriam fazer o desenho ao mesmo tempo. Contudo, a nossa intencionalidade era fazer registos e, nesse sentido, referimos que todas as crianças teriam a oportunidade de fazer o desenho, mas que teria de ser uma criança de cada vez. Era expectável para nós que estas crianças ainda estivessem no início da sua expressão gráfica pois, devido à sua idade cronológica, ainda se situavam na fase da garatuja (2-4 anos). Neste sentido, obtivemos desenhos garatuçados, ainda sem a expressão visível da figura humana. Embora não tenha sido visível esta figura, foi interessante percebermos que as crianças sabiam precisamente quem desenhavam e onde desenhavam cada elemento da sua família. Algumas crianças desenharam, para além da sua família, representações simbólicas de animais e objetos.

Ao longo da análise dos desenhos, sentimos alguma dificuldade em avaliar segundo o teste do desenho de Louis Corman (2003, 2008) alguns itens, mais precisamente a nível de conteúdo visto que eram crianças de apenas 2 anos e algumas delas ainda não se sabiam expressar oralmente com clareza. Independentemente desta dificuldade registamos as vozes das crianças, representativas das descrições que iam realizando sobre o seu desenho. As suas vozes, traduzidas nos nossos registos, são reveladoras não só das suas vivências familiares, mas também do seu imaginário, como se pode observar no seguinte registo:

P – Olha um dinossauro!

Educadora Estagiária (EE) – Quero que desenes a tua família.

P – Olha o dinossauro já está preso.

P – Olha uma cor do arco-íris. É o verde.

EE – Quem vais desenhar com a cor verde?

P – É o Paulinho. Olha um passarinho. Anda no ar. Parece um tonto. Aqui são as abelhas.

P – Esta é uma cor grande!

EE – Quem vais desenhar com o lápis grande?

P – O padrinho. Gosto do padrinho.

EE – Porque gostas dele?

P – Porque dá-me muitas prendas. Vou desenhar a minha mãe, foi trabalhar.

(Nota de campo, 24 de novembro de 2017)

Através de uma observação mais atenta ao desenho realizado foi visível que a criança se manteve envolvida na sua produção e, se o adulto não ouvisse os comentários que ia tecendo, tornava-se complicado perceber o que foi desenhado. Neste sentido, valorizamos, de facto, a necessidade de estabelecer diálogos com as crianças em determinados momentos da sua expressão gráfica. Para nós tornou-se fundamental estar presente neste momento de expressão. À medida que ia desenhando a família, a criança em questão, foi referindo que estava a desenhar-se a si própria, o padrinho e, por último, a sua mãe (*vide* figura 1).



Figura 1. *Desenho da família real do Paulo*

Atendendo às respostas dadas pela criança, pensamos ainda poder referir que se lembrava de diferentes ações ao desenhar, despertando a sua imaginação para a natureza na medida em que ia pronunciando animais livres como o “passarinho” e as “abelhas” bem como o “dinossauro” preso, provavelmente por considerar que se tratava de um animal mau e que não devia estar livre. Ainda sobre a natureza, esta criança associou um fenómeno natural, o arco-íris, à cor do lápis com o qual se desenhou a si própria mostrando alegria. Neste momento lembrou-se de uma dramatização que realizamos em contexto com a obra “O som das cores” de Paula Teixeira. Para além do que foi dito, podemos ainda refletir que a criança fez uma associação da grandeza do lápis à personagem desenhada dando-lhe importância pelo facto de ter escolhido um lápis grande e, após a sua justificação, desenhou ainda a sua mãe, lembrando-se de que foi trabalhar depois de a ter deixado na Creche.

Tendo em conta as observações realizadas, pensamos que se trata de uma criança bastante autónoma, perspicaz, extrovertida e também imaginativa lembrando qualquer situação do seu dia a dia para jogar ao faz-de-conta nas áreas em que brincava na sala de atividades, por forma a interagir com as outras crianças. De facto, o desenho que a criança elaborou transmite a sua maneira de ser. Relativamente ao desenho da família em si subentende-se que deu mais valor ao padrinho do que propriamente ao pai, já que nunca o referiu.

Poucas foram as crianças que desenharam apenas a sua família, embora tivesse sido solicitado nesta atividade. Entre essas crianças, salientamos uma delas pelo facto de nos ter chamado a atenção pela manifestação das suas emoções no momento em que desenhava, e que nos mostrou uma grande união e afeto com a família. Para comprovarmos esta asserção apresentamos o registo da nota de campo:

Educadora Estagiária (EE) – Conta-me o teu desenho Gui.

G – Olha é a minha mamã.

EE – Gostas da mamã?

G – Muito.
EE – Como é a tua mamã?
G – Susana.
EE – Quem desenhaste mais?
G – O pai (Aponta com o lápis próximo da figura da mãe).
EE - Gostas do pai?
G – Muito, muito. Ele ralha mas gosto dele.
EE – Como é o pai?
G – Tiago.
EE – O Guilherme está no desenho?
G – Aqui! (Aponta com o lápis junto dos pais)
(Não se perguntou mais nada sobre o desenho porque a criança se levantou)
(Nota de campo, 24 de novembro de 2017)

Observamos que a criança se manteve envolvida durante a produção do desenho e, com muita calma, foi fazendo traços leves ocupando sobretudo a parte inferior direita da folha.



Figura 2. *Desenho da família real do Guilherme*

No diálogo que fomos estabelecendo consideramos notável a união que a criança sentia com os pais, pela forma como falava deles bem como pelo facto de no diálogo ela apontar com o lápis e revelar que se desenhou no meio do pai e da mãe. No nosso entender esta criança sente-se confortável e manifestou bem-estar ao se ter posicionado no meio dos pais. A criança mostrou carinho e sorria quando falava deles, como se pode verificar no diálogo transcrito. Para além do que se expressa neste registo, quando perguntamos à criança se gostava do pai e da mãe ela respondia que gostava “muito”. Contudo, também fomos percebendo que a criança preferia o pai pelo facto de ter respondido “muito, muito. Ele ralha mas gosto dele”. Quando perguntamos como eram os seus pais para tentarmos perceber as razões dos seus gostos a criança respondia apenas o nome dos pais o que nos fez acreditar que a criança não percebeu a questão. Salientamos ainda que era uma criança muito meiga, dócil e calma e que demonstrava muitos afetos quando gostava de alguém. A sua forma carinhosa de ser foi manifestamente percebida através do desenho.

1.2 Experiências de ensino-aprendizagem em contexto de Educação Pré-escolar

As atividades de ensino-aprendizagem em contexto de Jardim de Infância foram realizadas atendendo às diferentes áreas de conteúdo referenciadas nas OCEPE sendo elas: Formação Pessoal e Social; Conhecimento do Mundo; Comunicação e Expressão: Artes Visuais; Música; Educação Física; Linguagem Oral; e Matemática (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A primeira atividade que desenvolvemos estava relacionada com as características físicas do ser humano, tendo como ponto de partida a celebração do Dia de Reis. Nas atividades propostas fomos lembrando e valorizando as tradições desta época e promovemos a interação com a comunidade, enquanto meio de desenvolvimento e de enriquecimento pessoal e cultural das crianças. Consideramos que foi uma semana produtiva, visto que em todas as atividades realizadas conseguimos manter a atenção e a participação de todas as crianças do grupo, superando as nossas expectativas iniciais. Nesta semana, a primeira atividade que implementamos em contexto consistiu em cantar a música dos Reis Magos (*vide* figura 3).



Figura 3. *Música dos Reis Magos (História)*

Seguidamente, questionamos as crianças sobre os Reis Magos: quantos reis eram, como se chamavam, como se deslocaram até Belém para encontrarem o Menino Jesus e como foram guiados até lá. No decorrer das respostas dadas à última questão, colocada às crianças, surgiu uma conversa muito interessante sobre as estrelas. Uma criança quis revelar-nos que via as estrelas à noite dentro de casa ao pé da janela. Esta criança esteve sempre muito envolvida na conversa. Outra criança disse-nos que à noite também via a lua e que de dia não havia estrelas. Este tema de conversa não foi planificado, mas foi importante percebermos que através de um assunto podemos ter a oportunidade de abordarmos outros conteúdos do interesse das crianças. Depois desta conversa as crianças responderam a outras questões sobre os Reis Magos, como por exemplo o que foram lá fazer e se demoraram muito

ou pouco tempo a chegar. As respostas a esta questão foram “sim” e “não”. Para estabelecermos mais interação propusemos que as crianças se envolvessem numa atividade de matemática, tendo esta consistido num percurso previamente criado, com a configuração de um labirinto em forma de círculos. A intencionalidade foi a de que as crianças fizessem o percurso dos Reis Magos até ao Menino Jesus (boneco) fazendo contagens progressivas e que, simultaneamente ficassem com uma ideia da noção de tempo.



Figura 4. *Expressão Físico-motora - Circuito mais longo e mais curto*

O desígnio deste percurso era que uma criança, à vez, colocasse uma tampa num círculo, representando este um (1) dia de caminho. As crianças perceberam e contaram os dias até ao fim do caminho, totalizando doze (12) dias (*vide* figura 5).



Figura 5. *Contagem progressiva dos dias que os Reis Magos demoraram a chegar*

Questionamos então se os Reis Magos demoraram muito ou pouco tempo a chegar e as crianças disseram que foi muito. A música que inicialmente havíamos cantado foi, entretanto, replicada por ter sido um pedido realizado pelas próprias crianças, facto que nos deixou mais confiantes para a concretização das atividades que ainda tínhamos planificado.

As atividades seguintes foram dedicadas à área de conteúdo de Expressão e Comunicação, mais concretamente ao domínio da expressão plástica, e uma delas consistiu em pintar a mão das crianças, sendo que a palma da mão representava a cara do rei e os dedos a sua coroa (utilizaram-se para este efeitos cores diferentes) (*vide* figura 6).



Figura 6. Pintura da cara e da coroa dos reis magos

Notamos que as crianças estavam muito motivadas pelo facto de terem encontrado piada às mãos pintadas e algumas disseram, inclusivamente, que o pincel fazia cócegas. A segunda atividade consistiu em fazer pasta de farinha para que as crianças pudessem fazer bolas para decorar a coroa dos reis magos, no suporte em que tinham feito o trabalho de impressão das próprias mãos. Nesta atividade, as crianças, contaram a quantidade de ingredientes que precisavam. Depois de feita, as crianças manusearam a pasta de farinha, explorando-a. Surgiam comentários. Algumas crianças disseram que era macia, outras que cheirava bem e ainda outras que cheirava mal. Quando começaram a modelar a pasta algumas crianças iam comentando “temos as mãos coladas com massa” e “não sai”. Para as sossegar-mos dissemos que saía se colocássemos um pouco de farinha e se, depois de amassarmos, passássemos as mãos por água ficariam limpas. A maior parte das crianças conseguiu fazer as bolas, mas notou-se uma maior dificuldade em fazer bolas mais pequenas (*vide* figura 7).



Figura 7. Modelagem de pasta de farinha

Apenas uma criança nos ignorou quando falávamos para ela, negando-se a realizar a tarefa e, apesar de a questionarmos sobre o motivo da sua recusa ela não respondeu. Esta situação, segundo informações da parte da Educadora, era habitual e pediu-nos para não insistirmos. Retomamos, assim, a atenção para com as outras crianças e solicitamos que fizessem a colagem das bolas de pasta de farinha na impressão realizada. Depois da secagem da pasta procederam à pintura, como se pode observar na figura seguinte.



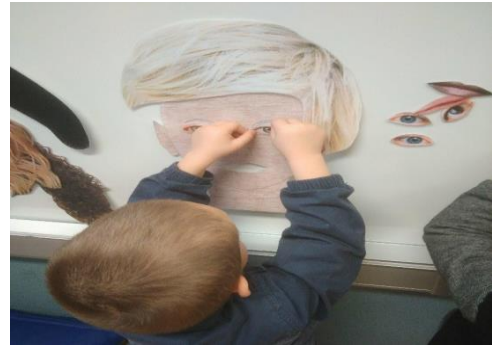
Figura 8. *Pintura e conclusão das coroas dos Reis Magos*

A terceira atividade consistiu em explorar as características físicas do ser humano. Para tal, iniciamos o tema partindo de uma abordagem sobre as características dos reis, comparando-os com os olhos e os cabelos das crianças e com os adultos presentes na sala de atividades. No quadro magnético fizemos um painel, no qual constavam vários tipos de cabelos, quanto à sua forma, tamanho e cor, duas caras de cor de pele diferente, olhos de diferentes cores e também lábios diferentes (*vide* figura 9).



Figura 9. *Painel com elementos caraterizadores de um rosto*

As crianças interessaram-se por esta atividade. Uma criança disse que gostava do cabelo de “preto” e riu-se e quando mostramos um cabelo ruivo e comprido uma criança disse que era igual ao da mãe dela. Foi de facto interessante perceber que as crianças se lembravam da família e a mencionavam nas atividades que lhes proporcionamos. Depois da conversa sobre as características físicas das pessoas, permitimos que, durante o tempo de exploração nas áreas, apenas duas crianças pudessem brincar com os elementos colocados no painel por forma a fazerem diferentes associações. Nas figuras seguintes podemos observar a implicação de duas das crianças nesta tarefa.



Figuras 10 e 11. *Brincar com as características físicas de um rosto*

No seguimento desta atividade, sobre as características físicas do ser humano, e no sentido de recolhermos dados para o nosso trabalho de investigação sobre a família, solicitamos aos pais de cada criança o preenchimento de um inquérito por questionário, cuja intencionalidade se pautou por percebermos o que os pais diziam sobre as semelhanças físicas que consideravam ter com os seus filhos. Teriam de pensar nas semelhanças físicas relativamente aos olhos, ao cabelo e alguns traços do rosto, mas também teriam de anotar outras semelhanças, nomeadamente no que dizia respeito à personalidade da criança. Se tinha atitudes e comportamentos mais diretamente ligados à personalidade do pai, da mãe (ou de ambos), ou de outro elemento da família. Depois de todos os inquéritos respondidos e enviados, realizamos com as crianças, de forma individual (quando as crianças brincavam nas áreas eram convidadas a fazer o desenho) a análise desses questionários. Depois de trabalharmos com a criança o que os seus pais haviam dito apresentamos-lhe uma folha com a indicação de “sou parecido com...mãe ou pai” e a fotografia da criança (tal como se observa nas figuras 12 e 13) com o propósito de a criança desenhar os elementos da sua família e fazer a ligação da sua fotografia com o elemento com quem se parecia (olhos, boca, cabelo, etc.).



Figuras 12 e 13. *Sou parecido/a com...*

Por fim, a última atividade consistiu em explorar o vestuário dos Reis Magos comparando-o com aquele que, atualmente, vestimos. As crianças responderam que existiam

diferentes tipos de roupa, mas sentiram algumas dificuldades em diferenciar um vestido de uma saia. Uma criança disse que os sapatos também era vestuário, mas desconstruímos essa ideia em diálogo com todas as crianças e chegamos à conclusão que o calçado não é vestuário porque o calçamos e não o vestimos. Depois, partindo das formas geométricas já exploradas, as crianças repararam que o triângulo era a forma mais parecida com a túnica dos Reis Magos para colocar no desenho. Foram recortar, mas como eram três triângulos as crianças cansaram-se e queriam ir para as áreas e nós deixamos. As crianças não completaram os trabalhos de construção dos Reis Magos, uma vez que foram trabalhos muito demorados para elas.

Outra experiência de ensino-aprendizagem que convocamos para este relatório e que desenvolvemos no Jardim de Infância consistiu em enviar uma carta aos pais com o objetivo de conhecermos o agregado familiar das crianças com as quais trabalhávamos na sala de atividades, para melhor compreendermos os desenhos da família que elaboraram. Na carta enviada (autorizadas pela educadora cooperante) solicitávamos aos pais para que ajudassem os seus filhos a desenhar, em cartões anexados à respetiva carta. Teriam de desenhar, no máximo, cinco (5) membros da família com quem a criança vivia, identificando-os. A atividade teve como objetivo criar tabuletas da família de cada criança, a partir do seu apelido (o apelido das famílias foi escrito pela educadora estagiária pelo simples facto de estas crianças ainda não saberem escrever). A tabuleta foi decorada pelas crianças. Pintaram e decoraram em volta com diferentes materiais (por exemplo: massas, botões, tecidos, papéis coloridos, etc.) (*vide* figuras 14, 15 e 16).



Figuras 14, 15 e 16. Construir a tabuleta da família com a ajuda dos pais

Na sala de atividades colocamos, por baixo das tabuletas, os cartões elaborados em casa juntamente com os pais. Visto que a atividade foi feita com todas as crianças do grupo, optamos por chamar, à vez, uma criança para decorar a sua tabuleta enquanto os restantes exploravam e brincavam nas áreas da sala de atividades. Foi interessante percebermos que à

medida que chamávamos o nome da família de cada criança, por exemplo “família Santos”, a criança que tinha esse apelido identificava-se e ia decorar a sua tabuleta com grande motivação. Procuramos perceber se realmente os desenhos feitos pelas crianças, na primeira atividade descrita, incluíam os mesmos membros da família desenhados nos cartões com os pais. Desta forma, pudemos comparar uma atividade com a outra para percebermos se os membros da família que as crianças desenharam eram, ou não, familiares próximos. Verificamos que a maioria dos pais das crianças se disponibilizou e colaborou atempadamente, o que facilitou na construção do painel das famílias, mas como se observa na figura 17, alguns desenhos realizados nos cartões foram feitos por um adulto. Contudo, consideramos importante que a criança estivesse envolvida com os pais nesta tarefa e que os observassem a desenhar de uma forma estruturada.



Figura 17. Exemplo de uma parte do painel da família

Finalizada a atividade dialogamos com o grupo de crianças sobre os desenhos das suas famílias e fez-se a apresentação das tabuletas, já decoradas. As crianças reconheceram qual era a sua família, não só pela cor da tabuleta escolhida, mas também por que, ao lermos o apelido da família na tabuleta, se puderam identificar:

Educadora Estagiária: Como sabem que é a tabuleta do Diogo?

D: Porque é cor-de-rosa.

EE: Mas há mais tabuletas cor-de-rosa. O que escrevemos na tabuleta?

D: A nossa família.

EE: Sabemos de quem é porque tem o nome da família.

(A EE escreve no quadro o nome completo do D)

EE: O último nome é o apelido da família. É a família Cadime.

(Leitura do nome das crianças em voz alta. As crianças identificam dizendo: “É a minha!”)

(Nota de campo, 24 de janeiro de 2018)

As crianças realizaram a atividade com entusiasmo e interesse e, o resultado final de todas as tabuletas foi significativo para as crianças e para os pais. O painel das famílias das crianças podia ser observado e comentado pelas crianças e pelos pais, uma vez que ficou decidido colocá-

lo na parede do corredor ao lado da sala de atividades, o que permitiu aos pais o reconhecimento pelo trabalho realizado junto dos seus filhos, bem como o reconhecimento dos desenhos da família pelas crianças. O produto final da atividade pode ser observado na figura seguinte.



Figura 18. Painel terminado das famílias das crianças

Na nossa opinião, a relação escola-família é importante, principalmente com crianças desta faixa etária, visto que são os pais as pessoas mais próximas da criança. Foi propositado, não só a nível deste projeto sobre o desenho da família, mas também por considerarmos que é pertinente criar interações entre as crianças e os pais no meio escolar, para que as crianças se sentissem mais autoconfiantes perante as aprendizagens que realizaram e que algumas delas tivessem sido proporcionadas junto da família. É também importante que os pais das crianças vejam que a escola reconhece o trabalho que têm em casa com os seus filhos.

1.3 Experiências de ensino-aprendizagem em contexto de 1.º CEB

No dia 14 de março de 2018 pelas 15:00 foi proposto às crianças, na aula destinada à área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras (domínio da expressão e Educação Plástica), a elaboração de um desenho imaginário de uma família de ratos tendo como ligação a obra de literatura para a infância intitulada *Frederico* de Leo Lionni, e que havia sido apresentada e explorada no período da manhã na área de Português. Foi dito ao grupo de crianças que poderiam imaginar uma família de ratos com os elementos que quisessem, idealizar qualquer acontecimento, colocar diálogos entre as personagens ou até mesmo identificá-las se assim o pretendessem, bem como dar um nome à família de ratos que desenhassem. Exemplificamos através do nosso apelido (Cordeiro) e, por isso, a nossa família é a família Cordeiro. As crianças ouviram atentamente e algumas aplicaram o mesmo processo nos seus desenhos.

O objetivo deste desenho era perceber se as crianças iriam inventar uma família imaginária ou se iam retratar a sua família através dos ratos imaginados que desenhassem, para

que, mais tarde, noutra atividade, pudéssemos partir para o desenho da família real das crianças e criarmos momentos de análise intertextuais e gráficos.

Os desenhos ficaram surpreendentes e deram corpo ao que cada criança imaginou sobre uma família de ratos que, numa análise geral, se assemelha à sua própria família. Nalguns desenhos os ratos desenhados eram pequenos e noutros desenhos eram grandes; a maior parte dos desenhos representava ações entre familiares, situando essa ação nalgum lugar que a criança gostava de estar com a família. Para perceber melhor o que as crianças desenharam foi-lhes proposto, na semana de intervenção da nossa colega de estágio, a apresentação do desenho para os restantes colegas. Foi interessante observar que os colegas ouviam com atenção o que o colega contava sobre o desenho e, por vezes, até participavam no diálogo, comentando alguma figura desenhada.

No nosso ponto de vista é importante que todas as crianças da turma possam estar a par dos trabalhos realizados por cada uma delas, para que possam também aprender umas com as outras e valorizar o trabalho feito por todas. A apresentação dos desenhos e a transcrição dos diálogos³ de algumas crianças, tecidos aquando da apresentação realizada à turma podem ser consultados no Anexo IV, do presente trabalho.

Constatamos que, a partir da análise dos desenhos da família imaginária, a maior parte das crianças da turma optou por desenhar uma família de ratos, tendo em consideração os elementos da família real. No fundo não era uma família inventada porque era aquela que lhes estava próxima, apenas imaginada através de ratos que praticaram ações que as crianças gostam ou gostavam de colocar em prática, bem como acontecimentos que elas presenciaram ou presenciaram diariamente num contexto familiar, em casa. Por outro lado, foi visível que algumas crianças desenharam acontecimentos de acordo com a história que ouviram contar (ratos a procurar abrigo numa casa de pedra por causa do mau tempo e ratos a procurar comida).

No dia 23 de abril de 2018 pelas 15:00 foi proposto às crianças, na aula destinada à área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras (domínio da Expressão e Educação Plástica), a elaboração de um desenho da família real, a narrativa sobre o mesmo e, conseqüentemente, trabalhamos e exploramos a importância da família, tendo como ligação a obra de literatura para a infância intitulada *A casa da mosca fosca* de Eva Mejuto, que havia sido apresentada e explorada, no período da manhã, na área de Português. O desenho da família real teve essencialmente também como ponto de partida, para além do referido, a

³ Salvaguardamos o anonimato das crianças atribuindo, nos diferentes discursos apresentados, nomes fictícios.

ligação do conteúdo *Estados do Tempo* abordado na área de Estudo do Meio, no período da tarde.

Na área de Português, depois da leitura expressiva da obra supramencionada, estabelecemos um diálogo em grande grupo sobre a o seu conteúdo. A história tem como personagem principal a Mosca Fosca que recebeu vários amigos para inaugurar a sua nova casa, celebrando esse acontecimento com um bolo de amora. Partindo deste acontecimento, consideramos pertinente para o nosso estudo questionarmos as crianças sobre o facto de os amigos poderem ser considerados também uma família a nível de relação afetiva. As respostas foram afirmativas e algumas crianças referiram que, tal como a família, podem ir a casa deles e são importantes, porque, às vezes, os pais até têm mais ligação com alguns amigos do que com alguns familiares. Foi notável percebermos que as crianças reconhecem o valor da família pelo sentimento de proximidade, de união e de afeto, que muitos amigos também nos dão.

No período da tarde, na área de Estudo do Meio, depois de abordarmos o conteúdo *Estados do Tempo*, questionámos as crianças sobre qual era o seu tempo preferido. Das respostas apuramos que algumas crianças davam a sua resposta referindo algum acontecimento em família, como podemos observar na seguinte nota de campo:

Bernardo – O meu tempo preferido é a neve. Gosto de brincar com o meu primo.

Íris – O sol. Gosto de ir à praia de férias com a minha família.

Martim – Chuva. Para regar as batatas da horta que plantei com o avô, a mãe e o pai.

(Nota de campo, 23 de abril de 2018)

Foi interessante perceber que as crianças recordam momentos significantes e os partilham de forma tão natural quando lecionamos um determinado conteúdo e constatarmos que a articulação curricular de conteúdos se pode efetivar de forma natural. Uma vez que o tema Família se cruzou com o domínio em questão, e partindo das próprias crianças, iniciámos por nos focarmos nesse conteúdo, ao invés do que havíamos planeado (partir da obra de literatura para a infância *A casa da mosca fosca*) e propusemos então às crianças o desenho da família de cada uma, questionando-as previamente sobre o que é a família para elas. Uma das crianças referiu que a família é “como uma casa, para nos sentirmos em casa”. Outra criança completou o seu raciocínio dizendo que a família é “o pai, a mãe, o irmão, o avô, a avó, os tios e os primos” e uma outra acrescentou algumas palavras que podemos remeter para as emoções familiares: “diversão porque brincamos todos juntos e nos dão carinho”. Durante o diálogo as crianças falavam de forma bastante empolgada com o colega do lado, partilhando vivências em família, dando-nos conta que haveria muito para dizer

relativamente ao tema em questão. A segurança e a confiança com que se expressaram mostrou, de facto, o bem-estar harmonioso do ambiente familiar das crianças que serve, naturalmente, de base para que a criança tenha um papel mais ativo na sua socialização.

Terminado o diálogo com o grupo de crianças, foi distribuída uma folha de desenho branca de tamanho A₃ com o propósito de desenharem livremente a sua família real. Algumas crianças questionaram-se se era para desenhar a família toda, outras interpretaram “família” como as pessoas que vivem na mesma casa e ainda outras interpretaram como família os familiares mais próximos ou os que mais gostavam, dando também importância aos animais de estimação. No nosso entender, estas dúvidas podem também ser as de um adulto, uma vez que o significado de família é diferente de pessoa para pessoa dependendo da ligação ao núcleo familiar. Os desenhos tendem a ser diferentes quer quanto às suas representações elementares, quer quanto à intenção do desenho da própria criança e, por isso, julgamos importante deixar que as crianças desenhassem de forma livre e espontânea aquilo que entendessem por família.

Após a concretização dos desenhos pelas crianças foi visível, em muitos dos resultados gráficos finais, a representação de um estado do tempo associado a um acontecimento passado em família, fazendo assim ligação com o que aprenderam na aula de Estudo do Meio. Estipulamos um tempo para que as crianças apresentassem uma narrativa oral sobre o seu desenho. Como não houve tempo para que todas o pudessem fazer acordamos com elas realizar-se noutro momento. Neste sentido, optamos por acordar com as crianças a realização de uma entrevista. Esta entrevista permitiu-nos realizar uma análise mais individual do desenho de cada criança. Nas figuras seguintes apresentamos alguns resultados gráficos (*vide* Figuras 19 e 20), seguidas da transcrição de algumas das narrativas que as crianças realizaram, aquando da apresentação dos desenhos à turma⁴.



Figura 19. *Desenho da família real do João*

⁴ Neste caso optamos por colocar os exemplos no corpo do texto, pelo facto de se tratar de menos registos, comparativamente com os anteriores que resolvemos remeter para o Anexo IV.

PE – Vamos ouvir a apresentação do João e observem o desenho dele. O que desenhaste?

João – Eu e o meu tio a dar de comer aos porcos. Tenho dois.

PE – E os porcos estão em casa do teu tio?

João – Não. Estão em minha casa. O tio vive comigo.

PE – E tu gostas muito dele?

João – Sim é fixe. Coitado lascou a mão com a motosserra!

PE – Ele está melhor?

João – Foi ao hospital mas já está bem.

PE – Ainda bem! Olha João e das pessoas com quem vives da tua família qual é o mais feliz?

João – Sou eu porque recebi uma pistola laser no Natal.

PE – Sabe sempre bem receber um presente não é! E se pudesses mudar alguma coisa na tua família o que seria?

João – Eu ia para o quarto do tio e ele vinha para o meu! (Ri-se)

PE – Porque querias mudar de quarto?

João – Porque assim o tio vinha dormir comigo.

PE – Gostas mesmo muito do tio, estou a ver. Podes ir sentar-te João, obrigada.

(Foi notável o apego que a criança demonstrou ter pelo tio pela forma alegre como falava dele e pela partilha de momentos juntos).

(Nota de campo, 23 de abril de 2018)



Figura 20. *Desenho da família real do Afonso*

PE – Afonso o que é que desenhaste?

Afonso – Eu, o meu pai e a minha mãe e a minha irmã a jogar luta de bolas na neve.

PE – E isso passou-se onde?

Afonso – Na minha casa quando nevou.

PE – Que divertido. E todas as pessoas que desenhaste são aquelas que moram contigo na tua casa?

Afonso – Sim.

PE – E qual é o mais feliz da tua família?

Afonso – É o meu pai.

PE – O teu pai é muito importante para ti?

Afonso – Porque é muito meu amigo.

PE – Que lindo. A nossa família também é amiga é verdade. Queres contar mais alguma coisa do teu desenho?

Afonso – Eu também desenhei aqui eles a falar.

PE – Criaste diálogos com a tua família estou a ver. Lê o que escreveste.

Afonso – A minha irmã diz “vamos ganhar”, eu digo “não, nós vamos ganhar” e o meu pai “não, o boneco de neve vai ganhar” e a minha irmã disse “que graça pai”.

PE – Muito bem Afonso. Obrigada!

(O Afonso distinguiu-se dos colegas pelo seu bom comportamento: não perturbou nem se manifestou, mesmo com o barulho dos colegas).

(Nota de campo, 23 de abril de 2018)

O desenho do Afonso caracteriza-se por um momento de diversão passado em família, no jardim da sua casa, num dia de neve. Este é um dos desenhos da turma que representa um dos estados do tempo trabalhados na área de Estudo do Meio e que o Afonso mais prefere. O estado do tempo é representado através do símbolo meteorológico mostrado na aula, como é visível na figura 20 e representado ainda com o desenho do boneco de neve.

Outra atividade que desenvolvemos em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico ocorreu no dia 06 de junho de 2018 no período da tarde na área de Expressões Artísticas e Físico-Motoras (domínio da Expressão e Educação Plástica). Tendo como objetivo o desenho de expressão livre, mas com o tema da família real. Esta atividade teve como ligação a exploração de noção de áreas através de materiais manipuláveis, que havia sido realizada e explorada, no período da manhã, na área de Matemática. Nesta área disciplinar, depois de ter sido explorada então a noção de área, e de as crianças terem construído diferentes figuras geométricas com a mesma área, com o recurso a material estruturado (tangrams), apresentamos, às crianças, duas telas, previamente elaboradas, e questionamos se ao compará-las as poderíamos considerar como equivalentes (conceito já trabalhado em aula), ao que responderam:

João – Elas parecem quase iguais, mas eu acho que esta é um pouco maior que aquela.

Henrique – Eu acho que são iguais.

Ana – Eu também acho que são iguais, mas a professora pode pôr uma por cima da outra e, assim, já sabemos.

(Nota de campo, 06 de junho de 2018)

Seguindo então a sugestão da criança sobrepusemos as duas telas e as crianças perceberam que estas eram do mesmo tamanho, justificando que, como as figuras ocupam o mesmo espaço, ou seja, que têm a mesma área, se chamam de figuras equivalentes. Percebemos, desta forma, que as crianças aprenderam o conceito trabalhado em aula e partindo daqui demos seguimento à atividade, proposta pelas crianças que se mostravam curiosas para saber o que íamos fazer com as telas. Convidamos então as crianças à elaboração de um desenho da família real e à interpretação oral do mesmo.

O grafismo teria de ser realizado com material de pintura, nomeadamente guaches e pincel. Pretendíamos com esta atividade explorar as possibilidades técnicas de tintas e pincéis utilizando diferentes cores e espessuras para desenharem sobre um suporte

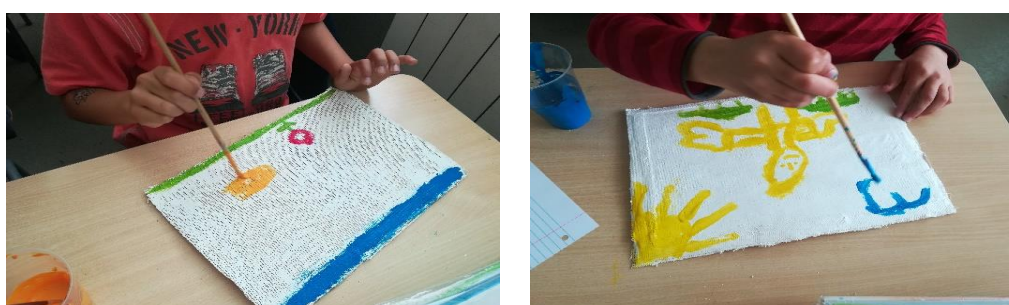
previamente preparado, em forma de tela de tamanho A₄ (aplicação de gesso em suporte de cartão). O resultado final serviu para, posteriormente, as crianças oferecerem aos pais e promovermos o contacto da escola com a família neste sentido.

Previamente foram preparadas na sala de aula tintas de guache de diferentes cores em copos de plástico e, posteriormente, foi distribuído uma tela a cada criança (*vide* figuras 21 e 22).



Figuras 21 e 22. *Materiais para a elaboração do desenho da família*

Mostramos às crianças como foi feita a criação da tela tendo, para isso, um cartão, gesso, água e pincel, tendo sido explicado o motivo de levarmos o suporte já preparado. De qualquer forma procedemos à realização de um suporte para que as crianças ficassem a perceber o processo. Quando as crianças passaram à fase de execução da tarefa solicitada foi-lhes explicado que poderiam fazer o desenho na tela na posição horizontal ou vertical e que podiam ocupar todo o espaço da tela. Alertamos também o grupo para não colocarem muita tinta no pincel nem para usarem demasiada força ao pintarem. Este alerta foi necessário dado que a utilização deste tipo de materiais não era totalmente frequente no grupo. As crianças ficaram entusiasmadas por utilizarem um suporte feito com material de expressão pouco usual. Começaram por desenhar livre e espontaneamente, dando forma estruturada aos elementos da família, mas também desenharam outros elementos para além destes, como por exemplo o sol, o céu, as nuvens, erva e flores, imaginando e (re)criando, desta forma, um espaço ao ar livre com a família (*vide* figuras 23 e 24).



Figuras 23 e 24. *Desenho de elementos da família enquadrados num espaço natural*

Uma das crianças do grupo (uma das que observamos atentamente a evolução da sua expressão) optou por iniciar o seu desenho na tela através da criação de uma moldura. Enquanto desenhava referiu: “Estou a fazer as linhas à volta da tela para parecer uma fotografia da minha família”. Seguidamente a criança desenhou círculos com a cor amarela representando a cabeça dos elementos familiares e, de seguida, desenhou o corpo dos mesmos da mesma maneira, mas em forma de triângulos (parecendo casacos azuis com botões amarelos). Depois fez os pés a cor vermelha e, seguidamente, os elementos da cara, com a exceção das orelhas e o cabelo. Os membros superiores ficaram para o fim e foram pintados com a mesma cor que utilizou para a cabeça. A criança representou, através de uma determinada sequência e estrutura, o desenho da sua família, como podemos observar nas figuras que se seguem (*vide* figuras 25 a 29).



Figuras 25 a 29. *Processo de elaboração do desenho da família real e apresentação*

Para além da estrutura corporal dos elementos da família, sendo os 3 elementos identificados pela criança, na apresentação oral, como “o pai, a mãe e eu”, ainda acrescentou ao seu desenho elementos da natureza, tais como o sol e as nuvens, como se observa no resultado final. Pensamos que a implicação e a dedicação das crianças ainda foi mais visível por saberem que iriam levar o desenho para casa para oferecerem aos pais, juntamente com a dedicatória intitulada “Os melhores pais do mundo”. A ideia do título foi discutida e escolhida em grande grupo na sala de atividades e os textos dos cartões com a dedicatória foram redigidos e corrigidos na aula dedicada à área de Português. Apresentamos um exemplo do resultado final na figura 30.



Figura 30. *Pintura com dedicatória para ofertar aos pais*

Consideramos que a atividade planejada decorreu positivamente e foi evidente a forma empenhada de todas as crianças na sua realização, embora se tivesse gerado em sala de aula algum ruído, pois as crianças não conseguiam trabalhar individualmente sem que comentassem com os colegas o que estavam a fazer ou falar sobre as cores que estavam a utilizar. O resultado final de todos os desenhos foi também do agrado das crianças, tendo este aspeto sido observável durante a apresentação dos mesmos aos colegas.

2. Análise de dados dos desenhos das crianças de Creche, Educação Pré-escolar e 1.º CEB - Teste do Desenho da Família (TDF)

Creche

Após a realização dos desenhos da família real em contexto de Creche verificamos que a fase de manifestação gráfica das crianças é, segundo Gonçalves (1991) e Rodrigues (2002), a garatuja pelo facto de visualizarmos riscos descontrolados e pouco cuidados como podemos observar nas figuras que se seguem.



Figuras 31 e 32. *Crianças de 2 anos a desenhar*

Atendendo à perspectiva de Luquet (1974) esta fase do desenho infantil corresponde ao realismo fortuito (2 anos) em que a criança faz traços sem qualquer objetivo de fazer uma

imagem, mas sim traços que aos seus olhos podem ter o significado de parecer qualquer coisa.

Tendo como objetivo analisar os desenhos das crianças através de Teste do Desenho da Família (TDF) de Louis Corman (2003) registámos, numa grelha que elaboramos previamente e sustentadas nos parâmetros do autor, todos os dados referentes ao teste aquando da realização dos desenhos de forma individual. Após a análise de todos os desenhos obtivemos os resultados que apresentamos na seguinte tabela:

Nível Gráfico		
Amplitude do Traço	Extroversão	10
	Introversão	3
Força do Traço	Forte	10
	Fraco	3
Ritmo do Traçado	Repetição Simétrica	13
	Repetição Rítmica	0
Localização	Zona Inferior	3
	Zona Superior	1
	Zona Esquerda	1
	Zona Direita	9
Sentido do Desenho	Para a direita	13
	Para a Esquerda	0
Nível de Estruturas Formais		
Esquema Corporal	0	
Estrutura do Corpo	0	
Tipo Sensorial	9	
Tipo Relacional	4	

Tabela 1. *Resultados da análise do TDF em contexto de Creche*

Dos registos realizados apuramos que, a nível gráfico, a maior parte das crianças desenhou traços amplos e fortes e todas elas utilizaram um ritmo simétrico. A localização do desenho destacou-se, na maioria, na zona direita da folha e o sentido do desenho de todas as crianças foi visível da esquerda para a direita.

Atendendo aos dados numéricos expressos na tabela, e considerando o que Corman (2003) defende sobre o nível gráfico, nomeadamente na amplitude do traço, pensamos poder concluir que os desenhos destas crianças, de 2 anos de idade, indicam através do movimento das linhas, expansão vital e fácil extroversão das tendências, representando ainda a força dos traços paixões poderosas e alguma audácia. Quanto ao ritmo simétrico, todas as crianças tiveram tendência rítmica ao repetir a mesma forma de traçar (maioritariamente traços circulares). Para o autor, este ritmo pode significar que a criança perdeu uma parte da sua espontaneidade e que vive de acordo com as regras. Observando a localização do desenho e o seu sentido foi evidente que houve mais crianças a desenhar no espaço direito da folha, o

que pode corresponder a metas em relação ao futuro com capacidades de iniciativa e autonomia e verificamos também que todas as crianças desenharam para a direita, o que para Corman (2003) significa que a criança se sabe situar no tempo presente.

Atendendo agora ao nível de estruturas formais, após a análise que realizamos dos desenhos das crianças, verificamos que nenhuma delas soube desenhar o esquema corporal e a estrutura do corpo da figura humana, aspeto que consideramos compreensível dada a sua idade e a sua experiência ao nível de desenho. Verificamos que o tipo sensorial foi mais evidente pelo facto de as crianças desenharem mais linhas curvas e porque, segundo Corman (2003), este tipo de traçado expressa a sensibilidade e a espontaneidade das crianças. Ainda que menos evidente, o tipo racional foi também observável, uma vez que algumas crianças desenharam linhas retas e ângulos e, por isso, o autor aponta para crianças mais inibidas e guiadas por regras mais rígidas.

Por fim, o último nível de análise segundo o TDF de Louis Corman (2003) incide no conteúdo dos desenhos. No contexto de Creche verificamos que as crianças tinham alguma dificuldade em se expressar claramente, o que dificultou esta análise. Contudo, ao longo da elaboração dos desenhos as crianças iam tecendo comentários sobre o que desenhavam e, por isso, aproveitamos para fazer registos e dialogar com elas aquando da realização da sua expressão gráfica (fazendo registos em notas de campo – este aspeto também foi valorizado por nós aquando da descrição das experiências de aprendizagem em Creche). Dos registos realizados apuramos que as crianças desenharam elementos familiares que lhes eram próximos, inclusive elas próprias, dando-lhes um determinado valor sentimental e, para além da família, desenharam também elementos da natureza, sobretudo animais. Embora este registo fizesse sobressair o imaginário das crianças na sua expressão, segundo Corman (2003) pode simbolizar tendências impulsivas inconscientes, sobretudo quando a criança toma opções de desenhar animais em substituição de um elemento da sua família real. Na análise de conteúdo conseguimos perceber que as crianças valorizaram, maioritariamente, nos seus desenhos, os pais, uma vez que são eles os cuidadores mais próximos destas crianças e aqueles com quem, supostamente, passam mais tempo.

Educação Pré-escolar

No sentido de explorarmos as características físicas do ser humano com as crianças do contexto de Educação Pré-escolar e de recolher dados para o nosso trabalho de investigação sobre o desenho da família, optamos por enviar um inquérito por questionário para os pais preencherem com o objetivo de percebermos quais as semelhanças físicas com

os/as seus/suas filhos/as e poderemos utilizar dados desses questionários aquando da realização do desenho da família de cada criança na sala de atividades. Este trabalho de expressão consistiu em fornecer uma folha com a indicação de “sou parecido com... mãe ou pai” e a fotografia da criança com o propósito de esta desenhar os elementos da sua família e fazer a ligação da sua fotografia com quem se parecia (olhos, cabelo, etc.) (de realçar que estes aspetos foram valorizado por nós aquando da descrição das experiências de ensino-aprendizagem em Educação Pré-escolar). Da análise dos inquéritos podemos observar, em tabela, os seguintes resultados:

Dados pessoais		
Quem preenche o questionário	Mãe	14
	Pai	0
	Outro	0
Opiniões dos pais sobre as semelhanças com elementos da família		
Os olhos do/a seu filho/a são parecidos com...	Mãe	9
	Pai	4
	Outro	1 (avô)
O cabelo do/a seu filho/a é parecido com...	Mãe	7
	Pai	6
	Outro	1 (avô materno)
Outras características físicas ou de personalidade semelhantes que considere pertinente salientar, para além das referidas	“Meiga, calma, comunicativa, não se defende quando é agredida por outra criança”; “fisicamente parecido com o pai e em atitudes e brincadeiras”; “personalidade forte como a mãe e alta e teimosa como o pai”; “aspeto físico e feições da cara como o pai”.	4

NOTA: Foram feitos inquéritos a todos os pais (22) mas, nesta análise, consideramos apenas os dados das crianças que desenharam a sua família (14).

Tabela 2. *Resultados da análise dos inquéritos realizados aos pais*

Após a análise dos dados dos inquéritos aos pais pensamos poder concluir que o elemento familiar “mãe” foi aquele que se evidenciou na totalidade na resposta aos questionários.

Relativamente à questão de semelhança dos olhos da criança, com um elemento da família, podemos constatar que 9 das crianças se pareciam com a mãe e 4 delas com o pai, havendo apenas, num dos questionários, a indicação de que a criança tinha os olhos parecidos com o seu avô. Quanto à questão de parecença do cabelo da criança, registamos que 7 crianças tinham o cabelo parecido com o da mãe e o de 6 crianças era semelhante ao do pai, havendo também 1 criança com o cabelo parecido ao do avô, tendo a respondente especificado o grau de parentesco.

Por fim, na última questão do inquérito que elaboramos, de resposta aberta, pretendíamos que os pais registassem outras características, físicas ou de personalidade, que considerassem relevantes e que, de uma ou outra forma, pudesse ser reveladora dessas semelhanças, para além das respostas dadas anteriormente. Obtivemos apenas 4 respostas a esta questão, cujo conteúdo indica claramente algumas das semelhanças com a mãe ou com o pai, excetuando uma das respostas em que o inquirido não considerou relatar apenas as semelhanças físicas, mas também de temperamento, realçando estados de humor da criança associados à sua maneira de ser, tal como se pode observar nas respostas insertas na tabela 2.

No decorrer da atividade de expressão a nível do desenho, apresentamos à criança, de forma individual, uma sequência de ideias para o respetivo trabalho: primeiramente fornecemos uma folha com a indicação de “Sou parecido com...mãe ou pai” que tinha a fotografia da criança e fizemos a respetiva leitura; seguidamente relembramos a criança que tinha sido enviado um questionário aos pais com perguntas sobre as características físicas dos seus filhos, como já havíamos explorado, e fizemos a leitura das perguntas e respostas atempadamente; finalmente, como o principal objetivo foi interpretar as respostas do inquérito por questionário com a respetiva criança, pedimos-lhe que desenhasse o elemento da família, considerando a resposta dada pelos pais à primeira questão (sobre a parecença dos olhos e depois sobre a parecença do cabelo) com o propósito de, depois de desenharem, fazerem a ligação, através de uma linha, desses elementos à respetiva fotografia da criança (*vide* figura 33).



Figura 33. *Ligação das parecenças das características físicas da criança com um elemento familiar*

Durante a análise dos inquéritos por questionário, algumas das crianças foram tecendo comentários às respostas dadas pelos pais que consideramos pertinente registar e agora salientar. Numa das leituras uma criança referiu que a sua mãe tinha respondido que o seu cabelo era parecido com o do pai e ela contestou: “o meu pai é careca, eu não acho”.

Verificamos aqui a inocência da criança, quando faz esta comparação, uma vez que o cabelo do pai não tem qualquer tipo de semelhança com o seu cabelo, uma vez que é comprido. Na verdade não são semelhantes atualmente, mas esclarecemos a criança sobre o facto de que o seu pai quando era mais novo tinha também o cabelo maior. Outra das situações que mais nos chamou à atenção foi o facto de outra criança concordar com o que a mãe tinha respondido, anuindo que “os meus olhos e o meu cabelo são lindos como a minha mãe”. Este comentário mostra, claramente, o sentimento de felicidade ao saber o que a mãe tinha respondido: “eu sou parecida à minha mãe”.

Verificamos que, de uma forma geral, as crianças se interessaram por saber o que os pais tinham respondido sobre as características físicas, mas mais ainda por poderem desenhar a sua família.

Considerando agora a forma de desenhar das crianças a frequentar a Educação Pré-escolar, atentamos que a sua fase de manifestação gráfica se situa, segundo Gonçalves (1991) e Rodrigues (2002), na fase pré-figurativa, sendo esta a subsequente à garatuja, em que estas definem a lateralização e representam figuras através de símbolos, controlando melhor o movimento dos traços com a mão, fazendo-se destacar a forma arredonda ou alongada para representarem pessoas, animais ou objetos. Como já vimos, a esta forma arredonda, Arnheim denomina de “círculo primordial”, no qual ainda não se consegue distinguir a cabeça do tronco na figura humana (cit. por Rodrigues, 2002), tal como podemos verificar na figura que se segue.



Figura 34. Resultado final do desenho da Leonor

Contudo, embora a faixa etária destas crianças ainda esteja enquadrada na fase pré-figurativa, nota-se que a maioria já representava a figura humana em forma de girino ou cabeçudo, com um círculo e quatro segmentos, facto que vai ao encontro do referido por Gonçalves (1991) para as crianças com 5 anos de idade. Nas figuras 35 e 36 (realçadas com formas retangulares) podemos observar que as crianças já representam, em simultâneo, a cabeça

em forma de círculo e o tronco com segmentos visíveis de representação dos membros, distinguindo-se claramente estas partes do corpo, embora ainda não muito pormenorizadas.



Figuras 35 e 36. Resultados finais dos desenhos da Cloé e da Rita

Segundo a perspectiva de Luquet (1974) os desenhos das crianças de 3 e 4 anos de idade correspondem à segunda fase que denomina de realismo falhado porque a criança quer representar o real, mas ainda não consegue e, por isso, falha. Verificamos que as crianças não se preocupavam em desenhar muitos pormenores das figuras que produziram e, de facto, as desproporções no desenho foram visíveis porque ainda não sabiam limitar os seus movimentos gráficos (Luquet, 1974). Em alguns casos, observamos crianças que se desconcentravam do seu trabalho com frequência e, por tal, concordamos com Luquet (1974) quando considera que um dos obstáculos desta fase do desenho é de ordem psíquica, pelo facto de a atenção infantil ser limitada e descontínua.

Para a recolha de dados, no contexto de Educação Pré-escolar, foi aplicado, em simultâneo, o Teste do Desenho da Família Real⁵ (Corman, 2003) e a entrevista, à medida que as crianças desenhavam. Apresentamos na tabela seguinte os resultados obtidos.

Nível Gráfico		
Amplitude do Traço	Extroversão	10
	Introversão	4
Força do Traço	Forte	11
	Fraco	3
Ritmo do Traçado	Repetição Simétrica	8
	Repetição Rítmica	6
Localização	Zona Inferior	1
	Zona Superior	10
	Zona Esquerda	0
	Zona Direita	3
Sentido do Desenho	Para a Direita	14
	Para a Esquerda	0
Nível de Estruturas Formais		
Esquema Corporal		14

⁵ Informa-se que não foi realizado o teste do desenho da família imaginária, neste contexto, por falta de tempo e porque a educadora sugeriu que as crianças fizessem apenas o desenho da família real.

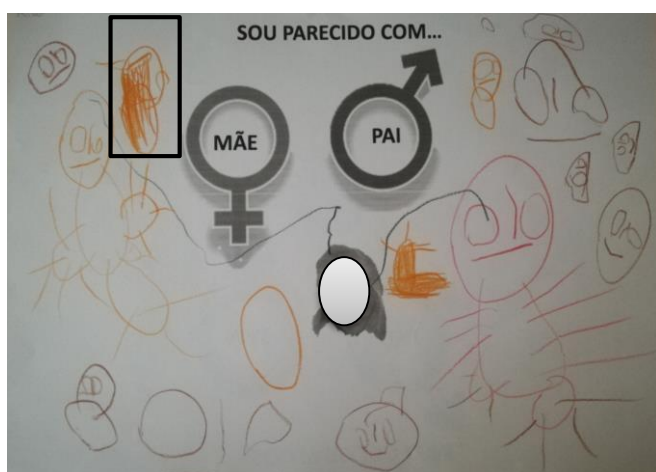
Estrutura do Corpo	5
Tipo Sensorial	9
Tipo Relacional	5

Nota: Dados referentes aos desenhos de 14 crianças.

Tabela 3. Resultados da análise do TDF em contexto de Educação Pré-escolar

Da análise dos dados ao TDF verificamos que, a nível gráfico, a maior parte destas crianças, a frequentar a Educação Pré-escolar, desenhou traços amplos, destacando-se assim a extroversão, e traços fortes, tendo-se salientado na maioria o ritmo de repetição simétrica e numa percentagem inferior, embora com uma diferença não muito expressiva, a repetição rítmica. Relativamente à localização do desenho, teve lugar de destaque a zona superior da folha e o sentido do desenho de todas as crianças, sendo observável o movimento da esquerda para a direita.

Assim, pensamos poder concluir, atendendo às considerações tecidas por Louis Corman (2003) que estas crianças de 3 e 4 anos de idade indicam na maioria, considerando a amplitude do traço, expansão vital e fácil extroversão das tendências, havendo apenas 4 crianças que mostram inibição destas tendências e, por isso, se retraem quando fazem traços mais curtos nos seus desenhos. Os traços fortes nos desenhos das crianças que observamos indicam paixões poderosas e audácia, e verificamos que em apenas um dos desenhos surgiram traços realizados com mais violência. Esta criança depois de nos ter falado que desenhou o irmão e depois de falar dele, riscou-o, tal como podemos ver na figura seguinte (realçado com forma retangular) e na nota de campo registada durante o diálogo com a criança.



“O Ruben não manda nada! Ele não me dá beijinhos. É mal criado e só faz rascanho (...) eu sou a mais feliz, o Ruben não. O meu irmão portou-se muito mal e o Ruben vai ficar assim [risca no desenho a figura que representa o irmão].”

(Nota de campo de 15 de janeiro de 2018)

Figura 37. Desvalorização de uma figura no desenho da Rita

Relativamente ao ritmo do traçado, a repetição simétrica foi a mais observável, aspeto que no dizer de Corman (2003) é frequente acontecer, pelo facto de a criança ter

tendência a repetir os mesmos traços em todos os elementos dos desenhos (maioritariamente traços circulares e alongados). Associada a esta forma de traçar está o ritmo com que se traça e, para o mesmo autor, esta tendência rítmica poderá ser indicador de um estereótipo, significando que a criança perdeu parte da sua espontaneidade e vive de acordo com regras, embora para nós tenha sido difícil distinguir e, subsequentemente, analisar a diferença entre o que considerar como repetição simétrica e rítmica. Em relação à localização e ao sentido do desenho, observamos que, maioritariamente, as crianças iniciaram o seu desenho no espaço superior da folha, o que para o autor está relacionado à expansão imaginativa e à criatividade e considera-a como a região dos sonhadores e dos idealistas, e verificamos que todas as crianças desenharam da esquerda para a direita o que significa que a criança se sabe situar no presente, sendo também este o sentido natural na nossa cultura linguística.

Refletindo agora sobre o nível de estruturas formais observamos que todas as crianças já conseguiam desenhar a figura humana através de um esquema corporal, ainda que não tivessem sido representadas todas as partes do corpo, mas sim algumas, tais como a cabeça (olhos, nariz e boca), o tronco e, em alguns casos, os membros. Da análise verificamos que 5 das crianças apresentaram a estrutura do corpo no que diz respeito à interação entre as personagens que desenharam. Damos como exemplo o desenho da Figura 38 (realçada com uma forma retangular), em que uma das crianças desenhou uma passeadeira e que para ela simbolizava que “a mãe e o pai estão na rua e vêm ter comigo e com o avô a este lado. Vamos todos ao parque deste lado” (Nota de campo de 15 de janeiro de 2018).




Figura 38. *Resultado final do desenho do Diogo*

Em relação ao tipo sensorial verificamos que este se manifestou mais pelo facto de as crianças desenharem linhas curvas. Para Corman (2003) as crianças mostram, por isso, espontaneidade e sensibilidade pelo meio ambiente. Contrariamente, o tipo racional foi menos visível nos desenhos das crianças, e este caracteriza-se pelas linhas retas e ângulos, o

que para o autor significa que as crianças desenhavam com pouco movimento e são consideradas mais inibidas e guiadas por regras.

Para finalizar, incidimos agora na análise de dados ao nível de conteúdo dos desenhos que nos foi possível obter através da replicação dos parâmetros da entrevista realizada por Corman (2003). Aplicamos a entrevista por forma a percebermos se a criança valorizava ou desvalorizava alguma personagem, o distanciamento entre as figuras desenhadas, bem como também para verificarmos a existência de representações simbólicas. Neste contexto de Educação Pré-escolar foi mais fácil obter esta análise porque as crianças já conseguiam expressar-se de forma mais clara, ao contrário do que aconteceu em contexto de Creche. Através dos diálogos e em situação de entrevista conseguimos perceber que as crianças desenhavam elementos da família com quem viviam, incluindo a própria criança, e também em alguns desenhos os seus avós e os animais domésticos e objetos que lhes eram familiares, fazendo-se sobressair já nesta faixa etária (3 e 4 anos de idade) a realidade de vivências da criança, e não tanto o seu imaginário simbólico, como havíamos verificado em contexto de Creche, pois houve apenas uma ocorrência em que a criança disse que estava a desenhar brinquedos especiais. Ao longo das entrevistas apercebemo-nos das emoções das crianças, sendo estas de afeto e união, e em alguns casos de revolta, ao falar das diferentes figuras que desenhavam mostrando, dessa forma, o valor que a família tem para cada uma delas.

Damos como exemplo o desenho e a respetiva entrevista realizada a uma das crianças como ponto de partida para a análise ao nível de conteúdo:

Desenho da família real	Descrição da entrevista
	<p>Professora estagiária (PE) - Conta-me o teu desenho Rita. Quem desenhaste?</p> <p>Rita – Desenhei o pai, depois a mãe a dormir porque está com sono, o avô, a avó e o mano e agora vou desenhar-me ao pé do pai [enquanto os menciona aponta com o lápis e é visível que o pai e a mãe são desenhados de forma diferente dos outros (aos quais liga as características físicas)].</p> <p>PE – E os teus avós moram na mesma casa que tu?</p> <p>Rita – Não. Moram na aldeia e a avó comprou uma abóbora para a sopa (desenha-a ao lado da avó).</p> <p>PE – Estou a ver que costumavas ir visitar os teus avós.</p> <p>Rita – Sim. Agora estou a desenhar mais o Caio. Agora o Snoopy é mais pequeno e a outra cadela que tenho é esta, é grande e chama-se Luna. Não grita, a outra é que grita (desenha todos os cães apenas com uma cara com olhos e uma boca).</p> <p>PE – E da família que desenhaste qual é o que manda mais?</p> <p>Rita – Manda a mãe e o pai. O Ruben (irmão) não manda. Ele não me dá beijinhos, é mal criado e só faz rascanho.</p> <p>PE – E quem é o mais feliz?</p> <p>Rita – Eu sou a mais feliz e o Ruben não.</p> <p>PE – Porque achas que o mano não é feliz?</p>

	<p>Rita – Não gosto do mano porque agora não me dá beijinhos. PE – Então imagina que vocês iam dar um passeio no carro mas havia um que não cabia no carro. Quem é que ficava? Rita – O Ruben claro! Ele não ia no carro. Portou-se muito mal. Ele vai ficar assim (risca no desenho a figura do irmão). PE – Se pudesses mudar alguma coisa nesta família o que mudavas? Rita – O Ruben para não ser mau para mim. PE – E o resto deixavas tudo igual? Rita – Sim eu adoro o meu pai e a minha mãe também é minha amiga e dá-me muitos carinhos. (Nota de campo de 15 de janeiro de 2018)</p>
--	--

Através desta entrevista, e depois de a analisarmos, pensamos poder concluir que a criança valoriza mais o pai, visto que foi o primeiro elemento a ser desenhado, ou seja, aquele em quem pensou primeiro, por querer desenhar-se junto dele e ainda pelo facto de ter referido, no final da entrevista, que o adorava. Os pais da criança são significativos para ela e, por isso, valorizou-os no seu desenho, acrescentando ainda que a mãe é amiga e lhe dá carinhos. No desenho conseguimos distinguir os pais dos restantes elementos da família porque a criança investiu mais, em termos gráficos, nestes dois grafismos. Notamos ainda que os avós são também elementos familiares que têm bastante proximidade e significado para a criança, pois a mesma refere um alimento que a avó comprou para cozinhar, embora não vivessem na mesma casa. Contrariamente, pensamos poder entender que a criança desvaloriza uma das personagens que desenhou – o seu irmão –, uma vez que quando o identifica e fala dele na entrevista atribuiu-lhe um sentido negativo. Percebemos também que foi o último elemento da família a ser desenhado e a criança mostrou, claramente, nos seus comentários que estava chateada, porque o irmão se portava mal e não lhe dava carinho, aspetos que a incomodavam e, por isso, riscou a figura do irmão como forma de exprimir o seu sentimento de falta de afeto.

Através desta análise, e segundo a perspectiva de Corman (2003), conseguimos perceber a distância entre as figuras e o seu porquê através da entrevista realizada, fazendo-se sobressair a dificuldade de relacionamento do meio familiar da criança com o irmão. Verificamos que a criança se desenhou junto do pai, e para o autor é indicador de intimidade entre ambos, e ao lado deste desenhou o avô e o irmão (afastado da criança) e ligeiramente mais distanciada desenhou a mãe (ficando a criança no meio dos pais e não querendo dizer com isto que os pais estão separados ou se dão mal) e a avó ao lado da abóbora (elemento simbólico da avó). Segundo a criança, foi propositado desenhar “de um lado os meninos e do outro lado as meninas”. Os seus animais de estimação foram desenhados mais próximos da mãe.

Segundo Gonçalves (1991), e como já vimos, é importante que o educador/professor esteja atento ao que a criança fala enquanto desenha, pois caso contrário a criança pode já não se lembrar do que a motivou a desenhar. Apercebemo-nos que a criança inicialmente, à medida que dialogava connosco ao longo da entrevista, ia desenhando mais elementos e falando sobre eles, como é o caso dos animais de estimação, facto este que aconteceu com várias crianças, havendo assim alguma semelhança com o contexto em Creche, neste aspeto. É claramente visível a presença de representações simbólicas neste desenho, uma vez que há inclusão de animais. A criança considerou incluir no seu desenho os cães que viviam na sua casa, sendo estes desenhados graficamente de forma diferente das restantes figuras, porque tinham significado para ela e, na entrevista, conseguimos perceber a observação que a criança fazia sobre os animais, distinguindo-os por tamanho e salientando que um deles ladrava mais que o outro. Desta forma, pensamos ter conseguido encontrar resposta ao nível de conteúdo segundo os itens que Corman (2003) apresenta no TDF e o mesmo processo aconteceu para a análise de dados das restantes entrevistas.

Tendo este teste o objetivo de avaliar o estado afetivo da criança e a sua personalidade, para além do que a criança representa sobre o seu contexto familiar, bem como o esquema corporal da figura humana (Corman, 2003), como já analisamos anteriormente, percebemos que esta criança não esconde os seus sentimentos e, por isso, exprimiu-se de forma direta, salvaguardando mesmo situações do dia a dia com os seus colegas. Assim, pensamos poder afirmar que a forma como a criança desenhou a sua família e falou sobre ela, é refletida numa personalidade ativa, sincera e sentimental que é visível na sua maneira de ser e de estar com os outros.

1.º Ciclo do Ensino Básico

Depois da realização dos desenhos dos dois tipos de famílias (imaginária e real) em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, confirmamos que as crianças de 5 e 6 anos de idade estão mais desenvolvidas, em termos gráficos, do que as crianças da Educação Pré-escolar, sendo natural a evolução das características do mundo plástico da criança. Assim sendo, a manifestação gráfica das crianças enquadra-se, segundo a perspetiva de Gonçalves (1991), numa fase em que a figura humana, por norma, já é concebida através de traços distintos, através dos quais se consegue distinguir a cabeça do tronco e dos membros. Contudo, também se evidencia que algumas crianças ainda não dão atenção a alguns pormenores, como por exemplo o caso dos dedos (embora aconteça com poucas crianças), facto que vai ao encontro do que pudemos averiguar nas crianças com as quais trabalhamos. Na maioria das crianças foi visível a representação gráfica da figura humana de forma mais completa e

pormenorizada, aspetos que se enquadram no que refere Gonçalves (1991) para crianças de 7 e 8 anos de idade (*vide* figuras 39 e 40).



Figura 39. *Desenho da figura humana pouco pormenorizada*



Figura 40. *Desenho da figura humana mais pormenorizada*

Tendo também em consideração a perspetiva de Luquet (1974) verificamos que a forma como as crianças do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico desenhavam corresponde à terceira fase denominada pelo autor de realismo intelectual (dos 4 aos 12 anos), uma vez que o autor considera que os desenhos das crianças nestas idades já podem ser realistas e serem reproduzidos no desenho elementos que elas sabem que existem, mas que não são visíveis na realidade, os quais denomina de transparência e que, quer Gonçalves (1991), quer Rodrigues (2002) também os consideram importantes nas suas análises. Como exemplo do que dissemos, sustentadas nos autores mencionados, damos conta do caso de uma criança que investigamos, pelo facto de ter desenhado um jardim e ter representado ossos enterrados pelo cão, mas que na realidade não se observam porque, como nos referiu, estavam debaixo da terra. A transparência ainda acontece, no mesmo desenho, quando a criança desenha a família no interior de uma casa e uma pessoa no fundo da piscina que, de uma forma explícita, também não conseguimos observar (*vide* figura 41). No desenho desta mesma criança podemos ainda observar a mudança do ponto de vista, característica também referida por Luquet (1974) nesta fase do desenho, que consiste em a criança representar um ser vivo de frente ou de perfil. Outra das características que o autor aponta sobre o realismo intelectual e que também verificamos, em alguns dos desenhos que analisamos neste contexto, é a presença de legendas que as crianças fazem para darem a perceber aos outros o que os elementos desenhados significam (*vide* figuras 41 e 42).

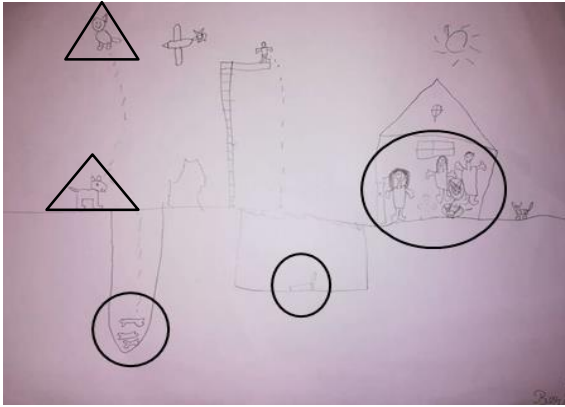


Figura 41. *Mudança do ponto de vista de seres vivos (de perfil o cão e de frente o gato) realçado com forma triangular e transparência realçada com forma circular*

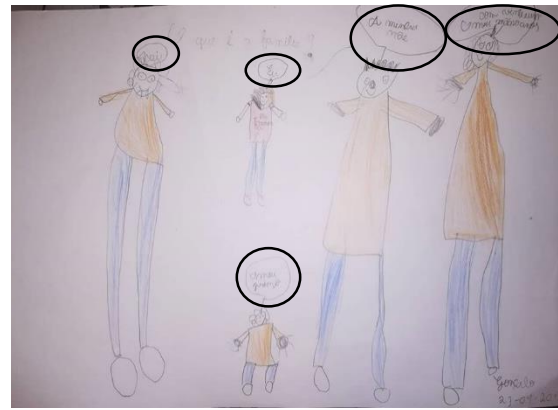


Figura 42. *Legendas realçadas com forma circular que indicam o grau de parentesco de cada elemento da família da criança*

Para além das características salientadas, e considerando a perspectiva de Luquet (1974), concordamos com outras características do desenho infantil que autores como Gonçalves (1991) e Rodrigues (2002) perspetivaram, como é o caso do ideografismo, do qual deriva a transparência, como já a referimos. O desenho ideográfico, tal como pudemos constatar nas leituras que realizamos, consiste em a criança desenhar traços na horizontal na parte de cima para representar o céu e na parte de baixo da folha para representar a terra (*vide* figura 43). A criança sabe onde cada um se posiciona, e embora não veja estes limites na realidade, ela sente a necessidade de os representar no seu desenho deixando um espaço vazio entre eles para poder desenhar figuras que complementam as suas experiências do quotidiano (Gonçalves, 1991). Ainda na mesma linha teórica, Rodrigues (2002) considera que o ideografismo infantil é uma característica central do desenho da criança e que possibilita ao educador/professor entender o que a mesma conhece e que relação tem com o mundo.

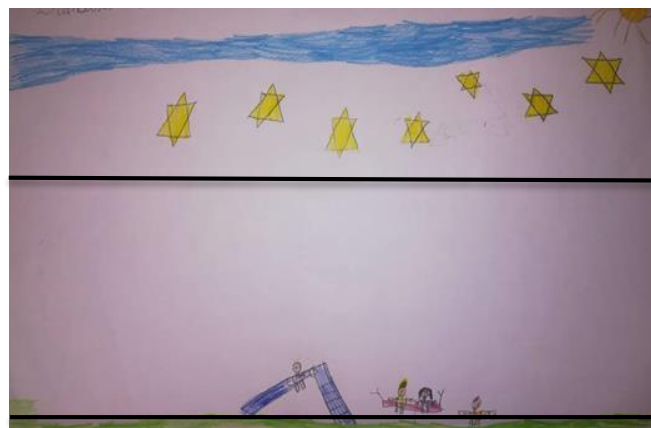


Figura 43. *Desenho ideográfico de uma criança destacando as linhas do horizonte (em baixo a terra e em cima o céu)*

Ainda na perspetiva de Rodrigues (2002) outra característica ligada ao ideografismo infantil, é a humanização que para a autora é predominante na expressão gráfica e que consiste em a criança dar vida ao que desenha, tal como podemos verificar nos exemplos dos desenhos que se seguem, expressos nas figuras 44 e 45 (humanização realçada com formas retangulares).



Figuras 44 e 45. *Desenhos de duas crianças em que está presente a humanização (sol e animal)*

Por fim, outra característica que também verificamos nos desenhos das crianças que analisámos foi a perspetiva afetiva que Rodrigues (2002) considera como um aspeto ideográfico, e que também nós conseguimos observar nos desenhos realizados pelas crianças. Para o autor esta característica consiste em a criança atribuir importância afetiva às figuras que desenha e, por isso, acontece serem representadas por uma desproporção intencional. Damos como exemplo a figura 46, em que a criança desenhou “montes” de diferentes tamanhos com os elementos da família em cima deles, sendo o pai a ficar no cimo do “monte” maior com o propósito de lhe dar relevo em relação aos restantes elementos desenhados (aspeto em realce com a forma retangular).



Figura 46. *Desenho de uma criança com perspetiva afetiva*

Tendo como principal objetivo continuar a investigar sobre o desenho da família no âmbito da nossa investigação sobre as práticas, e uma vez que incidimos no Teste do Desenho da Família de Louis Corman (2003), realizamos no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico atividades que nos permitissem analisar dados sobre o desenho imaginário e, posteriormente, sobre o desenho da família real de forma a podermos estabelecer algum tipo de comparação. Comparação esta que, segundo o autor, nos poderia fornecer dados importantes no sentido de percebermos as tendências da criança.

Antes de passarmos à análise de dados importa salientar que observamos nos desenhos da família imaginária o modelo interno, designação que Luquet (1974) atribuiu quando a criança traduz no seu desenho um modelo ou objeto que interiorizou na sua mente, embora tenha visualizado uma imagem como sugestão do que se pretendia que fosse desenhado. Replicamos um caso prático que já havíamos realçado aquando da descrição das experiências de ensino-aprendizagem, para fazermos notar que há crianças que representaram o modelo interno referido e, por isso, houve transformações nos desenhos pelas crianças que observaram ou já conheciam o livro trabalhado (Frederico) (*vide* Figuras 47⁶ e 48).

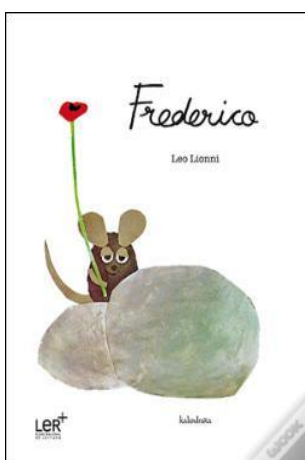


Figura 47. Capa da obra “Frederico” – imagem de modelo de um rato



Figura 48. Desenho da família imaginária de ratos – modelo interno de uma criança com presença de bigodes do rato

Apresentamos, então, na tabela seguinte, os resultados obtidos no desenho da família imaginária e no desenho da família real (ambos feitos numa folha com lápis de cor), sendo este realizado antes do desenho da família real, com o objetivo de não limitar a criança na

⁶ Imagem da capa do Livro “Frederico” retirado de <https://bit.ly/2PNfiqy>.

sua expressão livre, pois segundo Corman (2003), perante esta situação a criança tem tendência a se projetar mais.

Nível Gráfico			
		Família imaginária	Família real
Amplitude do Traço	Extroversão	21	24
	Introversão	5	2
Força do Traço	Forte	26	26
	Fraco	0	0
Ritmo do Traçado	Repetição Simétrica	23	22
	Repetição Rítmica	3	4
Localização	Zona Inferior	2	2
	Zona Superior	16	15
	Zona Esquerda	2	2
	Zona Direita	6	7
Sentido do Desenho	Para a Direita	26	26
	Para a Esquerda	0	0
Nível de Estruturas Formais			
Esquema Corporal		26	26
Estrutura do Corpo		12	19
Tipo Sensorial		26	26
Tipo Relacional		0	0

Nota: Dados de todas as crianças da turma (26), registados 2 a 2 enquanto as crianças desenhavam.

Tabela 4. Resultados da análise do TDF em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com a análise do TDF imaginária e real, e depois de compararmos os dados, observamos que todos eles se assemelham, se atendermos aos resultados obtidos de um desenho para o outro. Deste modo, podemos analisar a tabela de uma forma geral concluindo que a maior parte das crianças, do 1.º ano com as quais trabalhamos na Prática de Ensino Supervisionada, desenhou traços indicadores de extroversão e que todas se expressaram com traços fortes em ambos os desenhos. Ainda sobre o ritmo do traçado verificamos que a repetição simétrica foi mais visível do que a repetição rítmica, embora, como dissemos antes, as não conseguíssemos distinguir muito bem. Quanto à localização do desenho, tanto no desenho da família imaginária como da família real, destacou-se a zona superior da folha e a zona direita e o sentido do desenho observou-se em todas as crianças para a direita.

Atendendo à perspectiva de Corman (2003) consideramos que estas crianças de 5 e 6 anos de idade indicam, na maioria, segundo a amplitude do traço, extroversão de tendências pelo facto de mostrarem traços longos e notamos que, embora os dados das crianças com registo de introversão terem sido inferiores, houve uma descida do número de crianças que desenhou traços curtos, isto do desenho da família imaginária (5) para o desenho da família

real (2). Esta ocorrência pode ser um indicador de que as crianças conseguiram projetar-se de forma mais espontânea no desenho da própria família. Os traços fortes observáveis no desenho, de todas as crianças, indicam também, e segundo o mesmo autor, que têm capacidade de se afirmar e que os sentimentos são fortes e indicadores de paixões poderosas e audácia. Pelo contrário as crianças não mostram fragilidade e timidez ao não apresentarem traços fracos. Ainda sobre o traçado, pensamos poder afirmar que o ritmo predominante foi a repetição simétrica. Segundo Corman (2003) é frequente que a criança tenda a repetir os mesmos traços em todos os elementos do seu desenho. Ainda segundo o autor, a repetição do traçado significa que a criança perdeu uma parte da sua espontaneidade e vive de acordo com as regras. Contudo, no que nos foi possível observar ao longo da PES, pensamos poder opinar que é perfeitamente normal que a criança trace figuras humanas da mesma forma, sem que exista perda de espontaneidade e, para além disso, observamos que as crianças ainda estão num processo de evolução da sua expressão gráfica.

Relativamente à localização analisamos que a zona da folha mais utilizada no desenho das crianças foi essencialmente a superior, mas também a zona direita. A zona superior é caracterizada por Corman (2003) como aquela que está relacionada à expansão imaginativa, sendo considerada por uma região de sonhadores e idealistas, crianças que tendem a projetar ideias. A zona direita da folha é caracterizada por ser uma região que indica que a criança tem capacidades de iniciativa e autonomia e sabe situar-se no presente, mas também que tem possibilidades de olhar para o futuro. Ainda que em minoria registamos o caso de crianças que desenharam na zona inferior da folha, ocorrência que no dizer de Corman (2003) indica cansaço por parte da criança. As crianças que desenharam na zona esquerda da folha, segundo o autor, pode representar tendências regressivas por parte das mesmas. Quanto ao sentido do desenho observamos que todas as crianças da turma começaram a desenhar da esquerda para a direita, registando-se também uma criança esquerdina, sendo esta direção o sentido natural de desenhar.

Observando agora ao nível de estruturas formais do TDF apuramos que todas as crianças já desenharam figuras com esquema corporal bem definido representando todas as partes do corpo (cabeça, tronco e membros) incluído ainda alguns pormenores, tais como dedos, cabelo, roupas, etc.

Ao analisar a tabela de registo de dados do desenho da família imaginária e da família real, verificamos também que a estrutura do corpo é bem mais visível nos desenhos das crianças deste contexto, porque visualizamos interações entre personagens que a criança desenha, do que nos contextos anteriormente analisados, e confirmamos, por isso, que há

progressão a nível gráfico do desenho. Comparando os dados da estrutura do corpo da família imaginária para a família real, notamos uma evolução relativamente a esta última, pois a criança tende a projetar-se mais ao representar momentos reais partilhados em família, manifestamente expressos através de interações que conseguimos visualizar mais claramente, por exemplo, através de diálogos que a criança escreve no seu desenho, como é o caso dos desenhos que constam das figuras seguintes e que são da mesma criança.



Figura 49. *Desenho da família imaginária com diálogos que indicam apenas o grau de parentesco*



Figura 50. *Desenho da família real com diálogos que indicam falas sobre uma brincadeira na neve com a família*

Atendendo ao último item do nível de estruturas formais verificamos que o tipo de desenho de todas as crianças foi sensorial pelo facto de predominarem as linhas curvas, significando que as crianças expressam dinamismo de vida e são consideradas espontâneas e sensíveis ao meio ambiente (Corman, 2003).

Falando agora relativamente ao nível de conteúdo do Teste do Desenho da Família (TDF) de Louis Corman (2003) realizamos entrevistas às crianças, tanto para o desenho da família imaginária como para o desenho da família real, aquando da apresentação dos desenhos das crianças à turma, tendo sido apresentado um desenho de cada vez. As entrevistas aplicadas tiveram o propósito, tal como já referimos relativamente à entrevista feita em contexto de Educação Pré-escolar, de percebermos se a criança valorizava ou desvalorizava alguma figura desenhada, a distância entre as personagens desenhadas e verificar se existiam representações simbólicas.



No contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente com crianças de 1.º ano de escolaridade, obtivemos, durante as entrevistas, respostas de forma mais facilitada visto que todas as crianças da turma já conseguiam dar coerência e sentido ao que lhe era solicitado.

Através dos diálogos com as crianças sobre o desenho da família imaginária de ratos, percebemos que as mesmas tiveram a tendência de projetar no seu desenho a família real mesmo não tendo sido pedido. De uma forma geral, as crianças desenharam na família de ratos o mesmo

número de elementos que compunham a própria família e também, em alguns casos, uma casa que pensamos poder considerar como um símbolo familiar. Ao longo das entrevistas do desenho imaginário fomos percebendo, em alguns casos, ambientes e momentos passados na família imaginada que refletiam os gostos das crianças. Seguidamente apresentamos o desenho da família imaginária e o desenho da família real de uma das crianças e a respetiva entrevista realizada em cada um deles como ponto de partida para a análise do nível de conteúdo do TDF:



Figura 51. Apresentação do desenho da família imaginária do Martim

Desenho da família imaginária	Descrição da entrevista
	<p>Professora Estagiária – Olhem o desenho do Martim meninos! Colegas – Uuuu (colegas admirados com o desenho). PE – Pois é meninos, estes são ratos muito grandes não é Martim! Conta-nos o teu desenho. Martim – Eu, a mãe, o pai e o mano. É a família Pereira. PE – E essa é a tua família? Martim – Sim. Estão a brincar os meus ratos. PE – E onde estão a brincar? Martim – No parque. PE – E qual é aquele que tu gostas mais? Martim – Do mano. PE – E o teu mano é mais novo ou mais velho que tu? Martim – Tem dez meses. PE – Ainda é um bebé então. Muito bem Martim podes ir sentar. [A entrevista foi rápida porque estávamos condicionadas pelo tempo e, por isso, não deu para seguir todos os passos da entrevista propostos por Corman da melhor forma]. (Nota de campo, 14 de março de 2018)</p>
Desenho da família real	Descrição da entrevista
	<p>Professora Estagiária – Meninos podem parar de desenhar e de pintar. Vamos estar atentos à apresentação dos vossos colegas. Martim quem é que tu desenhaste? Martim – Eu, a mãe Magali, o pai Hugo e o irmão Mateus. PE – E porque é que desenhaste o teu irmão tão pequeno? Martim – Porque ele ainda é bebé. Ainda só tem 11 meses. PE – E como o desenhaste Martim? Martim – Desenhei-o a gatinhar, porque é como ele faz. PE – Muito bem! E a família que desenhaste está a fazer alguma coisa? Martim – Eu e a mãe estamos a ver o que vamos cozinhar e o pai está a cuidar do mano. PE – E qual é o mais simpático? Martim – O mano. PE – E qual deles é o mais feliz?</p>

	<p>Martim – O mano. Faz-me sorrir muito.</p> <p>PE – E se pudesses mudar alguma coisa na tua família o que é que tu mudavas?</p> <p>Martim – Nada. Está tudo bem. E eu não sei fazer tartarugas e era para as fazer aqui (aponta com o dedo para o retângulo que desenhou).</p> <p>PE – Porque querias desenhar tartarugas?</p> <p>Martim – Porque elas também vivem na minha casa.</p> <p>PE – Muito bem Martim. Obrigada, podes ir sentar-te. (Nota de campo, 23 de abril de 2018)</p>
--	--

Através das entrevistas realizadas conseguimos perceber que embora tivesse sido pedido a elaboração de dois desenhos de famílias diferentes (imaginária e real, em atividades e dias diferentes), a criança projeta-os com os mesmos conteúdos porque a ideia de família (a própria da criança) é a mesma em ambos os desenhos e apenas difere o facto de a expressão gráfica num desenho ser representada através de animais (ratos) e no outro desenho através de figuras humanas. Desta forma, pensamos poder afirmar que em ambos os desenhos a criança valoriza mais o seu irmão (ainda bebé) porque é o elemento da família que desenha primeiro e é o elemento da família que a faz mais feliz, porque é de quem mais gosta e a faz sorrir muito. Notamos que a criança teve alguma dificuldade em desenhar o irmão, por que ainda não sabe andar e só gatinha e, por isso, acabou por o representar dessa forma e em tamanho pequeno, isto em ambos os desenhos. Na análise das entrevistas observamos que esta criança manifesta sentimentos de uma grande união com a família pela forma como se expressou e é feliz, aspetos perceptíveis nos desenhos elaborados, pois decidiu projetar momentos diferenciados em família, sendo no desenho da família imaginária a representação de um momento com a família no parque e no desenho da família real um momento passado em casa com a família. Durante a análise não verificamos a desvalorização de algum elemento familiar, apenas no desenho da família real a criança indica que queria desenhar os seus animais de estimação, as tartarugas, mas não as desenhou por que não sabia como fazer, e pensamos não considerar este facto como desvalorização.

Atendendo ao item de análise de conteúdo sobre a distância entre as figuras desenhadas, comparamos o desenho da família imaginária e o desenho da família real e observamos, por coincidência, que as personagens se encontram praticamente na mesma posição, estando a própria criança ligeiramente afastada dos pais, e estes ao lado um do outro, e do irmão, que é colocado em baixo e no meio da mãe e do pai. Embora a criança se tenha desenhado mais afastada da restante família, não nos foi indicado na entrevista a existência de algum problema. Tendo em conta que o irmão é bebé, pensamos poder afirmar que ao necessitar de mais cuidados e acompanhamento, a criança poderá sentir os seus pais

mais afastados a nível de atenção, mas que não deixa de sentir carinho por eles e, por isso, se desenhou assim. Aliás, no desenho a criança está longe do irmão bebé e, no entanto, é o elemento mais valorizado facto que, segundo Corman (2003), é um indicador de grande intimidade. Por tal, não consideramos significativa esta pequena distância.

Por fim, relativamente à representação simbólica não obtivemos registo de animais, embora a criança tivesse pensado em fazê-los, mas representou nuvens no desenho da família imaginária com o objetivo de representar um espaço exterior. Damos, assim, por terminada a análise do nível de conteúdo segundo o TDF de Corman (2003) indicando que este processo foi aplicado utilizando o mesmo método nos restantes desenhos e entrevistas, mas que, por força do limite de páginas, neste relatório de reflexão sobre as práticas não foi possível dar-lhe “voz”, tal como desejaríamos.

3. Análise dos inquéritos por questionário às educadoras/professora

Entender a perspetiva das educadoras/professora sobre o desenho da criança foi também um dos objetivos que procuramos investigar ao longo das nossas práticas, mais especificamente para o âmbito desta investigação. Assim sendo, elaboramos um inquérito por questionário, constituído por cinco questões abertas, que entregamos às cooperantes da Prática de Ensino Supervisionada, em todos os contextos, sendo eles de Creche, Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ano de escolaridade), com o propósito de percebermos a sua opinião sobre aspetos importantes relacionados com os desenhos das crianças, entre os quais incluímos o Teste de Desenho da Família (TDF). Após o preenchimento de todos os inquéritos por questionário, os dados obtidos permitiram-nos também caracterizar, em termos pessoais, as cooperantes que participaram no estudo, sendo que garantimos o seu anonimato.

De acordo com os dados pessoais fornecidos pelas cooperantes, ficamos a saber que a educadora de Creche tinha 36 anos de idade e 13 anos de tempo de serviço, a educadora de infância do contexto de Educação Pré-escolar tinha 55 anos e 30 anos de serviço e a professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico tinha 57 anos de idade e 33 anos de serviço.

Relativamente ao inquérito por questionário começamos por questionar as educadoras e a professora sobre o tipo de atividades que, no domínio da Expressão e Educação Plástica, solicitavam às crianças para realizarem. A educadora do contexto de Creche, responsável por um grupo de crianças de 2 anos, salientou que é sua “preocupação proporcionar-lhes o máximo de experiências, e claro, muita expressão plástica”. Acrescentou que “nesta fase, [aposta] muito em técnicas de pintura e em desenhos livres para [as crianças] começarem a pegar bem no lápis,

marcadores e pincel”. Verificamos então que, considerando a faixa etária das crianças, a educadora se preocupa muito com a motricidade fina da criança, uma vez que segundo a sua opinião estão numa fase de iniciação a este tipo de práticas. Nesta mesma questão a educadora de infância da Educação Pré-escolar indicou, na sua resposta, a exploração de mais práticas, para além das referidas pela educadora do contexto de Creche, sendo elas o “desenho, o recorte e colagem, a modelagem, a pintura, a picotagem e a construção de figuras em 3D”. Já na resposta a esta questão, dada pela professora cooperante do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apuramos que a Expressão e Educação Plástica tende a ser mais complexa, exigindo por parte das crianças mais habilidade e destreza manual. Para ilustrar esta asserção a professora referiu-nos que trabalha, neste domínio da área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras o “desenho livre ou orientado; [a] ilustração; [o] recorte; [a] dobragem; [a] composição criativa com utilização de materiais diversificados; [a] reutilização de materiais; [a] pintura com digitintas e [a] modelagem”. Nos três discursos verificamos que o trabalho de Expressão e Educação Plástica incide mais especificamente no desenho e na pintura, mas também se percebe que a complexidade em termos de técnicas e utilização de materiais diversificados aumenta ao longo das diferentes etapas de desenvolvimento das crianças.

Sendo o desenho uma prática comum em contexto educativo questionamos também as cooperantes se interpretavam o que as crianças representavam em termos gráficos. As respostas dadas são muito idênticas, convergindo para o diálogo. Este suporta-se em questões do género: o que esta está a fazer? ou o que fez no seu desenho?, etc. Ao dialogarem com as crianças neste sentido pensam que as ajudará a interpretar o que foi desenhado. O diálogo serve também de registo. A educadora de Creche diz fazer o registo “na parte de trás da folha, para não interferir na obra de arte da criança”. Relativamente à resposta da professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico verificamos que esta aponta para aspetos que indicam o que a criança expressa nos seus desenhos, e que à partida pensamos que sejam interpretados pela mesma, embora não seja expressamente referido. Acrescenta que nos diálogos que estabelece com cada criança, esta revela “o conhecimento que tem do meio, da figura humana, o ambiente afetivo, o seu estado emocional, a sua maturidade/imaturidade, a preguiça ou desinteresse e a necessidade de atenção”.

A terceira questão (*É habitual fazer sessões em grande grupo ou pequeno grupo para refletir sobre o trabalho das crianças neste domínio?*), num primeiro momento, era de resposta fechada (Sim/Não). Se as participantes respondessem afirmativamente solicitávamos-lhe que se posicionassem face ao *porquê*. As educadoras deram uma resposta afirmativa e a professora respondeu pela negativa. Na resposta ao *porquê* a educadora de infância de Creche especifica

que normalmente costuma fazer estas sessões “com o grupo de crianças mais velhas, em grande grupo porque já têm mais noção e intencionalidade no que fazem, mas, com meninos mais pequenos, em pequeno grupo”. Também na justificação dada ao *porquê* a educadora de infância de Educação Pré-escolar indica que as reflexões sobre os desenhos das crianças valorizam o trabalho que estas realizam e “estimula a capacidade de observação da mesma e das restantes crianças” e justifica ainda que “serve como estímulo para as crianças evoluírem em termos gráficos e em intencionalidade”. De facto, não podemos deixar de concordar com estas justificações porque observamos nas nossas práticas que as crianças gostavam de partilhar os seus desenhos bem como observar o que os colegas faziam e, desta forma, as crianças podiam ampliar o seu saber em termos de expressão gráfica quando comparavam os seus desenhos.

Em contrapartida, a professora, embora tivesse colocado “Não” justificou referindo que “as reuniões não estão direccionadas para debater o trabalho das crianças neste domínio, no entanto, casualmente trocam-se impressões sobre este assunto ou a propósito da realização de determinada atividade neste âmbito”. Pensamos poder afirmar que a professora não entendeu a questão, pois em vez de dar resposta às sessões de apresentação do trabalho dos desenhos das crianças, remeteu a sua resposta para o debate nas reuniões entre professores.

Tratando-se o presente estudo, sobre as práticas em contexto, de uma análise mais fundamentada sobre o desenho das crianças questionamos as três cooperantes relativamente à importância desta análise. Das respostas dadas percebemos que a educadora de Creche e a professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico são a favor deste tipo de análise referindo, a professora, que é importante na medida em que revela “indicadores sobre a criança que facultarão ao docente a aplicação de estratégias que melhor facilitam o crescimento equilibrado a nível emocional, social e intelectual” e permite também aos educadores/professores, segundo a educadora da Creche, “compreender o estado de espírito da criança porque traduz o que sente, pensa, deseja, o que a deixa inquieta e se está alegre ou triste. Como também, traduz, muitas vezes as suas vivências”. Em relação ao ponto de vista da educadora de Educação Pré-escolar, este não nos foi possível obter, uma vez que não respondeu à questão.

A última questão de resposta fechada (Sim/Não) permitiu-nos conhecer se as educadoras cooperantes conheciam o TDF. Se a resposta fosse afirmativa, teriam de dizer em que medida consideravam que este teste podia contribuir para conhecerem melhor os sentimentos e os desejos das crianças. Da análise das respostas apuramos que a educadora da Educação Pré-escolar e a professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico responderam que não, sendo apenas a educadora de infância de Creche a responder que sim. Esta considerou que este teste poderia “avaliar o estado afetivo da criança, [a] estruturação da personalidade, [as] vivências familiares

e seus ambientes” e que, desta forma, os profissionais da Educação Básica, no geral, poderiam vir a “conhecer muito melhor a criança pela forma como desenha e se dá mais importância a umas coisas que a outras”. Entendemos, portanto, que a educadora já tinha uma ideia geral do trabalho que iríamos realizar.

Pensamos poder concluir que as cooperantes dos diferentes contextos tendem a explorar várias componentes artísticas habitualmente, proporcionando momentos de desenho (e não só...) às crianças com objetivos de perceberem os seus conhecimentos sobre o meio envolvente, sobre a figura humana e entender os seus estados afetivos e emocionais, para além de outros aspetos que também foram aqui assinalados.

Considerações finais

O relatório apresentado permitiu-nos construir conhecimentos sobre como as crianças representam a sua família nos desenhos que efetuaram, isto em contexto de Creche, Educação Pré-escolar e 1.º CEB. Como se percebe, parte do trabalho realizado ocorreu durante a Prática de Ensino Supervisionada, na qual procuramos proporcionar às crianças diferentes atividades de ensino-aprendizagem tendo a preocupação de articular todas as áreas de conteúdo/disciplinares com o propósito de desenvolver o ensino-aprendizagem com os grupos de crianças com os quais trabalhamos, atendendo aos seus conhecimentos, interesses e vivências.

Ao longo da realização das práticas e da investigação, sustentamo-nos em pesquisas bibliográficas, no sentido de dar corpo teórico/prático ao nosso trabalho. Nestas pesquisas foi possível adquirir conhecimentos que nos fizeram perceber a importância que o desenho da criança assume e o papel que desempenha no seu processo de desenvolvimento. Foi também possível refletir sobre as nossas práticas e dar especial atenção ao desenho da família, uma vez que o consideramos importante, na medida em que possibilita ao educador/professor perceber reações e atitudes das crianças.

A Prática de Ensino Supervisionada visa proporcionar aos formandos oportunidades de realização de aprendizagens significativas e desenvolver competências que lhes possibilitem um desempenho profissional de qualidade. Foi, nesta linha de pensamento, que se procurou promover o contacto com os diferentes contextos de educação e ensino para os quais o curso de mestrado habilita e, neste sentido, pensamos poder afirmar que a prática foi o pilar da nossa formação para a docência, uma vez que a passagem pelos contextos educativos nos permitiu aprender e nos ajudou a olhar de uma forma mais significativa sobre a educação básica. Contudo, temos consciência de que devemos continuar a investigar no campo da educação pela importância de nos formarmos como melhores profissionais ao longo da nossa vida.

Ainda sobre a PES, importa referir que, durante as intervenções educativas, observamos que as crianças se mostravam interessadas, participativas e envolvidas nas atividades que lhes proporcionamos, principalmente naquelas que se possibilitava dinamismo. Pensamos também que o ambiente de aprendizagem era agradável e permitia aprendizagens enriquecedoras e houve sempre um à vontade e uma boa relação entre todos os educadores/professores, auxiliares da ação educativa (instituições privadas) ou assistentes operacionais (instituições públicas) e encarregados de educação.

Ao longo da nossa prática consideramos essencial a importância de planificar, observar, refletir e avaliar, sempre no sentido de melhorarmos. Fomos percebendo que cada vez mais as crianças se sentiam à vontade connosco, demonstrando também, um maior empenho e entusiasmo na realização de tarefas, sobretudo quando se envolviam em atividades propostas sobre o desenho da família. Desta forma, nos três contextos de estágio, pensamos ter despertado, nas atividades realizadas, a imaginação, a criatividade, a expressão, os sentimentos e as emoções que realçam o estado afetivo da criança, bem como a partilha dos trabalhos elaborados pelas mesmas. Concordamos que as crianças nos podem revelar sentimentos verdadeiros e, assim, acreditamos que o desenho da família permite à criança projetar-se ainda mais de forma inconsciente sobre aquilo que a inquieta ou a satisfaz (aquilo que a marca positiva ou negativamente) no meio familiar. Nós, enquanto futuras educadoras/professoras, pensamos ter ampliado conhecimentos e ter desenvolvido competências ao termos estado presentes na realidade educativa e, por isso, tornamo-nos mais conscientes sobre o nosso futuro profissional.

Relativamente à investigação presente neste relatório importa-nos agora referir algumas considerações finais sobre as questões-problema pensadas desde o início. Ao procurar resposta(s) a estas questões, entendemos que, de facto, existem benefícios quando proporcionamos às crianças atividades sobre o desenho da família, não só porque a criança se exprime e desenvolve a criatividade e imaginação, mas também pelo facto de permitir ao educador/professor perceber a evolução gráfica, de estruturas formais e do conteúdo dos desenhos através da sua análise mais aprofundada, por exemplo através do TDF o profissional consegue perceber a personalidade e o estado emocional da criança que se poderá refletir na sua postura perante as aprendizagens que realiza em contextos plurais. Pela investigação, realizada na prática, apuramos que, de uma forma geral, as crianças mantinham uma boa relação com a família, e pensamos poder afirmar que esta relação positiva se refletia na sala de atividades/aula pelo facto de as crianças se sentirem felizes no ambiente educativo e com vontade de aprender. Pensamos assim poder concluir que se a criança tiver uma boa relação com a família, o seu *saber-ser*, que está relacionado com as características individuais da criança e que contribuem para a qualidade das interações com os outros, e o seu *saber-estar*, que está relacionado com os comportamentos da criança no ambiente educativo, serão adequados para uma aprendizagem enriquecedora (*saber-saber*). Suponhamos que, caso contrário, as crianças nos mostram que têm uma relação mais negativa com algum familiar, estas tenderão a estar mais tristes e revoltadas e, por tal, com menos entusiasmo na realização de tarefas. Embora não tenhamos verificado este

comportamento, salvaguardamos o desenho da Rita (*vide* figura 37), vertida no capítulo III, em que apesar de mostrar esta revolta e tristeza pelo irmão, demonstrou sempre vontade de aprender mantendo uma boa relação com os colegas. Queremos com isto dizer, que as crianças não são todas iguais, pois cada uma tem a sua própria personalidade e, por isso, maneiras diferentes de reagir às situações com que se deparam no seu quotidiano, bem como com as relações estabelecidas com os outros (promoção das competências intrapessoal e interpessoal).

Relativamente às dificuldades sentidas referimos que, numa fase inicial, a aplicação do TDF foi menos facilitadora, uma vez que ainda não estávamos à vontade com os itens de análise e, por isso, iam surgindo algumas dúvidas de como fazer o registo, mas depois de estudar melhor e entender os significados de cada item, esta análise foi mais fácil. Ainda sobre o TDF surgiram dúvidas ao longo da análise dos desenhos das crianças a respeito do nível gráfico, mais precisamente - o ritmo do traçado: repetição simétrica e repetição rítmica – pelo facto de ter sido difícil para nós distinguir e analisar a diferença entre o que considerar como repetição simétrica e/ou repetição rítmica.

Com o objetivo de encontrar respostas às questões-problema iniciais da presente investigação, definimos primeiro cinco objetivos, sobre os quais faremos uma breve reflexão.

Relativamente ao objetivo *(i) entender a perspetiva dos educadores/professores sobre o desenho da criança*, verificamos que nos três contextos onde desenvolvemos a prática, era comum os educadores/professores proporcionarem às crianças atividades que incidissem sobre o desenho e a forma como interpretavam o que as crianças representavam em termos gráficos e isso era feito através de diálogos que serviam também de registo. Apuramos, para além do referido, que as educadoras tinham o hábito de fazer sessões em grande e pequeno grupo para poderem refletir sobre o desenho das crianças e assim valorizar o trabalho realizado, estimulando a observação para poderem evoluir em intencionalidade e graficamente. Contrariamente, verificamos que a professora não referiu ter este hábito, pensamos nós por não ter entendido a questão. Ainda sobre este objetivo, confirmamos que a educadora de Creche e a professora de 1.º CEB são a favor da importância de uma análise mais fundamentada sobre o desenho das crianças, na medida em que esses indicadores facultam ao profissional a aplicação de estratégias que melhor facilitam o crescimento da criança, bem como, auxiliam na compreensão do seu estado emocional. Em relação ao ponto de vista da educadora de Educação Pré-escolar, este não nos foi possível obter, uma vez que não respondeu à questão.

Em relação ao objetivo (ii) *conhecer as representações que os educadores/professores têm sobre o Teste Desenho da Família (TDF)*, percebeu-se que apenas a educadora de Creche tinha conhecimento sobre o TDF e, pelas suas respostas dadas, apreendemos que no seu entendimento contribui positivamente para que possamos conhecer melhor as crianças a nível de desenho e a nível pessoal. Relativamente às restantes cooperantes, percebeu-se que ficaram curiosas por perceber em que consistia e como iria ser aplicado esse Teste, ao que demos resposta.

Atendendo ao objetivo (iii) *perceber como é que as crianças representam a sua família no desenho*, somos de opinião, com base em todo o trabalho realizado, que o desenho da família é representado pelas crianças de forma essencialmente sentimental em que os afetos e a união estão presentes pelos cuidadores mais próximos e, no decorrer de toda a análise dos desenhos, demos também conta dos momentos passados em família que mais marcaram as crianças, em alguns casos. Ao longo da PES, e sendo este caminho percorrido com crianças de diferentes faixas etárias, verificamos que estas têm diferentes fases de manifestação gráfica e, por isso, representam a sua família através de garatujas, na Creche, e outros grafismos mais elaborados nas idades seguintes, mesmo pelo facto de se encontrarem numa fase mais avançada de desenvolvimento do desenho (fase pré-figurativa). Nos desenhos das crianças da Educação Pré-escolar as figuras têm a forma arredonda e a figura humana já se visualiza em forma de girino, com um círculo e quatro segmentos e, no 1.º CEB, as crianças já estão numa fase em que a figura humana já se evidencia pela distinção da cabeça, do tronco e dos membros e também pela atribuição de alguns pormenores.

Para dar resposta ao objetivo (iv) *compreender como as crianças veem e sentem a família através da aplicação do Teste do Desenho da Família (TDF)*, enquanto *técnica projetiva*, no nosso ponto de vista, compreendemos que as crianças veem a sua família como seres próximos e importantes na sua vida, sendo estes os seus pilares, e a sentem com um grande carinho e como peças fundamentais na sua vida pelo companheirismo e atenção que recebem por parte da mesma. A aplicação do TDF fez-nos perceber que, de facto, é possível perceber a personalidade das crianças e entender realmente se a criança tem, ou não, algum problema familiar que a incomode e se reflita perante as suas aprendizagens.

Por último, atendendo ao objetivo (v) *desenvolver formas de intervenção em contexto de Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, sustentadas na família*, atingimos este objetivo desenvolvendo atividades que permitissem a cooperação e a partilha com os pais em todos os contextos: nomeadamente na Creche pedimos a colaboração dos pais (em cooperação com os seus educandos) para o preenchimento, utilizando texturas, das peças de

um “puzzle” de um elefante chamado Elmer. O puzzle foi posteriormente montado na sala de atividades e ficou à disposição das crianças. Na Educação Pré-escolar realizamos um painel da família que surgiu com a colaboração dos pais que, juntamente com os seus educandos, tiveram de desenhar cada membro da família. Por fim, no 1.º CEB realizamos uma atividade com as crianças que consistiu no desenho da família em telas, com o recurso a pincéis e tintas, e na construção de um texto coletivo dedicado aos pais para ofertar posteriormente. Desta forma, permitimos o contacto dos pais no contexto educativo que, a nosso ver, é importante que aconteça, na medida em que permite à criança sentir a relação escola/família e que, pelo que nos foi possível observar, a deixa feliz e entusiasmada.

A reflexão sistemática sobre a nossa prática foi, sem dúvida, fundamental para evoluirmos profissionalmente e também como pessoas. Claramente que nos apoiamos nos documentos oficiais do Ministério da Educação e nas ideias de alguns autores para melhor sustentarmos as ações na PES. Todas as experiências vivenciadas com as crianças em contexto educativo nos fez acreditar ainda mais na paixão pela profissão e que ensinar é um desafio. Temos consciência de que o conhecimento exige uma constante atualização e, por isso, é nossa obrigação continuar a investigar e a refletir, a investir na nossa formação, sempre com o propósito de sermos melhores, não esquecendo que o bem-estar das crianças será sempre uma prioridade e é importante que o nosso trabalho como educadoras/professoras lhes permita serem ativas e participativas no espaço educativo.

Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação* (3.^a edição). Lisboa: Gradiva.
- Bento, A. (2012, Abril). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, n^o 64, ano VII, 40-43. ISSN: 1647-8975.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Conte, S. (2009). *Bastidores de uma escola. Entenda por que a interação entre a escola e a família é imprescindível no processo educacional*. São Paulo: Editora Gente [Em linha] [Disponível em: <https://bit.ly/2Kuhrbv>].
- Corman, L. (2008). *El test del dibujo de la familia*. Buenos Aires: Centro Editor Argentino.
- Corman, L. (2003). *O teste do desenho da família*. São Paulo: Casa do Psicólogo [Em linha] [Disponível em https://kupdf.com/download/teste-do-desenho-fam-iacute-lia-louis-corman-anexo_58dd6fcddc0d60c160897133_pdf].
- Corman, L. (1967). *Le test du dessin de famille. Dans la pratique médico-pédagogique*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A..
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos* (2.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Diogo, J. (1998). *Parceria escola família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Fernández, R. Y. S. (2011). *Manual de aplicaciones del test de la familia de Louis Corman*. Benito Juarez: CENESPE – Centro de Estudios en Psicología y Pedagogía A. C. [Em linha] [Disponível em <https://bit.ly/2Jiu7gR>].
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa* (2.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.

- Luquet, G. (1974). *O desenho infantil*. Porto: Livraria Civilização.
- Lowenfeld, V. (1977). *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1997). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- Marques, R. (1991). *A escola e os pais. Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Ministério da Educação [ME] (2004). *Organização Curricular e Programas – Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Minayo, M. C. S., & Sanches, O. (jul./set.1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3*, 239-262.
- Moreira, J. (2006). Investigação quantitativa: Fundamentos e práticas. In J. Ávila de Lima, & J. A. Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 41-84). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org), *A escola vista pelas crianças*. (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. Ávila de Lima, & J. A. Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 13-28). Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In E. Castro, & E. Torre (Eds.), *Investigación en educación matemática* (pp. 61-84). Coruña: Universidad da Coruña. Republicado em 2008, PNA - *Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2(4), 153-180.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Concelho Científico para a Avaliação de Professores.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Lisboa: ASA.
- Saint-Exupéry, A. de (1995). *O principzinho*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

- Sarmento, M. (2014). Metodologias visuais em ciências sociais. In L. Torres, & J. A. Palhares (Orgs.), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp.197-218). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Souza, S. H. V. (2012). A criança e a expressão do pensamento através do grafismo. *Revista Thema 09 (02)*, 1-23. [Em linha] [Disponível em <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/135-398-1-PB.pdf>].
- Souza, K. R., & Kerbauy, M. T. M. (jan./abr. 2017). Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 31, n. 61, 21-44*. ISSN 0102-6801. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>.
- Villas-Boas, M. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: Trabalhos de casa para o desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Anexos

- Anexo I** – Grelha de observação segundo o TDF de Louis Corman **103**
- Anexo II** – Inquérito por questionário aos pais das crianças de Educação Pré-escolar **105**
- Anexo III** – Inquérito por questionário aos educadores/professores cooperantes **107**
- Anexo IV** – Desenhos da família imaginária e transcrição das entrevistas **109**

Anexo I – Grelha de observação segundo o TDF de Louis Corman

Itens	Desempenho	Frequência			
		Extroversão	Introversão		
Nível Gráfico	Amplitude do traço				
	Força do traço	Forte	Fraco		
	Ritmo do traçado	Repetição Simétrica	Repetição Rítmica		
	Localização	Zona Inferior	Zona Superior	Zona Esquerda	Zona Direita
	Sentido do desenho	Para a direita	Para a esquerda		
Nível das estruturas formais	Esquema corporal:				
	Estrutura do corpo:				
	Tipo sensorial:				
	Relacional:				
Nível de conteúdo	Valorização de uma personagem principal:				
	Desvalorização de uma personagem:				
	Distância entre as figuras:				
	Presença de representações simbólicas:				
Principais conclusões					

Anexo II – Inquérito por questionário aos pais das crianças de Educação Pré-escolar



Inquérito por Questionário

Este inquérito por questionário, constituído por questões de seleção, tem como objetivo perceber as semelhanças físicas que possam existir na criança com os seus progenitores, ou com outros membros da família. As suas respostas serão importantes para o desenvolvimento de uma investigação que nos encontramos a realizar no âmbito do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico lecionado na Escola Superior de Educação de Bragança. Os dados pessoais permitir-nos-ão caracterizar os participantes no estudo, sendo que garantiremos o seu anonimato. Agradecemos antecipadamente a sua disponibilidade e colaboração!

I. Dados pessoais

Grau de familiaridade do inquirido com a criança:

Mãe

Pai Outro elemento da família Indique quem: _____

Nome da criança: _____

II. Questões

1. Os olhos do/a seu/sua filho/a são parecidos com:

Mãe

Pai

Outro elemento da família Indique quem: _____

2. O cabelo do/a seu/sua filho/a é parecido com:

Mãe

Pai

Outro elemento da família Indique quem: _____

3. Anote, por favor, alguma(s) característica(s) física(s) ou de personalidade semelhantes que considere pertinente salientar, para além das referidas.

Anexo III – Inquérito por questionário aos educadores/professores cooperantes



Questionário

Este inquérito por questionário, constituído por questões abertas, servirá para conhecermos melhor a opinião do educador/professor cooperante sobre aspetos relacionados com os desenhos das crianças. As suas respostas serão importantes para o desenvolvimento de uma investigação que nos encontramos a realizar no âmbito do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico lecionado na Escola Superior de Educação de Bragança. Os dados pessoais permitir-nos-ão caracterizar os participantes no estudo, sendo que garantiremos o seu anonimato. Agradecemos antecipadamente a sua disponibilidade e colaboração!

I. Dados pessoais

Instituição Cooperante: _____

Educador/professor cooperante: _____

Idade: _____ Tempo de serviço: _____

II. Questões

1. Que atividades de Expressão Plástica solicita às crianças para realizarem?

2. Tendo em conta que a realização de desenhos, por parte das crianças, é uma prática comum em contexto educativo, de que forma interpreta o que elas representam em termos gráficos?

3. É habitual fazer sessões em grande grupo ou pequeno grupo para refletir sobre o trabalho das crianças neste domínio?

Sim

Não

Porquê?

4. Qual a sua opinião relativamente à importância de uma análise mais fundamentada sobre o desenho das crianças?

5. Conhece o Teste do Desenho da Família?

Sim

Não

Se respondeu sim, em que medida considera que este teste pode contribuir para conhecermos melhor os sentimentos e os desejos das crianças?

Obrigada pela sua colaboração.

Anexo IV – Desenhos da família imaginária e transcrição das entrevistas

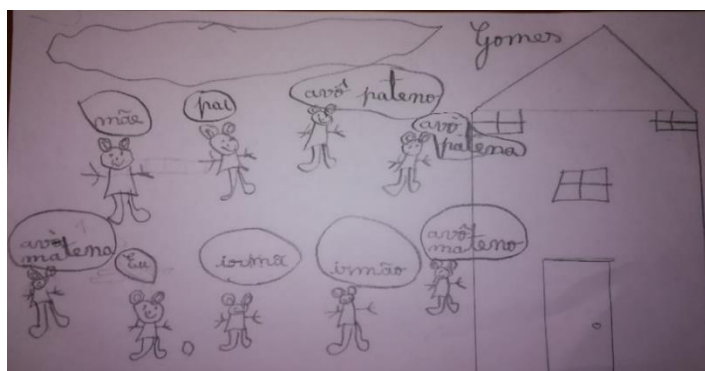


Figura 52. Desenho da família imaginária da Íris

Professora Estagiária (PE) – Lembram-se da família imaginária dos ratos que nós fizemos? Todos os meninos, à vez, virão aqui à frente da sala para apresentar o seu desenho aos colegas. Íris podes começar. Íris mostra o teu desenho aos colegas. Podes contar o teu desenho aos colegas. Que família desenhaste?

Íris – Desenhei a avó materna, desenhei-me, desenhei a irmã e o irmão, desenhei o avô materno, desenhei a mãe, desenhei o pai, desenhei o avô paterno e desenhei a avó paterna (leitura das personagens).

PE – Muito bem Íris. E olha, todos esses ratos que tu desenhaste dizem alguma coisa sobre a tua família? Tu assemelhas-te a algum dos ratos?

Íris – Sim.

PE – Eu vi que tu aqui em cima da folha escreveste Gomes.

Íris – O irmão e a irmã não, porque eu tenho primo e prima, mas só que eu decidi escrever irmão e irmã.

PE – Então a Íris não tem irmão nem irmã, mas desenhou os primos e colocou o nome de irmãos é isso Íris? Então tinhas escrito assim: prima e primo.

Íris – Por que eles são irmãos para mim.

PE – Que querida Íris. Pois é por que nós, às vezes, não precisamos de ter irmãos de sangue porque eles são tão amigos, tão amigos e estão sempre presentes para nós e olhem é como se fossem nossos manos, nossos irmãos não é? Olha Íris e então no teu desenho o que desenhaste mais?

Íris – Uma nuvem e uma casa.

PE – E o que é que os teus ratinhos vão fazer na casa? O que é que tu imaginaste?

Íris – Imaginei que todos iam festejar o Natal e depois faziam um jantar.

PE – Ouviram o que a Iris disse? A Íris pensou numa coisa muito boa que é passada em família, o Natal. Muito bem! E se tu pudesses escolher alguém dessa família imaginária, quem é que tu serias?

(Aponta para o rato com a bola)

PE – Este ratinho que está a jogar à bola?

Íris – Sim. Para jogar com a minha irmã.

PE – Muito bem. Aquela é tua prima como disseste. E sabes dizer-me qual dos ratos que desenhaste é aquele que te faz mais feliz, que tu gostas mesmo muito? Aquele com quem tu dás muitos sorrisos!

Íris – São quase todos (ri-se).

PE – Olha que maravilha! (Os colegas aplaudem e ouvem-na de início ao fim).

(Nota de campo, 14 de março de 2018)

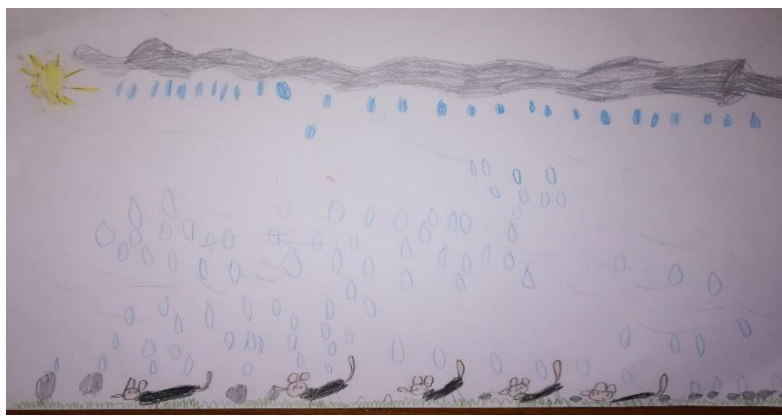


Figura 53. *Desenho da família imaginária do João*

PE – João mostra o teu desenho aos teus colegas para ver o quão lindo está! Olhem que ratos tão lindos ele desenhou. Conta o teu desenho aos colegas.

João – Desenhei os ratinhos a irem para casa porque estava a chover.

PE – Então para não se molharem eles foram para casa assim muito rápido foi?

João – Sim. Foram para a casa que era muito grande.

PE – Foram abrigar-se então. Olhem meninos, estou agora a lembrar-me da história do Frederico que vos contei. Não aconteceu o mesmo? Quando chegou aquele tempo de Inverno muito frio o que é que os ratinhos fizeram?

Colega – Foram para casa.

PE – Claro, foram para casa porque estava muito frio e olhem o João imaginou isso mesmo! Muito bem João! E olha se tu pudesses ser algum destes ratinhos qual serias?

João – Este (Aponta com o dedo).

PE – O primeiro? Porquê conta lá?

João – Não sei. Porque é o mais giro (ri-se)

PE – Cá para mim é também por ser aquele que está mais perto da casa para não se molhar tanto!

João – Sim também é por isso, claro!

PE – Muito bem João. Gostei muito que te tivesses lembrado da história que contei. (Os colegas aplaudem e ele vai para o lugar sentar-se)

(Nota de campo, 14 de março de 2018)



Figura 54. *Desenho da família imaginária do Bernardo*

PE – Mostra o teu desenho aos colegas Bernardo. Está muito giro. Conta aos teus colegas o que imaginaste no teu desenho.

Bernardo – O pai está a dormir. O bebé está a dormir (ri-se) e a mãe está a comer.

PE – E onde é que eles estão?

Bernardo – Na cozinha.

PE – Então estão em casa, em família é isso?

Bernardo – Sim estão. E aqui ainda está a irmã (aponta com o dedo).

PE – E o que está a fazer a irmã?

Bernardo – Está a estudar.

PE – E toda essa família de ratos que imaginaste é aquela que mora contigo em casa? ... imaginaste a tua família e passaste-a para ratinhos, foi isso Bernardo?

Bernardo – Sim foi isso. Olha professora eu quero dizer o título da família que desenhei.

PE – Claro que sim. Diz aos teus colegas.

Bernardo – A família do bebé Mimi.

PE – Muito bem Bernardo, bom trabalho!

(Nota de campo, 14 de março de 2018)

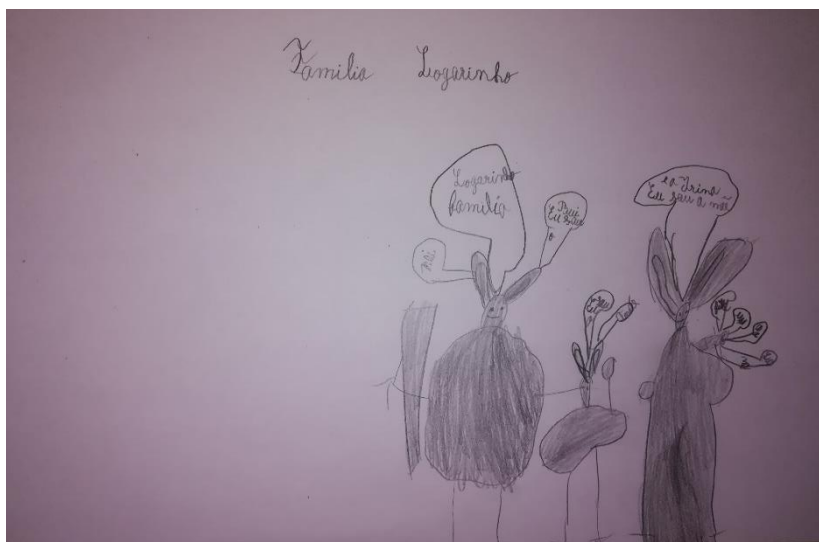


Figura 55. Desenho da família imaginária do Tomás

PE – Tomás mostra aos colegas o teu desenho... podes contar-nos o teu desenho?

Tomás – É o meu pai, sou eu, a minha irmã e a minha mãe.

PE – Muito bem! Então tu imaginaste os ratos como sendo a tua família. Já vi que deste um nome a essa família, que é...

Tomás – Família Logarinho.

PE – Que é o teu apelido! Muito bem. Lê os diálogos que fizeste entre os ratos.

Tomás – Eu Tomás, pai Rui e a mãe Irina.

PE – E qual destes é o mais feliz? Aquele que tu gostas mais?

Tomás – Dos quatro.

PE – Que bom Tomás! Muito bem.

(Nota de campo, 14 de março de 2018)



Figura 56. *Desenho da família imaginária da Mariana*

PE – Meninos olhem o desenho da Mariana! Mariana mostra aos colegas.

João – Uau que giro!

Bernardo – Olha os ratos ali em baixo!

PE – Pois estão! São mesmo ratos pequeninos que a Mariana desenhou. Conta o teu desenho aos colegas.

Mariana – Pai, a mãe, o filho, o bebé e outro filho.

PE – Então a tua família de ratos tem três filhos! E então o que é que eles vão fazer aí no desenho?

Mariana – Vão para casa jogar jogos (ri-se).

PE – E como é que se chama esta família? Deste-lhe algum nome?

Mariana – Nenhum.

PE – E qual é aquele que tu gostas mais? Se tu pudesses ser algum ratinho imaginário qual serias?

Mariana – Era este pequenino.

PE – Porquê Mariana?

Mariana – Porque eu gosto muito de bebés! (Sorri)

PE – Muito bem Mariana, eu também gosto muito de bebés!

(Vai-se sentar)

(Nota de campo, 14 de março de 2018)



Figura 57. *Desenho da família imaginária da Inês*

PE – Inês mostra o teu desenho aos colegas.
 Tomás (colega) – Estão no parque.
 PE – Vamos ouvir o que a Inês nos tem para contar do seu desenho e depois já sabemos se estão mesmo no parque! Podes contar o teu desenho aos teus colegas Inês
 Inês – Desenhei o pai, a irmã, a mãe, o irmão e prima.
 PE – E o que é que eles estão a fazer?
 Inês – Estão a brincar.
 PE – Onde?
 Inês – No parque.
 PE - Afinal estão mesmo no parque como tu disseste (para o colega). Inês imaginaste essa brincadeira no parque porquê?
 Inês – Porque já há muito tempo que eu não ia ao parque.
 PE – Então tu passaste a tua família verdadeira para a folha como se fossem os ratinhos?
 Inês – Não. Eu não tenho nenhum irmão, mas ele é meu primo.
 PE – Muito bem. Veem meninos é mais uma menina que para ela os primos são como se fossem irmãos porque gostam muito deles! E olha Inês se pudesses ser algum dos ratos que desenhaste quem serias?
 Inês – O que está no baloiço.
 PE – Muito bem Inês. Podes-te ir sentar.
 (A Inês mostrou quem tem saudades de ir ao parque e andar de baloiço visto que foi ela que se identificou com o rato que andava de baloiço no desenho).

(Nota de campo, 14 de março de 2018)



Figura 58. Desenho da família imaginária da Ana

PE – Meninos vamos ver o desenho da Ana! Observem que giro! Conta o teu desenho. O que é que imaginaste?
 Ana – A mãe, o pai, a filha e o filho.
 PE – A família que tu imaginaste é a mesma que mora contigo em casa?
 Ana – Sim é!
 PE – E então se pudesses ser algum ratinho destes, qual serias?
 Ana – Este (aponta com o dedo).
 PE – E este ratinho que estás a apontar o que está a fazer?
 Ana – A andar de escorrega no parque a brincar.
 PE – E qual é o mais feliz dos ratos que desenhaste?
 Ana – O meu irmão.
 PE – Muito bem. Podes-te ir sentar.

(Nota de campo, 14 de março de 2018)

