

# Refletindo sobre a prática pedagógica e investigando sobre o desenho como ferramenta para o conhecimento de si

Prática de Ensino Supervisionada

Beatriz da Silva Dias

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Marina Vitória Valdez Faria Rodrigues

Professora Doutora Lúcia Grave Magueta

Leiria, setembro de 2025

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais que desde sempre me deixaram voar e seguir este sonho. A par com eles preciso de agradecer à minha segunda mãe, aquela que sempre me deu força para continuar e nunca desistir, sendo o exemplo de heroína para mim, a minha irmã. Quero agradecer, também, ao meu namorado, aos meus tios, primos e avós por terem sempre uma palavra a dizer na hora certa. Às minhas estrelinhas por me mostrarem que estava no caminho correto mesmo quando achava que estava tudo errado.

Obrigada a todos os meus amigos por me acompanharem pela vida fora em várias etapas da vida, em especial à Vera, à Inês e à Érica pelo amor, apoio e risadas.

Agradecer a todos os que me acolheram de braços abertos na ESECS, desde colegas a docentes. Agradecendo em especial às colegas Rute e Rafaela. À Rafaela por aceitar crescer comigo nesta jornada e me apoiar nos momentos mais difícil. À Rute por ser o ombro amigo e por ajudar em tudo o que estava ao seu alcance. No fundo, pelas muitas horas de trabalho juntas, pela paciência e pelo afeto.

Obrigada a todas as instituições, equipas educativas e crianças que me receberam de braços abertos e me desafiaram a ser melhor dia após dia.

Além disso, um agradecimento especial à docente Marina Rodrigues por todo o apoio, dedicação, disponibilidade e generosa partilha de saberes e reflexões. Obrigada por acreditar em mim e me apoiar nesta etapa tão importante. Agradeço também, à docente Lúcia Magueta pela ajuda durante a parte investigativa partilhando comigo os seus saberes.

## RESUMO

O presente trabalho foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e está dividido em duas partes, a primeira é a dimensão reflexiva e a segunda a dimensão investigativa.

No que que concerne à primeira parte, a dimensão reflexiva, esta está subdividida em três capítulos, que correspondem às reflexões em contexto de Creche, Jardim de Infância e em duas turmas de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao longos das reflexões estão presentes vários temas que emergiram dos contextos e que foram motivo de reflexão, de pesquisa e de relacionamento com referências teóricas enquadradas na ação educativa. Estão presentes, ainda, evidências de aprendizagens, desafios e propostas implementadas que fomentaram o meu crescimento como profissional e pessoa.

Relativamente à segunda parte, a dimensão investigativa, é apresentada a investigação desenvolvida com quatro crianças, de cinco anos, de um Jardim de Infância de cariz público. Esta incide sobre o tema do desenho e tem como pergunta de partida “Para a criança em idade pré-escolar, em que medida o desenho contribui para o conhecimento de si própria?”. Recorrendo a uma metodologia qualitativa e um estudo de caso múltiplo procurou-se analisar, ao longo de três sessões o impacto do desenho nas crianças. A análise dos dados revelou que as crianças na sua maioria não desenhavam partes do corpo apesar de as identificarem verbalmente e o mesmo ocorria na verbalização dos seus gostos. No entanto, o desenho ajudava-as a relembrar essas partes e os seus gostos.

Estes resultados realçam a importância de estimular experiências com desenho, que estimulem a identidade, autoimagem e autoconceito das

crianças, valorizando o papel que o educador tem como investigador da sua prática.

Este relatório procura refletir um percurso em constante observação e reflexão, que são dois pilares essenciais para a aprendizagem e para a adequação de práticas profissionais.

### **Palavras-chave**

Autoimagem, Autoconceito; Caracterização dos desenhos; Desenho; Fases do desenho infantil; Identidade.

## ABSTRACT

This work was developed as part of the Master's degree in Preschool Education and Elementary School Teaching and is divided into two parts: the first is the reflective dimension and the second, the investigative dimension.

The first part, the reflective dimension, is subdivided into three chapters, which reflect on reflections in the context of a daycare center, kindergarten, and two elementary school classes. Throughout the reflections, several themes emerge from the contexts and serve as a source of reflection, research, and connection with theoretical frameworks within educational practice. Evidence of learning, challenges, and implemented proposals that fostered my growth as a professional and a person is also present.

The second part, the investigative dimension, presents research conducted with four five-year-old children from a public kindergarten. This study focuses on the topic of drawing and asks, "For preschoolers, to what extent does drawing contribute to their self-knowledge?" Using a qualitative methodology and a multiple case study, the study sought to analyze the impact of drawing on children over three sessions. Data analysis revealed that most children did not draw body parts despite verbally identifying them, and the same occurred when verbalizing their likes and dislikes. However, drawing helped them remember these parts and their likes and dislikes.

These results highlight the importance of encouraging drawing experiences that foster children's identity, self-image, and self-concept, valuing the role of educators as researchers of their practice.

This report seeks to reflect a journey of constant observation and reflection, which are two essential pillars for learning and adapting professional practices.

### **Keywords**

Self-image; Self-concept; Characterization of drawings; Drawing; Stages of children's drawing; Identity.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	3
Resumo .....	iv
Abstract.....	vi
Índice Geral .....	viii
Índice de Figuras .....	xii
Índice de Quadros .....	xiii
Abreviaturas.....	xiv
Introdução.....	1
Parte I – Dimensão Reflexiva.....	2
Capítulo I – Prática Pedagógica em Contexto de Creche.....	2
1. A creche.....	2
2. O Contexto Educativo .....	2
2.1. Expectativas e Receios .....	3
3. A Visão da Criança e o Papel do Educador.....	4
4. Importância de Observar, Planificar, Avaliar e Refletir.....	6
4.1 Observar .....	6
4.2. Planificar.....	7
4. 3. Avaliar .....	8
4.4. Refletir.....	9
5. Importância da Organização do Espaço e da Rotina .....	10
6. O Meu Percurso em Creche.....	12
Capítulo II - Prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância.....	12
1. O Jardim de Infância.....	13
2. O Contexto Educativo .....	13

2.1. Expetativas e Receios .....	14
3. (Re)pensar sobre: Crianças, Brincar e Interações.....	16
4. A Gestão do Grupo .....	17
5. Metodologia Trabalho por Projeto .....	18
5.1. Projeto Sapo Laranja .....	19
6. O Portefólio .....	23
7. O Meu Percurso em Jardim de Infância .....	24
Capítulo III - Práticas pedagógicas em contextos de 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	25
1. O 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	25
2. Os Contextos Educativos.....	26
2.1. Expetativas e Receios .....	27
3. A Importância da Relação Professor-Aluno.....	28
4. As Crianças como Agentes Ativos numa Planificação Integradora.....	31
4.1. Planificação Integradora numa Turma do 2.º ano .....	31
1.1.1. As TIC como Fator de Motivação .....	34
1.1.2. O Trabalho em Grupo.....	35
4.2. Planificação Integradora numa Turma do 4.º ano .....	35
5. Avaliação .....	39
6. O Meu Percurso em 1.º CEB .....	41
Parte II– Dimensão Investigativa .....	42
1. Introdução.....	42
1.1. Contextualização do Estudo .....	42
1.2. Questão de Partida e Objetivos da Investigação.....	43
1.3. Pertinência e Relevância do Estudo.....	43
2. Enquadramento teórico.....	44

2.1.	O Desenho como Meio de Expressão e Comunicação da Criança.....	44
2.2.	As Fases do Desenho Infantil .....	46
2.2.1.	A Evolução do Desenho Segundo Luquet.....	46
2.2.2.	2.2.2. A Evolução do Desenho Segundo Lowenfeld e Brittain.....	48
2.3.	Conceitos de Identidade, Autoimagem e Autoconceito .....	50
2.3.1.	Identidade .....	50
2.3.2.	Autoimagem .....	52
2.3.3.	Autoconceito.....	53
2.4.	O Desenho e as OCEPE .....	55
2.5.	Caraterização dos Desenhos .....	58
3.	Metodologia.....	60
3.1.	Natureza do Estudo.....	61
3.2.	Contexto e Participantes .....	61
3.3.	Procedimentos .....	63
3.4.	Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	64
3.5.	Técnicas de Análise de Dados .....	65
4.	Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados .....	65
4.1.	Ana .....	66
4.2.	Carlota .....	70
4.3.	Maria.....	75
4.4.	Xavier .....	79
5.	Conclusões, Limitações e Recomendações .....	82
5.1.	Conclusões.....	82
5.2.	Limitações e Recomendações.....	84
	Parte III- Considerações Finais .....	84

Referência Bibliográficas .....	87
Anexos .....	1
Anexo I- Planificação Integradora 2.º ano.....	1
Anexo II- Planificação Integradora 4.º ano .....	9
Anexo III- Caraterização dos desenhos da Ana.....	1
Anexo IV- Caraterização dos desenhos da Carlota .....	10
Anexo V- Caraterização dos desenhos Maria.....	19
Anexo VI- Caraterização dos desenhos do Xavier .....	25

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Planificação em grande grupo.....	21
Figura 2- Pesquisa .....	21
Figura 3- Construção com a oleira da mascote do projeto .....	21
Figura 4- Apresentação do projeto às outras salas de pré-escolar .....	22
Figura 5- Pesquisa nos computadores .....	32
Figura 6- Localização dos países no Google Earth.....	32
Figura 7- Confeção de receitas.....	33
Figura 8- Construção do meio de transporte.....	34
Figura 9- Experiência do vulcão submarino .....	36
Figura 10- Pesquisa em grupo sobre vulcões .....	37
Figura 11- Apresentação do cartaz.....	37
Figura 12- Dança dramatizada.....	38
Figura 13- Primeiro desenho da Ana.....	67
Figura 14- Segundo desenho da Ana .....	68
Figura 15- Terceiro desenho da Ana .....	69
Figura 16- Primeiro desenho da Carlota .....	71
Figura 17- Segundo desenho da Carlota.....	73
Figura 18- Terceiro desenho da Carlota .....	74
Figura 19- Primeiro desenho da Maria .....	76
Figura 20- Segundo desenho da Maria .....	77
Figura 21- Terceiro desenho da Maria .....	78
Figura 22- Primeiro desenho do Xavier .....	79
Figura 23- Segundo desenho do Xavier.....	80
Figura 24- Terceiro desenho do Xavier .....	82

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Ideias das crianças acerca do que sabem e do que queriam saber no projeto realizado.....	20
Quadro 2- Categorias de análise Cognet & Cognet 2019.....	65

## ABREVIATURAS

PP- Prática Pedagógica

Jl- Jardim de infância

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

NEE- Necessidades Educativas Específicas

## INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado como resultado das práticas pedagógicas ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria.

Este documento divide-se em duas partes, sendo a primeira destinada à dimensão reflexiva e a segunda à dimensão investigativa. Na primeira parte, reflete-se acerca das vivências realizadas nas quatro práticas pedagógicas, nomeadamente, em Creche, Jardim de Infância de cariz público e 1.º Ciclo do Ensino Básico numa turma de 2.º ano e outra de 4.º ano.

A dimensão investigativa relata a investigação realizada no contexto de Jardim de Infância, com quatro crianças de cinco anos, sobre o domínio da Educação Artística, no subdomínio das artes visuais, nomeadamente, o desenho e, teve como questão de partida: “Para a criança em idade pré-escolar, em que medida o desenho contribui para o conhecimento de si própria?”. Esta parte está subdividida em cinco capítulos, o primeiro é a introdução que contextualiza o estudo, apresenta a questão de partida e os objetivos de investigação e, por fim salienta a pertinência do estudo. O segundo, é referente ao enquadramento teórico, sendo abordado o desenho como meio de expressão e comunicação da criança, as fases do desenho infantil, os conceitos de identidade, autoimagem e autoconceito, o desenho nas OCEPE e a caracterização dos desenhos. O terceiro capítulo é alusivo à metodologia, onde é explicada a natureza do estudo, o contexto e os participantes, os procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados e as técnicas de análise de dados. Em seguida, o quarto capítulo corresponde à apresentação, análise e discussão dos resultados. Por último, o quinto capítulo apresenta as conclusões, limitações e recomendações do estudo.

Para terminar este relatório são apresentadas as considerações finais, que resumem os aspetos fundamentais de todo o percurso e as aprendizagens mais significativas.

# PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

## CAPÍTULO I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

Esta reflexão recai sobre as experiências vivenciadas na prática pedagógica em contexto de Creche, destacando os aspetos e aprendizagens mais significativos.

### 1. A CRECHE

Antes de iniciar a minha reflexão sobre a prática pedagógica em contexto de Creche, considero pertinente clarificar o conceito de Creche e quais as suas finalidades. Assim, segundo a Portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto, a Creche é “(...) um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais.” Logo, é um espaço educativo que visa assegurar que as crianças que frequentam a instituição se desenvolvem de forma integral. Ou seja, estão inseridas num ambiente seguro e amoroso, que compreende e responde às suas necessidades e individualidades.

### 2. O CONTEXTO EDUCATIVO

A minha prática pedagógica (PP), em contexto de Creche, decorreu numa Cooperativa de Solidariedade Social. Além da valência de Creche, dispõem também do serviço de Jardim de Infância. Neste sentido, a instituição é constituída por sete salas de Creche e quatro de Educação Pré-escolar. O grupo que acompanhei era constituído por 19 crianças, das quais 9 eram meninas e 10 meninos, com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses.

Caraterizando o grupo, considero que este se apresentou como sociável, curioso e ativo logo no primeiro instante. Além disso, demonstraram ser crianças autónomas nos vários momentos do dia-a-dia, por exemplo, nas refeições e na higiene. Em termos de interesses, apesar de observar e compreender que cada criança detém a sua personalidade e os seus gostos próprios, consegui detetar que existiam pontos de interesse comuns no grupo. Estes incidiam em atividades de exploração sensorial, de expressão motora, bem como, atividades que envolvessem música e histórias. Não obstante, gostavam de brincar ao faz de conta, com carros e pistas e realizar jogos de encaixe.

Em relação à sala de atividades, a educadora procurou que esta fosse inclusiva, personalizada, segura e sobretudo, adaptável, uma vez que visava corresponder aos interesses e necessidades do grupo de crianças. Não obstante, foi perceptível o cuidado demonstrado pela organização dos brinquedos que permitia a sua exploração livremente.

### *2.1. EXPECTATIVAS E RECEIOS*

Ao iniciar a Prática Pedagógica (PP), deparei-me com um contexto totalmente novo, tanto em termos da instituição como da faixa etária das crianças. Esta novidade, despertou em mim alguns receios, principalmente, o de não conseguir compreender as crianças e as suas necessidades. No entanto, com o decorrer da PP, vivenciei a criação de uma relação com elas de forma natural, o que fortaleceu a minha autoconfiança e segurança para as acompanhar e celebrar as suas conquistas. Assim, gradualmente, este receio foi dissipado por meio da criação de vínculos com as crianças, da pesquisa e da leitura. Também a aprendizagem nas aulas frequentadas em paralelo à prática, do acompanhamento da supervisora e do bom ambiente vivenciado com a equipa educativa com a qual tive o prazer de trabalhar, contribuíram para que progressivamente me sentisse mais confiante. Neste sentido, acredito que os receios foram superados e transformados em oportunidades de aprendizagens significativas, que me ajudaram a compreender melhor o grupo e o contexto em que estava inserida.

Em termos de expectativas estas eram muito positivas. Idealizava uma PP que me proporcionasse aprendizagens significativas sobre as crianças desta faixa etária, permitindo que os seus desafios contribuíssem para a minha autossuperação e desenvolvimento pessoal. Desta forma, esta prática pedagógica, proporcionou-me inúmeras aprendizagens, das quais destaco o conhecimento sobre o desenvolvimento nesta faixa etária, em particular que este se baseia em grande parte na exploração do mundo que as rodeia. Esta compreensão tornou-se fulcral, para conseguir planear de forma coesa, eficiente e cuidada, tendo em conta as diferentes personalidades, gostos e necessidades das crianças do grupo. Além disso, aprendi a relevância de respeitar o tempo e espaço de cada uma das crianças do grupo pois, este é um aspeto essencial para o desenvolvimento e crescimento saudável nesta faixa etária contribuindo para a boa autoestima das crianças. Concluindo de forma global, creio que os receios foram superados e transformados em expectativas e melhorias. Estes levaram à construção de

várias aprendizagens significativas que me proporcionaram crescimento pessoal e profissional como futura educadora.

### 3. A VISÃO DA CRIANÇA E O PAPEL DO EDUCADOR

No processo de crescimento atrás referido, foi essencial, compreender que na primeira infância, “(...) lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, (...)” (Portugal, 2008, p.33) ou seja, que as crianças desenvolvem-se de forma rápida e contínua em todos os domínios de desenvolvimento, através “(...) da construção de laços de vinculação, de jogos sociais, das ações com objetos, da resolução de problemas diários, da exploração sensorio-motora do espaço e de materiais, da repetição, do envolvimento da criança em contextos de aprendizagem significativos.” (Dias & Correia, 2012, p.5). Ao desenvolver este novo conhecimento, alterei de imediato a minha visão de criança. Assim, atualmente, consigo olhar para as crianças de forma holística e profunda, encarando-as como agentes da sua aprendizagem, ou seja, como capazes, competentes, autónomas, criativas, curiosas, atentas, alegres, exploradoras, observadoras e genuínas. Não obstante, creio que esta nova visão, transformou-me enquanto pessoa e mestranda, valorizando e respeitando os pequenos gestos, palavras e ações das crianças.

Acredito, ainda, que esta mudança aprofundou a criação de vínculos, sendo este é um aspeto fundamental, para ambas as partes. Por um lado, para as crianças se sentirem seguras e compreendidas por mim. Por outro, para mim, que comecei a conseguir compreendê-las de forma plena, conhecendo as suas identidades, necessidades, gostos e o seu desenvolvimento. Ou seja, consegui construir uma boa relação adulto-criança pois, criei relações que “(...) se caracteriza[m] pelo respeito mútuo, pelo afeto e pela confiança (necessidade básicas das crianças) (...)” (Friedmann 2012, citado em Batista et al., 2017, p.6).

Concluindo, para que existisse a criação de ambientes seguros para o grupo, foi necessária uma mudança na minha visão de criança. No entanto, para que de facto conseguisse promover desenvolvimento integral, foi necessário modificar, também, as minhas atitudes e comportamentos. Deste modo, a minha visão do papel do educador sofreu em paralelo

uma transformação. Assim, considero fulcral refletir, em seguida, sobre o papel do educador e de como este deve atuar.

Primeiramente, refletindo sobre o papel que assumi ao longo da PP, creio que foi de guia, focando-me nas crianças como centro do processo educativo, auxiliando-as a desenvolverem a sua essência e a conhecerem o mundo que as rodeia, sem lhes impor ou transmitir minha visão de mundo. Pelo contrário promovi, em conjunto com elas, a sua identidade e a construção do seu mundo, com base nos seus gostos e interesses. Através desta postura, julgo que consegui fortalecer a relação criança- mestrandia. Além disso, esta relação foi fortalecida através do conhecimento acerca do desenvolvimento das crianças e dos vários momentos de interação que surgiam através da brincadeira livre, dos momentos de intervenção mais guiados, da conversa e dos momentos de rotina. Ou seja, a relação foi sendo cada vez mais forte porque, tal como Carvalho (2005), afirma “A forma como são cuidadas e respeitadas suas necessidades, características e interesses, a forma como são encorajados os sucessos e fracassos a forma como (...) responde à criança e à sua individualidade terá efeitos significativos para o desenvolvimento” (p. 43). Assim, neste sentido, para mim o papel do educador, é de guia, dando suporte para as aprendizagens por meio de

(...) um ambiente estimulante, que encoraje a criança a experimentar e a explorar a diversidade que a rodeia, apoiando-a nas dificuldades e na procura de respostas exequíveis. Deseja-se um educador que promova a autonomia da criança e a sua sensibilidade, que a acompanhe no seu percurso de vida, respeitando o ritmo de aprendizagem e as características individuais de cada uma delas. (Dias & Correia, 2012, p.4)

Em suma, como afirmam Bernardo et al., (2023) “O papel do educador é agir intencionalmente a favor do desenvolvimento integral da criança.” (p.64), porque a “primeira infância [é] movida, pela curiosidade de conhecer e explorar o mundo que a cerca, a criança pode também ser fomentada a trabalhar com os sentidos” (Bernardo et al., 2023, p.63). Deste modo, o educador deve desenvolver práticas educativas que visem a estimulação da curiosidade e criatividade pois, estas características nascem com as

crianças e ajudam-nas a conhecer o mundo. No entanto, muitas vezes são suprimidas pelo adulto ao agir de forma desadequada, visto que não é capaz de compreender a ação da criança e a aprendizagem que esta retira dela. Para que tal atitude não ocorra, o educador tem o papel de acompanhar, promover e orientar o desenvolvimento das crianças. É neste âmbito, que surge a importância de observar, planificar, avaliar e refletir.

#### 4. IMPORTÂNCIA DE OBSERVAR, PLANIFICAR, AVALIAR E REFLETIR

##### 4.1 *OBSERVAR*

A prática iniciou-se com um período de observação, sendo este um processo de extrema importância pois, para atender às necessidades e gostos das crianças, é imprescindível conhecê-las e, isso só é possível, através desta primeira etapa da ação pedagógica. De facto, de acordo com Parente é a observação que “torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família” (2012, p.6). Além disso, para o educador, torna-se fulcral “(...) para conhecer, para adequar as propostas quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças.” (Parente, 2012, p.4).

Porém, a minha observação foi sofrendo alterações ao longo da prática. Se, inicialmente, observava para recolher dados que me fizessem conhecer a instituição, a sala de atividades e o grupo de crianças, com o decorrer do tempo, fui detalhando o meu olhar e a minha observação para o desenvolvimento das crianças. Esta mudança ocorreu, dado que entendi este ato como um processo que me dá a oportunidade de aprender mais sobre as crianças e sobre as suas ações começando, deste modo, a ter um olhar mais focado nas crianças, nos seus gostos, aprendizagens e desenvolvimento.

Em suma, a observação é um processo complexo, diário e essencial, que fornece conhecimento sobre a criança, ou seja, como Carvalho e Portugal (2019) definem a observação é um “(...) processo principal de recolha de informação, constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” (p. 22), sendo desta forma, como Parente defende, “uma competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de creche.” (2012, p. 6). Assim, a minha definição para este termo resume-se a um processo complexo

e que leva a que eu, enquanto adulta responsável do grupo de crianças, consiga perceber os seus interesses e os use para um outro aspeto essencial, a planificação. Deste modo, enquanto futura educadora a observação é uma competência fundamental, porque com base nesta é possível fundamentar e adaptar a planificação, focando a sua atenção nas crianças e responder aos seus interesses de modo a desafiar-las a construir aprendizagens, em ambiente previamente preparado e, por isso, seguro.

#### 4.2. PLANIFICAR

A planificação é, desta forma, no meu entender, um processo natural que deve ocorrer a partir da observação anteriormente obtida, no entanto, esta deve de ser flexível pois, por vezes, é necessário alterá-la tendo por base a observação do momento em que está a ser implementada, porque as circunstâncias ou as crianças assim o exigem. A planificação engloba vários momentos desde o acolhimento, a rotina (a higiene, a refeição, a sesta), os momentos de brincadeira livre e, por vezes, atividades mais orientadas. Tal como referem Conceição et al. “planificar em creche é adequar as propostas educativas às crianças, às suas características, necessidades e interesses. Sendo elas o foco da nossa ação educativa, devemos variar as estratégias a utilizar de acordo com a individualidade de cada uma” (2013, p.473). Deste modo, planificar é segundo Oliveira-Formosinho (2013) “mais do que fazer escolhas; é escolher com intenção, ou seja, a escolha começa com um objetivo ou um propósito que resulta na ação.” (Citado em Neves, 2018, p. 316). Já, para Epstein (2003) “Planificar envolve decisões que se transformam em ações e predizem interações, resolução de problemas e sugestão de soluções que antecipam as consequências e as ações” (Citado em Neves, 2018, p. 316). Com base nestas definições, a planificação é um documento onde é possível organizar as ideias do educador, a partir do seu conhecimento sobre as necessidades e interesses das crianças, identificadas de acordo com as suas observações e, a partir daí, definir a sua intencionalidade educativa e o modo como ela será concretizada nas propostas educativas que apresenta às crianças. Para que tal ocorra, “(...) o Educador de Infância terá de considerar este instrumento e adaptá-lo à sua realidade, ao seu grupo de crianças e à sua realidade educativa, preferencialmente sustentando-se na premissa de que deverá haver um ajustamento entre pensamento/ação e entre teoria/prática.” (Dias et al., 2013, p. 219-220).

Em suma, longo da PP esta etapa da ação pedagógica relevou-se como um aspeto difícil, numa fase inicial, mas também fundamental porque com o trabalho de planificar conseguiu ir ganhando mais autoconfiança nos momentos de intervenção. Além disso, o processo de planificar tendo em conta os interesses que as crianças iam manifestando no dia-a-dia, através dos mais variados momentos, foi um desafio. Não obstante, com o passar do tempo foi sendo mais simples e natural. A par com a observação e a planificação, surgem mais dois conceitos que para mim ao longo da prática foram sendo aperfeiçoados, sendo eles a avaliação e a reflexão.

#### *4. 3. AVALIAR*

No que toca à avaliação, este é um processo que ocorre de mão dada com a observação pois, através da observação é possível verificar a evolução do grupo de crianças. Neste caso, nesta PP, foi possível ver a evolução no desfralde, nas horas de higiene, na alimentação, na linguagem, ou seja, em todos os momentos ao longo do dia. Assim, neste contexto educativo a avaliação, segundo Carvalho e Portugal (2019), deve de ser realizada com cuidado e com o objetivo de ir “(...) analisando as suas conquistas e evoluções” (p. 23), evidenciando o desenvolvimento de cada criança.

Inicialmente, avaliava de forma implícita ao refletir sobre o desenvolvimento do grupo, no entanto, não era uma avaliação formal, mas sim intuitiva. Seguidamente, após perceber a importância de avaliar, comecei a realizar uma avaliação semanal mais pormenorizada de 3 crianças, uma para cada dia em que me encontrava em contexto de estágio. Esta era realizada em grelhas com algumas perguntas que pretendiam responder ao tópico da avaliação da planificação. Porém, considero que a avaliação é um tópico que vai mais além do que preencher tabelas. É necessário depois, conseguir olhar para o que é avaliado e interpretar os resultados para que exista continuidade, contribuindo para a educação da criança, valorizando-a como ser ativo na sua própria aprendizagem. Ou seja, a avaliação é importante para compreender a evolução das crianças e quais as suas maiores dificuldades de desenvolvimento. Além deste aspeto, é fulcral para que o educador tome consciência do impacto das suas ações e continue ou altere as suas estratégias sempre em conformidade com as suas ideias e respeitando os princípios da Creche.

Uma outra forma de avaliação utilizada foi a documentação pedagógica. Esta, é uma forma que “integra o material que regista o que a criança diz e faz, e enquanto processo.” (Oliveira-Formosinho; Azevedo, 2002, citados em Marques et al., 2011, p. 417-418). A documentação pedagógica pode ser apresentada sob várias formas, no entanto ao longo desta prática a mais utilizada foram os recursos fotográfico e videográfico. Assim, todas as semanas, fazia em conjunto com o meu par de estágio, em cartolina um resumo de fotos da semana onde constassem frases pronunciadas pelas crianças. Esta foi uma estratégia que me permitiu refletir sobre as aprendizagens do grupo ao observar as fotos e agir em conformidade com a interpretação. Por outro lado, a documentação pedagógica não se torna importante apenas para o educador, mas é também um ponto importante para as crianças. Ao longo da PP, a documentação pedagógica era colocada à altura visual das crianças, o que me permitiu compreender que desenvolviam o conhecimento de si e dos seus pares, ao identificaram-se a si e aos outros nas fotografias. Além disso, recordavam as experiências pedagógicas vivenciadas, relembrando os momentos e aprendizagens mais significativas para si. Não obstante, como era fixada na porta da sala permitia que os encarregados de educação/ pais observassem de forma atenta e conversassem com as crianças, fortalecendo a relação escola- família, algo essencial para o desenvolvimento integral das crianças.

Em suma, a documentação pedagógica revelou-se como importante para com ela conseguir avaliar as crianças e fomentar relações e interações entre os diferentes intervenientes do processo educativo. Tal como Oliveira-Formosinho e Pascal afirmam, a documentação pedagógica, é deste modo, um instrumento de avaliação e é “desenvolvida em torno das aprendizagens das crianças e das aprendizagens dos profissionais”, proporcionando, assim a oportunidade de “construir significados sobre a experiência de aprendizagem, sobre o processo da criança nessa aprendizagem e sobre a construção da identidade aprendente da criança” (2019, p.50-51).

#### *4.4. REFLETIR*

A par com estes tópicos acima referidos surge de mãos dadas a temática da reflexão. Considero que este foi um aspeto que ao longo da prática me marcou pois, tentei sempre ser uma mestranda que refletia diariamente sobre as suas práticas desde palavras, gestos

ou atitudes, bem como, sobre o que as palavras, gestos e atitudes das crianças ao longo do dia me transmitiam. Portanto, foi, também por este motivo, que considero ter respondido às necessidades e interesses do grupo no decorrer da PP, com recurso às simples brincadeiras do dia-a-dia, aos momentos de rotina e às planificações. Assim, o educador deve ser um profissional reflexivo, ou seja, deve pensar sobre a sua ação, para desenvolver e melhorar a sua prática com o intuito de apoiar o processo de aprendizagem da criança. Esta reflexão promove aprendizagens que servem para formar contextos e avaliar as práticas de forma consciente (Carvalho & Portugal, 2019).

Concluindo, ao longo da prática foi fulcral perceber como é que o ciclo de ação pedagógica ocorre, começando na observação, depois na planificação, ação, avaliação e, por fim, o ciclo termina na reflexão (Carvalho & Portugal, 2019). Além disso, a reflexão permitiu-me compreender como este ciclo guia as minhas práticas educativas, entendendo-o como um processo contínuo e cíclico, fazendo como que nunca termine. Desta forma, este ciclo foi um desafio constante e importante para a minha aprendizagem, sendo de extrema importância observar, planificar, avaliar e refletir ao longo do dia-a-dia, pois este ciclo permite ao educador criar ambientes estimulantes que visem desenvolvimento pleno e harmonioso do seu grupo.

## 5. IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DA ROTINA

Ao longo da prática, a compreensão do desenvolvimento das crianças com quem trabalhei foi crucial. Além disso, percebi que as crianças entre os 2 e os 3 anos têm uma enorme vontade de desenvolver a sua autonomia e, para tal, o espaço e as rotinas representam um papel fulcral no apoio à sua autonomia e bem-estar emocional. Neste sentido, Proença (2004) afirma que as rotinas são “(...) uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. (...) Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo” (citado em Conceição et al., 2013, p. 1753)

No que toca aos espaços estes devem estar devidamente preparados para as crianças e não para os adultos. Isto é, os materiais adequados à faixa etária das crianças deverão estar à altura das mesmas de forma que estas consigam pegar neles e realizar as tarefas que pretendem sem necessitar da ajuda de um adulto. Por exemplo, os brinquedos devem de

estar em armários ou prateleiras que facilitem às crianças o acesso aos mesmos para que consigam desenvolver as suas brincadeiras livres. Assim, cabe aos educadores, organizar e equipar os espaços com “(...) mobiliário e os materiais (...) orientados e dimensionados para a criança, (...)” (Post & Hohmann, 2007, p.100), proporcionando-lhes, deste modo “(...) conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, a oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem activa (...)” (Post & Hohmann, 2007, p.100). Assim, “Deseja-se um educador que promova a autonomia da criança e a sua sensibilidade, que a acompanhe no seu percurso de vida, respeitando o ritmo de aprendizagem e as características individuais de cada uma delas” (Dias et al., 2012, p.4).

Já em termos de rotinas, da qual fazem parte vários momentos como o acolhimento, o reforço da manhã, o almoço, os momentos de higiene, a sesta, entre outros, considero que estas são um aspeto de extrema importância para que as crianças saibam a sequência de acontecimentos do dia e não fiquem frustradas por não saber o que vai acontecer ao longo do mesmo. Assim, como tal Post e Hohmann (2007) afirmam “Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de, em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes” (p. 95), completando ainda com uma frase dos mesmos autores que afirmam que quando as crianças sabem isso mesmo sobre as rotinas e horários fazem com que “(...) antecipem o que vai acontecer em seguida” (Post e Hohmann, 2007, p. 15).

Desta forma, tive a oportunidade de observar como a educadora geria estes momentos de rotina respeitando cada uma das crianças do grupo e valorizando estes momentos. Estes, além de serem essenciais ao bem-estar das crianças são momentos que contribuem para o desenvolvimento das mesmas pois, fomentam o respeito pelo outro, a interação com os pares e com os adultos. Assim, os educadores devem valorizar e organizar o dia tendo em conta os momentos de rotina, sendo estes planificados e reflexíveis de acordo com as necessidades do grupo. Desta forma, no decorrer da PP foi possível observar a notória evolução das crianças, que passaram a conseguir realizar autonomamente várias coisas presentes na rotina como lavar os dentes ou tirar e colocar coisas nos cabides. Assim, a rotina constitui importantes momentos de autonomia, desenvolvimento e aprendizagem para as crianças.

## 6. O MEU PERCURSO EM CRECHE

Ao longo desta PP considero que consegui evoluir, tanto em termos pessoais como profissionais. Tornei-me uma pessoa mais ponderada, consistente, reflexiva e curiosa. Esta mudança foi possível devido ao meu esforço e compromisso em aprender mais sobre o que é ser educadora num contexto de Creche e quais as características das crianças que se inserem neste tipo de instituição. Este conhecimento foi construído através do contacto com as crianças, com equipa educativa, das conversas com o meu par pedagógico, mas também, com os feedbacks da quer da supervisora quer da educadora. Todos esses momentos contribuíram para o meu crescimento reflexivo, a par com várias pesquisas e leituras de artigos e livros para que pudesse aprofundar os meus conhecimentos e melhorar a minha prática. Assim, atualmente, vejo as crianças como parte integrante do processo da ação pedagógica, valorizando-as e tendo-as como centro. Ao longo do percurso entendi como é importante que o educador reflita em todos os momentos do seu trabalho para aperfeiçoar as suas estratégias e para ir, de facto, ao encontro do que as crianças gostam e necessitam. Tudo o referido é fruto do percurso que aqui se encontra espelhado dos momentos em que fiquei inquieta e insatisfeita, em que observei e escutei as crianças, em que considerei ser importante desafiar-me e desafiar o grupo.

Em suma, levo desta experiência a convicção de que a escuta ativa das crianças deve estar no centro de toda a prática educativa, bem como o compromisso de continuar a refletir e aprender para me tornar uma educadora cada vez mais consciente e intencional. Deste modo, sigo com a vontade de continuar a evoluir, de descobrir mais sobre este tipo de contextos, mas sempre com o objetivo de deixar uma marca positiva através de práticas fundamentadas na escuta ativa das crianças e na reflexão contínua.

## CAPÍTULO II - PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Esta reflexão recai sobre as experiências vivenciadas na prática pedagógica em contexto de Jardim de Infância, destacando aspetos e aprendizagens mais significativos.

## 1. O JARDIM DE INFÂNCIA

À semelhança da reflexão, anterior, considero pertinente iniciar com o esclarecimento do que é o contexto de Jardim de Infância (JI) e as suas funcionalidades. Deste modo, segundo Decreto-lei n.º 147/97 de 11 de junho, lançado pelo Ministério da Educação, a Educação pré-escolar destina-se a acolher crianças com idades entre os 3 e os 5/6 anos, até à entrada no Ensino Básico. Neste sentido, os Jardins de Infância visam promover o desenvolvimento integral das crianças e, embora a sua frequência não seja obrigatória, é recomendada, dado que estes contextos promovem oportunidades e vivências que propiciam um desenvolvimento completo em várias vertentes da vida presente e futura das crianças. Assim, promovem uma formação equilibrada em articulação com as famílias. A sua ação conjunta visa a inserção plena da criança na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Decreto-Lei n.º 147/97).

Em suma, a educação pré-escolar é uma etapa fundamental no percurso educativo e no desenvolvimento integral das crianças. Por isso, é essencial que os Jardins de Infância promovam experiências diversificadas, ajustadas às necessidades e interesses das crianças, de modo a proporcionar aprendizagens significativas. Para que este processo seja eficaz, é imprescindível o trabalho em rede com as famílias, criando uma parceria que sustente o bem-estar e o crescimento das crianças nos diferentes domínios. Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) assumem um papel orientador essencial, ao contemplarem as diretrizes sobre os domínios a desenvolver e incentivando os educadores a refletirem criticamente sobre as suas práticas e, se de facto estão a valorizar a voz das crianças. Apesar de não constituírem um programa fechado a seguir, as OCEPE, são na minha opinião, uma referência importante para todos os educadores, sendo um referencial de qualidade pedagógica.

## 2. O CONTEXTO EDUCATIVO

Esta Prática Pedagógica foi realizada num Jardim de Infância de cariz público, localizado numa zona rural, do concelho de Leiria. A instituição integra no mesmo edifício atividades de âmbito de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), sendo composta por três salas de atividades e quatro salas do 1.º CEB.

Desenvolvi a PP na “sala B1”, que era constituída por sete áreas, nomeadamente, a área da biblioteca, das construções, do computador, da garagem, dos jogos de mesa, da modelagem e da casinha das bonecas. O grupo era constituído por 21 crianças, sendo 10 meninas e 11 meninos, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

As crianças eram sociáveis, ativas e autónomas, demonstrando, desde o início, conhecer a sequência da rotina diária e realizá-la com autonomia, necessitando do auxílio do adulto apenas esporadicamente. Identifiquei, ainda, interesses partilhados pelo grupo como a brincadeira no exterior recorrendo ao faz de conta, os legos, os desenhos e a audição e contacto com histórias.

Em termos de aprendizagem e desenvolvimento, as crianças encontravam-se dentro do expectável nos quatro domínios. No desenvolvimento físico-motor todas as crianças detinham boa coordenação como as capacidades de correr, saltar e trepar e a motricidade fina adequada para a sua faixa etária. A nível linguístico demonstravam ter uma grande curiosidade pelo mundo que as rodeava, conseguindo através do seu discurso expressar facilmente as suas opiniões, apesar de, por vezes, ainda utilizarem erros gramaticais devido à generalização das regras. No âmbito do desenvolvimento psicossocial evidenciavam empatia, entreajuda e cuidado nas interações. Por fim, no desenvolvimento cognitivo era evidente que o grupo estava bem desenvolvido em termos de imaginação, bem como, nos processos cognitivos nomeadamente, a memória e a atenção.

### *2.1. EXPETATIVAS E RECEIOS*

No primeiro contacto com este novo contexto e com esta instituição tinha inúmeras expectativas e receios. Apesar da experiência prévia com crianças desta faixa etária, a instituição era nova e, desta forma, tinha inseguranças quanto à adaptação ao ambiente educativo. Em junção a este facto, temia igualmente, não conseguir estabelecer uma relação sólida com o grupo ou integrar-me plenamente na equipa educativa, o que poderia comprometer o meu trabalho. Esta preocupação era justificada, dado que acredito que uma boa relação com a equipa educativa e com as famílias é essencial para estimular um bom ambiente educativo e rico em aprendizagens para o grupo, tal como defendido por Lopes da Silva et al. (2016). Assim, um dos meus receios era, por isso, não ver as minhas

ideias reconhecidas ou valorizadas, comprometendo a articulação entre mim, a equipa, os encarregados de educação e as crianças.

Com a chegada ao local, deparei-me com um grupo de 21 crianças, todas diferentes em personalidade e atitudes. Inicialmente, o grupo revelou alguma resistência à partilha de ideias, o que intensificou o meu receio de não me conseguir adaptar. No entanto, à medida que fui construindo vínculos, implementando regras e promovendo momentos de diálogo e escuta ativa, esse receio foi-se dissipando. A implementação de estratégias centradas na cooperação e no trabalho em rede contribuiu para fortalecer a relação com o grupo e criar um ambiente mais positivo e participativo. Acredito que o progresso só foi possível, porque a visão de criança e a valorização do brincar foram-se aprofundando, permitindo momentos mais ricos de interação e desenvolvimento. A atenção às manifestações verbais e não verbais das crianças revelou-se fundamental na construção de um ambiente seguro e afetivo.

Relativamente às minhas expectativas, a principal era encontrar um grupo com um elevado nível de autonomia. Esta foi comprovada, uma vez que a PP decorreu no fim do 2.º período e início do 3.º, sendo de facto expectável maior autonomia das crianças. No entanto, a alteração de sala acabou por comprometer essa autonomia. Ou seja, a passagem de uma sala do rés-do-chão com acesso direto à casa de banho para no 1º andar, implicou uma supervisão mais intensiva. Com esta mudança, senti que houve uma tendência à superproteção, que acabou por limitar, em certa medida, a autonomia do grupo. Este episódio levou-me a refletir sobre a importância de equilibrar a segurança com a promoção de independência das crianças, reconhecendo que ambos são fundamentais para o seu desenvolvimento. Como refere Neto (2020) a segurança extrema compromete o desenvolvimento em termos de autonomia e autoconfiança da criança assim é necessário que exista um equilíbrio entre a segurança e a liberdade.

Em suma, esta experiência permitiu-me reconhecer que os receios iniciais fazem parte do processo formativo e podem ser superados com empatia, persistência e diálogo. Também reforçou a importância de construir relações autênticas com as crianças e com a equipa educativa, para que se promova um ambiente verdadeiramente estimulante e propício ao desenvolvimento.

### 3. (RE)PENSAR SOBRE: CRIANÇAS, BRINCAR E INTERAÇÕES

Com esta prática, foi fundamental repensar a relação das crianças com o espaço exterior e reconhecer a importância de lhes proporcionar oportunidades regulares de brincar. Estes elementos são centrais para a construção da identidade, do crescimento e desenvolvimento. O contacto com o espaço exterior, revela-se essencial, não apenas como um momento de lazer, mas como uma oportunidade educativa valiosa para promover interações significativas, fomentar a autonomia e contribuir para o bem-estar do grupo. Como afirmam Lopes da Silva et al.,

o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade" (2016, p. 10).

Neste sentido, a organização do ambiente educativo constitui um importante elemento estruturante da visão de criança, do brincar e das suas interações não só com o meio envolvente, mas também com os outros. A organização do espaço e da rotina deve, por isso, ser cuidadosamente adaptados não apenas à faixa etária, mas sobretudo às necessidades e interesses específicos do grupo. Não obstante, é fundamental salientar que mesmo dentro da mesma idade, as crianças apresentam particularidades distintas que exigem uma atenção individualizada.

Deste modo, a organização do espaço e dos materiais, como referem Lopes da Silva et al., (2016), “implica que o/a educador/a defina prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades das crianças e o projeto curricular de grupo.” (p.26). Assim, considero fundamental incluir as crianças na organização desses materiais na sala de atividades, promovendo a sua autonomia e a participação ativa na construção do ambiente educativo. Quando ocorreu a mudança de sala considero que seria pertinente ter proporcionado esse envolvimento, permitindo às crianças escolher, por exemplo, onde

colocar os materiais e como organizar o espaço. Esta inclusão reforçaria a valorização da voz das crianças, fomentaria o sentido de pertença e estimaria a autonomia (Lopes da Silva et al., 2016).

No que respeita à rotina, esta deve ser sequencial e previsível, permitindo que as crianças se orientem temporalmente ao longo do dia e desenvolvam autonomia. Segundo os mesmos autores, uma rotina bem estruturada, que seja conhecida pelas crianças, possibilita que estas compreendam as transições entre atividades e se sintam seguras para propor mudanças, sempre que necessário (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). No meu contexto de prática pedagógica, um dos primeiros momentos de conexão com o grupo foi precisamente estabelecido através da rotina. Ao observar e ir indo-me integrando no seu quotidiano, percebi que esta previsibilidade era essencial para o seu bem-estar e adaptação. Um exemplo claro foi o momento de brincadeira no espaço exterior, após o lanche. Este momento permitia o contacto com o ar livre, a brincadeira livre e as interações com crianças de outras salas. Conforme destacado nas OCEPE, “o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

Em suma, a organização do espaço e do tempo revelam-se pilares fundamentais para o desenvolvimento das crianças, influenciando diretamente as escolhas, ações e aprendizagens das crianças (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24).

#### 4. A GESTÃO DO GRUPO

A gestão do grupo revelou-se como um dos principais desafios desta prática pedagógica, especialmente devido ao seu elevado nível de energia que dificultava a comunicação e a realização de momentos em grande grupo. Assim, foi necessário encontrar estratégias para encontrar equilíbrio e promover um ambiente mais calmo e colaborativo, conectando-me com o grupo.

Desde a primeira semana, observei atentamente a organização interna da sala e integrei-me gradualmente nos momentos de rotina, de modo a construir a vinculação com as crianças e conhecendo-as melhor. No entanto, os momentos em grande grupo apresentaram-se complexos, já que devido às intensas interações, tornavam-se frequentemente desordeiros. Como refere Vasconcelos (1997), “tais interações nem

sempre são pacíficas, que as crianças não são santas, que o respeito não é um dom, mas sim algo que se constrói” (p. 144). Deste modo, foi necessário implementar regras e estratégias de regulação dos comportamentos, como colocar o dedo no ar para falar e incluídos momentos de calma após o período do almoço. No entanto, ainda assim, as dificuldades persistiam, em particular com duas crianças cujos interesses não estavam a ser contemplados. Refleti, desta forma, sobre a importância de escutar os sinais de grupo e promover propostas mais ajustadas às suas necessidades.

Testei a estratégia de responsabilização através de registos de comportamento, na qual estas duas crianças tinham o papel de ajudar a monitorar o restante grupo em termos comportamentais. Porém, apesar de resultar durante algum tempo, esta estratégia mostrou-se ineficaz, gerando mais conflitos. Este desafio levou-me a refletir profundamente sobre o meu papel enquanto educadora e a necessidade de resiliência perante dificuldades, dado que esta consiste em “um processo dinâmico que tem como resultado a adaptação positiva em contextos de grande adversidade” (Luthar et al., citado por Infante 2001, p. 26). Assim, reconheço que a escuta ativa do grupo é um aspeto central na criação de estratégias adaptadas e eficazes. Cada grupo tem as suas especificidades e só através da observação atenta e da valorização das pistas dadas pelas crianças é que é possível proporcionar um ambiente verdadeiramente promotor do seu desenvolvimento holístico. Como afirma Parente (2012), a ação educativa deve responder às necessidades, curiosidades e experiências quotidianas das crianças, de forma a construir relações significativas e duradouras.

## 5. METODOLOGIA TRABALHO POR PROJETO

Ao longo da PP um dos objetivos era implementar a metodologia de trabalho por projeto. Nesta metodologia, a criança é considerada agente ativo e competente, capaz de investigar e construir o conhecimento, respondendo às suas questões, curiosidades e interesses sobre um tema (Vasconcelos et al., 2011). Deste modo, tal como, Katz e Chard (1989) afirmam esta metodologia é “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (citados por Vasconcelos et al., 2011, p.10). Assim, o educador é um mero mediador do processo, devendo estar atento às necessidades das crianças e promover um ambiente propício à descoberta.

Ou seja, por outras palavras, a criança é encorajada a contruir a sua aprendizagem de forma autónoma e o educador apenas a auxilia quando necessário. Ainda assim, é essencial que o educador esteja alerta para as necessidades do grupo e crie momentos estratégicos que possam ampliar o pensamento e estimular novas questões e descobertas. Assim, esta metodologia baseia-se “na liberdade da criança, no interesse como alavanca mobilizadora do trabalho e motor de aprendizagens” (Katz et al., 1998, p.135).

Por meio deste processo, as crianças desenvolvem competências essenciais para a sua vida, nomeadamente, a tomada de decisões, a seleção e análise de informação, o trabalho cooperativo e colaborativo, a autonomia e a responsabilidade. Além disso, esta metodologia promove a curiosidade da criança sobre o mundo que a rodeia, integrando diferentes áreas do conhecimento de forma significativa. Assim, incentiva a criança a ser agente ativo no processo de aprendizagem, permitindo o desenvolvimento holístico.

Como mencionado anteriormente, o trabalho por projeto tem como ponto de partida um problema, um interesse ou uma motivação para aprender algo novo. Por isso, é necessário encontrar uma resposta final para o que se pretende investigar. Para isso, é fulcral antecipar os objetivos do projeto, esclarecendo o motivo da sua realização. Além disso, é importante planear o processo que será desenvolvido, ou seja, “Como?”, definindo as estratégias para alcançar o resultado. Esta metodologia caracteriza-se por várias etapas que segundo Vasconcelos et al. (2011) são quatro, sendo elas a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e a divulgação/ avaliação. É de realçar que cada uma tem objetivos diferentes, porém, encontram-se interligadas, uma vez que “uma fase de execução pode dar origem a novos problemas e questões a ser pesquisadas” (Katz et al., 1998, p.139).

Em síntese, o trabalho por projeto é uma metodologia que valoriza a participação ativa da criança, respeitando o seu ritmo e interesses, promovendo aprendizagens significativas e favorecendo um ambiente educativo mais participativo, autónomo e intencional.

### *5.1. PROJETO SAPO LARANJA*

A implementação da metodologia de trabalho por projeto foi uma experiência enriquecedora e, simultaneamente, desafiadora. Sendo uma metodologia nova tanto para

mim quanto para meu par pedagógico e para o grupo, implicou constantes momentos de adaptação, reflexões e reajuste para superar as dificuldades encontradas.

O primeiro desafio consistiu em compreender em profundidade os princípios e etapas desta metodologia, o que criou a necessidade de numa fase inicial existir pesquisa e estudo. Superada esta etapa, surgiu um segundo obstáculo, dar efetivamente voz ativa às crianças, dado que, muitas vezes, momentos de curiosidade eram abafados pelo adulto, seja pela resposta imediata ou por ignorar o interesse, não explorando o questionamento. Desta forma, foi essencial redobrar a atenção para com os interesses do grupo, permitindo que as crianças fossem protagonistas da sua aprendizagem, respeitando seu tempo e o seu espaço para explorar ideias, não lhes retirando a sua voz e a agência.

Este processo exigiu-me reflexão sobre minha prática e ajuste na minha postura para promover uma escuta ativa, uma vez que, como declaram Domingues e Gomes (2015) “a promoção de uma ‘escuta’ ativa e constante [...] implica uma aposta na sua participação, [onde] as crianças vão revelando as suas competências para, gradualmente, desenvolver[em] um pensamento racional fundamentando as suas escolhas” (p.135). Por conseguinte, a partir desta escuta ativa surgiu a situação desencadeadora do projeto. Durante uma visita à horta da escola, o grupo avistou um sapo, este momento despertou inúmeras questões e curiosidades, que foram discutidas em grande grupo na sala. A partir desse diálogo, constatámos o interesse das crianças em investigar mais sobre o sapo. Demos, assim, início à fase I a definição do problema (Vasconcelos et al., 2011), onde as crianças compartilharam o que já sabiam e o que queriam descobrir, conforme o apresentado no Quadro 1.

<b>O que sabemos? (concepções iniciais)</b>	<b>O que queremos saber?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Há sapos verdes, castanhos e cinzentos!”</li> <li>- “Falam rabbit!”</li> <li>- “Têm pintinhas!”</li> <li>- “Saltam!”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “O que come o sapo?”</li> <li>- “Quais as cores do sapo?”</li> <li>- “Onde vive?”</li> <li>- “Como é a pele?”</li> <li>- “Como fala?”</li> <li>- “Há meninos e meninas?”</li> <li>- “Têm filhos?”</li> </ul>

Quadro 1- Ideias das crianças acerca do que sabem e do que queriam saber no projeto realizado.

Em seguida, passámos para a fase II a planificação e desenvolvimento do projeto em que “define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos” (Vasconcelos et al., 2011 p.15). Através do diálogo, foi decidido que iriam realizar pesquisas em livros e no computador, tendo ainda, estabelecido um dia fixo por semana para trabalhar o projeto. Ainda assim, esta fase este sempre presente dado que era revista todas as semanas com o grupo, ajustando-se ao ritmo e à evolução das descobertas, planificando para a semana seguinte.



*Figura 1- Planificação em grande grupo*

Posteriormente, iniciámos a fase III a execução, partindo da premissa de que nesta fase as crianças “Aprofundam a informação obtida, discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais” (Vasconcelos et al., 2011, p.16). A pesquisa foi realizada ao longo



*Figura 2- Pesquisa*

de 3 semanas, durante cerca de 30 minutos. Durante as pesquisas existia um questionamento orientador para dar relevância às imagens e vídeos que as crianças iam visualizando e, para as auxiliares na seleção da informação (Reis, 2008). Além da pesquisa, era feita uma reunião de grande grupo, de cerca de 15 minutos

Durante um destes momentos, surgiu o desejo de conversar com um veterinário. Apesar de termos contactado vários, não foi possível organizar essa visita. Como alternativa, convidámos uma oleira a ir à escola e a realizar em barro com um grupo a mascote do projeto. Esta atividade revelou-se rica para o grupo dado que ficaram a conhecer uma nova técnica plástica, mas em simultâneo expuseram o projeto à convidada revelando as suas aprendizagens significativas. De modo a incluir a participação das famílias, cada criança levou um pedaço de barro para casa, para construir com a sua família o seu próprio sapo. Esta atividade promoveu a ligação entre escola-família, reforçando a ideia de Lemos (2015, citado em Mata & Pedro, 2021) de que “é imprescindível que todos tenham consciência da necessidade de participarem, de se envolverem nos processos educativos e de os ‘partilhar entre si’” (p. 10).



*Figura 3- Construção com a oleira da mascote do projeto*

Por fim, a fase IV- “Divulgação/ avaliação” (Vasconcelos et al., 2011, p. 17), nesta realizámos um diálogo em grande grupo para decidir como apresentar o projeto à comunidade. Ao longo deste, as crianças votaram e a apresentação ficou decidida em duas partes, num vídeo com fotos dos momentos significativos e numa canção com coreografia. Em seguida, as apresentações seriam realizadas para as outras salas do pré-escolar e, posteriormente, os vídeos seriam partilhados com as famílias via WhatsApp.



*Figura 4-Apresentação do projeto às outras salas de pré-escolar*

A avaliação, foi realizada numa reunião de grande grupo e em pequenos grupos, permitindo escutar as crianças. Este momento, revelou o envolvimento no projeto, confirmando a relevância deste. Para mim, foi também, um marco importante, reforçando a consciência de que a avaliação deve ser um processo contínuo e orientador das futuras práticas pedagógicas

A implementação desta metodologia deu-me aprendizagens muito significativas, quer em termos profissionais, como pessoais. Este projeto transformou o ambiente da sala e alterou o papel das crianças, que se tornaram agentes ativos da sua aprendizagem. Assim, a dificuldade inicial de dar voz às crianças fez com que tivesse de inovar e de me redirecionar ajustando a minha postura. Através da criação deste ambiente, considero que a maior aprendizagem que retiro é que, nestes ambientes, as crianças conseguem ser, de facto, felizes e ter aprendizagens significativas. Então porque é que nós, enquanto adultos, complicamos o que pode ser simples? Deste modo, levo o compromisso e a vontade de continuar a promover ambientes seguros, descomplicados e centrados nas crianças e na escuta ativa.

Outra aprendizagem foi a importância do trabalho em rede envolvendo a família e a comunidade, dado que nos momentos em que esta articulação foi possível, o grupo demonstrou um maior envolvimento e motivação. Além, disso, a integração deste elemento é sempre uma mais-valia para a troca de competências, pois, “cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem.” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9).

Em suma, esta experiência demonstrou, ainda que ao dar voz e participação às crianças, estas desenvolvem competências como autonomia, cooperação e pensamento crítico, sendo agentes ativos da sua aprendizagem criando aprendizagens significativas.

## 6. O PORTEFÓLIO

O portefólio é um instrumento de avaliação que valoriza a singularidade de cada criança, permitindo a documentação das suas aprendizagens de forma significativa e personalizada. Esta metodologia como afirmam Silva e Craveiro “tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-lhes participar na avaliação do seu próprio desempenho” (2014, p.36).

Desta forma, neste contexto tive como desafio a elaboração de um portefólio. Este foi um enorme desafio, devido à minha limitada experiência, conhecimento e inseguranças, uma vez que, apesar de saber do que se tratava nunca tinha tido a experiência de realizar em nenhum contexto. Em segundo lugar, porque a própria criança que escolhi nunca tinha desenvolvido nenhum portefólio, o que fazia com que não estivesse habituada ao sistema e ao facto de ter voz sobre o que colocar no portefólio.

Assim, a realização deste portefólio espelhou a evolução da criança ao longo da prática, mas também o meu próprio crescimento, dado que ambas realizámos este trabalho em conjunto. Ao longo desta construção tive a oportunidade de trabalhar com a criança vários pontos e aspetos do seu desenvolvimento, fomentando a sua voz e participação na escolha do que colocar e como o fazer, no portefólio. Deste modo, este “tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-lhes participar na avaliação do seu próprio desempenho” (Silva & Craveiro, 2014, p.36). Desta forma, este documento espelhou a individualidade criança, sendo, simultaneamente, um reflexo do meu percurso enquanto mestranda.

A entrega do portefólio à família foi parte integrante do processo e o fim de um ciclo que, na minha opinião, é importante, permitindo-lhes conhecer a evolução da criança e do que para si foi mais significativo ao longo do tempo. Na minha opinião, este momento de partilha reforça a valorização da criança como agente ativo e contribuí para o fortalecimento da relação escola-família.

Em síntese, a realização deste portefólio foi de facto importante para perceber os benefícios deste instrumento de avaliação. Desta forma, reconheço o seu valor e como poderei no futuro implementar este método de avaliação na minha sala, dado que “(...) enquanto metodologia de avaliação das aprendizagens, tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-lhes participar na avaliação do seu próprio desempenho” (Silva & Craveiro, 2014, p.36). Por isso, levo desta prática a vontade de, no futuro, incorporar este tipo de avaliação na minha sala, não apenas como um registo, mas como uma ferramenta que promove a escuta, a autonomia e a co construção do conhecimento com as crianças.

## 7. O MEU PERCURSO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Ao longo desta prática, vivenciei uma experiência muito rica que me moldou e permitiu crescer enquanto futura educadora, mas também pessoal. Este percurso foi marcado por muitos desafios que só foi possível superar devido à reflexão contínua sobre o meu papel no contexto. Além disso, reforcei a importância da escuta ativa, da observação atenta que em conjunto com a reflexão permitem promover práticas centradas nas crianças e nas suas necessidades e interesses.

Não obstante, aprendi que a gestão do grupo exige muito mais que organização sendo necessário empatia, coerência e uma postura flexível para pensar em novas soluções para mudar comportamentos e motivar. Para tal é extremamente importante, criar relações sólidas com as crianças, que ocorrem através das interações desde o brincar até aos momentos em que tem oportunidade de participar, ou seja, onde o ambiente é seguro, mas, desafiante em simultâneo. Assim, com a implementação da metodologia de trabalho por projeto e com a construção do portefólio consolidei esta importância da visão de criança como capaz e com poder de decisão para decidir e construir o seu conhecimento. Ou seja, estes momentos permitiram-me desenvolver uma prática mais consciente, intencional e centrada no grupo.

Em sinopse, tudo o que levo desta experiência faz-me assumir o compromisso de continuar a refletir continuamente sobre as práticas que irei implementar para que seja sempre uma educadora consciente, ética e com o compromisso de o mais importante serem as crianças e a sua voz. Além disso, o objetivo de incluir sempre o trabalho em

parceria com as famílias e comunidade dado que assim, é promovido um ambiente ainda mais estimulante e mais desafiante para as crianças, desenvolvendo nelas competências para a vida em sociedade.

## CAPÍTULO III - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Concluída a Prática Pedagógica em Jardim de infância foi iniciada a Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Tendo em conta que vivenciei duas experiências neste ciclo de ensino, em dois contextos diferentes, achei pertinente falar dos dois contextos em simultâneo e referir as aprendizagens e desafios de ambos.

Assim, este capítulo apresentará o que é o 1.º Ciclo do Ensino Básico, os contextos e depois será feita a reflexão sobre pontos que em ambos estiveram bastante presentes, fazendo uma comparação entre eles, dado que estes eram bastante distintos. Em seguida, como em ambos foi implementada uma planificação integradora irei realizar uma breve abordagem ao trabalho realizado. Por fim, saliento as principais aprendizagens que emergiram ao longo das práticas nestes dois contextos.

### 1. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB é o início da escolaridade obrigatória e é frequentado por crianças com idades compreendidas entre os 5/6 anos e os 10 anos, correspondendo aos primeiros quatro anos de escolaridade, ou seja, do 1.º ao 4.º ano. Este período, visa promover o desenvolvimento holístico dos alunos, através das competências presentes nas Aprendizagens Essenciais, aliando-as às competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). No PASEO afirma-se que “Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.” (2017, p.5). Desta forma, podemos dizer que este ciclo de escolaridade, é um espaço de formação de cidadãos conscientes, críticos, capazes de interagir com o mundo de forma responsável e aptos para enfrentar os futuros desafios da vida e da sociedade em constante mudança.

## 2. OS CONTEXTOS EDUCATIVOS

A minha primeira PP, em contexto de 1.º CEB, decorreu num centro escolar pertencente a um Agrupamento de Escolas de Leiria. Relativamente à sua localização, esta instituição encontrava-se circunscrita numa zona residencial e de pinhal e, era caracterizada por um grande dinamismo no associativismo e por deter muitas atividades económicas.

A Prática Pedagógica foi realizada numa turma de 2.º ano, composta por 19 crianças de idades compreendidas entre os 6 e 8 anos, em que 8 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino, sendo a maioria de nacionalidade portuguesa. No entanto, existiam quatro alunos de nacionalidades distintas, nomeadamente, francesa e brasileira. Em termos de alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE), tinha duas crianças, uma com autismo e outra com paralisia cerebral. De modo global, o grupo apresentava vários níveis de aprendizagem, abrangendo diferentes níveis de concentração o que o tornava um pouco agitado. Apesar disso, era uma turma que manifestava muito interesse e empenho nas aprendizagens, sendo muito participativa. Porém, por vezes, era agitada e barulhenta, pois existiam muitos alunos distraídos, com tendência para distrair os outros.

Já a segunda PP decorreu, numa turma do 4.º ano de escolaridade, inserida numa Escola Básica da rede pública do concelho de Leiria, inserida numa zona rural.

A turma era composta por 17 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, sendo que 6 eram meninas e 11 meninos. Em termos de nacionalidades, 6 alunos eram de nacionalidades diferentes, nomeadamente, francesa, brasileira, venezuelana, russa e santomense. No que respeita a alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE), dois alunos tinham autismo, uma aluna dislexia, dois alunos disponham de medidas universais e uma aluna de medidas seletivas. Além disso, existia um aluno diagnosticado com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), no entanto, não eram aplicadas quaisquer medidas, por opção do Encarregado de Educação. É de salientar que os dois alunos com autismo apenas iam em períodos diferentes à sala cerca de 1h por dia estando acompanhados pela professora de educação especial ou por uma assistente operacional. No restante tempo estavam na unidade de inclusão. Assim, o grupo apresentava-se, à semelhança do da primeira prática, como um grupo muito heterogéneo,

com diferentes níveis de aprendizagem e desenvolvimento. Não obstante, era uma turma interessada, curiosa e participativa.

### *2.1. EXPETATIVAS E RECEIOS*

A primeira prática pedagógica em contexto de 1.º CEB despoletou em mim um misto de emoções. Por um lado, sentia-me entusiasmada e curiosa por explorar este novo contexto e adquirir novas aprendizagens relevantes para a minha formação. Por outro lado, emergiam receios e inseguranças, sobretudo relacionados com o desafio de corresponder às necessidades do grupo e às exigências pedagógicas inerentes a esta etapa educativa. Além disso, o trabalho com crianças com NEE, causava-me alguma apreensão, dado que temia não estar suficientemente preparada para proporcionar um ambiente inclusivo e que favorecesse o desenvolvimento de todos. No entanto, estes receios foram gradualmente superados ao longo da prática, dando lugar a uma maior autoconfiança.

Esta prática revelou-se desafiante devido à heterogeneidade da turma, com diferentes ritmos e níveis de aprendizagem, incluindo os dois alunos com NEE, no entanto, foi profundamente enriquecedora, porque estes alunos estavam inseridos na turma, tendo a oportunidade de aprender em conjunto com esta, proporcionando interação social, ou seja, estes alunos sentiam-se parte integrante da turma. Assim, “a heterogeneidade de uma turma pode ser tida como uma fonte potencial de uma riqueza e não um obstáculo à realização de actividades de ensino-aprendizagem” (Marassi, 2010, p.13)

Assim, cada aluno contribuiu para enriquecer a experiência, com a sua individualidade, o seu ritmo, o seu interesse e a sua personalidade. Todos estes factos exigiram sempre muita atenção, sensibilidade e adaptação. Assim, é necessário que os professores reconheçam que todos os alunos são diferentes e são capazes de alguma proeza, sendo por vezes necessário que exista a diferenciação pedagógica de modo a adaptar os recursos às capacidades e necessidades dos alunos (Niza, 2000).

Além disso, a colaboração com a professora cooperante foi, sem dúvida, uma grande forma de aprendizagem, pois tive a oportunidade de observar as suas estratégias e compreender como a teoria é aplicada na prática. Em suma, foi um período de descoberta

e de construção de competências que reforçaram os meus conhecimentos e moldaram a minha identidade.

Após ter realizado esta prática em 1º CEB, os receios para a segunda PP eram diferentes. Desta vez, as minhas inquietações estavam relacionadas aos conteúdos a serem lecionados, cujo nível de complexidade e exigência eram superiores, e o facto de trabalhar com alunos mais velhos, com idades a partir dos 9 anos. Devido a serem mais velhos questioneei-me, ainda se iria conseguir estabelecer com eles uma relação próxima como ocorrera na outra PP. Uma relação baseada no afeto e na empatia, uma vez que poderiam já não valorizar tanto os gestos de carinho, como, por exemplo os abraços. No entanto, logo no primeiro dia, esse receio revelou-se injustificado. Pelo contrário, fomos recebidas com muito carinho e entusiasmo pelos alunos por terem “professoras novas”, pois nunca tinham tido essa experiência. Desta forma, a relação com o grupo começou a ser desenvolvida de forma natural, tendo como pilares a empatia, o respeito mútuo, a escuta ativa e o humor. Ao longo da prática, estes elementos foram essenciais para promover um ambiente positivo e estimulante para a aprendizagem, ou seja, um ambiente seguro.

Outro receio inicial prendia-se com a gestão do grupo, no entanto, a observação inicial permitiu compreender que se tratava de uma turma pequena, organizada e colaborativa, o que facilitava a minha integração e a minha intervenção, sendo uma turma que me respeitava.

Em termos de expectativas, a principal era ser bem recebida e dar-me bem com a comunidade educativa, tal como tinha sucedido nos contextos anteriores. Esta expectativa foi superada logo no primeiro instante, devido à forma calorosa como fomos recebidas pelas auxiliares de ação educativa, pelo professor e claro, pelas crianças. Estas desejaram logo mostrar a escola, os seus lugares e conversar comigo e com a minha colega. Este acolhimento reforçou a minha motivação e confiança, percebendo que iria ser uma prática desafiante, mas rica em aprendizagens.

### 3. A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Um dos principais desafios encontrados na primeira PP foi a gestão dos comportamentos do grupo. Neste sentido, percebi que a criação e o fortalecimento de uma relação positiva com os alunos eram fundamentais para enfrentar este desafio e promover um ambiente

propício à aprendizagem. Assim, investi na construção de um vínculo sólido, baseado na empatia, no respeito e na proximidade. Pois, como destacam Mello et al. (2013), a afetividade desempenha um papel estruturante no ensino, influenciando aspetos como a percepção, a memória, a autoestima e as atitudes dos alunos.

Nesta lógica, a construção desta relação foi determinante não só para a melhoria dos comportamentos, mas também para o processo de ensino e aprendizagem. De facto, um ambiente seguro é imprescindível para o desenvolvimento e aprendizagem pois, conforme defendem Silva e Navarro (2012) a relação professor-aluno é um pilar imprescindível para o desenvolvimento integral da criança.

Assim, uma das minhas prioridades foi o estabelecimento de uma relação empática e autêntica com todos os alunos, fazendo-os compreender que estaria presente para os apoiar, escutar e orientar, ajudando-os em tudo o que necessitassem. Esta minha vontade vai ao encontro do que referem Mello et al. (2013), afirmando que a promoção de um ambiente seguro passa por despertar nas crianças o desejo de aprender mais sobre si mesmas e sobre o mundo que as rodeia. Os mesmos autores complementam esta ideia afirmando que o professor ao tornar efetiva esta relação “(...) revela que estamos, somos sensíveis e disponíveis para lembrar que a relação que se cria, prevê cativar nos dois sentidos.” (Mello et al.,2013, p.55). É importante realçar que a qualidade de relações vivenciadas pela criança desempenha um papel crucial no seu desenvolvimento, pelo que “A relação interpessoal positiva que o aluno constrói com o professor, como aceitação e apoio, possibilita o sucesso dos objetivos educativos.” (Mello et al.,2013, p.7).

Deste modo, o professor deve estabelecer com os alunos uma relação de empatia, onde esteja evidente a sua capacidade de ouvir, refletir, discutir ideias e os sentimentos, de modo a procurar resolver os problemas dos mesmos. Creio que, só desta forma é que tanto o professor como os alunos se sentem bem dentro do contexto escolar e protegidos. Além disso, gestos simples como um sorriso, funcionam como “combustível necessário para a adaptação, a segurança, o conhecimento e o desenvolvimento da criança” (Melo et al., 2013, p.7). Estes elementos embora sejam simples, são profundamente transformadores, pois aumentam a predisposição dos alunos para a aprendizagem e fortalecem a sua autoconfiança. Ao confiar no professor estarão mais autoconfiantes e mais predispostos para tudo, tal como Silva (2001) afirma, o professor é importante para criar um ambiente

de aprendizagem tranquilo, criando dinâmicas e interações com os alunos que promovam a sua segurança (citado em Mello et al., 2013).

Em relação à segunda PP, à semelhança da prática anterior, esta relação professor-aluno revelou-se, mais uma vez, um elemento essencial para uma boa prática pedagógica. Desde o primeiro momento, procurei criar uma ligação de confiança mútua com o grupo, o que se traduziu numa convivência harmoniosa dentro e fora da sala de aula. Assim, os alunos interagem comigo, convidando-me para partilhar as suas brincadeiras e experiências, o que reforçou o meu sentido de pertença e autoconfiança.

Importa referir que o contexto desta segunda prática apresentava muitas particularidades que o anterior não disponha. O contexto estava inserido num meio socialmente desfavorecido e a instituição era escassa em recursos. Além disso, os alunos apresentavam um baixo nível de cultura geral, com limitadas experiências extracurriculares e, em muitos casos, ausência de apoio em casa. Não obstante, era uma turma muito multicultural. Todos estes fatores contribuíram para, na minha opinião, uma maior valorização da nossa presença na escola enquanto guias para enriquecer a sua aprendizagem e crescimento.

Assim, neste contexto a relação professor-aluno revelou-se como um porto seguro que permitiu que cada aluno se sentisse valorizado, ouvido e motivado para aprender. A diversidade socioeconómica do grupo, não foi um obstáculo, pelo contrário enriqueceu a experiência e promoveu a importância de incluir nas turmas todos.

Em suma, a relação professor-aluno não se limita à transmissão de conhecimentos académicos, mas além disso, engloba a criação de um ambiente seguro, em que gestos simples, como sorrisos e escuta ativa, mostram ao aluno que ele é valorizado, promovendo confiança e predisposição para aprender. Este vínculo, como aponta Mello et al. (2013), é o que transforma o ato de ensinar em uma experiência significativa para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Desta forma, foi com esta convicção que em ambas as práticas, assumi como primeira tarefa a criação desta relação, essencial não só para a gestão dos seus comportamentos, mas sobretudo para a identificação das necessidades e interesses dos alunos, indo assim ao encontro dos mesmos, promovendo propostas significativas e inclusivas.

## 4. AS CRIANÇAS COMO AGENTES ATIVOS NUMA PLANIFICAÇÃO INTEGRADORA

### 4.1. *PLANIFICAÇÃO INTEGRADORA NUMA TURMA DO 2.º ANO*

Ao longo da PP, foi possível identificar diversos interesses do grupo. Porém, dada a proposta lançada na Didática do 1.º CEB I, de realizar uma planificação integradora, tornou-se evidente o entusiasmo dos alunos em explorar e descobrir diferentes países. Assim, o entusiasmo demonstrado por este tema revelou-se um ponto de partida ideal para o desenvolvimento desta proposta, permitindo uma abordagem centrada nos alunos e nos seus interesses e necessidades. Indo ao encontro do que refere Moran (2008), a escola deve “partir de onde o aluno está, das suas preocupações, necessidades, curiosidades e construir um currículo que dialogue continuamente com a vida, com o cotidiano. Uma escola centrada no aluno e não no conteúdo, que desperte interesse” (p.1).

Nesta lógica, a planificação integradora foi a oportunidade para aliar vários conteúdos das Aprendizagens Essenciais com o quotidiano, permitindo que os alunos fossem o centro do seu processo de ensino e aprendizagem. Segundo Piaget (1972), a interdisciplinaridade é um “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas [tendo] como resultado um enriquecimento recíproco” (citado em Pombo et al., 1994, p. 10).

O papel do professor, nesta metodologia, é de mediador. Ao longo da implementação foi importante criar um ambiente propício à participação ativa, incentivando a curiosidade, a colaboração e a descoberta autónoma. Além disso, foi valorizada a interação entre os alunos, orientando-os com questões que estimulassem o pensamento crítico e divergente. Esta ideia, é reforçada por Ferreira (2009) dizendo que a intervenção do professor deve ser pontual, oferecendo perspetivas sem fornecer respostas prontas, o que permite que os alunos desenvolvam competências para resolver os problemas de forma independente.

É de realçar que a planificação detinha intencionalidades educativas, que iam ao encontro dos objetivos das Aprendizagens Essenciais e do PASEO. Deste modo, considero pertinente destacar cada uma das áreas de forma muito sucinta e refletir sobre a importância da presença das mesmas nesta planificação.

A área do Português esteve sempre através da leitura, da escrita, da oralidade e do desenvolvimento do léxico. Um exemplo disso, foi durante a pesquisa nos computadores de informações sobre os países, que permitiram ampliar o vocabulário dos alunos e fortalecer competências de leitura e escrita, essenciais para interpretar e configurar significados no mundo. Assim, como refere Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2011), o capital lexical é determinante para o sucesso escolar e a compreensão leitora. Deste modo, atividades como esta não se limitaram a desenvolver competências técnicas, mas também promoveram a argumentação, o diálogo e a reflexão, consolidando a linguagem como ferramenta essencial para a aprendizagem e a interação com o mundo.



*Figura 5- Pesquisa nos computadores*

A área do Estudo do Meio, é definida pelo Ministério da Educação (2007) como “um conjunto de elementos, fenómenos, acontecimentos, factores e ou processos de diversa índole que ocorrem no meio envolvente e no qual a vida e a acção das pessoas têm lugar e adquirem significado” (p. 75). Assim, em toda a planificação esteve presente o Estudo do Meio. A pesquisa sobre: a língua, a bandeira, a localização, os monumentos, as músicas e as comidas permitiram aos alunos desenvolver competências históricas e geográficas, ampliando seu repertório de conhecimentos e habilidades de pesquisa, análise e organização de informações. É de destacar que, com a localização no Google Earth, os alunos conheceram a posição dos países pesquisados no Mundo, a distância que esta tem do país em que vivem, bem como, a sua dimensão em relação a outros países. Desta forma, atento que os mapas são recursos pedagógicos essenciais para que os alunos desenvolvam a percepção do mundo que os rodeia.



*Figura 6- Localização dos países no Google Earth*

Já a área da Matemática, esteve presente em diversas atividades como a criação de itinerários, tendo em conta o dinheiro que tinham por dia. Assim, ao planearem os percursos e decidirem o que visitar com base no orçamento disponível, os alunos confrontaram-se com escolhas reais, aprendendo a tomar decisões responsáveis. Esta experiência proporcionou o desenvolvimento da literacia financeira, que a meu ver é algo

fundamental para formar cidadãos conscientes e responsáveis. Assim, considero que é cada vez mais importante introduzir noções de literacia financeira pois, tendo em conta as características da sociedade atual e, de acordo com o referencial de Educação Financeira da Direção Geral da Educação (2013) só assim é que as crianças poderão compreender o que é o dinheiro, o seu valor e a sua relevância na vida quotidiana. Essa introdução precoce ajuda a formar indivíduos mais preparados para lidar com os desafios económicos e sociais que encontrarão no futuro. Ensinar literacia financeira às crianças não significa apenas transmitir conceitos básicos, como poupar ou gastar, mas também ajudá-las a entender o impacto das suas escolhas financeiras em diferentes aspetos da vida, desde a sustentabilidade até o bem-estar pessoal.

Outro momento relevante foi a interpretação das quantidades nas receitas, que possibilitou a exploração de conceitos matemáticos. Ao medir os ingredientes existiu a



*Figura 7- Confeção de receitas*

concretização e visualização de ideias abstratas, como quilogramas e mililitros, conectando a matemática ao quotidiano. Tal como D'Ambrósio (2005) sugere, a matemática deve ser vivida e contextualizada. Assim, creio, que atividades como esta demonstraram a sua aplicação prática, promovendo uma aprendizagem significativa,

facilitando a compreensão e a importância dos conteúdos curriculares, aliando-os com competências sociais, cognitivas e motoras.

Relativamente, à área da música, ao pesquisarem músicas típicas de diferentes países, os alunos perceberam que a música é uma arte universal presente em todas as culturas, funcionando como uma prática social e comunicativa única (Direção Geral da Educação, 2018). Por sua vez, a criação de uma letra que se ajustasse a uma música conhecida por todos ("indo eu, indo eu a caminho de Viseu), evidenciando o que cada grupo aprendeu sobre o país em estudo, permitiu aliar o lúdico, com o criativo e com a aprendizagem. Este processo reforçou a importância da música no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor, que conforme destacado por Bréscia (citado em Luchesi, 2021), é uma ferramenta que promove sensibilidade, criatividade, memória, atenção, socialização e respeito ao próximo. Deste modo, creio que a inclusão da música foi essencial para promover aprendizagens significativas.



Figura 8- Construção do meio de transporte

Em relação à área de Educação Artística, no subtópico das Artes Visuais esta esteve mais em evidência na construção do meio de transporte, onde os alunos deram aso à imaginação e cada grupo construiu o meio de transporte utilizado na viagem. Considero que esta foi uma atividade fundamental que, além de envolver os elementos do grupo numa tarefa diferente, proporcionou um momento de atividade criativa e, de prazer de fazer e de explorar vários materiais. Desta forma, é de realçar que a criatividade e a inovação são pontos chave da sociedade que exige cidadãos capazes de se adaptar e resolver problemas de maneira criativa (Morais et al., 2022). Assim, é de facto importante valorizar a criatividade desde a infância, pois é crucial para construir um futuro mais promissor (Glăveanu, 2018; citado em Moraes et al., 2019)

Em suma, a planificação integradora revelou-se uma abordagem pedagógica essencial para a construção de uma aprendizagem significativa, interdisciplinar e centrada nos alunos. Ao interligar as diferentes áreas do saber e partir das necessidades, interesses e curiosidades dos alunos, esta metodologia promoveu não apenas o domínio dos conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento de competências essenciais para a vida no século XXI, como o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia. Assim, ao preparar os alunos para compreenderem a complexidade do mundo e atuarem como cidadãos conscientes e participativos, a planificação integradora afirma-se como uma estratégia fundamental para uma educação mais contextualizada, tolerante e regeneradora.

#### *1.1.1. As TIC como Fator de Motivação*

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), evidenciaram-se como componentes fundamentais na motivação do grupo durante a realização de toda esta proposta integradora, dado que, ao perceberem que iam utilizar computadores para realizarem a pesquisa das informações, os alunos ficaram bastante entusiasmado e motivado para iniciar a atividade. Assim, “a tecnologia é um veículo de promoção de estratégias diversificadas para a promoção de motivação e autonomia na aprendizagem” (Casal, 2013, p. 626). Alunos motivados revelam maior autonomia, pensamento crítico e reflexivo, sendo atenuadas as dificuldades de atenção e comportamento (Casal, 2013, p. 626). Neste contexto, o uso das TIC é particularmente relevante pois, “educar [...]”

significa colocar a ênfase no desenvolvimento de competências dos indivíduos no ‘aprender a aprender’, formando indivíduos autónomos, pró-ativos, capazes de mobilizar saberes, criar novos conhecimentos, enfrentar criativamente novas situações e não apenas indivíduos passivos, consumidores da informação” (Flores et al.,2011, p.402).

Deste modo, nesta experiência, as TIC contribuíram significativamente para a melhoria da motivação, da concentração, do comportamento e da autoconfiança por parte dos alunos. Além disso, estimularam a aprendizagem colaborativa e a partilha de opiniões, enriquecendo assim o processo de ensino e aprendizagem.

### *1.1.2. O Trabalho em Grupo*

Durante a prática foi evidente as dificuldades que o grupo tinha em trabalhar colaborativamente. Por isso, ao longo de todo o semestre, e com particular ênfase durante a implementação da proposta integradora, um dos nossos objetivos foi o desenvolvimento desta competência. A capacidade de trabalhar colaborativamente promove competência, sociais (como o respeito e a empatia), competências de comunicação (como a expressão de ideias e o diálogo), competências cognitivas (como o pensamento crítico e a resolução de problemas) e competências emocionais (como a autonomia, a responsabilidade, a autoestima e a confiança) (Lebrun, 2008), essenciais no desenvolvimento integral das crianças.

Acredito, ainda, que esta forma de trabalhar e aprender reduziu a ansiedade e a insegurança, uma vez que, os alunos com mais dificuldades sentiram-se apoiados pelos outros elementos do grupo. Desta forma, o objetivo desta estratégia, é criar um espaço de entreajuda, onde os membros do grupo se apoiem mutuamente, promovendo um clima de confiança e cooperação (Freitas e Freitas, 2003). De salientar que, por exemplo, a partilha de computador durante algumas atividades potencializou ainda mais estes benefícios, incentivando a colaboração direta e o diálogo constante produzindo a divisão de tarefas e a tomada conjunta de decisões.

### *4.2. PLANIFICAÇÃO INTEGRADORA NUMA TURMA DO 4.º ANO*

Tal como no semestre anterior, foi-nos proposta a realização de uma planificação integradora. Desta vez, o processo decorreu de forma mais fluída, uma vez que a experiência prévia permitiu consolidar estratégias e uma maior familiaridade com a

metodologia. A observação inicial do grupo revelou um interesse pelo tema dos vulcões, o que orientou a escolha deste como eixo central da planificação. Além disso, a proposta envolveu as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística- Dança e Educação Artística- Expressão Dramática/Teatro, sendo que todas elas foram incluídas de forma intencional.

A área do Estudo do Meio, serviu de base para o desenvolvimento da planificação. Desta forma, ao longo da planificação, a atividade de pesquisa, a visualização do vídeo da erupção do vulcão, o jogo dos flashcards e a experiência do vulcão permitiram desenvolver competências de pesquisa, levantamento de hipóteses, exploração de conceitos e desmistificação de concepções alternativas sobre o tema. A experiência do vulcão submarino proporcionou o contacto com as ciências experimentais, um domínio pouco explorado no quotidiano da turma, provocando níveis de motivação e entusiasmo muito elevados. Assim, este tipo de experiências permite construir conhecimento científico através do conflito cognitivo, utilizando, para isso, a previsão, a observação, a comparação e a reflexão de forma a atingir níveis de conhecimento cada vez mais complexos e abrangentes (Afonso, 2008).



*Figura 9- Experiência do vulcão submarino*

É através deste tipo de atividades práticas que os alunos desenvolvem competências investigativas como observar, medir, classificar, registar, planificar, interpretar dados, formular hipóteses, prever e comunicar resultados, todas elas essenciais para o desenvolvimento integral do aluno (Afonso, 2008). Assim, as experiências são a base da aprendizagem da ciência e permitem aos alunos compreender o mundo a partir das suas vivências. (Projeto Fibonacci, s.d.,)

A área do Português, esteve presente constantemente, não só, nas interações verbais entre os pares, mas também, na atividade de pesquisa, na produção do cartaz e na respetiva apresentação. O contacto com conceitos específicos no jogo dos flashcards permitiu desenvolver o vocabulário. Além disso, a construção estimulou capacidade de pesquisa, recolha, seleção de informação e síntese a capacidade de síntese e a organização

das informações. Assim, como Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2011) refere



Figura 10- Pesquisa em grupo sobre vulcões

As palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos. É por isso fácil de compreender que exista uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical (...). Com efeito, quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura (p.9).

Já após construírem os cartazes, os alunos foram desafiados a apresentá-los, desenvolvendo competências ao nível da expressão oral. Após cada apresentação, os colegas eram convidados a realizar apreciações construtivas, realçando aspetos que gostaram e o que melhorariam. Esta prática, fomentou o pensamento crítico, como refere Alarcão (2001), ao promover um processo contínuo de reflexão e análise das próprias práticas, favorecendo aprendizagens mais profundas e

conscientes. Neste sentido, o feedback foi utilizado como um instrumento formativo essencial para a melhoria do desempenho (Alarcão, 2009). Além disso com esta prática e como Wiliam (2011) afirma esta metodologia de avaliação formativa, ao envolver os alunos, contribuiu claramente para o aprofundamento das aprendizagens.



Figura 11- Apresentação do cartaz

No âmbito da Matemática, a construção do gráfico de barras com as erupções que ocorreram revelou-se desafiante para o grupo. Todos os grupos, revelaram dificuldades na concretização desse elemento, omitindo elementos como o título e a legenda e outros não respeitaram as distâncias entre as barras, bem como, a largura destas. Esta situação exigiu uma pausa e a realização de uma explicação coletiva sobre as características deste tipo de gráficos. Como referem Batanero et al. (1994) “é essencial a identificação dos erros e dificuldades dos alunos, no que respeita à estatística, de forma a organizar o ensino e aprendizagem, programar e propor situações didáticas, que lhes permitam superar as mesmas.” (citado em Aperta & Colaço, 2015, p.35). Não obstante, esta atividade revelou-

se fulcral dado que é inegável que a estatística é uma ciência cada vez mais presente, sendo importante auxiliar os alunos a desenvolverem o espírito crítico e autonomia, a melhorar a sua aptidão para formular opiniões e refletir sobre as decisões a tomar (Fernandes et al., 2007).

Relativamente, à área da Dança esta, esteve presente durante a interpretação do ciclo de vida de um vulcão estando interligada com a Expressão Dramática/ Teatro. Esta propostas permitiu explorar emoções, ritmo, imaginação, movimento, improvisação e expressividade, através de uma sequência musical que serviu como guião dramático. Como refere Laban (1980), o movimento é uma linguagem que permite à criança comunicar-se e encontrar o seu lugar no grupo, favorecendo a confiança e a participação ativa. A atividade, teve início com movimentos suaves, evoluindo gradualmente para expressões corporais mais intensas que representam o “despertar” do vulcão e entrada em erupção, culminando com a fase de arrefecimento da lava, num exercício de respiração e imobilidade.



*Figura 12- Dança dramatizada*

De acordo com Batalha e Xarez (1999), dançar permite criar um espaço simbólico de interação entre a música, a emoção e o movimento, que permite aos alunos traduzirem corporalmente ideias e sentimentos. Esta dimensão foi complementada com a dramática, onde os alunos assumiam papéis simbólicos, dando voz às suas emoções. Como sublinha Kowalski (2020), o jogo dramático é qualquer atividade que permita ao indivíduo expressar livremente o seu mundo interior, seja através da imaginação ou do movimento corporal. Desta forma, a atividade contribuiu para o autoconhecimento e equilíbrio, “tanto físico quanto emocional das crianças, representando uma fracção, do modo de vida dos grupos sociais, que reinventam diariamente a vida de cada sujeito, nas suas trocas com seus pares” (Kowalski, 2020, p. 9). A interpretação das fases do vulcão permitiu, assim, trabalhar o autoconhecimento, a empatia, a cooperação e a criatividade, reforçando a importância das expressões artísticas como ferramenta para uma aprendizagem mais integral.

Como conclui Batalha (2004), a dança deve desenvolver não só capacidades motoras e rítmicas, mas também estados afetivos e relações interpessoais. Neste exercício, os alunos

foram, literalmente, corpo em movimento, emoção em ação e criação coletiva elementos fundamentais para uma aprendizagem rica, significativa e humanizada.

## 5. AVALIAÇÃO

A avaliação é um pilar crucial da prática docente, sendo por isso, essencial realizá-la de forma diária e contínua. De acordo com Gómez 2006 “A avaliação é um indicador que permite determinar a eficácia e o grau de avanço do ensino-aprendizagem e a formação dos alunos” (citado por Lopes & Silva, 2020, p.1). Deste modo, a sua principal função é “(...) regular o processo de ensino-aprendizagem (...) [ajudando] a averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam” (Lopes & Silva, 2020, p. 2).

Contudo, mais do que um instrumento apenas para os alunos, a avaliação deve, igualmente, ser uma ferramenta de reflexão para o professor. Este deve de “julgar o seu próprio trabalho e refletir sobre ele para o redirecionar e corrigir, de forma a contribuir significativamente para melhorar o ensino e, assim, promover uma melhor aprendizagem.” (Gómez 2006, citado por Lopes & Silva, 2020, p.1). Portanto, a avaliação tem como objetivo contribuir para a reflexão do professor sobre as suas práticas e a adaptação das mesmas com base no desenvolvimento do seu grupo. Nesta perspetiva, a observação tem particular relevância, pois permite ao professor recolher evidências sobre o percurso dos alunos, interpretar essa informação e atuar de forma ajustada e imediata.

Na primeira PP, a avaliação foi um processo de crescimento diário. Através da elaboração e utilização de grelhas de avaliação, que segundo Lopes e Silva (2020), são uma técnica usada, “para avaliar o desempenho dos alunos com base na consideração de uma gama completa de critérios ou parâmetros, ao invés de um único resultado numérico” (p.99). Com estas foi possível monitorar de forma estruturada o desempenho dos alunos, com base nas AE. Estas continham, os conteúdos e os objetivos de aprendizagem de cada área disciplinar, sendo avaliados por escalas, o que segundo Lopes & Silva (2020), permite ao professor uma avaliação mais objetiva e consciente do desempenho dos alunos. Acredito que estas grelhas foram uma mais-valia para ter a perceção de como em cada atividade proposta as crianças estavam envolvidas e se cumpriam com os objetivos de

aprendizagem, promovendo, assim, reflexão sobre as minhas práticas e sobre futuras atuações. Tal, como Lopes & Silva (2020) referem as grelhas “(...) fornecem um feedback útil ao professor quanto à eficácia do seu ensino (...) [permitindo-lhe] adequar o ensino às necessidades específicas de diferentes alunos” (p. 99). Além disso, estas grelhas continham um espaço para comentários gerais, onde eram colocados pequenos apontamento relativos a cada aluno, identificando, por exemplo, as suas maiores dificuldades. Assim, a utilização deste recurso foi fundamental para refletir sobre a pertinência das atividades propostas, identificar dificuldades e reformular estratégias.

Por sua vez, na segunda prática, a compreensão de avaliação evoluiu, tornando-se mais rica e abrangente. Percebi, com clareza, que avaliar não se limita à aplicação de grelhas ou testes formais. A avaliação esteve presente em todos os momentos desde as apresentações orais, à produção escrita, resolução de problemas matemáticos, trabalhos de expressão artística e atitudes e comportamentos dos alunos. Resumindo, cada produção e cada diálogo eram oportunidades de recolha de informação sobre o percurso de cada aluno. Além disso, os próprios alunos eram quase todos os dias questionados sobre as atividades propostas e o que tinham gostado, não gostado, onde tinha sentido mais dificuldades. Este processo permitiu uma avaliação verdadeiramente formativa, que orientava as decisões pedagógicas.

Além disso, os próprios alunos eram envolvidos diretamente no processo avaliativo, sendo frequentemente desafiados a refletir sobre as atividades que realizavam identificando os aspetos mais desafiante e expressando gostos e preferenciais. Estes momentos de escuta ativa além de promoverem a voz e participação dos alunos, forneciam dados importantes para a minha prática pedagógica e para a minha reflexão sobre a mesma. Assim, avaliar não se deve limitar às grelhas como na primeira prática, que apesar de terem observações não seriam suficientes. É necessário ouvir as crianças e os seus feedbacks e avaliar constantemente porque todos os momentos são bons para o fazer.

Em suma, a avaliação deve ser um meio para reorientar as práticas pedagógicas tendo por base as aprendizagens, dificuldades, interesses e características individuais de cada aluno. Por isso, avaliar é um ato pedagógico que implica escuta, análise e ação tendo como objetivo uma prática mais consciente, intencional e significativa.

## 6. O MEU PERCURSO EM 1.º CEB

A primeira PP em 1.º CEB, representou uma oportunidade de grande aprendizagem e crescimento, tanto a nível pessoal como profissional. Durante esta experiência, consolidei conhecimentos e desenvolvi competências que dificilmente teria adquirido noutras circunstâncias, como a capacidade de observação, análise e intervenção ajustadas ao contexto. Assim, conhecimento só se constrói quando o professor recorda, narra, revive e reflete sobre a prática (Shulman, 2004, citado em Matoso et al., 2015), uma vez que “o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos” (Schön, 2014, p. 3).

Cada desafio enfrentado, como a gestão do grupo, contribuiu para a construção da minha identidade profissional. Contudo, o que permanece com mais intensidade são as experiências vividas, os vínculos criados e os afetos partilhados. As expressões de carinho das crianças e a emoção sentida no momento da despedida, revelaram a solidez da relação construída. Acompanhar o crescimento do grupo, ajudá-lo a aprender e, simultaneamente, ser transformada por eles permitiu construir uma relação significativa com as crianças, tornando, esse adeus um momento emocionalmente intenso.

Esta PP ajudou-me, igualmente, a desenvolver resiliência para enfrentar as dificuldades. Apesar dos desafios, destaco o quanto este grupo era carinhoso e como me ensinou que, com amor, paciência e empatia, o ambiente em sala de aula se torna mais propício à aprendizagem. Mais do que ensinar conhecimentos académicos, o meu objetivo era impactar a vida dos alunos criando memórias e fomentando valores. Assim, considero que consegui deixar esta minha marca nesta turma e, também eu aprender muito com eles, reforçando a ideia de que ser professor é estar em constante aprendizagem ao longo da vida.

A segunda PP, deixou igualmente marcas profundas. Através dos desafios superados e das vitórias partilhadas, compreendi a importância de construir relações sólidas e afetivas com as crianças, de adaptar a minha prática pedagógica às suas necessidades e de criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, acolhedor e envolvente. A utilização de jogos lúdicos como estratégia educativa demonstrou ser eficaz na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento de competências sociais essenciais, como a colaboração e o

respeito pelas regras. O impacto positivo foi refletido nas atitudes do grupo, nos seus progressos e nas manifestações espontâneas de carinho sem dúvida, a maior recompensa.

Este estágio não me ensinou apenas a lidar com os desafios do dia a dia de uma sala de aula, mas também reforçou a minha paixão pela profissão e a certeza de que, com dedicação e amor, é possível fazer a diferença na vida de cada aluno. Terminei este ciclo com o coração cheio de gratidão e ciente de que cada experiência me preparou melhor para os desafios que encontrarei no futuro. E, levo comigo a convicção de que ser professora é estar em constante escuta, constante análise e constante reinvenção. Ser professora é criar laços, abrir caminhos e, sobretudo, acreditar no potencial de cada criança como sujeito ativo da sua aprendizagem e da construção de um mundo mais justo e sensível.

Ambas as práticas, embora distintas, revelaram-se complementares e fundamentais no meu percurso formativo. Cada grupo e cada contexto, com as suas especificidades, ofereceu-me oportunidades de crescimento. Ensinar é, mais do que tudo, criar ligações, abrir caminhos e estar disponível para ser transformada no encontro com o outro. Reforço, assim, a ideia de que ser professora é estar em permanente (re)descoberta de si, do outro e do mundo, com a certeza de que a aprendizagem só acontece quando existe escuta, vínculo e reflexão.

## PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

### 1. INTRODUÇÃO

#### *1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO*

A temática desta investigação surgiu porque fui constatando, ao longo da prática pedagógica em JI, que em momentos de brincadeira livre, várias crianças manifestavam o gosto por desenhar. No entanto, ao realizarem os seus desenhos, as crianças nunca eram desafiadas a comunicar sobre eles. Assim, após alguma pesquisa, entendi como é essencial enquadrar o diálogo porque este “(...) desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre

o que olha e vê.” (Lopes da Silva et al., 2016, p.49), o que promoveu em mim o desejo de saber mais sobre a forma como o desenho ajuda no desenvolvimento das crianças. Além disso, o tema do desenho sempre me interessou, deste modo, optei por aprofundar os meus conhecimentos acerca desta temática. Não obstante, a esta incorporei a identidade, autoimagem e autoconceito, pois considero que em idade pré-escolar é de extrema importância que as crianças disponham de oportunidades para criarem uma imagem de si e desenvolver a comunicação.

### *1.2. QUESTÃO DE PARTIDA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO*

A investigação seguinte teve como questão de partida: *Para a criança em idade pré-escolar, em que medida o desenho contribui para o conhecimento de si própria?*

De forma a dar resposta a esta questão foram definidos os seguintes objetivos de investigação:

- Proporcionar à criança oportunidades do desenvolvimento do conhecimento de si própria, reconhecendo-a na sua individualidade;
- Envolver a criança em experiências de aprendizagem no âmbito do desenho/ representação visual potenciadoras do conhecimento de si própria;
- Caracterizar o desenho da criança focando os elementos reveladores do conhecimento de si própria – gostos/ preferências relativas a ações do seu quotidiano e as suas características físicas;
- Refletir sobre a importância do desenho enquanto meio de comunicação para que a criança expresse o conhecimento que tem sobre si própria.

### *1.3. PERTINÊNCIA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO*

O tema desta investigação adveio de várias observações realizadas na prática pedagógica, onde foi possível constatar que o grupo gostava muito de brincar na área dos desenhos. O desenho é uma área que me suscita particular interesse e que acredito que é essencial estar presente no dia-a-dia das crianças para que se desenvolvam de forma global, dado que através deste meio de expressão desenvolvem a sua identidade, expressão emocional e comunicação sobre o mundo. Deste modo, esta investigação foi uma oportunidade para

aprofundar mais os meus conhecimentos sobre o tema e perceber a importância da sua presença nestes contextos.

Como é referido por vários autores (Oliveira, 1994; Pereira, 2005; Gouveia et al., 2005), o desenho nesta faixa etária deve ser visto como uma ferramenta essencial no trabalho em sala de atividade, dado que contribui para o desenvolvimento da visão do “eu” e do mundo. Assim, não deve de ser encarado como uma atividade apenas estética, mas pelo contrário, como os vários estudos comprovam, é um meio de expressão e, “é uma ferramenta poderosa que contribui para o desenvolvimento global da criança, integrando aspectos emocionais, sociais e cognitivos.” (Oliveira, 2023, p.417).

Assim, este estudo é pertinente, uma vez que visa valorizar o desenho como potencializador de aprendizagens e de ferramentas que permitem desenvolver a expressão, a criatividade e as emoções, possibilitando que as crianças desenvolvam conceitos importantes como a identidade, autoimagem e autoconceito. Nesta perspetiva, o educador desempenha um papel fundamental ao proporcionar oportunidades de expressão gráfica, ao escutar e valorizar o discurso das crianças sobre as suas produções e ao estimular a reflexão sobre o que representam. Com este acompanhamento, a criança torna-se mais confiante, criativa e consciente da sua individualidade, construindo progressivamente uma relação positiva consigo mesma (OCEPE, 2016).

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo surge o enquadramento teórico necessário para fundamentar e sustentar o estudo realizado. Assim, serão apresentadas temáticas essenciais, nomeadamente, o desenho infantil como meio de expressão e comunicação da criança, os conceitos de identidade, de autoimagem e de autoconhecimento, os contributos do desenho na formação da criança e a caracterização do desenho, focando elementos reveladores do conhecimento que a criança tem de si própria, nomeadamente, as suas características físicas, gostos e preferências relativas ao seu quotidiano.

### 2.1. *O DESENHO COMO MEIO DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO DA CRIANÇA*

Em idade pré-escolar, o desenho é uma das formas mais significativas de expressão e comunicação da criança. Este, é reconhecido como uma ferramenta de expressão livre,

através da qual a criança representa a sua visão sobre o mundo e o modo como o interpreta, projetando o seu universo simbólico (Fialho, 2019). Assim, antes de aprender a ler e a escrever, a criança comunica com recurso ao desenho, traduzindo pensamentos e emoções (Sousa, 2003a).

Ao desenhar, a criança seleciona e organiza os elementos gráficos em função do que é significativo para si, revelando simultaneamente aspetos do seu mundo interior e das suas vivências no mundo exterior (Pereira, 2005). Esta representação gráfica assume uma forma de expressão simbólica, tornando-se um meio de expressividade que retrata as perceções da criança sobre o mundo, que muitas vezes não consegue ainda verbalizar (Lowenfeld e Brittain, 1977). Como salienta Pereira (2005), é reflexo de processos “cognitivos e emotivos” (p.5).

Além disso, o desenho é, para a criança, uma forma de brincar. Tal como defende Sousa (2003a), desenhar é um jogo, que envolve movimentos de desenho (dimensão motora), criatividade e o raciocínio lógico (dimensão cognitiva) e expressão artística. Neste sentido, Anim (2013) afirma que o desenho contribui de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança, desenvolvendo os domínios cognitivo, linguístico, afetivo e social. A criança desenha, deste modo, não apenas por prazer, mas também para comunicar com o outro e estabelecer relações. De acordo com Hanauer (2013)

as manifestações artísticas por meio do desenho, iniciadas nos primeiros anos de vida, fazem parte de um processo de representação, onde a criança comunica e expressa seus pensamentos e sentimentos do mundo que a rodeia. O desenho também envolve aspetos cognitivos e emotivos, na medida em que os traços dão forma ao pensamento que leva ao conhecimento e evoluem conforme a criança se desenvolve (p. 74).

Em suma, o desenho deve ser compreendido como uma linguagem artística e simbólica, transversal a todas as idades. Através do desenho, a criança exprime as suas ideias, sentimentos, emoções e visões em relação aquilo que vê, vive e sente. Compreender o desenho como forma de expressão simbólica permite, também reconhecer o seu potencial

em contexto educativo, neste sentido importa perceber quais as fases do desenho na faixa etária em estudo.

## 2.2. *AS FASES DO DESENHO INFANTIL*

Conforme afirma Sousa (2003b, p. 198), “Os desenhos de uma criança são o reflexo do seu desenvolvimento geral e não uma evolução baseada em técnicas de desenho”, sendo assim, é importante dar espaço às crianças para poderem desenhar e promover o seu desenvolvimento e crescimento. Às várias fases de desenvolvimento da criança, correspondem, também, várias fases de evolução do desenho, que se inicia com os chamados “rabiscos” e terminará nos desenhos mais elaborados e detalhados (Mèredieu, 2017). No entanto, para chegar a esta fase mais avançada é essencial que o adulto compreenda e identifique as várias fases, incentivando a criança a desenhar como consegue, tentando acompanhar o que esta está a desenhar, no sentido de melhor compreender o modo como ela vê e sente o mundo que a rodeia. Esta atenção permite compreender a criança através do seu desenho (Sousa, 2003b).

Desta forma, como todas as crianças possuem o seu ritmo de desenvolvimento, também a sua interpretação do mundo é distinta. Assim, importa realçar as fases do desenho infantil, destacando a perspetiva de alguns autores de referência como Luquet (1969) e de Lowenfeld e Brittain (1977).

### 2.2.1. *A Evolução do Desenho Segundo Luquet*

De acordo com Luquet (1969), “O desenho infantil não mantém as mesmas características do princípio ao fim.” (p.135). O autor defende que o desenho da criança evolui em quatro fases: o realismo fortuito, o realismo falhado, o realismo intelectual e o realismo visual, refletindo uma progressiva aproximação à realidade (Luquet,1969).

A primeira fase, o realismo fortuito, surge por volta dos 2/ 3 anos. Nesta, a criança realiza traços no papel, sem um fim definido, reproduzindo movimentos com a mão e deixando-os visíveis no papel. Como refere Luquet “Os movimentos da mão explicam como a criança os executa sem que corresponda uma utilidade” (1969, p.136). Trata-se, portanto de uma experiência motora e visual que resulta da observação e imitação do adulto.

No entanto, ainda nesta fase, a criança começa a atribuir significados aos seus desenhos, dando início a uma intenção representativa, mesmo que ainda não seja capaz de controlar plenamente os seus gestos gráficos. Ou seja,

Uma vez chegada ao desenho propriamente dito, a criança quer ser realista. Mas esta intenção choca ao princípio com obstáculos que dificultam a sua manifestação. O desenho quer ser realista, mas não chega a sê-lo. É o que chamaremos a fase do realismo falhado. (Luquet, 1979, p.147)

Em seguida, na fase do realismo falhado, a criança tenta de forma intencional representar a realidade, mas encontra obstáculos em termos cognitivos e motores. Apesar de tentar reproduzir um desenho realista, a criança ainda não possui total controlo dos seus movimentos pelo que, muitas vezes, estes são mais bruscos pois, advém da falta de competências físicas, ou seja, de motricidade fina. Como Luquet afirma

“o primeiro dos obstáculos que se deparam ao realismo é de ordem puramente física: a criança não sabe ainda dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado o aspecto [sic] que quereria” (1979, p.147).

Além disso, existem fatores de ordem psíquica como a curta duração da atenção que interfere na capacidade de reproduzir fielmente a imagem mental que de modo automático idealizou (Luquet, 1969). A criança pode esquecer-se de incluir elementos ou posicioná-los de forma incorreta no espaço, sendo o que Luquet designa como “incapacidade sintética” (Luquet, 1969, p.151). Esta incapacidade diz respeito à dificuldade de integrar os diferentes elementos, resultando uma composição incoerente, ou seja, os elementos são desenhados de forma solta, isolada e sem organização. Deste modo, a criança não consegue juntar e sintetizar vários elementos de forma coerente tendo em conta os seus pormenores e desenhar apenas exclusivamente os elementos de forma isolada, cada um por si (Luquet, 1969).

Na fase do realismo intelectual, a criança ultrapassa as limitações anteriores e começa a realizar desenhos realistas, ou seja, “pode ser levado até ao ponto de reproduzir no

desenho não só os elementos concretos invisíveis, mas mesmo os elementos abstractos que só têm existência no espírito do desenhador” (Luquet, 1969, p. 160). Logo, a criança não desenha apenas o que é visível, mas também características que sabe que objeto que está a desenhar possuem.

É neste período que ocorre o início do rebatimento, “que consiste em rebatê-los de cada lado do corpo como se estivessem unidos por um eixo, à volta da qual se poderia fazê-los girar” (Luquet, 1969, p.172). Este recurso permite à criança representar, por exemplo, as duas mãos da figura humana, utilizando dois planos paralelos entre si e perpendiculares ao chão, onde as partes inferiores são as mais próximas e as partes superiores as mais afastadas, o que torna visível a mudança dos pontos de vista, obtidos através da colocação dos pormenores na representação gráfica (Luquet, 1969).

Por último, o realismo visual, caracteriza-se pela representação do que é diretamente observado. Neste, a criança desenha com base no que vê, aproximando-se das reproduções do adulto. Além disso, existe a procura de novas técnicas para representar os seus desenhos (Luquet, 1969). Deste modo, Luquet (1969) afirma que o realismo visual exclui os vários processos que são exigidos pelo realismo intelectual, pois a criança está ligada à sua cultura quando desenha. Sendo que, é através das suas experiências, carregadas de significados, que esta consegue transmitir o que sente a partir dos seus traços. Em suma,

A criança está então, no que diz respeito ao desenho, próxima do período de adulto; só a habilidade técnica desenvolvida por uma cultura especial estabelece, nesse ponto de vista, diferenças entre os indivíduos, e muitos adultos não serão capazes em toda a sua vida de desenhar sensivelmente melhor que crianças de 10 ou 12 anos (Luquet, 1969, p. 212).

#### 2.2.2. 2.2.2. *A Evolução do Desenho Segundo Lowenfeld e Brittain*

Para Lowenfeld e Brittain (1977) a evolução do desenho infantil ocorre em seis fases: o estágio da garatuja, o estágio pré-esquemático, o estágio esquemático, o realismo, o estágio pseudo-naturalista e, por fim, a arte do adolescente (Lowenfeld & Brittain, 1977).

No entanto, tendo em conta a faixa etária das crianças envolvidas neste estudo apenas serão explorados em seguida os dois primeiros estádios.

O estádio das garatujas aparece, habitualmente, por volta dos 18 meses e compreende três fases, nomeadamente, a garatuja desordenada, a garatuja controlada e a garatuja com nome. Na fase da garatuja desordenada, o ato de desenhar surge de modo espontâneo e sem intencionalidade, sendo motivado pelo simples prazer do movimento e da exploração motora (Lowenfeld & Brittain, 1977). Aos 2 anos, a criança entra na fase da garatuja controlada, e começa a estabelecer uma relação entre os seus movimentos e os traços que ocorrem no papel. Neste sentido, o desenho passa a ser um ato intencional, pois a criança descobre o controlo visual dos traços que executa, conseguindo deste modo controlar os movimentos (Lowenfeld & Brittain, 1977). Tal como referem estes autores

A maioria das crianças nesta fase, aborda as garatujas com grande entusiasmo, pois a coordenação entre o seu desenvolvimento visual e motor representa uma conquista muito importante. A fruição desta nova descoberta estimula a criança a variar os seus movimentos. Agora, as linhas podem ser repetidas e quase sempre são traçadas com grande vigor. Estas linhas podem ser traçadas horizontalmente, verticalmente ou descrevendo círculos” (Lowenfeld & Brittain, 1977, p. 120).

Mais tarde, por volta dos 3 anos, a criança começa a atribuir significados aos seus desenhos, iniciando a fase da garatuja com nome. Esta é uma mudança pois, os traços deixam de ser simples gestos gráficos e passam a representar algo que faz parte do mundo interior ou exterior da criança. Assim, “Esta atribuição de nomes às garatujas é de grande significado pois indica uma grande transformação no pensamento da criança. Antes deste estádio, ela estava satisfeita com os movimentos, mas, agora, passou a ligar esse movimento com o mundo à sua volta” (Lowenfeld & Brittain, 1977, p. 123).

O segundo estádio, o pré-esquemático, que ocorre entre os 4 e os 7 anos, caracteriza-se pelo início da figuração. A criança inicia desenhos com maior intencionalidade, representando objetos, pessoas e ações do seu dia-a-dia, de modo mais ordenado e relacionando-os com a sua imaginação e criatividade embora, não consiga ainda,

distinguir os tamanhos. (Lowenfeld & Brittain, 1977). Além disso, aparecem pela primeira vez diversos traços (linhas, círculos, formas ovais) que podem representar os membros (cabeça, pernas, olhos, braços), enriquecidos com detalhes diversificados. Porém, as figuras podem ser muito grandes ou muito pequenas (Lowenfeld & Brittain, 1977). Não obstante, através dos seus desenhos, a criança conta com uma sequência lógica aquilo que reproduziu. Relativamente às cores, Lowenfeld e Brittain (1977) destacam que estas estão intimamente relacionadas com o campo emocional, ou seja, as que gostam e não gostam demonstrando o carácter afetivo gerado pelas emoções e pelo prazer.

### *2.3. CONCEITOS DE IDENTIDADE, AUTOIMAGEM E AUTOCONCEITO*

#### *2.3.1. Identidade*

Ao longo das últimas décadas, o conceito de identidade foi objeto de estudo e de investigações, havendo propostas com diferentes perspetivas, que se foram alterando com o desenvolvimento da ciência.

Todos os seres humanos são únicos e têm características físicas, psicológicas, sociais e culturais que, simultaneamente, os distinguem dos outros e os inserem em determinados grupos, com os quais estabelecem relações (Oliveira, 2017). Tal como afirma Oliveira (2017), “(...) a identidade não se herda, constrói-se” (p. 20), o que evidencia que esta é um processo de formação contínua, em desenvolvimento que se inicia na infância e que não envolve apenas a criança, mas sim todos os que estão ao seu redor e interagem consigo, influenciando este processo (Barbosa, 1995).

É precisamente nesta articulação entre a individualidade e a pertença social, em que os adultos significativos e os contextos desempenham um papel essencial, que a criança se constrói. Assim, como Barbosa (1995) refere

A criança não se pode constituir como autor autónomo dos seus atos, consciente dos seus efeitos e significações, dotado de uma história original e de um projeto de si, na medida em que tem modelos (pessoas, instituições) com os quais se identifica. A criança tem um nome, uma classe escolar, uma nacionalidade. Estas

são identidades exógenas. As identidades exógenas são avaliadas em função duma identidade própria que o indivíduo elabora na sua relação com os outros e com as instituições (p.18).

Desde cedo, a criança reconhece o que a diferencia e o que a liga aos outros, num equilíbrio entre a individualidade e a pertença que são a base da identidade pessoal e social (Barbosa, 1995).

Conforme a criança começa a entender o que a caracteriza, o que a torna especial e diferente, ela também passa a identificar o que tem em comum com os outros. O que facilita a compreensão dos seus papéis e da sua conexão com grupos sociais e culturais, contribuindo para a construção da sua identidade e percepção de si mesma. A partir das interações com as pessoas ao seu redor, a criança forma uma imagem de quem é e ajusta o seu comportamento em diferentes contextos. Barbosa, explica que essa “(...) percepção pelas crianças da sua própria identidade desenvolve-se gradualmente e de forma contínua, por uma sucessão de étapes [sic] bem definidas, em relação com as étapes do desenvolvimento” (1995, p. 19).

Assim, entre os 10 e 20 meses, a criança começa a reconhecer os aspetos que a diferenciam, como o próprio nome e a sua imagem no espelho ou em fotografias. Por volta dos 3 anos, passa a utilizar palavras como “eu” e “mim” para afirmar a sua presença. Só posteriormente, é que a criança desenvolve plena consciência da sua identidade única, que a distingue das demais. Este processo ocorre de forma contínua e gradual, seguindo etapas específicas que acompanham o seu desenvolvimento geral (Barbosa,1995).

Na ótica de Costa (1991), este conceito varia bastante, no entanto, para a autora o desenvolvimento humano ocorre no seio de contextos sociais, através de interações, que estão presentes no seu meio envolvente. Nesta lógica, para a autora, Erick Erickson foi o primeiro psicanalista que merece destaque, sendo o primeiro a realizar estudos sobre o que é a identidade. Ou seja, “conceptualiza e define a identidade de uma forma interdisciplinar em que a construção biológica, a organização pessoal e da experiência e o meio cultural dão significado, forma e continuidade à existência do indivíduo” (Erikson, 1968, citado em Costa 1991, p.21).

Nesta mesma lógica, segundo Locke (1999) a identidade pessoal é definida pela capacidade de um indivíduo se auto reconhecer ao longo do tempo, conectando o seu presente, passado e futuro. Este autor associa a identidade pessoal à continuidade dos estados de consciência, compreendendo os pensamentos e sensações vivenciados em primeira pessoa. Assim, para si, alguém só é verdadeiramente uma pessoa quando consegue identificar as suas memórias e senti-las. Portanto, a identidade pessoal está fundamentada na autoconsciência (Locke, 1999). De acordo com esta visão, apenas os seres humanos possuem identidade, pois, somente eles podem integrar diferentes estados de consciência e reconhecê-los como parte de si mesmos (Locke,1999).

Para concluir, a construção da identidade pessoal é um dos processos mais importantes, pois, quanto mais desenvolvido estiver o sentido de identidade, mais o indivíduo valoriza o modo em que é parecido ou diferente dos outros e, reconhece as suas limitações e capacidades, pelo que este deve de ser desenvolvido deste muito cedo. Como Ribeiro (2016) concluí a identidade corresponde ao “eu” da criança que se reconhece, assim como aos outros e ao meio envolvente como diferentes, reconhecendo características próprias, atitudes, atributos físicos, contextos, papel social e familiar.

### *2.3.2. Autoimagem*

A autoimagem, segundo Gouveia et al, (2005) é o que expressa a percepção que a pessoa tem de si e do seu reflexo em termos de sentimentos, pensamentos ou ações nos seus relacionamentos interpessoais. Isto é, a maneira como cada pessoa se vê em termos físicos, emocionais e comportamentais. Neste sentido, a nossa autoimagem é modificada ao longo da vida, dado que é influenciada por experiências, interações sociais e padrões culturais. Por outras palavras, é como vemos a nossa aparência, as nossas capacidades e as nossas atitudes. Mosquera (1983) completa esta ideia, afirmando que a autoimagem, é o “(re)conhecimento que fazemos de nós mesmos, como sentimos nossas potencialidades, sentimentos, atitudes e ideias, a imagem o mais realista possível, enfim, que fazemos de nós mesmos.” (citado em Mosquera et al., 2006, p.84).

Deste modo, a autoimagem surge por meio das interações da pessoa com o seu contexto social logo, é a consequência de relações estabelecidas com os outros e consigo mesmo. Assim, o ser humano pode entender e antecipar os seus comportamentos, cuidar de si nas relações com outras pessoas, aprende a interpretar o meio ambiente em que vive e tentar

ser o mais adequado às exigências que lhe são feitas e que ele propõe para si mesmo. Por isto, a autoimagem é uma espécie de organização da própria pessoa e, é composta por uma parte mais real e outra mais subjetiva, convertendo-se numa forma determinante e de grande significado para poder entender o meio ambiente em que vive (Mosquera, 1983, citado em Mosquera et al., 2006). SapountziKrepia et al. (2001) reforçam esta ideia, afirmando que, quando se fala de autoimagem faz-se referência ao reflexo que cada um vê no seu “espelho interior” e aos sentimentos e pensamentos gerados por essa visualização (citado em Floriani et al., 2014).

Em suma, a autoimagem é um reflexo dinâmico de como nos vemos em diferentes aspetos, tendo em consideração elementos reais e subjetivos, sendo influenciada por experiências, interações sociais e culturais e moldada pela forma como nos relacionamos com os outros e conosco próprios.

### 2.3.3 *Autoconceito*

Nesta sequência, importa clarificar, também, o significado de autoconceito. Este refere-se à percepção que o indivíduo constrói sobre si próprio, ao longo da vida, incluindo o modo como se vê em termos de características e competências (Oliveira, 1994). Este é formado através das experiências vividas, das interações sociais e da forma como a criança é valorizada e compreendida no seu meio envolvente (Hohman e Weikart, 2004). Segundo Papalia e Martorell (2021), o autoconceito emerge da consciência que a criança vai adquirindo sobre si própria, sobre as suas ações e os seus sentimentos. Inicialmente, esta percepção baseia-se em aspetos concretos, como o nome e a idade, posteriormente, passa a integrar aspetos mais complexos como, os sentimentos, preferências ou qualidades (Papalia & Martorell, 2021).

Durante a fase dos 3 aos 5 anos, o autoconceito é particularmente influenciado pelo ambiente, familiar, escolar e pelas interações com os adultos de referência. Este é, contudo, um processo dinâmico e contínuo, que se ajusta à medida que a criança vivencia novas experiências e reformula a imagem que tem de si. Neste sentido, torna-se essencial o papel dos educadores na promoção de contextos que favoreçam a autoestima, a autonomia e a valorização da individualidade de cada criança, contribuindo para um autoconceito positivo (Papalia, Olds & Feldman, 2011).

O desenho, enquanto linguagem expressiva e simbólica, constitui um importante recurso para aceder à forma como a criança se vê a si mesma. Através dos seus desenhos é possível identificar elementos do seu quotidiano, gostos e aspetos da sua identidade. Ao desenhar-se ou ao representar o que é relevante para si, a criança comunica aquilo que considera relevante, dando pistas sobre a forma como se posiciona no mundo. Como afirma Pereira (2005), o desenho funciona como um espelho do mundo interior da criança, refletindo não só as suas vivências, mas também a forma como se posiciona no mundo.

Plummer (2012) salienta a importância da distinção entre autoconceito real (a forma como a criança se vê) e o eu ideal (como gostaria de ser). Esta distinção é particularmente relevante para compreender a perceção de competência da criança (autoestima) e a sua motivação para a aprendizagem. A qualidade dos vínculos afetivos estabelecidos nos primeiros anos de vida, especialmente com os pais e figuras de referência, influencia diretamente o desenvolvimento de um autoconceito saudável, promovendo sentimentos de valor, competência e segurança e a forma como a criança avalia as suas capacidades, aparência e comportamentos (Hernaez, 1999).

De acordo com Erikson, entre os 2 e os 5 anos acontece a fase do desenvolvimento psicossocial, que se caracteriza pela afirmação do eu, na qual a criança começa a desenvolver as principais dimensões do autoconceito. Este processo manifesta-se por meio de comportamentos de oposição, imitação e pela utilização da linguagem, recorrendo a pronomes pessoais (Stipek, Gralinski & Kopp, 1990, citados por Papalia, Olds & Feldman, 2011). A identificação com os adultos, as primeiras diferenciações e a consciência do seu género são igualmente fatores estruturantes desta fase.

Como refere Gondra (1981, citado por Oñate, 1989), o autoconceito constrói-se como um conjunto de crenças, perceções e atitudes que o indivíduo tem sobre si mesmo e influencia fortemente os seus comportamentos. No caso da criança, a forma como é vista e valorizada pelos outros, terá impacto não só nesta construção inicial, mas, também, na construção futura do seu autoconceito pessoal e até profissional.

Em suma, o autoconceito é um elemento central no desenvolvimento da criança, influenciando a forma como se vê a si própria, como se relaciona com os outros e como interpreta o mundo. Construído a partir das experiências, das relações afetivas e dos

contextos sociais, este conceito ganha expressão na infância através de manifestações concretas, como a linguagem, o comportamento e o desenho. Ao compreender-se melhor, a criança desenvolve uma maior confiança nas suas capacidades, potenciando a sua autoestima e a sua autonomia. Assim, é fundamental que os educadores reconheçam a importância de promover contextos educativos que valorizem a individualidade, fomentem a expressão e respeitem o ritmo de desenvolvimento de cada criança, contribuindo para a construção de um autoconceito positivo e saudável desde os primeiros anos de vida.

Concluindo, os três conceitos apresentados são cruciais para o estudo realizado, sendo apresentados de forma isolada, dado que apesar de se interrelacionarem são três conceitos distintos, mas essenciais para a construção do “eu”. Assim, a identidade é um processo contínuo e amplo que é contruído com base nas experiências e interações sociais, ao longo da vida (Ribeiro, 2016). A autoimagem diz respeito à forma como a criança se vê, quer em termos físicos, quer em termos emocionais e comportamentais, ou seja, é a imagem que a criança constrói de si mesma com base nos seus traços (Gouveia et al, 2005). Por fim, o terceiro conceito, o autoconceito remete para a parte mais emocional, em que a criança percebe quem é e como se sente, este é muito influenciado pelos adultos de referência e pela forma como além de darem o exemplo, tratam a criança (Papalia & Martorell, 2021). Deste modo, diferenciar estes três conceitos permite compreender melhor as várias formas através das quais a criança desenvolve o conhecimento de si, possibilitando ao educador uma intervenção mais consciente e ajustada às necessidades do grupo, promovendo contextos que favoreçam um desenvolvimento integral e equilibrado.

#### *2.4. O DESENHO E AS OCEPE*

O desenho, como anteriormente referido, é muito importante na construção do “eu”, pois, facilita o reforço da autonomia, da imaginação e a representação do mundo. Deste modo, a criança desenvolve-se emocional, social, motora e cognitivamente quando desenha. Ou seja, o desenho, “é uma ferramenta poderosa que contribui para o desenvolvimento global da criança, integrando aspectos emocionais, sociais e cognitivos.” (Oliveira, 2023, p.417). Neste sentido, a Educação Pré-Escolar deve de ter um papel preponderante na valorização do desenho infantil, promovendo-o não apenas como uma mera atividade lúdica, mas sim

como um instrumento de aprendizagem, de interação social e construção de identidade de cada criança.

O ato de desenhar desempenha, assim, uma grande importância na vida da criança, refletindo o seu universo interno, pois, expressa sentimentos, pensamentos e percepções, e o mundo ao seu redor. Tal como Oliveira (2023) refere, “através do desenho, as crianças podem representar visualmente suas emoções, pensamentos e percepções do mundo, o que é essencial para seu desenvolvimento cognitivo e emocional.” (p.417).

Deste modo, o desenho permite que a criança lide com as suas ideias, sentimentos, percepções e descobertas, auxiliando-a na descoberta de si mesma, do outro e do mundo que a rodeia, pelo que “o valor do desenho vai além do simples ato de criar imagens; ele envolve a criança em um processo de reflexão e elaboração mental.” (Oliveira, 2023, p.417). Neste sentido, o desenho torna-se um instrumento preponderante na construção da identidade, da autoimagem e do autoconceito da criança.

Nas OCEPE, o desenho é visto como essencial no dia-a-dia, sendo fundamental para o desenvolvimento holístico das crianças, pois, em “crianças em idade pré-escolar, a noção do eu está ainda em construção e é influenciada positiva ou negativamente pelo modo como os adultos significativos e as outras crianças a reconhecem” (OCEPE, 2016, p. 38). Deste modo, o desenho, é um incentivo para o conhecimento, em várias vertentes como o autoconhecimento e a autoestima. Através deste, a criança reconhece sua capacidade de produzir algo único e significativo, o que fortalece sua confiança e a sua identidade.

Nesta sequência, tal como é referido nas OCEPE (2016), “a construção da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e dificuldades próprias de cada um, quaisquer que estas sejam” (p. 38). Deste modo, é com as relações que as crianças estabelecem com outras crianças, educadores e auxiliares de ação educativa que constroem as suas identidades, autoimagens e autoconceitos, portanto, “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se ensinam, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (OCEPE, 2016, p. 33). Ao estar neste ambiente estimulante e seguro, a criança sente-se à vontade para expressar os seus sentimentos, os seus gostos, as suas preferências e identificar características individuais, como o sexo, a idade e o nome

e reconhece diferenças e semelhanças com o outro. Por conseguinte, o ambiente em que a criança está inserida influencia diretamente a construção da sua identidade, pois, segundo Hohmann e Weikart (2004), desde cedo, as vivências da criança com as pessoas que lhe são importantes moldam a forma como esta se vê, afetando a maneira como se relaciona com os outros em diversas situações. Assim, à medida que a criança interage com o outro, vai-se autodescobrindo e desenvolvendo a sua identidade, com recursos às suas potencialidades e os seus conhecimentos, tal como, descobre as dos outros (Hohmann & Weikart, 2004).

Nesta perspetiva, a educação pré-escolar, nomeadamente, o JI, deve ser visto como um espaço imprescindível para este longo processo de formação da identidade, em que os educadores devem procurar formar indivíduos críticos, atentos e questionadores, capazes de enfrentar desafios. Para tal, visam responder às necessidades e interesses das crianças e compreendê-las, sendo que, o desenho tem um papel preponderante para a compreensão do mundo interno e externo da criança, por isso, os educadores devem incentivar e valorizar estes momentos nas suas práticas pedagógicas, permitindo que as crianças desenvolvam a sua perceção, a sua capacidade crítica perante as coisas, a perceção sobre si próprios e dos outros (Lavelberg, 2013). Ou seja, como Xavier e Souza (2022, p.16) afirmam “os educadores devem mostrar interesse, desta forma valorizando os desenhos de autoria da criança, sendo receptivos com o mesmo, sabendo que nem todas as crianças se desenvolvem no mesmo tempo”. É de facto importante, incluir atividades de desenho nas planificações em diversos momentos, bom como, espaços e materiais. (Júnior et al., 2016, citados em Xavier & Souza, 2022).

Nesta sequência, é crucial que haja espaço para a autonomia durante o processo de criação artística, dado que esta promove nas crianças a responsabilidade de pensar, produzir e refletir sobre o significado dos seus desenhos (Salvador, 1988). Luquet (1927) concorda com esta ideia e destaca que é necessário que exista alguma distância entre o adulto e a criança, de modo que esta tenha efetivamente total liberdade, pois o seu papel deve ser “apagar-se, deixar a criança desenhar o que quer, propondo-lhe temas sempre que ela necessita, sobretudo quando lhe pede, mas sem lhos impor, e sobretudo deixá-la desenhar como quer, a seu modo” (p. 231). Apesar de esta liberdade e autonomia ser crucial, o educador não deve adotar uma postura passiva, pelo contrário deve criar contextos que

desenvolvam a exploração, a reflexão crítica e o aperfeiçoamento da capacidade da criança (Iavelberg, 2013)

Em suma, o desenho é um meio de expressão fulcral na vida da criança, que lhe permite explorar, refletir e comunicar a sua identidade, autoimagem e autoconceito de maneira significativa. Assim, para Oliveira (2023, p.419) a criança “desenha para significar seu pensamento, imaginação, conhecimento, criando um modo simbólico de objetivação de seu pensamento.” sendo que, com este “cria em torno de si um espaço de aprendizagem e apontamentos para o que permite os valores de um cidadão crítico-reflexivo e atuante quanto ao que faz parte das atividades pedagógicas.” (Oliveira, 2023, p.419). O desenho é uma atividade educativa rica e multifacetada que contribui para o desenvolvimento holístico da criança e o educador deve investir nesta e compreendê-la. Deste modo, deve ser valorizado e utilizado como uma ferramenta de desenvolvimento integral das crianças, dado que contribui para a formação de indivíduos mais conscientes de si mesmos, mais seguros e mais preparados para interagir com o mundo. Neste sentido, é essencial que na infância sejam criados espaços e momentos para as crianças desenharem livremente, criando a sua identidade, a sua autoimagem e o seu autoconceito.

## 2.5. CARATERIZAÇÃO DOS DESENHOS

As interpretações dos desenhos das crianças fornecem várias pistas sobre o seu mundo interior e a forma como interpretam o mundo ao seu redor, pelo que o desenho até chegar ao produto final, passa por um processo cognitivo e é esse processo que precisa ser caracterizado e investigado (Domingues, 2012, citados em Bertão & Guimarães, 2017). Deste modo, Cognet e Cognet (2019) abordam este assunto e propõem uma metodologia de análise de desenhos que assenta em três pilares: a análise formal, a abordagem psicodinâmica e a conversa sobre o desenho.

A análise formal consiste na primeira impressão que se tem sobre o desenho após um primeiro olhar, tendo em conta, as cores, a fluidez dos traços, o posicionamento dos elementos na folha e as dimensões dos elementos (Cognet & Cognet 2019). Já a abordagem psicodinâmica diz respeito, à identificação do simbolismo dos elementos representados, tendo em conta o que é imaginário e o que é concreto (Cognet & Cognet, 2019). Por último, o terceiro pilar, visa responder ao que é a conversa após a realização

do desenho, pois, esta também dá pistas fundamentais para a compreensão e análise do mesmo (Cognet & Cognet, 2019).

É, desta forma importante ter estes três pilares em consideração e, durante a caracterização, ter muita atenção aos detalhes mencionados e, a outros, como a criatividade e a coordenação motora da criança. Nesta lógica, estes três pilares permitirão uma leitura dos desenhos de modo a fornecerem informações íntimas e relevantes sobre o mundo da criança e sobre o seu desenvolvimento. Porém, é de realçar que também, durante a realização do momento de desenho, é importante observar a criança e perceber de que forma esta produz o registo, tendo em conta a sua “(...) postura corporal, a motricidade fina, o ritmo como trabalha, a forma de elaborar as figuras e a cena – se começa a figura humana pela cabeça ou pelos pés, a necessidade do uso de régua, o uso exagerado da borracha [...]” (Weiss, 2020, p. 122). Por conseguinte, a história da criança deve de ser tida, também em consideração, dado que, ajuda a elucidar o segundo pilar (Cognet & Cognet, 2019). A par com este facto, deve-se evitar generalizações, dado que, cada criança tem a sua história, a sua personalidade, os seus gostos e os seus interesses.

Analisando de forma mais explícita o primeiro pilar, na análise formal, são de destacar as cores, a fluidez dos traços, o posicionamento dos elementos na folha (localização espacial) e as dimensões dos elementos. Relativamente, às cores, cada uma delas tem um significado embora para as analisar seja necessário ter em conta a cultura, a faixa etária e de desenvolvimento da criança, dado que, só a partir de certa idade e com um certo grau de desenvolvimento é que as crianças conseguem desenhar algumas coisas (Cognet & Cognet, 2019). É de realçar, ainda, que os valores expressivos das cores estão relacionados com a espontaneidade dos traços e que expressam sentimentos e emoções (Cognet et al., 2019). Este facto é importante para entender efetivamente a criança e os motivos dos seus desenhos, porém, é preciso que a interpretação seja feita de forma lógica e não intuitiva.

Relativamente à fluidez dos traços, estes transmitem várias informações como, por exemplo, se a criança tem dúvidas sobre o mundo (Cognet et al., 2019). Deste modo, dentro do traço importa destacar, o traço contínuo e o manchado. Sendo que em ambos, está inerente a pressão que a criança faz no lápis enquanto os realiza. O traço contínuo é um movimento sem interrupção, sendo que as crianças que recorrem a este tipo de traço

manifestam a sua tranquilidade e o respeito pelo seu ambiente, tentando encontrar o bem-estar físico (Cognet et al., 2019). Já o traço manchado revela que a criança iniciou o desenho de determinada maneira, mas depois mudou de ideias, assim, manifesta a sua insegurança e impulsividade.

Em termos do posicionamento dos elementos na folha, cada um sítio tem um significado, ou seja, o espaço superior representa a inteligência, a imaginação e a curiosidade de aprender coisas novas, por sua vez, a parte de baixo, informa sobre as necessidades físicas ou materiais que a criança possuiu (Cognet & Cognet, 2019). Em termos do centro do papel este expressa que a criança está tranquila com o que está a viver e com tudo o que já vivenciou. Além disso, os lados também possuem significados, isto é, o lado esquerdo indica que a criança pensa muito no passado podendo indicar que gosta de recordar as memórias que tem, já o lado direito, é o inverso, indica que pensa somente no futuro (Cognet & Cognet, 2019).

Por último, em relação às dimensões dos elementos, estas variam entre o grande e o pequeno, sendo que quando são grandes a criança manifesta segurança, pelo contrário as formas pequenas revelam timidez e insegurança (Cognet & Cognet, 2019). É de realçar que as crianças recorrem muitas vezes ao desenho da figura humana, este motivo deve-se ao facto de estes desenhos serem de modo inconsciente um autorretrato seu, representando sempre um pouco delas (Cognet & Cognet, 2019).

Em suma, a caracterização e leitura dos desenhos infantis é importante para compreender os sentimentos, emoções e perceções que a criança tem do mundo que a rodeia. Não obstante, a análise dos desenhos tem de ser feita com muita atenção e tendo em conta todos os elementos descritos acima, pelo que quando feita essa análise, o desenho é um meio ao alcance dos profissionais de educação para conhecerem a criança e a sua individualidade.

### 3. METODOLOGIA

Neste capítulo apresentam-se os procedimentos metodológicos que orientaram o estudo e justificaram as opções tomadas.

### 3.1. *NATUREZA DO ESTUDO*

Esta investigação tem como objetivo compreender como é que o desenho infantil ajuda as crianças a desenvolverem a imagem de si mesmas. Deste modo, insere-se no paradigma construtivista ou interpretativista e segue a metodologia qualitativa. O paradigma construtivista consiste numa abordagem de contacto direto com o outro, através de interações que ocorrem na sociedade em que tanto o investigador, como o investigado se encontram, existindo a fusão de perspetivas (Coutinho, 2014). Em junção a este aspeto, este paradigma direciona-se para a compreensão e inclusão das experiências e dos conhecimentos dos envolvidos, ou seja, o paradigma construtivista ou interpretativista assenta em três palavras-chave, sendo elas, compreensão, significado e ação (Coutinho, 2014).

Em termos metodológicos, este estudo, segue uma metodologia qualitativa, pois, eu, enquanto investigadora estou preocupada em ter em conta tudo o que seja relevante para o estudo, tendo os horizontes abertos e amplos, de forma a “[...] trabalha[r] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, (Minayo, 2009, citado em Junior et al., 2021, p.37). Assim, segundo Creswell “os dados recolhidos para análise podem ser oriundos de imagens (ou fotos) e de textos (ou palavras)” (2014, citado em Rios, 2021, p.17).

Posteriormente, estes foram analisados de forma descritiva e rigorosa, seguindo fielmente as informações recolhidas. Neste seguimento, esta investigação é um estudo de caso, dado que, o investigador apenas tem o objetivo de analisar e estudar os dados, sem querer alterar o que observa. Assim, pretende-se dar ênfase ao objetivo principal de um estudo de caso, “descobrir aspetos encobertos de um fenómeno, dar ênfase ao contexto envolvido e interpretá-lo” (Rios, 2021, p.15).

### 3.2. *CONTEXTO E PARTICIPANTES*

A investigação foi realizada com quatro crianças de cinco anos. Esta escolha deve-se ao facto de as crianças de 3/4 anos ainda não se encontrarem numa fase de desenho que seja clara para analisar e responder aos objetivos do estudo. Por sua vez, as crianças com 5 anos tendem já a desenhar de acordo com as características do estágio seguinte, o pré-esquemático, pelo que as crianças com 5 anos, já possuem o desenvolvimento necessário

para participar num estudo desta natureza, nomeadamente, o facto de o desenho ser uma atividade de movimento controlado (Lowenfeld e Brittain ,1977).

Não obstante, no contexto em que se realizou o estudo existiam 8 crianças com 5 anos, porém, este não foi realizado com todas, apenas com metade. O critério para a escolha dessas 4 crianças, residiu no facto de manifestarem o gosto pelo desenho, expressando-o em muitos momentos de brincadeira livre, dado que, quando questionadas sobre qual a área onde desejavam ir brincar livremente, afirmavam que queriam a área do desenho.

Em suma, os participantes foram selecionados com critérios de conveniência, por se tratar de uma amostra selecionada pelo investigador de modo intencional (Dias, 2009). Neste sentido, os participantes foram escolhidos segundo as seguintes condições: ter cinco anos, ter boa capacidade de comunicação, gosto por desenhar e entusiasmo e vontade em participar nas propostas.

Assim, com base nestes critérios foram selecionadas as crianças Ana (A), Carlota (C), Maria (M) e Xavier (X), sendo assim três crianças do sexo feminino e uma do sexo masculino, sendo de realçar que os nomes são fictícios.

A Ana era uma menina de 5 anos, que vivia com os pais e que não tinha irmãos. Em termos de personalidade, apresentava-se como introvertida e tímida, principalmente, em situações de grande grupo ou quando lhe era solicitada a partilha da opinião. No entanto, era uma criança empática e muito atenta às necessidades dos outros, ajudando-os sempre que necessário. Nos momentos de brincadeira livre gostava de envolver a presença dos adultos, evidenciando o gosto por relações de proximidade com estes. Além disso, tinha um gosto especial por desenhar e pintar, sendo frequentemente encontrada a realizar estas atividades no interior da sala de atividades.

A Carlota era uma menina de 5 anos, que vivia com os pais e com o irmão, mais velho, de 7 anos. Em termos de personalidade, apresentava-se como extrovertida e brincalhona, partilhando sempre a sua opinião sobre o mundo que a rodeava e gostando de contar aspetos da sua vida. Além disso, era uma criança muito curiosa que questionava com frequência o mundo que a rodeava, e evidenciava interesse em pesquisar as respostas. Nos momentos de brincadeira livre gostava de brincar com várias crianças e, por vezes,

adorava mostrar aos adultos as suas brincadeiras, explicando-as e envolvendo-os também. Não obstante, gostava muito de desenhar e pintar.

A Maria era uma menina de 5 anos, que vivia com os pais e que não tinha irmãos. Era uma criança que pode ser caracterizada como extrovertida, sociável, divertida e interessada por conhecer o mundo que a rodeava. Em termos de interesses demonstrava gostar de desenhar e pintar, já no que respeita ao espaço exterior, gostava de brincar ao faz de conta com as crianças de outras salas, inclusive com as crianças do 1.º CEB.

O Xavier era um menino de 5 anos, que vivia com os pais e com o irmão. No que respeita à personalidade era uma criança muito curiosa, comunicativa, empática, dinâmica e amiga do seu amigo, estando sempre disposto a ajudar. Em termos de brincadeiras gostava muito de brincar ao faz de conta e de envolver várias crianças e até adultos nas suas brincadeiras. Além disso, gostava bastante de desenhar e de pintar.

### 3.3. *PROCEDIMENTOS*

Para a recolha dos dados foi pensada uma sequência didática dividida em três momentos, de modo a possibilitar a compreensão da evolução da imagem que a criança tem de si e como a conseguem representar através do elemento-chave, o desenho. Assim, o primeiro momento didático consistiu em as crianças desenharem o seu autorretrato, demonstrando neste as conceções da imagem que têm de si.

No segundo momento, foi pedido às crianças que durante 10 minutos, se olhassem ao espelho com muita atenção podendo ver-se mais perto deste e mais longe consoante desejassem. Após esse período foi-lhes pedido que realizassem um novo autorretrato.

Por fim, o terceiro momento da proposta foi orientado para a representação gráfica de elementos significativos do quotidiano das crianças. Nesta fase, foram convidadas a desenhar atividades que gostavam de realizar, pessoas por quem nutriam afeto, objetos preferidos ou brincadeiras que apreciavam. O objetivo foi permitir que, através do desenho, expressassem gostos, afetos e preferências, contribuindo assim para a compreensão do seu universo emocional e da construção do conhecimento de si próprias.

É de realçar que ao longo dos três momentos descritos foram feitas algumas questões informais de modo a compreender os motivos de a criança se autorretratar ou desenhar

algum aspeto. É de destacar ainda, que esta sequência didática, foi aplicada de forma individual com cada uma das crianças, para que não existisse a tendência de copiarem os desenhos uns dos outros e, para que isso não influenciasse a recolha dos dados.

#### 3.4. *TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS*

Este estudo, recorre à utilização de vários instrumentos e técnicas de recolha de dados, sendo o mais comum a observação, aliando-se, no entanto, os registos das crianças(desenhos) e registos audiovisuais. Apesar de variados, estes instrumentos e técnicas são aplicados todos em campo (Bordens & Abbott, 2018, citado por Rios, 2021), e o seu objetivo é recolher a maior quantidade de informação possível, para que quando fosse analisada e interpretada, permitisse confirmar ou contradizer informações recolhidas em momentos anteriores (Bordens & Abbott, 2018, citado por Rios, 2021).

A observação participante foi escolhida para esta investigação dado que, através dela poderia além de observar, envolver-me ativamente e “ter acesso às perspetivas das pessoas com quem interage” (Sousa & Baptista, 2014, p. 88), neste caso as crianças, algo que o observador exterior não conseguiria fazer. Assim, Amado (2014) segue esta linha de pensamento e afirma que este tipo de observação implica que o investigador mantenha “(...) sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (p. 153). Neste sentido, Mónico et al. (2017) completa afirmando que é de extrema importância que o observador se adapte às condições do momento, de forma a ser seletivo, para conseguir obter as informações que ambiciona.

Como complemento às observações, durante o processo de recolha de dados, em que as crianças participaram nas sessões da sequência didática, procedi à gravação de dados através do registo audiovisual, pois, tal como afirma por Sousa (2009), a recolha de dados recorrendo a este instrumento “(...), proporciona um bom registo que diferentes observadores podem observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar (...)” (p. 200), o que faz com que a sua utilização se torne quase indispensável. Além deste aspeto, esta gravação facilita a análise e permite ver detalhes que poderiam escapar no primeiro momento (Sousa, 2009).

Além disso, foram, ainda, recolhidos os registos gráficos das crianças, ou seja, os desenhos, para análise posterior.

### 3.5. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

De modo a proceder à análise dos dados recolhidos, recorreu-se à análise de conteúdo, definindo-se categorias de análise. Para isso, recorreu-se à metodologia de análise proposta por Cagnet e Cagnet (2019), que indicam a possibilidade de a análise se fazer com base em três pilares, análise formal; abordagem Psicodinâmica e conversa em torno do desenho. Estes três pilares corresponderão às três categorias de análise a considerar na «leitura» e caracterização dos desenhos das crianças participantes no estudo. Recordando o que foi apresentado no enquadramento teórico relativamente a esta proposta de Cagnet e Cagnet (2019), a análise formal consiste no estudo das cores, dos traços, nos posicionamentos dos elementos e no tamanho que o desenho ocupa na folha. A abordagem psicodinâmica visa analisar o simbolismo, o imaginário e o concreto e, por último, a conversa em torno do desenho, está integrada na análise dos registos audiovisuais (Cagnet & Cagnet, 2019).

<b>Categorias de análise</b>	<b>Definição</b>
Análise formal	Esta categoria diz respeito à análise das cores utilizadas pelas crianças, à fluência dos traços, ao posicionamento dos elementos que constituem o desenho na folha e às respetivas dimensões.
Análise psicodinâmica	Esta categoria diz respeito à utilização, nos desenhos, de elementos simbólicos, imaginários e/ou concretos.
Análise dos diálogos	Esta categoria diz respeito ao modo como a criança descreve, oralmente, a sua produção gráfica, que dá á pistas fundamentais para a compreensão e análise do mesmo.

Quadro 2- Categorias de análise Cagnet & Cagnet 2019

## 4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo corresponde à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, conectando-os, em simultâneo com o enquadramento teórico. Como já foi referido, foi implementada uma sequência didática com três momentos com o objetivo de as crianças desenvolverem a sua identidade, autoimagem e autoconceito. Deste modo, os resultados são apresentados de modo segmentado e por criança, onde são analisados os três desenhos, que correspondem aos três momentos da sequência e, no fim, é feita uma síntese geral. É de referir que a análise em seguida apresentada foi realizada com base nas tabelas dos anexos III, IV, V e VI.

Durante a realização das atividades propostas (os desenhos) é de salientar que existiu uma observação atenta acompanhada de diálogo, como forma de perceber o porquê de a criança usar as cores ou de se desenhar daquela maneira e não de uma outra. Posto isto, em seguida apresento a análise formal, psicodinâmica e a conversa sobre cada um dos desenhos de cada uma da criança, caracterizando-os.

#### 4.1. ANA

A Ana, tal como caracterizada anteriormente, era uma criança introvertida e, por vezes, revelava insegurança em momentos de partilha de ideias sobre o mundo que a rodeia. Nos três momentos que incluímos neste estudo apesar de demonstrar essa sua timidez, acabou por responder sempre ao que lhe foi pedido. É de realçar, ainda, que ao longo dos três momentos, a sua timidez esteve sempre presente, falando de forma apreensiva e olhando sempre para o adulto de modo a ter a sua aprovação, no entanto, esta foi sendo menor e teve uma grande evolução do primeiro para o terceiro momento, o que foi visível através das suas explicações sobre os seus desenhos mesmo sem ser questionada (Anexo III).

Quando iniciou o primeiro desenho, ficou muito tímida e demorou algum tempo até iniciar o pedido, neste caso o seu autorretrato. Além disso, fez muitas questões como, por exemplo, se era a lápis ou a caneta, se eram precisos o nome e a data, o que revelou pouca segurança e necessidade de orientações muito específicas. Porém, superada esta fase, acabou por iniciar a proposta. Relativamente ao pilar da análise formal, a Ana representase a si própria, no centro da folha e por cima representa uma forma que se assemelha a um coração (Anexo III). A sua representação é composta por cabeça, tronco com uma única forma triangular, membros superiores e inferiores representados por linhas, com as extremidades respetivas, mãos e pés. A cabeça e os olhos são representados por uma linha de contorno acentuada a preto. E, o interior da forma preenchido com cor, boca (linha a que sobrepõe uma mancha vermelha) e cabelo (traços a castanho, que rodeiam a linha de contorno da cabeça).

Utiliza um tom de cor de pêssego para preencher a cara e as formas fechadas que utiliza para representar as mãos e um pé (sapato). Não obstante, utiliza cor-de-rosa para representar o vestido e um pé (sapato). Os traços foram realizados a lápis e revelam firmeza e continuidade. Por fim, é de ressaltar que as dimensões são desproporcionais,

principalmente, entre os braços e o restante corpo, dado que a sua imagem está pequena, mas os braços são quase maiores que todo o corpo.



Figura 13- Primeiro desenho da Ana

Também o coração, desenhado por cima da sua cabeça apresenta uma dimensão quase superior à da própria figura, o que reforça a desproporcionalidade observada no desenho. Este facto é explicado porque, de acordo com Lowenfeld e Brittain (1977), a criança nesta fase ainda não consegue distinguir bem os tamanhos das coisas. Assim, o uso reduzido do espaço e o detalhe limitado demonstram ainda uma construção em progresso da noção de autoimagem, dado que esta não é a imagem real da Ana que poderá, assim, ser aperfeiçoada para chegar à real (Mosquera, 1983).

No que concerne ao segundo pilar, à análise psicodinâmica, a Ana utiliza elementos concretos e no local correto, como a cabeça, os olhos, a boca, os braços, as pernas, os pés e o vestido. Este facto demonstra que detém conhecimento sobre o seu corpo e sobre alguns dos elementos do mesmo (Oliveira, 1994). Não obstante, o coração que a criança desenhou em cima da sua cabeça remete para fora do mundo real, indo ao imaginário, ou seja, ao mundo interior. Assim, este elemento pode ser visto como uma forma de expressão do mundo interior da criança em que gosta de corações e que estes a remetem para algo emocionalmente bom ou seguro (Pereira, 2005).

A análise dos diálogos fornece informações relevantes do processo de construção do “eu”. Inicialmente, a Ana demonstra necessidade de aprovação e incentivo do adulto, ou seja, da validação, o que demonstra que o seu autoconceito ainda precisa de ser muito trabalhado e é importante ter vários incentivos e feedbacks positivos dos adultos que a rodeiam para que o desenvolva de forma positiva (Hohman e Weikart, 2004). No entanto, durante a realização do desenho manifesta ter mais confiança e partilha aspetos mais pessoais como “estou bonita e alegre”. Deste modo, indica estar a desenvolver o seu autoconceito que, nestas idades tem como pontos chave os estados emocionais (Papalia e Martorell, 2021).

Relativamente ao segundo desenho, a Ana, apesar de ainda apresentar alguma insegurança e timidez, não foi tanta como aquando do primeiro desenho, demonstrando alguma evolução desse estado emocional. Esta timidez é nítida na situação em que se observou ao espelho e não na parte do desenho em si. Durante este momento quase não diz nada nem se mexe, necessitando de incentivo e de aprovação para realizar quer movimentos quer comentários sobre o observado. Já quando inicia o desenho, volta a colocar questões sobre o nome, a data e se é a lápis ou a caneta, mas mesmo sem as ver respondidas, inicia o desenho, demonstrando maior segurança. No que refere à análise formal verifica-se o recurso a um esquema para representar a figura humana, no entanto é de destacar evolução, nos detalhes nas partes do corpo, nos elementos adicionados e nas cores, nomeadamente, a referência às cores do arco-íris. Além disso, os elementos já são mais proporcionais mesmo ainda estando em destaque os olhos e as mãos. Além disso nota-se uma evolução na distribuição dos elementos no espaço.

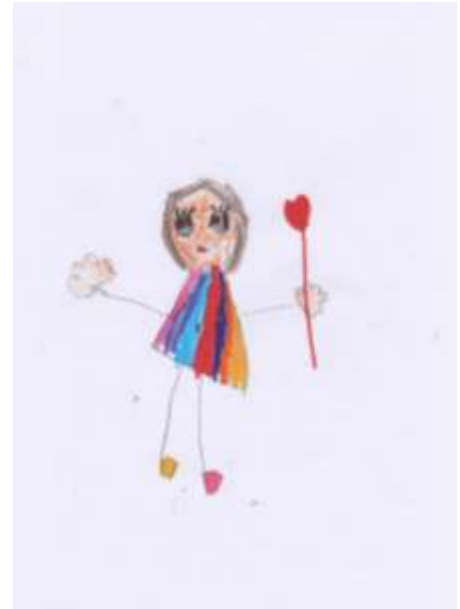


Figura 14- Segundo desenho da Ana

Em termos da análise psicodinâmica a Ana demonstra ter consciência do real e de aspetos que antes não tinha como os brincos nas suas duas orelhas, a roupa nova ou a bandolete. Este facto demonstra avanço na autoimagem (Gouveia et al., 2005), pois a criança já distingue e nomeia características físicas específicas. Quando autocorrige os dedos das mãos de quatro para cinco manifesta atenção ao detalhe e desejo de se representar de forma realista. Não obstante, o coração volta a ser representado, mas de forma mais próxima da maneira usual em que se representa esse símbolo, sendo um balão que ela está a segurar.

No que concerne à análise dos diálogos existe uma grande progressão, neste desenho a Ana fala muito mais sobre o que vai desenhando e explica-o sem ser necessário recorrer a uma questão-chave para obter uma resposta. Além disso, existem reflexões espontâneas, correções intencionais e afirmações sobre o que gosta e como se vê, como por exemplo, “gosto de rosa”, “não me apetece desenhar caracóis”. O diálogo aqui presente espelha um

melhor autoconceito em que a distância entre o eu real e o eu ideal se vai ajustando, com impacto direto na autoimagem da criança (Plummer ,2012)

Relativamente ao terceiro desenho, aqui a Ana manifesta muito mais segurança desde o início, uma vez que não fez as questões iniciais e à medida que desenhava, ia sempre dizendo aspetos do que estava a desenhar e, por vezes, explicava o porquê.



Figura 15- Terceiro desenho da Ana

Analisando cada um dos três pilares, no que respeita à análise formal o desenho incorpora muitos pormenores que revelam a relação entre o que observa, o que sabe que existe e o que consegue representar. Os elementos formais das suas composições denotam alguma expressividade, pelos sorrisos representados nos rostos, pelas cores que seleciona e utiliza, umas vezes com objetividade porque as observa e outras com subjetividade pois, são as suas cores favoritas. Os traços são fluidos, controlados e todos feitos de forma intencional. Os elementos são distribuídos de forma pensada pelo

espaço, não existindo sobreposição dos mesmos.

No que respeita à análise psicodinâmica esta demonstra que a identidade da Ana está muito presente e que consegue demonstrá-la através dos desenhos porque adiciona a mãe, os sorrisos e incorpora elementos que fazem parte dos seus consumos visuais em vídeos, desenhos animados, brinquedos, entre outros. Claramente, estes consumos visuais influenciam o modo como desenha, pois, está a incluir nos seus desenhos as soluções gráficas que vê nesses elementos dos media, sendo estas figuras estereotipadas. Esta situação é também uma característica do desenvolvimento gráfico pois, ao não conseguir reproduzir o que observa na realidade, a criança vê como foi solucionado nos desenhos animados e tende a reproduzir as mesmas soluções gráficas, o que para uma criança de 5 anos, demonstra também uma hábil capacidade de observação. A representação da escola como espaço onde aprende e brinca e a inclusão da mãe são pontos importante para si e revelam vínculos significativos. Segundo Hernaez (1999) são fundamentais para a construção de um autoconceito seguro. Deste modo, neste último desenho, a Ana acaba

por demonstrar uma maior segurança e uma identidade, autoimagem e autoconceito mais vinculados e visíveis.

Por fim, em relação à análise dos diálogos, se no início a Ana se mantém tímida, quando percebe que se trata de um desenho mais livre, sobre pessoas, objetos ou comidas de que gosta, acaba por se soltar. Inicia desenhando-se a si mesma com as orelhas da “Gabby” (é uma personagem de desenhos animados popular entre crianças da idade da Ana). Em seguida, afirma que irá começar por se desenhar a si com um vestido colorido, como ela gosta de usar e com as suas cores preferidas. Assim, a Ana dialóga com fluência e espontaneidade e ao longo de todo o desenho, desenvolve e justifica o que faz, com base em afetos, memórias, gostos pessoais e elementos da sua rotina. Além disso, já não precisa de tantas validações do adulto e toma todas as decisões de forma autónoma sem questionar. Deste modo, o seu discurso revela uma consciência crescente de quem é, o que sente e o que valoriza, ou seja, como Papalia, Olds & Feldman (2011) afirmam, através desta capacidade de reflexão e descrição sobre si é sinal de evolução do autoconceito e da autoimagem.

Em suma, o percurso da Ana através dos três desenhos parece demonstrar um crescimento no reconhecimento de si própria. Se por um lado, no primeiro desenho foi possível observar maior contenção, dúvida e foco em aspetos básicos, por outro, no terceiro desenho, existiu a expressão de afetos, de relações, de gostos e escolhas pessoais de forma espontânea. Segundo Salvador (1988), o espaço de liberdade no desenho permite que a criança se aproprie do processo criativo, expressando-se com autenticidade. Também Luquet (1927) defende que o adulto deve afastar-se para não condicionar a produção gráfica da criança o que nesta investigação parece ter sido respeitado, permitindo à Ana revelar progressivamente a sua individualidade. Esta análise dos desenhos da Ana com base nos pilares propostos por Cognet e Cognet (2019) evidenciou que o seu autoconceito, autoimagem e identidade estão em progressivo desenvolvimento. Os resultados parecem indicar que a Ana construiu progressivamente uma imagem mais coerente de si mesma, articulando elementos concretos com simbólicos e afetivos, num percurso de autoexpressão que evidencia o poder do desenho enquanto instrumento de expressão do mundo interior e exterior da criança.

#### 4.2. CARLOTA

A Carlota, tal como caracterizada anteriormente, é uma criança extrovertida e brincalhona, partilhando sempre a sua opinião sobre o mundo que a rodeia e gostando de relatar aspetos da sua vida. Durante os três momentos desta investigação demonstrou estar à vontade com o pedido, respondendo sempre às questões colocadas e explicando muitas vezes o que estava a desenhar, mesmo sem ser questionada.

Quando iniciou o primeiro desenho, revelou logo muita expressividade e vontade de participar, iniciando de imediato o autorretrato (Anexo IV). Relativamente ao pilar da análise formal, a Carlota desenha-se mais ou menos ao centro da folha, ligeiramente, mais para cima e para o lado esquerdo de quem olha de frente para o mesmo. Esta sua



Figura 16- Primeiro desenho da Carlota

representação é composta por cabeça, tronco em forma única triangular, membros superiores e inferiores e as mãos. A cabeça é representada e preenchida com a mesma cor. Além disso, desenha e preenche com cor os olhos (a preto), a boca com uma linha a preto e pintada com vermelho, parecendo que está a sorrir e o cabelo com traços a castanho, que rodeiam a linha de contorno da cabeça com caracóis. Desenha, ainda no topo uma bandolete com um coração ao centro. Já, o tronco é em forma triangular com contorno preto e é pintado com sete cores diferentes. Os membros inferiores e superiores são preenchidos com a mesma cor. No entanto, um braço tem contorno roxo e outro rosa. As mãos são coloridas e não desenha os pés. Neste seu desenho, a Carlota recorre a várias cores, sobretudo as do arco-íris, que são as suas preferidas, e aplica-as no vestido, nas luvas e na bandolete com um coração ao centro. Além disso, recorre ao azul para pintar o céu e ao verde para a relva. Em termos de traços estes são contínuos e lógicos e são feitos com várias formas, linhas retas no caso das pernas e curvas para o desenho das tranças no cabelo. São traços salientados pela Carlota, dado que dá para perceber que se desenhou a sorrir, embora se tenha esquecido de desenhar os pés. Por último, é de referir que em termos dimensionais as pernas e os braços demonstram algum destaque, o que segundo Lowenfeld e Brittain (1977) é natural dado que a criança, ainda está a aprender a distinguir os tamanhos das coisas.

No que concerne ao segundo pilar, à análise psicodinâmica, a Carlota recorre a elementos concretos e desenhados igualmente no local correto como a cabeça, os olhos, a boca, os braços, as mãos, o cabelo, a bandolete, as pernas, os pés e o vestido. Assim, é uma criança que consegue através do desenho exprimir o conhecimento sobre o seu corpo e a maioria dos elementos do mesmo (Oliveira, 1994). Não desenhou os pés, porém, foi esquecimento, dado que no fim da sessão afirma que se esqueceu de os desenhar. Em termos de elementos não concretos, estes não aparecem no seu desenho, tudo o que desenha são elementos concretos de si e a relva e o céu são elementos do espaço exterior que observa.

A análise dos diálogos fornece informações relevantes do processo de construção do “eu”. A Carlota é expressiva e confiante não tendo, assim, a necessidade da aprovação e do incentivo do adulto, ou seja, o que pode indicar que o seu autoconceito está a ser bem desenvolvido (Hohman & Weikart, 2004). A verbalização segura das suas intenções reforça a construção de um autoconceito sólido, ancorado nas relações significativas que mantém com adultos e crianças (Papalia & Martorell, 2021).

Assim, durante a realização do desenho demonstrou manter elevada autoconfiança, tanto na execução gráfica como na verbalização das suas intenções e decisões. Esta consciência sobre o que faz e porquê, reforça um autoconceito bem desenvolvido e de forma segura, com base nas relações com os adultos de referência (Papalia e Martorell, 2021).

Relativamente ao segundo desenho, a Carlota apresentou novamente segurança e boa disposição, idênticas ao momento do primeiro desenho. Durante a sua observação ao espelho, inicialmente estava sentada e ria-se. Depois de algum tempo, afastou-se e disse que estava sem cabeça. Em seguida, fez vários movimentos e posições, para se observar bem, mantendo sempre o sorriso e a boa disposição e até mesmo sem ser questionada, referia elementos que estava a observar como os olhos ou o nariz. Posteriormente, quando vai para a mesa desenhar apenas questiona se é preciso escrever o nome e mal vê a questão respondida, sem hesitar inicia o desenho, demonstrando muita confiança.

No que refere à análise formal verifica-se que neste desenho existem menos detalhes nas



Figura 17- Segundo desenho da Carlota

partes do corpo (apesar de ter adicionado os pés) e menos cores, utilizando apenas o rosa, amarelo, castanho, preto e vermelho. Deste modo, enquanto no primeiro desenho tinha recorrido às cores do arco-íris, neste usou muito poucas. Este facto é explicado porque desta vez desenhou-se sem roupa, o que retira alguma cor ao desenho. Desenha a sua figura na parte de cima da folha ao centro, sendo composta por cabeça, pescoço, tronco em forma oval e com um ponto que é o umbigo, membros inferiores e superiores, bem como as respetivas extremidades.

Além disso, representa os brincos um em cada orelha o que demonstra um grande conhecimento sobre as partes do seu corpo. Especificando características da cabeça que representou, esta tem forma arredondada e foi colorida com uma só cor. Além disso, representou os olhos com duas cores, o nariz a preto em forma de curva e a boca muito pequenina a vermelho em forma fechada. No cimo da cabeça desenhou o cabelo a castanho com traços em espiral. Não obstante, desenhou ainda um círculo amarelo de cada lado, simbolizando os brincos. Em relação aos membros superiores e inferiores desenha-os e pinta-os de uma cor, mas nos pés pinta por cima uns sapatos de amarelo. Neste desenho todos os elementos são apresentados de forma mais proporcional e com traços contínuos e sequenciais, demonstrando evolução do primeiro desenho para este.

No que respeita à análise psicodinâmica, a Carlota manifesta ter consciência do real à semelhança do desenho anterior, remetendo para uma boa autoimagem (Gouveia et al., 2005), ao identificar, referir e desenhar várias características físicas. Não obstante, volta a não ter elementos do imaginário.

No que concerne à análise dos diálogos, a Carlota explica muitas das coisas que desenha sem ser questionada com uma questão-chave, sendo muito espontânea essa sua explicação, o que demonstra clareza na perceção sobre si e sobre as suas preferências.

Relativamente ao terceiro desenho, a Carlota parece estar muito segura e à medida que desenha explica o que está a realizar e, algumas vezes o motivo de desenhar. Em termos de análise formal o desenho apresenta vários elementos distintos e com várias cores. Estes elementos representam respetivamente, a escola no canto inferior direito, corações ao



Figura 18- Terceiro desenho da Carlota

centro da folha em cima, uma bola, o arco-íris, duas flores, pingos de chuva e o “Pandinha” (referente aos desenhos animados do “Mundo de Gabby”). As figuras desenhadas são muito completas e muito parecidas ao que pode observar parecendo, em termos de cor, ter existido a tentativa de reprodução do que observa no dia-a-dia. Os traços são fluídos, controlados e todos feitos de forma intencional. Os elementos são distribuídos de forma pensada pelo espaço, não existindo sobreposição dos mesmos.

A análise psicodinâmica realça que a Carlota parece ter uma identidade bem definida, dado que consegue desenhar vários elementos que gosta e explicar o porquê de gostar e de se identificar com os mesmos, sendo desmontado através da forma como desenha os vários elementos. Existe ainda, um equilíbrio entre o real com a figura da escola, a chuva, a poça de água, a bola com o simbólico, o “Pandinha” personagem dos desenhos animados da “Gabby”. A representação da escola como espaço onde aprende e brinca e a inclusão do coração como um local onde gosta de todos os meninos revela que a Carlota é uma pessoa com vínculos significativos e que gosta de ter contacto social com o outro, o que segundo Hernaez (1999) revela a construção de um autoconceito seguro.

Por fim, em relação à análise dos diálogos, a Carlota parece demonstrar muita liberdade e muita naturalidade, exprimindo-se de forma natural, identificando e justificando cada elemento. Deste modo, como Papalia, Olds & Feldman (2011) defendem, esta capacidade de refletir e descrever o que faz, gosta e valoriza, demonstra evolução do autoconceito e da autoimagem.

Em suma, após a análise dos três desenhos da Carlota é possível concluir que parece ser uma criança com muita expressividade, autoconfiança e com uma grande perceção sobre

a sua autoimagem e sobre a sua identidade, identificando facilmente os seus aspetos mais característicos. Além disso, e como já justificado acima, revela um autoconceito bem desenvolvido. Ao longo da investigação foi possível perceber a evolução em termos de detalhes dos desenhos. Já a espontaneidade nos diálogos e a justificação das suas escolhas, estiveram sempre presentes, o que revela, como já referido, que é uma criança com uma grande consciência de si e do mundo que a rodeia, tendo por base as relações que a Carlota estabelece.

#### 4.3. *MARIA*

A Maria, como já referido é uma criança extrovertida, sociável e muito curiosa sobre o mundo que a rodeia. Ao longo dos vários momentos de recolha de dados evidenciou essas suas características e respondeu ao que lhe foi pedido, apesar de no primeiro desenho mostrar alguma apreensão.

No primeiro desenho a Maria necessitou de alguns segundos para iniciar o pedido, neste caso o seu autorretrato. Não obstante, colocou algumas perguntas como se era a lápis ou a caneta. Depois de obter como resposta que a escolha seria sua, ficou apreensiva, mas começou o seu desenho a lápis de carvão. Esta atitude inicial da Maria, pode ser interpretada como alguma insegurança, necessitando do incentivo do adulto (Anexo V).

Analisando agora o desenho, em termos do pilar da análise formal, a Maria representa-se na parte de baixo da folha ao centro e desenha, ainda, relva, quatro flores, o céu e o sol. A sua figura é composta por cabeça com olhos, nariz, boca, orelhas e cabelo, pescoço, tronco (respetivamente em forma de retângulo e de triângulo), membros inferiores e superiores com as respetivas extremidades. Utiliza muitas cores, nomeadamente, rosa, amarelo, castanho, vermelho, laranja, verde, azul, roxo, cor de pêssego e preto. Em termos de traços, estes são fluídos e com sequência lógica, embora sejam simples e com muito pouco detalhe. Em termos de localização na folha, desenha-se ao centro da mesma, com relva aos seus pés, com duas flores de cada lado, sendo cada uma de uma cor e com o sol e o céu por cima de si. No que respeita às dimensões, estas são mais ou menos proporcionais, no entanto as mãos e os pés têm maior destaque do que as restantes partes do corpo, o que é natural nestas idades (Lowenfeld & Brittain, 1977). É de destacar, ainda, que não desenha sapatos, desenhando-se descalça.

Relativamente ao pilar da análise psicodinâmica, a Maria usa apenas elementos concretos e no sítio exato como a cabeça, os olhos, a boca, os braços, as pernas, os pés e o vestido. Este facto demonstra que detém conhecimento sobre o seu corpo e sobre alguns dos elementos do mesmo (Oliveira, 1994). Além disso, desenha a relva, o céu, o sol e as flores em locais que são os corretos não estando deslocalizados. Apesar de não recorrer a elementos do seu imaginário, uma vez que, o céu, o sol, a relva e as flores são elementos que consegue observar, estes podem remeter para algo que além de gostar lhe transmite segurança (Pereira, 2005).



*Figura 19- Primeiro desenho da Maria*

A análise dos diálogos, é um fator-chave que dá resposta a muitas questões. Inicialmente, a Maria necessita da validação do adulto o que revela a sua insegurança e que o seu autoconceito ainda precisa de ser trabalhado, sendo muito importante receber os feedbacks positivos dos adultos que a rodeiam (Hohman e Weikart, 2004). No entanto, superada esta insegurança inicial, ao longo do desenho existe a partilha da justificação do que vai desenhando. Além disso, mostra o seu á vontade quando questiona “é só isto”, evidenciando estar a desenvolver o seu autoconceito (Papalia e Martorell, 2021).

No segundo desenho, a Maria está muito mais descontraída e segura de si mesma. Durante o momento de observação ao espelho manifesta muito à vontade e muita diversão, dizendo o que observa e sorrindo várias vezes. Em seguida, quando começa o desenho já não coloca questões e inicia a tarefa de forma ágil, ou seja, pareceu demonstrar uma enorme evolução de confiança e de motivação para a tarefa desde o seu início.

No âmbito da análise formal existiu uma ligeira evolução dos detalhes, por exemplo, o sorriso é mais nítido do que no primeiro desenho. No entanto em termos de cores, estas são as mesmas, ou seja, referencia as cores do arco-íris, aliás é assim que pinta o seu vestido e também a flor. Uma diferença que ocorreu foi o desenho não ser a lápis de carvão, mas sim a caneta cor de pêssego, demonstrando mais segurança da sua parte, dado



Figura 20- Segundo desenho da Maria

que com a caneta não consegue apagar. Alias deixou um pé com 6 dedos porque não dava para apagar, sendo referido isso mesmo por ela própria. Não obstante, desenha novamente elementos concretos em si como a cara, os olhos, o nariz, as orelhas, o pescoço, as mãos, os braços, as pernas e os pés, novamente descalços. Desenhou-se na parte de baixo da folha, ao contrário do que fizera no primeiro desenho. Em termos de traços, estes são fluídos e as dimensões continuam desproporcionais em que os pés e as mãos se evidenciam e ela é mais alta do que a escola.

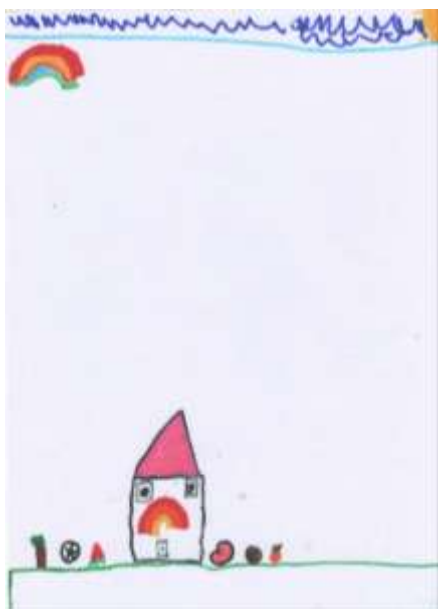
Relativamente à análise psicodinâmica, a Maria parece revelar consciência do que é real pois, por exemplo, desenha o pescoço e as orelhas ao contrário de outras crianças, que os omitem. Este facto parece demonstrar uma autoimagem bem desenvolvida, porque a Maria é capaz de identificar, distinguir e nomear as suas características físicas específicas (Gouveia et al., 2005). Já quando diz que desenhou seis dedos e não cinco, mas que fica assim porque não consegue mudar, demonstra também essa noção das suas características. Não recorre a elementos imaginários, dado que o restante que aparece no desenho são elementos que observa no seu dia-a-dia.

No âmbito da análise dos diálogos a progressão é evidente, logo no início, em que desta vez a Maria responde sempre sem hesitar. À medida que vai desenhando, tal como anteriormente, vai explicando o que vai fazendo, quase sem necessidade de se lhe colocar qualquer questão-chave. No entanto, quando as questões são colocadas responde sem hesitação, como quando explica a existência de relva: “No jardim da escola. E eu vou

fazer aqui a escola também. Porque eu gosto da escola. Vai ser assim um “a” e depois pinto”. Neste momento está presente também o seu autoconceito em que de forma rápida consegue dizer o que vai desenhar e o porquê (Plummer ,2012).

Relativamente ao terceiro desenho, a Maria ainda mostrou mais segurança, dado que à medida que desenhava ia sempre referindo o que estava a desenhar e, algumas vezes, explicava o porquê.

No que concerne à análise formal o desenho é muito mais completo, com vários elementos distintos e com várias cores, desenhados de forma intencional e com traços muito controlados. Além disso, o espaço está utilizado de forma organizada, sem sobreposição. Não obstante, as figuras estão bem representadas simbolicamente, por exemplo, a figura da casa tem uma orientação vertical correta, com telhado e porta e janelas. Neste aspeto



esta figura é mais bem representada que no desenho anterior, ou seja, esta representa uma casa mais idêntica ao real que a do desenho anterior.

No que respeita à análise psicodinâmica esta demonstra que a identidade da Maria está muito presente e que consegue demonstrá-la através dos desenhos porque adiciona a árvore, a bola, a casa, a fogueira, o céu, a relva e as frutas que gosta. A representação da casa como espaço onde gosta de estar e de brincar e a inclusão da bola de ténis associada aos treinos de ténis e ao professor do desporto são elementos relevantes para si e manifestam vínculos significativos, o que,

Figura 21- Terceiro desenho da Maria

segundo Hernaez (1999) são aspetos fundamentais para a construção de um autoconceito seguro.

Por fim, em termos de análise dos diálogos, é possível concluir que a Maria utiliza um discurso fluido e bem justificado quando lhe é questionado o motivo de desenhar alguma coisa, por exemplo, no caso da árvore ao afirmar que “vou desenhar a árvore porque dá frutos”. Assim, manifesta um autoconceito em consolidação e menor necessidade de validação externa (Hohmann & Weikart, 2004) Deste modo, o seu discurso revela uma

consciência crescente de quem é, o que sente e o que valoriza, ou seja, como Papalia, Olds & Feldman (2011) afirmam, através desta capacidade de reflexão e descrição sobre si é sinal de evolução do autoconceito e da autoimagem.

Em suma, a análise dos três desenhos da Maria evidencia uma evolução no processo de construção do “eu”. Por um lado, se no primeiro desenho manifestou alguma insegurança e necessidade de validação do adulto, nos restantes dois manifestou mais autonomia, confiança e capacidade de reflexão sobre si própria e sobre o que representava. Além disso, o facto de utilizar elementos concretos, como os olhos e a boca ou as frutas revelam uma autoimagem bem presente e consciente. Por outro lado, a ausência de elementos imaginários reforça o que lhe é significativo do seu quotidiano. Ao mesmo tempo, o discurso espontâneo e a clareza nas justificações apontam para um autoconceito em consolidação, que se constrói em interação com o adulto e com os contextos que valoriza

#### 4.4. XAVIER

O Xavier, como já referenciado é uma criança muito comunicativa e expressiva. Ao longo desta investigação essas características estiveram sempre muito presentes pois, mesmo sem existirem questões-chave, o Xavier explicava o que estava a desenhar e, por vezes, justificava as suas escolhas, acrescentando ainda relatos de episódios do seu quotidiano.

No primeiro desenho, iniciou-o quase de imediato, revelando entusiasmo e vontade de comunicar (Anexo VI). Do ponto de vista da análise formal, representa-se ao centro e ocupa a folha inteira e a sua figura é composta por cabeça, pescoço, tronco e membros inferiores e superiores. Em termos de cores utiliza apenas algumas cores, nomeadamente, rosa, amarelo, castanho, cor de pêssego, azul-claro e azul-escuro. Destacam-se os dois tons de azul por serem as cores mais utilizadas, dado que correspondiam à cor da roupa que estava a usar no dia em que foi realizada a primeira sessão. Os traços são fluídos e contínuos parecendo mostrar algum detalhe, nomeadamente no sorriso. Em termos do posicionamento na folha, desenha-se ao centro da folha, ocupando-



Figura 22- Primeiro desenho do Xavier

a de cima a baixo, completando-a com a nuvem e o sol no canto superior direito e a relva debaixo dos seus pés. Quanto às dimensões relativas dos elementos parece haver alguma proporcionalidade, ainda que com mais destaque as mãos e o cabelo, sendo natural porque como Lowenfeld & Brittain (1977) referem nesta idade ainda não existe uma boa distinção entre tamanhos, existindo de forma natural a desproporção.

No pilar da análise psicodinâmica, é observável apenas a presença de elementos concretos quer na sua representação quer na dos elementos do céu, sol e relva dado que são elementos que observa no seu dia-a-dia. Assim, o Xavier consegue demonstrar que tem conhecimento das várias partes do seu corpo e dos elementos do mesmo, por exemplo na cara desenhar olhos, nariz e boca (Oliveira, 1994).

A análise dos diálogos evidencia a sua expressividade e confiança, não necessitando da validação do adulto e conseguindo expressar de forma espontânea as suas escolhas. Assim, é evidente que tem o seu autoconceito bem explorado e que os adultos que o rodeiam o incentivam a expressar as suas ideias e opiniões (Hohman e Weikart, 2004).

No segundo desenho, no pilar da análise formal é possível concluir que em termos de cores utiliza também, à semelhança do desenho anterior, poucas cores, embora desta vez já utilize mais. Neste desenho estão presentes as seguintes cores: rosa, cor de pêssego, vermelho, castanho, amarelo, roxo, verde, amarelo e cinzento (lápiz de carvão). Além



Figura 23- Segundo desenho do Xavier

disso, neste desenho ao contrário do anterior, apenas desenha as pernas e os pés, mas não lhes dá cor. No âmbito dos traços, estes são fluídos. Deste modo, ao comparar este desenho com o anterior, este apresenta traços mais descuidados que o anterior. A sua figura aparece ao centro da parte de baixo da folha e é representada, novamente, com a roupa que tem vestida no dia em que esta sessão foi realizada, o que explica as cores da camisola. Ou seja, roxo por ser a cor mais próxima e amarelo e verde por serem as cores do dinossauro da mesma. Não obstante, apresenta também traços com expressividade, observando-se que se autorretrata novamente a

esboçar um sorriso. Para terminar, as dimensões da cabeça e do nariz estão desproporcionais relativamente às restantes partes do corpo, sendo uma diferença relativamente ao anterior.

A análise psicodinâmica é semelhante à do primeiro desenho, isto é, o Xavier apenas recorre a elemento que observa na sua realidade, colocando-os no local correto do desenho tendo em conta o seu conhecimento em termos de autoimagem e de autoconceito. O que parece demonstrar que tem bem desenvolvidos ambos os conceitos (Gouveia et al., 2005).

Para terminar a análise deste desenho da segunda sessão, em termos da análise dos diálogos é perceptível, logo no momento inicial em que o Xavier se olha ao espelho, que é uma criança comunicativa que conhece o seu corpo, nomeando tudo o que vê ("um sinal, olhos, cabelo. Pele, nariz, sobrancelha, orelhas, boca, dois sapatos, umas calças, um bibe e uma roupa"). Já durante a realização do desenho assim que representou a cabeça conseguiu dizer que estava muito grande, tendo a consciência de que estava desproporcional. Além disso, ao longo de todo o desenho conseguiu identificar elementos e as suas cores, como no caso dos olhos e do cabelo, além de no segundo caso mencionar quando questionado de forma imediata que o tem curto. É de realçar o facto de mencionar e de desenhar pormenores como o sinal que tem na cara, as bochechas, as narinas, bem como as sobrancelhas, parece manifestar bom desenvolvimento da sua autoimagem, autoconceito. Para além disso, revela que é uma criança muito desembaraçada porque ao perceber que não tinha caneta cinzenta utilizou o lápis de carvão. Esta verbalização contínua revela um autoconceito em desenvolvimento, suportado por elevada verbalização e consciência do seu corpo (Papalia & Martorell, 2021).

Nesta lógica a análise formal do terceiro desenho vai ao encontro do que já foi referenciado anteriormente. O Xavier recorreu a ainda menos cores do que nos anteriores desenhos, utilizando apenas o amarelo, o azul, o vermelho, o preto e deu muito destaque ao verde porque é uma das suas cores preferidas segundo o que explicou. Ao contrário dos desenhos anteriores, a figura humana que representa não é completa, é sem detalhes e não dá para entender a sua expressividade. Além disso, o mesmo ocorre com os traços, apesar de a maioria ser controlada possui traços que não o são, no entanto, quando os realiza demonstra prazer, aliás relata momentos que ocorrem nesse local com pessoas de

quem gosta. Já, o espaço, é gerido de forma organizada, com os elementos distribuídos ao longo da folha, sem sobreposição o que demonstra a noção de necessidade de ter espaço para cada elemento.

No âmbito da análise psicodinâmica, pode ser concluído que o Xavier novamente só



Figura 24- Terceiro desenho do Xavier

desenhou elementos concretos, neste caso os legos, o amigo, a pizza e o sushi que correspondem a elementos do seu dia-a-dia, a coisas que conhece.

Por fim, no que toca à análise dos diálogos, é possível realçar novamente a forma expressiva como o Xavier facilmente comunica explicando o que desenha e o porquê de o realizar. Além

disso, muitas vezes explica e dá exemplos de situações que ocorreram de forma muito espontânea. Assim, o Xavier demonstra uma facilidade muito grande em saber expressar os seus gostos e preferências e de os justificar.

Em suma, o Xavier ao longo da investigação evidenciou ser uma criança muito comunicativa e expressiva conseguindo comunicar o que pensa e sente com grande facilidade. Desta forma, os diálogos foram sem dúvida momentos de complemento aos desenhos, onde combate eventuais falhas, falando dos elementos concretos e dando justificações. Todos estes aspetos parecem revelar que o Xavier tem uma autoimagem, uma identidade e um autoconceito que estão a ser desenvolvidos de forma muito positiva.

## 5. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

### 5.1. CONCLUSÕES

Concluída a apresentação, a análise dos dados e a discussão dos resultados da investigação considero necessário reavivar a questão de partida e os objetivos de investigação, de modo a perceber se efetivamente foi dada resposta aos mesmos ao longo da investigação. Assim, a questão de partida era a seguinte: “Para a criança em idade pré-escolar, em que medida o desenho contribui para o conhecimento de si própria?”. Já como objetivos de investigação tinham sido definidos quatro sendo eles:

proporcionar à criança oportunidades do desenvolvimento do conhecimento de si própria, reconhecendo-a na sua individualidade; envolver a criança em experiências de aprendizagem no âmbito do desenho/ representação visual potenciadoras do conhecimento de si própria; caracterizar o desenho da criança focando os elementos reveladores do conhecimento de si própria – gostos/ preferências relativas a ações do seu quotidiano e as suas características físicas e, por fim, refletir sobre a importância do desenho enquanto meio de comunicação para que a criança expresse o conhecimento que tem sobre si própria.

Desta forma, ao longo das diferentes sessões, foi possível ir respondendo aos dois primeiros objetivos. A partir da observação ao espelho, articulada com a realização dos desenhos, foi desenvolvido o conhecimento do corpo, em que as próprias crianças foram introduzindo nas suas verbalizações as partes representadas.

Além disso, com o diálogo que existiu ao longo de todas as sessões foi ainda desenvolvida a comunicação e a expressão sobre si mesmas e os seus gostos, fazendo com que justificassem as suas escolhas. Assim, através do desenho foi perceptível como as crianças se conseguiram exprimir e comunicar o que, por vezes de forma verbal não conseguiam de imediato explicar. De facto, o registo visual permitiu que muitas das ideias que oralmente as crianças tinham dificuldade em exprimir, fossem clarificadas. Desta forma, o quarto objetivo foi alcançado uma vez que as crianças expressaram o seu conhecimento sobre o mundo exterior e o sobre o seu mundo interior.

Já, o terceiro objetivo foi cumprido quando foi realizada a análise dos dados em que os desenhos das crianças foram caracterizados sendo possível verificar, que o desenho é um elemento revelador do conhecimento das crianças sobre si e os seus gostos.

Finalmente, dando resposta à questão de partida, as sessões permitiram recolher os dados e verificar que o desenho é grande meio de expressão e de construção do “eu” para as crianças tendo os momentos de desenho vivenciados indicado que, de desenho para desenho, havia indícios de uma evolução positiva no que é relativo aos conceitos em análise. Assim, o desenho deve de ser uma ferramenta de trabalho utilizada pelos educadores pois, revela informações importantes sobre as crianças e, enquanto as ajuda a

conhecerem-se melhor, também auxilia o educador a conhecê-las, permitindo a adoção das estratégias que considerar adequadas às necessidades das crianças.

## 5.2. *LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES*

Ao longo desta investigação existiram limitações e dificuldades, sobre as quais considero importante refletir, uma vez que podem ter afetado os resultados obtidos. Primeiramente, destaco a minha inexperiência como investigadora, que condicionou a recolha dos dados e a consequente análise dos mesmos. Além disso, o tempo de duração quer da investigação, quer de cada sessão acabou por limitar a recolha dos dados, uma vez que, se houvesse mais tempo a experiência poderia ainda ser mais abrangente e mais adequada ao tempo que cada criança necessita. Assim, acredito que mais tempo teria sido importante para que os desenhos recolhidos fossem mais ricos.

Não obstante, adiciona-se o espaço porque apesar de os dados serem recolhidos na sala de atividades, estava a outra colega a recolher os dados para a sua investigação o que, por vezes, dificultava o foco de ambas as partes. Deste modo, deveria ter sido escolhido um espaço mais calmo e sossegado, mas que as crianças também já conhecessem.

Relativamente às recomendações para futuras investigações recomendo mais tempo e um acompanhamento mais longo em termos temporais para que seja possível uma análise mais prolongada e aprofundada. Ao mesmo tempo, sugere-se a procura de um espaço tranquilo. Este trabalho, sendo um estudo de caso, representa as circunstâncias do grupo de crianças participantes no estudo, não sendo possível generalizar os seus resultados, a mesma prática realizada noutra contexto não significaria a obtenção de resultados semelhantes.

## PARTE III- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita deste relatório remete a uma fase desafiante e marcante do meu percurso académico, sendo uma longa caminhada com muitas aprendizagens e desafios que contribuíram para a construção de quem sou hoje. Assim, este documento foi muito além do que um simples exercício de escrita, é pelo contrário o reflexo de dois anos em que

tive a oportunidade de crescer e evoluir. Assim, ao longo da sua escrita tive a oportunidade de regressar às práticas e refletir sobre elas, partilhando experiências.

Na primeira parte, dedicada às reflexões sobre os quatro contextos, pude refletir e analisar as experiências. Entrei em todos os contextos com medos e inseguranças e vivi, também em todos, desafios, mas tudo isso foi promotor de aprendizagens e de muita reflexão para que dia após dia conseguisse melhorar a minha prática, sempre com a certeza de realizar o melhor para cada grupo. Neste belo percurso foi de facto importante aprender a escutar e valorizar a voz de cada uma das crianças, observando e refletindo sobre cada olhar, cada comportamento e até cada palavra. Com esta visão consegui consolidar o meu olhar para cada criança como um ser único, capaz e com opinião sobre o seu processo de ensino e aprendizagem. Assim, ao longo das práticas o meu papel era apenas de orientadora que estudou e aprendeu novas práticas, de modo a promover ambientes seguros e estimulantes para que as crianças tivessem aprendizagens efetivamente significativas para si, sendo elas os guias de todo o processo.

A segunda parte, a dimensão investigativa deu-me a oportunidade de adquirir novos conhecimentos e reforçar aquilo que acreditava ser importante ter presente: o desenho no quotidiano das crianças em idade pré-escolar. Ao longo deste percurso que foi exigente, pude observar como o desenho é um recurso que permite às crianças comunicarem não só os seus gostos, mas, também aquilo que são, as suas emoções e visões sobre o mundo. Assim, o desenho é importante pois, constitui uma linguagem da criança. Além disso, esta investigação reforçou a importância de o educador ou professor ser um constante investigador, devendo questionar-se, procurar respostas e refletir sobre as suas práticas tendo em conta as respostas do seu grupo, ajustando assim as práticas às necessidades do mesmo.

Em suma, ao longo deste percurso aprendi que ser educadora/ professora é um processo contínuo de aprendizagem, que exige observar, escutar, estudar e refletir, reconhecendo que cada criança é singular e que tem voz no seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem. Assim, só colocando as crianças no centro é que estamos a valorizar esta sua voz e a permitir que criem aprendizagens significativas e com valores, contribuindo para que sejam cidadãos mais ativos, participativos e conscientes do mundo em que vivem.

De todo este percurso levo comigo além de tudo o já referido, o objetivo de continuar a investir na minha formação, sendo uma educadora e professora que procura sempre mais, que está atenta e que se questiona sobre o que observa, de modo a melhorar a minha ação educativa e a promover o melhor para as minhas crianças. Só assim, acredito que assumo verdadeiramente a missão de lutar por uma educação que vise um futuro melhor.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, M. (2008). *A educação científica no 1º CEB: Das teorias às práticas*. Porto Editora.

Alexandroff, M. C. (2010). Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. *Construção Psicopedagógica*, 18 (17), 20-41  
<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a03.pdf>

Aperta, D. & Colaço, S. (2016). As dificuldades dos alunos de uma turma do 2º ano do 1º ceb na construção e interpretação de gráficos. *Revista Da UIIPSantarém*, 3(5), 33–53.  
<https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14397>

Barbosa M. L. (1995). *A importância de um autoconceito positivo na formação da identidade das crianças no jardim-de-infância*. [Dissertação de mestrada.] Universidade do Porto. [https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/53616/1/TM-46\\_TM\\_01\\_P.pdf](https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/53616/1/TM-46_TM_01_P.pdf)

Barone., L.M., Martins., L.C.B., & Castanho., M. I. S. (2011). *Psicopedagogia – teorias da aprendizagem* (2.º ed.). Editora Casa do Psicólogo.

Batista, J. F., Silva, T. M. O., Pontes, M.R.V. & Oliveira, A.R. (2017). A importância do jogo e da brincadeira na educação infantil: uma observação em uma sala do maternal. *IV Congresso Nacional de Educação CONEDU*.  
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35353>

Batalha, A. P. & Xarez, L. (1999). *Sistemática da Dança I: Projecto taxonómico*. Faculdade da Motricidade Humana.

Batalha, A. P. (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Cruz Quebrada

Bédard, N. (2013). *Como interpretar os desenhos das crianças*. Editora Cetop.

Bernardo, E. A., Nascimento, J. L. & Ribeiro, L. L. (2023). *O papel do educador: educação das crianças de zero a três anos* (2ª). Editora Arche.  
<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11626/5135>

Bertão, C. C., & Guimarães. F.F. (2017). O desenho como instrumento para diagnósticos psicopedagógicos na educação infantil. *Revista eletrônica de educação da faculdade Araguaia, 11*(11),133-144.

<https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/573/0>

Bombonato, G. A., & Farago, A. C. (2016). As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, 3* (1): 171-196. <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016154909.pdf>

Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2019). *Avaliação em Creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora

Carvalho, M. (2005). Efeitos de estimulação multi-sensorial no desempenho de crianças de creche. [Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.] Repositório da Universidade do Minho

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7291/3/3%20-%20CAPITULO%201.pdf>

Casal, J. (2013). A tecnologia como estratégia de promoção da motivação e autonomia na aprendizagem. *Atas da VIII Conferência de TIC na Educação: Challenges 2013*. Universidade do Minho, pp. 616-627.

Costa. M. E. (1991). *Contextos Sociais de Vida e Desenvolvimento da Identidade* (1ª ed.). Instituto Nacional de Investigação Científica.

Conceição, S. Dias, I. S. & Santos, D., (2013). Planificar em creche...que sentido?. In Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria (Ed.), *II Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos de Educação* (pp. 472-473).

Cognet, G., & Cognet, A. (2019). *Compreender e interpretar desenhos infantis*. Editora Vozes.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais de Humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Edições Almedina.

D'Ambrósio, U. (2005). *Etnomatemática – Elo entre as tradições e a modernidade*. Autêntica editora.

Decreto-lei, n.º 147/97 do Ministério da Educação (1997). Diário da República: I Série A, n.º 133/1997, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/147-1997-358959>

Dias, I. S. & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-constructivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 60(1), 1-10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4418Dias.pdf>

Dias, I., Fonseca, V. & Rodrigues, E. (2013). Planificar em creche: estudo de três propostas. *Atas da II Conferência Internacional- Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, 10-11 maio 2013 (pp. 218-225). Leiria: Instituto Politécnico de Leiria. [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/928/1/IPCE2013\\_ArtigoPlanificaremCreche.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/928/1/IPCE2013_ArtigoPlanificaremCreche.pdf)

Dias, M. O. (2009). *O vocabulário do desenho de Investigação: a lógica do processo em Ciências Sociais*. Psicosoma.

Direção Geral de Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Direção Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação artística - artes visuais do 2.º ano do Ensino Básico*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_artes\\_visuais.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf)

Domingues, M. & Gomes, E. X. (2015). Em busca das vozes das crianças: Uma experiência de investigação durante a prática profissional supervisionada no mestrado em educação pré-escolar. *Atas do II encontro de mestrados em educação da escola superior de educação de lisboa*.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas páticas na educação: O papel dos professores*. Editorial Presença.

Ferreira, C. A. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projeto: uma experiência na formação de professores. *Revista portuguesa de pedagogia*, 43(1), 143-158.

Ferreira, I.M.F., Barletta, J.B, Mansur-Alves, M., & Neufeld, C. B. (2022). DO Autoconhecimento ao autoconceito: revisão sobre construtos e instrumentos para crianças e adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 27, 1-19. <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v27i0.49076>

Fernandes, J. A., Carvalho, C. F. &, Ribeiro, S. A. (2007). Caracterização e implementação de tarefas de Estatística: um exemplo no 7.º ano de escolaridade. *Zetetiké*, 15 (28). <https://hdl.handle.net/1822/8454>

Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Edições Asa

Floriani, F.M., Marcante, M.D.S., & Braggio, L.A. (2014). Auto-estima e auto-imagem: a relação com a estética. *Academia Edu*, 1-15. [https://www.academia.edu/24563790/AUTO\\_ESTIMA\\_E\\_AUTO\\_IMAGEM\\_A\\_REL\\_A%C3%87%C3%83O\\_COM\\_A\\_EST%C3%89TICA?sm=b](https://www.academia.edu/24563790/AUTO_ESTIMA_E_AUTO_IMAGEM_A_REL_A%C3%87%C3%83O_COM_A_EST%C3%89TICA?sm=b)

Flores, P. Q., Escola, J., & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º ciclo: que perspectivas?. *VII Conferência Internacional de TIC na Educação*, pp. 401-410. Universidade do Minho. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6401/1/ART\\_PaulaFlores2011.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6401/1/ART_PaulaFlores2011.pdf)

Fialho, A, M. (2017). *O papel do educador na promoção da resiliência em Contexto Pré-Escolar*. [Dissertação de mestrado do Instituto Politécnico de Lisboa]. IPL. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8380/1/Relat%C3%B3rio%20da%20Pr%C3%A1tica%20Profissional%20Supervisionada%20-%20Margarida%20Fialho.pdf>

Gouveia, V.V., Singelis, T. M., Guerra, V. M., Santos, W. S., & Vasconcelos, T.C. Auto-imagem e sentimento de constrangimento. *Psico*, v. 36 (3), 231-241, <https://revistaseletronicas.pucrio.br/revistapsico/article/view/1393/1093>

Hanauer, F. (2013). Riscos e Rabiscos - O desenho na educação infantil. *Revista perspectiva*, 37(140), 73-82. [https://uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140\\_374.pdf](https://uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_374.pdf)

Hohmann., M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Iavelberg, R. (2013). *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Zouk.

Infante, F. (2001). A resiliência como processo: uma revisão da literatura recente. In A. Melillo, E. N. Suárez Ojeda, & cols. (Orgs.), *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas* (pp. 23–36). RJ: Vozes.

Junior, E. B. L., Oliveira, G. S., Santos, A. C. O., & Schnekenberg, G. F. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(44), 36-51. <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356/1451>

Katz, L. Ruivo, J. B., Silva, M. I. R. L., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade\\_projecto.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf)

Kowalski, I. (2020). ... e a Expressão Dramática. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria. [https://www.ipleiria.pt/esecs/wpcontent/uploads/sites/15/2020/09/Livro\\_e\\_aExpressaoDramatica.pdf](https://www.ipleiria.pt/esecs/wpcontent/uploads/sites/15/2020/09/Livro_e_aExpressaoDramatica.pdf)

Laban, R. (1980). *The Mastery of Movement*. Dance books

Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Instituto Piaget, pp.164-165.

Lopes, J. M. & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Pactor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

Locke, J. (1999). *Ensaio sobre o Entendimento Humano*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M., (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Lopes, J. M. & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Pactor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

Lowenfeld, V., & Brittan, W. L. (1977). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. Mestre Jou.

Luquet, G. (1969). *O desenho infantil* (3.<sup>a</sup> Ed.). Coleção Ponte.

Luchesi, M. H. (2021). A importância da música no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(3), 542-556. <https://doi.org/10.51891/REASE.V7I3.799>

Mata, L., & Pedro, I. (2021.) *Participação e envolvimento das famílias- construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>

Marques, A. C. T. L. & Almeida, M. I. (2012). A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. *Revista De Educação Pública*, 20(44), 413–428. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/315/283>

Marassi, C. V (2010). *O impacto da composição de turmas sobre a desigualdade social: (re) produção ou não?* <https://www2.ufjf.br/graduacaocienciasocias/files/2010/11/O-IMPACTO-DA-COMPOSI%C3%87%C3%83O-DE-TURMAS-SOBRE-A-DESIGUALDADE-SOCIA.pdf>

Mello, T., & Rubio, J., A, S. (2013). A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 4(1), 1-11. <http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf>

Mèredieu, F. (2017). *O desenho infantil*. Cultrix.

Meirinhos, M., & Osório, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação, *Eduser: revista de educação*, 2(2), 49-65.  
<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>

Ministério da Educação Departamento de Educação Básica (2007). *Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais*.  
[https://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo\\_Nacional1CEB.pdf](https://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf)

Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des\\_consc\\_lexical.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf)

Morais, M., F., & Almeida, L. (2019). I would be more creative if...: Are there perceived barriers to college students' creative expression according to gender?. *Estudos de Psicologia*, 36, 1-9.

Morais, M., F., Rocha, A., Almeida, A., I., & Perales, R., (2022). Processo criativo e sobredotação. In J. Berg, J. Vestena, C. Costa-Lobo, & A. Rocha (Orgs.), *Criatividade e educação nas altas habilidades/superdotação* (pp. 115-132). *Pimenta Cultural*.

Moran, J. M. (2008). *Aprendizagem significativa. Educação transformadora* – Fundação Ayrton Senna. [https://moran.eca.usp.br/textos/educacao\\_inovadora/significativa.pdf](https://moran.eca.usp.br/textos/educacao_inovadora/significativa.pdf)

Mónico, L., Castro, P. A., Alferes, V. R., & Parreira, P. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas CIAIQ*, 3, 724-733.  
[https://www.researchgate.net/publication/318702823\\_A\\_Observacao\\_Participante\\_enquanto\\_metodologia\\_de\\_investigacao\\_qualitativa](https://www.researchgate.net/publication/318702823_A_Observacao_Participante_enquanto_metodologia_de_investigacao_qualitativa)

Mosquera., M., & José. J. (2006). Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. *Rede de Revistas Científicas da América Latina* 7 (1), 83-88.  
<https://www.redalyc.org/pdf/362/36270106.pdf>

Moreira, A. A. A. (1984). *O espaço do desenho: a educação do educador*. Loyola

Neves, M. C. (2018). Planificar em creche: os direitos de participação das crianças como guia orientador da (re) construção praxiológica das práticas das educadoras de infância. In C. Tomás, T. Almeida & D. Lino (Coords.), *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. (pp. 305-330). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/11715>

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças- A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto

Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola Moderna*, 5 (9), 39-46 [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_09/2000\\_em\\_09\\_sniza\\_cooperacao\\_educativa\\_diftrabaprend\\_pg39.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_09/2000_em_09_sniza_cooperacao_educativa_diftrabaprend_pg39.pdf)

Oliveira-Formosinho, J. & Pascal, C. (2019). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Penso.

Oliveira, M. (2017). *A educação artística para o desenvolvimento da cidadania – Atividades integradoras para o 1º ciclo de ensino básico*. Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. <https://www.apecv.pt/pubs/Oliveiramonica2017edartAPECVed.pdf>

Oliveira, N, J, R. (2023). O Papel do Desenho na Alfabetização e Desenvolvimento Infantil: Uma Revisão de Literatura. *Revista Multidisciplinar Humanidades e Tecnologias(FINOM)*, (39), 412-421. [https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM\\_Humanidade\\_Tecnologia/article/download/5408/3080](https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/download/5408/3080)

Oñate, M. P. (1989). *El Autoconcepto: Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Narcea.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8.ª ed.) McGraw Hill.

Papalia, D. E., & Martorell, G. (2021). *Desenvolvimento humano* (14.ª ed.). McGraw Hill.

Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança. In CNIS, *Finalidades e práticas educativas em creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Pereira, L. T. K. (2005). O Desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso. *UNESCO*. <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/11/lais-krucken-pereira.pdf>

Pereira, M., Brito, A. T., & Mata, L. (2022). O sentido do tempo das crianças nos contextos de educação de infância. *Medi@ções – Revista OnLine*, 10(1), pp.132-142. <https://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/download/333/303>

Portaria n.º 262/2011 do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2011). Diário da República: I Série, n.º 262/2011. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/262-2011-671660>

Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In M. I. Miguéns (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação. [https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1\\_A\\_Educacao.pdf](https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf)

Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.

Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários cuidados e primeiras aprendizagens* (3ª ed). Fundação Calouste Gulbenkian.

Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Texto Editora.

Plummer, D. M. (2012). *Como aumentar a autoestima das crianças*. Portugal. Porto Editora

Reis, P. (2008). Investigar e descobrir atividades para a Educação em Ciência nas primeiras idades. Edição Cosmos.

Ribeiro, E. J. (2016). *Identidade na criança e trajetórias da pedagogia de infância*. Edições Esgotadas.

Rios, J. (2021). Estudo de Caso: Método de pesquisa qualitativa ou método qualitativo de pesquisa? In. Moreira, A. Sá, P. Costa, A. P., Traqueia, A., Euzébio, C., Soares, D., Pacheco, E., Taveira, E., Bernardo, I., Rios, J., Lopes, M. B., & Soares, T. (Eds.), *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Métodos* (vol.1) (pp. 13-31). UA editora.

[https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30770/1/Metodologias%20investigacao\\_Vol1\\_Digital.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30770/1/Metodologias%20investigacao_Vol1_Digital.pdf)

Santos, S. (2013). Estudo de caso - A interpretação do desenho infantil. *Educareducere* ano XV 1(II), 73-82. [https://www.researchgate.net/profile/Sebastiao-Santos6/publication/260602238\\_Ano\\_XV\\_-\\_n\\_1\\_-II\\_Serie\\_-2013\\_Estudo\\_de\\_caso\\_-\\_A\\_interpretacao\\_do\\_desenho\\_infantil/links/0deec531ce8d9dd7c5000000/Ano-XV-n1-II-Serie-2013-Estudo-de-caso-A-interpretacao-do-desenho-infantil.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Sebastiao-Santos6/publication/260602238_Ano_XV_-_n_1_-II_Serie_-2013_Estudo_de_caso_-_A_interpretacao_do_desenho_infantil/links/0deec531ce8d9dd7c5000000/Ano-XV-n1-II-Serie-2013-Estudo-de-caso-A-interpretacao-do-desenho-infantil.pdf)

Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto Editora aprendizagem. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar*, 3(8), 95-100.

Schon, D. A. (2014). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, (ed.), *Os Professores e a sua Formação*. Dom Quixote. <https://adminprd.observatoriodeeducacao.org.br/api/assets/329b01c5-afc7-4f47-992a-7325ff47483d/>

Schmitz, J.; Skrsypcsak, D.(2015). Organização dos espaços na educação infantil. *Seminário de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia 6º SMIC*. <http://faifaculdades.edu.br/eventos/SEMIC/6SEMIC/arquivos/resumos/RES5.pdf>

Silva, B., & Craveiro, C. (2014). *O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática*. *Revista Zero-a-seis*. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2153/1/28977-106889-1-PB.pdf>

Silva, O. G., & Navarro, E. C. (2012). A relação professor-aluno no processo ensino aprendizagem. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar*, 3(8), 95-100.

Silva, T. F. P. (2022). A contribuição do desenho na educação infantil. In A. R. P. Medrado (Ed.), *Revista a Evolução*, 28, 73-79. <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/254/252>

Sousa, A. B (2003a) *Educação pela Arte e Artes na Educação 1.º Volume Bases Psicopedagógicas*. Instituto Piaget.

Sousa, A., B., (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação. 3º Volume Música e Artes Plásticas*. Instituto Piaget.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.

Sousa, M., & Baptista, C. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Pactor.

Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao redor da mesa grande: prática educativa de Ana*. Porto Editora.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)

Weiss, M, L, L. (2020). *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar* (14ª. ed.). Lamparina.

Xavier, T. T. S., & Souza, M. F. P. (2022). A evolução do desenho da criança e sua relação com o desenvolvimento infantil. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT*. [http://fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/yi5dgM1KGpF9Yx8\\_2022-7-11-20-57-37.pdf](http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/yi5dgM1KGpF9Yx8_2022-7-11-20-57-37.pdf)

# ANEXOS

## ANEXO I- PLANIFICAÇÃO INTEGRADORA 2.º ANO

<b>Publico – Alvo: 2.ºC</b>	<b>Nº decrianças: 19</b>	<b>Duração: 9h - 15h 30min</b>	<b>Data: 11 de novembro de 2024</b>
<b>Materiais e recursos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Música “Canção dos Amigos” <a href="https://www.youtube.com/watch?v=g0UVa8IvvXY">https://www.youtube.com/watch?v=g0UVa8IvvXY</a>; Computadores; Guião do projeto (anexo I); Diário de bordo (anexo II); Mapa Mundo (Anexo III); Materiais para a criação do meio de transporte; Materiais para o passaporte (anexo IV).</li></ul>			
<b>Horário</b>	<b>Descrição da atividade</b>		
	<p>À medida que os alunos chegam à escola dirigem-se para o telheiro onde se organizam em fila por turmas. Quando chegam as 9 horas cada professora titular vai buscar a sua turma e dirigem-se para a sala. Já na sala, cada criança senta-se no seu lugar e, ao contrário do habitual, não irá retirar os materiais, nem os ajudantes irão distribuir os individuais. Após todos, estarem na sala, será cantada a “Canção dos amigos”. E, em seguida, serão nomeados os ajudantes da semana.</p> <p>Terminada esta nomeação é perguntado às crianças se querem partilhar algum momento do seu fim de semana.</p> <p>Em seguida à conversa sobre o fim de semana, será dito que esta semana será uma semana diferente, onde não iremos utilizar em nenhum dos 3 dias os manuais nem os cadernos de atividades. Em seguida, de modo a contextualizar o que irá ser realizado será questionado se se recordam da carta que escreveram no Dia Mundial dos Correios. Assim, existirá um pequeno momento de diálogo em torno da escrita dessas cartas e será explicado que esta semana irão ser divididos em grupos, tendo em conta o país que escreveram que gostavam de ir visitar e, que irão realizar uma viagem a esse país. De modo, a orientar as pesquisas e o desenrolar</p>		

<p><b>9h00</b></p> <p><b>às</b></p> <p><b>15h00</b></p>	<p>do projeto, cada grupo terá um guião com os passos que deve de seguir, sedo que para que os grupos não se percam no tempo, será dado tempo máximo para cada passo.</p> <p>Contextualizada a semana e o projeto, serão divididos em grupos e serão formadas “ilhas” de trabalho na sala. Em seguida, será distribuído pelos ajudantes da semana um guião a cada grupo. Antes de iniciarem o trabalho, serão lidos todos os tópicos e tiradas as dúvidas caso existam. Além disso, será explicado que cada grupo terá um pequeno livro, que é um diário de bordo (que contém palavras orientadoras), para irem escrevendo as coisas no local indicado à medida que se vai desenrolando o projeto.</p> <p>Após este momento, será explicado que para que consigam realizar a sua viagem existirá um computador em cada grupo, para procederem à sua pesquisa. No decorrer da pesquisa terão de registar, no seu diário de bordo, no local indicado, os monumentos, a língua podendo escrever algumas palavras da mesma, tradições, música tradicional e comida tradicional. Para esta primeira parte do guião, o tempo dado, será até ao intervalo. No entanto, se algum grupo terminar mais cedo, será explicada a parte 2 e iniciaram esse trabalho.</p> <p>Esta segunda parte do guião, diz respeito à identificação do seu país no mundo, localizando-o no Google Earth e identificando-o com um sinal no mapa mundo que estará exposto na sala.</p> <p>Terminado o tópico 2, irão passar para o tópico 3, em que cada criança irá realizar o seu passaporte, com os materiais previamente preparados. Após a junção dos mesmos, terão de colocar os dados, nomeadamente, o seu nome, idade e nacionalidade. Além destes, terão de colocar, também, o nome do país sobre o qual estão a realizar o projeto, bem como, o nome do continente a que este pertence e desenhar a sua respetiva bandeira.</p> <p>Terminado o tópico anterior, passarão para o 4, onde em grupo terão de escolher qual o meio de transporte que utilizariam para se deslocarem de Portugal até ao respetivo país. Após essa escolha, irão recriar esse meio de transporte, recorrendo a alguma técnica plástica, por exemplo, desenho, plasticina ou outros materiais. Já a parte três e quatro do guião é expectável que sejam feitas entre o intervalo e a hora do almoço e o período letivo da tarde.</p>
---------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Publico – Alvo: 2.ºC</b>		<b>Nº de crianças: 19</b>	<b>Duração: 9h - 15h 30min</b>	<b>Data: 12 de novembro de 2024</b>
<b>Materiais e recursos:</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Música “Bons dias te quero dar” <a href="https://www.youtube.com/watch?v=zMm7PcwLk4c">https://www.youtube.com/watch?v=zMm7PcwLk4c</a>; Computadores; Diário de bordo.</li> </ul>				
<b>Horário</b>	<b>Descrição da atividade</b>			
<b>9h00 às 15h30</b>	<p>À medida que os alunos chegam à escola dirigem-se para o telheiro onde se organizam em fila por turmas. Chegadas as 9 horas cada professora titular vai buscar a sua turma e dirigem-se para a sala. Já na sala cada criança senta-se na “ilha” correspondente ao seu grupo e é cantada a canção “Bons dias te quero dar”.</p> <p>Como seguimento do projeto, será explicada a quinta parte do guião da viagem, este ponto consiste na escolha da data da viagem (dias, mês e ano) e na pintura e registo dessa escolha no diário de bordo.</p> <p>Quando terminado esse tópico será realizada a criação do seu itinerário da viagem. Para tal, terão de dizer o que vão visitar, onde vão dormir e o que vão comer, bem como, a forma como se deslocaram de um sítio para o outro, sabendo que por dia cada criança apenas pode gastar 100 euros. Será explicando ainda que, neste ponto terão de pesquisar novamente informações nos computadores de modo a perceberem onde iram dormir, comer e os preços do que iram visitar. No fim de fazerem estes passos, será pedido que registem o mesmo no diário de bordo e com o auxílio de uma professora vejam o total de dinheiro que irão gastar na viagem.</p> <p>Terminado esta parte iremos passar ao sétimo tópico que tem em vista o início da preparação da apresentação para os colegas. Este consiste na escolha de uma receita de uma comida tradicional do país em questão, bem como, na escrita da respetiva receita. Será explicado que tem de ser um prato simples como umas bolachas para que seja possível executar essa mesma receita na sala no tópico seguinte do guião do projeto.</p>			
<b>Aprendizagens a promover</b>				<b>Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória</b>

<p><b>Matemática</b></p> <p><i>Capacidades matemáticas: Conexões matemáticas - Conexões externas</i></p> <p>Identificar a presença da Matemática em contextos externos e compreender o seu papel na criação e construção da realidade.</p> <p><i>Números: Cálculo mental - Estimativas de cálculo</i></p> <p>Produzir estimativas através do cálculo mental, adequadas à situação em contexto.</p> <p><i>Geometria e medida:</i></p> <p><i>- Orientação espacial - Itinerários</i></p> <p>Criar, representar e comparar itinerários, usando os termos “quarto de volta”, “meia-volta”, “três quartos de volta” e “volta completa” para explicar as suas ideias.</p> <p><i>- Tempo - Medição e unidades de medida</i></p> <p>Relacionar hora, dia, mês e ano.</p> <p><i>- Dinheiro - Unidades de medida</i></p> <p>Conhecer as diferentes notas e moedas, comparar o seu valor e relacioná-las.</p> <p>Relacionar o euro com o cêntimo.</p> <p><i>- Dinheiro - Usos do dinheiro</i></p> <p>Fazer estimativas de quantias de dinheiro, por arredondamento.</p> <p><b>Estudo do Meio</b></p> <p><i>Sociedade</i></p> <p>Reconhecer influências de outros países e culturas em diversos aspetos do seu dia a dia (alimentação, vestuário, música, comunicação, etc.).</p> <p><b>Português</b></p>	<p>A – Linguagem e textos</p> <p>B – Informação e comunicação</p> <p>C- Raciocínio e resolução de problemas</p> <p>D – Pensamento crítico e pensamento criativo</p> <p>E- Relacionamento interpessoal</p> <p>F – Desenvolvimento pessoal e autonomia</p> <p>H- Sensibilidade estética e artística</p> <p>I- Saber científico, técnico e tecnológico</p> <p>J- Consciência e domínio do corpo</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

***Oralidade: Expressão***

Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia.

Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos.

***Leitura - Escrita: Escrita***

Representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra.

Indicar as possibilidades de representar na escrita as relações fonema-grafema e grafema-fonema mais frequentes.

Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til.

Articular segmentos do texto através do emprego de elementos gramaticais que marcam relações de tempo e causa.

Utilizar o ponto final na delimitação de frases e a vírgula em enumerações e em mecanismos de coordenação.

Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista.

***Educação literária***

Valorizar a diversidade cultural dos textos (ouvidos ou lidos).

***Gramática***

Mobilizar adequadamente as regras de ortografia, ao nível da correspondência grafema-fonema e da utilização dos sinais de escrita (diacríticos, incluindo os acentos; sinais gráficos e sinais de pontuação)

***Educação Artística – Artes Visuais******Experimentação e Criação***

Utilizar vários processos de registo de ideias (ex.: diários gráficos), de planeamento (ex.: projeto, portfólio) e de trabalho (ex.: individual, em grupo e em rede).

<b>Publico – Alvo: 2.ºC</b>	<b>Nº de crianças: 19</b>	<b>Duração: 9h - 15h 30min</b>	<b>Data: 13 de novembro de 2024</b>
<b>Materiais e recursos:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Música “Canção dos Amigos” <a href="https://www.youtube.com/watch?v=g0UVa8IvvXY">https://www.youtube.com/watch?v=g0UVa8IvvXY</a>; Ingredientes para as receitas; canção “Indo eu, indo eu a caminho de Viseu” <a href="https://www.youtube.com/watch?v=fXptE7hxM1c">https://www.youtube.com/watch?v=fXptE7hxM1c</a>.</li> </ul>			
<b>Horário</b>	<b>Descrição da atividade</b>		
<b>9h00</b> <b>às</b> <b>14h50</b>	<p>À medida que os alunos chegam à escola dirigem-se para o telheiro onde se organizam em fila por turmas. Chegadas as 9 horas cada professora titular vai buscar a sua turma e dirigem-se para a sala. Já na sala cada criança senta-se na “ilha” correspondente ao seu grupo e é cantada a “Canção dos Amigos”.</p> <p>Em seguida, será dada continuidade ao projeto e lembrado que hoje, cada grupo, irá cozinhar a receita do seu país. No decorrer da confeção serão elaboradas questões provocatórias que visam desenvolver a leitura dos rótulos dos ingredientes, bem como, a identificação de quantidades.</p> <p>Terminado este tópico, será explicado, que apresentar apenas a comida, após tudo o que fizeram não espelha a cultura do país nem a sua viagem, assim, será proposto no último tópico, como apresentação final. Esta será feita através da recriação da canção “Indo eu, indo eu a caminho de Viseu” para descreverem o seu itinerário, bem como, pontos que considerem importantes de realçar do seu país. Esta apresentação será realizada com instrumentos musicais a acompanhar as canções, à escolha de cada grupo. Como algumas crianças podem não conhecer a canção esta será apresentada inicialmente, em seguida, será apresentada uma recriação da música como exemplo. Só posteriormente, é que cada grupo irá recriar a sua música.</p> <p>Como esta apresentação não dará para fazer neste dia, será explicado ao grupo, que após o almoço ao invés de irem trabalhar na sua apresentação iremos realizar um lanche intercultural, de modo, a que todos provém os sabores dos países em estudo. E, portanto, quando regressarmos da pausa letiva será dado mais tempo, caso necessário para a</p>		

preparação da apresentação e apresentarem os países por cada grupo. Após cada apresentação, cada criança irá receber um carimbo no seu passaporte, ficando registado em como viajou até o respetivo país. Para encerrar o projeto será feita em grupo uma pequena reflexão sobre o mesmo e dado a cada aluno uma folha para realizarem uma avaliação do mesmo, tendo perguntas para responderem.

### Aprendizagens a promover

### Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

#### Português

##### *Oralidade: Compreensão*

Compreensão identificar intenções comunicativas de textos orais, designadamente perguntas, afirmações, exclamações apreciativas, ordens, pedidos

##### *Oralidade: Expressão*

Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras. usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia. variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa.

##### *Educação literária*

Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular.

#### Matemática

##### *Capacidades matemáticas: Conexões matemáticas- Conexões externas*

Aplicar ideias matemáticas na resolução de problemas de contextos diversos (outras áreas do saber, realidade, profissões).

A – Linguagem e textos

B – Informação e comunicação

C- Raciocínio e resolução de problemas

D – Pensamento crítico e pensamento criativo

E- Relacionamento interpessoal

F – Desenvolvimento pessoal e autonomia

Identificar a presença da Matemática em contextos externos e compreender o seu papel na criação e construção da realidade.

### **Educação Artística- Música**

#### ***Experimentação e Criação***

Experimentar sons vocais (voz falada, voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical.

Explorar fontes sonoras diversas (corpo, objetos do quotidiano, instrumentos musicais) de forma a conhecê-las como potencial musical.

Improvisar, a solo ou em grupo, pequenas sequências melódicas, rítmicas ou harmónicas a partir de ideias musicais ou não musicais (imagens, textos, situações do quotidiano, etc.).

Criar, sozinho ou em grupo, ambientes sonoros, pequenas peças musicais, ligadas ao quotidiano e ao imaginário, utilizando diferentes fontes sonoras.

#### ***Interpretação e Comunicação***

Tocar, a solo e em grupo, as suas próprias peças musicais ou de outros, utilizando instrumentos musicais, convencionais e não convencionais, de altura definida e indefinida.

#### ***Apropriação e Reflexão***

Produzir, sozinho ou em grupo, material escrito, audiovisual e multimédia ou outro, utilizando vocabulário apropriado, reconhecendo a música como construção social, património e fator de identidade cultural.

H- Sensibilidade estética e artística

I- Saber científico, técnico e tecnológico

**14h50 às 15h30**

**Sessão na biblioteca escolar**

## ANEXO II- PLANIFICAÇÃO INTEGRADORA 4.º ANO

<b>Nº de crianças: 14</b>	<b>Duração: 9h - 15h 30min</b>	<b>Data: 25 de março de 2025</b>
<b>Materiais e recursos:</b> Notícia da erupção do vulcão ( <a href="https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/vulcao-na-guatemala-entra-em-erupcao-veja-o-video/">https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/vulcao-na-guatemala-entra-em-erupcao-veja-o-video/</a> ); Flashcards digitais (Anexo II); Guia da Experiência (Anexo III); Guião de pesquisa (Anexo IV); Vídeo da escola virtual; Computadores; Materiais de escrita e desenho; Folhas; Coluna; Recipiente de vidro; Pote de vidro; Corante; Água; Questionário da avaliação (Anexo VI).		
<b>Descrição da atividade</b>		
<p>Ao entrarem na sala será dito que hoje não será preciso distribuir os manuais, sendo apenas necessário os cadernos para registarem algo que seja preciso. De seguida, é dito que hoje que serão desafiados a fazer uma investigação sobre os Vulcões. Desta forma, para iniciar o tema será apresentada e analisada uma notícia sobre a erupção do vulcão da Guatemala em 2022. Em seguida, serão feitas questões sobre se sabem o que é um vulcão, como são constituídos, os tipos de vulcões que existem, como ocorrem as erupções vulcânicas e como são registadas, bem como, se sabem os nomes dos principais vulcões do planeta. Durante estas questões será feito um diálogo entre os alunos e tiradas as dúvidas que existam. Para consolidar estes conhecimentos será feito um jogo com flashcards digitais em que aparece o conceito e será pedido a um aluno que diga a sua definição, se este não souber outro aluno poderá ajudar. Depois de o dizerem este flashcard será virado e estará escrita a definição do conceito, assim confirmar-se se estava certa ou não. Terminado o jogo será visualizado um vídeo sobre o tema. Posteriormente será dito que vão fazer uma experiência que mostra como acontece a erupção de um vulcão submarino. Para tal, cada mesa terá os materiais e terão de seguir o passo a passo do guia da experiência. Depois de todos os grupos realizarem a experiência será lançado um outro desafio, a pesquisa sobre um vulcão em específico. Assim, os alunos terão de fazer grupos de 3 sendo que um terá de ser de 4 alunos. De seguida, terão de ir buscar um</p>		

computador por grupo para pesquisarem os vulcões que existem. Cada grupo terá de escolher um vulcão diferente, para tal, cada um irá partilhar a sua escolha antes de começar a pesquisa para que não existam grupos a fazer sobre o mesmo. Depois de todos definirem o vulcão que vão pesquisar será dito que vão fazer uma investigação seguindo os tópicos do guião de pesquisa. Antes de iniciarem a pesquisa será dito que no fim terão de elaborar um cartaz informativo com todas as informações sobre o vulcão, bem como, a realização de um gráfico ou tabela com o número de erupções nos últimos 100 anos e a intensidade das explosões (escala IEV), de forma a conseguirem analisar os padrões e a evolução deste. Para a elaboração deste cartaz é fundamental que os alunos sejam capazes de organizar e sintetizar toda a informação recolhida de forma a transmitirem o necessário para que a restante turma fique a conhecer as características específicas do vulcão em questão. Terminada a construção do cartaz será dito que vamos fazer uma dança dramatizada sobre a vida de um vulcão. Esta atividade terá como objetivo explorar o ciclo de vida de um vulcão através da expressão corporal, movimentos de dança e interpretação dramática, trabalhando emoções, ritmo e improvisação. Assim, vamos para uma zona ampla e ao som de uma música ("Echoes of Nature – Volcano Sounds") calma será pedido que os alunos se movam pelo chão como se fossem pequenas partículas de terra. Aos poucos começam a unir-se criando “montanhas” com os seus corpos a pares ou em pequenos grupos, será pedido que cada grupo construa o seu vulcão firme e sólido com o corpo. De seguida, iremos para a fase do despertar do vulcão, onde ao som de (Inception Official Soundtrack | Mombasa - Hans Zimmer | WaterTower"), agora com mais movimento, terão de explorar os seus movimentos e as emoções. Assim, vamos imaginar que o solo começa a tremer realizando esses movimentos com o corpo. Em seguida, começa o magma a subir e a subir cada vez mais forte e agitado. Será expectável que os alunos se movimentem utilizando todo o corpo, mas também as emoções expressando inquietação e agitação. Por fim, dá-se a grande erupção e o vulcão explode, nesta fase, é esperado que os alunos pulem, gritem e corram representando a lava a ser lançada. Todo este processo terá início quando começar a música ("Two Steps From Hell - Battlecry") Para terminar toda esta erupção será colocada outra música "Saturn – Sleeping at Last e é chegada a fase do resfriamento onde a lava começa a ficar mais fria e mais lenta, os corpos endurecem ficando rígidos como as rochas. Aqui será esperado que a respiração e os movimentos fiquem mais calmos e tranquilos e para terminar será pedido que fiquem em estátua representando

a lava já totalmente fria e dura. Finalizada esta interpretação e expressão sobre a erupção de um vulcão, os alunos irão regressar à sala e será pedido que preparem as suas apresentações. Estas terão apenas duas exigências, a apresentação de um informativo sobre o vulcão e o gráfico ou tabela das erupções. De resto será dada a liberdade na forma como querem apresentar, seja apenas oralmente, com uma peça de teatro, ao som de uma música, entre outros. Porém, como neste dia já não será possível apresentar será dado o resto da semana para treinarem e as apresentações serão feitas na segunda-feira dia 24 de março. Concluídas todas as apresentações serão comparados os vulcões quanto à sua dimensão, localização e número de erupções. Para finalizar a atividade será preenchida uma tabela com estas informações para que todos fiquem com estas registadas no caderno. De forma a concluir e avaliar toda a investigação os alunos irão responder a um pequeno questionário de avaliação.

<b>Aprendizagens a Promover</b>	<b>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</b>
<p><b>Estudo do Meio</b></p> <p><i>Natureza</i> Reconhecer alguns fenómenos naturais (sismos, vulcões, etc.) como manifestações da dinâmica e da estrutura interna da Terra e como agentes modificadores da paisagem.</p> <p><i>Sociedade/Natureza/ Tecnologia</i> Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento.</p> <p><b>Matemática</b></p>	<p>A – Linguagens e textos</p> <p>B – Informação e comunicação</p> <p>C – Raciocínio e resolução de problemas</p>

<p><b>Capacidades matemáticas – Conceções matemáticas: Modelos matemáticas</b></p> <p>Interpretar matematicamente situações do mundo real, construir modelos matemáticos adequados, e reconhecer a utilidade e poder da Matemática na previsão e intervenção nessas situações.</p> <p><b>Dados – Questões estatísticas, recolha e organização de dado: Recolha de dados (fontes e métodos)</b></p> <p>Definir quais os dados a recolher num estudo e onde devem ser recolhidos (fontes primárias e secundárias).</p> <p>Selecionar criticamente um método de recolha de dados adequado a um estudo, reconhecendo que diferentes métodos têm implicações para as conclusões do estudo.</p> <p>Recolher dados através de um dado método de recolha, recorrendo a fontes primárias ou sítios credíveis na internet.</p> <p>Comunicação e divulgação de um estudo - Recursos para a comunicação oral e escrita</p> <p>Elaborar recursos que apoiem a apresentação de um estudo realizado, de forma rigorosa, eficaz, apelativa e não enganadora, atendendo ao público a quem será divulgado, comunicando de forma fluente.</p> <p><b>Português</b></p> <p><b>Oralidade: Expressão</b></p> <p>Planear, produzir e avaliar discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas, individualmente ou em grupo.</p> <p>Participar com empenho em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.</p> <p>Realizar exposições breves, a partir de planificação.</p> <p>Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.</p> <p>Assegurar contacto visual com a audiência (postura corporal, expressão facial, olhar)</p>	<p>D – Pensamento crítico e pensamento criativo</p> <p>E – Relacionamento interpessoal</p> <p>F – Desenvolvimento pessoal e autonomia</p> <p>G – Bem-estar, saúde e ambiente</p> <p>I – Saber científico, técnico e tecnológico</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

***Leitura – Escrita: Leitura***

Ler textos com características narrativas e descritivas de maior complexidade, associados a finalidades várias e em suportes variados.

Mobilizar experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto.

***Leitura – Escrita: Escrita***

Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo.

Usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade.

Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.

**Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro**

***Experimentação e Criação***

Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, criação de personagens, etc.). Adequar as possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação, tendo em atenção a respiração, aspetos da técnica vocal (articulação, dicção, projeção, etc.).

Construir personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades.

**Educação Artística – Dança**

### ***Apropriação e Reflexão***

Distinguir diferentes possibilidades de movimentação do Corpo (na totalidade, pelas partes, superfícies ou articulações) através de movimentos locomotores e não locomotores (passos, deslocamentos, gestos, equilíbrios, quedas, posturas, voltas, saltos), diferentes formas de ocupar/evoluir no Espaço (próprio ou partilhável: no lugar, utilizando trajetórias - curvilíneas e retilíneas, direções - frente, trás, cima, baixo, lado esquerdo, direito e diagonais, planos -frontal, sagital, horizontal, níveis - superior, médio e inferior, volumes/dimensão -grande e pequeno, extensão -longe, perto), ou na organização da forma (unísono; com início, meio e fim; sintonia/oposição).

Adequar movimentos do corpo com estruturas rítmicas marcadas pelo professor, integrando diferentes elementos do Tempo (pulsção, velocidade, duração, longo/curto, rápido/sustentado, padrões rítmicos) e da Dinâmica (pesado/leve, forte/fraco).

Utilizar movimentos do Corpo com diferentes Relações: entre os diversos elementos do movimento, com os outros a par, em grupo, destacando a organização espacial (à roda, em colunas, em filas), o tipo de conexão a estabelecer com o movimento (a imitar, em espelho, em oposição, em colaboração), com diferentes objetos (bolas, carteiras, cadeiras, peças de vestuário, etc.) e ambiências várias do concreto/literal ao abstrato pela exploração do imaginário (interior/exterior, como se andasse sobre: areia, lama, neve/fogo, etc.).

### ***Interpretação e Comunicação***

Interagir com os colegas, no sentido da procura do sucesso pessoal e o do grupo, na apresentação da performance, e com as audiências, recebendo e aceitando as críticas.

***Experimentação e Criação***


Criar, de forma individual ou em grupo, pequenas sequências de movimento e/ou composições coreográficas a partir de dados concretos ou abstratos, em processos de improvisação (livre ou parcialmente condicionada) e composição (antecipando intencionalmente formas de entrada, progressão na ação, e de finalização, ensaiadas para posterior reprodução/apresentação).

***Educação Artística – Artes Visuais***


***Experimentação e Criação***

Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas, e itinerários; técnica mista; assemblage; land´art; escultura; maquete; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais.

### ANEXO III- CARATERIZAÇÃO DOS DESENHOS DA ANA

<b>Ana</b>	
<b>Categorias</b>	<b>1.º Desenho</b> 
<b>Análise Formal</b>	<p>Representa-se a si própria, no centro da folha. Acima da representação do corpo, representa uma forma que se assemelha a um símbolo, um coração.</p> <p>A figura é composta por cabeça, tronco (uma única forma triangular), membros superiores e inferiores representados por linhas e com as extremidades respetivas, mãos e pés.</p> <p>Os traços foram realizados a lápis, com exceção da cabeça que foi a caneta preta. O interior das formas foi preenchido com cor a lápis de cor.</p> <p>Traço firme, sem interrupções.</p> <p>A cabeça é representada com o a linha de contorno acentuada a preto e com o interior da forma preenchido. Além disso, preenche com cor os olhos (a preto), a boca (linha a que sobrepõe uma mancha vermelha) e o cabelo (traços a castanho, que rodeiam a linha de contorno da cabeça).</p>

	<p>Utiliza um tom de cor de pêssego para preencher a cara e as formas fechadas que utiliza para representar as mãos e um pé (sapato). Não obstante, utiliza cor-de-rosa para representar o vestido e um pé (sapato).</p> <p>Recorre ao vermelho para desenhar e pintar o símbolo que se assemelha a um coração.</p>
<b>Análise Psicológica</b>	<p>Representa elementos concretos, partes do seu corpo que reconhece, tendo a representação da figura humana ligação com o estágio de desenvolvimento gráfico em que se encontra. Introduce um elemento imaginado e simbólico, uma forma que se assemelha a um coração.</p>
<b>Análise dos diálogos</b>	<p>Inicialmente acena com a cabeça afirmativamente quando é questionada sobre proceder ao desenho do seu autorretrato. Em seguida, coloca várias questões como se é necessário o nome, a data e se é a caneta, mesmo depois de lhe ser dada a liberdade total. Só após escrever o nome completo e data na parte superior da folha, é que inicia o desenho e afirma que depois de terminar irá desenhar a mãe.</p> <p>Quando desenha o cabelo afirma que a cor do mesmo, é castanha e pinta-o dessa mesma cor.</p> <p>Em seguida, traça a boca e em simultâneo afirma que está feliz e que irá colocar batom vermelho para ficar mais bonita.</p> <p>Depois, pinta o vestido de cor-de-rosa atrás vestida uma camisola dessa cor e afirma que vai pintar um sapato de cada cor (cor de rosa e amarelo), uma vez que tem em casa um de cada cor e gosta deles.</p> <p>Por fim, diz que terminou o desenho sendo desafiada a falar sobre o que tinha desenhado. Olha para o desenho e diz que está a reparar que desenhou as duas mãos, mas apenas com quatro dedos cada, mas, olhando para as suas mãos, diz que tem cinco dedos em cada mão. Refere que desenhou o vestido a combinar com os sapatos e que desenhou o cabelo aos caracóis porque é como ele é. Além disso, refere que desenhou na cara os olhos e a boca com batom. Termina dizendo “Porque estou bonita e alegre”.</p>

<p><b>Categorias</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>2.º Desenho</b></p> 
<p><b>Análise Formal</b></p>	<p>Representa-se a si própria, no centro da folha. A figura compõe-se pelos seguintes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cabeça, representada pela linha de contorno que é rodeada de traços livres de cor castanha (cabelo); olhos com representação das pupilas e pestanas acentuadas a traço preto de maior espessura; boca (forma fechada representando um sorriso e mancha vermelha que representa a língua); forma do rosto (círculo) preenchida com a cor de pêssego.</li> <li>• Corpo em forma triangular fechada preenchida com traços de diferentes espessuras correspondentes a sete cores (amarelo, laranja, azul-escuro, vermelho, azul-claro, roxo e rosa).</li> <li>• Membros superiores de linhas que saem da forma que representa o corpo; que são a representação das mãos com forma constituída por linhas curvas em que se identifica a representação dos dedos.</li> <li>• Membros inferiores com linhas que saem da forma que representa o corpo; pés representados apenas com uma linha fechada em forma quadrangular arredondada preenchida com cor (um pé com cor rosa e outro com amarelo)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma das mãos é representada a segurar um objeto que se caracteriza com uma linha reta com uma forma de coração na extremidade.</li> <li>• Nos olhos e na boca parece ter recorrido a estereótipos (reprodução de formas pré-existentes e que observa em personagens de animação).</li> </ul> <p>Foram utilizados três materiais riscadores, nomeadamente, lápis de grafite, lápis de cor e canetas de feltro.</p>
<b>Análise Psicológica</b>	<p>Representa elementos concretos, partes do seu corpo que reconhece, tendo a representação da figura humana ligação com o estágio de desenvolvimento gráfico em que se encontra. Introduce um elemento imaginado e simbólico, uma forma que se assemelha a um coração.</p>
<b>Análise dos diálogos</b>	<p>Nesta sessão, recordámos o que fizemos na semana anterior em que a Ana disse que se tinha desenhado a si própria.</p> <p>Depois pedi para que se observasse ao espelho, inicialmente, estava perto do espelho e dizia que não se conseguia ver, estando muito tímida. Após algumas dicas como que se podia baixar, afastar, aproximar, ou seja, no fundo colocar-se nos sítios onde achasse que melhor se conseguia observar, a timidez foi sendo dissipada e a Ana foi-se afastando do espelho e mudando as posições embora olhasse sempre para mim, esperando aprovação.</p> <p>Passado algum tempo, afirmou estar com uma roupa nova e que tinha uma bandolete. Em seguida, quando questionada sobre em que parte do corpo estava a sua bandolete respondeu e apontou de forma imediata para a cabeça, afirmando “Aqui, na cabeça!”. Após um pequeno momento de diálogo sobre a bandolete a Ana diz que o seu cabelo é castanho. E afirma que tem uma roupa, uns sapatos e uns brincos novos. Assim, é questionada sobre qual é a parte do corpo onde tem os brincos e sem hesitar aponta para uma orelha e diz “Aqui na orelha”. Neste momento de diálogo está muito menos tímida e demonstra mais à vontade embora não diga muito sobre como se está a ver ao espelho. Em relação ainda à questão do brinco é questionada se só tem um e de forma imediata coloca uma mão em cada orelha e diz “Não, tenho dois brincos e duas orelhas”.</p>

Após este momento de diálogo e de observação a Ana iniciou o seu desenho, disse que se ia desenhar sem o bibe e que iria começar pela cabeça. Nesta fase demonstrou a mesma hesitação que no primeiro desenho questionando se era a lápis ou a caneta e se eram necessários o nome e a data. Após ouvir a resposta à questão, sabendo que poderia ser a lápis ou a caneta e que não era necessário nem nome nem data começa efetivamente o desenho.

Assim, desenhou a cabeça e afirma que está a desenhar os olhos sem nada lhe ser perguntando, demonstrando uma menor timidez neste momento. Nesta fase afirma que desenha um olho de cada lado e a boca.

Em seguida, diz que está a desenhar o vestido e as mãos, depois quando questionada sobre as mãos e quantos dedos desenhou em cada mão, repara que desenhou apenas 4 dedos e apagou e redesenhou, desta vez 5 dedos em cada mão, afirmando que se tinha engando a desenhar, pois em cada mão tem 5 dedos.


Posteriormente, desenha as pernas e duas sapatilhas, sendo questionada sobre as sapatilhas, ao que afirma prontamente que são duas sapatilhas porque tem dois pés. Pinta de rosa uma sapatilha porque diz ser a sua cor favorita e outra de amarelo pelo mesmo motivo. Terminada esta parte do desenho agarra o lápis castanho e diz que vai fazer o cabelo. Quando o está a desenhar diz que ele é curto (no entanto, tem cabelo comprido) e que tem muitos caracóis, mas que no desenho não estão porque não lhe apetece desenhá-los.

Em seguida, pinta a cara e o vestido. Realça que vai pintar o vestido de arco-íris. No entanto a primeira cor que usa é o rosa, quando confrontada se o rosa é do arco-íris diz que não, mas que gosta de rosa. Faz uma sequência de cores e tenta misturá-las, mas as canetas não o permitem.

Terminada esta fase, diz que quer pintar os olhos e que vai pintar de castanho porque são castanhos. Afirma ainda que “Vou pintar a língua” e quando questionada se a tem estende-a e diz “Aqui”.

Nesta sequência, diz que vai pintar na sua mão um balão coração, e questionada sobre o seu porquê diz que é porque gosta de balões e de corações.

À questão “queres desenhar mais alguma coisa?”, responde que sim e diz as pestanas. Por fim, diz ter terminado o desenho.

	<p>No entanto, ao observar o desenho percebe que não desenhou as orelhas com os brincos, mas diz não querer desenhar e que por isso terminou.</p>
<p><b>Categorias</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>3.º Desenho</b></p> 
<p><b>Análise Formal</b></p>	<p>A composição inclui os seguintes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Casa, situada junto ao limite inferior da folha (canto inferior esquerdo);</li> <li>• Formas geométricas /objetos – três formas geométricas, quadrangulares, distribuídas no espaço da folha (lado esquerdo)</li> <li>• Figuras humanas – duas figuras humanas, sendo uma delas a que a criança se representa a si própria (situada na parte direita da folha) e a outra numa posição central representa a sua mãe.</li> <li>• Conjunto de objetos – representação de um prato com frutas.</li> </ul> <p>Na figura humana que corresponde à representação que a crianças faz de si própria as caraterísticas são muito semelhantes às descritas nos desenhos 1 e 2; cabeça realizada com linha fechada, circular, preenchida com cor e rodeada de traços castanhos (cabelo); olhos com representação das pupilas a traço preto de maior espessura; boca (forma fechada representando um sorriso); forma do rosto (círculo) preenchida com a cor de pêsego;</p>

Corpo em forma triangular fechada preenchida com traços de diferentes espessuras correspondentes a sete cores.

Membros superiores de linhas que saem da forma que representa o corpo; representação das mãos com forma constituída por linhas curvas em que se identifica a representação dos dedos;

Membros inferiores com linhas que saem da forma que representa as pernas; pés representados apenas com uma linha fechada em forma quadrangular arredondada preenchida com cor (um pé com cor rosa e outro com cor roxa)

Nos olhos e na boca parece ter recorrido a estereótipos (reprodução de formas pré-existentes e que observa em personagens de animação).

Representa-se com uma bandolete em forma de orelhas, preenchida com duas cores, rosa e azul.

A outra figura humana é constituída pelo mesmo esquema (mesmos elementos formais), mas apenas foi utilizada a cor castanha na cabeça e mãos e foi utilizado também o lápis de grafite para preencher o corpo.

Na representação da casa, são utilizadas formas quadrangulares (forma da casa/paredes e porta) e formas triangulares para o telhado e chaminé. Todas as formas foram preenchidas com cor, a porta castanha, o telhado vermelho, as paredes de cor laranja e a chaminé cinzenta.

Por cima da figura em que a criança se representa a si própria, está representado um prato com três frutas (uma de cor verde e duas de cor vermelha, sendo que uma tem pintas pretas e outra é apenas vermelha), sendo respetivamente, um pepino, um morango e um tomate.

Distribuídas pela folha estão ainda três figuras geométricas quadrangulares, que são legos.

Em alguns aspetos, na utilização da cor parece ter sido procurada a correspondência com a realidade que a criança observa (telhado da casa vermelho; frutas – vermelhas com folhas verdes). No entanto, as dimensões do que desenha, não são idênticas ao real, uma vez que desenha um morango do mesmo tamanho que um tomate ou um pepino.

	<p>À semelhança dos desenhos 1 e 2, na representação das figuras humanas, nos olhos, boca e orelhas, parece ter recorrido a estereótipos (reprodução de formas pré-existentes e que observa em personagens de animação). A aplicação destes esquemas imprimiu às figuras expressões de fala / sorriso.</p> <p>Fazendo referência às dimensões relativas dos diferentes elementos, as duas figuras humanas e a casa são as figuras de maiores dimensões e, por isso, principais; os restantes elementos têm dimensões reduzidas relativamente aos três elementos principais.</p>
<p><b>Análise Psicológica</b></p>	<p>Desenha duas pessoas com elementos concretos, desenhando a cabeça, os olhos, a boca, os braços, as mãos, as pernas, os pés e um vestido. Já, a pessoa com as orelhas remete para uma personagem de um desenho animado, a “Gabby” e as suas orelhas, ou seja, para o mundo da fantasia.</p> <p>A presença de elementos como a comida, a casa e os objetos dispersos indicam os interesses e referências do quotidiano, remetendo para a realidade da Ana. Por exemplo, o morango desenhado é porque esta é a sua fruta preferida.</p>
<p><b>Análise dos diálogos</b></p>	<p>No início do diálogo sobre o que é para desenhar a Ana está muito tímida. No entanto, quando percebe que é um desenho mais livre, sobre pessoas, objetos ou comidas que gosta de comer acaba por descontraír.</p> <p>Inicia desenhando-se a si própria com as orelhas da “Gabby”, como ela diz. E, afirma ainda que se vai desenhar primeiro com um vestido colorido como ela gosta de usar e com as suas cores preferidas.</p> <p>Depois quando questionada sobre o que vai desenhar em seguida, diz que vai desenhar as pernas, duas pernas e duas sapatilhas. É questionada sobre a cor das mesmas ao que responde que é como têm em casa e que são duas cores que gosta muito.</p> <p>Em seguida, diz que vai desenhar as mãos e é feita a questão de mãos com quantos dedos, ao que a Ana responde de forma rápida, com cinco dedos cada uma.</p> <p>Posteriormente, desenha a sua cara e diz tudo o que está a desenhar, ou seja, começa por dizer que vai desenhar os dois olhos, depois a boca e depois o cabelo castanho, que é a sua cor de cabelo.</p>

Apesar de ela ter o cabelo aos caracóis diz que não lhe apetece desenhar os caracóis. Em seguida, quando questionada se acabou esta parte do desenho, diz que não, que vai desenhar uma bandolete igual à que tem no momento, ou seja, à da “Gabby”, com as duas orelhas. No entanto, quando a pinta não usa as mesmas cores e sobre esse facto afirma que não usa porque gosta mais de rosa e azul em vez de preto e de cinzento.

No momento seguinte, a Ana diz que vai desenhar a escola e quando questionada sobre essa escolha reponde que é porque gosta muito da escola e que aqui tem muitos amigos, aprende muitas coisas e brinca muito. Neste momento a criança está bastante alegre e demonstra até alguma excitação. Para o desenho do edifício inicia a parte das paredes, depois o telhado, em seguida a porta e, por fim, a chaminé. Quando questionada sobre a escola ter chaminé, afirma que a escola não tem, mas que em casa tem e, por isso, quer colocar. Em relação à escola estar a ser pintada de rosa diz que gostava muito de pintar a escola de rosa na realidade, em vez desta ser branca.


Terminada esta parte do desenho, demonstra alguma hesitação em desenhar mais elementos. Porém, após uns segundos e algumas sugestões como pessoas, brincadeiras ou comidas, a Ana diz que vai desenhar a mãe. Assim, ao centro da folha desenhou a mãe dizendo que a ia desenhar por gostar muito dela e por fazer muitas brincadeiras com ela, por exemplo, com os legos. E, quando diz legos desenha os 2 legos que se veem no desenho. Neste momento deixa a mãe apenas com cabelo castanho e pinta o lego azul e o com várias cores. Quando questionada sobre o porquê de não pintar o vestido da mãe diz que é porque não quer, e dá-lhe apenas a cor do lápis de carvão.

Depois diz que vai desenhar uma caneta e uma folha porque gosta muito de desenhar, assim, desenha a folha a rosa e a caneta a azul porque afirma serem duas cores que adora.

Por fim, volta a ter uns segundos de pausa e depois diz que irá desenhar 3 coisas que gosta muito de comer num prato: um morango, um tomate e um pepino.


Para terminar diz que gosta de brincar com os amigos na caixa de areia, mas que não lhe apetece desenhar, por isso terminou.

## ANEXO IV- CARATERIZAÇÃO DOS DESENHOS DA CARLOTA

<b>Carlota</b>	
<b>Categorias</b>	<p><b>1.º Desenho</b></p> 
<b>Análise Formal</b>	<p>Desenha-se mais ou menos ao centro da folha, com um vestido de manga comprida colorido e com luvas nas mãos, também elas coloridas;</p> <p>A figura representada é composta por cabeça, tronco em forma única triangular, membros superiores e inferiores e mãos.</p> <p>A cabeça é representada por um círculo com o interior preenchido com cor de pêssego. Além disso, desenha os olhos a preto, a boca também com traço preto e, depois pinta-a com vermelho, parecendo que está a sorrir e o cabelo castanho, ondulado, que rodeia a linha do contorno da cabeça imitando caracóis. Desenha, ainda no topo uma bandolete com um coração ao centro.</p> <p>O tronco é em forma triangular com contorno preto e é pintado com sete cores diferentes.</p> <p>Os membros inferiores e superiores são preenchidos com a mesma cor. No entanto, um braço tem contorno roxo e outro rosa. Já as mãos são coloridas. Não desenha os pés.</p>


	<p>Pinta o céu de azul e a relva de verde.</p> <p>Em termos de dimensões os braços, as mãos e as pernas demonstram algum destaque, no entanto já se autorretrata de modo realista.</p> <p>Os traços são fluídos e foram todos realizados a caneta e o interior foi preenchido esse mesmo material. No preenchimento das formas utiliza muitas cores, as cores do arco-íris.</p>
<b>Análise Psicológica</b>	<p>Recorre a elementos concretos, desenhando a cabeça, os olhos, a boca, o nariz, os braços, as mãos, as pernas, um vestido, uma bandolete, o céu e a relva. Não existem elementos associados ao imaginário.</p>
<b>Análise dos diálogos</b>	<p>A Carlota responde de imediato que sim, quando é questionada sobre proceder ao desenho do seu autorretrato.</p> <p>Em seguida, agarra a caneta cor de pêssego e diz que está a desenhar a cabeça e o pescoço. Depois arruma essa cor e com a caneta preta afirma que vai desenhar os olhos. Quando questionada de que cor de imediato responde preto e quando lhes perguntei o porquê, diz que é porque acha que são dessa cor. Em seguida, prossegue afirmando que vai desenhar a boca e o nariz, mas que para isso precisa de vermelho para a boca.</p> <p>Posteriormente, agarra na caneta cor de pêssego e pinta com muita calma e com traço leve a cara.</p> <p>Após terminar, é questionada sobre o que é que vai desenhar a seguir, ao que responde um vestido. E, com a caneta preta desenha-o, é questionado sobre de que cor é que irá pintar, e a Carlota responde que ainda não sabe. Antes disso, regressa à boca e pinta a língua, dizendo que é a língua e coloca-a de fora para demonstrar que a tem.</p> <p>Após este momento, regressa ao vestido, dizendo que agora o irá pintar, após o desenhar de preto. É, novamente, questionada sobre de que cor será o vestido e desta vez, responde de forma rápida e segura de que será de arco-íris porque são as suas cores preferidas. Assim, inicia a pintura com o vermelho, depois laranja, amarelo, verde, azul, roxo e rosa. Depois afirma que como não ficou todo pintado vai pintar com outras cores. É questionada se será só de uma cor, ao que a resposta é não, pelo contrário diz, ainda que, vai fazer outra vez o arco-íris, repetindo. Assim, diz outra</p>

	<p>vez a sequência das cores, enquanto as pinta, no entanto, o vestido não fica todo pintado. E volta a fazer pela terceira vez o mesmo processo. No pedacinho que falta, agarra no castanho e pinta, mas diz que não gosta de castanho. Quando questionada sobre isso diz que usou por ser a cor que faltava usar e diz que não gosta do preto e apenas o usa para o contorno.</p> <p>Depois é questionada sobre não gostar do castanho ao que afirma que o usa quando precisa, mas que não é a sua cor favorita, mas como o cabelo é castanho usa-o algumas vezes. Depois desenha o cabelo e diz que é castanho e o da sua mãe também. E que, no cabelo irá fazer duas tranças, uma de cada lado, porque às vezes usa.</p> <p>Posteriormente, pega na caneta cor de pêssego e desenha as pernas. É questionada sobre a cor que está a usar, ao que responde que é cor de pêssego porque está sem meias, mas que depois vai fazer umas meias. Em seguida, desenha o coração da bandotele, dizendo que é uma bandotele vermelha e laranja porque tem uma de cada cor.</p> <p>No momento seguinte, é confrontada com a questão de se lhe falta desenhar mais alguma coisa e diz que falta as mãos e os braços e desenha-os com cor de pêssego. Em seguida, afirma ainda que “Ah me esqueci de pintar as luvas”. É questionada sobre quantas mãos tem e quantos dedos, ao que responde que são duas e cinco dedos em cada mão. Depois pinta as luvas coloridas porque diz que é inverno e em seguida, desenha também as mangas do vestido, uma de rosa e uma de roxo porque são as duas cores favoritas. Por fim, termina o desenho a desenhar o céu de azul e a relva de verde porque “estou na rua”.</p> <p>Já quando o desenho está terminado e ser arrumado diz que se esqueceu de desenhar os pés.</p>
<b>Categorias</b>	<b>2.º Desenho</b>

	
<p><b>Análise Formal</b></p>	<p>Desenha-se a si própria mais ao cimo da folha ao centro.</p> <p>A figura que desenha é composta por cabeça, pescoço, tronco (forma oval e com uma pinta que é o umbigo), membros inferiores e superiores, bem como as respetivas extremidades.</p> <p>Especificando a cabeça que desenhou é em forma arredada e foi colorida com uma só cor. Além disso, representou os olhos com duas cores, o nariz a preto em forma de curva (de modo a tentar imitar o real) e a boca muito pequenina a vermelho em forma fechada. No cimo da cabeça desenhou o cabelo a castanho com traços em espiral. Não obstante, desenhou ainda um círculo amarelo de cada lado, o que simboliza os brincos.</p> <p>Em relação aos membros superiores e inferiores desenha-os e pinta-os de uma cor, mas nos pés depois pinta por cima os sapatos de amarelo.</p> <p>Recorre apenas a um material riscador, que é a caneta de feltro e utiliza muito poucas cores (rosa, amarelo, castanho, vermelho e preto).</p> <p>Os traços são contínuos.</p> <p>Em termos de dimensões, estas são mais ou menos proporcionais, sendo as pernas um pouco maiores que o desejado.</p>
	<p>Recorre a elementos concretos, desenhando a cabeça, os olhos, a boca, o nariz, os braços, as mãos, as pernas, os pés, o umbigo e os brincos. As mãos e os pés não</p>

<p><b>Análise Psicológica</b></p>	<p>representam a realidade, apesar de existir essa tentativa, desenhando-os com cinco dedos. Não tem nenhum elemento a remeter para o imaginário.</p>
<p><b>Análise dos diálogos</b></p>	<p>Nesta sessão, recordamos o que fizemos na semana anterior em que a Carlota disse afirmou de imediato “Desenhei-me”.</p> <p>Depois pedi para que se observasse ao espelho, inicialmente, estava perto do espelho e dizia que não se conseguia ver toda, mas disse logo que tinha o cabelo castanho e agarrou no mesmo. Após algumas dicas como que se podia baixar, afastar, aproximar, no fundo colocar-se nos sítios onde achasse que melhor se conseguia observar. A Carlota levantou-se e disse que não via a cabeça, rindo-se, depois foi-se afastando e aproximando do espelho e mudou de posições, vendo a parte de trás e da frente, sempre muito alegre a ver-se ao espelho, esboçando um grande sorriso. Passado um tempo foi questionada sobre o que via e de forma ágil respondeu que vi uns olhos, verdes, a boca, o nariz e as orelhas. Foi-lhe dado mais algum tempo para se ver, quando pronunciou que já estava foi para a mesa iniciar o desenho. Assim, que se sentou perguntou se era preciso o nome, após ver a questão respondida tirou a caneta cor de pêssego e desenhou a cara, com alguma coisa ao centro. Em seguida, questionei sobre o que era isso ao centro ao que respondeu “é o nariz”. Depois diz que vai desenhar os olhos e tira a caneta verde dado que diz que os seus olhos são verdes. É questionada se a cara já está e diz que agora a vermelho vai fazer a língua, é feita a questão de “onde?” e aponta para a boca e tira a língua fora, depois desenha-a de vermelho. De seguida, regressa aos olhos dizendo que os pintou de verde-escuro pois são assim, mas que falta a pintinha preta então fá-la.</p> <p>Em seguida, diz que vai desenhar o corpo, sem roupa, e justifica que como se desenhou com roupa no outro, agora quer sem roupa, como se tivesse saído do banho. No entanto, complementa a ideia dizendo que ainda vai pensar se não desenha a roupa. Assim, desenha a barriga com uma pinta no meio e diz que é o umbigo que todos temos no meio da barriga. Posteriormente, desenha as mãos e quanto desenha conta 1,2,3,4,5. Quando questionada sobre essa contagem diz que é para ver se desenha os cinco dedos porque tem 5 dedos e olha para a mão e conta um a um como forma de me mostrar que é a realidade. E, repete o mesmo processo para a outra mão.</p>

	<p>Depois é questionada se vai desenhar mais alguma coisa, ao que responde as pernas, duas pernas e cinco pés, é confrontada com a questão de ter cinco pés ao que de forma imediata afirma que não, que tem dois pés e cinco dedos em cada um. Deste modo, procede ao desenho dos pés e faz a mesma contagem que para as mãos enquanto desenha os dedos. No momento seguinte diz que lhe falta desenhar o cabelo e é questionada como é que este é, responde castanho de forma rápida, depois passado um pouco diz curto e encaracolado, um pouco, por isso vai fazer ondas.</p> <p>Em seguida, olha para a língua que desenhou e diz que falta os dentes, mas que não tem lápis branco para os desenhar.</p> <p>Posteriormente, é questionada se está tudo e diz que se lembrou agora dos ouvidos, ao que é questionada se se chama ouvidos e de forma pronta responde que não, que são as orelhas, assim, desenha as duas orelhas e diz que vai desenhar também os brincos amarelos que são os que tem.</p> <p>Além disso, diz que faltam as sapatilhas, mas depois é confrontada com o facto de estar nua e diz que não é sapatilhas, mas, sim meias. Desenha então as meias por cima dos pés, amarelas porque tem muitas meias de várias cores, mas as amarelas são as suas preferidas. Em seguida, diz ter terminado.</p> <p>No momento final, diz que lhe faltou desenhar os joelhos, mas que não desenhou porque o bibe quando se viu ao espelho estava a tapar a boca.</p>
<b>Categorias</b>	<b>3.º Desenho</b>

	
<p><b>Análise Formal</b></p>	<p>O desenho apresentado inclui vários elementos a escola (localizada no canto inferior direito), corações (um grande ao centro da folha e dois mais pequenos à sua esquerda), uma bola azul, o arco-íris de baixo da chuva, uma poça de água e o pandinha (referente aos desenhos animados do “Mundo de Gabby”).</p> <p>Recorre a várias cores para fazer o seu desenho (vermelho, azul, laranja, amarelo, verde, roxo, rosa, preto, cinzento e branco). Em alguns aspetos, na utilização da cor parece ter procurado a correspondência com a realidade observa (telhado da casa vermelho; chuva- azul).</p> <p>Em termos de traços estes são fluídos e muito controlados;</p> <p>A figura da casa que representa simbolicamente a escola está bem representada, com telhado, porta, janelas com detalhes e estrutura vertical;</p> <p>O espaço é usado de forma organizada, com os elementos distribuídos ao longo da folha, sem sobreposição o que demonstra a noção de necessidade de ter espaço para cada elemento.</p>
<p><b>Análise Psicodinâmica</b></p>	<p>Desenha um gato com elementos concretos, desenhando a cabeça, os olhos, as orelhas, o focinho e o corpo. Este elemento remete para o mundo da fantasia, ou seja, para os desenhos animados preferidos da Carlota. Já o coração remete também para o que gosta, mas é algo mais irreal, dado que não ocorre no seu dia-a-dia ver corações.</p>

	<p>Além disso, inclui no desenho elementos concretos, que gosta como a escola, as flores e o arco-íris.</p>
<p><b>Análise dos diálogos</b></p>	<p>De modo a iniciar a sessão a Carlota foi recordada sobre o tema. Em seguida, foi explicado que desta vez em vez de se desenhar a si iria ser desafiada a desenhar coisas que gostasse como: pessoas, comida, objetos ou brincadeiras. Terminado este pequeno diálogo, a Carlota iniciou o seu desenho de imediato.</p> <p>Iniciou o seu desenho com o preto em que desenhou a escola, quando questionada sobre o que era respondeu de forma rápida que era a escola. No entanto, como não respondeu ao porquê de desenhar a escola foi questionada, ao que a resposta foi porque gosta muito de andar nesta escola. Em seguida, pinta a porta da escola de verde e é questionada sobre a escolha dessa cor, neste sentido a sua resposta foi porque as portas da escola são verdes. Em seguida, com o laranja pinta o telhado, nesta sua ação pinta a lápis e sem ser questionada explica enquanto vai buscar o lápis que irá usar lápis e não caneta porque a caneta já não pinta, então tem de usar o lápis. Posteriormente, com a caneta vermelha desenha e pinta dois corações pequenas e inicia o desenho de outro grande, mas não o termina. Este facto é explicado porque a caneta estava a falhar. No entanto, a Carlota afirma que vai terminar o coração e pintá-lo a lápis. Assim, enquanto faz essa pintura é questionada sobre a presença dos corações, sendo que a sua resposta é que os desenhou porque “gosto de todos os meninos”.</p> <p>Em seguida, a branco no canto superior esquerdo do coração, com lápis branco a Carlota desenha uma bola, mas quase não se vê. Quando questionada sobre o porquê de desenhar aquilo e dentro do coração diz que é porque gosta muito de jogar à bola com todos.</p> <p>No momento seguinte, coloca as canetas rosa, roxa, azul, verde, amarela, laranja e vermelha em cima da mesa, perante este seu ato é questionada sobre o motivo de o fazer, a resposta a esta questão é porque vai desenhar o arco-íris, porque gosta muito de o ver no céu.</p>

Terminado o desenho do arco-íris, não arruma as canetas e desenha a verde dois pés de flores. Em seguida, desenha o centro de uma flor de amarelo e as pétalas de azul. Depois desenha a outra flor com o amarelo ao centro e depois uma pétala de cada cor. Quando é questionada sobre desenhar flores afirma que é porque vê muitas na natureza.


Posteriormente com a caneta azul, desenha gostas de chuva e a poça de água explicando que são duas coisas que gosta, ou seja, gosta de andar à chuva a brincar e que adora saltar nas poças de água. Assim é questionada se saltar nas poças é uma das suas brincadeiras preferidas, ao que afirma que sim, acenando com a cabeça.

Por fim, diz que vai desenhar o Pandinha com a caneta preta. Quando é questionada sobre o motivo diz que é porque gosta muito de gatos e ele é um e que é também porque vê a “Gabby” e gosta muito do Pandinha. Deste modo, procede ao seu desenho e enquanto o faz vai dizendo o que está a desenhar, isto é, inicia o desenho pela cabeça, depois o corpo, depois as patas inferiores e as superiores, depois a cauda e, por fim, as orelhas.


Em seguida, diz que vai pintar a rosa as orelhas e o nariz e a vermelho a boca. Sendo, ainda questionada se não irá pintar o resto do corpo, ao que a resposta é que sim, que irá pintar com lápis cinzento.

Terminado o desenho, a Carlota enuncia tudo o que desenhou e diz serem coisas que gosta muito.

## ANEXO V- CARATERIZAÇÃO DOS DESENHOS MARIA

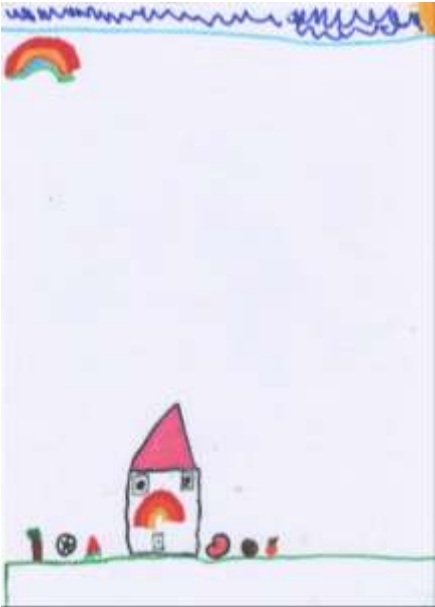
<b>Maria</b>	
<b>Categorias</b>	<p><b>1.º Desenho</b></p> 
<b>Análise Formal</b>	<p>Desenha-se a si própria na parte de baixo da folha, ao centro, e desenha ainda relva, quatro flores, o céu e o sol.</p> <p>A sua figura é composta por cabeça com olhos, nariz, boca, orelhas e cabelo, pescoço, tronco (começando com um retângulo para representar o pescoço e seguidamente, por baixo, um triângulo representando o tronco), membros inferiores e superiores com as respetivas extremidades.</p> <p>Todos os traços apesar de firmes e sem interrupções, foram todos realizados a lápis sendo que apenas o tronco e o cabelo foram preenchidos com caneta de filtro.</p> <p>Utiliza muitas cores (rosa, amarelo, castanho, vermelho, laranja, verde, azul, roxo, cor de pêssego e preto);</p> <p>Em termos de dimensões, estas são mais ou menos proporcionais, no entanto as mãos e os pés têm maior destaque do que as restantes partes do corpo.</p>
<b>Análise Psicodinâmica</b>	<p>Recorre a elementos concretos, desenhando a cabeça, os olhos, a boca, o nariz, as orelhas, os braços, as mãos, as pernas, os pés e um vestido. As mãos não representam a realidade, apesar de existir essa tentativa. Além disso, desenha a relva, o céu, o sol</p>

	<p>e as flores que são elementos concreto que observa no seu dia-a-dia. Não recorre a elementos imaginários.</p>
<p><b>Análise dos diálogos</b></p>	<p>Inicialmente a Maria olha durante alguns segundos para mim quando afirmo que desejo que se desenhe a si, que faça o seu autorretrato. Em seguida, mexe na caixa dos lápis e das canetas e questiona se é a lápis de carvão, ao que a resposta é que pode ser como ela quiser. Perante esta resposta fica a pensar e questiona se é só isso, ao que eu respondo que sim, é só para se desenhar a ela mesma. No momento seguinte, pensa um pouco, agarra no lápis de carvão e inicia o desenho começando pela cabeça, olhos e boca. Após desenhar esses elementos questiona “Assim?” ao que a resposta é sim, para continuar.</p> <p>Posteriormente, a este momento agarra no cabelo e afirma que vai desenhar o cabelo, sendo questionada sobre como este é. Neste momento, responde sem hesitar que tem caracóis e que é castanho. Assim, agarra na caneta castanha e faz o cabelo. Terminado este momento diz que vai desenhar as orelhas, sendo questionada sobre quantas irá desenhar, a sua resposta foi que seriam duas, uma de cada lado.</p> <p>Nesta sequência desenha ainda o pescoço e depois diz “Agora uma saía”, ao que é questionada se é uma saía ou um vestido e a sua resposta sai naturalmente e diz que será uma saia e uma camisola e que vai desenhar os braços. É confrontada com a questão de quantos braços tem ao que a resposta dada é que são dois. Assim é ainda, questionada sobre se são um ao lado do outro pelo que olha para mim com um ar de riso e diz “claro que não, um de cada lado”.</p> <p>Depois desenha os dedos, afirma ter 5 dedos, mas desenha 6 depois quando vê que se enganou apaga e volta a desenhar, desta vez 5 em cada mão. Em seguida, afirma, sem ser questionada, que vai desenhar os pés. Mas depois corrige e diz que vai desenhar as pernas e depois os pés. Em seguida, diz que vai desenhar os 5 dedos dos pés.</p> <p>Terminado este momento questiona “é só isto?”, ao que a resposta foi “não sei, já te desenhaste a ti?” ao que a Maria questiona se agora pode pintar sendo a resposta afirmativa. Deste modo, agarra na caneta verde e pinta a relva porque diz que ela está em cima da relva.</p>

	<p>Em seguida, diz que vai pintar a saía de arco-íris e depois a camisola de preto. É questionada sobre a camisola ser preta ao que diz que é porque não quer repetir as cores e que fica bem. Em seguida, desenha o sol, as flores, e céu e o sol e afirma que acabou. Ainda é questionada se não quer desenharr mais nada nem pintar e abana a cabeça negativamente.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>2.º Desenho</b></p> 
<p><b>Análise Formal</b></p>	<p>Representa-se no centro da folha, mas olhando de baixo para cima. A sua figura é idêntica à anterior, sendo composta por cabeça (com olhos, nariz, boca em semi-lua parecendo que está a sorrir, orelhas e cabelo), pescoço, tronco (com forma de retângulo e depois de triângulo), membros inferiores e superiores com as respetivas extremidades. No entanto, em vez de desenharr com lápis de carvão desenha com caneta cor de pêssego, mas não pinta a cara nem as pernas. Além disso, recorre a muitas cores, para preencher o vestido.</p> <p>Desenha-se igualmente sem sapatos.</p> <p>Nos olhos e na boca parece ter recorrido a estereótipos (reprodução de formas pré-existentes e que observa em personagens de animação).</p> <p>Os traços são fluídos.</p> <p>Desenha, ainda, de um lado uma flor e do outro a escola.</p>

	Em termos de dimensões os pés e as mãos demonstram algum destaque e ela é mais alta do que a escola, sendo desproporcional.
<b>Análise Psicológica</b>	<p>Recorre a elementos concretos, desenhando os olhos, o nariz, as orelhas, o pescoço, as mãos, os braços, os pés, as pernas, a flor, o céu, o sol e a escola.</p> <p>Não recorre a elementos imaginários, dado que o restante que aparece no desenho são elementos que observa no seu dia-a-dia.</p>
<b>Análise dos diálogos</b>	<p>A sessão foi iniciada com um simples diálogo em que a Maria foi questionada sobre se ainda se lembrava do que tinha feito a semana passada e em, que de forma rápida respondeu que sim, que tinha feito um desenho. Assim, foi questionada ainda, sobre o que tinha desenhado ao que de modo ágil respondeu que se desenhou a si mesma. Deste modo, em seguida foi explicado que desta vez também se iria desenhar a si mesma, mas que antes disso se iria olhar ao espelho para se observar. Nesta lógica, a Maria sentou-se no chão em frente ao espelho de forma muito rápida e quando foi confrontada com o que via e o que tinha, a sua resposta foi rápida dizendo que “Tenho caracóis, uma trança, duas orelhas de cada lado”. Como respondeu duas orelhas de cada lado, foi feita a questão de ter duas orelhas de cada lado, neste sentido quando é repetido o que ela disse, a Maria sorri e diz “Não, duas. Mas é uma de cada lado”. Depois diz que tem dois olhos e que estes são brancos e pretos. Além disso, aponta para o nariz e diz que tem “Um nariz e aqui dois buracos”. Nesta lógica é questionada sobre o nome desses dois buracos, neste momento acena a cabeça negativamente, sendo depois dito que esses dois buracos se chamam narinas.</p> <p>Posteriormente, diz ainda que tem uma boca e descreve a roupa que tem vestida, no cado umas calças e uma camisola cor-de-rosa e umas sapatilhas também rosas.</p> <p>Terminado este primeiro momento, fomos para a mesa. Assim que chega à mesa a Maria inicia o seu desenho, sem hesitar afirmando que vai desenhar a cara, mas depois agarra na caneta verde e diz que afinal vai fazer a relva. Em seguida, é questionada sobre o facto de estar a desenhar relva e onde ela é, ao que a sua resposta é muito rápida e diz “No jardim da escola. E eu vou fazer aqui a escola também. Porque eu gosto da escola. Vai ser assim um A e depois pinto”.</p>

	<p>Terminada a relva diz que se vai desenhar a si e inicia o desenho pela cabeça, olhos, nariz e boca com cor de pêssego. Enquanto desenha é questionada sobre o que vai desenhando dizendo que é a cara, com a boca, os olhos, a pinta no meio é o nariz e o cabelo. Quando questionada sobre desenhar o cabelo de cor de pêssego, se seria a cor do seu cabelo responde logo que não é, que tem o cabelo castanho comprido, mas que primeiro vai desenhar e depois é que pinta.</p> <p>Em seguida, desenha as orelhas, o pescoço e a saia. Terminada a saia desenha os braços e as mãos, dizendo que tem 5 dedos em cada mão. Depois desenha as pernas e os pés e enquanto desenha os dedos dos pés conta 1,2,3,4,5. Mas, no segundo pé faz 6 e diz que eram só 5, mas como é a caneta não dá para apagar, por isso, fica com 6 dedos nesse.</p> <p>Depois diz que vai desenhar o bico, ao que é questionada sobre o que é o bico. Assim, diz levantando a camisola “Isto aqui”, depois é questionada sobre o nome verdadeiro aos que responde de forma receosa “Umbigo?”, sendo confirmado que sim, se chama umbigo.</p> <p>No momento seguinte, agarra no lápis castanho e pinta em forma de espiral o cabelo. Quando termina diz que vai pintar o vestido de arco-íris porque gosta do arco-íris, sendo depois questionada sobre quais são as cores ao que de forma rápida começa a dizer as cores (“Vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, roxo, violeta, mas não há, vou meter rosa.”) e pinta o vestido. Em seguida diz que vai pintar a sua pele e diz que é cor de pêssego porque é a mais parecida com a sua cor, dado que existem meninos com a cor mais escura e dá um exemplo de uma amiga. Nesta lógica pinta os pés e diz que está descalça. Já, quando termina diz que vai fazer o sol e o céu.</p> <p>Após desenhar o sol e o céu diz que vai desenhar a escola, mas que queria usar o branco, mas não dá então faz a escola a cor de pêssego e depois pinta-a colorida. Quando questionada sobre essa escolha diz que é porque a parede da escola tem muitas coisas e são coloridas. Por fim, diz que para acabar quer desenhar uma flor porque gosta.</p>
<b>Categorias</b>	<b>3.º Desenho</b>

	
<p><b>Análise Formal</b></p>	<p>Representa vários elementos, sendo eles, o céu, o sol e o arco-íris no cimo da folha; uma laranjeira, uma bola de ténis, um morango, a sua casa, a fogueira e uma laranja. Recorre a várias cores para fazer o seu desenho (vermelho, rosa, verde, azul, castanho, preto, amarelo, roxo, verde e cor de pêssego);</p> <p>Em termos de traços estes são intencionais e muito controlados;</p> <p>A figura da casa que representa simbolicamente a escola está bem representada, com telhado, porta e estrutura vertical;</p> <p>O espaço é usado de forma organizada, com os elementos distribuídos ao longo da folha, sem sobreposição o que demonstra a noção de necessidade de ter espaço para cada elemento.</p>
<p><b>Análise Psicodinâmica</b></p>	<p>Desenha elementos concretos que observa no dia-a-dia e não recorre a elementos imaginários.</p>
	<p>Após ser explicado o pretendido para a terceira sessão, a Maria iniciou de imediato o seu desenho sem questões e sem hesitações. Assim, agarrou na caneta verde, desenhou e pintou a relva com um traço leve e riscado. Depois diz que vai desenhar uma árvore, pelo que é questionada sobre o motivo. A resposta foi que é porque gosta de árvores que são fruto, sendo que a que mais gosta é a laranja, ou seja, foi</p>

<p><b>Análise dos diálogos</b></p>	<p>questionada se a sua fruta preferida era a laranja, em que a resposta foi sim, mas que também gosta muito de morango. Em seguida, desenha o céu sendo questionada sobre o motivo, ou seja, é porque no céu está o sol e ela gosta muito de sol porque “o sol é quentinho”.</p> <p>Em seguida, agarra na caneta preta e quando questionada sobre o que vai desenhar diz que é uma bola, depois responde à questão de uma bola de que dizendo que é de ténis. Para saber o motivo é questionada sobre o porquê, ao que responde que é a minha coisa favorita, afirmando que joga ténis com o seu professor.</p> <p>Posteriormente, diz que vai desenhar a fruta preferida e desenha um morango afirmando que está ao contrário. Depois faz pintas com a cor laranja na árvore e afirma que são as laranjas.</p> <p>No momento seguinte, diz que vai desenhar uma casa, ao que é questionada sobre ser a casa de quem. A resposta da Maria é que é a dela porque ela gosta dela e porque quando chega a casa vai logo para dentro de casa brincar. Em seguida, desenha com vermelho, laranja e amarelo o arco-íris dentro da casa, mas como não cabe vai desenhar outro junto ao céu. Depois como não tem lilás deixa assim, tal como está no desenho. E regressa à casa e desenha a preto as janelas e a porta. Em seguida, para terminar diz que vai desenhar uma fogueira porque adora aquecer-se junto da mesma. Por fim, é questionada se terminou ao que afirma que só falta uma coisa, desenhar a laranja. Assim, desenha a laranja e diz que terminou.</p>
------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## ANEXO VI- CARATERIZAÇÃO DOS DESENHOS DO XAVIER

<b>Xavier</b>	
<b>Categorias</b>	<b>1.º Desenho</b>



Representa-se ao centro e ocupa a folha inteira e a sua figura é composta por cabeça, pescoço, tronco e membros inferiores e superiores.

A cabeça inclui dois olhos redondos, um nariz e uma boca em forma de semicírculo o que faz parecer que se está a rir. Todos estes elementos estão desenhados a caneta cor de pêssego.

O tronco inclui duas partes em que a superior tem uma pinta que corresponde ao umbigo e a está colorida a azul-claro e a inferior assemelha-se a um triângulo e está colorida a azul-escuro.

**Análise**

Os membros superiores saem do tronco e na sua extremidade tem as mãos e os dedos.

**Formal**

Já os membros inferiores são também o prolongamento do tronco e na extremidade tem os pés.

Desenha uma nuvem e o sol no canto superior direito. Além disso, desenha por baixo dos seus pés a relva.

Utiliza poucas cores (rosa, amarelo, castanho, cor de pêssego, azul-claro e azul-escuro);

Os traços são fluídos;

Em termos de dimensões, estas são mais ou menos proporcionais, tendo mais destaque as mãos e o cabelo.

<p><b>Análise Psicodinâmica</b></p>	<p>Recorre a elementos concretos, desenhando a cabeça, os olhos, a boca, o nariz, os braços, o pescoço, o umbigo, as mãos, as pernas, os pés, umas sapatilhas, umas calças e uma camisola. As mãos não representam a realidade, apesar de existir essa tentativa. Não existem elementos que remetem para o imaginário, dado que tanto a relva, como o sol e a nuvem são elementos que observa no seu dia-a-dia.</p>
<p><b>Análise dos diálogos</b></p>	<p>Dada a explicação sobre o que iria ser realizado o Xavier questionou se era “Igualzinho?” ao que a resposta foi que sim, como ele achava que era. De imediato, o Xavier respondeu que sabia como é que era e questionou se podia ser a caneta e se podia ir misturando. Quando obteve a resposta a ambas as questões disse que ia começar por usar canela e desenhou calmamente o corpo e colocou o umbigo. Quando questionei sobre o que era e ele disse que era o umbigo e que estava na barriga. Em seguida, continuou o desenho com a mesma cor e desenhou o nariz, os olhos e a boca. Quando terminou de desenhar disse que ia buscar o lápis para misturar e pintou a cara. Enquanto pintava foi questionado sobre o que tinha desenhado, ao que disse um olhinho aqui e outro aqui, sendo questionado sobre quantos olhos tem. Para esta questão a resposta foi imediata, “dois, todos têm dois”, e justificou “Sim todos têm, só que por dentro a cor é diferente. Mas não interessa, não tem mal nenhum”. Em seguida foi questionado sobre de que cor eram os seus olhos e respondeu de forma rápida castanhos, só castanhos e depois enuncia a cor dos da mãe, do pai e do irmão.</p> <p>Em seguida, pega na caneta castanha e antes de desenhar é questionado sobre o que vai fazer e responde que com o castanho ia pintar o cabelo. Durante este momento faz cabelo na testa e comenta que não faz mal ter ali cabelo porque tem cabelo por cima da testa e agarra o cabelo. Nesta sequência é questionado sobre como sabe isso ao que a resposta é que é “porque às vezes penteio-me aqui e faço assim” e demonstra, puxando o cabelo da testa para o lado com os dedos.</p> <p>Posteriormente, diz que agora precisa do lápis e continua a pintar a cara. Terminada a cara larga o lápis, observa a roupa que tem vestida e começa a pintar as calças de azul-claro, e explica que o que está a pintar são as duas pernas com calças azuis. Sendo depois questionado sobre serem azuis, ao que responde que é “Porque são</p>

	<p>iguais a estas e porque a minha mãe escolheu. E ficava-me melhor nesta roupa.”. Depois diz que a camisola é azul e pinta a mesma de azul-claro. Enquanto troca da caneta azul-escura para a azul-clara é questionado sobre se não estivesse a desenhar-se com a roupa que tem vestida qual seria a cor que iria pintar, por exemplo, as calças, ao que o Xavier responde de forma rápida que era vermelho porque tem calças dessa cor e porque é a sua cor preferida. Depois lembra-se que precisa de deixar o pescoço e diz “Espera, tenho de dividir o pescoço”, desenhando e pintando-o.</p> <p>Posteriormente, diz que vai desenhar mais cabelo e faz cabelo espetado porque às vezes usa assim.</p> <p>Depois é questionado sobre o que lhe falta desenhar e afirma que os braços e desenhos a castanho. Neste sentido é questionado sobre serem castanhos ao que responde que é porque os seus são mais escuros, mais acastanhados. Nesta sequência desenha os dedos e conta (1,2,3,4,5), sendo questionado sobre o que estava a contar, respondendo que eram os dedos e que tem 5.</p> <p>Em seguida, desenha as pernas e os pés e diz duas pernas e dois pés azuis, quando questionado sobre a cor volta a dizer que é porque o que tem calçado é igualmente azul.</p> <p>No momento seguinte é questionado se já desenhado tudo ao que a resposta é que falta a relva porque brinca muito na relva em casa.</p>
<b>Categorias</b>	<b>2.º Desenho</b>



**Análise  
Formal**

Representa-se no centro da parte de baixo da folha, com umas calças, umas sapatilhas e uma camisola. A sua figura é composta por cabeça, pescoço, tronco e membros inferiores e superiores.


A cabeça é oval e é composta por dois olhos redondos castanhos e como sobrancelhas, nariz (com forma idêntica ao real), boca a vermelho em forma de semicírculo (parecendo que está a sorrir) e duas bochechas, em que uma tem uma pinta preta que corresponde ao sinal que o Xavier tem nesse local. Além disso, desenha duas orelhas e o cabelo a castanho.

O tronco é de forma irregular e de cor roxa, estando preenchido com bolinhas amarelas e verdes. Já os membros superiores saem do tronco para o lado direito quando se olha para o desenho e nas suas extremidades tem as mãos. O membro inferior tem nas suas extremidades os pés. Não pinta as pernas nem os pés com cor; Utiliza poucas cores (rosa, cor de pêssego, vermelho, castanho, amarelo, roxo, verde e amarelo). Utiliza ainda, o lápis de carvão.

Os traços são fluídos e com alguma sequência lógica, dado que, os braços estão no pescoço e, inicialmente os traços a roxo que saem do tronco é que seriam os braços.

Em termos de dimensões a cabeça e o nariz tem bastante destaque. Autorretrata-se de modo menos proporcional do que no primeiro desenho.

<p><b>Análise Psicológica</b></p>	<p>Recorre a elementos concretos, desenhando a cabeça, os olhos, a boca, o nariz, as sobrancelhas, o pescoço, os braços, as mãos, as pernas, os pés, uma camisola, umas calças e umas sapatilhas. Não recorre, novamente, a elementos do imaginário.</p>
<p><b>Análise dos diálogos</b></p>	<p>Iniciamos a sessão por recordar o que tínhamos realizado na sessão anterior. Em seguida, o Xavier foi-se observar ao espelho e após breves instantes começou a dizer que tinha “um sinal, olhos, cabelo. Pele, nariz, sobrancelha, orelhas, boca, dois sapatos, umas calças, um bibe e uma roupa”. Dadas as circunstâncias demonstrou estar pronto para ir desenhar, deste modo fomos até à mesa e ele iniciou o seu desenho. Começou por desenhar a cabeça e disse que a tinha desenhado muito grande, depois agarrou na caneta castanha e foi questionado sobre o que estava a desenhar, pelo que a resposta foi que era o cabelo. Em seguida, foi questionado se o seu cabelo era castanho ao que de forma rápida diz “Sim, olha” e mexeu no cabelo como forma de comprovar o que estava a afirmar. Além disso, respondeu à questão de ter o cabelo comprido ou curto de forma imediata afirmando que é curto.</p> <p>No momento seguinte, ainda com o castanho faz “o sinal” e diz que é o seu sinal, o sinal que tem na cara. Posteriormente, agarra na caneta rosa e desenha as bochechas, quando é confrontado com quantas bochechas tem, afirma “Duas, mas uma tem um sinal e a outra não”.</p> <p>Em seguida, diz que vai desenhar os olhos e o nariz, nesta lógica desenha duas pintas no nariz e, por isso, é questionado sobre o que são, ao que responde que são os buracos e aponta para o seu nariz, ao que lhe é dito que esses buracos se chamam narinas.</p> <p>Depois pinta os olhos de castanho porque diz que tem os olhos castanhos e, em seguida, com o roxo diz que vai desenhar uma camisola, mas antes faz um risco que diz que é o pescoço e pinta o mesmo. Após isso, regressa à camisola e pinta-a com bolinhas amarelas e verdes, quando questionado sobre o motivo afirma que é porque é a roupa que tem vestida e como esta tem um dinossauro que muda de cor de amarelo para verde vai desenhar isso.</p> <p>Posteriormente, diz que vai fazer as pernas de cinzento, mas como não há caneta cinzenta faz com o lápis de carvão. Nesta sequência desenha os sapatos e as pernas, como ele afirma “Duas pernas e dois pés com sapatos”.</p>

	<p>No momento seguinte, agarra a caneta cor de pêssego e diz vai desenhar os braços sendo questionado sobre quantos tem, ao que responde dois, mas desenhou 4, mas não faz mal porque o que está a roxo pode ser as mangas da camisola e está com os braços dobrados e exemplifica colocando-se de lado e esticando os braços. Em seguida, desenha as mãos e enquanto o faz conta os dedos.</p> <p>É questionado sobre se quer desenhar mais alguma coisa ao que responde “As sobrancelhas, que todos tem” e é questionado sobre que cor são as suas. A resposta é que são pretas e desenha-as com o lápis preto. Para terminar diz que vai desenhar a boca e com a caneta vermelha e quando termina diz que acabou o desenho.</p>
<p><b>Categorias</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>3.º Desenho</b></p> 
<p><b>Análise Formal</b></p>	<p>Representa vários elementos: o mar e a areia, sushi, pizza, o seu amigo e legos.</p> <p>Recorre a várias cores para fazer o seu desenho, embora não muitas e as mesmas dos desenhos anteriores, com mais ênfase o verde. Porém, utiliza ainda, o amarelo, o azul, o vermelho e o preto.</p> <p>A figura humana representada não é completa e não apresenta detalhes.</p> <p>Em termos de traços estes são intencionais, mas, não são muito controlados em alguns casos como, por exemplo, o mar e a areia.</p> <p>O espaço é usado de forma organizada, com os elementos distribuídos ao longo da folha, sem sobreposição o que demonstra a noção de necessidade de ter espaço para cada elemento.</p>
	<p>Recorre apenas a elementos reais, não remetendo ao imaginário.</p>

<p><b>Análise Psicodinâmica</b></p>	
<p><b>Análise dos diálogos</b></p>	<p>Para inicial a sessão, à semelhança das outras foi feito um pequeno momento de diálogo sobre o que foi feito e dada a explicação do que iria acontecer na presente sessão. Em seguida, o Xavier questionou se era para desenhar o que quisesse ao que a resposta foi sim e depois agarrou na caneta verde e disse que ia desenhar legos. Assim o fez ao centro da folha e quando questionado sobre o desenho dos mesmo disse que “Gosto muito de fazer construções com eles. Eu tenho um lego que dá para meter assim as peças como desenhei”. Em seguida, explica mais dois tipos de legos que tem e que gosta e desenha-os.</p> <p>Quando termina de desenhar os legos é questionado sobre o que gosta mais além deles e de forma imediata responde “Pizza”. Assim, desenhou a pizza a verde e foi questionado sobre a sua pizza preferida, ao que respondeu margarita e completou dizendo que é com queijo e fiambre. No entanto, como a pintou de vermelho foi questionado sobre essa escolha ao que a resposta foi muito ágil afirmando que “Molho de tomate. Eu sei que leva, eu adoro fazer pizzas em casa”. Ao afirmar isto depois com muito à-vontade conta histórias de ir um amigo lá para casa e do que fazem, desde fingir que estão a discoteca a tirar fotos com caretas. Ao ser questionado sobre o nome do amigo, diz que o vai desenhar e fá-lo a verde, justificando que é “Porque ele gosta de verde e de se esconder na relva. E o verde é a nossa cor preferida.”. Sendo questionado se ele tem mais alguma cor preferida. A resposta foi que sim vermelho e laranja.</p> <p>Após terminar o desenho do amigo é questionado se tem mais alguma coisa que goste, afirma que sim que “adoraaaaaaa sushi” e desenha o mesmo, ou seja, faz sushi com salmão porque diz que é o seu preferido, assim, faz “preto à volta e o salmão é laranja. Mas isto vai ser assim, o salmão não se vê porque está lá dentro.”</p> <p>Para finalizar diz que quer desenhar a praia porque gosta de lá ir com os pais e com o irmão e porque faz muitos castelos com o irmão, relatando alguns desses momentos. Por fim, diz que terminou o desenho.</p>