



PAULA **FRASSINETTI**
Educação com Riso



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

**Mestrado de Formação de Professores –
Especialização em Educação Pré-Escolar**

O Desenho como Expressão de Sentimentos das Crianças

**Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de
Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-
Escolar**

Inês Raquel Fernandes Ribeiro

Sob orientação de: Doutora Maria Clara de Faria Guedes Vaz Craveiro

Porto

2015

RESUMO

O presente relatório cujo tema é “O desenho como expressão dos sentimentos da criança” tem como principal objetivo alertar e consciencializar para a real importância que tem o desenho, nomeadamente dos três aos cinco anos, idade em que a criança vive num misto de emoções e descobrimentos que, para ela, não são de fácil expressão.

Para os educadores, o desenho pode ser um instrumento fulcral em vários fatores, desde a profundidade com a qual conhece cada criança do seu grupo até à forma como esta lida com cada uma. Por vezes o estado emocional de uma criança justifica as suas ações. Tendo os educadores mais informação sobre o estado emocional estável ou instável de uma criança poderá agir em conformidade com isso e, assim, fazer o que está a seu alcance para que esta tenha um desenvolvimento saudável a todos os níveis.

Este relatório relata ainda a intervenção pedagógica realizada durante um ano letivo numa instituição de Educação Pré-Escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Criança, desenho, expressão, emoção

ABSTRACT

This report whose theme is “The design as an expression of the feelings of the child” aims and increase awareness for the real importance of the design, particularly from three to five years, the age at which the child lives in a mixture of emotions and discoveries that, for her, are not easy to face.

For educators, the design can be a key instrument in several factors, from the depth with which knows each child in your group to the way it handles each of them. Sometimes the emotional state of a child justifies their actions. Having more information about the stable or unstable emotional state of a child, the educators may act in accordance with it and thus do what is their power to it has a healthy development at all levels.

This report also relates the pedagogical intervention during a school year in pre-school education institution.

KEYWORDS: Child, Drawing, Expression, Emotion

AGRADECIMENTOS

Depois de um longo e intenso processo em que a aprendizagem foi a maior vitória não posso deixar de agradecer a todas as pessoas que caminharam ao meu lado, que serviram de alicerces e possibilitaram alcançar este objetivo.

Em primeiro lugar agradeço a Dra. Clara Craveiro não só pela orientação e apoio dado no decorrer de todo este trajeto, bem como pela paciência e compreensão que demonstrou durante todo este ano letivo.

Agradeço à Educadora Elsa Barroso, não só por ter sido um modelo e exemplo admirável mas também pela sua orientação e companheirismo que transmitiu e pelo seu contributo sincero para a construção da minha pessoa como profissional de educação e para o meu desenvolvimento pessoal.

Agradeço carinhosamente ao grupo de crianças com que tive o prazer de passar grandes momentos durante todo este ano, que, com a sua espontaneidade me ajudaram a ver o mundo com outros olhos através das suas palavras e atitudes.

Agradeço a toda minha família por todo o apoio e incentivo transmitido durante toda a minha formação, especialmente aos meus pais que tornaram possível a realização deste e de muitos outros sonhos.

Agradeço à Dra. Ana Márcia Fernandes pelo apoio prestado e pelo fornecimento de informação indispensável para a concretização deste documento.

Agradeço às minhas colegas por todos os momentos intensos e divertidos que este longo percurso nos proporcionou.

Agradeço também ao meu namorado pela paciência e pela compreensão que sempre demonstrou durante toda esta caminhada.

A todos, os meus sinceros agradecimentos!

Índice

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	8
1.1. Conceção sobre educação e educador	8
1.2. Perspetivas sobre o futuro.....	11
1.3. Referentes teóricos que sustentam a prática pedagógica.....	12
1.3.1. Metodologia de trabalho de projeto	12
1.3.2. Modelo High/Scope.....	13
1.3.3. Modelo do movimento da Escola Moderna.....	14
1.3.4. Modelo Regio Emilia	15
1.4. O desenho infantil como manifestação de sentimentos	15
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	24
2.1. Opções Metodológicas Efetuadas.....	24
2.2. Técnicas de investigação.....	24
CAPÍTULO III – CONTEXTO ORGANIZACIONAL.....	28
3.1. Caracterização da instituição	28
3.2. Caracterização do meio, das famílias e do grupo	29
3.2.1. Caracterização do grupo	29
3.2.2. Caracterização do meio familiar	32
3.2.3. Caracterização do meio envolvente.....	34
3.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade	36
CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO E EXIGENCIAS PROFISSIONAIS	38
4.1. O desenho e a sua transversalidade	38
4.2. Prática pedagógica com o grupo de crianças.....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
BIBLIOGRAFIA.....	50
SITOGRAFIA.....	52
LEGISLAÇÃO.....	52
ANEXOS	53
Anexo I - Projeto de sala	53
Anexo II – Desenhos das famílias	62

Anexo III- Gráficos de caracterização das famílias	65
--	----

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi realizado pela aluna Inês Raquel Fernandes Ribeiro, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, sob a orientação da Doutora Clara Craveiro.

Este relatório tem como principal função descrever a prática pedagógica desenvolvida e vivenciada no estágio. Ao longo deste percurso foi necessário que a teoria anteriormente estudada andasse de mãos dadas com a prática exercida de modo a proporcionar às crianças uma constante evolução.

O estágio realizou-se numa Instituição Particular de Segurança Social, sendo desenvolvido com um grupo de crianças de 4 e 5 anos. Esta experiência foi vivida com bastante entusiasmo e vontade de vivenciar todo o tipo de experiências que pudessem contribuir para o meu desenvolvimento a nível profissional e também pessoal. Todo este percurso não seria possível sem a excelente equipa pedagógica que me acompanhou e apoiou a todos os níveis.

Este relatório contém perspetivas teóricas nas quais se baseia a ação educativa, bem como a conceção de educação e educador e as perspetivas para o futuro, apresentando-se de seguida a metodologia de investigação bem como alguns instrumentos de avaliação. Posteriormente é caracterizado o contexto educacional ao nível da instituição, do meio envolvente, bem como do grupo de crianças e respetivas famílias, é caracterizado ainda o plano de intervenção realizado pelas estagiárias ao nível da instituição. No capítulo seguinte é referenciada e descrita a intervenção pedagógica evidenciando alguns aspetos significativos desta prática mediante os referentes teóricos que sustentam toda a prática. Por fim são apresentadas algumas considerações finais acerca de todo o percurso realizado e resultados obtidos.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Conceção sobre educação e educador

Ao longo dos anos, o conceito de educação tem vindo a ser alterado e ajustado a uma sociedade em constante mudança, para, desta forma, dar respostas às evoluções que envolvem todo o vasto mundo que engloba a educação. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

“A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo da educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. (Ministério da Educação, 1997, p.15)

Educar é transmitir conhecimentos, valores, ideias, de modo a formar, instruir e dar ferramentas para resolução de problemas. Quando falamos de educação pré-escolar, em que o centro da educação são crianças entre os 3 e os 5 anos, falamos de uma transmissão e automática absorção desses conhecimentos. É nesta idade que a criança constrói a sua identidade e desenvolve alicerces que sustentam as suas ações e opções no futuro, é nesta idade que podemos dar o impulso a novas gerações de cidadãos ponderados, justos, solidários, capazes de seguir os melhores caminhos. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

“Não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspective no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte.” (Ministério da Educação, 1997, p.17)

Então, é essencial a qualidade da educação nestes primeiros anos de vida, e, de igual forma, o papel do educador que sustenta todo este processo de educação. O Educador tem que ter em conta vários aspetos do meio em que a criança produz o seu conhecimento, de forma a obter os resultados pretendidos.

“[...] a educação pré-escolar é a crença de que a aprendizagem pela acção é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem activa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento.” (Hohman & Weikart, 2009, p.19)

Posto isto, é necessário que o educador tenha em conta as necessidades e interesses das crianças para toda uma organização que sustenta o seu desenvolvimento a todos os níveis. Segundo o Decreto-lei nº 204/2001 de 30 de Agosto que sustenta o perfil específico do educador de infância, este

“concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”.

De acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar a intervenção profissional do educador passa por várias etapas: a de observar, em que este observa cada uma das suas crianças a fim de “conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio onde as crianças vivem” (Ministério da Educação, 1997, p.25) para desta forma poder ir de encontro àquilo que é a diferenciação pedagógica e dar resposta às necessidades de cada criança como um ser individual com características únicas; o educador tem também que planear o processo educativo de acordo com as características que conhece de cada criança e do grupo em geral.

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

Assim, o processo de planificação é transversal a todos os outros na medida em que pode ser necessário rever a planificação, ajustar ou voltar a planificar mediante os resultados obtidos; O “agir” é outra das etapas que o educador tem de percorrer, agir para “concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das

situações e oportunidades imprevistas.” (Ministério da Educação, 1997, p.27). Por vezes são estas oportunidades imprevistas as que têm mais riqueza, na medida em que estas surgem genuinamente do interesse da criança e não por influência de fatores externos; O educador tem ainda o dever de avaliar o processo educativo e os seus resultados, o que “implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (Ministério da Educação, 1997, p.27). Assim, o processo de avaliação é uma etapa que também assume uma transversalidade a todas as outras na medida em que avaliar é um ato constante, que esta presente em todos os pequenos gestos do educador, descobertas e evoluções das crianças; Comunicar é outra das etapas que fazem parte da intervenção profissional do educador, na medida em que este partilha o conhecimento que adquire da criança e do seu desenvolvimento com outros adultos que também tenham responsabilidade na educação da mesma. É dever do educador partilhar com a equipa, auxiliar de acção educativa, colegas, e também com os pais, aspetos que considere importantes para o processo educativo das crianças. Segundo as Orientações curriculares para a educação pré-escolar

“Se o trabalho de profissionais em equipa constitui um meio de auto-formação com benefícios para a educação da criança, a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade.” (Ministério da Educação, 1997, p.27).

A última etapa que o educador deve ter em conta aquando o processo educativo das crianças é a de articulação do pré-escolar com a etapa seguinte, “Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória.” (Ministério da Educação, 1997, p.28). É então papel do educador certificar-se, junto dos pais e da comunidade educativa, que a criança reúne todas as condições proporcionadas pelas experiências que vivenciou durante o processo da educação pré-escolar para ter uma saudável e equilibrada transição para o 1º ciclo do ensino básico. (Ministério da Educação, 1997, p.28)

1.2. Perspetivas sobre o futuro

O ser humano vive, neste momento, numa sociedade caracterizada pela quantidade de informação e tecnologia. Como tal, é necessário que desde que nasceseja orientado na seleção dessa informação para que, equilibradamente, possa crescer como um ser humano livre, consciente dos seus direitos e deveres e, que ciente da sua própria responsabilidade, possa traçar o seu caminho em harmonia com a sociedade atual.

O educador de infância tem o privilégio de acompanhar a criança numa das fases mais importantes da sua vida, dos 3 aos 5 anos a criança encontra-se numa fase de absorção de informação, nesta fase, tudo ou quase tudo, para a criança é novo. Assim, o papel do educador é comprometer-se com as crianças e todo o ambiente que as rodeia, dar-lhes oportunidades de experiências, condições e ferramentas para que ela seja um indivíduo livre, autónomo, capaz de tomar as suas decisões de uma forma responsável. Desta forma, a educação pré-escolar tem, não só, o dever de preparar as crianças para as etapas seguintes ao nível escolar, mas também de formar cidadãos capazes de enfrentar o mundo que os rodeia que, atualmente, está repleto de desafios e obstáculos sociais.

Para que a educação cumpra o seu dever como responsável para a formação de cidadãos solidários, tolerantes, cooperantes e responsáveis, é preciso, não só que a formação dos docentes seja um processo cuidado, exigente, para que o futuro educador responda às expectativas das crianças do presente, mas também que este seja um ser reflexivo, que pondere as suas ações, principalmente aquelas que vão para além do que está escrito e das situações para as quais “há receita”. Ser educador é deparar-se com uma imensidão de emoções, vontade de educar a suas crianças e, em simultâneo, despertar-lhes a curiosidade para futuras aprendizagens, proporcionando ao seu grupo de crianças tudo aquilo que o educador deve ser capaz.

1.3. Referentes teóricos que sustentam a prática pedagógica

Os referentes teóricos que sustentam a prática pedagógica assentam em vários modelos pedagógicos que conduzem e orientam o processo de intervenção. Estes modelos pedagógicos apostam na “criança como construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.19). Assim, os modelos pedagógicos tomados por referência durante a prática pedagógica são: A metodologia de trabalho de projeto, o modelo High-Scope, o modelo do Movimento da Escola Moderna e o modelo Reggio Emilia.

1.3.1. Metodologia de trabalho de projeto

Segundo Teresa Vasconcelos o trabalho de projeto “pode ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas” e que este se move adiante do seu próprio desenvolvimento.” (Ministério da Educação, 2012, p.10).

“Segundo Kilpatrick alguns projectos podiam favorecer a fruição estética, outros a resolução de problemas, ou mesmo a aquisição de competências. Podiam estender-se ao longo de dois, três dias ou vastas semanas. Mas em todos, os mesmos passos vitais deveriam acontecer: definição da problemática, planificação, execução, avaliação. Estas fases não são compartimentos estanques, antes estão interligadas. [...] A pedagogia de projecto implica flexibilidade, inflexões e mudanças e reformulações ao longo do processo.” (Ministério da Educação, 1998, p.139).

Fase I – Definição do problema: Nesta primeira fase formula-se o problema que se quer investigar, em que as crianças, em pequeno ou grande grupo, fazem questões, partilham conhecimentos e decidem aquilo que querem saber sobre determinado tema.

Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho: Depois do problema estar formulado inicia-se a fase da planificação em que as crianças, com a orientação do educador, planificam os passos seguintes, através de teias, desenhos, registos ou outros suportes, organizam a semana ou mês de acordo

com a amplitude do projeto. Organizam recursos humanos, materiais e a gestão do tempo.

Fase III – Execução: Nesta fase as crianças exploram, pesquisam, através de experiências proporcionadas pelo educador ou elementos externos, os conhecimentos que pretendem adquirir. É aqui que as crianças “partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas [...] Durante esta fase as crianças desenham, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, recolhem dados e informação [...] para adquirir informações”.

Fase IV – Divulgação/Avaliação: Nesta fase acontece a divulgação e partilha dos conhecimentos adquiridos durante as outras fases do projeto. Aqui, avaliamos o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, a interajuda, a qualidade da pesquisa, das tarefas realizadas e das informações e competências adquiridas.

1.3.2. Modelo High/Scope

O modelo High-Scope centra-se na criança como construtora do seu próprio conhecimento, o que implica que sejam proporcionadas experiências que se foquem na aprendizagem através da ação em que o papel do adulto é apoiar e orientar as crianças nas suas experiências e consequentes aprendizagens. “Esta prática tinha vindo simultaneamente a reduzir o papel directivo do adulto e a concebê-lo de outras formas que permitem à criança maior ação, maior iniciativa e maior decisão.” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.76). Assim, ao vivenciar, experienciar, manipular, explorar espaços e materiais, ao errar e voltar a fazer, ao resolver problemas a criança desenvolve-se de forma autónoma dando respostas às suas próprias necessidades e interesses. Desta forma “A estrutura curricular High-Scope está toda pensada para realizar esta grande finalidade piagetiana: a construção da autonomia intelectual da criança. Isto é verdade para a sua filosofia educacional, para a sua conceção de espaço e materiais, para a sua rotina diária e experiências-chave, para a sua conceção do papel do adulto e,

finalmente, para o seu triângulo: observação, planificação, avaliação.” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.81).

No modelo High-Scope existem cinco princípios que orientam a prática pedagógica: a aprendizagem pela ação, que se foca na aprendizagem ativa da criança e na importância das suas vivências e experiências diretas para a construção do seu conhecimento; a interação adulto-criança em que é promovida a positiva interação entre adultos e crianças de modo a apoiar e orientar brincadeiras, conversas e experiências vividas pelas crianças com o intuito de facilitar o seu processo de aprendizagem; o contexto de aprendizagem que dá uma grande importância ao planeamento e à seleção dos materiais para que a criança tenha oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões. A rotina diária é outro elemento fulcral no modelo high-scope e tem por base o processo planear-fazer-rever, em que a criança planifica aquilo que deseja fazer, parte para a ação e, posteriormente revê e avalia aquilo que foi feito. A organização do espaço e do tempo fazem parte desta rotina uma vez que estas referências (temporais e espaciais) são um grande contributo para que a criança se sinta segura no seu contexto diário.

1.3.3. Modelo do movimento da Escola Moderna

Segundo Niza (1998), “A escola define-se para os docentes do MEM como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.” (In Oliveira-Formosinho, 1998, p.144).

A Pedagogia de Freinet coloca a criança como uma parte complementar de um grupo que devemos conhecer e respeitar e dar respostas às suas necessidades e interesses, uma vez que esta constrói os seus saberes em interação com os outros. Assim sendo, segundo Niza (1998) no modelo do movimento da escola moderna decorrem três finalidades formativas: a iniciação

às práticas democráticas, a reinstalação dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura. Niza (1998) realça que

“não se trata de três domínios da formação dos alunos, mas de três dimensões interdependentes que dão sentido constante ao ato educativo, conscientemente praticado na sua construção e devir.” (In Oliveira-Formosinho, 1998, p.145)

1.3.4. Modelo Regio Emilia

Segundo Lino “o modelo pedagógico Regio Emilia desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança que, nesta perspetiva pedagógica, é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que a rodeia.” (In Oliveira-Formosinho, 1998, p.114)

O modelo de Regio Emilia dá uma grande importância à forma como o espaço é organizado de maneira a que o ambiente educativo dê resposta às diferentes linguagens da criança. Para este modelo, o espaço é considerado o terceiro educador na medida em que é ele que dá oportunidade às crianças de se expressarem de diversas formas.

“O ambiente físico das escolas para a infância de Reggio Emilia é objeto de uma especial atenção de forma a promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade. Todos os espaços e materiais são cuidadosamente planeados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, os professores e os pais se sintam como em casa.” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.120).

Outra grande característica do modelo Reggio Emilia é o seu caráter democrático, sendo toda a comunidade educativa vista como um grupo que trabalha em cooperação e para um mesmo fim. Neste modelo existe um momento de assembleia de toda a comunidade educativa, momento em que cada um pode dar a sua opinião e partilhar ideias de maneira a promover o bem estar de toda a equipa.

1.4. O desenho infantil como manifestação de sentimentos

O ser humano adquire uma capacidade de expressão desde o momento em que nasce, seja com o choro, movimentos do corpo ou instintos característicos do mesmo. A sua capacidade de expressão evolui drasticamente nos primeiros anos de vida e uma das primeiras formas em que esta se transmite é pelo desenho. O desenho é uma das primeiras formas de expressão do ser humano aparecendo antes da escrita, da leitura e até da fala. Segundo Méredieu (1981) o desenho é como uma língua com o seu próprio vocabulário e sintaxe. (Mattos da Silva, 2010).

Tendo em conta que o desenho é uma forma de expressão e que a expressão é uma linguagem, um transmissor de emoções e sentimentos, o desenho da criança pode tornar-se um importante espelho sobre aquilo que são os pensamentos abstratos que esta não tem maturidade para transmitir verbalmente ou sob qualquer outra forma de expressão. Segundo Hammer, 1991 “por meio do desenho as crianças transmitem coisas que não conseguiam expressar com palavras ainda que elas estivessem conscientes dos sentimentos que a mobilizam.” (Mattos da Silva, 2010). Segundo outra autora, Bédard (2005) “o desenho representa em parte o consciente, mas também, e mais importante ainda, o inconsciente. É a simbologia e as mensagens que estão ligadas ao desenho que nos interessam e não a estética deste.” (Bédard, 2005, p.8). Desta forma, e sendo o desenho da criança um elemento tão rico em significado, torna-se pertinente a interpretação dos mesmos podendo esta ajudar em situações problemáticas ou de simples bem-estar da criança. Arfouilloux (1984) afirma que

“[...]interpretar o desenho de uma criança é explicar o que está obscuro, traduzindo-o numa linguagem compreensível, extraindo do desenho um sentido oculto-tanto ao entendimento da criança quanto dos adultos que a cercam-, transcrevendo este sentido latente para uma linguagem verbal. O desenho é o método de mais simples execução para se investigar traços de humor, de comportamento e de caráter de uma criança, assim como seus conflitos intrapsíquicos, suprimindo, dessa maneira, sua dificuldade em falar de si mesma e expor os seus problemas.” (Mattos da Silva, 2010).

É preciso ter em conta a diferença existente entre o conceito de interpretação e de análise dos desenhos das crianças. Segundo Bédard (2005) “por análise entende-se uma aproximação técnica e racional, que opta por bases solidamente verificadas. Encontra-se este tipo de aproximação no domínio da psicologia e da psiquiatria. [...] No que diz respeito à interpretação dos desenhos das crianças, ela é o resultado ou a síntese da análise.” (Bédard, 2005, p.7). Para podermos partir para a aproximação com a análise dos desenhos das crianças é necessário que tenhamos uma real consciência do normal desenvolvimento do desenho das mesmas. Segundo Piaget, até ao fim da idade pré-escolar a criança passa por duas etapas quanto a evolução do seu desenho: O da garatuja, que se enquadra no estágio sensório motor (dos 0 aos 2 anos) e pré-operatório (dos 2 aos 7 anos) quanto ao seu desenvolvimento cognitivo passando para outra fase do desenvolvimento do desenho até aos quatro anos de idade. Esta fase concretiza-se inicialmente pelo exercício da ação. O conceito de desenho passa a ser assimilado no momento em que a criança reconhece um objeto no efeito que o lápis faz na folha. Nesta fase a criança mostra imenso prazer em desenhar e a forma humana é inexistente. Piaget divide a fase da garatuja em duas partes: a garatuja desordenada, em que a criança realiza movimentos amplos e desordenados, não mostrando mais do que exercício motor, não mostra preocupação na preservação dos traços que são sobrepostos por outros traços várias vezes; e a garatuja ordenada, em que os movimentos da criança aparecem em traços longitudinais e circulares e a figura humana ainda aparece de forma imaginária. Nesta fase a criança diz o que vai desenhar embora o que desenha não corresponda a realidade. A etapa seguinte quanto a evolução do desenho da criança é a fase do pré-esquecimento, que se encontra na segunda metade da estágio pré-operatório (dos 4 aos 7 anos). Nesta fase ocorre a descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. A criança começa a desenhar aquilo que pensa ou vê, embora os elementos do desenho fiquem dispersos e não relacionados entre si. (Alexandroff, 2010).

Bédard (2005) divide o desenvolvimento do desenho da criança em quatro partes sendo estas:

Dos dezoito meses aos dois anos – A criança adora fazer rabiscos, especialmente sobre suportes de grandes dimensões e com liberdade, a coordenação do movimento é ainda desajeitada.

Dos dois aos três anos - A criança quer experimentar várias ferramentas de desenho (canetas, tintas, lápis de cera ou de cor). Inicia a fase onde experimenta mais do que exprime e a sua coordenação desenvolve-se, ela consegue segurar com mais firmeza as ferramentas.

Dos três aos quatro anos – A criança começa a exprimir-se através do desenho e, com frequência, informa-nos daquilo que pensa desenhar mesmo antes de começar o desenho.

Dos quatro aos cinco anos – Aqui a criança escolhe as cores em função da realidade mas, por vezes tem tendência a esquecer o desenho em favor da escrita. (Bédard, 2005, p.9)

Um dos fatores mais importantes no uso dos desenhos como instrumento de expressão de sentimentos e emoções por parte das crianças é o facto de este não ser proporcionado à criança de forma obrigatória, se assim for, o desenho deixa de ser um transmissor espontâneo de sentimentos para passar a ser uma obrigação que, mais cedo ou mais tarde, será visto como uma coisa negativa pela criança. Segundo Rocha (1970) ao desenhar espontaneamente, a criança cria uma estrutura que a leva com mais facilidade em direção às suas emoções, fantasias e sentimentos. (Mattos da Silva, 2010). De certa forma isso acontece com todas as formas de expressão que conhecemos, a partir do momento que esta deixa de ser um momento espontâneo e de prazer para passar a ser um momento obrigatório e restrito perde toda a sua genuinidade e riqueza, tal como acontece, por exemplo, com a leitura. “A criança transpõe para a folha o seu estado de alma e de espírito sem dar conta. É por isso mais favorável não insistir para que a criança desenhe, se ela não sentir necessidade. Ela deve desenhar para ter prazer e não para dar prazer.” (Bédard, 2005: pp.8).

Segundo Bédard (2005), existem vários fatores que ajudam a interpretação do desenho da criança:

Observar a reação da criança em relação ao seu desenho é um dos processos que pode ser utilizado, se a criança tenta apagar os traços que são mais ou menos ao seu gosto, se deita o desenho que tinha começado para o lixo, se risca o desenho fazendo outro na mesma folha pode significar uma situação pouco agradável proveniente do passado e não esquecida consciente ou inconscientemente. A atitude que a criança tem quando desenha também revela algo, algumas crianças desenhavam em silêncio, outras desenhavam cantarolando ou fazendo o relato daquilo que estão a desenhar. “O desenho feito em silêncio denota concentração, ele terá muito mais significado ao nível da interpretação. Se a criança cantarola ao desenhar, pode-se tratar de uma necessidade de encher a atmosfera. O canto mobiliza o isolamento.” (Bédard, 2005, p.14).

A orientação no espaço dos elementos presentes na folha também ajudam a uma interpretação dos desenhos. Se a criança desenha outros elementos que não sejam o sol, a lua ou as estrelas na parte superior da folha quer dizer que ela está preparada para adquirir novos conhecimentos. “O quadro superior da folha representa a cabeça, o intelecto, a imaginação, de facto é o desejo de novas curiosidades e descobertas.” (Bédard, 2005, p. 15). Já a parte inferior da folha informa-nos sobre as necessidades físicas e materiais da criança. O lado esquerdo da folha indica-nos um momento passado ao qual a criança se encontra ligada, a positividade ou negatividade desse acontecimento é traduzido pelo tipo de desenho que lá está presente. O centro da folha indica o presente, significa que a criança está presente e disponível para tudo aquilo que a rodeia, não mostrando qualquer tipo de pressão ou ansiedade. A criança que desenha no lado direito da folha demonstra que pensa maioritariamente no futuro ou em algum acontecimento especial que este possa trazer.

As dimensões do desenho podem também expressar alguns sentimentos das crianças. “A criança que desenha de forma contínua grandes

formas mostra uma certa segurança. A sua maneira de pensar será, «Vivo e existo». A criança afirma-se ao tomar o “seu” lugar. Todavia pode-se tratar de um desenho de compreensão. A criança que pensa que não se lhe dá muita atenção pode encher a folha com traços grandes, a mensagem é «Vejam, eu também existo». (Bédard, 2005, p.16). Segundo a autora, o que pode influenciar a positividade ou não destes desenhos são as cores utilizadas. Se as cores usadas são fortes como o vermelho, o cor-de-laranja ou o amarelo a criança procura atenção, por outro lado, se usa cores como o azul ou verde, então esta mostra um comportamento social adequado. Se a criança faz muitos desenhos então pode demonstrar-se calma e com menor necessidade de se afirmar.

Os traços “informam-nos sobre a velocidade de espírito ou sobre a hesitação. Pode-se detectar o espírito rebelde ou pacífico através da análise de determinados traços base, o contínuo, o tracejado ou o oblíquo...” (Bédard, 2005, p.17). Segundo a autora, o traço contínuo que se desloca na folha sem pausas e sem cruzamentos indica que a criança respeita o ambiente ao procurar o seu bem-estar, o tracejado, quando a criança começa, faz uma pequena pausa e recomeça significa que a criança hesita uma transformação. O traço oblíquo assegura que a criança não desviará a sua trajetória e o seu objetivo. A análise do traço oblíquo varia mediante a pressão exercida pela ferramenta de desenho. Se o gesto contém fraqueza e superficialidade demonstra que a criança se empenha sem convicção, por outro lado, se o traço é forte demonstra agressividade.

A repetição dos mesmos temas, quando esta não provém de uma sobrevalorização de um determinado tema por parte do adulto, pode mostrar-nos que “a criança que viveu um acontecimento feliz procura reproduzir as emoções sentidas [...] No caso oposto, a criança que não aceitou uma situação pode servir-se do desenho repetitivo para nos fazer saber aquilo que a chateia.” (Bédard, 2005, p.22).

O desenho armadilha é designado pela autora como aquele apresenta elementos dos dois lados da folha. Este desenho pode querer dizer que a

criança quer por de parte ou indicar aquilo que se encontra no verso da folha. Assim, segundo a autora é mais portante analisar o desenho que se encontra no verso da folha. “[...] por exemplo, a criança desenha a sua família e omite uma irmã mais nova ou o pai, e que podemos encontrar do outro lado da folha. Significa que a criança afasta essa pessoa do seu ambiente.” (Bédard, 2005, p.25).

A interpretação das cores pode revelar-se de forma positiva ou negativa em todas as cores dependendo da sua simbologia. “A criança que prefere empregar o vermelho em primeiro lugar indica-nos, que é de natureza enérgica, de espírito desportivo, ou que vive de agressividade um pouco destrutiva.” (Bédard, 2005, p. 27). A criança que usa repetidamente a cor amarela transmite-nos curiosidade, alegria de viver e muita expressividade. O uso da cor de laranja indica-nos uma criança que se interessa pela novidade e demonstra espírito de equipa e de competição. Quando a criança usa muito o azul em detrimento das outras cores indica-nos que esta é introvertida e deseja andar ao seu próprio ritmo. O verde, sendo a mistura do amarelo e do azul, mostra, por um lado curiosidade, conhecimento, bem-estar e maturidade. Quando o verde é mal empregue nos desenhos (em elementos que normalmente não apresentam esta cor) indica-nos que a criança se sente superior aos outros. O rosa, sendo composto pelo vermelho e branco, revela a energia do vermelho, mas atenuada. Por um lado, esta cor mostra-nos uma criança que prefere estar em contacto apenas com coisas agradáveis e fáceis, por outro, mostra vulnerabilidade face às situações menos agradáveis. A cor malva (roxo) revela uma criança que se distingue facilmente pela atitude entre as outras crianças, mas, apesar da sua atitude extrovertida esta criança também pode ter períodos introvertidos. A criança que usa o castanho revela-se dependente da sensação de conforto e de segurança, porém, se esta cor estiver bem empregue nos elementos do desenho indica-nos uma criança estável e minuciosa. O cinzento, sendo uma mistura entre o preto e o branco transmite o ponto entre o conhecido e o desconhecido. “A criança que desenha as suas formas com o cinzento está em período de transição, um pé no passado e um pé no futuro.” (Bédard, 2005, p.33).

A casa “representa um tema frequentemente escolhido pela criança. Ela representa a emoção vivida do ponto de vista social. Este tema informa-nos sobre o grau de abertura ou não perante o ambiente imediato.” (Bédard, 2005, p.35). Para a autora, existem três principais elementos a serem tidos em conta quando observamos o desenho de uma casa: o número de janelas presentes nela, a maçaneta da porta, o fumo que sai da chaminé, se existir e o tamanho da casa e da porta. Se a criança desenha uma casa grande está a passar por uma fase mais emotiva do que racional, enquanto que a criança que desenha uma casa pequena se revela mais introspectiva. A criança que desenha uma porta grande mostra-se aberta à receção de novas pessoas, sem seletividade, por outro lado, a porta pequena dá-nos a conhecer uma criança que seleciona cuidadosamente as pessoas para quem abre a sua porta. A maçaneta da porta transporta uma grande simbologia e revela muito sobre a personalidade da criança. Uma maçaneta desenhada no centro da porta mostra-nos uma criança que deseja a independência e a autonomia, a que está desenhada do lado esquerdo da porta revela uma criança muito ligada ao passado, para ela não há necessidade de crescer ou envelhecer. A criança que desenha a maçaneta do lado direito da porta procura a mudança, ambiciosa quando ao futuro, quanto àquilo que irá acontecer. Segundo Bédard (2005), o fumo que sai da chaminé da casa, se existente, “[...] informa-nos sobre o grau e o tipo de emoção que circula no seio da família da criança ou no seu ambiente.”. Quando, num desenho de uma criança, aparece o fumo representado por um fio fino e ligeiro acompanhado por uma casa com cores vivas mostram-nos uma criança que vive numa situação de valor. A sua atmosfera familiar deverá ser harmoniosa. Por outro lado, se esse fumo ligeiro aparece acompanhado por uma casa com cores pálidas, corresponde a uma criança que passa por um problema ligeiro algo que a faça sentir-se triste. Quando o fumo se apresenta mais intenso, mais probabilidades existem de esse problema estar relacionado com agressividade presente no seu meio familiar.

O sol, elemento representado mais vezes do que as estrelas ou a lua, transporta a simbologia do nosso lado independente e combatente. O sol que é desenhado do lado esquerdo da folha então encontramos ligação com o

passado ou com a mãe e com a sua valorização dependendo a intensidade dos raios. Raios muito grandes e vigorosos por vezes podem revelar uma criança que sente que a mãe quer impor em demasia a sua vontade. O sol que é desenhado do lado direito da folha informa-nos da percepção que a criança tem do pai. Quando o sol brilha intensamente do lado direito pode revelar-nos tendência para a violência física por parte do pai. O sol que é desenhado no centro da folha representa a própria criança e a sua independência.

O desenho da criança é então um elemento riquíssimo na transmissão dos seus sentimentos, necessidades, emoções, desejos, mas, não pode deixar de se ter em conta que nem todos os desenhos são um transmissor fiável de um problema ou de uma dada característica. “[...] tanto os adultos como as crianças, criam imagens que não representam necessariamente conflitos psicológicos e tensões interiores, antes representam as suas respostas visuais directas ao mundo que as rodeia.” (Gândara, 1998, p.14).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. Opções Metodológicas Efetuadas

Este relatório de estágio, bem como a investigação feita ao longo do mesmo, tem como principal objetivo compreender de que forma os desenhos das crianças podem ser úteis para a interpretação dos seus sentimentos, emoções e medos. Sendo assim, em primeiro lugar, surgiu a necessidade de pesquisar e explorar vários referentes teóricos sobre o tema do desenho infantil, da sua evolução e interpretação. Depois de conhecer algumas teorias que sustentam o tema, é então possível avançar para a fase seguinte da investigação. Desta forma, e ao longo do estágio, foi possível experimentar e utilizar algumas técnicas de investigação que suportaram todo o complexo percurso.

2.2. Técnicas de investigação

O ato da reflexão é um dos alicerces que complementam, sustentam e justificam todas as ações tomadas pelo educador. Este exercício mental ou escrito faz-nos pensar e repensar sobre a forma como agimos, sobre a forma como propomos as atividades e até mesmo sobre as escolhas destas atividades. Este ato de refletir permite-nos avaliar as nossas próprias ações e reconstruir estratégias de forma a superar as nossas próprias expectativas. Segundo Isolina Oliveira e Lurdes Serrazina "...a reflexão sobre a sua prática é o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade" (2002:37)

As planificações e avaliações, neste caso semanais, são também um dos alicerces que sustentam todo este processo de investigação pela forma como estas apoiam as nossas reflexões sobre a nossa prática e posteriores reações das crianças. As planificações e avaliações semanais não são realizadas apenas a pensar no grupo de crianças, mas em todo o ambiente

educativo que as rodeia. A planificação deve ser feita a pensar na instituição, na medida em que deve corresponder aos seus princípios e dar respostas a todos os documentos organizativos nela existentes. A planificação deve ser feita a pensar nos pais das crianças, para lhes dar conhecimento daquilo que trabalham, exploram, desenvolvem, e com que objetivos acontecem as atividades propostas, dando-lhes também a possibilidade de acompanhar o trabalho feito dentro da sala e tendo oportunidade de dar continuidade a este processo em casa. As planificações servem para o grupo de crianças como uma orientação, na medida em que estes desenvolvem hábitos de organização pois têm a oportunidade de saber o que vão fazer, o que já fizeram, o que fica por fazer e quando vão fazer, este documento, com estes pressupostos, implica que haja uma participação ativa das crianças na elaboração do mesmo.

Segundo Oliveira-Formosinho

“Planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si. É um processo humanizante – a criança sabe que lhe é garantida a escuta de si e dos outros (pedagogia do ser, dos laços, do pertencimento). A criança que se escuta cria habitus de definir intencionalidades e propósitos de tomar decisões. A educadora cria habitus de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos, promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa.”. (2011:114)

Através das planificações, o educador propõe intenções pedagógicas que através da avaliação constata se estas foram ou não alcançadas. É também através deste instrumento que podemos constatar a evolução do trabalho do grupo bem como procurar atender aos interesses e necessidades das crianças. É por estes motivos que as planificações e avaliações constituem um dos instrumentos essenciais para uma prática educacional responsável e consciente. Segundo o decreto-lei 241/2001 de 30 de Agosto, o educador de infância

“Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes do processo educativo.”.

Posto isto, a observação é outro dos instrumentos essenciais. É fundamental observar e procurar ter um conhecimento abrangente máximo para poder definir ou pré-estabelecer objetivos no que toca a um processo de investigação. A observação em contexto de educação pré-escolar permite-nos conhecer o grupo como um todo, mediante o seu comportamento, interesses e interações, e ainda conhecer cada elemento do grupo como ser individual, com ritmos e necessidades próprias que carece de atenção individualizada e consciente. Segundo Oliveira-Formosinho

“A observação é um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem, a partir da sua estrutura de criação de significado para a experiência, necessariamente diferente da estrutura de atribuição de significado à experiência desta outra criança individual que, embora da mesma idade, tem já outra história de vida, outra experiência, outra família, noutra cultura.” (1998:49).

Por fim, indo ao encontro do tema da investigação presente neste relatório tendo como objetivo geral compreender os sentimentos das crianças em relação à família, através dos desenhos e, como objetivos específicos identificar sentimentos das crianças em relação à família, bem como conhecer a criança e intervir de modo a promover o seu bem-estar. Como já dito acima, depois de reunir algumas teorias que sustentam a prática pedagógica realizada ao longo deste estágio foi decidido que, perante este tema, seria pertinente focalizar a atenção no desenho de representação da família, visto que os referentes teóricos também se focam nesta vertente do tema. Então, como metodologia de investigação quanto à manifestação de sentimentos através do desenho em idade pré-escolar será feito o levantamento de desenhos realizados pelas crianças e posterior relato sobre os mesmos, tendo o mesmo seguimento de propostas e posteriores perguntas para todas as crianças e em todos os desenhos. A proposta feita à criança será a de desenhar uma família inventada por si, da sua imaginação. Segundo Corman (1961) este

“[...] tipo de instrução confere uma liberdade mais completa que permite às tendências inconscientes exprimirem-se mais facilmente. [...] a criança pode afastar-se

muito mais do real; poderá, por exemplo, desenhar uma família onde ela própria não figure, ou, noutros casos, projetar-se em várias personagens diferentes.” (1961:50)

Ainda o mesmo autor afirma que “[...] um certo número de sujeitos, mesmo quando convidados por esta instrução, mais alargada, a dar livre curso à sua fantasia imaginativa, se limitam estritamente ao real e desenham a sua própria família.” (1961:54). Após a realização do desenho e, tendo em conta todo o processo levado a cabo por parte da criança, são feitas algumas questões sobre gosto mesmo: “Quem é a pessoa mais feliz?”, “Quem é a pessoa menos feliz?”, “Destas pessoas quem gostarias de ser?” Posteriormente, será feito o cruzamento de dados da teoria com os resultados obtidos neste levantamento.

CAPÍTULO III – CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1. Caracterização da instituição

A instituição onde decorreu o estágio profissionalizante do mestrado em Educação Pré-escolar é uma IPSS (instituto Particular de Solidariedade Social). É considerada uma IPSS porque, estabeleceu um acordo de cooperação com Centro Distrital de Segurança Social e Direção Regional da Educação do Norte, aquando da prestação de serviços vocacionados para o atendimento da criança, no âmbito da Educação Pré-Escolar.

A sua estrutura passa pelas valências de Creche, Jardim de infância e CATL. Contém ao todo 181 crianças, sendo 14 da Creche, 89 do Jardim de Infância (21 na sala dos 3 anos; 22 na sala dos 4/5 anos; 23 na sala dos 3/4 e 4/5 anos) e 78 no CATL.

A direção da instituição é constituída por sete profissionais, incluindo o Diretor. Esta equipa abrange um director técnico, quatro educadores, um coordenador administrativo, um psicólogo, quatro ajudantes de ação educativa, um ajudante de ação educativa na recepção das crianças, trabalhadora auxiliar na entrega das crianças, uma cozinheira, duas ajudantes de cozinha e uma trabalhadora auxiliar.

Relativamente ao espaço físico, encontra-se organizado com a seguinte disposição: na cave opera a cozinha, na qual se encontra entredita às crianças, por uma cerca. No rés-do-chão, um salão para receção das crianças e família/comunidade onde são afixados avisos aos encarregados de educação e todas as semanas expostos trabalhos realizados pelas crianças; três salas de atividades, sala de direcção/atendimento aos encarregados de educação, a secretaria, um refeitório para as crianças e outro para os adultos; instalação sanitária para as crianças (um para o sexo masculino e outro para o sexo feminino), como também instalações sanitárias para os adultos; o polivalente (onde se realizam atividades de expressão motora, de recreio e televisão). No primeiro piso existe uma sala de creche e o respectivo refeitório desta valência; instalações sanitárias tanto para adultos como para crianças; um vestiário para

os educadores e outro para as auxiliares; uma sala de jardim de infância e uma sala de reuniões. Na zona exterior tem as instalações do CATL e o recreio.

Quanto ao espaço exterior, está equipado de forma adequada às crianças. Como por exemplo: o chão é revestido com um material sintético para prevenir riscos maiores de acidentes.

Os documentos orientadores e reguladores na prática desta instituição são: Projeto Educativo; Regulamento Interno; Plano Anual de atividades (afixado na portaria) e Projeto Curricular de Grupo, instrumentos que promovem para a autonomia das escolas.

3.2. Caracterização do meio, das famílias e do grupo

3.2.1. Caracterização do grupo

O grupo da Sala Vermelha é composto por 23 crianças, sendo 12 crianças de 5 anos (todas completam os 5 anos até ao dia 31 de dezembro) e 11 crianças de 4 anos. Este grupo de crianças é, em geral, bastante enérgico, cooperante, curioso, mas com alguma dificuldade em resolver os seus conflitos, principalmente os mais velhos. É um grupo bastante heterogéneo pois cada criança é única e, por isso, para se poder compreender e valorizar o seu desenvolvimento é importante salientar algumas características comuns ao grupo etário em questão.

O grupo encontra-se numa fase de afirmação, é autónomo e responsável. Gosta de brincar em grupo, de descobrir, de saber e de representar o mundo através do desenho e da pintura. Interessam-se por tudo o que os rodeia e gostam de experimentar e procurar diferentes estratégias para chegar ao resultado desejado. Começam a diferenciar-se os interesses entre as meninas e os meninos. Em geral, o grupo permanece bastante tempo a realizar as suas atividades, porém mostram mais interesse nas atividades livres.

Segundo Piaget (1940-1945) o grupo de crianças dos quatro anos insere no estágio pré-operatório na fase intuitiva. Neste estágio as crianças tornam-se mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico. Nesta fase o

desenvolvimento da criança centra-se no egocentrismo, tendo uma visão própria da realidade, sendo incapaz de perceber outros pontos de vista. De uma maneira geral todas as crianças têm uma boa relação, existindo algumas crianças com capacidade de liderança que por vezes acabam por ter um comportamento dominador em relação aos outros provocando alguma instabilidade e distração nas restantes crianças.

As crianças de 5 anos já adquiriram o domínio da linguagem falada. Partem agora para duas conquistas fundamentais. Em primeiro lugar, a libertação do pensamento, que deixa de operar apenas sobre objetos concretos, que se encontram debaixo de suas vistas e ao alcance de suas mãos. Agora já dão conta de pensar e interrogar-se sobre as coisas sem que necessariamente essas estejam presentes, ou seja, em termos das suas imagens mentais. Os seus desenhos já possuem formas definidas e por meio deles procuram retratar de memória aquilo que já conhecem: carros, aviões, animais, pessoas, bruxas, fadas... Em segundo lugar, uma vez dominada a fala, procuram agora decifrar a escrita e a leitura, imitando os gestos e os traços dos adultos, em simulações daquilo que observam. Querem contar, quantificar. Perguntam sobre o significado dos números e sons das letras. Observam e esquadrinham o próprio nome, o nome dos colegas, identificando semelhanças e diferenças. Nas conversas, tomam a palavra e querem argumentar em favor das suas opiniões. No entanto, ainda centradas em si mesmas, carecem de flexibilidade, o que faz com que os diálogos mais se pareçam com monólogos coletivos. Essa dureza de pensamento faz com que as crianças, muitas vezes, não consigam entender os argumentos adultos e nem se fazer entendidas. Presas ao que conseguem perceber de uma questão, elas sofrem quando são obrigadas a ceder, muitas vezes demovidas de suas posições pelo respeito ao adulto que as repreende. Do ponto de vista social, organizam-se em subgrupos, muitas vezes liderados por um “chefe”, ao qual os demais devem se submeter.

As crianças, nesta fase, são muito curiosas e apresentam uma enorme vontade de saber sobre tudo que ouvem e vêem. Por isso, a escola deve saber

canalizar o espírito “investigativo” que caracteriza essa fase, possibilitando à criança um contacto rico com o mundo dos fenómenos e objetos da natureza e da cultura, incentivando-a a observar e construir explicações que lhe pareçam plausíveis e verdadeiras. Sobretudo, por meio do estímulo ao saber, ao pensar, ao diálogo, ao ouvido atento.

Assim como na fase anterior, o foco continua no brincar, pois enquanto brinca a criança amplia sua capacidade corporal, sua consciência do outro, a percepção de si mesma como um ser social, a percepção do espaço que a cerca e de como pode explorá-lo. É brincando que a criança aprende, adquire hábitos e atitudes importantes para o seu convívio social e para seu crescimento intelectual.

No que concerne ao desenvolvimento psicomotor, quando as crianças atingem a idade pré-escolar, os seus ossos e músculos começam a ficar mais fortes, a capacidade da sua caixa pulmonar é maior, tornando possível correr e saltar. Tal como pude verificar no estágio, “saltar num só pé é difícil antes dos 4 anos” (Papalia, 2001: 287), as crianças que já completaram 5 anos têm uma maior agilidade e equilíbrio, enquanto que as crianças que ainda estão no início dos 4 anos demonstram mais dificuldade em equilibrar-se. A maior ou menor apetência motora é evidente que varia de criança para criança, dependendo dos seus dotes genéticos e das oportunidades que lhes são dadas para aprender e praticar. As crianças desenvolvem-se melhor fisicamente quando têm oportunidade de ser ativas, por isso devemos dar espaço de as crianças poderem explorar. Todas as crianças do grupo já adquiriram uma corrida estável e equilibrada e todas elas são capazes de mudar de direção e desviar-se dos obstáculos quando correm. As crianças conseguem lançar objetos, como por exemplo no jogo do bowling, ainda que de uma forma desorientada. As crianças vão à casa de banho sozinhas (caso o vestuário seja simples), conseguem calçar-se sozinhas. Todo o grupo é capaz de utilizar autonomamente os talheres: colher, garfo e faca.

No que diz respeito ao desenvolvimento psicossocial, segundo Erikson a crianças com 5 anos encontra-se no estágio iniciativa versus culpa, cuja identidade pessoal é destacada pelo início da formação da personalidade por parte da criança. Quanto à autonomia, este grupo está bastante autónomo realizando todas as tarefas sem qualquer ajuda do adulto. Este facto é predominantemente visível na hora da alimentação, da higiene e nas atividades da sala. Quanto ao desenvolvimento moral, a maioria das crianças cumpre as regras da sala, como por exemplo, o limite das áreas, o não brincar com os brinquedos que trazem de casa em contexto de sala, entre outros. Certas vezes, tentam infringi-las embora perguntando sempre aos adultos, isto é, não tendo o atrevimento ou desrespeito de simplesmente fazerem o que querem. No que diz respeito às relações inter-pessoais, são crianças bastante unidas e amáveis umas com as outras. Tem bem determinadas as noções de amizade, partilha, ajuda e respeito mútuo. Na relação criança-adulto, são, de uma maneira geral, um grupo sociável, deveras prestável, educado, afetivo e respeitador.

3.2.2. Caracterização do meio familiar

Para a concretização desta caracterização a estagiária consultou as fichas individuais de cada criança. Dessa consulta considerou-se importante salientar aspetos como as habilitações académicas dos pais, o número de irmãos de cada criança, a área de residência, as idades dos pais das crianças bem como as suas profissões e ainda a constituição do agregado familiar. Para uma melhor representação de todos esses dados optou-se pela elaboração de gráficos.

Quanto às habilitações académicas dos pais, através da análise do gráfico 1 (anexo III- 3.1) podemos observar que apenas uma mãe e cinco pais das crianças da sala vermelha apresentam um nível de escolaridade mais reduzido (1º CEB), 4 pais e 4 mães frequentaram os estudos até ao 2º CEB e oito mães e quatro pais frequentaram o 3º CEB. Com nível de escolaridade do Ensino Secundário existem três mães e quatro pais e com Licenciatura existem três mães e quatro pais. Apenas uma mãe frequentou um mestrado. Os

restantes pais não apresentam qualquer informação em relação ao seu nível de escolaridade. Quanto ao número de irmãos podemos observar através do gráfico 2 (anexo III- 3.2) que a maioria das crianças integrantes da sala vermelha não tem qualquer irmão. Este fator pode justificar-se pela idade dos pais de algumas crianças. No entanto, existem ainda 5 meninas e 4 meninos que têm 1 irmão ou irmã e 1 menino que tem dois irmãos ou irmãs. Através do gráfico 3 (anexo III- 3.3) podemos observar que todas as crianças integrantes da sala vermelha moram numa área de residência relativamente perto da instituição. Podemos observar que existem 5 meninos e 7 meninas que moram na freguesia de Santo Ildefonso e 4 meninos e 1 menina que residem na freguesia do Bonfim. As restantes crianças residem nas zonas de Mafamude, Rio Tinto, Ramalde, Oliveira do Douro e Paranhos com frequência bastante distribuída. Quanto às idades dos pais das crianças, através da análise do gráfico 4 (anexo III- 3.4) podemos concluir que as idades dos pais do universo de crianças observadas estão compreendidas entre os 22 e os 43 anos sendo que a idade dos pais está compreendida entre os 24 e os 52 anos e a idade das mães está compreendida entre os 22 e os 43 anos. Podemos também concluir que a maior frequência de idades dos pais é de 36 anos, na qual estão inseridos 4 pais, e a idade com a maior frequência das mães é de 35 e 38 anos, na qual estão inseridas 3 mães respetivamente. Através da análise do gráfico 5 (anexo III- 3.5), referente à caracterização do agregado familiar de cada criança, é possível concluir-se que 8 crianças moram com o pai e com a mãe, tendo assim um agregado familiar de 3 pessoas, 5 crianças habitam com o pai, a mãe e um irmão(ã) integrando assim um agregado familiar de 4 pessoas e uma criança mora com o pai, a mãe e dois irmãos, tendo assim um agregado familiar de 5 pessoas. Duas crianças moram exclusivamente com a mãe, tendo um agregado de duas pessoas e outras duas crianças moram com a mãe e com a avó, tendo o agregado familiar 3 pessoas. Duas crianças moram com a mãe, o pai a avó e o tio, integrando um agregado de 5 pessoas e uma outra mora com a mãe, o novo conjugue da mãe e o irmão, formando um agregado de 4 pessoas. Duas outras crianças integradas num agregado familiar de 4 pessoas moram com a mãe, a avó e primos e com a mãe, a amiga

da mãe e a mãe da amiga da mãe, respetivamente. Após a observação do gráfico 6 (anexo III- 3.6) referente à profissão exercida pelos pais das crianças observadas pode concluir-se que são extremamente variadas. A profissão com mais frequência é a de estudante, integrando 4 pais, e de seguida a de empregado de construção civil que integra 3 pais. Com menor frequência, de dois pais, encontramos a profissão de cozinheiro e de comerciante. As restantes profissões, com menor frequência, são a de empregado de restauração, mecânico, jardineiro, veterinário, designer, arquiteto, encerador, pasteleiro, vigilante, técnico de manutenção, fisioterapeuta e técnico de emergência médica. O gráfico 7 (anexo III- 3.7) é referente à profissão exercida pelas mães das crianças observadas. Através do gráfico pode concluir-se que a profissão com maior frequência e a de empregada de restauração que integra 3 mães, de seguida a de estudante que integra 2 mães. As restantes profissões com frequência de uma mãe são a de cozinheira, empregada doméstica, professora, coordenadora editorial, cabeleireira, promotora de eventos, operadora de sistemas ambientais, operadora de corte, coordenadora de formação e, há ainda uma mãe que não forneceu qualquer informação. Após esta análise dos gráficos, pode concluir-se que o nível sociofamiliar da sala dos 4/5 anos, salvo algumas exceções, é médio baixo.

3.2.3. Caracterização do meio envolvente

A instituição na qual se realiza o estágio profissionalizante decorrente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti do Mestrado em Educação Pré-escolar situa-se na freguesia de Santo Ildefonso, no conselho do Porto, no distrito do Porto. Esta instituição é a mais antiga creche da península ibérica e foi fundada por João Vicente Martins. A instituição está situada mais propriamente na Trindade, zona referente ao centro do grande Porto. É uma zona urbana mas também comercial. Perto da instituição pode encontrar-se o metro, a sede do jornal de notícias, a central de camionagem, entre outros. Perto desta zona encontra-se também a rua comercial de Santa Catarina, os Aliados, onde se situa a câmara municipal do porto bem como edifícios urbanos e comerciais. Perto da instituição situam-se também o parque do

Marquês e o jardim do covelo, jardim com o qual a instituição mantém um protocolo com o objetivo de recorrer a visitas periódicas com o intuito de sensibilizar as crianças para a importância da natureza e para a manutenção da horta pedagógica de que a instituição é responsável.

3.3. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade

Intervenção:

No âmbito do estágio final, foi proposto às estagiárias que interviessem na instituição, de forma ativa, tendo em consideração o melhoramento de algum aspetos prioritário. Assim, no decorrer de uma planificação conjunta, em conversas com as educadoras, coordenadora pedagógica, director da instituição, através da análise que realizamos das propostas de intervenção de anos anteriores, abordamos este tema, explorando as diversas hipóteses.

Como plano de intervenção ao longo do ano lectivo 2014/2015, o grupo das três estagiárias, conjuntamente com o apoio de toda a equipa pedagógica da instituição propõe-se a realizar, a dinamização de manhãs recreativas e a dinamização de horas de recreio após a hora do almoço.

Objectivos:

- Proporcionar às crianças sessões de atividades diversificadas, para que a hora do recreio (a seguir ao almoço) seja mais prazerosa;
- Dinamizar atividades com as crianças da instituição proporcionando momentos de diversão, de modo a envolver toda a comunidade educativa no projeto;
- Envolver os pais das diferentes salas na dinamização das manhãs recreativas solicitando a sua colaboração para a realização das mesmas;
- Proporcionar momentos lúdicos que motivem as crianças a comer de forma autónoma,

Cronograma:

Data	Atividade/Momento de Intervenção	Responsáveis
18 de dezembro	Sessão de Dinamização a seguir ao almoço com uma mini peça teatral sobre o Natal – “O	Estagiárias

	Pai Natal veio à escola”.	
16 de Janeiro	Dinamização a seguir ao almoço com sessão de magia.	Estagiárias
22 de Janeiro	Dinamização da manhã recreativa com teatro de sombras do conto “Rouxinol e o Imperador” de Hans Christian Andersen.	Toda a equipa pedagógica
20 de Fevereiro	Sessão de Dinamização da hora de Recreio com leitura da história “O Pássaro da Alma” de Michal Snunit e realização de uma atividade nas salas sobre a história.	Estagiárias
24 de Março	Dinamização da manhã recreativa com realização de uma horta pedagógica.	Toda a equipa pedagógica
24 de Abril	Sessão de Dinamização da hora de Recreio com uma dança – “Waka Waka” de Shakira.	Estagiárias
15 de Maio	Dinamização da manhã recreativa com leitura da história “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares e realização de uma atividade sobre a história.	Toda a equipa pedagógica

(Epstein, Coats, Salinas, Sanders & Simon, 1997; Sheldon & Epstein, 2002) e colaboradores tem-se debruçado sobre as vantagens do envolvimento parental, através das comunicações com a escola, mas também em momentos estruturados no acompanhamento de tarefas escolares, na participação em atividades escolares. Desta forma é dada a importância a colaboração dos encarregados de educação na dinamização de manhãs recreativas.

Dado em anos anteriores algumas das intervenções não terem sido concretizadas com sucesso e para a proposta ser mais viável, as estagiárias decidiram apostar ao nível da socialização e animação das manhãs, como também da hora de recreio a seguir ao almoço, afastando assim as crianças da televisão e proporcionando-lhes momentos dinâmicos, divertidos e de puro prazer.

CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

4.1. O desenho e a sua transversalidade

Durante a prática vivenciada neste estágio profissionalizante foi possível ter noção do quanto o desenho é uma prática/instrumento transversal a todas as áreas de conteúdo e, simultaneamente precioso em todas as etapas de desenvolvimento da criança, principalmente numa idade em que nem a linguagem oral nem a escrita estão suficientemente desenvolvidas na criança ao ponto de poder expressar-se unicamente por esta via. O desenho infantil é um vínculo de ligação entre o pensamento, as emoções da criança e o mundo exterior para o qual ela necessita de se expressar. Para a criança, desenhar pode ser por em prática a imaginação, a fantasia e toda uma realidade só existente num mundo extraordinário que é o das crianças. Sendo assim, é sumamente importante que o adulto, não só oriente a criança nas suas produções, inclusive no desenho, mas também que lhe dê liberdade de modo a que esta se possa expressar sem qualquer limitação, só assim poderemos conhecer verdadeiramente a criança em questão. Segundo Corman (1961)

“Sabe-se hoje em dia que, no desenho sem modelo, a criança consegue uma verdadeira criação, e que pode exprimir incomparavelmente melhor o que há nela quando cria do que quando imita. Ela dá-nos uma visão própria do mundo que a rodeia, e assim dá-nos informações sobre a sua própria personalidade.”

Assim podemos refletir sobre a importância que é dada ao desenho livre da criança pelos profissionais da educação, nomeadamente pelos educadores de infância, tendo ele esta componente que é, possivelmente, dar-nos a conhecer o que há de mais escondido em cada uma das crianças de um grupo de uma sala de jardim de infância. Se o papel do educador passa, inevitavelmente, por conhecer cada uma das crianças como um ser humano individual, com os seus próprios ritmos de aprendizagem, para que estas possam usufruir de uma diferenciação pedagógica adaptada a cada uma das personalidades, o educador poderia servir-se deste instrumento tão rico que é

o desenho livre para complementar o que já conhece sobre cada criança e, por vezes, desmistificar muitos dos problemas para os quais não encontra razão nem solução.

Sendo assim, o objetivo principal do tema deste relatório é perceber de que forma, através dos desenhos das crianças, a educadora pode conhecer mais profundamente cada uma delas e assim adequar a sua prática pedagógica em função disso.

4.2. Prática pedagógica com o grupo de crianças

No decorrer do desenvolvimento desta prática com um grupo de crianças misto (quatro e cinco anos) foi sempre usado o desenho como instrumento de apoio a vários tipos de atividades. Este instrumento tornou-se assim como um alicerce para a organização e planificação de todas as atividades desenvolvidas ao longo do processo. Numa primeira fase, os desenhos eram usados como forma de registo de todas as atividades vivenciadas na sala. Tendo em conta que a rotina semanal tem um dia estabelecido para um atividade, dia das descobertas, dia da culinária, dia da ginástica, dia das histórias e dia das surpresas, estes registos eram feitos sistematicamente no fim de cada atividade predefinida à exceção da ginástica e da surpresa. De acordo com o plano anual de atividades cujo tema era a “Multiculturalidade” todas as semanas o grupo explorava um país do qual uma criança presente na instituição era proveniente. Então, quase todas as segundas feiras o grupo partia à descoberta de um novo país, conhecendo a sua cultura, bandeira, clima, fauna e flora e, posteriormente executavam, individualmente, o registo em formato de desenho da bandeira do país e do aspeto que mais lhes tinha agradado. Às terças feiras o grupo realizava uma culinária relacionada com a gastronomia do país em questão, por vezes havia a possibilidade do envolvimento de um encarregado de educação que se propunha para esta tarefa. No fim de cada sessão de culinária o grupo realizava o registo em forma de desenho, umas vezes individualmente, outras vezes em grande grupo. No dia das histórias, quintas feiras, o grupo ouvia uma história que, se possível, retratasse algo que estivesse relacionado com o país

em questão e, de seguida, realizavam um registo individual em formato de desenho. Para além destes registos, eram também feitos registos semanais que, em conformidade com as outras salas do jardim de infância retratavam algum tema específico sobre o país a ser explorado e era colocado nos “sois do salão”, placard expositivo que se encontra no salão da instituição para que os pais pudessem estar a par das atividades vivenciadas no âmbito da sala. Também estes registos eram feitos, maioritariamente em formato de desenho.

Também durante o projeto lúdico vivido na sala o desenho esteve sempre presente como instrumento de planificação e consolidação de conhecimentos. O projeto de sala surgiu por impulso do plano anual de atividades da instituição, este plano - “Multiculturalidade”-, que, como já referido, nasceu para valorizar a grande diversidade cultural presente em toda a comunidade educativa. Este plano é constituído pela abordagem de vários países ao nível dos seus principais aspetos culturais. Após as crianças, em conjunto com a educadora terem conversado sobre vários países uma questão surgiu: “Onde estão todos estes países?” da qual surge uma única resposta, dada pelas crianças: “ No planeta terra, que está no sistema solar”. Estas palavras provocaram uma chuva de perguntas, que teriam que ter resposta, e muitas afirmações que teriam que ser valorizadas: “É onde os astronautas pisam a lua.”, “Há planetas.”, “No espaço está o sol.”, “A lua tem crateras.”, “Como é que os homens conseguem ver os planetas?”, “Nos planetas há frio?”, “Há extraterrestres no planeta Marte?”, “Porque há planetas frios e planetas quentes?”, “As estrelas do espaço têm mesmo forma de estrela?”. Assim começou a ser construída a nossa teia, em que era registado tudo aquilo que o grupo ia descobrindo sobre o sistema solar, tudo era registado em formato escrito, pela estagiária, e em formato de desenho, pelas crianças, para que se tornasse possível para estas lerem a teia. A partir deste momento, o grupo partiu para a busca de suportes de informação que nos ajudassem a obter as respostas pretendidas às várias perguntas que nasceram mediante a curiosidade e interesse que o grupo demonstrou por este tema. Ficou então combinado que todos, em casa, procurariam, junto com os encarregados de educação, informação em livros, na internet ou em qualquer outro suporte e

trariam para a sala para partilhar com o grupo. O mesmo seria feito pela educadora, auxiliar e estagiária da sala. Após reunidos alguns suportes com informações úteis que nos deram respostas a algumas das perguntas que foram formuladas partimos para o conhecimento. Reunimos livros, enciclopédias, revistas e até brinquedos que nos ajudassem a adquirir conhecimento. Através dos materiais que o grupo conseguiu reunir descobrimos: “Os planetas que estão mais perto do sol são mais quentes e os que estão mais longe são mais frios.”, “O maior planeta é o Júpiter.”, “Os homens vêem os planetas através de um telescópio.”, “As estrelas do espaço têm forma de esfera, pois são grandes bolas de fogo.”, “Todos os planetas cabem dentro de Júpiter.”, “Ninguém sabe se existem extraterrestres noutra planeta.”. Surgiu também, paralelamente a este processo, a vontade de produzir algo relacionado com uma das perguntas que mais interesse suscitou: “Existem extraterrestres?”. Quando descobrimos, através de uma revista que as respostas existentes a esta pergunta não nos satisfaziam, decidimos criar, inventar, dar asas à nossa imaginação e construir extraterrestres através de imagens predefinidas que poderemos ter deles nas nossas cabeças. Voltamos então à fase da planificação para decidir como poderíamos tornar este desejo em realidade. Após uma conversa em grande grupo, decidimos que a melhor maneira era reunir todos os materiais de desperdício possíveis para termos disponível uma grande variedade de materiais e, desta forma, podermos dar respostas às expectativas das crianças. Ficou também decidido que cada criança faria um projeto, em desenho, daquilo que queria construir, para que pudéssemos fazer uma prévia gestão dos materiais necessários e para que a construção dos extraterrestres ficasse original e espontânea, visto que nem todas as crianças poderão realizar o seu extraterrestre ao mesmo tempo, as criações feitas anteriormente não influenciassem a criação das posteriores. A divulgação do projeto “o sistema solar” da sala onde decorreu o estágio foi feita exclusivamente pelas crianças na medida em que cada um ficou responsável por contar umas das etapas do projeto e os resultados e respostas conseguidas com o mesmo. Todas as salas fizeram uma visita à sala vermelha (sala onde foi realizado este estágio profissionalizante) de cerca de 30 minutos

e todos os grupos de crianças se mostraram interessadas e satisfeitas durante a divulgação. Depois de ser feito pelas crianças o relato lido pela teia de todo o projeto, foi cantada a música que tinha sido aprendida sobre o sistema solar e foi ainda feita a exposição dos extraterrestres realizados todas as crianças.

Também durante este estágio profissionalizante houve uma intervenção específica feita pela estagiária ao nível do tema do relatório. Este tema surgiu através de uma situação vivida no estágio com uma das crianças do grupo. A criança C, de 5 anos, havia mostrado há uns dias alguma estabilidade emocional e desinteresse pela maioria das atividades propostas pela educadora e estagiária e, quando questionada a criança relatava a carência pela ausência da mãe. No decorrer desta conversa a educadora solicitou que a criança desenhasse a sua família e que metesse o desenho



Ilustração 1 – C, 5 anos

no bolso da bata para assim estes estarem mais perto (Ilustração 1). Quando a criança terminou o desenho, a estagiária, tendo conhecimento do agregado familiar desta criança questionou-a sobre a ausência do pai no desenho, questão à qual a criança respondeu “Não tenho saudades do pai, ele esta sempre a bater na mãe.”. Perante esta situação a estagiária apercebeu-se que a criança transcreve para o desenho o seu estado emocional e aquilo que são os seus medos, angústias e preocupações, sobretudo quando o desenho retrata a sua própria família. Esta criança estava então perante uma falta de carinhos e proteção que poderiam ser reforçados pela equipa pedagógica com que esta contacta diariamente.

A estagiária partiu então para a busca de informação sobre o tema para obter conhecimento necessário que lhe permitisse a abordagem deste tema com aquele grupo de crianças. Foi assim que tomou conhecimento do “Teste do Desenho da Família” de Louis Corman que, segundo o autor “[...] consiste

em convidar o sujeito a exprimir as suas preferências ou as suas aversões em relação aos vários personagens representados, e depois a identificar-se, isto é, a escolher o personagem que gostaria de ser.” (1961:5). Ainda o mesmo autor refere que “[...] este método tem a grande vantagem de substituir a interpretação do psicólogo, sempre mais ou menos sujeita pela interpretação pessoal do sujeito que fez [...]” (1961:5). A estagiária decidiu então por em prática o “Teste do Desenho da Família” adaptando-o e tornando-o possível no contexto que se encontra. Sendo assim o teste foi posto em prática baseando-se exclusivamente nos relatos feitos pelas crianças autoras de cada desenho. A estagiária pretendia perceber sentimentos e algumas fragilidades e comportamentos de algumas das crianças do através dos desenhos feitos por elas e intervir de modo a promover o seu bem-estar.

Vejamos então o exemplo do desenho da criança R de 6 anos (ilustração 2), filho gémeo de pais divorciados. Esta criança vive, nos dias úteis, na casa da mãe, com o seu companheiro, e ao fim-de-semana a criança vive na casa do pai e dos avós paternos. Como referido num capítulo anterior, a cada criança seriam feitas algumas perguntas sobre o desenho, a criança R respondeu que a pessoa mais feliz ali representada era o pai, pois brinca ao legos com ele, a pessoa



Ilustração 2- R, 6 anos

menos feliz era o próprio, pois não gosta de sair de casa e quer ficar com o pai e gostava de ser o pai para ser grande como ele. Através do relato da criança, exclusivamente centrado no pai, a estagiária conseguiu perceber que esta, provavelmente, sente saudades do pai e que gostaria que este estivesse mais presente na sua vida. No desenho do R. esta representado em primeiro lugar o pai, em segundo lugar o próprio e, posteriormente os avós paternos e o irmão gémeo. Segundo Louis Corman “a ordem segundo qual os diversos membros da família são desenhados é efetivamente muito importante.” (1961:12). Ainda segundo o mesmo autor

“A personagem valorizada é muito frequentemente aquela que é desenhada em primeiro lugar, pois é nela que a criança pensa em primeiro lugar e a quem dá mais atenção. Notemos que tal personagem ocupa mais frequentemente o primeiro lugar à esquerda da família, uma vez que o desenho é construído habitualmente pelos destros da esquerda para a direita.”(1961:35).

O facto da criança R não ter desenhado a mãe suscitou alguma inquietação na estagiária, visto que é com ela que a criança passa mais tempo. Sobre a omissão de pessoas do desenho o autor afirma que “[...] quando falta no desenho um dos membros da família, que realmente existe e está presente no lar, podemos concluir que o sujeito desejava secretamente o seu desaparecimento.” (Corman, 1961:37). Este relato da criança levou a estagiária a questionar-se sobre alguns dos comportamentos de irritabilidade que a criança R manifestava poderiam ter por trás uma razão válida que os justificasse. Assim, e sendo a criança R agitada, com facilidade em irritar-se e perturbar os colegas, a estagiária começou a ter mais paciência e a demonstrar mais preocupação com a mesma de modo a evitar certos comportamentos que perturbam o bom funcionamento da sala.

Vejamos agora o exemplo do desenho da criança G de 6 anos (ilustração 3). No desenho desta criança estão representados, segundo a mesma, o próprio, a personagem mais à esquerda, o primo de 4 anos, a personagem do meio e a mãe, personagem da direita. Mais uma vez a estagiária

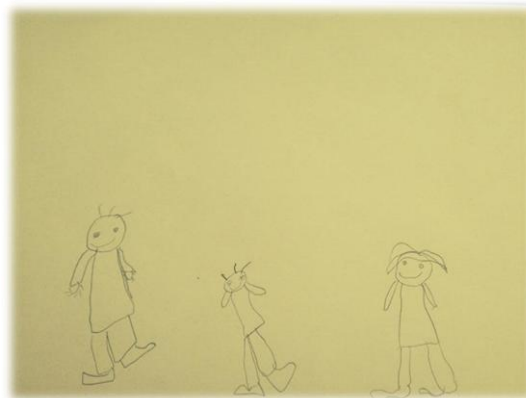


Ilustração 3 - G, 6 anos

achou estranho que o pai da criança não estivesse presente neste desenho pois o seu agregado familiar é constituído pela criança, mãe e pai. Após o relato da criança esta situação ficou bem mais clara. Segundo G a personagem mais feliz presente no desenho é o primo porque brinca muito, a personagem menos feliz é o pai e a personagem que a criança gostava de ser era ela própria pois é muito divertida. Perante este relato a estagiária percebeu que a

peessoa que a criança considerava menos feliz era uma personagem que não estava presente no desenho. Questionada sobre esta situação a criança responde “Não fiz o pai, ele é o menos feliz porque discute com a mãe e agora já não vive comigo.”. Através deste diálogo a estagiária percebeu que a criança poderia estar emocionalmente frágil e que sem dúvida precisaria de atenção e carinho redobrado.

Vejamos também o exemplo do desenho da criança J.P. de 5 anos (ilustração 4). Neste desenho estão representados em primeiro lugar a própria

criança que, segundo o seu relato tinha um ano, ainda era bebé, em segundo lugar a mãe, segundo o relato, de sete anos, em terceiro lugar a irmã de 13 anos e em ultimo lugar o pai. Neste caso, o autor do desenho posiciona-se em primeiro lugar mas com a idade bastante alterada, mostrando tendências

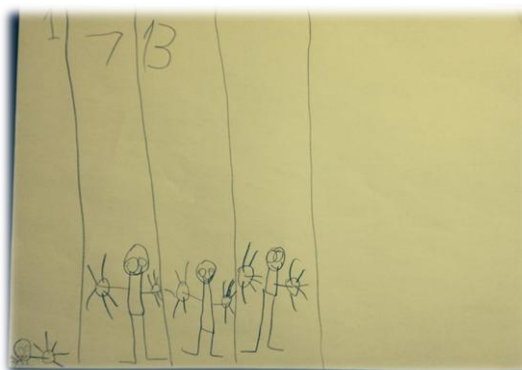


Ilustração 4 - J.P. 5 anos

regressivas representando-se como um bebé. O facto desta criança ter desenhado a mãe em segundo lugar e com a idade também bastante alterada (7 anos) mostra que a criança deseja ser o centro das atenções da mãe, pondo esta com a idade mais próxima da dele, e que não aceita facilmente dividir a sua atenção. A estagiária reparou então que esta criança provavelmente precisaria de atenção e incentivo duplicado para se sentir autosuficiente e assim poder evoluir mais autonomamente.

Podemos olhar também para o exemplo da criança D, de 6 anos. É uma criança bastante agitada, por vezes até com comportamentos desadequados. É uma criança que tem um agregado familiar um pouco desequilibrado, uma vez que é filho de pais divorciados. Depois da análise do desenho desta

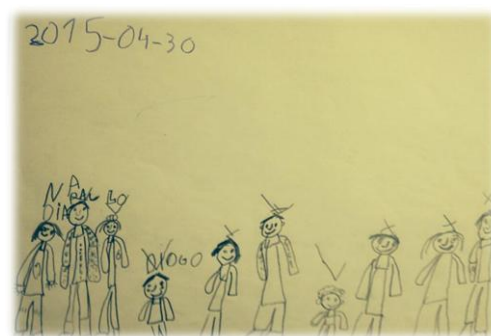


Ilustração 5 - D, 6 anos

criança (ilustração 5) é fácil de entender que a mesma não aceita toda a situação vivida pelos pais. No seu desenho a criança desenha em primeiro lugar a irmã, que ao longo do ano sempre demonstrou ter uma relação bastante próxima, seguida do pai. Aquando a realização desta personagens a criança relata “Sabes porque é que o meu pai não mora comigo? Ele já fez muito mal à minha mãe, ele batia na minha mãe, e se morasse comigo acontecia isso.”. Estranhamente, a personagem seguinte é a mãe, que se encontra bastante próxima do pai, situação que não é recorrente no ceio familiar da criança. Pode então concluir-se que este é um desejo da mesma. A criança não aceita toda esta situação e o seu grande desejo era que os seus pais pudessem estar juntos como uma família. O facto de esta criança ter uma vida instável, visto que vive alternadamente, uma semana com o pai e outra com a mãe, mostra-se uma criança com comportamentos também instáveis, comportamentos estes desadequados com os quais o seu único objetivo e centrar toda a atenção na sua pessoa. Posteriormente a esta situação e, depois da estagiária perceber que a criança se encontra emocionalmente instável por toda a situação experienciada em casa, esta fala com a educadora e propõe que os comportamentos desadequados desta criança não sejam demasiadamente repreendidos, mas que os bons comportamentos sejam mais reforçados, para que desta forma a criança sinta que tem a atenção desejada e possa repetir os bons comportamentos com mais frequência.

Olhando também para o desenho da criança P., de 5 anos, (ilustração 6) criança bastante calma e serena que por vezes até passa despercebida. A criança vive somente com a mãe, mas tem uma irmã que vive com o pai noutra habitação. Esta criança desenha em primeiro lugar a mãe, seguida da irmã de 3 anos e, por último a própria. O facto da criança

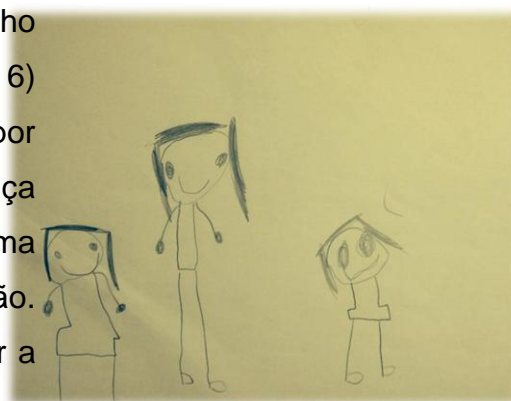


Ilustração 6- P, 5 anos

desenhar em primeiro lugar a mãe é normal, visto que é com esta que vive e passa o maior tempo da sua vida. Porém, a criança desenha a irmã no centro

do desenho, em tamanho maior, tendo a irmã apenas 3 anos. Segundo o relato da criança, a irmã é a pessoa menos feliz, pois só vai brincar com ela algumas vezes, visto que vive com o pai noutra casa. Ainda segundo o mesmo relato, a pessoa mais feliz é a mãe porque vive com ela, e a pessoa que esta gostava de ser é a irmã pois é muito bonita e fofinha. A razão pela qual esta criança distribuiu desta forma as personagens é, provavelmente, porque gostava de ter a sua irmã mais presente na sua vida. Isto pode provocar na criança um sentimento de insatisfação e preocupação por ter saudades da irmã. Com este relato, a estagiária percebeu que, como profissional, não pode centrar-se nos problemas daquelas crianças que demonstram comportamentos desadequados provocados pela instabilidade emocional. Também aquelas crianças mais introvertidas que não manifestam qualquer tipo de instabilidade podem estar a sofrer e a precisar de um pouco de mais atenção.

Através da aplicação adaptada do “Teste do desenho da família” de Louis Corman (1961) a estagiária percebeu que dentro de um grupo de crianças pode haver tanta fragilidade e revolta que emerge no comportamento da crianças e que, provavelmente, sem esta abordagem, essa carga emocional que as crianças transportam dentro de si sem sequer darem por isso nunca iriam ser conhecidas, fazendo com que, por vezes, o comportamento do profissional de educação que as acompanha não tenha as melhores atitudes face a situações que provocam distúrbios numa sala, como por exemplo alguns comportamentos desadequados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estágio profissionalizante, bem como a elaboração deste relatório e de outros documentos que evidenciaram a prática vivenciada foram realizadas aprendizagens constantes e utilizadas estratégias no sentido de uma boa prática e de um crescimento a nível pessoal e profissional. Todo este percurso foi iniciado com alguns medos e angústias próprios da situação vivida. Mas, no decorrer no início do estágio, logo esses medos e angústias passam a vontade de aprender e de experienciar. Assim, e devido a todos os elementos presentes durante este estágio profissionalizante, nomeadamente a orientadora de estágio, a educadora e auxiliar cooperantes e, evidentemente, o grupo de crianças com quem tive o prazer de contactar, foi possível que todas as angustias fossem transformadas em segurança e autoconfiança.

Durante este estágio foi possível compreender que a voz da criança é essencial para uma boa prática e que colocá-la no centro da ação pedagógica é um alicerce para um bom desenvolvimento, dando sempre atenção às suas necessidades e interesses específicos de cada criança como ser individual e como parte de um grupo. Ou seja, o educador deverá assumir “[...] o direito da palavra da criança, ou seja, deverá assumir a criança como um actor social, detentor de competências reflexivas e críticas.” (Craveiro, 2007:16). Foi também importante ao nível do meu percurso profissional o contacto com um grupo misto (4 e 5 anos), experiência nunca antes vivenciada. Esta organização de grupos carece de uma maior atenção por parte da educadora a todos os níveis de desenvolvimento visto que nem todas as crianças estão ao mesmo nível nem apresentam os mesmos ritmos de aprendizagem, pelo contrário. No entanto foi possível observar que promovendo a interajuda entre o grupo esta organização pode ser riquíssima a nível da partilha de experiências e conhecimentos entre as crianças. Foi também evidente algum tipo de proteção existente das crianças mais velhas para com as mais novas, o que é muito positivo.

Foi também importante a experiência de levar a cabo a metodologia de trabalho de projeto com o grupo de crianças, esta experiência deu-me a

oportunidade de perceber que esta metodologia permite à criança um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, em que o adulto tem apenas a responsabilidade de acompanhar todo o processo e de proporcionar às crianças um ambiente rico em situações de aprendizagens significativas.

O conhecimento teórico que fui adquirindo ao longo dos 3 anos de licenciatura foram essenciais para o desenvolvimento desta prática pois ajudou-me a organizar as minhas intenções bem como apoiar o trabalho de sala e da própria instituição, estando sempre articulado com a prática.

Ao nível do meu desenvolvimento pessoal e profissional foi possível observar um grande crescimento face ao trabalho com um grupo de crianças e à mediação necessária entre o carinho e a autoridade de que uma educadora de infância é responsável. Tenho a certeza que depois deste percurso será mais fácil iniciar um trabalho com um novo grupo de crianças.

Por fim, e atendendo àquilo que é o tema deste relatório “O desenho como expressão dos sentimentos da criança”, foi possível intervir no grupo de crianças tendo em conta os objetivos propostos para o desenvolvimento deste tema. Foi possível perceber que, mais do que pensava, a criança transporta para o desenho o seu estado emocional de forma inconsciente e, este instrumento pode ser riquíssimo para a educadora na medida em que permite conhecer de forma mais eficaz cada uma das suas crianças e assim praticar uma pedagogia mais diferenciada de acordo com as necessidades da criança.

BIBLIOGRAFIA

- BÉDARD, Nicole (2005), Como Interpretar os Desenhos das Crianças. Portugal, Edições Cetop;
- CORMAN, LOUIS (1961), Teste do Desenho da Família: Avaliação do desenho da criança. Casa do Psicólogo;
- CRAVEIRO, C. & FERREIRA, I. (2007). A Educação Pré-Escolar face aos desafios da sociedade do futuro. Caderno de Estudo. 6, 15-21;
- EPSTEIN, J., COATS, L., SALINAS, K., SANDERS, M., & SIMON, B. (1997), *School, family and community partnerships – Your handbook for action*. Thousand Oaks, California: Corwin Press;
- EPSTEIN, J. & SHELDON, S. (2002), *Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement*. The Journal of Educational;
- GÂNDARA, Maria (1998), Desenho Infantil, Um Estudo sobre níveis do Símbolo. 5ª Edição, Lisboa: Texto Editora;
- HOHMAN, Mary; WEIKART, David (2009). Educar a Criança, Fundação Calouste Gulbenkian, 5ª Edição;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2012), Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar;

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998), Qualidade e projecto na educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação
- PAPALIA, J. A. (1981) O Mundo da Criança: da infância à adolescência. São Paulo, McGraw-Hill;
- PIAGET (1971), A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1998), Modelos Curriculares para a Educação de Infância. 2ªEdição, Porto: Porto Editora;
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2011), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto, Porto editora, coleção infância;
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2011), O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-participação. Porto: Porto Editora;
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. (1998), Manual de Investigação em Ciências Sociais. Gradiva, Lisboa;
- VASCONCELOS, Teresa (1997), Ao redor da mesa grande: a prática educativa da Ana. Porto: Porto Editora
- VYGOTSKY, L. (1991) A formação social da mente (4ª Edição). São Paulo: Martins Fontes;

SITOGRAFIA

ALEXANDROFF, Marlene (2010). The parallel ways of the development of the drawing and the writing, vol.18, nº17, disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200003 (acedido em 28 de Março de 2015)

MATTOS DA SILVA, Josainne (2010). The drawing in the expression of feelings in hospitalized children, vol.22, nº2, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922010000800016 (acedido em 15 de Março de 2015)

OLIVEIRA, I., & L. SERRAZINA (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 30-42). Lisboa: APM.. Disponível em www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/...p/02-oliveira-serraz.doc Acesso em maio 2012

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 241/2001. 30 de Agosto (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico)

ANEXOS

Anexo I - Projeto de sala

1.1. Descrição do projeto

FASE 1: DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

“Numa primeira fase do projecto, as crianças fazem perguntas, questionam. Um projecto poder ser iniciado com um objecto novo que faz a sua aparição na sala, uma história que é contada, uma situação-problema.”. Sendo assim, um projecto é, inevitavelmente um ato espontâneo que nasce sempre dos interesses e/ou curiosidades que a criança ou o grupo de crianças demonstra num determinado momento. Nesse momento nascem perguntas e informações que geram uma partilha de conhecimentos por parte das crianças. Segundo Teresa Vasconcelos “As crianças partilham os saberes que já possuem sobre o assunto a investigar. (...) O papel do adulto é determinante, ajudando a manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando a palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer.” (Ministério da Educação, 1998).

O projeto da sala vermelha surgiu por impulso do plano anual de atividades da instituição, este projeto- “Multiculturalidade”-, que nasceu para valorizar a grande diversidade cultural presente em toda a comunidade educativa. O plano anual de atividades é constituído pela abordagem de vários países ao nível dos seus principais aspetos culturais. Após as crianças, em conjunto com a educadora terem conversado sobre vários países uma questão surgiu: “Onde estão todos estes países?” da qual surgiu uma única resposta, dada pelas crianças: “ No planeta terra”. Estas duas palavras provocaram uma chuva de perguntas, que teriam que ter resposta, e muitas afirmações que teriam que ser valorizadas:

O que já sabemos:

- “É onde os astronautas pisam a lua.” (G. P.)
- “Há planetas” (M.)
- “Há planetas com anéis.” (G.)
- “Tem foguetões.” (J. P.)
- “Há o júpiter e o saturno” (G. P.)
- “Há planetas de gelo” (R.)
- “Nos foguetões há astronautas.” (R.)
- “No espaço está o céu e as estrelas” (D.)
- “A lua que tem fases.” (I.)
- “No espaço está o sol.” (D. B.)
- “A lua tem crateras.” (G. P.)
- “No espaço há nuvens.” (D.)
- “Na terra há gravidade e na lua não.” (R.)

O que queremos saber?

- “Como é que os homens conseguem ver os planetas?” (D.B.)
- “Qual é o planeta que tem anéis?” (G.)
- “Será que os aneis são feitos de gelo?” (G. P.)
- “Nos planetas há frio?” (B.)
- “Porque há planetas frios e planetas quentes?” (R.)
- “Há extraterrestres no planeta marte?” (R.)
- “As estrelas do espaço têm mesmo forma de estrela?” (C.)

FASE 2: PLANIFICAÇÃO

Partimos assim para a segunda fase do projeto, a planificação, em que “As crianças começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar. Podem continuar a desenhar teias ou linhas de pesquisa as quais poderão ser retomadas ao longo do processo. (...) Organizam-se os duas, a semana: antecipam-se acontecimentos; inventariam-se recursos: a quem se pode recorrer, que documentação existe disponível. O adulto observa a organização

do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, regista.”. (Ministério da Educação, 1998).

A partir deste momento, o grupo da sala vermelha partiu para a busca de informação, busca de suportes de informação que nos ajudassem a obter as respostas pretendidas às várias perguntas que nasceram mediante a curiosidade e interesse que o grupo demonstrou por este tema. Ficou então combinado que todos, e casa, procurariam, junto com os encarregados de educação, informação em livros, na internet ou em qualquer outro suporte e trariam para a sala para partilhar com o grupo. O mesmo seria feito pela educadora, auxiliar e estagiária da sala, partimos então para a terceira fase do projeto.

FASE 3: EXECUÇÃO

A terceira fase do trabalho de projeto é a fase da execução. Nesta fase as crianças partem para a investigação dos conhecimentos que pretendem adquirir. “Na fase da execução as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas (...) Durante esta fase as crianças desenham, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, recolhem dados e informação (...) para adquirir informações...”. (Ministério da Educação, 1998).

Na terceira fase do projeto da sala vermelha, após termos reunidos alguns suportes com informações úteis e que nos dessem respostas a algumas das perguntas que foram formuladas partimos para o conhecimento. Reunimos livros, enciclopédias, revistas e até brinquedos que nos ajudassem a reunir conhecimento.

Através dos materiais que conseguimos reunir descobrimos:

- Os planetas que estão mais perto do sol são mais quentes e os que estão mais longe são mais frios.
- O maior dos planetas é o Júpiter.
- Os homens vêem os planetas através de um telescópio.

- As estrelas do espaço têm forma de esfera, pois são grandes bolas de fogo.
- Todos os planetas cabem dentro de Júpiter.
- Ninguém sabe se existem extraterrestres noutros planetas.
- O planeta que tem anéis é o Saturno e os anéis são bolas de gelo.
- Nos planetas há frio e calor.

Surgiu também, paralelamente à fase da execução, a vontade de produzir algo relacionado com uma das perguntas que mais interesse suscitou: “Existem extraterrestres?”. Quando descobrimos, através de uma revista que as respostas existentes a esta pergunta não nos satisfariam decidimos criar, inventar, dar asas à nossa imaginação e construir extraterrestres através de imagens predefinidas que poderemos ter deles nas nossas cabeças. Voltamos então à fase da planificação para decidir como poderíamos tornar este desejo em realidade. Após uma conversa em grande grupo decidimos que a melhor maneira era reunir todos os materiais de desperdício possíveis para termos disponível uma grande variedade de materiais para, desta forma, podermos dar respostas às expectativas das crianças. Ficou também decidido que cada criança faria um projeto, em desenho (ver anexo 3), daquilo que queria construir, para que pudéssemos fazer uma previa gestão dos materiais necessários e para que a construção dos extraterrestres ficasse original e espontâneo, visto que nem todas as crianças poderão realizar o seu extraterrestre ao mesmo tempo, as criações feitas anteriormente não influenciariam a criação das posteriores.

FASE 4: DIVULGAÇÃO/AVALIAÇÃO

Por fim surge a avaliação onde está implícita a divulgação do projeto realizado. Esta divulgação permite à criança desenvolver a capacidade de memorização fazendo assim uma síntese de tudo o que aprendeu ao longo do projeto e superado ao longo das fases. Esta preparação da divulgação deve ainda com a ajuda do educador, ser adequada ao público-alvo da mesma.

A divulgação do projeto “o sistema solar da sala vermelha” A divulgação foi feita exclusivamente pelas crianças na medida em que cada um ficou responsável por contar umas das etapas do projeto e os resultados e respostas conseguidas com o mesmo. Todas as salas fizeram uma visita à sala vermelha de cerca de 30 minutos e todos os grupos de crianças se mostraram interessadas e satisfeitas durante a divulgação. Depois das crianças fazerem o relato lido pela teia de todo o projeto, foi cantada a musica que tinha sido aprendida sobre o sistema solar e foi ainda feita a exposição dos extraterrestres de todas as crianças.

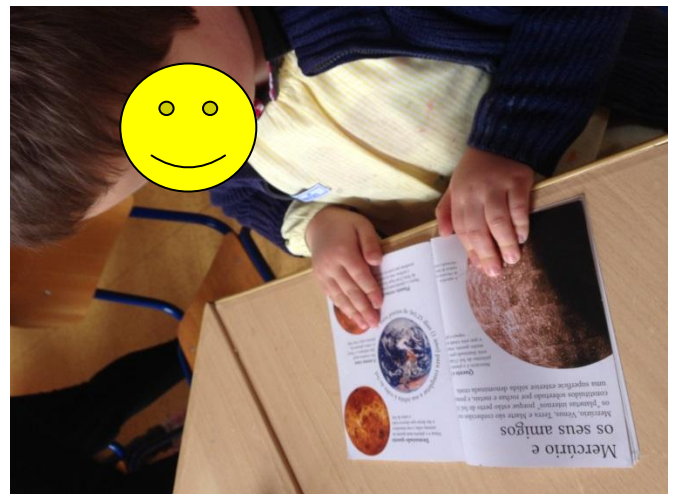
1.2. Fotografias

1.2.1.As nossas descobertas

Fotografias 1 e 2 – À descoberta com um brinquedo



Fotografias 3 e 4 – À descoberta com livros



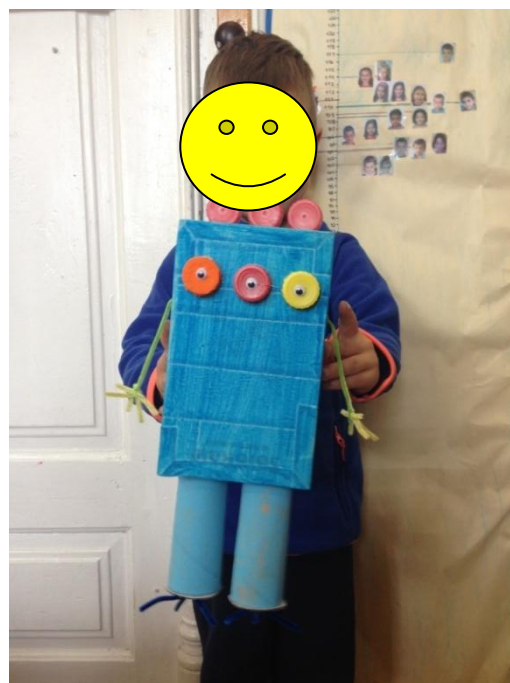
1.2.2. Os projetos dos nossos estraterrestres

Fotografias da 5 à 10 – projetos de extraterrestres



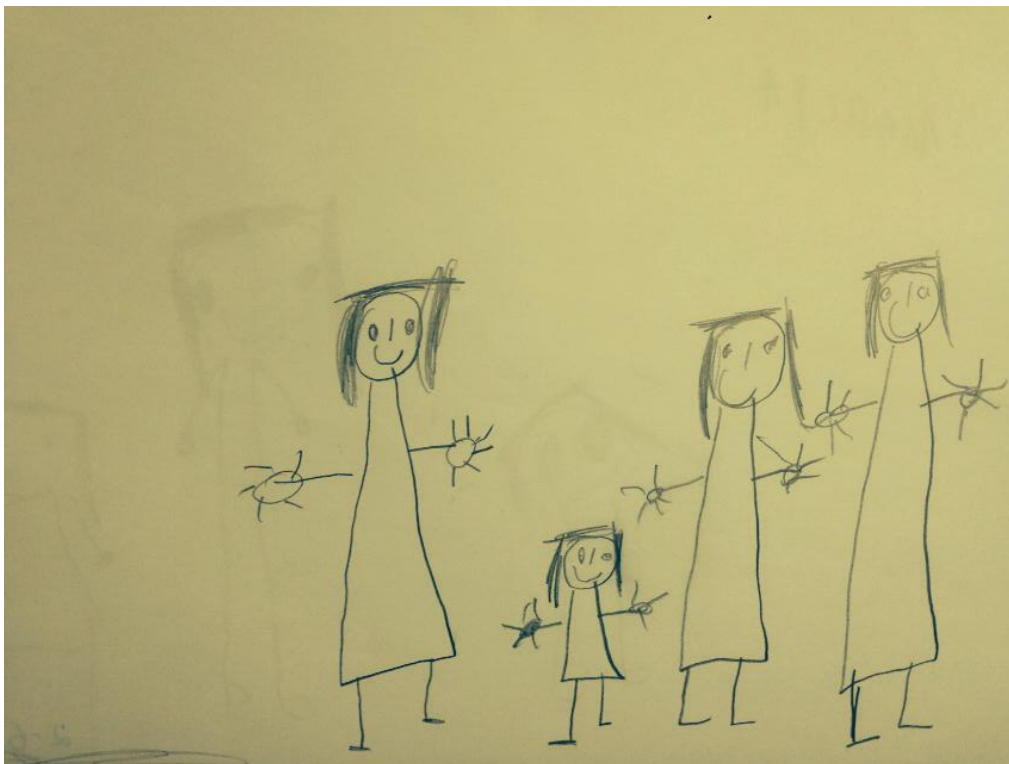
1.2.3. Os nossos estraterrestres 3D

Fotografias 11, 12, 13, 14, 15 – Extraterrestres 3D





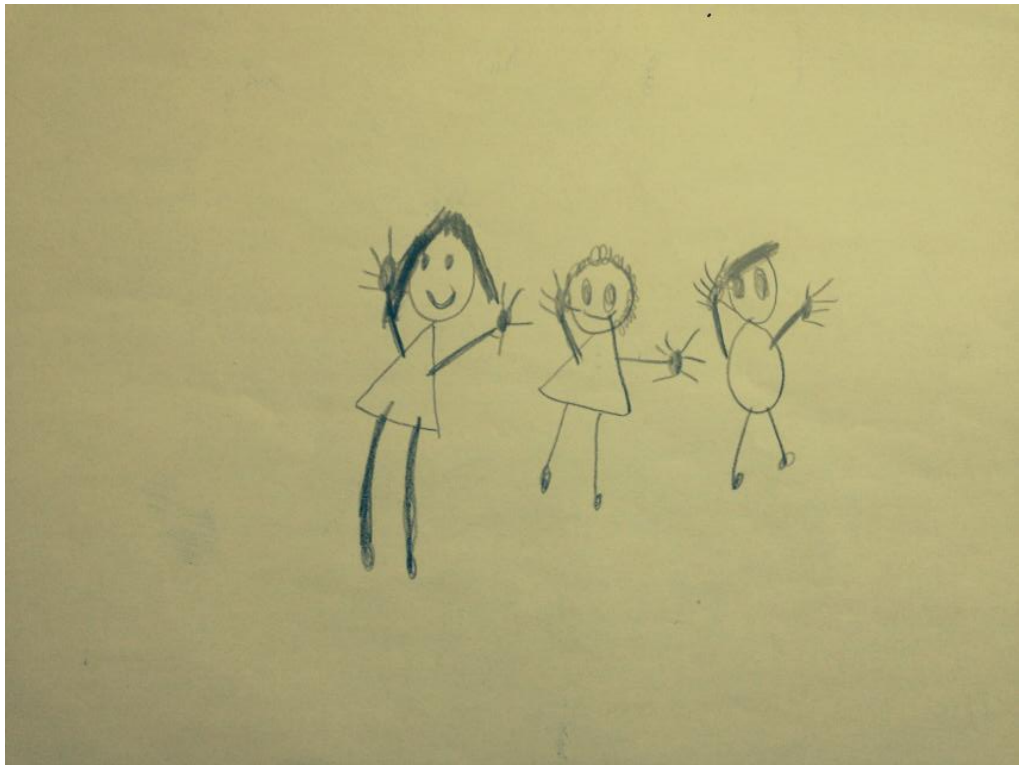
Anexo II – Desenhos das famílias



Fotografia 2- M, 6 anos



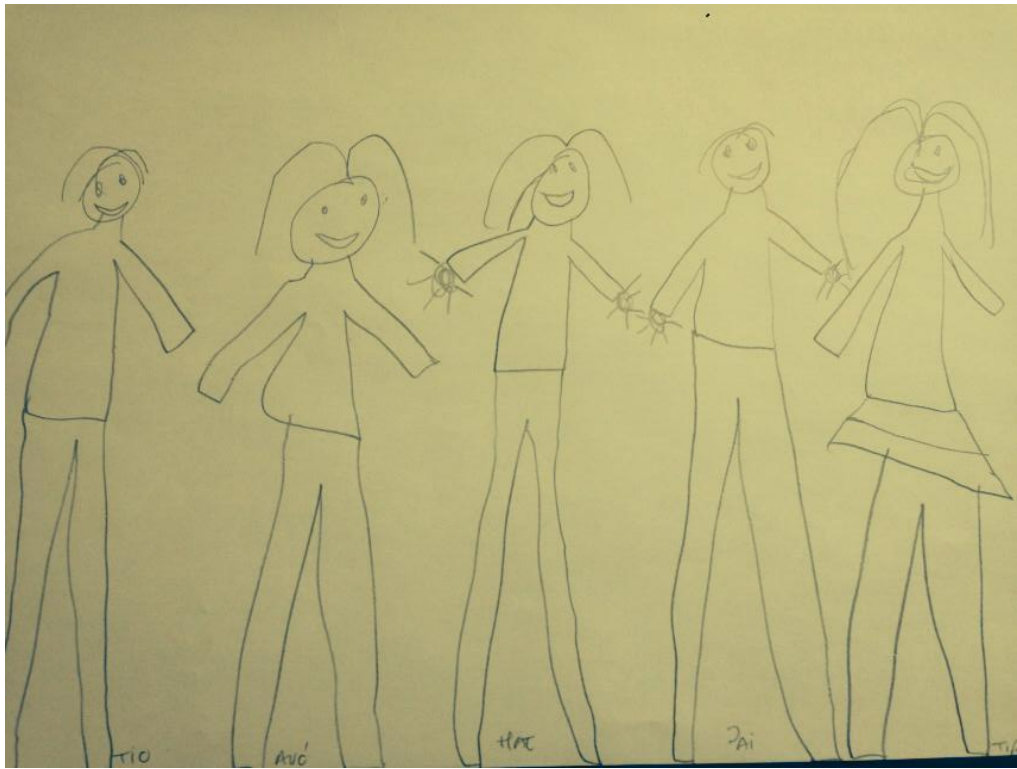
Fotografia 3- M, 6 anos



Fotografia 5- B, 5 anos



Fotografia 6- R, 5 anos



Fotografia 7- M, 5 anos

Anexo III- Gráficos de caracterização das famílias

3.1. Habilitação académica dos pais

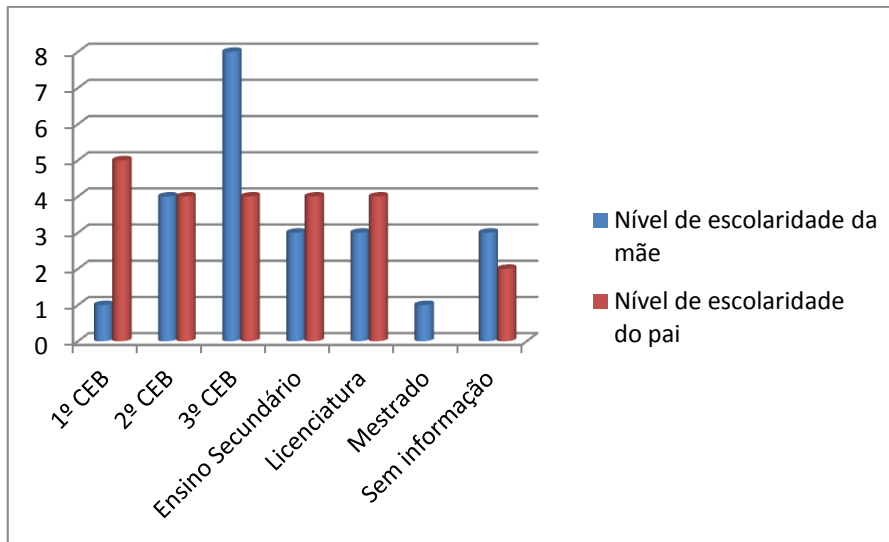


Gráfico 1- Habilitações académicas dos pais

3.2. Caracterização do número de irmãos das crianças por género

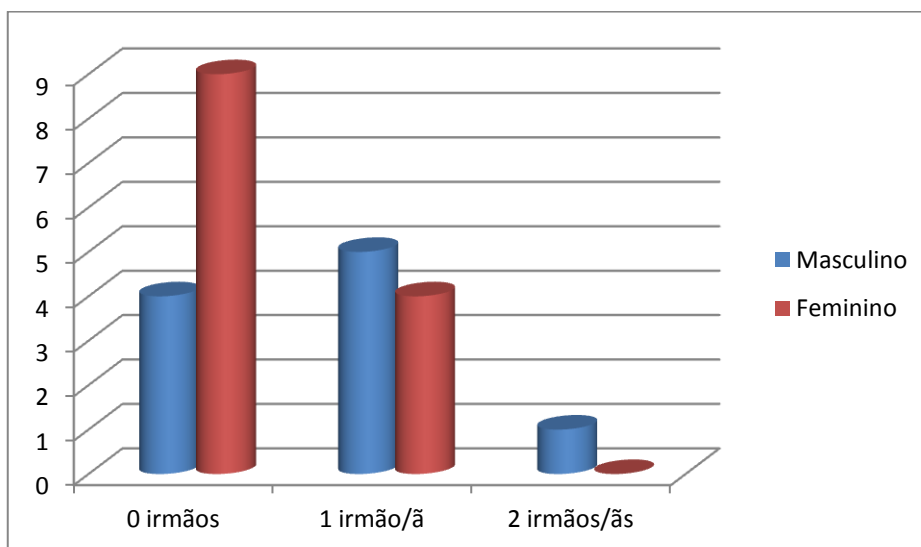


Gráfico 2- Caracterização do número de irmãos das crianças por género

3.3. Distribuição das crianças por área de residência

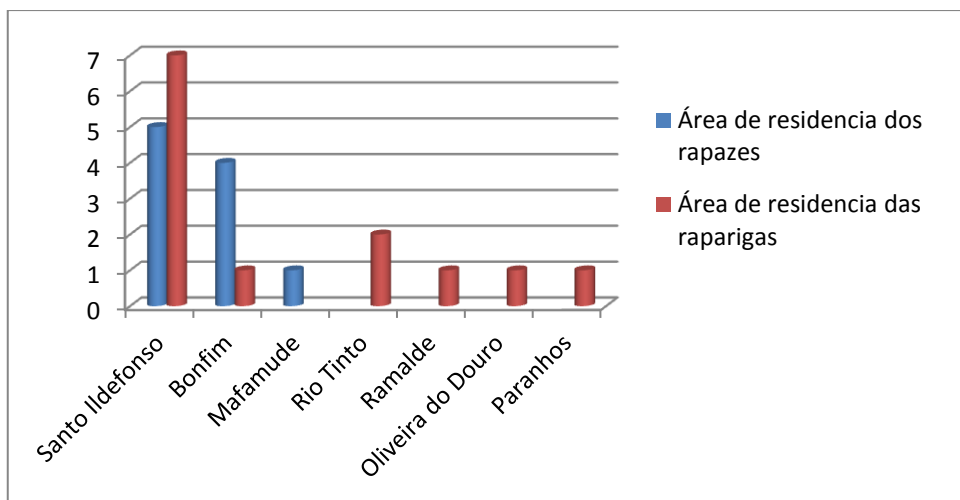


Gráfico 3- Distribuição das crianças por área de residência

3.4. Idades dos pais das crianças

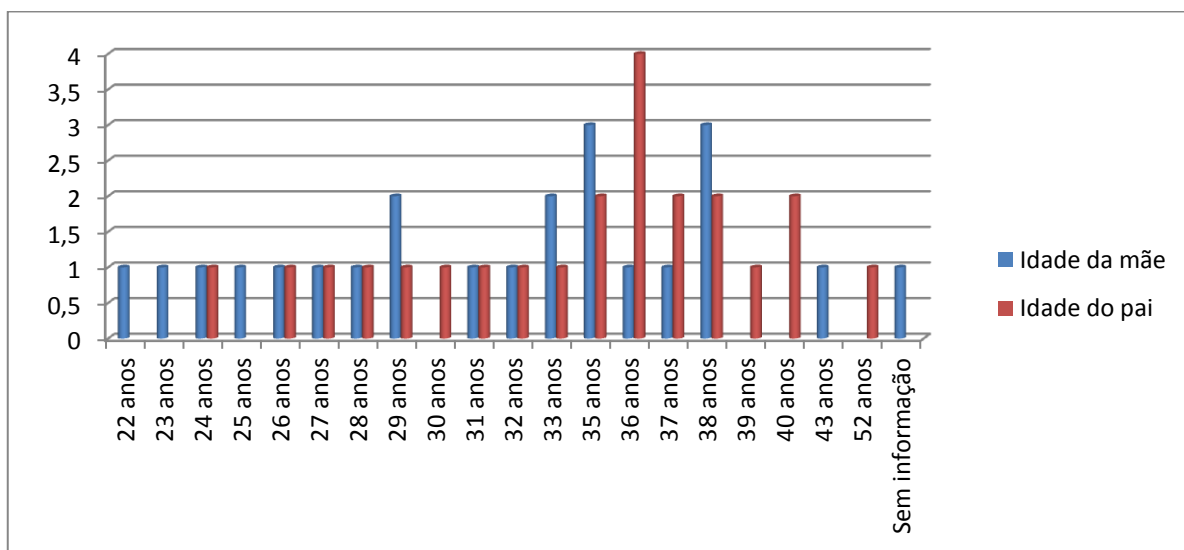


Gráfico 4- Idades dos pais das crianças

3.5. Caracterização do agregado familiar

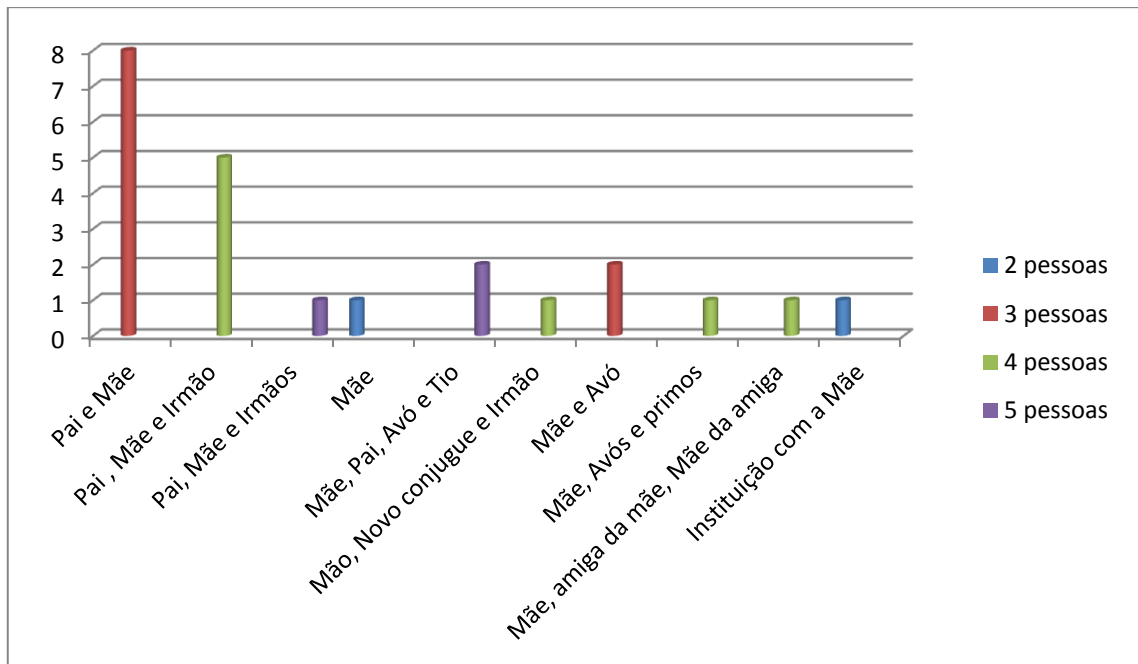


Gráfico 5- Caracterização do agregado familiar do universo de crianças observadas

3.6. Profissão dos pais

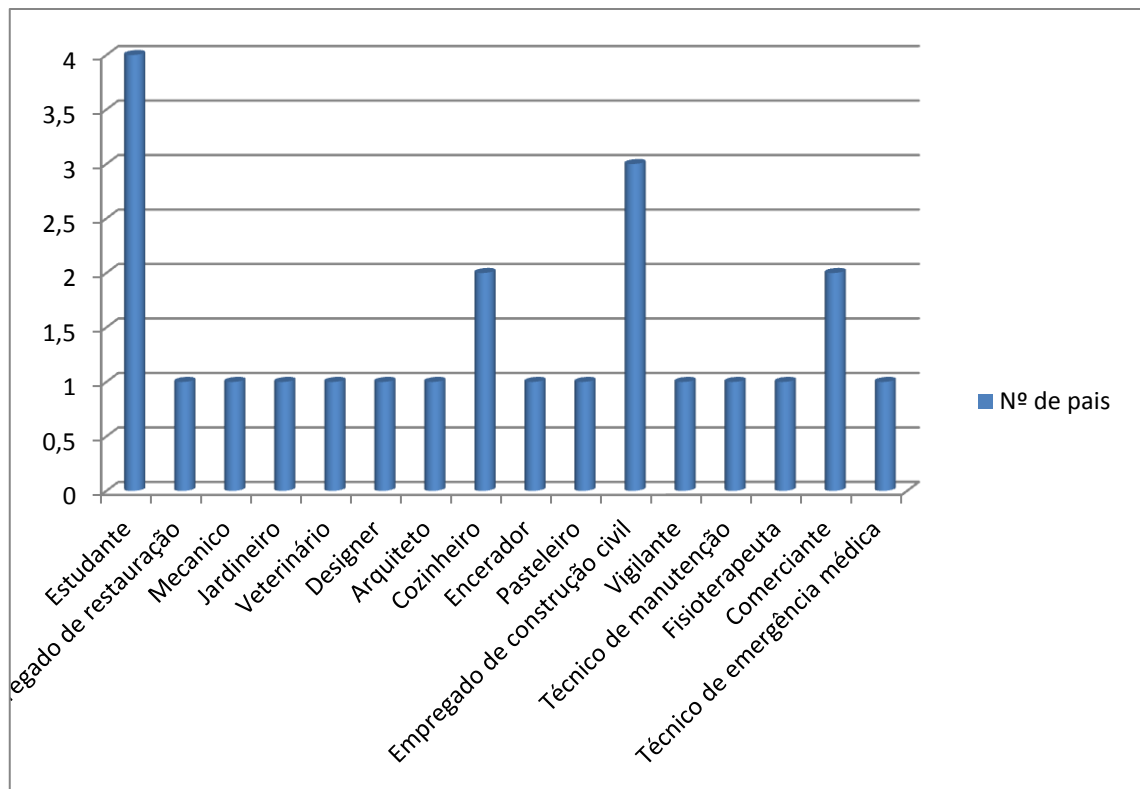


Gráfico 6- Profissão dos pais do universo de crianças observadas

3.7. Profissão das mães

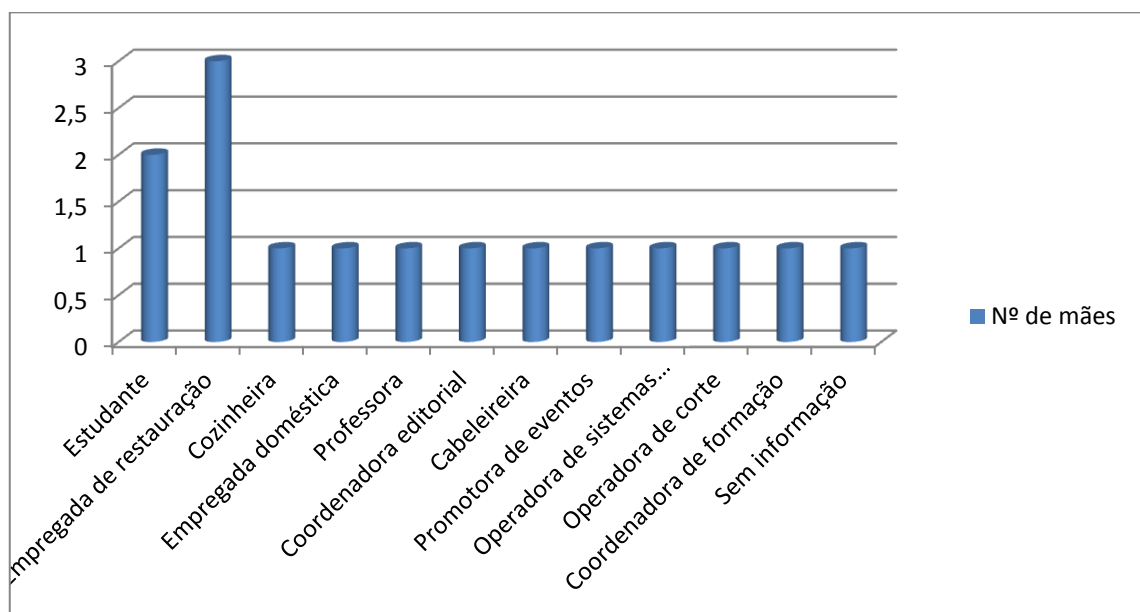


Gráfico 7- profissão das mães do universo de crianças observadas

