

# **RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

O desenho como ferramenta de aprendizagem

---

**Joana Assunção Caçador**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre qualificado para a  
docência em Educação Pré-Escolar

Novembro de 2015

---



**Instituto Superior de Educação e Ciências**



Instituto Superior de Educação e Ciências

Provas para obtenção do grau de Mestre qualificado para a Docência em  
Educação Pré-Escolar

**RELATÓRIO FINAL DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

O desenho como ferramenta de aprendizagem

Autor: **Joana Assunção Caçador**

Orientador: **Mestre Joanna Latka**

Novembro de 2015



## **Agradecimentos**

Após esta longa caminhada, há que agradecer a quem esteve sempre presente.

À minha família, o bem mais precioso que tenho na minha vida, obrigada por tudo.

Às minhas amigas, por vezes estando longe estiverem sempre perto do coração.

À minha orientadora Joanna Latka, por todo o seu apoio e conselhos.

Ao meu amor, que continuemos a crescer e a caminhar juntos.



## **Resumo**

Ao longo da experiência profissional adquirida no decorrer da Licenciatura em Educação Básica e posteriormente o Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar, afloraram diversas questões acerca do desenho infantil: “Qual a importância do desenho no desenvolvimento da criança?”, “Por que a instituição trata o desenho como uma atividade secundária?”, “Como pode o desenho ser integrado nas atividades diárias?”

Todas estas inquietações culminaram no presente estudo, no qual nos propomos a investigar de que forma é que o desenho pode constituir uma ferramenta de aprendizagem na prática educativa.

Trata-se de uma investigação-ação, constituída por uma dimensão prática – atividades planeadas e implementadas em campo, que por sua vez se encontra sustentada por uma dimensão teórica – referencial teórico.

A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social, na valência de Pré-Escolar, com um grupo de crianças entre a faixa etária dos 5 e 6 anos.

## **Palavras-chave**

Educação, Criança, Desenho infantil, Aprendizagem, Pré-escolar



## ***Abstract***

*Throughout the professional experience acquired during the Bachelor's degree in Basic Education and after the qualification of a Master's Degree for teachers in Pre-school Education, several questions were suggested about children's drawing: "What's the importance of drawing in children's development?" Why the institution treats drawing as a secondary activity? ", " How can drawing be integrated into daily activities?"*.

*All these concerns culminated in the present study, in which we propose to investigate how drawing can be used as a learning tool in the educational practice.*

*It is a research-action, consisting of a practical dimension – planned and implemented in the field activities, which in turn is supported by a theoretical dimension – theoretical framework.*

*The Supervised Teaching Practice was held in a Private Institution of Social Solidarity, in the Preschool, with a group of children between the ages of 5 and 6 years.*

## ***Keywords***

*Education, Child, Children's drawing, Learning, Preschool*



## Índice Geral

Agradecimentos .....	i
Resumo.....	ii
<i>Abstract</i> .....	v
Índice Geral .....	vii
Índice de figuras .....	ix
Lista de siglas.....	xiv
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Quadro de referência teórico .....	5
1.1. A Aprendizagem .....	5
1.2 Teorias da aprendizagem .....	9
1.2.1 Aprendizagem pela ação .....	11
1.3 Desenho infantil .....	14
1.4 Fases do desenho infantil.....	15
1.4.1 Realismo Falhado .....	15
1.5 O desenvolvimento da criança através do desenho .....	17
1.6 O desenho na Educação Pré-escolar .....	19
1.7 O desenho como ferramenta de aprendizagem .....	22
Capítulo 2 - Problematização e metodologia .....	23
2.1 Problemática .....	23
2.2 Paradigma.....	24
2.3 <i>Design</i> de estudo.....	26
2.4 Participantes.....	26
2.5 Instrumentos de recolha de dados .....	27
2.5.1 Recolha de dados .....	27
2.5.2 Tratamento e análise de dados.....	30
2.5.3 Proposta de intervenção .....	30
Capítulo 3 – Resultados.....	35
Considerações finais.....	43
Referências bibliográficas .....	47
Anexos.....	51
ANEXO 1 – Relatório Diário .....	53
ANEXO 2 – Fotografias das atividades .....	60



## Índice de figuras

Figura 1: Registo de legumes presentes na história “O Nabo Gigante” .....	32
Figura 2: Registo da experiência do feijão .....	33
Figura 3: Registo da história dos três Reis Magos .....	34
Figura 4: Um pássaro junto dos seus ovos desenhado pela menina L.P. (5 anos) .....	35
Figura 5: Decoração da alça da mala de praia da P .....	37
Figura 6: Registo da menina L.F. (6 anos) .....	51
Figura 7: Registo da menina T. (5 anos) .....	51
Figura 8: Registo da menina M. (6 anos) .....	51
Figura 9: Registo do menino L.G. (5 anos) .....	51
Figura 10: Registo da menina N. (5 anos) .....	52
Figura 11: Registo da menina P. (6 anos) .....	52
Figura 12: Registo da menina C. (6 anos) .....	52
Figura 13: Registo do menino T. (6 anos) .....	52
Figura 14: Registo da menina C. (6 anos) .....	53
Figura 15: Registo da menina B. (6 anos) .....	53
Figura 16: Registo da menina L.P. (6 anos) .....	53
Figura 17: Registo da menina L.F. (6 anos) .....	53
Figura 18: Registo da menina N. (5 anos) .....	54
Figura 19: Registo da menina T. (5 anos) .....	54
Figura 20: Registo da menina L.F. (6 anos) .....	54
Figura 21: Registo do menino T.D. (5 anos) .....	54
Figura 22: Registo da menina L.P. (5 anos) .....	55
Figura 23: A menina J. (5 anos) a colar os tecidos na alça da mala .....	55
Figura 24: A mala do menino R. (5 anos) .....	55
Figura 25: Mala da T. (5 anos) .....	55



## **Lista de siglas**

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar



## Introdução

O desenho constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento cognitivo, intelectual e social da criança. Através deste, existe a oportunidade de desenvolver as habilidades, expressar as suas ideias, sentimentos, comunicar as suas descobertas e vontades. Constitui assim uma linguagem, através da qual a criança desde muito pequena tenta transmitir as suas concepções do mundo.

Para a criança, o desenho é como um jogo, uma forma de brincar, demonstrando assim uma total descontração, não procurando a perfeição nos seus traçados, sendo que “o seu brincar, porém, expressa todo o seu ser, incluindo o mais profundo do seu inconsciente” (Sousa, 2003, p.198).

Como nos revela as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), o desenho é uma das técnicas de expressão plástica mais comum na educação pré-escolar:

*“Porque de acesso mais fácil, o desenho é por vezes a mais frequente. Não se pode, porém, esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la numa atividade educativa” (p.61).*

É comum observar em contexto de jardim-de-infância, que o desenho é utilizado apenas como uma atividade de ocupação de tempo livre. Constitui um momento pedagógico que é não é tão valorizado como o desenvolvimento de outras áreas que são tradicionalmente mais trabalhadas, como a área da Matemática e a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Este momento foi particularmente observável através do estágio realizado entre Outubro de 2014 e Junho de 2015, numa Instituição Particular de Solidariedade Social. Através deste contexto, tivemos a oportunidade de estar em contato direto com um grupo de crianças entre os cinco e os seis anos.

No decorrer da realização da prática de ensino supervisionada afloraram diversas questões e inquietações pessoais tais como: “Qual a importância do desenho no desenvolvimento da criança?”, “Por que a instituição trata o desenho como uma atividade secundária?”, “Como pode o desenho ser integrado nas atividades diárias?” Estas questões despertaram um interesse crescente, culminando assim na presente proposta de investigação através da qual se pretende estudar de que forma é que o

desenho pode constituir uma ferramenta para a aquisição e consolidação de aprendizagens no jardim-de-infância.

Desta forma, procurámos integrar o desenho em diversas atividades planeadas em conjunto com a educadora cooperante responsável pela sala e grupo de crianças. A descrição das atividades assim como os resultados obtidos serão apresentados no capítulo 2.5.3. e no capítulo 3, respetivamente.

Consideramos esta temática pertinente e relevante no seio da comunidade educativa pré-escolar, submetendo os educadores a uma nova visão acerca das produções gráficas realizadas pelas crianças, e de que forma estas podem tornar-se um auxílio na aquisição e consolidação de conhecimentos.

Consideramos fundamental referir que, para a utilização do desenho como instrumento e suporte de aprendizagem no Jardim-de-infância, é determinante que os educadores “tenham uma formação psicopedagogicamente atenta às atividades expressivas, às expressões artísticas, e à educação pelas artes” (Santos, 1999, p.67).

Neste sentido, o educador deve encontrar-se atento, tomando uma atitude de aceitação e valorização das produções gráficas elaboradas pelas crianças. Construindo um ambiente seguro e de confiança, a criança sentir-se-á motivada e compreendida na tentativa de comunicação expressa por meio do desenho.

O presente relatório encontra-se dividido em três partes. A primeira parte inclui a fundamentação teórica, que se revelou essencial para a análise de todos os dados recolhidos. Encontram-se também as perspetivas de diversos autores relevantes tendo em conta o tema a ser tratado.

Devido à prática de ensino supervisionada ter sido realizada num grupo com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, serão apresentadas as fases do desenho infantil correspondentes a essa faixa etária. Estas etapas serão baseadas nas conceções de Lowenfeld & Brittain (1977) e Luquet (1987).

Apresentamos também diversas referências ao desenho presentes no documento oficial do Ministério da Educação - “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (1997) identificando de que forma é que o desenho pode dar o seu contributo a todas as áreas de conteúdo.

## O desenho como ferramenta de aprendizagem

A segunda parte trata da problematização e metodologia, que inclui os seguintes subpontos: a problemática, objetivos e questões de investigação, o paradigma da investigação, o *design* de estudo, os participantes, os instrumentos utilizados na recolha de dados e na sua análise e por fim, a proposta de intervenção.

Após esta etapa, encontra-se a terceira parte, que inclui os resultados da investigação assim como diversas evidências recolhidas no terreno.



## Capítulo 1 – Quadro de referência teórico

### 1.1. A Aprendizagem

Encontrando-se no cerne do estudo da área da Psicologia, a aprendizagem foi estudada por variadíssimos autores, cujos resultados serão apresentados seguidamente. Pela década de 1870, o psicólogo William James investigou a importância da aprendizagem referindo-a como “o enorme volante da sociedade, o seu mais precioso agente conservador.” (p.205). Seguindo a linha de pensamento deste autor, é referida a importância que a infância tem na vida futura do Homem, considerando assim, que a sociedade deveria dar mais atenção à Educação Infantil.

Para Bee (1986) “a aprendizagem é um dos processos fundamentais através da qual as experiências individuais afetam uma criança” (p.18). Este autor, considera que a aprendizagem consiste num processo inato através do qual a criança adquire novos conhecimentos.

Já para Alarcão & Tavares (1989), a aprendizagem apresenta-se como uma “construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável” (p.86). Neste sentido, ao afirmar que a aprendizagem é um processo, pretende-se transmitir a ideia de que a ação de aprender não se revela como algo momentâneo e imediato, mas sim algo que se realiza num espaço de tempo que se pode revelar longo ou não. Este procedimento é interior ao indivíduo no sentido em que se revela algo pessoal, e que se destaca não só por si mesmo mas também nos efeitos e modificações que advém deste. Estes efeitos revelam-se nas manifestações exteriores através das quais é possível observar o que o sujeito aprendeu (Alarcão & Tavares, 1989, p.86).

Assim, pode encarar-se a aprendizagem como um objeto da ação educativa que “tem como finalidade ajudar a desenvolver no educando as capacidades que lhe permitam ser capaz de entrar numa relação pessoal com o meio em que vive (físico e humano)” (Alarcão & Tavares, 1989 p.88). O desenvolvimento destas capacidades é realizado a partir de tarefas que são propostas à criança ou que ela própria impõe. Assim, a criança aprende devido à interação direta que estabelece com determinados objetos, seja ao interagir com os pares, a realizar atividades diversas ou a brincar livremente.

Por sua vez, Peterson & Felton-Collins (1986) defendem que a aprendizagem não deverá ser algo imposto pelo exterior mas sim, advir do interior da criança. “A maturação pessoal, as experiências e as interações sociais afetam a sua perspectiva do mundo real” (p.25). Neste sentido, é possível afirmarmos que a essência da aprendizagem consiste no envolvimento ativo que a criança estabelece com a realidade que a rodeia.

*“A aprendizagem pode definir-se como o processo de construção e assimilação de uma nova resposta, isto é, um processo de adequação do comportamento, seja ao meio, seja ao projecto perseguido por cada interessado. Fala-se de formação quando há lugar a uma intervenção que visa contribuir para a emergência de uma resposta comportamental nova”* (Berbaum, 1993, p.13).

Podemos então referir que este processo desenvolve-se através das ações exercidas sobre o meio. Existem comportamentos antigos que se desenvolvem e novos comportamentos são construídos. Uma vez que a criança se encontra numa fase de descoberta, toda a interação com pessoas, acontecimentos e objetos, contribui para as suas aprendizagens, desempenhando assim um papel ativo em todo o processo:

*“Admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como um sujeito e não como objecto do processo educativo”* (Ministério da Educação, 1997, p.19).

Segundo Xypas (1997) também Piaget refere que a criança constrói-se na interação com os objetos que se encontram ao seu dispor assim como na interação exercida com as pessoas. É através da interação exercida com o outro, também denominada por Piaget como cooperação, que existe a consciencialização do eu:

*“Abrir-se ao outro, reconhecê-lo na sua diferença, é uma condição essencial para se tornar ele próprio, para tomar consciência daquilo que se é. Sem o confronto com o outro, numa palavra, sem a cooperação intelectual e moral, ficamos circunscritos ao nosso egocentrismo”* (Xypas, 1997, p.57).

O outro assume assim, um papel fundamental na aprendizagem evitando que o sujeito não se entregue ao egocentrismo. Focando-se apenas em si, o aprendiz corre o risco de não conseguir assimilar o que já conhece com os novos conhecimentos. Neste sentido, existe a dificuldade em compreender a novidade, o que leva à assimilação apenas superficial não levando o indivíduo à aprendizagem.

*“Aprender necessita de um duplo movimento: assimilar o que é conhecido e, ao mesmo tempo, acomodar-se às características desconhecidas do objeto. É a equilibração entre estes dois mecanismos complementares que produz a aprendizagem, enriquece e alarga os esquemas iniciais”* (Idem, Ibidem, p.60).

## O desenho como ferramenta de aprendizagem

Esta interação como o outro estabelece-se através da Educação Pré-escolar. A criança manuseia materiais, objetos e interage não só com os pares, como também com os adultos da comunidade educativa. Neste sentido, o educador adquire um papel fundamental no processo de aprendizagem, apoiando e guiando através de experiências planeadas, quer individuais quer em grupo. Este, organiza a sua prática pedagógica de forma a desenvolver as potencialidades de cada um. Deverá assim, privilegiar momentos de contato direto com diversas situações de modo construir a sua própria compreensão do mundo.

*“Planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997, p.26).*

A reflexão permanente das intenções educativas permite planear situações de aprendizagem desafiadoras de forma a estimular cada criança. Observar, refletir e conhecer cada criança, possibilita adequar a sua prática educativa de forma a promover o sucesso da aprendizagem.

## 1.2 Teorias da aprendizagem

Antes de explorar as teorias da aprendizagem, é fundamental compreender o que significa a palavra teoria segundo diversos autores. Pinto (1992) refere que “uma Teoria é uma descrição. É uma forma de representar uma realidade em termos simbólicos, para a tornar menos complexa e, portanto, mais perceptível.” (p.29). Neste sentido, podemos afirmar que o conceito de teoria surge como uma ferramenta que nos permite compreender o mundo que nos rodeia.

Para Borger & Seaborne (1974) “O termo “teoria”, porém, tem tendência a ser associado, no campo da ciência, a proposições abstractas e especializadas. Uma vez que para um leigo tais proposições são frequentemente desprovidas de significado, e dado além disso o facto de se iniciarem muitas vezes acções altamente eficientes sem o benefício de princípios verbalmente formulados, opõe-se com frequência a teoria à prática, sugerindo-se que a teoria não passa de um subproduto secundário.”

Pinto (1992) refere que a aprendizagem foi abordada por diversos psicólogos, o que resultou em diversas abordagens. Embora existam diversas categorizações, destacamos as vertentes que adquiriram mais relevo: as teorias humanistas, cognitivistas e as comportamentalistas.

Numa abordagem humanista, o sujeito é considerado como um interveniente ativo no processo da aprendizagem. Como o nome indica, esta vertente centra o seu estudo no ser humano, e na sua atitude perante diversas tarefas. Assenta no carácter singular e único, tendo em conta as suas experiências pessoais e intransmissíveis. “O sujeito que aprende adquire neste quadro um papel activo, mas a aprendizagem é vista muitas vezes como algo de espontâneo” (Pinto, 1992, p.12). No seguimento desta perspetiva teórica, considera-se que o aprendiz possui a capacidade inata de promoção do seu próprio desenvolvimento, assumindo o controlo deste processo.

A hipótese cognitivista estuda os processos cognitivos que acontecem entre a receção de um estímulo e a execução de uma resposta. Autores como Lewin, Ausubel, Piaget e Brunner estudaram esta vertente, determinando que a aprendizagem consiste num processo sistemático, que se baseia em mais do que meras associações. Existe uma articulação entre o que a criança já sabe e uma situação nova.

Neste caso, o processo de aprendizagem implica por isso, o confronto com uma nova situação pois: “é impossível aprender sobre o nada ou sobre o vazio” (Idem, Ibidem, p.44).

Esta abordagem demonstra particular atenção às capacidades dos indivíduos, acreditando que as estratégias de aprendizagem variam de indivíduo para indivíduo. Considera-se assim como um processo de apropriação pessoal do sujeito, um processo significativo que constrói um sentido e um processo de mudança.

Por fim, a vertente comportamentalista assenta a sua base sobretudo na relação estímulo-resposta. Diversos autores como Watson, Thorndike, Guthrie, Hull, Skinner e Bandura debruçaram-se sobre este aspeto, retirando conclusões que embora distintas, refletem algumas conceções em comum. Segundo esta abordagem, a aprendizagem é fruto do comportamento expresso, isto é, centra-se essencialmente no produto final. Surge através de diversas associações, que progressivamente se vão tornando mais complexas: “O bebé imita/emite os primeiros sons; Diz a primeira palavra; Diz mais palavras; Junta mais palavras numa frase; Começa a falar = *Aprende a falar*” (Ibidem, p.33).

A aprendizagem caracteriza-se como uma resposta a um estímulo, considerando o sujeito como um indivíduo passivo no decorrer deste processo. “Na sequência de uma resposta e em função do seu resultado deve ser fornecido um estímulo (reforço) que confere à resposta um efeito agradável ou desagradável” (Ibidem, p.34). Assim, o reforço é caracterizado como um dos motores fundamentais para o processo de desenvolvimento do conhecimento.

### **1.2.1 Aprendizagem pela ação**

Tendo em conta a investigação realizada, no nosso entendimento, consideramos que o desenho enquadra-se no tipo de aprendizagem pela ação. Por sua vez, este tipo de aprendizagem encontra-se inserida na vertente comportamentalista. Seguidamente, serão apresentadas as características deste tipo de abordagem.

*“Na abordagem que a High/Scope propõe para a educação no início da infância os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação”* (Weikart,1995,p.1).

No método educativo *High/Scope*, é privilegiada a aprendizagem através da ação, isto é, nesta abordagem é reconhecido que o poder da aprendizagem reside na criança, considerando este processo como algo que parte de uma iniciativa pessoal. São vividas experiências diretas e imediatas - “Experiências-chave”, tais como interações permanentes com objetos, ideias e pessoas, que fomentam o desenvolvimento intelectual, emocional, social e físico. Segundo Hohmann & Weikart (2003) as experiências-chave pré-escolares são uma série de descrições de ações típicas inerentes ao desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças. Estas experiências influenciam toda a prática pedagógica, constituindo o currículo do Pré-Escolar.

Nesta abordagem educativa, apesar de ser referido o papel ativo que a criança tem na aprendizagem, também o educador influencia este processo. Através da sua prática pedagógica, o adulto deve proporcionar às crianças um ambiente ativo através do qual é possível realizar escolhas e tomar decisões. Privilegiar interações positivas quer em conversas ou brincadeiras espontâneas, dando espaço à criança para expressar os seus sentimentos e opiniões. Deverá também ter em conta as suas capacidades e dificuldades, estabelecendo uma relação verdadeira e de confiança.

Esta abordagem refere assim, que a aprendizagem é uma experiência social, através da qual a criança se desenvolve, em permanente interação com o outro.

*“O conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos” (Piaget cit in Hohmann & Weikart, 2003, p.19).*

Ao mover-se, ouvir, procurar, sentir e manipular, a criança aprende conceitos e forma ideias construindo assim a sua própria conceção da realidade. Enquanto aprendizes ativos, as crianças demonstram os seus interesses, procurando e obtendo respostas para as suas próprias inquietações. Ao trabalhar com diversos tipos de materiais, usam os seus sentidos de forma a analisá-los profundamente.

Porém, a ação por si só não desencadeia a aprendizagem. Para além da interação direta e ativa com objetos, a criança seja capaz de refletir de forma consciente acerca das suas ações:

*“Assim, a aprendizagem activa envolve, quer a actividade física de interacção com os objectos para produzir efeitos, quer a actividade mental de interpretar esses efeitos e de “encaixar” as interpretações numa compreensão mais completa do mundo”(Hohmann & Weikart, 2003, p.23).*

Para uma melhor compreensão, de uma forma resumida acerca da aprendizagem pela ação, são estabelecidas cinco componentes práticas:

- Materiais - a criança estabelece uma interação direta com os mesmos;
- Manipulação - através da qual a criança explora, interage e descobre;
- Tomada de decisão - existindo a escolha livre de atividades, indo de encontro aos seus interesses;
- Linguagem da criança – encontra-se presente em tudo o que faz, refletindo acerca das suas ações e partilhando-as com os seus pares e adultos;
- Apoio do adulto – a criatividade da criança é reconhecida e encorajada pelo adulto.

Um olhar atento sobre estes cinco componentes revela-nos que a aprendizagem ativa é mais do que a mera manipulação de materiais pelas crianças, tal como referem Brickman & Taylor (1991):

*“É uma abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar. Além disso, os professores podem aprender mais sobre cada uma das crianças em situações de aprendizagem ativa” (p.12).*

Neste sentido, podemos destacar alguns benefícios desta abordagem: as crianças ao terem a oportunidade de escolher uma atividade ou área que mais gostam, permanecem interessadas no que estão a realizar, sendo mais provável que aprendam algo de novo; ao manipular diversos materiais, exploram e descobrem os mesmos, elaborando planos de execução, ganhando assim autoconfiança; ao não depender tanto do adulto, as crianças desenvolvem a sua independência, tomando decisões e resolvendo situações de uma forma autónoma.

### 1.3 Desenho infantil

*“Desenhar é representar graficamente objectos, animais, cenas, etc., por meio do traçado de linhas. O desenho é, juntamente com a pintura, a actividades plástica mais frequente na etapa infantil”* (Díez-Hochleitner et al, 1993, p.1109).

Ao falarmos de desenho, remete-nos para os primórdios do Homem, onde este instrumento era utilizado como forma de comunicação.

Até uma certa época, o desenho infantil era apenas integrado nas aulas de destinadas para esse efeito, o que somente despertava interesse em professores e mestres a desenvolver esta área curricular. Nestas aulas, interessava apenas a componente técnica do desenho, sendo descurada toda a criatividade, espontaneidade e imaginação demonstrada no comportamento das crianças, jamais utilizadas para a introdução de uma atividade gráfica. No início do século XX, esta atividade começou a despertar mais interesse no estudo da psicologia, procurando-se investigar através do desenho, os modos de pensar e sentir da criança (Sousa, 2003).

Vários autores investigaram as produções gráficas realizadas na infância. De entre os mais conhecidos destacamos Luquet (1927), que nos diz que a criança vê o desenho como um jogo, constituindo assim um momento prazeroso para a mesma. É a partir dos dois anos que traços e rabiscos começam a ser dotados de uma intencionalidade. Este processo torna-se particularmente evidente quando aliado aos rabiscos, surge a verbalização, que dá significado ao que está a ser produzido no papel. Uma das melhores formas de interpretar esse traçado, para além da observação dos seus movimentos, é através dessa mesma verbalização que vai surgindo à medida que executa o desenho. Pelo meio do traçado, são proferidos comentários e ideias, muitas vezes espontâneas, que suscitam as razões e pensamentos das crianças quando desenham.

Segundo Porcher (1973) o desenho constitui uma atividade que envolve a totalidade do indivíduo, isto é, visa o desenvolvimento global das suas capacidades. Neste sentido, o mesmo autor refere que existe uma necessidade inata da criança em expressar os seus pensamentos e sentimentos, sendo através da produção gráfica que esta libertação tem lugar. Quando desenha, expressa a sua própria interpretação de mundo, a forma como observa o meio em que vive e como se sente em relação a isso.

## 1.4 Fases do desenho infantil

Devido à Prática de Ensino Supervisionada ter sido realizada com um grupo de participantes entre os cinco e os seis anos, neste ponto, iremos apresentar as fases correspondentes a esta faixa etária. Consideramos fundamental referir que os profissionais de educação em contato com o grupo sejam conscientes das suas potencialidades e aprendizagens tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar:

*“O conhecimento do grupo e de cada criança é fundamental para uma boa prática pedagógica, proporcionadora de experiências de aprendizagem, adequadas e diferenciadas. Conhecer as capacidades, interesses e dificuldades das crianças é uma prática imprescindível para adequar o processo educativo”* (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Já referido anteriormente, Luquet (1969) estudou o desenho infantil através da elaboração de uma monografia onde constavam reproduções gráficas da sua filha. Mais tarde, escreveu “O Desenho Infantil” onde se debruçou acerca dos elementos e da evolução do mesmo. Analisando diversas produções gráficas elaboradas pelas crianças distinguiu quatro fases distintas: realismo fortuito, o realismo falhado, o realismo intelectual e por fim, o realismo visual. A divisão destas fases e a denominação das mesmas foi realizada tendo em conta que:

*“O Desenho infantil não mantém as mesmas características do princípio ao fim. Portanto, convém fazer sobressair o carácter distintivo das suas fases sucessivas. (...) o desenho é do princípio ao fim essencialmente realista, cada uma dessas fases será caracterizada por uma espécie determinada de realismo”* (Luquet, 1969, p.135).

### 1.4.1 Realismo Falhado

Esta fase ocorre entre os três e os cinco anos e caracteriza-se essencialmente pela vontade de uma reprodução gráfica realista porém inalcançável. Neste sentido, a criança depara-se com alguns obstáculos de ordem física e psíquica. Apesar de estar consciente do que vai desenhar, apresenta dificuldade na delimitação do espaço pois “não sabe ainda dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado o aspecto que quereria” (Luquet, 1969, p.147).

Por outro lado, existem ainda obstáculos de ordem psíquica que se prendem com a atenção demonstrada na realização dos grafismos. Apesar da sua vontade em ser

realista, a criança oculta determinados pormenores nas suas produções. Esse facto não significa que esta não os conheça, visto que:

*“Na realidade, a criança tem a intenção de representar todos aqueles que pensa, mais exatamente ainda, à medida que pensa, a sua representação mental prolonga-se pelos movimentos gráficos que a traduzem no desenho”* (Idem, Ibidem, p. 149).

À medida que vai realizando o seu traçado, a criança elabora uma cadeia de importância através da qual classifica cada pormenor. Porém, esta atenção rapidamente escasseia o que significa que “por muito incompleto que possa estar o desenho para o adulto que observa, está terminado para a criança que o fez” (Luquet, 1969, p.149).

Apontada como uma característica essencial desta fase, a imperfeição gráfica, também denominada por “incapacidade sintética”, manifesta-se maioritariamente nas proporções. Nesta fase, é comum verificar diferentes dimensões nos elementos constituintes nos seus desenhos.

Da mesma forma que Luquet, também Lowenfeld e Brittain (1977) designaram diversas etapas do desenho infantil. Segundo estes autores, as crianças entre os quatro e os sete anos encontram-se na fase Pré-Esquemática. Esta fase é caracterizada pela intencionalidade depositada no seu traçado. Inicia-se assim a compreensão gráfica, através da qual a criança “cria, conscientemente, modelos que têm relação com o mundo à sua volta” (p.147).

Embora por volta dos quatro anos alguns traços sejam ainda difíceis de decifrar, aos cinco anos essas formas começam a distinguir-se apresentando-se como pessoas, casas ou árvores. Aos seis anos, o desenho volta a sofrer uma evolução sendo possível identificar claramente as temáticas abordadas e as formas desenhadas.

Nos seus estudos, Lowenfeld & Brittain (1977) identificam o homem como o primeiro símbolo criado pela criança. Nesta tentativa da representação corporal, surgem as representações “cabeça-pés”, particularmente observáveis em crianças de cinco anos. Mais tarde essa representação gráfica torna-se mais elaborada com o acréscimo de pormenores. Estes autores referem também que deve ter-se em conta a singularidade de cada individuo considerando que: “Não há duas crianças que pintem da mesma maneira e, nesta idade, os símbolos representativos de cada criança também estão mudando” (Lowenfeld & Brittain, 1977, p.150).

## 1.5 O desenvolvimento da criança através do desenho

Sabemos hoje em dia que o desenho constitui uma forma de Expressão Plástica que permite à criança expressar-se, comunicando o que sente através do seu traçado. Ao ter contato com um lápis e uma folha, esboça rabiscos e garatujas. Considerando este momento como uma forma de jogo e brincadeira, a criança não se preocupa com a perfeição da técnica aplicada. Apesar disso, expressa nesta representação todo o seu ser, o mais profundo do seu inconsciente:

*“A criança diz nos seus desenhos mais do que aquilo que conscientemente queria dizer: ela revela aspectos ocultos (inconscientes, por exemplo) da sua personalidade, e através disso se expressa, no sentido profundo da palavra” (Porcher, 1973, p.108).*

Através deste expressar de sentimentos, é possível exteriorizar alegrias, tristezas, traumas e angústias. Ao desenhar, a criança demonstra a sua visão do mundo, colocando assim numa folha, as vivências e experiências pessoais mais significativas. É neste jogo, nesta aventura entre garatujas e o exteriorizar de sentimentos, que a criança explora os espaços da folha de papel, descobre novas texturas, conhece as cores, tornando cada produção gráfica única e pessoal.

Luquet (1969) refere que o desenho constitui um instrumento fundamental para o desenvolvimento de diversas competências essenciais na criança. A exploração sensorial acontece a partir do momento que se pega no lápis. A curiosidade que este material desperta, faz com que a criança apalpe, cheire, sinta a textura, risque e inevitavelmente coloque na boca, para sentir também o seu sabor.

*“Ao desenhar novelos e garatujas, a criança está a descobrir a existência de uma relação entre o que a visão ordena, o que o seu braço executa e o que fica marcado no papel o principal objectivo da sua acção é o movimento que faz e não o desenho que fica” (Sousa, 2003, p.172).*

Nesta descoberta de sensações, existe uma exploração táctil, visual e também auditiva. O modo como a criança manipula o lápis encontra-se no âmbito do desenvolvimento neuromotor. Inicialmente pressiona demasiado o lápis, segurando-o com a mão toda. Após um processo inicial de conhecimento, passa a posicioná-lo entre o polegar e a palma da mão. Este movimento evolui e ao descobrir que o lápis deixa marca na folha, a criança descobre algo novo, algo de produção própria e que está facilmente ao seu alcance. Sousa (2003) refere que esta fase é denominada por pré-figurativa e distingue-se pela produção de riscos e traços ao acaso.

Por volta dos dois anos, a criança exercita a deslocação dos seus braços ao efetuar os riscos no papel. O braço executa apenas movimentos desmedidos o que se traduz em “riscados em vai-e-vem” (Idem, Ibidem, p.200).

Com a evolução do traçado, surgem os novelos que consistem em movimentos circulares incessantemente repetidos. Algum tempo após este período, a criança adquire a capacidade de controlar a movimentação do seu braço o que lhe permite parar o traçado, levantar o pulso e mudar de direção. Este controlo permite “a interrupção de riscos, a execução de traços curtos, de cruzamentos, de laços, bem de pequenos círculos e ovais” (Idem, Ibidem, p.200).

Ao entrar no estágio ao que Piaget denominou por Pré-Operatório (entre os três e os sete anos), a criança desenvolve a sua ação através do pensamento. Ela pensa e realiza, desenvolvendo as suas estruturas neuro psicológicas através de diversas experiências e atividades lúdicas. Já apresenta uma boa coordenação possibilitando a realização de traçados básicos tais como linhas retas, horizontais, semirretas e círculos. Inicia-se nesta fase, representações simbólicas que refletem o seu pensamento e imaginação. Expressando o egocentrismo característico desta fase, procura representar-se a si tendo em conta a noção que tem do seu próprio corpo.

A par de toda esta evolução no desenvolvimento da criança, são adquiridas noções de espaço tais como a direção, sentido e distância, o longe, perto, à esquerda, à direita. Estes conceitos são fundamentais e significativos para o raciocínio lógico.

Desta forma, é possível concluir que o desenho consiste numa atividade lúdico-expressiva-criativa que reflete o desenvolvimento da criança, estimulando-o (Idem, Ibidem, 2003).

*“A criança tem prazer em rabiscar para si e para os outros, por prazer lúdico, para mostrar que é capaz e para comunicar. A atividade gráfica põe em jogo uma complexa coordenação de capacidades perceptivas e motoras assim como de processos de representação, que vão permitir figurar o real” (Matta, 2001, p.241).*

## 1.6 O desenho na Educação Pré-escolar

Sendo o desenho, um momento de fundamental importância no desenvolvimento da criança, este encontra-se contemplado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE (Ministério da Educação, 1997). Estas orientações, constituem as linhas fundamentais na prática dos educadores, auxiliando a tomada de decisões de forma a conduzir o processo educativo. Este documento é o elo de ligação entre os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar.

Nas OCEPE, a área de Expressão e Comunicação constitui uma área de conteúdo que pressupõe a realização de atividades para que a criança explore o meio que a rodeia e atue sobre o mesmo. No domínio da Expressão e Comunicação podem destacar-se quatro domínios – Expressão Motora, Expressão Musical, Expressão Dramática e Expressão Plástica, que apesar de distintos, são domínios que se completam e por isso, não devem ser vistos como itens independentes.

A Expressão Plástica revela-se um domínio fundamental para o desenvolvimento global da criança. Segundo Oliveira (2007) através deste domínio, é possível desenvolver e fomentar diversas capacidades tais como: capacidades percetivas (que se encontram relacionadas com a educação dos sentidos, as quais ajudam a criança a valorizar o sentido estético e o gosto pela arte); capacidades manipulativas e procedimentais (tendo em conta a manipulação de materiais e a utilização de técnicas); e, por último, capacidades criativas (relativas à comunicação, criação e expressão apelando à criatividade e à sensibilidade da criança).

É exatamente no domínio da Expressão Plástica que se encontra representado o desenho, que segundo as OCEPE é uma das atividades mais comuns na Educação Pré-Escolar, EPE. Embora seja de fácil acesso:

*“Não se pode, porém, esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la uma atividade educativa” (Ministério da Educação, 1997, p.61).*

Neste excerto é feita a referência ao desenho, como atividade educativa, tendo em conta a ação do educador. Porém, a representação gráfica não se encontra apenas referida na área da Expressão Plástica, é também referida, em diversas outras áreas. Vejamos a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:

## O desenho como ferramenta de aprendizagem

*“Vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho e, mais tarde, sabem também que uma série de letras iguais não forma uma palavra, começando a tentar imitar a escrita e a reproduzir o formato de texto escrito” (Idem, Ibidem, p. 69).*

O desenho encontra-se intimamente ligado a esta área sendo que constitui uma tentativa de escrita que a criança imita desde pequena, ao observar o adulto. Desta forma, as produções gráficas realizadas podem ser consideradas como uma forma de escrita onde os meios de expressão e comunicação se encontram interligados, completando-se mutuamente.

Relativamente à área da Matemática, as OCEPE dizem-nos que as aprendizagens matemáticas encontram-se intimamente ligadas à linguagem. Através da recontagem de histórias utilizando o desenho, a criança reconhece a noção de tempo, através da construção de uma sucessão temporal.

Para além da apropriação da noção de tempo, através de diversos jogos, a criança aprofunda as aprendizagens matemáticas como “comparação e nomeação de tamanhos e formas, designação de formas geométricas, distinção entre formas planas e em volume”, entre outros (Idem, Ibidem, p.76).

Já na área do Conhecimento do Mundo, existe uma sensibilização às ciências partindo dos seus interesses, através da qual o educador fomenta a curiosidade e o desejo de conhecer mais acerca desta temática. Dentro desta área, as OCEPE fazem referência ao desenho como um meio para a organização de dados recolhidos, permitindo uma classificação e ordenação dos mesmos. Assim, este instrumento revela-se muito valioso constituindo um auxílio à organização de experiências e investigações científicas.

Por último, a área das novas tecnologias é referida como uma área não menos importante do que todas as restantes, sendo que constitui um meio, com o qual as crianças lidam diariamente.

*“Os registos audiovisuais são meios de expressão individual e coletiva e também meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer” (Idem, Ibidem, p. 72).*

Neste sentido, o desenho pode ser utilizado como meio de informação e registo, facilitando a relação dos meios audiovisuais com outras formas de expressão.

Porcher (1973) referiu o impacto que o desenho adquire no desenvolvimento da criança, constituindo um conceito transversal a todas as áreas:

*“Sua importância é perfeitamente comparável à das disciplinas ditas fundamentais. Podemos dizer, sem exagero, que nele a interdisciplinaridade se encarna de modo exemplar: ele ocupa uma posição central no posicionamento escolar” (p.108).*

Como foi referido a cima, o desenho é um instrumento muito versátil que dá o seu contributo a todas as áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar. Assim sendo, consideramos que este instrumento deverá ser incluído na rotina diária do jardim-de-infância, de forma a auxiliar e complementar diversas atividades e vivências.

## 1.7 O desenho como ferramenta de aprendizagem

Como já foi referido anteriormente, o desenho constitui um instrumento crucial para o desenvolvimento da criança, sendo fundamental que este seja incluído na rotina do jardim-de-infância. Perspetivando o que a rodeia, a criança partilha momentos vivenciados, que a marcam positiva ou negativamente. Esta exteriorização poderá ajudar na resolução de algum conflito interior. Para isto acontecer, é necessário que o educador proporcione liberdade para que a criança se expresse e desenvolva as suas capacidades.

*“É da responsabilidade do professor proporcionar o enquadramento de experiências significativas com uma ampla estrutura subjacente, de modo a garantir o progresso e a ordem na perspetiva da realidade da criança” (Peterson, & Felton-Collins, 1986, p.25).*

Ao dar espaço e liberdade à criança para se exprimir através do desenho, o adulto poderá identificar para além de alguns sentimentos, gostos e vivências, quais os seus conhecimentos, habilidades e o modo como se relaciona com objetos e pessoas. Neste sentido, os autores Gloton e Clero (1997) acrescentam ainda:

*“Exprimir-se é, antes de mais, revelar-se, tornar-se transparentes aos olhos dos outros, o que nem todas as situações permitem, mas constitui, todavia, a primeira condição de toda a construção de si através do contacto com os outros” (p.54)*

Transportando essa transparência e expressão para o papel, a criança está a dar a conhecer não os seus pensamentos, sentimentos e expectativas, mas também os conhecimentos que já adquiriu ou que estejam ainda em construção.

Os autores Lebettre e Vernay (1973, citados por Porcher, 1973, p.102) referem também que:

*“Associar o desenho à aprendizagem da leitura ou à redação, bem como às investigações históricas, geográficas e científicas, é tornar essas aquisições mais fáceis e sólidas, graças aos recursos da linguagem concreta, direta e sensível.”*

Neste sentido, podemos afirmar que o desenho consiste numa ferramenta que auxiliará a criança no seu processo de aprendizagem. Por ser um momento que se encontra facilmente ao seu alcance, este deverá ser utilizado pelo educador de forma a auxiliar a sua prática pedagógica, e tirar o melhor partido desta. Integrar esta ferramenta numa atividade planeada permitirá à criança exteriorizar os seus conhecimentos acerca da temática em questão e simultaneamente aproveitar este jogo de rabiscos e traçados.

## Capítulo 2 - Problematização e metodologia

### 2.1 Problemática

Após a observação realizada no período inicial da prática de ensino supervisionada, chegámos a conclusão que as atividades de desenho não se realizavam com uma regularidade frequente. Este facto acontecia, devido ao método pedagógico utilizado na instituição que privilegiava a iniciação à leitura, à escrita e à matemática. Assim, a área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a área da Matemática ocupavam a maior parte dos dias na instituição, sendo descurada a área das expressões.

Foi também observado que ao realizar atividades de Expressão Plástica, a liberdade das crianças se expressarem encontrava-se um pouco limitada devido à interação com o adulto. Este, impunha demasiadas regras no trabalho das crianças, tendo em conta o tipo de material a utilizar, a cor, o tamanho dos desenhos, o que se refletia na incessante procura de aprovação do adulto. As crianças encontravam-se dependentes da opinião do adulto, questionando-o constantemente acerca dos seus trabalhos: “Está giro?”; “Gostas destas cores?”; “O meu desenho está bem?”

Tendo em conta as críticas ditas pelos adultos da sala, observámos que algumas crianças demonstravam insegurança na realização das suas criações (ver Anexo 2 – Relatório Diário. Neste sentido, era visível que não revelavam autonomia no decorrer das tarefas. De forma a colmatar este aspeto, considerámos que seria importante dar liberdade à criança nesta tentativa de expressão, neste momento tão significativo para o seu desenvolvimento.

Devido às exigências do método pedagógico praticado, o espaço e tempo disponibilizado era insuficiente, para permitir a realização de qualquer tipo de atividades que não integrassem o currículo. Não sendo possível a realização de ações de carácter livre, propusemo-nos a integrar o desenho nas temáticas que iriam sendo abordadas ao longo do ano letivo, de acordo com o Plano Curricular Anual.

Assim, em cooperação com a educadora titular da sala, foram planeados diversos momentos de acordo com os temas previstos inicialmente. Este passo teve como objetivo primordial, compreender de que forma é que o desenho poderia ajudar na aquisição e consolidação de conteúdos previamente abordados.

Sendo assim, as atividades realizadas seriam maioritariamente compostas por duas fases: primeiramente, uma breve introdução ao tema através de uma história, um teatro, uma experiência, entre outros; Como segunda fase, teríamos uma atividade na qual

Introduziríamos o desenho como principal ferramenta para a criança mostrar o que entendeu na primeira fase.

## 2.2 Paradigma

Existe uma grande diversidade de perspectivas relativamente aos métodos e opções, tendo em conta os paradigmas investigativos. Segundo Guba (1990, citado por Aires, 2011) considera o paradigma, ou esquema interpretativo, “um conjunto de crenças que orientam a acção”. Neste sentido, cada paradigma propõe requisitos específicos e próprios ao investigador e conseqüentemente, diferentes interpretações dos dados recolhidos. Para Bodgan e Biklen (1994), um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação (p.52).

Neste sentido podemos associar a esta investigação um paradigma interpretativo, baseado na interpretação que o sujeito faz do mundo. Desta forma, o investigador interessa-se por metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitirá observar o modo de pensar dos participantes da investigação. Ao iniciarmos esta investigação procurámos recolher dados que descrevessem a realidade apresentada, para que o planeamento e realização das diversas atividades ocorresse de uma forma mais consciente e sólida, tendo em conta as capacidades, interesses e dificuldades de cada criança.

Identificado o paradigma da investigação em questão, revelou-se importante refletir e compreender que tipo de investigação seria realizada, se uma investigação qualitativa, ou se, por outro lado, se trataria de uma investigação quantitativa. É fundamental compreender de que forma se distinguem estes dois tipos de investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis; a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitirá observar o modo de pensar dos participantes da investigação.

Ainda na mesma linha de pensamento, os mesmos autores referem que a investigação qualitativa possui cinco características:

- O investigador encara o ambiente natural como a fonte direta dos dados pois considera que as ações poderão ser melhor compreendidas se observadas no seu contexto habitual de ocorrência;
- Na investigação qualitativa, os dados recolhidos são de carácter descritivo tais como transcrições de entrevistas, fotografias, vídeos, notas de campo, documentos pessoais e outros registos oficiais;
- Conhecer aprofundadamente o seu campo de estudo e os seus intervenientes, sendo uma preocupação constante compreender inicialmente as atitudes, estudando apenas posteriormente os efeitos dessas mesmas atitudes;
- A análise dos dados é realizada de forma indutiva, construindo hipóteses à medida que a informação e o tratamento desses dados vai sendo realizado;
- Na área da educação, o investigador qualitativo questiona permanentemente os sujeitos de investigação com o objetivo de compreender de que forma estes interpretam as suas vivências e experiências.

Os autores Bogdan e Biklen acrescentam ainda que estas características, podem ou não estar presentes em todos os estudos, facto este que não faz com que a investigação deixe de ser qualitativa:

*“Nem todos os estudos que consideráramos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência (...) A questão não é tanto a de se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa; trata-se sim de uma questão de grau” (Bogdan & Biklen, 1994, p.47).*

Assim sendo, o presente estudo insere-se numa investigação qualitativa uma vez que decorreu numa instituição, onde se procedeu ao estudo de um grupo de crianças com o objetivo de observar e registar as suas atitudes e experiências, tendo em conta a problemática inicialmente descrita.

No próximo ponto será abordada mais detalhadamente este tipo de investigação e metodologia.

### **2.3 *Design* de estudo**

No campo da investigação qualitativa existem diversos tipos de metodologias possíveis de adotar. Tendo em conta a natureza e os objetos principais deste estudo, foi decidido avançar utilizando a metodologia investigação-ação.

Retomando aos autores Bogdan & Biklen (1994) a investigação-ação consiste no levantamento de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. Através desta metodologia, o investigador assume duas posições: por um lado, recolhe dados que sustentem o seu estudo – investigação; por outro, desempenha um papel ativo no processo investigativo – ação.

Quando o investigador recolhe os seus dados, fá-lo com um objetivo muito distinto, o de modificar algumas práticas existentes. Neste sentido, existe a recolha sistemática de informação que auxilia todo este processo, assumindo um papel fulcral, revelando-se exaustivo nesta procura.

Consideramos que esta metodologia é a que se enquadra da melhor forma na temática que nos propusemos a estudar, aliando a parte de investigação teórica, à prática desenvolvida com um grupo de crianças. Desta forma, foi possível observar, planificar e intervir diretamente, trabalhando em cooperação com a educadora responsável.

### **2.4 Participantes**

Esta investigação realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social pertencente ao concelho de Cascais que mantém em funcionamento as respostas sociais e serviços de Creche com Berçário, Pré-Escolar, Primeiro Ciclo do Ensino Básico, CATL – atividades de apoio à família, ATL para jovens e Programa de Apoio à Família.

Os participantes inseridos neste estudo foram um grupo de crianças a frequentar a valência de pré-escolar. Este grupo era composto por vinte e quatro crianças, doze do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os cinco e seis anos.

Pela observação participante realizada no início da prática de ensino supervisionada foram registadas diversas características do grupo, dos seus interesses, capacidades e dificuldades. Estes registos foram incluídos no portfólio de estágio, servindo de apoio para o conhecimento do grupo e da dinâmica da sala.

Foi observado que apesar de serem realizadas atividades enquadradas em diversas áreas de conteúdo, as crianças demonstravam dificuldade em esperar pela sua vez, cumprir regras simples como falar num tom de voz baixo e colocar o dedo no ar para o fazer, ouvir o colega e cooperar em grupo. Por ser um grupo muito conversador, era necessário a atenção constante por parte do adulto.

Em termos de rotinas do dia-a-dia, o grupo era muito autónomo, deslocando-se a todos os espaços da instituição facilmente, assim como na realização da sua higiene pessoal.

Em termos de interesses e brincadeiras realizadas, foi notoriamente observada a pouca interação que existia entre o sexo masculino e o sexo feminino. As meninas interessavam-se preferencialmente por atividades de faz-de-conta ou por jogos de mesa como puzzles, grafismos. Já os meninos demonstravam preferência pela área da garagem e jogos de chão como construções (legos e jogos de encaixe).

Pelo que foi transmitido pela educadora cooperante em conversas informais, o grupo integrou-se rapidamente e com sucesso nas atividades de sala e nas rotinas da mesma, notando-se um rápido interesse e participação nas propostas do adulto, especialmente em atividades mais experimentais e criativas.

## **2.5 Instrumentos de recolha de dados**

### **2.5.1 Recolha de dados**

Para a caracterização dos dados apresentados nesta investigação foram selecionadas diversas técnicas. Segundo Aires (2011) a seleção destas técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo. As técnicas de recolha de informação agrupam-se em dois tipos: técnicas diretas ou interativas (observação participante, entrevistas qualitativas, histórias de vida) e técnicas indiretas ou não-interativas (documentos oficiais: registos, documentos internos, *dossiers*, estatutos, registos pessoais, etc; documentos: diários, cartas, autobiografias, etc).

No decorrer deste estudo foram utilizadas técnicas diretas – observação participante, e técnicas indiretas – fotografias e consulta de desenhos realizados pelas crianças. Seguidamente apresentaremos cada técnica utilizada

### a) **Observação**

Como referido anteriormente, a observação participante consiste numa técnica direta de recolha de dados. Antes de nos debruçarmos acerca desta técnica, consideramos fundamental compreender o significado deste termo. Segundo Máximo-Esteves (2008), “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87). Também Aires (2011), refere que “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (p.24). Esta técnica surgiu devido à curiosidade natural que o Homem cedo demonstrou.

Quando o investigador se encontra inserido num contexto que pretende estudar, interagindo com os participantes denomina-se por observação participante. Segundo Bogdan & Biklen (1994), a observação participante constitui uma técnica não documental, caracterizada pelo papel e postura que o investigador utiliza durante o estudo, tal como o seu nível de participação e interação com o que observa. Através da inserção no seu ambiente natural, o investigador procura compreender comportamentos, ações e maneiras de estar, estudando de forma aprofundada o ambiente onde está inserido.

No início da prática de ensino supervisionada, optámos por nos colocar um pouco à parte de forma a observar pormenorizadamente o grupo de crianças. À medida que as relações se iam desenvolvendo, procurámos participar de uma forma cada vez mais ativa, culminando no planeamento e realização de diversas atividades. Através desta técnica foi possível compreendermos os interesses, capacidades e dificuldades de cada criança assim como a dinâmica do grupo.

*“Trata-se fundamentalmente de dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança. A observação constitui, desde modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (p.25)*

Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a observação é uma técnica que nos permite o conhecimento do grupo e de cada criança individualmente constituindo assim, uma base fundamental para o planeamento de atividades e para a sua avaliação.

**a) Desenhos das crianças**

Em muitas investigações, os sujeitos são solicitados a realizarem determinados textos, materiais, atividades. Estes dados encontram-se destinados apenas para a observação participante ou entrevista mas, muitas das vezes podem ser utilizados em exclusivo, isto é, para uma investigação mais aprofundada, sendo requeridos pelo investigador (Bogdan & Biklen, 1994).

Foram realizadas cinco atividades que envolviam o desenho, tendo como objetivo compreender se a criança conseguia interiorizar/consolidar conteúdos fazendo o registo dos mesmos através do desenho. Assim, os desenhos realizados surgiram como um instrumento que nos permitiu averiguar as competências adquiridas. Importa ainda referir que as temáticas abordadas nas atividades foram planeadas em conjunto com a educadora cooperante.

**b) Fotografias**

Segundo os mesmos investigadores, “um bom fotógrafo pode isolar e congelar relações ou comportamentos de uma forma que não pode ser recriada verbalmente” (Idem, Ibidem, p.143).

A fotografia foi uma das técnicas privilegiadas durante a realização deste estudo. A utilização da mesma possibilitou-nos obter registos da realização das atividades e do seu produto final. Assim, foi possível comparar e analisar minuciosamente cada trabalho, obtendo um arquivo de todas as tarefas planificadas e realizadas.

Através desta recolha foi possível também integrar o resultado das atividades nesta investigação. Desta forma, os desenhos das crianças foram fotografados para posterior análise e exposição no presente estudo.

### **2.5.2 Tratamento e análise de dados**

Após a escolha dos instrumentos a adotar nesta investigação, é fundamental compreender de que forma são analisados os dados obtidos. Utilizaremos o procedimento de análise de conteúdo, que segundo Bogdan & Biklen (1994), consiste num processo de busca e de organização sistemática de diversos materiais. Este procedimento terá como finalidade a compreensão dos materiais, de forma a descobrir os aspetos importantes que iremos transmitir aos outros e que nos permitirá apresentar o que foi encontrado.

Na sequência de outro autor, Bardin (1977), a análise de conteúdo divide-se em três fases: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados. Numa primeira fase – pré-análise, é elaborada a organização do corpus de análise, isto é, é realizada uma leitura e seleção do material recolhido; Na segunda fase – exploração do material, são identificadas as unidades de significado e codificação, posteriormente são categorizadas para a organização de um texto descritivo; Na terceira e última fase – tratamento dos resultados, utilizar-se-á toda a informação previamente lida e selecionada, e será elaborada uma análise reflexiva crítica.

Seguindo estas três etapas, será possível organizar os dados recolhidos de forma a dar resposta à questão inicialmente colocada nesta investigação.

### **2.5.3 Proposta de intervenção**

De acordo com a temática que nos propusemos a investigar, foram planificadas e realizadas atividades com os participantes deste estudo. Tendo como ponto de partida diversos temas sugeridos pela educadora cooperante, estas ações tiveram como foco os conhecimentos transmitidos e o seu registo através do desenho. O material utilizado para realização das produções gráficas foram lápis de carvão, lápis de cor e canetas de feltro. De entre diversas atividades realizadas, foram escolhidas cinco, que apresentamos seguidamente.

- **Atividade 1 – Os Legumes da história “O Nabo Gigante”**

A primeira atividade realizada inseriu-se na temática “Origem animal, vegetal e mineral”. Esta temática foi introduzida através da leitura da história “O Nabo Gigante” apresentada no quadro branco presente na sala, com o auxílio de um retroprojektor. Com a leitura desta história era pretendido que as crianças, para além de desenvolverem competências como atenção e concentração, ficassem a conhecer a origem de alguns alimentos, nomeadamente os legumes. Após a leitura da história, realizámos uma revisão oral da mesma, onde todas as crianças tiveram oportunidade de participar sendo questionadas acerca das personagens e características.

Após este momento, seria pedido aos participantes que fizessem o registo dos legumes apresentados na história. No centro de uma folha A4 branca, previamente desenhada com um quadro composto por quatro divisórias. Em cada divisória, foi desafiado que desenhassem um legume presente na história. Para além destas divisórias, foi também deixado um espaço na parte superior da folha onde seria colocado o título “Origem Vegetal”, e um espaço na parte inferior da folha onde as crianças poderiam colocar o seu nome e a data, tal como é feito em todos os trabalhos realizados na sala.

- **Atividade 2 – Germinação do Feijão**

Esta atividade enquadrou-se na temática de Primavera, na qual foi planeada a realização da experiência da plantação do feijão. Desta forma, decidimos que poderíamos integrar o desenho como forma de registo da experiência.

Através da realização desta atividade e posterior registo, pretendemos: desenvolver na criança a capacidade de experimentar; fomentar a curiosidades das crianças, levando-as a questionarem o porquê de algumas situações; construir hipóteses partindo dessas mesmas questões; desenvolver o gosto e o respeito pela Natureza; e observar e registar através do desenho.

Para a realização desta ação foram necessários: um copo de vidro pequeno; um pedaço de algodão (do tamanho do fundo do copo de vidro); um grão de feijão; e água. Para o posterior registo utilizámos: folhas A4 brancas, canetas de feltro, lápis de cor e lápis de carvão.

Quando foi planeada esta atividade integrou-se diversas fases sendo que a primeira tratava-se da realização da experiência e a segunda fase, os registos sucessivos da evolução da semente. Para iniciar, o primeiro registo seria realizado logo após à plantação do feijão.

- **Atividade 3 – A história dos três Reis Magos**

Enquadrada na época natalícia, a terceira atividade teve como ponto de partida um teatro de sombras chinesas que tinha como objetivo principal ficar a conhecer a história dos três reis magos.

As sombras chinesas são dramatizações que utilizam figuras que ao serem colocadas entre uma fonte de luz (neste caso o projetor) e um tecido branco, transmitem uma silhueta. Através das sombras, foi contada a lenda dos reis magos. Tendo como ponto de partida esta pequena dramatização, considerámos que poderíamos integrar novamente o desenho, pedindo às crianças que fizessem o registo da lenda que ouviram

Foram necessários os seguintes materiais: sombras chinesas, pano branco, fantocheiro, projetor, folhas A4 brancas e material de escrita (lápis de carvão, lápis de cor e canetas de feltro).

Com a realização deste pequeno teatro e registo através do desenho, pretendíamos que as crianças ficassem a conhecer a história dos três reis magos e que posteriormente refletissem acerca do que tinham observado, transpondo esse novo conhecimento para o papel.

- **Atividade 4 – “Completa” a imagem**

Numa temática livre, esta atividade enquadra-se na área da Expressão Plástica. Teve como objetivo desenvolver as seguintes competências: representar vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através do desenho; identificar alguns elementos da natureza e utilizando-os posteriormente nas suas composições plásticas; produzir composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados.

Nesta atividade, as crianças deverão escolher uma imagem de entre um conjunto de imagens diversas de animais recolhidas previamente através de revistas.

Após esta escolha, deverão colar a mesma numa folha e de seguida, fazer um desenho que complete essa imagem. Essa imagem deverá contar uma história.

Os materiais necessários para a realização desta atividade foram: folha A4 branca, cola batom, lápis de cor, lápis de carvão e canetas de feltro.

- **Atividade 5 – Cuidados a ter na praia**

A planificação desta atividade integrou-se na temática do verão e da praia. Com esta atividade pretendemos desenvolver competências como: Usar e justificar algumas razões de práticas de saúde; Reconhecer os cuidados a ter com o sol; Identificar os materiais necessários para levar para a praia; Utilizar autonomamente os materiais.

De acordo com o planeamento esta atividade seria introduzida através de uma conversa em grande grupo acerca da praia e dos cuidados a ter relativamente ao sol. Nesta conversa seriam discutidos os requisitos essenciais para levar para a praia, sendo posteriormente pedido às crianças para que cada uma desenhe esses mesmos objetivos.

Os materiais necessários para a realização desta atividades foram: folha A3 de papel manteiga, material de escrita (lápis de carvão, lápis e canetas de cor) e tesoura.



### **Capítulo 3 – Resultados**

Após apresentada a proposta de intervenção tendo em conta todas as atividades planeadas, é tempo de expor os resultados obtidos. Cada tarefa revelou-se diferente, tendo em conta que se inseriam em temáticas distintas com objetivos também eles distintos. Como elo comum encontrava-se uma ferramenta – o desenho, que esteve presente em todas as atividades. É fundamental referir que o objetivo não se tratava de ensinar as crianças a desenhar mas sim, compreender os benefícios da utilização desta ferramenta na aquisição e solidificação de conhecimentos.

- **Atividade 1: Os Legumes da história “O Nabo Gigante”**

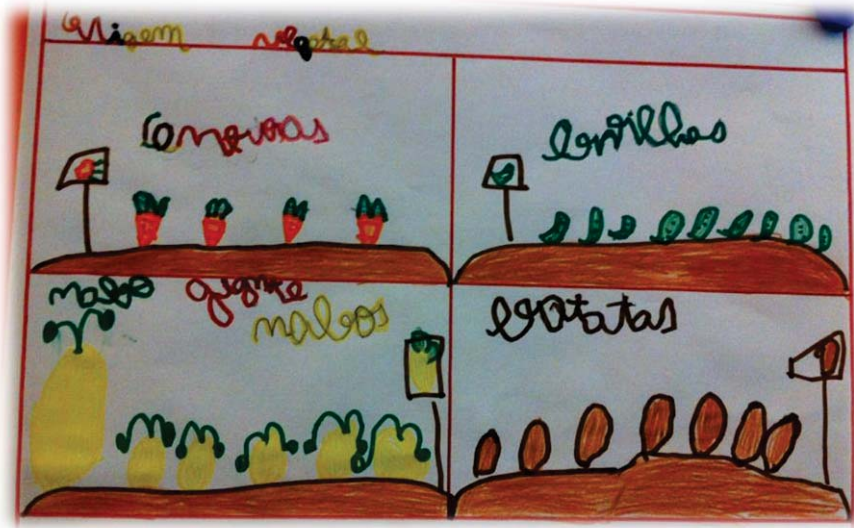
Como foi descrito anteriormente na proposta de intervenção, esta atividade foi introduzida através da leitura da história “O Nabo Gigante”. No decorrer deste momento as crianças mostraram-se calmas, demonstrando um comportamento adequado e sereno.

Após a leitura da história foi realizada uma revisão oral da mesma através da qual foi possível ter a perceção de que o grupo compreendeu a sequência narrativa, identificando facilmente as personagens e também os legumes presentes na mesma.

Na sequência desta revisão e avaliação de conhecimentos, foi pedido que fizessem o registo dos legumes. Este registo teria de obedecer a algumas regras: a primeira regra consistia na escolha de quatro legumes para desenhar, de forma a preencher os quatro retângulos da folha (como descrito na proposta de intervenção); a segunda tratava-se de, para além do desenho dos legumes, da colocação do título, do seu nome e data, as crianças deveriam também colocar o nome de cada legume. Para isso, escrevemos previamente os nomes dos mesmos no quadro (cenoura, ervilhas, nabos, batatas e feijões). À medida que cada criança ia finalizando, poderia apenas questionar em que linha do quadro se encontra o nome do legume pretendido e copiar diretamente para a sua folha.

Desta forma, não só foram consolidados os conhecimentos previamente conversados em grupo - os legumes que proveem de origem vegetal, mas também foram trabalhadas a coordenação motora e a escrita com letra manuscrita, utilizada na instituição.

Ao realizarem o registo dos legumes representados na história, as crianças tiveram a oportunidade de pensar acerca da sequência narrativa, acerca dos legumes presentes na mesma, assim como acerca das suas características.



**Figura 1:** Registo dos legumes presentes na história “O Nabo Gigante”

De entre todos os desenhos realizados e recolhidos destacamos o representado na figura 1, visto que cumpre todas as indicações dadas no início do registo. Para além estarem representados quatro legumes presentes na história “O Nabo Gigante”, a criança teve ainda a ideia de acrescentar um novo elemento, o próprio Nabo gigante. Desta forma, desenhou diversos nabos, um destes numa escala mais ampliada de forma a representar o elemento fulcral da história. Após o ter desenhado, a criança perguntou se poderíamos acrescentar no quadro as palavras “nabo gigante” de forma a poder colocar a identificação na parte superior do elemento desenhado.

Consideramos este exemplo fundamental para sustentar o que temos vindo a defender. É importante incluir o desenho na prática pedagógica não descurando a criatividade e imaginação da criança, assim como as suas iniciativas. Neste caso, foi por iniciativa própria que o participante decidiu implementar este novo elemento, que por nós foi muito bem recebido.

- **Atividade 2: Germinação do feijão**

De acordo com o que apresentámos anteriormente na proposta de intervenção, esta atividade enquadrou-se na temática da Primavera, onde foi planeada a realização da experiência do feijão e posterior registo.

Reunido o grande grupo, procedemos à plantação do feijão, com a participação ativa de todas as crianças. Após a realização da tarefa, foi pedido que fizessem o registo da mesma através do desenho.

À medida que as crianças iam realizando a sua tarefa, passámos pelos lugares, conversando um pouco com cada uma, questionando-as acerca do que observaram. Estes comentários foram acrescentados ao desenho de cada criança, de forma a complementar o seu registo.

Acerca desta atividade, podemos afirmar que foi possível as crianças colocarem no papel o que observaram, demonstrando o que aprenderam acerca do feijão. Neste sentido, acreditamos que auxiliámos as crianças na aprendizagem de conhecimentos científicos, proporcionando um confronto entre os conhecimentos prévios e a observação realizada durante a experiência.



**Figura 2:** Registo da experiência do feijão

Ao observar cada desenho e respetivo comentário, decidimos optar pelo que está representado na figura 2. Neste desenho, a criança representou o que observou durante a experiência destacando três pessoas que revelou serem importantes.

Relativamente ao comentário a criança partilhou: “Nós hoje fizemos uma experiência com feijão, algodão, água e um frasco. Desta experiência vai nascer um feijão.” Através deste pequeno comentário podemos concluir que a criança esteve atenta a todo o procedimento, conseguindo identificar os materiais utilizados. Consideramos que através da identificação dos materiais, a criança compreendeu que com a utilização dos mesmos, seria possível fazer crescer uma semente, neste caso um feijão.

Podemos afirmar que, de uma forma geral, todos os desenhos foram de encontro ao que foi pedido inicialmente. Cada criança, à sua maneira, passou para o papel o que observou durante a experiência. Os comentários variaram muito sendo que algumas crianças foram descritivas e outras mais sucintas, como podemos conferir nos seguintes comentários: “Há muito tempo que não fazemos uma experiência” (Menino R, 5 anos) “Vi meninos a por o feijão no frasco. Depois puseram água dentro do frasco” (Menina M, 5 anos).

### • **Atividade 3: A história dos três Reis Magos**

A terceira atividade integrou-se na temática do Natal, onde proporcionámos às crianças a visualização de uma dramatização com sombras chinesas sobre a Lenda dos Reis Magos. Consideramos muito importante ter enquadrado esta forma de expressão dramática, sendo um momento não muito habitual na instituição.

Após a visualização deste pequeno teatro foi pedido o registo da mesma. Procurámos que as crianças refletissem acerca do que ouviram, expondo isso através do desenho.

Consideramos importante, tal como referido na atividade anterior, através deste registo as crianças partilharam através do desenho, o que observaram.

Ao realizarem a sua produção gráfica, existiu uma breve revisão mental da história ouvida e uma reflexão acerca do que foi contado.



**Figura 3:** Registo da história dos três Reis Magos

Na figura a cima representada, encontra-se o desenho realizado por uma criança. Neste desenho é possível identificarmos diversos elementos apresentados na história tais como: a estrela de belém, a Maria o José e Jesus, os três reis magos e os respetivos presentes que cada um levou para Jesus. Podemos também compreender que a criança escolheu representar o momento mais importante da história, isto é, o caminho que os reis magos percorreram para encontrar o estábulo, guiados pela estrela.

De uma forma geral, tendo em conta todos os desenhos realizados, podemos afirmar que encontram-se representados os elementos presentes na história, à exceção de um menino que não desenhou a estrela.

- **Atividade 4: “Completa” a imagem**

Enquadrada numa temática livre, esta atividade teve como principal objetivo dar liberdade à criança para criar a sua própria história, através do desenho. Neste sentido, cada participante escolheu livremente a imagem que mais gostava e posteriormente, completou-a através do desenho.

Sendo uma atividade sem uma temática específica, revela-se diferente das anteriormente descritas. Apesar deste facto, consideramos que esta atividade se revelou fundamental para que as crianças pudessem dar asas à sua criatividade e imaginação.

Neste jogo entre uma imagem real e um desenho criado por si, a criança refletiu acerca das características do animal que escolheu: a sua cor, tamanho, habitat, entre outros. Neste sentido, para a realização desta composição, os participantes procuraram a informação de conhecimentos previamente adquiridos aliando-os à sua imaginação.



**Figura 4:** Um pássaro junto aos seus ovos desenhado pela menina L.P (5anos)

Como podemos observar na figura 4, a menina L.P. (5 anos) escolheu uma fotografia de um pássaro que se encontrava cortada. Ao interpretar a imagem escolhida, a criança não completou o que faltava do pássaro, encontrou sim outra solução. Colocou o pássaro em cima de um ninho dando a ideia de que este se encontra sentado, a proteger os seus ovos. Desenhou também duas árvores, onde podemos observar duas proporções muito distintas. Ao deparar-se com um pássaro grande, a menina L. desenhou uma árvore mais pequena, de forma a conseguir colocar o pássaro na posição que desenhava.

Nesta atividade foi visível alguma dependência da opinião do adulto. Ao realizarem o seu desenho, muitas crianças questionavam o adulto acerca das cores utilizadas, se estava do seu agrado, e se “estava bem”.

Neste sentido, tentámos dar a máxima liberdade às crianças, reforçando a ideia de que poderiam desenhar o que quisessem, utilizando as cores que mais gostavam. Podemos afirmar que, de uma forma geral, as crianças foram criativas, adicionando diversos elementos aos seus desenhos.

- **Atividade 5: Cuidados a ter na praia**

Em grande grupo, iniciou-se uma conversa com as crianças acerca dos objetos essenciais para levar para a praia. Estas foram enumerando diversos objetos tais como: chapéu-de-sol, protetor solar, toalha, comida, água, entre outros.

Partindo então desta conversa inicial, foi pedido às crianças que desenhassem uma mala, e dentro da mesma, todos os objetos indispensáveis para levar para a praia. Cada criança recolheu o seu material de escrita e também uma folha A3. À medida que iam realizando a sua tarefa, preparámos diversos tecidos que seriam colados posteriormente num pedaço de cartão de forma a simbolizar a alça da mala de praia. Nesta atividade, cada participante teve oportunidade de refletir e registar quais os objetos que considera essencial para levar para a praia.

Deixamos aqui o registo de uma pequena conversa que consideramos pertinente para o registo desta atividade: “O que levas na tua mala de praia?”; Menina P. (5 anos): “Uns óculos para ir para debaixo de água, óculos de sol, chapéu, protetor solar, prancha, pá e um ancinho, pão com doce de morango, tangerina e morango, chinelos, toalha de praia, chapéu-de-sol, unicórnio e tubinho para por debaixo de água”; “E porque é que escolheste desenhar essas coisas?”; M.P.: “Porque gosto muito e porque são as coisas mais importantes para levar para a praia.”



**Figura 5:** Decoração da alça da mala de praia da P

De uma forma geral as crianças cumpriram o que inicialmente foi pedido, registrando através do desenho, os objetos que consideravam mais importantes. Ao observar os produtos finais desta atividade, as crianças mostraram-se muito entusiasmadas com a sua nova mala de praia. Perguntaram se poderiam levar para casa, ao qual respondemos afirmativamente, reforçando que aquela mala tinha sido a sua criação, por isso poderiam com certeza levar para casa e brincar com ele sempre que assim o desejassem

## Considerações finais

Tendo em conta que o desenho é a primeira comunicação escrita da infância, consideramos fundamental que este seja incluído na prática pedagógica. Através deste, a criança manifesta o que sente desenvolvendo a sua criatividade, imaginação e sensibilidade. Ao expressar-se, aprende a conhecer-se a si, reconhecendo as suas emoções, e aprende também a conhecer os outros, respeitando a autenticidade de cada um, e o seu modo de pensar e sentir.

Ao finalizar este estudo, e colocando em perspetiva toda a investigação realizada, consideramos que o educador tem um papel fundamental na motivação e envolvimento da criança com o desenho e diversas outras formas de expressão plástica. Concluímos que é da responsabilidade do educador proporcionar experiências significativas de modo a ir ao encontro dos seus conhecimentos, capacidades e interesses. Ao procurar impor demasiadas regras, desrespeitar as obras das crianças e desvalorizar o seu desempenho, este influenciará negativamente as suas produções gráficas. Assim, propomos uma mudança nas atitudes e perspetivas do adulto em relação ao desenho. Consideramos também fundamental reforçar a ideia de que é determinante que os profissionais de educação “tenham uma formação psicopedagogicamente atenta às atividades expressivas, às expressões artísticas, e à educação pelas artes” (Santos, 1999, p.67).

Neste sentido, o educador deverá encontrar-se atento, procurando valorizar e incentivar as composições gráficas realizadas. Ao promover um ambiente de calmo, de confiança e aceitação, a criança não se sentirá inibida nesta tentativa de comunicação através do seu traçado.

Integrar o desenho na prática pedagógica apresenta benefícios para a criança e também para o adulto. Permite à criança exteriorizar sentimentos, conhecimentos, vivências que a marcam positiva ou negativamente. Por sua vez, permite ao educador tornar-se consciente acerca dos conhecimentos e competências das crianças.

Tecemos igualmente considerações em torno da aprendizagem, mais especificamente da aprendizagem pela ação. Como referido anteriormente, considera-se que o poder de aprender reside na criança. O conhecimento provém das interações permanentes que estabelece com os objetos e com os outros. A criança ao interagir com diversos materiais, pessoas, ideias e conhecimentos, constrói a sua própria compreensão

do mundo. Referimos novamente que a ação por si só não desencadeia a aprendizagem. É fundamental que apesar de toda a interação realizada pela criança, esta seja capaz de refletir de uma forma consciente acerca das suas ações.

Este facto foi observado nas atividades realizadas, através das quais foi possível a criança refletir à medida que poderia expor através do desenho o que teria previamente observado, vivenciado e ouvido.

Neste sentido, não podemos deixar de referir que apesar da fundamentação teórica realizada, a prática teve um forte impacto neste estudo. Em contexto da prática de ensino supervisionada, realizámos diversas atividades de forma a irmos ao encontro da questão inicialmente colocada no início desta investigação – “De que forma é que o desenho pode constituir uma ferramenta para as aprendizagens no jardim-de-infância?”

Tendo em conta estas atividades realizadas, é-nos possível afirmar que:

- As crianças são capazes de realizar o registo do que observaram e experienciaram, consciencializando-se de conhecimentos adquiridos;
- São capazes de, partindo de um tema livre, registar através do desenho conteúdos previamente adquiridos, demonstrando o que sabem;
- O desenho permite o confronto entre conteúdos previamente abordados e a observação realizada;
- Ao dar liberdade às crianças, permitimos que estas se sintam motivadas e confiantes de forma a expressarem-se, expondo o que pensam e sentem através dos seus traçados;
- Através das produções gráficas das crianças foi possível identificar conteúdos previamente adquiridos assim como os seus interesses, capacidades e dificuldades.

Podemos afirmar que de uma forma positiva, foi possível conferir uma nova dinâmica à sala, verificando que o desenho passou a ser uma atividade cada vez mais desejada. Observámos que as crianças sentiram-se cada vez mais à vontade com esta ferramenta, procurando-a com mais frequência na brincadeira livre. Frequentemente pediam para fazer desenhos, o que no nosso ver, é muito positivo.

No nosso entender consideramos que ao integrar o desenho na sua prática educativa, tanto o educador como a criança sairão beneficiados. Para isto acontecer, é

necessário consciencializar os educadores de infância acerca da importância desta forma de Expressão Plástica o que consideramos que alcançámos ao longo de todo este estudo.

Como futuras investigações, consideramos que seria interessante investigar aprofundadamente acerca dos benefícios do desenho na educação especial. Através desta investigação, seria possível compreender de que forma este instrumento pode auxiliar as crianças de forma a colmatar diversas dificuldades sentidas, seja a nível da linguagem, da audição ou até a nível motor. Consideramos de igual forma, que numa futura investigação poderíamos debruçar-nos acerca da relação entre a ação do educador e a promoção da criatividade. Compreender que a ação do adulto é determinante no desenvolvimento da imaginação e criatividade da criança seria um motor de contribuição para possíveis modificações na prática pedagógica de alguns educadores.



## Referências bibliográficas

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1989). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alter, M. (2007). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Borger, R. & Seaborne, A. E. M. (1974). *A psicologia da Aprendizagem*. Lisboa: Editora Ulisseia.

Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Cardoso, C. & Valsassina, M. (1988). *Arte Infantil. Linguagem Plástica*. Lisboa: Editorial Presença.

Davis, J. & Gardner, H. (2002). *As Artes e a Educação de Infância: Um retrato cognitivo-desenvolvimental da criança como artista*. In Bernard Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 472-460). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Dolle, J. (1997). *Para compreender Jean Piaget*. Lisboa: Instituto Piaget.

Enciclopédia de Educação Infantil. *Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar: Expressão Plástica*. Rio de Mouro: Editora Nova Presença, 1997. Volume V.

Gloton, R. & Clero, C. (1976). *A Actividade Criadora na Criança*. Lisboa: Editorial Estampa.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Klepsch, M. & Logie, L. (1984). *Crianças desenharam e comunicam: Uma introdução aos usos projetivos dos desenhos infantis da figura humana*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.

Lowenfeld, V. & Brittain, W. (1977). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Ed. Mestre Jou.

Luquet, G. (1969). *O Desenho Infantil*. Porto: Livraria Civilização.

Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

Peterson, R. & Felton-Collins, V. (1986). *Manual de piaget para professores e pais: Crianças na idade da descoberta, a fase pré-escolar até ao 3º ano*. Lisboa: Instituto Piaget.

Pinto, J. (1992). *Psicologia da Aprendizagem: Concepções, Teorias e Processos*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Porcher, L. (1973). *Educação Artística- Luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus Editorial.

Santos, A. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Alfragide: McGraw-Hill.

Vayer, P. & Trudelle, D. (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Xypas, C. (1999). *Piaget e a Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.



# **Anexos**



**ANEXO 1**  
**Relatório Diário**

Instituto Superior de Educação e Ciências/Universitas  
**Mestrado de Qualificação Para a Docência em Educação Pré-Escolar**  
**Prática de Ensino Supervisionada**

**Relatório Diário**

**Data 16/3/2015**

1. Situações de aprendizagem/Rotinas	Previstas e realizadas	Previstas e não realizadas	Não previstas e realizadas	Notas
Acolhimento	<b>x</b>			
Reforço da manhã	<b>x</b>			
Higiene	<b>x</b>			
Conversa sobre o fim-de-semana		<b>x</b>		
Conversa sobre a chegada do dia do pai	<b>x</b>			
“Como é o meu pai?” – Atividades sobre o dia do pai	<b>x</b>			
Higiene	<b>x</b>			
Almoço	<b>x</b>			
Recreio	<b>x</b>			
Continuação da atividade iniciada de manhã / Continuação do presente para o dia do pai / Filme	<b>x</b>			
<b>2. Metas, domínios e conteúdos/temáticas abordadas</b>		<b>3. Competências específicas trabalhadas</b>		
<p style="text-align: center;"><b>- Acolhimento</b></p> <p>Área: Formação pessoal e social</p> <p>Domínio: Independência/Autonomia</p> <p>Domínio: Cooperação</p>		<p>Escolher as atividades que pretende realizar e procurar autonomamente os recursos para as realizar;</p> <p>Partilhar brinquedos e materiais com os colegas;</p> <p>Saber esperar e dar oportunidade aos colegas de intervirem;</p> <p>Demonstrar empenho nas atividades realizadas, concluindo o que foi decidido fazer;</p> <p>Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da atividade e no seu produto final.</p>		

<p align="center"><b>- Reforço da manhã</b></p> <p>Área: Formação pessoal e social</p> <p>Domínio: Independência/Autonomia</p>	<p>Realizar, sem ajuda, tarefas indispensáveis à vida do dia-a-dia.</p>
<p align="center"><b>- Higiene</b></p> <p>Área: Formação pessoal e social</p> <p>Domínio: Independência/Autonomia</p>	<p>Realizar autonomamente tarefas indispensáveis à vida do dia-a-dia, como vestir-se/despir-se; apertar/desapertar, utilizar a casa de banho.</p>
<p align="center"><b>- Conversa sobre o fim-de-semana</b></p> <p>Área: Conhecimento do mundo</p> <p>Domínio: Localização no Espaço e no Tempo</p> <p>Domínio: Conhecimento do Ambiente Natural e Social</p>	<p>Descrever itinerários diários (exemplos: casa-escola; casa ou escola-casa de familiares) e não diários (exemplos: passeios, visitas de estudo);</p> <p>Nomear, ordenar e estabelecer sequências de diferentes momentos da rotina diária e reconhece outros momentos importantes de vida pessoal e da comunidade (exemplos: aniversários e festividades);</p> <p>Reconstrói relatos acerca de situações do presente e do passado, pessoal, local ou outro.</p>
<p align="center"><b>- Conversa sobre a chegada do dia do pai</b></p> <p>Área: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>Domínio: Compreensão de Discursos Oraís e Interação Verbal</p>	<p>Questionar e responder, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;</p> <p>Partilhar informação oralmente através de frases coerentes.</p>
<p align="center"><b>- “Como é o meu pai?” – Atividade sobre o pai</b></p> <p>Área: Expressões</p> <p>Domínio: Exp. Plástica - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Com.</p> <p>Subdomínio: Produção e Criação</p>	<p>Representar vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos);</p> <p>Aperfeiçoar a técnica de corte;</p> <p>Conhecer a pintura com tinta aguarela e compreender como é preparada.</p>
<p align="center"><b>- Almoço</b></p> <p>Área: Formação pessoal e social</p> <p>Domínio: Independência/Autonomia</p>	<p>Realizar, sem ajuda, tarefas indispensáveis à vida do dia-a-dia (como por exemplo, (...) comer utilizando adequadamente os talheres).</p>
<p align="center"><b>-Recreio</b></p> <p>Área: Formação pessoal e social</p> <p>Domínio: Independência/autonomia</p>	<p>Interagir com outras crianças e adultos da instituição. Brincar livremente respeitando o espaço do outro. Dar oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir.</p>

<b>- Filme</b>	Encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma;
Área: Formação Pessoal e Social	Avaliar, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar.
Domínio: Independência/autonomia	

**4. Detecção de situações críticas (comportamentos evidenciados e situações que os originaram)**  
\*campo de preenchimento não obrigatório e a preencher quando ocorrer algo que se destaque como situação crítica"

Estagiário	Crianças

**5. Descritivo e análise crítica/reflexiva e possíveis reformulações.**

Na semana anterior conversei com a Educadora e perguntei qual seria o tema para esta semana. A Educadora respondeu que só fazia sentido trabalhar o dia do pai e assim decidi realizar uma atividade com este tema nesta manhã. Após o acolhimento e o reforço da manhã concentrei-me em preparar as folhas para a realização do trabalho (separar as folha A3 em dois com o auxílio de uma régua e um lápis de carvão) enquanto as crianças se deslocaram à casa de banho com a Educadora. Após a casa de banho, as crianças voltaram para a sala onde se sentaram no tapete em grande algazarra e confusão. Tentei acalmar as crianças conversando um pouco com elas. A Educadora ausentou-se da sala para ir buscar a fruta à cozinha e então cantei com as crianças a música do bom dia e questionei como tinha sido o fim-de-semana e se estava tudo bem. Após as crianças terem terminado a fruta, expliquei a atividade que iriam realizar e as diferentes etapas da mesma. Inicialmente, as crianças iriam realizar um desenho do pai (em folha A4) e posteriormente cortar. À medida que as crianças iriam realizando o trabalho, expliquei que ia chamar duas crianças de cada vez para realizar outra etapa que correspondia à pintura com aguarela de duas partes da folha A3. A etapa seguinte seria escrever a palavra "Pai" e em seguida o nome correspondente do pai de cada criança, ex: "Pai Pedro" (a escrita é sempre incluída nas atividades, e esta é feita em manuscrito pois é a escrita que as crianças de momento estão a utilizar e a treinar o seu aperfeiçoamento). Este trabalho decorreu de forma tranquila, as crianças dedicaram-se, entusiasmando-se na partilha de informações sobre o pai "Gostas Joana? O meu pai usa sempre esta camisola vermelha". À medida que ia realizando com as crianças a etapa da tinta aguarela ia explicando como se preparava e demonstrando para as crianças conhecerem, colocava um pouco de tinta do tubo num copo, e depois adicionava água e mexia bem.

Expliquei à Educadora e Auxiliar que no final do dia iria levar os desenhos do pai para casa para plastificá-los pois assim não existiria o perigo de se estragarem ou rasgarem. A Educadora disponibilizou-se prontamente a plastificar, insistindo que tinha a máquina de plastificar em casa e que poderia ir buscá-la. Insisti que não era necessário pois poderia fazê-lo em casa após o trabalho mas a Educadora afirmou que ficaria melhor na máquina e então decidiu sair e deslocar-se a casa para a ir buscar. Eu e a auxiliar ficámos então a realizar os trabalhos com as crianças e quando a Educadora voltou começou prontamente a plastificar os desenhos das crianças na máquina. Chegada a hora do almoço as crianças deslocaram-se à casa de banho para realizarem a sua higiene pessoal e irem almoçar. O almoço decorreu sem qualquer percalço e após este, deslocámo-nos ao recreio. Após o recreio e a brincadeira livre, retomámos ao trabalho iniciado durante a manhã. Eu fiquei responsável por estar com as crianças que ainda não tinham realizado a etapa da tinta e a auxiliar ficou com outro grupo de crianças a realizar um trabalho para o presente do dia do pai (decoração dos sacos onde irão posteriormente ser colocados os presentes). As restantes crianças sentaram-se no tapete a ver um filme.

**6. Auto-reflexão; Análise das interações quer com os outros adultos quer com as crianças. Análise da capacidade de gestão da ação educativa e do empenhamento pessoal.**

A Educadora demonstrou uma atitude negativa com o trabalho de algumas crianças, realizando fortes críticas ao mesmo, dizendo que não poderia colocar o trabalho no placard. Na minha opinião esta atitude é muito negativa para as crianças pois para além de se sentirem tristes, sentem constantemente que devem realizar um trabalho para agradar o adulto, o que não é o objetivo da expressão plástica. Como o nome indica, a expressão plástica é uma atividade que serve para as crianças se exprimirem e partilharem sentimentos, frustrações e anseios e a atitude do adulto não pode ser de crítica mas sim de compreensão e aceitação do que quer que seja que a criança está a tentar exprimir.

**Aspetos Fortes da intervenção**

- As crianças empenharam-se no trabalho, realizando o que foi pedido;
- Demonstraram interesse e curiosidade pela técnica utilizada (pintura com aguarela).

**Pontos Fracos**

- A Educadora demonstrou uma atitude negativa com o trabalho de algumas crianças.

**Aspetos a melhorar em próximas intervenções (como?)**

- Realizar atividades mais criativas e com técnicas diversificadas de expressão plástica;

- Realizar mais atividades que reforcem a técnica de corte para o seu aperfeiçoamento.

**Assinatura** \_\_\_\_\_

## **ANEXO 2**

### **Fotografias das atividades**

# Atividade 1 – Registo dos legumes da história “O Nabo Gigante”

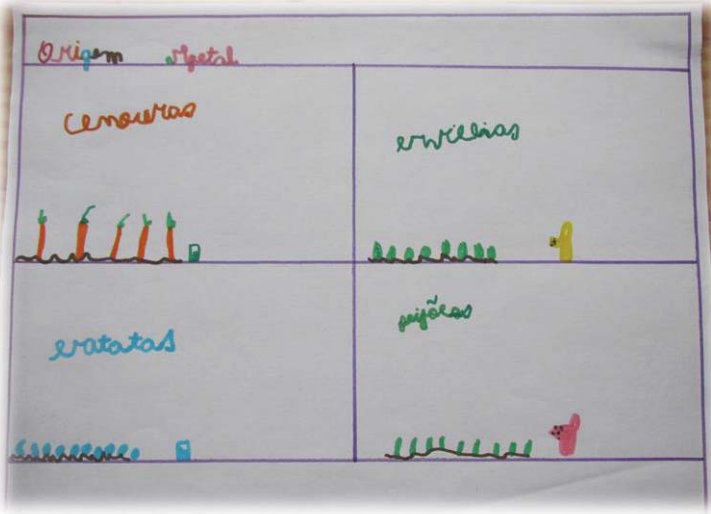


Figura 6 – Registo da menina L.F. (6 anos)



Figura 7 – Registo da menina T. (5 anos)



Figura 8 – Registo da menina M. (6 anos)

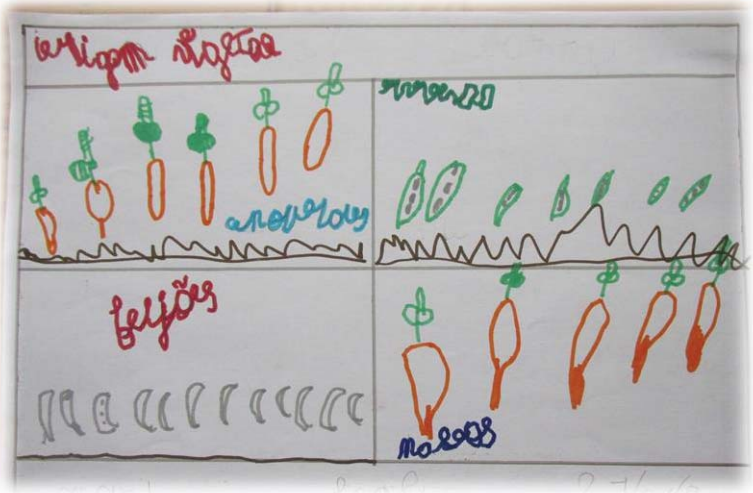


Figura 9 – Registo do menino L.G. (5 anos)

## Atividade 2 – Registo da experiência do feijão



Figura 10 – Registo da menina N. (5 anos)

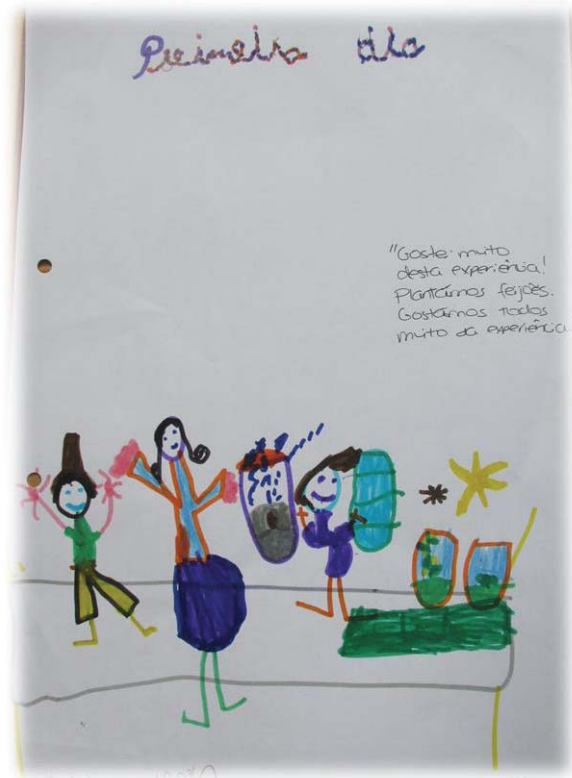


Figura 11 – Registo da menina P. (6 anos)

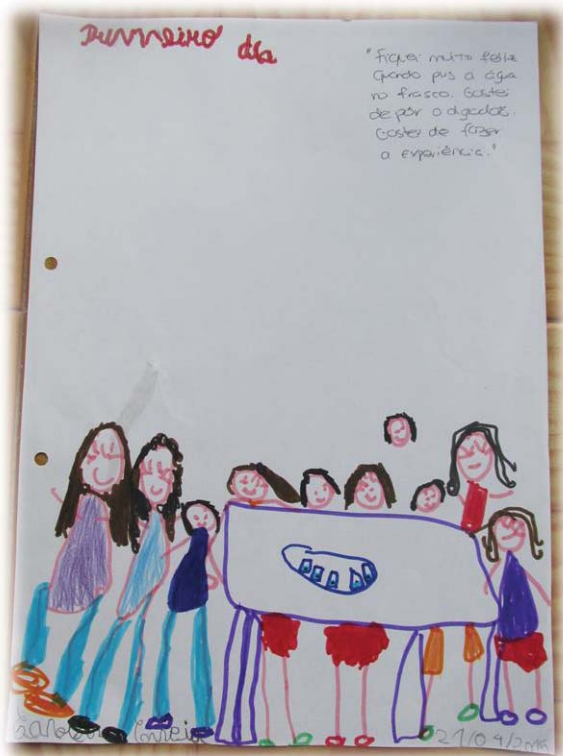


Figura 12 – Registo da menina C. (6 anos)

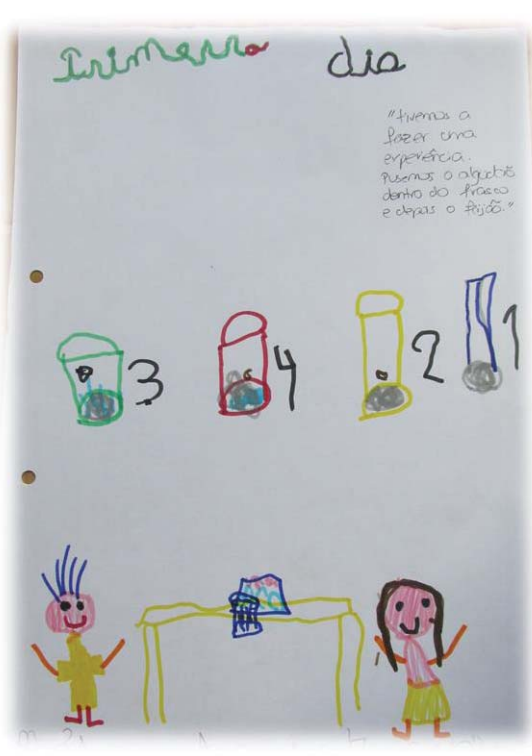


Figura 13 – Registo do menino T. (6 anos)

### Atividade 3 – Registo da história dos três Reis Magos



Figura 14 – Registo da menina C. (6 anos)



Figura 15 – Registo da menina B. (6 anos)



Figura 16 - Registo da menina L.P. (5 anos)



Figura 17 – Registo da menina L.F. (6 anos)

## Atividade 4 – “Completa” a imagem



Figura 18 – Registo da menina N. (5 anos)



Figura 19 – Registo da menina T. (5 anos)

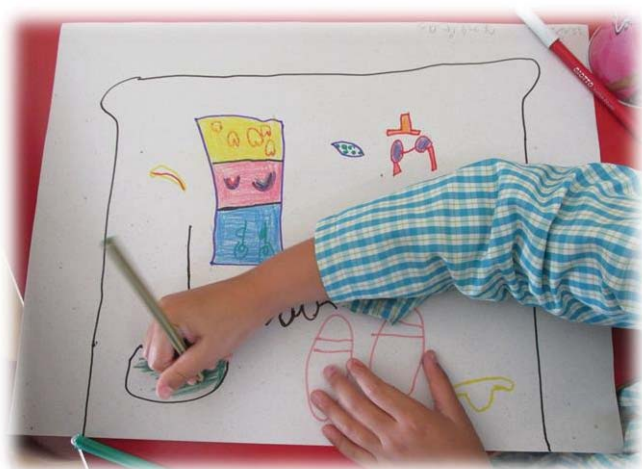


Figura 20 – Registo da menina L.F. (6 anos)



Figura 21 – Registo do menino T.D. (5 anos)

## Atividade 5 – A mala de praia



**Figura 22** – Registo da menina L.P. (5 anos)



**Figura 23** – A menina J.(5 anos) a colar os tecidos na alça da mala



**Figura 24** – Mala do menino R. (5 anos)



**Figura 25** – Mala da menina T. (5 anos)