

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final

Diversidade Familiar em Contexto Educativo

Daniela Ilda Vaz Pinto

Coimbra, 2018

Daniela Ilda Vaz Pinto

Diversidade Familiar em Contexto Educativo

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,
apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Arguente: Professora Doutora Sílvia Maria Rodrigues da Cruz Parreiral

Orientadora: Professora Doutora Maria de Fátima Fernandes das Neves

Julho, 2018

Agradecimentos

Cabe, neste instante, prestar a minha gratidão àqueles que comigo estiveram no decorrer desta jornada, que acreditaram em mim, inspirando-me e desafiando-me a sair da minha área de conforto, indo mais além.

Primeiramente, o meu agradecimento é para minha mãe e avó Maria, as minhas âncoras e impulsionadoras dos meus sonhos. À minha família, por sempre ter acreditado em mim, mais que eu mesma. Aos elementos que partiram, mas que estão a olhar por mim.

À minha melhor amiga, Joana, pela partilha de risos e lágrimas, sonhos, apoio incondicional, por cada incentivo, por ser o melhor de mim, a minha irmã.

Ao nosso grupo de amigas sempre presente, sempre risonho, inspirador e motivador.

Ao Jorge, apesar de ter (re)surgido no final deste percurso, motivou-me e me lembrou de que tinha de continuar. Que o melhor ainda estava para chegar.

À Marta, Kátia, Marina, irmãs do coração, pela incansável presença, conforto nas horas de aflição, sempre confidentes e, à Catarina, presente à sua maneira.

À minha segunda família, o *CCVA da Lousã*, por todo o cuidado e mimo ao longo dos anos, pelas palavras de ânimo e apreço, pelo encorajamento e orações.

Às minhas colegas de curso, em especial, à Rita e à Mariana, as pessoas com quem partilhei Coimbra durante 5 anos, que me encorajaram, abraçaram, apoiaram, as colegas de estágio, amigas para a vida. Também às restantes *maravilhas* a Joana, Sósó, Guida, Rita, pelos momentos de partilha, pelas alegrias, pela inspiração, momentos de desespero vividos em conjunto e gargalhadas dadas, nunca esquecendo a Mariana Fernandes. Por nunca me permitirem desistir.

À educadora e à professora cooperante, com quem tive a oportunidade de conviver e partilhar experiências, pelos ensinamentos transmitidos e pelo incentivo. Consecutivamente, às crianças com quem tive oportunidade de ser mais feliz.

Aos meus professores que, de alguma maneira, acompanharam o meu percurso académico.

À minha orientadora, Professora Fátima Neves, pelo apoio, disponibilidade e força transmitida ao longo deste processo. Fazendo-me acreditar que seria possível.

A todos, muito obrigada.

Diversidade Familiar em Contexto Educativo

Resumo:

As sociedades atuais estão em constante transformação. Sendo a família a sua base estruturante (Delgado, 2016) tem, inevitavelmente, acompanhado a mudança, reconhecendo-se que, atualmente, a diversidade familiar é uma realidade.

Esta diversidade familiar também se fez sentir em sala de aula, e tendo como maior orientação a Lei de Bases do Sistema Educativo, o artigo (art.) 3 e alínea d), refere que a identidade escolar deve “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (p. 3068).

É, então, necessário que o universo escolar promova atividades e ações que desenvolvam, na criança, sensação de bem-estar, de valorização e autoestima (M.E., 1997). Devendo também promover o respeito pelo outro e pela sua identidade.

Com base nas experiências em contexto de estágio, tornou-se pertinente observar a diversidade familiar e as perspetivas das crianças sobre as suas próprias famílias.

Para tal, procurou-se fundamentar o tema recorrendo a vários autores e, ainda, aprofundar alguns conceitos sobre o desenho infantil, como se apresenta na primeira parte do trabalho.

O presente trabalho pretende, também, retratar o estudo realizado sobre o modo como as crianças veem as suas próprias famílias, através dos desenhos elaborados, quer em situação de jardim-de-infância (JI) quer pelas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), as quais realizaram, ainda, composições escritas sobre a temática em estudo.

Integra-se, também, a análise dos dados obtidos através dos desenhos dos dois grupos de crianças e das composições das crianças do 1.º CEB. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

Palavras-chave: Famílias; diversidade familiar; desenho infantil

Family diversity in the educational context

Abstract:

Current societies are in constant transformation. The family being its structuring base (Delgado, 2016) has inevitably accompanied the change, recognizing that, today, family diversity is a reality.

This family diversity has also been felt in the classroom, and with the higher orientation of the education system, article (art.) 3 and point d), states that the school identity must "ensure the right to the difference, due to respect for the personalities and the individual projects of existence, as well as the consideration and appreciation of different know-how and cultures" (p. 3068).

It is then necessary for the school universe to promote activities and actions that develop, in the child, a sense of well-being, appreciation and self-esteem (M.E., 1997). It should also promote respect for others and their identity.

Based on experience in the context of internship, it became pertinent to observe the family diversity and the perspectives of children about their own families.

In order to do this, we tried to substantiate the theme by using several authors and also to deepen some concepts about children's design, as presented in the first part of the work.

The present work also aims to portray the study carried out on how children see their own families, through elaborate drawings, whether in kindergarten or by the children of the Primary Education, which also carried out written compositions on the thematic under study.

It also integrates the analysis of the data obtained through the drawings of the two groups of children and the compositions of the children of the Primary Education. Finally, the final considerations are presented.

Keywords: families; Family diversity; Children's Drawing

Índice

Introdução	1
Primeira Parte. Enquadramento Teórico	5
Capítulo I – A família ao longo dos tempos	7
1. Família, um conceito e estrutura em mudança	7
1.1. Deveres e direitos familiares	11
1.2. Família segundo a Constituição da República Portuguesa	13
1.3. Diversidade dos modelos familiares	14
Capítulo II – A Família e a Escola	16
2. A articulação entre família e escola.....	16
2.1. Características do professor e da professora de 1.º CEB e do educador e da educadora de infância (breve referência à legislação vigente).....	17
Capítulo III – O Desenho ao longo dos tempos	20
3. Desenho	20
3.1. Desenho infantil	20
Segunda parte. Estudo Empírico	25
Capítulo IV – Contextos de Estágio.....	27
4. Caracterização dos Centros e Grupos dos Estágios.....	27
4.1. Os Grupos de Estágio.....	27
Capítulo V – Desenvolvimento do Estudo.....	30
5. Problemática.....	30
5.1. Objetivos do estudo.....	31
5.2. Natureza do Estudo	31
Capítulo VI – Metodologia	32

6.	Amostra	32
6.1.	Instrumentos e Técnicas de recolha e de análise de dados.....	32
Capítulo VII - Análise e discussão de dados		35
7.	A Família na perspetiva das crianças	35
7.1.	Olhar das crianças sobre a sua própria família.....	35
7.1.1.	Desenhos realizados pelas crianças do grupo do 1.º CEB: análise tendo como referência Bédard (2005) (vide Apêndice B e Apêndice C).....	40
7.1.2.	Composições realizadas pelas crianças do grupo do 1.º CEB	42
7.2.	Discussão dos dados.....	46
Considerações Finais.....		49
Referências bibliográficas		53
Apêndices		61
Apêndice A – Fotografias e descrição dos desenhos em JI.....		63
Apêndice B– Análise dos desenhos dos/as alunos/as de 1.º CEB		65
Apêndice C – Elementos dos desenhos dos/as alunos/as de 1.º CEB		92
Apêndice D - Composições elaboradas pelos/as alunos/as de 1.º CEB		93
Apêndice E – Categorias elaboradas a partir do conteúdo das composições		99
Anexos.....		107

Índice de Figuras

Figura 1 Diagrama modelo ecológico de Bronfenbrenner, in Portugal (1992, p. 40)	13
Figura 2 Exposição de alguns desenhos sobre a família em JI	63
Figura 3 Exposição final de alguns desenhos sobre a família em JI.....	63
Figura 4 Análise do desenho da criança 1 em 1.º CEB.....	65
Figura 5 Análise do desenho da criança 2 em 1.º CEB.....	66
Figura 6 Análise do desenho da criança 3 em 1.º CEB.....	67
Figura 7 Análise do desenho da criança 4 em 1.º CEB.....	68
Figura 8 Análise do desenho da criança 5 em 1.º CEB.....	69
Figura 9 Análise do desenho da criança 6 em 1.º CEB.....	70
Figura 10 Análise do desenho da criança 7 em 1.º CEB.....	71
Figura 11 Análise do desenho da criança 8 em 1.º CEB.....	72
Figura 12 Análise do desenho da criança 9 em 1.º CEB.....	74
Figura 13 Análise do desenho da criança 10 em 1.º CEB.....	75
Figura 14 Análise do desenho da criança 11 em 1.º CEB.....	76
Figura 15 Análise do desenho da criança 12 em 1.º CEB.....	77
Figura 16 Análise do desenho da criança 13 em 1.º CEB.....	79
Figura 17 Análise do desenho da criança 14 em 1.º CEB.....	80
Figura 18 Análise do desenho da criança 15 em 1.º CEB.....	81
Figura 19 Análise do desenho da criança 16 em 1.º CEB.....	82
Figura 20 Análise do desenho da criança 17 em 1.º CEB.....	83
Figura 21 Análise do desenho da criança 18 em 1.º CEB.....	84
Figura 22 Análise do desenho da criança 19 em 1.º CEB.....	85
Figura 23 Análise do desenho da criança 20 em 1.º CEB.....	86

Figura 24 Análise do desenho da criança 21 em 1.º CEB	87
Figura 25 Análise do desenho da criança 22 em 1.º CEB	88
Figura 26 Análise do desenho da criança 23 em 1.º CEB	89
Figura 27 Análise do desenho da criança 24 em 1.º CEB	90
Figura 28 Análise do desenho da criança 25 em 1.º CEB	91

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Tipologia familiar das crianças em JI	36
Gráfico 2 Número de elemento do agregado das crianças em JI	37
Gráfico 3 Número de irmãos das crianças em JI.....	37
Gráfico 4 Tipologia familiar das crianças do 1.º CEB	38
Gráfico 5 Número de elementos do agregado das crianças do 1.º CEB	39
Gráfico 6 Número de irmãos das crianças do 1.º CEB	39

Índice de Tabelas

Tabela 1 Categorias elaboradas a partir dos textos das crianças do 1.º CEB sobre a família.....	42
Tabela 2 Elementos dos desenhos das crianças do 1.º CEB	92
Tabela 3 Composições elaboradas pelos/as alunos/as.....	93
Tabela 4 Categorização do conteúdo das composições elaborados pelas crianças do 1.º CEB.....	99
Tabela 5 Modelos familiares segundo Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho (2010)	109

Siglas e Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Art. – Artigo

DL – Decreto-Lei

JI - Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

As transformações nas estruturas da família transportam-se para a sala de aula, através das relações entre os diversos elementos que constituem a comunidade educativa, tendo a escola de responder aos novos desafios (Marques, 1993).

Deve, então, a escola não ser apenas detentora de conhecimento, mas também ser um espaço que procura incentivar o respeito e aceitação da diversidade cultural, através das vivências e interesses, tornando-se numa escola cultural, onde o sucesso educativo só é possível com a colaboração de todos, emergindo, assim, a necessidade de criar um espaço de inter-relação e socialização.

Sousa & Sarmiento (2010) fazem referência aos diversos tipos e formatos de famílias presentes na sociedade atual e com os quais a escola tem de se relacionar. E, nessa mesma linha de relação, as autoras, referem que “a escola não poderá desempenhar verdadeiramente o seu papel se não puder contar com o apoio da família” (p. 148). É, então, necessário que haja colaboração entre estas entidades, criando estratégias para o “desenvolvimento de relações positivas” (p. 147).

Apesar dos inúmeros estudos sobre a relação entre a Escola e a Família, esta problemática é deveras importante e continua atual. No presente trabalho procurou-se abordar esta temática, enveredando sobre a diversidade familiar em contextos escolares, procurando perceber o que pensam as crianças das suas próprias famílias.

Assim, este Relatório integra três partes. Na primeira parte, traça-se o quadro teórico respeitante ao conceito de família, o qual se tem apresentado como sendo complexo, mas dinâmico, tendo vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos. Faz-se, também, referência aos diferentes modelos familiares.

Dada a natureza do trabalho desenvolvido, considerou-se necessário desenvolver uma abordagem teórica sobre o desenho infantil, a qual se apresenta num outro capítulo desta primeira parte.

Na segunda parte, apresenta-se o estudo empírico, começando por uma breve caracterização dos contextos de estágio nas valências de JI e 1.º CEB. Passa-se, depois, para a metodologia utilizada no desenvolvimento do estudo realizado, o qual pretende caracterizar as famílias das crianças dos diferentes contextos de estágio, a

partir do olhar e das vozes das próprias crianças, sendo, também, apresentados e discutidos os dados obtidos.

Por fim, apresentam-se as considerações finais.

Primeira Parte. Enquadramento Teórico

Capítulo I – A família ao longo dos tempos

1. Família, um conceito e estrutura em mudança

O conceito *Família* é polissémico e dinâmico que vai sofrendo evolução ao longo do tempo. Saraceno (1992) refere que o termo não diz respeito ao número de membros, mas sim ao vínculo entre os mesmos, quer sejam de afinidade ou parentesco. Afirmam Doron & Parot (2001) que a família é um grupo de indivíduos unidos por laços transgeracionais e interdependentes quanto aos elementos fundamentais da vida.

Concorda Giddens (2013) especificando que o termo se caracteriza pelos laços de parentesco, acrescentando que os mais velhos possuem a responsabilidade de cuidar das gerações mais novas.

Segundo o Dicionário Houaiss da língua portuguesa (2003), família consiste

¹ grupo de pessoas vivendo sobre o mesmo tecto (esp. o pai, a mãe e os filhos) ² grupo de pessoas que tem a mesma ancestralidade comum ou que provêm do mesmo tronco ³ pessoas ligadas entre si pelo casamento e pela filiação ou, excepcionalmente, pela adopção (p. 1962).

Por sua vez, Soares (2014) defende que duas pessoas podem ser consideradas uma família, para tal, basta que partilhem elementos que os identifique e uma como uma entidade.

Gazeneuve e Victoroff (1982) apresentam a família como um grupo social onde a sua forma, estrutura, dimensões e necessidades, variam no tempo e no espaço de sociedades e civilizações. Leandro (2001), por sua vez, afirma que não só a definição do conceito, mas a representação de família se foi alterando a par da sociedade, a qual tem evoluído dependendo de fatores políticos, sociais, culturais afirmando que “ao longo dos séculos e nas mais variadas circunstâncias, no interior das diferentes sociedades, a humanidade sempre se mostrou muito inventiva no que se refere à elaboração da diversidade de estruturas e formas familiares” (p. 57).

Contudo, independentemente das mudanças, a família sempre se apresentou como elemento base e estruturante da sociedade (Delgado, 2016).

O termo família remete-nos, segundo Villas-Boas (2001), para tempos muito longínquos, onde os homens ensinavam os filhos a caçar, enquanto as mães ensinavam as filhas a cozinhar.

No entanto, Leandro (2001) considera que a noção de família surge na Roma antiga com o termo “famulus”, abrangendo os diversos elementos que habitavam na casa, independentemente da função e vínculos afetivos.

Durante a Idade Média, criavam-se e reforçavam-se laços entre famílias através do casamento que, como aborda Sousa & Pizarro (2011), era considerado um ato de “decisivo papel na fundação de relações de aliança”, dando continuidade aos “trabalhos da terra ou dos ofícios artesanais” (p. 127). Com efeito, estas atividades tinham um carácter familiar onde, várias vezes, o espaço de trabalho e o habitacional, partilhavam o mesmo espaço.

De acordo com os mesmos autores (Sousa & Pizarro, 2011), até à Idade Média, o casamento era uma “tradição pagã” (p. 127) que apenas dizia respeito à união de um homem com uma mulher, sem intervenção de “autoridade pública, civil ou religiosa” (p. 128). No entanto, a partir do século XII, a Igreja passou a atuar e a aplicar regras no que diz respeito ao casamento, conferindo-lhe um carácter religioso, indissolúvel que procura o bem supremo das linhagens. Assim, nesta época, destacava-se o casamento religioso, que tinha em vista a descendência familiar.

No que respeita à Idade Moderna, Sá (2011) apresenta uma sociedade em que os pais não sabiam se os seus filhos iriam chegar à idade adulta, devido à taxa de mortalidade infantil que se fazia sentir. O Concílio de Trento trouxe consigo a obrigatoriedade de registar os nascimentos, sepultar os mortos, para além de contestar os colégios que “retiravam as crianças” (p. 93) do seio familiar.

Monteiro (2011) refere que “Portugal terá sido um dos primeiros países a acolher as disposições do Concílio de Trento” (p. 132), que proibia o casamento forçado e exigia o consentimento paterno para as filhas até aos 25 anos de idade e, caso estas se casassem sem consentimento, ou em segredo, poderiam ser deserdadas.

Faria (2011, p. 20) salienta que no século XVIII, a família passa a ser compreendida como “célula base” da sociedade. É, também, nesta época que se procura estabelecer coerência entre a dimensão familiar e a social, permitindo à criança desenvolver-se de forma equilibrada nas dimensões sociais e pessoais, na sua capacidade de integração e de integridade (Miermont, et al., 1994).

Mas, apesar desta evolução, perante a necessidade de mão-de-obra, Giddens (2013) defende que, na Europa pré-moderna, as crianças começavam a trabalhar, entre os sete e os oito anos de idade, com a família, em campos agrícolas ou ao serviço de outros.

Lentamente, esta realidade foi-se alterando e a criança começou a ocupar um lugar na família, dando lugar à demonstração de sentimentos entre pais e filhos. Faria (2011) refere que, no século XIX, as famílias “eram numerosas, as casas pequenas e com condições de salubridade e intimidade muito reduzidas” (idem, p. 34). Já no final deste século, o número de filhos começa a reduzir, bem como, as famílias alargadas começam a desaparecer, dando lugar a uma maior privacidade familiar (Miermont, et al., 1994).

Na sociedade do século XIX, como refere Faria (2011), a família dividia-se consoante as “características naturais” (p. 21) o homem “possui características bíblicas no sentido da punição” (idem, p. 35) tendo a prerrogativa de fazer uso da sua força física e verbal, dominando, deste modo, o lar, a mulher e os filhos. O homem era o sustento da casa e enfrentava o combate, a mulher cuidava da casa e das crianças. Os filhos eram educados de acordo com os papéis sociais estipulados, assim, os filhos homens eram preparados para virem a ser chefes e as filhas virem a ser esposas, as quais tinham uma situação de submissão relativamente à figura masculina, ou seja: ao pai, depois ao marido e, caso enviuvasse, ao filho mais velho.

Compreende-se, assim, que, durante muito tempo, o casamento e a família eram vistos como meios de sustento, onde todos trabalhavam, mas também garantiam a continuidade das gerações (Saraceno, 1992).

Já no ano de 1865, o casamento volta a ser alvo de discussão entre o casamento civil e o casamento religioso, devido à hipótese de dissolução, uma vez

que o Estado-nação reconhecia à Igreja Católica um “factor de coesão da instituição familiar” (Vaquinhas, 2011, p. 118) e defendia que “preservar a sua unidade era bem mais importante do que salvaguardar os direitos individuais” (p. 118). Por sua vez, o casamento civil era visto como “casamento-contrato” (idem, p. 118). Com a introdução do divórcio abrem-se novas opções e novos tipos de família.

Após a Primeira Guerra Mundial, começam a existir algumas alterações significativas para a mulher, com o direito de voto, trabalho fabril e até acesso à universidade, ainda que continuasse a sua dependência do pai e do marido.

Nos anos 50 do século XX, a mulher ganha maior destaque, uma vez que, devido à Segunda Guerra Mundial, muitos homens foram recrutados e, conseqüentemente, foi à mulher atribuído o papel de sustentar a casa (Giddens, 2013), acumulando papel de trabalhadora, mãe e gestora de tarefas do lar (Faria, 2011).

Na segunda metade do século XX, nos finais dos anos 60, Relvas e Alarcão (2007, p. 193 citados por Borges, 2010, p. 55) consideram que “a estrutura do casal se modificou profundamente. O número de divórcios aumentou, o número de casamentos diminuiu, a união de facto generalizou-se, os nascimentos fora do casamento multiplicaram-se, bem como o número de famílias monoparentais e de pessoas sós”.

De acordo com Faria (2011), no decorrer dos séculos XX e XXI, as famílias começam a ter outras denominações como família nuclear, monoparental, alargada, identificando-se, deste modo, novos tipos de família.

Correia I. M. (2002), na Revista de Medicina Familiar, refere que

famílias monoparentais têm vindo a aumentar nas últimas décadas, quer a nível internacional quer a nível nacional, com especial incidência a partir dos anos 70, década a partir da qual esta forma familiar parece ter triplicado, estimando-se actualmente que este tipo de família represente mais de 25% da totalidade das diversas formas familiares (p. 242).

Deste modo, é de fácil percepção, e segundo Soares (2014), que não é fácil definir o termo família, apenas se demonstra que este termo está em constante mudança e que implica um conjunto de indivíduos com elos entre si, podendo hoje assistir-se a uma diversidade de formas de famílias, acarretando, entre si, direitos e deveres.

1.1. Deveres e direitos familiares

Amaro (2006) define que os “papéis familiares são as tarefas que se espera que sejam desempenhadas por cada membro da família” (p. 97), referindo, ainda, que existem fatores que contribuem para a definição dos papéis que o indivíduo desempenha: o sexo, a idade e o grau de parentesco.

Deste modo, Portugal (1990) considera a família como o “núcleo crucial onde ocorre o desenvolvimento” (p. 49), que lhe concerne o papel fundamental de educar e promover o desenvolvimento da criança, dando resposta às necessidades básicas da crianças, como, por exemplo, segurança, refúgio, alimentação, vestuário, saúde. Definindo a família como “um contexto educativo, que promove o desenvolvimento humano” (idem, p. 50).

Por seu lado, Gimeno (2001) afirma

A família não só não morreu como se mantém sendo o principal espaço de protecção da integridade pessoal dos seus membros. Num contexto social, especialmente favorável ao anonimato, a família mantém-se como o espaço-chave para a configuração da própria identidade. A família é um espaço onde se forjam os primeiros e definitivos projectos de vida, onde se transmite um conhecimento que, mais do que informação ou ciência, é sabedoria, porque nela se transferem conhecimentos que pertencem às questões fundamentais da vida, entrelaçando o cognitivo e o emocional, e sendo um produto genuíno da experiência vivida pelos mais velhos (p. 24).

Herberger & McEwan (1978) defendem que a família é o “mais antigo agrupamento social” (p. 7), um espaço onde, desde o nascimento até à idade adulta, se podem desenvolver no campo físico, social e psicológico, sendo a família o “agente mediador” (idem, p. 8) entre a sociedade e o sujeito, onde se interiorizam costumes, normas, padrões, valores, ideias, ou seja, onde se adquirem os traços culturais da sociedade a que pertencem.

Correia (2009) relembra a teoria do Modelo de Ecologia do Desenvolvimento Humano (1989), de Bronfenbrenner, que defende:

- **Microsistema:** “compreende o conjunto de relações, actividades e papéis que se estabelecem entre a pessoa em desenvolvimento e o meio imediato”;
- **Mesosistema:** “contempla as relações entre microsistemas, ... entre os principais contextos que contêm a pessoa em desenvolvimento, numa determinada altura da sua vida e que podem funcionar como rede de apoio (por exemplo, a relação entre família e escola)”;
- **Exosistema:** “abrange as estruturas comunitárias, formais e informais, que não contêm em si mesmas a pessoa, mas influenciam e afectam o contexto imediato no qual esta se encontra”;
- **Macrosistema:** “representa os valores culturais, o sistema de crenças, as circunstâncias sociais e os acontecimentos históricos e memórias colectivas, que influenciam os outros sistemas ecológicos” (idem, p. 5).

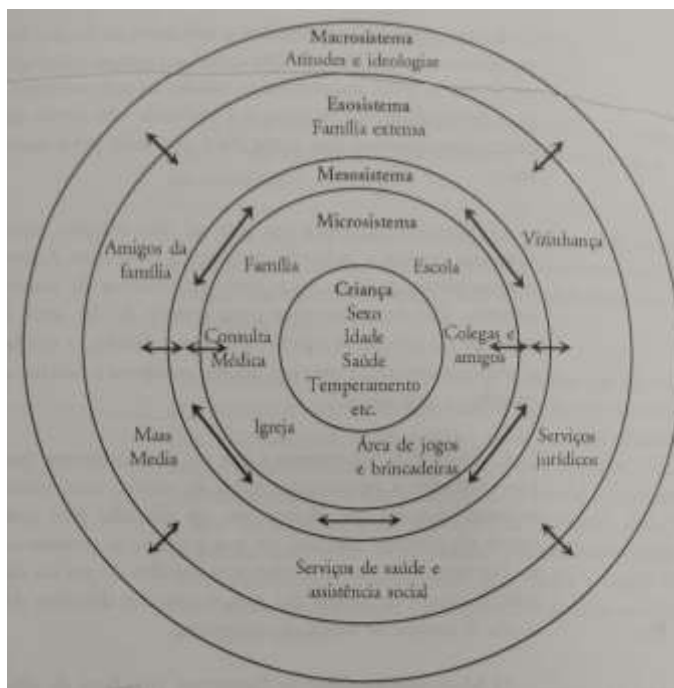


Figura 1 Diagrama modelo ecológico de Bronfenbrenner, in Portugal (1992, p. 40)

Conforme refere Portugal (1992), o modelo de ecologia de Bronfenbrenner, permite-nos “compreender a interação sujeito-mundo e consequente desenvolvimento” (p. 40).

Neste caso, a criança é o centro e a família pertence ao microsistema, o “meio imediato” (Correia, 2009, p. 5) é o primeiro espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. Todos os restantes sistemas terão influência também no seu desenvolvimento, mas não de forma tão direta como a família.

Verifica-se, assim, que, ao longo dos tempos, os membros que constituem as famílias têm deveres e direitos, os quais sofreram alterações na medida em que os tipos de família foram evoluindo, acompanhados pela própria transformação social.

1.2. Família segundo a Constituição da República Portuguesa

A Constituição da República Portuguesa tem sofrido alterações ao longo dos anos, sendo, no entanto, este documento que tem regido a organização do Estado e das leis, englobando as que respeitam às famílias.

Aos olhos da Lei Constitucional, n.º 1/2005 no título II, capítulo I, o art. 36, refere que “1. Todos têm o direito de constituir família e de contrair casamento em condições de plena igualdade” (p. 4647), “os cônjuges têm iguais direitos e deveres” (idem, p. 4647) na educação dos filhos. Este artigo estipula, também, que não pode existir discriminação para filhos fora do casamento. São, ainda, invocados outros direitos como o facto de os filhos não poderem ser separados dos pais, bem como a adoção, a qual deve ser “regulada e protegida pela lei...” (p. 4648).

No respeitante ao capítulo II, dos direitos e deveres sociais, o art. 67 define a família “como elemento fundamental da sociedade” (p. 4653) e refere que o Estado: tem o dever de proteger a família promovendo a independência social e económica; “garantir o acesso” (idem, p. 4653) a redes de intuições de cuidado, desde a infância até à terceira idade; devendo, ainda, ser um elemento cooperador no âmbito educacional e promover o bem estar da família com dignidade, socialmente e no âmbito do trabalho.

Por sua vez, o art. 68, intitulado de Paternidade e maternidade, defende que “os pais e as mães têm direito à protecção da sociedade e do Estado na realização da sua insubstituível acção em relação aos filhos, nomeadamente quanto à sua educação...” (p. 4653).

Para além da Constituição realçar o papel da família, equacionando os diversos direitos e obrigações, vários diplomas específicos foram promulgados ao longo dos anos, no sentido de reforçar o cuidado e a preocupação do Estado Português no que respeita à família, salvaguardando o interesse de todos os seus membros.

1.3. Diversidade dos modelos familiares

Na sociedade atual, como referem Gomes-Pedro, Nugent, Young, Brazelton, & al. (2005), no respeitante “à estrutura, a família está a mudar muito rapidamente” (p. 34) coexistindo, deste modo, diversos modelos familiares.

Gimeno (2001) refere que os modelos familiares são próprios de todas as culturas e representam uma forma de “transmissão de sabedoria popular”. Nesta

perspetiva, o “harém muçulmano, a alargada família hindu, a família nuclear europeia, ou a família patriarcal cigana”, são indicados como modelos diversificados mas que são respeitados, havendo outros modelos que se tornam de “difícil aceitação”. Todos eles, no entanto, independentemente do modelo, assumem uma função: a da proteção (idem, p. 17).

Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho (2010), na sua qualidade de médicos de família, estão atentos à sociedade, constatando que as mudanças sociais conduzem à diminuição dos número de elementos da família e a novas estruturas, afirmando que “tendencialmente, a unidade de caracterização será o agregado familiar” (p. 13).

Assumem, deste modo, não apenas os cinco clássicos tipos de família mas sim “a existência de 21 tipos de família” (idem, p. 15) sendo estas: Díade nuclear; Família grávida; Família nuclear; Família alargada; Família com prole extensa; Família reconstruída; Família homossexual; Família monoparental; Dança a dois; Família unitária; Família de co-habitação; Família comunitária; Família hospedeira; Família adoptiva; Família consanguínea; Família com dependente; Família com fantasmas; Família acórdeão; Família flutuante; Família descontrolada; Família múltipla, sendo que todos estes tipos de família têm “estrutura e dinâmica” próprias (idem, p. 15). (*vide* Anexo A).

Capítulo II – A Família e a Escola

2. A articulação entre família e escola

Patrício (1990) ao defender uma teoria cultural como base da teoria escolar, coloca o aluno como o alicerce da Escola Cultural, realçando a sua humanidade e singularidade.

Neste sentido, especifica que a Escola deve ser integradora em três pontos-chave: funcional, no que respeita às funções a nível pessoal, social, cívica, profissional, cultural com carácter de “suplência” da família, promovendo a unidade destes processos; sistémico, respeitante a toda a comunidade educativa, devendo a escola ser integradora promovendo e facilitando a integração e a aprendizagem dos educandos; por fim, o processo de aprendizagem “é o que se centra na consciência do educando, a que se articula e coopera com a consciência do educador” (idem, p. 79).

No que concerne à participação, a instituição deve abranger os educandos, pessoal docente, não docente, família, a comunidade envolvente, a estrutura pedagógica e, por fim, a componente administrativa.

Do ponto de vista da família, uma escola participativa é aquela em que a família, diretamente ou através das suas estruturas associativas por representação, é actor efetivo e não apenas simbólico no processo educativo dos seus filhos, em termos de organização e funcionamento da escola, tanto no aspeto da administração, como no de gestão pedagógica, no quadro de uma comunidade educativa totalmente, e não só parcelarmente, integradora (idem, p. 79/80).

A sociedade do século XXI é uma “sociedade multicultural” (Sousa & Sarmento, 2010, p. 142) que pode ser observada e vivenciada em sala de aula. Nesta perspetiva, se a Escola tem como principal objetivo a formação da criança, nas competências cognitivas e sociais, salvaguardando e respeitando a diversidade de cada um, torna-se necessário que o lugar de «“escola tradicional”, centrada em si mesma» dê lugar a uma outra Escola que privilegie o trabalho com os outros agentes educativos, em particular, o trabalho em “parceria com a família” (idem, p. 142).

Defende Oliveira (2002):

A família, por seu lado, embora invista mais na educação sócio-afectiva, não pode descuidar a formação intelectual. São instituições complementares, convergentes na diversidade de meios e fins. E as duas instituições têm de contar com outras instâncias educativas, como os meios de comunicação social (p. 167).

Por seu lado, afirma Reis (2008) a necessidade de conhecer a família e os/as aluno/as, de modo a estabelecer uma relação tendo, por base, o diálogo. Desenvolvendo a comunicação, para ouvir e ser ouvido, de modo a partilhar ideias pois “uma atitude de desinteresse e de preconceitos pode danificar profundamente a relação família/escola e trazer sérios prejuízos para o sucesso escolar e pessoal dos educandos” (p. 62).

Concordam Sousa & Sarmiento (2010) ao afirmar que “o sucesso educativo das crianças e jovens está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum” (p. 147). Devendo existir colaboração entre as duas entidades, sugerindo às Escolas que criem “estratégias adequadas e significativas para as famílias, chamá-las à escola, no sentido do desenvolvimento de relações positivas entre estas duas instituições às quais cabe a partilha de responsabilidades na educação e formação das crianças e jovens” (idem, p. 147).

2.1. Características do professor e da professora de 1.º CEB e do educador e da educadora de infância (breve referência à legislação vigente)

A articulação entre a Família e a Escola, para além de ser um tema sobejamente estudado, é uma preocupação constante para os/as profissionais educativos/as, famílias, bem como para os responsáveis pelas políticas educativas. Com efeito, ao longo do tempo, têm sido publicadas medidas, normas e recomendações sobre a importância de envolver os/as diferentes agentes de modo a,

conjuntamente, participarem na educação das crianças, contribuindo não só para o sucesso das suas aprendizagens mas, também, para o seu percurso pessoal e social.

Considera-se, neste contexto, a legislação sobre o perfil de desempenho profissional dos/as professores/as, a qual realça aspetos de articulação entre a Escola e a Família, sem esquecer o respeito pela diversidade.

Neste sentido, realçam-se os decretos-leis relativos aos perfis dos/as educadores/as de infância e dos/as professores/as do 1.º CEB. Assim, o Decreto-Lei (DL) n.º 240/2001, no art. 4.º, ponto I do Anexo, remete-nos para o perfil geral do desempenho do/a educador/a de infância e do/a professor/a de ensino básico. Estabelece o ponto II do mesmo Anexo, que o/a professor/a deverá promover aprendizagens usando “diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (p. 5570). Por sua vez, o mesmo ponto II do referido Anexo, ponto 2, alínea *b*), especifica que a função do/a professor/a é ensinar, mas que se deverá apoiar na investigação e reflexão da sua prática, “numa perspetiva de escola inclusiva” (idem, p. 5571), devendo promover a qualidade do processo educativo, garantido o bem-estar da criança e o desenvolvimento da “identidade individual e cultural” (idem, p. 5571), respeitando “as diferenças culturais e pessoais” da criança (idem, p. 5571).

O ponto IV refere-se à participação e relação da escola com a comunidade, especificando, na alínea *d*) do ponto 2, que o/a professor/a deverá colaborar com todos os intervenientes do processo educativo e desenvolver relações de respeito “entre docentes, alunos e alunas, encarregados de educação e pessoal não docente” (idem, p. 5571) e outras instituições, promovendo interação com as famílias, destacando os “projectos de vida e de formação” das crianças (idem, p. 5571).

Por seu lado, o DL n.º 241/2001 remete para o perfil específico do/a educador/a de infância, especificando-se na alínea *d*) do ponto 4, ponto II Anexo n.º1, a sua relação e ação educativa, devendo o/a educador/a promover a segurança afetiva da criança, envolver a família e comunidade “nos projectos a desenvolver” (idem, p. 5573).

No Anexo n.º 1, III “Integração do Currículo”, ponto 3, alínea g), é referido que o/a educador/a deverá proporcionar momentos onde as crianças possam desenvolver comportamentos de respeito “pelas identidades culturais” (idem, p. 5574).

Já o Anexo n.º 2 “Perfil específico do desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico”, II “Concepção e desenvolvimento do currículo”, ponto 2, alínea l), incentiva o relacionamento positivo com as crianças e adultos “no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens” (idem, p. 5574).

Tendo em conta a legislação vigente, é possível compreender a importância que é atribuída ao papel da Escola na promoção de uma efetiva relação escola-família. No entanto, muitas vezes, as práticas concretas não correspondem aos pressupostos teóricos, devendo, por isso, professores/as e educadores/as, fomentar práticas que correspondam às finalidades educativas dos diplomas publicados, bem como aos pressupostos teóricos subjacentes a esta parceria, incentivando, em particular, o respeito pelas diferenças culturais e promovendo o envolvimento das famílias nas atividades escolares.

Capítulo III – O Desenho ao longo dos tempos

3. Desenho

De acordo com a Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira (1945), o desenho é a “arte de representar, numa superfície, quaisquer seres ou coisas com linhas, ou traços e sombras” (p. 704). Reconhecendo, ainda, o desenho como “a mais antiga manifestação espiritual” conhecida (idem, p. 704).

Para Luquet (1969, citado por Bombonato, e Farago, 2016) o desenho é considerado “um jogo ao qual a criança se entrega, jogo tranquilo com função lúdica, que pode exercer sozinha, manter ou abandonar” (p.181), o qual pode ser definido como sendo um “sistema de linhas cujo conjunto tem uma forma” Luquet (1987, p. 123).

Por seu lado, Doron & Parot (2001) consideram o desenho como uma atividade gráfica espontânea na criança e que permanece em certos adultos, combinando a expressão do si e a imitação do real. Podendo, também, o desenho ser considerado um modo de escrita para a criança.

3.1. Desenho infantil

No que concerne ao desenho infantil, Cox (2001) refere que o desenho desperta a curiosidade de quem rodeia crianças, tendo, desde cedo, provocado o interesse de estudiosos, como, Jacques Rousseau, no século XVIII, para quem a criança é diferente do adulto, Charles Darwin (em 1877) e Corrado Ricci (em 1880).

Através do desenho, as crianças têm a possibilidade de se expressar e, como especifica Salvador (1988), elas comunicam, com e para alguém, expressando problemas, sentimentos, emoções, memórias. Mantero (1999) apresenta o desenho infantil como uma forma da criança, revelar como vê o mundo, exprimindo o que não consegue fazer de forma verbal. Com a elaboração do desenho, Widlöcher (1972, p. 104), refere que as crianças podem “révèlent des traits permanents de la personnalité” defendendo que este é um teste projetivo que revela a perspetiva da criança.

Charlet, Debray-Ritzen, & Mattingen (1979) entendem que a disposição na folha, entre outras características, pode transmitir traços de personalidade da parte de quem os elabora.

Os mesmos autores referem que, a par do desenvolvimento da criança, há fases essenciais do desenvolvimento do traço: antes dos dezoito meses como uma necessidade de descarga motora; entre os dezoito meses e os dois anos desenha para imitar os adultos; aos três anos tenta representar o que observa; entre os seis e os oito anos desenha o que vê do objeto e não o que conhece dele e, por fim, entre os oito e os nove anos, começa a respeitar as proporções e perspetivas do que observa.

Por sua vez, Salvador (1988) apresenta as fases do desenho da criança referindo que, apesar de todas as crianças passarem pelas mesmas fases, não fazem uma evolução idêntica. A primeira fase é apresentada como garatuja onde a criança apenas pretende riscar como forma de imitação; o realismo fortuito apresenta-se como o reconhecimento de semelhanças entre o que elabora e os objetos reais; realismo falhado manifesta-se pela falta de proporções pois ainda não controla os movimentos gráficos e apresenta pouca atenção; o realismo intelectual apresenta como principais características a transparência e o rebatimento e, por fim, o realismo visual é caracterizado pela opacidade das cores e perspetiva, desenhando com dimensões.

O desenho da criança, segundo Luquet (1987), apresenta três fases essenciais do desenho: o realismo fortuito, onde a criança executa um traço sem intenção, a criança “sente um poder criador” (p. 136) até aos 3 anos; realismo falhado até aos 4 anos, como uma tentativa “falhada” (idem, p. 136) do que pretende desenhar, na medida em que ainda não consegue dirigir e limitar os seus movimentos, bem como a limitação de concentração; realismo intelectual entre os 4 e os 10 ou 12 anos de idade, para a criança, o desenho deve contemplar os elementos reais mesmo que sejam invisíveis e, muitas vezes, são acompanhados de legendas que a própria faz.

Segundo Piaget (citado por Mantero, 1999) após a primeira infância, com as garatujas, surge, na segunda infância, entre os dois e os sete anos, um desenho com sentimentos espontâneos estabelecendo relações sociais de submissão ao adulto.

Desenha com o mesmo olhar compreendido como quando um adulto escreve. Ainda segundo aquele autor, na fase da “comunicativa-social” aos 3 ou 4 anos, desenha formas isoladas e tendencialmente redondas (idem, p. 26).

Independentemente das nomenclaturas, todos os autores, como acima referido, apresentam diversas fases para a evolução do desenho na criança concordando nas mesmas características, denotando a importância de o questionar, como meio de comunicação. Cox (2001) também refere que o desenho é uma atividade prazerosa para as crianças, mas que, com o passar do tempo, o interesse vai desaparecendo principalmente na adolescência.

O desenho é uma forma de comunicação da criança onde esta expressa sentimentos, pensamentos, vivências e as suas experiências. Sendo, também, como refere Sarmiento (2010, p. 33) “uma outra forma de fazer de conta. Enquanto desenha, reitera as impressões que acaba de viver, recria e imita, brinca e simula; constrói as personagens e o ambiente, reinventa a realidade e traça-a no papel”. Aqui, deposita também as suas aprendizagens cognitivas pela forma como usa o material riscador, a capacidade estética, de representação do real. Concorda Correia (2012) destacando a inteligência, o sentido estético e a motricidade como fatores de desenvolvimento na criança.

Também Bédard (2005), conselheira em análise de desenhos e de contos para crianças, apresenta quatro fases essenciais da evolução do desenho. Entre os dezoito meses e os dois anos de idade, a criança traça livremente e a coordenação é pouco desenvolvida. A segunda fase, entre os dois e os três anos, há um maior desenvolvimento de coordenação da mão e prefere experimentar diversos materiais riscadores. Por sua vez, dos três aos quatro anos de idade, começa a dar expressão no desenho, explicando o que desenha. Por fim, entre os quatro e os cinco anos, a criança começa a transpor a realidade nos seus desenhos, essencialmente através da cor.

Portanto, o desenho é algo intrínseco da criança, manifestando essa vontade desde cedo, ganhando maior expressão à medida que os anos vão passando. A criança é a emissora, comunicando com os elementos em seu redor, expressando

sentimentos ou imaginações, sendo necessário, para fazer a sua “leitura” e interpretação, questionar a criança sobre os elementos, bem como pelo modo como estão colocados, e, então, entender melhor a própria criança.

Após a leitura de vários autores, Bédard (2005) foi a autora escolhida para a fundamentação e análise dos desenhos, visto ser uma autora mais atual e com uma escrita simples, versátil e com as várias áreas de análise do desenho especificadas.

Segunda parte. Estudo Empírico

Capítulo IV – Contextos de Estágio

4. Caracterização dos Centros e Grupos dos Estágios

As experiências, em prática educativa, possibilitam o envolvimento em situações escolares reais, proporcionando o crescimento pessoal e profissional, mas, também, a compreensão da realidade institucional (Vasconcelos, 2009).

Especifica o DL n.º 43/2007 que a prática educativa é um “momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, (...) em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade” (p. 1321).

Para tal, é necessário “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades” (M.E., 1997. p. 25), bem como proporcionar um clima de segurança e de potencialização, através da relação da criança com o cuidador (Silva, 1993), sendo de realçar que, qualquer estabelecimento de ensino, independentemente da sua valência, só pode funcionar quando se cria um ambiente de qualidade numa perspetiva orientada de baixo para cima, tornando-o também favorável aos elementos que lá trabalham (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998).

No que concerne ao espaço educativo, deve estar organizado permitindo a flexibilidade, isto é, os espaços são permanentes, mas através da reflexão “sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais” (M.E., 1997, p. 38), a disposição dos espaços deve ser alterada, sempre que as atividades o exijam e tendo em conta o desenvolvimento das crianças do grupo.

4.1.Os Grupos de Estágio

Segundo Cardona (2001), o universo familiar das salas de aula deixou de ser constituído apenas por famílias tradicionais para se tornar num ambiente onde prevalece a diversidade. No entanto, para muitos, a família continua a ser a união entre dois heterossexuais, secundarizando, ou até mesmo ignorando, os novos tipos de família (Oliveira, 2002).

Fonseca (2005) evidencia que a declaração dos direitos humanos e a Constituição da República Portuguesa reconhecem a “centralidade da família na educação como um direito e garantia fundamental dos cidadãos” (p. 151), assim sendo, a família e a escola assumem funções que se complementam devendo interagir de forma harmoniosa, para bem da criança (Jesus & Neves, 2008).

No contexto das práticas educativas, havia crianças com diversificados grupos familiares: crianças que coabitavam apenas com um dos elementos da estrutura parental, ou só com os avós, ou pertenciam a famílias com adultos do mesmo sexo (duas mães ou dois pais), ou a famílias reconstruídas (cujos pais se voltaram a casar) e crianças institucionalizadas.

Sendo que a educação pré-escolar é o contexto onde as relações se estendem além do seio familiar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (M.E., 2016, p. 24) defendem que “as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes” não só para as escolhas das crianças, mas também para a sua segurança emocional.

Ainda, segundo as OCEPE (M.E., 2016), as diferentes idades num mesmo grupo é um elemento estimulador para crianças, uma oportunidade educativa para que o cuidador enfatize o trabalho em grupo e o respeito pelo próximo.

O grupo da sala de JI contava com dezassete crianças, sendo sete do sexo feminino e dez do sexo masculino, entre os três e os seis anos. Este grupo heterogéneo era composto por crianças com diversos ritmos de aprendizagem, pertencentes a contextos socioeconómicos diferentes, bem como vários tipos de famílias.

Por sua vez, a turma do 1.º CEB contava com vinte e cinco crianças, dos quais treze do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, no início do ano letivo. De um modo geral, foi possível observar que este era um grupo homogéneo, que apresentava facilidades de aprendizagem, pertencentes a um nível socioeconómico médio-alto, bem como vários tipos de famílias.

Quer no grupo de crianças em JI quer no de 1º. CEB, foi possível observar e constatar a diversidade de famílias, o que contribuiu para a escolha desta temática numa perspetiva de a aprofundar teoricamente e, ainda, de procurar perceber de que modo as crianças veem a sua própria família e compreender como a Escola aceita a diversidade.

Capítulo V – Desenvolvimento do Estudo

5. Problemática

A Família, tal como a Sociedade, foi evoluindo ao longo dos tempos.

Consequentemente, a sala de aula também necessita de acompanhar as mudanças, adaptando-se e apoderando-se do novo vocabulário familiar, de modo a tornar-se num espaço de integração e de respeito pela diversidade.

Atualmente, os contextos familiares encontram-se em transformação, desaparecendo a exclusividade da chamada “família tradicional”, sendo inevitável o reflexo desta situação na Escola e, mais concretamente, na sala de aula. Neste sentido, considerou-se pertinente observar a diversidade familiar em contexto escolar.

Tendo em conta a diversidade familiar, Soares (2014) apresenta o relato de uma conversa entre mãe e educadora, face à celebração do Dia do Pai. Neste caso, a criança em questão não conhece o pai. Então, qual será a sua motivação para celebrar este dia? Esta é uma situação que se pode vivenciar, nas Escolas de hoje, com muita frequência.

Daí que se coloque a questão: se a diversidade familiar é uma realidade presente na Escola, como se deverá proceder para que as crianças não se sintam diferenciadas só porque não pertencem ao tipo de família amplamente mais consensual? Por outro lado, uma outra questão se coloca: como veem as crianças as suas próprias famílias?

Para tentar encontrar respostas para estas questões, considerou-se importante e pertinente desenvolver um pequeno trabalho de pesquisa, no contexto dos estágios realizados em Jardim de Infância e Escola do 1.º CEB, de forma a melhor compreender a diversidade familiar nestes contextos educativos.

5.1. Objetivos do estudo

Com o presente estudo pretende-se:

- Identificar a diversidade de famílias em contexto escolar;
- Caracterizar os tipos de famílias das crianças do contexto de estágio;
- Compreender as perspetivas da criança acerca da família.

5.2. Natureza do Estudo

A presente investigação é caracterizada como sendo de carácter não experimental que, como refere Kerlinger (1980) caracteriza-se por não lidar com variáveis, ou seja, são fenómenos estudados tal com são, “as relações entre as características são avaliadas sem tentar mudar nada” (p. 3). Como tal, não havendo variáveis, não se alcançam resultados por meio de procedimentos estatísticos, ou seja, segundo Strauss & Corbin (2008), estamos perante uma pesquisa com o objetivo de “descobrir conceitos e relações nos dados brutos e organizar esses conceitos e relações em um esquema explanatório teórico” (p. 24).

Capítulo VI – Metodologia

6. Amostra

A Amostra do presente trabalho é uma amostra de conveniência uma vez que foi utilizado o grupo disponível (Carmo & Ferreira, 1998), para obter informações relativas às famílias das crianças que participaram no estudo.

Assim, a Amostra era constituída por um total de quarenta e duas crianças, sendo dezassete (sete do sexo feminino e dez do sexo masculino, entre os três e os seis anos), do Jardim de Infância e vinte e cinco crianças (treze do sexo masculino e doze do sexo feminino, entre os seis e os oito anos), do 2.º ano do 1.º CEB.

6.1. Instrumentos e Técnicas de recolha e de análise de dados

Realizou-se a recolha de dados, com o grupo em Jardim de Infância e o grupo de 1.º CEB. Para isso, foi pedido às crianças um desenho que representasse os elementos com quem conviviam diariamente. No que respeita às crianças do 1.º CEB foi-lhes, ainda, pedida a elaboração de um texto escrito para complementar as suas ideias sobre a estrutura familiar.

Nos dois contextos de estágio (JI e 1.º CEB), as crianças fizeram desenhos onde representaram os elementos com quem conviviam diariamente, tendo sido pedido, a cada uma delas, uma descrição do seu próprio desenho de modo a perceber como estas crianças viam a sua própria família.

Os desenhos foram realizados pelas 17 crianças em contexto de JI e pelas 25 do 1.º CEB, num total de 42 desenhos.

As crianças em situação de JI elaboraram os seus desenhos pela técnica de pintura com lixívia em folhas de cor. Para a realização dos desenhos em 1.º CEB foram distribuídas folhas brancas de tamanho A4 e pedido às crianças que utilizassem, como material riscador, lápis de cor. No entanto, 9 crianças utilizaram, para além do lápis de cor, outro tipo de material riscador, como: lápis de cera ou marcadores.

As crianças, quer em JI quer em 1.º CEB, elaboraram os desenhos sem interferência de qualquer adulto, atividade que aceitaram como muito entusiasmo.

Afirma Sarmiento (2014) que a utilização “de imagens na investigação em ciências da educação assume, normalmente, uma das seguintes modalidades: utilização de pinturas, gravuras, caricaturas e fotografias como exemplos documentais de factos históricos ou de práticas educacionais; recurso às imagens históricas como fontes primárias” (p. 210).

Debienne (1977) refere que o desenho livre, ou sobre um tema, pode ser classificado, segundo o que é expectável, como de aptidão ou de personalidade. Refere (Widlöcher, 1972) os desenhos de valor projetivo marcam a vida emocional da criança, revelando a visão do mundo pela parte da criança, dizendo também que reflete “d’ensemble de la personnalité” (p. 105). Os produtos da sua imaginação apresentam, também, os seus centros de interesse, cuidados, gostos, aspetos que realçam o valor narrativo do desenho.

Oliveira (2002) refere que, após a elaboração dos desenhos, se deve conversar com a criança para que se identifiquem personagens ou, até mesmo, para verificar se há ausência de alguma. O mesmo autor refere, também, que esta é uma técnica simples, mas que, no entanto, “não se deve entrar em interpretações ingénuas, sem ter em conta outras fontes de informação e uma experiência grande de interpretação” (p. 28), e que deveria ser acompanhada por um psicólogo para acompanhar a evolução do desenho.

Relativamente sobre as conversas das crianças sobre os próprios desenhos, podem ser consideradas como *conversas informais*, as quais, segundo Romão (2013, p. 28) citando Mendes, (2012, p. 190) e referindo Patton (2002), se baseiam “em questões que surgem, naturalmente, da interação entre as pessoas, muitas vezes no decurso da recolha de dados, durante a observação participante”.

Quanto à análise dos desenhos, Debienne (1977) refere que cada detalhe deve ser interpretado, devendo ser analisado também o aspeto estrutural, tamanho, orientação e cor, como defende Leibowitz (1999).

No que respeita às crianças do 1.º CEB foi-lhes, ainda, pedida a elaboração de um texto escrito para complementar as suas ideias sobre a estrutura familiar, tarefa que, segundo as crianças, era “muito chata”, no entanto, a atividade foi concluída seguindo duas questões: O que é família? Como é a tua família e quem é?

Segundo Vala (2003), a análise de conteúdo é uma forma de tratamento de dados e, tem como objetivo, descrever fenómenos a partir dos dados recolhidos, os quais são organizados e classificados. Esta forma de tratamento de dados tem como “vantagens o facto de poder exercer-se sobre material que não foi produzido com o fim de servir a investigação empírica” (p. 107).

Quando a análise é realizada a um texto, ou outro material, devem formular-se questões. No caso concreto, para o tratamento dos textos, procurou-se evidenciar as características que as crianças deram às suas famílias, criando categorias. Refere Vala (2003):

uma categoria é habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que se descrevem o campo semântico do conceito (p. 111).

Por sua vez, Bardin (1977) define a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise” (p. 31), apresentando, também, na análise de conteúdo, a categorização, especificando que é “uma representação simplificada dos dados brutos” (idem, p. 119), ou um agrupamento de elementos podendo ser de carácter semântico, sintático, léxico e expressivo.

Capítulo VII - Análise e discussão de dados

7. A Família na perspectiva das crianças

A análise de dados, segundo Almeida & Freire (2003) é necessária para que o conteúdo e os itens possam ser apreendidos com clareza, fazendo-se corresponder aos objetivos propostos, aplicando, individualmente, o método utilizado e análise individual dos mesmos, categorizando-os de modo a chegar a um resultado.

Para obter dados qualitativos, os desenhos do grupo do 2º ano de 1.º CEB, foram analisados segundo Bédard (2005) de modo a “captar de forma mais exacta as mensagens que a criança veicula” (p. 51) através de cada desenho.

No entanto, os desenhos de JI, pela técnica de pintura utilizada (técnica de lixívia em folhas de cor) não correspondem a todos os parâmetros de análise segundo Bédard (2005), por consequência, apenas são utilizados para levantamento de dados relativos à tipologia familiar.

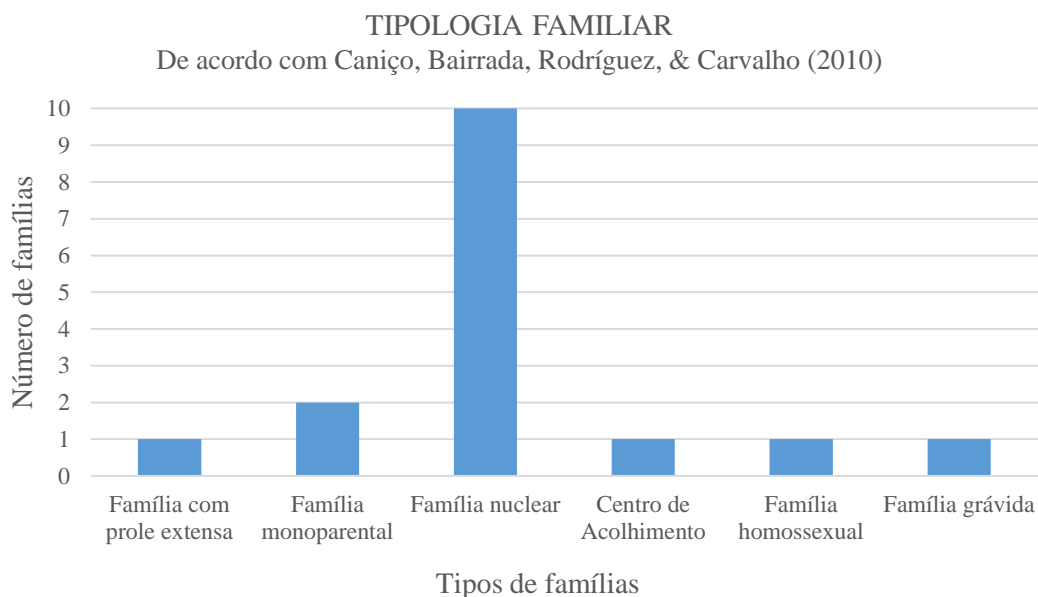
7.1. Olhar das crianças sobre a sua própria família

No contexto de JI, a instituição optou por não celebrar tanto o dia da mãe ou do pai, privilegiando o dia da família. Independentemente de não se comemorar o dia do pai, foi explicado ao grupo em que consistia, esclarecendo as crianças que todos têm um pai e uma mãe mas que, por vezes, pode não ser conhecido ou não morar na mesma casa. Para completar esta informação foi lida a história “O livro da família” de Todd Parr.

De seguida, foi pedido a cada criança que desenhasse, em papel colorido, a sua família com um cotonete embebido em lixívia. Pediu-se, então, a cada criança, individualmente, que explicasse o que tinha desenhado, tendo-se obtido dados relativos ao número de elementos do agregado familiar, ao tipo de família e ao número de irmãos (*vide* Apêndice A).

Foram, também, obtidos outros dados que nos permitem caracterizar os tipos de famílias das crianças da Amostra, os quais estão representados em gráficos de barras

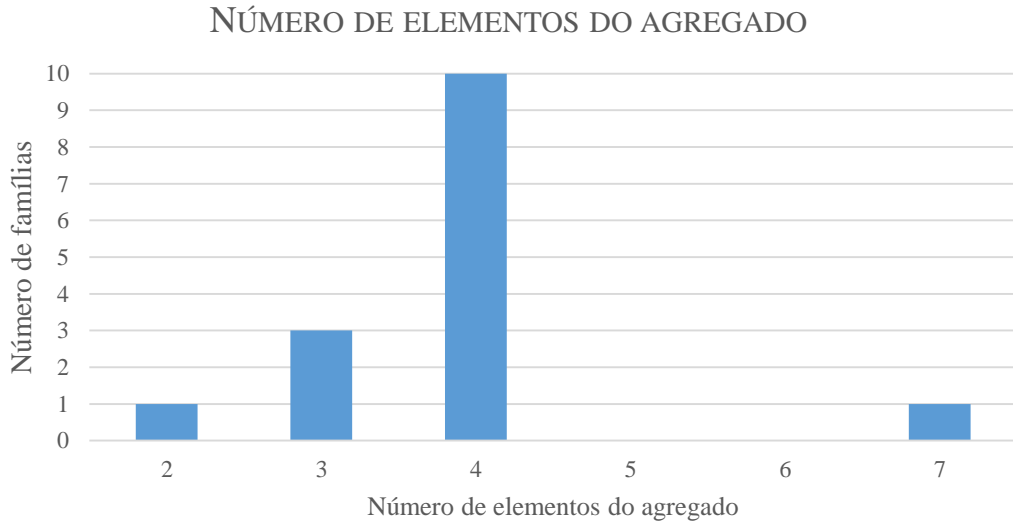
Gráfico 1 Tipologia familiar das crianças em JI



Relativamente à tipologia familiar, pela observação dos desenhos, foi possível concluir que 1 família é caracterizada como sendo de prole extensa (desenhos de 2 irmãos), 2 famílias monoparentais, 10 famílias nucleares, 1 centro de acolhimento, 1 família monoparental e 1 família grávida (gráfico 1).

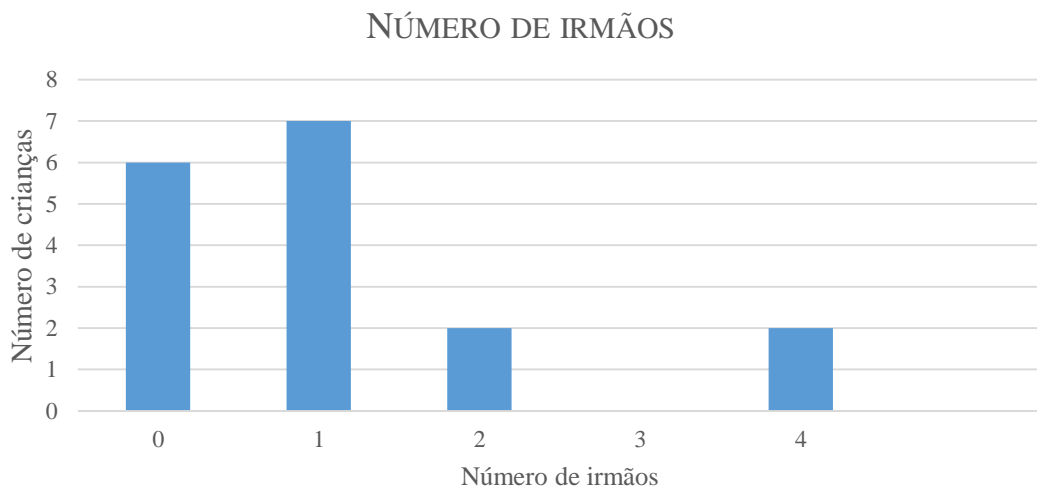
A criança que vive no centro de acolhimento, devido às características, não possui dados para caracterizar o agregado familiar.

Gráfico 2 Número de elemento do agregado das crianças em JI



Na observação do gráfico 2, é possível verificar que o maior número de famílias é composta por 4 elementos, correspondendo a 10 famílias; há 3 famílias com 3 elementos no agregado; 1 família com 7 elementos no agregado (desenhos de 2 irmãos) e, por fim, 1 família com 2 elementos no agregado.

Gráfico 3 Número de irmãos das crianças em JI

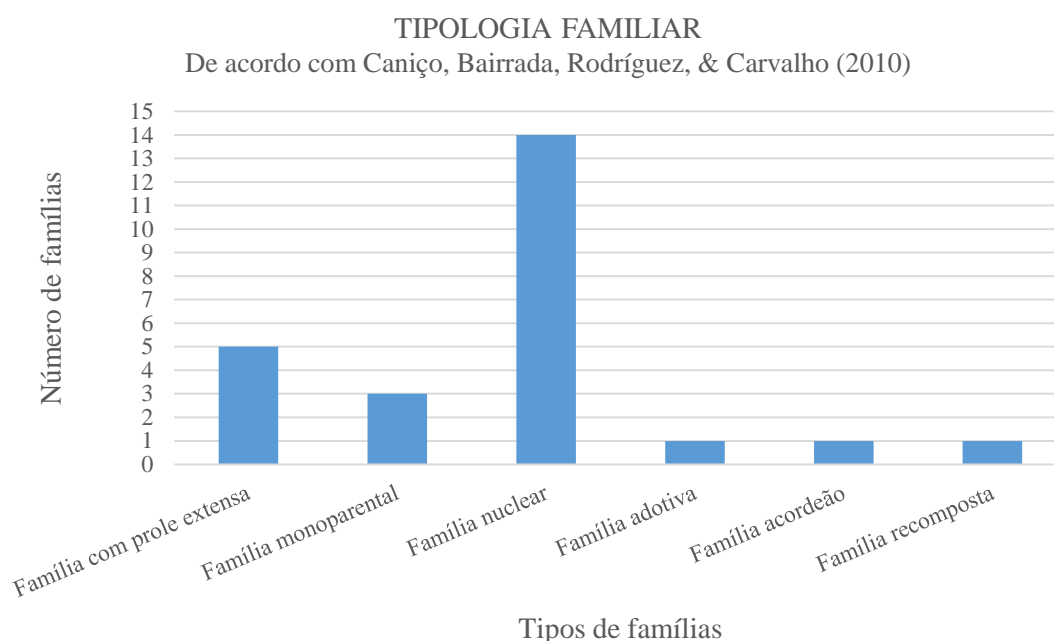


No que diz respeito ao número de irmãos, pela observação do gráfico 3, há 6 crianças que não têm irmãos, 7 crianças com 1 irmão, 2 crianças com 2 irmãos e, por fim, 2 crianças com 4 irmãos.

A criança do centro de acolhimento, não identificou no seu desenho, irmãos e, em termos legais, não há informação. Incluiu-se, deste modo, a criança no grupo sem irmãos.

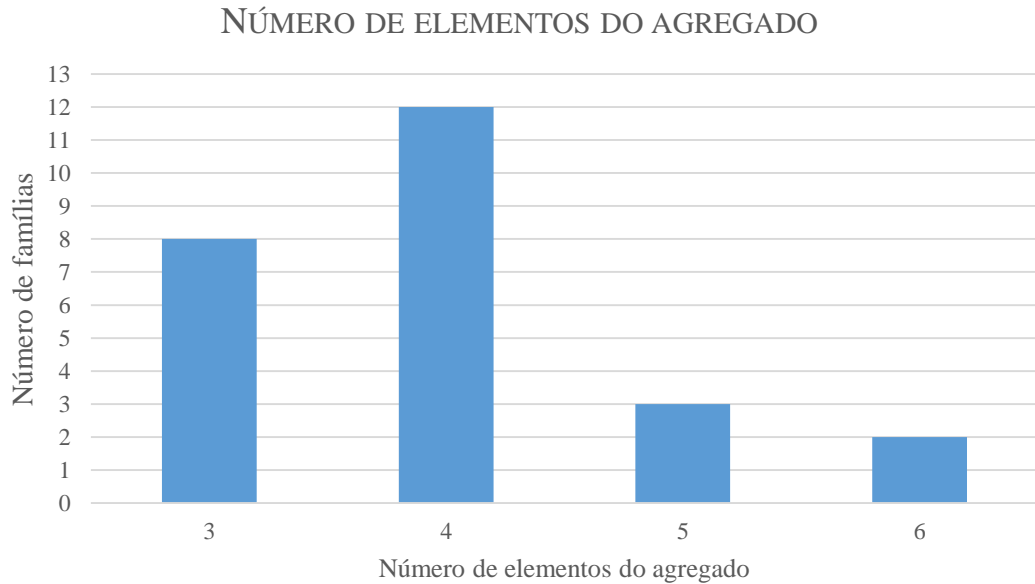
No que concerne ao 1.º CEB, os desenhos foram desenvolvidos num fim de tarde, onde foi pedido que desenhassem as suas famílias. Após os desenhos elaborados, pediu-se, tal como em JI, que cada criança explicasse individualmente o seu desenho, obtendo os seguinte dados:

Gráfico 4 Tipologia familiar das crianças do 1.º CEB



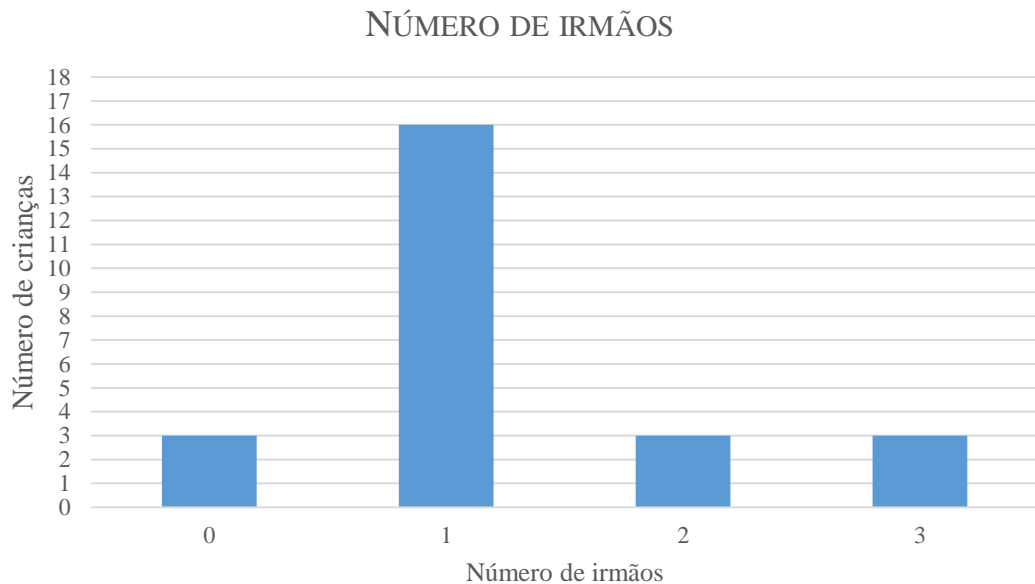
Tendo em linha de conta a classificação de famílias pelos autores mencionados, no grupo de 1.º CEB, destacam-se as famílias nucleares correspondendo a 14, seguida da família com prole extensa correspondendo a 5, existem 3 famílias monoparentais, 1 família adotiva, 1 família acordeão e, por fim, 1 família recomposta (gráfico 4).

Gráfico 5 Número de elementos do agregado das crianças do 1.º CEB



Quanto aos elementos do agregado familiar, destacam-se 12 famílias com 4 elementos do agregado, 8 famílias com 3 elementos, 3 famílias com 5 elementos e 2 famílias com 6 elementos.

Gráfico 6 Número de irmãos das crianças do 1.º CEB



No gráfico 6, é possível observar que há 16 crianças com 1 irmão, 3 crianças com 0 irmãos, 3 crianças com 2 irmãos e, por fim, 3 crianças com 3 irmãos.

7.1.1. Desenhos realizados pelas crianças do grupo do 1.º CEB: análise tendo como referência Bédard (2005) (vide Apêndice B e Apêndice C)

“O desenho representa em parte o consciente, mas também, e o mais importante ainda o inconsciente. É a simbologia e as mensagens que estão ligadas ao desenho que nos interessam e não a estética deste” (Bédard, 2005, p. 8)

Conforme Malchiodi (1988, p. 17), citado em Martins (2014, p. 17) “é importante lembrar que, apesar das muitas considerações teóricas que envolvem o desenho, o mais importante será respeitar as representações da criança devido à sua riqueza, singularidade, complexidade e espontaneidade”.

Ao desenhar, a criança pode utilizar a folha no sentido que entender. Do grupo em análise, 23 crianças desenharam no sentido horizontal e, as restantes 2 crianças desenharam no sentido vertical da folha.

No que respeita ao espaço da folha, a opção da criança pelo quadro superior ou inferior, parte central, lado esquerdo ou lado direito, têm significados diferentes. Deste modo, há que realçar que 4 crianças utilizaram a parte inferior da folha o que, segundo Bédard (2005), significa que “as necessidades físicas e materiais que a criança pode ter” (p. 15). O lado esquerdo da folha, foi escolhido por 3 crianças o que poderá significar que estas crianças estão mais “direcionadas para o passado” (idem, p.15), não vivendo o momento atual. Outras 3 crianças desenharam no lado direito da folha, o que poderá indicar expectativas para o futuro. As restantes 15 crianças efetuaram o desenho no centro da folha, o que, segundo Bédard (2005), indica que são crianças disponíveis para o momento presente e para o que está à sua volta.

Quando uma criança desenha, pode representar vários temas conforme as suas vivências pessoais e “os seus estados de alma” (idem, p. 23). No presente estudo, o tema do desenho foi direcionado, uma vez que foi pedido às crianças que desenhassem as suas próprias famílias, no sentido de se perceber a ideia de cada uma delas sobre o seu agregado.

Neste contexto, verificou-se que 8 crianças desenharam 3 elementos, sendo que 4 representaram o pai, a mãe e a si mesmo/a; 2 a mãe, a irmã e a si mesmo/a; e

outros 2 a mãe, o irmão e ele/a. Por sua vez, 12 crianças representaram 4 elementos integrando pai, mãe e dois filhos/as; 3 crianças ilustraram 5 elementos representando o pai, mãe, a criança e os/as seus/suas irmãos/irmãs; 2 crianças apresentaram a sua família com 6 elementos: pai, mãe, criança e os/as seus/suas irmãos/irmãs.

Além do desenho dos elementos da família, várias crianças acrescentaram outros elementos, integrando-os nas respectivas famílias, tais como: o cão, em dois desenhos; peixe, tartaruga e papagaio, no desenho de uma criança.

Vários elementos da natureza foram representados nos desenhos, como por exemplo, o sol, as nuvens, árvores e flores. No caso do sol, encontrando-se à direita no desenho de 6 crianças, indica, segundo Bédard (2005), que são mais ligadas ao pai; 1 criança desenhou-o na zona central da folha demonstrando a importância que dá a si própria e a responsabilidade que atribui a si mesma (Bédard, 2005); 4 crianças acrescentaram nuvens, o que permite inferir que estas crianças são sensíveis “à atmosfera parental ou social” e sabem que os seus dias podem variar entre momentos positivos e menos positivos (idem, p. 43); na elaboração do desenho uma criança acrescentou flores, depreendendo-se que necessita de agradar; uma criança desenhou árvores, as quais podem mostrar diferentes atitudes e emoções conforme o seu tamanho e o espaço que ocupam na folha; 5 crianças desenharam, para além da sua família, a própria casa que representa as emoções vividas “do ponto de vista social” (idem, p. 35), sendo que, dois desenhos fizeram uso da transparência, mostrando o interior da casa, duas crianças desenharam a família à frente da mesma e, uma criança desenhou a família enquadrada por um retângulo. Houve, ainda, 3 crianças que representaram outros elementos, tais como corações e brinquedos favoritos.

Na representação humana, um ponto de destaque é a posição dos braços com que as personagens aparecem. Quando estão na horizontal indicam a necessidade de interação com os outros, ao contrário do que acontece se os braços aparecem no comprimento do corpo, tal como refere Bédard (2005) indica que a criança não quer contacto social.

Por sua vez, Martins (2014, p. 16) defende que a criança “representa os laços entre as personagens, demonstrando, assim, a forma como esta encara as relações

existentes. A aproximação entre duas pessoas, por exemplo, estarem abraçadas ou de mãos dadas significará um maior grau de intimidade entre as mesmas”.

Na realização do desenho da família, através da conversa informal, foi possível compreender que uma criança não desenhou o seu irmão; outra criança, desenhou só a irmã com quem partilha a casa, mas referiu, na conversa, os restantes irmãos com quem não partilha a sua casa.

7.1.2. Composições realizadas pelas crianças do grupo do 1.º CEB

Para melhor entender as ideias sobre a estrutura familiar, as crianças do 1.º CEB elaboraram uma composição escrita onde tinham de responder a duas questões: O que é família? Como é a tua família e quem é?

Para a análise da composição escrita procedeu-se à análise de conteúdo. Vala (2003) considera a análise de conteúdo uma técnica de tratamento e não um método, sendo a sua principal finalidade realizar deduções, produzindo, desde modo, um “novo discurso” (p. 104).

Após a leitura e interpretação das composições, foi possível categorizar as ideias das crianças sobre a família.

Tabela 1 Categorias elaboradas a partir dos textos das crianças do 1.º CEB sobre a família

Família	
Categorias	Subcategorias
Convívio social	Interação, brincar
Satisfação Pessoal	Dar, receber, objetos, satisfação de vontades
Emoções	Positivas, negativas, ausência, medo
Laços de parentesco	Membros familiares
Formas de relacionamento	Afetividade, apoio
Responsabilidade	Hábitos familiares

Como é possível observar, na leitura da tabela, os dados relativos à família foram organizados em seis categorias e, conseqüentemente, em subcategorias que são analisadas de seguida.

Convívio social

Considerando os textos elaborados pelas crianças, verifica-se que veem a família como promotora de convívio social, integrando a interação e o brincar, indo ao encontro do conceito defendido por Gazeneuve e Victoroff (1982), dando-lhe o carácter de grupo social. Como exemplos, a criança 2 “A minha irmã brinca muito comigo apesar de ter 14 anos”; a criança 6 “(gosto) quando estou a brincar com os meus irmãos”; a criança 14 “Quase todos os fins-de-semana brinco com a minha irmã por isso adoro a minha família”; a criança 15 “No verão costumamos todos os anos ir dar um passeio de bicicleta, por exemplo, até à figueira da foz. Às vezes combinamos jantares com a família inteira e é muito divertido. Costumamos no verão estar com os primos franceses na piscina”; a criança 18 “Gostamos de brincar, dançar, festejar. Gostamos de estar todos juntos, fazer experiências, gostamos todos de fazer desporto”.

Satisfação Pessoal

Continuando a análise dos textos, constatou-se que as crianças destacam aspetos de satisfação pessoal pelo facto de receberem bens materiais, evidentes em palavras como: dar, receber, objetos, satisfação de vontades. Com efeito, a criança 2 referiu “Dão-me o que eu quero e eles são maravilhosos”; a criança 3 “Deixam-me jogar PS4, tablet, PSP e deixam-me ver televisão e, às vezes, eles dizem-me para fazer fichas de trabalho”; a criança 7 “Eles fazem-me quase todas as vontades”; a criança 13 “Eles compram-me coisas muito fixes tipo legos que eu amo muito”.

Emoções

Os textos elaborados pelas crianças permitem-nos, também, aferir que a família é vista como promotora de emoções, sendo que, na sua maioria, são emoções

positivas, ainda que haja crianças que refiram aspetos negativos, manifestando receio de que surjam situações menos boas. São elucidativas destes aspetos algumas expressões, como a criança 3 “A minha família é carinhosa. O que não gosto é que ralham comigo”; a criança 4 “A minha família é boa, eu gosto dela, são bons para mim. A melhor família é esta. É divertida mas, às vezes, um pouco refilona”; a criança 5 “Ao início estava muito assustado porque a minha mãe e o meu pai chatearam-se. Agora, já estou melhor porque percebi que eles não queriam ser namorados, só amigos”; a criança 9 “Quando eu estou com a minha família sinto-me feliz. E eu gosto muito da minha família porque são fixos e brincalhões. E é por isso que não quero que ninguém da minha família se divorcie”; a criança 7 “Eles adoram-me e eu também os adoro muito”; a criança 12 “A minha família é espetacular, amorosa, fofa, querida, amiga, um bocado chata, mas mais a minha irmã e carinhosa. Eu adoro a minha família. Apesar de eles ralharem comigo vão gostar sempre de mim”; a criança 13 “Eu gosto da minha família porque é fixe. Apesar de não ter nascido nesta família, gosto dela porque é fixe”; a criança 18 “A minha família é muito importante e eu gosto muito dela. A minha família para mim significa amor e felicidade. Há algumas zangas mas tudo se resolve”; a criança 19 “Eu amo mesmo muito a minha família, ela é a minha vida. Eu sinto-me muito feliz por pertencer a esta família, mas há uma coisa que me enfraquece, o meu passado, primeiro o meu pai separou-se da minha mãe e o resto são lembranças de quando eu era pequeno, mas não vou falar nisso senão eu começo a chorar”; a criança 21 “Para mim, a minha família é a coisa mais importante. Para mim a família é uma coisa cheia de amor e carinho como uma flor a florir, é tudo para mim”.

Laços de parentesco

Os excertos retirados dos textos referem-se à família próxima e alargada, correspondendo à definição de família apresentada por Saraceno (1992) quando defende que o termo não diz respeito ao número de membros, mas sim ao vínculo entre os mesmos, quer sejam de afinidade ou parentesco, bem como, de Doron & Parot (2001) afirmando que a família é um grupo de indivíduos unidos por laços transgeracionais e interdependentes quanto aos elementos fundamentais da vida.

Na verdade, as crianças nos seus textos mostram a família através dos laços de parentesco: a criança 3 “E gosto dos meus familiares os meus primos, tia, tio, avó, avô”; a criança 5 “A minha família são também os meus avós e duas tias”; a criança 9 “E os meus familiares são muitos”; a criança 10 “Para mim, a minha família é o pai, a mãe e a irmã”; a criança 15 “Eu tenho muitos tios, avós e primos”; a criança 18 “A minha família é de quatro pessoas: o meu pai, a minha mãe, a minha irmã e eu. Os meus avós maternos, ... Os meus avós paternos, ...”; a criança 20 “A minha família é muito grande. Eu tenho uma família grande, eu gostaria de ter o meu padrinho em minha casa”; a criança 22 “A minha família é grande. A minha família dá-se bem. Tenho muitos tios, tenho muitos tios e tenho três irmãos. Uma irmã foi para a Alemanha, outro mora numa casa diferente e outra mora na mesma casa que eu”.

Formas de relacionamentos

Os excertos retirados dos textos vão ao encontro do que defende Portugal (1990) quando afirma que família tem o papel fundamental de educar e promover o desenvolvimento da criança, dando resposta às necessidades básicas da crianças, como, por exemplo, segurança, refúgio, alimentação, vestuário, saúde. Efetivamente, a análise dos textos escritos revela que as crianças sentem que na sua família há efetivas formas de relacionamento, através da afetividade e apoio, tal como confirmam os seguintes exemplos: a criança 2 “Nós estamos muito juntos e unidos”; a criança 6 “Adoro a minha família porque quando preciso dela, ela está lá. Gosto quando nós estamos em família”; a criança 13 “A mãe, a mana e a avó são as pessoas mais próximas de mim e o pai a pessoa mais longe”; a criança 11 “Eu gosto da minha família, ela ajuda-me, ela gosta de mim”; a criança 19 “eu adoro-a e não só por ser a minha família que eu gosto dela é que ela é querida e especial e acho que é só isso”.

Responsabilidade

Gimeno (2001) defende que a família é “o espaço-chave para a configuração da própria identidade”. Um local onde se moldam identidades, transmitem-se conhecimentos que vão além de informação, onde se desenvolvem ideais, valores e regras que entrelaçam “o cognitivo com o emocional” (p. 24).

Uma criança, no seu texto, reproduziu esta ideia considerando a sua família como promotora de responsabilidade, de hábitos familiares, como se pode atestar: criança 17 “Nos dias de limpeza, no fim-de-semana, cada um limpa duas divisões. À noite todos ajudam a arrumar a cozinha. De manhã cada um faz a sua cama”.

7.2. Discussão dos dados

Uma das finalidades deste trabalho era tentar compreender de que modo a Escola aceita a diversidade. No entanto, quase de imediato, se reconheceu ser impossível atingir essa finalidade, dada a sua amplitude e complexidade, pelo que só um estudo mais abrangente e mais aprofundado poderia permitir tirar conclusões. Assim, dada a natureza da Amostra deste estudo, os dados obtidos cingiram-se à caracterização das famílias das crianças do Jardim de Infância e da Escola do 1.º CEB e, acima de tudo, à forma como estas crianças veem as suas famílias.

Como referem Gazeneuve e Victoroff (1982), a família é um grupo social que varia no tempo e no espaço, no que se refere à forma, estrutura, dimensões e necessidades. Analisando os resultados obtidos, é possível verificar que as crianças participantes no estudo não vivem em famílias como, há anos atrás, exclusivamente nucleares.

No entanto, constata-se que, em ambos os grupos de estágio, a família que apresentou um maior número foi a de tipo nuclear, ainda que tenham sido encontradas famílias monoparentais; de prole extensa – com, pelo menos, 5 elementos familiares; família adotiva; grávida; centro de acolhimento e recomposta.

Independentemente da tipologia familiar, as crianças apresentam a sua família tendo por base os elementos com quem vivem e com quem criam laços, podendo ser “o pai, a mãe, o mano e eu” ou “sou eu, a mãe, a namorada da mãe, e a C.”. Com efeito, apresentam a sua família como sendo, não só as pessoas com quem partilham a casa, mas os restantes elementos, ou seja, a família próxima e a alargada, falando nos avós, tios/tias, primos/primas, encarando-a como um espaço onde se privilegia o convívio social, a interação e o brincar.

Outro ponto de destaque, no respeitante à análise dos desenhos, foi a representação de animais de estimação, tendo três crianças, no grupo de 1.º CEB, desenhado animais integrando-os como elementos da família.

Em síntese, para as crianças do presente estudo, a família não só educa, como dá resposta às suas necessidades e promove a independência, cultivando a responsabilidade em cada indivíduo afirmando, assim, a importância da família nas suas vidas, sentindo-a como algo positivo - *“a minha família é boa”, “quando estou com a minha família sinto-me feliz”, “é muito importante”, “apesar de não ter nascido nesta família, gosto dela”*.

Considerações Finais

A família é um conceito que, na sua definição, tem sido alterado no tempo e no espaço devido às mudanças que ocorrem na sociedade, mas, apesar das transformações, é-lhe intrínseca a função de moldar identidade, de formar, de cuidar, de transmitir valores, cultura e informação (Gimeno, 2001).

Por seu lado, os/as professores/as e educadores/as, de acordo com o DL n.º 240/2001 devem promover a qualidade do processo educativo, focando-se no bem-estar das crianças, no desenvolvimento da identidade e respeitar a sua individualidade, em todas as situações.

A minha experiência pessoal, ao longos dos anos, tem-me permitido observar que nem sempre se respeita, nos contextos educativos, a individualidade de cada um, nem sequer a diversidade cultural e/ou familiar é tida em conta na concretização de atividades educativas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), no artigo (art.) 3, alínea *d*), refere que a identidade escolar deve “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (p. 3068). Mas, na verdade, tal pressuposto nem sempre é garantido, uma vez que existem práticas educativas “formatadas” e “automatizadas”, esquecendo a realidade vivenciada pela criança.

Quando uma criança não vive com o pai ou com a mãe, quando não conhece o seu pai, quando conhece mas não o/a vê há anos ou vive num centro de acolhimento, qual a sua motivação para celebrar esse dia? Para o festejar? Para criar uma prenda? A quem oferecer? Cabe, então, à entidade escolar criar alternativas que vão ao encontro das reais diferenças e expectativas de cada criança.

Por outro lado, durante o percurso investigativo foi constatado que documentos oficiais, projetos, decretos-leis, referem-se, na sua larga maioria, “aos pais” e não “família”.

Exemplo a Lei Quadro n.º 5/97, da Educação Pré-Escolar, no capítulo III, art. 4, no respeitante à participação da família: “No âmbito da educação pré-escolar, cabe, designadamente, aos pais e encarregados de educação” (p. 671).

No que respeita às Orientações Curriculares, de referir que se nota uma evolução quanto ao discurso relativo a pais/família, ou seja, enquanto que no documento de 1997 é realçado simplesmente o papel dos pais, no de 2017 pode ler-se pais/famílias.

Como se pode verificar: “As relações com os pais/famílias podem revestir várias formas e níveis, em que se pode distinguir a relação que se estabelece com cada família, da relação organizacional que implica coletivamente os pais/famílias” (M.E., 2016, p. 28). A mesma citação, nas Orientações Curriculares (1997):

As relações com os pais podem revestir várias formas e níveis. Importa distinguir a relação que se estabelece com cada família – que decorre do facto da educação pré-escolar e a família serem dois contextos que contribuem para a educação da mesma criança – da relação organizacional que implica coletivamente os pais (p. 43).

Atualmente, existem as mais diversas tipologias familiares, pelo que se considera que poderia ser mais adequado uniformizar, em contexto educativo, o discurso, usando o termo “famílias” em lugar de “pais”, visto que o termo “família” é mais abrangente.

Como se constatou pela análise dos dados obtidos, as crianças que fizeram parte do estudo (JI e 1.º CEB), consideram as respetivas famílias pelos elementos que integram o seu agregado e com quem estabelecem laços, independentemente, dos laços de parentesco, quer seja, “o pai, a mãe, o mano e eu” ou “sou eu, a mãe, a namorada da mãe, e a C.”, sendo de salientar que a família é o espaço onde convivem, interagem e brincam.

Nesta perspetiva, professores/as e educadores/as, deverão estar atentos às novas realidades aceitando e respeitando as diferenças, tendo em conta o bem-estar das crianças, sendo que os contextos educativos deverão tornar-se espaços de efetivo diálogo, fomentando práticas conducentes a uma efetiva diversidade cultural, através de uma verdadeira parceria entre Famílias e Escola.

Referências bibliográficas

- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Amaro, F. (2006). *Introdução à sociologia da família*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bédard, N. (2005). *Como interpretar os desenhos das crianças*. (C. A. Santos, Trad.) Mem Martins: Edições CETOP.
- Bombonato, G.A. e Farago, A.C. (2016) *As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos – (The children's drawing steps by the contemporary authors)* In *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 3 (1): 171-195, 2016.
- Borges, I. C. (2010). *Qualidade da parentalidade e bem-estar da criança*. Coimbra: Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra.
- Caníço, H., Bairrada, P., Rodríguez, E., & Carvalho, A. (2010). *Novos tipos de família - plano de cuidados*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Obtido em 2017 de agosto, de https://www.researchgate.net/publication/295704260_Novos_tipos_de_familia_-_plano_de_cuidados
- Cardona (coord.), M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2001). *Guião de Educação Género e Cidadania. 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Charlet, A., Debray-Ritzen, P., & Mattlingen, M.-J. (1979). Domínio do corpo e da linguagem, estruturação do pensamento e da afectividade. In P. Debray-Ritzen], *Dicionário de psicologia da criança* (pp. 98-146). Lisboa: Verbo.

- Correia, C. (2009). *Redes sociais da família multiproblemática ou família multidesejos - estudo exploratório*. Coimbra: Dissertação de Mestrado de Psicologia Clínica. Instituto Superior Miguel Torga.
- Correia, I. M. (9 de julho de 2002). rpmrf revista portuguesa de medicina geral e familiar. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 18, pp. 241 - 249. Obtido em 12 de janeiro de 2018, de rpmrf revista portuguesa de medicina geral e familiar: <http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/9884/9622>
- Correia, V. S. (2012). *A importância atribuída ao desenho infantil pelos adultos*. Beja: Instituto Politécnico de Beja - Escola Superior de Educação.
- Cox, M. (2001). *Desenho da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Debienne, M.-C. (1977). *O desenho e a criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Delgado, P. (2016). *Estrutura, estratégias e representações sociais da família em Portugal*. Lisboa: Edições Piaget.
- Doron, R., & Parot, F. (2001). *Dicionário de psicologia*. Lisboa: Climepsi.
- Faria, A. (2011). *As novas famílias do século XXI*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Fonseca, F. A. (2005). Família e Educação. Porquê liberdade de opção educativa e formativa? In S. E. Família, *Educação e família: actas* (pp. 149-161). Portugal: Conselho Nacional de Educação.
- Giddens, A. (2013). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gimeno, A. (2001). *A Família: o desafio da diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gomes-Pedro, J., Nugent, J. K., Young, J. G., Brazelton, T. B., & al., e. (2005). *A criança e a família no século XXI*. Lisboa: Dinalivro.
- Herberger, L., & McEwan, P. (1978). The Family as a Unit in Health Studies. In *Health and the family - studies on the demography of family life cycles and their health implications* (pp. 7 - 12). Geneva: World Health Organization.
- Jesus, H. d., & Neves, A. L. (2008). *Relação escola - aluno - família: Educação intercultural uma perspectiva sistémica*. Porto: Acime.

- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. R., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kerlinger, F. N. (1980). *Metodologia da pesquisa em ciências sociais; um tratamento conceitual*. (H. M. Rotundo, Trad.) São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Leandro, M. E. (2001). *Sociologia da família nas sociedades contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Leibowitz, M. (1999). *Interpreting projective drawings: a self-psychological approach*. New York: Routledge.
- Luquet, G. H. (1987). *O desenho infantil*. Porto: Civilização.
- M.E. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- M.E. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mantero, A. d. (1999). *O traço da infância : diálogos com Paul Klee*. Lisboa: Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Marques, R. (1993, janeiro a abril). As transformações na estrutura da família: a resposta da escola cultural. *Ler educação – revista da escola superior de educação de Beja* . 10, 15-20.
- Martins, C. E. (2014). *Perspetivas da dinâmica familiar através do teste de desenho da família e do EMBU*. Coimbra: Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Miermont, J., Angel, P., Angel, S., Cordina, A., Garrigues, P., Gross, M., . . . Segond, P. (1994). *Dicionário de terapias familiares : teoria e prática*. (C. Arturo-Molina-Loza, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Monteiro, N. G. (2011). Casa, casamento e nome: fragmentos sobre relações familiares e indivíduos. In (. J. Mattoso, *História da vida privada em*

- portugal - a idade moderna* (pp. 130-160). Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Oliveira, J. H. (2002). *Psicologia da família*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Patrício, M. F. (1990). *A escola cultural - horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto.
- Portugal, G. (Junho de 1990). Família: em que medida é responsável pelo desenvolvimento da criança. *A Revista da Escola Superior de Educação de Santarém*, pp. 49-54.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Reis, M. P. (2008). *A Relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Lisboa: Tese de Doutoramento. Universidade de Málaga, Departamento de didáctica de la lengua y la Literatura. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Romão, H. A. (2013). *A atividade de brincar na educação de infância*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação.
- Sá, I. d. (2011). As crianças e as idades de vida. In J. Mattoso, *História da vida privada em portugal* (pp. 72-95). Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto: Porto Editora.
- Saraceno, C. (1992). *Sociologia da família*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Sarmiento, M. J. (2010). *Desenho infantil: modos de interpretação do mundo e simbolização do real - um estudo em sociologia da infância*. Braga: Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. J. (2014). Metodologias visuais em ciências sociais. In L. L. Torres, & J. A. Palhares, *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp. 198-218). Famalicão: Humus.

- Silva, R. M. (1993). Ensino/Aprendizagem: relação professor/aluno. In J. M. Alves, *Práticas pedagógicas nas organizações escolares* (pp. 36-37). Porto: ASA.
- Soares, J. G. (2014, junho). A família do Pedro (breve crónica sobre a evolução do conceito de família). *Família e Trabalho in Dirigir Formar*. 7, 15-20.
- Sousa, B., & Pizarro, J. d. (2011). A família. Estruturas de parentesco e casamento. In (. J. Mattoso, *História da vida privada em Portugal - a idade média* (pp. 126-143). Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Sousa, M. M., & Sarmiento, T. (2010). *Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo*. Obtido de ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/277226378_Escola_-_familia_-_comunidade_uma_relacao_para_o_sucesso_educativo
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (2ª ed.). (L. d. Rocha, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Vala, J. (2003). A análise de conteúdo. In S. A. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 100-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vaquinhas, I. (2011). A família, essa «pátria em miniatura». In J. Mattoso, *História da vida privada em Portugal - a época contemporânea* (pp. 118-151). Lisboa: Círculo de Leitores e Temas e Debates.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família: uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Widlöcher, D. (1972). *L'interprétation des dessins d'enfants*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

Legislação

Decreto Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/01– I – A* Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/01– I – A* Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República n.º 38/07 – I Série.* Ministério da Educação. Lisboa.

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 237/1986 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 46/86 – I Série.* Ministério da Educação. Lisboa.

Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de Agosto. *Diário da República n.º 155/2005 – I Série A.* Assembleia da República. Lisboa.

Lei Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. *Diário da República n.º 34/1997 – I Série A.* Assembleia da República. Lisboa.

Outras referências

Doron, R., & Parot, F. (2001). *Dicionário de psicologia*. Lisboa: Climepsi.

Gazeneuve, J.; Victoroff, D. (dir). (1982). *Dicionário de sociologia*. Lisboa: Verbo.

Grande enciclopédia portuguesa e brasileira (1945). Lisboa: Editorial Enciclopédia.

Houaiss, A.; Villar, M. S.; Franco. F.M.M. (2003). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Lisboa: Temas e Debates.

Apêndices

Apêndice A – Fotografias e descrição dos desenhos em JI



Figura 2 Exposição de alguns desenhos sobre a família em JI



Figura 3 Exposição final de alguns desenhos sobre a família em JI

Criança A: “este sou eu, a mãe, a namorada da mãe e a C., é filha da namorada da mãe. Como uma irmã, sabes?”

Criança B: “Sou eu, o mano, o pai e a mãe”

Criança C: “Sou eu, o mano, a mamã e o papá”

Criança D: “Nós somos muitos. É a mamã, o pai, o G., o S., eu, o M. e a F.”

Criança E: “Esta é a mãe, a mana I., eu e a mana B., ela tem um bebé na barriga!”

Criança F: “sou eu com a mamã e o papá”

Criança G: “é a mãe, o mano bebé, eu e o pai”

Criança H¹

Criança I: “Esta é a mana, sou eu, o papá e a mamã”

Criança J: “Sou eu e o pai. Aqui está a mamã, com um bebé na barriga dela”

Criança K: “É a mãe, os manos e eu”

Criança L: “É a mãe, o pai, o M., a F., eu e o S.”, “mas falta o Sa., onde está?”, “não tinha espaço, é tantos”

Criança M: “Então esta sou eu, é a mana, a mãe e este é pai”

Criança N: “Sou só eu e a mãe”

Criança O: “É o pai, a mana pequenina, eu e a mamã”

Criança P: “é a mãe, eu e o pai”

Criança Q: “é a mãe, o mano A. já é grande, eu e o pai”

¹ Esta criança apenas desenhou muitos rabiscos

Apêndice B– Análise dos desenhos dos/as alunos/as de 1.º CEB

Criança 1:



Descrição do desenho:

“D., M. irmão, J. irmão, J. pai, C. mãe, T. irmão. Estamos todos por alturas. Estamos dentro de nossa casa.”

Então e as outras pessoas não têm cabelo? Porquê?

“Não me apeteceu fazer mais”

Figura 4 Análise do desenho da criança 1 em 1.º CEB

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando a zona esquerda da folha o que, segundo Bédard (2005), o que poderá significar que estas crianças estão mais direcionadas para o passado, não vivendo o momento atual.

As várias representações humanas foram identificadas como sendo a própria criança, o pai, a mãe e os seus irmãos, encontrando-se desenhadas, como a própria criança referiu, por alturas. Nas representações, os elementos encontram-se com olhos grandes indicando que é curiosa; os braços na horizontal indicam necessidade de interação; apresentam-se sem cabelo e como boca de “tamanho normal”; apresentam sapatos nos pés.

Além do desenho da família, a criança acrescentou a casa que representa as emoções vividas “do ponto de vista social” (p. 35), sendo esta representada pelo retângulo que as envolve.

Outro ponto de destaque, diz respeito às cores utilizadas, dando maior ênfase às cores quentes: vermelho, laranja, amarelo, castanho, e também o uso do preto, verde, azul claro e cinza, notando que o preencheu com “cores verdadeiras”.

Criança 2:



Descrição do desenho:

“é a mãe, o pai, eu e a minha irmã”

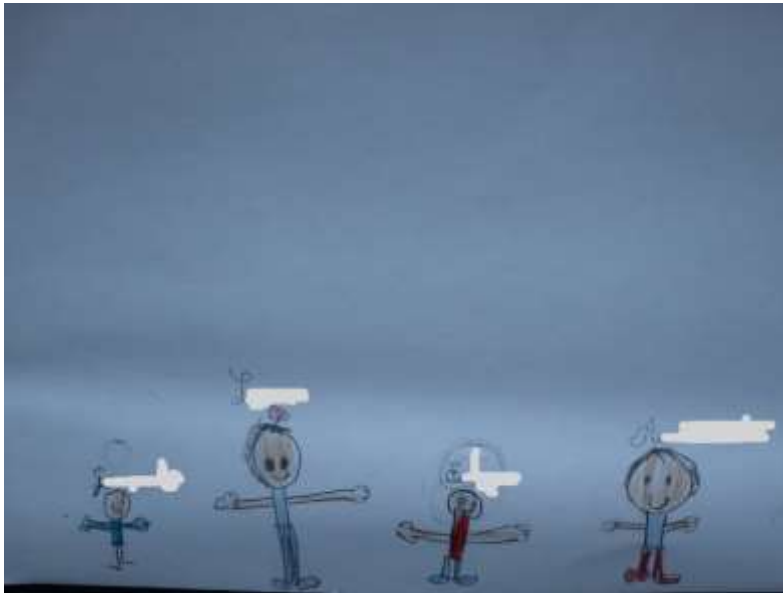
Figura 5 Análise do desenho da criança 2 em 1.º CEB

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando a zona central da folha o que, segundo Bédard (2005), indica que é uma criança disponível para o momento presente e para o que está à sua volta.

As várias representações humanas foram identificadas como sendo a própria criança, a mãe, o pai e a sua irmã, encontrando-se desenhadas com olhos grandes indicando que é curiosa e a olhar umas para as outras; têm cabelo; nariz e boca “normal”; os braços encontram-se no comprimento do corpo que, segundo Bédard (2005) indica que não quer contacto social, no entanto, Martins (2014, p. 16), refere que “[a criança] representa os laços entre as personagens, demonstrando assim a forma como esta encara as relações existentes. A aproximação entre duas pessoas, por exemplo, estarem abraçadas ou de mãos dadas significará um maior grau de intimidade entre as mesmas”; as representações humanas também apresentam pés e estão todas com cores distintas: azul, verde, rosa e laranja.

Além do desenho da família, a criança acrescentou, no canto superior direito o sol, indicando que é mais ligada ao pai; a existência de duas nuvens indicando que é uma criança sensível “à atmosfera parental ou social” (p. 43) e consciente que os dias podem ter momentos positivos e menos positivos; e de um relvado, de cor verde, que “tem a mesma influência que as folhas das árvores”, filtrando e purificando o ar.

Criança 3:



Descrição do desenho:

“G., a mãe L., o E., e o pai A. Ele é camionista, anda sempre a viajar”

Figura 6 Análise do desenho da criança 3 em 1.º CEB

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando a zona inferior da folha o que, segundo Bédard (2005), significa que “as necessidades físicas e materiais que a criança pode ter” (p. 15).

As várias representações humanas foram identificadas como sendo a própria criança, a mãe, o irmão e o pai, encontrando-se desenhadas, com olhos grandes indicando que é curiosa; os braços na horizontal indicam necessidade de interação; apresentam-se sem cabelo e como boca de “tamanho normal” e apresentam pés.

Outro ponto de destaque, diz respeito às cores utilizadas, optando pelo uso do vermelho, azul (claro e escuro), bege e rosa, notando que o preencheu com “cores verdadeiras”.

Criança 4:



Descrição do desenho:

“pai, eu e a mãe.” “mas não tens um mano?” “tenho mas ele é chato e não quis desenhá-lo”;

Figura 7 Análise do desenho da criança 4 em 1.º CEB

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando a zona central da folha o que, segundo Bédard (2005), indica que é uma criança disponível para o momento presente e para o que está à sua volta.

As várias representações humanas foram identificadas como sendo a própria criança, o pai e a mãe, encontrando-se desenhadas com olhos grandes indicando que é curiosa. A criança parece ter lágrimas no rosto; braços ao comprimento do tronco que, segundo Bédard (2005) indica que não quer contacto social; sem mãos o que poderá indicar que é uma criança que “não deseja meter mãos à obra” (p.40); os elementos também não apresentam pés, o que poderá significar que procura estabilidade; com boca de “tamanho normal” e cabelo.

Outro ponto de destaque são as cores utilizadas, pertencendo às cores neutras, o cinza, preto. Utilizando o castanho dos tons quentes e o rosa das cores frias.

Criança 5:



Descrição do desenho: “H., eu; G., o meu irmão; P., a mãe”
“o pai mora noutra casa e, eu e o mano, às vezes vamos lá dormir”

Figura 8 Análise do desenho da criança 5 em 1.º CEB

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando a zona central da folha o que, segundo Bédard (2005), indica que é uma criança disponível para o momento presente e para o que está à sua volta.

As várias representações humanas foram identificadas como sendo a própria criança, o irmão e a mãe. Encontrando-se desenhadas com olhos pequenos o que significa que está consciente que lhe escondem algo; também desenhou óculos na representação em que se identificou como sendo o próprio; braços na horizontal do corpo, indicando que necessita de interação; pés; mãos grandes; boca normal. As cores utilizadas pertencem às cores frias, à exceção da cor de rosa.

Criança 6:



Descrição da criança: “É o pai, a mãe, M., a mana, I., eu, e o R., o mano mais pequeno”

Figura 9 Análise do desenho da criança 6 em 1.º CEB

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando o lado direito da folha o que, segundo Bédard (2005), indica que é uma criança que manifesta expectativas para com o futuro.

As várias representações humanas foram identificadas como sendo o pai, a mãe, a própria criança e os seus irmãos. Encontrando-se desenhados com olhos e boca normal; mãos e pés; braços ao comprimento do corpo indicando que, nesta fase, não quer contacto social.

As cores usadas pertencem às cores quentes, excepcionando o verde e o azul, que fazem parte do grupo das cores frias, e o preto que pertence às cores neutras.

Além do desenho da família, a criança acrescentou brinquedos: duas bolas, um carro, na figura materna desenhou um avental.

Criança 7:



Descrição da criança: “Mãe, a S., R., o meu irmão, eu, a I., e o pai, D.”

Figura 10 Análise do desenho da criança 7 em 1.º CEB

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando a zona central da folha o que, segundo Bédard (2005), indica que é uma criança disponível para o momento presente e para o que está à sua volta.

As várias representações humanas foram identificadas como sendo a mãe, o seu irmão, a própria criança e a mãe. Encontrando-se desenhados com olhos e boca normal; sem mãos o que indica que “a criança sente-se incapaz de tomar a situação em mãos” (p. 40); com pés; braços na horizontal do corpo revelando que necessita de interação. As cores pertencem às cores frias, menos o vermelho, o castanho e amarelo.

Além do desenho da família, a criança acrescentou um coração, com duas estrelas, na lateral direita da folha.

Criança 8:



Figura 11 Análise do desenho da criança 8 em 1.º CEB

Descrição da criança: “é o pai R., a irmã M, irmã e filha J., e a mãe R.” “e vocês estão onde?” “estamos à frente do nosso prédio.” “e tu a mana, dão-se bem?” “sim, às vezes, ela é um bocadinho chata, é bebé”

Análise segundo Bédard (2005):

O desenho foi elaborado na vertical, ocupando a zona central da folha o que, segundo Bédard (2005), indica que é uma criança disponível para o momento presente e para o que está à sua volta.

As várias representações humanas foram identificadas como sendo a o pai, a mãe, a própria criança e a sua

irmã. Encontrando-se desenhados com olhos grandes, indicando curiosidade, e com pestanas; boca acentuada demonstrando que é uma criança que gosta de falar; pés; braços ao comprimento do corpo que, segundo Bédard (2005) indica que não quer contacto social, no entanto, Martins (2014, p. 16), refere que “[a criança] representa os laços entre as personagens, demonstrando assim a forma como esta encara as relações existentes. A aproximação entre duas pessoas, por exemplo, estarem abraçadas ou de mãos dadas significará um maior grau de intimidade entre as mesmas”.

As cores empregues pertencem às cores quentes, frias e neutras, destacando-se o azul que representa harmonia e tranquilidade, e, o castanho indicando que é “agarrada ao conforto e à segurança” (Bédard, 2005, p. 32).

Além do desenho da família, a criança acrescentou o sol, na lateral direita, indicando que é mais ligada ao pai; três nuvens o que permite inferir que estas crianças são

sensíveis “à atmosfera parental ou social” e sabem que os seus dias podem variar entre momentos positivos e menos positivos (p. 43); o céu; e o prédio, que representa as emoções vividas “do ponto de vista social” (p. 35) e várias janelas indicando curiosidade pelo que a rodeia.

Criança 9:



Descrição da criança: “o mano P., eu, a mãe P., e o pai C”

Figura 12 Análise do desenho da criança 9 em 1.º CEB

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando o lado direito da folha o que, segundo Bédard (2005), indica que é uma criança que manifesta expectativas para com o futuro.

As várias representações humanas foram identificadas como sendo o seu irmão, a própria criança, o pai e a sua mãe. Encontrando-se desenhados com olhos, boca e nariz de “tamanho normal”; com os braços no comprimento do corpo que, segundo Bédard (2005) indica que não quer contacto social e sem mãos o que poderá indicar que é uma criança que “não deseja meter mãos à obra” (p.40); outro aspeto que sobressai é que, apenas um elemento, foi desenhado com pés, indicando que os restantes elementos estão à procura de equilíbrio.

As cores pertencem às cores frias, os contornos foram realizados com lápis de carvão.

Criança 10:



Descrição da criança: “é a minha irmã, eu, o pai e a mãe”

Figura 13 Análise do desenho da criança 10 em 1.º CEB

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando a zona esquerda da folha o que, segundo Bédard (2005), o que poderá significar que estas crianças estão mais direcionadas para o passado, não vivendo o momento atual.

As várias representações humanas foram identificadas como sendo a sua irmã, a própria criança, o pai e a mãe. Encontrando-se desenhados com olhos e boca de tamanho normal, apresentam cabelo, mãos e pés. Destacam-se os braços que se encontram na horizontal, podendo empregar a expressão “de braços abertos” o que indica “necessidade de interação” (p. 40).

As cores são cores frias, à exceção o preto – neutro – e o vermelho sendo uma cor quente.

Criança 11:



Descrição da criança: “o D. o pai, a S. a mãe, o B, eu e a D.” “você são muitos! Como é viver lá em casa?” “é giro, brincamos muito. A mana faz muito barulho!”

Figura 14 Análise do desenho da criança 11 em 1.º CEB

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando a zona inferior da folha o que, segundo Bédard (2005) significa que “as necessidades físicas e materiais que a criança pode ter” (p. 15).

As várias representações humanas foram identificadas como sendo o pai, mãe, o seu irmão, a própria criança e a sua irmã. Encontrando-se desenhados com pés, mãos e cabelo, à exceção do pai, com olhos e boca de tamanho normal. Um aspeto que sobressai é a posição dos braços que se encontram no comprimento do corpo que, segundo Bédard (2005) indica que não quer contacto social.

Na representação destacam-se três cores sendo estas: o rosa indicando que “a criança prefere conhecer ou estar em contacto apenas com coisas agradáveis e fáceis” (Bédard, 2005, p. 31); o verde que reflete bem-estar e curiosidade; e, por fim, o azul que representa harmonia e tranquilidade.

Criança 12:



Descrição da criança: “eu, a mana C, o pai P., e a mãe A”

Figura 15 Análise do desenho da criança 12 em 1.º CEB

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando a zona central da folha o que, segundo Bédard (2005), indica que é uma criança disponível para o momento presente e para o que está à sua volta.

As várias representações humanas foram identificadas como sendo a própria criança, a irmã, o pai e a mãe. Encontrando-se desenhados com olhos e boca de tamanho normal, nariz, mãos e pés. Dois dos elementos foram desenhados com os braços ao comprimento do corpo, que segundo Bédard (2005) indica que não quer contacto social e, os outros elementos, de braços na horizontal do corpo, indicando necessidade de interação.

As cores utilizadas pertencem às cores frias, quentes e neutras. Destacando-se o verde que reflete bem-estar e curiosidade e o azul que representa harmonia e tranquilidade.

Além do desenho da família, a criança acrescentou duas nuvens, permitindo inferir é uma criança sensível “à atmosfera parental ou social” e sabe que os seus dias podem variar entre momentos positivos e menos positivos (p. 43); sol ao centro demonstrando a importância que dá a si própria, uma vez que Bédard (2005) considera que o sol no centro demonstra a importância que dá a si própria e a

responsabilidade que atribui a si mesma Bédard (2005); a casa que representa emoções vividas “do ponto de vista social” (p. 35), várias janelas indicando curiosidade pelo que a rodeia e a porta, com maçaneta à direita, indicando que procura mudança; desenhou também relvado e árvores, de vários tamanhos, mas com folhagem abundante.

Criança 13:



Figura 16 Análise do desenho da criança 13 em 1.º CEB

Descrição da criança: “é a mãe, a mana e eu” “Então, L.? não falta ninguém?” “não, o pai já não mora na nossa casa” “E como te sentes?” “bem, apesar de não ter nascido nesta família, estou bem, tenho a mana e a mãe. A avó também está connosco às vezes.” “Ainda bem! Então e onde vocês estão?” “estamos na nossa casa, é alta!”

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na vertical, ocupando a zona central da folha o que, segundo Bédard (2005), indica que é uma criança disponível para o momento presente e para o que está à sua volta.

As várias representações humanas foram identificadas como sendo a mãe, a sua irmã e a própria criança. O desenho foi elaborado com os materiais que tinha disponíveis, o lápis de carvão e caneta de sublinhar.

Os elementos encontram-se desenhados sem mãos o que poderá indicar que é uma criança que “não deseja meter mãos à obra” (p. 40); um elemento com boca e olhos e, os restantes elementos, sem boca o que indica “que prefere estar calada” (p. 40); e com pés.

Além do desenho da família, a criança desenhou a casa que representa as emoções vividas “do ponto de vista social” (p. 35) também acrescentou uma chaminé, com fumo intenso indicando “que a criança parece reagir à influência emotiva vivida no meio familiar” (p. 37). Dentro da casa, além das representações humanas, desenhou três animais de estimação uma tartaruga, um peixe e um papagaio.

Criança 14:



Descrição da criança: “é a mãe, o pai, a mana, o mano e eu”

Figura 17 Análise do desenho da criança 14 em 1.º CEB

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando a zona inferior da folha o que, segundo Bédard (2005) significa que “as necessidades físicas e materiais que a criança pode ter” (p. 15).

As várias representações humanas foram identificadas como sendo a mãe, o pai, os seus irmãos e a própria criança. Encontrando-se desenhados com olhos e boca normal, cabelo, mãos e pés. Destacam-se os braços que se encontram na horizontal do corpo, indicando necessidade de interação.

As cores usadas pertencem às cores quentes e frias, à exceção do preto.

Criança 15:



Descrição da criança:

“é o mano F, o pai D, eu e a mãe C.”

Figura 18 Análise do desenho da criança 15 em 1.º CEB

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando o lado direito da folha o que, segundo Bédard (2005), indica que é uma criança que manifesta expectativas para com o futuro.

As várias representações humanas foram identificadas como sendo o seu irmão, o pai, a própria criança e a mãe. Encontrando-se desenhados com olhos grandes indicando que é curiosa; boca grande o que indica que “a criança fala pelos cotovelos” (p. 40); estão desenhados com pés e mãos, e os braços na horizontal indicam necessidade de interação.

As cores pertencem às três paletas de cor: quente, fria e neutra.

Criança 16:



Descrição da criança: “sou eu, a M., o mano e a mãe” “e o pai, M, tens estado com ele?” “às vezes, é aos fins de semana”

Figura 19 Análise do desenho da criança 16 em 1.º CEB

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando a zona esquerda da folha o que, segundo Bédard (2005), o que poderá significar que estas crianças estão mais direcionadas para o passado, não vivendo o momento atual.

As várias representações humanas foram identificadas como sendo a criança, o seu irmão e a sua mãe. Encontrando-se desenhados os braços na horizontal do corpo, indicando que necessita de interação; apresentam cabelo, mãos, pés, olhos e boca de tamanho normal.

As cores empregues pertencem às cores frias e quentes, destacando-se o rosa indicando que “a criança prefere conhecer ou estar em contacto apenas com coisas agradáveis e fáceis” (Bédard, 2005, p. 31).

Além do desenho da família, a criança acrescentou um coração e o sol, à direita, indicando que é mais ligada ao pai.

Criança 17:



Figura 20 Análise do desenho da criança 17 em 1.º CEB

Descrição da criança: “A mãe, o pai, o F, a L, a M. e eu” “M, como é viver com tanta gente em casa?” “é giro, é muita gente. Temos muitas responsabilidades! Estamos é poucas vezes juntos com os tios e os primos, eles

moram noutra cidade”

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando a zona central da folha o que, segundo Bédard (2005), indica que é uma criança disponível para o momento presente e para o que está à sua volta.

As várias representações humanas foram identificadas como sendo a mãe, o pai, os seus irmãos e a criança. Encontrando-se desenhados com os braços no comprimento do corpo que, segundo Bédard (2005) indica que não quer contacto social; todos os elementos apresentam detalhes: cabelos, mãos, olhos, boca grande o que indica que “a criança fala pelos cotovelos” (p. 40), pés e até óculos.

As cores pertencem às cores quentes e frias, destacando-se a cor azul que representa harmonia e tranquilidade.

Criança 18:



Descrição da criança: “é a mãe, eu, o pai e a mana” “e onde vocês estão?” “estamos no 2º andar da nossa casa.”

Figura 21 Análise do desenho da criança 18 em 1.º CEB

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando a zona central da folha o que, segundo Bédard (2005), indica que é uma criança disponível para o momento presente e para o que está à sua volta.

As várias representações humanas foram identificadas como sendo a mãe, a irmã, o pai e a própria criança. Encontrando-se desenhados com braços ao comprimento do corpo que, segundo Bédard (2005) indica que não quer contacto social, no entanto, Martins (2014, p. 16), refere que “[a criança] representa os laços entre as personagens, demonstrando assim a forma como esta encara as relações existentes. A aproximação entre duas pessoas, por exemplo, estarem abraçadas ou de mãos dadas significará um maior grau de intimidade entre as mesmas”. Os elementos também apresentam pés, mão, olhos e boca de tamanho normal.

As cores empregues pertencem às cores frias e quentes, destacando-se a cor laranja referindo que necessita “do contacto social e público”, que gosta de novidades e coisas “feitas depressa” (Bédard, 2005, p. 28).

Além do desenho da família, a criança acrescentou o céu, a casa que representa as emoções vividas “do ponto de vista social” (p. 35) e o sol, à direita, indicando a sua proximidade ao pai.

Criança 19:



Figura 22 Análise do desenho da criança 19 em 1.ª CEB

Descrição da criança:

“é a minha irmã M., eu e a H. a mãe” “M., e como te sentes em relação ao pai?” “Melhor, já me habituei.” “mas tens estado com ele?” “às vezes vou passar os fins

de semana com o pai. A mana é que já não quer ir tantas vezes, ela é mais velha”.

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando a zona central da folha o que, segundo Bédard (2005), indica que é uma criança disponível para o momento presente e para o que está à sua volta.

As várias representações humanas foram identificadas como sendo a irmã, a criança e a sua mãe. Encontrando-se desenhados com os braços ao comprimento do corpo que, segundo Bédard (2005) indica que não quer contacto social, no entanto, Martins (2014, p. 16), refere que “[a criança] representa os laços entre as personagens, demonstrando assim a forma como esta encara as relações existentes. A aproximação entre duas pessoas, por exemplo, estarem abraçadas ou de mãos dadas significará um maior grau de intimidade entre as mesmas”. Também apresentam mãos, pés, olhos e boca de tamanho normal.

As cores pertencem às cores frias e quentes.

Criança 20:



Descrição da criança:

“é a mãe, o pai, eu, o meu irmão mais novo”

Figura 23 Análise do desenho da criança 20 em 1.º CEB

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando a zona central da folha o que, segundo Bédard (2005), indica que é uma criança disponível para o momento presente e para o que está à sua volta.

As várias representações humanas foram identificadas como sendo a mãe, o pai, a criança e o seu irmão mais novo. Encontrando-se desenhados com cabelos, olhos, nariz, boca, mãos grandes e pés. Os braços encontram-se na horizontal do corpo, à altura dos ombros, indicando que necessita de interação.

As cores utilizadas pertencem às três categorias de cores, onde nenhuma se destaca.

Criança 21:



Descrição da criança: “Este é o meu cão Óscar, o pai, eu e a mãe”

Figura 24 Análise do desenho da criança 21 em 1.º CEB

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando a zona central da folha o que, segundo Bédard (2005), indica que é uma criança disponível para o momento presente e para o que está à sua volta.

As várias representações humanas foram identificadas como sendo o seu pai, a criança e a mãe. Encontrando-se desenhados com mãos, pés, olhos, boca e cabelo.

Os braços encontram-se na horizontal do corpo, à altura dos ombros, indicando que necessita de interação.

As cores pertencem às cores quentes, à exceção do azul, pertencente às cores frias.

Além do desenho da família, a criança acrescentou o cão; o céu; o sol, à direita, indicando a sua proximidade ao pai; a casa que representa as emoções vividas “do ponto de vista social” (p. 35), com janelas indicando curiosidade pelo que a rodeia e a porta, com maçaneta à direita, mostrando que procura mudança e, por fim, com chaminé, com fumo ligeiro que, em conjugação com as cores da casa, pouco vivas, “é o fim do fumo que se dissipa” (p. 38).

Criança 22:



Figura 25 Análise do desenho da criança 22 em 1.º CEB

Descrição da criança: “é o pai, a mãe, eu, a mana e o nosso cão” “e tu e mana dão-se bem?” “sim, ela é muito mais crescida [20] mas gosta de mim. Também tenho outro mano mas não estou com ele, só no verão, e a outra mana mora na Alemanha”

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando a zona inferior da folha o que, segundo Bédard (2005), significa que “as necessidades físicas e materiais que a criança pode ter” (p. 15).

As várias representações humanas foram identificadas como sendo o pai, mãe, a criança e a sua irmã. Encontrando-se desenhados com cabelo, olhos e boca, mãos e pés. As representações são pequenas e com os braços, à altura dos ombros, revelando que necessita de interação.

As cores usadas pertencem às cores quentes, não havendo nenhuma de grande destaque.

Além do desenho da família, a criança acrescentou o seu cão.

Criança 23:



Descrição da criança: “é a R., eu e o papá”

Figura 26 Análise do desenho da criança 23 em 1.º CEB

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando a zona central da folha o que, segundo Bédard (2005), indica que é uma criança disponível para o momento presente e para o que está à sua volta.

As várias representações humanas foram identificadas como sendo a sua mãe, a criança e o seu pai. Foram desenhados com cabelo, boca normal, olhos grandes indicando que é curiosa, os braços na horizontal indicando necessidade de interação e pés.

As cores empregues pertencem às cores neutras, frias e quentes, destacando-se o vermelho que refere que a criança é energética “ou que vive de agressividade um pouco destrutiva” (Bédard, 2005, p. 27).

Além do desenho da família, a criança acrescentou um cão.

Criança 24:



Descrição da criança:

“é o pai, eu e a mãe”

Figura 27 Análise do desenho da criança 24 em 1.º CEB

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando a zona central da folha o que, segundo Bédard (2005), indica que é uma criança disponível para o momento presente e para o que está à sua volta.

As várias representações humanas foram identificadas como sendo o pai, a própria criança e a mãe. Os elementos possuem olhos, boca, mãos e pés, apenas dois dos elementos apresentam cabelo. No que diz respeito aos braços, cada apresenta uma posição diferente: para cima, “a criança quer ser atendida” (p. 40); na horizontal indicam necessidade de interação e Martins (2014, p. 16), refere que “[a criança] representa os laços entre as personagens, demonstrando assim a forma como esta encara as relações existentes. A aproximação entre duas pessoas, por exemplo, estarem abraçadas ou de mãos dadas significará um maior grau de intimidade entre as mesmas”.

As cores pertencem às cores quentes e frias.

Criança 25:



Descrição da criança:

“é a mãe, o pai, a mana A., e eu”

Figura 28 Análise do desenho da criança 25 em 1.º CEB

Análise segundo Bédard (2005): O desenho foi elaborado na horizontal, ocupando a zona central da folha o que, segundo Bédard (2005), indica que é uma criança disponível para o momento presente e para o que está à sua volta.

As várias representações humanas foram identificadas como sendo a mãe, o pai, a sua irmã e a própria criança. Encontrando-se desenhados com cabelo, olhos, boca, pés e mãos e os braços na horizontal, indicando necessidade de interação

As cores pertencem às cores quentes e frias, destacando a cor verde que reflete bem-estar e curiosidade.

Além do desenho da família, a criança acrescentou o sol, à direita, o sol, indicando que é mais ligada ao pai; nuvens indicando que é uma criança sensível “à atmosfera parental ou social” (p. 43) e consciente que os dias podem ter momentos positivos e menos positivos; flores indicando que é uma criança que deseja agradar; a casa que representa emoções vividas “do ponto de vista social” (p. 35), várias janelas indicando curiosidade pelo que a rodeia e a porta, com maçaneta à esquerda, indicando que “os pensamentos estão ligados ao passado” (p. 36).

Apêndice C – Elementos dos desenhos dos/as alunos/as de 1.º CEB

Tabela 2 Elementos dos desenhos das crianças do 1.º CEB

Sentido	horizontal	23	
	vertical	2	
Orientação	centro	15	
	inferior	4	
	esquerda	3	
	direita	3	
Elementos naturais	árvore	1	
	flor	1	
	céu	4	
	nuvem	4	
	relvado	3	
	sol	direita	6
		centro	1
Não naturais	bola	2	
	carro	1	
	coração	3	
Animais	cão	2	
	voadores	1	
	aquáticos	2	
Casa	casa	3	
	casa com chaminé	4	

Apêndice D - Composições elaboradas pelos/as alunos/as de 1.º CEB

Tabela 3 Composições elaboradas pelos/as alunos/as

Aluno/a	<p>1. O que é família?</p> <p>2. Como é a tua família e quem é?</p>
Criança 1	<p>“Eu gosto da minha família e sempre gostei gostaria da minha família. Mas os meus irmãos são um bocado chatos porque eles chamam-me bebé por isso são chatos”</p>
Criança 2	<p>“Eles são queridos. Dão-me o que eu quero e eles são maravilhosos Os meus pais são muito queridos e minha irmã também. Eu adoro-os e eles adoram-me. A minha irmã brinca muito comigo apesar de ter 14 anos. Eu e a minha irmã somos o contrário mas somos muito amigas e o meu pai e a minha mãe. Nós estamos muito juntos e unidos”</p>
Criança 3	<p>“A minha família é carinhosa A minha família é fixe. Deixam-me jogar PS4, tablet, PSP e deixam-me ver televisão e, às vezes, eles dizem-me para fazer fichas de trabalho. O que não gosto é que ralham comigo. E gosto dos meus familiares os meus primos, tia, tio, avó, avô”</p>
Criança 4	<p>“A minha família é boa, eu gosto dela, são bons para mim. A melhor família é esta Não pus (no desenho) o meu irmão porque ele é chato mas gosto da minha família. É divertida mas, às vezes, um pouco refilona”</p>
Criança 5	<p>“O que eu penso da minha família, eu acho que a minha família está bem. Cada vez mais porque cada vez mais estão a entender-se. Ao início estava muito assustado porque a minha mãe e o meu pai chatearam-se. Agora já estou melhor porque percebi que eles não queriam</p>

	<p>ser namorados, só amigos.</p> <p>A minha família são também os meus avós e duas tias”</p>
Criança 6	<p>“Adoro a minha família porque quando preciso dela, ela está lá.</p> <p>Gosto quando nós estamos em família e quando estou a brincar com os meus irmãos e não gosto quando os meus pais discutem e nem quando zango-me com os meus irmãos.</p> <p>Eu gosto deles, são divertidos”</p>
Criança 7	<p>“Eles adoram-me e eu também os adoro muito. Eles fazem-me quase todas as vontades e fazem coisas comigo.</p> <p>Eu gosto dos meus pais como eles gostam muito de mim e do meu irmão. Eu e a minha mãe e o meu irmão vamos passear sempre à noite até este ano acabar e hoje vamos subir as escadas 3x até ao último andar.</p> <p>Os meus avós têm que nos aturar sempre ao fim-de-semana. Os meus tios dão-nos doces”</p>
Criança 8	<p>“A minha família é simpática, fofa, a maior do mundo, fantástica, amorosa, relaxante comigo, ordenada, sensata, engraçada, gira e linda.</p> <p>Gosto de ter irmãos.</p> <p>Os meus avós de Penacova vêm às vezes.</p> <p>Gosto muito da minha família.</p> <p>Gosto da mana.</p> <p>Adoro a minha família.</p> <p>Dou-me bem com a minha irmã e só às vezes porque ela puxa-me os cabelos, dá-me beliscões... ela é bebé”</p>
Criança 9	<p>“Quando eu estou com a minha família sinto-me feliz. E eu gosto muito da minha família porque são fixes e brincalhões. E é por isso que não quero que ninguém da minha família se divorcie. E os meus familiares são muitos”</p>
Criança 10	<p>“Para mim a minha família é muito querida, amorosa e amigável. Eu nunca irei perder a minha família.</p>

	<p>Para mim a minha família é muito amiga e feliz.</p> <p>Eu gosto dela porque ela faz muitas coisas que eu gosto e então eu gosto da minha família.</p> <p>Eu gosto da minha família e ela também.</p> <p>Para mim, a minha família é o pai, a mãe e a irmã.”</p>
Criança 11	<p>“Eu gosto da minha família, ela ajuda-me, ela gosta de mim.</p> <p>A minha família é feliz, também é saudável e responsável, é fixe, bondosa e curiosa. Gosta de animais, é grande e eu os meus irmãos damo-nos bem.”</p>
Criança 12	<p>“A minha família é espetacular, amorosa, fofa, querida, amiga, um bocado chata, mas mais a minha irmã e carinhosa.</p> <p>Eu adoro a minha família. Apesar de eles ralharem comigo vão gostar sempre de mim. Apesar da minha irmã me arreliar, eu adoro-a, do fundo do coração!</p> <p>E acho que a minha família é a melhor! Gosto tanto, tanto, tanto, tanto da minha família que...só me apetece gritar, gritar, gritar!!!</p> <p>O meu pai é brincalhão. Eu adoro as suas piadas, são muito divertidas. A minha mãe (mamã) faz-me quase todas as vontades. A minha irmã tem cara-de-pau e é muito irritante. Quando ela me arrelia, eu grito com ela e ela arma-se em coitadinha e por isso eu brinco sozinha até ela crescer mais!”</p>
Criança 13	<p>“Eu gosto da minha família porque é fixe.</p> <p>Apesar de não ter nascido nesta família, gosto dela porque é fixe.</p> <p>Eles compram-me coisas muito fixes tipo legos que eu amo muito.</p> <p>A mãe, a mana e a avó são as pessoas mais próximas de mim e o pai a pessoa mais longe.”</p>
Criança 14	<p>“A minha família é como um sonho para mim.</p> <p>A minha família é divertida só não gosto de ser a mais nova porque assim não posso fazer tudo e os meus irmãos sim. Quase todos os fins-de-semana brinco com a minha irmã por isso adoro a minha família. A minha família é pequena e considero-a uma família tenho 2 casais de tios”</p>

<p>Criança 15</p>	<p>“A minha família é muito grande e divertida.</p> <p>No verão costumamos todos os anos ir dar um passeio de bicicleta, por exemplo, até à figueira da foz.</p> <p>Às vezes combinamos jantares com a família inteira e é muito divertido.</p> <p>Costumamos no verão estar com os primos franceses na piscina.</p> <p>Eu tenho muitos tios, avós e primos.”</p>
<p>Criança 16</p>	<p>“Adoro toda a minha família e amo todos nós.</p> <p>Eu gosto deles porque são muito queridos para mim, somos 3 e nós os 3 gostamos de nós todos. A minha mãe é muito querida para mim, o meu irmão brinca comigo com os spiners, o meu pai às vezes ajuda-me a fazer os trabalhos e o meu gato, é fufu, e arranha.”</p>
<p>Criança 17</p>	<p>“A minha família é muito grande. Tem 6 pessoas e eu gosto muito deles.</p> <p>A minha família às vezes dá muito jeito.</p> <p>Nos dias de limpeza, no fim-de-semana, cada um limpa duas divisões.</p> <p>À noite todos ajudam a arrumar a cozinha.</p> <p>De manhã cada um faz a sua cama.</p> <p>É bom ter uma família grande”</p>
<p>Criança 18</p>	<p>“A minha família é muito importante e eu gosto muito dela.</p> <p>A minha família para mim significa amor e felicidade.</p> <p>A minha família é de quatro pessoas: o meu pai, a minha mãe, a minha irmã e eu. Gostamos de brincar, dançar, festejar.</p> <p>Gostamos de estar todos juntos, fazer experiências, gostamos todos de fazer desporto: o meu pai vai correr, a minha mãe faz ‘Stinerzen’ e eu e a minha irmã fazemos ginástica.</p> <p>Há algumas zangas mas tudo se resolve.</p> <p>Os meus avós maternos, o meu avô finge sempre que é professor, a minha avó está sempre a brincar connosco.</p> <p>Os meus avós paternos, o meu avô gosta muito de trabalhar comigo no pátio,</p>

	a minha avó gosta de trabalhar dentro de casa.”
Criança 19	<p>“Eu amo mesmo muito a minha família, ela é a minha vida.</p> <p>Eu sinto-me muito feliz por pertencer a esta família mas há uma coisa que me enfraquece, o meu passado, primeiro o meu pai separou-se da minha mãe e o resto são lembranças de quando eu era pequeno mas não vou falar nisso senão eu começo a chorar.</p> <p>Ainda continuando à cerca da minha família, eu adoro-a e não só por ser a minha família que eu gosto dela é que ela é querida e especial e acho que é só isso.”</p>
Criança 20	<p>“A minha família é muito grande.</p> <p>Eu tenho uma família grande, eu gostaria de ter o meu padrinho em minha casa.</p> <p>A minha mãe vive em minha casa mas viveu noutra terra.</p> <p>O meu irmão é chato. Vive eu na em minha casa, a minha mãe, o pai e o irmão. Mas adorava que a minha família toda vivesse no meu prédio.”</p>
Criança 21	<p>“Para mim, a minha família é a coisa mais importante.</p> <p>Para mim a família é uma coisa cheia de amor e carinho como uma flor a florir, é tudo para mim. Os meus avós são muito simpáticos, as minhas primas são muito divertidas. Eu e o meu pai temos alergia a gatos mas eu divirto-me muito.”</p>
Criança 22	<p>“A minha família é muito boa e eu acho que eles são perfeitos. Eu adoro-os. Eles às vezes dizem que não mas é mesmo assim porque eu sei que eles só querem o melhor para mim.</p> <p>A minha relação é boa. Eu gosto da minha mãe e gosto do meu pai.</p> <p>A minha família é grande. A minha família dá-se bem.</p> <p>Tenho muitos tios, tenho muitos tios e tenho três irmãos. Uma irmã foi para a Alemanha, outro mora numa casa diferente e outra mora na mesma casa que eu.”</p>
Criança	“Eu gosto dos meus pais, avós, tios e primos.

23	Eu gosto dos meus pais, tenho uma família grande. Tenho dois avós e avôs, a minha relação é boa e é engraçada, animada e fofa”
Criança 24	“A minha família é boa. A minha família de vez em quando vamos passear, às vezes vamos às compras ou vamos a casa dos meus avós comer.”
Criança 25	“Eu penso que a minha família é muito fixe e também a adoro. A minha família é boa, gosto muito e a minha família é grande”

Apêndice E – Categorias elaboradas a partir do conteúdo das composições

Tabela 4 Categorização do conteúdo das composições elaborados pelas crianças do 1.º CEB

Categoria	Subcategoria	Conteúdos	Referências
Família	Convívio social	<ul style="list-style-type: none"> - Interação - Brincar 	<p>Criança 2 “A minha irmã brinca muito comigo apesar de ter 14 anos.”</p> <p>Criança 6 “[gosto] quando estou a brincar com os meus irmãos”</p> <p>Criança 7 “[eles] fazem coisas comigo. Eu e a minha mãe e o meu irmão vamos passear sempre à noite. Os meus avós têm que nos aturar sempre ao fim-de-semana. Os meus tios dão-nos doces”</p> <p>Criança 10 “Eu gosto dela porque ela faz muitas coisas que eu gosto”</p> <p>Criança 12 “O meu pai é brincalhão. Eu adoro as suas piadas, são muito divertidas. A minha mãe (mamã) faz-me quase todas as vontades. A minha irmã tem cara-de-pau e é muito irritante. Quando ela me arrelia, eu grito com ela e ela arma-se em coitadinha e por isso eu brinco sozinha até ela crescer mais!”</p> <p>Criança 14 “Quase todos os fins-de-semana brinco com a minha irmã por isso adoro a minha família.”</p> <p>Criança 15 “No verão costumamos todos os anos ir dar um passeio de</p>

			<p>bicicleta, por exemplo, até à figueira da foz. Às vezes combinamos jantares com a família inteira e é muito divertido. Costumamos no verão estar com os primos franceses na piscina.”</p> <p>Criança 18 “Gostamos de brincar, dançar, festejar. Gostamos de estar todos juntos, fazer experiências, gostamos todos de fazer desporto.</p> <p>Os meus avós maternos, o meu avô finge sempre que é professor, a minha avó está sempre a brincar connosco.</p> <p>Os meus avós paternos, o meu avô gosta muito de trabalhar comigo no pátio, a minha avó gosta de trabalhar dentro de casa.”</p> <p>Criança 24 “A minha família de vez em quando vamos passear, às vezes vamos às compras ou vamos a casa dos meus avós comer.”</p>
	Satisfação Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Dar - Receber - Objetos - Satisfação das vontades 	<p>Criança 2 “Dão-me o que eu quero e eles são maravilhosos”</p> <p>Criança 3 “Deixam-me jogar PS4, tablet, PSP e deixam-me ver televisão e, às vezes, eles dizem-me para fazer fichas de trabalho.”</p> <p>Criança 7 “Eles fazem-me quase todas as vontades”</p> <p>Criança 13 “Eles compram-me coisas muito fixes tipo legos que eu amo muito.”</p>
	Laços de parentesco	- Membros	Criança 3 “E gosto dos meus familiares os meus primos, tia, tio, avó, avô”

		<p>familiares</p>	<p>Criança 5 “A minha família são também os meus avós e duas tias”</p> <p>Criança 8 “Os meus avós de Penacova vêm às vezes.”</p> <p>Criança 9 “E os meus familiares são muitos”</p> <p>Criança 10 “Para mim, a minha família é o pai, a mãe e a irmã.”</p> <p>Criança 14 “A minha família é pequena e considero-a uma família tenho 2 casais de tios.”</p> <p>Criança 15 “Eu tenho muitos tios, avós e primos.”</p> <p>Criança 18 “A minha família é de quatro pessoas: o meu pai, a minha mãe, a minha irmã e eu. Os meus avós maternos, ... Os meus avós paternos,...”</p> <p>Criança 20 “Eu tenho uma família grande, eu gostaria de ter o meu padrinho em minha casa.”</p> <p>Criança 21 “Os meus avós são muito simpáticos, as minhas primas são muito divertidas. Eu e o meu pai temos alergia a gatos mas eu divirto-me muito.”</p> <p>Criança 22 “A minha família é grande. A minha família dá-se bem.</p> <p>Tenho muitos tios, tenho muitos tios e tenho três irmãos. Uma irmã foi para a Alemanha, outro mora numa casa diferente e outra mora na mesma casa que eu.”</p>
--	--	-------------------	--

			<p>Criança 23 “Eu gosto dos meus pais, avós, tios e primos. Eu gosto dos meus pais, tenho uma família grande. Tenho dois avós e avôs”</p>
	Formas de relacionamento	<ul style="list-style-type: none"> - Afetividade - Apoio 	<p>Criança 2 “Nós estamos muito juntos e unidos”</p> <p>Criança 5 “O que eu penso da minha família, eu acho que a minha família está bem. Cada vez mais porque cada vez mais estão a entender-se.”</p> <p>Criança 6 “Adoro a minha família porque quando preciso dela, ela está lá. Gosto quando nós estamos em família”</p> <p>Criança 13 “A mãe, a mana e a avó são as pessoas mais próximas de mim e o pai a pessoa mais longe.”</p> <p>Criança 11 “Eu gosto da minha família, ela ajuda-me, ela gosta de mim.”</p> <p>Criança 16 “A minha mãe é muito querida para mim, o meu irmão brinca comigo com os <i>spinners</i>, o meu pai às vezes ajuda-me a fazer os trabalhos e o meu gato, é fufu, e arranha.”</p> <p>Criança 19 “eu adoro-a e não só por ser a minha família que eu gosto dela é que ela é querida e especial e acho que é só isso.”</p>
	Responsabilidades	- Hábitos familiares	<p>Criança 17 “Nos dias de limpeza, no fim-de-semana, cada um limpa duas divisões. À noite todos ajudam a arrumar a cozinha. De manhã cada um faz a sua</p>

			cama.”
	Emoções	<ul style="list-style-type: none"> - Positivas - Negativas - Ausência - Medo 	<p>Criança 1 “Eu gosto da minha família e sempre gostei gostaria da minha família.”</p> <p>Criança 3 “A minha família é carinhosa. O que não gosto é que ralham comigo.”</p> <p>Criança 4 “A minha família é boa, eu gosto dela, são bons para mim. A melhor família é esta. É divertida mas, às vezes, um pouco refilona”</p> <p>Criança 5 “Ao início estava muito assustado porque a minha mãe e o meu pai chatearam-se. Agora já estou melhor porque percebi que eles não queriam ser namorados, só amigos.”</p> <p>Criança 6 “não gosto quando os meus pais discutem e nem quando zangome com os meus irmãos. Eu gosto deles, são divertidos”</p> <p>Criança 7 “Eles adoram-me e eu também os adoro muito.”</p> <p>Criança 8 “A minha família é simpática, fofa, a maior do mundo, fantástica, amorosa, relaxante comigo, ordenada, sensata, engraçada, gira e linda. Gosto muito da minha família. Gosto da mana. Adoro a minha família.”</p>

			<p>Criança 9 “Quando eu estou com a minha família sinto-me feliz. E eu gosto muito da minha família porque são fixas e brincalhões. E é por isso que não quero que ninguém da minha família se divorcie.”</p> <p>Criança 10 “Para mim a minha família é muito querida, amorosa e amigável. Eu nunca irei perder a minha família. Para mim a minha família é muito amiga e feliz. Eu gosto da minha família e ela também.”</p> <p>Criança 11 “Eu gosto da minha família, ela ajuda-me, ela gosta de mim. A minha família é feliz, também é saudável e responsável, é fixe, bondosa e curiosa.”</p> <p>Criança 12 “A minha família é espetacular, amorosa, fofa, querida, amiga, um bocado chata, mas mais a minha irmã e carinhosa. Eu adoro a minha família. Apesar de eles ralharem comigo vão gostar sempre de mim.”</p> <p>Criança 13 “Eu gosto da minha família porque é fixe. Apesar de não ter nascido nesta família, gosto dela porque é fixe.”</p> <p>Criança 14 “A minha família é como um sonho para mim. A minha família é divertida só não gosto de ser a mais nova porque assim não posso fazer tudo e os meus irmãos sim.”</p> <p>Criança 15 “A minha família é muito grande e divertida.”</p> <p>Criança 16 “Adoro toda a minha família e amo todos nós. Eu gosto deles</p>
--	--	--	--

			<p>porque são muito queridos para mim, somos 3 e nós os 3 gostamos de nós todos.”</p> <p>Criança 17 “A minha família é muito grande. Tem 6 pessoas e eu gosto muito deles. A minha família às vezes dá muito jeito.”</p> <p>Criança 18 “A minha família é muito importante e eu gosto muito dela. A minha família para mim significa amor e felicidade. Há algumas zangas mas tudo se resolve.”</p> <p>Criança 19 “Eu amo mesmo muito a minha família, ela é a minha vida. Eu sinto-me muito feliz por pertencer a esta família mas há uma coisa que me enfraquece, o meu passado, primeiro o meu pai separou-se da minha mãe e o resto são lembranças de quando eu era pequeno mas não vou falar nisso senão eu começo a chorar.”</p> <p>Criança 20 “A minha mãe vive em minha casa mas viveu noutra terra. O meu irmão é chato. Vive eu na em minha casa, a minha mãe, o pai e o irmão. Mas adorava que a minha família toda vivesse no meu prédio.”</p> <p>Criança 21 “Para mim, a minha família é a coisa mais importante. Para mim a família é uma coisa cheia de amor e carinho como uma flor a florir, é tudo para mim.”</p> <p>Criança 22 “A minha família é muito boa e eu acho que eles são perfeitos.</p>
--	--	--	--

			<p>Eu adoro-os. Eles às vezes dizem que não mas é mesmo assim porque eu sei que eles só querem o melhor para mim. A minha relação é boa. Eu gosto da minha mãe e gosto do meu pai.”</p> <p>Criança 23 “a minha relação é boa e é engraçada, animada e fofa”</p> <p>Criança 24 “A minha família é boa”</p> <p>Criança 25 “Eu penso que a minha família é muito fixe e também a adoro. A minha família é boa, gosto muito e a minha família é grande”</p>
--	--	--	--

Anexos

Anexo A. Modelos Familiares

Tabela 5 Modelos familiares segundo Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho (2010)

Díade nuclear	Trata-se de uma família em que existe uma união entre duas pessoas, que co-habitam e não têm descendentes em comum (Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho, 2010).
Família homossexual	“Família em que existe uma união conjugal entre 2 pessoas do mesmo sexo, independente da restante estrutura” (Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho, 2010, p. 22).
Família grávida	“Família em que uma mulher se encontra grávida, independentemente da restante estrutura” (Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho, 2010, p. 17).
Família monoparental	“Família constituída por um progenitor que co-habita com o(s) seu(s) descendente(s), não mantendo relação conjugal de co-habitação permanente, independentemente das razões para tal” (Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho, 2010, p. 23).
Família nuclear	“típica família com uma só união entre adultos e um só nível de descendência, ou seja, pai e mãe e o(s) seu(s) filho(s)” (Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho, 2010, p. 17).
Dança a dois	“Família constituída por 2 pessoas, implicando laços familiares (de sangue ou não) e inexistência de relação conjugal ou parental, por exemplo, tio e sobrinho, avó e neto, irmãos, primos ou cunhados” (Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho, 2010, p. 24).
Família alargada	“Família em que co-habitam ascendentes, descendentes e/ou colaterais por consanguinidade ou não, para além de progenitor(es) e/ou filho(s). Existe uma união conjugal e mais do que um nível de descendência, podendo co-habitar avós, netos, tios, primos, cunhados. Também designada de família extensa” (Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho, 2010, p. 19-20).

Família unitária	“Família constituída por uma pessoa que vive sozinha” (Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho, 2010, p. 24).
Família com prole extensa	“Família com crianças e jovens de idades muito diferentes e, logo, em fases distintas do seu desenvolvimento individual, independentemente da restante estrutura familiar. Também designada de família numerosa” (Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho, 2010, p. 20).
Família de co-habitação	“Homem(s) e/ou mulher(es) que vivem na mesma habitação. Poderão existir muitos contextos: estudantes universitários, imigrantes que co-habitam, amigos que partilham casa. Implica a inexistência de laços familiares ou relações conjugais, existindo ou não um projecto comum” (Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho, 2010, p. 26).
Família múltipla	“Família em que o elemento identificado integra duas (ou mais) famílias, constituindo agregados diferentes, eventualmente com descendentes em ambos. Também se pode designar família 2 em 1” (Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho, 2010, p. 34).
Família comunitária	“Família composta por um grupo de homens e/ou mulheres e seus (eventuais) descendentes. Podem co-habitar ou morar em casas separadas, habitualmente próximas. Todos seguem as mesmas regras, idealmente no sentido do bem comum, tendo fronteiras bem definidas, com abertura ao exterior variável” (Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho, 2010, p. 27).
Família reconstruída	“Família em que existe uma nova união conjugal, com existência (ou não) de descendentes de relações anteriores, de um ou dos dois membros do casal” (Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho, 2010, p. 21).
Família hospedeira	“Família em que ocorre a colocação temporária de um elemento exterior à família, habitualmente uma criança. Como exemplo mais actual, indicamos as famílias de acolhimento, em caso de abandono ou perda da custódia da família

	biológica” (Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho, 2010, p. 28).
Família descontrolada	“Nestas famílias existe um membro com problemas crónicos de comportamento, podendo este ser relacionado com circunstâncias fortuitas da vida, doença ou comportamentos aditivos (esquizofrenia, toxicod dependência, alcoolismo, etc.)” (Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho, 2010, p. 33).
Família flutuante	“Família em que os elementos mudam frequentemente de habitação, como no caso de progenitores com emprego de localização variável (funções públicas de rotação e mobilidade geográfica profissional, viajantes, etc.). Incluem-se também as famílias em que o progenitor muda frequentemente de parceiro” (Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho, 2010, p. 33).
Família acordeão	“Família em que um dos cônjuges se ausenta por períodos prolongados ou frequentes. São exemplos, trabalhadores humanitários expatriados, militares em missão, trabalhadores colocados longe da residência, ou emigrantes de longa duração” (Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho, 2010, p. 32).
Família com fantasmas	“Família em que ocorre o desaparecimento de um dos elementos, de forma definitiva (falecimento) ou dificilmente reversível (divórcio, rapto, desaparecimento ou motivo desconhecido)” (Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho, 2010, p. 30).
Família com dependente	“Família em que um dos elementos é particularmente dependente dos cuidados de outros, por motivo de doença, excluindo-se o caso de crianças saudáveis” (Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho, 2010, p. 30).
Família consanguínea	“Família em que existe uma relação conjugal consanguínea, independentemente da restante estrutura. Poderá acarretar implicações médicas nos (eventuais) descendentes e sociais

	em todos os elementos da família” (Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho, 2010, p. 29).
Família adotiva	“São famílias que adoptaram uma (ou mais) criança(s) não consanguínea(s)” (Caniço, Bairrada, Rodríguez, & Carvalho, 2010, p. 28).