



UAlg

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL NA AQUISIÇÃO DE NOVAS APRENDIZAGENS

Vânia Isabel da Silva Felicidade

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada para obtenção do grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação de :

Professora Doutora Joana de Carvalho Folgado Lessa

2015



UAlg

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Escola Superior de Educação e Comunicação

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL NA AQUISIÇÃO DE NOVAS APRENDIZAGENS

Vânia Isabel da Silva Felicidade

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada para obtenção do grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação de :

Professora Doutora Joana de Carvalho Folgado Lessa

2015

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

«A importância do desenho infantil na aquisição de novas aprendizagens»

Declaração de autoria do Relatório de Estágio

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluídas.

Nome

Copyright - _____ Universidade do Algarve.
Escola Superior de Educação e Comunicação.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

«O essencial é invisível aos olhos. Só se vê bem com o coração.»

(Antoine de Saint-Exupéry, p.38)

À minha avó, Rosa Felicidade, e ao meu avô, António Casemiro.

Agradecimentos

Foram muitas as pessoas que me ajudaram ao longo da realização deste relatório, dando-me força e apoiando-me nos momentos mais críticos e sem as quais não seria possível eu ter superado as minhas dificuldades e ter chegado até aqui. A todos vós um muito obrigada.

- À Doutora Joana Lessa, minha orientadora, por ter aceite orientar o meu relatório, por me ter acompanhado ao longo desta grande jornada e me ter ajudado, esclarecendo sempre as minhas dúvidas e por nunca ter desistido de mim, realçando sempre o meu lado positivo. Agradeço por tudo o que tem feito por mim.

- À Doutora Maria Helena Horta, professora e supervisora da Prática de Ensino Supervisionada, pela paciência e carinho que tem demonstrado ao longo deste ano pelas suas alunas, pela força e motivação e sobretudo, por nunca ter desistido de nós. Agradeço todos os saberes que nos transmitiu, com tanta humildade e nobreza e, espero um dia poder aplicá-los e deixá-la orgulhosa do meu trabalho.

- À educadora cooperante, que sempre me deu asas para crescer enquanto pessoa e profissional, que sempre me ajudou e incentivou a fazer melhor e ser melhor. Agradeço todos os momentos e oportunidades que me deu, pelas suas palavras de incentivo e principalmente por me ter recebido sempre com um sorriso. Muito obrigada.

- Ao grupo de vinte e cinco crianças que, desde o primeiro dia, me recebeu com um enorme carinho. Mesmo ainda sem me conhecerem, não pouparam beijinhos e abraços, tiveram sempre lindas palavras para me dizer e fizeram de mim a pessoa que sou hoje. Fomos crescendo juntas e posso dizer que aprendi muito com elas. Agradeço muito o vosso carinho e amizade e todos os momentos que passamos juntas. Jamais vos esquecerei.

- À minha parceira de estágio, Cristina Abreu, amiga e companheira, por todos os momentos que passamos juntas, a sorrir ou a chorar, por me saber ouvir nas alturas que mais precisava, por me ter ajudado ao longo do estágio e nunca me ter deixado desistir, pela paciência e sabedoria com que lidou comigo, enfim, por tudo. É uma amizade que levo para a vida e que jamais irei esquecer.

- À minha colega e amiga Beatriz Cavaco, porque sempre me ajudou sem pedir nada em troca e sem pensar duas vezes. É das pessoas que mais surpreendeu ao longo deste tempo e de quem eu tenho um carinho muito especial e um orgulho enorme. És e sempre serás a minha pequenina. Obrigada!!

- Aos meus pais, Manuel e Ilda, por terem ficado sempre do meu lado e me terem apoiado nos bons e maus momentos, por nunca terem desistido de mim, mesmo quando eu própria já o tinha feito, pela paciência que tiveram comigo ao longo destes anos todos, pelo seu carinho incondicional e por nunca me terem cortado as asas e me terem deixado crescer. Agradeço tudo o que têm feito por mim e por me terem ajudado a tornar o impossível em realidade.

- Ao meu irmão, por me ter incentivado sempre a fazer mais e melhor, por também nunca ter desistido de mim, pelo seu amor incondicional e pela paciência que tem tido comigo ao longo destes anos. Obrigada maninho.

- Ao meu sobrinho, Gustavo, por me ajudar a ser uma pessoa melhor, por me motivar, mesmo sem saber, a perseguir os meus sonhos e por me fazer a pessoa mais feliz e sortuda do mundo, com o seu sorriso lindo e rasgado. Obrigada Gustavitas.

- Ao meu namorado, Carlos, por me ter dado as mãos e por me ter acompanhado, lado a lado, ao longo destes anos todos ajudando-me e incentivando-me a correr atrás dos meus sonhos sem ter medo de falhar. Por ser o companheiro maravilhoso que é, pelo seu carinho e amor. Pelos abraços nos momentos de desespero e pelas suas palavras sábias nos momentos certos. Agradeço do fundo do meu coração tudo o que tem feito por mim e principalmente pelos sacrifícios que fez em prol do meu sucesso. Obrigada por tudo.

- Às minhas amigas de infância, Andreia Martins, Cláudia Faísca e Carina Cavaco, por me terem acompanhado ao longo destes anos todos, pelos laços de amizade que criámos, pelas palavras de incentivo, por todos os momentos hilariantes que passamos juntas, por nunca terem deixado que a distância interferisse na nossa amizade, enfim, por tudo. Obrigada por fazerem parte da minha vida e por deixarem eu fazer parte da vossa.

- A todas as minhas colegas de Mestrado, pelo apoio me que deram ao longo desta jornada, pelas amizades que fiz e que levarei para toda a vida e pelos momentos de puro riso. Obrigada a todas.

- A todos os que compreenderam as minhas mudanças de humor e as suportaram de forma graciosa, que não nunca me criticaram e me apoiaram durante este tempo todo.

A todos um muito obrigada.

Resumo

O presente relatório intitula-se «A importância do desenho infantil na aquisição de novas aprendizagens» e foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar.

As crianças começam desde muito cedo a desenhar e fazem-no de forma muito espontânea e prazerosa. O desenho, por sua vez, é uma excelente forma de as crianças demonstrarem os seus conhecimentos, visto que este reflete a maneira como elas os estruturam.

De maneira a dar resposta à nossa questão inicial, centramo-nos nos objetivos previamente definidos e recorreremos a uma metodologia de natureza qualitativa descritiva.

Com este estudo, pretendíamos procurar verificar a importância do desenho infantil na assimilação de novos conhecimentos, com base na descrição oral das crianças, antes e depois da representação gráfica, por forma a dar resposta à nossa questão de investigação: «qual a importância do desenho infantil na aquisição de novas aprendizagens?» e validar a nossa hipótese: «num grupo de crianças, na faixa etária de 3/4 anos, o desenho é importante na aquisição de novas aprendizagens» e, assim, comprovar se realmente o desenho funciona como um meio de consolidação do conhecimento previamente transmitido.

Para iniciar o nosso estudo, foi imprescindível uma fase de observação, na qual resultou o registo da observação direta, de modo a conhecermos os interesses das crianças, bem como as necessidades educativas. Esta avaliação permitiu-nos, assim, planificar a atividade de forma mais adequada e de forma a contribuir para o seu desenvolvimento, quer a nível pessoal, quer a nível cognitivo. A atividade escolhida está relacionada com as partes constituintes das folhas de amoreira, fazendo um fio condutor para as atividades que estavam ser desenvolvidas com o grupo.

Os resultados obtidos permitiram-nos responder à questão de investigação e validar a hipótese previamente formulada, sugerindo que o desenho é importante para aquisição de novas aprendizagens.

Palavras-chave: educação; educação pré-escolar; educação pela arte; expressão plástica; desenho; instrumento de aprendizagem.

Abstract

This report "is entitled The importance of children's drawings on the acquisition of new knowledge and was carried out under the Supervised Teaching Practice Master in Preschool Education.

Children begin very early to draw and do it in a very spontaneous and pleasurable way. The design, in turn, is an excellent way for children to demonstrate their knowledge, since it reflects the way they structure them.

In order to give answer to our initial question, we focus on pre-defined objectives and recourse to a methodology of descriptive qualitative.

With this study, we wanted to ascertain the importance of children's drawing in the assimilation of new knowledge, based on the oral description of the children before and after the graphic representation in order to respond to our research question: "What is the importance of Children's drawings in their acquisition of new knowledge "and validate our hypothesis: "In a group of children, aged 3-4 years, Drawing is important in the acquisition of new knowledge" and thus check whether the drawing actually works as a means of consolidation of knowledge previously transmitted.

To start our study, an observation phase was essential, which resulted in the registration of direct observations in order to know the interests of children, as well as educational needs. This review has enabled us to plan the activity more adequately and to contribute to its development, either personally and at a cognitive level. The chosen activity is related to the constituent parts of mulberry leaves, making a thread for the activities that were being developed with the group.

The results allowed us to answer the research question and validate the hypothesis previously formulated, suggesting that drawing is important to the acquisition of new knowledge.

Keywords: education; pre-school education; education through art; artistic expression; drawing; instrument of learning.

Índice geral

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract	viii
Índice de Figuras	x
Índice de Anexos.....	x
Introdução.....	12
Capítulo I – Enquadramento teórico-conceitual.....	15
1.1. Educação pela Arte.....	15
1.1.1. Educação	15
1.1.2. Arte.....	18
1.1.3. Educação pela Arte.....	20
1.2. Expressão, criatividade e imaginação da criança	22
1.3. Expressão plástica.....	25
1.4. Desenho	26
1.4.1. Desenho infantil	28
1.4.2. Evolução do desenho infantil	29
Capítulo II – Metodologia.....	36
2.1. Natureza do estudo	36
2.2. Questão de partida	36
2.3. Hipótese de investigação e objetivos do estudo	37
2.4. Participantes do estudo	37
2.5. Procedimentos metodológicos	38
2.5.1. Análise documental	38
2.5.2. Observação	39
2.5.3. Notas de campo	41
2.6. Procedimentos éticos	41
Capítulo III – Implementação, apresentação e análise dos dados	42
3.1. Apresentação e análise interpretativa dos dados	42
3.1.1. Registo da observação direta	43
3.1.2. Implementação da atividade: “As Folhas”.....	47
3.1.3. Análise documental.....	49

3.1.4. Processo e resultados da atividade	52
3.2. Análise dos dados	63
Capítulo IV – Conclusões do estudo	74
4.1. Conclusões.....	74
4.2. Limitações	75
4.3. Contributos do estudo: pessoais e profissionais	76
4.4. Recomendações	77
Referências Bibliográficas	78
Anexos.....	80

Índice de Figuras

Figura 3.1 - Atividade do fim de semana com pintura de aguarelas e colagem.....	45
Figura 3.2 - Trabalhos inspirados nas obras de Miró (plano de trás).....	46
Figura 3.3 – Partes constituintes da folha.....	52
Figura 3.4 - Representação gráfica da criança “D”	56
Figura 3.5 - Representação gráfica da criança “H”	56
Figura 3.6 - Representação gráfica da criança “L”	57
Figura 3.7 - Representação gráfica da criança “M”	57
Figura 3.8 - Representação gráfica da criança “A”	60
Figura 3.9 - Representação gráfica da criança “G”	61
Figura 3.10 - Representação gráfica da criança “K”	62
Figura 3.11 - Representação gráfica da criança “O”	63

Índice de Anexos

Anexo I – Grelha de observação direta – Notas de campo	81
Anexo II – Autorização requerida aos encarregados de educação.....	83
Anexo III – Consentimento autorizado redigido aos encarregados de educação.....	85
Anexo IV – Planificação de situação de aprendizagem (I)	87
Anexo V – Planificação de situação de aprendizagem (II)	92
Anexo VI – Grelha de observação (análise dos vídeos): momentos de conversa.....	95

Anexo VII – Grelha de observação (análise dos vídeos): momentos de conversa	102
Anexo VIII – Notas de campo (13 de maio)	110
Anexo IX – Notas de campo (27 de maio).....	114
Anexo X – Representações gráficas das crianças (série 1)	117
Anexo XI – Representação gráfica das crianças (série 2)	128

Introdução

«O ato de desenhar envolve a atividade criadora; é através de atividades criadoras que a criança desenvolve a sua própria liberdade e iniciativa e outros que o permitirá»
(Lowernfeld, 1977, p. 16)

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, numa instituição que pertence a uma Associação de Apoio à Criança, em contexto de jardim de infância, no ano letivo de 2014/2015 e intitula-se «A importância do desenho infantil na aquisição de novas aprendizagens».

Este estudo foi motivado pelo desejo de identificar as contribuições do desenho infantil na assimilação dos conhecimentos de crianças em idade pré-escolar, sendo o desenho uma prática frequente em jardim de infância.

As crianças desde muitas pequenas, revelam um gosto muito grande pelo desenho e fazem-no de um modo muito espontâneo. Ao iniciarmos a prática pedagógica deparamo-nos com o facto de que o desenho é, muitas vezes, utilizado como forma de representar as aprendizagens realizadas pelas crianças, porém de uma forma dirigida e redutora, pelos educadores, limitando a expressão espontânea das crianças.

Das observações realizadas emergiu, então, a motivação e interesse por este tema, mais precisamente sobre como funcionam as aprendizagens das crianças e qual a contribuição do desenho neste processo de assimilação, promovendo o lado criador da criança através da expressão plástica e mais precisamente através do desenho.

Com o crescente desenvolvimento das sociedades, acresce também a preocupação e necessidade de preparar precocemente as crianças para a escolaridade obrigatória. Contudo, é importante percebermos que a educação pré-escolar não visa a preparação para o 1º ciclo, mas sim a promoção de situações, nas quais as crianças possam ter um contacto com a cultura e instrumentos diversificados que lhes vão permitir dar continuidade ao processo de aprendizagem, ao longo da sua vida de uma forma mais equilibrada (Ministério da Educação, 1997, p. 93). Neste sentido, cabe ao educador promover situações onde as crianças possam desenhar, uma vez que o desenho é mais que promotor do desenvolvimento da motricidade ou do conhecimento das formas. A

sua importância no desenvolvimento do indivíduo não pode ser minimizado. Tal como Porcher afirma (1982, p.108): "Os desenhos infantis são, portanto palavras, ao desenhar, a criança expressa coisa diferente do que sua inteligência ou nível de desenvolvimento mental: uma espécie de projeção da sua própria existência e da dos outros, ou melhor, da maneira pela qual se sente existir, e sente os outros existirem."

Assim, pretendemos, com a nossa intervenção, dar resposta à nossa questão inicial que é perceber qual a importância do desenho infantil na aquisição de novas aprendizagens, bem como aos nossos objetivos definidos. E nesta intervenção procuraremos sempre ter em conta as necessidades das crianças e a constante preocupação em valorizar os seus trabalhos, por forma a desenvolver aprendizagens mais significativas e evitando qualquer tipo de frustração ou sentimento de fracasso nas crianças.

No decorrer do nosso estudo, foi desenvolvida uma atividade no âmbito da expressão plástica, especificamente de desenho, onde privilegiámos uma metodologia de natureza qualitativa descritiva, sendo «os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Para este efeito, realizámos uma atividade onde as crianças pudessem utilizar o seu lado criador, de forma espontânea e livre, para, através do desenho, explorarem graficamente a representação de novos conhecimentos, e, simultaneamente, promovermos a educação artística das crianças.

Assim, procurámos reunir e analisar bibliografia sobre a importância da educação artística no desenvolvimento integral das crianças, conhecer a evolução do desenho infantil e compreender a influência que pode ter no processo de aprendizagem e de assimilação de conhecimentos da criança.

O presente relatório encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro corresponde ao enquadramento teórico conceptual, onde estará o resultado das nossas pesquisas, de forma estruturada, consideradas pertinentes e fundamentais para o nosso estudo.

O segundo capítulo está relacionado com a metodologia, de natureza qualitativa, onde constarão as nossas questões orientadoras do estudo, os seus objetivos, a natureza do estudo, participantes, bem como os procedimentos metodológicos. Neste capítulo falaremos, de forma mais aprofundada, sobre a escolha da metodologia adotada, bem como dos procedimentos e instrumentos que elegemos para realizar a nossa recolha de dados. Neste sentido achámos mais adequado, ao nosso tipo de investigação, tirar

proveito da observação direta e videogravação, com o intuito de, não só captar as reações das crianças no seu momento mais livre e espontâneo, mas também evitar que no decorrer da atividade perdêssemos dados valiosos por falta de oportunidade de registrar manualmente as situações observadas. Assim, a recolha de dados tornou-se mais fácil, e livre de más interpretações por contaminação de outros acontecimentos.

No terceiro capítulo, falaremos da implementação da atividade, ou seja, da forma como foi realizada na sala de atividades e dos objetivos a que nos propusemos cumprir com a mesma. Neste capítulo constará, igualmente: a apresentação e análise interpretativa dos dados, onde começaremos por apresentar o registo da observação direta, realizada no início da prática pedagógica e que nos transportou para esta temática; e uma análise sobre o Projeto Educativo de Escola e o Projeto Curricular de Grupo da instituição na qual decorreu o estudo, com vista o enquadramento do nosso tema nos objetivos estabelecidos pela mesma. Para concluir, apresentamos ainda o processo e os resultados obtidos da atividade implementada.

Por último, no quarto capítulo, apresentaremos as nossas conclusões, onde salientamos a importância desta atividade no desenvolvimento da criança, os resultados obtidos, e a contribuição que esta teve no processo de aprendizagem das crianças, tendo como linha orientadora a nossa questão de partida e os objetivos do estudo previamente estabelecidos.

Capítulo I – Enquadramento teórico-conceitual

1.1. Educação pela Arte

Ao darmos início ao presente estudo achámos pertinente conhecer e compreender o conceito de educação pela arte, bem como a sua origem e a sua importância na educação pré-escolar. Embora este não seja um conceito recente, importa que façamos, primeiramente, uma breve clarificação de conceitos para podermos, então, perceber qual a sua importância.

1.1.1. Educação

O conceito acima referido é constituído por duas palavras-chave essenciais: o de educação e de arte. O primeiro conceito, segundo Sousa (2003), tem resistido a uma definição única pelo que vai variando consoante diferentes perspetivas e os seus conceitos teórico-científicos. Assim, o autor apresenta, na sua obra, os diversos conceitos de educação nas perspetivas de alguns autores. Embora todas sejam diferentes, pois têm vertentes diferentes (psicologia, sociologia, entre outras), todas elas têm algo em comum que é a evolução do ser humano enquanto cidadão e futuro membro da sociedade, porém cada uma de uma forma diferente. Exemplo disso são, por exemplo, as perspetivas Sociológicas que defendem que «a Educação é o meio de que uma sociedade dispõe para formar os membros à sua imagem» (Durkheim, 1925); Desenvolvimentistas, que defendem que a «educação é uma renovação contínua que a criança faz à luz das experiências por que passa» (Dewey, 1910); Psicológicas que nos dizem que a educação serve para a «satisfação das necessidades (biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras), num desenvolvimento equilibrado da pessoa» (Wallon, 1941) ou ainda, por exemplo, as Perspetivas Sistémicas que ressaltam a ideia de que a educação exerce uma influência muito grande nos indivíduos através das inter-relações desenvolvidas entre os humanos e as interações materiais, sendo que é desta forma que ele se desenvolve - processo de assimilação-acomodação (Berthalanffy, 1973, p. 41).

Seguindo a linha de pensamento do autor, o termo Educação terá surgido, na Europa, por volta de 1300, na mesma altura que o latim deu lugar, ao que chamamos hoje, de línguas europeias. O termo Educação, provém do latim, da palavra *Educare* que significa “exterior” e *Educere* que significa “guiar” ou “conduzir”. Assim, educação em latim, significava “guiar para fora”, traduzindo por outras palavras, que conduz «tanto para o mundo exterior quanto para fora de si mesmo.» (etimologia da educação, s.d.)

Sousa (2003), acrescenta ainda que este termo (*Educere*), está relacionado com o desenvolvimento e evolução, surgindo assim a palavra «Eductio», com um sentido de sair, desenvolvimento e evolução. Assim, pedagogos que adotaram este último conceito de educação, entre as quais se encontra a Educação Artística, compreendem a educação «como desenvolvimento, como um modo de evolução da pessoa (Education=Elever), distinguindo-a do ensinar para valorizar, o imaginar, o criar, o ajudar a desenvolver capacidades latentes através da expressão (...)» (p. 43).

Contudo, nem sempre foi assim. Noutros tempos a educação estava a cargo das famílias, mais precisamente das mulheres, visto que antes da sua emancipação e introdução no mercado de trabalho, estas ficavam no seu lar e dedicavam-se às lidas da casa e ficavam igualmente responsáveis pela educação dos seus filhos. Contudo, com as constantes alterações na sociedade, o conceito de educação tem vindo a sofrer algumas alterações.

Numa visão pedagógica, a educação visa o desenvolvimento, evolução e maturação das crianças e jovens de forma equilibrada, onde as escolas procuram promover as suas capacidades de forma a contribuir para esse mesmo desenvolvimento. Em Portugal, segundo Sousa (2003), a educação está mais direcionada para o comportamento social e moral.

O modelo de educação tem vindo a mudar na medida em que a perspetiva do desenvolvimento cognitivo e na maneira como se transmitem os conhecimentos tem-se voltado mais para uma perspetiva mais centrada na valorização do imaginário e da criatividade, promovendo mais o desenvolvimento da personalidade da criança, como um todo, do que na formação de saberes (diferente de saber ser). Desta forma a criança assume o papel principal e ativo na sua educação, ao contrário do que se verificava antigamente, onde o educador/professor é que tinha um papel preponderante na educação e formação das crianças pois era este que transmitia os seus conhecimentos e estas, simplesmente, decoravam-no. Neste sentido, a educação «será para e pela criança, devendo ser ela o centro de todo o esforço pedagógico.» (Sousa, 2003, p. 117).

Assim, segundo as Orientações Curriculares (1997):

«(...) acentua-se a importância da educação pré-escolar a partir do que as crianças já sabem, da sua cultura e saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens. A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem do outro.» (p. 19)

Neste sentido, a educação não deve ser vista exclusivamente como uma maneira de transmitir conteúdos e de ideias já existentes impostas às crianças e decoradas por estas. Deve sim, respeitar as características individuais de cada criança e ir sempre ao encontro das suas necessidades educativas, dando-lhes liberdade de aprenderem também através dos seus interesses e motivações pessoais e de se desenvolverem ao seu próprio ritmo. Deve ser integradora, isto é, deve ser capaz de integrar cada criança, apesar das suas diferenças (características individuais), por forma a inseri-la no meio social de forma adequada e equilibrada.

Assim, cabe ao educador procurar proporcionar uma educação de maior qualidade recorrendo ao maior número de recursos possíveis bem como de estratégias de modo a que as crianças tenham um desenvolvimento mais equilibrado e rico, potencializando as suas características, não trabalhando apenas os aspetos fortes da criança, mas sim ajuda-la a desenvolver-se como um todo.

Durante a sua infância, a criança aprende através das suas experiências, isto é, as suas aprendizagens são realizadas através dos seus sentidos. É na maneira como ela vive essas experiências e interage nas variadas situações, quer a nível sensorial como motor, em relação ao meio que a envolve que a criança vai desenvolvendo capacidades, que lhe serviram para o futuro. Um dos objetivos pedagógicos enunciados no documento regulador, as Orientações Curriculares, (1997) diz-nos que se deve «estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas» (p. 18). Seguindo esta linha de pensamento, este objetivo remonta-nos para a ligação entre o desenvolvimento e aprendizagem, que, segundo o documento, vai ao encontro de variadas correntes atuais da psicologia e sociologia, e que consideram que «o ser humano se desenvolve num processo de interação social» (p. 18), assim a criança

desempenha um papel importante na sua interação com o meio e que por sua vez este deve estar preparado para lhe proporcionar situações onde a criança se possa desenvolver e aprender.

1.1.2. Arte

«A Arte é expressão... Onde não há expressão conseguida não há arte... A Arte é a mais completa expressão que o homem dá de si.» (José Régio, 1964, citado por Sousa)

Na citação acima referida a arte funciona como a expressão das emoções. Nas teorias expressivas, mencionadas na obra de Alberto B. Sousa, a arte é vista como uma maneira do ser humano poder exteriorizar as suas emoções. Segundo o autor, esta pode ser considerada como uma forma de comunicação e linguagem, contudo, não como «linguagem comunicativa a nível cognitivo, comunicando conteúdos semânticos de natureza racional» (p. 55), a arte é então uma linguagem das emoções, uma forma de expressar algo que não conseguiríamos traduzir por palavras e pensamentos. Concordamos que esta perspetiva se adapta ao contexto do nosso estudo, pois consideramos ser um aspeto bastante característico das crianças em idade pré-escolar: pois estas antes de saberem comunicar verbalmente já têm a capacidade de desenhar e é através do desenho que tentam exteriorizar as suas emoções e sentimentos, tal como tem vindo a ser defendido por Porcher que equipara, na criança o desenho à fala, sustentando que são formas da criança projetar «a sua própria existência e da dos outros, ou melhor, da maneira pela qual se sente existir, e sente os outros existirem. » (1982, p. 108). Esta noção vem sendo afirmada ao longo do tempo, e já Platão (referido por Sousa, 2003) defendia que «a ideia de que a educação não é algo que se aprenda, absorvendo-a do exterior, mas algo intrínseco à própria pessoa, uma capacidade interna e inata que é necessário ajudar a desenvolver, num sentido moral de evolução espiritual» (p. 17). Sousa demonstra que, nas metodologias educacionais mais modernas voltadas para a liberdade, espontaneidade, não-diretividade e jogo, já presentes nas conceções educativas de Platão.

Relativamente à Arte, Platão compreendia-a como algo inatingível, superior ao homem e de nível transcendente, mas para a qual o homem tendia e, de certa forma, era através da qual ele se aproximava da sua via espiritual «que é motivada pela contemplação de obras que despertam esse sentimento espiritual que é o Belo.» (p. 18).

O Belo, na visão de Platão (citado por Sousa, 2003), estava relacionado com «o amor ao belo em si», compreendendo-o como um estado único, de paixão suprema, que apenas seria atingível através da contemplação do Belo. Assim, o Belo, está associado às virtudes morais e à verdade, tendo sempre uma natureza de cariz espiritual. «É na contemplação da beleza que o homem se pode inspirar para conceber e criar a beleza, não apenas de simples objetos artísticos, meras imagens da beleza, mas imagens internas, espirituais, que o elevam na sua ascensão espiritual.» (p. 18), por outras palavras, a contemplação dá origem à inspiração, que por sua vez leva ao ato de criar e este ao estado de elevação espiritual referida por Platão.

Por outras palavras, só era possível atingir o Belo perante um estado espiritual de quem produzia e observava a obra, pois, a produção final (material), não significava nada se não provocasse alguma emoção enquanto está a ser realizada e depois de concluída.

Aristóteles, partilha também desta ideia, porém não de uma forma divina como Platão defendia. A arte para Aristóteles, adquiria uma dimensão mais voltada para a psicologia, sendo que a beleza não estava apenas no produto observável da obra em si, mas no que esse produto transmitia à pessoa que o contemplava a nível emocional.

Outro autor, também muito importante é Schiller (citado por Sousa, 2003), que com base nos pensamentos de Kant, refletiu igualmente sobre a beleza e concebeu-a «como sendo uma verdade interior que poderia e deveria ser projetada para fora (expressão), concebendo uma estética não só cognitiva (criativa) como sensório-percetiva e emocional (amor).» (p. 23)

Esta mesma noção está presente na perspectiva de Reis (2002, p.48) sobre especificamente o ato de desenhar para a criança, afirmando-o como «a oportunidade que ela tem de expressar todo o conhecimento que ela tem do mundo, tudo o que ela vê e percebe no meio em que ela vive, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade», na qual se integra também esta ideia de belo, de feio, de bom, de mau, de entre os conceitos e outras ideias que possui. E também na de Derdyk (2003) que apresenta o ato de desenhar como uma “atividade inteligente, sensível, que reclama a sua autonomia e sua capacidade de abrangência como meio de comunicação, expressão e conhecimento, e possui natureza aberta e processual.”

Em suma, o conceito de arte pode ser por vezes difícil de definir, principalmente por haver duas grandes visões sobre a mesma e que muitas vezes são mal interpretadas. A primeira, voltada mais para o sentido estético e produto final da obra de arte, que a

nosso ver está relacionado mais com o pensamento de muitos adultos que apenas racionalizam a obra de arte como resultado final e não dão tanta importância ao processo. Por oposição temos uma vertente mais direcionada para a parte emocional e espiritual da arte.

No caso da educação pré-escolar, concordamos com Herbert Read (1942), quando este nos diz que faz mais sentido abordarmos o tema da arte numa perspetiva mais expressiva, ou seja, pensar na arte como forma de as crianças poderem exteriorizar as suas emoções. Também João dos Santos faz referência à arte como forma de expressão e defende que as produções nesta perspetiva expressiva, não devem ser vistas como obras de arte, contudo, como referimos anteriormente, ao serem observadas por um adulto podem eventualmente ganhar esse estatuto. O autor diz-nos ainda que, na educação, à perspetiva expressiva, não se dá muito valor ao estético das produções finais mas sim aos sentimentos e emoções expressas pelas crianças ao longo de todo o processo.

1.1.3. Educação pela Arte

Durante muito tempo, não se considerou a possibilidade de integrar as artes na educação portuguesa. Foi só a partir do século XX, após vários pedagogos insistirem e demonstrarem a sua importância, que Portugal começou a dar os primeiros passos nesse sentido.

As primeiras ideias sobre educação pela arte surgem, em 1965, com a criação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte. Depois disto, realizaram-se vários estudos onde se procurou perceber e provar a importância das artes na educação, o que fez com que Arquimedes Santos a concebesse o conceito de psicopedagogia da expressão artística. Muito tempo depois, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº 46/86 de 14 de outubro), deu-se um grande passo na história das artes visto que estas passaram a ser vistas finalmente como parte essencial da educação. Esta, integra objetivos que vão ao encontro dos princípios base da Educação pela Arte, nos diferentes níveis de ensino (Sousa, 2003).

Tempos mais tarde, aparece o Decreto de Lei nº 344/90 de 2 de novembro, onde se realça a importância da arte na educação. É um documento cujos objetivos estão em sintonia com os da Lei de Bases do Sistema Educativo e nos diz que o Governo tomou consciência da importância da educação artística e que esta é fundamental para o

desenvolvimento global das pessoas, independentemente da profissão que estas venham a escolher (Decreto de Lei nº 344/90 de 2 de novembro, p.4522).

A educação pela arte surge, então, como um procedimento metodológico e está intimamente relacionado com a parte da educação, isto é, com o desenvolvimento que é acompanhado pela instituição/escola, de crianças, no qual a arte é utilizada como um meio de promover o desenvolvimento da criança, mais especificamente na promoção de um melhor olhar crítico sobre o mundo, tendo por base a observação, análise e reflexão crítica acerca de tudo o que nos rodeia. Através desta, o indivíduo aprende a expressar-se de diferentes formas e desenvolve capacidades que lhe vão permitir criar diferentes visões de foro pessoal, não apenas sobre o mundo que o rodeia, mas também sobre si próprio.

Segundo Sousa, (2003, p. 80), e ao contrário do que se tem vindo a pensar, esta não aparece com o intuito de ensinar arte às crianças, transmitindo apenas conceitos teóricos, a sua história ou grandes artistas, não pretende igualmente formar profissionais, colocando as «crianças ao serviço da arte, mas sim a arte ao serviço das crianças», visando assim mais uma forma de promover uma boa educação e um mecanismo, consideramos nós, de promover um desenvolvimento pleno da criança.

Como Herbert Read refere na sua obra (1971), o objetivo geral da educação está relacionado com a ação de promover o desenvolvimento de características individuais de cada um, estabelecendo um paralelo entre a sua individualidade e as normas sociais onde estamos inseridos. Assim sendo, a arte revela-se fundamental para a educação visto que proporciona um ótimo estímulo para as crianças apelando ao lúdico, expressividade, espontaneidade e criatividade, favorecendo a formação da sua personalidade como um todo, no sentido em que se preocupa mais com os sentidos e emoções do que com os produtos finais. Seguindo esta linha de pensamento, Herbert Read (citado por Sousa, 2003) refere a importância das artes na educação dizendo mesmo que «a arte deve ser a base da educação» (p. 13). Assim, numa visão voltada para a expressividade, os adultos ao observarem as produções das crianças, não devem ser críticos nem devem fazer comentários de foro pejorativo, mas olhar para as suas produções como um resultado de um processo expressivo, no qual a criança pretendeu transmitir algo que teve significado para ela, as suas emoções e sentimentos, por isso, devem ser valorizados e não avaliados (Sousa, 2003, p.27).

Sendo que a educação pela arte abarca diversas áreas artísticas, como por exemplo, expressão dramática, expressão musical, expressão plástica, entre outras, as

crianças têm a possibilidade de se manifestar de diferentes formas, e é através das suas manifestações que a criança aprende a lidar com as suas emoções e sentimentos, adquirindo um leque de mecanismos defensivos que as vão ajudar no futuro com situações que poderiam provocar sentimentos de frustração. Tal como refere Sousa (2003):

«A Educação pela Arte proporciona, portanto, todo um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem de modo muito especial, não só para o desenvolvimento afectivo-emocional e intelectual da criança, como permitem o colocar em acção toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa (...) que rebustecem a criança na sua luta contra as frustrações e conflitos da vida.» (p. 83)

Desta forma, ao promovermos um ambiente onde as expressões artísticas sejam uma prática frequente e dermos liberdade para as crianças se exprimirem de forma livre, elas vão adquirir uma capacidade maior de manifestar as suas emoções e consequentemente vamos favorecer um pilar mais consistente para as aquisições cognitivas. (Sousa, 2003, p. 85).

1.2. Expressão, criatividade e imaginação da criança

É desde muito cedo que a criança começa a querer interagir com o meio e a exprimir-se, tentando comunicar as suas necessidades através de ações instintivas, como é o caso do choro ou riso.

Herbert Read (citado por Sousa, 2003), dizia que existiam dois tipos de expressão, instintual e emocional. A primeira estaria mais relacionada com a satisfação de algum apetite, como por exemplo, a fome e, a segunda, mais direccionada com a exteriorização de uma emoção, isto é, uma expressão não dirigida que pressupõe a comunicação de uma emoção generalizada, como é o caso do prazer ou raiva (p. 178).

Numa perspetiva psiconeurológica, Sousa (2003), diz-nos que a expressão é uma descarga de energia que se localiza nas regiões do bolbo, do sistema límbico e do córtex, ou seja, a descarga dá-se e transforma-se em energia, que por sua vez vai despertar o lado instintual da criança e promover o seu lado mais expressivo; que não será erróneo ponderar a existência de uma expressão pulsional, relacionada com os instintos da criança, expressão emocional, que comporta a instintual e a sentimental, e

ainda uma expressão sentimental que se relaciona com as outras duas, não podendo ser dissociada. Através destes tipos de expressão é notória a sua influência nos comportamentos das crianças. Este autor diz-nos ainda que as atividades que mais promovem estas expressões são as artísticas, como a música, dança, plástica, entre outras (p. 182).

Numa perspetiva virada para a pedagogia e seguindo a linha de pensamento de Sousa (2003), que refere que a expressão é «a exteriorização de toda a vida interior» (p. 183), podemos dizer que esta é uma forma de colocarmos para fora todas as nossas tensões e preocupações, de transmitir aquilo que sentimos, através das suas variadas vertentes e, desta forma mantermos a nossa mente mais limpa e apta para, por exemplo, tomarmos decisões importantes ou lidarmos com algumas situações de stress.

«Uma educação eminentemente voltada para objectivos imediatos expressivos, contribui de modo muito significativo para a manutenção de uma vida mental saudável. As atividades educativas expressivas (...) para além do seu (...) valor educativo, oferecem ainda algo de mais valioso, que é a sua acção homeostática e a influência preventiva em relação a problemas psicológicos» (Sousa, 2003, p. 183)

Por sua vez, quando falamos de expressão livre referimo-nos, tal como Herbert Read (2010), «à exteriorização sem constrangimentos das actividades mentais de pensamento, sentimento, sensação e intuição» (p. 139). Neste sentido, é importante que a criança, quando se encontra no jardim de infância, tenha liberdade para viver as suas experiências, sem que o adulto intervenha. É fundamental que a criança seja rodeada de um ambiente onde se sinta livre para se exprimir e que o educador não a condicione, mas aceite a forma de ser de cada criança. E a sua expressão, segundo Sousa (2003): «a liberdade em educação inclui a liberdade de iniciativa, a liberdade de opção na escolha das actividades, no uso do material, na expressão e na criatividade» (p. 123), assim torna-se importante que, durante a sua prática pedagógica, o educador não imponha às crianças a sua vontade, mas as deixe vivenciar as suas próprias experiências. Desta forma, a criança torna-se mais espontânea e começa a expressar-se com mais naturalidade (Sousa, 2003, p. 123).

Para Gonçalves (1991), as atividades de expressão livre devem fazer parte da vida das crianças desde muito cedo, para que estas se desenvolvam de forma mais equilibrada. Este aspeto é bastante importante para o autor, no sentido em que estas atividades irão ajudá-las, futuramente, a agir de forma criativa nas mais diversas

situações que possam surgir. Assim, dependendo da situação, vão ser capazes de lidar e tentar resolver os seus problemas, o que vai fazer com se tornem mais seguras e essa segurança vai-se refletir na sua postura enquanto cidadãos.

Tendo em conta o que referimos anteriormente sobre os objetivos da Educação pela Arte, Arquimedes Santos (citado por Sousa, 2003), ressalta a ideia de que nenhuma atividade artística deverá ser imposta à criança, mas que cabe ao educador estar atento às necessidades de cada criança, nunca interferindo nos trabalhos das crianças, mas apenas ajudando nas suas dificuldades, dando sempre um reforço positivo. Desta forma, as crianças adquirem mais confiança no seu trabalho como também nelas próprias.

Segundo as Orientações Curriculares (1997, p. 61), para promovermos um ambiente onde as crianças possam explorar diversos materiais e as diferentes formas de manuseá-los, é fundamental que o educador estimule a criança a querer fazer mais e a dar o seu melhor. Por sua vez, quanto maior for o estímulo, mais capacidades elas vão adquirindo e a sua evolução vai ser cada vez mais evidente.

Se é através das expressões que a criança se desenvolve de forma mais equilibrada e adquire aprendizagens mais significativas, como temos vindo a referir, é importante que o educador tenha sempre em consideração que cada criança tem o seu ritmo e que este deve ser respeitado. Uma criança que tenha mais liberdade de expressão torna-se mais criativa e por sua vez, aprende a expressar-se de diferentes maneiras. A criatividade é uma capacidade que promove o desenvolvimento intelectual da criança, que auxilia na procura de soluções, de diferentes formas, perante um problema encontrado (Sousa, 2003), um aspecto que promove a resiliência, o não desistir perante um obstáculo.

Etimologicamente, segundo Sousa (2003), criatividade provém das palavras «criar» e «criação», que têm origem no latim «creare» e «creatione». Contudo, é necessário distinguirmos os dois conceitos, sendo que o primeiro, criação, está relacionado com algo real, uma obra que não existia mas que passou a existir por ação deliberada de um ser. Por sua vez, criatividade refere-se a uma capacidade, algo que podemos desenvolver nas crianças, por forma a promover o seu desenvolvimento de forma mais equilibrada (p. 188).

Taylor (citado por Sousa, 2003), concebeu cinco tipos de criatividade: criatividade expressiva, onde a pessoa tem total liberdade de expressar aquilo que sente de forma criativa; criatividade produtiva, onde interessa mais a produção da obra do que a expressão ou características artísticas; criatividade inventiva, onde podemos encontrar

características expressivas e produtivas para a obtenção de algo inédito; criatividade inovadora, referente a alterações revolucionárias num dado campo específico, das artes ou ciências, de tal modo que traga novas perspectivas; e, por último, criatividade emergente, aquela que apenas é conseguida por génios, sendo uma prática frequente do seu quotidiano, pela sua facilidade no ato criador de forma natural e espontâneo (p. 190).

Nestes cinco tipos de criatividade, destacamos a criatividade expressiva, sendo esta a que está mais relacionada com o nosso estudo, visto que interessa mais a expressão dos sentimentos do que propriamente a obra em que, no nosso caso, será o desenho livre.

Segundo Vygotsky (2009), quanto mais experiências vivermos, maior será a nossa capacidade da atividade criadora da imaginação. Na sua obra, o autor ressalta a ideia de que a ação criadora emerge de uma necessidade que cada pessoa sente em se adaptar ao meio onde está inserido. Sendo que, a imaginação e capacidade criadora se manifestam de diferentes formas, em cada estágio de desenvolvimento do indivíduo, importa realçar a ideia de que as crianças devem ter liberdade para, em interação com o meio, se expressarem de forma criativa.

Assim, o educador, ao promover situações onde as crianças tenham essa liberdade de imaginar e criar, vai proporcionar um ambiente favorável para que elas desenvolvam ainda mais essas capacidades, promovendo um desenvolvimento mais equilibrado e rico, preparando-as para o futuro.

1.3. Expressão plástica

A expressão plástica consiste numa metodologia educacional, onde as crianças têm oportunidade de explorar diversos materiais e instrumentos, porém, como referem as Orientações Curriculares (1997), «(...) há que ter em conta que, se algumas crianças chegam à educação pré-escolar com uma grande experiência na sua utilização, outras não tiveram essa oportunidade. Todas terão de progredir a partir da situação em que se encontram» (p. 61). Assim, é extremamente importante que, mais uma vez, o educador parta daquilo que a criança já sabe e tenha atenção às suas necessidades para, deste modo, orientar a sua prática, de maneira a proporcionar um desenvolvimento equilibrado e desafiante para a criança. «As actividades de expressão plástica são de

iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu» (p. 61). Deste modo é fundamental que o educador incentive estas iniciativas e não reprima a criança durante o seu ato criador pois, seguindo a lógica da perspectiva por nós adotada, o que interessa é que a criança seja capaz de exteriorizar aquilo que sente e que vê, e não a obra enquanto produto acabado.

A expressão plástica, segundo Sousa (2003), está ao serviço da criança e não ao serviço das artes plásticas (p. 160), sendo as artes apenas um meio para atingir um fim, isto é, a expressão da criança através de atividades plásticas. Para Gonçalves (1991, p. 10), é através da linguagem plástica que a criança irá expressar os seus sentimentos relativamente ao mundo que a rodeia, tendo em conta o que mais a impressionou e contribuiu para, de certa forma, a sua forma de agir.

Segundo Gonçalves (1991), ao proporcionar momentos onde a criança se possa exprimir livremente, vamos estar a contribuir para o seu processo de maturação, visto que, no caso do desenho, sendo este muitas vezes o seu autorretrato, a criança pode observar aquilo que desenhou e refletir. É através desse processo que ela vai adquirindo uma consciência maior sobre si e sobre o que a rodeia.

Sendo o desenho um recurso muito utilizado pelas crianças para exprimirem aquilo que sentem, os educadores podem, através deste, aprender muito sobre a criança, sendo que elas imprimem tudo aquilo que veem e compreendem. Como nos diz Kohl (2007), através do desenho podemos observar a realidade e os conhecimentos que a criança tem.

1.4. Desenho

Ao longo deste trabalho, abordamos temas como educação pela arte, como um meio de desenvolver as crianças de forma equilibrada e integral. Esta não visa a formação de futuros artistas, nem a colocação das crianças e a sua educação em função das artes, mas sim a utilização das artes como um meio de atingir um fim, isto é, o seu pleno desenvolvimento. Neste estudo, em particular, escolhemos a expressão plástica, nomeadamente o desenho, para desenvolver a nossa atividade.

O desenho é uma maneira de expressão que o indivíduo usa desde a infância e a espécie humana desde o seu início. Tal pode ser observado através de marcos históricos, como é o caso dos desenhos rupestres, os desenhos deixados pelas civilizações egípcias, entre outras. Era através deste que as pessoas comunicavam, sem se importarem muito com as técnicas, visto que ainda não existia a escrita.

Por norma, o desenho é a primeira forma de expressão com a qual as crianças se expressão quando começam a ter contacto com diversos materiais. Como nos diz Moreira (1984, p. 20), «o desenho é a sua primeira escrita (...) antes de aprender a escrever a criança se serve do desenho». Não é uma coisa que precisamos de impor, mas uma atividade que elas realizam de forma muito espontânea e como refere Gonçalves (1991), «a criança desenha por jogo e por curiosidade», assim pensamos ser fundamental estimular esse gosto e vontade, promovendo momentos onde elas se possam expressar através do mesmo.

Para Stern (1974), esta necessidade está relacionada com a formulação de algo que a criança ainda não consegue expressar verbalmente. Deste modo, o desenho como forma de expressão quando é realizado de maneira livre, dá-nos uma perceção da evolução e maturação nos desenhos das crianças, visto que, à medida que elas vão experimentando, vão aperfeiçoando a sua motricidade fina, a sua sensibilidade às cores, formas, materiais, do mesmo modo que desenvolvem a capacidade de observar o mundo exterior e também o interior (as suas emoções, sentimentos).

Os seus desenhos são o espelho das suas vivências, daquilo que as crianças conhecem e sabem, refletem coisas ou situações que tiveram mais significado para elas e também o que elas vêem, não necessariamente do mesmo modo que os adultos, mas da maneira como elas interpretaram o que observaram.

O desenho infantil começou a ter um papel preponderante no que concerne a compreensão da criança e na forma como este reflete e ajuda na sua educação e processo de aprendizagem.

O desenho das crianças é fundamentalmente ideográfico, no sentido em que representa as suas ideias através de imagens ou símbolos, que estas vão desenvolvendo ao longo da sua infância ao longo do seu processo de maturação. Dos seus desenhos podem ser evidentes diversos aspectos, tais como, a humanização ou afetividade: a

maneira como por vezes elas dispõem, por exemplo, a figura humana; se uma figura é maior que a outra, pode dar indicações sobre o grau de valorização em relação a essa figura. Deste modo, o desenho infantil pode fornecer-nos um certo nível de conhecimentos sobre de que forma é que a criança se relaciona com o mundo.

Segundo Munari (1987), existem muitas pessoas que pensam que as crianças são muito fantasiosas pois, quando observam os seus desenhos vêem coisas que, na maior parte das vezes, não correspondem a uma determinada ideia de realidade. Estes ao estarem formatados, ou seja, vêem as coisas segundo a sua concepção de realidade (o que é perceptível apenas aos seus olhos), preferem acreditar nessa capacidade imaginativa da criança pois ao terem a sua mente bloqueada não conseguem ver as coisas aos olhos das crianças e compreenderem o significado que as mesmas atribuem às coisas. (p. 32).

Para Rideau (1977), «todas as crianças começam por desenhar espontaneamente. Desenhavam-se a si e ao mundo que conhecem» (p. 147), por isso, é fundamental que o educador proporcione momentos onde elas possam desenhar livremente sem nenhum constrangimento nem interferência do adulto, para não correr o risco de formatar o pensamento da criança e limitar o seu ato criador. Munari (1987), diz-nos ainda que «o indivíduo na infância não deve ser sufocado por imposições, constrangido em esquemas que não são os seus, obrigado a copiar modelos.» (p. 124).

É neste sentido que nos debruçamos sobre o desenho infantil, numa perspetiva de tentar compreender de que forma é que, através das suas representações gráficas, podemos observar os conhecimentos que elas adquiriram, promovendo a expressão livre.

1.4.1. Desenho infantil

Como já referimos anteriormente, o desenho é uma forma de estimular a criatividade da criança. Através deste a criança usufrui de características de foro intelectual e sensorial e imprime um significado. Sendo que esta começa a desenhar muito antes de aprender a escrever, é através do desenho que ela comunica aquilo que não consegue dizer por palavras. Neste sentido, quando observamos os seus desenhos não devemos desvalorizar mas sim observar com atenção, os seus pormenores, pois permite-nos adquirir um conhecimento maior sobre cada criança.

Quando a criança começa a desenhar, realiza um conjunto de rabiscos de forma instintiva porém, com o passar do tempo, esta aprende a controlar melhor os seus movimentos e a realizar grafismos de forma mais minuciosa, valorizando relações e objectos distintos. Ao longo do tempo podemos observar uma evolução relativamente às concepções infantis e o desenho. Segundo a psicologia, os desenhos das crianças funcionam como um meio de comunicação entre o adulto e a criança, sendo que esta desenha com a intensão de se exprimir e exteriorizar aquilo que sente. «A criança adquire facilmente os seus meios de expressão, e, logo que os adquire, emprega-os para traduzir a sua visão da melhor maneira e não a visão do adulto» (Stern, 1974, p. 28). Consentânea com esta é a posição de Portugal (s.d., p.10) que sustenta que “o desenho constitui uma expressão da visão de mundo que cada criança possui, pois através do desenho a criança desenvolve suas potencialidades manifestando as suas reflexões.” O mesmo autor ainda afirma que: “quando observamos desenhos feitos por crianças pequenas, não conseguimos perceber o carro, o avião ou o balão. Do ponto de vista da materialidade dos traçados, ainda não há qualquer semelhança com o que elas afirmam ter feito. No entanto, o que importa é a intenção de representar uma ideia.” (op. cit.)

Assim, é fulcral que o adulto não julgue, nem avalie o desenho da criança, consoante a sua percepção da realidade, pois a criança só desenha aquilo que conhece e compreende e não tem de necessariamente corresponder à percepção que o adulto tem da realidade.

1.4.2. Evolução do desenho infantil

A criança desenha muitas vezes por simples vontade de brincar, comunicar ou registar no papel algum momento que foi importante para ela. À medida que esta se desenvolve, o seu desenho assume características diferentes, acompanhando o seu desenvolvimento intelectual.

As fases dos desenhos apesar de se assemelharem bastante nas crianças, assumem resultados diferentes visto que as crianças são todas diferentes e vivem experiências de maneiras diferentes. Estas diferenças refletem-se nas representações das crianças pois cada uma vai imprimir a sua personalidade no seu desenho.

A importância dada ao desenho infantil tem vindo a aumentar nos tempos que correm: as pessoas atribuem uma maior importância e preocupam-se em estimular as

crianças nesse sentido, pois aperceberam-se do seu valor. Contudo, ainda há falsas percepções sobre esta temática.

É no final do século XIX que alguns teóricos se começam a aperceber das particularidades do desenho infantil e a publicar as suas primeiras descobertas. Estas publicações estão relacionadas com o grafismo e a descoberta do filósofo francês, Jean-Jacques Rousseau (1979), onde este relaciona o desenho com a maneira de pensar e ver das crianças.

Mais tarde, outros estudiosos, como Luquet e Jean Piaget, procuraram observar e identificar as fases gráficas do desenvolvimento do desenho infantil.

Luquet (1969), dizia que o desenho promovia capacidades na criança, como a análise e observação, visto que ela quando desenha é levada a observar tudo aquilo que a rodeia e é através dessa observação que a criança cria a sua visão e compreensão do mundo que a envolve e posteriormente passa para o papel o resultado dessa observação e análise. Portugal (s.d., p.8), acrescenta que “o desenho infantil se configura como interpretação e sistematização de conhecimentos”. Ou seja, estes dois autores sugerem o desenho da criança, como uma ferramenta para desenvolvimento e análise da criança e, simultaneamente, de mecanismo para estruturar a sua visão, os conhecimentos que possui, e ainda, acrescentamos nós, de toda a sua organização de ligações afectivas e da sua estrutura social, uma vez que estas fazem parte da sua construção mental do mundo no qual se insere.

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

Seguindo esta linha de pensamento, distinguimos, então, os quatro tipos de realismo, destacados pelo autor: em primeiro lugar, o realismo fortuito, esta primeira fase surge por volta dos dois anos, e caracteriza-se por ser o fim dos rabiscos. A criança começa por desenhar símbolos sem qualquer intensão de representação e por vezes verifica uma analogia com determinados objetos e a partir daí o seu traçado passa que a

nomear o seu desenho, conforme as semelhanças encontradas. Luquet é apologista de a criança quando realiza estes rabiscos, o faz sem ter a consciência do que é a representação, mas que, com o tempo, as similaridades que ela vai conferindo aos seus rabiscos vão aumentando. De seguida, temos a segunda fase que se denomina por realismo falhado. Esta aparece num período entre os três e quatro anos, quando a criança reconhece a relação de identidade de forma e passa a querer reproduzir esta forma. Esta fase caracteriza-se por haver muitos momentos de fracasso e poucos de sucesso, isto é, tem o desejo de ser realista nas suas produções, contudo, depara-se com algumas barreiras de foro psíquico e gráfico. Tendo em conta que a criança ainda não tem um controlo preciso de movimento e o facto de não conseguir concentrar num grupo coerente de elementos os pormenores que deseja representar, representando-os de forma isolada, faz com que ela se sinta um pouco confusa e não consiga exteriorizar o que queria. Por outras palavras, à medida que ela se torna mais realista nos seus desenhos e deseja intencionalmente representar algo, depara-se com diversos obstáculos aos quais tenta superar, quer a nível gráfico como motor e cognitivo, o que dá origem aos tais momentos de fracasso referidos anteriormente, visto que ela procura ainda adquirir um controlo maior sobre os seus movimentos (de mãos). Na terceira fase, realismo intelectual, o desenho da criança é caracterizado por esta desenhar não aquilo que vê mas aquilo que sabe. O realismo intelectual surge por volta dos quatro anos e estende-se sensivelmente até aos dez/doze anos e é pautado pelo desejo que a criança tem de reproduzir não só o que vê do objeto, mas tudo o que vê, cruzando, intencionalmente, diversas perspetivas. Um exemplo muito interessante e característico desta fase é quando a criança começa a desenhar com transparências, ou seja, quando ela representa não só aquilo que vê, mas aquilo que ela sabe que existe naquela situação em concreto, como é o caso da representação de uma casa onde por vezes as crianças desenham uma das divisões, ou todas, com transparência, isto é, o seu interior. E, por último, temos a fase do realismo visual. Esta surge por volta dos doze anos e é marcada pela descoberta da perspetiva e a sujeição às suas leis. Quando as crianças chegam a esta fase, os seus desenhos aproximam-se muito às produções dos adultos, verificando-se um certo empobrecimento a nível gráfico. Na sua obra, Luquet refere que esta fase corresponde ao período onde existe um abandono do desenho e explica que tal acontece pois a sua perspetiva muda, ou seja, o que lhe dava prazer no desenho na fase referida anteriormente, deixa de fazer sentido para ela, pois ao desenvolver o seu sentido crítico, passa a ser mais exigente nas suas produções e a crer ser o mais fiel possível da

realidade, limitando assim as suas produções a nível gráfico. Um aspeto muito importante que o autor ressalta na sua obra *O Desenho Infantil*, com o qual nós concordamos e já referimos ao longo do nosso trabalho, é que durante a prática pedagógica não devemos constringir a criança durante a realização de um desenho e obrigá-la a saltar etapas, por outras palavras, se a criança deseja desenhar ainda consoante o realismo intelectual, devemos dar liberdade-lhe para o fazer. Devemos respeitar o tempo das crianças e deixá-las evoluir, gradualmente, não interferindo nos momentos de representação.

Para Piaget (1971), a habilidade de criação presume a construção efetiva e não simplificada de representações fiéis da realidade. Na sua teoria acerca do processo de aquisição do conhecimento, o autor explica-nos, então, que a criança ao apoderar-se do real, tenta reconstruí-lo através do espaço, tempo, objetos, entre outros. Esta reconstrução, numa primeira fase, é feita de forma concreta, ou seja, com objetos concretos e só depois passa para a representação, como simbologia e pensamento da criança.

É através da observação dos seus próprios filhos e de outras crianças que o autor criou a teoria cognitiva, do desenvolvimento cognitivo humano. Ao efetuar o seu estudo, Piaget determina quatro períodos, os quais corroboram com as quatro etapas do crescimento na infância: sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Dentro destas quatro etapas podemos encontrar as fases da evolução gráfica da criança, que o autor concebeu no seu estudo: garatuja, pré-esquematismo, esquematismo, realismo e pseudo realismo.

▪ **Garatuja**

Esta fase corresponde ao período sensório motor e ocorre num período dos zero aos dois anos. A garatuja é a primeira expressão gráfica da criança, e caracteriza-se pelo desejo que as crianças sentem em riscar superfícies mais amplas, recorrendo a traços instintivos e descontrolados, visto que a criança não tem ainda um grande controlo a nível motor. Através da garatuja é possível verificar algumas características intrínsecas da criança, em termos de personalidade e expressividade. Seguindo esta linha de pensamento, existem garatuja expansivas ou retraídas, agressivas ou calmas, entre outras.

Tendo em conta que a criança se encontra num período sensório motor, revela um grande prazer durante o processo de criação.

Relativamente à cor, nesta fase não assume ainda grande importância, aparecendo somente o gosto pelo contraste, sem intencionalidade. A figura humana pode aparecer apenas de forma imaginária mas não de forma concreta.

Piaget, divide ainda a garatuja em duas partes: a primeira, a desordenada, pautada por movimentos muito amplos e desordenados. Aqui a criança realiza simples traços, sem grande controlo motor, ignorando muitas vezes os limites da folha. Na segunda parte, garatuja ordenada, a criança começa a realizar movimentos longitudinais e circulares, coordenação visual e motora. Aqui poderá surgir de forma imaginária a figura humana e inicia-se uma exploração maior do traçado e verifica-se um interesse maior pelas formas.

É neste período que a garatuja se torna um jogo para as crianças, onde elas começam a atribuir nomes aos seus desenhos e contam uma história. Ainda assim, segundo Piaget, devemos deixar que a criança rabisque livremente, pois durante esta atividade estão contidas funções psicológicas muito importantes, para o seu desenvolvimento percetivo relativamente àquilo que desenharam livremente. Esta atividade ajuda ainda no desenvolvimento do seu controlo motor num determinado espaço. Numa fase ainda não figurativa, a criança desenha como se fosse apenas um jogo, aplicando cores, contrariamente a um adulto que o faz com intensão de exprimir algo através das artes.

- **Pré-esquematismo**

O pré-esquematismo corresponde, na teoria cognitiva, ao período pré-operatório, e surge entre os dois e sete anos. Nesta fase em concreto, a criança descobre que existe uma relação entre o desenho, pensamento e a realidade.

Por meio do entrelaçado de linhas curvas ou garatujas, emergem as primeiras formas esquemáticas, como por exemplo, as cruces, círculos ou quadrados. A criança começa a formar o seu vocabulário simbólico e podem começar a surgir algumas caras de pessoas como forma intencional de as representar. Esta fase, assemelha-se ao período, definido por Luquet, de realismo falhado, onde as crianças tentam aproximar-se o mais possível do real não conseguem.

Relativamente à cor, por ainda não existir uma grande relação estabelecida com a realidade, o recurso à cor é meramente de cunho emocional.

Se inicialmente elas começam a representar imagens que parecem estar suspensas no ar, de forma pouco rigorosa e organizada, passado algum tempo, começam por compreender as noções de horizontal e vertical e passam também a respeitar um pouco mais os limites do papel.

- **Esquematismo**

Na teoria cognitiva, corresponde ao período operatório concreto, e é comum nas crianças com idades compreendidas entre os sete e dez anos. A fase do esquematismo caracteriza-se por uma espécie de delineação representativa, a criança torna-se menos egocêntrica e estabelece uma relação entre os sentimentos e as pessoas que a rodeiam.

Em termos espaciais, a criança ainda recorre a uma espécie de linha base que vai servir de suporte para as suas representações. Relativamente à figura humana, esta aparece muitas vezes com algum exagero, negligência ou omitida na sua representação gráfica como um todo. Segundo Piaget, nesta fase a criança estabelece relações entre as cores e os objetos que quer representar.

- **Realismo**

Tal como a etapa do esquematismo, também esta fase pertence ao período das operações concretas, embora seja já na sua fase final. Nesta fase a criança, deixa de utilizar as linhas e serve-se de muitas formas geométricas nos seus desenhos com rigor acrescido e empregam nas suas reproduções o uso das roupas de modo a distinguir os sexos. Neste sentido os seus desenhos passam a ser mais rigorosos e formais. A nível espacial, a criança descobre as sobreposições e planos.

- **Pseudo realismo**

Esta é a última fase da evolução gráfica enunciada por Piaget e surge por volta dos doze anos, correspondendo ao período operatório formal na teoria cognitiva. Nesta fase, deixam de realizar atividades de forma mais espontânea e iniciam uma busca da sua personalidade, sendo que estas estão no início da sua adolescência, sendo por isso capazes de representar aquilo que veem. É aqui que elas desenvolvem dois tipos de orientação representativa, a expressão da subjetividade e a objetividade visual.

No que diz respeito à figura humana, as crianças começam a representar de forma muito peculiar a diferenciação dos sexos e formas exageradas. Relativamente à cor elas adquirem uma consciência maior e podem utilizá-la quer de um modo mais subjetivo como objetivo.

Nesta fase, as crianças/adolescentes, organizam o seu pensamento de um modo mais formal e, apesar de se encontrarem numa fase mais realista, servem-se do desenho para imaginar e criar situações hipotéticas. Mais tarde, conforme o seu desenvolvimento, elas vão começando a agir de forma mais estável e controlada, à semelhança dos adultos, e abandonem o seu lado mais instintivo.

Assim, segundo Pillar (1984), seguindo a linha de pensamento de Piaget, diz-nos que «(...) o sujeito, inicialmente indiferenciado do objeto, conhece, assimila e extrai informações do meio, necessitando de integrá-las e organizá-las num todo coerente» (p. 21). Neste sentido, tal como no desenho, as crianças primeiro extraem as informações vindas do meio de forma estruturada em sistemas, que após modificados e reestruturados, vão dar origem novos a conhecimentos e por sua vez a novas representações. (Pillar, 1984, p. 21) Na mesma direção aponta o trabalho de Portugal (s.d., p. 13), que afirma que: "O desenho infantil é base de análise importante do progresso da criança. O seu desenvolvimento contribui para a representação simbólica, para o desenvolvimento motor, emocional e conseqüentemente para a aprendizagem como um todo." E ainda que o "o desenho constitui uma expressão da visão de mundo que cada criança possui, pois através do desenho a criança desenvolve suas potencialidades manifestando suas reflexões." (op. cit.).

Capítulo II – Metodologia

2.1. Natureza do estudo

O presente estudo foi desenvolvido em contexto de jardim de infância no âmbito da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar e teve como principal objetivo perceber se o desenho contribuí para a assimilação de novos conhecimentos de crianças em idade pré-escolar. Para tal desenvolvemos uma atividade, no âmbito da prática pedagógica, onde privilegiámos os métodos de natureza qualitativa.

Assim, por forma a darmos início ao nosso estudo foi importante definirmos uma metodologia adequada e que nos permitisse responder às nossas questões de partida.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), «a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.» (p. 49), assim pensamos que a metodologia adotada é a mais adequada ao nosso estudo visto que não pretendemos infirmar conhecimentos, de maneira a confirmar situações hipotéticas, sem antes realizarmos uma pesquisa mais aprofundada bem como uma recolha de dados e a sua posterior análise. Os autores referem ainda que «a investigação qualitativa é descritiva» (p. 48): os dados vão ser recolhidos através de palavras ou imagens e, vão ser descritos com base em citações, de forma a substanciar a sua apresentação.

2.2. Questão de partida

Tendo em conta o período de observação e análise documental, realizado no início da prática pedagógica, definimos a seguinte questão de partida:

- Qual a importância do desenho infantil na aquisição de novas aprendizagens?

2.3. Hipótese de investigação e objetivos do estudo

2.3.1. Hipotese de investigação

Após a elaboração da questão de partida, definimos a seguinte hipótese de investigação:

- Num grupo de crianças, na faixa etária de 3/4 anos, o desenho é importante na aquisição de novas aprendizagens.

2.3.2. Objetivos do estudo

Tendo em consideração o objeto de estudo, definimos como objetivo principal da nossa investigação:

- Aferir qual a importância do desenho infantil na aquisição de novas aprendizagens, com base na descrição oral feita pelas crianças, antes e depois da representação gráfica.

Objetivos específicos:

- Identificar a importância da educação pela arte e a sua relação com o desenho.
- Identificar importância do desenho infantil no desenvolvimento das crianças.
- Identificar a importância da expressão livre durante o ato criador e identificar qual a sua influência no desenvolvimento da criança.
- Verificar se o desenho infantil é facilitador do processo de assimilação de novos conhecimentos das crianças.

2.4. Participantes do estudo

O nosso estudo foi realizado numa sala de jardim de infância, pertencente a uma Associação de Apoio à Criança, e está situada na avenida Cidade Hayward, na freguesia da sé. Embora o grupo seja constituído por 25 crianças, a investigação foi desenvolvida apenas com 17 crianças, 12 do género feminino e 5 do género masculino, visto que as restantes não puderam participar, ou por não terem autorização ou por não estarem

presentes no dia da implementação. Todas as crianças completam 3 anos até Dezembro de 2014, mas existem crianças no grupo que fizeram os 4 anos logo em Janeiro de 2015, sendo por isso um grupo de crianças que se enquadra na faixa etária dos 3/4 anos.

Este estudo apesar de ter como foco principal o grupo de 17 crianças, contou também com a colaboração da educadora cooperante e auxiliar, que foram incansáveis no seu apoio durante a planificação e realização das atividades. Os nomes das crianças foram devidamente protegidos, passando os participantes a ser nomeados por letras.

2.5. Procedimentos metodológicos

2.5.1. Análise documental

Com o intuito de averiguar e auferir quais os objetivos pedagógicos pensados pela instituição e pela educadora cooperante bem como a importância que esta dá ao desenho infantil, achámos pertinente proceder à análise de dois documentos que servem de suporte da ação educativa das mesmas: Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Grupo.

Esta análise permitiu-nos perceber se os objetivos por nós definidos iam ao encontro dos objetivos e pressupostos da instituição e educadora cooperante. Assim verificámos que os objetivos pedagógicos do Projeto Educativo estabelecidos foram:

- Favorecer a formação e desenvolvimento equilibrado da criança;
- Estimular o processo global da criança com aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Promover a autonomia e a solidariedade na criança, com o objetivo dela atingir a plenitude na sua inserção na sociedade;
- Promover o respeito pela pluralidade das culturas;
- Proporcionar ocasiões de bem-estar e segurança;
- Proporcionar experiências e promover momentos de comunicação através de vários tipos de linguagem, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Fomentar o espírito crítico e despertar a curiosidade;

- Promover momentos para a participação da família no processo educativo.

2.5.2. Observação

Com o decorrer do nosso estudo, a observação mostrou-se fulcral, no sentido em que nos permitiu acompanhar de perto todas as etapas e evoluções, caso existissem, bem como proceder aos registos dos mesmos. Segundo Bogdan & Biklen (1994), «os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto.» (p. 48), assim torna-se fundamental o método de observação, pois como os autores referem, «(...) as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência» (p. 48).

Seguindo esta linha de pensamento, recorreremos ao longo da nossa investigação à observação participante, observação direta e à observação indireta através de vídeogravação e fotografia. Estes tipos de observação foram muito importantes para que pudéssemos realizar a nossa recolha de dados de uma forma mais precisa e permitiu-nos ainda proceder à análise e interpretação dos dados.

2.5.2.1. Observação direta

Durante todo este processo, a observação direta foi o método que nos possibilitou, em primeiro lugar, elaborar a nossa síntese de observações, no início da prática pedagógica e, posteriormente, recolher de forma direta e precisa as informações necessárias para a interpretação e análise dos dados da nossa investigação.

Assim, foi possível perceber se a atividade estava a ser bem implementada ou se necessitava de ser reestruturada por forma a que a nossa intervenção fosse o mais reduzida possível, não contaminando as produções finais das crianças e, por sua vez, não direcionando o nosso estudo para um resultado artificial.

2.5.2.2. Observação participante

Numa das etapas do nosso estudo sentimos a necessidade de assumir uma postura mais participativa, na medida em que durante a etapa de observação das folhas acompanhámos e ajudámos as crianças, incentivando-as a observarem com muita atenção e de diferentes perspetivas, por forma a analisar, assim, todas as partes constituintes das folhas.

Bogdan & Biklen (1994) dizem-nos que «ao apreender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior» (p. 51), sendo assim, foi muito importante para nós uma participação ativa, nesta etapa, pois permitiu-nos compreender alguns comportamentos por parte das crianças, nomeadamente durante a observação das folhas.

Esta etapa contou igualmente com a nossa participação através da transmissão dos conceitos que pretendíamos que as crianças adquirissem e, posteriormente, demonstrassem, ou não, nas produções gráficas e nos seus relatos.

2.5.2.3. Observação indireta: vídeogravação e fotografia

De maneira a facilitar a nossa observação e recolha de dados, recorreremos à observação por vídeogravação e fotografia. O primeiro revelou-se bastante importante para a nossa investigação e imprescindível para a recolha dos dados, visto que permitiu-nos captar momentos e relatos das crianças de uma forma mais exata e credível, pois como referem os autores, Hennink, Hutter & Bailey (2011), o uso deste tipo de equipamentos permite uma observação detalhada, visto que podemos parar o vídeo e rever algumas partes que não tenhamos compreendido e ajuda-nos a complementar as nossas anotações. Durante a realização da atividade nem sempre foi possível parar para fazer anotações, assim, este tipo de metodologia revelou-se fundamental para o nosso estudo, permitindo que nenhuma informação ou dado relevante ficasse perdido.

Para além desta, recorreremos igualmente à fotografia de modo a registar as produções gráficas das crianças, constituindo também um elemento muito importante.

Estas em conjunto com os registos dos vídeos permitiu-nos cruzar os dados e proceder a uma interpretação e análise dos dados de uma forma mais coerente e exata.

2.5.3. Notas de campo

As notas de campo durante a realização das produções gráficas das crianças revelaram-se essenciais para o nosso estudo visto que nos permitiu o registo de algumas reacções por parte das crianças face à atividade implementada, bem como o registo da interação das mesmas durante todo o processo. Seguindo esta linha de pensamento, Bogdan & Biklen (1994) dizem-nos que as notas de campo são «o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha (...)» (p. 150).

Assim, para realizarmos um estudo mais completo e minucioso, procedemos à construção de uma grelha de observação direta (Anexo I) onde registámos alguns comportamentos e características das crianças durante a etapa do desenho das crianças.

2.6. Procedimentos éticos

Ao iniciarmos o presente estudo, foi imprescindível a elaboração de dois documentos cujo objetivo primordial é assegurar a confidencialidade dos participantes do nosso estudo. O primeiro documento redigido (Anexo II), foi entregue e assinado pelos encarregados de educação, no início da nossa prática, com o intuito de termos a permissão para fotografarmos e filmarmos os seus educandos. Este documento assegurava-lhes que toda a informação retirada, seria única e exclusivamente usada para fins académicos, não expondo a sua verdadeira identidade.

Por fim, depois de termos definido os objetivos do estudo e pensarmos sobre os participantes, achámos pertinente a elaboração de um segundo documento (Anexo III). Este foi redigido, precisamente, com o intuito de: informar todos os encarregados de educação de que iria ser realizado um estudo sobre o desenho infantil, na sala de atividades; pedir a sua permissão para que os seus educandos pudessem participar na investigação e, informar que mais uma vez as suas identidades seriam salvaguardadas.

Capítulo III – Implementação, apresentação e análise dos dados

3.1. Apresentação e análise interpretativa dos dados

Neste ponto faremos a apresentação e uma análise interpretativa dos dados que foram recolhidos no decorrer do nosso estudo. Como referem os autores:

«A análise de dados é um processo de busca e de organização sistemático de transcrições (...), de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar (...) aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização (...), síntese (...), descoberta dos aspectos importantes (...).»
(Bogdan & Biklen, 1994, p. 205)

Nesta análise estarão contemplados as reflexões acerca dos dados recolhidos, desde a síntese das observações direta aos resultados obtidos durante o desenvolvimento das atividades.

Os dados que iremos apresentar de seguida, foram recolhidos essencialmente através da observação direta, vídeogravação, notas de campo e as produções gráficas das crianças, e serão apresentados e analisados pela ordem de acontecimento, isto é:

- Registo das observações diretas, realizadas antes do delineamento do estudo;
- Implementação da atividade;
- Análise documental;
- Resultados obtidos na série I;
- Resultados obtidos na série II.

Durante a apresentação dos dados de cada série, estes irão ser analisados de forma interpretativa e simultânea, cruzando-se os dados recolhidos através da vídeogravação, notas de campo e produções gráficas das crianças.

3.1.1. Registo da observação direta

Ao iniciarmos a Prática de Ensino Supervisionada no jardim de infância, encontrámos um grupo extremamente alegre e diversificado, no sentido em que haviam crianças com níveis de desenvolvimento um pouco diferentes, pelo que nós pensamos que tenha a ver com os estímulos que estas recebem por parte dos seus encarregados de educação quando não se encontram no jardim de infância.

É um grupo de crianças, como já referi, extremamente alegre e participativo, salvo algumas exceções, e bastante curioso. Adoram aprender coisas novas e explorar/manusear materiais desconhecidos para elas. São muito carinhosas, mas também muito críticas, no sentido em que gostam de realizar bem as tarefas e gostam de se ajudar mutuamente.

Seguindo esta linha de pensamento, e durante os momentos de conversa, na área do tapete, era notório que havia sempre crianças que participavam de forma muito ativa e outras nem tanto, o que nos levou a refletir sobre o assunto e concluimos que algumas dessas crianças eram mais tímidas e introvertidas.

Achamos também pertinente salientar que as restantes crianças que não tinham muito hábito de intervir, nessas mesmas conversas, revelavam alguma dificuldade no desenvolvimento da fala, visto que duas delas eram filhos de pais estrangeiros e com vocabulário limitado, e as outras duas não revelavam um grande desenvolvimento a nível oral, demonstrando igualmente um leque pouco variado em termos de vocabulário e dificuldade na articulação das palavras. Estas crianças eram também as que demonstravam um período de concentração, durante os momentos de conversa, mais reduzido, o que dificultava por vezes a implementação de algumas atividades, visto que não ouviam a sua contextualização nem a explicação da mesma.

Este aspeto foi bastante importante pois permitiu-nos perceber que, por vezes, a comunicação com essas crianças era um pouco difícil e requeria um pouco mais de acompanhamento por parte dos adultos, quer na explicação das atividades como também na execução das mesmas. Contudo, quando iniciávamos uma atividade eram as primeiras a ter iniciativa de começar a atividade, revelando muita vontade e entusiasmo.

Observámos também que, dentro do grupo, a maioria das crianças realizava as atividades (expressão plástica) de forma muito autónoma, mantendo a sua concentração e finalizando todas as suas tarefas, e que outras revelavam alguma dificuldade em fazê-lo. Estas crianças, paravam muitas vezes durante a atividade, olhando para o trabalho dos colegas e pedindo a ajuda de um adulto. Nestes momentos, verificámos que estas crianças necessitavam de um acompanhamento mais individualizado, por forma a incentivá-las a concluírem os seus trabalhos.

Relativamente ao desenho, verificámos que, durante os períodos em que permanecíamos no jardim de infância, as crianças realizavam, muitas vezes, atividades de desenho orientado, isto é, os desenhos que faziam não eram livres, na medida em que se recorria a fichas ou outros desenhos onde as crianças apenas coloriam (ao contrário das restantes atividades mais criativas que também aconteciam, porém com menos frequência). Quando começámos a desenvolver atividades de forma mais autónoma, apercebemo-nos que, muitas vezes, era difícil planejar atividades onde as crianças pudessem fazer desenho livre devido ao hábito de recorrer a fichas e outros instrumentos mais formatados, algo que deve ser reduzido.

Neste sentido, tentámos desenvolver atividades de expressão plástica, ao longo da nossa prática, onde o desenho fosse menos orientado e refletisse mais o gosto e interesse das crianças, bem como o seu significado atribuído, com o intuito de obtermos produtos gráficos mais autênticos, originais e acima de tudo com espontaneidade. Exemplo disso, foi a introdução da atividade do fim de semana, onde as crianças relatavam as experiências vividas durante o fim de semana, e depois representavam-nas graficamente. Esta atividade, apesar de ter como objetivo trabalhar a figura humana proporcionava também às crianças liberdade total na sua produção gráfica.



Figura 3.1 - Atividade sobre o fim de semana. Pintura com aguarelas e colagem

Outro exemplo muito interessante, foi a atividade inspirada nas obras de Miró. Esta teve como objetivos principais trabalhar as formas geométricas e desenvolver uma atividade onde elas explorassem uma técnica de pintura nova. Visto que é uma característica muito comum nas obras deste pintor achámos interessante pegar nas suas obras para explorar as formas geométricas e depois realizar um trabalho inspirado nas mesmas. Após a exploração das obras pedimos às crianças que se inspirassem numa obra à sua escolha e fizessem um desenho recorrendo à pintura com giz humedecido em cartolina preta. Os resultados foram muito interessantes, na medida em que, para além de ser bastante evidente o gosto e entusiasmo das crianças durante o decorrer da atividade, os produtos finais foram bastante diversificados, quer a nível espacial, isto é, o espaço que as crianças utilizaram nas produções, quer a nível da utilização das cores, sendo que algumas crianças utilizaram praticamente todas as cores que tinham à sua disponibilidade enquanto que outras usavam somente duas. Na imagem que se segue, verifica-se apenas, no plano de fundo, algumas produções das crianças. Apenas colocámos esta fotografia, pois era a única que tivemos oportunidade de tirar no dia da implementação e devido a uma questão de tempo não conseguimos registar as restantes.



Figura 3.2 - Trabalhos inspirados nas obras de Miró (plano de trás)

Este aspeto foi fundamental para o planeamento e desenvolvimento da nossa atividade, pois permitiu-nos perceber que as crianças atribuem mais significado, motivação e empenho em atividades que lhes conferem mais liberdade de expressão, ou seja, as crianças aprendem mais quando os trabalhos são, na sua totalidade, fruto do seu trabalho e não quando apenas têm a tarefa de colorir. Assim, elas atribuem mais significado pois foram elas que o fizeram.

Ao realizarmos este período de observação pudemos conhecer mais aprofundadamente o contexto educativo bem como as necessidades das crianças e, assim, planear uma atividade onde as estratégias utilizadas beneficiassem o processo de desenvolvimento das crianças.

Tendo em conta, a informação retirada dos registos das observações, realizada no início, e as motivações e interesses que nos levaram até este tema, planificámos uma atividade a ser realizada no período em que decorreu a prática pedagógica. Esta atividade tem por objetivo perceber se as crianças consolidam os conceitos previamente ensinados.

O diálogo é também fundamental, tal como refere Montoya (apud Cunha, 1999, p.12), de modo a proporcionar à criança a possibilidade delas reconstruírem, através da representação, nomeadamente das gráficas, aquilo que pensa e sabe. Ou seja dialogar após o momento de aquisição de nova informação e antes de desenhar é, consideramos, uma etapa que deverá ser introduzida.

Tendo em conta que, as crianças apenas são capazes de desenhar aquilo que sabem (dentro da sua concepção de realidade) e que para fazê-lo é necessário, em

primeiro lugar, organizar mentalmente as ideias e os conceitos, decidimos planear a seguinte estratégia: observar com as crianças um determinado objeto e transmitir os conceitos a ele associados; questioná-las sobre o que viram, proporcionando o diálogo e as conceções envolvidas na temática a explorar; pedir que elas representarem aquilo que aprenderam e, por fim, questioná-las, novamente, sobre o que elas tinham aprendido (um novo momento de diálogo). Esta estratégia pareceu-nos a mais adequada para podermos verificar se o desenho tem influência na consolidação dos conceitos.

Para tal, e tendo em conta os aspectos identificados acima, desenvolvemos uma atividade, sobre folhas e as suas partes constituintes. O tema para esta atividade surgiu no âmbito de uma conversa com a educadora cooperante, onde nos explicou que gostaria de abordar as partes constituintes das plantas. Sendo que já tínhamos iniciado o tema da primavera, achámos adequado dar continuação à abordagem da educadora, criando um fio condutor nas situações de aprendizagem, e planear uma atividade onde aprofundássemos mais os conhecimentos acerca de uma das partes da planta.

As folhas, encontram-se em muitos elementos da natureza, como por exemplo, plantas rasteiras e árvores, e constitui um objeto de estudo fácil para as crianças encontrarem no seu dia a dia e explorarem. Foi neste sentido que surgiu a atividade, a qual demos o nome de «As Folhas».

Depois de finalizada, sentimos a necessidade de repetir as últimas três fases desta atividade, com algumas alterações, por forma a verificar se os resultados se alteravam, ou não. No ponto que se segue, iremos fazer uma breve descrição da atividade, a qual dividimos em duas séries, I e II e posteriormente a análise e interpretação dos resultados.

3.1.2. Implementação da atividade: “As Folhas”

No decorrer do presente estudo foi realizada uma atividade sobre as partes constituintes das folhas. Tendo em conta que havia árvores de amoreira na instituição, achámos interessante utilizá-las para concretizar a atividade.

De maneira a que esta ficasse bem estruturada e fosse ao encontro dos nossos objetivos, previamente definidos, elaborámos uma planificação de situação de aprendizagem (Anexo IV), onde definimos todas as etapas da atividade, bem como os respetivos objetivos para cada uma. Optámos por esta organização pois pensamos que

nos forneceria uma recolha de dados mais precisa e adequada às nossas metas de investigação.

Seguidamente enumeramos as etapas definidas para a atividade bem como os seus objetivos:

Série I: 13 participantes

- a) **1ª fase:** momento da conversa (grande grupo) – as crianças são reunidas na área do tapete e são questionadas sobre o que sabem sobre as folhas, o que são as folhas e como são constituídas. Esta fase tem como objetivo detetar as conceções e conhecimentos prévios das crianças sobre esta temática;
- b) **2ª fase:** observação das folhas com e sem lupa (dois pequenos grupos) – as crianças são levadas para o exterior e incentivadas a observar as folhas, ao pormenor, com e sem lupa e as suas observações são registadas. À medida que elas observam as folhas vão sendo enunciadas as partes constituintes da folha, como forma de introdução de novos conceitos (pecíolo, bainha, nervuras primária e secundária, limbo);
- c) **3ª fase (3a):** momento da conversa (grande grupo) - as crianças são novamente reunidas na área do tapete e falam sobre tudo aquilo que observaram e retiveram durante a observação, com o objetivo de perceber se revelam alguma alteração, no seu discurso após a fase da observação das mesmas, relativamente à primeira conversa.
- d) **4ª fase (4a):** desenho por observação sem intervenção do adulto (grande grupo) – pedimos às crianças que olhassem para as suas folhas e representassem gráficamente tudo o que viam.
- e) **5ª fase (5a):** momento da conversa (grande grupo) - as crianças são reunidas na área do tapete, após a realização do desenho, para nova descrição, a fim de verificar se, depois de todas as fases concluídas, as crianças eram capazes de descrever as folhas de uma forma mais pormenorizada, utilizando os conceitos, anteriormente transmitidos (durante a fase de observação), ou não.

Tal como foi referido anteriormente, de maneira a perfeição a nossa intervenção educativa e verificar se haveria alteração nos resultados obtidos, procedemos a uma repetição da atividade, apenas das três últimas fases. Foi então que sentimos a necessidade de elaborar uma nova planificação de situação de aprendizagem (Anexo V), onde aplicámos algumas estratégias diferentes:

Série II: 16 participantes

- a) **3ª fase (3b)** – momento da conversa antes do desenho (grande grupo) – as crianças são colocadas na área do tapete e com as folhas nas suas mãos, são questionadas sobre o que já tinham aprendido sobre as folhas. De seguida, analisámos em conjunto com as crianças as partes constituintes das folhas pedindo-lhes que repitam os nomes dos conceitos, com o intuito de ajudá-las a assimilar melhor os conhecimentos.
- b) **4ª fase (4b)** – desenho por observação (grande grupo) – as crianças são colocadas nas mesas da sala de atividades para elaborarem a representação gráfica das folhas, sem a intervenção do adulto, não contaminando/influenciando o produto final das suas representações.
- c) **5ª fase (5b)** – momento da conversa (grande grupo) – após o desenho, as crianças são colocadas novamente na área do tapete e são questionadas sobre o que observaram e desenharam das folhas. Esta fase tinha como objetivo final perceber se as crianças depois de observarem e desenharem as folhas eram capazes de descrever com mais pormenor aquilo que tinham aprendido.

3.1.3. Análise documental

De modo a realizarmos o enquadramento teórico e percebermos melhor qual a importância que a instituição, bem como a educadora cooperante atribuem à área da expressão, nomeadamente no que diz respeito ao desenho, sentimos a necessidade de

consultar e analisar o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Grupo. A análise destes documentos foi fundamental para o desenvolvimento do nosso relatório visto que ambos são documentos orientadores da prática pedagógica do educador de infância.

Segundo o Projeto Educativo (2013/2015), numa busca pela identidade da instituição e de forma a dar resposta às necessidades educativas, da comunidade envolvente, surgiu o projeto *Pintar o Futuro*.

Este tinha como objetivos primordiais a transmissão de valores e atitudes. Para a instituição «a cidadania deve fazer parte dos projetos escolares, da proposta pedagógica, do dia-a-dia.» (Projeto Educativo, 2013/2015, p. 4). Assim, podemos verificar que existe uma grande importância atribuída aos valores bem como a atitudes passivas de serem trabalhadas em contexto de jardim de infância.

Neste sentido, foram definidas metas a atingir por forma a cumprir os objetivos estabelecidos no projeto. Estes objetivos visam essencialmente desenvolver a criança a nível moral, tendo a área de Formação Pessoal e Social um lugar de destaque, com o intuito de proporcionar uma educação de maior qualidade, formando cidadãos mais conscientes e solidários, contribuindo para a sua inserção na sociedade.

Este projeto apesar de pôr em evidência mais a área de Formação Pessoal e Social, visto que dá uma grande importância à transmissão de valores e atitudes, tal como referi anteriormente, abrange todas as outras áreas de conteúdo e contém objetivos específicos a desenvolver em cada uma delas.

Apesar do presente relatório não estar diretamente ligado com a temática do Projeto Educativo, podemos encontrar ainda nos objetivos pedagógicos pontos onde podemos estabelecer uma relação, como por exemplo, segundo o Projeto Educativo, (2013/2015) «fomentar o espírito crítico e despertar a curiosidade» e «proporcionar experiências e promover momentos de comunicação através de vários tipos de linguagem, de sensibilização estética (...)».

No Projeto Curricular de Grupo, a educadora cooperante privilegiou as situações lúdicas na aprendizagem e aquisição de conhecimentos das crianças, por forma a que estas se desenvolvessem através do “brincar”. Tratando-se de crianças essencialmente na faixa etária dos 3 anos, esta metodologia torna-se bastante importante para o seu desenvolvimento, visto que as aprendizagens adquirem um significado maior.

Neste projeto, a educadora dá uma grande importância à relação com a família e refere no projeto que:

«Todos os projetos que surgem na nossa sala, sejam pela necessidade de suprir alguma carência ou pela sugestão de alguma das crianças do grupo, têm em conta um aspeto fundamental da educação pré-escolar: a relação com a família. Quando o Jardim de Infância se aproxima da família e a família do processo educativo da criança existe uma aproximação positiva que origina e melhora o desenvolvimento das competências das crianças, pois a interação das famílias no quotidiano do Jardim de Infância tem efeitos no seu desenvolvimento global.»
(Projeto Curricular de Grupo, 2014/2015, p. 18)

Tendo em conta que a prática pedagógica segue as linhas orientadoras das Orientações Curriculares, a educadora cooperante define, neste projeto, uma panóplia de objetivos mais específicos para cada área de conteúdo. Destes objetivos, queremos salientar os que foram estabelecidos na área de Expressão e comunicação, nomeadamente no domínio de Expressão plástica, estando este diretamente relacionado com a temática emergente, apresentada neste relatório.

Assim sendo, destacamos os seguintes objetivos definidos no projeto:

- Controlar a motricidade fina;
- Desenvolver a imaginação e a criatividade;
- Explorar diferentes materiais;
- Explorar e identificar as cores;
- Trabalhar e explorar as possibilidades tridimensionais;
- Sensibilizar para a arte e para a estética;
- Proporcionar o contacto com os diversos materiais: tintas, cola, giz, purpurinas, canetas;
- Conhecer e experimentar diferentes técnicas: digitinta, pintura, recorte, rasgagem, colagem...
- Desenvolver a destreza manual;
- Aprender a reutilizar materiais;
- Aprender a valorizar e a apreciar os seus trabalhos e os dos colegas;

Por forma a atingir os objetivos, são apresentadas algumas estratégias a serem implementadas na nossa atividade, as quais gostaríamos de pôr em evidência: diferentes técnicas de pintura e o desenho.

Depois de concluída a análise do documento podemos referir que, apesar de a área das Expressões não estar muito evidenciada, mais precisamente o domínio da Expressão plástica, esta aparece sempre presente nas práticas pedagógicas, visto que é passível desenvolver inúmeras atividades com diferentes conteúdos, recorrendo a atividades plásticas. Exemplo disso, são alguns dos trabalhos que foram desenvolvidos ao longo da nossa prática pedagógica e que tivemos a oportunidade de observar e acompanhar de perto. Contudo, e tal como referimos na síntese das observações, embora ambos os projetos refiram a importância da promoção da imaginação e da criatividade, nas atividades de Expressão plástica, verificamos que se recorre ainda muito às fichas e ao desenho orientado. Em conversa com a educadora e depois de refletir sobre o tempo no qual estivemos a desenvolver a nossa prática, verificámos que muitas vezes se sente alguma necessidade de desenvolver mais atividades onde as crianças se possam expressar livremente ao invés de se recorrer tanto às fichas.

Assim, tendo por base estas observações e a análise feita aos dois documentos, decidimos enveredar pelo desenho e tentar desenvolver um trabalho onde as crianças pudessem ter mais liberdade de expressão e que ao mesmo tempo nos permitisse atingir os objetivos definidos para o estudo.

3.1.4. Processo e resultados da atividade

Neste ponto, iremos proceder à apresentação dos resultados obtidos em cada uma das atividades, sendo que realizámos duas séries.

3.1.4.1. «As Folhas» - série I

Esta atividade surgiu da necessidade de realizar atividades onde as crianças tivessem mais liberdade de expressão, através do desenho e que possibilitasse a verificação da hipótese, se «num grupo de crianças, na faixa etária de 3/4 anos, o desenho é importante na aquisição de novas aprendizagens».

De modo a que tivéssemos uma organização maior durante a atividade, elaborámos uma grelha de planificação de situação de aprendizagem I (ver anexo IV), onde tivemos o cuidado de planejar, de forma bastante detalhada, dividindo a atividade por fases com os respetivos objetivos, para cada uma delas.

Esta atividade teve como base (teórica) a seguinte imagem com as partes constituintes da folha, onde podemos observar: as nervuras; limbo; pecíolo e bainha (conceitos utilizados nesta atividade).

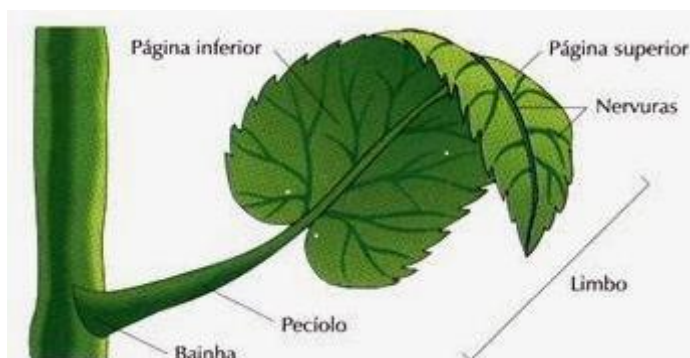


Figura 3.3 – partes constituintes da folha

De seguida, apresentamos os dados recolhidos, resultantes da atividade (série I), que foi implementada no dia 13 de maio:

Participantes: 17 crianças

Amostra em estudo: 13 crianças

- **1ª fase:** reunimos as crianças no tapete (17 crianças) para iniciarmos a atividade. Aqui começámos por explicar tudo o que iria acontecer às crianças, fazendo uma breve contextualização da atividade, para que as crianças percebessem cada etapa. Depois da contextualização, procedemos à primeira fase/etapa, onde pudemos perceber quais as conceções que as crianças tinham das folhas. Questionámos as crianças sobre o que é que elas sabiam sobre esta temática, de como são as folhas, o que é que elas têm, de modo a perceber quais os conhecimentos que as crianças já tinham sobre elas. Como podemos observar na grelha de observação e análise dos vídeos (ver anexo VI), na parte que corresponde à primeira fase, do momento de conversa, todas as crianças começaram por dizer que as folhas são verdes, sendo que apenas duas acrescentaram algo mais dizendo que também podiam ser amarelas

(criança “I”) e que elas se encontram nas árvores (criança “H”). Depois desta primeira conversa passámos então para a segunda fase.

- **2ª fase:** para iniciarmos esta fase começámos por explicar que iríamos ao exterior colher folhas. De modo a reter a sua atenção dissemos que seríamos pequenos cientistas por um dia e que depois de recolhermos as folhas iríamos observá-las, com e sem lupa. Assim, depois de recolhermos o material necessário, uma folha para cada uma, dividimos as crianças em dois grandes grupos. Um grupo ficou numa das mesas da sala de atividades a explorar as folhas de forma autónoma e livre, enquanto que o outro grupo, ficou na outra mesa de atividades com as estagiárias.

Para que a etapa da observação das folhas fosse feita com maior rigor e atenção das crianças, optámos por dividir a amostra das 13 crianças em dois grupos, onde um deles era acompanhado pelas estagiárias, por forma a trabalhar as partes constituintes da folha e registar as observações das crianças durante a mesma, enquanto as outras iam fazendo a sua observação sem acompanhamento. Após termos realizado a observação com o primeiro grupo, repetimos o mesmo processo com o segundo.

Iniciámos, então, uma primeira observação das folhas, onde as crianças olharam e manusearam as folhas, fazendo comentários a respeito das mesmas. Após alguns momentos, ao ver que elas começaram a ficar um pouco desatentas, brincando com as folhas, em vez de observá-las, optámos por dentro desse mesmo grupo, sentar as crianças, uma a uma, ao lado das estagiárias, e realizar a observação de forma mais individualizada. Durante a observação, conforme as crianças iam relatando aquilo que viam, as estagiárias referiam o nome de cada parte constituinte da folha, de maneira a simplificar, isto é, cada pormenor salientado e observado pela criança pela sua ordem de observação.

Como podemos ver na grelha das transcrições dos vídeos (ver anexo VI), durante a observação, todas as crianças fizeram referência às risquinhas, sendo que apenas 4 das 13 crianças referiram nervuras após a transmissão do conhecimento; referente ao limbo, as crianças referiram três aspetos, quanto à sua forma, recorte e cor, neste sentido, 4 crianças referiram o recorte da folha dizendo «o recorte parece que foi feito com uma tesoura» (criança “A”), «o recorte da folha parece com o mar» (criança “B”) e «tem bicos» (criança “F”), 5 crianças falaram a respeito da forma da

folha dizendo, por exemplo, «não é redonda» (criança “C”), «a forma faz lembrar a sola do sapato» (criança “D”) e «a folha tem forma de uma árvore» (criança “G”) e, por último, 10 crianças fizeram referência à cor, dizendo que na parte superior da folha é verde escuro e na parte inferior é verde claro. Neste caso, nenhuma das crianças disse limbo (corresponde à parte principal da folha, ou seja, a que fica voltada para o sol e onde se encontra a clorofila), apesar de ter sido referido. Outro aspeto que a maioria das crianças referiu também foi o “pauzinho” (pecíolo - parte que se encontra presa ao caule), contudo nenhuma delas chamou, efetivamente, de pecíolo.

De um modo geral, a maioria das crianças observou todas as partes da folha embora não tivessem assimilado os nomes, sendo que poucas disseram apenas nervuras.

- **3ª fase (a):** concluída a fase da observação, voltámos a reunir todas as crianças na área do tapete (17 crianças), com o intuito de questioná-las sobre aquilo que tinham acabado de observar e prepará-las para a tarefa seguinte, ou seja, o desenho, por forma a podermos comparar se os seus relatos alteravam depois da realização do mesmo.

Assim, podemos verificar que, durante essa conversa, apenas 6 crianças das 13 participaram. Destas 6 crianças, 2 referiram as nervuras (criança “D” e “G”) e as restantes fazem referência a características do limbo, falam das risquinhas e pauzinhos, sem se lembrarem dos conceitos.

- **4ª fase (a):** antes de iniciarmos o desenho (17 crianças) pedimos às crianças que tentassem observar com muita atenção as folhas que tinham à sua disposição (de amoreira) e desenhassem com maior pormenor aquilo que observavam.

Depois de dispostas pelas mesas, as crianças iniciaram os seus desenhos. Esta atividade foi realizada pelas 22 crianças e não teve qualquer tipo de intervenção por parte do adulto, sendo que elas desenharam livremente a sua ideia e conceção de folha.

Apresentamos, de seguida, alguns dos produtos finais:



Figura 4.4 - Representação gráfica da criança “D”



Figura 4.5 - Representação gráfica da criança “H”



Figura 4.6 - Representação gráfica da criança “L”



Figura 4.7 - Representação gráfica da criança “M”

Todas elas revelaram entusiasmo com a atividade sendo que apenas uma minoria parava para olhar para os trabalhos das outras crianças e pedia auxílio a um adulto dizendo que não sabia desenhar. Tal como podemos ver nas notas de campo (ver anexo VIII), registadas no momento do desenho, 3 crianças tentaram abordar um dos adultos presente para pedir ajuda dizendo «eu não consigo» (crianças “C”, “K” e “P”). Estas crianças são as que por norma são mais introvertidas e um pouco menos participativas nas atividades pelo que quando sentem alguma insegurança em relação ao seu trabalho

pedem sempre ajuda. As restantes crianças realizaram o seu desenho sem dificuldade, claro que cada uma a seu ritmo e com interações diferentes. No decorrer da atividade, enquanto que umas estavam concentradas no seu trabalho, ressaltam 5 crianças que revelaram interagir mais com os seus colegas durante atividade, onde, 3 delas em concreto, partilhavam umas com as outras a forma como estavam a desenhar e que cores queriam usar, como podemos ver nas notas de campo (ver anexo VIII), «eu preciso do cor de rosa, emprestas-me?» (criança “D”) ou «eu vou desenhar os risquinhos, a minha folha vai ficar muito bonita» (criança “J”).

5ª fase (a): após a elaboração do desenho passamos para a última etapa da nossa atividade que é o momento da conversa (17 crianças), por forma a perceber se as crianças após o desenho descreviam, efetivamente, as folhas com mais pormenor ou não, provando que o desenho ajudou a consolidar os conhecimentos.

Neste sentido verificamos, na grelha de observação (ver anexoVI), que apenas 6 crianças participaram, 3 das crianças (crianças “B”, “D” e “K”) disseram que desenharam as nervuras, sendo que apenas uma delas disse sem dizer risquinhas primeiro (criança “D”) e as restantes disseram que desenharam as folhas, pau e riscas.

As restantes crianças que não participaram na fase de observação não fizeram qualquer tipo de comentário.

3.1.4.2. «As Folhas» - série II

Após a realização da série I, deparámo-nos com resultados um pouco fracos, visto que não se tinham verificado muitas alterações no discurso das crianças em relação ao momento da conversa antes do desenho para o último momento de conversa após o desenho. Assim, achámos pertinente repetir a atividade, apenas nas últimas três fases. Para tal elaboramos uma segunda planificação de situação de aprendizagem II (ver anexo V). A implementação foi no dia 27 de maio e sofreu algumas alterações, quer a nível do número de crianças, visto que nesta série todas as crianças presentes participaram em todas as fases e, quer no modo como transmitimos os conceitos e fizemos a observação. Deste modo a atividade que desenvolvemos na série II forneceu-nos os seguintes resultados:

3ª fase (b): começámos por reunir as crianças na área do tapete (16 crianças) e explicar que iríamos voltar a falar das folhas e questionámos sobre o que é que elas já sabiam sobre as folhas, aqui as crianças não fizeram nenhum comentário relativamente às partes da folha apenas se limitaram a comentar que já tinham feito o trabalho e outras diziam que não tinham feito. Depois da contextualização, pegámos nas folhas e pedimos às crianças que descrevessem aquilo que estavam a ver. De seguida, optámos por fazer a observação em conjunto com todas as crianças transmitindo os conceitos, onde as crianças repetiam em grupo o nome dos conceitos. Verificámos que após algum tempo, quando questionadas sobre as partes das folhas as crianças já respondiam com mais frequência e exatidão, visto que algumas apontavam, inclusive, para a parte da folha que estavam a enunciar. Assim, destacam-se as crianças (“A”, “D”, “G”, “H”, “J”, “K”, “P”), pois como podemos observar na grelha de observação (ver anexo VII), estas crianças foram as que referiram o nome de todos os conceitos enunciados durante a observação. Destas crianças a que revelou resultados mais significativos foi a criança “D”, pois para além dos conceitos base (nervuras, limbo, pecíolo e bainha) a criança soube ainda distinguir nervuras principais das secundárias o que achamos bastante positivo.

As restantes crianças apenas se limitaram a repetir os conceitos quando solicitado.

4ª fase (b): à semelhança da primeira série, voltámos a pedir às crianças que tomassem muita atenção às suas folhas e que tentassem representar, com maior pormenor possível, aquilo que observavam. Durante esta etapa verificámos que uma minoria das crianças realizaram o seu desenho com pouco entusiasmo, dizendo mesmo que não queriam fazer mais, como é o caso das crianças “F”, “G”, e “P”, pois como podemos ver nas notas de campo (ver anexo IX) diziam «não quero fazer, estou cansado.. eu já fiz este trabalho» (criança “F”); «eu não quero esta folha, esta não é minha...não quero desenhar» (criança “G”) e «não quero mais» (criança “P”).

De um modo geral, embora as crianças não revelassem muito entusiasmo, verificámos algumas evoluções, no sentido em que nenhuma delas pediu auxílio a um adulto dizendo que não sabia desenhar e, outras desenharam pormenores que não tinham desenhado na série I. De seguida, apresentamos alguns dos produtos finais das crianças:



Figura 4.8 - Representação gráfica da criança “A”

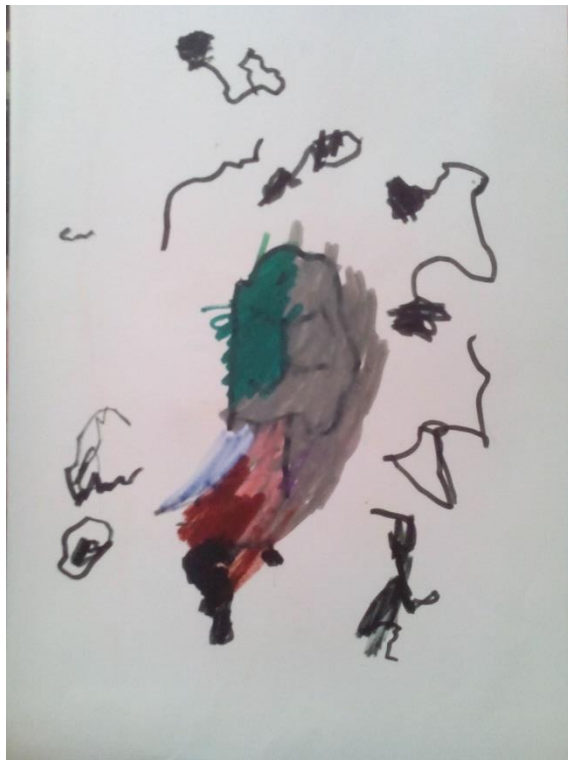


Figura 4.9 - Representação gráfica da criança “G”



Figura 4.10 -
gráfica da criança

Representação
"K"



Figura 4.11 - Representação gráfica da criança “O”

5ª fase (b): depois de concluído o desenho, reunimos as crianças na área do tapete (16 crianças). Após o momento da conversa, verificámos que, das 16 crianças apenas 7 falaram: 2 referiram as nervuras (crianças “A” e “K”), 4 referiram o pecíolo (crianças “A”, “C”, “K” e “P”) e 1 referiu a bainha (criança “H”). As restantes crianças estavam distraídas e não quiseram responder.

3.2. Análise dos dados

Depois da apresentação dos dados passámos à análise dos mesmos. De modo a analisar os dados de forma minuciosa, começaremos por fazer a análise detalhada de cada criança e depois iremos fazer uma análise mais geral.

Em relação à **criança “A”**, verificamos que na 2ª fase (série 1), faz comentários interessantes, como por exemplo, «o recorte parece que foi feito por tesoura» (ver anexo VI) e descreve quase todos os pormenores embora não nomeie os conceitos (científicos) que foram transmitidos. Quando questionadas na 3ª fase (a), a criança não participa da conversa, no sentido em que não faz nenhum comentário, o que pode ser explicado pelo facto de ser uma das crianças que não participa tanto nos momentos de conversa, pelo menos não por vontade e iniciativa própria. Quando analisamos o seu desenho, 4ª fase (a), verificamos que apenas o pecíolo é evidente (ver anexo X). Passando para a última fase da série 1, 5ª fase (a), também não faz nenhum comentário. Contudo, quando implementámos a série 2, notamos alguma evolução. Na 3ª fase (b), ela teve uma pequena participação, dizendo nervuras. Na 4ª fase (b), o seu desenho já é um pouco mais pormenorizado, sendo visível o pecíolo, a forma da folha aproxima-se mais da folha em estudo e nota-se a presença das nervuras (ver anexo XI). Aqui comparando as notas de campo registadas em tempo real (ver anexos VIII e IX), percebemos que a criança na primeira série parava durante a atividade para conversar com as suas colegas e realizava movimentos mais repentinos, enquanto que na segunda série, notou-se uma concentração e entusiasmo maior, dizendo inclusive que «a minha folha vai ficar como o arco-íris» (anexo IX). É interessante perceber que na primeira série, ela descreveu mais pormenores da folha, na fase da observação e não fez comentários, posteriormente, nos momentos de conversa, o que se refletiu no seu desenho. Isto pode ser explicado

pelo facto de a criança não ter ainda uma imagem mental bem definida de como era aquela folha, o que não se notou na série 2 que aparenta ter alguns pormenores mais evidentes e refletiu-se depois nos momentos de conversa. Exemplo disso é, na 5ª fase (b), onde a criança foi muito mais participativa e descritiva, dizendo logo nervuras, no início da conversa, e o pecíolo. Comparando o seu segundo desenho e as suas descrições verificamos que realmente esses dois elementos aparecem.

Relativamente à **criança “B”**, esta apenas participou na série 1 pois não esteve presente no dia que repetimos. Na 2ª fase da série 1, descreveu a folha de forma muito semelhante à criança anterior, porém referiu nervuras. Na 3ª fase (a), não fez referência a nenhuma parte da folha. Na 4ª fase (a), o elemento mais evidente no seu desenho é o pecíolo (ver anexo X). Quando passamos para a 5ª fase (a), a criança faz referência apenas aos risquinhos e pauzinhos, o que nos leva a crer que a criança não assimilou os devidos conceitos, mas referiu duas partes da folha. Neste caso, podemos verificar que a criança teve dificuldade de assimilar os conceitos mas a sua imagem mental evoluiu.

A **criança “C”**, na série 1, 2ª fase, foi pouco descritiva. Na 3ª fase (a), quando questionada apenas referiu que tinha observado as folhas com e sem lupa. Na 4ª fase (a), como podemos observar nas notas de campo (ver anexo VIII), parou algumas vezes durante a atividade e sentiu a necessidade de pedir ajuda a um adulto, porém, quando observamos o seu desenho (ver anexo X), verificamos a existência das nervuras principais, o forma da folha e o pecíolo. Apesar das dificuldades podemos dizer que a sua imagem mental e conceção de folha é bastante completa, em comparação com outras crianças, embora esta não tenha participado nas descrições, como podemos ver na 5ª fase (a), onde a criança não faz nenhum comentário. Isto pode ser explicado pelo facto de ser uma criança mais introvertida e envergonhada em conjunto com a insegurança que sentiu ao longo do desenho. Quando realizada a série 2, podemos verificar que os resultados não se alteram muito, pois, nas descrições apenas participou nas alturas onde todas as crianças repetiam algum conceito e no seu desenho podemos observar que apesar de ser muito rico em cor, tem menos pormenores que o anterior (ver anexo XI). A criança, apesar de aparentar ter uma conceção de folha mais ou menos completa a nível de pormenores (série 1), não revela diferenças nas suas descrições, o que pode ser explicado pelo facto de a criança ser muito tímida e por isso não revelar nenhuma evolução a nível de descrição, não se verificando se o desenho ajudou ou não na aquisição dos conhecimentos.

A criança “D”, foi a criança que apresentou mais resultados positivos, na medida em que, na série 1, 2ª fase, é das poucas que começou a utilizar o conceito de nervura. Na 3ª fase (a), na sua descrição antes do desenho refere nervuras e verifica-se uma primeira tentativa de se lembrar do pecíolo, ou seja, embora não se lembrasse do conceito, sabia qual era a parte da folha apontando para a mesma. Na 4ª fase (a), é bastante notório que a criança já tem uma conceção de folha bastante complexa, embora não consiga representar os devidos elementos numa folha só, visto que, representou primeiro a folha em termos de forma com o pecíolo e depois sentiu a necessidade de fazer uma segunda representação onde ressaltam as nervuras (ver anexo X). Na última fase da série 1, é das poucas crianças que refere nervuras. É interessante observar que o único conceito que a criança refere nas suas descrições, as nervuras, é o elemento mais saliente no seu desenho, pelas suas dimensões na folha de papel. Relativamente à série 2, na 3ª fase (b), verificamos uma evolução muito grande em relação à série 1, visto que a criança refere as nervuras, distinguindo nervura principal da secundária, pecíolo e mais para o final da conversa refere ainda bainha e limbo, fazendo a localização de cada parte da folha. Na 4ª fase (b), é notório que as nervuras já não assumem o papel principal no seu desenho e que aparecem outros elementos, como a forma da folha representada num canto, as nervuras (principal e secundárias) noutra, o pecíolo aparece em todas e o limbo noutra lado (ver anexo XI). Este embora menos rico em termos de ocupação espacial demonstra mais pormenores a nível dos elementos constituintes da folha. Em relação à 5ª fase (b), foi a única fase que foi mais negativa pois a criança optou por não fazer nenhum comentário, isto pode ser explicado pelo facto de, como podemos observar na análise dos vídeos (ver anexo VII), a criança revelou um pouco menos de entusiasmo com a atividade por saber que iria fazer o mesmo trabalho (repetição). Contudo, de um modo geral verifica-se que foi a criança em que se verificou mais evolução a nível de pormenor antes e depois do desenho, tendo feito uma primeira descrição bastante detalhada e representado os pormenores que referiu no seu desenho, o que nos leva a concluir que o desenho ajudou esta criança na aquisição dos novos conceitos.

A criança “E”, na série 1, na 2ª fase, não fez nenhuma referência aos elementos da folha limitou-se a dizer que via outras coisas (ver anexo VI). Na 3ª fase (a), não participou na conversa. Na 4ª fase (a), verifica-se que representou as nervuras e a forma da folha (ver anexo X), porém pensamos que possa ter sido por olhar para os trabalhos dos seus amigos, pois como podemos ver nas notas de campo (ver anexo VIII), a

criança parou algumas vezes para olhar para o trabalho dos colegas observando o que eles estavam a fazer. Na 5ª fase (a), não fez nenhum comentário. Relativamente à série 2, não se verificou uma evolução, no sentido em que na 3ª fase (b), não fez nenhuma referência aos elementos da planta, apenas se limitou a repetir os conceitos em conjunto com as outras crianças. Na 4ª fase (b), embora um pouco mais concentrada, pois como podemos ver nas notas de campo (ver anexo IX), a criança estava mais concentrada e não olhou para o trabalho dos colegas, sendo a sua representação fiel à sua imagem mental e não uma tentativa de cópia (ver anexo XI). Nele podemos observar a forma da folha e o pecíolo bem como a nervura principal que se estende pela folha inteira e uma nervura secundária, o que prova que apesar de não se ter verificado uma evolução a nível das suas descrições, a sua imagem mental da folha evoluiu, isto pode ser explicado por esta criança ser muitas vezes um pouco distraída o que faz com que por vezes não tome atenção ao que está a ser explicado.

No que diz respeito à **criança “F”**, depois de analisados os dados verificamos que também não revelou grande evolução. Na 2ª fase, não fez comentários muito significativos em comparação com outras crianças, apenas referiu que tinha bicos (ver anexo VI). Na 3ª fase (a), não fez nenhum comentário. Na 4ª fase (a), como podemos observar, os elementos mais evidentes são o limbo e o pecíolo (ver anexo X). Durante o desenho, como podemos verificar nas notas de campo (ver anexo VIII), a criança realizou o seu desenho à pressa e sem muita vontade. Na 5ª fase (a), apenas disse que tinha visto as folhas com as lupas, não demonstrando nenhuma diferença a nível de descrição. Na série 2, na 3ª fase (b), não se verificou nenhuma alteração, tendo apenas repetido os conceitos em conjunto com as outras crianças. Na 4ª fase (b), não revelou qualquer entusiasmo, fazendo o seu desenho a pressa e como podemos observar nas notas de campo (ver anexo IX), diz que já tinha feito aquele trabalho e que estava cansado. Quando observamos o seu desenho (ver anexo XI), verificamos que os traços foram mais amplos e bruscos, dando mesmo a impressão de ter sido feito sem atenção e com pressa. Na última fase, não participou na conversa, não se verificando nenhuma alteração de uma série para outra.

A **criança “G”**, na série 1, 2ª fase, faz referência a quase todos os elementos da folha embora não enuncie os conceitos. Na 3ª fase (a), faz referência às nervuras (ver anexo VI). Na 4ª fase (a), realizou a sua representação com muito entusiasmo (ver anexo VIII) e é visível a presença do pecíolo e existe uma tentativa de representar os desenhos existentes no meio das nervuras (ver anexo X). Na 5ª fase (a), não fez

qualquer comentário, o que não é comum por ser uma criança bastante participativa, o que pode ser explicado por esta fase ter sido realizada no período da tarde, o qual corresponde ao momento que as crianças estão, por norma, mais agitadas e menos predispostas para trabalhar. Na série 2, verificamos que na 3ª fase (b), depois de repetirem os conceitos, refere nervuras e pecíolo (ver anexo VII). Na 4ª fase (b), não revela entusiasmo na realização da atividade, tendo dito inclusive na fase anterior, que não queria a folha (ver anexo XI). Nas notas de campo (ver anexo IX), podemos observar que o comportamento da criança não é comum, pois no início recusou-se a fazer, o que pode ser explicado pelo facto de ser uma repetição do mesmo trabalho e não constituir um desafio para a criança, tal pode ser observado no seu desenho que começa por representar a folha, quanto à forma, as nervuras e o pecíolo, e depois verificamos que coloriu por cima tapando a representação que tinha feito. Na 5ª fase (b), não enuncia nenhum dos conceitos apenas faz referência à bainha (ver anexo VII).

A **criança “H”**, na 2ª fase, série 1, refere as riscas e o pau (pecíolo). Na 3ª fase (a) apenas faz referência ao tamanho da folha, a cor e ao pau (pecíolo). Na 4ª fase (a) realizou o seu desenho sem dificuldade e não pediu ajuda e, como podemos ver nas notas de campo (ver anexo VIII), demonstrou entusiasmo com a atividade na medida em que os seus comentários estavam relacionados com o modo como a criança queria desenhar a sua folha. No desenho (ver anexo X), podemos verificar que a criança apesar de ter mencionado o pecíolo durante a sua observação, não o representou, sendo que apenas o limbo e as nervuras que se destacam mais na sua reprodução. Na 5ª fase (a), a criança começa por dizer que desenhou as riscas e os paus (em conjunto com outra criança) e depois já nomeia o pecíolo, utilizando o conceito adequado ao invés de dizer pau. Na série 2, 3ª fase (b), a criança começa por descrever tal como na série 1, depois repete os conceitos transmitidos pela estagiária e mais para o final a criança já refere as nervuras. Na 4ª fase (b), nesta fase verifica-se que a criança teve mais preocupação em representar mais pormenores, visto que para além do limbo, com destaque para as nervuras principais e o recorte da folha, podemos observar que nesta fase a criança já representa o pecíolo (ver anexo XI). Durante a atividade manteve a mesma postura que na série I pelo que não se destaca nenhum comportamento em concreto. Na última fase, a criança apenas refere a bainha (ver anexo VIII).

A **criança “I”**, na série 1, foi das poucas crianças que na 2ª fase começou por descrever a sua folha dizendo risquinhas, pauzinhos e referindo a sua forma e cor e, que no final da observação já identificava as nervuras, utilizando o conceito. Na 3ª fase (a),

não fez comentários durante a conversa, mantendo uma postura de ouvinte (não estava distraído). Na 4ª fase (a), a criança representou o limbo (sem nervuras) e o pecíolo (ver anexo X). Durante a atividade achámos interessante e que registámos nas notas de campo (ver anexo VIII) foi o facto de a criança não ter utilizado uma das suas cores preferidas, o cor-de-rosa, como é habitual em todos os seus trabalhos, apresentando apenas um pormenor com ela, o que pode ser explicado pela necessidade que a criança pode ter sentido em se aproximar do real. Na 5ª fase (a), a criança também não fez nenhum comentário. Na série 2, 3ª fase (b), a criança apenas participou nos momentos em que todas as crianças repetiam os conceitos. Na 4ª fase (b), verificamos uma evolução a nível do pormenor da representação pois a criança representa o pecíolo em todas as suas folhas (ver anexo XI), contrariamente à série anterior, contudo a representação do formato da folha é bastante diferente, o que pode ser explicado pelo facto de, como podemos observar nas notas de campo (ver anexo IX), a criança não realizou o seu desenho com o mesmo entusiasmo e atenção, na medida em que nem olhava para a sua folha para representar os seus pormenores, o que pode ser explicado pelo facto de a criança neste dia não estar com uma boa disposição. Na 5ª fase (b), no momento de conversa a criança referiu apenas que tinha desenhado folhas e que não tinha desenhado os risquinhos, o que nos remete para a fase anterior, que a criança por não estar nos seus melhores dias, não manteve a sua concentração habitual e apesar de conhecer os pormenores da folha não os representou, contudo demonstrou ter consciência da sua existência.

Relativamente à **criança “J”**, na 2ª fase da série 1, foi a criança que mais tempo levou na fase da observação e mais concentração demonstrou, tentando verificar e observar cada bocadinho da sua folha. Na sua descrição começa por referir as riscas, o pauzinho, a cor e forma da folha e no final já utilizava o termo correto, nervuras. Nesta fase foi a criança que descreveu com mais pormenor a folha. Na 3ª fase (a), não fez nenhum comentário limitando-se a ouvir. Na 4ª fase (a), a criança apesar de ter referido muitos pormenores durante a fase da observação, na sua representação destaca-se a preocupação de delimitar a forma da folha e a coloração do limbo, bem como o pecíolo, verificando-se umas partes mais pontiagudas para a representação do mesmo (ver anexo X). Como podemos ver nas notas de campo (ver anexo VIII), a criança a princípio não demonstrou muito entusiasmo mas depois de começar realizou o seu desenho como é habitual, com movimentos motores controlados. Foi a criança que mais tempo levou a desenhar, pois gosta de acabar os seus trabalhos e de ter essa sensação e por isso faz os

seus trabalhos sempre com muita calma. Na 5ª fase (a), faz referência às riscas e ao pau (pecíolo). Na série 2, 3ª fase (b), a criança repetiu bainha, juntamente com as restantes crianças e no final da conversa foi capaz de nomear o pecíolo. Na 4ª fase (b), verificamos que o seu desenho é mais pobre em termos de pormenores, limitando-se a desenhar o formato da folha e a colorir (ver anexo XI), isto pode ser explicado, como podemos ver nas notas de campo (ver anexo IX) pelo facto de a criança estar com sono. Embora o seu desenho seja igualmente valorizado em termos de expressão, verificamos que por não estar nos seus melhores dias o seu desenho apresentou muitas diferenças de uma série para outra. Na 5ª fase (b), a criança não fez qualquer comentário, mantendo-se quieta no seu lugar pois estava com um pouco de sono.

A **criança “K”**, na 2ª fase da série 1, também refere as riscas e o pauzinho. Na 3ª fase (a), a criança diz que não se lembra do que tinha feito, o que pode ser explicado pelo facto de as duas primeiras fases terem sido implementadas no período da manhã e a 3ª ter sido implementada já no período da tarde. Na 4ª fase (a), foi uma das crianças que pediu muitas vezes por ajuda e dizia, como podemos ver nas notas de campo (ver anexo VIII), «eu não sei fazer, não consigo», o que fez com que necessitasse de um pequeno reforço positivo. Contudo, a criança não ficou entusiasmada realizando o seu desenho com algum desânimo e olhando para as estagiárias, com o intuito de elas irem em seu auxílio e ajudarem a desenhar. Como podemos ver no seu desenho (ver anexo X) o seu desânimo refletiu-se, pois é uma criança que por norma gosta de usar várias cores o que não foi o caso deste desenho. Na 5ª fase (a), apesar do seu desânimo, a criança refere as nervuras. Na série 2, 3ª fase (b), começou por intervir quando todas repetiam os conceitos e mais tarde juntamente com outras colegas referiu o pecíolo e o limbo. Na 4ª fase (b), é notória a evolução da sua representação, pois verificamos que representou com muito mais pormenor a sua folha. Como podemos verificar nas notas de campo (ver anexo IX), a criança estava muito mais entusiasmada e não pediu ajuda. O facto de ter participado mais na 3ª fase, pensamos que tenha ajudado a criança a representar a sua folha com mais pormenor. Foi das que demonstrou uma evolução maior na sua representação, tendo representado o limbo, com as nervuras, e o pecíolo de forma mais perceptível e em dimensões maiores do que o anterior, mostrando uma confiança maior no seu trabalho (ver anexo XI). Na 5ª fase (b), em termos de descrição oral, foi também das crianças que nos surpreendeu bastante, pois, na série 1 não verificamos grande evolução de uma descrição para outra e na série 2 sim, na medida em que a criança apesar de referir as nervuras na 5ª fase da série 1, pensamos que seja por imitação de

outra criança que tenha referido anteriormente, o que não acontece na série 2 que a criança é capaz de nomear nervuras e pecíolo sem ajuda. Apesar de não ter referido mais nenhuma parte constituinte ficámos satisfeitas com este resultado, pois esta criança não tem muito o hábito de participar nas conversas em grande grupo de forma espontânea por ser muito tímida e reservada.

A **criança “L”**, na 2ª fase da série 1, tal como os seus colegas referiu as risquinhas e o pauzinho. Na 3ª fase (a), não fez nenhum comentário. Na 4ª fase (a), como é habitual em todas as atividades manteve-se concentrada e empenhada, partilhando, como podemos ver nas notas de campo (ver anexo VIII), impressões com os seus colegas do lado. No seu desenho (ver anexo X) podemos verificar a presença do pecíolo e a divisão das nervuras por cores. Na 5ª fase (a), a criança não fez nenhum comentário, o que também não é muito comum nesta criança em concreto pois costuma ser bastante participativa, e tal pode ser explicado pelo facto de esta fase ter sido implementada no período da tarde e estar ainda um pouco ensonada. Na série 2, 3ª fase (b), a criança apenas participou nos momentos em que as outras crianças repetiram os conceitos. Na 4ª fase (b), é visível uma pequena evolução na sua representação gráfica tendo em conta que no seu desenho (ver anexo XI) representou o limbo, pecíolo e as nervuras (principais e secundárias). Durante a sua elaboração, e tal como podemos observar nas notas de campo (ver anexo IX), a criança demonstrou um grande entusiasmo referindo que «vou pintar a minha folha como o arco-íris», e à medida que ia desenhando ia enunciando as partes da folha (nervuras, pauzinho). Na 5ª fase (b), a criança foi capaz de identificar o pecíolo (mostrando a sua localização na folha) e a bainha. Embora tenha apresentado uma pequena evolução na sua descrição, foi uma criança que nos surpreendeu, pois esperávamos que tivesse participado mais, como é costume em todas as atividades propostas, o que não se verificou.

A **criança “M”**, na 2ª fase da série 1, tal como as outras crianças referiu os riscos, forma do limbo, cor e o pau (pecíolo). Na 3ª fase (a), não fez comentários. Na 4ª fase (a), como podemos verificar no seu desenho (anexo X) a criança representou o limbo, nervuras, o pecíolo e verifica-se também uma tentativa de representar o recorte da folha. Como podemos observar nas notas de campo (ver anexo VIII), embora às vezes um pouco ausente, a criança foi capaz de desenhar com bastante pormenor a sua folha e acrescentou ainda outros elementos, figura humano, como é habitual em quase todas as suas produções. Na 5ª fase (a), não fez nenhum comentário, andando pela sala. Na série 2, na 3ª fase (b), a criança não nomeou nem identificou nenhuma parte constituinte,

estando sempre de um lado para o outro. Na 4ª fase (b), a criança representa mais folhas do que na série anterior, dizendo, como podemos ver nas notas de campo (ver anexo IX), que estava a fazer um jardim. No seu desenho (ver anexo XI) observamos o limbo, nervuras e o pecíolo. Um aspeto que achamos pertinente foi o facto de a criança não ter inserido a figura humana como é habitual na sua representação, o que pode ser explicado pela concentração mantida por esta criança durante a explicação da atividade, visto que na série 1 estava um pouco distraída e na série 2, quando explicámos o que íamos fazer, a criança esteve com muita atenção. Na 5ª fase (b), a criança não participou na conversa, visto que andava de um lado para o outro. Neste caso em particular, a criança embora muito inteligente tem muita dificuldade de, nos momentos de conversa, manter a concentração fechando-se muitas vezes no seu mundo e não participa de forma tão ativa nas conversas.

Em relação à **criança “N”**, na 3ª fase (a), não fez nenhum comentário, o que pode ser explicado pelo facto de não ter participado da 2ª fase com acompanhamento. Na 4ª fase (a), a criança representa uma folha até com algum pormenor e rigor, porém colocou a folha real em cima da folha de papel e limitou-se a contornar de forma grosseira e depois coloriu, acrescentando o pecíolo depois (ver anexo X). Esta para iniciar a atividade necessitou de um pequeno reforço positivo, pois como podemos observar nas notas de campo (ver anexo VIII), a criança parava muitas vezes e olhava para o trabalho dos colegas. Na 5ª fase (a), também não participou na conversa, ficando apenas a observar. Na 3ª fase (b) da série 2, não participou da conversa, limitando-se apenas a ouvir. Na 4ª fase (b), contrariamente ao que se verificou na série anterior, a criança não necessitou de ajuda e como podemos observar nas notas de campo (ver anexo IX) não parou durante a atividade mantendo total concentração, o que não costuma ser habitual. No seu desenho (ver anexo XI), representou o limbo com as nervuras, porém verificamos que devido à sua necessidade em colorir a sua folha, as nervuras ficaram cobertas. Na 5ª fase (b), a criança também não participou na conversa, nem mesmo nos momentos em que era pedido que todas as crianças repetissem algum conceito, o que pode ser explicado, como podemos ver no registo das observações (ver ponto 4, capítulo IV), ser uma das crianças ainda pouco desenvolvida na fala e por vezes um pouco tímida.

A **criança “O”**, na 3ª fase (a) não fez nenhum comentário, limitando-se apenas a brincar com a sua folha (não acompanhou a 2ª fase com acompanhamento). Na 4ª fase (a), demorou um pouco para iniciar o seu desenho (ver anexo X) preferindo brincar com

a sua folha, mas depois manteve a sua concentração, como podemos ver nas notas de campo (ver anexo VIII). Na 5ª fase (a), não nomeou nenhuma parte da folha. Na série 2, 3ª fase (b), limitou-se a repetir os conceitos enunciados. Na 4ª fase (b), surpreendeu-nos, pois normalmente costuma ter períodos de concentração muito curtos (durante as atividades plásticas), o que não se verificou nesta atividade. Como podemos observar o seu desenho (ver anexo XI), apesar de ter menos cor, apresenta mais pormenor a nível da constituição da folha, pois a criança para além de representar a forma da folha e o pecíolo, representou ainda as nervuras (principal e secundária). Na 5ª fase (b), não identificou nenhuma parte constituinte da folha, o que pode ser explicado pelo facto de ser uma criança que apesar de muito extrovertida não participa muito nas conversas por vontade própria.

A **criança “P”**, na 3ª fase (a), não fez comentários (não participou da 2ª fase). Na 4ª fase (a), como podemos observar nas notas de campo (VIII), apesar de demonstrar muita vontade em realizar as atividades, é muito raro chegar ao fim. Neste caso não foi diferente, pois a criança parou imensas vezes durante a atividade para ver os trabalhos dos outros colegas e depois não quis concluir. Ainda assim, representou o limbo sem qualquer preocupação com o rebordo/limite da folha, realizando movimentos bruscos enquanto coloria a sua folha (ver anexo X). Na 5ª fase (a), a criança também não fez nenhum comentário. Na série 2, 3ª fase (b), depois da repetição dos conceitos a criança foi capaz de identificar o pecíolo quando questionada, o que foi uma agradável surpresa pois, sendo também uma das crianças que normalmente não fala, por ter dificuldades no vocabulário (pais estrangeiros) e por ser tímida nos momentos em grande grupo, verificamos que esta fase foi importante para ela compreender os conceitos. Na 4ª fase (b), embora tenha participado no momento de conversa e tenha demonstrado vontade de realizar o desenho, a criança, como já é hábito não quis acabar o seu desenho, dizendo, tal como observamos nas notas de campo (ver anexo IX), «não quer, estou cansada...». No seu desenho (ver anexo XI) podemos observar o formato da folha, ainda que inacabado e outro elemento que a criança não identificou. Na 5ª fase (b), apesar de tudo, verificou-se uma evolução pois inicialmente a criança não participava das conversas e na série 2 começou a fazê-lo. Sendo uma criança que por norma não participa nos momentos de conversa e que tem algumas dificuldades a nível de vocabulário, pensamos que foi bastante positivo o facto de a criança ter sido capaz de identificar o pecíolo sem ter repetido e pedido ajuda.

Por último, a **criança “Q”**, na 3ª fase (a), não participou na conversa, o que pode ser explicado pelo facto de não ter participado na 2ª fase. Na 4ª fase (a), o seu desenho (ver anexo X) foi realizado com muito empenho e dedicação, como é habitual nesta criança que demonstra sempre um entusiasmo muito grande na realização de todas as atividades. No seu desenho podemos observar várias tentativas de representação da folha bem como a figura humana. Como podemos ver nas notas de campo (ver anexo VIII), a sua personalidade reflete-se na sua reprodução, pois sendo uma criança extremamente extrovertida e ativa, desenhou com movimentos rápidos e bruscos, aplicando diversas cores. Na 5ª fase (a), a criança não fez nenhum comentário. Na série 2, 3ª fase (b), não disse nada, o que pode ser explicado pelo facto de ser uma criança de nacionalidade estrangeira e apesar de se ter integrado na sala há alguns meses, ainda apresenta um leque pouco reduzido a nível de vocabulário. Na 4ª fase (b), mais uma vez realizou a tarefa pedida com satisfação. No seu desenho (ver anexo XI) verificamos uma evolução em termos de conceção de folha, pois apresenta o limbo, nervuras (principal e secundária) e o pecíolo. Como em todos os seus desenhos, os movimentos são expansivos (a nível espacial) e moderados (nível motor). Na 5ª fase (b), apesar de se verificar uma evolução em termos de representação gráfica, a criança também não participou no momento da conversa, brincando com o seu colega do lado.

De um modo geral, houve uma evolução, de uma série para outra. Depois de analisarmos os dados percebemos que, na primeira série, as crianças que participam são aquelas que acompanharam todas as fases e, as crianças que não participam nos momentos de conversa, são aquelas que apenas desenharam e, conseqüentemente, ouviram as outras nas outras fases. Isto pode ser explicado pelo facto das crianças, por muito observadoras que sejam e curiosas, necessitam do auxílio do educador para construírem determinados conhecimentos e conceitos.

Tendo isso em conta, realizámos a segunda série, onde verificamos uma maior envolvimento nos momentos de conversa, embora nem todas refiram os conceitos específicos. Aqui tivemos a preocupação de envolver todas as crianças para verificar se haveria uma diferença nos resultados.

Outro aspeto, também evidente, foi o facto de mesmo tendo feito a observação em grande grupo, na série 2, a maioria das crianças que participam nas conversas são as que pertenceram ao grupo selecionado na primeira série, que por sinal são as que costumam ser mais participativas nas outras atividades.

O facto de não ter havido resultados mais evidentes, pensamos que seja porque, como já referimos no ponto do registo das observações (ver capítulo IV, ponto 1), existem crianças que são um pouco mais reservadas e não participam tanto nas conversas em grande grupo, sendo habitualmente as mesmas a participar.

Capítulo IV – Conclusões do estudo

4.1. Conclusões

Em relação à série I, as crianças não revelaram grande evolução de uma descrição para outra (3ª fase e 5ª fase), no espaço proporcionado para o diálogo, sendo que apenas uma minoria das crianças identificava somente um elemento. Já na série 2, verificamos resultados mais expressivos: participaram mais crianças nos momentos de descrição e diálogo e algumas crianças (ainda que uma minoria) assimilaram os conceitos de forma mais evidente, o que pode ser verificado através dos seus desenhos e das suas descrições (ver capítulo III).

Depois de concluído o desenho, no momento de diálogo, verificamos que, das 16 crianças apenas 7 falaram: 2 referiram as nervuras (crianças “A” e “K”), 4 referiram o pecíolo (crianças “A”, “C”, “K” e “P”) e 1 referiu bainha (criança “H”). E embora estas tenham referido os termos exatos aos ensinados, outras ainda demonstraram identificar por palavras suas aquilo a que estes se referiam.

Esta atividade, permitiu-nos atingir o objetivo principal do nosso estudo: perceber qual a importância do desenho infantil na aquisição de novas aprendizagens com base na descrição oral feita pelas crianças, antes e depois da representação gráfica. Após a análise apresentada, consideramos que os dados apresentados sugerem que o desenho é importante, pois através dele as crianças começam a exteriorizar aquilo que sentem e que sabem, dando resposta à nossa questão de investigação e validando a nossa hipótese de trabalho.

Nesta investigação pudemos verificar, ainda (embora não fosse esta a dimensão principal, pois entendemos o desenho como um veículo e não como um fim em si), que os elementos referidos oralmente estavam fortemente destacados nas suas representações. Para nós isto sugere que as crianças representam graficamente aquilo que já está bem definido como as imagens mentais que possuem, pois elas só são

capazes de desenhar aquilo que compreendem e tem significado para elas. Assim, o desenho torna-se uma ferramenta fundamental durante o seu processo de aprendizagem, ajudando na assimilação e consolidação dos conhecimentos.

Entendemos assim, que o desenho enquanto ferramenta de consolidação da aprendizagem deverá ser implementado pelos educadores no espaço educativo. É então fundamental que, durante o processo de aprendizagem, o educador proporcione momentos onde as crianças possam expressar livremente aquilo que sentem ou aprendem com uma determinada atividade. Nas actividades do jardim de infância, o desenho deve ser encarado como um processo ou uma ferramenta, não devendo ser um fim em si, como muitas vezes e infelizmente acontece: os produtos gráficos das crianças não devem ser julgados na sua vertente de proximidade à noção de realidade dos adultos, pois o importante é ser fiel à realidade e construção mental do mundo da criança. Consequentemente consideramos fundamental valorizar o desenho livre no espaço do jardim de infância, e difundir junto das educadoras e auxiliares a importância do mesmo, e se deverá sensibilizar os pais e cuidadores para esta importância também. Desta forma as crianças, através da proliferação dos momentos de desenho, encontrarão mais oportunidades de se fazerem "ouvir" e se afirmarem na sua individualidade, enquanto seres em pleno desenvolvimento.

É importante promover situações onde elas possam expressar os seus conhecimentos de forma livre e que sejam valorizadas por isso, e não por um produto acabado que se aproxime da construção mental dos adultos que a rodeiam, pois é através deste tipo de atividades que as crianças vão construindo os seus conhecimentos: através da reorganização das suas estruturas mentais. Este modelo de educação é o que, segundo os diversos autores referenciados, ao longo do estudo, irá ajudar a criança no seu desenvolvimento de forma integral.

4.2. Limitações

No decorrer do presente estudo, sentimos algumas dificuldades e limitações. Uma das limitações que tivemos, e que gostaríamos de referir, foi o facto de várias crianças estarem ausentes, na fase inicial do dia, durante a manhã, o que teve implicação no número de crianças que realizaram as duas séries. O facto de, haver dias em que nem

todas as crianças estão presentes, até à hora que iniciamos as atividades, fez com que o número de participantes fosse mais reduzido.

Na série 1, pensamos que, o facto da atividade ter sido planificada para o dia inteiro, isto é, para o período da manhã e período da tarde, pode ter tido influência nos resultados obtidos, visto que, este grupo de crianças, durante o período da tarde, não tem o hábito de realizar atividades tão orientadas.

Por último, outra limitação encontrada foi o facto do grupo de crianças apresentat níveis de desenvolvimento muito diferentes, pelo que sentimos a necessidade de, muitas vezes, fazer uma intervenção mais individualizada, o que fez com que a atividade se dilatasse temporalmente, mais do que o esperado.

4.3. Contributos do estudo: pessoais e profissionais

Ao concluirmos o presente relatório, concluímos que o percurso percorrido na Prática de Ensino Supervisionada melhorou-nos tanto a nível profissional como pessoal.

Todas as experiências por nós vividas serviram para a nossa aprendizagem como futuros educadores de infância, no sentido em que nos fez perceber que tudo o que fazemos é pelas crianças e para elas e, por isso, as atividades planificadas devem ser adequadas ao respetivo grupo. Cada criança tem uma necessidade diferente e deve ser respeitada e valorizada, por isso somos apologistas de que os educadores devem promover situações onde não só as crianças aprendam coisas novas, mas também que essas aprendizagens tenham significado para elas (partindo dos seus interesses), através da implementação de estratégias lúdicas e diferentes no seu quotidiano.

A nível pessoal, sentimos que este estudo teve muitas implicações, pois permitiú-nos observar o grupo de crianças com um olhar mais atento e conhece-las melhor, o que se refletiu nas nossas relações. Criámos muitos laços de amizade, tanto com as crianças como com os restantes membros da equipa educativa. Em conjunto crescemos e vivemos experiências únicas que jamais esqueceremos.

Foi um caminho muito longo e de muito questionamento, mas que no fim tudo fez sentido e nos deu ainda mais motivação para continuarmos o nosso caminho, sem medo de onde este nos poderá levar.

4.4. Recomendações

Após a realização do estudo achamos fundamental a realização deste tipo de atividades na educação pré-escolar. É uma atividade que as crianças sentem muito prazer em fazer e ajuda na construção do conhecimento, pelo que deve ser estimulado e trabalhado neste contexto por forma a promover uma educação de maior qualidade, visando a sua plena inserção na sociedade.

Neste sentido, para um trabalho futuro, pensamos que é possível explorar mais esta temática, recorrendo a diferentes materiais, sem restringir as crianças apenas ao papel comum, canetas/lápis/tinta, mas deixá-las explorar e conhecer as diversas formas de desenho, dando lugar e liberdade para a experimentação e criatividade das crianças.

Referências Bibliográficas

- Andrade, L. (2005). *O Desenho Como Expressão No Aprendizado Infantil: Caminhos E Possibilidades*. Dissertação Mestrado. Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul Centro De Ciências Humanas E Sociais Campo Grande – Ms.
- Cunha, S. R. V. (1999). *Cor, Som e Movimento*. Porto Alegre: Mediação.
- Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro. *Diário da República* n.º 4 – 1.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/legisla%C3%A7%C3%A3o/344-1990.pdf>
- Derdyk, E. (1989). *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.
- Etimologia da educação. (s.d.). disponível em: <http://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-educacao/>
- Gonçalves, E., (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. Lambert, (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. 5 e.d. São Paulo: Editora Mestre Jan
- Luquet, G., (1969). *O desenho infantil*. Porto: Editora do Minho
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2.ª Ed.). Lisboa, Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Munari, B., (1987). *Fantasia*. Lisboa: Editorial Presença. 2ª edição
- Piaget, J., (1971). *A formação de símbolos na criança*. Rio de Janeiro: Zahar
- Pillar, A., (1984). *Desenho e construção de conhecimento na criança*. Porto Alegre: Artmed
- Porcher, L.(1992). *Educação Artística: Luxo ou necessidade*. 5. ed. São Paulo: Summus.
- Portugal, J. (s.d.). *A Importância Do Desenho Na Construção Da Aprendizagem Infantil*. Relatório de Pós- Graduação: Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar, Leopoldina, MG.
- Read, H., (1971). *Educação através da Arte*. Lisboa: Edições 70
- Reis, S.M.G. (2002). *150 ideias para o trabalho criativo com crianças de 2 a 6 anos*. São Paulo: Papiros.
- Rideau, A., (1977). *Conheça o seu filho*. Lisboa: Ática

- Rousseau, J., (1979). *Emile*. Nova Iorque: Basic books
- Saint-Exupéry, A. (2001). *O príncipezinho*. Editorial Presença. Lisboa
- Sousa, A., B., (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 1º volume – Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, J. & Zoia, A. (2011). O Desenho Como Instrumento De Aprendizagem Na Educação Infantil. In *Eventos Pedagógicos*. v. 2, n. 1 (2. ed. rev. e aum.), p. 148-158.
- Stern, A., (1974). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa: Livros Horizonte
- Vygotsky, L., (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D' Água Editores.

Anexo

Anexo I – Grelha de observação direta – Notas de campo

Grelha de observação

Data:

estagiária:

faixa etária do grupo:

Fase/etapa da atividade	Ocorrências	Observação

Anexo II – Autorização requerida aos encarregados de educação

Autorização

Somos alunas do Mestrado em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve e estamos a estagiar no Arco-Íris, na valência do Jardim-de-Infância, na sala dos vossos educandos.

Vimos, por este meio, pedir a vossa autorização para o registo de fotografias ou vídeos dos vossos educandos para fins única e exclusivamente académicos, preservando assim a identidade de todas as crianças.

Obrigada desde já pela vossa atenção

Faro, ____ / ____ / ____

Cristina Abreu (Estagiária)

Vânia Felicidade (Estagiária)

Nome da criança: _____

Autorizo

Não autorizo

Encarregado de Educação

Anexo III – Consentimento autorizado redigido aos encarregados de educação

CONSENTIMENTO AUTORIZADO

Sou aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve e estou a realizar a Prática de Ensino Supervisionada a sala dos 3 anos. O tema por mim escolhido para a realização do meu relatório de investigação foi a importância do desenho infantil na aquisição de novas aprendizagens. Para saber mais sobre este assunto, em contexto de jardim de infância, irei realizar atividades relacionadas com folhas e as suas partes constituintes. Posteriormente, no seguimento daquelas propostas, será pedido às crianças que representem graficamente, através de um desenho por observação, a sua concepção de folha.

Neste contexto, gostaria de ter a vossa autorização para poder desenvolver este estudo com o(a) seu(ua) educando(o), assim como para poder fotografar e filmar. Mas informo que os dados das crianças serão tratados de forma confidencial, a quem serão atribuídos nomes fictícios como forma de preservar a sua identidade.

Encontro-me disponível para qualquer esclarecimento que entenda necessário em qualquer fase do desenvolvimento da minha investigação.

Agradeço desde já a vossa atenção.

Faro, ____ de _____ de 2015

Vânia Felicidade



Nome da criança:

Autorizo

Não autorizo

Encarregado de educação:

Anexo IV – Planificação de situação de aprendizagem (I)

Planificação de situação de aprendizagem (I)

Data: 11 a 13 de maio

Grupo/Faixa Etária: Sala dos Piratinhas – 3 anos

Etapas/fases	Estratégias/Atividades	Objetivos	Gestão do Ambiente Educativo	Avaliação
<p>1º - momento da conversa</p> <p>Tempo: 15 minutos</p> <p>(período da manhã)</p>	<p>As crianças são reunidas na área do tapete (grande grupo) para introduzir a sequência de atividades: questionamento acerca da temática emergente – as folhas</p> <p>(recolha dos materiais – trabalho de campo)</p>	<p>Detetar as concepções que as crianças têm acerca das folhas (o que são; como são; o que têm; onde existem, entre outras)</p>	<p><u>Recursos Humanos e Materiais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Humanos: Educadora; Auxiliar; Estagiárias da UAlg; Grupo de Crianças; ▪ Materiais: Área do tapete; Folhas (registo escrito); Folhas de uma árvore; Câmara de vídeo. 	<p>Através do momento da conversa, perceber que conhecimentos prévios as crianças já trazem acerca da temática emergente - as folhas:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Têm um discurso coerente; – São capazes de falar sobre a temática de forma articulada; – Descrevem já com algum pormenor o objeto de estudo (capacidade de observação que elas têm). <p>Demonstram interesse e motivação sobre a temática emergente: as folhas.</p>

<p>2º - observação das folhas</p> <p>Tempo: 30 minutos (cada grupo)</p> <p>(período da manhã)</p>	<p>As crianças são divididas em dois grandes grupos e dispostas pelas mesas da sala de atividades para observarem as folhas.</p> <p>(enquanto o primeiro grupo, observa as folhas, com orientação da estagiária e descreve o que vê – recurso a lupas; o segundo grupo, está na outra mesa a observar e explorar livremente as folhas. Depois de recolher os dados com o primeiro grupo, passo para o outro grupo)</p>	<p>Observação das folhas (a olho nu e com lupas), com orientação durante a observação, chamando-as a atenção para pormenores que talvez não se tinham apercebido, potencializando as suas capacidades de observação, (registar tudo aquilo que elas verbalizam acerca da observação realizada);</p>	<p><u>Recursos Humanos e Materiais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Humanos: Educadora; Auxiliar; Estagiárias da UAlg; Grupo de Crianças; ▪ Materiais: Área das mesas de atividades; Folhas de uma árvore; Lupas; Câmara de vídeo. 	<p>São capazes de observar as folhas com o maior pormenor possível: forma, constituição, cor, entre outras;</p> <p>Nomeiam de forma clara os aspectos observáveis das folhas;</p> <p>Demonstram capacidades de observação enquanto procedimento científico.</p>
--	--	---	--	---

<p>3º - momento da conversa (3a)</p> <p>Tempo: 15 minutos</p> <p>(período da tarde)</p>	<p>As crianças são novamente colocadas na área do tapete e falam sobre tudo aquilo que observaram (grande grupo).</p>	<p>Detetar se se verificou alguma evolução nos conhecimentos das crianças após o período de observação.</p>	<p><u>Recursos Humanos e Materiais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Humanos: Educadora; Auxiliar; Estagiárias da UAlg; Grupo de Crianças; ▪ Materiais: Área do tapete; Folhas (registo escrito); Câmara de vídeo. 	<p>São capazes de nomear características e aspectos da folha após a observação de forma mais clara e detalhada, relativamente à primeira descrição.</p>
--	---	---	---	---

<p>4º - desenho por observação (4a)</p> <p>Tempo: 30 minutos</p> <p>(período da tarde)</p>	<p>Introdução da atividade com uma pequena conversa (grande grupo) onde é pedido às crianças que através do desenho representem com o maior detalhe possível aquilo que observam</p>	<p>Que as crianças através do desenho representem gráficamente aquilo que entendem e percebem de uma folha, sem interferência ou indicação por parte do adulto</p>	<p><u>Recursos Humanos e Materiais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Humanos: Educadora; Auxiliar; Estagiárias da UAlg; Grupo de Crianças; ▪ Materiais: Área das mesas de atividades; Folhas (registo escrito); Folhas brancas (desenho das crianças); Canetas; Câmara de vídeo. 	<p>São capazes de representar graficamente tudo aquilo que observaram anteriormente;</p> <p>Forma como representam a folha: dimensões que ocupam na folha; as cores; nível de detalhes utilizados</p>
<p>5º - momento da conversa (5a)</p> <p>Tempo: 15 minutos</p> <p>(período da tarde)</p>	<p>As crianças são reunidas na área do tapete, após a realização do desenho, para nova descrição.</p>	<p>Perceber se após o desenho as crianças revelam maior capacidade descritiva e se os conhecimentos foram realmente consolidados após o desenho por observação, revelando mais pormenores na sua descrição relativamente às outras fases.</p>	<p><u>Recursos Humanos e Materiais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Humanos: Educadora; Auxiliar; Estagiárias da UAlg; Grupo de Crianças; ▪ Materiais: Área do tapete; Folhas (registo escrito); Câmara de vídeo. 	<p>São capazes de nomear todos os pormenores observados e representados graficamente;</p> <p>Revelam uma evolução a nível de conhecimentos após a conclusão das etapas anteriormente mencionadas;</p>

Anexo V – Planificação de situação de aprendizagem (II)

Planificação de situação de aprendizagem (II)

Data: 27 de maio

Grupo/Faixa Etária: Sala dos Piratinhas – 3 anos

Etapas/fases	Estratégias/atividades	Objetivos	Gestão do ambiente educativo	Avaliação
<p>3º - momento da conversa (3b)</p> <p>Tempo: 15 minutos</p>	<p>As crianças são colocadas na área do tapete (grande grupo):</p> <ul style="list-style-type: none"> - são questionadas sobre o que sabem sobre as folhas; - pegam nas folhas, observam e relatam aquilo que veem; - à medida que vão observando as folhas, analisam cada parte constituinte (com auxílio do adulto) e repetem os nomes das partes constituintes 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se existe alguma evolução desde a última atividade; - promover uma observação mais minuciosa e detalhada do objeto em estudo; - promover um conhecimento mais alargado acerca das partes constituintes das folhas. 	<p><u>Recursos Humanos e Materiais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Humanos: Educadora; Auxiliar; Estagiárias da UAlg; Grupo de Crianças; ▪ Materiais: Área do tapete; Folhas (registo escrito); Câmara de vídeo. 	<ul style="list-style-type: none"> — Demonstram conhecimentos prévios sobre a temática emergente: as folhas; — Têm um discurso coerente; — São capazes de manter a concentração durante a fase de observação; — São capazes de falar sobre a temática de forma articulada; — Observam de forma atenta e detalhada as folhas; — Descrevem já com algum pormenor o objeto de estudo (capacidade de observação que elas têm); — São capazes de nomear as partes constituintes da folha; — Demonstram interesse e motivação sobre a temática emergente: as folhas.

<p>4º - desenho por observação (4b)</p> <p>Tempo: 30 minutos</p>	<p>Introdução da atividade com uma pequena conversa (grande grupo) onde é pedido às crianças que através do desenho representem com o maior detalhe possível aquilo que observam</p>	<p>Que as crianças através do desenho representem gráficamente aquilo que entendem e percebem de uma folha, sem interferência ou indicação por parte do adulto.</p>	<p><u>Recursos Humanos e Materiais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Humanos: Educadora; Auxiliar; Estagiárias da UAlg; Grupo de Crianças; ▪ Materiais: Área das mesas de atividades; Folhas (registo escrito); Folhas brancas (desenho das crianças); Canetas; Câmara de vídeo. 	<ul style="list-style-type: none"> — São capazes de representar graficamente tudo aquilo que observaram anteriormente; — Forma como representam a folha: dimensões que ocupam na folha; as cores; nível de detalhes utilizados; — São capazes de realizar a tarefa sem a ajuda de um adulto; — Demonstram interesse e motivação pela atividade.
<p>5º - momento da conversa (5b)</p> <p>Tempo: 15 minutos</p>	<p>As crianças são colocadas na área do tapete (grande grupo), após a realização do desenho, para nova descrição:</p> <ul style="list-style-type: none"> — São questionadas sobre aquilo que observaram e já sabem sobre as folhas; — Falam sobre o que desenharam. 	<p>Perceber se após o desenho as crianças revelam maior capacidade descritiva e se os conhecimentos foram realmente consolidados após o desenho por observação, revelando mais pormenores na sua descrição relativamente às outras fases.</p>	<p><u>Recursos Humanos e Materiais</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Humanos: Educadora; Auxiliar; Estagiárias da UAlg; Grupo de Crianças; ▪ Materiais: Área do tapete; Folhas (registo escrito); Câmara de vídeo. 	<p>São capazes de nomear todos os pormenores observados e representados graficamente;</p> <p>Revelam uma evolução a nível de conhecimentos após a conclusão das etapas anteriormente mencionadas;</p>

Anexo VI – Grelha de observação (análise dos vídeos): momentos de conversa

Grelha de observação (análise dos vídeos): momentos de conversa

Participantes: grupo de 17 crianças

Amostra: grupo de 13 crianças

Fases da investigação	Questões colocadas	participantes	Observações recolhidas
<p>1º fase</p> <p>momento da conversa para detectar as concepções das crianças</p>	<p>Como são as folhas? O que é que elas têm?</p>	<p>17 crianças criança “I” criança “H” criança “K” criança “G”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ São verdes ▪ São verdes mas também podem ser amarelas ▪ Estão nas árvores e tronco da árvore é castanho ▪ Não sei como são as folhas ▪ No outro dia fui à praia e vi umas folhas roxas e vermelhas
<p>2º fase</p> <p>observação das folhas com e sem lupa</p> <p>Nota: esta observação foi acompanhada pela estagiária (transmissão de conceitos) e os comentários foram registados à medida que iam observando</p>	<p>O que vês na folha?</p> <p>O que tem a folha?</p> <p>Que forma tem a folha?</p> <p>O que observas nos dois lados da folha? São iguais nos dois lados?</p>	<p>Primeiro grupo: 6 crianças Criança “A”</p>	<p>Sem lupa: «são verdes; a parte de trás é diferente, a parte de trás é mais clara que a da frente; o recorte parece que foi feito por uma tesoura, está dividido em dois»</p> <p>Com lupa: «tem risquinhas; o desenho faz lembrar o crescer e depois os senhores pintaram; tem riscas maiores e outras mais pequeninas»</p>
		<p>Criança “B”</p>	<p>Sem lupa: «vejo risquinhos; o recorte da folha é parecido com o mar; o cabinho é mais comprido e a folha não»</p> <p>Com lupa: «a folha é verde escura e o cabinho é verde claro; o desenho no interior das nervuras faz lembrar a parte de baixo»</p>
		<p>Criança “C”</p>	<p>Sem lupa: «tem risquinhas; tem uma pontinha; não é redonda»</p> <p>Com lupa: «a parte de trás está mais limpa; com a lupa fica maior e tem mais risquinhas»</p>
		<p>Criança “D”</p>	<p>Sem lupa: «vejo risquinhos, o pauzinho; a forma faz lembrar a sola de sapato, tem muitas nervuras; a folha parece que foi cortada »</p> <p>Com lupa: «vejo a folha maior; a folha tem dois lados diferentes, um mais claro e outro mais escuro; vejo muitas nervuras; parece que está pintadinha de verde»</p>

		Criança “E”	Sem lupa: «tem árvores mais altas que outras; vejo o mickey; vejo uma cascata» Com lupa: «vejo a folha maior; não consigo lembrar-me a forma que tem»
		Criança “F”	Sem lupa: «está suja; tem bicos; é redonda; tem riscos; o pau faz lembrar um bicho; não vejo diferença entre uma e outra (lados da folha)» Com lupa: repetiu
	Segundo grupo: 7 crianças	Criança “G”	Sem lupa: «tem risquinhas; uma coisa que faz parte da folha (pecíolo); a folha tem forma de uma árvore; os lados são diferentes, um lado é mais escuro do que outro» Com lupa: «a folha está maior»
		Criança “H”	Sem lupa: «tem muitas riscas grandes; a folha parece um carro; vejo riscas mais pequenas; a parte de trás tem mais riscas» Com lupa: «vejo uma folha grande; o pau da folha também me parece grande; o pau é verde claro e a folha é escura»
		Criança “I”	Sem lupa: «um lado é verde escuro e outro verde claro; tem um pauzinho; tem risquinhas» Com lupa: «a forma é bocado triângulo; as nervuras são como os risquinhos das mãos»
		Criança “J”	Sem lupa: «tem riscas e muitas; tem riscas nos dois lados; tem um pauzinho; o pau e as nervuras são da mesma cor (verde claro); tem dois lados diferentes um claro e outro escuro» Com lupa: « as riscas no meio das nervuras são verdes escuras; o recorte parecem riscas; as riscas pequeninas fazem lembrar pauzinhos; as pontinhas tem formas diferentes uma são mais pequeninas; na parte de trás vê-se melhor as nervuras mais pequenas»
		Criança “K”	Sem lupa: «tem riscas; a parte de trás da folha é mais clara; a folha é verde escura» Com lupa: «continuo a ver risquinhas mas agora elas estão muito grandes; agora vejo o pauzinho da folha»

	<p>E o que é que tinha mais a folha?</p> <p>E como é que se chamavam as risquinhas? São as ner...</p> <p>E não viste mais nada nas folhas?</p> <p>E mais?</p> <p>Viste a forma da árvore? E onde é que tinha a forma da árvore?»</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ «as risquinhas» ▪ «nervuras» ▪ «o pauzinho» ▪ «vi a forma da árvore» ▪ «na folha...»
4º fase – 4a) desenho por observação		Grupo de 17 crianças	
5º fase – 5a) momento da conversa As crianças são reunidas na área do tapete, após a realização do desenho, para nova descrição.	<p>«começámos por apanhar as folhas, e depois o que é que fizemos com elas?</p> <p>vimos as folhas com as lupas e o que é que fizemos mais? O que é que fizemos a bocado?</p> <p>E o que é que nós desenhámos?</p> <p>Mas como é que desenhámos as folhas? O que é que elas tinham?</p> <p>Vimos o pau que é o pecíolo e as riscas que são as...?</p> <p>E mais? Os paus que são os...? pe...</p>	<p>Criança “F”</p> <p>Criança “H”</p> <p>Maioria das crianças em coro</p> <p>Criança “J”</p> <p>2 crianças (“H” e “J”)</p> <p>Criança “D”</p> <p>Criança “H”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ «vimos as folhas com a lupa» ▪ «desenhámos as folhas» ▪ «as folhas!!» ▪ «um pau» ▪ «um pau; as riscas» ▪ «nervuras!!» ▪ «os paus» ▪ «pecíolos»

	<p>E o que é que os piratinhas viram com a lupa que não tinham reparado sem a lupa? Os buracos e mais?</p>	<p>Criança “J”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ «os buracos»
	<p>Criança B como é que tu desenhas te a tua folha?</p>	<p>Criança “B”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ «com risquinhos e o pauzinho»
	<p>E como é que se chamam os risquinhos?</p>	<p>Criança “K”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ «nervuras»
	<p>Criança K, o que é que desenhaste na tua folha?</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ «As riscas»
	<p>E como é que se chamavam as riscas?</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ «nervuras»

Anexo VII – Grelha de observação (análise dos vídeos): momentos de conversa

Grelha de observação (análise dos vídeos): momentos de conversa

Participantes: grupo de 16 crianças

Fases da investigação	Questões colocadas	participantes	Observações recolhidas
<p>3º fase – 3b)</p>	<p>«Como vocês se lembram...»</p>	Criança “D”	«estas é as folhas que nós vimos com a lupa...»
	<p>«...exatamente e nós já tínhamos pegado nestas folhinhas e já tínhamos visto com e sem lupa e tínhamos gravado. Mas na gravação não se ouve bem o que é que os piratinhas dizem, por isso a Vânia hoje trouxe esta câmara que tem ali um pequeno microfone, vamos voltar a gravar evamos repetir a atividade está bem? Os piratinhas têm de falar um de cada vez, sem gritar, sem fazer muita confusão porque senão não se vai perceber outra vez, pode ser?»</p>	Criança “E”	«ó Vânia...olha a minha mãe deu-me folhinhas da árvore para as gatinhas que a minha mãe tinha lá da sua escola... »
	<p>«bom então é assim, cada piratinha agora vai pegar numa folha, aliás eu vou dar uma folha a cada piratinha... vamos ver as folhas...»</p>	Criança “D”	«outra vez?»
		Criança “F”	«eu já fiz esse trabalho»
	<p>«..criança “F”, o que é que a Vânia começou por explicar, os piratinhas todos já fizeram o trabalho, mas vamos repetir. »</p>	2 crianças (“E” e “G”)	«eu não fiz (criança G); Eu também não (criança E)»
	<p>Nota: as folhas foram distribuidas pelas crianças. Enquanto isso, as crianças foram manuseando as folhas, comparando-as com as dos colegas.</p>		
	<p>«bom, olhem lá para aqui... Então vamos pegar todos na folha»</p>	Criança “G”	«eu não gosto de folhas»
<p>«bom, olhem lá para a vossa</p>	Criança “D”	«as nervuras...»	

<p>folha... vamos lá ver o que é que tem a folha...»</p> <p>«quais são as nervuras criança “D”?»</p> <p>«estes risquinhos, e vocês sabem como é que se chama esta parte aqui toda?» - parte frontal da folha (limbo)</p> <p>«chama-se limbo, digam lá, limbo...»</p> <p>«muito bem, então temos o limbo...»</p> <p>«as nervuras.. olhem esta aqui do meio é a nervura principal»</p> <p>«muito bem criança “D”...estas aqui mais pequeninas são as nervuras secundárias. Temos esta parte aqui que é o pecíolo, digam lá, pecíolo»</p> <p>«e depois nós aqui na pontinha, nós aqui não conseguimos ver porque já apanhamos a folha, mas elas quando estão nos troncos, elas estão ligadas assim aos troncos, certo, e esta parte que liga ao tronco chama-se baínha...»</p> <p>«baínha muito bem... então digam-me lá uma coisa, para além daquilo que nós falámos agora, criança “G”, o que é que tu vês mais na tua folha?»</p> <p>«olha lá bem»</p> <p>«cores diferentes? E quais são as cores diferentes?»</p>	<p>Criança “O”</p> <p>Todas as crianças repetiram 3 crianças (“D”, “H” e “J”)</p> <p>2 crianças (“A” e “D”)</p> <p>Criança “D”</p> <p>Todas as crianças repetiram (repetiram 3 vezes devido à dificuldade na articulação da palavra)</p> <p>Metade das crianças repetiu a palavra</p> <p>Criança “G”</p> <p>Criança “G” Criança “G”</p>	<p>«estes risquinhos» - apontando para a folha</p> <p>«não...»</p> <p>«limbo» «limbo» - continuaram a repetir</p> <p>«as nervuras...»</p> <p>«é a nervura principal» - a criança responde ao mesmo tempo que a estagiária refere o nome, dizendo as duas ao mesmo tempo nervura principal</p> <p>«pecíolo»</p> <p>«baínha»</p> <p>«nada...»</p> <p>«cores diferentes» «preto escuro e verde clarinho»</p>
--	--	---

	<p>«preto escuro e verde clarinho? Onde é que está o preto escuro? Em que lado é que tens o preto escuro?»</p> <p>«aí? E no outro lado?»</p> <p>«verde clarinho... então será que este lado aqui é diferente deste?»</p> <p>«é diferente e porquê?»</p> <p>«ah tem muitas cores... Isto é a parte da frente e isto imaginemos que é a parte de trás – a estagiária pega em duas folhas e mostra os dois lados da folha – quais são as diferenças?»</p> <p>«qual é a diferença criança “F”?»</p> <p>«á a diferença de uma árvore?»</p> <p>Bom então é assim...»</p> <p>«então diz lá o que é que tu vês?»</p> <p>«vês uma folha grande? E mais?»</p> <p>«as nervuras e mais? Vês mais alguma coisa?»</p>	<p>Criança “G”</p> <p>Criança “G”</p> <p>Criança “F” Criança “D”</p> <p>Criança “F”</p> <p>Criança “F”</p> <p>Criança “F”</p> <p>Criança “F”</p> <p>Criança “F”</p> <p>Criança “H”</p> <p>Criança “H”</p> <p>Criança “H”</p> <p>Criança “H”</p>	<p>Apontou com o dedo para a parte mais escura da folha, parte da frente</p> <p>«o verde clarinho» - apontando para a parte de trás da folha</p> <p>«Sim!!» «não...»</p> <p>«porque tem muitas cores»</p> <p>«esta é grande e esta é pequena» - apontando para cada uma das folhas</p> <p>«é a diferença de uma árvore»</p> <p>Não responde</p> <p>Nota: as crianças começaram a comparar os tamanhos das folhas entre si. Dispersaram um pouco, originando uma certa confusão, tendo que mudar algumas crianças de sítio por forma a separar aquelas que estavam mais agitadas.</p> <p>«e eu Vânia?»</p> <p>«uma folha grande...»</p> <p>«as nervuras...»</p> <p>Abana a cabeça a dizer que sim.</p>
--	--	---	--

	<p>«e aqui é igual?» - virando a folha «aqui está verde escuro e aqui está verde claro...mais alguma coisa? Não?»</p> <p>«Bom agora temos de estar com muita atenção que a Vânia vai explicar. Temos aqui esta parte, como é que se chamava?»</p> <p>«limbo»</p> <p>«limbo, muito bem, estes risquinhos eram o quê?»</p> <p>«esta aqui do meio era a nervura...?»</p> <p>«e as outras?»</p> <p>«secundárias, muito bem. Tínhamos visto que a parte da frente da folha era verde? Verde quê?»</p> <p>«verde escuro e atrás?»</p> <p>«como é que se chamava esta parte aqui criança “N”?» - apontando para o pecíolo</p> <p>«como é que se chamava criança “N”?»</p> <p>«é o pecíolo...diz lá criança “N”, pecíolo. Diz criança “O”, pecíolo...»</p>	<p>Criança “H”</p> <p>Criança “H”</p> <p>Metade das crianças repetiram a palavra</p> <p>2 crianças (“D” e “K”)</p> <p>Criança “D”</p> <p>Criança “D”</p> <p>Metade das crianças responderam, sendo que as outras, menos participativas não fizeram nenhum comentário.</p> <p>3 crianças (“D”, “H” e “K”)</p> <p>Criança “D”</p> <p>4 crianças (“A”, “G”, “K” e “P”)</p>	<p>«está verde escuro e verde claro» Não faz mais nenhum comentário, limitando-se a brincar com a lupa</p> <p>«limbo»</p> <p>«limbo»</p> <p>«nervuras» - sendo que a Laura disse primeiro e com mais convicção</p> <p>«pincipal»</p> <p>«secundárias»</p> <p>«verde escuro»</p> <p>«clarinho»</p> <p>«pecíolo!!»</p> <p>«pecíolo.»</p> <p>Nota: outras crianças foram repetindo a palavra com exceção das crianças questionadas. Estas normalmente são mais envergonhadas e ficam mais inibidas quando</p>
--	--	---	---

	<p>«criança “J”, como é que se chama esta parte?»</p> <p>«e esta como é que se chamava?»</p> <p>«limbo!!»</p> <p>«muito bem, e esta parte aqui do fim do pecíolo? Como é que se chamava?»</p> <p>Criança G como é que se chamava esta parte final do pecíolo?»</p> <p>«baínha!!»</p> <p>«criança “K” como é que se chama esta parte?» «olhem lá todos para aqui, vamos lá outra vez, como é que se chama esta parte aqui? Limbo!!»</p> <p>«os risquinhos?»</p> <p>«e esta?»</p> <p>«na parte final do pecíolo é a ...? Baínha!!»</p> <p>«então o que é que nós vamos fazer, os meninos agora vão se sentar nas mesas e o que é que vamos fazer criança “Q”?»</p> <p>«vamos sentar nas mesas, cada piratinha leva a sua folha e vão desenhar a folha. Olham para a folha e desenharam tudo aquilo que estão a ver, olham para a folha veem os pormenoresinhos todos...»</p>	<p>Criança “J”</p> <p>Criança “J”</p> <p>Criança “J”</p> <p>Criança “G”</p> <p>Todas as crianças repetiram</p> <p>Criança “F”</p> <p>Todas as crianças repetiram</p> <p>Metade das crianças</p> <p>2 crianças (“D” e “P”)</p> <p>Todas as crianças repetiram</p> <p>Criança “G”</p> <p>Criança “G”</p>	<p>questionadas em grande grupo.</p> <p>«pecíolo»</p> <p>Não respondeu</p> <p>Repetiu a palavra «limbo»</p> <p>Como estava distraído não ouviu</p> <p>«baínha»</p> <p>Repetiu vezes sem conta a palavra baínha</p> <p>«limbo»</p> <p>«nervuras»</p> <p>«pecíolo»</p> <p>«baínha»</p> <p>«vamos fazer trabalhos...»</p> <p>«eu não quero ficar com a folha»</p>
4º fase – 4b) desenho por		Grupo de 16 crianças	

observação			
5º fase – 5b) Conversa final, na hora da bolacha, para reflexão da atividade	«então vamos lá ver, depois do que nós temos feito com as folhas, certo, o que é que os piratinhas aprenderam sobre as folhas, digam lá?»	Criança “T”	«eu sei, a desenhar as folhas...»
	«e o que é que desenhaste na tua folha criança “T”? O que é que viste na folha?»	Criança “T”	«não pintei os risquinhos...»
	«não pintas te os risquinhos? E como é que se chamavam os risquinhos?»	Criança “T”	Não responde
	«alguém se lembra de como é que se chamavam os risquinhos?»	Criança “A”	«as nervuras...»
	«as nervuras, muito bem criança “A”, e mais, o que é que tinha mais a folha? Que nós tivémos a ver antes do desenho?»	Várias crianças	«as folhas...»
	«vimos as folhas, as nervuras e mais?»	2 criança (“A” e “P”)	«o paciolo...» - para pecíolo
	«o pecíolo, e mais?»	Criança “G”	«aquela coisinha assim» - e aponta com o dedo para a parte final do pecíolo.
	«e como é que se chamava aquela coisa assim?»	Criança “G”	«no fim do raminho»
	«mas onde é que estava essa parte?»	Criança “G”	«em baixo do pecíolo...»
	«em baixo do pecíolo? Como é que se chamava a parte de baixo do pecíolo?»	Criança “H”	Refere o nome mas muito baixo
«era o quê criança “H”? Diz diz..era a a Ba...»	Criança “H”	«Baínha..»	
«e mais criança “K”, o que é que tu viste na folha?»	Criança “K”	«risquinhas...»	
«e como é que se chamavam as	Criança “K”	«nervuras...»	

risquinhas?»		
«as nervuras, muito bem, e o que é que vimos mais?»	Criança “K”	«o pecíolo..»
«o pecíolo, muito bem, criança “G” o que é que desenhas te na tua folha?»	Criança “G”	«desenhei um camião e uma árvore»
«os piratinhas não viram mais nada na folha?»	Metade das crianças	«não...»
«só viram as nervuras e o pecíolo?»	Metade das crianças	«sim...»
«quem é que viu as nervuras, levanta o braço...»	Todas levantaram	
«e o pecíolo?»	Todas levantaram	
«e o limbo?»	Todas levantaram	
«e o que é que era o limbo?»	Criança “O”	«não sei...» - com um sorriso na cara
«ah..»	Criança “L”	«era uma bolinha..»
«e onde é que estava essa bolinha? Em que parte da folha é que estava a bolinha?»	Criança “L”	«no pecíolo»
«esta parte que tu chamas de bolinha é a baínha..»	Criança “L”	«baínha»

Anexo VIII – Notas de campo (13 de maio)

Grelha de observação

Data: 13 de maio

Estagiária: Vânia Felicidade

Faixa etária do grupo: 3/4 anos

Fase/etapa da atividade	Ocorrências	Observações
Desenho	<p>«quando acabares emprestas-me essa cor» (criança “A”);</p> <p>Mostra-se pouco entusiasmado e distrai-se com muita facilidade; limita-se a pintar regiões que já estão pintadas (criança “B”);</p> <p>«eu não consigo» (criança “C”)</p> <p>«eu preciso do cor de rosa, emprestas-me?»; Após a sua primeira representação observou que lhe faltavam pormenores e acrescentou ao lado. (criança “D”);</p> <p>A criança parou algumas vezes para olhar para o trabalho dos colegas observando o que eles estavam a fazer (criança “E”);</p>	<p>A criança parava durante a atividade para conversar com as suas colegas e realizava movimentos mais repentinos;</p> <p>É uma das crianças que se distrai com muita facilidade, pois quando vê que os seus colegas já terminaram para muitas vezes para olhar para eles, o que faz com que não preste muita atenção no seu trabalho e demore mais tempo;</p> <p>parou algumas vezes durante a atividade e sentiu a necessidade de pedir ajuda a um adulto. É uma criança que apesar de pouco participativa nos momentos de conversa, gosta de realizar as suas atividades com um certo rigor e fica triste quando não consegue, olhando algumas vezes para os adultos;</p> <p>É uma das crianças mais desenvolvidas da sala e gosta muito de partilhar experiências com os seus colegas. Trocou muitas impressões com os amigos. É sempre muito expansiva nas suas produções e realizou movimentos controlados. Bastante observadora e critica do seu próprio trabalho, pelo que tem a capacidade de identificar o que ela acha que está e falta e depois acrescenta;</p> <p>É uma criança que se distrai com muita facilidade e neste dia em particular preferiu brincar com as folhas e olhar para o trabalho dos colegas, não prestando muita atenção ao seu desenho;</p>

<p>A criança realizou o seu desenho à pressa e sem muita vontade (criança “F”);</p>	<p>Por norma é uma criança que quando envolve atividades relacionadas com o desenho, fá-los sempre à pressa, pois quer ir brincar com os colegas. Muitas vezes refere que não lhe apetece fazer trabalhos. Neste sentido realizou o seu desenho com movimentos bruscos;</p>
<p>«vou desenhar um camião» (criança “G”);</p>	<p>Realizou a sua representação com muito entusiasmo. É uma criança que se empenha nos seus trabalhos e gosta de desenhos mais elaborados, pelo que observamos em muitos dos seus trabalhos elementos que a criança quis acrescentar, como é o caso do camião (adora carros e camiões);</p>
<p>«agora vou desenhar as risquinhas» (criança “H”);</p>	<p>Realizou o seu desenho sem dificuldade e não pediu ajuda. Demonstrou entusiasmo com a atividade na medida em que os seus comentários estavam relacionados com o modo como a criança queria desenhar a sua folha;</p>
<p>Concentrado durante a atividade. Ausência da sua cor preferida no seu desenho (criança “I”);</p>	<p>Um aspeto interessante foi o facto de a criança não ter utilizado uma das suas cores preferidas, o cor-de-rosa, como é habitual em todos os seus trabalhos, apresentando apenas um pormenor com ela, o que pode ser explicado pela necessidade que a criança pode ter sentido em se aproximar do real;</p>
<p>«eu vou desenhar os risquinhos, a minha folha vai ficar muito bonita» (criança “J”);</p>	<p>A criança a princípio não demonstrou muito entusiasmo mas depois de começar realizou o seu desenho como é habitual, com movimentos motores controlados. Foi a criança que mais tempo levou a desenhar;</p>
<p>«eu não sei fazer, não consigo» (criança “K”);</p>	<p>Necessitou de um pequeno reforço positivo. Contudo, a criança não ficou entusiasmada realizando o seu desenho com algum desânimo e olhando para as estagiárias, com o intuito de elas irem em seu auxílio e ajudarem a desenhar;</p>
<p>Trocou várias impressões com os colegas do lado, descrevendo a sua folha (criança “L”);</p>	<p>Como é habitual em todas as atividades manteve-se concentrada e empenhada, partilhando impressões com os seus colegas do lado. É uma criança</p>

	<p>Durante a atividade parecia estar um pouco distraída (criança “M”);</p> <p>Para muitas vezes durante a atividade e olha para os colegas (criança “N”);</p> <p>Demorou um pouco para iniciar o seu desenho, distraindo-se com muita facilidade (criança “O”);</p> <p>«eu não consigo» (criança “P”);</p> <p>Desenhou com muito entusiasmo (criança “Q”);</p>	<p>extremamente extrovertida, o que se reflete nos seus desenhos, sempre cheios de muita cor. A criança acrescentou ainda uma flor, pois as flores também têm folhas. Realizou movimentos bastante controlados;</p> <p>Embora às vezes um pouco ausente, a criança desenhou com bastante pormenor a sua folha e acrescentou ainda outros elementos, figura humano, como é habitual em quase todas as suas produções;</p> <p>A criança representa uma folha até com algum pormenor e rigor, porém colocou a folha real em cima da folha de papel e limitou-se a contornar de forma grosseira e depois coloriu, acrescentando o pecíolo depois. A criança parava muitas vezes e olhava para o trabalho dos colegas. Necessita muitas vezes de um pequeno reforço positivo;</p> <p>Brincou com a sua folha em vez de desenhar, mas depois manteve a sua concentração;</p> <p>Apesar de demonstrar muita vontade em realizar as atividades, é muito raro chegar ao fim. Neste caso não foi diferente, pois a criança parou imensas vezes durante a atividade para ver os trabalhos dos outros colegas e depois não quis concluir;</p> <p>O seu desenho foi realizado com muito empenho e dedicação, como é habitual nesta criança que demonstra sempre um entusiasmo muito grande na realização de todas as atividades. A sua personalidade reflete-se na sua reprodução, pois sendo uma criança extremamente extrovertida e ativa, desenhou com movimentos rápidos e bruscos, aplicando diversas cores.</p>
--	---	--

Anexo IX – Notas de campo (27 de maio)

Grelha de observação

Data: 27 de maio

Estagiária: Vânia Felicidade

Faixa etária do grupo: 3/4 anos

Fase/etapa da atividade	Ocorrências	Observações
Desenho	<p>«a minha folha vai ficar como o arco-íris» (criança “A”);</p> <p>Troca de impressões com os colegas (criança “C”);</p> <p>Apesar de ter brincado mais manteve o entusiasmo durante a fase do desenho (criança “D”);</p> <p>A criança estava mais concentrada e não olhou para o trabalho dos colegas (criança “E”);</p> <p>«não quero fazer, estou cansado.. eu já fiz este trabalho» (criança “F”);</p> <p>«eu não quero esta folha, esta não é minha...não quero desenhar» (criança “G”);</p> <p>Durante a atividade manteve a mesma postura que na série um pelo que não se destaca</p>	<p>Notou-se uma concentração e entusiasmo maior, trocando muitas impressões com os seus colegas do lado;</p> <p>Realizou o trabalho de forma autónoma, não pedindo ajuda a um adulto. Trocou impressões com os colegas, pedindo mais cores, o que revela um entusiasmo maior;</p> <p>É notório que a criança desenha mais pormenores ainda que separadamente;</p> <p>Durante a atividade executou o seu desenho com movimentos mais controlados;</p> <p>Não revelou qualquer entusiasmo, fazendo o seu desenho a pressa, disse que já tinha feito aquele trabalho e que estava cansado, o que pode ser explicado pelo facto de estar a repetir a atividade;</p> <p>Não revela entusiasmo na realização da atividade, o que não é comum no comportamento da criança, pois no início recusou-se a fazer, o que pode ser explicado pelo facto de ser uma repetição do mesmo trabalho;</p> <p>Em comparação com a série anterior a criança realiza movimentos mais contidos e com mais pormenor;</p>

<p>nenhum comportamento em concreto (criança “H”);</p> <p>Demonstrou pouco entusiasmo durante a atividade (criança “I”);</p> <p>A criança revela um comportamento muito distante (criança “J”);</p> <p>«está bonito Vânia?» Revelou-se mais empenhada e motivada na atividade (criança “K”);</p> <p>«vou pintar a minha folha como o arco-íris», (criança “L”);</p> <p>«eu estou a fazer um jardim...» (criança “M”);</p> <p>A criança não parou durante a atividade e manteve a concentração (criança “N”);</p> <p>Não parou durante a atividade (criança “O”);</p> <p>«não quero mais, estou cansada» (criança “P”);</p> <p>Movimentos expansivos mas controlados (criança “Q”).</p>	<p>A criança não realizou o seu desenho com o mesmo entusiasmo e atenção, o que pode ser explicado pelo facto de a criança neste dia não estar com uma boa disposição;</p> <p>O desenho é mais pobre em termos de pormenores, limitando-se a desenhar o formato da folha e a colorir, isto pode ser explicado pelo facto de a criança estar com sono e com pouca disposição para realizar a atividade;</p> <p>A criança estava muito mais entusiasmada e não pediu ajuda. O facto de ter participado mais na 3ª fase, pensamos que tenha ajudado a criança a representar a sua folha com mais pormenore com menos insegurança;</p> <p>A criança demonstrou um grande entusiasmo e à medida que ia desenhando ia enunciando as partes da folha (nervuras, pauzinho);</p> <p>A criança representa mais folhas dizendo que estava a fazer um jardim. É uma criança que apesar de muitas vezes revelar uma certa ausência, capta sempre as informações mais importantes;</p> <p>A criança não necessitou de ajuda e não parou durante a atividade mantendo total concentração, o que não costuma ser habitual;</p> <p>Surpreendeu-nos, pois normalmente costuma ter períodos de concentração muito curtos, o que não se verificou nesta atividade, onde manteve a concentração, o que se refletiu no seu desenho;</p> <p>Embora tenha participado no momento de conversa e tenha demonstrado vontade de realizar o desenho, a criança, como já é hábito não quis acabar o seu desenho;</p> <p>Mais uma vez realizou a tarefa pedida com satisfação, como em todos os seus desenhos, os movimentos são expansivos (a nível espacial) mas moderados (nível motor).</p>
--	--

Anexo X – Representações gráficas das crianças (série 1)



Figura 1 – Representação gráfica da criança “A”



Figura 2 – Representação gráfica da criança “B”



Figura 3 – Representação gráfica da criança “C”



Figura 4 – Representação gráfica da criança “D”



Figura 5 – Representação gráfica da criança “E”



Figura 6 – Representação gráfica da criança “F”



Figura 7 – Representação gráfica da criança “G”



Figura 8 – Representação gráfica da criança “H”



Figura 9 – Representação gráfica da criança “I”

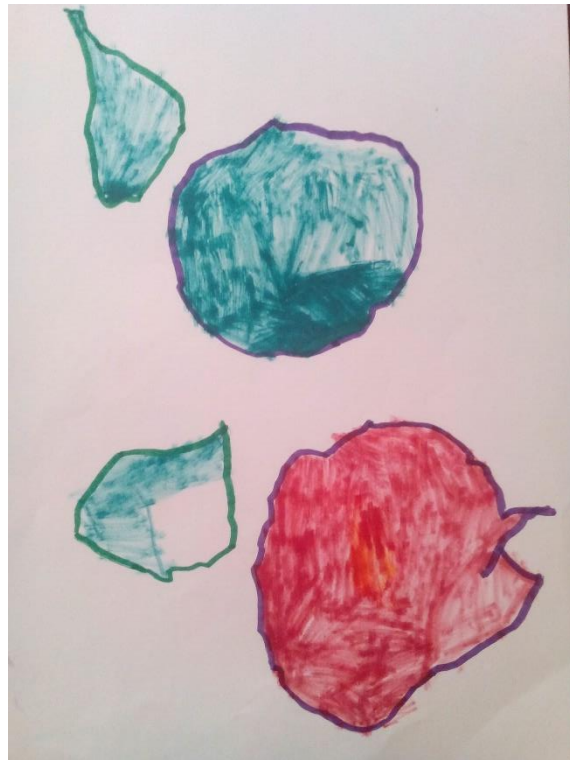


Figura 10 – Representação gráfica da criança “J”



Figura 11 – Representação gráfica da criança “K”



Figura 12 – Representação gráfica da criança “L”



Figura 13 – Representação gráfica da criança “M”



Figura 14 – Representação gráfica da criança “N”

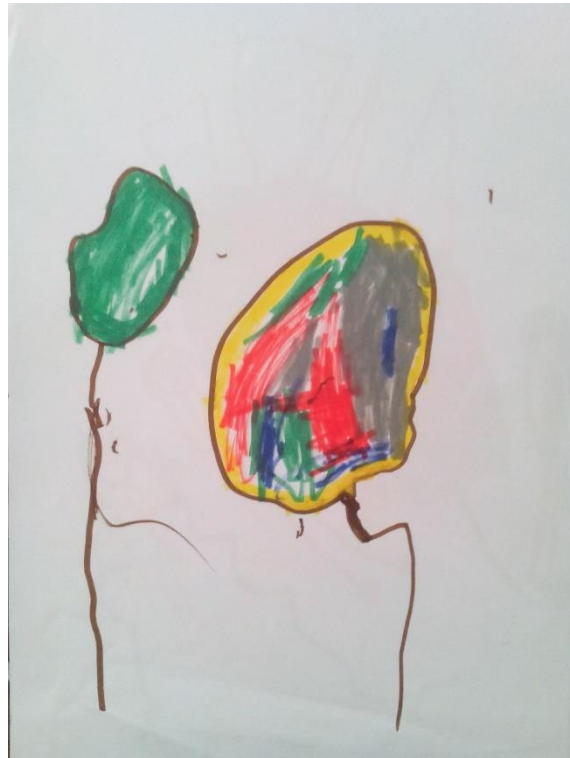


Figura 15 – Representação gráfica da criança “O”

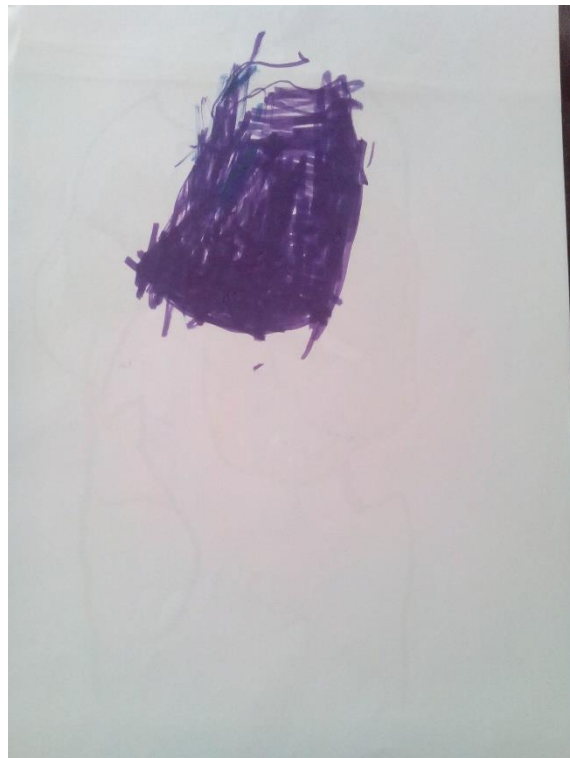


Figura 16 – Representação gráfica da criança “P”



Figura 17 – Representação gráfica da criança “Q”

Anexo XI – Representação gráfica das crianças (série 2)



Figura 1 – Representação gráfica da criança “A”



Figura 2 – Representação gráfica da criança “C”



Figura 3 – Representação gráfica da criança “D”



Figura 4 – Representação gráfica da criança “E”



Figura 5 – Representação gráfica da criança “F”

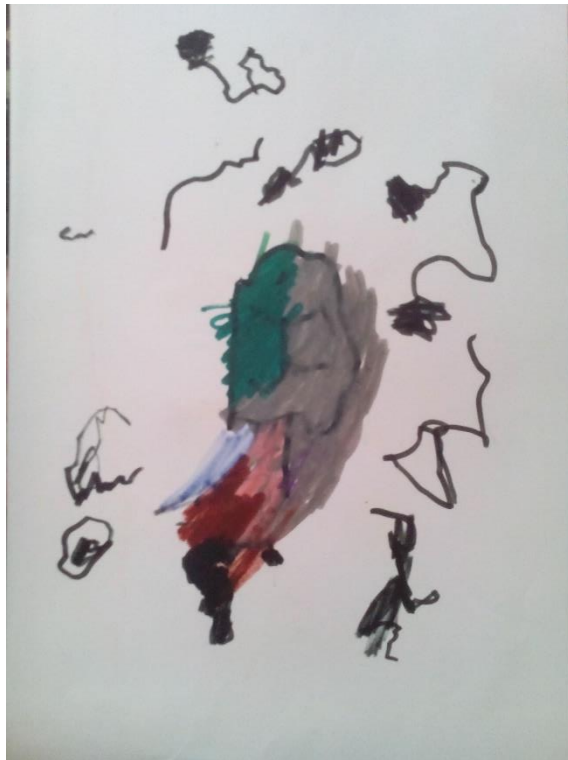


Figura 6 – Representação gráfica da criança “G”



Figura 7 – Representação gráfica da criança “H”



Figura 8 – Representação gráfica da criança “I”



Figura 9 – Representação gráfica da criança “J”



Figura 10 – Representação gráfica da criança “K”



Figura 11 – Representação gráfica da criança “L”



Figura 12 – Representação gráfica da criança “M”



Figura 13 – Representação gráfica da criança “N”



Figura 14 – Representação gráfica da criança “O”



Figura 15 – Representação gráfica da criança “P”



Figura 16 – Representação gráfica da criança “Q”

