

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação de Santarém



**O Desenho Infantil Livre: Temáticas, Significados e Desenvolvimento Gráfico em
Idade Pré-Escolar**

Relatório de estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Catarina Sofia da Silva Penteado

Orientação:

Professora Doutora Marta Nunes da Silva Minaúla Tagarro

Março, 2026

Aos meus pais,
pelo amor incondicional, pelo apoio constante e pela dedicação incansável ao longo de
toda esta etapa.
Este trabalho é por eles, e é a eles que o dedico, com profunda gratidão e carinho.

Agradecimentos

A realização do presente trabalho representou um percurso exigente, marcado por desafios académicos e pessoais, que apenas foi possível concluir graças ao apoio, incentivo e compreensão de várias pessoas. É com profundo reconhecimento que dedico este espaço a expressar a minha gratidão a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização desta dissertação e para o meu crescimento ao longo deste processo.

Em primeiro lugar, agradeço profundamente aos meus pais e ao meu irmão por todo o acompanhamento, por me encorajarem diariamente e por nunca permitirem que desistisse, mesmo quando tal parecia a única opção. O vosso apoio incondicional foi fundamental para que este objetivo se tornasse realidade.

Expresso também a minha sincera gratidão à docente Marta Tagarro, pelo apoio prestado ao longo de todo este percurso, pelo reforço positivo que tantas vezes me deu ânimo para seguir em frente. A sua orientação e confiança foram verdadeiramente essenciais.

Aos amigos que a faculdade me deu e que sei que levarei para a vida, deixo igualmente o meu reconhecimento. Ao Gonçalo e à Andreia, companheiros desde o início desta caminhada, obrigada por cada palavra de conforto, por acreditarem em mim quando já só me restavam dúvidas e por nunca deixarem que perdesse o foco. À Mariana e à Catarina, um agradecimento especial por todos os momentos incríveis que partilhámos. Sem vocês, este percurso não teria tido o mesmo significado. Obrigada por cada desabafo, cada riso e cada gesto de amizade.

Agradeço também aos meus amigos, que estiveram lá ao longo de todo o processo, oferecendo força, motivação e a certeza de que era capaz de alcançar este objetivo e muitos mais. A vossa presença foi uma âncora nos momentos mais desafiantes.

À equipa extraordinária com quem trabalho, deixo igualmente o meu sincero agradecimento. Obrigada pelo apoio constante, pela compreensão nos momentos de maior pressão e pela disponibilidade para ajudar sempre que necessário. Trabalhar convosco tornou este percurso mais leve e equilibrado.

Agradeço à Escola Superior de Educação de Santarém por ter contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional. Agradeço igualmente a todos os docentes que me acompanharam ao longo destes anos, pelo saber partilhado, pelo apoio e pelas oportunidades que me permitiram evoluir, aprender e chegar a esta etapa final.

Por fim, quero igualmente manifestar o meu profundo agradecimento às instituições que me acolheram durante este percurso e aos membros das respetivas equipas educativas. A vossa disponibilidade, partilha de conhecimento e abertura para

integrar-me no vosso trabalho diário enriqueceram de forma significativa a minha formação. A experiência prática que me proporcionaram, assim como os ensinamentos que resultaram da vossa experiência profissional, tiveram um impacto inegável no meu crescimento e evolução.

A todos, o meu sincero obrigada!

Lista de acrónimos/siglas

PES - Prática de Ensino Supervisionada

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado de Educação Pré-escolar e tem como propósito refletir sobre o percurso ao longo dos três estágios e apresentar o trabalho investigativo desenvolvido. As práticas de ensino supervisionadas em creche e jardim de infância constituíram momentos de aprendizagem, permitindo a consolidação de conhecimentos e o desenvolvimento de competências essenciais à prática profissional.

Relativamente ao estudo, o desenho infantil assume-se como uma forma privilegiada de expressão, através da qual a criança revela a sua perceção e interpretação das vivências que considera significativas, refletindo conhecimentos adquiridos, estados emocionais e a forma como se relaciona com os contextos em que está inserida. Neste sentido, o estudo intitulado: “*O Desenho Infantil Livre: Temáticas, Significados e Desenvolvimento Gráfico em Idade Pré-Escolar*”, partiu da seguinte questão de investigação: “Como se caracteriza o desenho infantil em crianças de idade pré-escolar?”. Deste modo, procurou-se dar resposta às seguintes questões: Como se caracterizam globalmente os desenhos realizados pelas crianças, nomeadamente ao nível da cor, preenchimento e elementos gráficos utilizados?; Quais são os temas mais recorrentes no desenho infantil livre?; Será que o desenho livre permite que as experiências significativas da criança sejam representadas?; De que forma as crianças verbalizam e atribuem significado às suas produções gráficas?; As produções gráficas das crianças evidenciam características correspondentes às fases do desenvolvimento do desenho infantil?.

O estudo teve como participantes 101 crianças com 4 e 5 anos e foi desenvolvido com recurso a uma metodologia mista, integrando uma abordagem quantitativa na análise dos desenhos infantis e uma abordagem qualitativa na interpretação dos diálogos das crianças acerca das suas produções gráficas.

Os instrumentos foram desenhos livres elaborados pelos participantes, e as respostas dadas à pergunta-chave: “*Podes contar-me o que desenhaste?*”. Os resultados evidenciaram a predominância de representações associadas à natureza, à família, à criança, aos animais e a elementos afetivos, bem como a presença de características típicas da fase de desenvolvimento do desenho correspondente à idade das crianças, embora se tenham identificado também traços de fases mais avançadas, como é o caso da transparência e utilização da linha base.

Palavras-chave:

Desenho Infantil Livre; Pré-escolar; Diálogo; Desenvolvimento; Papel do Educador.

Abstract

The present report was developed within the scope of the Master's Degree in Preschool Education and aims to reflect on the professional trajectory throughout the three internships and to present the research work conducted. The supervised teaching practices in nursery and kindergarten contexts constituted significant learning experiences, enabling the consolidation of knowledge and the development of essential competencies for professional practice.

With regard to the study, children's drawing is understood as a privileged form of expression through which children reveal their perceptions and interpretations of experiences they consider meaningful, reflecting acquired knowledge, emotional states, and the ways in which they relate to the contexts in which they are embedded. In this sense, the study entitled "*Free Children's Drawing: Themes, Meanings and Graphic Development in Preschool Age*" was guided by the following research question: "*How is children's drawing characterized in preschool-aged children?*"

Accordingly, the study sought to answer the following questions: How are children's drawings globally characterized, namely in terms of color, filling, and graphic elements used? What are the most recurring themes in free children's drawing? Does free drawing allow children's significant experiences to be represented? How do children verbalize and attribute meaning to their graphic productions? Do children's graphic productions show characteristics corresponding to the developmental stages of children's drawing?

The study involved 101 children aged 4 and 5 years and was conducted using a mixed-methods methodology, integrating a quantitative approach in the analysis of children's drawings and a qualitative approach in the interpretation of children's verbalizations about their graphic productions.

The instruments consisted of free drawings produced by the participants and their responses to the key question: "*Can you tell me what you drew?*" The results revealed a predominance of representations associated with nature, family, the child, animals, and affective elements, as well as the presence of characteristics typical of the drawing development stage corresponding to the children's age. However, features of more advanced stages were also identified, such as transparency and the use of the baseline (ground line).

Keywords:

Free Children's Drawing; Preschool Education; Dialogue; Development; Role of the Educator.

Índice

Introdução	12
Parte I – Contextos de Prática de Ensino Supervisionada	14
1. Caracterização da Instituição	14
2. Prática de Ensino Supervisionada em Creche	14
2.1. Caracterização do Ambiente Educativo	15
2.1.1. Caracterização da Sala	15
2.1.2. Caracterização de Horários e Rotinas	15
2.1.3. Caracterização do Grupo	16
2.1.4. Projeto de Sala / Instituição	16
2.2. Observação e Prática Pedagógica	17
2.2.1. Projeto de Intervenção	17
2.2.2. Atividade Desenvolvida	19
2.2.3. Avaliação do Projeto	20
3. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância (I)	20
3.1. Caracterização do Ambiente Educativo	21
3.1.1. Caracterização da Sala	21
3.1.2. Caracterização de Horários e Rotinas	21
3.1.3. Caracterização do Grupo	22
3.1.4. Projeto de Sala / Instituição	23
3.2. Observação e Prática Pedagógica	23
3.2.1. Projeto de Intervenção	23
3.2.2. Atividades Desenvolvidas	25
3.2.3. Avaliação do Projeto	28
4. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância (II)	29
4.1. Caracterização do Ambiente Educativo	30
4.1.1. Caracterização da Sala	30
4.1.2. Caracterização de Horários e Rotinas	31
4.1.3. Caracterização do Grupo	31
4.1.4. Projeto de Sala / Instituição	32
4.2. Observação e Prática Pedagógica	32
4.2.1. Projeto de intervenção	32
4.2.2. Atividades desenvolvidas	34

4.2.3. Avaliação do projeto	37
5. Reflexão final das Práticas de Ensino Supervisionadas	38
Parte II – Componente Investigativa	42
6. Contextualização do Estudo	42
7. Enquadramento Teórico	44
7.1. A Expressão Plástica	44
7.2. O Desenho Infantil	46
7.3. Interpretação do Desenho Infantil	48
7.4. Fases do desenvolvimento do desenho infantil	51
7.4.1. George-Henri Luquet	51
7.4.2. Jean Piaget	52
7.4.3. Viktor Lowenfeld	54
7.5. O papel do educador no processo de desenvolvimento do desenho infantil	55
8. Metodologia do Estudo	56
8.1. Considerações Éticas	56
8.2. Tipo de Estudo	57
8.3. Participantes do Estudo	58
8.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	58
8.5. Procedimentos de Recolha e Tratamento de Dados	59
8.6. Apresentação e Discussão dos Resultados	61
8.7- Principais conclusões do exercício investigativo	80
Reflexão Final	82
Referências Bibliográficas	84
Anexos	88
Anexo A – Registo das Observações	88
Anexo B – Instrumento de Avaliação do Projeto	89
Anexo C – Grelha de Observação/Avaliação Individual	90
Anexo D - Guião de Entrevista	92
Anexo E – Considerações Semanais	94
Anexo F – Recolha de Registos Ilustrativos das História	96
Anexo G – Tabela de Bem-Estar e Envolvimento	97
Anexo H - Guião de Entrevista – Educadora Cooperante	98
Anexo I – Folha de Investigação	100
Anexo J – Protocolo para a Recolha de Desenhos	101

Anexo K – Autorizações para a Recolha de Dados	103
Anexo L – Conteúdo Verbal Referente a Cada Desenho – 4 Anos	105
Anexo M - Conteúdo Verbal Referente a Cada Desenho – 5 Anos.....	106
Anexo N – Indicadores de Categorização	107
Anexo O – Interpretação dos diálogos de acordo com os indicadores de categorização – 4 anos.....	108
Anexo P – Interpretação dos diálogos de acordo com os indicadores de categorização – 5 anos.....	110
Anexo Q – Excertos Associados a cada Indicador de Categorização – 4 Anos	115
Anexo R – Excertos Associados a Cada Indicador de Categorização – 5 Anos	122
Anexo S – Tabela com as Características dos Desenhos	135
Anexo T - Legenda de Avaliação para as Características dos Desenhos...	137
Anexo U – Gráfico Preenchimento	138
Anexo V – Gráfico Cor	139
Anexo W – Gráfico Características	140
Anexo X – Desenhos e Respetivo Código de Identificação – 4 Anos	141
Anexo Y - Desenhos e Respetivo Código de Identificação – 5 Anos	149

Lista de Figuras

Figura 1 - Exploração dos sacos e das garrafas sensoriais.....	19
Figura 2 - Recolha de elementos naturais no exterior e exploração.....	26
Figura 3 - Ordenar as fases do ciclo das plantas.....	28
Figura 4 - Preparação dos pigmentos naturais e pintura livre.....	35
Figura 5 – Exploração do robô programável.....	36
Figura 6 - Preenchimento total.....	62
Figura 7 - Preenchimento intermédio.....	63
Figura 8 - Pouco preenchimento.....	63
Figura 9 - Utilização variada da cor.....	64
Figura 10 - Pouca variação de cores.....	64
Figura 11 - Monocromático.....	65
Figura 12 - Ideografismo.....	66
Figura 13 - Garatuja/rabisco.....	66
Figura 14 - Girino.....	67
Figura 15 - Figura humana.....	68
Figura 16 - Pré-escrita.....	68
Figura 17 - Humanização.....	69
Figura 18 - Transparência.....	69
Figura 19 - Linha de base.....	70

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Rotina diária da sala de berçário.....	15
Tabela 2 - Rotina diária da sala verde.....	22

Introdução

O presente relatório, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, constitui um dos requisitos para a obtenção do grau de mestre. Nele é apresentado o percurso realizado ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas em contexto de creche e jardim de infância, adotando-se uma perspetiva reflexiva e fundamentada sobre todo o processo evidenciando, as aprendizagens adquiridas, as dificuldades sentidas, as competências desenvolvidas, bem como a evolução ao longo da formação.

As Práticas de Ensino Supervisionadas assumiram, deste modo, uma importância determinante, ao possibilitarem a observação, a planificação, a intervenção e a reflexão crítica sobre a ação educativa. Neste enquadramento, o relatório integra igualmente o exercício investigativo emergente da prática pedagógica, centrado na temática “*O Desenho Infantil Livre: Temáticas, Significados e Desenvolvimento Gráfico em Idade Pré-Escolar*”.

Com base nas observações realizadas ao longo dos estágios do Mestrado em Educação Pré-Escolar, bem como em momentos anteriores da Licenciatura em Educação Básica, permitiu identificar que, no domínio das artes visuais, as propostas pedagógicas tendem a ser frequentemente estruturadas a partir de temas previamente definidos pelo adulto, limitando, em muitos casos, as possibilidades de expressão autónoma, criativa e espontânea das crianças.

Surge, neste sentido, a necessidade de repensar no papel das artes visuais no contexto da educação pré-escolar, enquanto espaço privilegiado para a manifestação da criatividade, da imaginação e da expressão pessoal da criança. O desenho assume particular relevância neste domínio, uma vez que é considerado como a primeira forma de expressão gráfica da criança, sendo utilizado como meio de comunicação e expressão muito antes da aquisição da leitura e da escrita. Deste modo, o desenho configura-se como um recurso privilegiado que possibilita à criança exteriorizar ideias, sentimentos e vivências de forma livre e espontânea (Leão, 2022).

Segundo Gonçalves (1991), o desenvolvimento da criatividade exige uma abordagem pedagógica flexível e aberta, que promova a exploração, a experimentação e descoberta, valorizando a criança como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. Nesta perspetiva, torna-se essencial que, após o momento de criação, a criança seja incentivada a refletir e a dialogar sobre aquilo que executou, favorecendo a construção de significados e o aprofundamento da sua experiência criativa (Ribeiro, 2022).

Assim, partindo desta constatação, emergiu o interesse em tentar compreender quais os temas mais recorrentes no desenho infantil livre e em perceber se as crianças conseguem verbalizar e atribuir significado às suas produções gráficas. Para além disso, pretende-se adquirir conhecimento referente às fases do desenvolvimento do desenho infantil, com particular atenção aos elementos gráficos mais comuns na primeira infância. Paralelamente, procura-se refletir sobre o papel do educador neste processo, enquanto mediador e facilitador da expressão artística, analisando de que forma a sua intervenção pode apoiar o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da expressão individual das crianças, valorizando o desenho como uma forma de comunicação e de expressão.

Neste enquadramento, importa ainda apresentar a estrutura do relatório, de forma a clarificar a sua organização e facilitar a compreensão do percurso desenvolvido. O documento encontra-se estruturado em duas partes principais. A primeira parte é dedicada à componente de estágio, na qual são descritos os contextos onde decorreram as Práticas de Ensino Supervisionadas, as experiências vivenciadas, as dificuldades sentidas e as aprendizagens consolidadas ao longo do percurso. Inclui a caracterização da instituição e dos grupos de crianças, bem como a apresentação e descrição dos projetos de intervenção e respetivas atividades desenvolvidas. Esta parte termina com uma reflexão global sobre os estágios realizados e a sua articulação com a prática investigativa.

A segunda parte apresenta o percurso de investigação desenvolvido. Inicia-se com o enquadramento teórico centrado no desenho infantil, que sustenta e fundamenta a problemática em estudo, seguindo-se a apresentação da componente investigativa. Nesta fase, são explicitadas e justificadas as opções metodológicas adotadas, incluindo o tipo de estudo, os participantes, as considerações éticas, bem como as técnicas e instrumentos de recolha e de tratamento de dados utilizados.

Posteriormente, procede-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos, organizados de acordo com as questões de investigação que orientaram o estudo. Nesta secção, são igualmente sistematizadas as principais conclusões, assim como evidenciados os contributos do estudo para a compreensão do desenho infantil livre.

Por último, o relatório encerra com uma reflexão final sobre todo o percurso formativo desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar, seguida da lista de referências bibliográficas que sustentaram o trabalho realizado e dos anexos considerados pertinentes para a sua compreensão.

Parte I – Contextos de Prática de Ensino Supervisionada

O presente capítulo tem como finalidade apresentar uma caracterização sucinta da instituição e de ambos os contextos educativos onde decorreram as Práticas de Ensino Supervisionadas, realizadas no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar.

Neste enquadramento, são descritas as especificidades de cada grupo de crianças e os respetivos projetos educativos de cada sala, tendo em conta as principais intenções pedagógicas das educadoras cooperantes. Estas intenções encontravam-se em concordância com os objetivos previamente delineados para os projetos de estágio, os quais procuraram promover experiências educativas significativas, centradas nas necessidades, potencialidades e interesses das crianças.

1. Caracterização da Instituição

A componente da prática de ensino supervisionada (PES) em contexto de creche e jardim de infância decorreu na mesma instituição, situada numa zona periférica do centro histórico da cidade. Esta instituição, comum aos três estágios realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, é uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), sem fins lucrativos, sob a tutela da respetiva diocese, em funcionamento desde 2001. Tem como missão o desenvolvimento de atividades de ação social e educativa, orientadas para a promoção da dignidade humana e do desenvolvimento integral das crianças, através de diferentes respostas sociais.

O edifício apresentava uma organização funcional e coerente com as faixas etárias das crianças, distribuindo as salas de creche e de pré-escolar por dois pisos. Os espaços eram amplos, seguros e adequadamente equipados, favorecendo a autonomia e a participação das crianças nas rotinas diárias. As salas dispunham de instalações sanitárias adaptadas, zonas de alimentação e áreas destinadas à realização de diversas atividades, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento global das crianças.

A instituição possuía ainda espaços complementares, como biblioteca, ginásio, atelier e um espaço exterior parcialmente coberto, que possibilitava o contacto com o ar livre e a exploração do meio envolvente, reforçando a articulação entre o interior e o exterior enquanto contexto privilegiado de aprendizagem.

2. Prática de Ensino Supervisionada em Creche

Relativamente ao contexto de creche, a prática de ensino supervisionada realizou-se numa sala de berçário que decorreu do dia 14 de novembro de 2023 até ao dia 29 de novembro de 2023, perfazendo um total de 60 horas de contacto.

2.1. Caracterização do Ambiente Educativo

2.1.1. Caracterização da Sala

O berçário dois, integrado na creche dois, era constituído pela sala principal e pelo dormitório. A sala principal apresentava-se como um espaço amplo e organizado, adaptado às necessidades das crianças e subdividido em áreas destinadas à brincadeira, à alimentação e aos cuidados de higiene. Estavam disponíveis brinquedos acessíveis, uma mesa para atividades e elementos que promoviam a exploração do corpo e o desenvolvimento da motricidade, como um espelho com varão e almofadas. A decoração e a disposição dos materiais estimulavam a aprendizagem e a autonomia, enquanto a iluminação natural e a climatização garantiam um ambiente confortável.

O dormitório encontrava-se equipado com berços dispostos de forma a permitir o acompanhamento individualizado das crianças. Os horários e rotinas de sono estavam registados em quadros informativos, facilitando o registo e a monitorização pedagógica por parte da equipa educativa.

2.1.2. Caracterização de Horários e Rotinas

O berçário dois, parte integrante da creche dois, tinha uma rotina cuidadosamente estruturada e adaptada às necessidades individuais de cada criança. A organização dos horários visava proporcionar estabilidade, segurança e bem-estar, respeitando os ritmos próprios de cada criança, promovendo um ambiente acolhedor e estimulante ao longo do dia.

Assim, a rotina diária era a seguinte:

Tabela 1
Rotina diária da sala de berçário

Horário	Rotina
07h30	Acolhimento
09h30	- Canção do “Bom dia” - Reforço da manhã
10h00	Atividades com intencionalidade educativa
10h30	Higiene e preparação para o almoço
11h00	Almoço
11h30	Higiene e preparação para a sesta
11h45	Sesta
14h30	Higiene e preparação para o lanche
15h00	Lanche

15h30

Higiene

16h00

- Atividades livres
- Saída

Nota. Fonte própria (2025)

2.1.3. Caracterização do Grupo

A sala de berçário, à data da intervenção pedagógica, era composta por um grupo de sete crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os dez meses. Tratava-se de um grupo constituído por quatro crianças do sexo feminino e três do sexo masculino.

No que respeita ao desenvolvimento motor, duas crianças conseguiam manter-se sentadas por breves instantes, enquanto as restantes já se sentavam sem dificuldade. Relativamente à locomoção, quatro ainda não gatinhavam, cinco rastejavam e duas empurravam objetos. No que diz respeito a outras competências motoras, três batiam palmas, quatro eram capazes de retirar objetos de dentro de um cesto, três conseguiam permanecer de pé agarrados a objetos e agachavam-se de forma autónoma. Todas as crianças do grupo demonstravam capacidade para se inclinar, agarrar, largar e voltar a agarrar objetos.

Ao nível do desenvolvimento cognitivo, um dos elementos do grupo ainda não revelava competências básicas de causa-efeito, como pressionar botões para obter som ou abrir e fechar objetos. De um modo geral, o grupo demonstrava pouco interesse pelos livros, com exceção de três crianças que os agarravam, levavam à boca e posteriormente os largavam. Cinco crianças evidenciavam comportamentos de imitação do que observavam e tentavam iniciar uma forma de conversação.

No domínio do desenvolvimento pessoal e social, apenas uma criança não distinguia os adultos familiares dos não familiares, e três participavam de forma espontânea em brincadeiras com os pares.

2.1.4. Projeto de Sala / Instituição

No âmbito do trabalho desenvolvido na sala de berçário, verificou-se, após uma conversa com a educadora cooperante, que não existia um Projeto Pedagógico de sala especificamente definido para o grupo. A intervenção educativa que se desenvolvia na sala baseava-se, assim, no Projeto Curricular da instituição, designado “*Crescer com Todos*”, o qual foi facultado pela coordenadora pedagógica e constituía o principal documento orientador da prática educativa.

Este projeto tinha como finalidade uniformizar normas e procedimentos, respeitando os princípios e os objetivos institucionais, bem como os diferentes critérios de intervenção pedagógica, adequados às necessidades e características das crianças. Servia, por isso, como referência comum a todas as salas, orientando as práticas pedagógicas de forma coerente e articulada.

A problemática central evidenciada neste documento destacava a crescente importância da educação para os valores, tendo em conta a frequência com que se observavam, na sociedade atual, problemáticas de índole social e moral, como a violência, o desrespeito pelo outro e questões relacionadas com a saúde global. Neste sentido, o projeto assumia como prioridade o desenvolvimento de valores essenciais desde a primeira infância, nomeadamente a ética, a integridade, a humildade, a cooperação, a disciplina e o respeito mútuo, promovendo, assim, uma educação integral desde a primeira infância (Projeto Curricular da instituição, 2020/2025).

2.2. Observação e Prática Pedagógica

2.2.1. Projeto de Intervenção

Tendo em conta as necessidades observadas ao longo do percurso de estágio na sala de berçário, foi concebido um projeto pedagógico com o intuito de as compensar. As principais necessidades detetadas relacionam-se, por um lado, com a escassez de materiais que favoreçam a estimulação sensorial e, por outro, com a ausência da utilização do espaço exterior.

Neste sentido, foi concebido o projeto intitulado: “*Os sentidos no espaço exterior*”, cujo objetivo principal consistiu em promover o desenvolvimento e a estimulação sensorial, explorando o espaço exterior enquanto contexto privilegiado para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências.

Para a concretização deste projeto, foi delineado um conjunto de atividades ajustadas aos objetivos estabelecidos, procurando igualmente fomentar o envolvimento ativo das famílias no processo educativo, valorizando o seu contributo na construção de experiências significativas para as crianças.

O presente projeto assentou num enquadramento teórico que valoriza os cinco sentidos, a diversidade de estímulos sensoriais e o papel central do espaço exterior como contexto facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento. Esta fundamentação parte do reconhecimento da importância das experiências sensoriais na primeira infância, enquanto base para a construção do conhecimento e para o fortalecimento das interações com o meio envolvente.

De facto, nos primeiros anos de vida, a criança manifesta uma necessidade intrínseca de explorar o mundo que a rodeia, sendo essa curiosidade natural satisfeita, essencialmente, através dos cinco sentidos. Como afirmam Silva e Merlím (2010, citados por Bazanella, 2014), são os sentidos que possibilitam essa comunicação com o ambiente, funcionando como canais essenciais para a receção e resposta aos diferentes estímulos externos. Os cinco sentidos – tato, audição, paladar, visão e olfato – constituem, assim, um meio de comunicação entre a criança e o seu meio envolvente. Através desta interação, a criança é constantemente exposta a uma variedade de estímulos que interpreta e aos quais responde de forma ativa. Assim, os diversos estímulos “vindos do meio nos servem para acalmar, alertar, incitar respostas entre outros.” (Bazanella, 2014, p.22).

A diversidade dos estímulos - como cheiros, texturas ou sabores - está diretamente relacionada com o enriquecimento do desenvolvimento sensorial da criança, bem como com o fomento da sua criatividade. Em crianças até aos três anos, a exploração sensorial é uma das principais formas de compreender e atribuir significado ao mundo à sua volta. Como explica Silva (2021), essa atividade exploratória é essencial para que a criança consiga interpretar o ambiente em que está inserida.

É importante destacar que os estímulos não se limitam às sensações físicas imediatas, podendo também envolver perceções e aprendizagens individuais. Segundo Silva (2021), no contexto educativo, os estímulos devem ser encarados como incentivos à aprendizagem, podendo ser promovidos através de brincadeiras, jogos, interações afetivas e outras atividades que favoreçam o desenvolvimento global da criança.

Neste processo, o espaço exterior assume um papel de destaque, pois representa um recurso valioso para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Cabe ao educador refletir sobre a melhor forma de organizar e potenciar esse espaço, garantindo que este oferece condições ricas em oportunidades de exploração. Como sublinha Sá (2016), é essencial disponibilizar materiais apropriados à faixa etária das crianças, permitindo-lhes manipular, transformar e tomar decisões sobre as suas próprias ações.

O espaço exterior, portanto, deve ser entendido como uma extensão do ambiente educativo, proporcionando experiências únicas e significativas. Tal como refere Sá (2016), este espaço contribui não só para a variedade de vivências das crianças, como também para o seu desenvolvimento motor e físico, alargando o leque de atividades e aprendizagens possíveis.

Importa referir que o projeto apresentado é de carácter fictício, tendo sido apenas implementada uma atividade no âmbito do mesmo, com o objetivo de ilustrar a sua possível aplicação prática.

2.2.2. Atividade Desenvolvida

A atividade desenvolvida na sala de berçário teve como principal foco a exploração e manipulação de materiais sensoriais, nomeadamente sacos e garrafas sensoriais. A proposta foi pensada de forma a respeitar o ritmo de cada criança, promovendo experiências significativas através da interação com diferentes estímulos sensoriais.

Numa fase inicial, foi apresentado apenas um dos materiais ao grupo, com o intuito de se observar a reação e o interesse espontâneo das crianças perante o novo objeto. À medida que se verificava o seu envolvimento, foram sendo introduzidos, de forma gradual, os restantes recursos, permitindo às crianças uma explorar livre, ao seu próprio ritmo.

Esta atividade teve como objetivos gerais a estimulação da curiosidade natural das crianças e o favorecimento da autoaprendizagem, promovendo, em simultâneo, o desenvolvimento da coordenação óculo-manual.

No que diz respeito aos sacos sensoriais, os principais objetivos específicos eram:

- Estimular os sentidos do tato e da visão;
- Promover o desenvolvimento da motricidade fina, através da manipulação de objetos com diferentes texturas, formas e consistências.

Relativamente às garrafas sensoriais, os objetivos específicos consistiram em:

- Desenvolver a motricidade grossa, através do ato de agitar, empurrar ou rolar as garrafas;
- Estimular os sentidos da audição e do olfato, com recurso a materiais que produziam sons distintos ou libertavam aromas suaves e seguros para os bebés.

Através desta proposta, foi possível proporcionar momentos de descoberta e prazer, incentivando a exploração ativa do ambiente e promovendo, de forma integrada, o desenvolvimento sensorial e motor das crianças nesta faixa etária.

Figura 1 - Exploração dos sacos e das garrafas sensoriais.



2.2.3. Avaliação do Projeto

A avaliação baseou-se essencialmente na observação direta ([anexo A](#)) e contínua das crianças durante a atividade, procurando compreender o seu envolvimento, interesse e resposta aos novos objetos apresentados. Esta abordagem permitiu recolher dados significativos sobre a forma como o grupo reagiu à introdução das garrafas e dos sacos sensoriais, tendo sido possível observar uma curiosidade generalizada por parte da maioria das crianças, manifestada através do olhar atento, da manipulação e exploração tátil dos materiais. No entanto, verificaram-se respostas diferenciadas aos estímulos propostos evidenciando os diferentes ritmos do desenvolvimento. Enquanto uma das crianças não demonstrou qualquer reação ao estímulo auditivo produzido pelas garrafas, outra revelou maior destreza motora, conseguindo agarrar simultaneamente duas garrafas e agitá-las de forma coordenada.

Os resultados obtidos evidenciam que a atividade promoveu a exploração sensorial e motora, contribuindo para o desenvolvimento da coordenação, da atenção e da curiosidade das crianças.

Para sustentar e documentar a avaliação, foram utilizados registos escritos de observação e registos fotográficos da atividade. Estes instrumentos revelaram-se fundamentais não só para refletir sobre a prática pedagógica, mas também para analisar os comportamentos e as interações das crianças durante a exploração e manuseamento dos sacos e das garrafas sensoriais, permitindo uma análise mais consistente e fundamentada das experiências vivenciadas pelo grupo, contribuindo para a compreensão dos resultados alcançados com o desenvolvimento da atividade.

3. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância (I)

O presente estágio decorreu durante o período de seis semanas, entre os dias 15 de abril e 24 de maio de 2024, tendo sido dividido em duas fases distintas: uma primeira fase dedicada à observação, registo, pesquisa e consulta de documentos oficiais, de forma a desenvolver um projeto e uma segunda fase dedicada à implementação do mesmo.

Na fase inicial, procedeu-se a uma observação cuidada das rotinas diárias das crianças, com participação nas mesmas sempre que tal se revelou possível e pertinente, formulando questões adequadas ao contexto e efetuando um registo semanal dos acontecimentos mais significativos, numa perspetiva crítica e reflexiva. Paralelamente, foi realizada uma pesquisa e análise de documentos institucionais relevantes que,

articulada com os registos recolhidos, possibilitou a elaboração de um projeto pedagógico ajustado às necessidades e características do grupo observado.

Na segunda fase, passou-se à implementação do projeto desenvolvido, tendo por base as necessidades identificadas durante o período de observação, bem como os interesses manifestados pelas crianças. A concretização deste projeto considerou igualmente os temas previamente abordados e planificados pela educadora cooperante, assegurando uma continuidade e coerência com a prática pedagógica da sala.

3.1. Caracterização do Ambiente Educativo

3.1.1. Caracterização da Sala

A sala verde encontrava-se organizada segundo o modelo High Scope, estando o espaço dividido em diferentes áreas de interesse que promoviam a autonomia, a exploração e a aprendizagem ativa das crianças. Entre estas, destacavam-se a área do grande grupo, destinada a momentos de partilha, conversas e rotinas diárias; a área da leitura, que incentivava o contacto com os livros e o gosto pela leitura; a área da expressão plástica, que estimulava a criatividade através da pintura e do desenho; e as áreas de jogos de construção e de jogos de mesa, que favoreciam o raciocínio, a coordenação motora e a cooperação. A casinha das bonecas proporcionava o jogo simbólico e o desenvolvimento das competências sociais.

O ambiente era acolhedor, luminoso e organizado de forma a garantir a autonomia e segurança das crianças, com mobiliário adaptado à faixa etária e materiais acessíveis. As paredes apresentavam elementos pedagógicos visuais, como o mapa das presenças, as regras da sala e os painéis de projetos em desenvolvimento, reforçando a participação das crianças na rotina. A sala dispunha ainda de acesso direto ao espaço exterior, promovendo a mobilidade e o contacto com o ar livre, e de uma casa de banho adaptada e acessível, o que favorecia a independência nas rotinas de higiene.

3.1.2. Caracterização de Horários e Rotinas

O Pré-escolar funcionava entre as 7h30 e as 19h00, oferecendo um horário alargado de apoio às famílias. A permanência das crianças era limitada a dez horas diárias, de forma a garantir o seu bem-estar e o equilíbrio das rotinas. A comunicação entre família e educadora era valorizada, sendo necessário informar a instituição sobre entradas tardias ou saídas antecipadas, o que favorecia uma gestão pedagógica organizada e ajustada às necessidades de cada criança.

A sala verde, que acolhia o grupo de crianças com quatro anos e onde decorreu o estágio, apresentava uma rotina estruturada e organizada ao longo do dia. Esta organização tinha como principal objetivo assegurar o bem-estar e a estabilidade emocional das crianças, proporcionando-lhes segurança através da previsibilidade das atividades diárias.

Assim, a rotina diária era a seguinte:

Tabela 2

Rotina diária da sala verde

Horário	Momento da rotina
07h30	- Acolhimento - Reforço da manhã
09h30	Atividades com intencionalidade educativa
11h00	Brincadeiras na sala ou no pátio
11h40	Higiene, almoço e higiene
12h30	Higiene e brincadeira livre
14h00	Atividades com intencionalidade educativa
15h30	Higiene, lanche e higiene
16h15	- Brincadeira livre - Acolhimento das crianças - Reforço da tarde
18h30	Prolongamento

Nota. Fonte própria (2025)

3.1.3. Caracterização do Grupo

O grupo da sala verde era, na altura do estágio, constituído por vinte e uma crianças, das quais sete do sexo feminino e catorze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. Relativamente à diversidade cultural do grupo, encontravam-se integradas quatro crianças de nacionalidade brasileira, duas de nacionalidade angolana e quinze de nacionalidade portuguesa. Uma das crianças apresentava Necessidades Educativas Especiais, sendo acompanhada pela psicóloga da instituição, bem como por técnicos especializados fora do contexto institucional.

Através das observações realizadas ao longo dos diversos momentos da rotina diária, considerou-se que o grupo demonstrava interesse e curiosidade relativamente aos temas abordados em sala. As crianças revelavam-se simpáticas, bem-dispostas, recetivas à aprendizagem de novos conhecimentos, com bastante energia e sociabilidade, comunicando com facilidade entre si.

De um modo geral, apresentavam um bom nível de autonomia, quer durante as refeições, em que se alimentavam sozinhas, quer nos momentos de higiene pessoal. Verificou-se igualmente que, nas tarefas propostas em sala, a maioria das crianças atuava de forma autónoma, embora existissem alguns casos que necessitavam de apoio pontual ou revelavam momentos de insegurança, sendo, ainda assim, capazes de realizar as atividades por iniciativa própria.

Foi também identificada a existência de regras a aplicar na sala e nos restantes espaços do jardim de infância. Contudo, observou-se alguma dificuldade por parte do grupo em cumpri-las, sendo necessário lembrá-las ao longo do dia.

3.1.4. Projeto de Sala / Instituição

No que respeita ao Projeto Pedagógico de sala, e conforme já referido anteriormente, verificou-se, após uma conversa com a educadora cooperante, que este não é elaborado de forma autónoma e específica para cada sala, mas sim desenvolvido com base no Projeto Curricular da instituição, designado: “*Crescer com Todos*”, prática que se estende de forma transversal a todas as salas do estabelecimento. Assim sendo, foi este o projeto apresentado pela educadora cooperante como orientadora das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto de estágio.

3.2. Observação e Prática Pedagógica

3.2.1. Projeto de Intervenção

Conforme foi previamente referido, o ponto de partida para a elaboração do projeto consistiu na realização de um diagnóstico contextualizado da sala onde teve lugar a prática de ensino supervisionada. Este processo de levantamento e análise da realidade educativa foi sustentado pela consulta de diversos documentos orientadores da instituição, nomeadamente o Projeto Curricular da instituição, o Regulamento Interno, o Plano Anual de atividades e o Projeto Pedagógico de sala.

Paralelamente, ao longo das duas primeiras semanas de estágio, foram realizadas observações sistemáticas que permitiram identificar um conjunto de necessidades emergentes no grupo de crianças e no contexto em que este se insere. Entre essas necessidades, destacaram-se a escassez de elementos naturais no espaço exterior e a ausência de contacto direto e significativo com a natureza.

Face a este cenário, surgiu a intenção de desenvolver um projeto que respondesse a estas necessidades, promovendo o bem-estar integral, a aprendizagem ativa e o desenvolvimento global das crianças. Neste sentido, foi concebido o projeto

intitulado “*NaturAção: Conhecimento e Preservação da Natureza*”, cuja finalidade central consistiu em fomentar o conhecimento, a valorização e a preservação dos elementos naturais, promovendo simultaneamente uma relação mais próxima entre as crianças e o meio ambiente.

Pretendeu-se que este projeto proporcionasse oportunidades regulares de exploração e observação do meio natural, tendo o espaço exterior como cenário privilegiado para a aprendizagem experiencial. Para a concretização dos objetivos delineados, foi estruturado um conjunto diversificado de atividades pedagógicas, orientadas para o desenvolvimento de competências ecológicas e científicas, bem como para o envolvimento ativo das famílias, reconhecendo-se o seu papel essencial no processo educativo.

O projeto foi sustentado por um enquadramento teórico que destacou os benefícios do contacto das crianças com a natureza e os seus diversos elementos.

A natureza é um recurso essencial à vida humana e a sua degradação afeta diretamente as crianças, comprometendo aspetos como a alimentação, o clima e a saúde dos ecossistemas. Assim, torna-se fundamental sensibilizar, desde cedo, as crianças para a importância da preservação ambiental, promovendo experiências que estimulem uma relação positiva e duradoura com o meio natural.

O contacto regular com a natureza, sobretudo através do brincar, contribui significativamente para o desenvolvimento de uma consciência ecológica. Estas interações proporcionam vivências enriquecedoras que despertam a curiosidade, a reflexão e a compreensão dos fenómenos naturais, tornando as crianças mais atentas e comprometidas com a proteção do ambiente (Napoleão, 2019).

Neste sentido, é essencial envolver as crianças em atividades práticas, que as sensibilizem para a importância e preservação do meio ambiente e as incentivem a agir de forma positiva, como plantar árvores, construir habitats para animais locais e reduzir o desperdício. Devem promover, igualmente, a exploração, observação, manipulação e compreensão do meio natural.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016), o espaço exterior trata-se de “(...) um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas.” (p.27).

3.2.2. Atividades Desenvolvidas

Ao longo do desenvolvimento do projeto, foram realizadas diversas atividades previamente planeadas, com especial atenção às estratégias educativas e aos recursos necessários à sua concretização. De seguida, apresentam-se duas dessas atividades, evidenciando quer a sua organização, quer as aprendizagens que resultaram da sua concretização.

Atividade 1: “O que podemos encontrar na Natureza?”

A presente atividade teve como principal objetivo introduzir o tema do projeto ao grupo de crianças, funcionando como ponto de partida para o desenvolvimento das aprendizagens futuras. Realizada em grande grupo, a sessão iniciou-se com um momento de diálogo orientado, que visou fomentar a reflexão conjunta e identificar as conceções prévias das crianças relativamente ao tema da natureza.

Foram colocadas algumas questões abertas, adaptadas à faixa etária do grupo, com o intuito de estimular a expressão oral, a curiosidade e a observação do mundo natural. Entre as perguntas destacaram-se:

"Quando vamos à rua, ao parque ou ao jardim, o que podemos encontrar?"

"Quando vão passear, encontram plantas ou animais?"

"Que tipo de plantas e animais encontram?"

As respostas das crianças foram registadas no quadro, recorrendo a desenhos representativos acompanhados das respetivas legendas, construídas com a participação do grupo. Esta estratégia permitiu não só valorizar os contributos individuais, como também tornar o registo visual mais acessível e significativo para as crianças.

Para além de nos permitir recolher informação sobre o conhecimento prévio do grupo acerca da natureza, esta atividade promoveu o desenvolvimento da linguagem oral, a escuta ativa e o respeito pelas ideias dos outros. Ao proporcionar um espaço de partilha, favoreceu-se a construção de um ambiente colaborativo e de diálogo, essencial para a dinamização do projeto.

Contrariamente ao que foi observado durante as duas primeiras semanas de estágio, em que se evidenciaram algumas dificuldades na gestão da atenção e do foco do grupo, neste primeiro momento de diálogo no âmbito do projeto, as crianças revelaram-se calmas, concentradas e bastante participativas. Apesar do ambiente favorável, por se tratar da minha primeira intervenção direta com o grupo, confesso que me senti nervosa e apreensiva, com receio de não conseguir conduzir a atividade como planeado ou de falhar em algum momento. No entanto, a atitude positiva das crianças

e o seu envolvimento espontâneo contribuíram para que, gradualmente, me sentisse mais confiante e segura na condução da atividade.

Na segunda parte da atividade, foi realizada uma exploração do espaço exterior com o objetivo de recolher elementos naturais, previamente distribuídos no local. Para facilitar a dinâmica e promover uma maior participação, o grupo foi dividido em três subgrupos, sendo que cada um dispunha de uma caixa destinada à recolha dos materiais encontrados.

Durante o momento de observação e contacto direto com os elementos da natureza, as crianças revelaram grande curiosidade e interesse, demonstrando envolvimento ativo na tarefa. Esta experiência permitiu-lhes explorar livremente o meio envolvente, potenciando aprendizagens significativas através da interação sensorial com os materiais naturais.

Após a recolha, cada grupo teve a oportunidade de explorar os elementos reunidos. Foi possível observar que dois dos três grupos procederam espontaneamente à organização dos materiais, agrupando-os por categorias, folhas, pedras e paus, realizando contagens simples dos objetos. Esta iniciativa, não orientada diretamente, evidenciou a capacidade das crianças para aplicar noções básicas de classificação e quantificação, o que me levou a refletir sobre a importância de estar atenta a estes comportamentos espontâneos e ao potencial que encerram para a introdução e construção de novos conhecimentos.

A atividade terminou com um momento de partilha em grande grupo, durante o qual cada criança referiu os elementos que encontrou no exterior. Este momento final reforçou a comunicação oral, a escuta ativa e a valorização da experiência individual, contribuindo para o fortalecimento do sentido de grupo e da consciência ambiental.

Figura 2 - *Recolha de elementos naturais no exterior e exploração.*



Atividade 2: “A Viagem da Sementinha”

O tema trabalhado com o grupo na presente atividade, foi o ciclo de vida das plantas. A abordagem iniciou-se com um diálogo em grande grupo, com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios das crianças relativamente ao tema. No decorrer desta conversa, foram apresentados cartões ilustrativos com as diferentes fases do ciclo das plantas, que as crianças foram desafiadas a organizar sequencialmente no quadro. Esta tarefa foi realizada com facilidade e contou com o envolvimento de todos, num ambiente de participação ativa.

Seguidamente, procedeu-se à leitura da obra *A Viagem da Sementinha*, de Melanie Joyce. No entanto, durante a contação da história, foi notório que algumas crianças revelaram inquietação e dificuldade em manter a concentração. Após a leitura, promoveu-se novamente um momento de diálogo, durante o qual foram colocadas questões como: “Onde é que a bolota começou a criar raízes?” e “O que precisa a semente para crescer?”, no sentido de consolidar a compreensão da narrativa e reforçar os conceitos abordados.

Para dar continuidade à atividade, as crianças voltaram a ordenar as fases do ciclo das plantas, desta vez utilizando imagens que representavam cada uma das etapas, coladas numa cartolina de grande formato. Este momento revelou-se bastante positivo, com um forte envolvimento do grupo e manifestações espontâneas de ajuda, especialmente entre pares que apresentavam algumas dificuldades.

A última etapa consistiu na realização de um registo individual da história e do ciclo das plantas, através do desenho. No entanto, observou-se uma tendência generalizada para a reprodução de modelos, seja através da cópia do cartaz ou da capa do livro, seja pela imitação dos desenhos dos colegas. Este facto fez-me pensar se os desenhos feitos pelas crianças são realmente ideias delas ou apenas cópias e a necessidade de estratégias que promovam maior liberdade expressiva.

Durante a condução desta atividade, identifiquei uma dificuldade relacionada com a gestão do tempo. Verificou-se que a escolha de realizar a contação da história logo após a canção do “Bom dia” não foi a mais adequada, pois o tempo prolongado em grande grupo, sentado no tapete, contribuiu para a perda de atenção. Refletindo sobre esta situação, concluo que seria mais benéfico reservar esse momento para depois de uma atividade de brincadeira livre, permitindo assim uma maior predisposição do grupo para ouvir e participar.

Figura 3 - Ordenar as fases do ciclo das plantas.



3.2.3. Avaliação do Projeto

Para avaliar as atividades realizadas no âmbito do projeto, foi adotado um método de avaliação simples e visual ([anexo B](#)), composto por três níveis de apreciação:

- Gostei muito;
- Mais ou menos;
- Não gostei.

Com o intuito de facilitar a compreensão por parte das crianças, cada nível foi representado por uma imagem com uma expressão facial correspondente. Após a conclusão de cada atividade, era entregue a cada criança uma estrela, que deveria ser colocada no nível com o qual se identificava relativamente à experiência vivenciada.

Contudo, ao longo da aplicação desta estratégia, observou-se que várias crianças tinham tendência a colocar a estrela no mesmo local onde o colega anterior a havia colocado, revelando comportamentos de imitação e não uma avaliação pessoal. Perante esta situação, optou-se por adaptar o procedimento, questionando individualmente cada criança sobre a sua escolha, de modo a incentivá-las a refletir e justificar a sua opinião, promovendo assim um maior envolvimento no processo avaliativo.

Para além deste instrumento, a observação direta e contínua das crianças durante as diferentes etapas das atividades constituiu também um método fundamental de avaliação, permitindo recolher informações sobre o envolvimento, as interações e o progresso individual e coletivo do grupo. Através desta observação foi possível identificar níveis de participação, interesse e autonomia, bem como dificuldades sentidas, estratégias utilizadas na resolução de problemas e a forma como as crianças

cooperaram entre si. Estes dados permitiram ainda adequar as propostas pedagógicas às necessidades do grupo, promovendo uma intervenção mais ajustada e significativa.

De modo a complementar esta abordagem, foi ainda elaborada uma grelha de avaliação individual ([anexo C](#)), aplicada de forma mais detalhada a duas crianças do grupo, permitindo o aperfeiçoamento da técnica de avaliação realizando uma análise mais aprofundada das suas participações, atitudes e aprendizagens ao longo das atividades, o que possibilitou identificar com maior precisão as necessidades específicas de cada um, as áreas que requerem um acompanhamento mais atento e tentar encontrar com esta análise as estratégias mais adequadas para a promoção do desenvolvimento.

Os resultados obtidos evidenciaram um elevado nível de interesse e envolvimento por parte do grupo, bem como uma participação ativa nas atividades apresentadas. As dinâmicas em grande grupo, que numa fase inicial se caracterizavam por uma reduzida capacidade de concentração e por momentos frequentes de dispersão, foram progressivamente tornando-se mais positivas. Ao longo do tempo, observou-se uma evolução significativa neste sentido, destacando-se momentos de cooperação, respeito pela vez e entreajuda entre colegas.

4. Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de Infância (II)

O presente estágio decorreu durante um período de dez semanas, entre os dias 15 de outubro e 20 de dezembro de 2024, totalizando 210 horas de contacto. Devido à ausência da educadora cooperante nos dias 5 e 6 de novembro, por motivo de férias, esses dias foram repostos na primeira semana de janeiro de 2025.

O estágio foi organizado em duas fases: a primeira centrou-se na observação do contexto educativo, no registo de práticas, na recolha de informação e na análise de documentos orientadores, com o objetivo de fundamentar e planear o projeto de intervenção e a segunda fase foi dedicada à concretização e implementação do referido projeto junto do grupo de crianças. A intervenção pedagógica teve a duração de oito semanas. Durante todo o período de estágio, o trabalho foi acompanhado e orientado pela educadora cooperante e pela auxiliar de ação educativa.

A fase inicial do estágio teve como foco principal a observação direta, sistemática e atenta do grupo de crianças no decurso das suas rotinas diárias. Sempre que considerado oportuno e pertinente, foi promovida a participação ativa nas diferentes experiências vivenciadas pelo grupo. Paralelamente, procedeu-se à recolha e análise de documentos institucionais relevantes, cuja articulação com os dados obtidos em contexto permitiu a construção de um projeto pedagógico coerente e ajustado às

necessidades e interesses do grupo. Ao longo desta fase, foram ainda realizados registos semanais dos acontecimentos mais significativos, numa perspetiva reflexiva e crítica. Esta prática revelou-se essencial para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda da realidade educativa, contribuindo para a construção de um olhar analítico e fundamentado, indispensável ao planeamento e implementação de uma intervenção pedagógica intencional e significativa.

Concluída a fase inicial de observação, registo, reflexão e recolha de informação, deu-se início à implementação do projeto pedagógico previamente delineado. A intervenção foi estruturada com base nas necessidades identificadas durante a observação do grupo, assim como nos interesses e preferências manifestados pelas crianças, os quais foram apurados através de um diagnóstico mais aprofundado que incluiu entrevistas informais realizadas com o grupo. Esta etapa permitiu desenvolver uma prática pedagógica intencional, centrada na criança, promovendo experiências significativas.

Durante a implementação, foram realizadas adaptações contínuas ao planeamento, decorrentes da escuta ativa das crianças e da avaliação sistemática das atividades, garantindo a flexibilidade necessária para responder às dinâmicas emergentes do contexto educativo.

4.1. Caracterização do Ambiente Educativo

4.1.1. Caracterização da Sala

A sala azul encontrava-se organizada de acordo com o modelo pedagógico High Scope, estando o espaço dividido em diferentes áreas de interesse, cada uma com finalidades específicas que favoreciam a autonomia, a exploração e a aprendizagem ativa das crianças. A área do grande grupo destinava-se a momentos de partilha, diálogo e rotinas diárias, promovendo a comunicação e o sentido de pertença ao grupo. As áreas da leitura e da expressão plástica incentivavam o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da criatividade, disponibilizando materiais acessíveis que estimulavam a iniciativa individual. As áreas dos jogos de construção e de jogos de mesa permitiam a experimentação, a resolução de problemas e a cooperação entre pares, enquanto a casinha das bonecas e a garagem favoreciam o jogo simbólico e o desenvolvimento das competências sociais.

O ambiente era amplo, luminoso e organizado, com mobiliário e materiais adequados à faixa etária, promovendo a autonomia e a segurança das crianças. Elementos visuais como o mapa das presenças, o calendário, as regras da sala e as

tarefas do “chefe do dia” reforçavam a participação ativa das crianças na rotina e o sentido de responsabilidade. A disposição do espaço, o acesso direto ao exterior e a casa de banho adaptada contribuía para a independência nas rotinas diárias e para uma aprendizagem integrada entre o espaço interior e exterior.

4.1.2. Caracterização de Horários e Rotinas

Como referi anteriormente, este segundo estágio foi realizado com o mesmo grupo de crianças e na mesma instituição em que decorreu o estágio anterior. Nesse sentido, a rotina diária, bem como os horários e a organização das atividades, mantiveram-se inalterados, o que permitiu uma continuidade na intervenção educativa e um maior aprofundamento na observação e acompanhamento do desenvolvimento do grupo.

4.1.3. Caracterização do Grupo

O grupo da sala azul era composto por 19 crianças, das quais sete eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idades entre os cinco e os seis anos. Entre estas crianças, quatro eram de nacionalidade brasileira, duas de nacionalidade angolana e as restantes treze de nacionalidade portuguesa. Duas crianças do grupo apresentavam Necessidades Educativas Especiais e eram acompanhadas regularmente pela psicóloga da instituição, além de beneficiarem de apoio terapêutico externo.

Com base nas observações realizadas ao longo das diferentes atividades da rotina diária, o grupo continuava a demonstrar interesse e curiosidade relativamente aos temas abordados em sala. As crianças mostravam-se afetuosas, bem-dispostas e recetivas à aprendizagem. Eram bastante enérgicas e sociáveis, comunicando com facilidade entre si.

De um modo geral, o grupo revelava um bom nível de autonomia, tanto durante as refeições como nas rotinas de higiene. No que dizia respeito às tarefas desenvolvidas na sala, a maioria das crianças conseguia realizá-las de forma independente.

No que toca ao cumprimento de regras, o grupo continuava a apresentar alguma dificuldade em cumpri-las, tanto dentro da sala como nos restantes espaços da instituição, sendo necessário relembrá-las ao longo do dia.

4.1.4. Projeto de Sala / Instituição

O Projeto Pedagógico de sala, intitulado: “*Arco-íris das Histórias*”, centrava-se na valorização das histórias infantis, destacando os seus benefícios no desenvolvimento integral da criança, tendo sido elaborado com base no Projeto Educativo da instituição. Para além de estimular o gosto pela leitura e pela imaginação, o projeto tinha como propósito promover a educação para a cidadania, incentivando as crianças a desenvolverem competências e conhecimentos que favorecessem uma participação ativa e consciente na sociedade, tendo as histórias como ponto de partida.

Os objetivos definidos estavam alinhados com as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, bem como com os objetivos gerais estabelecidos para esta etapa educativa, tal como definidos no Projeto Curricular da instituição, o qual já foi apresentado anteriormente.

4.2. Observação e Prática Pedagógica

4.2.1. Projeto de intervenção

Com vista à construção fundamentada do presente projeto, iniciou-se a sua elaboração através da realização de um diagnóstico do contexto educativo, especificamente da sala onde decorreu a prática de ensino supervisionada. Esta etapa teve por base a análise de diversos documentos orientadores da instituição, nomeadamente o Projeto Curricular da instituição; o Regulamento Interno e o Plano Anual de atividades.

Durante o período de estágio, foi realizada uma observação direta e participante, uma vez que se integrou ativamente nas rotinas diárias do grupo, o que permitiu recolher informação relevante de forma contínua. Sempre que se revelou necessário, foram colocadas questões à educadora cooperante, com o intuito de esclarecer dúvidas e consolidar a compreensão do contexto.

Paralelamente, efetuou-se um registo semanal dos acontecimentos mais significativos, adotando uma abordagem reflexiva, que contribuiu para a construção de uma visão crítica e fundamentada da realidade observada.

No sentido de aprofundar o conhecimento sobre as crianças do grupo, foi ainda elaborado um guião de entrevista ([anexo D](#)), com o objetivo de identificar as suas preferências, motivações, desagradados e interesses. Após a realização das entrevistas, procedeu-se à transcrição integral das respostas e à respetiva análise de conteúdo, permitindo extrair informações pertinentes para a delineação do projeto.

Com base nas necessidades identificadas durante as duas primeiras semanas da prática de ensino supervisionada, bem como na análise das respostas obtidas nas entrevistas realizadas às crianças, delineou-se um projeto pedagógico que procurasse responder de forma intencional às carências observadas, ao mesmo tempo que valorizasse os interesses manifestados pelo grupo. As principais necessidades identificadas diziam respeito à frágil autorregulação emocional, por parte de algumas crianças e algumas lacunas em hábitos de trabalho e cooperação entre pares. Relativamente às entrevistas realizadas, destacam-se a preferência por momentos de contação de histórias e o gosto pelas artes, na sua generalidade.

Tendo em consideração os dados recolhidos, delineou-se o projeto *“Para Além das Histórias”*, com o propósito de articular as necessidades previamente identificadas com os interesses manifestados pelas crianças, promovendo o seu bem-estar, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento global.

A implementação do projeto baseou-se na seleção criteriosa de obras literárias que abordavam temáticas associadas às emoções, à amizade e ao respeito. A escolha dessas histórias teve como objetivo central a exploração das emoções e a valorização de princípios como o respeito mútuo e a amizade.

Esta abordagem procurou fomentar, junto das crianças, a aceitação e a validação dos sentimentos, opiniões e preferências individuais e coletivas, contribuindo para a promoção de um ambiente pautado pela empatia, compreensão e colaboração.

Os objetivos principais do projeto centraram-se na estimulação da criatividade e no desenvolvimento de competências de autorregulação emocional, com vista à promoção de interações saudáveis e cooperativas entre pares.

Para a concretização destes objetivos, foi delineado um conjunto diversificado de atividades, planeadas de forma intencional, de modo a garantir a coerência pedagógica e a pertinência das intervenções realizadas no âmbito do projeto.

O projeto assentou num enquadramento teórico estruturado em três eixos fundamentais: a relevância das emoções no desenvolvimento infantil; a importância da literatura infantil no processo educativo; e o papel das expressões artísticas como meio privilegiado de expressão e aprendizagem.

Neste sentido, considerou-se pertinente aprofundar cada um dos eixos que sustentaram teoricamente o projeto, iniciando-se pela dimensão emocional, cuja compreensão se revelou essencial para a promoção do desenvolvimento integral da criança.

As emoções, enquanto respostas corporais aos estímulos do meio, influenciam o comportamento, a perceção de si próprio e as interações sociais. Moreira (2010, citado por Catarreira, 2015) distingue as emoções positivas, como a alegria e a amizade,

promotoras de bem-estar e autoestima das negativas, como o medo, a tristeza e a raiva, associadas à insegurança e à menor predisposição para a socialização. Goleman (2012, citado por Catarreira, 2015) sublinha que as emoções têm funções de autorregulação, comunicação e motivação, afirmando que “cada emoção prepara o corpo para um tipo de resposta diferente” (p. 29). O desenvolvimento emocional inicia-se logo na infância com emoções básicas, evoluindo, através das interações sociais, para emoções mais complexas, como a culpa e a vergonha (Rebelo, 2016).

Para Vale (2012, citado por Batalha, 2019), é essencial ensinar às crianças estratégias de regulação emocional, como o controlo da impulsividade e o uso de reforços positivos, promovendo uma gestão equilibrada das emoções.

A leitura de histórias assume um papel central na educação pré-escolar, ao contribuir para o desenvolvimento da linguagem, o enriquecimento do vocabulário e o despertar do interesse pelo universo literário. Mata (2008, citado por Pimentel, 2017), trata-se de uma atividade “muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (p. 11). No entanto, deve ser acompanhada por uma vertente lúdica que incentive a motivação e o envolvimento das crianças.

As OCEPE (2016) reconhecem o livro como um recurso fundamental no primeiro contacto com a linguagem escrita, facilitando a expressão oral e criativa. A leitura partilhada também fortalece os vínculos afetivos entre educador e criança, pois, como referem Hohmann e Weikart (2011, citados por Pimentel, 2017), as crianças associam a “(...) satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (p. 13).

A expressão infantil constitui uma forma privilegiada de comunicação, permitindo à criança manifestar emoções, desejos e experiências através de formas e cores simbólicas. Sousa (2017, citado por Fragoso, 2023) defende que o mais importante na educação é “viver experiências, descobrir, criar e sentir”, pelo que contextos educativos ricos em experiências expressivas potenciam a criatividade e a capacidade de expressão.

4.2.2. Atividades desenvolvidas

As atividades desenvolvidas ao longo do projeto foram delineadas tendo por base as necessidades identificadas, bem como as sugestões e interesses manifestados pelas crianças. De seguida, será apresentada a uma reflexão acerca de duas das atividades realizadas, destacando as dificuldades sentidas e aprendizagens adquiridas no decorrer das práticas pedagógicas.

Atividade 1: “Oficina das Artes – Vamos Fazer Tintas Naturais!”

Com a presente atividade pretendeu-se estimular a criatividade das crianças, bem como promover o contacto e a exploração sensorial de diferentes materiais tais como, o carvão, o pimentão-doce, as borras de café, a curcuma e o chá de hibisco.

Esta atividade foi organizada em pequenos grupos de quatro crianças, de modo a promover a interação e a colaboração de todos os elementos. Iniciou-se com um momento de exploração sensorial, em que as crianças puderam tocar e cheirar os diferentes materiais, favorecendo uma aprendizagem significativa e multissensorial. Seguidamente, procedeu-se à mistura dos ingredientes para a elaboração das tintas, incentivando o espírito investigativo e a experimentação, bem como o trabalho a pares.

Após a preparação dos pigmentos, cada criança recebeu uma folha em formato A3 para realizar uma pintura livre com as tintas naturais. Durante este momento, foi possível observar a autonomia criativa das crianças, bem como a apropriação da técnica de forma lúdica e espontânea.

Apesar de terem surgido alguns desafios durante a atividade, nomeadamente o facto de o chá de hibisco, embora tingisse a água, não possuir a espessura necessária para colorir eficazmente o papel, esta foi amplamente valorizada pelo grupo de crianças. O entusiasmo, a curiosidade e o envolvimento das crianças evidenciaram que o processo assumiu um impacto mais significativo do que o resultado final. Este desafio, em particular, levou à reflexão sobre a importância de valorizar o percurso de aprendizagem, permitindo-me concluir que, efetivamente, o processo de exploração e descoberta assumiu um papel central na experiência. Esta constatação veio reforçar a relevância de uma abordagem pedagógica centrada na experiência, na experimentação e na construção ativa do conhecimento por parte da criança.

Figura 4 - Preparação dos pigmentos naturais e pintura livre.



Atividade 2: “Vamos ajudar o Lobo a chegar a casa?”

Na atividade em questão, trabalhou-se a temática dos medos, procurando-se promover a sua expressão e compreensão por parte das crianças. Para tal, recorreu-se à leitura da obra “Corajoso como um Lobo”, da autoria de Giulia Pesavento, a qual serviu de ponto de partida para uma reflexão coletiva em torno da coragem e a superação de situações desafiantes. Após o reconto da história, e com base num dos momentos mais marcantes, aquele em que o lobo se perde, foi proposto ao grupo o desafio de ajudar o protagonista a encontrar o caminho de regresso a casa. Para concretizar essa missão, as crianças foram organizadas em pares, com o objetivo de fomentar comportamentos de entreaajuda, cooperação e respeito pelas ideias do colega com quem partilhavam a tarefa.

Cada par foi chamado individualmente para interagir com um robô programável, ao qual foi atribuída a tarefa de simular o percurso de regresso do lobo até ao seu lar. Antes do início da atividade, devidamente adaptada à linguagem e ao nível de compreensão das crianças.

A adesão à atividade revelou-se bastante positiva, sendo evidente o entusiasmo e o envolvimento demonstrado pelas crianças na exploração do robô. Verificou-se, de forma espontânea, a manifestação de atitudes fortemente cooperativas, com as crianças a discutirem estratégias, a escutarem-se mutuamente e a tomarem decisões em conjunto relativamente ao percurso a seguir.

Para além de ter contribuído para o desenvolvimento de competências ao nível da literacia digital e do pensamento lógico, esta atividade mostrou-se particularmente eficaz na promoção de competências sócio emocionais, tais como a empatia, a escuta ativa e o respeito mútuo. A dinâmica de trabalho a pares revelou-se pertinente, na medida em que favoreceu um ambiente seguro para a partilha de ideias e incentivou a construção conjunta do conhecimento.

Figura 5 – Exploração do robô programável.



4.2.3. Avaliação do projeto

A avaliação do projeto de intervenção *“Para Além das Histórias”* foi pensada como um processo contínuo, sistemático e multifacetado, de forma a assegurar uma análise abrangente das práticas implementadas e do impacto das mesmas no desenvolvimento e envolvimento das crianças. Para tal, foram utilizados diversos instrumentos de avaliação que permitiram recolher dados significativos ao longo de toda a intervenção.

Em primeiro lugar, foram elaboradas considerações semanais ([anexo E](#)) descritivas relativas ao processo de intervenção. Estes registos serviram como instrumento reflexivo, permitindo documentar o que foi realizado ao longo de cada atividade, identificar os aspetos que decorreram de forma positiva, bem como aqueles que apresentaram dificuldades. Com base nessas observações, foram pensadas e propostas adaptações ou melhorias a implementar em atividades futuras, assegurando assim uma prática pedagógica intencional e em constante evolução.

Em segundo lugar, foi feita a recolha de registos ilustrativos ([anexo F](#)) elaborados pelas crianças após a exploração de cada história. Estes desenhos permitiram aceder à perceção individual de cada criança relativamente às narrativas abordadas, funcionando como um indicador da sua compreensão, envolvimento e interpretação simbólica.

Adicionalmente, após cada atividade, foram preenchidas Tabelas de Bem-Estar e Envolvimento ([anexo G](#)). Este instrumento permitiu avaliar, de forma sistemática, o grau de envolvimento das crianças nas atividades propostas, bem como o seu estado emocional durante a participação. Através desta monitorização, foi possível aferir a qualidade da experiência vivida pelas crianças e, sempre que necessário, ajustar estratégias para potenciar um maior envolvimento.

Por fim, foi realizada uma entrevista à educadora cooperante ([anexo H](#)), com o objetivo de obter uma perspetiva profissional sobre o projeto de intervenção. Através deste momento de escuta e diálogo, foram identificados os pontos fortes do projeto, assim como áreas de melhoria, contribuindo para uma avaliação mais global e fundamentada da prática desenvolvida.

A utilização destes instrumentos de avaliação, possibilitou uma análise mais completa dos resultados do projeto, permitindo perceber melhor o seu impacto, tanto na aprendizagem como nas relações estabelecidas. Este tipo de avaliação revelou-se fundamental para tomar decisões mais conscientes e bem fundamentadas, promovendo uma prática educativa mais refletida e focada na melhoria contínua.

Podemos concluir que os resultados evidenciaram, de um modo geral, uma postura tranquila, atenta, participativa e motivada por parte dos elementos do grupo, refletindo interesse e curiosidade pelas atividades desenvolvidas. Em alguns momentos, observou-se um nível intermédio de envolvimento, bem como a presença de alguns elementos mais inibidos ou com dificuldades na realização de determinadas tarefas, o que conduziu à reflexão e adaptação a prática pedagógica. Neste sentido, destacou-se a relevância de uma prática pedagógica flexível, ajustada às necessidades de cada elemento do grupo.

5. Reflexão final das Práticas de Ensino Supervisionadas

A presente reflexão crítica e fundamentada incide sobre o percurso formativo realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, destacando as experiências desenvolvidas nos contextos de creche e jardim de infância.

Ao longo dos três estágios curriculares supervisionados, foram mobilizadas e consolidadas competências profissionais essenciais, contribuindo para a construção de uma prática educativa mais consciente, intencional, reflexiva e centrada nas necessidades individuais de cada criança. A presente análise procura integrar e sistematizar as aprendizagens adquiridas, promovendo uma leitura crítica dos desafios, dilemas e vivências que marcaram o processo formativo, e evidenciando o impacto significativo dessas experiências no meu crescimento pessoal e profissional enquanto futura educadora de infância.

Ao longo dos estágios curriculares, compreendi a importância da observação, da reflexão e da reorganização como elementos fundamentais no processo de construção de uma prática educativa intencional e diferenciada. Tomei consciência de que a observação constituía uma ferramenta essencial para conhecer cada criança na sua individualidade, permitindo identificar as suas capacidades, interesses e dificuldades. Tal como refere Portugal (1998, citado por Ferreira, 2014), “tanto a criança como o educador necessitam de tempo para se adaptarem um ao outro e aprenderem a decodificar os sinais e comportamentos do outro.” (p. 8). Neste sentido, a observação e a reflexão permitiram-me delinear e ajustar estratégias de ação, com o objetivo de tentar responder adequadamente às necessidades específicas de cada criança.

Contudo, reconheci que este processo nem sempre era linear, uma vez que a diversidade de contextos familiares e culturais influenciava significativamente as experiências, os ritmos e as expectativas das crianças. Para além disso, o número elevado de crianças por grupo representava um obstáculo à prestação de uma atenção individualizada, condicionando também o tempo disponível para uma intervenção mais

ajustada. Apesar destes desafios, considerei ter evoluído de forma significativa, desenvolvendo progressivamente a capacidade de observar, analisar, refletir e reorganizar a prática, no sentido de encontrar novas soluções e estratégias pedagógicas mais eficazes e sensíveis às especificidades de cada criança.

O estágio em contexto de creche, apesar das dificuldades sentidas inicialmente, proporcionou-me diversas aprendizagens, com especial destaque para a importância das relações de vinculação e das rotinas no desenvolvimento infantil. Uma das maiores dificuldades inicialmente enfrentadas foi compreender e lidar com as questões da vinculação afetiva. No entanto, essa mesma dificuldade tornou-se numa aprendizagem significativa, ao reconhecer o papel fundamental que a vinculação desempenha na construção de relações seguras e de confiança entre a criança e os adultos de referência.

De acordo com Bowlby (1971, citado por Rua, 2013) a vinculação corresponde ao primeiro laço afetivo da criança, geralmente estabelecido com a mãe, embora esta figura possa ser substituída por qualquer pessoa que lhe proporcione segurança e bem-estar. Neste sentido, ao entrar na creche, a criança amplia os seus laços afetivos, criando também relações de vinculação com educadores e auxiliares de ação educativa. Estes laços são manifestados através de comportamentos como o choro, o sorriso, o balbucio, o agarrar e o seguir, sendo o seu objetivo principal manter a proximidade com a figura de vinculação. Marcelino (2020), refere que através de relações próximas e positivas com o educador, as crianças podem aceder a recursos emocionais e afetivos que promovem comportamentos positivos e diminuem comportamentos negativos em contextos sociais.

Adicionalmente, a participação ativa nas rotinas revelou-se essencial para o fortalecimento das relações afetivas com as crianças. Segundo Cordeiro (2012, citado por Eichmann, 2014) a rotina representa um elemento de repetição que oferece segurança à criança, permitindo-lhe antecipar os acontecimentos e tranquilizar-se. Em contexto de creche, as rotinas estruturam-se em torno da prestação de cuidados, alternando com atividades planeadas, momentos de brincadeira e exploração livre do espaço. Importa ainda destacar que os momentos de cuidados, como alimentar, higienizar ou adormecer a criança, não se limitam a tarefas funcionais. Estes constituem verdadeiras oportunidades de aprendizagem e de interação significativa. Como refere Torrão (2016), são momentos privilegiados para falar com a criança de forma natural e informal sobre si própria, sobre o que está a acontecer e como se sente.

Os estágios realizados em contexto de educação pré-escolar constituíram uma oportunidade privilegiada de aprendizagem e desenvolvimento profissional, proporcionando-me experiências significativas, especialmente no que diz respeito à

valorização da inclusão e da intencionalidade pedagógica como princípios orientadores da prática educativa.

Acompanhei o mesmo grupo de crianças nos últimos dois estágios curriculares do mestrado, inicialmente na sala dos quatro anos e, posteriormente, na sala dos cinco anos, o que me permitiu observar de forma contínua o seu percurso de desenvolvimento e aprofundar a minha intervenção enquanto futura educadora. No decorrer deste processo, deparei-me com desafios que suscitaram uma reflexão crítica e fundamentada sobre o papel do educador na seleção dos temas e das atividades a desenvolver com o grupo. Compreendi que uma abordagem verdadeiramente centrada na criança implica a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, ajustadas às suas características, interesses e necessidades individuais. Neste enquadramento, a inclusão revela-se não como um conceito abstrato, mas como uma orientação concreta e intencional que se manifesta diariamente na ação pedagógica.

De acordo com as OCEPE (2016) “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos.” (p. 10). Assim, a seleção consciente de temas e a planificação de atividades devem considerar a diversidade de culturas, contextos familiares e sensibilidades presentes no grupo, promovendo um ambiente educativo respeitador, inclusivo e propício ao bem-estar de todas as crianças. Esta experiência reforçou a importância do papel do educador como promotor de equidade, assegurando que todas as crianças tenham oportunidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento, sem que nenhuma seja prejudicada ou excluída em benefício de outra.

Outra aprendizagem relevante que emergiu ao longo dos estágios relaciona-se com a planificação da intervenção pedagógica, aspeto em que identifiquei ainda algumas dificuldades. Durante a prática, enfrentei o desafio em tornar a planificação suficientemente flexível, especialmente quando coincidiu com períodos festivos que interferiram com a implementação das atividades previstas. Inicialmente, esta limitação gerou algum bloqueio, por não conseguir executar o que estava planeado. Contudo, a situação levou-me a compreender que a planificação deve ser uma ferramenta orientadora da ação, e não um guião rígido e inalterável. Zabalza (1992, citado por Teixeira, 2015) defende que a planificação consiste numa “previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e de, alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo.” (p. 29). Assim, a planificação deve prever ajustamentos, uma vez que, na prática educativa, surgem frequentemente questões inesperadas e

pertinentes colocadas pelas crianças. Reconhecer e acolher essas situações espontâneas é fundamental, pois podem dar origem a aprendizagens significativas, mesmo que não estejam inicialmente previstas. Acredito que a capacidade de adaptação e flexibilidade pedagógica se desenvolve com a experiência profissional e será continuamente aprimorada através da prática reflexiva e do confronto com os diferentes contextos e desafios.

Ao longo dos diversos contextos de estágio, destacou-se como particularmente significativo o estabelecimento de relações próximas e consistentes com os grupos de crianças, desenvolvidas de forma gradual e baseadas em laços afetivos assentes na confiança, no respeito mútuo, na empatia e no carinho. Esta vivência permitiu-me compreender que a qualidade das interações constitui um elemento fundamental para a construção de práticas educativas verdadeiramente significativas.

Enquanto parte integrante do percurso formativo e das aprendizagens construídas em contexto de estágio, a articulação entre a prática pedagógica e a postura investigativa assumiu um papel fundamental, permitindo identificar as questões que orientaram o trabalho de investigação. Com base nas observações realizadas ao longo dos estágios, tornou-se evidente que as atividades no domínio das artes visuais tendem, frequentemente, a ser orientadas por temas pré-definidos, restringindo a expressão livre das crianças. Esta constatação despertou o interesse em compreender quais os temas que emergem espontaneamente no desenho infantil livre e em que medida as crianças conseguem verbalizar e atribuir significado às suas produções gráficas. Simultaneamente, tornou-se pertinente analisar as fases do desenvolvimento do desenho infantil, com especial atenção aos elementos gráficos característicos da primeira infância. Assim, esta investigação decorre naturalmente do olhar crítico e reflexivo desenvolvido ao longo dos estágios, permitindo aprofundar questões importantes para a construção de práticas mais intencionais e promotoras da expressão e criatividade das crianças.

A realização da presente reflexão conduziu-me ao reconhecimento dos progressos alcançados, mas também à consciência de que o meu percurso profissional se encontra em constante construção. Neste sentido, este trabalho não representa um ponto de chegada, mas sim um ponto de partida para um processo contínuo de aprendizagem, aperfeiçoamento e crescimento profissional, no qual os desafios e as incertezas se transformam em oportunidades de evolução.

Parte II – Componente Investigativa

A presente investigação centra-se no desenho infantil enquanto forma de expressão plástica e meio privilegiado de comunicação da criança, analisando a sua importância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social e para a compreensão do modo como a criança interpreta e representa o mundo.

Numa primeira abordagem, considera-se a expressão plástica como processo criativo espontâneo e genuíno de exteriorização de sentimentos e percepções, destacando o desenho como principal veículo de comunicação, representação e compreensão da realidade envolvente (Leão, 2022).

De seguida, aprofunda-se a relevância do desenho infantil e a sua interpretação através de elementos característicos da primeira infância, com referência às principais teorias sobre o desenvolvimento do desenho, nomeadamente as propostas por George-Henri Luquet, Jean Piaget e Viktor Lowenfeld, que permitem compreender a evolução do desenho enquanto processo artístico e cognitivo.

Posteriormente, evidencia-se o papel do educador como mediador e facilitador, responsável por promover contextos educativos que estimulem a criatividade, respeitem os ritmos individuais e incentivem a autonomia da criança na sua expressão artística.

Após a revisão teórica sobre o desenho infantil, a investigação prossegue para a componente empírica do estudo, dedicada à apresentação e justificação das opções metodológicas adotadas. Esta fase visa explicar a escolha da problemática em análise e descrever o percurso metodológico seguido. São abordadas as considerações éticas, o tipo de estudo, os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como os procedimentos de recolha e tratamento de informação recolhida.

Por fim, o capítulo incluiu ainda a apresentação e discussão dos resultados obtidos, finalizando com as principais conclusões do exercício investigativo e os seus contributos para a compreensão do desenho infantil em contexto educativo.

6. Contextualização do Estudo

O desenho infantil constitui-se como uma das formas mais genuínas de expressão da criança, permitindo-lhe comunicar sentimentos, ideias e experiências de modo espontâneo e criativo. No entanto, ao longo das experiências de estágio desenvolvidas, tanto no âmbito da licenciatura em Educação Básica como no Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi possível observar que muitas das atividades de artes visuais propostas em contexto educativo tendiam a ser excessivamente orientadas e centradas em temáticas previamente definidas pelo adulto. Esta abordagem limitava,

em grande medida, a possibilidade de a criança recorrer ao registo livre, onde poderia dar forma às suas próprias vivências, interesses e interpretações do mundo. Gonçalves (1991) sublinha que a criatividade requer uma pedagogia que não seja excessivamente dirigida, idealmente, deve ser flexível e aberta, permitindo que a criança descubra e experimente o seu próprio modo de agir. Neste sentido, Ribeiro (2022) defende que as crianças devem ser estimuladas para o ato criativo e, posteriormente, incentivadas a refletir sobre aquilo que produzem, ampliando assim a sua capacidade de explorar, experimentar e atribuir sentido às próprias realizações. A autora refere ainda que, a educação pré-escolar, enquanto etapa crucial no desenvolvimento global da criança, deve proporcionar oportunidades de exploração livre e criativa, permitindo que cada criança se expresse segundo as suas motivações, curiosidades e interesses. Torna-se, portanto, fundamental promover ambientes e práticas que valorizem a autonomia e a expressão pessoal, reconhecendo o desenho como um meio privilegiado para a construção de significado e para o desenvolvimento de competências criativas.

Face a estas constatações, emergiu o interesse em investigar o desenho infantil livre, procurando compreender quais os temas que surgem com maior frequência no desenho livre e de que forma pode refletir as experiências significativas da criança. Pretende-se, ainda, adquirir conhecimento referente às fases do desenvolvimento do desenho infantil, com foco nos elementos gráficos característicos da primeira infância, tendo por base referenciais teóricos reconhecidos, bem como analisar a forma como as crianças verbalizam e atribuem significado às suas produções. Paralelamente, procura-se refletir sobre o papel do educador neste processo, enquanto mediador e facilitador da expressão artística, analisando de que forma a sua intervenção pode apoiar o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da expressão individual das crianças, valorizando o desenho como uma forma de comunicação e de expressão. De modo a possibilitar o aprofundamento destes conhecimentos desenhou-se a seguinte pergunta de investigação: “Como se caracteriza o desenho infantil em crianças de idade pré-escolar?”

Desta forma, para guiar a análise dos resultados, procurou-se responder às questões de investigação que deram suporte ao presente estudo, nomeadamente:

- Q1. Como se caracterizam globalmente os desenhos realizados pelas crianças, nomeadamente ao nível da cor, preenchimento e elementos gráficos utilizados?
- Q2. Quais são os temas mais recorrentes no desenho infantil livre?
- Q3. Será que o desenho livre permite que as experiências significativas da criança sejam representadas?

- Q4. De que forma as crianças verbalizam e atribuem significado às suas produções gráficas?
- Q5. As produções gráficas das crianças evidenciam características correspondentes às fases do desenvolvimento do desenho infantil?

A amostra do estudo incidu sobre crianças entre os quatro e cinco anos, faixa etária que corresponde a um período particularmente relevante no desenvolvimento gráfico, marcado por progressos significativos na representação simbólica e na capacidade de atribuir significado às produções artísticas. A recolha de desenhos foi realizada nas salas de quatro e cinco anos da instituição onde decorreu a PES. De modo a complementar o estudo, para além dos desenhos recolhidos no grupo de crianças da instituição onde se desenvolveu a PES, foram também recolhidos desenhos numa outra instituição de cariz privado da região do Ribatejo, permitindo alargar e enriquecer a análise realizada. Esta experiência despertou um interesse acrescido em aprofundar o estudo sobre esta fase do desenvolvimento infantil, dada a riqueza das manifestações gráficas e expressivas observadas nas crianças desta idade.

7. Enquadramento Teórico

7.1. A Expressão Plástica

Segundo Sousa (2003), o conceito de expressão plástica foi integrado no contexto da educação pela arte em Portugal para designar a forma de expressão e criação que se concretiza através da manipulação e transformação de materiais plásticos.

Neste sentido, Stern, numa entrevista concedida a Gonçalves (1991), aprofundou a noção de expressão, associando-a a um processo espontâneo e intrínseco ao ser humano:

A expressão é como um vulcão, algo que brota espontaneamente, algo que vem do interior, das entranhas, do mais profundo do ser. Expressar é tornar-se vulcão. Etimologicamente, é expulsar, exteriorizar sensações, sentimentos, um conjunto de factos emotivos. Expressar-se significa realizar um acto, que não é ditado, nem controlado pela razão.
(p.19)

Esta visão enfatiza que a expressão, independentemente da sua forma, é um ato genuíno e profundo, fundamental para revelar a subjetividade e estimular a criatividade e a imaginação, bem como o desenvolvimento da autonomia (Medeiros, 2024).

Gonçalves (1991) diz-nos também que a expressão da criança “é motivada pelo que mais a impressiona” (p.10). O autor transmite-nos deste modo, que a criança ao utilizar pincéis e tintas, não representa apenas o tema em si, mas sim aquilo que mais a marca e influencia na sua forma de ser e agir. Desta forma, a expressão torna-se um meio de compreender e interagir com o mundo que a rodeia.

No mesmo sentido, Lowenfeld e Brittain (1970) defendem que o desenho, a pintura e a construção são processos complexos nos quais a criança combina diferentes elementos da sua experiência para criar algo com um novo significado. Ao selecionar, interpretar e transformar esses elementos, a criança não se limita a produzir uma simples obra gráfica ou escultórica, mas expressa a sua forma de pensar, sentir e perceber o mundo.

É de igual forma relevante compreender o significado da palavra “plástica”. Na Grécia Antiga, como refere Sousa (2003) a palavra “*plastike*” referia-se especificamente à arte de modelar figuras em barro. Posteriormente, na tradição latina, o termo “*plástica*” expandiu-se para abranger a utilização de outros materiais, como gesso, pedra, madeira e metal. Atualmente, a noção de plástica está associada às propriedades físicas dos materiais, nomeadamente a sua elasticidade e maleabilidade, características que permitem a sua transformação e adaptação a diferentes formas e expressões artísticas. A expressão plástica desempenha um papel fundamental na educação pré-escolar, permitindo que a criança explore, comunique e represente o mundo que a rodeia de forma criativa e espontânea. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), a expressão plástica integra-se na área de Expressão e Comunicação, precisamente no Subdomínio das Artes Visuais, sendo valorizada como um meio essencial para o desenvolvimento da sensibilidade estética, da motricidade fina e da capacidade de expressão individual. Neste contexto, incentiva-se o contacto com diferentes materiais, técnicas e suportes, promovendo a experimentação e a descoberta como formas de aprendizagem ativa. Assim, a expressão plástica não só contribui para o desenvolvimento global da criança, como também promove a sua autonomia, criatividade e capacidade de interpretar e transformar a realidade através da arte. Contudo, conforme salienta Medeiros (2024), para que a expressão plástica acompanhe adequadamente o desenvolvimento da criança, torna-se essencial que as técnicas e os materiais utilizados sejam ajustados à sua faixa etária. Só através dessa adequação será possível garantir que cumprem eficazmente os seus objetivos, permitindo à criança beneficiar plenamente das experiências de exploração, criação e expressão artística.

7.2. O Desenho Infantil

O desenho constitui uma das formas de expressão mais antigas conhecidas pelo ser humano. As pinturas rupestres deixadas pelos nossos antepassados na Pré-História, em paredes e cavernas, que tinham como principal finalidade a expressão e a comunicação, uma função que se mantém na atualidade através dos desenhos infantis (Barbosa & Borges, 2019, citados por Filipe, 2025; Sousa, 2003). Tal como os primeiros artistas pré-históricos, as crianças também não priorizam a precisão técnica, mas sim a transmissão de vivências. Assim, o desenho assume um caráter predominantemente expressivo, dando maior importância à interpretação pessoal e à transmissão de emoções e pensamentos de forma única (Malchiodi, 1998).

Neste contexto, Sousa (2023) destaca que o desenho surge como uma das formas iniciais de expressão da criança, assumindo um papel fundamental no seu processo de desenvolvimento. Para além de refletir o seu universo interior, experiências e memórias, o desenho funciona igualmente como meio de comunicação e de aprendizagem. Nesse sentido, Anim (2012), citado por Sousa (2023), defende que esta prática contribui de forma significativa “para o desenvolvimento da criança a nível cognitivo, linguístico, afetivo e social” (p. 18). Paralelamente, a autora sublinha que o desenho infantil deve ser entendido como uma atividade lúdica de grande importância, uma vez que se apresenta como jogo, exercício, forma de comunicação e também fonte de prazer, dado que as crianças desenhavam não apenas pelo gosto pessoal, mas igualmente pelo desejo de partilhar as suas produções com os outros.

É importante salientar que, ao longo da História, a visão da criança pelo adulto tem vindo a sofrer uma evolução significativa. Antigamente, a infância não era reconhecida como uma fase específica do desenvolvimento humano, sendo as crianças vistas como “adultos em miniatura”, sem que as suas formas de expressão, como o desenho, as brincadeiras e os jogos, fossem devidamente valorizadas (Sousa, 2003; Tomás et al., 2021). Progressivamente, esta perspetiva foi sendo superada, passando a criança a ser entendida como um ser dotado de características próprias, competente, pensante, participativo e livre (Tomás et al., 2021).

Neste novo olhar, as produções artísticas infantis começam a ser valorizadas e estudadas por pedagogos que defendem a importância do desenho infantil como uma forma de expressão genuína do pensamento e das emoções da criança (Sousa, 2003). É através das artes, como o desenho, que a criança comunica a sua perceção do mundo, bem como “(...) a sua maneira de pensar, de agir e viver, refletindo características pessoais e valores culturais que o influenciam e formam a sua personalidade” (Bento, 2022, p.8).

Deste modo, o desenho passa a ser reconhecido não apenas como uma atividade lúdica, mas também como um instrumento fundamental na educação e na construção da identidade infantil. Sousa (2003), defende que “a criança que aprende através da actividade lúdica teria um carácter diferente, para melhor, do que aquela a quem não foi dada tal oportunidade” (p. 194).

O desenho infantil representa uma importante forma de expressão para a criança, permitindo-lhe explorar e comunicar, grande parte das vezes, tudo o que faz parte da sua experiência, tal como refere Bédard (2005) “O desenho representa em parte o consciente, mas também, e mais importante ainda o inconsciente” (p.8). A autora refere ainda que, mais do que a aparência do desenho em si, interessa-nos o seu significado e as mensagens que transmite. De acordo com Lowenfeld e Brittain (1970), neste processo de seleção, interpretação e reorganização dos elementos, a criança não cria apenas um desenho, partilha uma parte de si mesma, revelando a forma como pensa, sente e percebe a realidade. Fialho (2019) refere que o desenho infantil é “equivalente a uma narrativa: quanto mais detalhes tem, mais importante é para a criança o que quer transmitir e comunicar ao outro” (p.34). Leão (2022) reforça ainda que, através desta atividade, a criança constrói e amplia conhecimentos, contribuindo de forma significativa para o seu desenvolvimento global. Estudos recentes comprovam que o desenho infantil, fortalece a capacidade de abstração, promove a criatividade, melhora a comunicação, a cooperação e a resolução de problemas (Hansen & Oxoby, 2017; Kleinmintz, 2017; White, 2017; citados por Gil-Ruiz et al., 2025). Para além destes benefícios, o desenho de acordo com Burkitt et al (2021, citados por Gil-Ruiz et al., 2025), serve como uma ferramenta de observação do desenvolvimento, permitindo detetar precocemente possíveis dificuldades cognitivas e motoras através da análise de padrões gráficos, proporções e complexidade das representações.

Do ponto de vista educativo, o desenho é entendido como uma linguagem própria da criança, que lhe permite comunicar ideias, representar a realidade que vivencia, expressar o seu imaginário e manifestar a sua forma de pensar sobre o mundo, recorrendo a linhas, traços e cores. Deste modo, segundo Silva (2016, citado por Filipe, 2025), importa salientar que o desenho e a escrita constituem meios de expressão e comunicação que se complementam, Através do desenho, a criança pode representar objetos, ideias ou experiências, podendo esta assumir a função de uma palavra, ou de igual modo, uma sequência de desenhos possibilitar a construção de narrativas, a representação de histórias ou a organização dos diferentes momentos de um determinado acontecimento relevante para a criança.

O desenho pode-se tratar de uma atividade orientada intencionalmente por educadores ou professores, com objetivos educativos específicos ou pode surgir de

modo espontâneo, como um espaço livre para que a criança explore os seus sentimentos, a sua criatividade e se divirta, pois, tal como refere Luquet (1927/1987) “A criança desenha para se divertir. O desenho é para ela um jogo como quaisquer outros e que se intercala entre eles” (p.15). De acordo com a ideias de Montessori, a autora defende que as sensações e os sentimentos só podem ser plenamente compreendidos quando existe a liberdade para a exploração e descoberta pessoal (Sousa, 2003).

De acordo com Gonçalves (1991), ao expressar-se livremente a criança constrói a sua identidade e desenvolve a autoconfiança, ganhando segurança no que sente e pensa. Esta liberdade de expressão é essencial também, para que a criança aprenda a aceitar e respeitar as diferenças, permitindo-lhe que veja valor na diversidade de modos de expressão. Ao respeitar a autenticidade ou genuinidade de si mesma e dos outros, a criança desenvolve empatia e sensibilidade, características que promovem relações saudáveis. O autor refere ainda que, a expressão livre não só fortalece a criatividade e a imaginação, mas também contribui para o crescimento emocional e social, preparando a criança para interagir de forma equilibrada e consciente no mundo que a rodeia.

Lowenfeld (1947/1973) refere que, antes de iniciar o seu processo criativo, a criança reflete sobre o que pretende representar. Este processo não só orienta a sua produção artística, como também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na estimulação da sua capacidade de pensamento e de concentração.

Ferreira (2021) refere ainda que nem sempre é possível compreender plenamente o significado do desenho ou aquilo que este pretende transmitir, pelo que a verbalização da criança assume um papel fundamental na interpretação da produção gráfica. Através do diálogo em torno do desenho, torna-se possível aceder à história, às emoções e às intenções que lhe estão subjacentes. Deste modo, ouvir a criança explicar o que desenhou é essencial para uma compreensão mais completa e significativa da sua expressão artística. Neste sentido, o papel do professor ou do educador vai além da interpretação dos desenhos infantis, estendendo-se à criação de um ambiente propício à livre expressão da criança (Sousa, 2023). O objetivo é proporcionar-lhe as melhores condições para que possa comunicar os seus sentimentos, pensamentos e perceções através dos seus desenhos, permitindo-lhe expressar-se com maior liberdade e autenticidade (Sousa, 2003).

7.3. Interpretação do Desenho Infantil

Neste subcapítulo apresenta-se a descrição dos elementos considerados para a interpretação do desenho infantil. A descrição detalhada destes elementos permite

construir uma base sólida para a interpretação que se segue, garantindo maior rigor e coerência na análise dos desenhos.

Tendo por base esta abordagem, procede-se de seguida à caracterização dos elementos, sendo estes a cor, o preenchimento, a humanização, o ideografismo, a pré-escrita e a figura humana.

Entre os quais se destaca o uso da cor, elemento de grande relevância na expressão gráfica infantil. De acordo com a perspetiva de Luquet (1927/1987), as cores manifestadas nos desenhos das crianças podem assumir duas funções distintas: uma decorativa e outra realista. No âmbito decorativo ou ornamental, a utilização da cor não estabelece uma correspondência direta com o objeto representado. Segundo Luquet (1927/1987), recorrendo a uma expressão utilizada pelas próprias crianças, o colorido serve “para fazer bonito” (p.108), assumindo, assim, uma função essencialmente estética. Nesta perspetiva, a cor é aplicada de forma livre e subjetiva, sem compromisso com a correspondência real das cores do objeto retratado, podendo, por isso, distanciar-se da sua tonalidade verdadeira. Esta prática é particularmente evidente em elementos como o vestuário, cuja cor é frequentemente escolhida com base em critérios decorativos e não realistas.

Por outro lado, a cor assume um carácter realista quando se revela fundamental para a identificação do objeto representado, isto é, “quando a cor é essencial ao objeto” (Luquet, 1987, p.110). Esta utilização ocorre, sobretudo, na representação de elementos claramente individualizados, cuja cor constitui uma característica intrínseca e indispensável à sua definição. Nestes casos, a criança reconhece a importância da cor, seja como atributo constante do objeto, seja no contexto específico em que este é observado e desenhado.

O preenchimento, segundo Lowenfeld (1947/1973), está relacionado com o desenvolvimento do controlo motor e com a intenção expressiva da criança, quanto maior o domínio gráfico, mais consistente tende a ser o preenchimento. Já Luquet (1927/1987) refere que, nas fases iniciais do desenho, o preenchimento é frequentemente irregular, tornando-se mais estruturado à medida que a criança evolui para o realismo intelectual.

O fenómeno da humanização constitui uma característica central na expressão gráfica e plástica infantil. Neste processo, “o mundo anímico da criança projeta-se nos seus desenhos e pinturas, deste modo, humaniza tudo, nomeadamente o sol, a casa, a árvore e os animais” (Gonçalves, 1991, p. 56). Em concordância com Gonçalves (1991), Cisamapi (s.d., citado por Vale, 2023), define a humanização como algo que se torna humano, inclusive uma ação ou uma atitude. Assim, torna-se evidente a tendência da criança para atribuir qualidades humanas aos elementos que representa, uma vez que,

na sua percepção, todos os objetos parecem dotados de vida, não existindo, para ela, uma distinção clara entre o animado e o inanimado. De acordo com Mantas (2010) esta tendência manifesta-se não só nos desenhos infantis, como também na arte moderna e nos contos tradicionais, permitindo que a imaginação explore os domínios para além da realidade.

O ideografismo, tal como descrito por Eurico Gonçalves (1991), refere-se à forma como a criança representa graficamente aquilo que conhece sobre o mundo, mais do que aquilo que observa diretamente. Nesta fase do desenvolvimento, a imagem desenhada corresponde à ideia que a criança tem do objeto, revelando o seu grau de conhecimento e compreensão sobre a realidade. Por exemplo, numa fase inicial, é comum que a figura humana seja representada de forma rudimentar, muitas vezes com uma cabeça grande e sem distinção clara entre tronco e membros. Aos cinco/seis anos, a criança começa a diferenciar melhor as partes do corpo e a incluir mais pormenores “alonga as pernas e marca o tronco distinto da cabeça. Dentro da cabeça, assinala os olhos, o nariz e a boca” (p.54). O mesmo acontece com outros elementos do seu quotidiano, como carros, árvores ou barcos, que são desenhados com base no que a criança sabe e considera essencial, e não tanto no seu aspeto real.

Neste sentido, Gaspar (2016) complementa a perspetiva de Gonçalves (1991), ao salientar que o ideografismo constitui um importante indicador para o educador, uma vez que permite aceder não só ao nível de conhecimentos da criança, mas também à forma como esta se relaciona, do ponto de vista afetivo e cognitivo, com o mundo à sua volta.

A pré-escrita é uma fase inicial e essencial no desenvolvimento da escrita, em que a criança começa a explorar o ato de escrever mesmo antes de dominar o sistema convencional da linguagem escrita. De acordo com Gonçalves (1991), a partir dos três anos a criança começa a imitar a escrita dos adultos através de traços “controlados e intencionais (...) apreendendo a estrutura, a direcção e o aspecto global da escrita ocidental: da esquerda para a direita e de cima para baixo, em linhas horizontais e paralelas” (p.42). Este processo tem um forte componente lúdico e expressivo, pois a criança acredita que está a comunicar algo através dos seus rabiscos, atribuindo-lhes significado e, por vezes, pedindo aos adultos para lerem o que escreveu. Gobbi (2019), reforça a ideia de Gonçalves (1991), indicando que a escrita inicialmente surge como um ato imitativo, no qual a criança procura reproduzir as ações dos adultos, sem ainda compreender plenamente a escrita como sistema de registo ou de comunicação.

Segundo Mukhina (1996, citado por Rodrigues & Bortolanza, 2019), este processo inicial de contacto com a escrita encaixa-se num processo mais amplo de

desenvolvimento simbólico, no qual a criança recorre gradualmente ao gesto, à brincadeira simbólica e ao desenho como formas de representação da realidade.

A figura humana, como todos os outros elementos de análise, evolui de acordo com o desenvolvimento da criança, sendo frequente a representação de si própria e de pessoas que lhe são próximas nos seus desenhos. Corman (2003, citado por Filipe, 2025), indica que a representação do esquema corporal, nomeadamente a forma, a proporção, os detalhes e as omissões, podem estar associadas ao nível de maturidade da criança, sendo igualmente influenciado por fatores emocionais.

No entanto, a maioria dos autores citados (Gaspar, 2016; Gonçalves, 1991; Filipe, 2025; Lowenfeld, 1973; Luquet, 1927/1987) alertam para a necessidade de evitar interpretações generalizadas, sendo que o desenho é uma forma de expressão singular, na qual intervêm vários fatores, como a individualidade da criança, as suas vivências, bem como o contexto em que decorre a atividade.

7.4. Fases do desenvolvimento do desenho infantil

Sendo o desenho o primeiro meio de expressão e comunicação para a criança, é fundamental perceber cada fase do seu desenvolvimento. Estudiosos e investigadores do desenho infantil, como Luquet (1927/1987), Piaget (1945/1975) e Lowenfeld (1947/1973), entre outros, reconhecem que o desenho infantil segue um processo evolutivo, estruturado em diferentes fases específicas que são comuns a quase todas as crianças.

7.4.1. George-Henri Luquet

De acordo com Luquet (1927/1987) o desenho infantil é uma forma de expressão associada à realidade da criança, refletindo o pensamento e a compreensão que a mesma possui em relação ao seu meio envolvente. Para o autor o desenho infantil é essencialmente marcado por um processo de evolução, em que cada fase é designada como Realismo, porque cada desenho está relacionado a temas que são reais e significativos para a criança.

A primeira fase destina-se ao Realismo Fortuito, que se inicia por volta dos dois anos. Nesta fase, destaca-se como ponto principal o prazer, o que impulsiona a criança a desenhar. A criança começa por traçar linhas sem qualquer intenção de representação ou significado, classificando-se inicialmente como uma obra involuntária. Após cada criança se relacionar com aquilo que acabou de desenhar, através da observação, percebe que existe um elo de ligação entre ela e os respetivos traços, os mesmos

representam algo que ela já conhece, afirmando que o seu desenho tem essa interpretação, tratando-se assim de um momento voluntário (Luquet, 1927/1987).

O Realismo Falhado diz respeito à segunda fase e acontece por volta dos três/quatro anos. De acordo com Luquet (1927/1987), a criança tenta desenhar de forma realista, com a intenção de representar no desenho todos os elementos que tem no seu pensamento, mas não consegue por enfrentar obstáculos a nível físico e psíquico, executando representações exageradas de um objeto, ou omitindo partes do mesmo. A nível físico, a criança ainda não é capaz de controlar e adequar os seus movimentos ao desenhar, o que a impossibilita de dar o aspeto realista que pretende. A nível psíquico (ou psicológico) a atenção da criança é breve e inconstante.

A terceira fase apresentada é o Realismo Intelectual, que se prolonga até cerca dos dez anos. Ao contrário do Realismo Falhado, as crianças nesta fase conseguem atingir o desenho realista, representando todos os pormenores ou elementos do objeto real através do uso de diferentes estratégias, para conseguirem representar aquilo que imaginam ou desejam mostrar. Entre essas estratégias, destacam-se:

A transparência que consiste na representação/evidência de elementos invisíveis, permitindo visualizar o que o objeto oculta. Por exemplo, ao representar uma casa, desenha os objetos que se encontram dentro da mesma.

A planificação segundo Luquet (1927/1987) é um dos processos mais complexos, que consiste em desenhar os objetos como se fossem vistos de cima. Neste processo, o rebatimento para o plano vertical permite tornar visíveis os planos horizontais, como estradas, rios e lagos, sobre os quais podem ser representados elementos como carros, barcos ou peixes.

A última fase do desenho infantil é o Realismo Visual, que surge por volta dos 12 anos de idade. A criança vai deixando de utilizar os processos do Realismo Intelectual de uma forma gradual, substituindo-os por um aspeto cada vez mais real, tornando-se semelhante ao desenho de um adulto.

7.4.2. Jean Piaget

Piaget (1945/1975) identifica cinco fases do desenho infantil, que acompanham as etapas do desenvolvimento. O processo inicia-se com a fase da Garatuja, seguida pelo Pré-esquematismo e pelo Esquematismo. Posteriormente, surge a fase do Realismo, culminando no Pseudo Naturalismo, etapa em que a representação gráfica atinge um nível mais avançado.

A primeira fase do desenho infantil é a Garatuja, que se insere no Estádio Sensório-Motor (até por volta dos dois/três anos). A garatuja divide-se em: Garatuja

Desordenada e a Garatuja Ordenada. A Desordenada é caracterizada por traços desordenados e centrados, parecendo um novelo com linhas curvas abertas e fechadas, que a criança realiza no papel sem intenção representativa, não se preocupando com o desenho em si, apenas o faz por prazer. A Ordenada refere-se aos movimentos circulares e distantes uns dos outros, espalhados pela folha. Nesta fase surge também a relação com a figura humana, esta e outras formas que surgem por acaso, podem “transformar-se” por força da imaginação em diversos objetos, “(...) como por exemplo, um risco pode ser uma árvore ou antes de terminar pode ser um cachorro correndo” (Bombonato & Farago, 2016, p.191).

A segunda fase é o Pré-Esquematismo, que se insere no Estádio Pré-Operatório (dos dois aos sete anos), em que a criança toma consciência que existe relação entre o desenho, o pensamento e a realidade. Os elementos desenhados pela criança apresentam-se distribuídos pela folha, não tendo relação entre si, os traços e as cores partem da sua imaginação e não da realidade. Esta fase é caracterizada também, pelo aparecimento de alguns elementos do corpo humano, frequentemente representado na forma do “homem-girino”, em que a cabeça e o corpo se confundem numa única forma circular da qual partem as pernas e os braços (Bombonato & Farago, 2016) e de outras figuras como o sol (Silva Mendes S, et al., 2022).

A terceira fase é o Esquematismo, que se insere na fase do desenvolvimento das Operações Concretas e ocorre entre os sete e os dez anos de idade. Nesta fase a criança tem mais consciência do meio em que vive e, ao contrário da fase anterior, surge o uso da linha do caderno como base e a associação da cor do objeto à realidade. A cada objeto desenhado a criança atribui-lhe uma aparência diferente de representação, criando “(...) uma forma diferente de expressão e entendimento. Exemplo: categoria = pássaro, forma = letra V” (Bombonato & Farango, 2016, p. 191). O conceito da figura humana torna-se cada vez mais definido e próximo da realidade, embora sejam “ perceptíveis desvios de esquema, como: exagero, negligência, omissão ou mudança de símbolo” (Bombonato & Farango, 2016, p. 192).

A quarta fase está associada ao Realismo, que se insere no final da fase das Operações Concretas. A criança representa a consciência do género e começa uma autocrítica pronunciada. Relativamente, à representação do género a criança representa a sua diferença através das roupas. Surge a descoberta do plano e da sobreposição. As formas geométricas aparecem com maior aperfeiçoamento.

A última fase do desenho infantil é o Pseudo Naturalismo, que se insere na fase das Operações Abstratas (dos dez anos em diante). Esta fase termina com o desenho espontâneo, a criança inicia uma investigação da sua própria personalidade,

apresentando as seguintes características “(...) o realismo, a objetividade, a profundidade, o espaço subjetivo e o uso consciente da cor” (Alexandroff, 2010, p.28).

7.4.3. Viktor Lowenfeld

Tal como outros autores referidos anteriormente (Luquet e Piaget), Lowenfeld (1947/1973) também defendia que a expressão gráfica da criança se desenvolve por fases. Essas fases acompanham o seu desenvolvimento, à medida que adquire novas competências que lhe permitem melhorar o traço.

A primeira fase definida como Garatuja, por Lowenfeld (1947/1973) tem início por volta dos dois anos e prolonga-se até aos quatro anos. Caracteriza-se pelo facto de a criança desenhar sem qualquer intenção de escrever ou representar algo, fazendo-o apenas pelo prazer de fazer rabiscos. Com o passar do tempo, depois de iniciar os rabiscos, começam a surgir formas mais definidas nos desenhos, e a criança começa a perceber que os traços no papel são controlados por ela, atribuindo-lhes significado.

A segunda fase, Figuração Pré-esquemática, é a que ocorre entre os quatro e os sete anos. A criança começa a relacionar o desenho com a realidade. Os desenhos estão profundamente ligados às experiências e relações das crianças. Assim, tal como refere o autor “À medida que as suas relações (...) se tornam mais complexas, os seus desenhos e as suas pinturas diferenciam-se cada vez mais” (Lowenfeld, 1973, p.91). Nesta fase, para a criança, as relações espaciais não são uma preocupação, mas, na verdade, existe uma ligação entre o seu desenho e o ambiente que a rodeia. Por volta dos 5 anos de idade, segundo Lowenfeld (1947/1973) a criança começa a criar ligações entre os seus pensamentos e o mundo que ao seu redor, desta forma, começando a desenhar coisas e pessoas. A criança, embora relacione os seus desenhos com a realidade, ainda não consegue representar corretamente o tamanho dos objetos. Por isso, pode exagerar ou omitir certos elementos, pois a criança executa as suas representações de acordo com os seus sentimentos e não de acordo com as medidas dos objetos na realidade.

A terceira fase apresentada é a Figuração Esquemática que se manifesta dos sete aos dez anos. O desenho esquemático, além de flexível é também singular, pois resulta do conceito individual que a criança constrói. Não há esquemas idênticos, pois cada criança reflete de uma forma única de como vê o mundo ao seu redor, com base no significado que lhe atribui em diversos aspetos, incluindo o emocional (Lowenfeld & Brittain, 1970). As experiências pessoais de cada criança influenciam diretamente a forma como ela representa o mundo no seu desenho. Nesta fase, a criança desenha sobre uma “linha base” ou a borda do papel que funciona como um suporte para os seus

desenhos, representando por exemplo o chão, onde ela coloca livremente todos os elementos do seu desenho.

A quarta e última fase trata-se da Figuração Realista que se prolonga até aos 12 anos. A atividade gráfica torna-se menos espontânea, refletindo uma maior análise crítica e atenção aos detalhes. A criança abandona o uso de formas geométricas e passa a representar o mundo de forma mais naturalista, bem como a figura humana que adquire também características mais realistas, com distinção entre os géneros através da roupa e outros elementos (Lowenfeld & Brittain, 1970).

7.5. O papel do educador no processo de desenvolvimento do desenho infantil

Sendo o desenho livre uma forma privilegiada de comunicação e expressão da criança, coloca-se a questão: de que forma deve o educador agir para potenciar o desenvolvimento desta capacidade, garantindo que o desenho se torna num verdadeiro meio de libertação, imaginação, criatividade e aprendizagem? Esta reflexão conduz à necessidade de compreender o papel do educador como mediador e facilitador, capaz de criar condições para que a criança explore livremente o seu potencial criativo, respeitando o seu ritmo e valorizando o processo em vez do produto final.

Vasconcelos (1997, citado por Sousa, 2015), afirma que o papel do educador na observação e acompanhamento das crianças é essencial para compreender o seu desenvolvimento individual e coletivo. É fundamental que o educador conheça não apenas o grupo como um todo, mas também cada criança enquanto indivíduo, atentando-se aos seus interesses, capacidades e dificuldades. Fatores externos, como o ambiente familiar e social, podem influenciar certas atitudes e formas de expressão da criança, pelo que a sua compreensão é igualmente importante. A autora refere ainda que, compreender as etapas do desenvolvimento do desenho infantil representa um recurso fundamental para o educador, permitindo-lhe interpretar de forma mais precisa o progresso e as competências das crianças. No entanto, a observação não deve ser passiva, o educador tem também a responsabilidade de desafiar, incentivar e diversificar as experiências das crianças, promovendo o seu crescimento e aprendizagem (Sousa, 2015).

De acordo com Melo (s.d.) citado por Gomes (2023), cabe ao educador proporcionar experiências ricas e diversificadas que favoreçam o desenvolvimento global da criança, incentivando não apenas a realização de produções gráficas, mas também a reflexão sobre as mesmas. Neste sentido, Passarinha (2012) reforça que, na expressão plástica, a relação entre educador e criança assume um papel central, devendo basear-se no diálogo, na liberdade criativa e na orientação pedagógica. O

educador deve, assim, encorajar a criança a falar sobre o seu trabalho, disponibilizar materiais diversificados e oferecer sugestões abertas que favoreçam a experimentação, a aprendizagem e o desenvolvimento das suas capacidades (Medeiros, 2024).

De forma complementar, Santos (2013), citado por Gomes (2023), sublinha que a intervenção pedagógica deve ser cuidadosamente planeada, atendendo às especificidades de cada criança e recorrendo a metodologias e estratégias de motivação adequadas. Pereira (2015) acrescenta que o educador deve evitar impor perspetivas adultas sobre a produção artística infantil ou valorizar excessivamente o resultado final em detrimento do processo criativo. Não é recomendável a utilização de livros para colorir, modelos pré-definidos ou instruções sobre “como desenhar” ou “como pintar”, pois estas práticas limitam a criatividade e a espontaneidade da criança. Da mesma forma, não se deve estabelecer comparações entre trabalhos. Importa ainda não formular perguntas que condicionem a expressão individual da criança, como questionar antecipadamente o que vai desenhar.

Assim, compreende-se que o papel do educador é determinante na promoção da expressão livre e criativa da criança. Tal como sublinham as OCEPE (2016), o educador deve proporcionar contextos ricos em experiências estéticas e expressivas, onde a experimentação, a descoberta e o prazer de criar são valorizados. Ao privilegiar o processo em detrimento do produto, e ao respeitar a individualidade e o ritmo de cada criança, o educador contribui para o desenvolvimento da imaginação, da autonomia e da capacidade simbólica.

8. Metodologia do Estudo

O presente capítulo tem como propósito apresentar e justificar as opções metodológicas adotadas no desenvolvimento deste estudo, explicando as razões que sustentam a escolha da problemática em análise. Pretende-se, assim, clarificar os objetivos e questões de investigação que orientaram todo o percurso seguido, fundamentais para a compreensão da temática em estudo. De forma complementar, o capítulo descreve a metodologia de carácter misto selecionada, bem como os instrumentos utilizados na recolha de dados.

8.1. Considerações Éticas

A presente investigação foi conduzida com pleno respeito pelos valores éticos que orientam o trabalho de investigação, assegurando a integridade, a transparência e o respeito pelos participantes e pelos dados recolhidos. Tal como referem Biklen e

Bogdan (2006), a ética em investigação diz respeito às normas que definem os procedimentos considerados corretos ou incorretos por determinado grupo, sendo, por isso, essencial garantir que todas as ações desenvolvidas ao longo do estudo respeitem esses princípios. Assim, em todas as etapas do processo, desde o planeamento e recolha de informação até à análise e apresentação dos resultados, foram seguidas práticas que asseguram a confidencialidade, o consentimento informado e o tratamento responsável dos dados.

De acordo com Gray (2012), os princípios éticos que orientam a investigação enquadram-se em quatro áreas fundamentais: a preocupação em evitar qualquer tipo de dano aos participantes, a obtenção do seu consentimento informado, o respeito pela sua privacidade e a rejeição do uso de qualquer forma de engano. Deste modo, procurou-se garantir que a dimensão ética estivesse presente em todas as fases do trabalho, contribuindo para a credibilidade, a transparência e a validade dos resultados obtidos.

8.2. Tipo de Estudo

Para compreender de forma aprofundada a realidade em estudo e alcançar os objetivos propostos, recorreu-se a uma metodologia de natureza mista, integrando abordagens qualitativas e quantitativas. Neste âmbito, foram construídos dois instrumentos de análise diferenciados: os desenhos infantis e os respetivos diálogos.

A pesquisa qualitativa procura obter descrições detalhadas e significativas de uma determinada realidade, permitindo a interpretação e compreensão de uma situação ou contexto específico (Araújo & Silvestre, 2012). No âmbito desta abordagem, Bogdan e Biklen (2006) salientam cinco características fundamentais: a recolha de dados ocorre preferencialmente no ambiente natural, onde o investigador desempenha um papel ativo na observação e interpretação dos fenómenos; trata-se de uma pesquisa essencialmente descritiva, uma vez que os dados são recolhidos sob a forma de palavras, imagens ou narrativas; dá-se maior relevância ao processo do que apenas aos resultados; a análise dos dados é conduzida de forma indutiva, partindo das informações recolhidas para a construção de interpretações e conclusões; e, finalmente, o significado assume um papel central, procurando-se compreender o sentido que os participantes atribuem às suas ações e experiências.

A pesquisa quantitativa, segundo Inês (2020), assenta na identificação de relações causais e na verificação rigorosa de hipóteses, procurando confirmar teorias e estabelecer padrões gerais sobre os fenómenos estudados. Parte da ideia de que os fenómenos podem ser medidos e traduzidos em números, permitindo uma análise mais

objetiva e comparável. Para isso, recorre a métodos estatísticos, que ajudam a organizar, interpretar e tirar conclusões a partir dos dados recolhidos (Araújo & Silvestre, 2012). Desta forma, transforma a informação em valores numéricos para detetar padrões e comparar resultados, o que contribui para generalizar conclusões e compreender melhor a realidade estudada.

Posto isto, constatou-se que a investigação de carácter misto revelou-se a abordagem mais pertinente para responder às questões de investigação. A combinação das abordagens qualitativa e quantitativa mostrou-se particularmente adequada, uma vez que permitiu obter uma visão mais completa e rigorosa do fenómeno em análise. Assim, esta opção metodológica contribuiu para uma compreensão mais aprofundada da realidade estudada, alinhando-se com a finalidade do presente trabalho: conhecer, descrever e interpretar de forma abrangente a realidade em questão.

8.3. Participantes do Estudo

O estudo foi realizado em duas instituições de educação pré-escolar situadas na região do Ribatejo, uma instituição de cariz privado e uma instituição particular de solidariedade social (IPSS). A amostra foi composta por um total de 101 crianças, sendo 44 delas com quatro anos e 57 com cinco anos. A escolha destas idades justifica-se pelo facto de corresponderem à faixa etária dos grupos com os quais decorreram as práticas de ensino supervisionadas, bem como por se tratar da faixa etária a que se dirige o mestrado em questão, constituindo, por isso, um domínio de particular interesse profissional.

8.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para a concretização do estudo, foram utilizadas técnicas para a recolha de dados que permitiram obter uma compreensão mais aprofundada da realidade em análise. Como instrumentos de recolha de dados, recorreu-se à recolha dos desenhos elaborados pelas crianças e às respostas dadas por estas à pergunta-chave: “*Podes contar-me o que desenhaste?*”. Cada criança recebeu uma folha de investigação ([anexo I](#)), uma folha branca em formato A4, cujo verso continha indicadores para a sua identificação, incluindo: código atribuído a cada criança, nacionalidade, idade, identificação da instituição e a pergunta-chave. Procurou-se que esta pergunta fosse formulada de forma neutra, de modo a não influenciar as respostas ou interferir com a espontaneidade da expressão das crianças. A utilização destes instrumentos teve como

finalidade reunir informação pertinente que possibilitasse responder às questões de investigação.

Neste sentido, importa salientar a relevância do desenho enquanto instrumento de investigação. Roberto et al. (2011) diz-nos que o desenho constitui uma forma de linguagem universal e assume um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois representa um meio natural e acessível através do qual a criança comunica e expressa as suas ideias, emoções e perceções do mundo que a rodeia. A autora refere ainda que diversos investigadores reconhecem o valor do desenho como ferramenta de recolha de dados, destacando a sua capacidade para revelar conceções e pensamentos das crianças.

De acordo com Malchiodi (1998), o desenho tem sido amplamente reconhecido como uma das principais formas de expressão infantil, refletindo a personalidade, as emoções e o mundo interior das crianças. Através do desenho, estas revelam sentimentos, experiências e estilos de interação, utilizando-o não apenas para comunicar, mas também para explorar, resolver problemas e dar forma visual às suas ideias e observações. O estudo dos desenhos infantis possui uma longa tradição nas áreas da psicologia, psiquiatria, arteterapia e educação, fornecendo um vasto conjunto de conhecimentos sobre a forma como as crianças utilizam o desenho para expressar o que pensam e sentem, informação essencial para investigadores, educadores e profissionais que trabalham com a infância.

Vários estudos têm recorrido à análise dos desenhos infantis para compreender como as crianças interpretam fenómenos, conceitos e contextos sociais. O desenho, enquanto forma simbólica de expressão, permite aceder às suas formas de pensar e construir conhecimento sobre o mundo, revelando-se assim um valioso recurso metodológico para investigar o modo como percebem e atribuem significado à realidade (Roberto et al., 2011).

8.5. Procedimentos de Recolha e Tratamento de Dados

Com o objetivo de recolher a informação necessária à concretização da investigação, recorreu-se à aplicação da técnica de recolha de dados centrada na análise dos desenhos infantis e nos comentários realizados pelas próprias crianças acerca das suas produções, tendo todo o processo sido cuidadosamente planeado e delineado antes da sua implementação através de um protocolo ([anexo J](#)).

Como primeiro passo, foi solicitado o consentimento para a realização do estudo às entidades e profissionais envolvidos. Nesse sentido, obteve-se a autorização da educadora cooperante onde decorria a PES, das coordenadoras de ambas instituições

([anexo K](#)) e das restantes educadoras das salas onde seriam também recolhidos os dados. A recolha dos desenhos foi realizada nas salas de pré-escolar a crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos.

Numa segunda fase, foram formados grupos de quatro crianças em cada sala, de modo que se sentissem confortáveis, seguras e à vontade no seu ambiente natural, promovendo a espontaneidade das respostas e a genuinidade dos desenhos. Antes de iniciar a atividade, apresentou-se o objetivo do trabalho de forma simples e adequada à idade das crianças, explicando-lhes que também frequentava a escola e que precisava da sua ajuda para a realização de um trabalho. Todas as crianças aceitaram participar, mostrando-se motivadas e entusiasmadas por colaborar.

Posteriormente, após o consentimento das crianças, foi entregue a cada uma a folha de investigação, uma folha branca em formato A4, juntamente com várias canetas de feltro. Foi-lhes pedido que realizassem um desenho livre, ou seja, que desenhassem o que desejassem, sem qualquer tema imposto.

Após a realização dos desenhos, procedeu-se à recolha da informação verbal, através da colocação da questão-chave a cada criança individualmente: *“Podes contar-me o que desenhaste?”*. Embora a folha de investigação previsse um espaço destinado ao registo das respostas, optou-se por não o utilizar, uma vez que a escrita no verso poderia danificar ou interferir com o trabalho gráfico das crianças. Para evitar esse risco, as respostas foram registadas num caderno à parte, assegurando a preservação dos desenhos originais. Posteriormente, as informações recolhidas foram transcritas e organizadas em tabelas por idades para análise ([anexo L](#) e [M](#)) e agrupadas por cores, correspondentes a indicadores de categorização, de forma a facilitar a análise ([anexo N](#)). As respostas foram inicialmente analisadas de forma geral, permitindo identificar algumas categorias principais. A cada categoria foi atribuída uma cor, e as respostas foram organizadas de acordo com esses códigos de cor. Este procedimento possibilitou, numa análise posterior mais detalhada, a identificação de novas categorias, à medida que cada resposta era examinada de forma mais profunda, garantindo assim uma compreensão mais completa e estruturada dos dados.

Cada comentário das crianças sobre o seu desenho foi analisado à luz desses indicadores, permitindo uma interpretação mais sistemática dos dados recolhidos ([anexo O](#) e [P](#)). Após esta análise, foi elaborada uma tabela-síntese que reuniu todos os indicadores de categorização, associando cada excerto do discurso ao respetivo indicador ([anexo Q](#) e [R](#)).

Concluído este processo, procedeu-se à análise temática, na qual foi possível determinar quais os temas mais frequentes nos desenhos, ou seja, aqueles que se

revelaram mais recorrentes no contexto do desenho infantil livre do grupo de crianças em estudo.

No que diz respeito à análise dos desenhos, inicialmente selecionou-se um conjunto de características representativas das fases do desenvolvimento do desenho correspondentes à faixa etária em estudo. Ao longo da observação e análise progressiva, foram sendo identificadas outras características que não haviam sido previamente selecionadas, nomeadamente elementos característicos da fase seguinte do desenvolvimento do desenho infantil, deste modo, permitindo uma leitura mais abrangente, precisa e integrada do percurso gráfico das crianças. Posteriormente, considerando a natureza exploratória do estudo, procedeu-se também a uma leitura mais global e comparativa das produções gráficas. A sistematização da informação foi organizada numa tabela ([anexo S](#)), onde foram registados todos os participantes e as respetivas características do desenho infantil, avaliadas consoante a legenda definida ([anexo T](#)), o que permitiu, numa fase posterior, proceder à recolha e organização dos resultados.

8.6. Apresentação e Discussão dos Resultados

Nesta investigação, a amostra é constituída por um grupo de 101 crianças pertencentes à instituição onde decorreu a PES e uma outra instituição privada situada na região. Cada participante integrou o estudo de forma individual e autónoma.

Concluído o processo de recolha dos desenhos, procedeu-se a uma observação e análise detalhadas, com base em categorias definidas posteriormente. Para uma melhor organização e compreensão dos dados obtidos, os resultados foram organizados em tabelas que permitem visualizar de forma clara a informação recolhida.

Tendo em conta que o objetivo central deste estudo passa por compreender quais os temas mais frequentes no desenho infantil livre e perceber se as crianças conseguem expressar e atribuir significado às suas produções, foram estabelecidas categorias de análise que facilitam a interpretação dessas representações. Para além disso, procurou-se analisar as etapas do desenvolvimento do desenho infantil, dando especial destaque aos elementos gráficos mais comuns na primeira infância, de modo a aprofundar a compreensão sobre a evolução e o conteúdo simbólico dos desenhos realizados.

Neste sentido, e de forma a orientar a análise dos resultados, procurou-se dar resposta às questões de investigação que sustentaram o presente estudo. A apresentação e análise dos resultados que se seguem visam, assim, responder a estas

questões, permitindo uma compreensão mais profunda das produções gráficas das crianças participantes.

Q1. Como se caracterizam globalmente os desenhos realizados pelas crianças, nomeadamente ao nível da cor, preenchimento e elementos gráficos utilizados?

A análise dos desenhos elaborados pelas crianças permitiu identificar um conjunto de características gráficas, especificamente ao nível do uso da cor, do preenchimento e dos elementos gráficos utilizados. A interpretação destas características foi sustentada pelos contributos teóricos de Luquet (1927/1987), Piaget (1945/1975) e Lowenfeld (1947/1973), autores de referência no estudo do desenho infantil.

Preenchimento

Observou-se que o preenchimento das figuras varia entre desenhos totalmente preenchidos (figura 6), outros com um preenchimento intermédio (figura 7) e ainda com grande parte do espaço em branco (figura 8). Ainda assim, é possível concluir que, de um modo geral, 72% das crianças em estudo apresenta níveis médios de preenchimento ([anexo U](#)).

Como já se constatou anteriormente, de acordo com a perspetiva de Lowenfeld (1947/1973), o preenchimento nos desenhos infantis relaciona-se com o desenvolvimento do controlo motor e com a intenção expressiva da criança, verificando-se que quanto maior o domínio gráfico, mais consistente tende a ser o preenchimento. Por sua vez, Luquet (1927/1987) refere que, nas fases iniciais do desenho, o preenchimento é frequentemente irregular, tornando-se mais estruturado à medida que a criança evolui para o realismo intelectual.

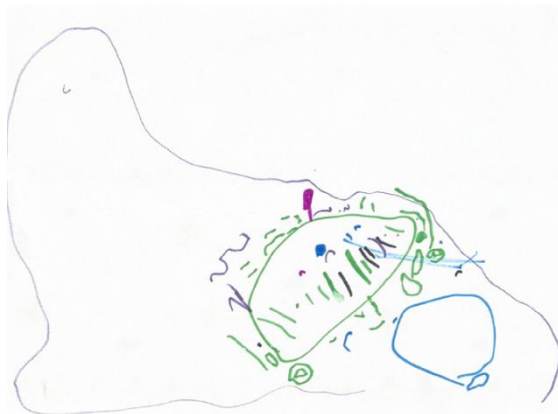
Figura 6 - Preenchimento total



Figura 7 - Preenchimento intermédio



Figura 8 - Pouco preenchimento



Cor

O uso da cor relevou-se diversificado (figura 9). Verificou-se que 74% das crianças do estudo, utilizaram uma variedade de cores nas suas produções gráficas ([anexo V](#)). Observou-se ainda que, em alguns desenhos, o número de cores utilizadas foi reduzido, evidenciando pouca variação (figura 10) e existiram ainda dois desenhos em que se observa apenas uma cor (figura 11). De acordo com Lowenfeld (1947/1973), nas fases iniciais (“garatuja” e “pré-esquemática”), as crianças utilizam a cor sobretudo pelo prazer do ato gráfico, sem correspondência com a realidade; progressivamente, a cor passa a adquirir valor simbólico e representativo. Para Luquet (1927/1987), a cor é muitas vezes aplicada de forma livre e subjetiva, podendo distanciar-se da tonalidade verdadeira do objeto, sobretudo em elementos como o vestuário, onde predomina uma escolha decorativa. Por outro lado, a cor assume um carácter realista quando é

essencial à identificação do objeto representado, sendo importante para elementos individualizados cuja cor constitui uma característica intrínseca. Nestes casos, a criança reconhece a função da cor, seja como atributo constante do objeto, seja no contexto específico em que é observado e desenhado. Trifunović et al. (2022) apresentam uma outra perspetiva em relação à cor, referindo que a perceção das cores evolui em a idade, verificando-se nas crianças mais novas uma preferência por cores primárias, brilhantes e luminosas, especialmente cores quentes, como o vermelho, o amarelo e o laranja, preferência esta que tende a tornar-se mais diferenciada e precisa no decorrer do desenvolvimento. Os autores referem ainda, que estes aspetos evidenciam que a escolha da cor nas produções gráficas infantis resulta da articulação entre a fase de desenvolvimento gráfico, as capacidades perceptivas, as opções da criança e as condições contextuais em que o desenho é realizado.

Figura 9 - Utilização variada da cor



Figura 10 - Pouca variação de cores

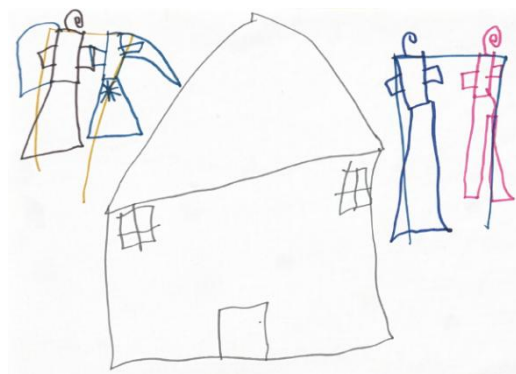
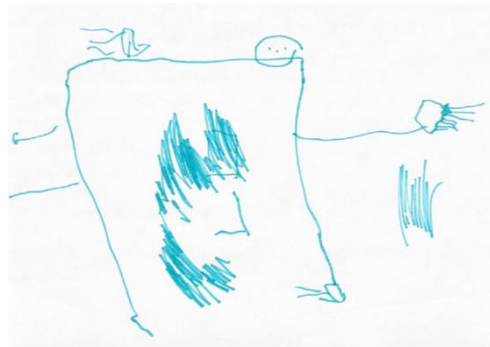


Figura 11 - Monocromático



Ideografismo

O ideografismo, segundo Gonçalves (1991), descreve a forma como a criança desenha aquilo que conhece sobre o mundo, mais do que aquilo que observa diretamente. Nesta fase, o desenho reflete a ideia que a criança tem do objeto, revelando o seu conhecimento e compreensão da realidade. Por exemplo, a figura humana inicial é frequentemente rudimentar, com cabeça grande e pouca distinção entre tronco e membros. Por volta dos cinco/seis anos, começam a diferenciar melhor as partes do corpo e a acrescentar pormenores, como o nariz, os dedos das mãos e dos pés. Tal como é possível observar na figura 12, em que a figura humana surge com os olhos, boca, nariz e os dedos das mãos. Em concordância, Piaget (1945/1975) refere que a criança desenha aquilo que pensa ou imagina sobre determinado objeto, sem existir uma relação fixa entre o objeto e a sua representação. Por isso, antes mesmo de concluir o desenho, o traço pode transformar-se em diversas coisas, evidenciando a flexibilidade e a criatividade do pensamento infantil. Em relação às crianças do estudo, o ideografismo manifesta-se, de um modo geral, revelando-se mais evidente nos desenhos das crianças de cinco anos (n= 19), do que nos das de quatro anos (n=8) ([anexo W](#)).

Gaspar (2016), refere que o ideografismo assume também um papel fundamental para o educador, pois permite obter informação sobre o nível de conhecimentos da criança, bem como compreender a sua relação afetiva e cognitiva com o mundo que a rodeia. Trata-se de uma característica central do desenho infantil, frequentemente associada a outras, como a transparência e a humanização.

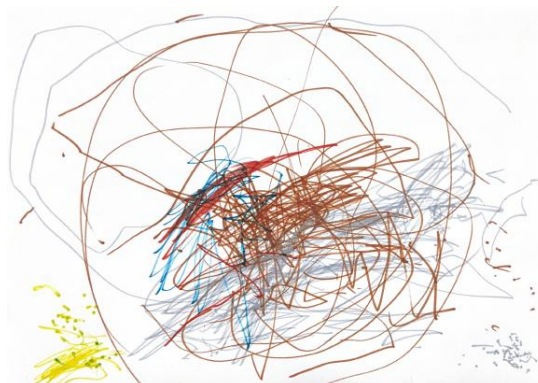
Figura 12 - Ideografismo



Garatuja / Rabisco

Segundo Lowenfeld (1947/1973), esta etapa corresponde ao momento inicial da expressão gráfica, em que a criança experimenta o gesto e descobre a relação entre o movimento e a marca (figura 13), fazendo-o apenas por gosto. Luquet (1927/1987), à semelhança de Lowenfeld (1947/1973), salienta que o prazer é o principal motivador da atividade, levando a criança a repetir o ato. Nesta fase, a criança pode verbalizar antecipadamente aquilo que pretende desenhar, contudo, não existe ainda uma correspondência fixa entre o objeto e a sua representação gráfica. Assim, uma mesma forma pode assumir diferentes significados ao longo do processo de desenho (Alexandroff, 2010). O desenho surge muitas vezes por imitação do que observa nos adultos, e a repetição da ação reforça a experiência gratificante do traço. Durante a análise dos desenhos, identificou-se a presença da garatuja/rabisco apenas nas crianças com quatro anos, ainda assim, com um número muito reduzido de registos (n=12) ([anexo W](#)). Esta constatação revela-se previsível, uma vez que a garatuja corresponde à fase anterior do desenvolvimento gráfico, embora, de acordo com Lowenfeld (1947/1973), se possa prolongar até aos quatro anos.

Figura 13 - Garatuja/rabisco



Girino

Nos desenhos infantis em estudo, o girino surge com muito pouca frequência, registando-se apenas 11 representações ([anexo W](#)) num conjunto de 101 desenhos analisados, não sendo uma das características predominantes na amostra. Bombonato e Farago (2016), com base na teoria de Piaget, referem que, na fase do Pré-esquematismo, surgem as primeiras representações referentes à figura humana sob a forma do chamado “homem girino”, caracterizado por um corpo simples ao qual se associam vários membros semelhantes a tentáculos (figura 14). Esta etapa é igualmente defendida por Berson (1966), que refere que para além da tentativa de imitar a escrita do adulto, a criança é motivada a desenhar pelo prazer do controlo do movimento gráfico. A capacidade de levantar e baixar o lápis permite-lhe exercer traços cada vez mais ricos e diversificados.

Figura 14 - Girino

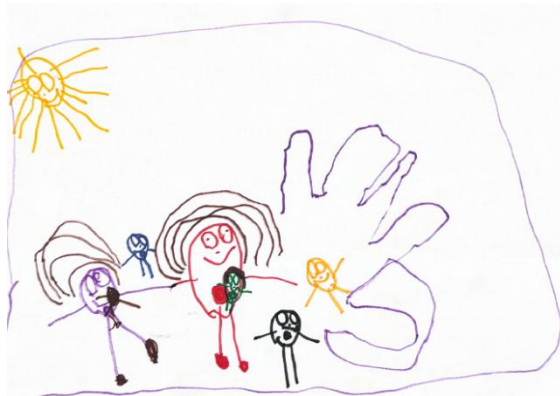


Figura Humana

Segundo Lowenfeld (1947/1973), na fase de figuração pré-esquemática, a criança representa a figura humana e os objetos de acordo com aquilo que conhece e observa no seu quotidiano. Nesta etapa, surgem construções simples compostas por traços básicos como linhas, círculos e formas ovais, que passam a assumir funções específicas, como cabeça, olhos, braços ou pernas. Estas primeiras representações, ainda elementares, vão gradualmente sendo enriquecidas com uma estrutura mais completa da figura humana (figura 15) e com novos pormenores, à medida que a criança amadurece a sua perceção do corpo humano e desenvolve maior controlo gráfico. Nos desenhos analisados, observa-se uma presença frequente e significativa da figura humana em ambas as idades, quatro e cinco anos com um total de 70% de representações ([anexo W](#)).

Figura 15 - Figura humana



Pré-escrita

A presença de marcas gráficas semelhantes a letras ou padrões lineares indica que as crianças começam a explorar a relação entre a escrita e o desenho (figura 16). A pré-escrita corresponde à fase inicial do desenvolvimento da escrita, na qual a criança explora o ato de escrever antes de dominar as convenções do código escrito. Segundo Gonçalves (1991), por volta dos três anos a criança começa a imitar a escrita dos adultos através de traços intencionais, apreendendo gradualmente a estrutura e direção da escrita, da esquerda para a direita e de cima para baixo, em linhas horizontais. Este processo tem um caráter lúdico, já que a criança atribui significado aos seus rabiscos e pode até pedir aos adultos que “leiam” aquilo que produziu. Ainda assim, com base na análise realizada aos desenhos das crianças em estudo revela que a pré-escrita manifesta-se de forma pontual e pouco expressiva, surgindo, de forma curiosa, com maior incidência nos desenhos das crianças de quatro anos (n=4), do que nos das crianças com cinco anos (n=1) ([anexo W](#)).

Figura 16 - Pré-escrita



Humanização

O fenômeno da humanização é uma característica marcante do desenho infantil. Segundo Gonçalves (1991), a criança projeta o seu mundo interior nas representações que faz, atribuindo qualidades humanas a elementos como o sol, a casa, a árvore ou os animais (figura 17). Esta tendência reflete a forma como percebe o mundo, vendo vida em tudo o que a rodeia e não distinguindo claramente entre o que é animado e inanimado. Após a análise dos desenhos, verificou-se que a humanização surge de forma moderada, sendo mais frequente nos desenhos das crianças com cinco anos (n=25), do que nas com quatro anos (n=11) ([anexo W](#)).

Figura 17 - Humanização



Transparência

Segundo Luquet (1927/1987), a transparência refere-se à representação de elementos que, na realidade, não seriam visíveis, permitindo mostrar o que o objeto esconde. Nos desenhos analisados, este fenômeno surgiu, embora com pouca frequência (n=5) ([anexo W](#)), sobretudo na inclusão de pessoas dentro de casas (figura 18) e, na representação de bebês dentro da barriga das mães.

Figura 18 - Transparência



Linha base

De acordo com a teoria de Lowenfeld (1947/1973), na fase da Figuração Esquemática, que ocorre aproximadamente entre os sete e os dez anos, surge a chamada “linha base” (figura 19) ou o uso da borda do papel como suporte para os desenhos, com o intuito de representar por exemplo o chão, onde a criança coloca livremente todos os elementos do seu desenho que pretender. Curiosamente, a análise dos desenhos das crianças em estudo com quatro e cinco anos revela que o recurso à linha base ou o uso da borda do papel já é frequente, sobretudo nas crianças de cinco anos (n=35), embora também se observe já com uma frequência considerável, contrariando o que seria expectável, nas crianças de quatro anos (n=12) ([anexo W](#)).

Figura 19 - Linha de base



Q2. Quais são os temas mais recorrentes no desenho infantil livre?

Como já foi referido anteriormente, no subcapítulo relativo aos procedimentos metodológicos, os relatos de cada criança acerca dos seus desenhos foram transcritos e organizados em tabelas por idades. Posteriormente, foram definidos e aplicados indicadores para a categorização desses relatos, sendo eles: animais; família; a criança; estagiárias; épocas festivas; estação do ano; elementos da natureza; elementos afetivos; objetos; transportes; figura humana; outros; edifícios; elemento antropomórfico; histórias; acontecimentos; atividades; comida e personagens de desenhos animados/filmes ([anexo N](#), [O](#) e [P](#)). Os indicadores de categorização tiveram o objetivo de orientar e facilitar a análise dos relatos.

Posteriormente, elaborou-se uma tabela-síntese que relacionou cada excerto do discurso com o respetivo indicador ([anexo Q](#) e [R](#)). Por fim, realizou-se a análise

temática, identificando os temas mais frequentes nos desenhos livres das crianças do grupo em estudo.

A análise dos diálogos das crianças de **quatro anos** ([anexo Q](#)) revela que os **elementos da natureza**, como o sol, as nuvens, as árvores, as flores e o arco-íris, se destacam como o tema mais frequente, sendo mencionado por 32 crianças. Exemplo disso nos seguintes excertos: “Mais uma flor e o sol. O céu e as nuvens”; “A relva aqui. Isto aqui é uma árvore”; “E isto são nuvens e o sol. Isto é uma estrela-do-mar”; “Aqui uma árvore e isto é uma folha”; “Um arco-íris com muitas cores”; “Flores, 4 flores”.

Paralelamente, observa-se que o tema da **família** surge com frequência, sendo o segundo mais representado com cerca de 14 manifestações. As crianças a incluíam referências à mãe, ao pai, aos irmãos e a outros familiares. Estas representações surgem por vezes acompanhadas de expressões de carinho e valorização das relações afetivas: “A minha mãe é querida. O meu pai é querido. A minha tia é linda. Eu e o Dinis, nós somos irmãos e somos queridos os dois”; “Esta é a mãe. Isto é o pai”; “A avó, o pai, a minha mãe, o meu mano e avô”.

No que diz respeito aos **elementos afetivos**, constituem o terceiro tema mais frequente, surgindo com 13 representações. Manifestam-se sobretudo através de corações que, na maioria das vezes, aparecem apenas como elementos decorativos, sem estarem associados a um significado específico como – “Um coração, um coração, um coração, um coração. Um coração, tantos corações!”. Num outro caso, porém, surge numa representação de afeto associado a elementos familiares sendo exemplo disso o seguinte relato – “É um coração para a mãe e para o pai”.

Outros temas, como objetos, acontecimentos, edifícios, a criança e os animais, surgem de forma moderada, com uma média de dez representações por tema. Estas produções evidenciam a capacidade das crianças para observar, criar pequenas narrativas e, em alguns casos, representarem-se a si próprias nos desenhos como um manifesto claro da consciência do seu “eu”.

Em relação aos **objetos**, as crianças representam-nos de duas formas: por vezes associados a algo ou a alguém, como por exemplo – “A saia da Salomé”, e outras vezes como elementos isolados no desenho, como – “um armário”. A representação destes elementos pode representar a atenção das crianças a detalhes do ambiente físico que as rodeia.

Nos **acontecimentos**, as crianças relataram episódios concretos que vivenciaram, revelando situações que, de algum modo, representam experiências significativas para elas, sendo exemplo disso os seguintes relatos - “Estava a brincar com o papá. Eu estava a mandar a bola à Oli (cadela) e o papá estava a ensinar os

números no meu pátio”; “Fiz uma mão que a minha mãe ensinou-me”; “O pai está a brincar com a mãe”.

O tema **edifícios** surge em todos os desenhos associado a casas. Algumas crianças referiram-se as suas próprias casas, como – “A minha casa”, enquanto outras identificaram apenas – “A casa”, sem estabelecer uma relação pessoal com a mesma. Noutra caso, surgiu representado um dos elementos constituintes dos edifícios – “Isto é a parede”.

A **criança** tende a representar-se nos desenhos e, na maioria casos, identifica-se como – “Eu”. Noutros, utiliza o próprio nome, como – “Sebastião”. A sua presença surge frequentemente quando representa a família - “Aqui sou eu e tenho a mãe, o pai, as manas e também tenho o meu mano” ou associada a uma ação específica – “Eu desenhei um robô”.

Relativamente, ao tema dos **animais**, observou-se uma grande variedade de representações, incluindo animais domésticos, selvagens e marinhos. Esta diversidade pode estar associada ao contacto direto que crianças têm com animais domésticos, o que facilita a sua identificação e representação. Por outro lado, os animais selvagens e marinhos podem estar ligados a histórias, filmes infantis ou mesmo a acontecimentos específicos, como visitas ao jardim zoológico, tal como se encontra subentendido num dos relatos recolhidos - “Jardim Zoo. É uma cobra, uma preguiça, elefante, um golfinho e uma tartaruga e girafa”.

Por fim, temas como **figura humana, elemento antropomórfico, comida, amigos, épocas festivas, estações do ano, personagens de desenhos animados ou filmes**, elementos abstratos classificados como “**outros**” ou pequenas **histórias** aparecem de forma esporádica, não assumindo um papel predominante nos desenhos.

Em relação à análise dos desenhos das crianças de **cinco anos** ([anexo R](#)) observa-se um padrão semelhante, com uma forte incidência do tema **elementos da natureza**, sendo este mencionado por 41 crianças. As representações incluem, frequentemente, o sol, as nuvens, as flores, a relva e as árvores. Contudo, verifica-se, desta vez, a presença de fenómenos mais complexos, como por exemplo: “Isto é a neve e aqui a neve grande”; “A trovoadas”; “Isto é o mar e o vulcão”; “É o furacão”.

A representação da **criança** é recorrente nos desenhos, sendo frequente que se coloque a si própria no centro das suas produções. Neste caso, trata-se do segundo tema mais frequente, com 23 crianças a identificarem-se nos seus desenhos. Tal como ocorre com as crianças de quatro anos, na maioria dos casos a identificação surge como – “Este sou eu”, à exceção de uma criança que se identifica pelo próprio nome – “Vicente”. Esta representação aparece também, na maioria das vezes, quando

desenham a família – “É o pai, a mãe e eu” e, noutros casos, associada a uma ação – “Eu fiz um tapete”.

Paralelamente, identifica-se o tema dos **animais** que se manifesta com frequência, sendo o terceiro mais representado com cerca de 22 representações. Surgem referências a animais domésticos, como - cães, gatos e coelhos, assim como a animais selvagens ou de outros contextos, como por exemplo: “Águias”; “Um tubarão e uma tartaruga”; “Uma coruja e uma raposa”.

Uma das descrições revela espírito criativo na abordagem ao tema dos animais, como é o caso da “borboleta-gato”, que demonstra a capacidade de inventar e combinar características de diferentes seres, evidenciando imaginação e originalidade.

Categorias como objetos, acontecimentos, edifícios, a família e elementos afetivos surgem com menor destaque, apresentando uma média de 17 representações cada.

Os **objetos**, tal como se verificou nos quatro anos, volta-se a identificar no grupo dos cinco anos a sua representação de duas formas: associados a alguém, como por exemplo – “Uma fruteira do meu mano”, ou como elementos isolados no desenho, como – “um balão”. Demonstra, uma vez mais, a atenção das crianças tanto ao mundo real próximo como a elementos exteriores ao ambiente imediato, como – “isto é um foguetão”.

As crianças relataram **acontecimentos** que fazem parte do seu quotidiano, como por exemplo - “A Catarina foi às compras comprar maçãs, cenouras, laranja e um fantasma e voltou para casa”. Para além destas situações comuns, também partilharam momentos que, de alguma forma, tiveram significado para elas como é o caso deste relato - “A gente estava na nossa casa e aquela vizinha dá bolachas. Eu brinco com o meu pai. E a minha mãe foi à rua comigo e eu estava no escorrega. Eu brinco com o meu pai e com a minha mãe às escondidas”. Estas narrativas mostram que as crianças combinam episódios do dia a dia com experiências emocionalmente marcantes, revelando a forma espontânea como constroem os seus relatos.

Os **edifícios** surgem novamente, na maioria dos desenhos, associados a casas. Contudo, desta vez observa-se que, num dos casos, a criança representa e identifica explicitamente um – “prédio”. Além disso, aparece também uma outra referência a edifícios através da descrição – “uma casa, o McDonald’s”. Estas associações revelam uma progressão na forma como as crianças reconhecem e distinguem diferentes tipos de construções, evidenciando uma maior consciência do ambiente que as rodeia.

No que se refere à **família**, tal como já mencionado anteriormente, as representações continuam maioritariamente associadas aos familiares mais próximos, sobretudo – “Esta é a mãe, o pai, a mana, o mano”. Verifica-se também a presença de

expressões de afeto dirigidas a estes elementos e, por vezes, a inclusão de descrições físicas, como no exemplo – “Esta é a mãe. A mãe é querida e fofinha e com o cabelo comprido”.

Observam-se também com frequência **elementos afetivos**, como os corações. Nota-se, neste âmbito, uma ligeira evolução na forma como estes são representados: surgem de modo simples, como o desenho de um coração, em alguns casos já se verificam representações mais elaboradas, como - “um balão de coração” ou referências como - “o quarto dos corações”.

Relativamente à presença da **figura humana** não associada a familiares ou a pessoas do quotidiano das crianças, esta começa a surgir com alguma regularidade, embora não esteja entre os temas mais recorrentes. As representações aparecem tanto sob a forma de figuras isoladas como de grupos. Observa-se ainda a referência a partes do corpo humano, como - “as pernas”, o que evidencia uma crescente consciência corporal, bem como a distinção entre diferentes indivíduos, expressa em descrições como - “uma menina” ou “os meninos”.

As **histórias**, embora não constituam um tema que surja com regularidade, elas aparecem nos relatos das crianças repletas de criatividade e imaginação. Estes momentos narrativos revelam a sua capacidade de construir enredos espontâneos, combinando fantasia e experiências pessoais de forma muito expressiva.

Em contraste, temas como **transportes, épocas festivas, estagiárias, amigos, atividades, elemento antropomórfico, comida** ou elementos abstratos definidos como **outros** surgem de forma pouco frequente, sem centralidade nos discursos infantis.

Ao analisar os desenhos infantis livres das crianças em estudo, verifica-se que os elementos da natureza, como o sol, as árvores, as nuvens ou as flores, constituem de forma evidente o tema mais recorrente, surgindo na maioria das produções. Este dado reforça o que Filipe (2025) refere sobre a Fase da Figuração Esquemática, na qual começam a emergir gradualmente relações espaciais e figuras típicas desta etapa, incluindo elementos naturais como o sol. Para além dos elementos da natureza, destacam-se também outros temas frequentes, nomeadamente a família, a própria criança, os animais e os elementos afetivos. A presença da figura da criança nos seus próprios desenhos articula-se com a perspetiva de Lowenfeld (1970), que descreve esta fase do desenvolvimento como marcada por uma visão egocêntrica, na qual a criança se considera o centro do seu meio. De igual modo, Santos et al. (1966), citado por Sousa (2015), defendem que, embora a figura humana seja central, os desenhos infantis organizam-se sobretudo em torno de vivências emocionalmente significativas e de elementos familiares, estruturados por uma forte motivação afetiva. Consequentemente,

é frequente surgirem representações de familiares acompanhadas de elementos afetivos, como corações, refletindo a importância das relações emocionais.

Estes resultados foram ao encontro de outros estudos, nomeadamente o de McLeod et al. (2025), que, após a análise dos dados, identificaram igualmente temas principais nos desenhos infantis, tais como os relacionamentos, as ações, os elementos naturais, a imaginação, entre outros. Estes temas apresentam uma correspondência direta com os temas emergentes do presente estudo, ainda que designados por outras palavras. Os relacionamentos, tal como definidos por aqueles autores, foram interpretados neste estudo como elementos afetivos, que surgem frequentemente como um elemento decorativo, mas também associados a relações familiares. Do mesmo modo, as ações correspondem na presente investigação aos acontecimentos, enquanto a imaginação foi interpretada como a construção de histórias que surgiam dos diálogos referentes aos desenhos.

Assim, conclui-se que, apesar das diferenças terminológicas, os conteúdos representados nos desenhos infantis livres refletem o quotidiano, as emoções e o ambiente próximo da criança, com particular destaque para os elementos da natureza e para as relações afetivas que a rodeiam.

Q3. Será que o desenho livre permite que as experiências significativas da criança sejam representadas?

Com base nos relatos das crianças acerca dos seus desenhos e após a análise dos temas mais recorrentes nas produções gráficas das crianças em estudo, constatou-se que os temas predominantes são os elementos da natureza, família, a própria criança, os animais e os elementos afetivos, como podemos identificar nos relatos das crianças ([anexo Q](#) e [R](#)): “O sol, o arco iris e nuvens.”; “Sol e chuva. Uma flor, arco iris, uma lua, nuvens”; “A avó, o pai, a minha mãe, o meu mano e avô”; “A minha família. A minha mãe, o meu pai e a minha Tia. Eu e o Dinis”; “Aqui sou eu”; “Isto é uma borboleta”; “Um gato, um elefante e um coelho”; “Depois a vaca e o burro”.

Estes resultados podem ser compreendidos à luz das perspetivas teóricas de diversos autores que analisam o desenvolvimento gráfico infantil.

De acordo com Lowenfeld (1947/1973), na fase do pré-esquematismo, que ocorre aproximadamente entre os quatro e os sete anos, a criança começa a estabelecer uma maior relação entre o seu pensamento e o mundo exterior. Embora ainda mantenha uma visão egocêntrica, tende a representar nas suas produções gráficas aquilo que tem maior significado pessoal e emocional (Lowenfeld & Brittain, 1970). Assim, o facto de surgirem com frequência figuras familiares, animais ou

elementos da natureza revela a importância que o quotidiano e as experiências afetivas assumem nesta etapa.

Neste sentido, Santos et al. (1966), citados por Sousa (2015), referem que o interesse da criança se centra, sobretudo, em figuras vivas, humanas ou animais, sendo comum que os seus desenhos se organizem em torno de elementos familiares e afetivos. Por outro lado, tal como defende Moreira (1984), citado por Sousa (2015), o desenho, à semelhança do brincar, permite à criança recriar situações do quotidiano, sejam elas positivas ou negativas, e expressar livremente desejos, vivências e sentimentos. O desenho constitui, portanto, uma linguagem própria, que possibilita à criança comunicar de forma pessoal e significativa aquilo que faz parte do seu universo.

Deste modo, e de acordo com os relatos das próprias crianças, podemos concluir, em concordância com os autores referidos, que o desenho infantil é uma via fundamental através da qual a criança expressa e representa as vivências que mais marcam o seu dia a dia.

Q4. De que forma as crianças verbalizam e atribuem significado às suas produções gráficas?

A verbalização dos desenhos não surgiu de forma totalmente espontânea, foi desencadeada pela pergunta “Podes contar-me o que desenhaste?”. Grande parte das crianças passou a nomear os elementos presentes no desenho, identificando figuras, objetos e elementos da natureza como: “o sol”, “a mãe”, “a casa”, “a árvore”. Esta tendência para nomear elementos é sustentada por Lowenfeld e Brittain (1970), pois referem que a criança atribui significado às formas que produz e que, muitas vezes, a verbalização é uma extensão natural da representação gráfica. Também Luquet (1927/1987) destaca que, ao desenhar, a criança não procura apenas copiar a realidade, mas representar aquilo que sabe e reconhece, o que justifica a nomeação direta de elementos familiares.

No entanto, nem todas as crianças se limitaram a nomear os elementos representados: algumas construíram pequenas narrativas, elaborando histórias a partir das imagens que haviam desenhado. Algumas referem episódios vividos, como “Eu estava no parque” ou “Fui comprar pão”, enquanto outras desenvolvem histórias imaginadas com animais, objetos ou personagens. Estas observações confirmam o que afirmam as autoras, segundo as quais, por volta dos quatro e cinco anos, as crianças conseguem indicar nas suas narrativas os acontecimentos entre o início e o fim de uma história, sendo, por isso, capazes de criar uma narrativa completa a partir das suas produções (Rebelo & Diniz, 1998, citadas por Silva, 2017).

Ao desenhar figuras humanas, as crianças tendem a atribuir significado afetivo, especialmente em representações da família. É comum que incluam nos seus desenhos pessoas com as quais mantêm relações significativas, e à medida que desenvolvem maior consciência dessas pessoas e da influência que exercem na sua vida, estas surgem mais frequentemente no conteúdo temático das suas produções (Aroeira, 1996, citado por Gomes, 2023). Expressões como “a minha mãe é querida” ou “estamos a passear” revelam que o desenho funciona como uma forma de exteriorizar os laços emocionais que experienciam.

Também se observou que algumas crianças justificam ou repetem determinados detalhes do desenho, sobretudo no uso de elementos como: corações, flores, arco-íris e sol, que surgem de forma muito recorrente nos discursos. Tal é visível, por exemplo, quando dizem: “Corações e a minha mãe”; “Um coração, um coração, um coração, um coração”; “O sol, a casa, as flores, as nuvens, os corações”; “o sol com uma carinha que gosto muito”; “Fiz um arco-íris”; “Esta é a princesa com uma flor e o nome da princesa”; “Três corações e uma árvore”.

Nestes relatos, percebe-se que os elementos não são apenas decorativos no sentido estético, mas sim portadores de significado emocional. O coração, por exemplo, é frequentemente associado ao carinho e ao afeto como por exemplo: “É um coração para a mãe e para o pai”. Já o sol surge, na maioria das vezes, como um símbolo de alegria, sendo muitas vezes desenhado com caras felizes, como referido por uma das crianças: “o sol com uma carinha que gosto muito”.

Q5. As produções gráficas das crianças evidenciam características correspondentes às fases do desenvolvimento do desenho infantil?

Antes de proceder à análise dos desenhos das crianças participantes, foi essencial compreender o enquadramento teórico relativo às fases do desenvolvimento do desenho infantil. Este conhecimento permitiu interpretar de forma fundamentada os desenhos observados, identificando correspondências com as fases evolutivas do desenho, as quais poderiam situar-se na fase correspondente à idade das crianças ou revelar traços de etapas mais avançadas ou anteriores. Assim, a presente questão de investigação surgiu da necessidade de verificar se os desenhos realizados pelas crianças refletem as etapas progressivas deste desenvolvimento. Para apoiar a análise, recorreu-se às teorias de Luquet (1927/1987), Piaget (1945/1975) e Lowenfeld (1947/1973), cujas perspetivas sobre a evolução do desenho infantil, desde as garatujas iniciais até às representações mais estruturadas e intencionais, constituíram a base teórica para a leitura e interpretação dos resultados obtidos.

Para a análise dos desenhos, optou-se, numa fase inicial, por selecionar um conjunto de características representativas das fases do desenvolvimento do desenho correspondentes à faixa etária em estudo. No decorrer da análise, foram sendo identificadas algumas características associadas à fase seguinte. De seguida, e considerando que se trata de um estudo de natureza exploratória, procedeu-se a uma leitura mais global e comparativa dos desenhos.

A análise incidiu sobre as seguintes características de observação: preenchimento, cor, ideografismo, garatuja/rabisco, girino, figura humana, pré-escrita, humanização e transparência, avaliadas consoante legenda ([anexo T](#)).

Verificou-se, de um modo geral como já foi referido anteriormente, que a maioria das crianças apresentou níveis médios de preenchimento (2) e uma utilização variada da cor (nível 3). De acordo com a teoria de Luquet (1927/1987), observa-se que, em grande parte dos desenhos, a cor é utilizada de forma predominantemente realista, na medida em que as crianças tendem a associar as cores aos objetos tal como estes se apresentam na realidade, por exemplo, o sol a amarelo, a relva a verde ou as nuvens a azul. No entanto, identifica-se também, nos desenhos, uma utilização simultânea da cor de carácter mais decorativo, quando esta deixa de corresponder à tonalidade real do objeto. Isso verifica-se, por exemplo, na representação da figura humana, em que as crianças pintam a boca de cor de laranja, os olhos de cor-de-rosa ou os braços de azul ([anexo Y](#) - código 69TV5M).

As crianças com quatro anos demonstraram, em alguns casos, traços de garatuja/rabisco e figura humana iniciante, enquanto nas produções das crianças de cinco anos observou-se uma maior presença de figuras humanas e com uma estrutura mais completa com elementos diferenciados ([anexo Y](#) – código 61IG5F). Nessas representações iniciais, é possível identificar o “homem-girino, que apresenta vários tentáculos em seu corpo” (Bombonato & Farago, 2016, p. 191), sendo uma forma frequentemente observada nesta etapa do desenvolvimento do desenho infantil. Nos desenhos recolhidos, essa figura surge geralmente composta por um círculo que representa a cabeça e o tronco, do qual partem traços simples que simbolizam os braços e as pernas, revelando o início da construção da imagem corporal pela criança ([anexo X](#) - código 4CS4F). Contudo, observou-se que, mesmo entre as crianças de quatro anos, a representação da figura humana surge também de forma mais estruturada, desenhando o tronco separado da cabeça e acrescentando braços e pernas de maneira mais definida ([anexo X](#) - código 28DS4M).

O uso de cor (nível 3) a variedade e o colorido, são predominante, o que pode refletir uma fase de experimentação e gosto pela utilização expressiva das cores.

Foram identificadas representações com tendência para a humanização, em que algumas crianças atribuem vida a elementos que normalmente não têm, como o sol, nuvens ou objetos inanimados ([anexo Y](#) - código 50LN5F). Este fenómeno demonstra uma forma de representação simbólica, em que a criança utiliza traços e formas gráficas de forma intencional para conferir características humanas a elementos do ambiente (Gonçalves, 1991). Mantas (2010) refere que esta característica surge em parte ligada ao imaginário da criança. Cisamapi (s.d., citado por Vale, 2023), para além de reforçar a perspetiva de Gonçalves (1991), acrescenta ainda que a humanização inclui a representação de comportamentos humanos, como ações ou atitudes, a outros seres, como os animais caminharem de pé, apenas apoiados em duas patas ([anexo Y](#) - código 73TP5M).

Por outro lado, a presença de elementos de transparência nos desenhos, embora menos frequente nesta faixa etária, indica o início da exploração de conceitos mais complexos do ponto de vista cognitivo. A transparência é uma característica da etapa seguinte do desenvolvimento do desenho infantil, que, segundo Luquet (1927/1987), corresponde ao Realismo Intelectual. Este fenómeno consiste na tentativa de representar elementos invisíveis, permitindo visualizar o que o objeto oculta ([anexo Y](#) - código 77DC5M).

À semelhança da transparência, a linha de base, embora seja uma característica associada à terceira fase do desenvolvimento gráfico, é também identificada nos desenhos analisados. Esta fase, designada por Figuração Esquemática, ocorre entre os sete e os dez anos, segundo a teoria de Lowenfeld (1947/1973). A linha base corresponde ao traço que a criança desenha, ou à utilização da margem inferior do papel, para apoiar os elementos representados. Nos desenhos analisados, esta característica surge com maior frequência nos desenhos das crianças de cinco anos ([anexo Y](#) - Código 58FB5F), embora também tenha sido possível observá-la, ainda que de forma menos recorrente, no grupo de quatro anos ([anexo X](#) - código 15CC4F).

Também se identificaram nos desenhos alguns traços característicos do ideografismo, que, segundo Gonçalves (1991), corresponde à tendência da criança para representar graficamente aquilo que sabe sobre os objetos, em vez de reproduzir exatamente o que observa. O autor refere, de forma geral, que nas fases iniciais do desenvolvimento gráfico a figura humana é desenhada de forma muito simples, com a cabeça desproporcionada e sem separação clara entre tronco e membros. Por volta dos 5/6 anos, as crianças começam gradualmente a distinguir melhor as diferentes partes do corpo e a acrescentar mais detalhes, como a definição do tronco, o alongamento das pernas e a indicação dos traços do rosto. De acordo com a análise, verificou-se que já aos quatro anos surgem evidências desta etapa, uma vez que as crianças passam a

representar elementos como os olhos, o nariz, a boca, o cabelo, as mãos, os pés e até os dedos, revelando um conhecimento crescente sobre a figura humana e a sua estrutura ([anexo X](#) - código 7FB4F). De acordo com Gaspar (2016), como já foi referido anteriormente, o autor refere que o ideografismo permite ao educador perceber melhor o que a criança já sabe e compreende, enquanto revela como ela se relaciona emocionalmente e intelectualmente com o que a rodeia.

De modo a concluir e dando resposta à pergunta, as produções gráficas das crianças evidenciam características correspondentes às fases do desenvolvimento do desenho infantil. Na maioria dos casos, os desenhos do grupo em estudo enquadram-se na fase de desenvolvimento do desenho infantil, que corresponde à faixa etária analisada, e na fase posterior, que representa a etapa seguinte no desenvolvimento do desenho infantil. Esta observação indica que, embora a maioria das crianças se encontre na fase esperada para a sua idade, já se verificam indícios de evolução para a fase seguinte em alguns casos. Isto reforça a noção de que o desenvolvimento do desenho infantil não é linear, mas sim contínuo e individualizado, permitindo que cada criança progrida ao seu próprio ritmo, incorporando gradualmente maior complexidade e precisão nas suas representações.

8.7- Principais conclusões do exercício investigativo

O presente estudo permitiu retirar um conjunto de conclusões significativas acerca do desenho infantil livre e do modo como as crianças, em idade pré-escolar, atribuem sentido às suas produções gráficas. A realização desta investigação, como já referido anteriormente, teve origem na percepção de que, no domínio das artes visuais, as práticas pedagógicas tendem a ser frequentemente orientadas por temas previamente estabelecidos pelo adulto, o que condiciona a liberdade expressiva, a criatividade e a espontaneidade das crianças.

Esta constatação emergiu das observações realizadas em contexto de estágio. Sendo o ato de desenhar livremente uma forma de expressão espontânea para as crianças, que lhes permite transmitir ideias, sentimentos e experiências, sem depender de orientações, temas impostos ou regras, nem estar condicionada por instrumentos formais de avaliação (Trifunović et al., 2022). Assim, a investigação pretendeu contribuir, a nível teórico e metodológico, para uma melhor compreensão do desenho infantil livre enquanto forma de expressão na primeira infância. Deste modo, considerou-se fundamental valorizar o desenho enquanto meio de expressão plástica, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento global da criança, bem como compreender as diferentes fases do desenvolvimento do desenho infantil e explorar as possibilidades

da sua interpretação. Por último, refletir sobre o papel do educador em todo o processo de promoção e valorização do desenho infantil livre.

Os resultados do estudo evidenciaram que o desenho constitui uma via privilegiada de expressão, permitindo aceder a perspetivas, conhecimentos, interesses e emoções das próprias crianças. A combinação do desenho com o diálogo, através do método “desenhar e contar”, revelou-se particularmente pertinente, na medida em que possibilita compreender de forma mais fidedigna o que as crianças pretendem representar, reduzindo o risco de interpretações erradas ou desvios de significado, tal como salientado por Dealtry e McFarland (2024).

Tendo em conta esta perspetiva, torna-se ainda mais evidente que a pergunta para obtenção dos relatos em relação aos desenhos “*Podes contar-me o que desenhaste?*”, construída com o intuito de não influenciar respostas e tentando que fosse uma questão aberta, permitiu que as crianças descrevessem de forma espontânea aquilo que estavam a sentir naquele momento, partilhando a suas experiências significativas, bem como os seus gostos e preferências, que se refletem também nos temas que emergiram ao longo da análise. Os resultados demonstraram uma predominância de representações relacionadas com os elementos da natureza, a família, a própria criança, os animais e os elementos afetivos, refletindo os contextos mais próximos e emocionalmente relevantes para as crianças.

O estudo permitiu ainda aprofundar o conhecimento sobre as fases do desenvolvimento do desenho infantil, deste modo confirmando a presença de características típicas da fase correspondente à idade dos participantes. Contudo, foram igualmente identificadas características associadas a fases mais avançadas do desenvolvimento do desenho infantil, nomeadamente a transparência e a utilização da linha base, o que nos transmite que o desenvolvimento do desenho não ocorre de forma linear, variando de criança para criança.

Por fim, mas não menos importante, destaca-se o papel do educador no contexto do desenho infantil livre. Tendo em conta que as produções gráficas das crianças revelaram ser um meio privilegiado de expressão, articulando de acordo com Pillotto et al. (2004), o mundo real e o imaginário, sendo que o imaginário se constrói através da observação e imitação da realidade. Deste modo, torna-se fundamental que o educador crie oportunidades e disponibilize materiais e recursos educativos que permitam às crianças usar e reinterpretar tudo o que observam no seu quotidiano quando desenharam (OCEPE, 2016), permitindo-lhes explorar, experimentar e libertar todos os seus conhecimentos e sentimentos.

Importa salientar que a individualidade de cada criança constitui, igualmente, um aspeto fundamental a ter em consideração. O ato de desenhar reflete as suas vivências

e experiências, exigindo que se respeite o ritmo próprio do seu desenvolvimento, reconhecendo que, também nesta área, cada criança evolui de maneira singular (Gomes, 2023). Compete ao educador valorizar essas particularidades, apreciando as produções gráficas como manifestações genuínas da forma como cada criança se vê e interpreta o mundo.

Apesar da relevância dos resultados obtidos, poderia considerar-se como possível limitação o reduzido número de participantes e o facto da investigação ter sido desenvolvida num contexto educativo específico, o que condiciona a generalização dos resultados. Neste sentido, para futuras investigações, seria relevante alargar o estudo a outros contextos e faixas etárias, bem como o aumento do número de participantes.

Reflexão Final

A elaboração do presente relatório final representa todo o percurso desenvolvido ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este processo constituiu uma oportunidade privilegiada para repensar, de forma crítica e refletida, as diversas experiências vivenciadas nos contextos de prática pedagógica e no trabalho de investigação. Ao retornar a cada etapa do caminho percorrido, fui reconhecendo a profundidade das aprendizagens construídas, bem como o contributo significativo que estas tiveram no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A minha experiência nos diferentes contextos educativos, nomeadamente em creche e jardim de infância, revelou-se fundamental para a construção de uma visão mais ampla, consciente e intencional sobre o papel do educador. Na creche, existiu a oportunidade de acompanhar crianças em etapas muito precoces do desenvolvimento, onde as rotinas, o vínculo afetivo e a atenção às necessidades básicas assumem um papel central. Este contexto permitiu compreender a importância das interações próximas, da segurança emocional e das práticas que promovem a autonomia desde muito cedo. No que diz respeito ao jardim de infância, foram experiências marcadas pela exploração, pela curiosidade e pela crescente capacidade das crianças em participar ativamente nas aprendizagens. Aqui, pude aprofundar a planificação de atividades, a gestão de grupo e a observação mais sistemática das competências emergentes. A passagem por ambos os contextos contribuiu de forma significativa para o meu desenvolvimento profissional, permitindo-me reconhecer as especificidades de cada etapa e tentar da melhor forma responder adequadamente às necessidades e potencialidades das crianças.

A experiência nos contextos permitiu compreender de forma mais aprofundada o dia a dia de um educador de infância, a dinâmica da sala e o contributo de todos os

que participam na educação das crianças. Foram colocados em prática alguns dos conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, mantendo sempre uma atitude de abertura à aprendizagem e de procura contínua de novas informações.

Naturalmente, surgiram diversos desafios e dificuldades, que, com empenho e dedicação, consegui ultrapassar e que, de certa forma, incentivaram-me a crescer, a melhorar, tentando sempre dar o meu melhor.

Concluo a presente etapa com a certeza de que todo o esforço e dedicação valeram muito a pena. Este momento representa a concretização de um sonho e o início de uma longa caminhada, que desejo que seja marcada por aprendizagens contínuas, novos desafios e uma evolução constante tanto a nível profissional como pessoal.

Referências Bibliográficas

Alexandroff, M.C. (2010). Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. *Construção psicopedagógica*, 18 (17): 20-41.

<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a03.pdf>

Batalha, S. (2019). *As emoções na educação pré-escolar - um estudo qualitativo com educadoras de infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum.

Bazanella, J. (2014). Jogos e brincadeiras e suas contribuições para a integração sensorial das crianças da educação infantil [Monografia de Especialização, Universidade Tecnológica Federal do Paraná]. Repositório Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Bombonato, G. A. & Farango, A. C. (2016). As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 3 (1): 171-195.

<https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/30042016104546.pdf>

Bédard, N. (2005). *Como Interpretar os Desenhos das Crianças*. Cetop.

Bento, P. A. S. (2022). *A arte no desenvolvimento da criança* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum.

Bogdan, R., & Biklen, S. (2006). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.

Catarreira, C (2015). *As Emoções Das Crianças Em Contexto De Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum.

Dealtry, L., & McFarland, L. (2024). “My ears to listen so I can hear”: A holistic self-report tool of children’s listening at preschool. In L. Mahony, S. McLeod, A. Salamon, & J. Dwyer (Eds.), *Early childhood voices: Children, families, professionals* (p. 101–116). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-56484-0_8

Eichmann, L. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum.

Ferreira, A. I. (2021). *Desenho - Do desenvolvimento à avaliação terapêutica: Manual de apoio à aprendizagem n.º 2*. Instituto Politécnico de Beja.

Ferreira, J. (2014). *Reflexão sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Características dos desenhos das crianças de 8/9 anos aquando da representação de emoções* [Dissertação de mestrado,

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria].
Repositório do Instituto Politécnico de Leiria.

Filipe, C. R. (2025). *O desenho infantil como reflexo do desenvolvimento e comunicação da criança: perspetivas dos/as profissionais da educação e dos/as cuidadores/as* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.

Fragoso, P. (2023). *A criança e as Expressões Artísticas* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositórios Comum.

Gaspar, A. F. S. (2016). *Explorar o grafismo e a matéria expressiva da criança através de processos criados por artistas modernistas e contemporâneos* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum.

Gil-Ruiz, P., Martinez-Verez, V., Ospina Toro, W., & Castañeda Marulanda, W. (2025). Children's Drawing and Graphic Development: An Empirical Study of the Developmental Stages According to Lowenfeld. *Education Sciences*, 15(6), 681. <https://doi.org/10.3390/educsci15060681>

Gobbi, A. G. (2019). *O ensino de arte na educação infantil e suas contribuições para o processo de simbolização* [Dissertação de mestrado, Instituto Federal do Espírito Santo]. Repositório institucional do Instituto Federal do Espírito Santo.

Gomes, B. S. (2023). *O papel do desenho infantil para o desenvolvimento da criança* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.

Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre A Criança*. Raiz Editora.

Gray, D. (2012). *Pesquisa no mundo real* (2.^a ed.). Penso.

Inês, H. N. P. (2020). *A formação inicial e contínua de professores do 2º ciclo do ensino básico e a gestão curricular pelos professores do ensino regular do atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem ou incapacidades* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.

Leão, G. S. D. G. A. (2022). *Desenho infantil: uma visão psicopedagógica*. Centro Universitário Internacional UNINTER.

Lowenfeld, V. (1947/1973). *Creative and Mental Growth*. Macmillan.

Lowenfeld, V. & Brittain, W.L. (1970). *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Editorial Kapelusz.

Luquet, G. H. (1927/1987). *Le Dessin Enfantin*. Félix Alcan, Paris.

Malchiodi, C. (1998). *Understanding Children's Drawings*. Guilford Press.

Mantas, F. A. E. (2010). *O Imaginário Infantil em Marc Chagall e Georges Méliès - Bases de uma experiência pedagógica para desenvolver a criatividade* [Dissertação de mestrado, Universitário do Algarve]. Google Académico.

Marcelino, C. (2020). *Relações sociais no jardim de infância: a relação educador-criança e a qualidade das amizades entre pares* [Dissertação de mestrado, ISCET - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório ISCET.

McLeod, S., Gregoric, C., Davies, J., Dealtry, L., Delli-Pizzi, L., Downey, B., Elwick, S., Hopf, S., Ivory, N., McAlister, H., Murray, E., Rahman, A., Sikder, S., Tran, V., & Zischke, C. (2025). Children draw talking around the world. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 56(4), 1088-1109. https://doi.org/10.1044/2025_LSHSS-23-00190

Medeiros, R. A. (2024). *A Criança e as Artes Visuais: propostas para colorir e descobrir o mundo* [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores] Repositório da Universidade dos Açores.

Passarinha, J. M. H. (2012). *O desenho como suporte de aprendizagem no contexto de jardim de infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Pereira, A. F. C. (2015). *A criança pinta o céu de “verde” até que ponto lhe devemos dizer que o céu é azul?* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Santarém]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém.

Piaget, J. (1945/1975). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Delachaux et Niestlé.

Pillotto, S.S.D., Silva, M.K., & Mognol, L. (2004). Grafismo infantil: linguagem do desenho. *Revista Linhas*, 5(2), 1-9.

Pimentel, J. (2017). *A Importância das histórias no Pré-Escolar* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum.

Ribeiro, L. (2022). *O papel das artes visuais no desenvolvimento da criatividade infantil, segundo a perceção de educadores de infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositórios Comum.

Rodrigues, M. C., & Bortolanza, A. M. E. (2019). Contradições entre linguagem escrita e código alfabético: O que revelam professoras sobre a apropriação da escrita pelas crianças na educação infantil. *Dialogia*, 111-119. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N31.11529>

Rua, A. L. (2013). *De que forma a relação e a interação da criança com a figura de vinculação na creche influência o seu desenvolvimento* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich]. Repositório Comum.

Sá, Â. (2016). *Espaços exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.

Santos, J. (2024). *Desenhos, histórias e irrequietude: três estudos de caso clínico*. [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa]. Repositório ISPA.

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

Silva Mendes, S., Calejo Jorge, J., Céu Ribeiro, M., Tomás, E., & Temudo, T. (2022). Uso e interpretação do desenho infantil na prática clínica. *Acta Médica Portuguesa*, 35(12), 856-858. <https://doi.org/10.20344/amp.18388>

Silva, V. (2017). *Relação entre o desenho e o desenvolvimento infantil em contexto de jardim de infância* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.

Silvestre, H. C., & Araújo, J. F. (2012). *Metodologia para a investigação social*. Lisboa: Escolar Editora.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes pela Educação* (Vol. 3). Horizontes Pedagógicos.

Sousa, D. (2015). A representação do quotidiano das crianças pelo desenho livre. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich]. Repositório Comum.

Sousa, I. (2023). *O Professor e o Desenho Infantil: No Contexto da Sala de Aula do 1º Ciclo* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa – Faculdade de Belas-Artes]. Repositório da Universidade de Lisboa.

Teixeira, C. (2015). *A Participação das Crianças na Planificação* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro]. Repositório Comum.

Tomás, C., Trevisan, G., Carvalho, Maria., & Fernandes, N. (Eds.). (2021). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais = Key concepts on Sociology of Childhood. Global Perspectives*. UMinho Editora.

Torrão, R. (2016). *A importância dos cuidados e das rotinas na creche* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum.

Trifunović, A., Pešić, D., & Čičević, S. (2022). Experimental study: children's perceptions expressed through drawings and coloring. *Perceptual and Motor Skills*, 129(4), 1151-1176. <https://doi.org/10.1177/00315125221104780>

Vale, P. H. V. R. (2023). *Design e desenvolvimento infantil: o uso de personagens para um consultório pediátrico mais humanizado* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás]. Repositório PUC Goiás.

Anexos

Anexo A – Registo das Observações

Semana de 28 a 30 de novembro

28 de novembro de 2023

Eu e a minha colega, ao introduzirmos as garrafas sensoriais criadas por nós, que reproduziam sons agudos e graves, observámos respostas diferenciadas por parte das crianças, evidenciando os diferentes ritmos de desenvolvimento do grupo. Verificou-se a ausência de reação ao estímulo auditivo por parte da criança R, situação que nos levou a permanecer particularmente atentas. Posteriormente, aquando da chegada dos pais à instituição, foi possível constatar que a criança também não reagia à voz dos mesmos quando o chamavam ou falavam com ele. Em contraste, a criança Z destacou-se pela sua maior destreza motora, conseguindo agarrar simultaneamente duas garrafas e agitá-las de forma coordenada, revelando um nível mais avançado de coordenação motora. De um modo geral, a atividade promoveu a exploração sensorial e motora, sendo visível uma curiosidade generalizada por todos os elementos do grupo, manifestada através do olhar atento, da manipulação e da exploração dos materiais.

29 de novembro de 2023

Apercebi-me de que, após a estimulação realizada e o incentivo dado, a criança M passou a agachar-se e a sentar-se sem qualquer receio, o que manifesta progressos a nível da segurança corporal.

Foi possível observar a frustração manifestada pela criança R, que demonstrava vontade de se manter em pé constantemente, mas revelava dificuldades em conseguir fazê-lo. Esta situação despertou-me, permitindo compreender melhor os desafios que enfrenta no seu desenvolvimento motor.

30 de novembro de 2023

Ao introduzirmos os restantes recursos (os sacos e as garrafas sensoriais) realizados por mim e pela minha colega, foi possível observar que o grupo manifestou um envolvimento positivo, demonstrando interesse e curiosidade na exploração e no manuseamento destes novos materiais. A maioria das crianças revelou atenção e iniciativa em interagir com os novos estímulos, contudo, a criança R destacou-se por não manifestar uma resposta significativa nem envolvimento ativo perante os materiais.

Anexo B – Instrumento de Avaliação do Projeto



Anexo C – Grelha de Observação/Avaliação Individual

Grelha de Observação/Avaliação

Identificação do Aluno	
Nome:	Idade:

Formação Pessoal e Social		A	NA	Observações
Consciência de si como aprendiz	Revela interesse e gosto por aprender, fazendo uso das novas aprendizagens.			
	Expressa as suas opiniões e preferências.			
	Colabora em atividades de pequeno e grande grupo.			
Convivência democrática e cidadania	Participa espontaneamente na vida em grupo.			
	Sabe esperar pela sua vez na realização de jogos e na intervenção nos diálogos.			
	Resolve situações de conflito de forma autónoma.			
	Manifesta comportamentos de apoio e entretajuda.			

Expressão e Comunicação			A	NA	Observações
Educação Artística	Artes Visuais	Desenha ou pinta com alguns pormenores, evidenciando expressividade e criatividade.			
		Contempla diferentes manifestações de artes visuais (pintura, desenho, escultura, fotografia, arquitetura, vídeo, etc.) e expressa a sua opinião.			
Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Comunicação Oral	Compreende mensagens orais.			
		Articula corretamente as palavras.			
		Constrói frases completas.			
	Consciência Linguística	Toma consciência gradual sobre diferentes segmentos orais que constituem as palavras (consciência fonológica)			
Matemática	Números e Operações	Realiza contagens com sequência.			
		Reconhece alguns algarismos.			
	Organização e Tratamento de Dados	Utiliza e interpreta tabelas simples.			
Conhecimento do Mundo			A	NA	Observações
Introdução à metodologia científica	Observa o que o rodeia, colocando questões que evidenciam o seu desejo de saber mais.				
Abordagem às ciências	Mostra interesse e curiosidade pelo mundo que o rodeia.				
	Diferencia animais e plantas pelas suas características.				

Anexo D - Guião de Entrevista



Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação
Mestrado Pré-Escolar – 2.º ano/1.º Semestre
Ano Letivo 2024/2025

Guião de Entrevista Pré-escola (5 anos)

1. O que mais gostas de fazer aqui?

2. O que menos gostas de fazer aqui?

3. Qual é a área em que mais gostas de estar?

4. Se pudesses mudar alguma coisa na sala, o que mudavas?

5. Qual é a atividade que mais gostas dentro da sala? E lá fora?

6. Queres contar mais alguma coisa sobre o teu jardim de infância?

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação – Direção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Infancia/documentos/manual_dqp.pdf

Anexo E – Considerações Semanais

1.ª Semana de Intervenção

Ao longo da semana demos início ao nosso projeto, dedicado ao contacto e à exploração de livros e de diferentes materiais, através de atividades dinâmicas e exploratórias, de nome “Para Além das Histórias”.

Após o acolhimento e a marcação das presenças, apresentámos ao grupo o nosso projeto. De seguida, iniciámos o momento de contação da história “O Novelo de Emoções” de Elizabete Neves. Após este momento, realizámos um diálogo com o grupo sobre o livro e colocámos algumas questões relacionadas com o mesmo, de forma a consolidar as ideias principais.

Colocámos questões como:

- Quando o amigo da Marta destruiu a sua construção, o que é que ela sentiu?
- O que é que apareceu na sopa da Marta? O que é que ela sentiu nesse momento?
- O que é que vos faz ficarem cheios de alegria?

Durante este momento de partilha as crianças, no geral, demonstraram-se tranquilas, atentas e participativas. Identificámos que alguns elementos do grupo estavam mais inibidos e sem iniciativa de participação. Neste sentido, de modo a dar oportunidade de resposta a todos, colocámos uma questão a cada criança.

Na segunda parte da atividade, realizámos o registo ilustrativo da história, onde cada criança desenhava o momento que mais a marcou, daquilo que ouviu ou viu. Por fim, à medida que cada elemento do grupo terminou o seu desenho, explicou-nos o que representou, ficando registado.



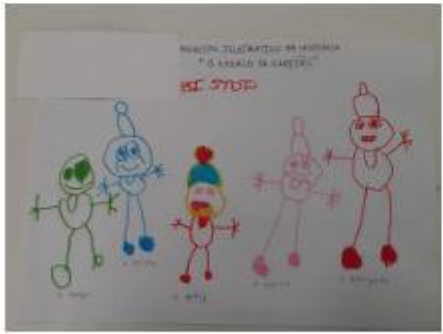

Como segunda atividade executámos o jogo da mimica, utilizando a Caixa das Emoções. O objetivo do jogo era que cada criança, à vez, tirasse uma emoção sem a mostrar ao grupo e que a representasse perante os colegas, para estes pudessem adivinhar a emoção que estava a ser representada. No decorrer da atividade, identificámos que o grupo, no geral, teve muita dificuldade em realizar o jogo. As crianças não conseguiram expressar, através da face ou dos movimentos corporais, a emoção que lhes calhou.

Após a conclusão da atividade, refletimos e questionámo-nos se a presente dinâmica não teria sido mais proveitosa, se fosse realizada numa fase mais avançada do projeto, uma vez que achamos que, numa fase mais avançada, o grupo teria mais contacto com o tema em questão, podendo sentir-se mais confortável e apto na execução da atividade. Além disso, as aprendizagens adquiridas e as experiências

vivenciadas noutras atividades, ao longo do projeto, poderiam prepará-las melhor para sua prestação, na atividade em questão.

No decorrer da semana, para além das atividades realizadas relativas ao projeto, desenvolvemos, em conjunto com a educadora, uma dinâmica alusiva ao Dia de Todos os Santos que consistiu num diálogo inicial, sobre a origem do dia comemorativo, e na confeção de broas.

Anexo F – Recolha de Registos Ilustrativos das História

Registo Ilustrativo	Legenda
	<p>"o amigo Suka"; "a tristeza"; "a alegria"; "a raiva"; "o novelo das emoções".</p>
	<p>"casa da Marta"; "a Marta"; "Suka"; "novelo"; "casas da Marta".</p>
	<p>"o nojo"; "o triste"; "o feliz"; "o medo"; "o zangado".</p>
	<p>"o amarelo é feliz"; "quando não gosta de uma sopa que tem uma mosca"; "o nojo"; "o roxo quando tem medo"; "este azul é triste".</p>

Anexo G – Tabela de Bem-Estar e Envolvimento

Tabela de Bem-Estar e Envolvimento – (Nome da Atividade)													
Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de envolvimento						Observações
Nomes	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
1. AS													
2. AS													
3. DC													
4. DS													
5. GC													
6. HC													
7. JA													
8. LM													
9. LR													
10. MM													
11. ML													
12. MF													
13. OS													
14. PA													
15. RV													
16. SA													
17. TP													
18. TV													
19. VV													

Vermelho: suscita preocupação em termos de bem-estar e envolvimento (níveis baixos).

Amarelo: parece funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos ou crianças que suscitam dúvidas.

Verde: claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim de infância (níveis altos).

Anexo H - Guião de Entrevista – Educadora Cooperante

Consentimento informado	
<p>No seguimento do projeto “Para Além das Histórias” pretendemos que a presente entrevista sirva como objeto de avaliação do mesmo, bem como da nossa prestação ao longo do seu desenvolvimento. Pretendemos, ainda, compreender a perspetiva da Educadora Paula acerca das atividades desenvolvidas e que esta possa identificar pontos fortes e áreas de melhoria.</p>	
Sobre o Projeto em Geral	<ol style="list-style-type: none">1. O que achou da proposta do nosso projeto?2. Considera que o tema escolhido foi adequado ao grupo de crianças? Porquê? Quais aspetos mais relevantes durante o desenvolvimento do projeto?
Sobre o Planeamento e Metodologias	<ol style="list-style-type: none">3. Como avalia a organização e o planeamento das atividades?4. As estratégias que utilizámos foram adequadas às necessidades e interesses das crianças?5. Houve algo no nosso planeamento que recomendaria ajustar ou melhorar?
Sobre a Interação com o Grupo de Crianças	<ol style="list-style-type: none">6. Como avalia o nosso desempenho no encaminhamento das atividades com o grupo?7. As crianças estiveram envolvidas e motivadas durante o projeto?
Sobre o Impacto e Resultados do Projeto	<ol style="list-style-type: none">8. Considera que atingimos os objetivos que estabelecemos? Porquê?

	<p>9. Se tivéssemos mais tempo, o que recomendaria que explorássemos mais no projeto?</p>
<p>Sobre a Avaliação das Estagiárias</p>	<p>10. Que competências ou qualidades principais observou no nosso trabalho?</p> <p>11. Há algo que deveríamos trabalhar para melhorar o nosso desempenho em projetos futuros?</p> <p>12. Que aprendizagens considera que adquirimos ao longo deste projeto?</p>

Anexo I – Folha de Investigação

Identificação da criança:

Idade:

Nacionalidade:

Instituição:

Podes contar-me o que desenhaste?

Anexo J – Protocolo para a Recolha de Desenhos

Planeamento inicial	
Objetivos da recolha	<p>Dar resposta às questões de investigação:</p> <p>Q1. Como se caracterizam globalmente os desenhos realizados pelas crianças, nomeadamente ao nível da cor, preenchimento e elementos gráficos utilizados?</p> <p>Q2. Quais são os temas mais recorrentes no desenho infantil livre?</p> <p>Q3. Será que o desenho livre permite que as experiências significativas da criança sejam representadas?</p> <p>Q4. De que forma as crianças verbalizam e atribuem significado às suas produções gráficas?</p> <p>Q5. As produções gráficas das crianças evidenciam características correspondentes às fases do desenvolvimento do desenho infantil?</p>
Público-alvo	Crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos.
Contexto de recolha	Local: Salas da instituição. Duração da atividade: Tempo indeterminado.
Preparação do processo de recolha	
Material necessário	<ul style="list-style-type: none">▪ Folha branca formato A4 (folha de investigação);▪ Canetas de feltro.
Instruções a fornecer	Num primeiro momento, cada criança será convidada a manifestar se aceita participar na atividade proposta. De seguida, distribuir a folha de investigação e canetas de feltro, acompanhada da orientação: “Podes desenhar o que quiseres”.
Planeamento logístico	<ul style="list-style-type: none">▪ São necessários cerca de 100 desenhos para a análise;▪ Espaço apropriado e organizado, com boa iluminação e confortável para as crianças.
Procedimentos éticos	
Obtenção de consentimentos	<ul style="list-style-type: none">▪ Solicitar autorização à educadora cooperante, à coordenadora da instituição para a recolha dos dados para o estudo, bem como às restantes educadoras das salas dos 4 e 5 anos;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antes de se iniciar a atividade cada criança é questionada se quer ou não fazer.
Privacidade e anonimato	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os desenhos não contêm informações pessoais das crianças; ▪ Cada desenho é identificado através de um código único.
Explicação do propósito	Explicar aos educadores e às crianças que os desenhos serão utilizados exclusivamente para fins de investigação.
Recolha de desenhos	
Conduzir a atividade de forma padronizada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grupos de 4 a 5 elementos; ▪ Solicitar às crianças que façam um desenho sobre o que elas quiserem; ▪ Disponibilizar o mesmo material e instruções para todas as crianças; ▪ Evitar interferências ou sugestões durante a criação dos desenhos; ▪ Após a realização do desenho questionar cada criança sobre aquilo que fez, perguntando-lhe: “Podes contar-me o que desenhaste?”. Uma pergunta que não influencie a resposta da criança.
Organização e armazenamento	
Identificação dos desenhos	Identificar cada desenho atribuindo-lhe um código único.
Organização dos desenhos	Guardar os desenhos em pastas organizadas por idades.
Análise dos dados	
Critérios de análise	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fases do desenvolvimento do desenho infantil; ▪ Elementos gráficos; ▪ Temas representados; ▪ Significado e verbalização.

Anexo K – Autorizações para a Recolha de Dados

	Declaração	IMP34.P51
		R00.22/05/2016
		Página 1 de 1

Para os devidos e legais efeitos, declara-se que o/

O, autoriza a aluna Catarina Sofia da Silva Penteado, a frequentar o Curso- Mestrado em Educação Pré-escolar na ESES, a recolher os trabalhos das crianças dos grupos de 4 e 5 anos de idade, para fins meramente investigativos.

Santarém, 06 de janeiro de 2025

A Diretora Pedagógica

 SANTARÉM

Para os devidos e legais efeitos, _____, **Creche e jardim de Infância, Lda.** com sede na _____, com licença de funcionamento definitiva n.º 12/7 de 14 de março de 2007 e _____, declara que autoriza a aluna Catarina Sofia da Silva Penteado, a frequentar o Curso- Mestrado em Educação Pré-escolar na ESES, a recolher os trabalhos das crianças da sala de Pré-escolar, para fins meramente investigativos.

Por ser verdade, vai esta declaração assinada e carimbado pela gerência da entidade.

Santarém, 10 de novembro de 2025

Assinatura e carimbo

A handwritten signature in black ink is written over a horizontal dashed line. To the right of the signature, there is a faint, circular stamp or seal, though its details are not clearly visible.

Anexo L – Conteúdo Verbal Referente a Cada Desenho – 4 Anos

N.º	Código	Iniciais	Idade	F/M	Conteúdo
1	1MB4F	MB	4	F	O sol, o arco iris e nuvens. Coração, casinha e uma florzinha. Olha só mais chuva! E um coração grande. Ah ... e uma árvore com maçãs.
2	2FM4F	FM	4	F	Sol e chuva. Uma flor, arco iris, uma lua, nuvens e dois corações. Uma árvore com uma maçã.
3	3NS4F	NS	4	F	Uma flor. Fiz um coração, aqui é um boneco.
4	4CS4F	CS	4	F	Isto é um menino é o Bernardo e isto é um boneco. Isto é um boneco que caiu no chão e este pé pisou. E isto são nuvens e o sol. Isto é uma estrela-do-mar. Isto é uma pica do hospital. Sabes que eu já duas picas no hospital. Aqui outra pica.
5	5LS4F	LS	4	F	A casa, o sapato e a borboleta. A mãe. A estrela e o sol.
6	6MM4F	MM	4	F	A saia da Salomé, a minha, a do David e da minha mãe. A casa e a estrela.
7	7FB4F	FB	4	F	Estava a brincar com o papá. Eu estava a mandar a bola à Oli (cadela) e o papá estava a ensinar os números no meu pátio.
8	8OS4F	OS	4	F	A mãe, o pai, eu. Estamos a tirar uma foto. É um coração para a mãe e para o pai.
9	9BM4F	BM	4	F	É uma casa das mães e estão lá só dois bebés. Fiz uma mão que a minha mãe ensinou-me. Está um dia de sol.
10	10RR4F	RR	4	F	Jardim Zoo. É uma cobra, uma preguiça, elefante, um golfinho e uma tartaruga e girafa.
11	11MG4F	MG	4	F	É uma pessoa. Bochechas, picos, pernas, riscos.
12	12SV4F	SV	4	F	A Melana está aqui e eu estou aqui escondida. Isto aqui é uma caixa de doces. A relva aqui. Isto aqui é uma árvore. Este é o bebé Jesus que estava ontem na minha casa. Isto é uma casa de gatos. Eu tenho dois cães e muitos gatos e eles estavam a arranhar e a mãe disse que não era para arranhar.
13	13LS4F	LS	4	F	Um sol. Um coração, um coração, um coração, um coração. O laço da Hello Kitty. Uma flor. Um coração, tantos corações! Uma coroa, uma senhora e a relva.
14	14LR4F	LR	4	F	Um caracol, um armário, flores nos ouvidos. E depois um boneco, um coração, um gatinho e outro gatinho. Isto é o tempo e mais nada. Ah e o sol e a relva.
15	15CC4F	CC	4	F	A nossa casa, a nossa relva, a árvore de Natal ... À falta a estrela aqui! Aqui sou eu e tenho a mãe, o pai, as manas e também tenho o meu mano. Mas eles estão lá em casa, por isso não se vê porque está a chover e eu estava a pôr a árvore de Natal porque estava a chover.
16	16BF4F	BF	4	F	Sol, chuva, a mãe, pai, o Teti, a Nata, flor.
17	17AA4F	AA	4	F	O sol aqui e aqui, um coração e flor duas.
18	18IR4F	IR	4	F	A folha, o sol, o coração, a mãe, o pai ... ah ... uma boneca e outro coração.
19	19CB4F	CB	4	F	Bonecos, são um, dois, três. Aqui é o sol, as estrelas, o teto e a flor.
20	20NR4F	NR	4	F	São corações e o sol. Esta é a princesa com uma flor e o nome da princesa. Aqui são bandeira e bolinhas.
21	21LS4F	LS	4	F	Um coelho com uma cenoura. O coelho bebé, este aqui. Mais uma flor e o sol. O céu e as nuvens.
22	22CR4F	CR	4	F	São as cores do mar e a cobra do mar. E há muitos peixes. Cá em cima há macacos a saltar.
23	23AM4F	AM	4	F	A minha mãe e o arco-íris. Um escorrega de arco-íris.
24	24HS4M	HS	4	M	O arco iris. A mãe, o pai, irmã, eu.
25	25SS4M	SS	4	M	Água e pinturas dos sinais.
26	26TP4M	TP	4	M	Isto é o sol a sair e a lua a chegar. A árvore. Isto é a relva e isto os corações. Este é o Mickey Mouse. Isto é céu.
27	27DC4M	DC	4	M	Esta é a mãe. Isto é o pai. Isto é sol. Isto é uma árvore com maçãs e frutas. O pai está a brincar com a mãe. Isto é uma flor.
28	28DS4M	DS	4	M	É o D.S. A árvore de frutas. Uma cabeça, os olhos, o nariz, uma boca, o pescoço, os braços, as mãos, os dedos, as pernas, os pés. O tronco, a árvore e as frutas. Estou a apanhar as frutas. Árvore de frutas.
29	29SS4M	SS	4	M	(Não verbalizou nada.)
30	30SS4M	SS	4	M	Sol. Aqui é o filho, a mãe, o gato. A casa, a flor e corações.
31	31TS4M	TS	4	M	Eu não sei o que é isso. Ah... a praia. Eu fiz a casa. Mas tem na casa um gatinho.
32	32FQ4M	FQ	4	M	O pai e a mãe. Aqui é a casa do Pai Natal. Relva, o céu e as bolinhas quando era inverno, a neve a cair.
33	33DD4M	DD	4	M	Três corações e uma árvore. O céu e o sol. Aqui duas bandeiras.
34	34AA4M	AA	4	M	Flores, 4 flores. O sol. Os amigos.
35	35DR4M	DR	4	M	Eu desenhei um robô. Eu fiz aqui a cadeira e isto é a parede. Isto aqui é os braços, as mãos e os dedos e fiz aqui uma coisa para disparar.
36	36PG4M	PG	4	M	É a praia e a piscina. A piscina.
37	37GZ4M	GZ	4	M	Este é o meu mano e este é o meu pai. A minha casa, a mãe está lá dentro a trabalhar. Eu também tive em casa.
38	38AS4M	AS	4	M	Isto são os maus, são cangurus maus e o burro. Isto é a árvore dele ... ah e também fiz a casa deles e a tesoura deles. Eles estão a tentar escapar.
39	39MS4M	MS	4	M	Isto é um robô. Aqui uma árvore e isto é uma folha e isto são bolinhas... E... isto é o sol e as nuvens. E mais ou árvore e um coração e a relva. Mais nada.
40	40AP4M	AP	4	M	A avó, o pai, a minha mãe, o meu mano e avó.
41	41MS4M	MS	4	M	(Não verbalizou nada.)
42	42HC4M	HC	4	M	A minha família. A minha mãe, o meu pai e a minha Tia. Eu e o Dinis. A minha mãe é querida,. O meu pai é querido. A minha tia é linda. Ela brinca comigo. Eu e o Dinis, nós somos irmãos e somos queridos os dois.
43	43LR4M	LR	4	M	Pintar.
44	44SV4M	SV	4	M	Um homem aranha salvador e o Sebastião, homem aranha preto. Um arco-íris com muitas cores.

Anexo M - Conteúdo Verbal Referente a Cada Desenho – 5 Anos

N.º	Código	Iniciais	Idade	F/M	Conteúdo
45	45AS5F	AS	5	F	Eu desenhei um livro e uma pessoa que está a ler o livro. E...e... também fiz uma casa e um sol. Eu fiz o sol e também desenhei as nuvens e a relva. Não desenhei mais nada! Foi isto, mais nada.
46	46PA5F	PA	5	F	Isto é as flores e uma minhoca que joguei para cima. Um sol. A minha mãe disse para ir comprar pão. Eu estava a correr e fui lá comprar pão para eu comer. Ela pediu pão para colocar na sopa de cenoura.
47	47PAA5F	PA	5	F	Tem uma menina, ela saiu da casa dela e foi ver o arco iris. Ela estava à espera dos amigos dela. Apareceu uma borboleta, ela ficou muito feliz a ver a amiga dela e apareceu corações.
48	48MP5F	MP	5	F	Um pássaro com o bico preso no tronco com a asa colorida. Isto é uma pirâmide. Uma cobra gigante. Também fiz um urso preso no tronco.
49	49LR5F	LR	5	F	A mãe e esta sou eu. Esta é a avó e esta ... sabes que eu tenho duas primas? A Constança e a Matilde. Este é o meu avô. Isto é sol. E às vezes a mãe brinca comigo com estes (restantes familiares presentes no desenho). E ... sabes que na casa dos meus avós o Pai Natal me deu presentes? E às vezes a mãe dá cavalitas e mimos. E às vezes a mãe tem cães e a mãe tem de cuidar. Sabes que eu tenho o Francisco daquela mãe que nós vimos no outro dia! Mas não esta nesta escola. Está na escola dos crescidos. Às vezes o Francisco é meu amigo e me dá os brinquedos numa festa. E vou à festa do Matias que vai convidar a avó.
50	50LN5F	LN	5	F	É a Laura da nossa sala e eu. As nuvens e o sol feliz. São os meus três cães. Este chama-se pomba, a nana e teca. Estamos a passear os cães.
51	51VR5F	VR	5	F	Fiz uma casa, o sol com uma carinha que gosto muito. Fiz uma borboleta, um coração com uma carinha, uma árvore e fiz uma chaminé. Fiz eu e o Mateus e também fiz a relva.
52	52MA5F	MA	5	F	Sou eu e a Valentina. Aqui são árvores e relva, estrelas, borboletas, uma casa. Isto são flores e águas.
53	53LC5F	LC	5	F	Eu fiz tu e a Mariana e um coração. Vocês estão a passear.
54	54MO5F	MO	5	F	Fiz um arco-iris. Uma fruteira do meu mano. O meu mano tem 10 anos. Uma casa e uma menina. Isto é um sapato grande, uma coruja e uma raposa. Ahh... e o sol. A menina está a construir coisas: a raposa, a coruja, o sapato e o arco-iris. Ela também está a fazer o sol com uma caneta.
55	55JA5F	JA	5	F	Isto é a relva. A bola roxa. Isto é a nuvem rosa. Isto é uma borboleta. O sol. Isto é o escorrega. Isto é uma menina. Isto é a borboleta gato e a flor. A bolinha azul e a bolinha castanha e a bolinha rosa. Aqui é a nuvem roxa.
56	56LM5F	LM	5	F	Isto é uma casa e um balão de coração. Isto são flores e isto é um coração também. Aqui é um escorrega e um baloiço. Isto é relva e aqui está a mãe, ia apanhar flores mas ela saltava sempre pela janela em vez de sair sempre pela porta.
57	57LR5F	LR	5	F	Isto são três corações. Isto sou eu e a minha mãe. E aqui o sol.
58	58FB5F	FB	5	F	Esta é uma casa. A relva e as nuvens. Uma coisa de cortar relva. Uma flor e um coração e uma coisa que tem um coração. E um coração só. Um céu. Eu, um coração, outro coração, um sol, um coração, uma bola e outra bola.
59	59ML5F	ML	5	F	O sol e as nuvens. Uma flor e corações. Aqui é a chuva e mais uma casa. E mais... ah... a trovoadas e a relva. E mais um balão aqui e a menina que está a voar com o balão.
60	60CA5F	CA	5	F	Isto são duas meninas. Isto é a relva, três flores, três corações, as nuvens, o sol e o céu.
61	61IG5F	IG	5	F	Isto é a árvore de Natal. Um vestido para a menina. Isto é as penas. O Pai Natal e as prendas. Corações.
62	62CA5F	CA	5	F	Este é o Vicente, eu, o carro, uma árvore, um balão, a estrada e corações.
63	63MM5F	MM	5	F	Um gato, um elefante e um coelho. Ah, e corações e céu. As nuvens e o sol.
64	64AS5F	AS	5	F	Eu fiz a mãe e o meu coração. E o arco iris, a relva. O quarto dos corações e as nuvens.
65	65MI5F	MI	5	F	Um arco-iris. A Catarina foi às compras comprar maçãs, cenouras, laranja e um fantasma e voltou para casa.
66	66VV5M	VV	5	M	Uma invasão de cobras dentro da casa. Está a chover fogo de artifício.
67	67DS5M	DS	5	M	Corações, pássaro, nuvens, céu, relva, flor.
68	68TV5M	TV	5	M	Isto é o burro, o sol e estava trovoadas. O Jesus estava com a Maria deitado nas palhas. Está uma flor no jardim. Um esquilo estava a apanhar uma bolota. A casa do José e da Maria. Uma vaca a ver o menino Jesus.
69	69TV5M	TV	5	M	Esta é a mãe, o pai, a mana, o mano e eu. O sol, uma árvore com frutas, uma flor e predas e a relva. Estamos no parque, depois fomos para casa fazer puré com batata frita e com carne. E depois fomos dormir. E depois de dormir fomos para a escola. E depois fomos ao café da minha avó Antónia comer doces e comida.
70	70PB5M	PB	5	M	O meu coelho. É uma pessoa. É uma vaca. A árvore do Papai Noel. Aqui é a cidade do povo.
71	71VV5M	VV	5	M	A bola, o papá e o vicente. Estamos a jogar à bola.
72	72VV5M	VV	5	M	Isto é uma casa com uma pessoa. Isto é carvão. Isto são plantas e aqui são pedras. Isto é um escorrega. Isto é um pão.
73	73TP5M	TP	5	M	Aqui são dois aviões e também isto é um cavalo, uma ovelha. E... e o meu mano. Está a pensar só em astronautas. E isto são dois paraquedas. Isto é um elefante que vai beber água. Aqui é uma vaca e também isto é um foguetão. Uma vaca e também esta flor. Esta é uma árvore com uma casa de pássaro. E isto é o sol.
74	74HC5M	HC	5	M	Isto sou eu e aqui é a casa do meu pai, da minha mãe e do meu mano. Isto é uma flor. Aqui é uma casa e o sol.
75	75MF5M	MF	5	M	Eu fiz o sol e as nuvens e o passarinho e a casa. O pé do passarinho. E uma flor.
76	76SF5M	SF	5	M	Eu fiz uma casa de mansão para tu comprares e viveres dentro dela. Tem o sol e as nuvens.
77	77DC5M	DC	5	M	Eu e o meu pai a gente estava na nossa casa e aquela vizinha dá bolachas. E depois isto é uma estrela que há no céu. Eu brinco com o meu pai. E a minha mãe foi à rua comigo e eu estava no escorrega. Eu brinco com o meu pai e com a minha mãe às escondidas.
78	78DC5M	DC	5	M	Eu fiz um tubarão e uma tartaruga. Um maninho estava na praia a ver o mar. Eu fiz a areia e a água e as nuvens e o sol. E já está.
79	79AS5M	AS	5	M	O desenho da mãe e do pai, e dos filhos e dos dois bebês. O sol. Eu, a Aurora, estes estão a voar, estão lá no céu porque já morreram.
80	80AB5M	AS	5	M	Isto é o mar e o vulcão. E isto aqui são guarda "soles". Olha o sol está aqui, depois aqui e depois aqui. Isto são casas de comer. Isto aqui é onde a praia vive, mas aqui é o mar, o mar. Aqui é onde o vulcão passa. Aqui era onde os dinossauros estavam, agora já não estão. E os vulcões já não explodem. E já está.
81	81GS5M	GC	5	M	Isto é a árvore. Aqui é um barco. Água. Ah... Uma casa. E está a chover e sol. Um carro, pedras e aqui está o pai.
82	82GC5M	GC	5	M	Eu fiz o sol. É o pai, a mãe e eu. Nós estamos a brincar à apanhada. Isto é um coração. Isto é uma porta de vidro. Eu fiz um tapete.
83	83MM5M	MM	5	M	Isto é aquele... o José. E aqui é a Maria e o Jesus. Depois a vaca e o burro.
84	84MM5M	MM	5	M	Esta é a mãe e isto sou eu. Isto é uma flor e estas são quatro nuvens e isto é o sol e o céu. A mãe é querida e fofinha e com o cabelo comprido.
85	85MC5M	MM	5	M	Isto é uma menina a fazer algodão doce e depois havia um rato que queria comer o algodão doce. Ele subiu as escadas, está aqui o rato. Aqui. Está aqui o rato. Isto era um esquilo que queria mandar o sol para cima do algodão doce e um tigre depois apareceu e saltou para cima do algodão doce e depois o tigre riu-se. Isto é uma armadilha do esquilo para o sol, porque o esquilo queria que o sol caísse e que a catapultas mandasse o sol para o espaço. A armadilha é a catapultas. Isto é um robô que queria agarrar todos os animais e pôr dentro da máquina de algodão doce. E o robô tinha um capacete para falar com todos os animais e dizer assim: Vamos comer algodão doce. Ele estava a enganar! Isto é um prédio e depois aconteceu uma tempestade e estragou o robô e a máquina de algodão doce e a senhora não sabia porque é que a máquina estava estragada. E depois a senhora apanhou um raio e morreu. Ela não sabia que havia raios.
86	86SA5M	SA	5	M	O gato aquele que lá estava, eu estava a ver na televisão da minha avó, né. É o furacão. Aqui é o chão e as setas porque é onde pode ir. Esta estava certa. E o rato.
87	87SN5M	SN	5	M	Esta é a minha mãe. Este sou eu. O mano. Este é a minha mana e aqui o meu pai. A minha avó. Isto é uma flor.
88	88VN5M	VN	5	M	Isto é um burro, um sol. Isto é uma flor e isto é um coração.
89	89JS5M	JS	5	M	Isto é a menina que está a dizer ao coelho rosa para jogar à bola, mas o coelho não quer porque estão todos magoados. Depois o coelho dourado caiu no chão e disse à menina que não podia jogar magoado. O coelho vermelho era o único que estava feliz magoado, mas estava a chorar. E o coelho colorido é o pai deles também estava a chorar também magoou-se. A menina estava à espera que o coelho rosa pare de chorar para jogar futebol. Ah isto é a bola.
90	90LF5M	LF	5	M	Aqui é a pessoa está a ver o coelhinho e esta é o filho desta. Está a jogar à bola com a madrinha. E... e a pessoa está a ver eles a jogar à bola, porque depois é a vez deste. Aqui é um coração e aqui outro coração.
91	91VG5M	VG	5	M	O sol, a nuvem, o coração e a minha casa. Aqui a minha família e o cão.
92	92JN5M	JN	5	M	Prendas, corações e um jogo e chupa-chupas e umas casas. Aqui são pessoas e corações.
93	93MS5M	MS	5	M	São pessoas e é o sol. A água e isto são pessoas a andar de barco e é só isso.
94	94JE5M	JE	5	M	Desenhei o parque. Hum... este é o peixe tubarão. Este é o Júnior, este é o Miguel e este é o Sousa. Eu sou este. Isto é mais tubarão e já acabei.
95	95MC5M	MC	5	M	Isto são os barcos, a água e uma menina com uma flor e não tem mais nada, só tem isso.
96	96NJ5M	NJ	5	M	Os peixes, o barco e o sol. As janelas e a água é o mar.
97	97SF5M	SF	5	M	Desenhei os bancos. Também fiz o pontapé de canto que são dois. Isto é as balizas. Fiz a bola e as redes, lá na académica há redes. Sou eu e o jogo, é o futebol.
98	98LN5M	LN	5	M	Um prédio e o telhado. As bolas dentro do prédio, isto são janelas. Sempre o prédio tem janelas, sabes? Isto é o telhado a cair. Isto é a neve e aqui a neve grande.
99	99GS5M	GS	5	M	Uma casa, o McDonald's, um gato e os meninos. O sol, nuvens.
100	100FG5M	FG	5	M	Isto é um muro atrás de uma casa. Isto é um pássaro. Casas caninhas em cima do muro. Isto é uma cobra. Isto é os meninos dentro da casa e o fogo de artifício.
101	101VC5M	VC	5	M	A árvore de Natal que eu fiz e a casa com a chaminé.

Anexo N – Indicadores de Categorização

Temas				
Animais	Família	Amigos	A criança	Estagiárias
Épocas festivas	Estação do ano	Elementos da natureza	Elementos afetivos	Objetos
Transportes	Figura humana	Outros	Edifícios	Elemento antropomórfico
Histórias	Acontecimentos	Atividades	Comida	Personagens de desenhos animados/filmes

Nota. Fonte própria (2025)

**Anexo O – Interpretação dos diálogos de acordo com os indicadores de
categorização – 4 anos**

N.º	Código	Iniciais	Idade	F/M	Conteúdos
1	1MB4F	MB	4	F	O sol, o arco iris e nuvens. Coração, casinha e uma florzinha. Olha só mais chuva. E um coração grande. Ah ... e uma árvore com maçãs.
2	2FM4F	FM	4	F	Sol e chuva. Uma flor, arco iris, uma lua, nuvens e dois corações. Uma árvore com uma maçã.
3	3NS4F	NS	4	F	Uma flor. Fiz um coração, aqui é um boneco.
4	4CS4F	CS	4	F	Isto é um menino é o Bernardo e isto é um boneco. Isto é um boneco que caiu no chão e este pé pisou. E isto são nuvens e o sol. Isto é uma estrela-do-mar. Isto é uma pica do hospital. Sabes que eu já duas picas no hospital. Aqui outra pica.
5	5LS4F	LS	4	F	A casa, o sapato e a borboleta. A mãe. A estrela e o sol.
6	6MM4F	MM	4	F	A saia da Salomé, a minha, a do David e da minha mãe. A casa e a estrela.
7	7FB4F	FB	4	F	Estava a brincar com o papá. Eu estava a mandar a bola à Oli (cadela) e o papá estava a ensinar os números no meu pátio.
8	8OS4F	OS	4	F	A mãe, o pai, eu. Estamos a tirar uma foto. É um coração para a mãe e para o pai.
9	9BM4F	BM	4	F	É uma casa das mães e estão lá só dois bebés. Fiz uma mão que a minha mãe ensinou-me. Está um dia de sol.
10	10RR4F	RR	4	F	Jardim Zoo. É uma cobra, uma preguiça, elefante, um golfinho e uma tartaruga e girafa.
11	11MG4F	MG	4	F	É uma pessoa. Bochechas, picos, pernas, riscos.
12	12SV4F	SV	4	F	A Melana está aqui e eu estou aqui escondida. Isto aqui é uma caixa de doces. A relva aqui. Isto aqui é uma árvore. Este é o bebé Jesus que estava ontem na minha casa. Isto é uma casa de gatos. Eu tenho dois cães e muitos gatos. Eles estavam a arranhar e a mãe disse que não era para arranhar.
13	13LS4F	LS	4	F	Um sol. Um coração, um coração, um coração, um coração. O laço da Hello Kitty. Uma flor. Um coração, tantos corações! Uma coroa, uma senhora e a relva.
14	14LR4F	LR	4	F	Um caracol, um armário, flores nos ouvidos. E depois um boneco, um coração, um gatinho e outro gatinho. Isto é o tempo e mais nada. Ah e o sol e a relva.
15	15CC4F	CC	4	F	A nossa casa, a nossa relva, a árvore de Natal ... À falta a estrela aqui! Aqui sou eu e tenho a mãe, o pai, as manas e também tenho o meu mano. Mas eles estão lá em casa, por isso não se vê porque está a chover e eu estava a pôr a árvore de Natal porque estava a chover.
16	16BF4F	BF	4	F	Sol, chuva, a mãe, pai, o Teti, a Nata, flor.
17	17AA4F	AA	4	F	O sol aqui e aqui, um coração e flor, duas.
18	18IR4F	IR	4	F	A folha, o sol, o coração, a mãe, o pai ... ah ... uma boneca e outro coração.
19	19CB4F	CB	4	F	Bonecos, são um, dois, três. Aqui é o sol, as estrelas, o teto e a flor.
20	20NR4F	NR	4	F	São corações e o sol. Esta é a princesa com uma flor e o nome da princesa. Aqui são bandeiras e bolinhas.
21	21LS4F	LS	4	F	Um coelho com uma cenoura. O coelho bebé, este aqui. Mais uma flor e o sol. O céu e as nuvens.

22	22CR4F	CR	4	F	São as cores do mar e a cobra do mar. E há muitos peixes. Cá em cima há macacos a saltar.
23	23AM4F	AM	4	F	A minha mãe e o arco-íris. Um escorrega de arco-íris.

N.º	Código	Iniciais	Idade	F/M	Conteúdos
24	24HS4M	HS	4	M	O arco iris. A mãe, o pai, irmã, eu
25	25SS4M	SS	4	M	Água e pinturas dos sinais.
26	26TP4M	TP	4	M	Isto é o sol a sair e a lua a chegar. A árvore. Isto é a relva e isto os corações. Este é o Mickey Mouse. Isto é céu.
27	27DC4M	DC	4	M	Esta é a mãe. Isto é o pai. Isto é sol. Isto é uma árvore com maçãs e frutas. O pai está a brincar com a mãe. Isto é uma flor
28	28DS4M	DS	4	M	É o D.S. A árvore de frutas. Uma cabeça, os olhos, o nariz, uma boca, o pescoço, os braços, as mãos, os dedos, as pernas, os pés. O tronco, a árvore e as frutas. Estou a apanhar as frutas. Árvore de frutas.
29	29SS4M	SS	4	M	(Não verbalizou nada.)
30	30SS4M	SS	4	M	Sol. Aqui é o filho, a mãe, o gato. A casa, a flor e corações
31	31TS4M	TS	4	M	Eu não sei o que é isso. Ah... a praia. Eu fiz a casa. Mas tem na casa um gatinho.
32	32FQ4M	FQ	4	M	O pai e a mãe. Aqui é a casa do Pai Natal. Relva, o céu e as bolinhas quando lera inverno, a neve a cair.
33	33DD4M	DD	4	M	Três corações e uma árvore. O céu e o sol. Aqui duas bandeiras.
34	34AA4M	AA	4	M	Flores, 4 flores. O sol. Os amigos.
35	35DR4M	DR	4	M	Eu desenhei um robô. Eu fiz aqui a cadeira e isto é a parede. Isto aqui é os braços, as mãos e os dedos e fiz aqui uma coisa para disparar.
36	36PG4M	PG	4	M	É a praia e a piscina. A piscina.
37	37GZ4M	GZ	4	M	Este é o meu mano e este é o meu pai. A minha casa, a mãe está lá dentro a trabalhar. Eu também tive em casa.
38	38AS4M	AS	4	M	Isto são os maus, são cangurus maus e o burro. Isto é a árvore dele ... ah e também fiz a casa deles e a tesoura deles. Eles estão a tentar escapar.
39	39MS4M	MS	4	M	Isto é um robô. Aqui uma árvore e isto é uma folha e isto são bolinhas... E... isto é o sol e as nuvens. E mais outra árvore e um coração e a relva. Mais nada.
40	40AP4M	AP	4	M	A avó, o pai, a minha mãe, o meu mano e avô.
41	41MS4M	LR	4	M	(Não verbalizou nada.)
42	42HC4M	HC	4	M	A minha família. A minha mãe, o meu pai e a minha Tia. Eu e o Dinis. A minha mãe é querida,. O meu pai é querido. A minha tia é linda. Ela brinca comigo. Eu e o Dinis, nós somos irmãos e somos queridos os dois.
43	43LR4M	LR	4	M	Pintar.
44	44SV4M	SV	4	M	Um homem aranha, Salvador e o Sebastião, homem aranha preto. Um arco-íris com muitas cores.

**Anexo P – Interpretação dos diálogos de acordo com os indicadores de
categorização – 5 anos**

N.º	Código	Iniciais	Idade	F/M	Conteúdos
45	45AS5F	AS	5	F	Eu desenhei um livro e uma pessoa que está a ler o livro. E...e... também fiz uma casa e um sol. Eu fiz o sol e também desenhei as nuvens e a relva. Não desenhei mais nada! Foi isto, mais nada.
46	46PA5F	PA	5	F	Isto é as flores e uma minhoca que joguei para cima. Um sol. A minha mãe disse para ir comprar pão. Eu estava a correr e fui lá comprar pão para eu comer. Ela pediu pão para colocar na sopa de cenoura.
47	47PAA5F	PA	5	F	Tem uma menina, ela saiu da casa dela e foi ver o arco íris. Ela estava à espera dos amigos dela. Apareceu uma borboleta, ela ficou muito feliz a ver a amiga dela e apareceu corações.
48	48MP5F	MP	5	F	Um pássaro com o bico preso no tronco com a asa colorida. Isto é uma pirâmide. Uma cobra gigante. Também fiz um urso preso no tronco.
49	49LR5F	LR	5	F	A mãe e esta sou eu. Esta é a avó e esta ... sabes que eu tenho duas primas? A Constança e a Matilde. Este é o meu avô. Isto é sol. E às vezes a mãe brinca comigo com estes (restantes familiares presentes no desenho). E ... sabes que na casa dos meus avós o Pai Natal me deu presentes? E às vezes a mãe dá cavalitas e mimos. E às vezes a mãe tem cães e a mãe tem de cuidar. Sabes que eu tenho o Francisco daquela mãe que nós vimos no outro dia! Mas não está nesta escola. Está na escola dos crescidos. Às vezes o Francisco é meu amigo e me dá os brinquedos numa festa. E vou à festa do Matias que vai convidar a avó.
50	50LN5F	LN	5	F	É a Laura da nossa sala e eu. As nuvens e o sol feliz. São os meus três cães. Este chama-se pomba, a nana e teca. Estamos a passear os cães.
51	51VR5F	VR	5	F	Fiz uma casa, o sol com uma carinha que gosto muito. Fiz uma borboleta, um coração com uma carinha, uma árvore e fiz uma chaminé. Fiz eu e o Mateus e também fiz a relva.
52	52MA5F	MA	5	F	Sou eu e a Valentina. Aqui são árvores e relva, estrelas, borboletas, uma casa. Isto são flores e águias.
53	53LC5F	LC	5	F	Eu fiz tu e a Mariana e um coração. Vocês estão a passear.
54	54MO5F	MO	5	F	Fiz um arco-íris. Uma fruteira do meu mano. O meu mano tem 10 anos. Uma casa e uma menina. Isto é um sapato grande, uma coruja e uma raposa. Ahh... e o sol. A menina está a construir coisas: a raposa, a coruja, o sapato e o arco-íris. Ela também está a fazer o sol com uma caneta.
55	55JA5F	JA	5	F	Isto é a relva. A bola roxa. Isto é a nuvem rosa. Isto é uma borboleta. O sol isto é o escorrega. Isto é uma menina. Isto é a borboleta gato e a flor. A bolinha azul e a bolinha castanha e a bolinha rosa. Aqui é a nuvem roxa.
56	56LM5F	LM	5	F	Isto é uma casa e um balão de coração. Isto são flores e isto é um coração também. Aqui é um escorrega e um baloiço. Isto é relva e aqui está a mãe, ia apanhar flores mas ela saltava sempre pela janela em vez de sair sempre pela porta.
57	57LR5F	LR	5	F	Isto são três corações. Isto sou eu e a minha mãe. E aqui o sol
58	58FB5F	FB	5	F	Esta é uma casa. A relva e as nuvens. Uma coisa de cortar relva. Uma flor e um coração e uma coisa que tem um coração. E um coração só. Um céu. Eu um coração, outro coração, um sol, um coração, uma bola e outra bola.
59	59ML5F	ML	5	F	O sol e as nuvens. Uma flor e corações. Aqui é a chuva e mais uma casa. E mais... ah... a trovoadas e a relva. E mais um balão aqui e a menina que está a voar com o balão.
60	60CA5F	CA	5	F	Isto são duas meninas. Isto é a relva, três flores, três corações, as nuvens, o sol e o céu.

61	61IG5F	IG	5	F	Isto é a árvore de Natal. Um vestido para a menina. Isto é as pernas. O Pai Natal e as prendas. Corações.
62	62CA5F	CA	5	F	Este é o Vicente, eu, o carro, uma árvore, um balão, a estrada e corações
63	63MM5F	MM	5	F	Um gato, um elefante e um coelho. Ah, e corações e céu. As nuvens e o sol.
64	64AS5F	AS	5	F	Eu fiz a mãe e o meu coração. E o arco-íris, a relva. O quarto dos corações e as nuvens.
65	65MI5F	MI	5	F	Um arco-íris. A Catarina foi às compras comprar maçãs, cenouras, laranja e um fantasma e voltou para casa.

N.º	Código	Iniciais	Idade	F/M	Conteúdos
66	66VV5M	VV	5	M	Uma invasão de cobras dentro da casa. Está a chover fogo de artifício.
67	67DS5M	DS	5	M	Corações, pássaro, nuvens, céu, relva, flor.
68	68TV5M	TV	5	M	Isto é o burro, o sol e estava trovada. O Jesus estava com a Maria deitado nas palhas. Está uma flor no jardim. Um esquilo estava a apanhar uma bolota. A casa do José e da Maria. Uma vaca a ver o menino Jesus.
69	69TV5M	TV	5	M	Esta é a mãe, o pai, a mana, o mano e eu. O sol, uma árvore com frutas, uma flor e pedras e a relva. Estamos no parque, depois fomos para casa fazer puré com batata frita e com carne. E depois fomos dormir. E depois de dormir fomos para a escola. E depois fomos ao café da minha avó Antónia comer doces e comida.
70	70PB5M	PB	5	M	O meu coelho. É uma pessoa. É uma vaca. A árvore do Papai Noel. Aqui é a cidade do povo.
71	71VV5M	VV	5	M	A bola, o papá e o vicente. Estamos a jogar à bola.
72	72VV5M	VV	5	M	Isto é uma casa com uma pessoa. Isto é carvão. Isto são plantas e aqui são pedras. Isto é um escorrega. Isto é um pão.
73	73TP5M	TP	5	M	Aqui são dois aviões e também isto é um cavalo, uma ovelha. E... e o meu mano. Está a pensar só em astronautas. E isto são dois paraquedas. Isto é um elefante que vai beber água. Aqui é uma vaca e também isto é um foguetão. Uma vaca e também esta flor. Esta é uma árvore com uma casa de pássaro. E isto é o sol.
74	74HC5M	HC	5	M	Isto sou eu e aqui é a casa do meu pai, da minha mãe e do meu mano. Isto é uma flor. Aqui é uma casa e o sol.
75	75MF5M	MF	5	M	Eu fiz o sol e as nuvens e o passarinho e a casa. O pé do passarinho. E uma flor.
76	76SF5M	SF	5	M	Eu fiz uma casa de mansão para tu comprares e viveres dentro dela. Tem o sol e as nuvens.
77	77DC5M	DC	5	M	Eu e o meu pai a gente estava na nossa casa e aquela vizinha dá bolachas. E depois isto é uma estrela que há no céu. Eu brinco com o meu pai. E a minha mãe foi à rua comigo e eu estava no escorrega. Eu brinco com o meu pai e com a minha mãe às escondidas.
78	78DC5M	DC	5	M	Eu fiz um tubarão e uma tartaruga. Um manino estava na praia a ver o mar. Eu fiz a areia e a água e as nuvens e o sol. E já está.
79	79AS5M	AS	5	M	O desenho da mãe e do pai, e dos filhos e dos dois bebés. O sol. Eu, a Aurora, estes estão a voar, estão lá no céu porque já morreram.
80	80AB5M	AS	5	M	Isto é o mar e o vulcão. E isto aqui são guarda "soles". Olha o sol está aqui, depois aqui e depois aqui. Isto são casas de comer. Isto aqui é onde a praia vive mas aqui é o mar, o mar. Aqui é onde o vulcão passa. Aqui era onde os dinossauros estavam, agora já não estão. E os vulcões já não explodem. E já está.
81	81GS5M	GC	5	M	Isto é a árvore. Aqui é um barco. Água. Ah... Uma casa. E está a chover e sol. Um carro, pedras e aqui está o pai.
82	82GC5M	GC	5	M	Eu fiz o sol. É o pai, a mãe e eu. Nós estamos a brincar à apanhada. Isto é um coração. Isto é uma porta de vidro. Eu fiz um tapete.

83	83MM5M	MM	5	M	Isto é aquele... o José. E aqui é a Maria e o Jesus. Depois a vaca e o burro.
84	84MM5M	MM	5	M	Esta é a mãe e isto sou eu. Isto é uma flor e estas são quatro nuvens e isto é o sol e o céu. A mãe é querida e fofinha e com o cabelo comprido.
85	85MC5M	MM	5	M	Isto é uma menina a fazer algodão doce e depois havia um rato que queria comer o algodão doce. Ele subiu as escadas, está aqui o rato. Aqui. Está aqui o rato. Isto era um esquilo que queria mandar o sol para cima do algodão doce e um tigre depois apareceu e saltou para cima do algodão doce e depois o tigre riu-se. Isto é uma armadilha do esquilo para o sol, porque o esquilo queria que o sol caísse e que a catapulta mandasse o sol para o espaço. A armadilha é a catapulta. Isto é um robô que queria agarrar todos os animais e pôr dentro da máquina de algodão doce. E o robô tinha um capacete para falar com todos os animais e dizer assim: Vamos comer algodão doce. Ele estava a enganar! Isto é um prédio e depois aconteceu uma tempestade e estragou o robô e a máquina de algodão doce e a senhora não sabia porque é que a máquina estava estragada. E depois a senhora apanhou um raio e morreu. Ela não sabia que havia raios.
86	86SA5M	SA	5	M	O gato aquele que lá estava, eu estava a ver na televisão da minha avó, né. É o furacão. Aqui é o chão e as setas porque é onde pode ir. Esta estava certa. E o rato.
87	87SN5M	SN	5	M	Esta é a minha mãe. Este sou eu. O mano. Este é a minha mana e aqui o meu pai. A minha avó. Isto é uma flor.
88	88VN5M	VN	5	M	Isto é um burro, um sol. Isto é uma flor e isto é um coração.
89	89JS5M	JS	5	M	Isto é a menina que está a dizer ao coelho rosa para jogar à bola, mas o coelho não quer porque estão todos magoados. Depois o coelho dourado caiu no chão e disse à menina que não podia jogar magoado. O coelho vermelho era o único que estava feliz magoado, mas estava a chorar. E o coelho colorido é o pai deles também estava a chorar também magoou-se. A menina estava à espera que o coelho rosa pare de chorar para jogar futebol. Ah isto é a bola.
90	90LF5M	LF	5	M	Aqui é a pessoa está a ver o coelhinho e esta é o filho desta. Está a jogar à bola com a madrinha. E... e a pessoa está a ver eles a jogar à bola, porque depois é a vez deste. Aqui é um coração e aqui outro coração.
91	91VG5M	VG	5	M	O sol, a nuvem, o coração e a minha casa. Aqui a minha família e o cão.
92	92JN5M	JN	5	M	Prendas, corações e um jogo e chupa-chupas e umas casas. Aqui são pessoas e corações.
93	93MS5M	MS	5	M	São pessoas e é o sol. A água e isto são pessoas a andar de barco e é só isso.
94	94JE5M	JE	5	M	Desenhei o parque. Hum... este é o peixe tubarão. Este é o Júnior, este é o Miguel e este é o Sousa. Eu sou este. Isto é mais tubarão e já acabei.
95	95MC5M	MC	5	M	Isto são os barcos, a água e uma menina com uma flor e não tem mais nada, só tem isso.
96	96NJ5M	NJ	5	M	Os peixes, o barco e o sol. As janelas e a água é o mar.
97	97SF5M	SF	5	M	Desenhei os bancos. Também fiz o pontapé de canto que são dois. Isto é as balizas. Fiz a bola e as redes, lá na Académica há redes. Sou eu e o jogo, é o futebol.

98	98LN5M	LN	5	M	Um prédio e o telhado. As bolas dentro do prédio, isto são janelas. Sempre o prédio tem janelas, sabes? Isto é o telhado a cair. Isto é a neve e aqui a neve grande.
99	99GS5M	GS	5	M	Uma casa, o McDonald's, um gato e os meninos. O sol, nuvens.
100	100FG5M	FG	5	M	Isto é um muro atrás de uma casa. Isto é um pássaro. Casas caninhas em cima do muro. Isto é uma cobra. Isto é os meninos dentro da casa e o fogo de artifício.
101	101VC5M	VC	5	M	A árvore de Natal que eu fiz e a casa com a chaminé.

Anexo Q – Excertos Associados a cada Indicador de Categorização – 4 Anos

Indicadores de categorização	Conteúdo – 4 anos	Análise	Número de crianças por tema
Animais	<ul style="list-style-type: none"> - A borboleta. - É uma cobra, uma preguiça, elefante, um golfinho e uma tartaruga e girafa. - Gatos. Tenho dois cães e muitos gatos. - Um caracol. Um gatinho e outro gatinho. - Um coelho. O coelho bebê, este aqui. - É uma cobra, uma preguiça, elefante, um golfinho e uma tartaruga e girafa. - Cobra. E há muitos peixes. Macacos a saltar. - O gato. - Um gatinho. 	<p>Os animais foram uma referência frequente nas produções das crianças, evidenciando uma variedade de animais domésticos, selvagens e marinhos.</p>	9
Família	<ul style="list-style-type: none"> - A mãe. - A mãe, o pai. Para a mãe e para o pai. - Minha mãe. - A mãe, o pai, as manas e também tenho o meu mano. - A mãe, pai, o Teti, a Nata. - A mãe, o pai. - A minha mãe. - A mãe, o pai, irmã. - Esta é a mãe. Isto é o pai. - Aqui é o filho, a mãe. - O pai e a mãe. - Este é o meu mano e este é o meu pai. - A avó, o pai, a minha mãe, o meu mano e avô. - A minha família. A minha mãe, o meu pai e a minha Tia. O Dinis. A minha mãe é querida. O 	<p>A família foi um dos temas dominantes. As crianças referem, de forma recorrente, a mãe, o pai, irmãos e até outros membros, como avós e tios. É notória a valorização dos vínculos afetivos, expressando carinho (“a minha mãe é querida”, “o meu pai é querido”) e uma visão positiva das relações familiares. A família surge como o núcleo mais importante das suas experiências.</p>	14

	meu pai é querido. A minha tia é linda. O Dinis, nós somos irmãos e somos queridos os dois.		
Amigos	<ul style="list-style-type: none"> - Isto é um menino é o Bernardo. - Salomé, David. - Os amigos. - Salvador. 	Embora menos mencionados do que a família, os amigos também aparecem como parte significativa do quotidiano das crianças. São identificados pelo nome próprio, o que indica uma ligação próxima.	4
A criança	<ul style="list-style-type: none"> - A minha. - Eu. - Eu. - Aqui sou eu. - Eu. - É o D.S. - Eu. Eu. - Eu. Eu. - Eu. - Eu. Eu. - O Sebastião. 	Muitas crianças colocam-se a si próprias no centro do desenho e da narrativa ("Aqui sou eu").	11
Estagiárias			0
Época festivas	<ul style="list-style-type: none"> - Este é o bebé Jesus. - A árvore de Natal. - Pai Natal. 	O Natal surge como a época mais lembrada, com referências ao Pai Natal, à árvore de Natal e ao Menino Jesus. Estas referências podem, no entanto, estar relacionadas com a proximidade desta celebração, uma vez que a recolha dos desenhos foi realizada nesta altura do ano.	3
Estações do ano	- As bolinhas quando era inverno, a neve a cair.	Apenas uma criança fez referência direta ao inverno. Isto demonstra que, apesar de fazer parte da realidade, o tema das	1

		estações não é tão espontaneamente associado às suas produções.	
<p>Elementos da natureza</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O sol, o arco-íris e nuvens. uma florzinha. Olha só mais chuva! Ah ... e uma árvore. - Sol e chuva. Uma flor, arco iris, uma lua, nuvens. Uma árvore. - Uma flor. - E isto são nuvens e o sol. Isto é uma estrela-do-mar. - A estrela e o sol. - A estrela. - Está um dia de sol. - A relva aqui. Isto aqui é uma árvore. - Um sol. Uma flor. A relva. - Flores. Isto é o tempo. Ah e o sol e a relva. - A nossa relva. À falta a estrela aqui! - Sol, chuva. Flor. - O sol aqui e aqui. Flor, duas. - A folha, o sol. - Aqui é o sol, as estrelas. A flor. - O sol. Uma flor. - Mais uma flor e o sol. O céu e as nuvens. - São as cores do mar. Mar. - O arco-íris. Arco-íris. - O arco-íris. - Água. - O sol e a lua. A árvore. Isto é a relva. Isto é céu. - Isto é sol. Isto é uma árvore. Isto é uma flor. - A árvore. O tronco, a árvore. Árvore. - Sol. A flor. - A praia. - Relva, o céu. - Uma árvore. O céu e o sol. 	<p>Foram várias as menções ao sol, à árvore, às flores e ao arco-íris. A natureza surge como cenário importante e é representada de forma simples e simbólica, refletindo observações do dia a dia.</p>	<p>32</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Flores, 4 flores. O sol. - É a praia. - Aqui uma árvore e isto é uma folha. Isto é o sol e as nuvens. E mais outra árvore e a relva. - Um arco-íris com muitas cores. 		
Elementos afetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Coração. E um coração grande. - Dois corações. - Um coração. - É um coração. - Um coração, um coração, um coração, um coração. Um coração, tantos corações. - Um coração. - Um coração. - O coração. E outro coração. - São corações. - Isto os corações. - Corações. - Três corações. - Um coração. 	O coração é um dos elementos mais recorrentes. Representa sentimentos de carinho, amor e afeto, tanto em relação à família como aos adultos de referência.	13
Objetos	<ul style="list-style-type: none"> - O sapato. - A saia. - Isto aqui é uma caixa. - O laço da Hello Kitty. Uma coroa. - Um armário. - Aqui são bandeira. - Um escorrega. - Aqui duas bandeiras. - Um robô. Aqui a cadeira. Uma coisa para disparar. - A piscina. A piscina. - Isto é um robô. 	Foram identificados diferentes objetos do quotidiano (sapato, saia, coroa, bandeiras, cadeira). Estes elementos mostram a atenção das crianças a detalhes do ambiente físico que as rodeia.	11
Transportes			0

Figura humana	<ul style="list-style-type: none"> - É uma pessoa. Bochechas. Pernas. - Ouvidos. - Esta é a princesa. Princesa. - Uma cabeça, os olhos, o nariz, uma boca, o pescoço, os braços, as mãos, os dedos, as pernas, os pés. - Isto aqui é os braços, as mãos e os dedos. 	Foram várias as referências a partes do corpo humano (bochechas, pernas, ouvidos) e também representações mais completas da figura humana (“uma cabeça, os olhos, o nariz, uma boca, o pescoço, os braços, as mãos, os dedos, as pernas, os pés”). As crianças demonstram atenção ao detalhe corporal e à identificação das diferentes partes que compõem o corpo humano.	5
Outros	<ul style="list-style-type: none"> - Picos, riscos. - Bolinhas. - Jardim Zoo. - Teto. - Isto são bolinhas. 	A presença destes elementos, embora pouco frequente, poderá indicar uma fase de experimentação ou exploração gráfica.	5
Edifícios	<ul style="list-style-type: none"> - Casinha. - A casa. - A casa. - Minha casa. Isto é uma casa. - A nossa casa. - A casa. - A casa. Na casa. - A casa. - Isto é a parede. - A minha casa. Em casa. 	A “casa” aparece inúmeras vezes e, tal como a família, é um dos temas centrais.	10
Elemento antropomórfico	<ul style="list-style-type: none"> - Aqui é um boneco. - Isto é um boneco. - E depois um boneco. - Uma boneca. - Bonecos, são um, dois, três. 	Aparecem bonecos e bonecas, muitas vezes associados ao jogo simbólico e às histórias criadas pelas crianças.	5
Histórias	<ul style="list-style-type: none"> - Isto é um boneco que caiu no chão e este pé pisou. - É uma casa das mães e estão lá só dois bebés. 	Algumas crianças elaboraram narrativas mais complexas nos seus desenhos, envolvendo personagens, ações e até	3

	<ul style="list-style-type: none"> - Isto são os maus, são cangurus maus e o burro. Isto é a árvore dele ... ah e também fiz a casa deles e a tesoura deles. Eles estão a tentar escapar. 	<p>conflitos (“cangurus maus”, “um boneco que caiu no chão”).</p>	
Acontecimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Isto é uma pica do hospital. Sabes que eu já duas picas no hospital. Aqui outra pica. - Estamos a tirar uma foto. - A Melana está aqui e eu estou aqui escondida. Eles estavam a arranhar e a mãe disse que não era para arranhar. - Mas eles estão lá em casa, por isso não se vê porque está a chover e eu estava a pôr a árvore de Natal porque estava a chover. - Estava a brincar com o papá. Eu estava a mandar a bola à Oli (cadela) e o papá estava a ensinar os números no meu pátio. - Fiz uma mão que a minha mãe ensinou-me - O pai está a brincar com a mãe. - Estou a apanhar as frutas. - A mãe está lá dentro a trabalhar. - Ela brinca comigo. - Pinta. - Pinturas dos sinais. 	<p>Surgem relatos de experiências pessoais, como idas ao hospital, situações em casa ou atividades (“apanhar frutas”, “pintar”). Estas referências mostram a ligação entre os desenhos e as vivências concretas do dia a dia.</p>	12
Atividades			0
Comida	<ul style="list-style-type: none"> - Maçãs. - Uma maçã. - Doces. - Uma cenoura. - Maçãs e frutas. - Frutas. As frutas. Frutas. 	<p>A comida aparece sobretudo associada a frutas, em especial a maçãs, mas também a outros alimentos como cenoura e doces. Estes elementos refletem a familiaridade das crianças com alimentos presentes no seu dia a dia, provavelmente ligados às suas</p>	6

		rotinas alimentares ou a momentos de partilha (como lanches).	
Personagens de desenhos animados/filmes	<ul style="list-style-type: none">- Este é o Mickey Mouse.- Um homem aranha, homem aranha preto.	O único exemplo foi o Mickey Mouse, o que mostra que, apesar de fazerem parte do universo infantil, as personagens de desenhos animados/ filmes não dominaram o discurso em comparação com a família, a casa ou os corações.	2

Anexo R – Excertos Associados a Cada Indicador de Categorização – 5 Anos

Indicadores de categorização	Conteúdo – 5 anos	Análise	Número de crianças por tema
<p>Animais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Uma minhoca. - Um pássaro com o bico preso no tronco com a asa colorida. Uma cobra gigante. Também fiz um urso preso no tronco. - São os meus três cães. Este chama-se pomba, a nana e teca. Estamos a passear os cães. - Fiz uma borboleta. - Borboletas. Águias. - Uma coruja e uma raposa. - Isto é uma borboleta. Isto é a borboleta gato. - Um gato, um elefante e um coelho. - Pássaro. - Isto é o burro. Um esquilo. Uma vaca. - O meu coelho. É uma vaca. - Isto é um cavalo, uma ovelha. Aqui é uma vaca. Uma casa de pássaro. - Passarinho. O pé do passarinho. - Um tubarão e uma tartaruga. - A vaca e o burro. - E o rato. - Isto é um burro. 	<p>Os animais são um dos temas mais presentes nos discursos das crianças. Há referências a animais domésticos (cães, gatos, coelhos) e também a animais selvagens ou de outros contextos (elefante, tubarão, cobra, raposa, águia). Algumas descrições são inventadas, como “a borboleta gato”.</p>	<p>22</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - O cão. - Este é o peixe tubarão. Isto é mais tubarão. - Os peixes. - Um gato. - Isto é um pássaro. Isto é uma cobra. 		
<p style="text-align: center; background-color: #90EE90;">Família</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A mãe. Esta é a avó e esta ... sabes que eu tenho duas primas? A Constança e a Matilde. Este é o meu avô. - Meu mano. O meu mano tem 10 anos. - Aqui está a mãe. - A minha mãe. - A mãe. - Esta é a mãe, o pai, a mana, o mano. - O papá. - E o meu mano. - Do meu pai, da minha mãe e do meu mano. - O meu pai. - O desenho da mãe e do pai, e dos filhos e dos dois bebés. A Aurora. - Aqui está o pai. - É o pai, a mãe. - Esta é a mãe. A mãe é querida e fofinha e com o cabelo comprido. - Esta é a minha mãe. O mano. Este é a minha mana e aqui o meu pai. A minha avó. 	<p>A família continua a ser uma referência central. As crianças desenham e descrevem a mãe, o pai, os irmãos e também outros membros, como avós e primos. Além de identificar os elementos, descrevem características e relações de proximidade (“a mãe é querida e fofinha”). A família é apresentada como o núcleo afetivo.</p>	<p>16</p>

	- Aqui a minha família.		
Amigos	<ul style="list-style-type: none"> - É a Laura da nossa sala. - O Mateus. - A Valentina. - Este é o Vicente. - Este é o Júnior, este é o Miguel e este é o Sousa. 	O tema da amizade surge com relevância, com as crianças a mencionar colegas da sala e amigos identificados pelo nome.	5
A criança	<ul style="list-style-type: none"> - Eu. Eu. - Esta sou eu. - Eu. - Eu. - Sou eu. - Eu. - Isto sou eu. - Eu. - Eu. - Eu. - Eu. - O Vicente. - Isto sou eu. - Eu. - Eu. - Eu. - Eu. Eu. - Eu. - Eu. Eu. Eu. - Isto sou eu. - Este sou eu. - Eu sou este. - Sou eu. 	O “eu” aparece de forma muito frequente, com as crianças a colocarem-se no centro das narrativas (“isto sou eu”, “este sou eu”). Estas referências revelam consciência de si próprias, valorização da sua identidade e do seu papel ativo nas experiências relatadas.	23

<p>Estagiárias</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tu e a Mariana. - Para tu comprares e viveres dentro dela. 	<p>Duas das crianças representaram as estagiárias nos seus desenhos, evidenciando o vínculo afetivo com estas figuras significativas no contexto educativo. Em certos casos, essa presença é associada à imaginação (“uma casa de mansão para tu comprares e viveres dentro dela”).</p>	<p>2</p>
<p>Época festivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Isto é a árvore de Natal. O Pai Natal e as prendas. - O Jesus estava com a Maria deitado nas palhas. A casa do José e da Maria O menino Jesus. - A árvore do Papai Noel. - Isto é aquele...O José. E aqui é a Maria e o Jesus. - A árvore de Natal. 	<p>O Natal é a época mais mencionada, com destaque para a figura do Pai Natal, as prendas e também a representação do presépio (Jesus, Maria e José). Estas referências podem, no entanto, estar relacionadas com a proximidade desta celebração, uma vez que a recolha dos desenhos foi realizada nesta altura do ano.</p>	<p>5</p>
<p>Estações do ano</p>			<p>0</p>
<p>Elementos da natureza</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Um sol. O sol, as nuvens e a relva. - Isto é as flores. Um sol. - Isto é o sol. - As nuvens. - Uma árvore. A relva. - Aqui são árvores e relva, estrelas. Isto são flores. - Um arco-íris. E o sol. - Isto é a relva. Isto é a nuvem. O sol. E a flor. Aqui é a nuvem. - Isto são flores. Isto é relva. - E aqui o sol. 	<p>O sol, as nuvens, as flores, a relva e as árvores são frequentemente representados, muitas vezes acompanhados de fenómenos mais complexos como a chuva, neve, trovoadas, furacão ou vulcão. Há também descrições ligadas ao mar e à praia.</p>	<p>41</p>

<ul style="list-style-type: none"> - A relva e as nuvens. Uma flor. Um céu. Um sol. - O sol e as nuvens. Uma flor. Aqui é a chuva. E mais... ah... a trovoada e a relva. - Isto é a relva, três flores, as nuvens, o sol e o céu. - Uma árvore. - Céu. As nuvens e o sol. - E o arco-íris, a relva. As nuvens. - Um arco-íris. - Nuvens, céu, relva, flor. - O sol e estava trovoada. Está uma flor no jardim - O sol, uma árvore, uma flor e pedras e a relva. - Isto são plantas e aqui são pedras. - Esta flor. Esta é uma árvore. E isto é o sol. - Isto é uma flor. O sol. - O sol e as nuvens. E uma flor. - Tem o sol e as nuvens. - E depois isto é uma estrela que há no céu. - A areia e a água e as nuvens e o sol. - O sol. - Isto é o mar e o vulcão. Olha o sol está aqui, depois aqui e depois aqui. Isto aqui é onde a praia vive, mas aqui é o mar, o mar. 		
--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Isto é a árvore. Água. E está a chover e sol. Pedras. - O sol. - Isto é uma flor e estas são quatro nuvens e isto é o sol e o céu. - É o furacão. - Isto é uma flor. - Um sol. Isto é uma flor. - O sol, a nuvem. - É o sol. A água. - A água. Uma flor. - O sol. A água é o mar. - Isto é a neve e aqui a neve grande. - O sol, nuvens. 		
<p>Elementos afetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Um coração. - Um balão de coração. Isto é um coração. - Isto são três corações. - um coração e uma coisa que tem um coração. E um coração só. Um coração, outro coração. - Corações. - Três corações. - Corações. - Corações. - Ah, e corações. - O meu coração. O quarto dos corações. - Corações. - Isto é um coração. - E isto é um coração. 	<p>Os corações são elementos repetidos em diferentes desenhos. Podem surgir de forma simples (“um coração”) ou em contextos mais elaborados (“um balão de coração”, “o quarto dos corações”).</p>	<p>16</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Aqui é um coração e aqui outro coração. - O coração. - Corações. Corações. 		
Objetos	<ul style="list-style-type: none"> - Um livro. - Isto é uma pirâmide. - Uma fruteira. Isto é um sapato grande. - A bola roxa. Isto é o escorrega. - Um escorrega e um baloiço. - Uma coisa de cortar relva. Uma bola e outra bola. - Um balão. - Um vestido. - A bolão. - A bola. - Isto é um escorrega. - E isto são dois paraquedas. Isto é um foguetão. - E isto aqui são guarda "soles". - Isto é uma porta de vidro. Um tapete. - Prendas. - As janelas. - Os bancos. - Isto é as balizas. A bola e as redes. Redes. - As bolas, isto são janelas. 	<p>As crianças desenham e falam de uma grande variedade de objetos, desde os do quotidiano (sapato, caneta, fruteira, vestido) até elementos associados ao brincar (bola, escorrega, baloiço, balizas). Também surgem objetos ligados ao imaginário ou a contextos sociais mais amplos (foguetão, guarda-sóis). Esta diversidade demonstra atenção tanto ao mundo real próximo como a elementos exteriores ao ambiente imediato.</p>	19
Transportes	<ul style="list-style-type: none"> - O carro. - Aqui são dois aviões. - Aqui é um barco. Um carro. - Isto são os barcos. - O barco. 	<p>O tema dos transportes surge através de menções a carros, aviões e barcos. Estas referências revelam interesse pelas formas de deslocação e pela</p>	5

		<p>mobilidade, ainda que seja um tema pouco referido.</p>	
<p>Figura humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Uma menina. - Isto é uma menina. - Isto são duas meninas. - A menina. Isto é as pernas. - É uma pessoa. - Uma pessoa. - Aqui são pessoas. - São pessoas. - Uma menina. - Os meninos. - Isto é os meninos. 	<p>A representação da figura humana surge com alguma frequência nos desenhos, incluindo tanto figuras isoladas como grupos. Estes registos mostram que as crianças têm atenção às diferentes partes do corpo (“as pernas”) e distinguem indivíduos (“uma menina”, “os meninos”).</p>	<p>11</p>
<p>Outros</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A bolinha azul e a bolinha castanha e a bolinha rosa. - A estrada. - Isto é carvão. - Fogo de artifício. 	<p>A presença destes elementos, embora pouco frequente, poderá indicar uma fase de experimentação ou exploração gráfica.</p>	<p>4</p>
<p>Edifícios</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Uma casa. - Uma casa. Uma chaminé. - Uma casa. - Uma casa. - Isto é uma casa. - Esta é uma casa. - Mais uma casa. - Isto é uma casa. - Aqui é a casa. Aqui é uma casa. - A casa. - A casa de mansão. - Isto são casas de comer. - Uma casa. - A minha casa. - Umas casas. 	<p>A casa é o edifício mais frequentemente representado, surgindo em diversas variantes (casas familiares, “casa do McDonald’s”, “mansão”). Também aparece o prédio e o muro, o que mostra uma diversificação da perceção do espaço construído.</p>	<p>19</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Um prédio e o telhado. Prédio. Prédio tem janelas. - Uma casa, o McDonald's. - Isto é um muro atrás de uma casa. Casas canininhas em cima do muro. Dentro da casa. - A casa com chaminé. 		
Elemento antropomórfico	<ul style="list-style-type: none"> - Sol feliz. - O sol com uma carinha que gosto muito. Um coração com uma carinha. 	Alguns elementos inanimados ou naturais são representados com características humanas, como o "sol feliz" ou o "coração com carinha".	2
Histórias	<ul style="list-style-type: none"> - Tem uma menina, ela saiu da casa dela e foi ver o arco iris. Ela estava à espera dos amigos dela. Apareceu uma borboleta, ela ficou muito feliz a ver a amiga dela e apareceu corações. - A menina está a construir coisas: a raposa, a coruja, o sapato e o arco-íris. Ela também está a fazer o sol com uma caneta. - A menina que está a voar com o balão. - Uma invasão de cobras dentro da casa. Está a chover fogo de artifício. - Aqui é a cidade do povo. - Um manino estava na praia a ver o mar. - Isto é uma menina a fazer algodão doce e depois havia um rato que queria comer o algodão doce. Ele subiu as escadas, está 	As crianças constroem pequenas narrativas nos seus desenhos, com personagens e ações ("a menina que está a voar", "um menino estava na praia a ver o mar"). Também descrevem interações entre amigos ou familiares.	11

aqui o rato. Aqui. Está aqui o rato. Isto era um esquilo que queria mandar o sol para cima do algodão doce e um tigre depois apareceu e saltou para cima do algodão doce e depois o tigre riu-se. Isto é uma armadilha do esquilo para o sol, porque o esquilo queria que o sol caísse e que a catapulta mandasse o sol para o espaço. A armadilha é a catapulta. Isto é um robô que queria agarrar todos os animais e pôr dentro da máquina de algodão doce. E o robô tinha um capacete para falar com todos os animais e dizer assim: Vamos comer algodão doce. Ele estava a enganar! Isto é um prédio e depois aconteceu uma tempestade e estragou o robô e a máquina de algodão doce e a senhora não sabia porque é que a máquina estava estragada. E depois a senhora apanhou um raio e morreu. Ela não sabia que havia raios.

- Isto é a menina que está a dizer ao coelho rosa para jogar à bola, mas o coelho não quer porque estão todos magoados. Depois o coelho dourado caiu no chão e disse à menina que não podia jogar magoado. O coelho vermelho era o único que estava feliz

	<p>magoado, mas estava a chorar. E o coelho colorido é o pai deles também estava a chorar também magoou-se. A menina estava à espera que o coelho rosa pare de chorar para jogar futebol. Ah isto é a bola.</p> <p>- Aqui é a pessoa está a ver o coelhinho e esta é o filho desta. Está a jogar à bola com a madrinha. E... e a pessoa está a ver eles a jogar à bola, porque depois é a vez deste.</p> <p>- Isto é um elefante que vai beber água.</p> <p>- Aqui é onde o vulcão passa. Aqui era onde os dinossauros estavam, agora já não estão. E os vulcões já não explodem.</p>		
<p>Acontecimentos</p>	<p>- Uma pessoa que está a ler o livro.</p> <p>- A minha mãe disse para ir comprar pão. Eu estava a correr e fui lá comprar pão para eu comer. Ela pediu pão para colocar na sopa de cenoura.</p> <p>- E às vezes a mãe brinca comigo com estes (restantes familiares presentes no desenho). E ... sabes que na casa dos meus avós o Pai Natal me deu presentes? E às vezes a mãe dá cavalitas e mimos. E às vezes a mãe tem cães e a</p>	<p>São relatados episódios do quotidiano, como brincar, dormir, ir à escola, receber bolachas da vizinha ou ver televisão. Estas narrativas mostram como as experiências pessoais alimentam os desenhos e a verbalização das crianças.</p>	<p>16</p>

mãe tem de cuidar. Sabes que eu tenho o Francisco daquela mãe que nós vimos no outro dia! Mas não esta nesta escola. Está na escola dos crescidos. Às vezes o Francisco é meu amigo e me dá os brinquedos numa festa. E vou à festa do Matias que vai convidar a avó.

- Estamos a passear os cães.

- Vocês estão a passear.

- Ia apanhar flores mas ela saltava sempre pela janela em vez de sair sempre pela porta.

- A Catarina foi às compras comprar maçãs, cenouras, laranja e um fantasma e voltou para casa.

- Estava a apanhar uma bolota.

- Estamos no parque, depois fomos para casa fazer puré com batata frita e com carne. E depois fomos dormir. E depois de dormir fomos para a escola. E depois fomos ao café da minha avó Antónia comer doces e comida.

- Estamos a jogar à bola.

- A gente estava na nossa casa e aquela vizinha dá bolachas. Eu brinco com o meu pai. E a minha mãe foi à rua comigo e eu estava no escorrega. Eu brinco com o meu pai e com a minha mãe às escondidas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Estes estão a voar, estão lá no céu porque já morreram. - Nós estamos a brincar à apanhada. - O gato aquele que lá estava, eu estava a ver na televisão da minha avó, né. Aqui é o chão e as setas porque é onde pode ir. Esta estava certa. - Isto são pessoas a andar de barco. - Isto é o telhado a cair. 		
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Um jogo. - Também fiz o pontapé de canto que são dois. Na Académica. O jogo, é o futebol. 	Apenas uma criança fez referência a uma atividade desportiva.	2
Comida	<ul style="list-style-type: none"> - Isto é um pão. - Chupa-chupas. 	As crianças mencionam alimentos concretos (pão, chupa-chupas), evidenciando que a comida também faz parte dos interesses e vivências a transmitir nos desenhos.	2
Personagens de desenhos animados/filmes			0

Anexo S – Tabela com as Características dos Desenhos

N.º	Código	Preenchimento	Cor	Ideografismo	Garatuja/rabisco	Girino	Figura Humana	Pré-escrita	Humanização	Transparência	Linha base
1	1MB4F	2	3	0	0	0	0	1	1	0	0
2	2FM4F	2	3	0	0	0	0	0	1	0	1
3	3NS4F	2	3	0	1	0	1	1	1	0	1
4	4CS4F	3	3	0	1	1	1	0	0	0	0
5	5LS4F	3	3	1	1	0	1	0	1	0	0
6	6MM4F	2	2	0	0	0	1	0	0	0	0
7	7FB4F	2	3	1	0	0	1	0	0	0	0
8	8OS4F	2	2	1	0	0	1	0	0	0	0
9	9BM4F	2	3	0	0	1	1	0	1	1	0
10	10RR4F	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
11	11MG4F	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
12	12SV4F	2	3	0	1	0	0	0	0	0	0
13	13LS4F	2	3	0	0	0	1	0	0	0	0
14	14LR4F	2	3	0	0	0	1	0	0	0	1
15	15CC4F	2	3	0	0	0	1	0	0	0	1
16	16BF4F	2	3	0	0	0	1	1	0	1	1
17	17AA4F	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0
18	18IR4F	2	2	0	0	1	1	0	1	0	0
19	19CB4F	2	2	1	0	0	1	0	0	0	0
20	20NR4F	3	3	0	0	0	1	0	0	0	1
21	21LS4F	2	2	0	0	0	0	0	1	0	1
22	22CR4F	3	3	0	0	0	1	0	1	0	0
23	23AM4F	3	3	0	1	1	1	0	0	0	0
24	24HS4M	2	3	0	0	0	1	0	0	0	0
25	25SS4M	3	3	0	1	0	0	0	0	0	0
26	26TP4M	2	3	0	0	0	0	0	1	0	0
27	27DC4M	2	3	1	0	0	1	0	0	0	1
28	28DS4M	2	3	1	0	0	1	0	0	0	1
29	29SS4M	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0
30	30SS4M	2	3	0	0	0	1	0	0	0	0
31	31TS4M	2	2	0	1	0	0	0	0	0	0
32	32FQ4M	2	2	0	0	0	1	0	0	0	0
33	33DD4M	2	3	0	0	0	0	0	0	0	1
34	34AA4M	2	2	0	0	1	1	0	0	0	1
35	35DR4M	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0
36	36PG4M	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0
37	37GZ4M	2	3	1	0	0	1	0	0	0	1
38	38AS4M	2	3	1	0	0	1	0	0	0	0
39	39MS4M	2	2	0	0	0	0	0	1	0	0
40	40AP4M	2	3	0	0	0	1	0	0	0	0
41	41MS4M	3	3	0	1	1	1	1	0	0	0
42	42HC4M	2	3	0	0	1	1	0	0	0	0
43	43LR4M	2	2	0	1	0	0	0	0	0	0
44	44SV4M	2	3	0	0	0	1	0	0	0	0

N.º	Código	Preenchimento	Cor	Ideografismo	Garatuja/rabisco	Girino	Figura Humana	Pré-escrita	Humanização	Transparência	Linha base
45	45ASSF	2	3	0	0	0	1	0	0	0	0
46	46PA5F	2	2	1	0	0	1	0	0	0	0
47	47PAA5F	2	3	0	0	0	1	0	1	0	1
48	48MP5F	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0
49	49LR5F	2	3	1	0	0	1	0	0	0	0
50	50LN5F	2	3	1	0	0	1	0	1	1	1
51	51VR5F	2	3	1	0	0	1	0	1	0	1
52	52MA5F	3	3	1	0	0	1	0	1	0	1
53	53LC5F	2	3	1	0	0	1	0	1	0	0
54	54MO5F	3	3	0	0	0	1	0	0	0	1
55	55JA5F	3	3	1	0	0	1	0	1	0	1
56	56LM5F	2	3	1	0	0	1	0	0	0	1
57	57LR5F	2	3	1	0	0	1	0	0	0	0
58	58FB5F	3	3	1	0	0	1	0	0	0	1
59	59ML5F	3	3	0	0	0	1	0	1	0	1
60	60CA5F	2	3	1	0	0	1	0	0	0	1
61	61IG5F	3	3	1	0	0	1	0	1	0	1
62	62CA5F	2	3	1	0	0	1	0	0	0	0
63	63MM5F	3	3	0	0	0	0	0	1	0	0
64	64ASSF	2	3	1	0	0	1	0	0	0	0
65	65MI5F	2	3	0	0	1	1	0	1	0	1
66	66VV5M	3	3	0	0	0	0	0	1	0	1
67	67DS5M	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1
68	68TV5M	3	3	1	0	0	1	0	1	0	1
69	69TV5M	2	3	1	0	0	1	0	0	0	1
70	70PB5M	2	2	0	0	0	0	0	1	0	1
71	71VV5M	2	2	0	0	1	1	0	0	0	1
72	72VV5M	2	2	0	0	0	1	0	0	0	0
73	73TP5M	3	3	0	0	0	1	0	1	0	1
74	74HC5M	2	2	0	0	0	1	0	0	0	1
75	75MF5M	2	3	0	0	0	0	0	1	0	1
76	76SF5M	2	3	0	0	0	0	0	0	0	1
77	77DC5M	2	3	1	0	0	1	0	0	1	1
78	78DC5M	2	3	0	0	0	1	0	1	0	1
79	79AS5M	2	2	0	0	0	1	0	0	0	0
80	80AB5M	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
81	81GS5M	2	2	0	0	0	1	0	0	0	0
82	82GC5M	2	2	0	0	0	1	0	0	0	0
83	83MM5M	3	3	0	0	0	1	0	1	0	1
84	84MM5M	2	3	0	0	0	1	0	0	0	1
85	85MC5M	3	3	0	0	0	1	0	1	0	0
86	86SA5M	2	2	0	0	0	0	0	1	0	0
87	87SN5M	1	3	0	0	1	1	0	0	0	0
88	88VN5M	2	3	0	0	0	0	0	1	0	0
89	89JS5M	2	3	0	0	0	1	0	1	0	0
90	90LF5M	2	3	0	0	0	1	0	1	0	0
91	91VG5M	2	3	1	0	0	1	0	1	0	1
92	92JN5M	2	3	0	0	0	0	0	1	0	0
93	93MS5M	2	3	1	0	0	1	0	0	0	1
94	94JE5M	2	3	0	0	0	1	0	0	0	1
95	95MC5M	2	2	0	0	1	1	0	0	0	0
96	96NJ5M	2	3	0	0	0	0	0	0	0	1
97	97SF5M	3	3	0	0	0	1	1	0	0	1
98	98LN5M	2	3	0	0	0	0	0	0	0	1
99	99GS5M	3	3	0	0	0	1	0	1	0	1
100	100FG5M	3	3	0	0	0	1	0	0	1	1
101	101VC5M	2	3	0	0	0	0	0	0	0	1

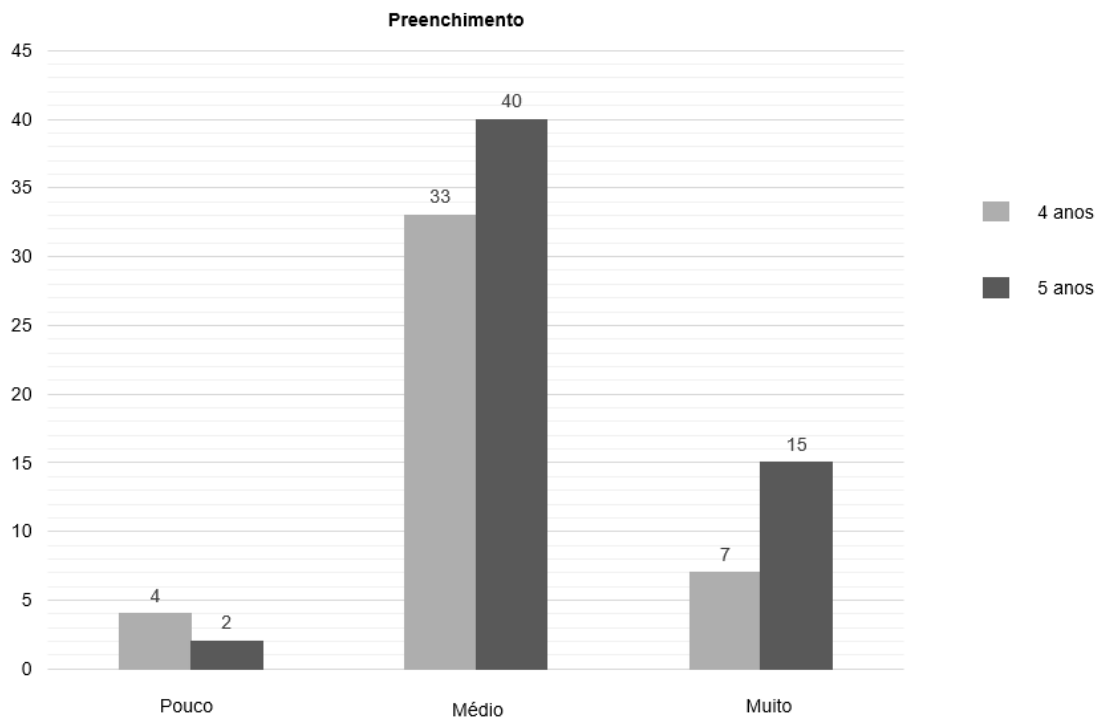
Anexo T - Legenda de Avaliação para as Características dos Desenhos

Legenda

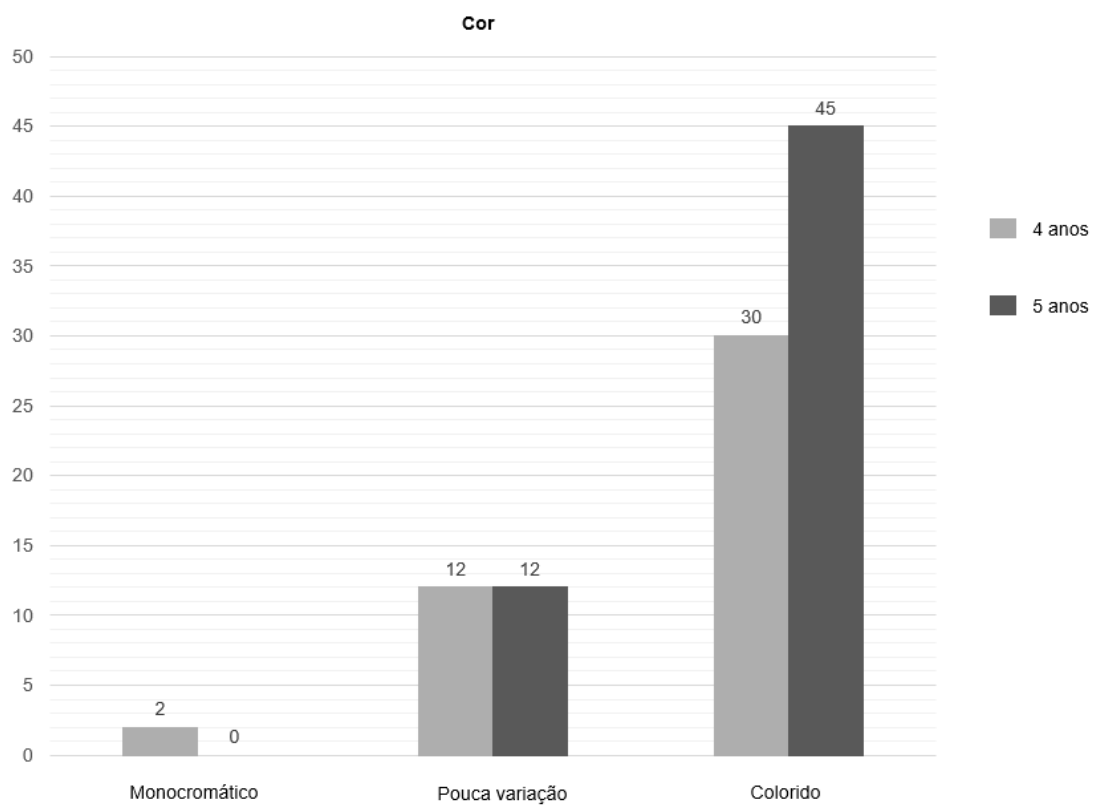
Preenchimento	1 – Pouco 2 – Médio 3 – Muito
Cor	1 – Monocromático 2 – Pouca variação de cores 3 – Colorido
Está presente no desenho?	0 – Não 1 – Sim

Nota. Fonte própria (2025)

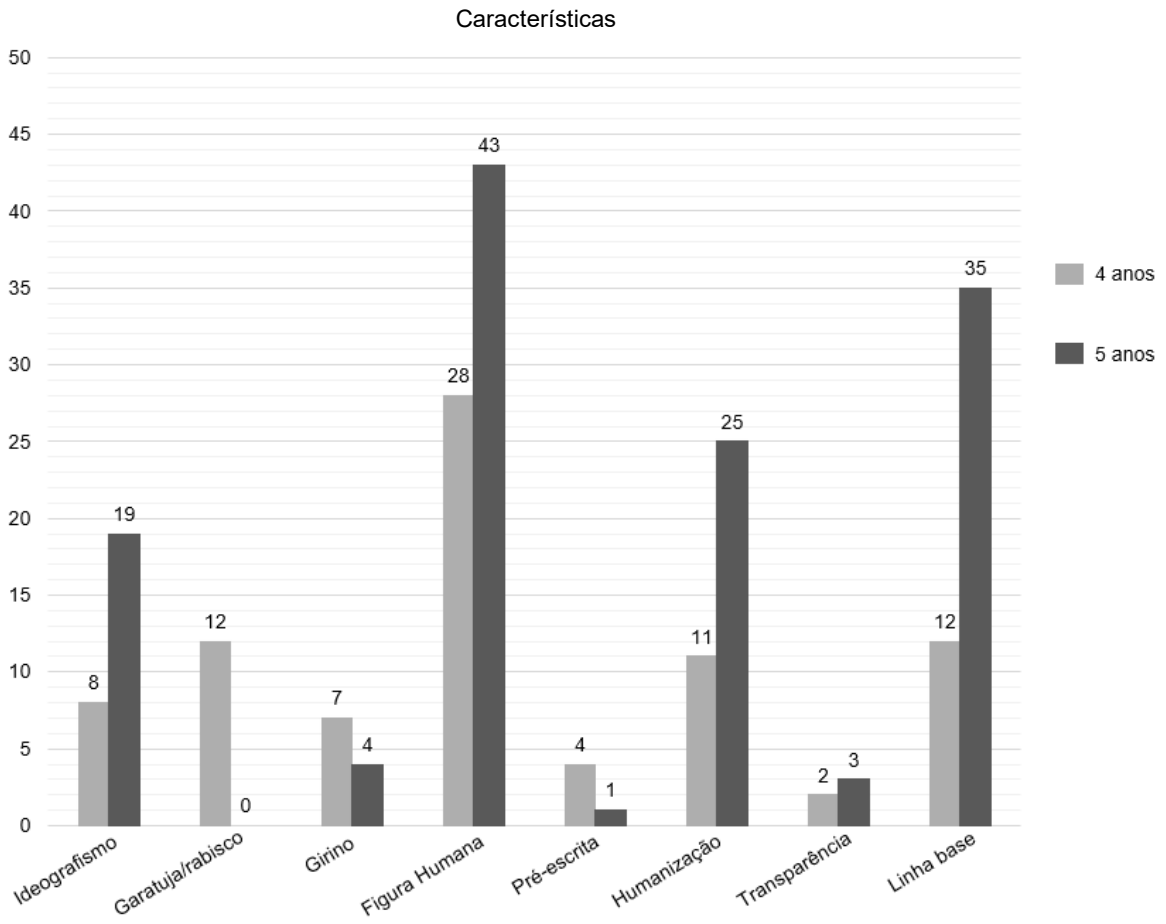
Anexo U – Gráfico Preenchimento



Anexo V – Gráfico Cor



Anexo W – Gráfico Características



Anexo X – Desenhos e Respetivo Código de Identificação – 4 Anos



Código – 1MB4F



Código – 2FM4F



Código – 3NS4F



Código – 4CS4F



Código – 5LS4F



Código – 6MM4F



Código – 7FB4F



Código – 8OS4F



Código – 9BM4F



Código – 10RR4F



Código – 11MG4F



Código – 12SV4F



Código – 13LS4F



Código – 14LR4F



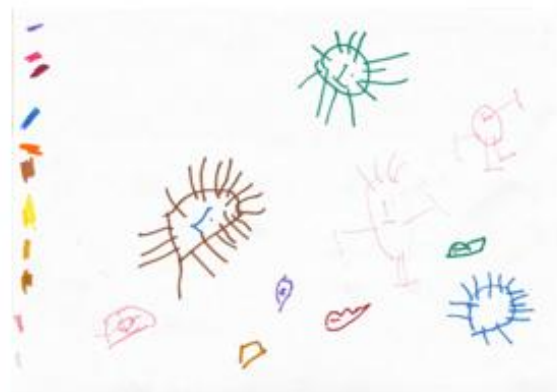
Código – 15CC4F



Código – 16BF4F



Código – 17AA4F



Código – 18IR4F



Código – 19CB4F



Código – 20NR4F



Código – 21LS4F



Código – 22CR4F



Código – 23AM4F



Código – 24HS4M



Código – 25SS4M



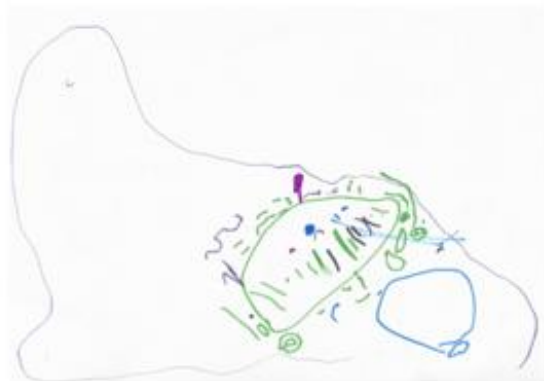
Código – 26TP4M



Código – 27DC4M



Código – 28DS4M



Código – 29SS4M



Código – 30SS4M



Código – 31TS4M



Código – 32FQ4M



Código – 33DD4M



Código – 34AA4M



Código – 35DR4M



Código – 36PG4M



Código – 37GZ4M



Código – 38AS4M



Código – 39MS4M



Código – 40AP4M



Código – 41MS4M



Código – 42HC4M



Código – 43LR4M



Código – 44SV4M

Anexo Y - Desenhos e Respetivo Código de Identificação – 5 Anos



Código – 45AS5F



Código – 46PA5F



Código – 47PA5F



Código – 48MP5F



Código – 49LR5F



Código – 50LN5F



Código – 51VR5F



Código – 52MA5F



Código – 53LC5F



Código – 54MO5F



Código – 55JA5F



Código – 56LM5F



Código – 57LR5F



Código – 58FB5F



Código – 59ML5F



Código – 60CA5F



Código – 61IG5F



Código – 62CA5F



Código – 63MM5F



Código – 64AS5F



Código – 65MI5F



Código – 66VV5M



Código – 67DS5M



Código – 68TV5M



Código – 69TV5M



Código – 70PB5M



Código – 71VV5M



Código – 72VV5M



Código – 73TP5M



Código – 74HC5M



Código – 75MF5M



Código – 76SF5M



Código – 77DC5M



Código – 78DC5M



Código – 79AS5M



Código – 80AB5M



Código – 81GS5M



Código – 82GC5M



Código – 83MM5M



Código – 84MM5M



Código – 85MC5M



Código – 86SA5M



Código – 87SN5M



Código – 88VN5M



Código – 89JS5M



Código – 90LF5M



Código – 91VG5M



Código – 92JN5M



Código – 93MS5M



Código – 94JE5M



Código – 95MC5M



Código – 96NJ5M



Código – 97SF5M



Código – 98LN5M



Código – 99GS5M



Código – 100FG5M



Código – 101VC5M

