



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação de Santarém

Mestrado de Habilitação para a docência em Ensino Pré-Escolar e
1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Ano Letivo 2014/2015

A criança pinta o céu de “verde”. Até que ponto lhe devemos dizer que o céu é azul?

Orientadora: Professora Doutora Clara Silva Brito

Andreia Filipa Câmara Morais Pereira

Setembro 2015

Agradecimentos

Após ter sido finalizada mais uma etapa importante da minha vida, é com grande contentamento que expresso aqui o mais grato agradecimento a todos aqueles que me ajudaram e apoiaram neste longo percurso e que tornaram possível a concretização deste trabalho.

Nada é fácil, mas se caminharmos lado a lado com as pessoas que nos são mais importantes na vida tudo se torna mais simples, verdadeiro e acreditável.

Em primeiro lugar queria referenciar a minha orientadora, Professor Doutora Clara Brito, pelo seu empenho e dedicação comigo e por ter partilhado todo o seu saber e toda a sua disponibilidade, aconselhamento, exigência e por me ter proporcionado um enriquecimento profissional acrescido.

Gostaria ainda de agradecer a todos os docentes deste Mestrado pelo seu empenho, força, coragem e tempo que disponibilizaram. Pelas suas transmissões de conhecimento, oportunidades de melhoramento e por acreditarem que era possível.

Às crianças com quem tive o prazer de trabalhar durante estes anos de Licenciatura e Mestrado, muito obrigada pelo vosso carinho, amizade e interesse em aprender.

A todas as pessoas que me são essenciais na vida, a minha família que sempre me apoiou, aos meus pais que nunca deixaram de acreditar e que fizeram de tudo para que isto fosse possível e ao meu namorado que sempre me apoiou e incentivou.

A todos os intervenientes que, direta ou indiretamente, contribuíram para este trabalho, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Iniciação à Prática Pedagógica para a Educação de Infância, inerente ao Mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O mesmo aborda a caracterização dos contextos de estágio em Jardim de Infância, 1.º Ciclo e Creche, a intervenção por mim levada a cabo e as reflexões daí decorrentes.

A questão/dilema (*A criança pinta o céu de verde. Até que ponto lhe devemos dizer que o céu é azul?*) que deu origem à presente investigação surgiu no decorrer da intervenção em Jardim de Infância, numa situação de observação direta entre a Educadora e uma criança.

Para dar resposta a esta questão foram realizadas diversas pesquisas baseadas em autores de referência que analisam as diferentes etapas do desenho da criança e o papel do Educador perante estas.

Com base no resultado das pesquisas bibliográficas e na observação direta de três desenhos de crianças com 3, 4 e 5 anos, conclui-se que o desenho exprime a evolução da criança na construção dos significados e na interpretação do real. Neste sentido, a atuação do educador é fundamental no apoio ao processo, zelando pela condição de liberdade de expressão e sustentação da manifestação.

Este estudo pretende refletir e dar respostas acerca do modo como a interpretação do desenho infantil é importante para a compreensão do desenvolvimento da criança, e como é importante este conhecimento por parte dos Educadores e Professores.

Palavras-Chave: desenho infantil; etapas do desenvolvimento gráfico; papel do educador/professor.

Abstract

The present report was done according to the Curricular Unit of Initiation to Teacher Training in Kindergarten Education, a part of the Master's degree in Kindergarten and Primary School Education.

The same approaches to characterize the stage of contexts in Kindergarten, 1st cycle and Nursery, the intervention carried out by me and reflections arising therefrom .

The question / dilemma (*A child paints the sky green. How much you should say that the sky is blue?*) that gave rise to this research arose during the intervention in kindergarten, a direct observation of a situation between the Educator and a child.

To address this issue have been several research based on reference authors that analyze the different stages of child's drawing and the role of the educator towards these.

Based on the results of literature searches and direct observation of three drawings of children 3, 4 and 5 years, it is concluded that the design expresses the evolution of the child in the construction of meaning and interpretation of the real. In this sense, the role of the educator is critical in supporting the process, ensuring the free speech condition and support the demonstration.

This study's intention is to reflect and give answers on the way that the children's drawing interpretation is important to the comprehension of the development of the child and this important knowledge in the teachers/educators work.

Keywords: Children's drawing; Graphical development stages; Educator/Teacher's role.

Índice

Introdução.....	8
1 – O Estágio	10
Quadro 1 – Cronograma	11
1.1. Prática de Ensino Supervisionado.....	12
1.1.1.Caraterização dos espaços e dos grupos.....	12
1.1.1.1 Caraterização do espaço e do grupo do Jardim de Infância	12
1.1.1.2. Caraterização do espaço e do grupo 1. Ciclo	15
1.1.1.3. Caraterização do espaço e do grupo em Creche	15
1.1.2. Planeamento das atividades.....	17
1.1.2.1. Planeamento das atividades no Jardim de Infância	17
1.1.2.2. Planeamento das atividades no 1º.Ciclo	20
1.1.2.3. Planeamento das atividades em Creche.....	21
1.1.3. Reflexões decorrentes dos estágios	23
2 - Componente Investigativa.....	27
2.1. Questões de Partida.....	27
2.2. Enquadramento Teórico.....	27
2.2.1. A Área de Expressão e Comunicação nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar e nas Metas de Aprendizagem	28
2.2.2. O desenho infantil como forma de comunicação da criança.....	31
2.2.3. Caraterísticas do Desenho Infantil	32
2.2.3.1. Luquet.....	32
2.2.3.2. Piaget	36
2.2.3.3.Vigotsky	37
2.2.3.4. Viktor Lowenfeld	38
2.2.3.5. Comparação entre os autores	40
2.3. Princípios da Psicologia do Desenvolvimento Infantil no Estádio Pré-Operatório	42
2.4. O significado da cor	45
2.5. A perspetiva expressiva da educação.....	46

2.6. A perspectiva contextualista da educação	47
2.7. O papel do educador	48
2.8 Aspetos Metodológicos.....	51
2.9 Análise de dados e principais conclusões	52
3. Considerações Finais	54
Referências Bibliográficas.....	57
ANEXOS	60
ANEXO I – Planificação Pré-Escolar.....	61
ANEXO II – Planificação 1.ºCiclo	64
ANEXO III – Planificação Creche	67
ANEXO IV – Desenho (1.) de uma criança de 3 anos	69
ANEXO V - Desenho (2.) de uma criança de 4 anos	70
ANEXO VI - Desenho (3) de uma criança de 5 anos	71

Índice de Quadros

Quadro 1 – Cronograma.....	11
Quadro 2 - O desenho da criança segundo Luquet, Piaget, Vigostky e Lowenfeld.....	41
Quadro 3 – Características do grafismo infantil e correspondentes idades, segundo os autores estudados.....	41

Introdução

O ingresso no Mestrado visa globalmente habilitar para a docência nos domínios respetivos, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, garantindo o prosseguimento das aprendizagens exigidas pelo desempenho docente e pelo desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Ao iniciar este trabalho de pesquisa, é imprescindível referir que todas as aprendizagens, deste longo percurso de três anos na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, contribuíram para uma evolução do conhecimento e aprendizagem para a profissão futura.

A minha escolha pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico foi bastante ponderada, uma vez que gostaria de poder lecionar tanto o Pré-Escolar como o 1.º Ciclo. Assim, ao ter a possibilidade de ficar com duas valências, irei não só alargar o meu conhecimento, como contactar com realidades diferentes, de forma a melhorar as minhas competências para intervir nas duas valências.

Desta forma, iniciei este novo percurso como, em tudo na vida, quando estamos prestes a iniciar algo diferente no nosso quotidiano: com medos, anseios, expectativas mas, sobretudo, curiosidade, visto que, durante o mestrado iríamos estagiar durante 10 semanas, ao passo que, durante a Licenciatura apenas estagiei duas semanas por semestre.

O presente trabalho aborda a temática do *Desenho Infantil*. A escolha deste tema teve como ponto de partida as minhas experiências vividas, em contexto real nos estágios realizados. Ao longo desse tempo fui confrontada com os desenhos, livres e/ou orientados, das crianças com as quais contactei e questionei-me, diversas vezes se seria benéfico para o seu desenvolvimento orientar essas mesmas crianças a pintar de acordo com a realidade. Daí surgiu a questão (colocada em termos de metáfora): “À criança que pintou o céu de “verde”, deveremos dizer-lhe que deverá pintar antes o céu de azul?”. Por isso, o meu trabalho de pesquisa tem como objetivo aprofundar os meus conhecimentos acerca da questão anterior, para que consiga, futuramente, encontrar um modo mais eficaz de atuar nesta situação para desenvolver as crianças na sua plenitude.

É essencial considerar o desenho da criança como um domínio da comunicação consigo própria e com o outro. Através dele, ela aprende e desenvolve vários níveis, motor, perceptivo e cognitivo.

Através do desenho, a criança deixa transparecer os seus sentimentos, as suas experiências, as suas conotações afetivas que vão evoluindo em função do meio e da sua idade. A fase inicial do desenho é caracterizada pelo prazer que dá à criança a realizar esse mesmo desenho, ou seja, fazendo o seu próprio rabisco, deixando assim algo pessoal.

É fundamental entendermos o desenho que a criança faz, pois a partir dele poderemos tirar bastantes conclusões acerca do estado psicológico da mesma.

Desta forma, *“Não se pode (...) esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para passar o tempo. Depende do educador torná-la uma actividade educativa.”*¹

O relatório está estruturado em três capítulos: no primeiro faço a caracterização dos contextos de estágio e reflito acerca das situações que mais me marcaram nesses diversos contextos; no segundo capítulo faço o enquadramento teórico, procurando aprofundar conhecimentos para dar resposta à questão de partida. Por fim, no terceiro capítulo, será elaborada uma reflexão final, onde pretendi encontrar resposta à questão de partida e refletir um pouco sobre o meu percurso académico para um dia poder lecionar o Pré-Escolar e o 1.ºCiclo.

¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Núcleo da Educação Pré-Escolar, Departamento da Educação Básica, p.61.

1 – O Estágio

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.”

“O Pequeno Príncipezinho” (Antoine de Saint-Exupéry)

1. Prática de Ensino Supervisionado

Cronograma

Estágio	Local	Duração
Jardim de Infância	Santarém	29 de outubro de 2013 a 17 de janeiro de 2014
Primeiro Ciclo	Santarém	11 de março de 2014 a 30 de maio de 2014
Creche	Santarém	04 de outubro de 2014 a 16 de janeiro de 2015

Quadro 1 – Cronograma

(...) à área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.”²

² Decreto-Lei n° 43/2007 de 22 de Fevereiro, p. 1321

1.1. Prática de Ensino Supervisionado

1.1.1. Caraterização dos espaços e dos grupos

1.1.1.1 Caraterização do espaço e do grupo do Jardim de Infância

O Jardim-de-Infância onde estagiei durante dez semanas está em funcionamento desde 1997, tendo anteriormente estado a funcionar em situação temporária por 5 anos nas instalações da Assembleia Municipal, no campo da Feira. Sendo previstas duas salas, o que era manifestamente pouco para a quantidade de crianças inscritas, só em fase final de construção, foi conseguido um acordo com a Câmara Municipal, para que a terceira sala fosse no edifício da Escola Fixa de Trânsito, próxima do Jardim de Infância.

A atividade das crianças da sala onde estagiei dividia-se entre esse espaço e o edifício principal do Jardim-de-infância. Também não foi previsto um refeitório aquando da construção do edifício, pelo que teve de se improvisar um espaço para esse efeito no salão polivalente do edifício principal.

O Jardim-de-infância acolhe crianças dos 3 aos 5/6 anos de idade, sendo composto pelo total de 73 crianças.

Tanto o interior como o exterior do edifício escolar estão em bom estado de conservação. A escola encontra-se bem preparada para receber todo o tipo de crianças, pois tem um piso direito e nivelado, sem escadas, o que facilita às crianças que apresentem algumas dificuldades de mobilidade, em particular aquelas que se encontrem em cadeiras de rodas. Os espaços são todos amplos, quer no interior, quer no exterior, sendo que nos dias em que chove consegue-se que as crianças brinquem no interior da escola, recorrendo ao espaço do polivalente. Este espaço é destinado à receção da família das crianças e das crianças no momento do acolhimento, também é destinado a servir as refeições às crianças.

Porém, o Jardim-de-infância também apresenta algumas lacunas, nomeadamente, ao nível da sala que se encontra no exterior, na qual eu e o meu par de estágio estamos inseridos, separada do resto do edifício, o que por vezes, a meu ver, dificulta o acesso das crianças que frequentam esta sala ao resto do edifício, principalmente em dias de mau tempo.

O Grupo de crianças com quem nos coube estagiar na sala 3, é formado por 22 crianças: 12 do sexo feminino e as restantes 10 crianças do sexo masculino. Em termos etários, é um grupo heterogéneo constituído por três crianças com cinco anos, sete crianças com quatro anos e 12 crianças com três anos.

A maioria destas crianças frequenta o Jardim de Infância pela primeira vez e só uma minoria frequentou uma Ama (3 crianças) ou Creche (2 crianças), sendo que esta última não faz parte da instituição.

Existem várias crianças com dificuldades ao nível da comunicação oral e que, por esse motivo, frequentam Terapeuta da Fala fora do contexto Escolar, nomeadamente uma criança que tem dificuldades auditivas e apresenta uma perturbação articulatória e fonológica, manifestando também dificuldades em distinguir os pares de fonemas semelhantes.

Relativamente às características do grupo de crianças, este é observador, curioso e interessado no trabalho desenvolvido. As crianças mostram um grande interesse por todas as áreas de exploração, por exemplo no Domínio da Matemática, as construções com legos; atividades de Expressão Plástica, como a pintura; atividades de Expressão Musical, como ouvirem músicas e tocar instrumentos musicais; atividade de Expressão Motora, como jogos de movimentos e danças e ainda nas atividades relacionadas com a Área do Conhecimento do Mundo, através das experiências e dos animais e de todos os fatores constituintes da Natureza.

Quanto às necessidades, de uma forma geral, o grupo de crianças necessitava de investir no Domínio da Linguagem Oral, no que diz respeito às dificuldades de articulação, e na Área da Formação Pessoal e Social, para que aprendam a respeitar o próximo, a esperar pela sua vez e a trabalhar em conjunto.

Apesar de existirem algumas áreas que necessitam de uma maior atenção, é essencial trabalhar todas as áreas de conteúdo, procurando desenvolver atividades diversificadas, que estimulem aprendizagens significativas para o grupo de crianças, de modo a proporcionar um alargamento dos conhecimentos e das capacidades.

Em relação ao Projeto da Escola, este vai ao encontro do Projeto do Agrupamento, sendo que em cada período foi desenvolvido um tema. No 1º Período, “À Descoberta ...Eu e os outros”, no 2º Período “À descoberta ...” e no 3º Período “As nossas descobertas...”.

O Projeto Curricular de Turma ainda não nos foi facultado, mas foi-nos proposto que articulássemos os nossos projetos com o Projeto da Escola e com “A Natureza e a Arte”, projeto que tem vindo a ser desenvolvido na Instituição.

*“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressões das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização”*³

Uma sala de Pré-Escolar deve estar organizada em vários “cantinhos” ou áreas de trabalho, consideradas básicas para o bom desenvolvimento da criança e para o bom funcionamento da sala.

Estes devem ser: Área da manta ou de reunião de grupo, onde a criança desenvolve as interações com o grupo de crianças e competências pessoais ao nível da linguagem, do diálogo e da conversa; Área da Escrita, segundo as Orientações Curriculares, deve permitir à criança um alargamento do vocabulário e uma progressiva correção e complexificação da construção frásica; Na Área da Matemática a criança aprende diversos conceitos matemáticos; na Área da Expressão Plástica a criança desenvolve a criatividade e a imaginação; a Área dos jogos e construções é onde a criança desenvolve a sua imaginação, o raciocínio, o sentido das formas, dos tamanhos, das posições, entre outros; a Área da Biblioteca deve proporcionar momentos de prazer e de contacto com a leitura e a escrita; as áreas da casinha e da loja são aquelas onde a criança tem a liberdade de tomar as suas próprias decisões de forma espontânea, procurando imitar os adultos que a rodeiam, praticar o “faz de conta”, recriar experiências da vida do quotidiano, situações imaginárias, utilizando os objetos livremente e atribuindo-lhes diferentes significados; na Área das Ciências a criança pode estar livremente a desenvolver atividades ligadas à área do Conhecimento do Mundo, nomeadamente experiências.

³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Núcleo da Educação Pré-Escolar, Departamento da Educação Básica, p. 37.

1.1.1.2. Caracterização do espaço e do grupo 1. Ciclo

O Centro Escolar onde estagiei durante dez semanas localiza-se na cidade de Santarém. É uma escola bastante recente e pertence ao Agrupamento de Escolas Sá da Bandeira. Esta escola é composta pelas valências de jardim-de-infância e de 1º ciclo, abrangendo crianças dos 3 aos 9/10 anos de idade.

A turma atribuída, a mim e ao meu par de estágio, foi uma turma de 2.º ano, da sala 16. Esta era constituída por 26 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Destes vinte e seis alunos, quinze são do sexo feminino e onze são do sexo masculino.

Com Necessidades Educativas Especiais, há um aluno, apoiado por uma professora da Educação Especial, duas vezes por semana, um outro aluno com Síndrome de Asperger e com relatório, e outro com Apoio Educativo.

Relativamente à estrutura do agregado familiar, verifica-se que quase todas as crianças estão integradas nas respetivas famílias nucleares. Nesta turma há três crianças que são filhos únicos, treze têm apenas um irmão e dez têm mais do que um irmão. A origem das famílias é portuguesa, exceto um aluno de origem Moldava.

O nível cultural das famílias é médio, assim como o seu nível socioeconómico. Nesta turma há sete crianças que beneficiam de auxílios económicos.

Na globalidade, os alunos eram interessados, participativos, empenhados e revelavam sempre motivação pelo ensino/aprendizagem.

1.1.1.3. Caracterização do espaço e do grupo em Creche

Foi-me atribuída, junto com o meu par de estágio, a sala de 2/3 anos, valência de creche, que abrange crianças com idades compreendidas entre os 23 e os 34 meses, na região de Santarém

O grupo é constituído por 16 crianças, 6 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Para além desta sala, no mesmo edifício, existe ainda um berçário e uma sala com crianças de 1 ano.

A maioria das crianças, antes mesmo de entrar para a sala de dois anos, encontravam-se, anteriormente, no berçário e posteriormente, na sala de um ano. Contudo, algumas crianças vinham de casa, onde haviam sido cuidadas por avós ou por amas.

Ao longo destas semanas pude observar que toda a equipa, formada pelas Educadoras (2), a responsável do berçário (1) e as Ajudantes Ação Educativa (4) colaboravam entre si e partilhavam as suas ideias de forma a interligar as três salas.

Na primeira semana, que foi de observação, conseguimos tomar contacto e perceber a rotina do grupo e o funcionamento da sala. Na segunda semana começámos a orientar algumas das atividades.

No geral, podemos constatar que o grupo se caracteriza como sendo crianças alegres, ativas, afetuosas, que gostam muito de carinho e da atenção dos adultos, são observadoras, curiosas e interessadas no trabalho que vão desenvolvendo. Gostam de brincar com bolas, construções, carros, adoram ouvir histórias, gostam muito de cantar, dançar e ouvir música.

Para além disso, observámos também que as crianças já tinham interiorizado a dinâmica da rotina da sala, conseguindo reconhecer os seus objetos pessoais (sapatos, copo de água, chucha, entre outros), dirigem-se para o lugar onde se costumam sentar à mesa, arrumam os brinquedos da sala, permanecem sentados no tapete (a comer o pão, a cantar e a ouvir histórias).

Relativamente à alimentação constatámos que a maioria das crianças já comia sozinha. Observámos que durante as refeições, nenhuma criança comia fruta passada e que duas das crianças ainda necessitavam do auxílio do adulto para comer o prato de sopa.

Partindo do princípio de que uma creche deve ser um local equilibrado e harmonioso, onde a criança recebe cuidados que irão ajudar o seu desenvolvimento emocional, intelectual, social e físico e onde as suas necessidades básicas serão asseguradas, há que ter determinado cuidado com a organização do espaço e escolha dos materiais, incluindo os brinquedos, pois o brinquedo promove o desenvolvimento da capacidade cognitiva da criança. É através deste que as crianças se adaptam ao mundo que as rodeia, adquirem conhecimentos à medida que se integram na cultura.

Tendo como base os saberes que a criança traz consigo, cabe ao Educador o papel de observá-la como ser único, de forma a poder conhecê-lo, proporcionando-lhe assim o que ele precisa para a aprendizagem de novos saberes e competências. Esta é

uma “*Pedagogia de Situação*”⁴, onde se valoriza a criança como um ser único, procurando o equilíbrio entre a intervenção do Educador e a espontaneidade da criança. Esta pedagogia tem como objetivos: observar, planejar, avaliar, detetar dificuldades, registar e reajustar as aprendizagens. Todas as atividades e momentos das rotinas apresentam uma intencionalidade educativa.

A *Pedagogia de Situação* valoriza diversos pontos tais como: o jogo livre da criança; a motivação e preferência de cada criança; motivação na escolha espontânea das atividades; o respeito pela personalidade de cada criança; a oportunidade de escolha, respeitar os seus gostos, as suas ideias e as suas emoções, isto é, promover o desenvolvimento da autonomia através da experimentação, da descoberta, do sentir.

Desta forma, o Educador tem que ter em conta que com crianças muito pequenas, o que se torna importante, não é o ensino, mas sim a aprendizagem. É importante aperfeiçoar e desenvolver competências, pois as novas competências surgirão naturalmente quando a criança já tenha consolidado e já tenha praticado suficientemente as que já adquiriu anteriormente.

1.1.2. Planeamento das atividades

1.1.2.1. Planeamento das atividades no Jardim de Infância

Ao longo das semanas pudemos observar que o grupo de crianças apresentava grandes dificuldades ao nível da linguagem oral, nomeadamente na articulação das palavras. Observámos também que a Área do Conhecimento do Mundo e da Expressão Plástica despertavam um grande interesse e motivação nas crianças, ficando estas muito mais concentradas quando as atividades apontavam na direção destas áreas.


Podemos então considerar que as dificuldades ao nível da linguagem oral e o interesse pela Expressão Plástica e pela Área do Conhecimento do Mundo foram os grandes impulsionadores do Projeto que decidimos pôr em prática.

Assim, partindo das dificuldades e dos interesses apresentados pelo grupo de crianças, consideramos de extrema importância introduzir momentos para trabalhar o Domínio da Linguagem Oral através das letras das canções, do conto de Fábulas e

⁴ ATAÍDE, M, J. (1986). *Pedagogia de Situação*. Escola dos educadores de infância. Escola de Formação Pós-Básica. Lisboa.

outras histórias, das questões colocadas oralmente às crianças, fazendo compreender aquilo que se diz, tirando também partido das rimas para desenvolver a capacidade de discriminação dos sons.

Pretendemos desenvolver momentos dedicados à Expressão Plástica, através da interpretação e reprodução de obras de certos pintores, articuladas sempre com a Fábula que está a ser trabalhada. Na Área do Conhecimento do Mundo, pretendemos dar a conhecer ao grupo de crianças a diversidade de seres vivos, nomeadamente os animais retratados nas Fábulas, e compreender e saber identificar as principais características constituintes de cada animal, recorrendo a materiais mais concretos. Em relação à Expressão Musical, à medida que fomos trabalhando uma Fábula, pretendemos introduzir e explorar com as crianças uma música relacionada com os animais referidos nas Fábulas, procurando que as crianças desenvolvam a capacidade de memorização e atenção, ao mesmo tempo que desenvolvam competências e conhecimentos curriculares.

Tendo em conta estes conteúdos definimos, eu e o meu par de estágio decidimos denominar o nosso projeto com o tema **“Era uma vez os Príncipes e as Princesas no Reino das  S”- Descobrir e Criar.**

Ao planificarmos todas as atividades, fizemo-lo com o intuito de proporcionar às crianças momentos de aprendizagem e de lazer para que, através do brincar e de exercícios de exploração sobre os vários temas, pudessem adquirir vários conhecimentos.

Numa das atividades⁵ de expressão plástica proposta às crianças e que adveio da Fábula, “O Leão e o Rato”, foi proposta a pintura de um desenho em Pop Arte.

Visto isto, as crianças iniciaram a atividade, todas entusiasmadas, mas passado pouco tempo veio uma criança dizer-me que não queria pintar mais e o desenho estava praticamente em branco. Eu falei com ela dizendo-lhe que ainda faltava “isto” e “aquilo” e lá foi outra vez pintar, mas o episódio voltou a repetir-se. Perguntei-lhe o porquê de não querer pintar mais e disse-me que “estava farto”. Qual deve ser a nossa ação/ intervenção quando uma criança nos diz que não quer pintar mais?

⁵ Ver ANEXO I – Planificação Pré-Escolar

No meu ponto de vista, devemos perguntar o porquê de não querer pintar mais e dizer-lhe para acabar mais tarde, mas fiquei sem saber como agir corretamente.

Outra das questões é: como adequar as atividades à faixa etária das crianças, visto que é uma turma heterogênea e tem muitas crianças de 3 anos? E o que se espera do desenho/pintura de uma criança de 3 anos?

Em relação à estrutura das planificações, acho que eu e o meu par de estágio conseguimos construí-las de forma coerente.

De acordo com Maria do Céu Roldão, planear é uma ação que:

(...) implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa (...) por um conjunto diversificado de alunos.”⁶

Assim, o processo de planificar é muito importante para o professor, uma vez que é entendido como uma competência chave da ação do professor.

A interação com a Cooperante não foi a melhor, o que nos deixou bastante reticentes na conceção das planificações e na realização das mesmas, por outro lado, concluímos que as planificações tinham demasiadas atividades orientadas, chegando a não conseguir realizar algumas, ou necessitar de mais tempo do que o previsto.

Contudo, só aos poucos e com a experiência é que vamos comprovando que o tempo é limitado e vamos tendo a noção do tempo que as crianças conseguem manter-se atentas, qual a melhor atividade para esta ou para outra criança, qual a estratégia a aplicar.

Como Maria do Céu Roldão diz, a estratégia é uma **“(...) concepção global, intencional e organizada, de uma acção ou conjunto de acções tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagem visadas.”⁷** Neste sentido, a ação estratégica deve ter em vista a seguinte questão:

“(...) Como é que vou conceber e realizar uma linha de atuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar? ”.⁸

⁶ ROLDÃO, M. C. (2009) *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores;6, p,58.

⁷ ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores;6, p,68.

⁸ Idem, ibidem: p.56.

Como Roldão propõe, as estratégias adotadas pelo Educador/Professor devem ser articuladas, isto é, as estratégias, não valem por si próprias devendo ser articuladas e adequadas ao público-alvo.

Desta forma, decidimos repensar nas nossas planificações, de forma a que não se propusessem tantas atividades orientadas e se oferecessem mais atividades lúdicas.

Segundo Apaz, Sena, Macedo & Soares ⁹ brincar é uma necessidade interna da criança, pois está ligada ao seu desenvolvimento. Ao brincar, a criança organiza o seu mundo, representa papéis e situações, exercita a sua criatividade e fantasia, desta forma ganha experiência e prepara-se para o futuro. A criança necessita de brincar, pois é através da brincadeira que explora o desconhecido, enfrenta medos, como a morte, o escuro, a solidão.

“O brincar está na essência do processo de construção social da personalidade da criança. Pela brincadeira, objetos e movimentos são transformados e as relações sociais em que a criança está imersa são elaboradas, revividas, compreendidas.” ¹⁰

1.1.2.2. Planeamento das atividades no 1º.Ciclo

Conseguimos perceber que eram crianças muito ativas, normal nesta faixa etária. No entanto, essa característica por vezes dificultava o nosso trabalho, na medida em que queríamos dar a aula e o facto de os alunos interromperem constantemente, prejudicava um pouco o processo de ensino/ aprendizagem.

A terceira semana de estágio foi a semana de intervenção do meu par de estágio, nessa semana consegui observar um pouco mais as crianças, tentar ver como fazer e experimentar diversas estratégias, conforme as necessidades. Para isso conversei com o meu par de estágio de forma a melhorar e/ou fazer para que as coisas resultassem melhor.

Na minha semana de intervenção senti-me muito apreensiva, com receio de que não conseguisse transmitir o que queria. No primeiro dia, e contrariamente ao que estava à espera, os alunos estiveram atentos, tendo uma ou outra distração, mas

⁹ APAZ. M. F, SENA. C. C.B, MACEDO. J. M. F, SOARES. M, (2012). “A Relação Entre O Aprender E O Brincar: Uma Perspectiva Psicopedagógica”
<http://www.abpp.com.br/sites/default/files/131.pdf>
Artigo consultado em: 23 de Novembro de 2013.p.3.

¹⁰ Idem, ibidem: p.4.

consegui controlar o grupo e notar o seu entusiasmo e participação. Neste dia a temática abordada em Estudo do Meio era relativa aos Meios de Comunicação, nomeadamente: a carta, o telefone ou telemóvel, a Internet, jornais e revistas, a rádio, a televisão, o cinema e o teatro. O facto de ser um tema do dia-a-dia das crianças facilitou o processo ensino/aprendizagem. No final, os alunos realizaram uma atividade¹¹ onde se notou o entusiasmo e participação dos alunos, pois “fizeram de conta“ que estavam a realizar uma reportagem e a apresentar o “Jornal da Noite”, em frente a uma câmara. Um ponto a salientar é o facto de a turma ter muitos alunos, por vezes a professora, e mesmo nós, não conseguíamos dar resposta a todas a crianças da mesma forma, tendo crianças que precisam de apoio frequente, como os alunos com Necessidades Educativas especiais.

Porém, temos comprovado que as planificações que temos realizado têm demasiadas atividades orientadas, chegando a não conseguir realizar algumas das atividades propostas. Contudo, só aos poucos e com a experiência é que vamos comprovando que o tempo é limitado e vamos tendo a noção do tempo que as crianças conseguem manter-se atentas, qual a melhor atividade para esta ou para outra criança, qual a estratégia a ser aplicada.

1.1.2.3. Planeamento das atividades em Creche

Em relação à estrutura das planificações penso que, junto com o meu par de estágio, conseguimos construí-las de forma coerente. De acordo com Maria do Céu Roldão¹² planear é uma ação que implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida, no caso, a aprendizagem de alguma coisa por um conjunto diversificado de crianças.

Deste modo, o educador/professor deve questionar-se frequentemente e encontrar respostas às suas dúvidas. O processo de planificar é muito importante, é a peça-chave da ação do professor, uma bússola que orienta o nosso trabalho e permite que o vamos refletindo e avaliando em função dos resultados que vamos obtendo. Por exemplo, aos poucos e com a experiência é que vamos comprovando que o tempo é limitado para desenvolvermos certas atividades e também vamos tendo a noção do

¹¹ Ver ANEXO II – Planificação 1.ºCiclo.

¹² ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores;6, p,58.

tempo da criança, do tempo que consegue manter-se atenta, qual a melhor atividade para esta ou para outra criança, qual a melhor estratégia.

Como Roldão propõe, as estratégias adotadas pelo Educador/Professor devem ser articuladas, isto é, sendo uma teia complexa, não valem por si próprias devendo ser articuladas e adequadas ao público-alvo. As planificações deverão ser construídas de forma a proporem de forma equilibrada tanto as atividades orientadas, como as não condicionadas.

No decurso das várias planificações e das atividades realizadas, uma dúvida que me tem surgido diz respeito à avaliação, como fazê-la e adequá-la ao contexto em questão. Por exemplo, ao cantarmos e ensinarmos as músicas, conseguimos ter o retorno devido ao uso de estratégias como movimentos corporais e sons com o corpo, que permitem a visualização da ação. São uma forma de a criança se envolver na música e mais facilmente a interiorizar. Conseguimos assim observar que têm mais facilidade em memorizá-la e adquirir gosto por ela. Por exemplo na atividade alusiva ao tema “O corpo e a própria imagem”,¹³ foi explorada a canção “Cabeça, ombros, joelhos e pés” sendo que, inicialmente, a canção foi cantada pela estagiária, de forma pausada e clara. Posto isto, as crianças foram acompanhando a estagiária na letra da canção, ao mesmo tempo que faziam os gestos relativos à música (cabeça, ombros, joelhos e pés).

Também me deparo por vezes com a dificuldade em manter o grupo com atenção, visto que a maioria são crianças de dois anos e não conseguem estar muito tempo sentadas, nem é isso que se pretende, sendo que o lúdico é o meio de aprendizagem mais importante nestas idades.

Como refere Dallabona e Mendes, *o lúdico (...) uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno, pois a brincadeira é algo inerente na criança, é a sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca.*¹⁴

¹³ Ver ANEXO III – Planificação Creche

¹⁴DALLABONA, S. R, MENDES, S. M. S. “O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar”. Revista de divulgação Vol. 1 n. 4 - jan.-mar./2004 técnico-científica do ICPG ISSN 1415-6396 107

<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-16.pdf>

Artigo consultado em: 23 de Novembro de 2013, p.4

1.1.3. Reflexões decorrentes dos estágios

De uma forma geral, fui bem recebida na instituição, disponibilizando-me desde logo para participar ativamente em todos os momentos da rotina do grupo, não esquecendo o elo de ligação com a Educadora/Professora cooperante, as Assistentes Operacionais e toda a restante equipa docente e não docente.

As semanas de iniciação foram intensas em observação e questionamentos, e as diferenças da Creche com o Pré-Escolar são, a meu ver, notórias. Em creche os resultados são visíveis a longo prazo (no mínimo após alguns dias e várias repetições), enquanto que, no Pré-Escolar, os resultados são mais rápidos e surgem num prazo mais curto.

Em relação à minha prática de lecionação, gostaria de referir que, após ter observado às minhas cooperantes e intervindo em vários momentos de aprendizagem das crianças com quem contactei, verifico que, por diversas vezes me questionei sobre como melhorar a minha prática, de forma a desenvolver harmoniosamente às capacidades dos meus alunos para estes possam ser futuramente cidadão ativos na sociedade. São exemplos de questões: será que estou a fazer bem? Será que assim irão compreender? Devo fazer desta ou de outra forma?

De uma forma geral posso afirmar que a relação e a ligação estabelecidas com as crianças foi boa e imediata, apesar de por vezes ser também objeto de “teste” pois, algumas vezes, as crianças não obedeciam ao que lhes dizia e pedia, se bem que me parecessem comportamentos normais da idade já que a testagem e aprendizagem das regras e limites do espaço do Eu e do Outro são aprendizagens que faz parte do crescimento. Foram crianças afetuosos, querendo estar ao pé de mim, abraçavam-me, querendo aquele “miminho”, o que também é essencial, de forma a criar laços de segurança e proteção para a criança.

Deve acrescentar que cresci profissionalmente com os meus estágios, pois neles tive oportunidade de, não só realizar novas estratégias de ensino, bem como, refletir sobre elas para verificar quais as capacidades desenvolvidas nas crianças. Também tive oportunidade de observar o trabalho das Professoras/ Educadoras cooperantes que me ajudaram a alcançar os objetivos previstos deixando-me sempre à vontade para colocar questões, dúvidas e para aplicar as minhas ideias.

Foi engraçado que mesmo em conversas informais com a Educadora/Professora Cooperante, tive a oportunidade de solucionar determinadas situações. Por exemplo em

Creche, no momento da manta, quando as crianças estavam mais agitadas, conversar calmamente com elas e dizer-lhes que iríamos realizar uma atividade “muito gira” e que se elas não prestassem atenção não a poderíamos realizar. Ou, como era o momento do pão, dava-lhes o pão e assim, enquanto comiam, as crianças estavam mais atentas e despertas para a atividade.

Autoavaliação/ Autodiagnóstico

Quanto à Avaliação dos Projetos, estes foram realizados em grande parte através da observação direta, focalizando a motivação das crianças no desempenho das atividades propostas, no feedback facultado pela Educadora/ Professora e através dos registos escritos, realizados em grande grupo ou individualmente. Desta forma, os instrumentos que possibilitarão esta avaliação serão, em grande parte, as fotografias, os vídeos, os desenhos e alguns registos escritos de algumas atividades realizadas.

Os registos escritos e os desenhos são uma mais-valia, uma vez que permitem avaliar o trabalho desenvolvido pelo grupo de crianças, permitindo observar a evolução do mesmo.

Os vídeos são instrumentos de avaliação muito importantes, na medida em que permitem, numa fase seguinte, recordar o momento, refletindo e avaliando a nossa prática e o trabalho realizado com as crianças.

Uma forma de avaliar o nosso projeto no Jardim de Infância foi através de um pictograma alusivo às Fábulas dinamizadas pelas estagiárias decorrentes do projeto durante o período de estágio. Desta forma, construímos um pictograma intitulado “As Fábulas que mais Gostámos” e assim as crianças tiveram a possibilidade de escolher qual a Fábula que mais gostaram, colando no gráfico o cartão correspondente à Fábula que mais gostaram, justificando a decisão da sua escolha.

Com o passar dos dias e da realização de várias planificações, outra das dúvidas que nos surgiu, foi a avaliação. Esta tem suscitado bastantes dúvidas na forma como fazê-la e adequá-la ao contexto em questão.

Ao longo das semanas as coisas foram melhorando. Como a interação com o grupo começou a ser diferente, conseguíamos perceber quando o período de atenção das crianças acabava (já não conseguiam estar sentadas), os seus gostos, as suas

dificuldades e ao planificar tentávamos ir ao encontro dessas características, de forma a serem trabalhadas, articulando com os seus gostos de forma lúdica.

A título de reflexão, apercebi-me nos estágios realizados durante a Licenciatura e agora no Mestrado, que cada turma de alunos é única, com as suas características próprias e que as crianças diferem de faixa etária para faixa etária, da mesma maneira que cada turma é única, os elementos que a constituem também o são. Tal como os docentes são diferentes, também os discentes o são. Desta forma, compete ao educador/professor encontrar estratégias de ensino que respeitem a personalidade e o ritmo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

O percurso ao longo destes anos do curso contribuiu significativamente para as minhas aprendizagens e preparação profissional e para o meu crescimento enquanto pessoa. Ao passar por várias realidades em simultâneo, o facto de termos que nos confrontar com todas elas e questioná-las, faz-nos refletir sobre as coisas e tomar consciência delas.

Ao recordar toda a experiência nos diversos contextos de estágio desde a licenciatura verifico que consegui fazer uma evolução no sentido de passar dum pensamento exclusivamente centrado na planificação para um outro que considera a necessidade de desenvolver a criança na sua globalidade, desenvolvendo a sua individualidade. Para isso terá contribuído a prática pedagógica ocorrida no Mestrado, onde os períodos de estágio foram mais longos, permitindo-nos usufruir melhor da situação, do contexto e das crianças.

Tenho a consciência que quando estiver frente a um grupo, tenho que refletir, fazer pesquisas, ter um pensamento educativo. Para que a criança se sinta feliz e queira aprender, requer-se um educador que reconheça cada criança como um ser único, rico, com potencial para construir o seu conhecimento a partir das suas ações. Uma relação afetiva e significativa entre a criança e o educador incentiva a criança a realizar novas aquisições. Um educador sensível e conhecedor dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, brinca com a criança, conversa com ela, estabelece uma relação de vinculação forte e assegura contextos seguros e estimulantes impulsionadores de processos de autorregulação, de iniciativa pessoal, de criatividade.

Desta forma, como refere Gabriela Portugal¹⁵ um bom educador deve ser responsivo, apoiante, que sirva de modelo, que explique, que questione, que canalize o interesse da criança para objetivos socialmente desejáveis, que não domine o pensamento da criança nem interfira na sua liberdade de escolha. Este deve ser um educador que apoie as aprendizagens da criança, que ofereça um ambiente estimulante, que encoraje a criança a experimentar e a explorar a diversidade que a rodeia, apoiando-a nas dificuldades e na procura de respostas exequíveis. Deve ainda promover a autonomia da criança e a sua sensibilidade, que a acompanhe no seu percurso de vida, respeitando o ritmo de aprendizagem e as características individuais de cada uma delas.

Terminaria esta reflexão referindo que tenho consciência que, de forma a superar as minhas próprias lacunas, responder às minhas questões e melhorar a minha prática, será fundamental aprofundar o meu conhecimento através de leituras e pesquisas.

¹⁵ Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

2 - Componente Investigativa

2.1. Questões de Partida

- Se a criança pinta o céu de “verde”, até que ponto lhe devemos dizer que o céu é azul?
- Como apoiar o desenho da criança?
- Qual o papel do educador/ professor?
- Até que ponto o educador/professor deve intervir no desenho da criança?

Relativamente ao tema do trabalho final, durante o estágio de Pré-Escolar, muitas vezes me questionei acerca dos desenhos das crianças e o que lhes haveria de dizer quando pintam um céu de verde ou um leão de vermelho, por exemplo; qual a importância do desenho no desenvolvimento e aprendizagem da criança e como poderá/deverá ser trabalhado e pensado em contexto de Jardim de Infância. Penso que este será um caminho interessante para uma possível questão de investigação.

2.2. Enquadramento Teórico

É na pesquisa, na procura de respostas para as suas indagações e de novas soluções para seus problemas que o Homem se desenvolve.

Segundo Quivy e Campenhout (1998) o investigador deve procurar enunciar o projeto de investigação na forma de perguntas de partida, através das quais tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar e compreender melhor.

Assim e de forma a dar respostas às minhas questões de partida irei pesquisar vários autores que estudaram a temática em análise para que consiga refletir sobre os desenhos que foram realizados pelas crianças com quem estagiei.

2.2.1. A Área de Expressão e Comunicação nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar e nas Metas de Aprendizagem

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) “têm o intuito de funcionar como base para uma Educação Pré-Escolar enquanto primeira etapa de uma educação que se desenvolve ao longo da vida”¹⁶ baseando-se nos seguintes pressupostos:

- “- o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo - o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- a construção articulada do saber - o que implica que as diferentes áreas a contemplar não devam ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;
- a exigência de resposta a todas as crianças - o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.”¹⁷

Com base nesses pressupostos, é responsabilidade do educador ter em conta os objetivos gerais, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade educativa e a intencionalidade educativa¹⁸. Assim, “Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores”¹⁹.

As OCEPE são uma referência para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, destinando-se à organização da componente educativa neste ciclo de escolaridade. Apesar de este documento não poder ser caracterizado como um currículo ou programa, pelo facto de o mesmo não conter conteúdos nem objetivos específicos, ele pretende, contudo, auxiliar o educador com indicações relativamente ao que realizar com as crianças.

¹⁶MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Núcleo da Educação Pré-Escolar, Departamento da Educação Básica, p.7

¹⁷ Idem, ibidin, p.14.

¹⁸ Idem, ibidin.

¹⁹ Idem, ibidin, p.68.

De acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto²⁰, na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

No âmbito da **expressão e da comunicação** o educador de infância:

d) Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular;

e) Desenvolve a **expressão plástica** utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo.

Para ajudar a consolidar as *OCEPE* foram definidas, pelo Ministério da Educação, as *Metas de Aprendizagem* para a Educação Pré-Escolar, pois considerou-se ser necessário estabelecer as aprendizagens que as crianças deverão realizar antes de entrarem para o 1.º ciclo.

No que concerne às metas de aprendizagem estas foram criadas juntamente com as dos restantes ciclos, visto que esta é a primeira etapa da educação. Estas, em articulação com as *OCEPE*, são como que um guia para o educador no que toca ao planeamento de processos e estratégias de aprendizagem.

Relativamente à sua organização e estrutura, as *Metas de Aprendizagem* encontram-se divididas por áreas de conteúdo correspondentes às apresentadas nas *OCEPE*, com a particularidade de apresentarem uma subdivisão por diferentes domínios, não esquecendo que se deve estabelecer uma interligação entre as aprendizagens. Destacam também as novas Tecnologias de Informação.

As *Metas de Aprendizagem* surgem como uma apresentação de estratégias para a contribuição do sucesso escolar e constituem-se, quanto à temática deste trabalho, através dos seguintes domínios:

²⁰ “Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância”.

“Domínio: Expressão Plástica - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação

Subdomínio: Produção e Criação

Meta Final 1) No final da educação pré-escolar, a criança representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos).

Meta Final 2) No final da educação pré-escolar, a criança experimenta criar objetos, cenas reais ou imaginadas, em formato tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas e volumes, recorrendo ainda, quando possível, a software educativo.

Domínio: Expressão Plástica - Compreensão das Artes no Contexto

Subdomínio: Fruição e Contemplação

Meta Final 3) No final da educação pré-escolar, a criança descreve o que vê em diferentes formas visuais (e.g. obra de arte, objetos, natureza) através do contacto com diferentes modalidades expressivas (pintura, escultura, fotografia, banda desenhada, entre outras) e em diferentes contextos: físico (museus, catálogos, monumentos, galerias e outros centros de cultura) e digital (Internet, CDROM).

Domínio: Expressão Plástica - Apropriação da Linguagem Elementar das Artes

Subdomínio: Fruição e Contemplação / Produção e Criação

Meta Final 4) No final da educação pré-escolar, a criança identifica alguns elementos da Comunicação Visual na observação de formas visuais (obras de arte, natureza, e outros objetos culturais) e utiliza-os nas suas composições plásticas, e.g. cor (cores primárias e secundárias, mistura de cores); textura (mole, rugoso), formas geométricas (quadrado, retângulo, triângulo, círculo), linhas (retas, curvas, zigzag).

Meta Final 5) No final da educação pré-escolar, a criança produz composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto ou de per si.

Meta Final 6) No final da educação pré-escolar, a criança compara formas diversificadas de representação da figura humana (proporção natural e a desproporção)

em diferentes contextos: Museus, Centros de Arte; e em diferentes suportes: físico (catálogos, reproduções de obras de arte, ou de outras imagens); digital (Internet, CD-ROM).

Meta Final 7) No final da educação pré-escolar, a criança produz plasticamente, de um modo livre ou mediado, a representação da figura humana integrada em cenas do quotidiano, histórias inventadas ou sugeridas, utilizando diferentes modos de expressão: desenho, pintura, colagem e/ ou em suportes digitais.

Domínio: Expressão Plástica - Desenvolvimento da Criatividade

Subdomínio: Reflexão e Interpretação

Meta Final 8) No final da educação pré-escolar, a criança emite juízos sobre os seus trabalhos e sobre as formas visuais (obras de arte, natureza, objetos), indicando alguns critérios da sua avaliação.

Meta Final 9) No final da educação pré-escolar, a criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recriar vivências individuais, temas, histórias, entre outros.”²¹

Assim as metas de aprendizagem constituem uma referência para a avaliação, sendo que estas se pretendem atingir no final de cada ciclo, não obstante de serem atingidas antes do final desse ciclo.

2.2.2. O desenho infantil como forma de comunicação da criança

Segundo Isabel Cottinelli Telmo²² é na interação com o ambiente que o ser humano se desenvolve. Através dos sentidos vai conhecendo o que o rodeia: as pessoas, as coisas, os bichos. Ouve sons, vê as formas e as cores, sente nas mãos as diferentes texturas, distingue o paladar dos alimentos. As sensações, recebidas através dos órgãos dos sentidos, são transmitidas ao cérebro que as percebe, isto é, são transformadas em perceções.

²¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*.

²² TELMO, I. C. (1997). Actas de Encontro de Práticas Educativas 97 em Educação Visual e Tecnológica. Escola Superior de Educação de Coimbra.

Um dia a criança descobre que os movimentos podem deixar marcas, se a sua mão estiver molhada, estampa manchas numa mesa ou numa parede, se andar na areia, deixa pegadas. A satisfação de fazer movimentos e de ver que eles podem deixar marcas, leva-a a repeti-los. Os primeiros rabiscos aparecem quando os materiais riscadores que a criança segura deixam traços no papel ou noutro suporte.

Durante a primeira infância iniciam-se as manifestações do traço, num estágio de desenvolvimento anterior ao aparecimento da linguagem e ao pensamento. Até aos dois anos a criança organiza percepções, sentimentos diferenciados e hábitos motores através da inteligência sensório-motor ou prática. É neste contexto que a expressão gráfica surge como a manifestação de uma atividade vital. De acordo com Ana Mantero²³ e muitos outros autores dedicados ao tema do “Desenho Infantil”, desde Franz Cizek, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Victor Lowenfeld e Analice Dutra Pillar entre outros, o desenho é não só a técnica mais utilizada pela criança como também a mais representativa e acessível. Através do desenho, a criança pode exprimir o que pensa e sente, revelar ao mundo o seu mundo. É por esta razão que o desenho é uma forma de expressão plástica “que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo”²⁴

2.2.3. Características do Desenho Infantil

2.2.3.1. Luquet

Georges-Henri Luquet, estudou o desenho infantil entre 1910 e 1930, começando por observar os desenhos da sua filha.

Procurou aperceber-se da evolução cognitiva subjacente ao desenho, tentando compreender o quê e como a criança desenha. Para este pedagogo, o estudo deveria partir do ato de desenhar de uma criança, sendo acompanhado e até registado por escrito tudo o que esta dizia e fazia no decorrer da elaboração do desenho.

²³ MANTERO, A. (2005). *O traço na Infância*. Lisboa: Livros Horizonte, p.39.

²⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Núcleo da Educação Pré-Escolar, Departamento da Educação Básica, p.61.

Para Luquet²⁵ o desenho infantil apresenta características próprias de acordo com o progressivo desenvolvimento mental e cognitivo das crianças, nomeadamente:

- Intenção
- Interpretação
- Tipo
- Modelo interno
- Colorido

Quanto à intenção, esta pode advir da recordação de objetos reais e/ou de desenhos realizados anteriormente por outras pessoas ou pela criança. O que motiva a intenção pode também ser a associação de ideias, que acontece devido à semelhança visual entre as coisas reais e as suas representações. Outro aspeto que justifica esta capacidade é o automatismo gráfico, isto é, o facto de fazer repetidamente o mesmo desenho.

A interpretação é realizada pela criança, normalmente após o desenho, podendo ou não coincidir com a intenção, sendo que esta coincidência depende da habilidade gráfica da criança. Com o decorrer do tempo, a criança poderá revelar uma certa capacidade para desenhar algumas figuras de um modo particular, característico. À representação que uma certa criança realiza de um mesmo objeto, por meio da repetição de certas características gráficas, dá-se o nome de “Tipo”.

O “Modelo Interno” significa a equivalência entre a imagem mental e a figura efetivamente representada. Quando isto acontece, a criança já está numa etapa avançada do seu estágio de desenvolvimento, pois já consegue intencionalmente traduzir através do desenho o que tem em mente representar.

Mas só a intencionalidade não é suficiente, pois a criança necessita desenhar muito para gerar o seu modelo interno, o que acontece quando observamos a repetição do “Tipo”. Deste modo, o que surge primeiramente, e por tentativas gráficas, é o “Tipo” e depois estabelece-se então o “modelo interno”, para o qual aquilo que é observado serve apenas de sugestão. No reportório da criança prevalece o “modelo interno” que raramente corresponde à realidade visível, sendo por isso que se diz que a criança desenha mais o que sabe ou pensa do que o que vê.

²⁵ LUQUET, G.H. (1987). *O Desenho Infantil*. Porto: Ed. Livraria Civilização.

Em relação ao colorido, Luquet, percebe que o mesmo pode ser utilizado pela criança de duas formas (apesar de nem sempre este elemento estar presente no desenho infantil): ou simplesmente para decorar (podendo a cor não corresponder ao real) ou para tornar algo realista (o colorido é fulcral para identificar o que está representado).

O autor também defende que a razão que leva a criança a desenhar, é puramente lúdica, desenhando o que faz parte da sua experiência. Portanto, aquilo que desenha, concretamente, é influenciado e determinado pelo meio em que ela vive.

O realismo nas etapas de evolução do desenho da criança

Segundo Luquet, o realismo caracteriza o desenho infantil, uma vez que a criança desenha aquilo que vê no seu desenvolvimento, considerando que é muito importante que fique semelhante com aquilo que vê. A cada uma das etapas de desenvolvimento do desenho corresponde um modo específico de realismo, sendo que ao longo da sua evolução a criança vai inserir-se numa fase específica, com características distintas,

“O desenho infantil não mantém as mesmas características do princípio ao fim. Portanto, convém fazer sobressair o carácter distintivo das suas fases sucessivas. Se, como dissemos, o desenho é do princípio ao fim essencialmente realista, cada uma dessas fases será caracterizada por uma espécie determinada de realismo.”²⁶

Os estágios que Luquet propõe, apesar de não terem de acontecer rigidamente nas idades previstas, pois dependem das interações de cada criança com o conhecimento, são as seguintes:

Realismo fortuito: inicia-se por volta dos 2 anos. Esta etapa divide-se em **desenho involuntário** e **voluntário**. No primeiro, a criança desenha, não para representar uma figura, mas sim para traçar linhas e deixar a sua marca, pois ainda não tem noção de que os traços possibilitam a representação de objetos.

O desenho involuntário significa um gesto motor sem qualquer intenção, é realizado apenas pelo **prazer** de desenhar linhas e repetir gestos, sendo que a criança não confere qualquer significado ao que produz. Esta etapa pode iniciar-se naturalmente ou por ver os adultos a escrever e/ou desenhar. A criança imita aquilo que os outros fazem, de modo a garantir que também ela consegue.

²⁶ LUQUET, G.H. (1987). *O Desenho Infantil*. Porto: Ed. Livraria Civilização, p.135

No **desenho voluntário**, apesar de, primeiramente, a criança desenhar sem motivo, ela identifica parecenças entre o seu desenho e um determinado objeto real, encarando o primeiro como uma representação do segundo, conferindo-lhe assim uma **interpretação** de acordo com a sua semelhança e atribuindo-lhe o nome do objeto. Depois disto, aparece a **intenção**, isto é, a vontade de desenhar algo em específico. Segundo Luquet, é no período do desenho voluntário que a criança se apercebe de que pode representar tudo o que quer utilizando o desenho.

Realismo falhado: surge normalmente entre os 3 e os 4 anos. Acontece quando a criança pretende desenhar algo com um dado aspeto, mas não é capaz uma vez que se encontra perante duas dificuldades. Uma delas é motora, pois a criança ainda não tem um controle total dos seus movimentos gráficos. A outra dificuldade é psíquica, já que a criança não consegue ter muita concentração, sendo a mesma limitada quanto ao tempo e dispersando-se para outros aspetos. A característica principal do realismo falhado é a **incapacidade sintética**, isto é, a imperfeição do desenho ao nível da falta de orientação espacial, das proporções e das relações entre os seus diferentes elementos, tal acontece porque a criança não consegue coordenar as ações em pensamento numa perspetiva global. Esta incapacidade vai diminuindo à medida que a criança é capaz de estar mais atenta, no entanto, esta evolução concretiza-se por progressos pouco visíveis, momentos de estagnação e até, por vezes, retrocessos.

Realismo intelectual: dos 4 aos 10 ou 12 anos, uma etapa caracterizada pela entrada progressiva da criança na representação dos objetos pelo conhecimento intelectual, sendo que a intenção da criança é desenhar tudo o que conhece dos mesmos.

Sendo assim, nesta altura, ela considera que o seu desenho, para ser o mais idêntico possível com a realidade, deve possuir todos os elementos reais do objeto, até os que no momento não lhe são visíveis ou que estão presentes apenas na sua imaginação.

Outra especificidade, típica deste período, é a utilização de legendas nos desenhos para designar os objetos. Por outro lado, a criança organiza os objetos no espaço de forma mais coerente ou lógica, tomando em conta as suas distâncias, proporções e posições.

2.2.3.2. Piaget

Segundo este autor, a criança desenha sobretudo o que sabe e não tanto o que observa. Ao fazê-lo, cria conceitos relativos a acontecimentos e objetos.

Piaget e Barbel²⁷ identificam cinco estádios ou etapas do desenho, contudo como o presente estudo se debruça sobre o desenho infantil de crianças com idades entre os dois, três anos e os cinco anos, apenas menciono as características enquadradas nestas idades que são a garatuja e o pré-esquematismo.

A fase da garatuja inicia-se na fase sensório-motora²⁸, entre 1 e os 2 anos de vida da criança e vai até aos 3-4 anos já no período pré-operatório²⁹.

Assim, o autor distingue as seguintes fases do desenho infantil:

Garatuja: Integra-se na fase sensória motora, dos zero aos dois anos, e início da pré-operacional, dos dois aos sete anos, prolongando-se até aos três ou quatro anos. A criança revela prazer em desenhar. Piaget divide a garatuja em:

- Garatuja Desordenada - Os movimentos assemelham-se a um exercício motor, sendo amplos e desordenados. Os rabiscos sobrepõem-se uns aos outros, não existindo uma preocupação com a preservação dos traços.
- Garatuja Ordenada - Os movimentos surgem em traços circulares e longitudinais. A figura humana é já representada, ainda que de forma imaginária, e começa a despontar um interesse pelas formas.

Esta etapa caracteriza-se pela inexistência de uma relação fixa entre o objeto e a sua representação.

Pré-Esquematismo: Este estádio insere-se na segunda metade da fase pré-operatório, prolongando-se até aos sete anos, aquando a descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. A partir das suas marcas e aglomerados de símbolos, podem surgir caras ou pessoas e há a primeira tentativa de representá-los intencionalmente.

²⁷ PIAGET, Jean e INHELDER, Barbel. (1989). *A Psicologia da Criança*. 10ª. Editora Bertrand Brasil S.A.

²⁸ Na fase sensório-motora a criança desenvolve as capacidades percetivas e motoras e a coordenação das respostas. A criança adquire a noção de permanência do objeto, amplia a sua inteligência prática que se aplica à resolução de problemas concretos. E inicia a função simbólica.

²⁹ Uma das mais importantes conquistas do estádio pré-operatório é a emergência da função simbólica. As manifestações mais importantes da função simbólica caracterizam-se pelo desenvolvimento do pensamento irreversível, do egocentrismo e da linguagem.

A criança começa por representar figuras que parecem flutuar no espaço, desvinculadas umas das outras. Posteriormente, adquire a noção de vertical/horizontal, diversificando a organização do espaço.

Os autores definem a fase seguinte - **Esquematismo** - como aquela em que sucedem normalmente duas conquistas, a descoberta da relação entre a cor e o objeto e na representação do espaço, o uso da linha de base. Começa também a revelar-se uma conceção particular da figura humana. Para Piaget a fase do esquematismo apresenta-se na fase das operações concretas³⁰ (dos 7 aos 10 anos).

2.2.3.3. Vigotsky

De acordo com Vigotsky são necessárias duas condições para o desenvolvimento do desenho. A primeira consiste na capacidade de controlar o ato motor, sendo que inicialmente o desenho constitui-se como uma concretização de um gesto, e só depois se constitui como a representação de uma imagem. Desta forma, a criança adquire a consciência de que é possível, através de um desenho, representar um objeto, sugerindo este facto que o desenho antecede a escrita.

A segunda condição para o desenvolvimento do desenho é a existência de uma relação entre o desenho e a sua verbalização. Num primeiro momento, a criança só identifica verbalmente o que desenhou depois de reconhecer as semelhanças entre o seu desenho e um objeto. Posteriormente, a criança planeia o que vai desenhar, verbalizando-o antes de dar início à tarefa.

Assim, *“Vigotsky afirma que a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica.”*³¹ Na perspetiva do autor, este aspeto é fundamental pois pressupõe que a criança já detém um certo nível de abstração.

³⁰ Para Piaget é neste estágio que se reorganiza verdadeiramente o pensamento. É a partir deste estágio que as crianças começam a ver o mundo com mais realismo, deixam de confundir o real com a fantasia. É neste estágio que a criança adquire a capacidade de realizar operações. Se no estágio anterior a criança não conseguia perceber a noção de quantidade, neste estágio elas já percebem a noção de volume, bem como peso, espaço, tempo, classificação e operações numéricas. Progressivamente a criança começa a desenvolver capacidade de se colocar no ponto de vista do outro, dando-se uma descentração cognitiva e social.

³¹ VYGOTSKY. L.S. (2007). *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, p.141.

O autor, nas fases que definiu, não reconhece importância do período que identifica como “pré-história” do desenho, pois, na perspectiva de Vigotsky, o desenho só existe após o período dos rabiscos, identificando as seguintes etapas:

Etapa simbólica – As crianças começam a desenhar a figura humana, ainda que de um modo não detalhado e pouco fiel ao real, representando os objetos com recurso à sua memória.

Etapa simbólico-formalista – Já existe uma maior capacidade de elaboração das formas e traços. A criança não recorre somente à representação dos aspetos concretos do objeto, procurando associar, cada vez mais, o todo com as partes. A verdade é que os desenhos continuam ainda simbólicos, no entanto, já é possível perceber o começo de uma representação mais aproximada do real.

Etapa formalista – Os desenhos apresentam uma maior fidelidade em relação à aparência real dos objetos, acabando os aspetos mais simbólicos, que se encontram nas etapas anteriores.

Etapa formalista plástica – Constata-se a existência de uma nova forma de desenhar, visto que se estabelece um desenvolvimento das habilidades motoras. Deste modo, são usadas técnicas projetivas e representações mais realistas. O desenho transforma-se numa atividade criativa, deixando de ser um fim em si mesmo, contudo, há uma redução do ritmo de elaboração dos desenhos.

2.2.3.4. Viktor Lowenfeld

Lowenfeld & Brittain³² referem que a Expressão Gráfica é a manifestação da totalidade cognitiva e afetiva dum indivíduo. Só através da confiança em si própria e no meio é que a criança é capaz de arriscar, de criar e de se envolver em tudo o que faz. Ao avaliar desenhos, há que ter em conta o envolvimento, a concentração e o prazer de criar que a criança tem aquando da realização do desenho, daí que não se possa ter em conta apenas o resultado, mas também o processo.

³² LOWENFELD, Vitor & BRITAIN, W. Lambert. (1975). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapelusz

O desenho tem um importante papel para a compreensão da criança, ainda que para esta desenhar seja um jogo.

Na opinião de Lowvenfeld, o desenho evolui a partir da percepção da relação gesto-traço (durante a primeira infância), passando pela compreensão de que pode representar graficamente um objeto de modo intencional. Passará seguidamente a conseguir organizar as representações formando um todo significativo num momento que coincidirá com a introdução à leitura e à escrita. Para evoluir desta forma, a criança passa pelas seguintes fases:

A *fase I* - Garatuja - Começo da Auto-Expressão Gráfica na qual a criança permanece sensivelmente de 1 a 4 anos. Nesta fase existem três etapas distintas:

De 1 a 2 anos temos a Garatuja Desordenada. Aqui não há consciência da relação gesto-traço, existe um grande prazer na exploração do material, todo o corpo acompanha o movimento da mão e são feitas linhas horizontais e verticais.

Dos 2 aos 3 anos desponta a Garatuja Ordenada. A criança descobre que existe uma relação entre os seus movimentos e os traços que executa, no papel. Varia as cores intencionalmente, faz linhas horizontais, verticais e circulares ou em espiral. Perto dos 3 anos, pega no lápis como um adulto, copia um círculo, mas não um quadrado e estabelece relações entre o que desenha e a realidade.

Aos 3 anos surge a Garatuja Nomeada. São representados intencionalmente objetos, a elaboração da garatuja prolonga-se por mais tempo, o espaço do suporte é mais preenchido, a criança descreve verbalmente o que faz e surgem as primeiras tentativas de representação da figura humana. É neste momento que a criança desenvolve uma base para a apreensão visual.

A *fase II* é a Afirmação da Representação Gráfica, a qual acompanha a crianças dos 4 aos 6 anos. Aqui existe uma afirmação da analogia entre o objeto representado e o desenho, formando figuras reconhecíveis através da combinação de formas circulares e longitudinais. A figura humana também tem evolução, sendo acrescentados pormenores na cabeça, posteriormente representados os braços, as mãos, os pés e por fim os dedos.

Os objetos são representados de modo solto, ou seja, num mesmo desenho. Os diferentes objetos não têm relação entre si, no que diz respeito ao tamanho ou à disposição, por exemplo. A utilização das cores é subjetiva, estando ligada às emoções do vivido.

2.2.3.5. Comparação entre os autores

Quadro 2: O desenho da criança segundo Luquet, Piaget, Vigostky e Lowenfeld

	Luquet	Piaget	Vigotsky	Lowenfeld
Elementos a observar	- Intenção - Interpretação - Tipo - Modelo Interno - Colorido	- Imitação do real - Percepção - Significado	-Traçado psicomotor - Percepção do objeto	- Envolvimento - Concentração - Prazer de criar
Evolução do desenho em crianças na fase do Pré-escolar	1ª Fase – Realismo Fortuito 2ª Fase Realismo Falhado	Garatuja: 0 aos 3/4 anos Garatuja Desordenada Garatuja Ordenada	- Etapa simbólica - Etapa simbólico-formalista - Etapa formalista	Fase I: Auto - expressão gráfica: 1/2 anos – Garatuja Desordenada 2/3 anos – Garatuja Ordenada 3 anos – Garatuja Nomeada
	- 3ª Fase – Realismo Intelectual (a partir dos 4 anos)	Pré-Esquematismo: 5 aos 7 anos	-Etapa formalista plástica	Fase II: Representação Gráfica (4/6 anos)

Quadro 3. Características do grafismo infantil e correspondentes idades, segundo os autores estudados

FAIXA ETÁRIA	ESTÁDIO/ETAPA/FASE
LUQUET (1987)	
2 anos	Realismo fortuito: inicia-se com um desenho involuntário, produzido pelo movimento e a seguir a intencionalidade.
3- 4 anos	Realismo falhado: a criança depara-se com as suas próprias limitações de desenvolvimento de ordem física e psíquica; o desenho é imperfeito, sem proporções e incompatível com o real.
4- 5 anos, podendo estender-se até 10- 12 anos	Realismo intelectual: o desenho aproxima-se do real; surge a transparência e elementos concretos são reproduzidos.

PIAGET (1989)	
0 aos 3/4 anos	Garatuja: Garatuja Desordenada: Os movimentos assemelham-se a um exercício motor, sendo amplos e desordenados. Os rabiscos sobrepõem-se uns aos outros, não existindo uma preocupação com a preservação dos traços.
0 aos 3/4 anos	Garatuja Ordenada: Os movimentos surgem em traços circulares e longitudinais. A figura humana é já representada ainda que de forma imaginária e começa a despontar um interesse pelas formas.
5 aos 7 anos	Pré-Esquematismo: descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade.
7 aos 10 anos	Esquematismo: a descoberta da relação entre a cor e o objeto e na representação do espaço, o uso da linha de base.

VIGOTSKY (1989)	
Etapa simbólica – As crianças começam a desenhar a figura humana, ainda que de um modo não detalhado e pouco fiel ao real, representando os objetos com recurso à sua memória.	
Etapa simbólico-formalista – Já existe uma maior capacidade de elaboração das formas e traços.	
Etapa formalista – Os desenhos apresentam uma maior fidelidade em relação à aparência real dos objetos.	
Etapa formalista plástica – Constata-se a existência de uma nova forma de desenhar, visto que se estabelece um desenvolvimento das habilidades motoras, contudo, há uma redução do ritmo de elaboração dos desenhos.	

LOWENFELD (1975)	
1/2 anos	Fase I: Auto - expressão gráfica: Garatuja Desordenada: não há consciência da relação gesto-traço, existe um grande prazer na exploração do material, todo o corpo acompanha o movimento da mão e são feitas linhas horizontais e verticais.
2/3 anos	Garatuja Ordenada: A criança descobre que existe uma relação entre os seus movimentos e os traços que executa, no papel, varia as cores intencionalmente e estabelece relações entre o que desenha e a realidade.
3 anos	Garatuja Nomeada: São representados objetos intencionalmente, a criança descreve verbalmente o que faz e surgem as primeiras tentativas de representação da figura humana.
4/6 anos	Fase II: Representação Gráfica: Existe uma afirmação da semelhança entre o objeto representado e o desenho, formando figuras reconhecíveis.

Ao analisar os quadros acima, podemos constatar que, apesar de existirem diversas linhas de pensamento sobre o desenvolvimento gráfico, as mesmas não são muito discrepantes no seu conteúdo. Se por um lado utilizam diferentes terminologias para a definição das fases do desenho infantil (etapas, fases, estágios ou movimentos), por outro parecem ser unânimes ao determinarem que o desenho evolui segundo fases previsíveis, conforme o crescimento da criança, dentro do seu processo de desenvolvimento.

2.3. Princípios da Psicologia do Desenvolvimento Infantil no Estádio Pré-Operatório

De acordo com o texto traduzido por Maria Teresa Sá³³, Piaget levou a cabo um conjunto de investigações sobre o processo de desenvolvimento cognitivo da criança. Contudo, não encarou a criança enquanto sujeito individual, mas enquanto “sujeito epistémico”, quer dizer, como representante da inteligência humana numa perspetiva universal. É a partir do conhecimento do desenvolvimento da criança que vai compreender o desenvolvimento do pensamento humano: a sua estrutura, natureza e evolução. O seu trabalho constitui aquilo que se designa por epistemologia genética.

A inteligência, segundo este autor, constrói-se progressivamente ao longo do tempo, por estádios. A cada estádio correspondem estruturas mentais organizadas que envolvem diferentes mecanismos. Partindo dos reflexos simples do bebé, herdados geneticamente, a criança vai construindo progressivamente estruturas mentais até atingir o pensamento formal.

É graças a um conjunto de mecanismos, que constituem uma totalidade, que a inteligência se desenvolve e encarada como uma adaptação, assegura o equilíbrio entre o organismo e o meio através da assimilação e da acomodação. As estruturas mentais tornam-se mais complexas graças ao efeito combinado da assimilação e da acomodação: não há acomodação sem assimilação, assim como são necessárias novas estruturas de acomodação para que continuem a processar-se novas assimilações.

A equilibração é o mecanismo que regula os dois processos: prepara ou adequa a assimilação à acomodação e vice-versa.

Segundo Piaget o desenvolvimento intelectual processa-se em quatro estádios sucessivos que têm as seguintes características:

- ✿ Uma estrutura com características próprias;
- ✿ Uma ordem de sucessão constante (embora possam existir diferenças cronológicas);
- ✿ Uma evolução integrativa, isto é, as novas aquisições são integradas na estrutura anterior, organizando-se agora uma nova estrutura hierarquicamente superior.

Assim, temos os seguintes estádios:

³³ Sá, Maria Teresa. *Desenvolvimento Cognitivo*. Documento de apoio à Unidade Curricular Pedagogia da Educação – Creche, 2014/2015.

- Estádio sensório-motor, do nascimento até cerca de 2 anos.
- Estádio pré-operatório, dos 2 aos 6/7 anos;
- Estádio das operações concretas, dos 6/7 aos 11/12 anos;
- Estádio das operações abstratas/formais, dos 11/12 anos aos 16 anos.

Neste trabalho iremos centrar-nos no Estádio pré-operatório, pois este enquadra as crianças que se encontram em idade pré-escolar.

Estádio pré-operatório

Segundo Piaget, uma das mais importantes conquistas do estágio pré-operatório é a emergência da função simbólica, isto é, a capacidade de representar mentalmente objetos ou acontecimentos que não ocorrem no presente através de símbolos – palavras, objetos, gestos.

A linguagem é uma das mais importantes manifestações da função simbólica: as palavras, as frases representam pessoas, situações, objetos, ações. No jogo simbólico, no faz-de-conta, a criança imita, representa um conjunto de comportamentos, de ações: finge que dorme, que lê o jornal, etc. os objetos passam a representar o que a criança deseja: um garfo pode ser um telefone ou um avião. A imagem mental (representação mental de objetos ou ações não presentes no campo perceptivo) e o desenho são também manifestações de função simbólica.

Uma outra característica deste estágio é o egocentrismo – a centração impede a criança de compreender que, sobre a realidade, há outras perspetivas para além da sua.

Domina, portanto, uma visão unilateral e superficial do real. A realidade, encarada por um pensamento mágico, é o que a criança sonha e imagina no jogo simbólico. Este estágio vai buscar a sua designação – pré-operatório – ao facto da criança já pensar, mas ainda não ser capaz de fazer operações mentais (ação interiorizada reversível).

Entre os 2 e os 7 anos distinguem-se dois subestádios: o do pensamento intuitivo e o do pensamento pré - conceptual. O pensamento intuitivo permite que a criança resolva determinados problemas, mas este pensamento é irreversível, isto é, a criança está sujeita às configurações perceptivas sem compreender a diferença entre as transformações reais e aparentes. No pensamento pré - conceptual domina um

pensamento mágico, onde os desejos se tornam realidade e que possui também as seguintes características:

Animismo - A criança vai dar características humanas a seres inanimados. Este animismo vai desaparecendo progressivamente, aqui salienta-se a importância do papel do adulto, na medida que, a partir, sensivelmente dos cinco anos, não deve reforçar, mas sim atenuar o animismo.

Realismo - A realidade é construída pela criança. Se no animismo ela dá vida às coisas, no realismo dá corpo, isto é, materializa as suas fantasias. Se sonhou que o lobo está no corredor, pode ter medo de sair do quarto.

Finalismo - Existe uma relação entre o finalismo e a causalidade. A criança ao olhar o mundo tenta explicar o que vê, ela diz que se as coisas existem têm de ter uma finalidade, no entanto, esta ainda é muito egocêntrica. Tudo o que existe, existe para o bem essencial dela própria. Também aqui o adulto reforça o finalismo. Vai diminuindo progressivamente ao longo do estágio, apesar de persistir mais tempo que o animismo, devido às atitudes e respostas que os adultos dão às crianças.

Com o decorrer do tempo, os adultos terão de ensinar, à criança, novos conceitos, de modo que futuramente ela não tenha dificuldade em aprendê-los.

Artificialismo - É a explicação de fenómenos naturais como se fossem produzidos pelos seres humanos para lhes servir como todos os outros objetos: o Sol foi aceso por um fósforo gigante; a praia tem areia para nós brincarmos.

À luz da teoria de Piaget, relativamente ao desenho, até aos dois anos a criança só faz riscos, sem qualquer sentido, porque, para ela, o desenho não tem qualquer significado. A criança, aos três anos já atribui significado ao desenho, fazendo riscos na horizontal, na vertical, espirais, círculos, no entanto, não dá nome ao que desenha. Tem uma imagem mental depois de criar o desenho.

Mas aos quatro anos a criança já é mais criativa e começa a perceber os seus desenhos e projeta no desenho o que sente. De um modo geral, podemos dizer que, neste estágio, o desenho representa a fase mais criativa e diversificada da criança. A criança projeta nos seus desenhos a realidade que vive, não há realismo na cor, e também não há preocupação com os tamanhos. Nesta fase os desenhos começam a ser mais compreensíveis pelos adultos. A criança vai desenhar as coisas à sua maneira e segundo os seus esquemas de ação e não se preocupa com o realismo. Também aqui a criança vai utilizar a assimilação.

Nas experiências levadas a cabo por Piaget, a criança responde à questão que lhe é colocada com base na aparência, isto é, com base nos dados imediatos da percepção – depois de ter constatado que dois copos têm a mesma quantidade de água, se diante dela se verter o líquido de um dos recipientes para um copo mais alto e mais fino, a criança responderá que este tem maior quantidade de água.

Estas características também foram observadas nos desenhos infantis das crianças em estudo neste trabalho, sendo possível verificar a Teoria do Desenvolvimento de Piaget. Por exemplo, observou-se a presença do animismo, quando uma criança de 5 anos representou um gato e referiu posteriormente que estava a falar com “os meninos”³⁴; Noutro desenho do presente estudo (criança de 4 anos), verificou-se uma garatuja ordenada, com uma característica do pensamento intuitivo, isto é, à falta de realismo nas proporções das figuras, estando patente a criatividade nesta fase de desenvolvimento.³⁵

2.4. O significado da cor

Para Lowenfeld & Brittain³⁶ a cor desempenha um papel decididamente secundário na etapa da garatuja. Isto é evidente, especialmente durante os dois primeiros níveis da garatuja, quando a criança está a adquirir a sua coordenação motora.

Efetivamente, algumas vezes a escolha da cor pode desviar a atenção da criança das garatujas em si e concentrar-se na atividade de jogar com as cores. É muito importante que a criança seja capaz de distinguir os seus traços do suporte. Por isso, é essencial que haja um forte contraste entre os materiais escolhidos para o desenho. Os autores sugerem que por exemplo, se utilize o lápis preto sobre papel branco, ou giz branco no quadro negro sendo este tipo de contrastes preferíveis a qualquer outro esquema de cores variadas.

Somente quando a criança entra na fase de nomear os seus rabiscos é que ela realmente pretende usar cores diferentes para diferentes significados. Uma das primeiras etapas do processo de percepção da cor é simplesmente a distinção entre as diferentes cores que ela deve ter a oportunidade de escolher livremente e ainda sem preocupações

³⁴ Ver ANEXO VI

³⁵ Ver ANEXO IV

³⁶ LOWENFELD, Vitor & BRITAIN, W. Lambert. (1975). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapelusz

de realismo. Quando para ensinar a reconhecer e nomear as cores, as educadoras as comparam com objetos do mundo real poderão estar a impedir a criança de utilizar a cor de uma forma sensível e inteiramente pessoal. É aí que acontecem situações como aquela que suscitou a minha questão de partida: Se a criança pinta o céu de “verde”, até que ponto lhe devemos dizer que o céu é azul?

A descoberta da cor, como parte do processo de rabiscar, é principalmente exploratória. Com as crianças do pré-escolar, trabalhar ou explorar as cores é só por si uma atividade que dá muito prazer. Além deste aspeto, após o surgimento do pensamento simbólico, a cor reforça a interpretação dada aos desenhos.

Para Eurico Gonçalves³⁷ no mundo plástico da criança, uma personagem é de certa cor porque expressa simpatia ou gentileza, e uma outra é maior porque representa força.

2.5. A perspetiva expressiva da educação

Lowenfeld & Brittain³⁸ afirmam que os produtos da atividade artística da criança revelam muitas coisas sobre as mesmas. A criança revela-se inocentemente e sem medo. Para ela, as formas de expressão gráfica e plástica são mais do que um passatempo, são uma comunicação significativa consigo mesmo, resultado da seleção de todas as coisas do seu ambiente com que se identifica e a organização de todos eles em conjunto, a que dá um novo sentido. Neste sentido, também a “Arte” é importante para a criança, para o seu processo mental e para o seu desenvolvimento perceptivo e afetivo, para a sua consciência social progressiva e desenvolvimento criativo.

De acordo com Arno Stern, a faculdade de efetuar traços aparece muito cedo entre os gestos da criança pequena, dependendo das suas capacidades psicomotoras. *Estas faculdades de desenhar desenvolvem-se seguindo um processo programado e não, como vulgarmente se possa pensar, graças às observações que a criança possa efectuar no meio em que vive.*³⁹

O autor Arno Stern considera que exprimir-se é tornar-se vulcão. Etimologicamente, *é expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de*

³⁷ GONÇALVES, Eurico (1976) - A pintura das crianças e nós. Porto: Porto Editora.

³⁸ LOWENFELD, Vitor & BRITAIN, W. Lambert. (1975). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapelusz

³⁹ SOUSA, Alberto B. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação - 3º Volume (Música e Artes Plásticas)*. Lisboa: Instituto Piaget, p. 165.

*factos emotivos. Expressar-se significa realizar um acto, que não é ditado, nem controlado pela razão.*⁴⁰

Por sua vez, Eurico Gonçalves⁴¹ refere que o primacial no desenho infantil é a forma como é elaborado, a expressão emocional e não o seu produto. Ele afirma que a criança, quando ainda não influenciada pelos vícios dos adultos, projeta-se no que faz com sinceridade e há que saber respeitar essa sua maneira de ser autêntica. Contrariá-la ou nem sequer reparar nela, é contribuir para que exista um distanciamento entre o adulto e a criança, é cooperar para que se desenvolva na criança um sentimento de frustração, isolamento, angústia e incomunicabilidade, é contribuir para que ela seja uma criança deprimida e inibida e não atender à sua natural necessidade de comunicar com os outros e com o mundo que a rodeia.

*A criança exprime-se pelo gesto, o som, a palavra e a imagem. Que exprime a criança? Sensações corporais, sentimentos de alegria, tristeza e serenidade, desejos, ideias, curiosidades, experiências, um conjunto de factos emotivos.*⁴²

2.6. A perspetiva contextualista da educação

Tem sido demonstrado que, mesmo durante os primeiros meses da vida, as crianças expostas a um ambiente visualmente rico desenvolvem-se mais rapidamente do que aquelas que não têm nada interessante em que centrar a sua atenção. Crianças criadas em ambientes sem estímulos nem atrações e com carências afetivas parecem permanecer fora do normal desenvolvimento em todas as fases de seu crescimento⁴³.

Lowenfeld & Brittain⁴⁴ afirmam que a interação da criança com o seu ambiente é o elemento mais importante para a aprendizagem. Um ambiente passivo, estéril, neutro não é ideal para o desenvolvimento de uma criança.

Ainda numa perspetiva contextualista, a descoberta dos livros e as histórias infantis são também, segundo Eurico Gonçalves, um meio para aumentar a expressividade da criança visto que estas combinam a realidade com o sonho, o prazer

⁴⁰ SOUSA, Alberto B. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação - 3º Volume* (Música e Artes Plásticas). Lisboa: Instituto Piaget, p. 165.

⁴¹ GONÇALVES, Eurico (1976) - *A pintura das crianças e nós*. Porto: Porto Editora.

⁴² Idem, ibidim, p. 5

⁴³ LOWENFELD, Vitor & BRITAIN, W. Lambert. (1975). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapelusz, p. 118.

⁴⁴ Idem, ibidim

da descoberta com a emoção da aventura. As histórias infantis despertam a curiosidade, estimulam a imaginação e o sentido de beleza, e proporcionam a reflexão crítica.⁴⁵

2.7. O papel do educador

Neste ponto do trabalho, tenciono evidenciar determinadas práticas que defendo no âmbito da intervenção do educador de infância nos distintos modos de atuação que envolvem a expressão plástica, nomeadamente a reflexão acerca da sua intervenção como mediador das atividade e potenciador do desenvolvimento da criança.

Segundo a minha perspetiva, deve tornar-se essencial que o educador encare a expressão plástica como um domínio, relevante em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem pois tal como pudemos compreender no ponto anterior do trabalho, a expressão plástica manifesta-se em todos os domínios do desenvolvimento da criança.

Eurico Gonçalves⁴⁶ afirma que é a partir do conhecimento da criança, que o educador encontra a atitude pedagógica mais adequada às diversas fases do seu desenvolvimento. O conhecimento da criança baseia-se essencialmente na observação do seu comportamento, considerando também a influência do seu contexto ambiental. O autor afirma que cada criança tem a sua individualidade, mas que existem diversos aspetos em comum entre elas, como vimos genericamente apresentados pelos autores que se dedicaram ao desenvolvimento gráfico infantil.

Relativamente ao processo de ensino e aprendizagem, o educador deve saber articular as diferentes áreas de conteúdo e domínios de forma a atingir os objetivos previstos. É tarefa do educador planear atividades motivadoras e diversificadas, tendo em conta todas as áreas de conteúdo e domínios, que devem estar de acordo com o desenvolvimento das crianças.

O educador deve apoiar cada criança com o objetivo de incentivá-la a chegar mais longe, e investir no trabalho cooperativo para que as crianças participem no processo de aprendizagem umas das outras.

⁴⁵ GONÇALVES, Eurico (1976). *A pintura das crianças e nós*. Porto: Porto Editora.

⁴⁶ GONÇALVES, Eurico (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Lisboa: Editora Raiz.

“Não se pode, porém, esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la uma atividade educativa.”⁴⁷.

Assim, relativamente à expressão plástica, o educador, tal como em todas as áreas de conteúdo e domínios, tem um papel crucial para transformar o desenho, a pintura, o recorte e colagem, a modelação, em atividades educativas, promotoras de aprendizagens. É função do educador proporcionar materiais diversos e de qualidade para suscitar a criatividade das crianças, incentivando-as a chegar sempre mais longe, aperfeiçoando as suas produções. Estes materiais devem estar de acordo com a evolução e os interesses do grupo.

Lowenfeld apresenta uma síntese relativamente ao que os educadores devem e não devem fazer, em relação atividade de expressão plástica da criança:

“ O que devem fazer:

- Considerar a expressão plástica da criança como uma projeção da sua personalidade em formação.
- Compreender que, enquanto trabalha, a criança está a adquirir experiências importantes para o seu desenvolvimento.
- Estimular a criança nas suas relações com o ambiente.
- Apreciar o esforço da criança, quando esta consegue expressar a sua própria experiência.
- Compreender que as «proporções erradas» exprimem, frequentemente, uma experiência.
- Compreender que as perceções da criança, a respeito de arte, são diferentes das dos adultos.
- Apreciar os trabalhos artísticos da criança de acordo com os seus próprios méritos.
- Colocar à disposição da criança um local apropriado, onde possa trabalhar.
- Ensinar a criança a respeitar as manifestações de arte dos outros.
- Encorajar o espírito de liberdade, que nasce da própria necessidade da criança se expressar por si mesma.
- Criar um clima de tolerância, propício à espontaneidade expressivo-criativa.

⁴⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Núcleo da Educação Pré-Escolar, Departamento da Educação Básica, p.61

- Deixar que a criança desenvolva a sua própria técnica, através da experimentação.

O que não devem fazer:

- “Corrigir” ou “ajudar”, a criança no seu trabalho, procurando impor-lhe uma personalidade de adulto.
- Dar primazia ao «produto final» e não considerar o esforço ou o entusiasmo da criança durante o processo.
- Entregar à criança cadernos para colorir ou modelos de desenhos que a tornariam insensível ao ambiente.
- Demonstrar apreço por tudo o que a criança faça indiscriminadamente.
- Corrigir as desproporções dos trabalhos.
- Esperar que as manifestações artísticas da criança sejam sempre agradáveis aos olhos dos adultos.
- Preferir o trabalho de uma criança ao de outra.
- Não dando à criança um local apropriado para trabalhar.
- Fazer comparações entre resultados dos trabalhos das crianças.
- Apoiar concursos, exposições ou competições de trabalhos de crianças, sobretudo quando envolverem prémios ou recompensas como estímulo.
- Impor à criança os padrões dos adultos.
- Pendurar o «melhor» trabalho na parede.
- Mostrar à criança «como se faz», «como se desenha» ou «como se pinta».”⁴⁸

A este propósito, Eurico Gonçalves lembra que há perguntas que, em lugar de estimularem, paralisam e retardam a evolução expressão plástica. Como: “o que vais pintar?” “o que é que pintaste?” ou “que representa o teu desenho?” são interrogações que em nada simplificam, antes complicam, a tarefa educativa.⁴⁹

⁴⁸ SOUSA, Alberto B. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação* - 3º Volume (Música e Artes Plásticas). Lisboa: Instituto Piaget, p.182.

⁴⁹ GONÇALVES, Eurico (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Lisboa: Editora Raiz, p.182.

2.8 Aspetos Metodológicos

Nesta parte do relatório procuro explicitar a metodologia da investigação realizada durante a Prática de Ensino Supervisionada durante a frequência no Mestrado em Educação Pré-Escolar numa sala de jardim de infância, com crianças que se encontram em idade pré-escolar (dos 3 aos 5).

A investigação, sobretudo teórica, surge como resposta à questão inicial *A criança pinta o céu de “verde”, até que ponto lhe devemos dizer que o céu é azul?*-tema do trabalho em questão. A minha pesquisa aborda as etapas do desenho infantil segundo quatro conceituados autores; procura identificar as principais aprendizagens que a criança pode adquirir/ desenvolver através do desenho no Jardim de Infância e na Escola; menciona princípios da psicologia do desenvolvimento infantil no estágio pré-operatório; refere as perspetivas expressiva e contextualista da educação artística, procura compreender até que ponto o desenho é valorizado pelo sistema educativo como forma de expressão e por fim, analisa o papel do educador ou professor relativamente à expressão plástica no contexto letivo.

Desta forma, o presente capítulo enquadra o tipo de estudo utilizado, bem como os objetivos e questões de pesquisa, que facilitaram na orientação do processo, a caracterização dos sujeitos do estudo, e por fim, as opções e procedimentos metodológicos que foram realizados.

Objetivos

Este estudo apresenta os seguintes objetivos:

- i. Como apoiar o desenho da criança?
- ii. Qual o papel do educador/ professor?
- iii. Até que ponto o educador/professor deve intervir no desenho da criança?

Caracterização dos sujeitos do estudo

A amostra deste estudo é constituída por 3 sujeitos com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, inclusive. Estas crianças pertenciam à sala de jardim de infância do Concelho de Santarém.

Procedimentos metodológicos que foram realizados

Para concretizar o estudo empírico, procurei recolher um desenho correspondente às fases etárias: 3, 4 e 5 anos. Para isso contactei a Educadora de Infância com a qual fiz o meu estágio e uma vez que foi durante o mês de agosto e as crianças estavam em férias pedi autorização para escolher um desenho de crianças dessas diferentes idades.

Finalmente, analisei os desenhos realizados à luz das teorias referidas no enquadramento teórico, procurando perceber as etapas do desenho infantil em que se encontravam.

2.9 Análise de dados e principais conclusões

Para efetuar a análise qualitativa de dados recorre-se neste tópico à pesquisa de características observadas nos desenhos das crianças de acordo com os autores explicitados neste trabalho, bem como respondendo às questões de partida.

Desenho 1 – Criança de 3 anos⁵⁰

Com base no exposto ao longo deste trabalho, podemos dizer que esta criança de três anos, de acordo com Luquet, se encontra na fase do **desenho involuntário** pois desenha por prazer e não atribui significado ao que produz. Tendo em conta a teoria de Piaget, esta criança encontra-se na fase da **garatuja desordenada**, os rabiscos sobrepõem-se uns aos outros, não existindo uma preocupação com a preservação dos traços.

Desenho 2 – criança de 4 anos⁵¹

No seguinte desenho, da criança de 4 anos, podemos constatar que esta se enquadra na fase do **realismo fortuito** (Luquet) ou **pré-esquematismo** segundo Piaget, pois a partir das suas marcas e aglomerados de símbolos, surgem caras ou pessoas e há a tentativa de representá-los intencionalmente.

⁵⁰ Ver ANEXO IV

⁵¹ Ver ANEXO V

Desenho 3 - criança de 5 anos⁵²

À luz da teoria de Piaget, ao analisar este desenho observou-se no desenho da criança a presença do **animismo**, quando a criança representou um gato e referiu posteriormente que estava a falar com “os meninos” e a fase do **esquematismo** pois utiliza a relação cor / objeto, a linha de base e mostra ter uma conceção maior sobre a figura humana, o que indica um desenvolvimento normativo para a sua idade cronológica, tendo em conta a análise das etapas do desenho infantil.

Em suma, através da averiguação qualitativa dos desenhos infantis, foi possível corroborar as teorias apresentadas no enquadramento teórico, sendo possível distinguir várias etapas do desenvolvimento do desenho infantil, sendo importante conhecer bem estas etapas, para que as Educadoras detetem ou intervenham nas limitações observadas, no caso de crianças que se encontrem na fase ou fases anterior à esperada para a sua idade cronológica.

⁵² Ver ANEXO VI

3. Considerações Finais

O acima exposto leva-nos a concluir que diferentes autores consideram que o desenho da criança evolui por fases ou níveis, fases essas que representam a forma como a criança apreende o que a rodeia.

Por vezes, as crianças observam os adultos ou outras crianças mais velhas quando estão a resolver os problemas. Notam que o fazem de uma maneira diferente da sua, por meio de regras que pertencem a outro estágio de desenvolvimento e, por isso, sentem-se perdidas. Mas este sentimento, que se deve à disparidade entre elas e os mais velhos na resolução de problemas, tem os seus pontos benéficos. A criança procura então reduzir a distância que a separa das outras mais velhas e, por isso, aprende novas regras e procura imitar os modelos das crianças mais velhas.

Se a criança for suficientemente madura, imitará o modelo de ação usado pelos mais velhos e, por consequência, iniciará a sua entrada no estágio seguinte. A aprendizagem de conceitos novos e de esquemas de comportamento pode pois ser efetuada socialmente, pela observação de outras pessoas.

Estas etapas/ fases não são fixas, nem inalteráveis, visto que há crianças que “saltam” alguns estágios e outras que estagnam num deles. Acima de tudo, enquanto educadores/professores não devemos pressionar a criança a sair ou entrar em determinada fase, respeitando o seu ritmo próprio de desenvolvimento.

Segundo os autores, pode afirmar-se que o desenho testemunha a capacidade psicomotora da criança representar o seu ambiente, capacidade essa que pode ser estimulada pelos adultos.

Importa salientar que é de extrema importância que o educador/a reconheça as fases do desenvolvimento do desenho infantil de acordo com os diferentes teóricos, pois ele/a será competente para analisar as produções das suas crianças, com diferentes critérios e auxiliar no processo de aprendizagem das mesmas.

Apesar de compartilhar propriedades básicas comuns às diferentes linguagens, o desenho, pela sua própria constituição, tem características particulares que o distingue de outras formas de expressão. Relativamente à linguagem verbal, cujo suporte básico é acústico, o desenho caracteriza-se, enquanto imagem visual, pela sua globalidade e possibilidade de perceção imediata. O signo visual é icónico e imediato, isto é, mantém relações de semelhança com o objeto representado. Contrapõe-se, desta maneira, ao signo verbal, que se caracteriza pela arbitrariedade em relação ao objeto referido.

Essa perspectiva possibilita a ampliação da compreensão e da valorização do desenho espontâneo infantil. Evidencia a importância da atividade de desenhar para a elaboração conceitual dos objetos e eventos pelas crianças. Evidencia, também, o papel do desenho na construção da significação e no desenvolvimento da capacidade semiótica. Neste sentido, a atuação do educador é fundamental no apoio ao processo, zelando pela condição de liberdade de expressão e sustentação da manifestação. Essa atitude parece ser fundamental na preservação do espaço do desenho infantil, atividade de baixo custo e fácil acesso, importante não só para o desenvolvimento cognitivo e semiótico, como para o da criatividade e da expressão pessoal.

“Não se pode, porém, esquecer que o desenho é uma forma de expressão plástica que não pode ser banalizada, servindo apenas para ocupar o tempo. Depende do educador torná-la uma atividade educativa.”⁵³.

Se a criança pinta o céu de “verde”, até que ponto lhe devemos dizer que o céu é azul? Nestas situações é importante desfazer estereótipos, tanto mais que a cor do céu muda conforme as situações meteorológicas, e ao longo do dia, conforme fizeram questão de nos provar os pintores impressionistas. Além destas situações provocadas pela própria natureza, a cor do céu pode ser verde, se associada a uma intenção simbólica, o que acontece muito na publicidade (“um céu verde de esperança”, ou o céu verde dos sportinguistas). No entanto, contrariamente à atividade artística e publicitária, realizada intencionalmente por adultos, com as crianças o surgimento dum céu pintado de verde num desenho, implica primeiramente que a criança já tenha adquirido uma noção da verticalidade do espaço, cuja representação nestes termos surge a partir dos 4 anos, na melhor das hipóteses, se bem que geralmente aos cinco anos seja uma noção adquirida. Nestes termos a pintura verde dum céu, poderá ser atribuída a diversos fatores de natureza afetiva e simbólica, onde não existe a preocupação de imitar a realidade, o que nos indicará uma criança particularmente criativa e autónoma na sua interpretação da mesma, ou poderá indicar uma criança conhecedora, motivada e observadora de formas de arte, ou de ilustração criativa, cinema e desenhos animados, com as quais terá aprendido que a representação artística raramente obedece a convenções.

⁵³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Núcleo da Educação Pré-Escolar, Departamento da Educação Básica, p.61

A criança ao desenhar aglomerados de cor não se preocupa com a relação cromática, mas apenas com o prazer que essa experiência representa para ela.

Respondendo à minha questão de pesquisa, se a criança “pinta o céu de verde”, não se deve corrigir, pois se a correção existe, ela processa-se dentro da criança, segundo a sua própria exigência de clareza formal e expressiva, segundo o seu próprio modo de sentir, pensar e agir. Se criticarmos uma criança pelo uso da cor e indicarmos qual é a cor correta para o desenho, poderemos estar a interferir com a sua expressão.

Deve ser dada à criança ampla oportunidade de descobrir as suas próprias relações com a cor e através da experimentação contínua irá estabelecer a correspondência entre as suas próprias reações emocionais à cor e à organização harmoniosa com esta.

Referências Bibliográficas

- ALEXANDROFF, M (2010). *Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita*: um artigo in:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141569542010000200003&script=sci_arttext
Consultado em 22 de março de 2015

- APAZ. M. F, SENA. C. C.B, MACEDO. J. M. F, SOARES. M, (2012). “*A Relação Entre O Aprender E O Brincar: Uma Perspectiva Psicopedagógica*”
<http://www.abpp.com.br/sites/default/files/131.pdf>
Artigo consultado em: 23 de Novembro de 2013

- ATAÍDE, M, J. (1986) .*Pedagogia de Situação*. Escola dos educadores de infância. Escola de Formação Pós-Básica. Lisboa.

- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva – Publicações.

- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- DALLABONA. S. R, MENDES, S. M. S. “*O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar*”. Revista de divulgação Vol. 1 n. 4 - jan.-mar./2004 técnico-científica do ICPG ISSN 1415-6396 107
<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-16.pdf>
Artigo consultado em: 23 de Novembro de 2013

- GONÇALVES, Eurico (1976). *A pintura das crianças e nós*. Porto: Porto Editora.

- GONÇALVES, Eurico (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Lisboa: Editora Raiz.

- LOWENFELD, Vitor. (1973). *El niño y su arte*. Editorial Kapelusz

- LOWENFELD, Vitor & BRITAIN, W. Lambert. (1975). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapelusz
- LUQUET, G. H. (1987). *O desenho infantil*. Porto: Ed. Livraria Civilização.
- MANTERO, A. (2005). *O traço na Infância*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MÈREDIEU, F. (1995). *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Núcleo da Educação Pré-Escolar, Departamento da Educação Básica.
- MOGNOL, L. T. PILLOTO, S. S. D.SILVA, M. K. *Grafismo Infantil: linguagem do desenho*. UNIVILLE. 2004. Artigo in:
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hPGgUbaQm_wJ:revistas.udes.br/index.php/linhas/article/download/1219/1033+&cd=3&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt
Consultado em 30 de Março de 2015
- PIAGET, Jean. (1971) *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- PIAGET, Jean e INHELDER, Barbel. (1989). *A Psicologia da Criança*. 10ª. Editora Bertrand Brasil S.A.
- PORTUGAL, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- RODRIGUES, H, M. *Análise do desenho Infantil segundo as ideias de Luquet*. Revista da Unifebe (online). Artigo in:
<http://www.unifebe.edu.br/revistadaunifebe/2010/artigo012.pdf>
Consultado em 20 de Março de 2015

- ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores;6
- SOUSA, Alberto B. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação - 3º Volume (Música e Artes Plásticas)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TELMO, I. C. (1997). *Actas de Encontro de Práticas Educativas em Educação Visual e Tecnológica*. 1997. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- VYGOTSKY. L.S. (2007). *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- WALLON, P. C, ENGALHART, A. (1990). *O desenho infantil, perspectiva desenvolvimental*. França: Presses Universitaires.

Decreto-Lei

- Decreto-Lei nº. 241/2001 de 30 de Agosto
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*.

ANEXOS

ANEXO I – Planificação Pré-Escolar

Hora	Área Curricular e Conteúdos	Objetivos/Descritores de desempenho	Descrição das atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Das 9h00 às 12h	<p><u>Área da Expressão e Comunicação:</u></p> <p>Domínio da Linguagem oral e abordagem à Escrita</p> <p>Expressão Musical</p> <p>Expressão Plástica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar para a cooperação em grupo - Tomar e dar a vez nas interações sociais - Aquisição do domínio da linguagem oral; - Comunicar com diferentes interlocutores; - Contactar situações concretas do oral (com o Educador, com outros adultos e com as crianças); - Explorar e conhecer a letra de uma nova música; - Cantar canções e pequenas melodias; - Conhecer um novo artista e o seu tipo de arte; - Desenvolver a motricidade fina, a noção do controlo e a questão da lateralidade (esquerdina ou destra); - Utilizar de forma corretas destrezas manipulativas como: cortar, pegar, colar e pintar; - Classificar os objetos por ordem de grandeza; 	<p>Começar o dia com a reunião na área de manta, começando primeiro pelo preenchimento do quadro das presenças e seguidamente pela eleição do “Príncipe” ou “Princesa do dia”.</p> <p>No momento seguinte o “Príncipe” ou “Princesa do dia” irá dar o bom dia aos seus colegas através de uma música, ver quantos colegas faltam neste dia, preencher o quadro da data e do tempo.</p> <p>Para além disso, o “Príncipe” ou “Princesa do dia” irá fazer uma contagem das crianças que irão almoçar nesse dia na escola e irá comunicar à funcionária responsável pelos almoços.</p> <p>Após esta pequena conversa iremos cantar com as crianças uma música nova alusiva ao São Martinho intitulada: “ Lá vai uma”. (ver <i>anexo G – musica</i>)</p> <p>Seguidamente, iremos falar um pouco da Pop Art e do Roy Lichtenstein articulados com a Fabula de “O Leão e o Rato”, falando primeiramente um pouco do pintor e da técnica da Pop Art, mostrando mesmo exemplos das suas obras.</p> <p>De seguida as crianças puseram mãos à obra e cada criança fez a Pop Art da Fabula do “Leão e o Rato”.</p> <p>Seguidamente, iremos propor a elaboração de uma coroa para o dia de S. Martinho.</p> <p>Quando as crianças mais velhas terminarem a coroa, irão realizar uma ficha alusiva ao domínio da matemática articulada com a Fábula contada no dia anterior. Esta ficha consiste em</p>	<p>Música: “Lá vai uma...”;</p> <p>Computador; Power Point;</p> <p>Ficha; Marcadores;</p> <p>Molde da coroa; Folhas de castanheiro; Cola; Marcadores;</p>	<p>Observação direta do modo como a criança em questão comunica;</p> <ul style="list-style-type: none"> - O modo como utiliza as formas de cordialidade; - O modo como constrói frases completas e corretas. <p>Interesse e motivação pelo conhecimento de uma nova música;</p> <p>Empenho e motivação da Pop Art;</p> <p>Empenho e motivação na realização da coroa;</p> <p>Avaliação do trabalho produzido pelas crianças;</p>

<p>Das 13h30 às 15h30</p>	<p>Domínio da Matemática articulado com o Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</p> <p>Domínio da Linguagem oral e abordagem à Escrita</p> <p>Expressão Plástica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e Contactar com o código de escrita; -Desenvolver na criança a capacidade de explorar matérias (puzzles” simples, divididos em 4 ou 9 partes, desenvolvendo o conceito de divisão e reconstrução de um todo; - Ouvir atentamente e com prazer, histórias e outros textos, extraindo as suas ideias principais, fazendo comentários e/ou levantando questões em relação ao que ouviu - Alargamento do vocabulário de forma correta; -Desenvolver a Discriminação Auditiva; - Promover discursos com diferentes interlocutores; - Promover situações concretas do oral (com o Educador e com as Crianças - Desenvolver a motricidade fina, a noção do controlo e a questão da lateralidade (esquerdina ou destra); 	<p>circundar o animal mais alto e o mais baixo e posteriormente pintá-los e em copiar o nome dos animais existentes na Fábula. (anexo G-ficha)</p> <p>As crianças mais novas irão colorir um puzzle em folha de papel alusiva a uma parte da Fábula, para posteriormente colocar nos cubos, de forma a construir um puzzle de cubos.</p> <p>Na parte da tarde iremos perguntar às crianças que histórias é que conhecem do dia de S. Martinho. Depois deste pequeno debate com as crianças é introduzida uma história alusiva ao tema intitulada “A Maria Castanha”⁵⁴.</p> <p>De seguida abordaremos a história fazendo questões no final da mesma, de modo a perceber o que estas retiveram.</p> <p>Seguidamente, iremos dar início à construção da Maria Castanha</p>	<p>Ficha;</p> <p>Cubos de cartão; Cola; Lápis ou caneta História: “A Maria Castanha.”</p> <p>Castanhas; Cola; Palitos; Cartolinas; Marcadores;</p>	<p>Avaliação do almoço (através de um diálogo)</p> <p>Interesse e motivação pela história;</p> <p>Empenho e motivação na realização da “Maria Castanha”;</p> <p>Avaliação do dia (através de um diálogo)</p>
---------------------------	--	--	--	--	--

⁵⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=YiLFC9SCuyk>

A criança pinta o céu de “verde”. Até que ponto lhe devemos dizer que o céu é azul?

		- Utilizar de forma corretas destrezas manipulativas como: cortar, pegar, colar e pintar.			
--	--	---	--	--	--

ANEXO II – Planificação 1.º Ciclo

Hora	Área Curricular e Conteúdos	Objetivos/Descritores de desempenho	Descrição das atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Das 9h00 às 10h30	<p><u>Língua Portuguesa</u></p> <p>- <u>Leitura:</u></p> <p>Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)</p> <p>- Conhecimento explícito da língua/ Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Flexão nominal – número • Antónimos • Pontuação • Expansão de frases • Família de palavras 	<p>• Ler com autonomia pequenos textos para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Identificar o tema central do texto; 2) Responder a questões sobre o texto 3) Localizar a informação pretendida. 4) Compreender melhor (reler para resolver problemas de compreensão); 5) Manipular grupos de palavras para expandir frases; 6) Formar femininos, masculinos; singular e plural; 7) Identificar palavras da mesma família; 8) Distinguir nomes, verbos e adjetivos; 9) Identificar o determinante artigo (definido e indefinido); 10) Elaborar, por escrito, respostas a questões sobre o texto; 	<p>No período da manhã será projetada uma história do manual intitulada: “Mistérios da escrita”.</p> <p>Primeiramente, esta história será lida pela estagiária para o grupo de alunos. (objv. 1)</p> <p>Posteriormente, cada aluno vai fazer uma leitura individualizada da história em voz alta.</p> <p>No final da história, serão realizadas algumas questões de interpretação da história ao grupo: “Tipo de texto?”; “Quais as personagens principais?” (objvs 2,3 e 4); significado de algumas palavras desconhecidas do vocabulário das crianças; Sinónimos; Antónimos e Palavras da Família, de modo a perceber o que os alunos retiveram da mesma. (objvs. 5,6,7,8 e 9)</p> <p>De seguida, será proposto aos alunos a realização das questões de interpretação alusivas à história trabalhada, propostas no livro de fichas de Português. (objv. 10)</p>	<p>- Quadro interativo;</p> <p>- História em formato digital: “Mistérios da escrita”;</p> <p>- Quadro branco;</p>	<p>Observação direta;</p> <p>- Quanto à motivação pela história;</p> <p>- Interesse, empenho e motivação pela interpretação da história;</p> <p>- Responde às questões;</p>
Das 11h00 às 12h30	<p><u>Matemática</u></p> <p><u>Geometria e Medida-</u></p> <p><u>Figuras no plano e sólidos geométricos</u></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Identificar e representar quadriláteros 	<p>Na segunda parte da manhã será realizada uma ficha do manual em vista a reforçar os termos dados anteriormente: comparar e descrever sólidos geométricos; identificar semelhanças e diferenças; reconhecer propriedades de figuras no plano e fazer classificações; desenhar no</p>	<p>- Sólidos geométricos</p> <p>- Quadro interativo;</p> <p>- Quadro branco;</p>	<p>Avaliação dos trabalhos produzidos pelos alunos:</p> <p>- realização dos exercícios de forma correta;</p> <p>Observação direta sobre a forma como cada aluno:</p> <p>- Responde às questões;</p>

<p>Das 14h00 às 16h00</p>	<p>- Quadriláteros (retângulo, quadrado e losango); - Pentágonos e hexágonos; - Sólidos geométricos – poliedros e não poliedros; pirâmides e cones; vértice, aresta e face; - Atributos geométricos e não geométricos de um objeto; - Construção de figuras com eixo de simetria.</p> <p><u>Estudo do Meio</u></p> <p><u>À descoberta das inter-relações entre espaços:</u></p> <p>Os meios de comunicação</p>	<p>e reconhecer os losangos e retângulos como casos particulares de quadriláteros. 2) Identificar e representar pentágonos e hexágonos. 3) Distinguir atributos não geométricos de atributos geométricos de um dado objeto. 4) Completar figuras planas de modo que fiquem simétricas relativamente a um eixo previamente fixado, utilizando dobragens, papel vegetal.</p> <p>1) Reconhecer tipos de comunicação pessoal. 2) Reconhecer tipos de comunicação social.</p>	<p>plano figuras simétricas relativas a um eixo horizontal ou vertical. Primeiramente e antes de se dar início à realização da ficha, será realizado um breve diálogo sobre a temática, de modo a recordar e perceber os conhecimentos prévios que os alunos detêm em relação a esta temática explorando os materiais manipuláveis (cubo, cilindro, esfera, cone). (objvs. 1,2,3 e 4). Enquanto os alunos realizam a ficha a estagiária irá circular por entre os pequenos grupos, de forma a auxiliá-los. A posterior correção dos exercícios será realizada coletivamente, com recurso ao quadro interativo.</p> <p>No período da tarde será introduzido um módulo novo “À descoberta das inter-relações entre espaços: Os meios de comunicação”. Primeiramente, será realizado um breve diálogo, em grande grupo, sobre a temática, de modo a perceber os conhecimentos prévios que os alunos detêm em relação a esta temática. Seguidamente será explicado a temática dos meios de comunicação através de uma apresentação em PowerPoint com alguns exercícios alusivos a esta temática. Após a exploração do PowerPoint os alunos irão visualizar um pequeno vídeo sobre a temática em questão <i>os meios de comunicação</i>. No final da exploração do PowerPoint a estagiária irá propor ao grupo de crianças a realização de uma atividade em que as crianças vão “fazer de conta” que estão a realizar um</p>	<p>-Manual de Matemática</p> <p>- Quadro interativo;</p> <p>- PowerPoint;</p> <p>- Vídeo sobre: os meios de comunicação</p> <p>- Máquina fotográfica;</p>	<p>Avaliação dos trabalhos produzidos pelos alunos: -realização dos exercícios de forma correta;</p> <p>Observação direta sobre a forma como cada aluno: - Responde às questões;</p> <p>-Interesse, empenho e motivação pela atividade</p>
---------------------------	--	--	---	---	--

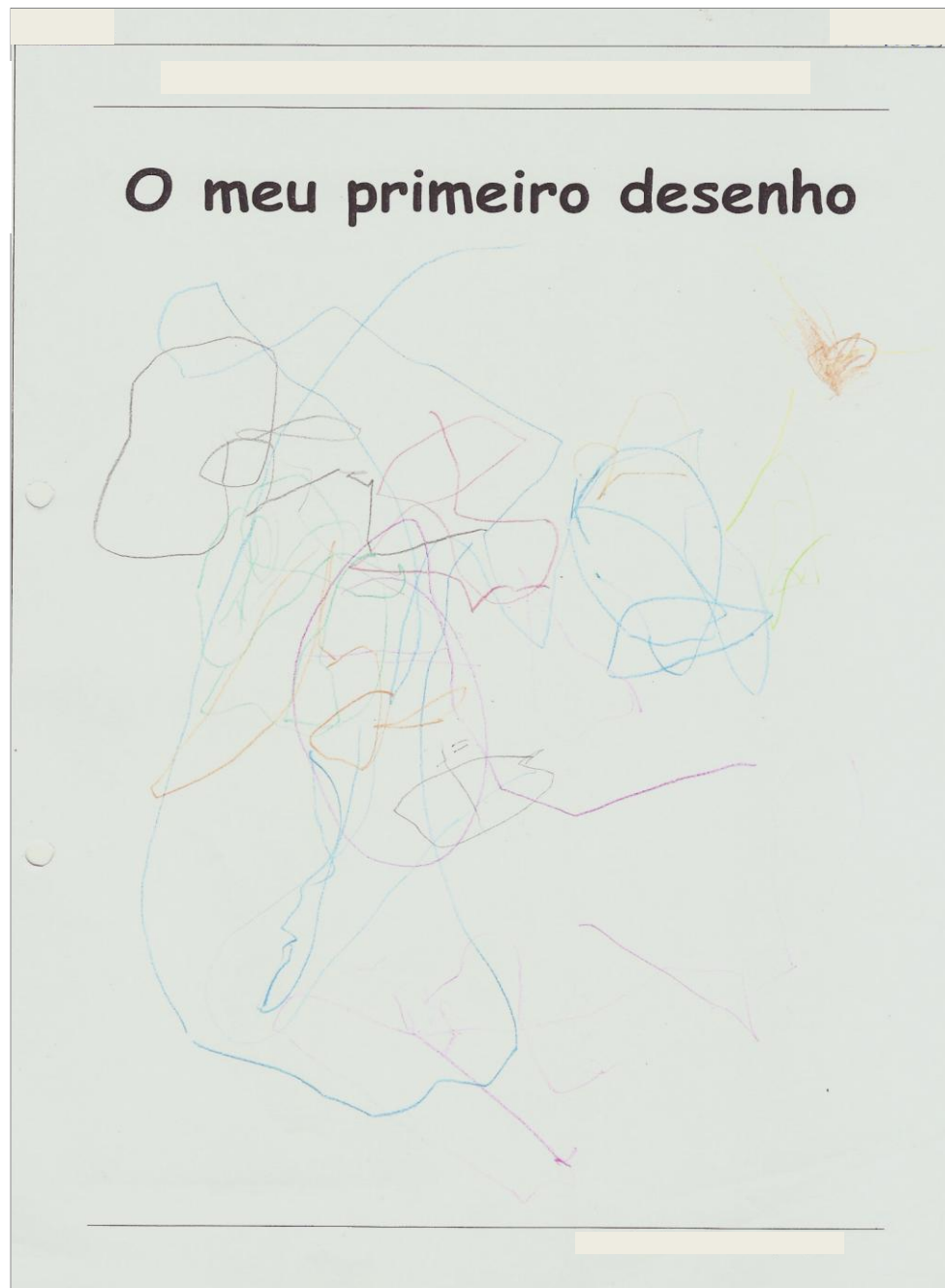
	<p><u>Expressão Musical</u></p> <p><u>-Bloco1</u></p> <p><u>Jogos de Exploração</u></p> <p>Voz</p> <p>Corpo</p>	<p>1) Cantar canções.</p> <p>2) Reproduzir pequenas melodias.</p> <p>3) Experimentar sons vocais (todos os que a criança é capaz de produzir).</p> <p>4) Experimentar percussão corporal, batimentos, palmas</p>	<p>reportagem e apresentar o “Jornal da Noite”, em frente a uma câmara.</p> <p>Para além disso, será proposto ao grupo de alunos a realização da ficha do livro de fichas de Estudo do Meio sobre esta temática.</p> <p>A posterior correção dos exercícios do manual de Estudo do Meio será realizada coletivamente, com recurso ao quadro interativo.</p> <p>No final da tarde, partindo do texto explorado na parte da manhã intitulado “Mistérios da escrita”. será explorada um poema sobre a primavera, intitulado: “O Girassol”. (objvs. 1,2 e 3)</p> <p>Esta música será explorada através do batimento de palmas, da exploração dos diferentes ritmos (depressa, devagar) e dos diferentes sentimentos (triste, feliz). (objv. 4)</p>	<p>- Manual de Estudo do Meio;</p> <p>- Quadro interativo;</p> <p>- Música: “O Girassol”;</p>	<p>-Interesse, empenho e motivação pela atividade</p>
--	---	--	--	---	---

ANEXO III – Planificação Creche

Hora	Áreas de Desenvolvimento	Objetivos de Aprendizagem	Descrição das atividades/Estratégias	Recursos	Estratégia de Avaliação
7h30 - 10h			Acolhimento e brincadeira Livre		
10h – 10h 05	<u>Desenvolvimento Pessoal e Social</u>	- Reforço alimentar;	A manhã tem início com as crianças sentadas no tapete para o “momento do pão” ao mesmo tempo que se irá cantar a música do “Bom dia”.	Humanos: -Crianças -Educadora	
10h 05 - 10h 15	<u>Desenvolvimento da linguagem</u>	- Promover a linguagem oral e momentos de concentração; - Repetir palavras das canções; - Responder à música; - Promover o gosto pela música; -Desenvolver os sentidos, nomeadamente a audição; - Acompanhar a música cantada, movimentando o corpo; - Ouvir e responder; - Expressar iniciativa em participar;	Seguidamente, será introduzido e explorado com o grupo de crianças sentado em roda no tapete a canção intitulada: “Cabeça, ombros, joelhos e pés” alusiva ao tema “O corpo e a própria imagem”. Esta canção será colocada numa pasta de músicas, previamente construída pelas estagiárias, de modo a que as crianças possam manipular e consultar de forma livre e orientada. Inicialmente, a canção será cantada pela estagiária, de forma pausada e clara. Posto isto, as crianças irão acompanhando a estagiária na letra da canção ao mesmo tempo que as crianças fazem os gestos relativos à música (cabeça, ombros, joelhos e pés).	-Auxiliar -Outros adultos da creche -Famílias - Estagiárias Materiais: -Pasta das músicas; -Folha com a letra da música e com as respetivas imagens; -	- Observação direta e indireta; A criança consegue: - Mostra interesse pela atividade; - Repete algumas palavras e frases da canção à medida que esta é explorada; - Aquisições individuais e de grupo;
10h15 – 10h40					
10h 40 -					

11h			Rotina de higiene		
11h – 11h 45			Almoço		
12h 10 -			Momento de repouso		
14h 30					
14h 30 -			Momento de higiene.		
15h					
15h- 15h 30			Lanche		

**ANEXO IV – Desenho (1.) de uma criança
de 3 anos**



A criança pinta o céu de “verde”. Até que ponto lhe devemos dizer que o céu é azul?

ANEXO V - Desenho (2.) de uma criança de 4 anos



ANEXO VI - Desenho (3) de uma criança de 5 anos

