



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Desenho infantil como forma de expressar emoções

Laura Pepê Figueira

Orientadora: Professora Doutora Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira

Coorientadora: Professora Rosalina Maria Cordeiro Marchão Mendes Correia

abril de 2020

Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Desenho infantil como forma de expressar emoções

Laura Pepê Figueira

Orientadora: Professora Doutora Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira
Coorientadora: Professora Rosalina Maria Cordeiro Marchão Mendes Correia

abril de 2020

Júri:

Presidente – Professor Doutor Abílio José Maroto Amiguiho

Arguente – Professora Doutora Teresa de Lurdes Frutuoso Mendes

Orientadora – Professora Doutora Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira

Coorientadora – Professora Rosalina Maria Cordeiro Marchão Mendes Correia

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos recaem em todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para o sucesso deste longo percurso.

A realização deste Relatório representa o culminar de um caminho árduo, mas que compensou cada pegada percorrida, caminho esse que não teria sido possível percorrer sem a contribuição das pessoas que dele fizeram parte.

Expresso, assim, o meu mais sincero agradecimento:

Em primeiro lugar, às crianças com quem tive o privilégio de partilhar aprendizagens e também momentos inesquecíveis. Foram as crianças a minha maior motivação para enfrentar e ultrapassar os obstáculos que sucederam ao longo desta caminhada.

À minha família, em especial à minha mãe e ao meu irmão, que sempre me apoiaram e me incentivaram a alcançar o meu sonho, sem nunca baixar os braços, demonstrando sempre que num futuro próximo este esforço e esta dedicação irão valer a pena.

Em particular, às minhas Professoras orientadoras, a Professora Isabel Ferreira e a Professora Rosalina Correia, pela disponibilidade e dedicação que ambas demonstraram para comigo ao longo de todo este percurso.

Às Educadoras Cooperantes, pela sua disponibilidade, pela confiança que depositaram em mim, assim como também pelos bons exemplos e ensinamentos constantes que partilharam comigo e me fizeram crescer pessoalmente e profissionalmente.

E por último, mas não menos importante, à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Portalegre e a todos os docentes, que contribuíram para a minha formação.

RESUMO

O presente Relatório assenta na reflexão e análise da prática e das aprendizagens construídas ao longo da intervenção supervisionada em Creche e em Jardim de Infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Faz parte integrante deste Relatório uma investigação-ação com base no Desenho Infantil. Investigação-ação devido a ser um estudo conduzido por uma pessoa diretamente envolvida e que desempenha duplos papéis – investigadora/participante.

Para além da análise reflexiva, este relatório procura evidenciar em que medida podem os desenhos realizados pelas crianças contribuir para a expressão de emoções. De modo a dar resposta a esta problemática, sentimos a necessidade de realizar a investigação neste âmbito, guiada pelos seguintes objetivos: Conhecer o contexto educativo na ação da produção do Desenho e da sua interpretação; Refletir acerca da utilização que as crianças dão ao Desenho em diferentes contextos, como também do que as crianças pensam sobre este; Compreender a importância da interpretação do Desenho da criança; Verificar se o desenho infantil é facilitador do processo de expressar emoções.

Com base na questão problema e nos objetivos definidos intitulámos este Relatório “Desenho Infantil como forma de expressar Emoções”, apostando numa metodologia de investigação de natureza qualitativa, recorrendo a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, designadamente: entrevista semiestruturada realizada às crianças participantes no estudo; questionários realizados às Educadoras de Infância e aos encarregados de educação; observação participativa; notas de campo; registos áudio e fotográficos; registos das produções das crianças; instrumentos do manual DQP: ficha da instituição educativa, ficha do espaço educativo da sala de atividades, ficha da educadora de infância.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Educadora de Infância; Desenho Infantil; Emoção.

ABSTRACT

This Report is based on the reflection and analysis of the practice and learning built during the supervised intervention in Nursery and Kindergarten, within the scope of the Master in Preschool Education. An Action Research based on Child Drawing is an integral part of this Report. Action research due to being a study conducted by a directly involved person who plays double roles - researcher / participant.

In addition to reflective analysis, this report seeks to highlight to what extent children's drawings can contribute to the expression of emotions. In order to respond to this problem, we feel the need to carry out research in this area, guided by the following objectives: To know the educational context in the action of drawing production and its interpretation; Reflect on the use children make of drawing in different contexts, as well as what children think about it; Understand the importance of the interpretation of the child's drawing; Verify that children's drawing facilitates the process of expressing emotions.

Based on the problem question and the defined objectives, we titled this Report "Child Drawing as a way of expressing Emotions", focusing on a qualitative research methodology, using various techniques and data collection instruments, namely: semi-structured interviews with the participating children. in the study; questionnaires given to early childhood educators and carers; participatory observation; field notes; audio and photographic recordings; records of children's productions; DQP manual instruments: educational institution form, activity room form, kindergarten form.

Keywords: Preschool Education; Kindergarten teacher; Childish drawing; Emotion.

ABREVIATURAS E SIGLAS

Abreviaturas:

Ed. E. – Educadora Estagiária.

Ed. C. – Educadora Cooperante.

Siglas:

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

PES – Prática de Ensino Supervisionada.

EPE – Educação Pré-Escolar.

IA – Investigação-Ação.

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias.

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences.

INDICE

INTRODUÇÃO	3
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
1. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL.....	6
2. DESENHO INFANTIL	12
2.1. EVOLUÇÃO DO DESENHO INFANTIL.....	14
2.1.1. Estádios do desenho infantil segundo Georges Luquet.....	14
2.1.2. Fases do desenvolvimento do desenho infantil segundo Jean Piaget	17
2.2. INTERPRETAÇÃO DO DESENHO INFANTIL	17
3. EMOÇÃO.....	22
3.1. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL.....	24
3.2. AS EMOÇÕES DAS CRIANÇAS EM EDUCAÇÃO.....	25
PARTE II - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	28
1. PERCURSO E CONTEXTO DE INTERVENÇÃO.....	29
1.1. IDENTIFICAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA METODOLOGIA UTILIZADA.....	29
1.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS UTILIZADOS NA INVESTIGAÇÃO.....	31
1.3. IDENTIFICAÇÃO DOS CONTEXTOS ONDE DECORREU A AÇÃO.....	35
1.3.1. Creche	35
1.3.1.1. Caraterização da Instituição.....	35
1.3.1.2. Caraterização do Grupo	37
1.3.2. Jardim de Infância	39
1.3.2.1. Caraterização da Instituição.....	39
1.3.2.2. Caraterização do Grupo	41
2. AÇÃO EM CONTEXTO.....	44
2.1. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM.....	44
2.1.1. Creche	44
2.1.2. Pré-Escolar.....	60
2.2. Análise e interpretação dos dados recolhidos.	77
2.2.1. Questionário realizado às Educadoras de Infância.	77
2.2.1.1. Atitude das Educadoras de Infância face ao Desenho Infantil e à sua utilização na sala de atividades.....	78
2.2.1.2. Atitude das Educadoras de Infância face à avaliação das produções das crianças.....	78
2.2.1.3. Perceções das Educadoras de Infância acerca da valorização do Desenho Infantil.....	78

2.2.1.4. Percepção das Educadoras de Infância acerca dos benefícios inerentes ao Desenho Infantil.....	78
2.2.1.5. Estratégias das Educadoras de Infância utilizadas no Desenho Infantil.	79
2.2.1.6. Fatores que influenciam o envolvimento da criança com o Desenho.....	79
2.2.1.7. Destino/Divulgação das Produções das crianças.	79
2.2.2. Entrevistas realizadas às Crianças.....	80
CONCLUSÃO	87
BIBLIOGRAFIA	90
ANEXOS	95
APÊNDICE	108

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Número de crianças a frequentar a instituição (Creche), tendo em conta a idade.	36
Gráfico 2 Número de crianças a frequentar o grupo (Creche), tendo em conta a idade.	37
Gráfico 3 Número de crianças a frequentar a Instituição (Jardim de Infância), tendo em conta a idade.....	41
Gráfico 4 Número de crianças a frequentar o grupo (Jardim de Infância), tendo em conta a idade.....	42

ÍNDICE DE IMAGENS

Figura 1 Criança a pintar parte da tampa.	45
Figura 2 Montagem dos potes das emoções.....	45
Figura 3 Criança a desenhar livremente.	47
Figura 4 Ed. E. a contar a história “Elmer”.	48
Figura 5 Criança a brincar ao jogo da bola das emoções.	49
Figura 6 Criança a expressar-se livremente através do desenho.	50
Figura 7 Exploração dos pinceis com as diferentes texturas.	52
Figura 8 Pintura com pinceis de diferentes texturas.....	53
Figura 9 Percurso.	54
Figura 10 Explicação do percurso.....	55
Figura 11 Crianças a explorarem as diferentes texturas, procurando o ursinho.	55
Figura 12 Crianças a desenhar livremente.	56
Figura 13 Ed. E. a contar a história “De que cor é um beijinho?”.	57
Figura 14 Crianças a explorarem o que havia dentro da caixa, beijinhos.	58
Figura 15 Crianças a desenharem livremente com o que encontraram dentro da caixa.	59
Figura 16 Descoberta do que se encontrava dentro do “beijinho”.	59
Figura 17 Abraço das crianças que tinham a mesma cor no objeto que se encontrava dentro do “beijinho”.	60
Figura 18 Ed. E. a contar a história “O monstro das cores”.	61
Figura 19 Crianças a representarem a emoção: medo.	63
Figura 20 Crianças a brincarem ao jogo das emoções, com as respetivas emoções correspondentes à sua cor.	63
Figura 21 Criação da pasta das emoções.	64
Figura 22 Pintura livre na pasta das emoções.	65
Figura 23 Pintura na garrafa dos medos.	67
Figura 24 Identificação dos medos.	68
Figura 25 Crianças a colocarem os medos dentro da garrafa.	68
Figura 26 Jogo do bowling.	69
Figura 27 Ed. E. a contar a história “De que cor é um beijinho?”.	70
Figura 28 Crianças a expressarem-se livremente com pincéis de diferentes texturas.....	71
Figura 29 Crianças a expressarem-se livremente com pincéis de diferentes texturas.....	72
Figura 30 Criança a desenhar.	75
Figura 31 Crianças a desenharem livremente nas pastas das emoções.	76

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 Rotinas diárias do grupo da sala 2B.	39
Quadro 2 Rotinas diárias do grupo da sala 2.....	43

INTRODUÇÃO

O Relatório de Estágio que apresentamos foca o nosso percurso durante a Prática e Intervenção Supervisionada em Creche e Jardim de Infância, na qual foi desenvolvida uma investigação que, para além de ser uma condição para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, foi também uma forma de refletir e dar resposta a algumas das minhas preocupações e interesses enquanto futura profissional de educação, na medida em que me interrogo frequentemente, quer sobre a dificuldade de comunicação e de perceção das emoções das crianças, quer sobre a forma como são utilizadas as expressões gráficas das crianças pelos educadores.

Segundo Kowalski (1977) na criança, a partir dos três, quatro anos, as linhas e os traços exprimem o que a criança pensa no momento em que desenhou. Um mesmo desenho representa objetos diferentes, segundo as preocupações do momento. Para a criança, rabiscar é também o meio de se afirmar, de exprimir as suas emoções. Ela procura exprimir o universo tal como o vive e traduzir por meio de uma forma de expressão muito pessoal o acontecimento vivido ou imaginado. Desenhar significa, portanto, comunicar e libertar-se.

Na perspetiva de Wallon (Goleman, 2012), a vida emocional deve ser considerada por todos os que participam nas atividades cotidianas dos indivíduos. Desse modo, é necessário que o educador conheça as suas crianças no aspeto não somente cognitivo, mas também emocional. Assim é mais fácil garantir a otimização das interações, das trocas entre parceiros e de qualquer experiência vivida na escola que exerça sensível influência na estrutura da personalidade da criança.

Focar a atenção apenas nas competências cognitivas é negligenciar a criança, pois deve ser também papel da escola preparar a criança para conviver com os outros, sendo capazes de compreendê-los e compreender-se a si própria, percebendo as suas emoções e aprendendo a lidar com elas.

Neste contexto surge a questão principal que enquadra este estudo: “Em que medida podem os Desenhos realizados pelas crianças contribuir para a expressão de emoções?”. Desta questão emergem outras, com elas relacionadas: “Quais as estratégias utilizadas pela Educadora de Infância face ao Desenho Infantil?”; “Com que regularidade ele é utilizado? Em que situações utiliza a Educadora de Infância o Desenho Infantil?”; “Que atitude tem a Educadora de Infância perante a avaliação/interpretação das produções das crianças?”; “De que forma poderá ser importante a interpretação do Desenho da criança?”.

As questões de investigação formuladas são o caminho para alcançar os objetivos que foram traçados: Conhecer o contexto educativo na ação da produção do Desenho e da sua interpretação; Refletir acerca da utilização que as crianças dão ao Desenho em diferentes

contextos, como também do que as crianças pensam sobre este; Compreender a importância da interpretação do Desenho da criança; Verificar se o desenho infantil é facilitador do processo de expressar emoções.

Sendo o contexto da presente investigação de carácter tendencialmente reflexivo, impõe-se uma metodologia também ela reflexiva e, nesse sentido, a escolha incidiu sobre a investigação-ação, dado que a investigação-ação providencia a necessária ligação entre a autoavaliação e o desenvolvimento profissional.

O presente estudo constará de duas partes: na primeira parte é contextualizada a Educação Pré-Escolar em Portugal, e a problemática em que este estudo se foca – Desenho Infantil como forma de expressar emoções. É neste âmbito que contextualizamos o Desenho Infantil, a evolução do Desenho Infantil com base nas quatro fases da evolução gráfica da criança (G. H. Luquet), na evolução gráfica da criança na Teoria Cognitiva (Jean Piaget), na interpretação do Desenho Infantil. Apresentamos, igualmente, as emoções, a inteligência emocional e as emoções das crianças em Educação.

Na segunda parte deste relatório enunciamos e descrevemos a metodologia de investigação utilizada ao longo do estudo, bem como os instrumentos e as técnicas que elegemos para realizar a recolha de dados. Caracterizamos os estabelecimentos educativos onde decorreram as práticas pedagógicas e os grupos com quem tivemos o prazer de trabalhar. Procedemos, também, à análise e interpretação dos resultados dos questionários efetuados às Educadoras de Infância, assim como das entrevistas e das oportunidades de aprendizagem desenvolvidas com as crianças.

Por fim, nesta segunda parte, apresentamos uma reflexão global da ação educativa e pedagógica desenvolvida na creche e no jardim-de-infância, como também as principais conclusões acerca do estudo realizado.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

A Educação Pré-Escolar atualmente é uma realidade que tem uma enorme relevância na construção da sociedade atual e que é marcada por uma constante evolução.

No que diz respeito a esta evolução, segundo o que nos diz Bairrão (1997) as primeiras instituições indicadas especificamente para crianças até aos seis anos datam de 1834, sendo estas destinadas a crianças de classes sociais desfavorecidas.

No ano de 1882, tempos anteriores à Primeira República, abriu em Lisboa o primeiro Jardim-de-infância oficial, sendo esta data particularmente importante no que diz respeito à Educação Pré-Escolar. Nesta fase, apesar de só terem sido fundados um ou dois Jardins de Infância, muitas pessoas já estavam cientes da importância da educação infantil. Como refere José Augusto Coelho, um dos primeiros pedagogos modernos, a Educação Pré-Escolar teria de ser uma experiência agradável para a criança, devendo estar presente preocupações relativas ao seu desenvolvimento social e à preparação para as tarefas da escola primária (cit. por Bairrão e Vasconcelos, 1997).

Em 1911, duas leis estabelecem os fundamentos daquilo que a Educação Infantil deveria ser, referindo objetivos, programa, qualificações de educadores, entre outros. De acordo com Ferreira Gomes (1977), o Decreto do Ministério do Interior de 29 de março de 1911 refere: “o qual é comum aos dois sexos e tem em vista a educação e desenvolvimento integral físico, moral e intelectual das crianças” (art. 5). O Decreto posterior, dado a 23 de agosto de 1911, aprova o programa das escolas infantis. Estas duas leis aqui indicadas também estabeleceram que as instituições para a infância que pertenciam às autoridades locais ou ao governo local deveriam ser transformadas em jardins-de-infância. Contudo, quase nada foi feito a este respeito, devido, principalmente, à situação caótica do país, à alta percentagem de analfabetismo e à instabilidade política.

Em 1937, o Decreto-Lei nº 28.081 de 9 de outubro é promulgado e é com base neste que Carneiro Pacheco extingue os Jardins de Infância oficiais, assumindo que a Educação Infantil é uma das funções essenciais da família e que o único papel da mulher é o de educar os filhos.

Só em 1971, é que a Educação Pré-Escolar foi reintegrada no sistema educativo oficial, sendo Veiga Simão, Ministro da Educação, o seu responsável. No entanto, o sistema foi interrompido no momento da Revolução de 25 de abril de 1974.

Com base nesta revolução, sucedem-se, em Portugal, profundas mudanças económicas e sociais. No decorrer desta mesma, são as próprias comunidades que se organizam para a implementação de novas instituições vocacionadas para a educação.

Dada a revolução de 25 de abril de 1974, um dos objetivos nacionais era estender a pré-escolaridade a toda a população, de modo a atenuar rapidamente as diferenças

socioeconômicas e culturais, promover o bem-estar social e desenvolver as potencialidades das crianças (Estatuto dos Jardins de Infância, Decreto-Lei nº 542/79).

Em 1979 foi publicado o Estatuto dos Jardins de Infância (Decreto-Lei nº 542/79 de 31 de dezembro), uma vez que era relevante a criação de novos jardins-de-infância, para que desta forma a criança fosse inserida na comunidade educativa. Este Decreto-Lei, no seu 1º artigo diz-nos: “A Educação Pré-Escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela ação conjugada da família, da comunidade e do Estado, tendo em vista:

- a) Assegurar as condições que favoreçam o desenvolvimento harmonioso e global da criança;
- b) Contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socioculturais no acesso ao sistema escolar;
- c) Estimular a sua realização como membro útil e necessário ao progresso espiritual, moral, cultural, social e económico da comunidade.” (p. 2)

O mesmo Estatuto, no seu artigo 2º refere quais os objetivos fundamentais da educação pré-escolar, sendo estes:

- “a) Contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança;
- b) Favorecer, individual e coletivamente, as capacidades de expressão, comunicação e criação;
- c) Despertar a curiosidade pelos outros e pelo meio ambiente;
- d) Desenvolver progressivamente a autonomia e o sentido da responsabilidade;
- e) Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde;
- f) Despistar inadaptações ou deficiências e proceder ao encaminhamento mais adequado;
- g) Fomentar gradualmente atividades de grupo como meio de aprendizagem e fator de desenvolvimento da sociabilidade e da solidariedade;
- h) Assegurar uma participação efetiva e permanente das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interações de esclarecimento e sensibilização.”

Nesta evolução constante, foi então em 1986 que a Educação Pré-Escolar, através da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, aprovada em 14 de outubro de 1986, passou a fazer parte do sistema educativo. Esta lei, no seu artigo 4º, refere que: “*O sistema educativo compreende a Educação Pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar*”, reconhecendo deste modo o papel da Educação Pré-Escolar no sistema educativo. No entanto, esta mesma lei não reconhece as responsabilidades do Ministério da Educação na etapa dos zero aos três anos de idade, uma vez que refere, no seu artigo 5º, que “se destina às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico”.

No prosseguimento desta lei, em 1997, é publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar que, no seu artigo 2º, definiu a Educação Pré-Escolar como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei n.º 5/97- Artigo n.º 2).

Com base no artigo 3º da Lei-Quadro (Lei n.º 5/97), podemos verificar quatro princípios fundamentais para a Educação Pré-Escolar, sendo estes:

“1) A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar.

2) A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à família a educação dos filhos, competindo, porém, ao Estado contribuir activamente para a universalização da oferta da Educação Pré-Escolar, nos termos da presente lei.

3) Por estabelecimento de educação pré-escolar entende-se a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas, e actividades de apoio à família.

4) O número de crianças por cada sala deverá ter em conta as diferentes condições demográficas de cada localidade” (Lei n.º 5/97-Artigo n.º 3).

Ainda tendo como base a Lei-Quadro, podemos verificar que esta refere um conjunto de objetivos que pretendem contribuir para a realização de um trabalho de qualidade nos Jardins de Infância, sendo estes:

“a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;

b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;

c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;

d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;

e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;

f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;

g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;

h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;

i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.”

O referido ano de 1997 foi um ano chave em relação à Educação Pré-Escolar, uma vez que, para além do que mencionámos anteriormente, ainda foi gerada uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar, passando esta mesma educação a ser também da responsabilidade do Estado. Deste modo, pretendia-se garantir a todas as crianças a igualdade de acesso à educação (Decreto-Lei 147/97), destacando a necessidade de cada uma usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado.

Neste mesmo ano o Ministério da Educação publica as Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar (OCEPE), no Diário da República, n.º 178, 2.ª série, de 4 de agosto, aprovadas pelo Despacho n.º 5520/97. Estas, segundo o Despacho n.º 9180/2016, “são constituídas por um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática”.

Posteriormente à publicação das OCEPE (ME, 1997) surgiram, em 2007, dois novos documentos que as vieram a complementar, nomeadamente a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar) e outro em 2011, circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

A Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 “integra princípios sobre a organização curricular, procedimentos a ter em conta na avaliação na Educação Pré-Escolar, bem como questões relacionadas com a organização e gestão da componente de apoio à família e a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.” (p. 1)

A Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 refere as finalidades da avaliação, assim como os seus princípios e o seu processo, estando integrado neste os intervenientes, as dimensões a avaliar, os procedimentos bem como os momentos de avaliação. Este documento torna-se relevante, uma vez que a avaliação na Educação Pré-Escolar procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.

Neste seguimento, em 2016, passados mais de dezoito anos da publicação das OCEPE de 1997, as novas OCEPE (Silva et al., 2016) assumem uma nova dimensão, na medida em que se verifica a necessidade de visitar o documento anterior. É então que o Ministério da Educação através do Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho publica as novas OCEPE (Silva

et al., 2016), isto porque se verificou a necessidade de ajustar as OCEPE de modo a apoiar a construção e a gestão do currículo no jardim de infância.

No que diz respeito aos contextos educativos em Portugal, antes da entrada na escolaridade obrigatória, são contextos muito diversos, havendo também diferenças entre a fase de creche e a de jardim-de-infância. Contudo, considera-se que há uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças em idade de creche e de jardim-de-infância tem fundamentos comuns, devendo ser orientado pelos mesmos princípios educativos.

Em contexto educativo, existe, como o próprio nome indica, uma intencionalidade educativa, esta mesma concretiza-se através do que disponibilizamos à criança, principalmente se for um ambiente culturalmente rico e estimulante. No entanto, muitas das aprendizagens das crianças sucedem nos diversos ambientes sociais em que vivem, de forma espontânea.

Também consideramos importante, como referem as OCEPE (2016), desenvolver um processo pedagógico em que as diferentes oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si, ou seja, um processo coerente e consistente. Neste processo, é essencial promover um sentimento de bem-estar, assim como a vontade de interagir com os outros e com o mundo. Para que isto aconteça, é necessário ter como base o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada.

Neste contexto, em 2001 foram tomadas medidas relevantes para a Educação Pré-Escolar se tornar melhor, destacando-se a exigência do grau universitário para todos os Educadores de Infância. (Alexandra Silva, 2013)

O Governo faz, ao mesmo tempo, publicar o Perfil Geral (Decreto-Lei 240/2001) e os Perfis Específicos para os Educadores de Infância (Decreto-Lei 241/2001), estabelecendo as competências que todos estes profissionais deveriam possuir.

Embora o perfil definido neste último Decreto-Lei vise orientar, apenas, a organização da formação do Educador de Infância para a Educação Pré-Escolar, não se exclui que tal formação habilite igualmente para o desempenho de funções a crianças até aos 3 anos de idade, uma vez que estes profissionais têm, também, vindo a desempenhar funções em instituições sociais que acolhem crianças deste nível etário.

Embora o Educador de Infância se apoie nas OCEPE para planear a sua prática, é essencial adotar uma postura de gestor de currículo, em articulação com os restantes intervenientes no processo educativo. Como refere o Decreto-Lei 241/2001 “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (p. 5572)

Segundo as OCEPE (2016), é de grande importância reconhecermos a capacidade que a criança possui para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, encarando-a como sujeito e agente do processo educativo. Neste contexto, é essencial partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, para que a criança consiga desenvolver todas as suas potencialidades.

As crianças, desde o seu nascimento, possuem um enorme potencial de energia, assim como curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia. Deste modo, as crianças são competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente (Silva et. al, 2016).

No que diz respeito ao desempenho do educador, este sustenta-se numa pedagogia organizada, diferenciada, inclusiva e intencional, baseada numa educação de qualidade que respeite e se adapte a cada criança individualmente, enquanto sujeito ativo do seu processo de desenvolvimento.

Este papel ativo da criança decorre também dos direitos de cidadania, que lhe são reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), a saber, segundo as OCEPE (2016): “o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado.” (pág. 9). Deste modo, deve-se garantir à criança a prática destes direitos e considerá-la o principal agente da sua aprendizagem. O Educador de Infância deve ainda dar a oportunidade à criança de ser escutada e de participar nas decisões que se referem ao processo educativo, demonstrando assim confiança na criança em si, na capacidade que possui de orientar a sua aprendizagem e de contribuir para a aprendizagem dos outros.

Relativamente ao sucesso educativo, este corresponde à capacidade de uma educação de qualidade, ou seja, como refere Vasconcelos (2009), um “investimento numa educação de qualidade desde os primeiros anos é factor de sucesso educativo e (...) factor de prevenção da exclusão social” (p. 17). Com base no que a autora menciona, consideramos que somente irá haver um impacto educativo, pessoal e social duradouro no decurso da vida da criança se a educação for de qualidade.

De acordo com Silva (2000), podemos considerar que a construção do currículo também influencia posteriormente a educação escolar, uma vez que este é constituído por um processo de saberes selecionados a partir de variados conhecimentos “envolvidos naquilo que somos, naquilo que nos tornamos” (p.14).

Este processo de seleção, como refere Bobbitt (1918, cit. por Marchão, 2012), é a resposta a questões sobre a finalidade da educação escolar, ou seja, quais são os seus objetivos; que conhecimentos devem ser transmitidos; quais as fontes do conhecimento que deve ser transmitido e o que deve estar no centro do conhecimento em si.

Ainda relativamente ao Educador de Infância como principal construtor e gestor do currículo, para a sua elaboração é necessário: conhecer, discutir e refletir acerca dos objetivos da Educação Pré-escolar; da própria organização do ambiente educativo e da intencionalidade educativa, adaptando as oportunidades de aprendizagem a cada criança individualmente e ao grupo em geral. Como refere Siraj-Blatchford (2004a), o currículo não pode ser encarado isoladamente e “*não pode existir sem uma estrutura de apoio forte e bem desenvolvida (...)*” (p.10).

Segundo Marchão (2012), o currículo contextualiza-se como sendo um *corpus* de saberes e experiências reais num tempo, num espaço, num conjunto de interações e situações que, todas elas, fazem com que se desenvolva a formação de um cidadão competente.

Neste processo de construção do currículo, é necessário existir intencionalidade, organização e planeamento flexível, integrado e partilhado pelo Educador e pelas crianças, tendo como base as suas experiências e entendimentos sobre as coisas, bem como o universo em que vivem. É deste modo que, segundo Marchão (2012), radicam as aprendizagens e descobertas que as crianças vão fazendo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

2. DESENHO INFANTIL

O interesse pelos desenhos da criança é relativamente recente, uma vez que até ao século XVIII não eram valorizados nem estudados pelos adultos. Esta valorização tem vindo a desenvolver-se nos últimos dois séculos.

Segundo Telmo (s. d.), o estudo do desenho infantil começou a ter um maior desenvolvimento quando se começou a estudar a psicologia infantil, dado que os psicólogos estudam os desenhos infantis para descobrir a forma de pensar ou de sentir da criança.

Neste contexto, o desenho infantil torna-se fundamental, pois determinadas crianças só pensam em termos de desenho e não de palavras. São crianças que possuem uma imaginação elevada, mas quando querem comunicar verbalmente sentem-se inibidas.

Com base em Lowenfeld (1977), para uma criança que se sente inibida desenhar converte-se na melhor maneira de se expressar. No entanto, é importante que o adulto analise e interprete os desenhos dessas crianças, assim como o utilize como estímulo para o diálogo com as crianças em si.

Da mesma forma que existem crianças que têm mais facilidade em se expressar através do desenho, ou seja, possuem um vocabulário pobre, existem outras em que falam de coisas que não se encontram nos seus desenhos, tendo assim mais facilidade em falar do que desenhar.

Segundo Lowenfeld (1977), a criança começa a rabiscar aos dois anos de idade, mas como tudo o que diz respeito ao desenvolvimento da criança, varia de um indivíduo para outro. No entanto, a idade que é considerada normal para os rabiscos é entre os dois anos de idade e os quatro. Entre os três e quatro anos de idade, as crianças normalmente, colocam nome aos rabiscos que efetuam, ou seja, relacionam as imagens mentais com o que desenharam.

Ao ensinarmos às crianças técnicas ou ajudá-las a desenhar, só irá servir para interferir na sua capacidade de descobrir e pensar pelos seus meios. Deste modo, estaremos a contribuir para que esta posteriormente tenha falta de autoconfiança para resolver os seus problemas.

Segundo Luquet (1974), a imitação provocada, os desenhos de cópia, de contorno e outros processos que substituem a imaginação infantil contrariam a necessidade de desenhar da criança. A sua técnica gráfica não carece de correções constantes, uma vez que por si própria se define com o tempo, ao se exercer. Ainda assim, existem certos pais/educadores que desanimam as crianças quando estas lhes apresentam desenhos livres ou espontâneos. Se o objetivo é ajudar a criança, é necessário que se estimule o trabalho criador desta, uma vez que o trabalho criador da criança não é importante como finalidade em si, mas como indicativo de procedimento e de crescimento da própria criança (Magalhaes citado por Rodolfo Abreu, 1960).

O desenho ganha forma à medida que a criança cresce: começam progressivamente a ser traços mais orientados. Deste modo, será mais fácil ela exprimir-se livremente através dele.

Segundo Nicole Bédard (2000), o desenho que a criança efetua representa, em parte, o consciente dela, mas também, o inconsciente. Consequentemente, a simbologia e as mensagens que o desenho transmite são mais relevantes do que a parte estética. A criança, na maioria das vezes, representa nos seus desenhos tudo o que faz parte da sua experiência.

Como refere Luquet (1974), a criança desenha as suas experiências, tudo o que se oferece à sua percepção e lhe interessa. Sucintamente, o desenho consiste numa representação externa, constante e repetida, do movimento mental, dos interesses espontâneos infantis e das suas experiências (Lisboa, 1942).

A criança combina enumeras formas de representação do seu pensamento com a imagem gráfica, ou seja, com o próprio desenho infantil, tornando-o assim realista.

Luquet (1974) diz-nos ainda, que a criança ao procurar fixar impressões de factos do seu interesse subordina-se aos seus modelos internos, ou seja, é realista. Uma vez que, modelo interno é a imagem que a criança forma dos objetos, segundo as impressões que deles recebe (Lisboa, 1942).

A forma como a criança observa torna-se incompleta relativamente aos pormenores, visto que produz uma transfiguração realística dependente dos conhecimentos e da memória que

a criança guarda, no entanto, não é lógica. Isto é, a criança ao observar não respeita a proporção do juízo adulto.

Ricci afirma que os desenhos infantis provam que “uma criança, primeiro não reproduz artisticamente um objeto mas, depois, descreve-o de acordo com a sua memória lhe sugere enquanto desenha as partes do mesmo objeto.” (Telmo, s.d.). Mesmo as diferenças de interesse entre objetos são determinadas não só pelos gostos pessoais do desenhador, mas também pelas condições da sua experiência, e variam com elas (Luquet, 1974).

A criança ao longo do tempo especializa-se num tipo de representações, onde gradualmente se vai apurando ou simplesmente se desinteressa do desenho. Luquet primeiramente atribui este desinteresse à ação da escola, referindo que esta deforma o gosto natural das crianças; contudo encerra esta crítica à pedagogia, uma vez que não tem bases psicológicas, e reconhece que a atividade lúdica vai diminuindo com o seu crescimento, perdendo assim o interesse que existe entre os 4 e os 8 anos (Lisboa, 1942).

As crianças desenham durante bastante tempo, não só por expansão mental e pelo seu interesse pela ação, mas também porque acham nesta atividade prática um bom campo de exteriorização. Para Hamaide: “O desenho e o pintar para a criança equivalem a falar, cantar, rir, comover-se”. Deste modo, os desenhos são também uma linguagem, são uma representação natural dos interesses espontâneos infantis (Rodolfo Abreu, 1960).

2.1. EVOLUÇÃO DO DESENHO INFANTIL

No que diz respeito ao estudo da evolução do desenho infantil, existiram diversos autores a dedicarem-se a este estudo. Os primeiros iniciaram-se no final do século XIX, sendo primeiramente Georges Henry Luquet (1876 – 1965) seguido de Jean Piaget (1896 – 1980). Estes dois autores reconhecem a existência de vários estádios ou fases, que são comuns entre sujeitos na fase do desenho enquanto forma de representação. Uma vez que este relatório é direcionado para crianças com a idade em que frequentam a creche e principalmente com a idade em que frequentam a Educação, daremos maior relevo à evolução da expressão gráfica de crianças com idades compreendidas entre os dois e os seis anos de idade.

2.1.1. Estádios do desenho infantil segundo Georges Luquet

O estudo que Luquet (1974) realizou mostrou-nos como a criança desenha sob a dependência das suas capacidades mentais. Com base nas fases do desenho infantil, Luquet (1974) observou uma acentuação na evolução de caracteres mentais e certas capacidades de observação e de representação plástica, particulares da própria infância.

Ao longo dos primeiros três anos da criança o desenho, segundo Luquet (1974), é uma espécie de gesto gráfico provocado por uma íntima ligação entre o físico e o psíquico. A forma que a criança arranja para se exteriorizar é por gestos; gradualmente vai tendo uma maior segurança e consciência. A atividade que a criança desempenha é essencialmente neuro-motora.

O riscar com força e ao acaso rapidamente dá lugar ao desenho com intenção. Nesta fase, o desenho da criança ainda é esquemático, a criança reduz o desenho ao essencial, isto é, reduz o desenho àquilo que para ela tem mais valor de representar. No entanto, a habilidade gráfica que a criança vai descobrindo em si, acentua-se e a persistência da intenção acompanha-a.

Luquet (1974) refere que a criança utiliza para objeto dos seus desenhos aquilo que faz parte das suas experiências, ou seja, tudo o que se está à sua perceção e lhe interessa. Neste contexto, é importante referir que assim que a criança compreende que pode representar graficamente aquilo que a impressiona exercita-se a fazê-lo.

O adulto não é o impulsionador da evolução do desenho infantil. As fases pelas quais este passa são correspondentes às modificações do espírito da criança, do seu próprio desenvolvimento.

No seu estudo Luquet (1974) determinou quatro estádios para o desenho infantil, sendo estes: o Realismo Fortuito (dos dezoito até aos vinte e quatro meses), o realismo falhado (dos dois até aos três anos e meio), o Realismo Intelectual (dos três anos e meio aos oito/nove anos) e o Realismo Visual (dos oito/nove anos até aos doze anos).

Relativamente ao realismo fortuito, geralmente inicia-se aos dezoito meses indo até aos dois anos. Este estádio coloca fim ao período denominado de rabisco. A criança que inicialmente traçava linhas apenas por traçar começa a descobrir que nessas linhas existem semelhanças com o objeto e passa a nomeá-lo no seu desenho. Deste modo, a criança esforça-se por dominar a sua mão, por coordenar os movimentos, os materiais, o esforço com que risca e como pega no lápis, para que os seus traços se assemelhem cada vez mais com o objeto em si, ainda sem muito sucesso devido à fase em que por agora se encontra.

É também ao observar outras crianças e adultos a desenhar que a criança vê e identifica o que representam determinadas imagens, associando os traços a certos objetos. A criança verifica que existem semelhanças, mas geralmente esta observa-as e esquece-as de imediato. Apenas posteriormente é que é definida uma ligação entre os desenhos que esta realiza e o objeto, existindo assim uma semelhança com algo.

O Realismo Fortuito designa-se como a intenção que a criança mostra ao desenhar um objeto e não conseguir, dando-lhe assim um outro significado por se assemelhar com o seu desenho.

Nesta fase existem dois momentos, sendo estes: o primeiro momento é quando a criança não consegue identificar no seu desenho nenhuma semelhança entre o objeto e a imagem realizada, apesar de existir uma intenção prévia de reproduzir a imagem.

No que se refere ao segundo momento desta fase, a criança vai adicionando detalhes aos desenhos que efetua. Percebe que ainda existem algumas imperfeições, mas que, se acrescentar ou retirar traços às suas produções gráficas, irão resultar novas semelhanças entre a imagem gráfica e o objeto.

Em relação ao estágio do Realismo Falhado, geralmente, acontece entre os dois e os três anos e meio. A identidade forma – objeto é descoberta pela criança nesta fase. Esta procura ser realista, mas não consegue assumir esta atitude, uma vez que ainda se verificam algumas dificuldades a nível físico e psíquico, mais propriamente ao que diz respeito ao controlo dos movimentos e à falta de atenção.

Nesta fase, a criança já sabe o que vai desenhar, ou seja, já coloca intenção no que faz, não faz traços ao acaso, e, enquanto desenha, vai dizendo os elementos do objeto que tem como objetivo desenhar.

A criança tem em mente o que pretende desenhar, mas, como é evidente, nos seus primeiros desenhos não representa todos os pormenores, representa “um número muito restrito de pormenores ou elementos efectivos do objecto representado” (Luquet, 1974, p. 149). Com isto não quer dizer que a criança os desconheça, uma vez que esta, enquanto elabora o seu desenho, os verbaliza.

A intenção da criança é representar nos desenhos que efetua tudo aquilo que ocupa o seu pensamento. Esta pensa de acordo com uma determinada ordem que corresponde ao grau de importância que dá aos objetos.

Nesta fase, a atenção da criança desaparece muito facilmente, visto que se aplica simultaneamente um duplo fim, ou seja, a criança necessita de pensar nos pormenores do desenho que está a efetuar, e também necessita ter em conta os movimentos gráficos que realiza para conseguir representar os objetos que pretende. (Afonso, 2015)

O realismo intelectual ocorre entre os três anos e meio e vai até aos oito/nove anos de idade e está por largo tempo a vida mental da criança. Nesta etapa, a idade é considerada a idade de ouro do desenho infantil (dos 4 aos 8 anos), visto que a criança já tenta efetuar o seu desenho de maneira a que seja totalmente realista. A criança desenha o objeto não como o vê, mas como o concebe.

O realismo da criança que desenha o que lhe interessa e numa certa ordem de valor das suas percepções tem um carácter nitidamente intelectual.

As primeiras noções de distância, perspectiva e projeções são adquiridas nesta etapa. A criança deseja efetuar não só o que se pode observar, mas tudo aquilo que para ela existe,

ou seja, mistura diferentes perspetivas, isto é, por exemplo, se a criança pretende desenhar um carro, ela desenha tudo o que pensa que se encontra no seu interior.

Segundo Maria Afonso (2015), e ainda nesta etapa, a criança sente a necessidade de acrescentar legendas aos seus desenhos devido ao facto de as ver em livros, por baixo das imagens, ou porque considera que o nome do objeto é uma das características essenciais do desenho.

2.1.2. Fases do desenvolvimento do desenho infantil segundo Jean Piaget

Jean Piaget, através da observação dos seus filhos e de outras crianças, criou a Teoria Cognitiva e dividiu-a em quatro períodos, sendo estes: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Dentro destes quatro períodos estão, portanto, as fases da evolução gráfica da criança, sendo estas: a garatuja, o pré-esquematismo, o esquematismo e o pseudo-naturalismo. Contudo apenas nos iremos centrar nas duas primeiras fases.

A fase da garatuja ocorre entre o primeiro ano e os três anos de idade. Inicia-se no estágio sensório-motor, entre o primeiro e o segundo ano de vida da criança, e vai até aos três anos, quando a criança já se encontra no estágio pré-operatório.

Nesta fase, é notório na criança o gosto por desenhar: contudo esta ainda não possui uma relação fixa entre o objeto e a sua representação, embora já diga o que pretende desenhar. Esta situação é notável quando a criança realiza, por exemplo, um traço e diz ser um carro; porém, após o término, diz que se trata de uma mesa (Realismo Falhado, segundo Luquet).

A fase do pré-esquematismo ocorre entre os dois anos e os sete anos de idade. Esta é a fase em que nasce a descoberta da relação entre o desenho, o pensamento e a realidade; porém, a criança não relaciona os elementos do desenho, ficando assim sem organização espaço-temporal, nem inter-relação entre os diferentes elementos desenhados.

2.2. INTERPRETAÇÃO DO DESENHO INFANTIL

Os desenhos realizados, neste caso em específico, pelas crianças, podem ser tanto analisados como interpretados. Entre a análise e a interpretação existe uma diferença concreta.

No que diz respeito à análise, esta entende-se por uma aproximação técnica que opta por bases solidamente verificadas. A interpretação é o resultado da análise.

Os pontos de referência que dizem respeito à análise e interpretação de desenhos vão ao encontro dos da grafologia, nomeadamente as indicações dadas sobre a orientação no espaço, a dimensão, a pressão.

As interpretações aqui indicadas são baseadas nos estudos da autora Bédard (2000).

As crianças desenham garatujas tão diferentes entre si como as próprias crianças. Algumas das garatujas são firmes, demonstrando que foram efetuadas com movimentos largos, da mesma forma que outras são delicadas, como que a revelar a sua personalidade.

A criança desenha proporcionalmente no que diz respeito aos seus sentimentos e desproporcionalmente para quem observa, objetivamente, os seus desenhos.

Para a criança efetuar rabiscos, em qualquer direção, significa alegria, felicidade e contribui, principalmente, para o domínio de uma função muito revelante: a coordenação dos movimentos.

Se no desenho que a criança realiza estão sempre representados os mesmos modelos, podem ser duas as causas: a criança está especificamente interessada em determinado assunto, ou então talvez a sua mente não tenha bastante flexibilidade para imaginar ou explorar outras coisas. Por conseguinte, é necessário que os pais e educadores consigam diferenciar cada uma destas causas, visto que uma delas significa que a criança está mentalmente alerta, mas só interessada numa coisa, enquanto a outra mostra que a criança não está emocionalmente tão livre como seria conveniente.

No que diz respeito às crianças que cobrem todo o papel que dispõem para desenhar, geralmente utilizam dois modos diferentes.

Uma criança pode iniciar os seus rabiscos e continuá-los até cobrir toda a folha de papel. Com este modo, ainda que monótono, a criança demonstra persistência de que é certamente dotado o espírito infantil. Por sua vez outra criança pode inicialmente efetuar um grande movimento e, ao observar o que está a fazer, verifica que o seu desenho está mal distribuído, concentrando-se num só lado do papel. Neste modo, a criança amplia de imediato os seus movimentos de modo a atingir a parte do papel que ficou em branco. Não há dúvidas de que esta criança tem uma maior inclinação criadora, visto que “sente” o movimento relacionado com a área de que dispõe para desenhar.

Relativamente à atitude da criança face à folha, esta pode variar: há dias em que a criança começa o desenho e risca-o efetuando outro desenho na mesma folha, noutras momentos deita o desenho que tinha começado para o lixo e começa um novo desenho noutra folha. Também é possível encontrar a criança a tentar apagar os traços que são mais ou menos ao seu gosto.

Segundo Bédard (2000), estas reações estão relacionadas com o estado de alma da criança, indicam uma situação menos agradável proveniente do passado da criança que ainda não se encontra esquecida, consciente ou inconscientemente.

Quando a criança risca um desenho, está a indicar que se ressentia da agressividade proveniente de um acontecimento, enquanto o desenho que deita para o lixo mostra afirmação e determinação.

Há certas crianças que preferem desenhar em silêncio, outras fazem-no cantando, algumas preferem dar explicações sobre os traços que estão a efetuar. De acordo com Bédard (2000), quando a criança realiza o desenho em silêncio indica que está concentrada; deste modo, o desenho terá muito mais significado ao nível de interpretação. Se a criança canta ao desenhar pode-se tratar de necessidade de encher a atmosfera e, deste modo, não se encontra tão concentrada no que está a efetuar.

No que diz respeito à orientação do espaço da folha em que a criança desenha, quando a criança realiza os traços pode escolher em ocupar o espaço de cima, de baixo ou do meio da página. Também pode orientar o desenho para a esquerda ou para a direita.

Segundo Bédard (2000), a parte superior da folha representa a cabeça, o intelecto, a imaginação, o desejo de novas curiosidades e descobertas. A parte inferior revela as necessidades físicas e materiais para a criança. O centro da folha indica o presente, ou seja, todo o desenho que se situe no meio demonstra que a criança está presente e disponível para tudo aquilo que a rodeia.

Relativamente ao lado esquerdo, este indica-nos que a criança pode estar preocupada com o passado ou então ter vivido um acontecimento feliz ao qual continua ligada. O próprio desenho indicar-nos-á se foi um acontecimento favorável ou não para a criança. No entanto, a criança que desenha no lado direito da folha indica que só pensa no futuro, para ela o amanhã pode querer dizer um acontecimento especial.

No que diz respeito às dimensões do desenho que a criança efetua podemos referir que, como qualquer outro traço, a grossura do desenho pode ter uma interpretação favorável ou não.

Uma criança que desenhe de forma contínua grandes formas mostra uma certa segurança, enquanto outra criança que também desenhe de modo a encher a folha de traços grandes pensa que não se lhe dá muita atenção e tenta passar a mensagem “Vejam, eu também existo!”.

A interpretação favorável ou não verifica-se pelas cores que cada criança utiliza. Se as cores escolhidas são muito fortes como o vermelho, o cor de laranja, o amarelo, a criança procura atenção. Se, por outro lado, as cores são doces, como azul ou verde, nesta criança encontramos um comportamento social adequado.

Nas crianças que ocupam pouco espaço ao desenhar, pode notar-se uma certa retração em relação às outras, uma menor necessidade de se afirmarem.

Em relação à pressão utilizada pela criança ao desenhar, quando esta faz um traço na folha, o gesto pode conter uma certa força ou fraqueza.

Se a criança efetua um traço com alguma pressão, revela o entusiasmo e a vontade. Em contrapartida, se a criança efetua uma pressão muito forte enquanto realiza os traços revela

agressividade. No entanto, se efetuar os traços de forma superficial, significa que a criança se empenha de forma distante, sem convicção.

Relativamente à repetição do mesmo tema, existem crianças que fazem isto mesmo, repetem o mesmo tema de desenho para desenho. Isto pode dever-se aquela pessoa importante para a criança que demonstra espanto quando esta lhe mostra o desenho que efetuou. Neste caso, a criança pode descodificar a reação desta forma: “Gosta de mim por causa do meu bonito desenho.” Portanto, ela desenha o mesmo tema algumas vezes com ligeiras variações ou muito poucas.

O aspeto repetido do mesmo tema pode ser muito revelador, se ele não provir, como mencionado em baixo, de uma sobrevalorização. Também se pode dever ao facto de a criança ter vivido um acontecimento feliz e procurar reproduzir as emoções sentidas. No estudo que descrevemos, por exemplo, uma das crianças numa experiência em que podiam desenhar o que pretendessem, desenhava de semana para semana ela a jogar à bola com o pai.

No que diz respeito à diversidade dos temas, em grande parte dos casos, a criança que realiza desenhos com temas diferentes uns dos outros é uma criança facilmente influenciada pelas atmosferas e pelas pessoas. Ela transpõe para a folha os seus sentimentos.

Relativamente à criança que desenha os elementos de transparência, como por exemplo, um boneco em que nos apercebemos das pernas através das calças, pode indicar-nos duas coisas: a primeira indica que é uma criança inteligente e intuitiva que é capaz de perceber o pensamento das pessoas ou prever a evolução das situações; a segunda, que é menos favorável, indica que podemos estar na presença de uma criança que tem o hábito de camuflar os seus pensamentos.

No que diz respeito à interpretação das cores, cada cor pode ser interpretada de forma positiva ou negativa. O desenho em si e o conjunto das cores utilizadas determinarão uma ou outra das interpretações.

O vermelho é a primeira cor que a criança aprende a distinguir.

A criança que escolhe o vermelho para desenhar indica-nos que é de natureza enérgica ou, por outro lado, que vive de agressividade um pouco destrutiva.

O amarelo representa o conhecimento, a curiosidade assim como a alegria.

A criança que desenha muitas vezes com a cor amarela é mais expressiva que a maioria das crianças. É uma criança de natureza generosa, extrovertida, mas sobretudo muito ambiciosa.

O cor de laranja faz parte das cores mais fortes, uma vez que é composto por vermelho e amarelo. Esta cor expressa a necessidade do contacto social. A criança que dá prioridade a esta cor interessa-se pela novidade.

O azul é a última cor que a criança distingue. Esta cor simboliza a paz, a harmonia e a tranquilidade.

A criança que prefere desenhar com o azul expressa ser introvertida e deseja andar ao seu próprio ritmo.

O verde representa a verdura. Esta cor expressa curiosidade, conhecimento e o bem-estar.

A criança que utiliza muitas vezes a cor verde mostra que tem maturidade. Ela compreende as coisas que lhe são explicadas e gosta de as experimentar como consequência.

A cor preta é muitas vezes mal interpretada. Esta cor representa de facto o inconsciente, aquilo que não se vê. A criança que utiliza o preto para desenhar indica-nos que tem confiança, que tem a capacidade de se adaptar facilmente aos imprevistos que o destino traz.

Relativamente à criança que utiliza a mesma cor para efetuar todo o desenho, é muito importante analisar todo o desenho. Neste caso pode tratar-se de uma criança com preguiça ou com falta de motivação, quer dizer que aquilo que a envolve pode obrigar a criança a sentar-se e a desenhar para não ser incomodada ou para que se tranquilize.

Uma cor uniforme num mesmo desenho, indica uma mensagem clara, transparente e precisa. A criança que assim desenha não pretende esconder nada, pelo contrário, ela deseja ser descoberta e compreendida, visto que, ao elaborar menos sobre a cor, ela dá mais importância ao traço e à forma.

3. EMOÇÃO

A importância dada ao papel das emoções na vida do ser humano nem sempre foi constante; no entanto, devido aos esforços feitos pela psicologia, as emoções são atualmente consideradas fundamentais e necessárias para a nossa vida.

De acordo com Goleman (2012), uma emoção é um estado de espírito temporário que surge devido a uma resposta biológica, que é normalmente visível no rosto do indivíduo, sendo impossível separar a emoção da razão.

No entanto, o conceito de emoção diverge bastante entre os autores que referem a complexidade do próprio conceito, como Kleinginna e Kleinginna (1985) afirmam, as emoções são um conjunto complexo de interações entre fatores subjetivos e objetivos, mediados por sistemas neuro-hormonais que: dão origem a experiências afetivas como sentimentos de ativação e excitação, prazer e dor; geram processos cognitivos com efeitos perceptivos emocionalmente relevantes; desencadeiam diversos ajustamentos fisiológicos à nova condição de ativação, bem como ainda conduzem ao comportamento que é, na maioria das vezes expressivo, motivado e adaptativo.

Oatley e Jenkins (2002) e Paulo Moreira (2010) são alguns exemplos de autores que defendem a existência de dois tipos de emoções, mais especificamente a existência de emoções negativas e de emoções positivas.

Segundo estes autores, as emoções negativas originam sensações de mal-estar ou ameaçam a autoestima, sendo estas, o medo, a tristeza e a raiva. As emoções positivas, ao contrário das emoções negativas, contribuem para a melhoria da autoestima e dão-nos sensações de bem-estar.

Ao denominarmos emoções de negativas pode parecer que as devemos evitar; no entanto é necessário perceber que as emoções básicas têm uma função vital para a nossa sobrevivência (Goleman, 2012).

Carolyn Saarni e Paul Harris (1991) consideram quatro emoções primárias – alegria, tristeza, raiva, e medo – e identificam os sinais da expressão facial e a sua interpretação como um dos critérios de definição de emoção primária.

As emoções primárias são universais e inatas. Relativamente ao seu número os investigadores discordam, mas a maioria inclui na sua lista as seguintes: alegria; tristeza; raiva; medo (Evans, 2003).

Colocando a nossa atenção nas emoções primárias identificadas acima, observemos quais as funções das mesmas e que modificações acontecem quando as sentimos.

A emoção medo manifesta-se através de uma sensação de mal-estar acompanhado por um aumento do ritmo cardíaco, tensão muscular, aumento ou diminuição do apetite.

O medo tem origem, por norma, numa situação em que existe uma avaliação e/ou percepção de perigo, em que antecipamos consequências negativas.

Goleman (2012, p. 28) afirma que, quando uma pessoa sente medo, “o sangue corre para os grandes músculos esqueléticos, como os das pernas, facilitando a fuga e empalidecendo a face, devido à perda do fluxo sanguíneo (...). Ao mesmo tempo, o corpo imobiliza-se (...), talvez para ter tempo de decidir se esconder-se não será a melhor reação.”

Segundo Filliozat (2000), o medo, essencialmente, é uma emoção saudável que nos informa da presença de um perigo, mobiliza o nosso corpo para lhe fazer frente e, face ao desconhecido, ensina-nos como nos devemos preparar. Dito isto, existem igualmente medos desproporcionados que têm efeitos inúteis. De qualquer modo, devem ser entendidos como mensagens, mensagens em que nos dizem alguma coisa acerca da criança.

A raiva foi também uma das quatro emoções que se trabalhou, nesta emoção há uma tendência para a ação frente, um movimento impulsionador no sentido de se conquistar o que se pretende obter.

Relativamente à raiva, existem também as raivas que são saudáveis, não violentas e as raivas excessivas e violentas. As primeiras devem ser ouvidas, as segundas descodificadas.

Geralmente, uma melhoria de humor e um aumento de energia acompanham a emoção alegria. Contudo, irá depender de diversos fatores a sua forma de esta se manifestar, entre eles a personalidade da pessoa.

A emoção alegria, segundo Moreira (2010), tem como principal função a abertura do organismo às interações com o meio. Esta emoção é caracterizada por um estado de ativação que, por ser motivadora, leva-nos à ação.

Goleman (2012, pp. 28-29) fortalece esta ideia, quando afirma que uma pessoa que está alegre vai sentir “um aumento de energia disponível, bem como um acalmar daqueles que geram pensamentos de preocupação (...) esta configuração oferece ao corpo uma tranquilidade geral, bem como uma disponibilidade e um entusiasmo para desempenhar tarefas e perseguir uma grande variedade de objetivos.”

Para Moreira (2010), a emoção tristeza está associada à sensação de fracasso, diminuição de autoestima, insegurança e pouca concentração, deixando o ser com menor disponibilidade para explorar e socializar.

No que diz respeito a esta emoção, é caracterizada também por uma diminuição de energia, o que, ao contrário da alegria, faz com que se tenha uma menor disponibilidade para explorar o meio. A tristeza é a emoção que, normalmente, acompanha uma perda.

Neste ponto só foram apresentadas as quatro emoções que se trabalharam, mas existem mais no campo das emoções. Moreira (2010) refere que existem modificações provocadas por todas as emoções a nível físico, a nível emocional, a nível cognitivo e a nível comportamental do ser humano e que a forma como a mensagem é recebida determina a forma de reagir.

3.1. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Associado ao conceito de desenvolvimento emocional e de compreensão das emoções, surge o conceito de inteligência emocional abordado pela primeira vez por Salovey e Mayer em 1993, e que, segundo estes, é definida como um conjunto de competências que incluem a “capacidade para perceber correctamente, sentir e expressar emoções; a capacidade de aceder ou gerar sentimentos quando estes facilitam o pensamento; capacidade de compreender as emoções e a posse de conhecimento emocional e a capacidade de regular as emoções por forma a promover o desenvolvimento” (pag.10).

De acordo com Goleman (2012), é extremamente importante aprender a lidar com as nossas emoções, definindo assim de uma forma mais concreta o conceito de uma inteligência ligada às emoções. Para este autor, a Inteligência Emocional trata-se de conhecer as próprias emoções e saber utilizá-las de modo a tomar as melhores decisões ao longo da vida.

Ser emocionalmente inteligente não significa ser uma pessoa frequentemente afável, mas sim uma pessoa que consegue lidar com problemas e resolver situações, confrontar assuntos e expressar-se de forma apropriada.

Mayer e Salovey identificaram cinco capacidades que fazem parte da inteligência emocional, sendo estas: reconhecer as próprias emoções; controlar as suas emoções; aproveitar o seu potencial; colocar-se no lugar dos outros; criar relações sociais. (Martin & Boeck, 1996)

Saraiva (2007) menciona que a inteligência emocional assinala a interação entre o cognitivo e o emocional. Para este autor os sentimentos e as emoções têm uma importância relevante no pensamento sobre as ações, uma vez que a pessoa cria estratégias para lidar de forma mais adequada quando compreende as diversas situações que provocam emoções.

Para Goleman (2012, p.20) a inteligência emocional, “inclui o autocontrolo, o zelo e a persistência, bem como a capacidade de nos motivarmos a nós mesmos”. Este autor ainda acrescenta que a inteligência emocional inclui um conjunto de características, principalmente, “a capacidade de persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança” (p. 54).

A inteligência emocional permite, também, reconhecer e valorizar o outro como ser emocional, pelo que favorece comportamentos altruístas e de respeito pelas emoções do outro, permitindo o desenvolvimento da empatia (Raposo, 2013).

Para os pais, a inteligência emocional significa terem consciência dos sentimentos dos filhos, sentirem empatia, serem capazes de os sossegar e de os orientar. Para as crianças que aprendem a maioria das lições com os pais, a inteligência emocional representa a capacidade de controlarem os impulsos, de aprofundarem o prazer de se motivarem a si

próprias, aprendendo a ler os sinais das outras pessoas e a lidar com os altos e baixos da vida. (Gottman & DeClaire, 1999)

3.2. AS EMOÇÕES DAS CRIANÇAS EM EDUCAÇÃO

O desenvolvimento durante os primeiros anos da infância (dos 2 aos 5 anos) é um período crítico e chave não só para o desenvolvimento emocional mas também para o desenvolvimento motor, desenvolvimento cognitivo e da linguagem.

As crianças começam rapidamente a desenvolver novas habilidades e competências que facilitam as interações com pares e adultos e a experiência emocional vai constituir parte integral deste desenvolvimento, afetando todas as áreas de funcionamento.

Os bebês também modificam o seu comportamento em resposta às expressões emocionais positivas e negativas; deste modo, as emoções são componentes essenciais da experiência dos bebês relativamente aos outros.

O início do sistema de comunicação emocional dá-se à medida que as crianças assinalam estados negativos e estados positivos.

Segundo Oatley e Jenkins (2002), durante o primeiro ano os bebês passam a discriminar emoções diferentes nos adultos inicialmente pelo tom da voz e mais tarde pelas expressões faciais dos adultos.

Aos dois anos de idade, em que ocorre o estágio da aquisição da linguagem, as crianças iniciam a aprendizagem das palavras necessárias para exprimir tanto os seus sentimentos como os seus pensamentos. No entanto, há também momentos em que os exprimem através de comportamentos que nem sempre são adequados ao contexto (Bloom & Beckwith, 1988).

Também por volta da idade mencionada, mais de metade das crianças consegue utilizar termos emocionais positivos ou negativos como feliz, triste, com medo ou zangado (Smiley & Huttenlocher, 1989).

Ainda segundo estes autores, por volta dos dois anos e meio, três anos de idade, as crianças começam a desenvolver a capacidade de expressar verbalmente os estados internos dos outros e os seus comportamentos observáveis.

A partir desta etapa, as crianças começam a pensar sobre o que causa as emoções e é a partir daqui que constroem, por assim dizer, as suas próprias teorias sobre as emoções.

Apesar dos diferentes períodos de desenvolvimento delinearem a complexidade das experiências emocionais, a verdade é que as crianças começam, desde o nascimento, a experienciar as componentes básicas da experiência emocional, aprendendo a desenvolver respostas emocionais através de comportamentos expressivos e a imitar as expressões faciais dos adultos desde os primeiros dias de vida (Cardoso, 2011).

A compreensão das crianças acerca das emoções constitui-se como uma componente central da sua cognição social uma vez que se baseiam nestes conhecimentos para orientar o seu comportamento no decurso da interação social.

Durante os primeiros anos de vida e em idade pré-escolar, tornam-se cada vez mais aptas a identificar as expressões e situações emocionais tornando-se, também, capazes de verbalizar de forma fluente e coerente as causas das suas emoções e dos outros (Denham, 1994).

Focar a atenção apenas nas competências cognitivas é negligenciar a criança, pois deve ser também papel da escola preparar a criança para conviver com os outros, devendo ser capaz de compreendê-los, e compreender-se a si própria.

Para que a criança seja emocionalmente estável, é necessário promover e estimular a autorregulação emocional que depende em parte da capacidade de reflexão, para que a criança consiga compreender os seus estados emocionais bem como os das que a rodeiam.

Atualmente, torna-se cada vez mais urgente desenvolver capacidades de resposta emocional e dar ferramentas às crianças para que consigam alcançar o sucesso a todos os níveis.

A compreensão emocional é imprescindível no desenvolvimento e funcionamento emocional das crianças, visto que serve de elo entre o estímulo emocional e a resposta emocional, agindo assim como uma estrutura cognitiva mediadora (Michalson & Lewis, 1985).

Os jardins-de-infância devem valorizar, também, o desenvolvimento emocional e afetivo, uma vez que “as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais” (Freitas-Magalhães, 2007, p. 55).

O Educador, ao dar valor às suas emoções e às emoções das crianças, criará um “bem-estar emocional, pois quando elas estão ausentes ou são excessivas tornam-se patológicas, perturbando o curso normal das situações de vida” (Franco, 2009, p. 135).

Na sala de atividades, o Educador deve trabalhar com a compreensão e o conhecimento das emoções, além do conhecimento científico, pois tanto as crianças como o Educador são suscetíveis a reações emocionais.

Neste sentido, o Educador deve principalmente proporcionar às crianças oportunidades de aprendizagem com base nos conhecimentos que possui destas. Deve também “sentir e expressar emoções, reconhecer o que os outros sentem, para compreender e regular as próprias emoções, portanto, ter consciência da sua vida emocional e dos outros, são dimensões fundamentais do desenvolvimento humano” (Navarro et. al, 2003, p. 171).

É essencial que o Educador de Infância o tenha conhecimento do desenvolvimento das emoções das crianças e a forma como estas manifestam as suas emoções. Portugal (2008) fortalece esta ideia ao afirmar que as crianças têm necessidades sócio emocionais, cognitivas

e motoras, que devem ser respondidas através de interações que objetivem o desenvolvimento da autonomia e da confiança.

A compreensão das emoções por parte da criança, segundo Smith & Walden (1999, cit. por Cardoso & Carmona, 2011, p. 12), “não pode ser subestimada já que é a base de competências emocionais mais complexas como a regulação emocional ou a empatia, ao mesmo tempo, claro, que as competências sociais também proporcionam o desenvolvimento emocional”.

Um ser humano beneficiará a criança se estiver ciente da sua atitude e do seu comportamento. O ser humano ao proceder de forma ética, ao aprender a alcançar confiança por meio da sua autenticidade, ao admitir os próprios erros e aprender com eles, irá realmente ser um auxílio para a própria criança.

De acordo com Sónia Catarreira (2015), respeitar as emoções de uma criança significa autorizá-la a sentir quem ela é e permitir que ela tome consciência de si mesma. Significa colocá-la no lugar de sujeito, autorizá-la a mostrar-se diferente de nós, considerá-la como uma pessoa e não como um objeto, e dar-lhe a possibilidade de responder: “Quem sou eu?”. Significa igualmente ajudá-la a realizar-se, conceder-lhe a oportunidade de compreender o seu “hoje” em relação ao seu “ontem” e ao “amanhã”, de se tornar consciente dos seus recursos – das suas forças mas também das suas fraquezas – e de aperceber a si mesma avançando sobre um caminho, o seu caminho. (Filliozat, 2000)

PARTE II - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

1. PERCURSO E CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

Nos subtítulos que se seguem apresentamos as opções metodológicas do estudo, mais concretamente, a metodologia utilizada e os instrumentos de recolha e análise de dados, bem como a identificação dos contextos onde decorreu a Prática Supervisionada.

1.1. IDENTIFICAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA METODOLOGIA UTILIZADA

A Unidade Curricular de Prática e Ensino Supervisionada (PES) que decorreu ao longo do segundo semestre do ano letivo 2016/2017 e ao longo do primeiro semestre do ano letivo 2017/2018, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, possibilitou a oportunidade de investigar dois grupos de crianças e o respetivo contexto. A investigação foi desenvolvida numa primeira fase em contexto de creche e numa segunda fase em jardim-de-infância. Em ambas as fases foram realizadas oportunidades de aprendizagem.

A investigação efetuada foi realizada de forma aprofundada, recolhendo, analisando, interpretando e vivenciando o quotidiano de ambas as salas de atividade. No desenvolver da investigação, em ambos os contextos educativos, verificou-se necessidade de uma relação constante entre a teoria e a prática, assim como a necessidade de questionar acerca das ações e intervenções efetuadas, com o objetivo de dar resposta aos desafios que emergiam.

Stenhouse (citado por Alarcão, 2001) assume que possuir atitude em investigação é uma base para examinar a sua própria prática e refletir acerca da mesma, surgindo assim a ideia do professor-investigador.

No ramo educacional, prática e reflexão apresentam uma relevante interdependência, visto que a prática educativa desencadeia inúmeras oportunidades para refletir, como por exemplo, problemas para resolver, questões para responder, entre outras. O reconhecimento dos problemas está na capacidade de refletir, associado à prática reflexiva defendida por Schon. O professor/educador é uma entidade que tem privilégios únicos no que diz respeito à capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar situações decursivas do ato educativo, deste modo pode refletir sobre as suas próprias ações e fazer das suas práticas bases de teorias de ação (Schon cit. por *Coutinho et al.*, 2009).

O desenvolvimento, num determinado contexto educativo, das capacidades mencionadas, através de procedimentos metodológicos e conceptuais, pode ser identificado como investigação-ação, visto que a investigação-ação procura analisar a realidade educativa e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa. Esta intencionalidade incentiva a atitudes de rigor, organização e persistência que auxiliam os professores/educadores a aperfeiçoar o olhar observador, o planeamento e a análise dos dados que vão emergindo (Máximo-Esteves, 2008, p. 69).

A investigação-ação em educação apresenta-se como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, com base na interatividade que determina entre o processo de conhecimento, o objeto a conhecer e as dinâmicas de colaboração contextualizadas que

promove. Máximo-Esteves (2008) define investigação-ação como “um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82).

Com base em vários autores (Kemmis & McTaggart, 1988; Zuber-Skerrit, 1992; Cohen & Manion, 1994; Denscombe, 1999; Elliot, 1991; Cortesao, 1998), destacam-se como características da investigação ação as seguintes: Participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo (Zuber-Skerritt, 1992); Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, intervém (Coutinho, 2005); Cíclica, visto que a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança (Cortesão, 1998); Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes atua como agentes de mudança das eventuais restrições (Zuber-Skerritt, 1992); Auto avaliativa, dado que numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos, as modificações são continuamente avaliadas. (Coutinho *et al.*, 2009)

Relativamente aos contributos que a investigação-ação trouxe, Coutinho (2005) e ainda Rodrigues Lopes (1990), identificam os seguintes: Forma de investigar que coloca o investigador e os participantes no mesmo plano de intervenção; Combinação de métodos quantitativos e qualitativos, originando novas técnicas de recolha de dados; Divulgação do conceito “prática reflexiva” na formação de professores/educadores.

No que diz respeito à família metodológica da investigação ação, com base nas semelhanças de algumas estratégias desta investigação com estratégias da investigação qualitativa, levaram a que alguns autores considerassem a investigação ação como uma modalidade de investigação qualitativa (Coutinho, 2005).

A investigação-ação, à semelhança da investigação qualitativa, é um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo. Este processo desenrola-se ao longo de todo o projeto e inclui as operações seguintes (Fischer cit. por Máximo-Esteves, 2008): Planear com flexibilidade; Agir; Refletir; Avaliar/validar; Dialogar.

Segundo Bogdan e Biklen (1999), a investigação qualitativa possui cinco características, sendo estas: a fonte direta de dados, constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva, ou seja, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, ou seja, não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente; o significado possui uma importância relevante nesta abordagem, visto que os investigadores qualitativos se preocupam com aquilo que se designa por perspetivas participantes.

É relevante definir o propósito da nossa investigação, para que deste modo o projeto de investigação-ação seja desenvolvido. Neste caso o propósito é baseado na necessidade de construir conhecimento acerca do Desenho Infantil como forma de expressar Emoções, tendo assim como questão principal: “Em que medida podem os Desenhos realizados pelas crianças contribuir para a expressão de emoções?”.

A partir da observação desenvolvida em ambos os contextos e de modo a estabelecer o ponto de partida para conduzir a investigação, considerámos necessário formular as seguintes questões:

- Quais as estratégias utilizadas pela Educadora de Infância face ao Desenho Infantil?
- Com que regularidade ele é utilizado?
- Em que situações utiliza a Educadora de Infância o Desenho Infantil?
- Que atitude tem a Educadora de Infância perante a avaliação/interpretação das produções das crianças?
- De que forma poderá ser importante a interpretação do Desenho da criança?

As questões de investigação formuladas são o caminho para alcançar os objetivos que foram traçados:

- Conhecer o contexto educativo na ação da produção do Desenho e da sua interpretação;
- Refletir acerca da utilização que as crianças dão ao Desenho em diferentes contextos, como também do que as crianças pensam sobre este;
- Compreender a importância da interpretação do Desenho da criança;
- Verificar se o desenho infantil é facilitador do processo de expressar emoções.

Como contributo para o desenvolvimento profissional, este modelo salienta a investigação com a qual os professores/educadores se devem comprometer, como pesquisadores ativos, numa lógica que contrarie a sua passividade, enquanto sujeitos de estudo (Pires, 2010).

Reinterpretando as palavras de Dewey (1952), dir-se-á, em síntese, que a prática da ação reflexiva em contexto profissional exige necessariamente três atitudes, sendo estas: a abertura de espírito necessária à perceção da possibilidade de múltiplas vias, a responsabilidade necessária para o exame da ação e a sinceridade ou honestidade, quer no exame da ação, quer sobretudo na comunicação partilhada que se faz do processo reflexivo.

De modo a recolher a informação necessária para dar resposta às questões anteriormente enunciadas, foram utilizados instrumentos que serão apresentados de seguida.

1.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS UTILIZADOS NA INVESTIGAÇÃO

Nos estudos em que é utilizada a investigação-ação é configurado um desenho metodológico como um processo cíclico, de *pensar-fazer-pensar* para investigar e criar a

mudança. No que diz respeito a estes ciclos de investigação, eles envolvem diferentes fases, sendo estas, *pensar – agir – criar a mudança* (MacNaughton e Hughes cit. por Pires, 2010). Para que seja possível criar a mudança, é necessária a utilização de técnicas e instrumentos que propiciem a compreensão dos fenómenos que se desenvolvem na ação.

Para esse fim, existe um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que Latorre (2003) divide em três categorias, sendo estas:

- Técnicas baseadas na observação: centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo;
- Técnicas baseadas na conversação: centradas na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação;
- Análise de documentos: centradas na perspetiva e leitura de documentos que se constituem como uma boa fonte de informação.

No nosso percurso recorreremos essencialmente a técnicas de observação participante, dado que simultaneamente desenvolvemos as funções de Educadora Estagiária e de investigadora; técnicas de conversação, uma vez que foram efetuadas entrevistas semiestruturadas às crianças do grupo de Educação Pré-Escolar; Análise de documentos, sendo que analisámos os questionários efetuados às Educadoras de Infância do contexto Pré-Escolar, assim como os produtos das oportunidades de aprendizagem desenvolvidas.

A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. A regra fundamental para evitar a dispersão é a concentração da atenção nas questões formuladas. (Máximo-Esteves, 2008)

Numa primeira fase deste estudo, procedemos à observação do contexto educativo, tendo como base os instrumentos adaptados do Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram & Pascal, 2009), nomeadamente: Ficha do estabelecimento educativo (Anexo 1); Ficha do espaço educativo da sala de atividades (Anexo 2); Ficha do(a) educador(a) infância (Anexo 3); Ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças (Anexo 4).

Definido o objetivo a observar, foi necessário decidir como efetuar o seu registo. Neste contexto, as notas de campo foram o nosso instrumento de auxílio, dado que este instrumento é o que se utiliza com mais frequência para registar os dados de observação.

Segundo Máximo-Esteves (2008), as notas de campo envolvem registos detalhados, descritivos e focalizados no contexto educativo, nas crianças, nas suas ações e interações. O objetivo das notas de campo é registar um pedaço da vida que ocorre no contexto educativo presenciado, procurando estabelecer as ligações entre os diversos elementos. As notas de campo envolvem ainda reflexões, ou seja, notas interpretativas, interrogações, sentimentos e ideias que emergem no decorrer da observação.

Os registos das observações podem ser efetuados no momento em que ocorrem ou no momento após a ocorrência. No momento em que ocorrem são feitos através de anotações condensadas redigidas na sala de atividades, enquanto as crianças executam a tarefa que se está a observar. No momento após ocorrência, são feitos através de anotações extensas, detalhadas e reflexivas. As anotações devem ser efetuadas o mais rapidamente possível, enquanto a memória retém os pormenores e a vivacidade dos acontecimentos.

No que diz respeito ao registo fotográfico, foi um recurso a que recorremos com alguma regularidade, considerando-o essencial para o nosso estudo. Este recurso foi utilizado sempre que pretendemos registar o decorrer das oportunidades de aprendizagem, as produções das crianças, assim como nos momentos de brincadeira livre, de forma a complementar a observação.

Segundo Bohdan e Biklen (1999), a câmara fotográfica é a maior parte das vezes utilizada como um meio de recordar e estudar detalhes que poderiam não ser notados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os observar e refletir. As fotografias que foram tiradas nestes contextos educativos forneceram-nos imagens para um estudo posterior que procura pistas sobre as relações e as oportunidades de aprendizagem.

De modo a saber as opiniões das Educadoras de Infância recorremos à utilização do questionário (Apêndice 1),

Neste estudo, recorremos à entrevista semiestruturada, tendo como base um guião de entrevista (Apêndice 2) com o objetivo de verificar os conhecimentos das mesmas em relação ao Desenho Infantil e à forma de expressar emoções a partir deste. O guião foi criado com base no público a quem era dirigido, sendo formado por questões que foram sendo exploradas ao longo das respostas dadas pelas crianças, permitindo a cada uma manifestar os seus conhecimentos e a sua opinião.

Segundo Máximo-Esteves (2008), uma boa entrevista tem de ser continuamente avaliada pelo entrevistador em dois aspetos: o tema (o quê), estruturado num conjunto de questões de conteúdo relevante e a dinâmica (o como), isto é, o controlo das relações interpessoais que se estabelecem durante a entrevista. As relações têm de ser positivas para que se obtenha uma postura que estimule uma conversação fluida, em linguagem acessível e com perguntas curtas e simples.

O desempenho do entrevistador passa necessariamente pelo uso de uma linguagem adequada no que se refere aos conteúdos, cuja acessibilidade deve estar em conformidade com a faixa etária dos destinatários.

Para o registo das entrevistas foi utilizado o gravador áudio, que permite o registo integral da comunicação e o entrevistador fica com mais liberdade para se concentrar nos tópicos e na dinâmica da entrevista.

Depois da realização das entrevistas, efetuámos a transcrição das mesmas, dado que a transcrição é um ato de transformação de um discurso recolhido no modo oral para um texto redigido no modo escrito.

Os procedimentos concernentes à transcrição não são fixados por regras padronizadas, por isso há uma série de opções a serem feitas pelo investigador, sendo algumas de natureza teórica, outras de natureza ética e outras, ainda, motivadas por constrangimentos práticos (Mishler cit. por Máximo-Esteves, 2008). Pode optar-se pela transcrição integral de cada entrevista, pela transcrição de partes ou, simplesmente, pela sua divisão em segmentos devidamente catalogadas. No nosso estudo, optámos pela transcrição integral das entrevistas, de modo a garantir a acessibilidade a toda a informação partilhada pelas crianças. Independentemente da escolha da transcrição a fazer, deve efetuar-se uma boa interpretação e para que isso seja possível, devemos apoiar-nos na complementaridade dos dois tipos de registo, o escrito e o oral.

Posteriormente procedemos à análise do conteúdo. Uma das características da análise de conteúdo, segundo Lima e Pacheco (2006), é a de se pretender lidar com comunicações frequentemente extensas para extrair conhecimentos que a simples leitura não permitiria.

A análise de conteúdo consiste então na redução da informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar. Stemler, destaca esta característica ao afirmar: “a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação.” (Lima, e Pacheco, 2006).

Os dados recolhidos através dos instrumentos adaptados do Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias e das observações realizadas foram essenciais para que as implementações das oportunidades de aprendizagem fossem conscientes, motivadoras e desafiantes, dirigidas às necessidades e interesses do grupo em si e também de cada criança individualmente, com base na sua faixa etária.

Os produtos das oportunidades de aprendizagem implementadas, assim como as notas de campo e as entrevistas semiestruturadas efetuadas às crianças revelaram-se fundamentais para a avaliação do conhecimento transmitido às mesmas, através das oportunidades de aprendizagem, revelando-se também fundamentais para a interpretação do nível de cada criança na utilização do Desenho Infantil, mais especificamente, como forma de expressar as suas emoções.

Importa também referir que, antes de iniciar qualquer investigação, o investigador deve ter determinados conhecimentos que devem estar sempre presentes em todas as fases do desenvolvimento deste estudo.

Segundo a Carta Europeia do Investigador (2005), este deve realizar a sua investigação tendo como objetivo base o bem da humanidade e a expansão das fronteiras do conhecimento científico, usufruindo simultaneamente da liberdade de pensamento e de expressão.

Os investigadores devem ainda ter responsabilidade, ou seja, devem estar conscientes que são responsáveis perante as entidades.

Os métodos de recolha e análise dos dados deverão estar disponíveis para fins de controlo interno e externo, sempre que necessário e solicitado.

Os investigadores devem ter atitude profissional, ou seja, devem ter conhecimento dos objetivos que regem o seu ambiente de investigação e deverão obter todas as aprovações necessárias antes do início do seu trabalho de investigação ou do acesso aos recursos proporcionados.

Os investigadores devem ter princípios éticos, ou seja, devem aderir às práticas éticas e aos princípios éticos fundamentais. Segundo a Carta de Ética na Investigação, o investigador possui princípios e deveres, sendo os mais relevantes, para este estudo em específico, os seguintes aqui descritos: Integridade, ou seja, todos os investigadores devem respeitar a privacidade dos indivíduos, em particular em investigações como esta que tratam dados pessoais, assim como, respeitar a confidencialidade dos trabalhos em desenvolvimento.

Em conclusão, o investigador, para desenvolver um projeto de investigação em educação, segundo a Carta de Ética na Investigação, deve assegurar: uma referenciação rigorosa das fontes usadas no trabalho de investigação; o respeito pelos direitos de propriedade intelectual; a não prática de cópia e/ou plágio; a não utilização de criações intelectuais de outrem, protegidas pelas regras da propriedade intelectual, sem consentimento legal do seu autor; a não distorção intencional de resultados para privilegiar uma linha de orientação ou para satisfazer interesses alheios à verdade científica; a preservação do anonimato das pessoas em estudo.

1.3. IDENTIFICAÇÃO DOS CONTEXTOS ONDE DECORREU A AÇÃO

1.3.1. Creche

1.3.1.1. Caracterização da Instituição

A componente de Prática e Intervenção Supervisionada (PIS) em contexto de Creche decorreu ao longo do ano letivo 2016/2017 numa IPSS, que funciona num edifício adaptado numa área urbana, no centro da cidade de Portalegre dedicado à componente de creche. Através de um protocolo entre o Instituto de Segurança Social, que tutela esta instituição e o Ministério da Educação, atualmente no mesmo edifício funcionam também algumas salas de educação pré-escolar. (Eichmann, L., 2014)

A instituição relativamente ao espaço interior integra: uma cozinha, um refeitório, uma lavandaria, uma garagem, um ginásio, a secretaria, um gabinete médico, um gabinete da diretora, um gabinete para as educadoras, uma sala de acolhimento, três casas de banho

para crianças e duas para adultos, quatro dispensas (para armazenamento de produtos alimentares, de produtos de limpeza, de vários materiais e de roupas), uma arrecadação, duas salas de berçário, sete salas de atividades e, ainda, uma sala de multimédia. No seu espaço exterior conta com um pátio/recreio que é composto por bastantes árvores, uma taça de areia, extensões com relva sintética e espaços empedrados.

O horário de funcionamento desta instituição é das 7 horas e 45 minutos às 19 horas, sendo que a duração da componente letiva é das 9 horas até às 17 horas, e a componente de apoio à família, ocorre das 7 horas e 45 minutos às 9 horas no período da manhã, e das 17 horas às 19 horas, no período da tarde.

Em relação ao horário das educadoras de infância, estas entram às 9 horas e saem às 17 horas, com uma hora de almoço. As assistentes operacionais têm horário rotativo, para realizarem o fecho e a abertura da instituição, variando entre as 7 horas e 45 minutos e as 19 horas. Após as 9 horas e 30 minutos, surgem as tarefas orientadas e planeadas pelas educadoras de infância ou pelos professores responsáveis pelas áreas de Expressão Musical e Expressão Físico-Motora, nestes casos, externos ao quadro da Instituição.

No que diz respeito às idades das crianças que se encontram a frequentar a instituição (Creche), existem treze crianças até um ano, vinte e seis com um ano, quarenta e oito com dois anos, como ilustra o seguinte gráfico (Gráfico 1), possuindo um total de setenta e cinco crianças a frequentar a instituição.

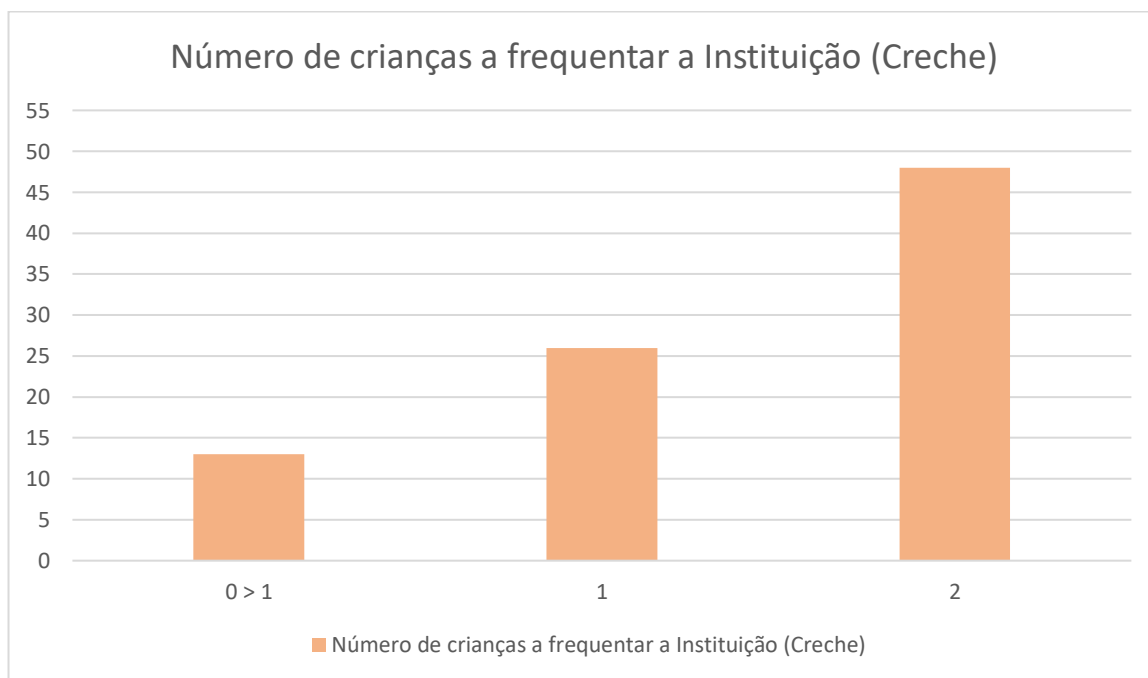


Gráfico 1 Número de crianças a frequentar a instituição (Creche), tendo em conta a idade.

Existem também crianças com necessidades educativas especiais, mas apenas 1% na instituição, no que respeita à linguagem e ao desenvolvimento motor, diagnosticados por técnicas específicas para as dificuldades apresentadas pelas crianças. Relativamente ao

peçoal de apoio, este consiste na existência de uma equipa de intervenção precoce que inclui vários técnicos, professores de atividades de enriquecimento curricular, psicomotricista, fisioterapeuta, animador e psicóloga.

A entrada na instituição pode dar-se a partir dos 3 meses de idade, correspondendo à idade favorável para a criança e para as obrigações laborais das famílias. (Regulamento Interno da Creche) Quando a criança dá entrada na instituição, conta também com um período de adaptação de trinta dias, para a perfeita ambientação da criança à instituição e aos agentes educativos.

Por fim, no que respeita às comparticipações das famílias, estas são calculadas através de uma percentagem sobre o rendimento de cada família, correspondendo a escalões de rendimento, definidos através do IRS (Índice de Rendimento Social).

1.3.1.2. Caraterização do Grupo

O grupo, à época da intervenção pedagógica, é constituído por dezassete crianças, cuja faixa etária se situa entre os dois e os três anos. Trata-se de um grupo composto por dez crianças do sexo masculino e sete do sexo feminino, como ilustra o gráfico seguinte (Gráfico 2):

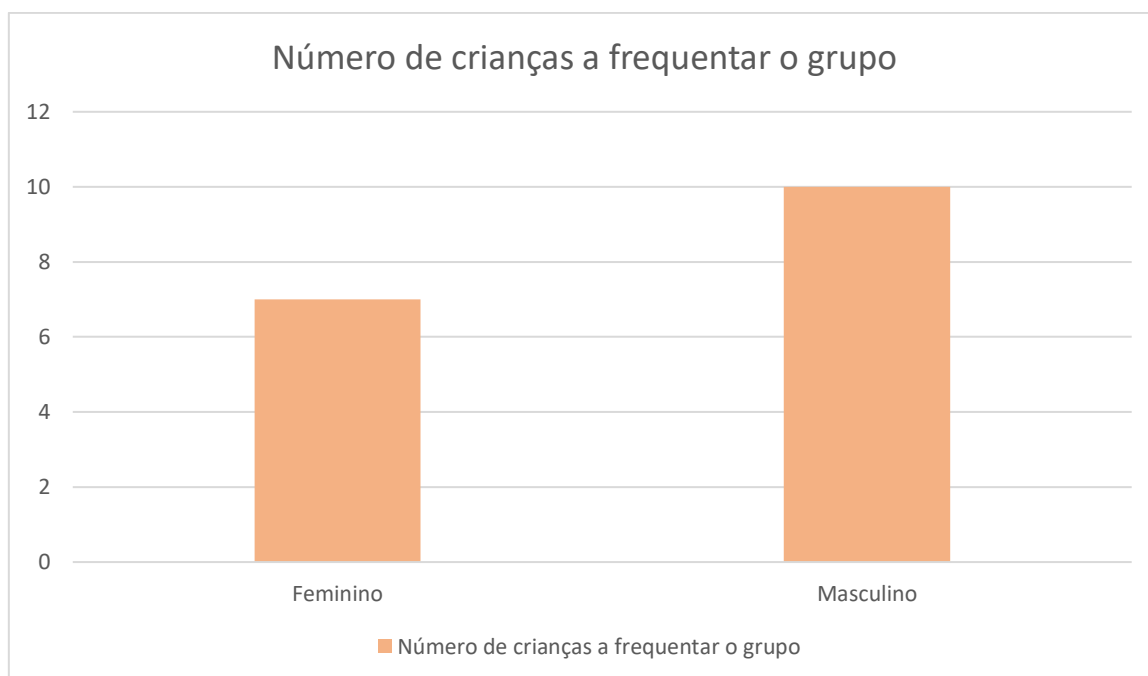


Gráfico 2 Número de crianças a frequentar o grupo (Creche), tendo em conta a idade.

No período em que efetuámos a observação, o grupo era de dezasseis crianças, tendo sido incluída uma nova criança no início da intervenção, do sexo masculino, de nacionalidade Ucraniana. A criança não se expressava na língua portuguesa, tendo vindo a evoluir bastante

na compreensão e na tentativa de diálogo com os colegas. Estes foram muito afáveis com a criança, sendo tendencialmente protetores da mesma.

No que concerne ao nível socioeconómico das famílias das crianças que frequentam esta sala de atividades, pode dizer-se que a maioria vive com os pais; no entanto, uma das crianças tem agregado monoparental, ou seja, vive apenas com a mãe. Nesta sequência, no que se refere à situação profissional dos pais das crianças, a maioria trabalha por conta de outrem, dois trabalham por conta própria e duas crianças têm a mãe desempregada.

Relativamente à chegada das crianças à sala de atividades, o pessoal educativo usa esse tempo como forma de partilha de informação, estando também disponível um registo escrito da alimentação diária da criança. Na hora da saída, a assistente operacional dá aos pais informação específica acerca de como correu o dia.

Habitualmente, a interação com os pares é positiva, ou seja, as crianças observam e reagem aos outros, e brincam lado a lado com poucos conflitos.

Neste período de intervenção, os conflitos entre crianças diminuíram em comparação ao período de observação, aceitando já uma maior partilha de brinquedos. As crianças têm interações mais prolongadas, conseguindo levar um maior tempo a brincar entre elas com os mesmos brinquedos, o que antes não era visível.

No que toca às competências adquiridas na área da Socialização, quase todas as crianças procuram os colegas para brincar, interagem com os pares e demonstram prazer em brincar com os colegas. A maioria das crianças gosta muito de histórias e músicas, revelando grande concentração nestes momentos. Além disso, todas as crianças pedem ajuda a um adulto, compreendem e demonstram sentimentos de carinho, compaixão, entre outros.

Relativamente à área da Autonomia, todas as crianças já conseguem fazer o controlo dos esfíncteres durante o dia, e a maioria durante o período de repouso. Quanto à alimentação, todas as crianças já conseguem comer sozinhas, colaboram também no despir-se e vestir-se, quando solicitadas e algumas já se calçam e descalçam sozinhas, tendo tido uma grande evolução neste último aspeto.

No que diz respeito à área Cognitiva, a maioria das crianças tem a noção de quantidade, distinguem “pequeno” e “grande”, reconhecem as cores principais, por imitação contam até dez, e desenvolvem atividades de jogo simbólico.

Na área do Desenvolvimento Motor, todas as crianças conseguem correr sem perder o equilíbrio, lançar uma bola, deslocar-se apoiando-se nos quatro membros, caminhar em vários sentidos, rasgar papel, fazer rolos com massa pão e expressar-se livremente através do traço.

Quanto à área da Linguagem nesta fase de intervenção já todas as crianças sabem dizer o seu primeiro nome e o nome dos familiares mais próximos, a sua idade, fazer frases simples, conseguem ouvir histórias durante um longo período, sendo que maioria responde a questões sobre a mesma.

O quadro seguinte apresenta a rotina programada para este grupo de crianças (Quadro 1):

Rotinas Diárias	
Horário	Atividades de Rotina
7 horas 45 minutos – 8 horas 30 minutos	Acolhimento coletivo
8 horas 30 minutos	Acolhimento na sala
9 horas 30 minutos	Atividade Orientada
10 horas	Atividades Livres e/ou Atividades Orientadas
11 horas 15 minutos	Higiene
11 horas 30 minutos	Almoço
12 horas minutos	Higiene
12 horas 15 minutos	Repouso
15 horas	Higiene
15 horas 30 minutos	Lanche
16 horas	Higiene
16 horas 30 minutos	Atividades Livres e/ou Atividades Orientadas
17 horas 30 minutos	Acolhimento Coletivo
19 horas	Encerramento do Centro Infantil

Quadro 1 Rotinas diárias do grupo da sala 2B.

A rotina desempenha um papel importante no desenvolvimento das crianças, uma vez que lhes permite perceber o que acontece em cada fase do dia, desenvolvendo também sentimentos de confiança no que as rodeia. O desenvolvimento da rotina é também importante devido ao facto de esta ser promotora de autonomia, ou seja, a rotina ajuda as crianças a tornarem-se responsáveis “no ambiente educativo, construindo comportamentos e atitudes com um sentido gradualmente mais autónomo” assim como a aprender “a ser, a estar, e a fazer” (Pereira, 2014, p.13). Desta forma, considera-se que a rotina, é um aspeto essencial para estimular a autonomia nas crianças, uma vez que as crianças ao reconhecerem o que vem antes ou depois, mais facilmente realizam uma tarefa autonomamente.

1.3.2. Jardim de Infância

1.3.2.1. Caracterização da Instituição

A componente de Prática e Intervenção Supervisionada (PIS) em contexto de Jardim-de-Infância decorreu ao longo do ano letivo 2017/2018 num estabelecimento público do Ministério da Educação, que está situado numa área urbana da cidade de Portalegre. Este Jardim-de-Infância funciona num edifício partilhado com a Escola Básica do 1º Ciclo.

O horário de funcionamento desta instituição é das 8 horas às 18 horas, sendo que a duração da componente letiva é das 9 horas até às 15 horas e 30 minutos, e a componente de apoio à família ocorre das 8 horas às 9 horas no período da manhã e das 15 horas e 30 minutos às 17 horas 30 minutos, no período da tarde. Relativamente ao horário de almoço, este é prestado pelas assistentes operacionais e decorre das 12 horas e 30 minutos às 13 horas e 30 minutos.

Relativamente ao horário de funcionamento da instituição verifica-se a aplicação da Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, que segundo o artigo 12.º estipula que:

“1 - Os estabelecimentos de Educação Pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas.

2 – O horário dos estabelecimentos deve igualmente adequar-se à possibilidade de neles serem servidas refeições às crianças.

3 – O horário de funcionamento do estabelecimento de Educação Pré-escolar é homologado pelo Ministério da Educação, sob proposta da direcção pedagógica, ouvidos os pais e encarregados de educação.”

Em relação ao horário das educadoras de infância e das educadoras de apoio, estas entram às 9 horas e saem às 15 horas e 30 minutos, com uma hora de almoço que decorre entre as 12 horas e 30 minutos e as 14 horas. As assistentes operacionais têm horário rotativo, para realizarem o fecho e a abertura da instituição, variando entre as 8 horas e as 18 horas.

A instituição, relativamente ao espaço interior, é composta por duas salas de actividades e uma sala destinada à componente de apoio à família, em que no presente ano letivo é utilizada como refeitório, tendo sido adaptada também para esta finalidade; três casas de banho, em que duas estão adaptadas para a utilização dos mais pequenos; o ginásio e a biblioteca que servem simultaneamente para o Jardim de Infância e para a Escola Básica do 1º Ciclo. No espaço exterior encontra-se uma pequena área com uma estrutura para as crianças brincarem e uma caixa de areia, mas que nem uma nem outra reúnem as condições de segurança para que as crianças as possam utilizar.

Cinquenta é o número total de crianças que frequentam o Jardim-de-Infância correspondendo também, ao número de crianças inscritas, não se encontrando nenhuma em lista de espera. No que diz respeito às idades das crianças que se encontram a frequentar a instituição existem quatro crianças com três anos, quinze com quatro anos, vinte e seis com cinco anos, cinco com seis anos, como ilustra o seguinte gráfico (Gráfico 3):

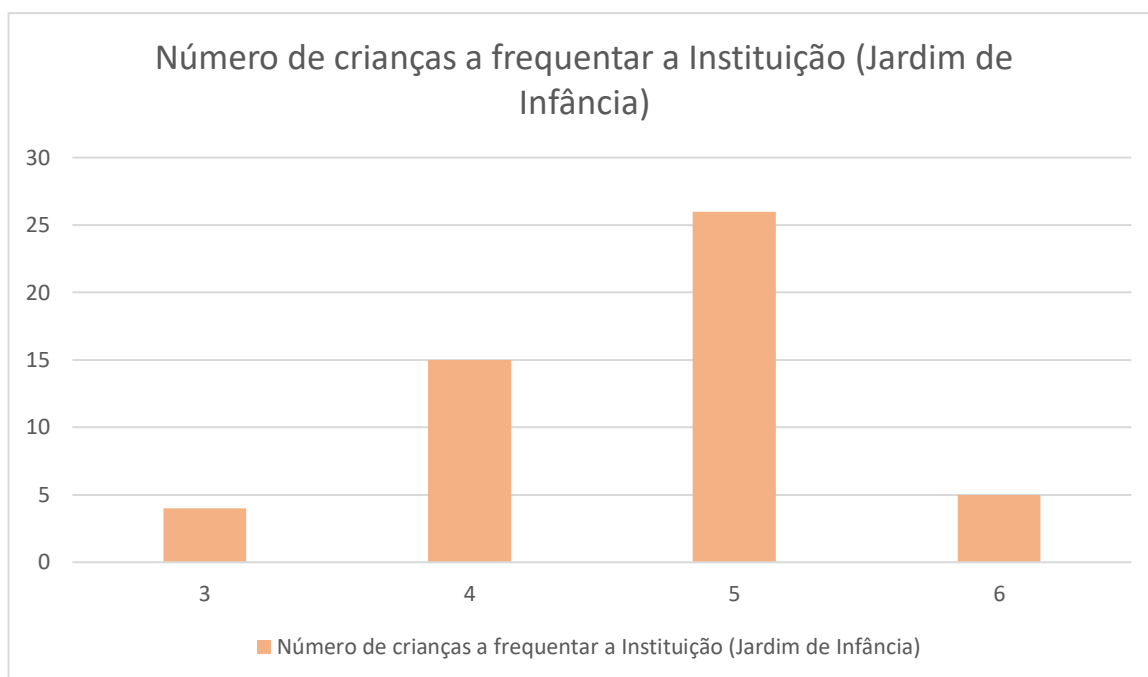


Gráfico 3 Número de crianças a frequentar a Instituição (Jardim de Infância), tendo em conta a idade.

No que concerne ao grau de participação da família no Jardim-de-Infância este é frequente, visto que as famílias participam em festas, reuniões, atividades e/ou projetos, como por exemplo, “Alimentação saudável”, “Dia dos Avós”, entre outras.

De seguida será caracterizado o grupo de crianças que pertence à instituição descrita e com o qual tive a oportunidade de trabalhar.

1.3.2.2. Caracterização do Grupo

No Pré-Escolar, o grupo com o qual tive a oportunidade de trabalhar desenvolvia as suas oportunidades de aprendizagem na sala 2, sendo um grupo constituído por vinte e cinco crianças, com idades heterogéneas, mas quanto ao género era equilibrado, sendo que existiam doze rapazes e treze raparigas, como ilustra o seguinte gráfico (Gráfico 4):

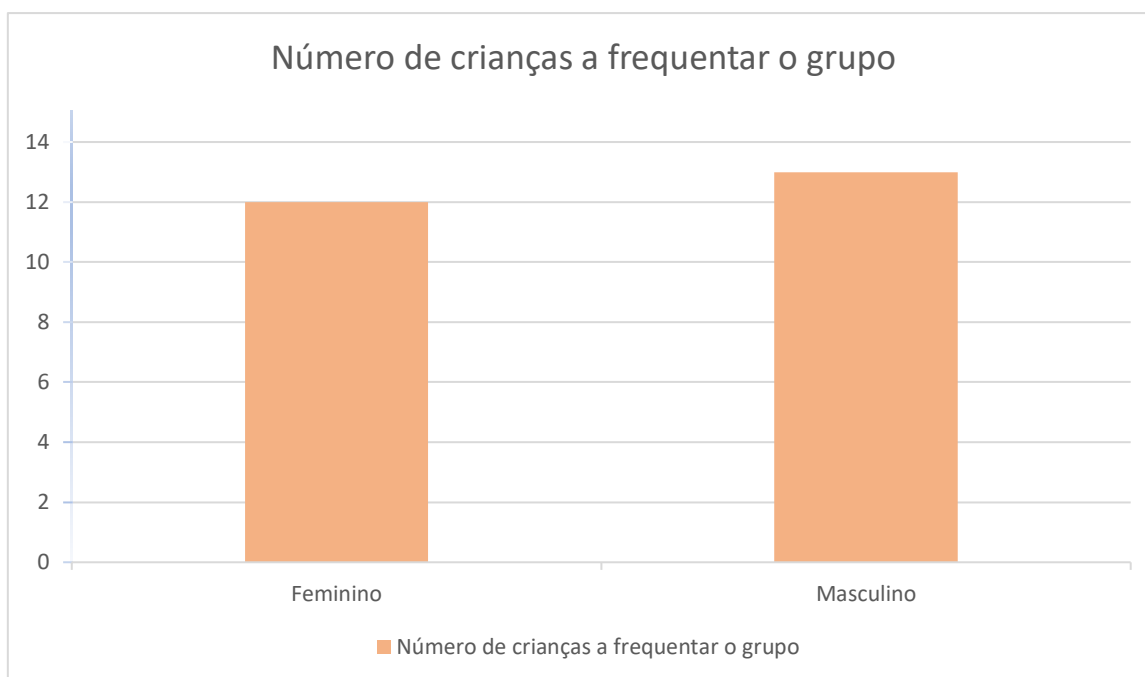


Gráfico 4 Número de crianças a frequentar o grupo (Jardim de Infância), tendo em conta a idade.

No que diz respeito a necessidades educativas complementares, existe uma criança no grupo que está a ser apoiada pela equipa de intervenção precoce.

O grupo é constituído por treze crianças que já faziam parte deste no ano letivo anterior, o que ajudou na integração das outras que chegaram de novo. As oito crianças de cinco anos e a de seis anos, que já tinham frequentado este grupo no ano anterior, ajudaram de uma forma relevante na adaptação dos que entraram pela 1ª vez, por conhecerem bem os espaços, algumas rotinas e materiais; mostram-se sempre muito responsáveis e protetores com as outras crianças do grupo em especial as de três anos. Esta heterogeneidade do grupo permite formas de interação mais dinâmicas e positivas entre os pares, que sustentaram maiores e melhores aprendizagens.

Atendendo ao desenvolvimento próprio da faixa etária e depois de uma fase de observação, a maioria das crianças do grupo consegue identificar, aceitar e aplicar regras de convivência e cidadania, adquirir autonomia na execução dos trabalhos, adquirir autoestima positiva, reconhecer as limitações do seu corpo, ter a lateralidade definida, apropriar-se de diferentes papéis e situações sociais e aperfeiçoar a motricidade fina explorando e utilizando diferentes técnicas, materiais e instrumentos.

No que se refere ao domínio da linguagem e abordagem à escrita, a maioria das crianças já alcançou uma linguagem rica, fluida e variada, demonstrando conhecer e utilizar vocabulário referente a diferentes temas e situações, e outras possuem uma linguagem e um discurso mais básico, ainda com dificuldades ao nível da articulação e dicção das palavras.

Na abordagem à escrita, a maioria das crianças constituintes do grupo reconhece o que são os caracteres do código escrito e consegue reproduzir grafismos simples, colocando o

nome e a data em cada desenho ou trabalho que realizam sem auxílio. Tanto no espaço da escrita como no da Matemática, as crianças têm à sua disposição um caderno que lhes permite realizar várias oportunidades de aprendizagem.

As crianças mais velhas são competentes ao nível do raciocínio matemático nomeadamente no sentido de número, pensamento espacial, noção de medida e interpretação de dados. As crianças mais novas realizam sem dificuldades, a classificação de objetos, adquirem noções de tempo, espaço, tamanho e forma, bem como noções de correspondência e número.

Há que referir, que as diferentes áreas são utilizadas de forma organizada e livre por parte das crianças, sem qualquer oposição e limite. Relativamente às atividades pedagógicas ou lúdicas estas são desenvolvidas visando responder às necessidades e motivações do grupo, no entanto o tempo é gerido de forma simples, de acordo com algumas rotinas existentes (Quadro 2):

Rotinas Diárias	
Horário	Atividades de Rotina
8 horas	Acolhimento coletivo
9 horas	Acolhimento na sala
9 horas 30 minutos	Atividades Livres e/ou Atividades Orientadas
10 horas 15 minutos	Higiene
10 horas 30 minutos	Lanche da manhã
11 horas	Atividades Livres e/ou Atividades Orientadas
12 horas	Higiene
12 horas 15 minutos	Almoço
14 horas	Atividades Livres e/ou Atividades Orientadas
15 horas 15 minutos	Higiene
15 horas 30 minutos	Lanche
16 horas 30 minutos	Apoio à família
18 horas	Encerramento do Jardim de Infância

Quadro 2 Rotinas diárias do grupo da sala 2.

Vinte e duas crianças vivem com os pais e apenas três se encontram a viver apenas com a mãe. No que diz respeito à profissão dos pais (pai e mãe), apenas duas mães e dois pais são o próprio patrão, sendo os restantes, funcionários por conta de outrem. Pela informação transmitida há três pais e três mães em situação de desemprego.

2. AÇÃO EM CONTEXTO

2.1. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM

2.1.1. Creche

2.1.1.1. Oportunidade de aprendizagem 1: Potes das emoções

A primeira oportunidade de aprendizagem teve como principais objetivos: Proporcionar a identificação das quatro emoções básicas: alegria, medo, raiva e tristeza; Promover a relação das emoções com as cores; Incentivar à expressão de emoções através do desenho.

Como forma de iniciar o projeto de investigação na Creche e de proporcionar um diálogo com as crianças, com o intuito de explorar as emoções que podemos sentir, como a alegria, o medo, a raiva e a tristeza, começámos por ler a história “O monstro das cores” de Anna Llenas. A leitura foi efetuada de uma forma diferente, de modo a chamar à atenção das crianças, e para que também fosse mais perceptível para as mesmas o desenrolar da história. Deste modo, o meu braço funcionava como monstro das cores, pois continha elásticos em que tinham a cor correspondente a cada emoção e dois olhos num dos dedos da mão. No desenvolver da história, o monstro das cores, quando se falava de cada uma das emoções, retirava o elástico da cor dessa emoção e colocava-o no frasco da emoção correspondente.

Considerámos que a forma como a oportunidade se desenvolveu foi bastante positiva e, para além das crianças serem bastante recetivas ao tema das emoções, neste grupo de crianças o hábito da leitura é frequente, sendo essencial a leitura de histórias a crianças pequenas, pois, segundo Morais (1997), estes momentos envolvem as crianças num ambiente rico em vocabulário e é ainda um meio através do qual a criança pode descobrir o mundo.

No final da história, focámo-nos na exploração de cada emoção em particular recorrendo a pequenos monstros de papelão, cada um com a cor correspondente à sua emoção, para que fosse mais fácil a identificação destas. A maioria das crianças conseguiu identificar que emoção ilustrava cada monstro, tendo mais facilidade nas emoções alegria e tristeza.

De acordo com Raposo (2013), a alegria advém da perceção de ter alcançado algo que expectávamos. Normalmente, a alegria é acompanhada de uma melhoria de humor e num aumento substancial de energia.

No que se refere à tristeza, esta é caracterizada por uma diminuição de energia, onde se denota um maior foco de atenção para o próprio indivíduo e, ao contrário da alegria, cria menor disponibilidade para explorar o meio.

Desenho infantil como forma de expressar emoções

As emoções referidas acima, são o oposto uma da outra; por este motivo são mais fáceis de serem identificadas pelas crianças, visto que também têm uma acentuada expressão facial quando sucedem.

Após a leitura da história, seguiu uma oportunidade de aprendizagem que consistia em pintar o número de tampas correspondente ao número e cores das emoções presentes no livro, sendo estas: alegria, raiva, medo, tristeza.



Figura 1 Criança a pintar parte da tampa.

Cada criança pintou uma parte de cada tampa, sendo que cada uma das tampas possuía cinco peças. Quando juntámos todas as peças, originou o objetivo final: as tampas para diferenciar os frascos das emoções.



Figura 2 Montagem dos potes das emoções.

Desenho infantil como forma de expressar emoções

Ao terminarem a pintura e a construção das tampas, começámos por relembrar a emoção que cada monstro transmitia e a sua cor correspondente. Neste seguimento, cada criança identificou que emoção sentia no momento, entregando-lhe uma folha com a respetiva cor, para que a mesma se expressasse livremente, através do desenho.

Cada criança, ao selecionar a emoção, explicou o porquê, tendo ainda alguma dificuldade em expressar verbalmente.

C1: “Estou bem, estou na escolinha.”

C2: “Contente, a minha mãe hoje vem buscar-me.”

C3: “Hoje vou ao parque, estou feliz.”

C4: “É da cor amarela, hoje diverti-me muito.”

C5: “Eu estou bem, não sei porque.”

C6: “Gosto de estar aqui, estou feliz.”

C7: “Como o monstro amarelo, porque sim.”

C8: “A minha mãe hoje deixou-me trazer o brinquedo novo.”

C9: “Eu não sei porque estou assim.”

C10: “Vou fazer a minha festa de anos.”

C11: “Estou contente porque hoje vou jogar à bola com o pai.”

C12: “Não sei como estou, mas escolho a folha amarela.”

C13: “Amarelo como o monstro contente.”

C14: “Feliz, porque estou assim.”

C15: “Hoje a C5 vai brincar comigo para minha casa, estou muito feliz.”

Distribuámos a cada criança uma folha da cor correspondente à emoção escolhida, efetuando de seguida o desenho que esta pretendia. Nesta oportunidade, todas as crianças selecionaram a alegria, tendo assim todas a folha amarela. As crianças desenharam

livremente algo que para elas transmitisse alegria, explicando-nos de seguida o significado dos seus desenhos.



Figura 3 Criança a desenhar livremente.

A criança pinta e desenha para exprimir sentimentos que sozinha não consegue transparecer e não pinta e desenha com a intenção de produzir obras de arte, sendo para ela mais importante o processo de construção do que o produto final. (Simões, 2013)

Os frascos das emoções permaneceram na sala de atividades até ao final da prática, com o objetivo de as crianças expressarem as suas emoções através do desenho sempre que pretendessem. Encontravam-se num lugar que era de fácil acesso para as crianças, em que estavam ao seu dispor os quatro frascos das emoções e folhas das diferentes cores, com base nas emoções trabalhadas.

As crianças envolveram-se nesta oportunidade no dia em que foi realizada, mas no decorrer da prática as crianças focaram-se mais nas outras oportunidades de aprendizagem e nos momentos de brincadeira, sem voltar a recorrer aos frascos das emoções. Isto deveu-se também ao tempo em que tinha prática com as mesmas, sendo este relativamente pouco, e era apenas neste tempo em que as crianças poderiam recorrer aos frascos das emoções.

Esta oportunidade de aprendizagem foi desenvolvida pelo facto de que se deve dar a oportunidade à criança de se exprimir livremente, fazendo com que esta adquira autoconfiança, tornando-se mais autónoma e cooperante no relacionamento com os outros. A criança revela-se quase sempre através do que efetua, através dos seus desenhos e das suas pinturas.

2.1.1.2. Oportunidade de aprendizagem 2: Expressar-se livremente através do desenho consoante a emoção selecionada.

A segunda oportunidade de aprendizagem teve como principais objetivos: Proporcionar a identificação das emoções: alegria e tristeza; Promover a relação das emoções com as cores; Proporcionar a expressão de emoções através da pintura.

Nesta oportunidade de aprendizagem começámos por nos posicionar no tapete designado como a área de acolhimento para de seguida darmos início à leitura da história “Elmer” de David Mckee.



Figura 4 Ed. E. a contar a história “Elmer”.

Após a leitura da história, surgiu em figura de cartolina: o elefante Elmer, com alguns quadrados preenchidos com lã (azul e amarela) da cor correspondente às emoções trabalhadas ao longo da história. Neste seguimento cada criança, à vez, retirou uma das linhas que o elefante continha identificando a emoção correspondente e colocando a linha no frasco da emoção/cor respetiva.

Quando todas as linhas foram retiradas, o elefante ficou cinzento e questionámos as crianças:

Ed. E.: “Como estava o elefante?”;

C17: “Com muitas cores.”

C13: “Confuso.”

C4: “Estava como o monstro das cores.”

C10: “Baralhado.”

C8: “Estava com fios.”

Ed. E.: “O que fizemos nós ao retirar as linhas e colocar no frasco da emoção certa?”;

C15: “Metemos os fios no frasco da mesma cor.”

C1: “O elefante ficou melhor, como o monstro.”

C7: “Ficou como os outros elefantes.”

C16: “As emoções ficaram no sítio certo.”

“Agora que ajudámos o elefante a organizar as emoções, como estão as nossas emoções hoje? Como nos sentimos nós hoje?”. Foi então que recorremos à bola das emoções, esta continha vários fios (amarelos e azuis) correspondentes às duas emoções trabalhadas ao longo da história (alegria e tristeza) e também às emoções que as crianças conseguem identificar mais facilmente.

É de destacar que o grupo realçou por várias vezes a alegria que estava a sentir durante o diálogo tido ao longo da concretização desta oportunidade de aprendizagem. Para Daniel Goleman (pp. 28-29, 2012) as modificações biológicas provocadas pela alegria prendem-se com um aumento da inibição de sentimentos negativos e “favorece um aumento de energia disponível (...) esta configuração oferece ao corpo uma tranquilidade geral, bem como uma disponibilidade e um entusiasmo para desempenhar tarefas”.

Nesta oportunidade, colocámos as crianças em roda e começaram a passar a bola entre elas. A criança que tinha a bola das emoções tinha como objetivo retirar um fio à sua escolha (amarelo ou azul) e identificar a emoção correspondente (alegria ou tristeza). Neste seguimento, a criança verificava se a cor do fio que escolheu correspondia à emoção que sentia no momento: alegre ou triste, ou se simplesmente escolheu aquela cor sem razão alguma.



Figura 5 Criança a brincar ao jogo da bola das emoções.

A maioria das crianças conseguiu relacionar cor-emoção, retirando assim o fio da emoção que pretendia. Posto isto, questionávamos o porquê de terem escolhido certo fio, tendo alguma dificuldade a expressar o porquê, mas com alguma estimulação conseguiam identificá-lo.

De acordo com Santos (2015), educar envolve a participação ativa da criança e os seus pensamentos e ideias devem ser aproveitados e estimulados durante o período de desenvolvimento. Para isso, torna-se necessário promover experiências que assentem na realização pessoal das crianças.

À medida que as crianças identificavam como estavam naquele momento e retiravam o fio consoante a emoção, questionávamo-las se pretendiam ir fazer a oportunidade seguinte ou brincar livremente. Às crianças que escolheram efetuar a oportunidade distribuímos o puzzle das emoções, de modo a que estas o preenchessem com base na emoção que identificaram no jogo anterior. Para preencherem o elefante presente neste puzzle, as crianças utilizaram o fio retirado, colocaram este em guache da cor da emoção e de seguida colocaram no seu puzzle. Na terceira peça deste puzzle as crianças tinham como objetivo expressarem-se livremente através de uma pintura efetuada com guaches.



Figura 6 Criança a expressar-se livremente através do desenho.

Na oportunidade descrita anteriormente, as crianças não efetuaram nenhuma pintura em específico devido à sua faixa etária, mas expressaram o que pretendiam e, quando as questionámos, conseguiram identificar o que tinham feito relacionando com a emoção escolhida.

Segundo Kowalski (1977), para a criança, até aos três, quatro anos, rabiscar tem um significado muito vasto. As linhas e os traços são apenas pontos de referência. Expressam o que a criança pensa no momento em que desenhou. Um mesmo desenho representa objetos diferentes, segundo as preocupações de momento.

Para a criança, rabiscar é também o meio de se afirmar, de exprimir as suas emoções. Ela procura exprimir o universo tal como o vive e traduzir por meio de uma forma de expressão muito pessoal o acontecimento vivido ou imaginado.

Como se constata, durante toda a oportunidade de aprendizagem tivemos como objetivo reter opiniões das crianças com base comunicação das suas ideias, proporcionando um momento de experiência emocional às crianças.

2.1.1.3. Oportunidade de aprendizagem 3: Expressar-se livremente através do desenho com pinceis de texturas diferentes

A terceira oportunidade de aprendizagem teve como principais objetivos: Proporcionar a identificação das emoções; Proporcionar o contacto com diversas texturas: corda, algodão, papelão, esponja, pena, papel de prata; Promover a expressão através da pintura; Estimular o desenvolvimento da imaginação e da criatividade; Proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina.

Como forma de iniciar esta oportunidade de aprendizagem e proporcionar um diálogo com as crianças, com o objetivo de explorar a emoção tristeza, começámos por ler a história “Elmer e o ursinho perdido” de David Mckee. Terminada a história começámos por questionar as crianças:

“E nós como ficávamos se perdêssemos o nosso ursinho de peluche?”; “Ou o nosso brinquedo preferido?”.

C4: “Ficava sem conseguir dormir.”

C9: “Eu gosto do meu dudu, não o quero perder.”

C16: “Devia chorar muito.”

C7: “Com medo.”

C10: “Eu não sei bem, mas não ia gostar.”

C13: “Se perdesse ficava zangado.”

C2: “Gosto dos meus brinquedos todos, não quero ficar sem eles.”

C15: “Triste como ficou o elefante.”

C8: “Também ficava triste, mas alguém o encontrava depois.”

Nesta parte, as crianças demonstraram alguma dificuldade em se expressar verbalmente e identificar o que sentiam ao perder o seu ursinho ou o seu brinquedo preferido, não conseguindo identificar a emoção sentida. No entanto, grande parte das crianças presentes conseguiu identificar que se isso acontecesse iria ficar triste, ou até mesmo com medo.

É importante trabalhar o desenvolvimento social, uma vez que tem uma enorme relevância no desenvolvimento da criança, pois abrange não só o aspeto social como também o desenvolvimento emocional, físico e cognitivo. (Gordon e Browne, 1989, cit. por Spodek e Saracho, 1994).

Depois deste diálogo com as crianças, questionámo-las: “Será que o elefante Elmer deixou alguns ursinhos perdidos por aqui?”; “Quem quer vir procurar?”. Foi então que mostrámos um dos ursinhos que se encontravam perdidos e os pinceis que posteriormente

iriam utilizar para pintar nos ursinhos de cartolina. Os pincéis eram feitos de diversos materiais (papel, esponja, algodão, papel de prata, cordel, pena, papelão), de modo a explorar com as crianças diferentes texturas.



Figura 7 Exploração dos pinceis com as diferentes texturas.

Estes momentos de aprendizagem são muito relevantes, pois Post e Hohmann (2011) referem que “Bebés e crianças até aos 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos.” (p.22). Neste contexto, cabe-nos a nós fornecer materiais diversificados que remetam para aspetos sensoriais, uma vez que é através da ação sobre eles que as crianças constroem aprendizagens.

Antecipadamente, com base no número de crianças que estavam presentes, colocámos ursinhos de cartolina escondidos pela sala. As crianças enquanto procuravam os ursinhos escutavam melodias com diferentes ritmos e movimentavam-se livremente.

Weigal (1988) e Barreto (2000), mencionam que as oportunidades de aprendizagem relacionadas com música constituem uma grande diversidade de momentos para que a criança aperfeiçoe a sua habilidade motora (cit. por Barreto, 2005). Por sua vez, o ritmo da música constitui um papel importante "na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque toda a expressão musical ativa age sobre a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões" (Weigal, 1988 e Barreto, 2000 cit. por Chiarelli e Barreto, 2005).

Quando uma criança encontrava um dos ursinhos perdidos, deslocava-se para a mesa, escolhia o pincel com a textura que pretendia e preparava-se para pintar. O pincel, para além de ter uma textura diferente dos pinceis habituais, também possuía vários guizos na ponta, o que despertava desde início um grande entusiasmo. As crianças começavam logo a explorar o pincel em si, os diferentes sons que conseguiam fazer com este e o modo como a textura ficava quando se pintava no papel.



Figura 8 Pintura com pinceis de diferentes texturas.

Esta oportunidade de aprendizagem considerou-se significativa para as crianças, dado que estiveram em contacto com uma experiência diferente que permitiu exercitar o conjunto das sensações e percepções da criança.

Todas as crianças adquiriram um ursinho; no entanto a algumas tivemos que as auxiliar dando algumas pistas, de modo a evitar a decepção de quando observavam que o seu amigo tinha conseguido encontrar e ela não conseguia. Segundo Carolina Raposo (2013), as emoções negativas causam, de alguma forma, sensações de mal-estar ou ameaçam a autoestima; por este motivo, quando desnecessárias, devem ser evitadas.

Esta oportunidade suscitou um envolvimento bem visível por parte das crianças, ao ouvirem o guizo enquanto estavam a pintar, como também pelas próprias texturas que os pinceis possuíam.

Quanto mais ricas forem as oportunidades que as crianças possam experienciar melhores serão as possibilidades de fortalecer a criatividade e a imaginação. Assim, quantas mais hipóteses lhes proporcionarmos de desenvolver a sua imaginação, mais criativas serão nas suas interações com a realidade (Vygotsky, 1987, cit. por Morgado, 2013)

2.1.1.4. Oportunidade de aprendizagem 4: Expressar-se livremente através do desenho em papel de cenário

A quarta oportunidade de aprendizagem teve como principais objetivos: Proporcionar o contacto com diversas texturas: areia, folhas, pedras; Promover a expressão de emoções através do desenho; Estimular o desenvolvimento da imaginação e da criatividade; Proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina.

Desenho infantil como forma de expressar emoções

Nesta oportunidade, começámos por questionar as crianças: “Vamos ajudar o elefante a encontrar o seu ursinho?”. De seguida, explicámos que cada elefante tem um urso da sua cor, ou seja, se o elefante for vermelho o urso será vermelho.

Previamente efetuámos um percurso, em que as crianças tinham de saltar por cima de dois obstáculos para chegar ao seu objetivo: três recipientes onde constavam três texturas diferentes: areia, pedras e folhas.



Figura 9 Percurso.

As crianças mantiveram um papel ativo ao longo da exploração, atuaram e participaram na aventura de conhecerem e explorarem.

Com os três grupos formados, as crianças efetuaram uma fila atrás de cada percurso e as três primeiras crianças de cada fila, ao sinal de partida, tinham de passar pelos obstáculos para chegarem ao recipiente.



Figura 10 Explicação do percurso.

Ao chegarem a este, cada criança tinha de mexer na textura até encontrar um elefante e o seu par ursinho.



Figura 11 Crianças a explorarem as diferentes texturas, procurando o ursinho.

Nesta oportunidade de aprendizagem, as crianças perceberam o seu objetivo e todas conseguiram encontrar um elefante e o seu par. Terminada a oportunidade, reunimos as crianças em círculo e distribuímos a cada grupo um papel de cenário para que em conjunto efetuassem um desenho livremente, no chão. As crianças, ao concluírem o desenho, colaram neste mesmo os conjuntos encontrados.



Figura 12 Crianças a desenhar livremente.

Desenhar livremente é importante para o desenvolvimento da criança, pois como menciona Lowenfeld (1977) através do desenho a criança desenvolve a capacidade de se expressar, de representar o que sente ou vê e ao mesmo tempo desenvolve igualmente a sua criatividade.

Esta atividade decorreu como tínhamos planeado: as crianças entregaram-se, empenharam-se, exploraram diversos movimentos e tentativas de desenho expressando-se assim livremente como pretendido. As crianças, ao desenharem livremente, segundo Farinha (2011), para além de se expressarem e transmitirem os seus medos, desejos e sentimentos, desenvolvem, de forma global, a motricidade, a imaginação e a inteligência.

2.1.1.5. Oportunidade de aprendizagem 5: Expressar-se livremente através do desenho utilizando um molde de um “beijinho” (lábios)

A quinta oportunidade de aprendizagem teve como principais objetivos: Promover a expressão de emoções através do desenho; Promover o desenvolvimento da associação entre objetos – raciocínio lógico; Estimular o desenvolvimento da imaginação e da criatividade; Proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina.

Nesta oportunidade começámos por ler de forma expressiva o livro “De que cor é um beijinho”, de Rocio Bonilla.



Figura 13 Ed. E. a contar a história “De que cor é um beijinho?”.

Terminada a leitura, demos continuidade à questão colocada no final do livro “E tu de que cor achas que é um beijinho?”, escutando a opinião de cada criança que se queria expressar verbalmente.

Diversos autores têm vindo a referir a importância das interações nos primeiros anos de vida. Segundo Bronson (2000, citado por Arezes e Colaço, 2014, p. 114), “o período entre os 12 e os 36 meses representa um avanço significativo nas competências de autorregulação da criança”. É neste período que as crianças desenvolvem a linguagem, a aprendizagem de regras e a comunicar as suas necessidades e interesses.

Quando escutámos todas as opiniões, apresentámos uma caixa surpresa e questionámos as crianças acerca do que poderia estar dentro desta. Dadas as hipóteses do que poderia estar dentro da caixa, direcionou-se uma criança à caixa e retirou sem ver um dos objetos que estavam dentro desta, comparando de seguida com as hipóteses dadas inicialmente. De seguida, cada criança retirou um objeto da caixa: lábios feitos de gesso, água e corante (beijinhos) e questionámo-las:

Ed. E.: “Será que um beijinho pode ser desta cor?”.

C1: “Sim, mas eu gosto mais de azul.”

C2: “Sim.”

C3: “O meu é amarelo como o monstro contente.”

C4: “Sim, um beijinho é vermelho.”

C5: “Sim.”

C6: “Sim.”

C7: “Sim.”

C8: “O meu beijinho é da cor que mais gosto.”

C9: “Azul é quando o monstro está mal, um beijinho não pode ser dessa cor.”

C10: “Um beijinho é de todas as cores.”



Figura 14 Crianças a explorarem o que havia dentro da caixa, beijinhos.

Depois de todas as crianças terem explorado o seu molde, informámos que no meio desse tinha uma peça e que quem tinha uma peça com a cor igual a de um amigo tinha como objetivo dar um abraço e um beijinho.

Esta oportunidade foi fundamental, uma vez que o papel dos afetos é importante ao longo de toda a vida do ser humano. Como refere Tommasi (2009), “a necessidade de afecto para a pessoa humana é semelhante à necessidade de água para a terra, de sol para as plantas, de asas para os pássaros. Sem afeição, parecemos um céu nocturno sem o brilho das estrelas. Todos temos capacidade para amar e sermos amados. Estas potencialidades precisam de ser desenvolvidas.” (p.13, 2009).

No continuar da oportunidade, informámos que para conseguir a peça tinham de desenhar livremente até gastar o seu pedaço. Neste seguimento, efetuámos três grupos de crianças e colocámo-las por papéis de cenário já postos anteriormente no chão. As crianças desenharam juntas no papel de cenário, enquanto trocavam as suas ideias, sorrisos, momentos de afetividade, expressando as suas emoções.



Figura 15 Crianças a desenharem livremente com o que encontraram dentro da caixa.

Conforme refere Ana Salvador (1999), o desenho pode tornar-se no “espelho” do estado de espírito da criança, uma vez que traduz o que sente, pensa, deseja, o que a deixa inquieta, alegre ou triste. O ponto da comunicação e do significado que se atribui ao desenho da criança mostra-se então bastante importante, tendo sempre em atenção as vivências de cada criança.

Nesta oportunidade de aprendizagem, as crianças revelaram-se muito curiosas por descobrir o que iria estar dentro do beijinho de gesso, expressando-se através do desenho até descobrirem.



Figura 16 Descoberta do que se encontrava dentro do “beijinho”.

Depois de descobrirem o que lá estava dentro e abraçarem o seu amigo, muitas das crianças continuaram a desenharem com os pedaços que restavam do seu molde, mostrando-se assim envolvidas e entusiasmadas com a oportunidade de aprendizagem.

Todas as crianças foram recetivas aos beijinhos e abraços dados pelos amigos, procurando imediatamente o amigo que tinham de abraçar quando descoberta a peça.



Figura 17 Abraço das crianças que tinham a mesma cor no objeto que se encontrava dentro do “beijinho”.

Os afetos são considerados uma combinação de reações que unem as pessoas umas às outras e até às coisas que estão à nossa volta. Implicam o toque em alguém ou em algo, ou que algo ou alguém nos toque, nos afete. São uma mistura de emoções, ou são manifestados através das emoções. Os afetos demonstram também interação e confiança entre as crianças, e, por todos estes motivos mencionados, o desenvolver da parte afetiva de cada criança, através desta oportunidade de aprendizagem, foi essencial.

2.1.2. Pré-Escolar

2.1.2.1. Oportunidade de aprendizagem 1: Familiarização cor-emoção e criação das pastas das emoções.

A primeira oportunidade de aprendizagem teve como principais objetivos: Proporcionar a identificação das emoções: alegria, medo, raiva e tristeza; Promover a relação das emoções com as cores; Proporcionar a identificação de situações que para a criança represente a emoção alegria, medo, raiva e/ou tristeza; Incentivar a expressão de emoções através do desenho; Estimular o desenvolvimento da imaginação e da criatividade; Proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina.

Como forma de iniciar o projeto de investigação no Jardim-de-Infância e de proporcionar um diálogo com as crianças, com o intuito de explorar as emoções básicas: a alegria, o medo, a raiva e a tristeza, começámos por ler a história “O monstro das cores” de Anna Llenas.



Figura 18 Ed. E. a contar a história “O monstro das cores”.

No final da história colocámos algumas questões ao grupo para se proceder à exploração da mesma, sendo estas: “Como estava o monstro no início?”; “Porque estava ele assim?”; “Como é que a menina o ajudou?”; “Que emoções colocou ela nos fracos?”; “Quais eram as cores que correspondiam a cada emoção?”. Praticamente todas as crianças responderam acertadamente, com base na história, às questões que lhes colocámos, verificando assim que ficaram a ter uma noção das quatro emoções básicas, da cor que lhe correspondia a cada um e da expressão facial.

Segundo Fernandes (2005), as experiências vividas pelas crianças influenciam o desenvolvimento de competências de literacia emergente, bem como as atitudes e sentimentos face à leitura e à escrita.

Este autor considera ainda fundamental proporcionar às crianças um ambiente comunicativo no qual ela se possa expressar, ser ouvida, um ambiente que seja propício a estimular a sua competência comunicativa, desenvolvendo assim a linguagem da criança e também os restantes domínios.

Depois das questões iniciais acerca da história colocámos uma questão mais desafiante ao grupo de crianças: “Conseguem identificar uma situação em que se sentiram contentes, zangados, tristes ou com medo.? Qual?”. Foi então que escutámos as mais diversas situações:

C1: “Hoje o meu gato fugiu para a varanda e eu fiquei muito zangado.”

C2: “A minha mãe deu-me uma palmada de manhã, chorei muito.”

C3: “Fico muito feliz quando posso brincar com o meu vizinho.”

C4: “Eu este fim de semana fui ao jardim, brinquei muito com os pais.”

C5: “Houve um dia que tive muito medo quando estava a dormir”

C6: “Não gosto quando o meu irmão me tira os brinquedos e zango-me com ele.”

- C7: “Hoje não queria comer e minha mãe brigou comigo.”
- C8: “Um cão na rua saltou para cima de mim, assustei-me muito.”
- C9: “Quando o pai me deixa jogar no telemóvel eu fico muito contente.”
- C10: “Uma vez zinguei-me porque não me deixavam brincar com o brinquedo novo.”
- C11: “Eu estou feliz quando a mãe me deixa comer gomas.”
- C12: “Ontem quase que cai na bicicleta.”
- C13: “Os meus pais não compraram o brinquedo que eu queria.”
- C14: “Fiquei muito contente quando consegui andar de patins sem a ajuda do pai.”
- C15: “Quando a mãe vai trabalhar à noite eu fico sempre a triste.”
- C16: “Hoje queria ter ficado em casa com os meus pais.”
- C17: “Brinco muito com o meu cão e eu gosto.”
- C18: “Hoje vou ao parque.”
- C19: “Um dia a minha bicicleta estragou-se, mas depois o pai arranjou.”
- C20: “Gosto muito de quando cozinho com a mãe.”
- C21: “O pai ontem não me deixou ver bonecos.”

Para este processo de interação é necessário que a criança tenha confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança (Hohmann e Weikart, 2011). O que a maioria das crianças revelaram ter ao exporem umas às outras as suas vivências.

É ainda defendido por Piaget (citado em Pinto e Sarmiento, 1997) que a interação social é muito importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, essencialmente para o desenvolvimento lógico da criança.

No continuar desta oportunidade e de modo a que as crianças se familiarizassem com a relação cor-emoção, efetuámos um jogo com balões das diferentes cores das emoções. Para dar início a este jogo começámos por recorrer a um balão vermelho, um amarelo, um azul e um preto. Seguidamente, questionámos as crianças acerca de que emoção pertence à cor expressa em cada balão e como elas representariam essa emoção.



Figura 19 Crianças a representarem a emoção: medo.

Como refere Goleman (2012), as emoções são consideradas fundamentais e necessárias à nossa sobrevivência e, por norma, são acompanhadas por um comportamento físico, sendo que o rosto é uma das partes do corpo que potencia a expressão destas emoções.

Depois da fase inicial deste jogo, as crianças foram organizadas em quatro grupos para que se mantivessem em constante movimento. Começaram por recolher um balão com uma cor aleatória e, para dar início ao jogo, colocaram o balão entre as duas, segurando-o com as diferentes partes do corpo, consoante o que nós informávamos.

Neste jogo as crianças dos diferentes grupos tinham de percorrer uma determinada distância sem deixar cair o balão. Dependendo da cor do balão foi a expressão facial que as crianças foram fazendo ao longo do percurso.



Figura 20 Crianças a brincarem ao jogo das emoções, com as respetivas emoções correspondentes à sua cor.

Seguidamente, mostrámos a pasta das emoções às crianças e questionámo-las: “Para que irá ser utilizada esta pasta?”. Depois de escutar as respostas, explicámos a utilização que iríamos dar à pasta, mostrando o que esta continha – folhas com uma “moldura” vermelha, folhas com uma “moldura” amarela, com uma “moldura” azul e com uma “moldura” preta.

As crianças todas as quintas-feiras tinham como objetivo identificar como se sentiam e relacionar com a cor dessa emoção, desenhando na folha com a “moldura” da cor correspondente. Numa oportunidade de aprendizagem mais à frente, este processo irá ser descrito detalhadamente.

Nesta oportunidade, as crianças decoraram a sua pasta das emoções das mais diversas maneiras: colaram materiais à sua escolha, pintaram e desenharam. As pastas das emoções ficaram assim decoradas, identificadas e prontas a ser utilizadas nas próximas quintas-feiras de intervenção.



Figura 21 Criação da pasta das emoções.

Habitualmente pensa-se que as capacidades de imaginação e de criação são inatas, contudo a educação pode e deve estimular essas capacidades, desenvolver o sentido estético para potenciar os atos criativos da criança, com esta oportunidade era um dos objetivos que tínhamos e foi certamente alcançado.

Como defende Stern (p.75, 1974) cabe ao educador dar oportunidades às crianças, mesmo tímidas ou reservadas, de explorarem de maneira imaginativa e criativa e fazer com que com o passar do tempo a criança note as suas capacidades e possibilidades.

As crianças partilharam entre si diversas ideias de como decorar a pasta, como por exemplo, colar palhinhas, colar paus, desenhando com canetas, lápis de cor, lápis de cera, colar fitas, colar papéis de diversas cores, pintar com guaches, pintar com aguarelas, entre outras. Neste contexto, verificamos o quanto as crianças se demonstraram

interessadas por participar na oportunidade e decorar da melhor forma possível a sua pasta das emoções.



Figura 22 Pintura livre na pasta das emoções.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), as crianças são capazes de mencionar diversos materiais, exploram-nos, efetuando a relação entre diferentes materiais aumentando assim a complexidade das suas aprendizagens e decidem como usá-los. Depois das experiências vividas, as crianças são capazes de as partilhar com as outras crianças utilizando as suas próprias palavras ou vocabulário que adquiriram em experiências anteriores.

2.1.2.2. Oportunidade de aprendizagem 2: Expressar e guardar medos na garrafa dos “medos”

A quarta oportunidade de aprendizagem teve como principais objetivos: Proporcionar a identificação da emoção: medo; Proporcionar a identificação de situações que para a criança represente a emoção medo; Proporcionar a utilização e recriação de objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos; Promover a expressão de emoções através do desenho; Estimular o desenvolvimento da imaginação e da criatividade; Proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina.

Numa primeira fase, procedemos à leitura do livro “Medo do quê?”, de Rodrigo Abril de Abreu. Os momentos de leitura contribuem para o desenvolvimento emocional da criança, uma vez que o livro é um espaço de descoberta emocional que permite a criança vivenciar inúmeras emoções, promovendo o seu desenvolvimento.

De forma a dar continuidade à temática, em grande grupo, foram apresentadas algumas questões. Terminada a leitura da história, questionámos as crianças acerca da emoção estava presente no livro. Questionámos também cada criança acerca dos seus medos.

C1: “Aranhas, tubarões e relâmpagos.”

C2: “Tomates e de cobras.”

C3: “Cobras.”

C4: “Escuro.”

C5: “Estar sozinho, de me perder e do escuro.”

C6: “Crocodilos, de dormir sozinha, de me ir embora sozinha, de brincar sozinha, de comer sozinha, da chuva e de aranhas.”

C7: “Aranhas, de crocodilos, de cobras, de ficar sozinho, de me perder e de trovoadas.”

C8: “Aranhas, de estar sozinha e de me perder.”

C9: “Cobras, de aranhas, de ficar sozinha, do mar, de gafanhotos, de mosquitos e de monstros.”

C10: “Cobras, monstros, aranhas, fantasma.”

C11: “Aranhas, de abelhas, de monstros e de tubarões.”

C12: “Monstros, aranhas, troncos, sol, bolas.”

C13: “Lobos, do escuro, de cobras, de me perder e de estar sozinho.”

C14: “Aranhas, de abelhas, de cobras, de me perder e de estar sozinha.”

C15: “Aranhas, de cobras, do escuro e dos maus.”

C16: “Monstros, de aranhas, da sombra e do escuro.”

C17: “Dragões, de leões, de palhaços, de aranhas, do Halloween, do escuro e de ficar sozinha.”

C18: “Macacos e de elefantes.”

C19: “Abelhas, de estar sozinho, do escuro, de crocodilos, de tubarões, de dinossauros.”

C20: “Crocodilos, de cobras, de tubarões e de aranhas.”

C21: “Monstros.”

Tendo em consideração que “A criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo” (Oliveira-Formosinho et. al, p. 16, 2008), é indispensável ouvir as vozes das crianças, tendo como relevante os seus interesses, as suas ideias, os seus sentimentos e as suas necessidades.

Após esse diálogo, iniciou-se a oportunidade de aprendizagem que tinha como intuito expressar e guardar os seus medos na garrafa dos “medos”. Começámos por apresentar uma garrafa e questionar: “Para que iremos utilizar esta garrafa?”.

Depois de escutar as crianças, focámo-nos numa das suas respostas: “Podemos colocar pedras lá dentro.” e questionámos “E será que essas pedras podem ter significado?”, chegando à conclusão que sim, as pedras colocadas dentro da garrafa podiam ter significado para nós. De seguida questionámos: “Que significado seria depois da história que estivemos a ler?”.

Chegadas à conclusão que seria os seus medos, questionámos: “E será que podemos fazer alguma coisa no exterior da garrafa, na parte de fora (indicando)?”. Todas as crianças

responderam que sim e algumas responderam que poderíamos decora-la. Reforçando a temática que estava a ser trabalhada, questionámos: “Do que falava a história que estivemos a ler?”; “Então com base nisso como poderíamos decorar a garrafa?”.

As crianças responderam as mais diversas formas de decoração, mas em conjunto chegámos à conclusão que a mais apropriada seria desenhar os medos que identificámos como sendo nossos. Como refere Marta Ribeiro (2011), o desenho funciona como uma terapia, porque ajuda a criança a transmitir e a retratar os seus desejos e medos.

Neste contexto distribuámos uma garrafa por cada criança e diversas pedras. Inicialmente, as crianças desenharam com canetas de acetato os seus medos na garrafa.



Figura 23 Pintura na garrafa dos medos.

De seguida, dirigimo-nos perto de cada uma e colocámos, com a criança, as pedras dentro da garrafa. Sempre que a criança dizia um medo seu, pegava numa pedra e colocava-a lá dentro.



Figura 24 Identificação dos medos.

De modo a que os medos fossem identificados, sempre que a criança mencionava um escrevíamo-lo num papel. No final, colocávamos o papel dentro da garrafa e a criança fechava a mesma, com o intuito de os medos ficarem guardados lá dentro.



Figura 25 Crianças a colocarem os medos dentro da garrafa.

De acordo com Carolina Raposo (2013), o medo é “caracterizado por um sentimento de mal-estar que é acompanhado, ao nível fisiológico, por um aumento do ritmo cardíaco, tensão muscular, aumento ou diminuição do apetite. O medo é causado por uma avaliação e/ou perceção de perigo ou ameaça que poderá envolver sofrimento ou que antecipamos como tendo consequências negativas.”

As garrafas dos medos foram ainda utilizadas para jogarem ao bowling, com a intenção das crianças derrubarem os seus medos.



Figura 26 Jogo do bowling.

Para este jogo formámos quatro grupos, de modo a que todas as crianças se mantivessem em constante movimento, sem terem de esperar muito tempo que os seus amigos jogassem para depois jogar a própria criança. Cada grupo formado continha o número de garrafas consoante o número de crianças e as garrafas eram as de cada criança presente no grupo.

As crianças nesta oportunidade de aprendizagem, quando derrubadas as garrafas, por iniciativa própria, contavam as garrafas que tinham derrubado e, no continuar de cada jogada verificavam qual do seu grupo tinha feito mais pontos. A criança em cada oportunidade de aprendizagem desempenha um papel ativo em que se torna construtora de saber, apoiando-se por vezes nos adultos e nos colegas, como refere Carvalho (2005), “É nesta demanda constante de descoberta de novas e múltiplas sensações que cada criança aprende e se apropria do mundo que a rodeia.” (p.130).

2.1.2.3. Oportunidade de aprendizagem 3: Expressar-se livremente através do desenho com pincéis de diferentes texturas

A terceira oportunidade de aprendizagem teve como principais objetivos: Proporcionar a identificação de emoções; Proporcionar a identificação de situações que para a criança represente a emoções; Proporcionar o contacto com texturas diferentes; Promover a expressão através da pintura; Estimular o desenvolvimento da imaginação e da criatividade; Proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina.

Numa primeira fase, procedemos à leitura da história “De que cor é um beijinho?” de Rocio Bonilla.



Figura 27 Ed. E. a contar a história “De que cor é um beijinho?”.

Este recurso, através da audição e da exploração da história, está também relacionado com o desenvolvimento da linguagem: “É assim através da linguagem, que a criança entra em mundos imaginários possíveis e não circundantes e, como um pequeno cientista, passa à construção de uma série de hipóteses paralelas que podem ir explicando o mundo real.” (Albuquerque, 2000, p.15). Deste modo, as histórias constam num instrumento que facilita o desenvolvimento da linguagem e, por isso, é essencial promover o contacto entre as crianças e os livros.

Na nossa perspetiva, esta história permitiu-nos percorrer o mundo das emoções à procura da cor de um beijinho. O autor escolheu as mais diversas cores e a cada uma delas relacionou situações que nos fazem suscitar diferentes emoções. Mais uma vez, neste livro, a raiva correspondia à cor vermelha, o medo à cor preta e a tristeza à cor azul.

Ao finalizarmos a leitura da história, iniciámos um diálogo com as crianças:

Ed. E.: “Que emoções estavam presentes neste livro?”

C1: “Ela no final ficou muito contente.”

C12: “Azul como a tristeza”

C7: “E zangado, mas assim não dá beijinhos.”

C5: “Também o medo, estava tapada com medo dos monstros.”

C3: “Ela gostava muito de pintar como eu, deve ser muito feliz.”

Ed. E.: “Então e afinal de que cor é um beijinho?”

C25: “Um beijinho é da cor que nós quisermos.”

C18: “Pode ser como um arco-íris.”

C2: “Sim pode ter mais do que uma cor, porque nós quando recebemos um beijinho ficamos muito contentes.”

C9: “A minha cor preferida é o laranja, por isso um beijinho é dessa cor.”

C13: “Eu gosto mais do amarelo que é a cor de quando estás contente.”

C6: “Um beijinho é um beijinho, não sei a cor.”

C10: “A cor do beijinho é como eu estiver quando me dão um, ou vermelho, ou amarelo, ou preto, ou azul.”

Ao longo da interação, podem encontrar-se fatores determinantes para o desenrolar da mesma, que segundo Maccoby (1992, cit.por Papalia, Olds e Feldman, 2001) são considerados os seguintes: a segurança, a aprendizagem por observação do comportamento dos outros, o dar resposta ao outro e ainda a linguagem, empatia e a confiança. Deste modo, estas oportunidades de interação são fundamentais no dia-a-dia das crianças, uma vez que ajudam a criança a compreender o mundo que a rodeia.

De seguida optou-se por organizar as crianças em quatro grupos e explicou-se que cada grupo, teria de decidir como iria elaborar os seus beijinhos. Esta oportunidade foi realizada em papel de cenário e no chão, com pincéis que tinham guizos na ponta e texturas muito diferentes do habitual: cordel, algodão, esponja, balão, pena.



Figura 28 Crianças a expressarem-se livremente com pincéis de diferentes texturas.

Devemos despertar curiosidade na criança, levar a criança a pensar “O que é isto?”, “Para que serve aquilo?”. Deste modo, a atenção das crianças será conseguida e estarão interessadas em querer saber mais e certamente fazer uma futura exploração.

Neste contexto Duffy (2004, p.135) menciona que, ao concedermos espaço às crianças para explorarem, estamos a permitir que estruturam as suas ideias e criem realidades que lhes façam sentido.



Figura 29 Crianças a expressarem-se livremente com pincéis de diferentes texturas.

Segundo Duffy (2004), as crianças, ao colocarem em prática as suas experiências criativas, melhoram a capacidade de pensar, agir e comunicar, alimentar sentimentos e sensibilidades, compreender a sua cultura, explorar valores. A criança, ao ser criativa, vai utilizar a sua imaginação, colocando as suas ideias e fantasias a fluir, ideias que poderá posteriormente transmitir aos outros.

Concluída a oportunidade, é importante referir que as crianças demonstraram muito empenho ao longo da execução das suas pinturas. As texturas diversificadas originaram emoções muito positivas em todas as crianças, fazendo com que partilhassem entre si os diferentes pinceis, expusessem ideias e comentários de grande alegria e entusiasmo.

2.1.2.4. Oportunidade de aprendizagem 4: Expressar através do desenho aquilo que mais gosta de fazer

A quarta oportunidade de aprendizagem teve como principais objetivos: Proporcionar a identificação de emoções; Promover a expressão através do desenho; Estimular o desenvolvimento da imaginação e da criatividade; Proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina.

Inicialmente começámos por ler o livro “Damião a toupeira furacão” de Anna Llenas. Atribuindo importância a estes momentos, uma vez que os livros para as crianças estão inerentes a várias funções. Entre essas funções apresentamos as seguintes: transmitir valores e conceitos relevantes à criança; divertir, deslumbrar e entreter a criança; desenvolver competências sociais, linguísticas, narrativas e literárias essenciais para a formação como indivíduos.

As vivências encaminhadas a partir dos livros infantis proporcionam às crianças sentimentos que são necessários para o seu desenvolvimento psicológico, uma vez que a criança, ao identificar-se com a personagem da história, experiencia as suas emoções.

De forma a integrar a oportunidade no contexto deste estudo, realizámos um breve diálogo com o grupo sobre alguns momentos da história.

“Como era esta toupeira?”;

C2: “Andava sempre de um lado para o outro.”

C14: “Ela não tinha amigos.”

C22: “Não parava quieta.”

C12: “Estava sempre distraído.”

C8: “Ela estragava as coisas.”

“Como é que ela se sentia ao início?”;

C10: “Ela estava muito triste.”

C24: “Não tinha amigos.”

C15: “Chamavam-lhe nomes e ela ficava triste.”

C7: “Os amigos não queriam brincar com ela.”

C16: “Estava triste porque não sabia o que fazer no trabalhinho.”

“Como se ficou a sentir mais tarde?”;

C9: “Muito contente.”

C13: “Sim, ele ficou tao contente que até já sabia o que fazer.”

C6: “E fez um bolo para os meninos.”

“O que fez para se sentir melhor?”

C22: “Foi a uma Feiticeira.”

C12: “Sim, ele foi aí e brincou muito com ela.”

C7: “Ele contava as coisas todas à Feiticeira.”

C1: “Descobriu aquilo que mais gosta de fazer e ficou muito melhor.”

Uma vez que na história o Damião tem de encontrar aquilo que mais gosta de fazer para se sentir bem consigo mesmo, pegámos nesse ponto e explorámo-lo com as crianças, começando por questionar o que cada criança mais gosta de fazer. Neste momento, em grande grupo, todas as crianças disseram uma a uma aquilo que mais gostam de fazer, mencionando as mais diversas situações:

C1: “Gosto mais de jogar à bola e ao telemóvel.”

C2: “Gosto mais de jogar à bola.”

C3: “Gosto mais de cozinhar.”

C4: “Gosto mais de construir legos Ninjas.”

C5: “Gosto mais de jogar à consola.”

C6: “Gosto mais de brincar com os livros.”

- C7: "Gosto mais de jogar à bola."
C8: "Gosto mais de andar de bicicleta e fazer jogos."
C9: "Gosto mais de andar de patins."
C10: "Gosto mais de brincar no ginásio."
C11: "Gosto mais de ver livros e puzzles."
C12: "Gosto mais de cozinhar."
C13: "Gosto mais de brincar com os carrinhos."
C14: "Gosto mais de jogar à bola."
C15: "Gosto mais de brincar com os carros e pintar."
C16: "Gosto mais de pintar."
C17: "Gosto mais de brincar com o comboio."
C18: "Gosto mais de cozinhar e de brincar às casinhas."
C19: "Gosto mais de andar de bicicleta e de trotinete."
C20: "Gosto mais de cozinhar e de jogar ao capuchinho vermelho."
C21: "Gosto mais de jogar à bola."
C22: "Gosto mais de cozinhar."
C23: "Gosto mais de jogar à bola."
C24: "Gosto mais de andar de patins e de bicicleta."

De acordo com Mesquita-Pires (2007), a interação deve ser desenvolvida num clima em que exista a preocupação e o dever de promover: "...o bem-estar da criança, na sua autonomia; a adequação da linguagem às necessidades do grupo; e o respeito e a valorização pelas ações das crianças, demonstrando também capacidade de se envolver afetivamente com elas." (p.179) Neste grupo de crianças, era visível, na maioria das crianças, o seu bem-estar ao expor os seus interesses, dizendo com motivação para as outras crianças ouvirem, as restantes crianças respeitavam o que cada criança dizia, criando assim um clima de confiança entre as crianças.

Depois das crianças expressarem aquilo que mais gostam de fazer, foram registar individualmente. Distribuímos a cada criança uma folha que continha uma moldura. No meio dessa folha, as crianças que já tinham desenvolvido a capacidade de escrita, escreveram, copiando, aquilo que mais gostavam de fazer. As crianças que ainda não tinham desenvolvido era escrito por nós.

Segundo Ribeiro (2011), a escrita tem para a criança um enorme encanto por fazer parte do universo adulto. Se os primeiros rabiscos são instintivos, numa fase posterior a criança efetua grafismos mais minuciosos e intencionais. Por volta dos 3 anos de idade, a criança começa a imitar a escrita do adulto, efetuando traçados horizontais e paralelos, da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Nas extremidades da folha, as crianças tinham como objetivo desenhar aquilo que mais gostavam de fazer. Uma vez que o desenho é a forma de expressão da própria da criança, constituindo parte do seu vocabulário. A mesma antes de escrever aprende a desenhar e, o desenho, está ligado com o desenvolvimento da escrita.



Figura 30 Criança a desenhar.

As folhas continham esta organização para posteriormente se formar um painel com base no que as crianças desta sala mais gostavam de fazer.

Analisando esta oportunidade, obtemos a confirmação da importância da criança se expressar, conseguindo também que as crianças mais retraídas comunicassem entre criança/criança e criança/adulto. É de salientar a importância de estimular uma relação de proximidade e compreensão onde é prioritário um clima afetivo.

2.1.2.5. Oportunidade de aprendizagem 5: Efetuar desenho em folha com a cor consoante como se sentem no momento (Pasta das emoções)

A pasta das emoções foi um instrumento fundamental para que se tivesse uma maior perceção do que as crianças conseguiram explorar em relação ao desenho infantil como forma de expressar emoções.

No dia em que foi dada a conhecer ao grupo, a maioria das crianças revelou um grande interesse por a explora-la e começar a desenhar nas folhas que esta continha dentro.

Ribeiro (2011) considera os psicólogos aconselham os educadores a estimularem a criatividade das crianças através do desenho, de forma a compreender a sua linguagem. Uma vez que para os psicólogos os desenhos são vistos como um meio de comunicação entre a criança e o adulto.

Esta pasta tinha regras e relativamente a estas inicialmente tiveram algumas dificuldades em interiorizá-las.

Desenho infantil como forma de expressar emoções

As regras que guiavam esta pasta eram as seguintes: existiam folhas de quatro cores (vermelho, preto, amarelo, azul), todas estas com base no livro “O monstro das cores” apresentado inicialmente. Cada cor correspondia a uma emoção (vermelho-raiva, preto-medo, amarelo-alegria, azul-tristeza). A criança, antes de desenhar, identificava a emoção que no momento estava a sentir e escolhia a cor que estivesse relacionada com essa mesma. Esta pasta foi utilizada um dia por semana durante quatro semanas.



Figura 31 Crianças a desenharem livremente nas pastas das emoções.

As crianças na primeira semana começaram por se familiarizar com o seu funcionamento. As conclusões desta primeira utilização foram positivas. Apesar de terem existido ligeiras dificuldades, a maioria das crianças conseguiu perceber o funcionamento da pasta.

Ao ser um grupo heterogéneo, continha crianças dos três aos seis anos de idade. As crianças com menor idade requereram uma maior atenção da nossa parte, uma vez que inicialmente relacionavam a cor da folha à sua cor favorita e não àquilo que sentiam no momento, sendo este um tema um pouco complexo, mas ao mesmo tempo desafiante.

Quando a criança se quer expressar, o educador tem um papel essencial, uma vez que este deve ter em conta a criação de um “ambiente propício a que as crianças se sintam levadas a ser imaginativas e a desenvolver a sua imaginação e criatividade através das nossas interações com elas” (Duffy, 2004, p.139).

Com o continuar da utilização as crianças cada vez se sentiam mais à vontade com o funcionamento da pasta, sem ser quase necessário relembrar, ao início de cada utilização, as suas regras.

Todas as crianças ao terminarem o seu desenho, dirigiram-se a nós para que identificassem o porquê de terem escolhido determinada cor, o que tinham desenhado e porquê. Efetuar estas questões foi fundamental, uma vez que ficámos a perceber se realmente o desenho infantil funcionou como forma de expressar emoções.

Principalmente nas crianças com uma faixa etária mais elevada tornou-se, bastante perceptível que o objetivo foi alcançado, em que nas respostas às perguntas acabaram por revelar acontecimentos que as deixavam contentes, zangadas, com medo ou até mesmo tristes.

Seguem-se vários exemplos de frases que as crianças mencionaram: “estou feliz porque o meu avô me vem buscar”; “estou triste porque hoje minha mãe deu-me uma palmada e eu chorei”; “estou contente porque bebi o leite todo e minha mãe ficou contente”; “estou zangado porque a minha gata ia sair”; “estou contente porque brinco”; “estou com medo porque tenho medo que os meninos me batam”; “estou contente porque estou na escola”; “estou contente porque tenho muitos amigos”; “estou triste porque fiz uma ferida e doí-me”; “estou contente porque hoje é a minha festa”; “estou triste porque, a minha mãe não me deixa fazer coisas”; “estou contente porque hoje é a festa do Miguel”; “estou triste porque minha mãe acordou-me”; “estou contente porque, gosto de ver a minha cara a sorrir, as flores a crescer e o arco-íris”; “estou triste porque a minha mãe hoje não me queria dar as bolinhas de sabão”.

2.2. Análise e interpretação dos dados recolhidos

Neste subcapítulo iremos analisar e interpretar os dados recolhidos nos questionários efetuados, assim como nas entrevistas, com base nas questões de investigação e nos objetivos que orientaram o nosso estudo. Deste modo, para uma melhor organização e sistematização dos dados, estabelecemos dois pontos essenciais:

- Questionário às Educadoras de Infância;
- Entrevistas às Crianças.

A análise de conteúdo tem como base a passagem de uma fase descritiva para uma fase interpretativa, bem como efetuar uma análise profunda dos dados recolhidos. É nos pontos seguintes que iremos proceder ao aqui enunciado.

2.2.1. Questionário realizado às Educadoras de Infância

A análise e a interpretação presente neste ponto tem como base a análise dos dados através de tabelas de frequência, realizadas no programa SPSS.

Esta análise foi efetuada somente às Educadoras Cooperantes da componente de Prática e Intervenção Supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar, dado que a coordenação do curso sugeriu não entregar os questionários às Educadoras Cooperantes da componente de Prática e Intervenção Supervisionada em contexto de Creche. Por este motivo não foi possível recolher dados neste contexto.

Com base nas diversas categorias presentes no questionário e de modo a organizar os dados obtidos, este subcapítulo encontra-se dividido em sete tópicos.

2.2.1.1. Atitude das Educadoras de Infância face ao Desenho Infantil e à sua utilização na sala de atividades

Relativamente à importância dada pelas Educadoras de Infância ao Desenho Infantil, pode-se confirmar que 75% das Educadoras de Infância o consideram *muito importante* e 25% apenas *importante*.

No que diz respeito à utilização do Desenho Infantil como forma de expressão das emoções das crianças, 50% das Educadoras referem que o utilizam *sempre*, enquanto 25% utilizam *frequentemente* e os restantes 25% *às vezes*.

Com base nas opiniões das Educadoras, 50% referem que o Jardim de Infância *sempre* dedica tempo suficiente ao Desenho Infantil, enquanto 25% refere que apenas *às vezes*. Os restantes 25% corresponde a ausência da resposta.

2.2.1.2. Atitude das Educadoras de Infância face à avaliação das produções das crianças

Relativamente à confiança das Educadoras em utilizar o Desenho Infantil na prática pedagógica, 75% referem que se sentem *sempre* confiantes e apenas 25% referem *frequentemente*. Já no que diz respeito à confiança das Educadoras em avaliar as produções das crianças, o número baixa para 50% nas Educadoras que referem *sempre* e os restantes 50% referem *frequentemente*.

2.2.1.3. Perceções das Educadoras de Infância acerca da valorização do Desenho Infantil

Com base na opinião das Educadoras estudadas, 25% consideram que o Desenho Infantil é *sempre* valorizado a nível das Orientações Curriculares, 50% consideram que é *frequentemente* valorizado e 25% consideram que apenas *às vezes*.

Relativamente à valorização do Desenho Infantil pelas Educadoras, 50% consideram que o valorizam *frequentemente* e as restantes 50% consideram que o valorizam *às vezes*. Já no que diz respeito à valorização que é dada ao Desenho Infantil pelos Encarregados de Educação, 75% das Educadoras estudadas referem que somente *às vezes* é que o Desenho Infantil é valorizado.

2.2.1.4. Perceção das Educadoras de Infância acerca dos benefícios inerentes ao Desenho Infantil

No que diz respeito à perceção das Educadoras acerca dos benefícios inerentes ao Desenho Infantil, verifica-se que 75% destas Educadoras consideram que de uma forma relevante o Desenho Infantil promove a realização pessoal, como também desenvolve a imaginação nas crianças, ajuda a criança a expressar as suas emoções e promove uma aprendizagem global significativa.

Relativamente à opinião de todas as Educadoras estudadas, o envolvimento com o Desenho aumenta a autoestima na criança, assim como ajuda a desenvolver e a fomentar a criatividade, a promover uma forma distinta de compreensão de si mesmo e a reforçar habilidades e conceitos adquiridos em outras Áreas do Conhecimento.

2.2.1.5. Estratégias das Educadoras de Infância utilizadas no Desenho Infantil

No que concerne à utilização de estratégias das Educadoras de Infância para a realização do Desenho Infantil, todas as Educadoras referiram que davam *sempre* total liberdade às crianças na criação das suas produções. Pelo menos 75% das Educadoras utilizam *sempre* o Desenho Infantil dentro da Sala de Atividades, assim como utilizam o Desenho como forma de avaliar o nível de desenvolvimento da criança.

No que diz respeito à utilização de ferramentas (moldes) para auxiliar as crianças, 50% das educadoras refere que *nunca* utiliza, 25% refere *raramente* e os restantes 25% *às vezes*. O mesmo se identifica na exemplificação antes de propor um Desenho.

Relativamente ao lançamento de desafios relacionados com o Desenho, 50% das Educadoras refere que *sempre* lança, 25% refere que *frequentemente* e os restantes 25% refere que apenas *às vezes* lança desafios.

2.2.1.6. Fatores que influenciam o envolvimento da criança com o Desenho

Em relação aos fatores que influenciam o envolvimento da criança com o Desenho, 75% das Educadoras consideram que desenhar num contexto favorável à expressão através do Desenho (espaço próprio para desenhar) se torna *muito importante* relativamente à influência que este pode ter. O estado emocional em que se encontra a criança, com base em 75% das Educadoras, também é um fator *importante*.

No que diz respeito ao gosto pelo Desenho, assim como à necessidade de expressar sentimentos e/ou emoções através deste, 50% das Educadoras considera que são fatores *muito importantes* relativamente à influência que estes podem ter no envolvimento da criança com o Desenho.

2.2.1.7. Destino/Divulgação das Produções das crianças

No que concerne ao destino das produções das crianças, 50% das Educadoras refere que o Desenho é *frequentemente* divulgado ao grupo, pela criança, 25% referem que o Desenho é *sempre* divulgado ao grupo e os restantes 25% referem *às vezes*. Já no que diz respeito à divulgação ao grupo, mas pela Educadora, 75% referem que *frequentemente* divulgam e apenas os restantes 25% refere *às vezes*.

Em relação à exposição do Desenho na Sala de Atividades, 75% das Educadoras referem que este é *sempre* exposto e 25% referem que é *frequentemente*. Contudo, relativamente à exposição à comunidade educativa, 75% das Educadoras referem que o Desenho é exposto *frequentemente* e 25% *às vezes*.

Com base nas Educadoras que responderam, os desenhos *sempre* têm como destino o Dossier das crianças.

No que diz respeito à divulgação das produções das crianças, 75% das Educadoras considera que é *muito importante* como fonte de interação com os Encarregados de Educação, assim como a totalidade das Educadoras considera a divulgação *muito importante* como fonte de valorização da criança.

Relativamente à opinião das Educadoras, 50% considera *muito importante* a divulgação das produções das crianças como fonte de comunicação, os restantes 50% considera *importante*, assim como consideram a divulgação dos Desenhos como fonte de divulgação do trabalho desenvolvido pelo profissional de educação.

2.2.2. Entrevistas realizadas às Crianças

As entrevistas semiestruturadas efetuadas às crianças que participaram neste estudo tiveram como principais objetivos: averiguar o conhecimento de cada criança relativamente ao Desenho Infantil; identificar o significado que as crianças atribuem ao Desenho Infantil; verificar a utilização do Desenho Infantil como forma de expressar emoções.

As entrevistas realizadas às crianças em estudo tiveram como base a perspetiva de Vasconcelos (1997, p. 58), em que a autora considera que uma boa entrevista "(...) não deve ser só perguntar e o outro responder: uma boa entrevista tem de ser uma partilha; tem de ser uma interação."

Este processo foi efetuado em grupos de cinco crianças e num contexto familiar – a sala de atividades. Optámos por realizar as entrevistas neste ambiente por ser um espaço acolhedor, que as próprias crianças já conheciam e, com isto, proporcionar-lhes o bem-estar ao longo da realização da entrevista, de forma também a gerar narrativas mais ricas. Como evidencia Oliveira-Formosinho (2008), "este procedimento poderá favorecer a recolha de dados, uma vez que os detalhes proporcionados pelas crianças poderão ser mais ricos e as revelações poderão ultrapassar aquilo que é comumente conhecido pelos adultos" (p. 19).

As entrevistas foram realizadas ao terminar as oportunidades de aprendizagem que tínhamos proposto efetuar e tinham uma duração aproximadamente de 10 a 15 minutos por grupo.

Com base na transcrição integral de cada uma das entrevistas, procedemos à análise de conteúdo das respostas das crianças que participaram. De modo a organizar esta análise agrupámos as respostas das crianças por pergunta, efetuando assim uma tabela de registo com a pergunta inicial e de seguida as respostas de todas as crianças que participaram neste projeto de investigação.

Apoiando-nos nas tabelas referidas anteriormente analisámos cada uma das questões colocadas às crianças, para que pudéssemos concluir em que medida os objetivos que indicámos acima foram, ou não, atingidos.

2.2.2.1. “Gostas de desenhar?”

Quando colocada esta questão, praticamente todas as crianças referem que gostam de desenhar – “Sim.”; “Sim, eu gosto de desenhar.”; “Sim, eu gosto muito. Mas gosto mais de ver o computador.”; “Sim, eu gosto de desenhar com as amiguinhas.”.

Como refere Farokhi & Hashemi (2011, citado por Santos, S., 2013), o desenho pode ser uma ferramenta de comunicação se for usado corretamente, dado que a partir deste se pode retirar informação sobre o desenvolvimento das crianças acerca das percepções exteriores.

Quatro das crianças estudadas não manifestam o mesmo gosto por desenhar – “Mais ou menos.”; “Mais ou menos, só sei imitar os desenhos. O meu desenho não é assim muito bom porque sempre que eu tento fazer uma coisa não gosto dela. Por isso é que eu gosto de imitar. As vezes faço desenhos bonitos porque penso outras vezes não penso.”; “Mais ou menos, porque eu gosto mais de brincar do que trabalhar.”; “Eu não gosto de desenhar, gosto mais de ver o computador.”.

Nem todas as crianças têm o mesmo gosto pelo desenho, como podemos verificar nas respostas referidas anteriormente. Neste sentido, enquanto educadores devemos despertar a sensibilidade de cada uma das crianças para as diversas formas de expressão, incluindo o desenho. Ao promovermos a educação artística estamos a “abrir-lhes as portas para o mundo”, uma vez que é a partir dos sentidos que captamos o mundo, que desenvolvemos as nossas capacidades motoras, sensoriais e emocionais.

2.2.2.2. “O que é que precisas para fazer um desenho?”

Nesta questão, as crianças revelaram facilidade em identificar os materiais que necessitamos para a realização de um desenho, tendo cada criança referido pelo menos um material - “Precisamos de lápis de carvão, lápis de cera, borracha.”; “Lápis de cor, afiadeira, papel e de pincéis.”; “De canetas, pinturas e de água.”; “Precisamos de borracha para quando nos enganamos no desenho e também precisamos de afiar os lápis.”; “Canetas e também precisamos de tintas.”; “De lápis de cor e lápis de carvão para fazermos o nome.”; “Também precisamos de folhas, não podemos pintar nas mesas se não elas ficam sujas.”

Somente três crianças referem para além dos materiais riscadores – “Ontem a minha mãe desenhou com uma banana.”; “Lápis e canetas, lápis de cera, lápis de carvão, esponjas, ramos.”; “Precisamos de inteligência.”. A criança, ao efetuar o desenho desenvolve aspetos importantes, dos quais são destacados a inteligência, a motricidade e o sentido estético. Neste sentido, como refere uma das crianças em estudo, a inteligência também é necessária, apesar de ser usada inconscientemente.

A facilidade que as crianças apresentaram ao responder a esta questão mostra o quanto elas estão familiarizadas com o Desenho e com o que este envolve. Neste contexto, referem assim os materiais que mais utilizam na sala de atividades: materiais para efetuarem o

Desenho – lápis, canetas, tintas, pincéis e água; objeto onde realizam os desenhos – folhas; instrumentos auxiliares dos materiais de desenho – borracha e afiadeira. Na sala de atividades as crianças têm à sua disponibilidade os diversos materiais identificados para efetuarem os desenhos que pretenderem: lápis de cera; lápis de cor; canetas de feltro; pincéis; guaches; aquarelas.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), a escolha dos materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético.

As crianças, no momento em que pretendem desenhar, devem ter à sua disposição o maior número de materiais para efetuarem o Desenho e diversos suportes, para que a criança se possam expressar livremente. Deste modo, a importância dos materiais na aprendizagem das crianças implica que o/a educador/a defina prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades das crianças. (OCEPE, 2016)

2.2.2.3. “O que é para ti desenhar?”.

Esta questão revelou-se bastante difícil para as crianças, proporcionando alguma dificuldade no momento de resposta. Ainda assim, uma parte das crianças conseguiu expressar verbalmente a sua opinião com base na questão efetuada – “É aquelas coisas do arco-íris ou a casa.”; “É desenhar, pintar.”; “Desenhar é lindo. É também para a mãe ver os nossos trabalhos.”; “Para mim desenhar é giro.”; “Desenhar é para a mãe ficar feliz.”; “É uma coisa feliz, por isso tenho de fazer sempre desenhos.”.

2.2.2.4. “Onde é que costumam fazer mais desenhos?”.

A maior parte das crianças em estudo demonstra uma maior preferência por desenhar na escola – “Na escola.”; “Costumo desenhar em casa e na escola, mas mais na escola.”; “Eu desenho mais na escola e às vezes em casa.”; “Eu faço mais cá na escola.”; “Mais na escolinha.”; “Em casa e aqui.”; “Na escolinha.”. No entanto também referem a sua casa como um lugar em que costumam desenhar – “Na sala em minha casa.”; “No quarto.”.

Grande parte das crianças refere que costuma desenhar mais na escola. Deste modo um dos fatores que poderá estar relacionado com esta preferência assenta no facto da sala de atividades ter um maior número de materiais à sua disposição, ficando assim um espaço mais estimulante e propício à realização de desenhos. Como é mencionado nas OCEPE (2016), num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, em que existe uma grande variedade de materiais.

Somente três crianças referem que costumam desenhar noutra local, para além da escola ou da sua casa – “Faço na escola, lá dentro de casa e no carro.”; “No parque, na escola, em

casa.”; “Eu costumo fazer cá na escola, na minha casa, no restaurante, na casa das outras pessoas.

Segundo as OCEPE (2016), cada criança não se desenvolve apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que vive, nomeadamente no meio familiar.

Uma das crianças em estudo refere ainda: “Eu não faço em nenhum sítio porque não sei fazer mais. Na escola desenho porque pedem, por mim sozinho não gosto de desenhar.”.

Neste sentido, como referem Cardoso & Valsassina (1988), ao longo do crescimento da criança, há que ter em mente a importância da arte, bem como dos seus benefícios. Desta forma, deve proporcionar-se um ambiente em que a criança possa exprimir a sua criatividade, as suas sensações e os pensamentos de forma livre e espontânea. A educação pela arte consiste num meio de excelência para a criança desenvolver a sua personalidade, exteriorizar e desenvolver a criatividade, e expressar as suas emoções.

2.2.2.5. “O que gostas mais de desenhar?”

A partir desta questão, as crianças manifestaram a sua preferência por desenharem os mais variados elementos – “Eu gosto mais de desenhar Ninjas, porque têm poderes e também gosto do Batman e outras coisas que têm poderes.”; “Eu gosto de desenhar a minha mãe, o céu e uma flor e o sol e a chuva e a nuvem e a relva.”; “O arco-íris, uma flor, um céu.”; “Eu gosto de desenhar super-heróis e robôs.”; “A minha família.”; “Corações, flores e casas”. “Eu gosto de desenhar a Frozen e arco-íris”; “Motas”; “Eu gosto de corações.”; “Palhaços, o sol, o céu para haver luz, a chuva, as nuvens, a relva.”; “Casas, borboletas, as pessoas a fazer uma festa, um bolo, o céu, o sol, a erva.”; “Gosto mais de desenhar pessoas.”; “Eu gosto mais de carros.”; “O campo de futebol e carros.”; “Uma borboleta.”; “Eu gosto mais de desenhar futebol.”; “Uma pessoa e uma casa.”.

Grande parte das crianças mencionou o que para elas possui mais significado, o que mais a impressiona e o que cativa o seu pensamento: pessoas; elementos da natureza; objetos; super-heróis; entre outros identificados acima.

Como refere Sebastião Santos (2013), a criança desenha o que tem mais importância para si, apresentando assim o que sabe e o que sente do objeto, é também uma forma de pensamento, em que a transformação para o papel pode significar o desejo, o desejado e/ou o real. O desenho é ainda o que resulta de uma expressão da realidade que envolve os aspetos cognitivos e emocionais do indivíduo (Pereira, 2005).

2.2.2.6. “Achas que é importante desenhar? Porquê?”

Relativamente a esta questão, todas as crianças mencionam que é importante desenhar – “Sim, é importante.”; “Sim.”; “É importante.”. Lowenfeld (1977) também considera o desenho importante, uma vez que é através deste que a criança desenvolve a capacidade de se expressar, de representar o que sente ou vê, e desenvolver, ao mesmo tempo, a criatividade.

Grande parte das crianças em estudo conseguiu justificar a sua opinião, referindo – “Acho que é importante desenhar para gastarmos folhas.”; “Não é para gastarmos folhas, é para fazermos um desenho giro. É importante fazermos um desenho porque podemos fazer para a nossa família, ou desenhos para a escola, ou desenhos para as professoras.”; “Sim, porque nós gostamos de desenhar.”; “Sim, porque podemos desenhar as nossas mães e os nossos pais e algumas borboletas e alguns corações.”; “É importante, para aprendermos.”; “Sim, porque nos podemos desenhar assim com lápis e fazer desenhos lindos.”; “É importante desenhar porque ficamos felizes quando desenhamos um desenho lindo, por isso é que é importante desenhar.”; “Sim, porque é para ficarmos felizes.”; “Sim, porque é a nossa memória. É para praticarmos a memória.”; “Sim, porque temos que fazer coisas importantes.”; “Sim, para sabermos as coisas”; “É importante para nos aprendermos a desenhar cada vez melhor.”; “Sim, porque nos podemos desenhar as nossas emoções.”.

As restantes crianças, apesar de compreenderem que para elas é importante desenhar, não conseguem, possivelmente, expressar-se verbalmente.

O desenho como forma de expressar emoções, quando é realizado de maneira livre, segundo Vânia Felicidade (2015), dá-nos uma perceção da evolução e maturação das crianças, uma vez que, conforme elas vão experimentando, vão desenvolvendo a sua motricidade fina, a sua sensibilidade às cores, formas, materiais, de modo igual a que desenvolvem a capacidade de observar o mundo exterior e também o interior (as suas emoções, sentimentos).

2.2.2.7. “Desenhas aquilo que estás a pensar no momento?”

No que diz respeito a esta questão, a maior parte das crianças responde afirmativamente, referindo – “Sim, desenho o que estou a pensar.”; “Sim.”; “Sim, desenho aquilo que estou a pensar no momento.”; “Sim, desenho o que me passa na cabeça.”; “Sim, desenho o que me vai na cabeça.”; “O que estou a pensar no momento.”.

A partir das respostas, constatamos que a maior parte das crianças desenha de acordo com o seu pensamento. De acordo com Marisa Afonso (2015), a criança tem intenção de representar nos desenhos todos os elementos que ocupam o seu pensamento. A criança pensa segundo uma certa ordem que corresponde ao grau de importância que atribui aos objetos.

A criança progride na compreensão das suas emoções ao longo do seu desenvolvimento, passando de uma conceção com base em fatores externos, em que as emoções são vistas como fazendo parte das situações que as provocaram, para uma conceção com base em fatores internos, em que as emoções são encaradas como dependendo das memórias, pensamentos e atitudes (Flavell, Flavell & Green, 2001, citado por Carmona & Cardoso, 2011).

Somente duas crianças não partilham a mesma opinião que as citadas anteriormente, referindo – “Desenho outra coisa”; “Não, o que estou a ver.”. Segundo Sebastião Santos (2013), os desenhos refletem com muita sensibilidade o estado situacional, tratam do que se sente e não somente do que se vê.

2.2.2.8. “Costumas fazer desenhos quando estás contente ou quando estás triste?”

No que concerne à primeira parte da questão a maioria das crianças respondeu afirmativamente – “Eu sim”; “Sim e quando eu estou triste também desenho.”; “Sim”; “Sim e também brincar”; “Sim e eu também vou jogar à bola com o meu primo e assim estou feliz.”.

Para as crianças, esta forma de expressão é uma forma de ultrapassar determinadas barreiras, é considerado um instrumento de comunicação. Quando a criança desenha, reflete os seus desejos, dando-nos assim informação muita precisa sobre ela própria. (Farokhi & Hashemi, 2011, cit. por Santos, 2015).

Meramente quatro crianças não apresentaram uma resposta afirmativa à primeira parte da questão – “Não.”; “Eu não desenho eu só brinco e às vezes quando estou contente é que faço desenhos.”; “Às vezes.”; “Não, só quando a Ed. pede.”.

Na nossa opinião, desenhar deve ser uma ação prazerosa, que a criança realiza sempre que sente necessidade, não havendo um momento específico para tal. No entanto, uma vasta informação psicológica é gerada a partir do desenho, uma vez que a criança exprime a sua relação com o mundo através do mesmo. Deste modo, é importante que o educador estimule as crianças para a realização de desenhos.

Relativamente à segunda parte da questão colocada, apenas cinco crianças responderam afirmativamente, referindo – “Eu faço.”; “Sim.”; “Eu desenho.”. As restantes crianças não manifestaram a mesma opinião – “Não, não quero fazer.”; “Quando estou triste faço outra coisa.”; “Não desenho quando estou triste. Às vezes quando estou zangado é que faço um desenho para ficar contente.”; “Não.”.

O estado emocional da criança condiciona a sua motivação para a realização de desenhos. No entanto, a partir do desenho, é possível analisar qual o estado em que a criança se encontra.

Cabe ao educador/professor incentivar a criança neste processo, uma vez que terá influência no seu desenvolvimento integral.

2.2.2.9. “E o que desenhas quando estás contente?”

Nesta questão as crianças apresentaram as mais variadas respostas como sua preferência de desenho quando estão contentes, mencionando – “A minha mãe e eu a passear.”; “Eu faço o arco-íris e um cão.”; “A Frozen.”; “O Natal.”; “Faço o que eu gosto.”; “Motas.”; “Casas e corações.”; “Eu desenho tudo o que há no universo. Muita coisa, nem vale a pena explicar.”; “A natureza”; “Os peixinhos.”; “Desenho uma casota.”. O que desenho é o

sol, o céu, a relva e pessoas.”; “Eu desenho a minha família.”; “Desenho peixes.”; “Casas, borboletas, corações.”; “Eu desenho borboletas e pessoas.”; “Desenho pessoas e corações.”; “Quando estou contente desenho carros e pessoas.”; “Desenho caras a sorrir.”; “Eu desenho corações e casas.”

Na nossa opinião, os desenhos que as crianças referiram são fundamentalmente desenhos ideográficos, ou seja, são desenhos que representam as suas ideias através de imagens ou símbolos que vão desenvolvendo ao longo da sua infância.

Maria Afonso (2015) refere que os desenhos realizados pelas crianças são símbolos e esquemas concretos onde as mesmas procuram dar significado às suas próprias vivências. Desta forma, a expressão artística, consciente ou inconsciente, é uma forma de comunicação, uma vez que transmite a mensagem da criança, ou seja, aquilo que está a pensar e que quer dizer, mas não consegue expressar por palavras.

2.2.2.10. “E quando estás triste? O que desenhavas?”

No que diz respeito a esta questão, apenas as crianças que referiram que desenhavam quando estavam tristes responderam o que desenhavam nesses momentos – “Eu desenho um boneco.”; “Faço os transformers.”; “Uma cara triste.”; “Uma flor.”; “Faço o que vai na minha cabeça.”.

As crianças, ao desenharem com a intensão de exprimir aquilo que sentem, fazem com que as suas produções funcionem como um meio de comunicação entre a criança e o adulto. Portugal (p.10, s. d.) menciona que “o desenho constitui uma expressão da visão do mundo que cada criança possui, pois através do desenho a criança desenvolve as suas potencialidades manifestando as suas reflexões.” (Portugal, s.d., citado por Felicidade, 2015)

Duas das crianças presentes no estudo também quiseram manifestar a sua opinião com base nesta questão, referindo – “Quando eu estou triste fecho a porta do meu quarto e fico lá a brincar sozinho com os meus ninjas. Não desenho nada, fico lá a brincar sozinho. Não gosto de desenhar quando estou triste.”; “Eu vou para o meu quarto e brinco, não desenho. Só faço desenhos quando estou mais contente.”.

Na nossa opinião, a compreensão que as crianças possuem das suas emoções constitui-se como uma componente central da sua cognição social, visto que têm como base estes conhecimentos para orientar o seu comportamento durante a interação social.

CONCLUSÃO

Este relatório é o resultado de um longo percurso que tem como base a Prática de Ensino Supervisionada. Deste modo, é necessário refletir acerca desta, pois é a refletir sobre todos os conhecimentos, todas as experiências e todas as vivências adquiridas que conseguimos evoluir. Esta prática enriqueceu-nos tanto pessoalmente como profissionalmente, tornando-se assim uma experiência muito gratificante.

Ao longo da prática aprendemos que é essencial dar tempo e espaço às crianças para fazerem as suas próprias descobertas e resolverem os seus problemas, pois cada uma delas tem o seu próprio ritmo.

É importante referir que as instituições nas quais estagiámos foram espaços que auxiliaram a nossa prática. Fomos sempre bem acolhidas. As educadoras cooperantes, assim como as ajudantes de ação educativa forneceram-nos conhecimentos e experiências que possibilitaram que melhorássemos e aperfeiçoássemos de dia para dia o nosso desempenho.

De seguida, apresentamos uma reflexão mais aprofundada acerca do projeto desenvolvido em ambos os contextos educativos em que realizámos a prática.

As crianças nesta faixa etária, apresentam grande interesse em efetuar novas aprendizagens. Deste modo, o/a educador/a desempenha um papel fundamental e determinante para o sucesso educativo. Este/a deve proporcionar às crianças situações em que estas sejam desafiadas, estimuladas e motivadas a refletir acerca das descobertas e informações adquiridas, associando-as e /ou confrontando-as com os conhecimentos prévios para assim atingirem níveis de compreensão e capacitação mais elevados.

O período de tempo em que intervimos foi relevante para percebermos que a ação nestes contextos se deve orientar por princípios essenciais que encaminham a abordagem aos cuidados e à educação das crianças, designadamente: a aprendizagem ativa das crianças; as interações entre educador/a e crianças; o ambiente acolhedor e organizado; os horários e as rotinas adaptadas às crianças; as relações dos pais com educadores/as e as planificações propostas pelos/as educadores/as.

A relação com as crianças foi um aspeto evidente da nossa evolução, essencialmente na gestão dos grupos e no respeito por parte das crianças. Esta relação foi cimentada pelas experiências propostas, pelas relações afetivas com cada uma das crianças, sendo relevante também o período de tempo em que realizaram experiências connosco e não apenas com a educadora, como aconteceu no período de observação.

Através de uma análise aprofundada sobre as fragilidades e potencialidades dos grupos, foi possível selecionar para a investigação objetivos que fossem ao encontro das necessidades e características das crianças, promovendo o seu desenvolvimento global.

Deste modo, no que toca ao projeto, afirmamos que as crianças reconheceram as quatro emoções trabalhadas apresentando um desenvolvimento emocional adequado à idade, utilizando várias técnicas de desenho e pintura, a Educadora promove desta forma também a motricidade fina e a diversidade de materiais ao redor da criança.

Assim, tivemos em conta os interesses dos grupos e partindo dos mesmos, explorámos oportunidades de aprendizagem que privilegiaram as experiências sensoriomotoras, a exploração de pinturas com as mãos, exploração de pinturas com pinceis de diferentes texturas, experimentação de diferentes técnicas de pintura, atividades didáticas, atividades sensoriais, atividades promotoras de destreza motora, leitura de histórias.

A observação e registo das crianças durante as propostas permitiram-nos também confirmar o interesse e entusiasmo pelas mesmas, bem como a alegria que demonstravam sempre que chegávamos à sala de atividades.

Em relação aos objetivos que propusemos, consideramos que foram alcançados, todavia, isto é um processo contínuo, que tem de ser trabalhado pelos adultos de referência que todos os dias estão com as crianças. Desde o início que sabíamos que era necessária continuidade, visto que explorámos um projeto fundamental na vida de um ser humano, as suas emoções.

Numa perspetiva pedagógica, a intervenção nos dois contextos deu-nos a conhecer o método e as estratégias usadas pelas educadoras cooperantes, tendo em atenção todas as crianças, tratando-as como individuais com necessidades específicas e diferenciadas que influenciam o desenvolvimento de cada uma.

Durante a intervenção individual, foi desafiante lidar com as seguintes situações: gestão do grupo; gestão de conflitos; gestão do tempo da proposta de aprendizagem e reformulação das propostas. Todavia, todos os desafios referidos anteriormente, foram também impulsionadores de uma experiência enriquecedora e gratificante. Ainda assim, desenvolveram-se propostas que estimularam, efetivamente, a motivação das crianças, as suas capacidades, o seu desenvolvimento global, tendo por base o desenho infantil como forma de expressar emoções. Deste modo, a evolução nesta faixa etária no grupo de crianças é bastante relevante, tendo o projeto promovido a autonomia e autoconfiança, a cooperação entre as crianças e as relações afetivas e sociais positivas. É de igual modo de referir que a relação pedagógica deve ser fomentada através do diálogo e da troca de ideias entre o educador de infância e as crianças, dando real voz e reconhecimento às crianças e às suas capacidades, desenvolvendo a sua capacidade intelectual, emocional e afetiva.

Seguramente são as crianças que nos ensinam e somos nós, como futuras educadoras, que devemos conceder-lhes condições para o seu desenvolvimento num ambiente de segurança. De um modo geral, na Prática de Ensino Supervisionada em creche e em jardim de infância procurámos responder aos interesses das crianças com base no tipo de atividades e dos recursos escolhidos.

Desenho infantil como forma de expressar emoções

Ao longo de ambas as intervenções, foram estabelecidas oportunidades de aprendizagem para as crianças desenvolverem capacidades e atitudes, como: a capacidade de estar atento, de identificar as emoções alegria, medo, raiva e tristeza, a curiosidade, a motricidade fina, a sensibilidade sensorial, a coordenação motora, a associação entre objetos, a capacidade de expressar o que sentem através da pintura e do desenho, a iniciativa, a participação.

Por fim, a nossa experiência durante os períodos de intervenção foi muito gratificante e positiva, pois permitiu-nos perceber que é fundamental fomentar a realização de atividades diferenciadas com as crianças, de modo a desenvolver os seus conhecimentos, capacidades e atitudes/valores.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, R. (1960). O desenho infantil dentro dos novos conceitos de educação. Depositária: Livraria divulgação – Porto.
- Afonso, M. (2015). O Desenho Infantil na Educação Pré-Escolar. Local: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, F. (2000). A Hora do Conto. Lisboa: Editorial Teorema.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014) A Interação e Cooperação entre Pares: Uma Prática em Contexto de Creche.
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica.
- Bédard, N. (2000). Como Interpretar os Desenhos das Crianças. Editor: Cetop.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1999). Investigação qualitativa em Educação. Editor: Porto Editora.
- Bonilla, R. (2017). De Que Cor É um Beijinho?. Editor: Jacarandá Editora.
- Cardoso, M. (2011). A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar. Local: Universidade de Lisboa.
- Carmona, M., & Cardoso, C. (2011). Compreensão emocional - A compreensão causal das emoções em crianças de Idade escolar. Local: Universidade de Lisboa.
- Carta de Ética na Investigação do CIDP – Centro de Investigação de Direito Público. (2013). Universidade de Lisboa - Faculdade de Direito.
- Carta Europeia do Investigador; Código de Conduta para o Recrutamento de Investigadores. (2005) Comissão Europeia.
- Carvalho, M. (2005). Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças na Creche. Local: Universidade do Minho.
- Catarreira, S. (2015). As emoções das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar. Local: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Chiarelli, K., & Barreto, D. (2005). A Importância da Musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: A Música como Meio de Desenvolver a Inteligência e a Integração do Ser. Revista Recre@rte.

- Coutinho, C. (2005). Percursos de Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000). Local: Universidade do Minho.
- Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M.; Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Denham, S. (1994). Socialization of Preschoolers' Emotion Understanding.
- Dewey, J. (1952). Experiência e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Duffy, B. (2004). Encorajamento e desenvolvimento da criatividade. Porto: Texto Editora.
- Eichmann, L. (2014). As Rotinas na Creche: A sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos. Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Evans, D (2003). Emoção – A ciência do sentimento. Temas e Debates – Atividades Editoriais.
- Farinha, P. (2011). A física da visão no ensino. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Felicidade, V. (2015). A importância do desenho infantil na aquisição de novas aprendizagens. Universidade do Algarve.
- Fernandes, P. (2005). Literacia Emergente e Contextos Educativos. Cadernos de Educação de Infância. Lisboa: Edições de APEI.
- Filliozat, I. (2000). No coração das emoções das crianças – Compreender a sua linguagem, risos e choros. Editora Pergaminho.
- Goleman, D. (2012). Inteligência Emocional. Lisboa: Temas e Debates.
- Gottman, J; DeClaire, J. (1999). A inteligência Emocional na Educação. Editora Pergaminho.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kleinginna, P. R. & Kleinginna, A. M. (1985). Cognition and affect: A reply to Lazarus and Zajonc. American Psychologist, 40(4), 470-471.
- Kowalski, K. (1977). Deixe-o Pintar! Publicações Europa-América.
- Latorre, A. (2003). La Investigación-Acción. Barcelo: Graó.
- Lima, J. & Pacheco, J. (2006). Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora.
- Lisboa, I. (1942). A psicologia do desenho infantil. Editora: Associação Feminina Portuguesa para a Paz.
- Llenas, A. (2015). O monstro das cores. Editor: Nuvem de Letras.

- Llenas, A. (2017). *Damião a Toupeira Furacão*. Editor: Nuvem de Letras.
- Lowenfeld, V. (1977). *A criança e sua arte*. Editora: Mestre Jou.
- Luquet, G. (1974). *O Desenho Infantil*. Editora: Livraria Civilização.
- Martin, D. & Boeck, K. (1997). *QE – O que é a Inteligência Emocional*. Lisboa: Editora
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mckee, D. (2017). *O Elmer e o Ursinho Perdido*. Editor: Nuvem de Letras.
- Mckee, D. (2017). *O Elmer*. Editor: Nuvem de Letras.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. Lisboa: Profedições.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Cosmos.
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3 – Emoções positivas e regulação emocional*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, L. (2013). *A importância da criatividade em contexto Pré-Escolar*. Local: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Oatley, K. & Jenkins, J. (2002). *Desenvolvimento das emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Cruz, S., Andrade, F., & Azevedo, A. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Coleção Infância, n.º12. Porto: Porto Editora.
- Papalia, E.; Olds, W.; Feldman, D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGrawHill de Portugal, Lda.
- Pereira, L. (2005). *O Desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso*.
- Pereira, M. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. Instituto Politécnico de Portalegre.
- Pinto, M. & Sarmiento, J. (1997). *As crianças - contextos e identidades*. Local: Universidade do Minho.
- Pires, C. (2010). *A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.
- Portugal, J. (s.d.). *A Importância do Desenho na Construção da Aprendizagem Infantil*.
- Post, J. & Hohman, M. (2011). *Educação de bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Raposo, C. (2013). Práticas de Ensino e abordagem aos afetos e às emoções na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Local: Universidade dos Açores.

Ribeiro, M. (2011). Do Desenho à Ilustração Infantil. Local: Universidade de Lisboa.

Saarni, C.; Harris, P. (1991). Children's understanding of emotion. Cambridge University Press.

Salvador, A. (1999). Conhecer a criança através do desenho. Porto: Porto editora.

Santos, M (2015). A importância da creche para o desenvolvimento da criança de jardim de infância. Local: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Santos, S. (2013). Estudo de caso – A interpretação do desenho infantil. Local: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Saraiva, A. (2007). Competências Sociais e Emocionais nas Relações Interpessoais da equipa de Enfermagem, Dissertação de Mestrado. Évora: Universidade de Évora.

Silva, A. (2013). Opinião dos pais sobre a qualidade da Educação Pré-Escolar. Universidade de Aveiro.

Silva, I.; Marques, L.; Mata, L.; Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Simões, S. (2013). A importância da expressão plástica na educação pré-escolar. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Spodek, B., & Saracho, N. (1994). Ensinando Crianças de três a oito anos. Porto Alegre: Artmed.

Stern, A. (1974). Uma nova compreensão da arte infantil. Lisboa: Livros Horizonte.

Telmo, I (s.d.). Linguagem gráfica infantil. Editora: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Setúbal.

Tommasi, T. (2009). Mensagens de Sabedoria. Prior Velho: Editora Paulino.

Vasconcelos, T. (1997). Ao redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana. Porto: Porto Editora.

Legislação:

Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro de 1997: Lei-Quadro da Educação Pré-escolar;

Decreto-Lei nº 542/79 de 31 de dezembro: Estatuto dos Jardins de Infância.

Lei n.º 46/86, aprovada em 14 de outubro de 1986: Lei de Bases do Sistema Educativo;

Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de junho de 1997.

Desenho infantil como forma de expressar emoções

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto de 2001: perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico secundário.

Despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho de 2016: Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Circular nº 4 DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril de 2011: Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Circular nº 17 DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro de 2007: Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.

ANEXOS

Anexo 1: Ficha da instituição educativa

Nome da instituição/agrupamento _____

Morada _____

Código postal _____ Telefone _____

E-mail _____ Data _____

Diretor Pedagógico/Coordenador da Instituição _____

Apresentam-se seguidamente um conjunto de perguntas que visam caracterizar o jardim de infância. Responda, por favor, apenas aos tópicos que considera relevantes para a sua instituição educativa.

1. Qual o tipo de estabelecimento? Por favor assinale o quadrado correspondente.

a) Público ()

b) Privado (com ou sem fins lucrativos) ()

a1) Ministério da Educação ()

b1) IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) ()

a2) Ministério do Trabalho e da Solid. Social ()

b2) Particular e Cooperativo ()

a3) Outros _____

b3) Outros _____

2. Em que tipo de instalações funciona?

a) Construção de raiz.

b) Edifício adaptado

c) Edifício integrado em escola do 1º Ciclo.

d) E.B.I. (Escola Básica Integrada)

e) Outros _____

3. São os únicos locatários? a) Sim ()

b) Não ()

c) Se não são, diga quem são os outros.

Crianças

4. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam a Creche / Jardim de Infância?

a) $0 \leq 1$ ano ()

b) 2 anos ()

c) 3 anos ()

d) 4 anos ()

e) 5 anos ()

f) 6 anos ()

5. Qual o número total de crianças inscritas nesta data? ()

6. Quantas crianças existem em lista de espera? ()

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar? ()

8. Quantas salas de atividades existem no Jardim de Infância? ()

9. Qual a lotação máxima de cada sala? ()

10. Como estão organizados os grupos de crianças?

Grupos heterogéneos ()

Grupos homogéneos ()

11. Horário da instituição:

a) Hora de abertura _____:_____ Hora de encerramento _____:_____

b) Qual a duração da componente letiva?

Manhã das ____ horas às ____ horas; Tarde das ____ horas às ____ horas

c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio socioeducativo?

Manhã das ____ horas às ____ horas; Tarde das ____ horas às ____ horas

d) Qual é o horário do almoço? _____

e) Quem presta esse serviço? _____

Pessoal

12. Organograma da instituição

13. Horários das pessoas que trabalham na Creche / Jardim de Infância.

Nomes	Categoria	H. de entrada	H. de saída	H. de almoço	N Observações

14. Qual o rácio adulto/criança no Jardim de Infância?

(determina-se dividindo o n.º total de crianças pelo n.º total de adultos com funções educativas - educadores, auxiliares/ajudantes e educadores de apoio em permanência na instituição)

Salas	Idades	N.º crianças	N.º educadores	N.º auxiliares	Rácio adulto/crianças

15. Qual o grau de participação da família na Creche / Jardim de Infância?

a) Nula () Pontual () Frequente ()

b) Festas () Reuniões () Atividades e/ou projetos ()

15.1. Se participa nas atividades e/ou projetos dê um exemplo

16. Existe pessoal de apoio?

a) Sim () b) Não ()

16.1. Se sim existe:

a) Educador de apoio? Sim () Não ()

b) outros técnicos? Sim () Não ()

16.1.1. Se sim, quais (psicólogo, terapeuta, etc.)?

Financiamento

17. Dê uma estimativa do custo por criança/ano. (incluindo todas as despesas) _____

18. Contribuição financeira dos pais:

a) Mensalidade única (diga o montante): _____

b) Comparticipação por capitação: Mínima _____ Máxima _____
Média/mensal _____

c) Contribuição voluntária (refira a média mensal): _____

19. Outras fontes de financiamento

a) Autarquias montantes _____

b) Projetos montantes _____

c) Outros montantes _____

Comunidade local

20. Qual a localização geográfica da instituição?

a) Área urbana () b) Área suburbana () c) Área rural ()

21. Indique a percentagem de famílias das crianças que frequentam o Jardim de Infância que se incluem nos diferentes grupos socioeconómicos: () %

22. Existem crianças com necessidades educativas especiais? Sim () Não ()

a) Qual a percentagem dessas crianças? () %

b) Que tipo de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

c) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico?

23. Qual a percentagem de crianças cuja língua materna não é o português? () %

24. Qual a proveniência desses pais? _____

25. Qual a percentagem de crianças de outras origens étnicas? () %

Observações (se desejar acrescentar alguma informação não contemplada nesta ficha, faça-o, por favor, no espaço abaixo):

Anexo 2: Ficha do espaço educativo da sala de atividades.

Sala: _____

Espaço interior

1. Dimensões do espaço em m²: _____

2. Áreas em que está organizada e designação:

3. a) Organização do espaço/sala: faça a planta da sala indicando as áreas e os materiais que contém. Se possível inclua fotografias.

b) Diga, em poucas palavras, porque deu essa disposição à sua sala?

4. Dos seguintes itens assinale aqueles de que dispõe: S (sim) ou N (não)

- a) () Cacifos ou cabides para guardar os pertences da criança.
- b) () Vestuários.
- c) () Acessos próprios para cadeira de rodas.
- d) () Placares/Expositores.

5. a) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes na instituição? Quais?

b) Tem acesso a outros materiais/equipamentos existentes no agrupamento? Quais?

6. Descreva as seguintes instalações:

- a) Sanitários para crianças.

b) Lavandaria.

c) Dormitório(s).

d) Cozinha.

e) Sala para movimento/ginásio.

f) Refeitório.

g) Sala de professores e casa de banho para adultos

h) Sala destinada aos pais (e à comunidade).

i) Secretaria.

j) Sala de atividades de apoio à família / prolongamentos.

k) Biblioteca / ludoteca / centro de recursos.

Espaço Exterior

1. Tem acesso a uma zona de recreio exterior? a) () Sim b) () Não

c) Se sim, quantas vezes por dia é utilizado?

d) Partilha esta zona como e com quem?

2. Quem dinamiza/supervisiona o recreio?

3. Qual a área do espaço exterior em m²?

Área coberta _____ Descoberta _____

4. Que tipo de pavimento e de vedação existem?

5. Assinale os materiais de que dispõe.

- | | |
|---|---|
| a) Utensílios de exterior (pás, bolas) () | b) Arrecadação exterior. () |
| c) Estrutura para trepar/escorrega/ baloiços. () | d) Jardim e/ou horta. () |
| e) Caixa de areia. () | f) Animais domésticos. () |
| g) Tanque de água. () | h) Brinquedos de rodas (triciclos, etc.). () |
| i) Outros _____ | |

6. Considera os materiais suficientes? a) () Sim b) () Não

Caraterísticas gerais do Espaço Educativo

1. Estado de conservação do equipamento e do material.

- a) Novo ()
b) Velho ()
c) Usado mas em bom estado ()

Observações: _____

2. Existem equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que os utilizam?

- a) () Sim b) () Não

Observações: _____

3. Medidas de segurança e saúde das crianças e do pessoal:

4. Medidas de segurança do equipamento:

5. Tem mais alguma informação relevante que queira acrescentar? Faça-o, por favor, no espaço abaixo.

Anexo 3: Ficha do (a) educador(a) infância

Nome da instituição/agrupamento _____

Morada _____

Código postal _____ Telefone _____

E-mail _____ Data _____

Nome _____

1. Quais as suas habilitações?

a) Habilitações académicas/profissionais

() Bacharelato

() Licenciatura

() Complemento Formação Na área de _____

() DESE Curso de especialização Na área de _____

() Mestrado Na área de _____

() Doutoramento Na área de _____

b) Outras qualificações relevantes para a função educativa (explique detalhadamente):

c) Outra formação/habilitações certificadas:

d) Qualificação para o desempenho de outras funções no sistema educativo:

2. a) Anos de serviço? _____

b) Anos de serviço nesta Instituição: _____

c) Tem experiência de trabalho com crianças com NEE? (explique detalhadamente)

d) Teve alguma formação para trabalhar com crianças com NEE?

3. Indique quanto tempo trabalhou com crianças entre os 0-6 anos nos seguintes sectores:

a) Voluntariado

() anos

b) ATL

() anos

c) Ensino Particular e Cooperativo

() anos

d) Hospital

() anos

e) Rede Pública – Jardim de Infância

() anos

f) Ludotecas

() anos

g) IPSS – Jardim de Infância

() anos

h) Bibliotecas

() anos

i) Creche

() Anos

j) Outros. Quais?

() anos

4. Assinale o número de anos que trabalhou com crianças em idade escolar

a) Sector Privado () anos

b) Sector Público () anos

c) Sector Solidário () anos

5. Possui outra experiência relevante com crianças dos 6 aos 10 anos?

6. Descreva as funções que desempenha nesta instituição educativa?

7. Comente no âmbito do seu trabalho o que lhe dá:

a) Mais satisfação:

b) Menos satisfação:

8. Que razões o/a levaram a escolher a profissão de educador de infância?

9. a) Como gostaria de melhorar a sua atividade profissional?

b) Que dificuldades encontra para melhorar a sua atividade profissional?

c) O quê (ou quem) poderia contribuir para essa melhoria?

10. Assinale os seguintes cursos/ temas de acordo com os títulos das colunas (frequentou, existe na sua zona mas não frequentou, gostaria de frequentar):

	Frequentou	Existe na sua zona	Gostaria de frequentar
a) Administração e gestão de escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Observação, planeamento avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Desenho infantil como forma de expressar emoções

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| c) Documentação pedagógica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Teoria e métodos de investigação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Projeto educativo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Atividades lúdicas / Jogos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Escola inclusiva/
Necessidades educativas
especiais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Crianças em risco | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Educação para a saúde | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Educação
multicultural /
Igualdade
oportunidades | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) Teorias da
aprendizagem/Psicologi
a do desenvolvimento
Sociologia da educação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Desenvolvimento
curricular / Modelos
curriculares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m) Organização do
espaço, dos materiais,
do tempo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n) Organização do grupo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| o) Trabalho com pais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| p) Articulação com o 1º ciclo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| r) Novas tecnologias (computadores) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| s) Outros _____ | | | |

11. Áreas Curriculares

- | | | | |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Formação Pessoal e Social | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Expressão Motora | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Expressão Dramática | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Expressão Plástica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Desenho infantil como forma de expressar emoções

- e) Expressão Musical
- f) Linguagem oral e abordagem à escrita
- g) Matemática
- h) Conhecimento do mundo
- i) Outras _____

12. Quantas horas, por dia, trabalha diretamente com as crianças? _____

13. Está estabelecido no seu horário uma componente não letiva?

- a) Sim b) Não

13.1. Se sim, como usa as horas da componente não letiva?

14. Tem outros comentários a acrescentar?

Anexo 4: ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças que frequentam a instituição educativa.

Nome da instituição/agrupamento _____

Morada _____

Código postal _____ Telefone _____

E-mail _____ Data _____

Nome da criança	Com quem vive a criança	Profissão do pai/mãe	Situação profissional do pai/mãe		
			Empresário Patrão	Por conta própria	Por conta de outrem

APÊNDICE

Apêndice 1: Questionário realizado às Educadoras de Infância

Laura Pepê Figueira, aluna do em Mestrado Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Portalegre, vem por este meio solicitar a V. Ex.^a a colaboração para o preenchimento deste questionário.

Este instrumento faz parte integrante do relatório de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e destina-se a recolher dados sobre o desenho infantil como forma de expressar emoções.

O seu contributo é relevante, pelo que agradeço a sua colaboração e a resposta sincera às questões colocadas.

Obrigada.

1. Dados Pessoais

1.1. Idade:

1.2. Sexo: Masculino Feminino

2. Atitudes dos Encarregados de Educação face ao Desenho Infantil.

2.1. Indique qual a importância que dá ao Desenho Infantil, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente em que 1 é nada importante, 2 é pouco importante, 3 é indiferente, 4 é importante e 5 é muito importante.

1	2	3	4	5

3. Perceções acerca da valorização do Desenho Infantil.

3.1. Indique a sua perceção acerca do Desenho Infantil, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente em que 1 é nunca, 2 é raramente, 3 é às vezes, 4 é frequentemente e 5 é sempre.

Desenho infantil como forma de expressar emoções

	1	2	3	4	5
O Desenho Infantil é valorizado pelos profissionais da educação.					
O Desenho Infantil é valorizado pelos pais.					

4. Perceção dos benefícios inerentes ao Desenho Infantil

4.1. Indique a sua perceção acerca dos benefícios mais importantes do Desenho Infantil, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente em que 1 é nada importante, 2 é pouco importante, 3 é indiferente, 4 é importante e 5 é muito importante.

	1	2	3	4	5
O Desenho Infantil promove a realização pessoal.					
O envolvimento com o desenho aumenta a autoestima na criança.					
O desenho na educação pré-escolar ajuda a desenvolver e a fomentar a criatividade.					
O envolvimento com o desenho desenvolve a imaginação nas crianças.					
O envolvimento com o desenho promove uma forma distinta de compreensão de si mesmo.					
O envolvimento com o desenho ajuda a criança a expressar as suas emoções.					
A participação em atividades que envolvam o desenho desenvolve a capacidade de resolução de problemas.					
O desenho infantil reforça habilidades e conceitos adquiridos em outras áreas do conhecimento.					
O desenho infantil promove uma aprendizagem global significativa.					

Desenho infantil como forma de expressar emoções

5. Estratégias utilizadas no Desenho Infantil.

5.1. Indique a regularidade com que utiliza as seguintes estratégias referentes ao Desenho Infantil, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente em que 1 é nunca, 2 é raramente, 3 é às vezes, 4 é frequentemente e 5 é sempre.

	1	2	3	4	5
Dou total liberdade ao/à meu/minha filho/a na criação das suas produções.					
Utilizo ferramentas (moldes) para auxiliar o/a meu/minha filho/a quando necessita de desenhar formas difíceis.					
Lanço desafios relacionados com o desenho.					
Exemplifico antes de propor um desenho para que o/a meu/minha filho/a possa compreender como fica o produto final.					
Utilizo o desenho como forma de avaliar o nível de desenvolvimento do/a meu/minha filho/a.					

5.2. Indique com que regularidade incentiva o Desenho Infantil em casa, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente em que 1 é nunca, 2 é raramente, 3 é às vezes, 4 é frequentemente e 5 é sempre.

1	2	3	4	5

6. Destino das Produções das crianças

6.1. Indique qual o destino das produções do/a seu/sua filho/a, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente em que 1 é nunca, 2 é raramente, 3 é às vezes, 4 é frequentemente e 5 é sempre.

	1	2	3	4	5
Exposto no quarto da criança.					
Exposto em diferentes divisões da casa.					
Divulgado a outros membros da família.					

Desenho infantil como forma de expressar emoções

Gaveta.					
Outros: _____					

6.2. Caracterize a sua opinião face à divulgação e exposição das produções do/a seu/sua filho/a, colocando uma cruz (X) na coluna correspondente em que 1 é nunca, 2 é raramente, 3 é às vezes, 4 é frequentemente e 5 é sempre.

	1	2	3	4	5
A divulgação e exposição das produções das crianças são importantes como fonte de interação com restantes membros da família.					
A divulgação e exposição das produções das crianças são importantes como fonte de valorização da criança.					
A divulgação e exposição das produções das crianças são importantes como fonte de comunicação.					

Obrigada pela sua colaboração!

Apêndice 2: Guião da entrevista realizada às crianças.

Tema: Desenho infantil como forma de expressar emoções.

Objetivos: Averiguar o conhecimento de cada criança relativamente ao Desenho Infantil; Identificar o significado que as crianças atribuem ao Desenho Infantil; Verificar se as crianças utilizam o Desenho Infantil como forma de expressar as emoções e de que modo.

Determinação dos blocos	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
Bloco A – Informação e motivação às crianças entrevistadas.	- Informar e motivar as crianças entrevistadas.	- Informar as crianças entrevistadas sobre o trabalho que me encontro a desenvolver e os seus objetivos.	Tempo médio: 1 minutos.
Bloco B – Conhecimento acerca do Desenho Infantil.	Averiguar o conhecimento de cada criança relativamente ao Desenho Infantil.	Solicitar às crianças entrevistadas que falem sobre: - Gostas de desenhar? - O que é para ti desenhar? - O que é que precisas para fazer um desenho? - Achas que é importante desenhar? Porquê?	Tempo médio: 3 minutos.
Bloco C – Utilização do Desenho Infantil.	Identificar o significado que as crianças atribuem ao Desenho Infantil.	- Onde é que costumas fazer mais desenhos? - O que costumas desenhar? - O que gostas mais de desenhar? - Quando é que costumas desenhar?	Tempo médio: 3 minutos.

Desenho infantil como forma de expressar emoções

Bloco D – Desenho Infantil como forma de expressar emoções.	Verificar a utilização do Desenho Infantil como forma de expressar emoções.	<ul style="list-style-type: none">- Desenhas aquilo que estás a pensar no momento?- Costumas fazer desenhos quando estás contente, quando estás triste?- E o que desenhas quando estás triste?- E quando estás muito contente? O que desenhas?	Tempo médio: 3 minutos.
---	---	---	----------------------------

