



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

MESTRADO EM ENSINO NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**OS DESENHOS INFANTIS
DA INTERPRETAÇÃO À FERRAMENTA PEDAGÓGICA**

Ana Raquel Mendes da Cunha

Trabalho realizado sob orientação científica do

Professor Doutor Paulo César Dias

PENAFIEL

2015



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

MESTRADO EM ENSINO NO 1.º E 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

OS DESENHOS INFANTIS DA INTERPRETAÇÃO À FERRAMENTA PEDAGÓGICA

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica do Doutor Paulo Dias, Professor Coordenador do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

Dedico este trabalho ao meu pai,
que, ao longo de toda a minha vida,
se revelou um ser humano sem igual
e um homem de mil e uma profissões.

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que, de um modo ou de outro, me ajudaram e incentivaram a continuar o meu trabalho, motivando-me para ultrapassar todas as barreiras impostas e encarar o futuro com um olhar positivo.

Aos professores que me encorajaram e se entusiasmaram com a temática do presente relatório, Isabel Souto e Melo, Célia Novais, Anabela Marques e Maria Maia Leal.

Ao doutor Paulo Dias, por toda a sua orientação e boa disposição que fez transparecer nos momentos mais angustiantes.

À professora Daniela Carvalho, que revelou ser uma pessoa e profissional extraordinária e que, para mim, se tornou num exemplo a seguir.

A todas as crianças sem as quais não seria possível realizar este trabalho.

Às minhas colegas de curso.

Às amigas que levo para a vida: Sandra, Daniela, Cláudia, Marta e Luciana.

À minha madrinha académica, Andreia Oliveira, que durante estes cinco anos me apoiou de forma incansável. “Não de sempre, mas para sempre”.

À minha tia Anabela Cunha, que sempre se demonstrou muito prestável e que muito me ajudou ao longo de todas as batalhas!

À minha tia 'São, que foi o meu braço direito, oferecendo ajuda e acompanhando de perto ao longo desta caminhada.

À minha querida madrinha Paula, que mesmo após vinte anos continua a interessar-se pelo meu percurso académico e a fazer questão de estar presente nos momentos importantes!

Aos meus irmãos, Ana Cristina e Nuno Miguel, que sempre estiveram ao meu lado e me ajudaram em tudo o que estive ao seu alcance.

Ao meu namorado, Tiago Cardoso, por toda a compreensão e por ser o meu porto de abrigo quando tudo parecia desmoronar-se.

À minha rainha, Lara, que na sua tenra idade compreendeu, ajudou, apoiou e me incentivou a continuar para que no fim o meu trabalho ficasse “bonito, limpo e perfeito”.

E por último, mas não menos importante, aos meus pais, que fizeram com que tudo isto fosse possível!

RESUMO

No desempenho das suas funções, os docentes contactam com crianças que apresentam mais dificuldades do que outras ao longo do seu percurso escolar. Importará ser capaz de determinar as suas causas, e analisar de que forma podem contactar e compreender os alunos através de atividades pedagógicas. Uma das ferramentas que podem utilizar neste processo é o desenho, um instrumento para o estabelecimento de relação e recolha de informação. Neste sentido, o presente trabalho propõe-se a reflectir sobre a possibilidade de se utilizar a interpretação dos desenhos produzidos pelas crianças como uma ferramenta auxiliar à prática pedagógica. De acordo com a literatura, será possível traçar um perfil da criança observada, de modo a compreender o seu intelecto cumprindo um conjunto de procedimentos, a saber: avaliação do desempenho do aluno (comportamento, realização de atividades, relacionamento interpessoal, entre outros), observação dos três momentos essenciais para a realização da atividade, e posterior interpretação tendo em conta os estudos efetuados. Este processo realizado é descrito neste relatório de estágio. A partir da deteção de um aluno com dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, o investigador tentou aprofundar o seu conhecimento sobre o desenho e aplicá-lo no estabelecimento da relação. Como é descrito ao longo do texto, verificou-se que tal poderá revelar-se uma ferramenta bastante útil, principalmente no que toca à perceção da origem das dificuldades de aprendizagem dos alunos, bem como na implementação de estratégias com vista à extinção das mesmas, tal como ficou provado no acompanhamento da criança aqui referida, visto que, após a intervenção, reunião com o EE e várias visitas ao psicólogo, se comprovou que as dificuldades manifestadas estavam relacionadas com um distúrbio psíquico.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho Infantil. Interpretação. Aprendizagem. Dificuldades. Expressividade.

ABSTRACT

While performing their actions, teachers come in contact with children which show more difficulties through their educational path than others. It is essential to be able to identify the cause of this issue, and to analyse in which way they can interact and understand the students through pedagogical activities. One of the tools that might be employed in this process is drawing, an instrument used to establish connections and to gather information. This work aims to explore the possibility of using the interpretation of drawings made by children as an auxiliary pedagogical tool. According to literature, it is possible to sketch a profile of the observed children in a way to understand his, or hers, intellect by following some procedures, which are: a valuation of the students performance (behavior, completion of activities, interpersonal relationships, among others), the observation of the three essential moments for the realization of the activity, and the later interpretation according to the performed studies. This process is described in detail in this report. From the detection of a student with difficulties in the learning process, the investigator attempted to gather more knowledge about the drawing and then use it to establish a relation. As it is described throughout the text, it became apparent that such method could become a very useful tool, especially when it comes to understanding the origin of the difficulties students have in learning, as well as implementing strategies to eradicate these difficulties. This was proven in the case study of the mentioned child, which after the intervention, reunions with his legal guardian and several sessions with a psychiatrist, it was proven that the shown difficulties were related to a psychic disturbance.

KEYWORDS: Infant Draw. Interpretation. Learning. Difficulties. Expressiveness.

ÍNDICE

Introdução	13
Parte 1 – Enquadramento Teórico	15
1.1 – O Desenho em Contexto Sala de Aula	17
1.2 – O Desenvolvimento da Capacidade de Desenhar	18
1.2.1 – As Fases do Desenho Infantil	19
1.2.1.1 – Teoria de Piaget (1948)	19
1.2.1.1 – Teoria de Luquet (1969)	22
1.3 – A Interpretação dos Desenhos	25
1.3.1 – Aspetos e Características Gerais do Desenho.....	26
Parte 2 – Estudo Empírico	31
2.1 – Opções Metodológicas	33
2.1.1 – Questão e Objetivos de Investigação.....	33
2.1.2 – Caracterização do Contexto e do Sujeito Interveniente.....	34
2.1.3 – Procedimentos Metodológicos e Técnicas de Recolha de Dados.....	35
2.1.3.1 – Observação Participante	36
2.1.3.1.1 – Diários de Bordo.....	36
2.1.3.1.2 – Entrevistas	36
2.1.4 – A Implementação das Atividades	37
2.1.4.1 – Os Desenhos e as suas Interpretações.....	38
2.1.4.1.1 – O autorretrato.....	38
2.1.4.1.2 – A Família	39
2.1.4.1.3 – A Casa	41
2.1.4.1.4 – A Árvore	43
Reflexões Finais	45
Referências Bibliográficas.....	47
Apêndices	49

Apêndice I – Desenho d’ <i>O Autorretrato</i>	51
Apêndice II – Desenho d’ <i>A Família</i>	55
Apêndice III – Desenho d’ <i>A Casa</i>	59
Apêndice IV – Desenho d’ <i>A Árvore</i>	63

Índice de Desenhos

Desenho 1 – Garatuja.....	20
Desenho 2 – Pré-esquematismo	20
Desenho 3 – Esquematismo	21
Desenho 4 – Realismo	21
Desenho 5 – Pseudo Naturalismo	21
Desenho 6 – Realismo Fortuito	22
Desenho 7 – Realismo Falhado	23
Desenho 8 – Realismo Intelectual	24
Desenho 9 – O Autorretrato.....	38
Desenho 10 – A Família	40
Desenho 11 – A Casa.....	42
Desenho 12 – A Árvore	44

Siglas e Abreviaturas

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

E.E. – Encarregada de Educação

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do Primeiro e Segundo Ciclo do Ensino Básico, e visa o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre. Representa a integração e reflexão do investigador no momento principal da sua preparação para o exercício profissional. Para isso, reveste-se de uma enorme importância no final deste percurso de observação e de prática.

Ao longo de um período de observação efectuado, numa turma de segundo ano de primeiro ciclo do ensino básico, percebeu-se que os desenhos e outras manifestações artísticas levadas a cabo pelos alunos não estavam a ser analisados de modo a que a mensagem implícita em cada um deles fosse interpretada. Isto porque, tal como se verificou, para além destas atividades só serem levadas a cabo para que os discentes se mantivessem “entretidos”, as suas produções não eram analisadas nem utilizadas para uma compreensão mais profunda e útil na aprendizagem dos alunos. A docente preocupava-se fundamentalmente com o aspeto estético do trabalho: forma, traço e colorido. Deste modo, havia aspetos que revelavam nos seus desenhos que não estavam a ser tidos em conta e que poderiam ser importantes para a promoção da criatividade e desenvolvimento pessoal.

O facto de um aluno nesta faixa etária representar a sua família, em todos os desenhos, através de “homens palito” despertou atenção. Também o facto de o mesmo discente colorir desenhos sempre com as mesmas cores, mantendo todas as características (rasurar a boca com a cor vermelha, tapar as orelhas com cores escuras, pintar as calças e os sapatos com a mesma cor, pintar as mãos com cores diferentes do resto do corpo) suscitou interesse em investigar o caso. Deste modo, foi redobrada a atenção em relação àquele aluno, e ao longo deste contacto com ele, sempre que foi possível, idealizaram-se atividades passíveis de trabalhar a expressão plástica – dando especial atenção ao desenho e à pintura.

No sentido de estabelecer uma relação e compreender melhor o aluno, estabeleceu-se como objetivo explorar o papel do desenho e pintura para o estabelecimento de relação e conhecimento. Para isso, foi observado todo o processo levado a cabo e registado num diário de bordo para que, mais tarde, fosse mais fácil analisar todos os aspetos relatados através do desenho/pintura. Num momento posterior, foi necessário convocar o(s) encarregado(s) de educação/ pai e mãe do discente para estabelecer um diálogo sobre as conclusões retiradas no decorrer da investigação e procurar confrontá-las com as informações por ele(s) transmitidas.

Assim, a partir do caso, pretendeu-se discutir e questionar o papel da interpretação de desenhos na compreensão das dificuldades educativas que o aluno sente e compreender se esta sequência de tarefas poderá tornar-se numa potencial ferramenta de ação pedagógica.

Para isso, o presente trabalho está organizado em três partes primordiais, nomeadamente, o enquadramento teórico, as opções metodológicas e, por fim, as reflexões finais. Na primeira parte, é realizada uma análise da literatura relacionada com a problemática em questão. Esta encontra-se dividida em três pontos, sendo que os mesmos se subdividem para uma maior compreensão e organização dos conteúdos abordados. Assim, num primeiro ponto faz-se referência ao desenho em contexto sala de aula, posteriormente passa-se a referenciar o desenvolvimento da capacidade de desenhar, explorando as fases do desenho infantil segundo Piaget (1948) e Luquet (1969). Dando sequência a esta parte, segue-se a interpretação dos desenhos infantis, esmiuçando os aspetos e as características gerais dos mesmos.

Na segunda parte, situa-se o estudo empírico que se desenvolve num único ponto que, por sua vez, se divide e subdivide em diversos pontos. Deste modo, no estudo empírico faz-se uma abordagem às questões metodológicas onde se traçam a questão e os objetivos da investigação, caracteriza-se o contexto e o sujeito interveniente e referem-se os procedimentos metodológicos e técnicas de recolha de dados. Para concluir este ponto, apresenta-se a sequência de atividades implementadas e a posterior interpretação dos desenhos recolhidos.

Na terceira parte, desenvolve-se uma reflexão final onde se apresenta uma análise crítica dos resultados obtidos após a intervenção, bem como as limitações e potencialidades por ela reveladas.

Posteriormente apresentam-se as referências bibliográficas que suportam e auxiliaram na elaboração do presente relatório, ao que se seguem os apêndices onde estão presentes os desenhos produzidos pelo sujeito interveniente.

PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O enquadramento teórico encontra-se dividido em três capítulos, nomeadamente, o desenho em contexto sala de aula, a evolução do desenho e, por último, a interpretação dos desenhos. Nestes estão contidos subcapítulos para uma melhor organização da informação descrita.

1.1 – O Desenho em Contexto Sala de Aula

Muitas vezes, o desenho, em contexto sala de aula, é visto como um passatempo para as crianças terem a liberdade para quebrar a monotonia do quotidiano; ou, simplesmente, como uma tarefa que tem que ser levada a cabo para embelezar os dossiês escolares.

De acordo com o que se apurou através de alguns testemunhos de docentes do 1.ºCEB, muitos são os que admitem não “ter tempo” para estas tarefas porque as metas curriculares deste nível de ensino são demasiado extensas. Outros, afirmam apenas recorrer a estas atividades quando precisam que os alunos permaneçam sossegados, para poderem resolver burocracias. Existem ainda professores (titulares de turma) que afirmam que não têm que trabalhar essas competências nas suas aulas, já que os alunos têm AEC, e nelas é que devem levar a cabo estas tarefas.

Porém, nunca é de mais lembrar que, de acordo com a “Organização Curricular e Programas” (Ministério da Educação, 2004), as expressões artísticas fazem parte das componentes do currículo do 1.ºCEB. Segundo a obra supracitada (pp.92-93),

o desenho infantil é uma atividade espontânea. O prazer proporcionado pelo desenrolar do traço é um jogo pessoal que suscita a representação de sensações, experiências e vivências. Sendo uma das atividades fundamentais de expressão deve ocorrer, ao longo dos quatro anos, com bastante frequência (...) Os suportes utilizados não deverão ser de dimensão muito reduzida (inferior a A4), sendo desejável que as crianças escolham os materiais e cores que melhor se adequam à sua sensibilidade.

Pintar exige um clima de disponibilidade e de liberdade. O professor deverá ir observando, sem interferir nos aspetos expressivos, como as crianças utilizam o espaço da pintura: como pegam no pincel, preenchem superfícies, como usam a cor e também aperceber-se do ambiente gerado e do tipo de solicitações que lhe fazem.

Assim, as tarefas deste cariz devem ser levadas a cabo com uma certa frequência, uma vez que contribuem para o desenvolvimento das crianças.

Tendo em conta a perspetiva de Lowenfeld (1977), o desenho é importante para o desenvolvimento da criança, pois, através dele, desenvolve a capacidade de se expressar, de representar o que sente ou vê, ao passo que desenvolve a sua criatividade. O ato criativo é, quase sempre, a manifestação de uma emoção ou de um sentimento e, segundo Slepj (1998), o sentimento não é somatório das emoções, mas o resultado das vivências emocionais. A emoção apresenta menos duração e mais intensidade que o sentimento. Já as emo-

ções e os sentimentos estão associados à vida do indivíduo e, por consequência, ao seu ato criativo.

Segundo o Projeto Zero, de Harvard, os estudos de Diana Korzenik (1997) abordam o desenho como uma forma de comunicação e de expressão. Neste projeto, a autora valoriza o facto de o desenho poder comunicar aos outros o que a criança quis representar e expressar.

Seguindo a mesma perspetiva, Goodnow (1977) refere que os desenhos fornecem informações sobre o trabalho gráfico da criança, bem como sobre a natureza do seu pensamento. Também Analice Dutra Pillar (2012), que cita na sua obra o autor acima referido, defende que o que é visto ou entendido deve ser traduzido na ação de desenhar, e o que precisamos compreender é a natureza da tradução e a natureza da ação.

Percebe-se então que, no desenho, “a criança extrai informações de uma cena real e transforma-as num desenho estruturado” (p.39), pelo que “[o desenho] é um modo importante de representação muito usado pelas crianças, o qual facilmente revela as suas possibilidades e limitações.” (Freeman, 2012, p.39).

Dada toda esta informação, não será errado afirmar que a criança, através do desenho, é capaz de fazer uma produção daquilo que vê e daquilo que sente. Contudo, é importante salientar que estas suas produções estão em constante evolução, uma vez que, tal como já foi referido, as crianças tendem a fazer a representação icónica do que percecionam. Ou seja, à medida que as suas capacidades motoras e psicológicas se desenvolvem, o mesmo acontece com as suas representações artísticas. Por esse motivo, será importante aprofundar como se processa o desenvolvimento da capacidade de desenhar.

1.2 – O Desenvolvimento da Capacidade de Desenhar

À medida que a motricidade fina e a capacidade intelectual se desenvolvem, as representações artísticas tendem a ficar mais próximas da realidade. Importa, portanto, realçar que, segundo Piaget (1948), o realismo é a disposição que a criança detém para passar para o objeto os resultados da sua atividade enquanto sujeito pensante.

Muitos são os autores que abordam a temática da evolução das representações artísticas. Sabendo que, à partida, todas as crianças passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento, os trabalhos realizados pelos diversos autores servem para que nos possamos

orientar. Nesta sequência, uma criança que tenha uma permanência exagerada numa dada fase (ou estágio), por exemplo, deve ser alvo de uma análise cuidada.

Assim, o desenho é muitas vezes utilizado por psicólogos e psicopedagogos como uma forma de procurar perceber aquilo que as crianças, por algum motivo, não expressam, ou não conseguem expressar claramente, de forma oral.

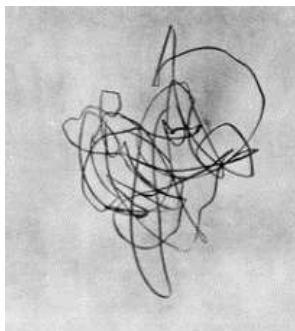
Sabendo que os professores, muitas das vezes, são as personagens que encaminham todo este processo, acredita-se que seja de valor a realização de uma formação para que consigam compreender aquilo que os discentes transmitem por meio de desenhos e pinturas, no âmbito de sala de aula. Para tal, entre outros parâmetros, será necessário compreender as diferentes fases/níveis que o desenho pode assumir. Deste modo, de seguida, serão exploradas as fases do desenho infantil propostas por Piaget e Luquet, dois dos autores que mais contribuíram para valorizar estes processos.

1.2.1 – As Fases do Desenho Infantil

1.2.1.1 – Teoria de Piaget (1948)

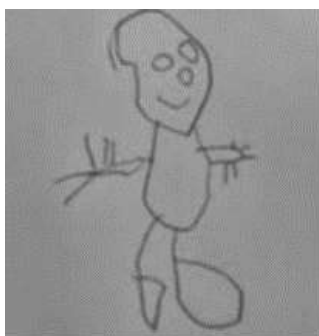
Com o objetivo de melhor compreender o desenvolvimento do traçado da criança, Piaget, após observações e estudos, defende que o ser humano passa por quatro fases distintas, nomeadamente:

- Fase 1 – Garatuja, dos 0 aos 2 anos de idade – fase sensoriomotora (Desenho 1): (i) é a primeira manifestação gráfica da criança; (ii) a criança demonstra prazer em riscar sobre uma superfície, movimentando o braço ou o corpo; (iii) os traços/riscos podem ser espirais ou angulosos, violentos ou suaves, já que obedecem aos impulsos instintivos e às possibilidades psicomotoras da criança; (iv) a figura humana é inexistente ou pode aparecer de forma imaginária; (v) a cor tem um papel secundário, surge um interesse – inconsciente – pelo contraste.



Desenho 1 – Garatuja

• Fase 2 – Pré-esquemático – dentro da fase operatória (Desenho 2): (i) surge a descoberta entre o desenho, o pensamento e a realidade; (ii) inicialmente, os desenhos são dispersos, não se relacionando entre si; (iii) surgem relações espaciais, graças aos vínculos emocionais; (iv) a figura humana tende a evoluir à medida que a criança descobre a sua identidade; (v) as cores são usadas com mais regularidade, porém, não estão diretamente associadas com a realidade, estando mais associadas a aspetos de nível emocional.



Desenho 2 – Pré-esquematismo

• Fase 3 – Esquematismo, dos 7 aos 10 anos de idade – fase das operações concretas (Desenho 3): (i) surge o primeiro conceito definido de espaço com o aparecimento da linha da base; (ii) existência de uma definição de figura humana, porém, poderão aparecer desvios tais como o exagero, a negligência, a omissão ou a mudança de símbolos; (iii) descoberta das relações relativamente às cores; cor-objeto, porém, poderão aparecer desvios graças a experiências emocionais.



Desenho 3 – Esquematismo

- Fase 4 – Realismo – final da fase das operações concretas (Desenho 4): (i) consciência do sexo e da autocrítica; (ii) abandono da linha da base; (iii) surgem as formas geométricas; (iv) há maior rigidez e formalismo; (v) surge a acentuação das roupas para diferenciar os sexos; (vi) utilização da cor passa a ser de enfoque emocional.



Desenho 4 – Realismo

- Fase 5 – Pseudo Naturalismo, dos 10 anos de idade em diante – fase das operações abstratas (Desenho 5): (i) fim da arte como atividade espontânea; (ii) investigação da sua própria personalidade; (iii) exagero das características sexuais, na figura humana; (iv) maior consciencialização no uso da cor; (v) aparecimento da profundidade, no que diz respeito ao espaço.



Desenho 5 – Pseudo Naturalismo

1.2.1.1 – Teoria de Luquet (1969)

À luz do que realizou Piaget, Luquet fez também uma caracterização da evolução do desenho infantil, mas em quatro estágios, como se pode verificar:

- 1.º Estágio – Realismo Fortuito, dos 18 meses aos 2 anos e meio (Desenho 6):

Inicialmente, a criança não desenha para produzir uma imagem, ela fá-lo para, simplesmente, traçar linhas através dos movimentos de mão que deixam traços visíveis no papel. Por esta razão, durante um período mais ou menos longo, limita-se a levar a cabo o exercício sem interpretar a produção efetuada.

A dada altura, a criança começa a descobrir semelhanças entre as suas produções e os objetos reais. É por esta altura que considera que os seus traçados são representações desses objetos e enuncia a sua interpretação.

Uma vez que estas semelhanças aconteceram fortuitamente, a criança apercebe-se de que os seus traços, de um modo constante, se parecem sempre com alguma coisa. Assim, é naturalmente levada a querer tornar mais parecida a imagem que acabou de realizar.

Esta primeira fase do desenho infantil é um realismo fortuito que se vai transformando num realismo intencional através de uma série contínua de transições.



Desenho 6 – Realismo Fortuito

- 2.º Estágio – Realismo Falhado, dos 3 aos 4 anos (Desenho 7):

Nesta fase, a criança tenta fazer com que as suas produções sejam realistas, porém não chegam a sê-lo, daí chamar-se realismo falhado.

Segundo as fontes consultadas, o primeiro obstáculo que o realismo encontra é de origem física, já que há falta de controlo dos movimentos, por parte da criança que ainda

não é capaz de dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a dar a forma desejada ao seu traçado.

“Segundo Piaget, a incapacidade sintética do desenho é acompanhada pela incapacidade sintética no pensamento” (Labaki et al., 2006, p.40). Esta incapacidade sintética é associada a um obstáculo de origem psíquica e, como se pode ler na mesma obra, nesta fase, a criança dá muita importância aos detalhes, contudo, nem sempre consegue uma representação coerente dos objetos. É neste estágio que a criança inicia a tentativa de representar graficamente o espaço, porém, como ainda não detém uma noção entre as proporções, distâncias e perspetivas, acaba por não conseguir atingir o seu objetivo.



Desenho 7 – Realismo Falhado

• 3.º Estágio – Realismo Intelectual, dos 5 aos 7 anos (Desenho 8):

Segundo as obras supracitadas, esta fase caracteriza-se por colocar em evidência o maior número possível, senão a totalidade, dos elementos do objeto na sua representação.

Neste estágio, as crianças tendem a recorrer a vários processos, por vezes em simultâneo, para satisfazerem as suas expectativas: (i) transparência – é um processo relativamente simples para pôr em evidência os elementos invisíveis de um objeto, por exemplo: desenho de uma mulher grávida; (ii) representação em planta – é um processo mais complexo que o anterior e consiste em figurar o objeto pela projeção sobre o solo, ou seja, objetos vistos por cima, como, por exemplo, no desenho de uma família reunida à mesa; (iii) rebatimento – o rebatimento é um meio de pôr em evidência suportes que, vistos de cima, seriam ocultos pelo corpo, tais como os pés dos animais ilustrados, por exemplo, no desenho de uma tartaruga.



Desenho 8 – Realismo Intelectual
(da esquerda para a direita) **transparência / representação em planta / batimento**

A perspetiva infantil nestas diversas manifestações explica-se pela continuação da intenção realista que domina o desenho infantil e o sentido sintético pelo qual este estado do realismo intelectual se opõe ao do realismo falhado (caraterizado pela incapacidade sintética).

Embora à primeira vista possa não ser visível, estes procedimentos correspondem a uma atitude de síntese através da qual as crianças tentam reunir num desenho os elementos que estão reunidos num dado objeto representado. É este desejo de síntese que leva a criança a abandonar o realismo intelectual, substituindo-o pelo realismo visual.

- 4.º Estágio – Realismo Visual, dos 8-9 anos em diante:

A substituição do realismo intelectual pelo realismo visual verifica-se, geralmente, entre os oito e os nove anos, no entanto, as grandes diferenças individuais existentes entre crianças fazem com que não haja grande consenso.

Este estágio exclui os processos levados a cabo no realismo intelectual, passando a caraterizar-se pela opacidade e pela perspetiva. A primeira característica diz respeito à capacidade que a criança tem para evitar a transposição do que não é visível; a perspetiva incide sobre a posição e disposição do desenho na folha. Importará referir que a perspetiva se encontra devidamente explorada no ponto que se segue.

Atendendo ao que diversos autores defendem, o ato de desenhar não se cinge a um gesto mecanizado que acontece ao acaso, uma vez que cada movimento representa, simbolicamente, algum significado. Para a criança, este é um ato onde a mesma consegue retirar prazer e, simultaneamente, consegue representar aquilo que se encontra entre o que é real e o que é imaginário. Através dos desenhos, as crianças são capazes de transmitir ideias, emoções e pensamentos. Graças aos estudos protagonizados por estes autores, será possível observar e compreender, de uma melhor forma, o desenvolvimento da criança, procu-

rando, adaptar as mais diversas atividades às suas capacidades. Deste modo, pretende-se que o professor detenha a capacidade de moldar o programa/metast curriculares ao aluno, deixando de parte a ideia inversa.

1.3 – A Interpretação dos Desenhos

O desenvolvimento deste tópico basear-se-á no manual e guia de interpretação intitulado “Casa – Árvore – Pessoa; Técnica projetiva de desenho” (Buck, 2003). Na obra em questão, pode-se verificar que existem três momentos de grande importância, nomeadamente, o período anterior ao desenho, o momento em que a criança desenha, e, por fim, o período pós-desenho.

No primeiro momento, é essencial preservar um clima relativamente calmo e colocar a criança numa posição confortável, num local onde tenha à sua disposição os materiais necessários para levar a cabo a tarefa proposta. É neste momento que é dito à criança aquilo que se pretende que desenhhe, isto é, é o momento em que se indica um tema e se explica que, mesmo que ela nunca tenha aprendido a desenhar determinada figura, o que está em causa não é o rigor artístico, mas sim aquilo que ela, esforçando-se, é capaz de desenhar.

É importante que o observador tenha a noção de que neste momento pode retirar informações importantes, tais como a verbalização espontânea, a demonstração de emoções aquando da divulgação do tema a desenvolver. Também é importante que se anote o tempo que a criança leva a iniciar o seu desenho depois de o observador lhe dar a conhecer todas as informações necessárias.

De seguida, o período em que a criança desenha, de facto. Neste período, o observador pode, e deve, fazer anotações relativamente ao tempo que a criança leva a concluir o desenho, à ordem das figuras e detalhes desenhados, à verbalização espontânea/demonstração de emoções enquanto desenha, bem como ao tempo que leva a escolher cores, desenhar detalhes e/ou figuras.

Por último, num momento posterior ao término do desenho por parte da criança, é essencial dar-lhe uma oportunidade de definir, descrever e interpretar cada aspeto do seu desenho, e expressar pensamentos, ideias, sentimentos e memórias associadas. Este momento tem como principal objetivo compreender a criança, extraíndo o maior número possível de informações sobre o conteúdo e o contexto do seu desenho.

É de valor salientar que, para que uma interpretação seja bem efetuada, é importante que se conheça, ou que se faça por conhecer, o máximo possível sobre a criança. O conhecimento do historial clínico, bem como das pressões intrapessoais, interpessoais e ambientais, pode ajudar, em muito, uma interpretação mais fidedigna.

1.3.1 – Aspetos e Características Gerais do Desenho

Ao longo de todo o processo, surgem aspetos que devem ser tomados em conta, tais como a atitude da criança perante aquilo que lhe é proposto. Ela pode aceitar o que lhe é proposto, ou, pelo contrário, pode rejeitar e fazer os possíveis para que a atividade termine o mais depressa possível.

Para além deste, deve-se também ter em conta o tempo, a latência e as pausas levadas a cabo ao longo da tarefa. Quando esta é levada a cabo com uma rapidez incomum, pode significar que a criança está a tentar livrar-se de uma tarefa que lhe é desagradável; por outro lado, quando é gasto um período de tempo excessivo para terminar a tarefa, geralmente está relacionado com a relutância em reproduzir algo, ou com um significado emocional intenso.

Relativamente à latência, quando uma criança demora mais do que trinta segundos a iniciar o desenho, após lhe terem sido transmitidas todas as instruções, diz-se que o potencial para a psicopatologia está presente.

Quando uma criança faz uma pausa de mais de cinco segundos, cria-se um conflito. A parte do objeto que tiver acabado de ser desenhada, estiver a ser desenhada, ou que for desenhada em seguida, pode representar a origem desse mesmo conflito.

Os comentários sobre a capacidade artística são comuns; é normal encontrar crianças que afirmem que nunca aprenderam a desenhar determinada figura, ou que dado aspeto está mal desenhado ou desproporcionado. Porém, quando este tipo de comentários é excessivo, pode significar que haja uma predisposição patológica, especialmente se não se verificarem tentativas para corrigir as falhas identificadas verbalmente, pelo que também deve ser dada relevância à capacidade de crítica e rasuras.

Os comentários escritos, feitos pela criança, durante o momento em que está a desenhar, geralmente incluem nomes de pessoas, de ruas, números, ou outros elementos. Estes estão associados a uma necessidade compulsiva para estruturar a situação o mais completamente possível (o que pode ser interpretado como um indicativo de insegurança), ou

uma necessidade compulsiva para compensar uma ideia ou um sentimento obsessivo desencadeado por alguma coisa no desenho.

Outro aspeto a realçar é a proporção, uma vez que as relações de proporção revelam os valores que a criança atribui aos objetos situações e pessoas. Quanto maior for a proporção de determinada produção, maior é a importância que a criança lhe atribui.

No que respeita à relação entre a figura desenhada e a folha, quando apenas uma parte extremamente pequena da página é ocupada, aponta-se, geralmente, para um sentimento de inadequação, uma tendência de se afastar do ambiente ou uma rejeição do tema principal do desenho. Por outro lado, quando o desenho ocupa quase todo o espaço disponível ou, quando por causa do seu tamanho, tem uma parte cortada pela margem do papel, geralmente indica um sentimento de frustração.

Relativamente aos detalhes na figura desenhada, em geral, um detalhe maior do que a média revela que a criança tem muito interesse e preocupação com o item que está a ser simbolizado; Contrariamente, um detalhe que seja desenhado menor do que a média traduz-se numa rejeição ou num desejo de rejeitar aquilo que o item pode simbolizar para a criança.

A perspetiva, aspeto a adicionar aos anteriores, pode ser vista como uma medida de compreensão da criança e está relacionada com a localização do ponto médio do desenho relativamente ao ponto médio da página. Assim, tendo em conta a localização horizontal na página, quanto mais afastado para a esquerda estiver o ponto médio do desenho, relativamente ao ponto médio da página, maior é a probabilidade de a criança vir a comportar-se de forma impulsiva com o objetivo de satisfazer, de forma direta e imediata, as suas necessidades emocionais. Geralmente, diz-se que estas crianças estão preocupadas com o passado e focam o seu interesse nelas próprias.

Quanto mais afastado para a direita estiver o ponto médio do desenho, em relação ao ponto médio da página, maior é a probabilidade de a criança mostrar um comportamento estável e controlado. Estas crianças, contrariamente às descritas anteriormente, tendem a procurar satisfazer, com prioridade, porém, sem recorrer a impulsos, as suas necessidades intelectuais e emocionais. Normalmente, estas crianças estão preocupadas com o futuro e tendem a manter uma ligação com aqueles que compartilham o seu ambiente e as suas opiniões.

Relativamente à localização vertical na página, quanto mais abaixo do ponto médio da página estiver localizado o ponto médio do desenho, maior é a probabilidade de a criança se sentir insegura e esse sentimento pode conduzir a uma depressão no humor. As crian-

ças que desenham desta forma, tendem a ser concretas e procuram satisfazer as suas necessidades na realidade, isto é, não a procuram no mundo da fantasia.

Quanto mais acima do ponto médio estiver localizado o desenho, maior é a probabilidade de a criança se sentir a lutar por metas inatingíveis. A localização do desenho acima do ponto médio da página pode indicar que a criança tende a satisfazer as suas necessidades num mundo fantástico (naquilo que não é real).

Tendo em conta a localização central na página, se o desenho se localiza em torno do ponto médio exato da página, a criança é, geralmente, rígida para compensar a ansiedade e a insegurança.

Quando a página é colocada numa determinada posição pelo observador e a criança a altera, diz-se que, geralmente, esta tem tendências agressivas e/ou negativistas e que, por isso, rejeita a sugestão e recusa-se a aceitar a página na posição apresentada. Essa rotação, se não for bem justificada e se a mesma não for plausível, revela um potencial para psicopatologia.

Os detalhes constituem outro aspeto a não descurar, visto que o seu tipo e o número, a ordem pela qual são desenhados e a ênfase colocada sobre eles podem ser considerados como um índice de reconhecimento, de interesse e de reação aos elementos do quotidiano da criança. De entre eles podem-se destacar os detalhes essenciais e os irrelevantes.

A ausência de apenas um único detalhe dito essencial deve ser tido em conta como um aspeto verdadeiramente sério. As consequências patológicas são maiores quanto mais detalhes estiverem omissos no desenho da criança. Contrariamente, o uso excessivo destes detalhes está associado à preocupação exagerada com aquilo que possa estar a ser representada pelos mesmos.

Quanto aos irrelevantes, quando usados de forma limitada, diz-se que indicam uma insegurança básica moderada ou uma necessidade de estruturação da situação de uma forma mais segura. Contudo, quando usados excessivamente, sugerem que está presente uma ansiedade relativamente àquilo que os detalhes pretendem simbolizar e podem indicar que a criança sente uma forte necessidade de se afastar, especialmente se elas tendem a suplantarem o tema principal do desenho.

A qualidade da linha constitui, igualmente, um aspeto a observar, pois, a partir de uma determinada fase, as falhas na coordenação motora traduzem-se num desajustamento funcional da personalidade ou numa desordem do sistema nervoso central.

Os traçados fortes, desenhados com linhas pretas fortes, sugerem tensão. Estas, quando são usadas em todo o desenho, indicam problemas inerentes ao organismo. Por

outro lado, se só forem usados num detalhe específico, o observador deve presumir que existe uma fixação no objeto desenhado e/ou hostilidade reprimida ou manifesta contra o detalhe desenhado ou aquilo que ele simboliza.

Contrariamente, quando o traçado é leve, e quase impercetível, em todo o desenho, o observador deve associá-lo a sentimentos como os de inadequação, indecisão ou de medo. Caso as linhas se tornem mais ilegíveis à medida que a criança executa a tarefa, indicam ansiedade ou depressão. Se a criança usar linhas mais fracas, somente para traçar alguns detalhes, isso pode significar que a criança sinta uma relutância para desenhar esses detalhes, devido ao seu significado.

Relativamente aos traçados interrompidos, estes, normalmente, estão relacionados com indecisão. Já os traçados contínuos estão associados à rigidez interna.

A cor também transmite informações sobre quem executa o desenho, pelo que deve ser analisada. Quanto mais lenta e mais indecisa for a criança para escolher a cor de um detalhe ou desenho, maior será a probabilidade de que o item a colorir seja alvo de um significado intenso para si.

Quando usa apenas um lápis de cor preto ou castanho, em vez de usar lápis de cor para desenhar, isto indica que ela possui uma tendência para evitar emoções; isto porque, por norma, os indivíduos mais emotivos usam muitas cores para colorirem as suas produções.

PARTE 2 – ESTUDO EMPÍRICO

O capítulo referente ao estudo empírico encontra-se dividido em quatro subcapítulos, que, por sua vez estão também subdivididos de modo a tornar a informação apresentada mais compreensível.

2.1 – Opções Metodológicas

O estudo desenvolvido neste trabalho pretende seguir a lógica preconizada por Ponte (2002), investigar a própria prática. Segundo o autor, ao longo da sua intervenção, o professor atua em vários níveis e aspetos, deparando-se, portanto, com diversos problemas. Assim, espera-se que o docente encare tais dificuldades com otimismo e bom senso, com o objetivo de as superar, tendo como base a sua prática profissional. Quando tal não é resolvido desta forma, o professor deve procurar fazer uma investigação no sentido de atingir os seus objetivos.

Este é um estudo de natureza qualitativa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), apresenta como principais características: (i) Nomear o investigador como principal agente da recolha de dados e tê-los, juntamente com o ambiente natural, como principal fonte direta; ii) Recolher, essencialmente, dados de carácter descritivo; (iii) o investigador interessar-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (iv) a análise dos dados ser feita de forma indutiva; (v) o investigador tentar, acima de tudo, compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Assim, ao longo deste trabalho, pretende-se estudar e refletir sobre aquilo que as crianças revelam a partir dos seus desenhos, sem nunca esquecer de ter em conta os seus comportamentos.

Para isso, a autora elegeu o estudo de um caso, encontrado na sua experiência da prática pedagógica. Através da análise do contexto em que vive, dos comportamentos que manifesta, nomeadamente através da utilização do desenho, pretende-se avaliar o efeito desta técnica no fortalecimento da relação pedagógica e do desempenho dos alunos. Com a análise do caso e com os resultados obtidos, pretende-se desvendar o problema que a criança faz transparecer nas suas ações, traçando o seu perfil e, através de diálogos travados com ela, de adaptações de estratégias do processo ensino-aprendizagem, e de outros meios que possam ser usados (tais como reuniões com E.E e/ou com o grupo de professores da turma), tentar contribuir para resolver o problema que afeta/justifica o seu comportamento e o seu desempenho escolar.

2.1.1 – Questão e Objetivos de Investigação

Com a realização do presente trabalho, pretende-se dar resposta à problemática que surgiu após um período inicial de observação de uma criança do 1º CEB, nomeadamente:

“em que medida o desenho pode ser uma ferramenta útil no estabelecimento da relação e na intervenção educativa?”

Na ânsia de dar resposta a esta questão, foram traçados alguns objetivos que visam ser implementados e alcançados ao longo do presente trabalho: (i) observar os comportamentos da criança e conhecer o seu desempenho escolar; ; (ii) incentivar, a criança a desenhar livremente; (iii) obedecer à ordem de trabalhos: Pré-desenho, desenho, pós-desenho; (iv) interpretar os dados recolhidos, refletindo sobre os mesmos, de modo a compreender aquilo que a criança transmite; (v) interpretar os dados no sentido de melhorar a relação e o desempenho da criança. A partir desta experiência, o investigador pretende, também, refletir sobre as potencialidades desta prática como uma ferramenta auxiliar em contexto sala de aula.

2.1.2 – Caracterização do Contexto e do Sujeito Interveniente

O presente estudo foi levado a cabo numa escola básica do primeiro ciclo localizada num concelho do distrito do Porto. As suas infraestruturas estão bem cuidadas e oferecem qualidade e conforto aos seus professores e alunos. Neste estabelecimento de ensino, é possível encontrar diversos materiais didáticos que dão resposta às necessidades educativas dos alunos que o frequentam, tendo eles, ou não, necessidades educativas especiais.

O sujeito interveniente deste estudo é o “Pedro” (nome fictício), um aluno do sexo masculino que, à data da execução desta investigação tinha sete anos de idade e frequentava o segundo ano do primeiro ciclo do ensino básico.

O “Pedro” é uma criança saudável, com sete anos, simpática, normalmente bem-disposta, que gosta de ajudar e de ser ajudado. Adora praticar atividades ao ar livre, preferencialmente se estas forem em grande grupo. Dentro das áreas de interesse do “Pedro”, estão presentes os dinossauros e a música. Adora ler artigos sobre os gigantes do passado e tenta, de forma muito curiosa e autónoma, perceber como é que eles surgiram, viveram e morreram. Geralmente faz pesquisas na biblioteca ou na Internet e partilha a informação com a professora e com os colegas de turma. Relativamente à música, o “Pedro” diz sentir-se mais calmo e alegre quando a ouve e, graças a uma atividade estruturada pelo investigador, descobriu que tem grande jeito para criar sequências rítmicas e que, por isso mesmo, deseja um dia vir a ser baterista “Nem que seja nas horas vagas, à noite ou assim, em concertos de garagem e tal, porque eu também gostava de ser cientista ou biólogo!”.

Filho de mãe professora do primeiro ciclo do ensino básico e de pai polícia, “Pedro” e a sua pequena irmã vivem no seio de uma família bem estruturada.

Este aluno, embora não tenha sido referenciado, apresenta níveis de aprendizagem pouco satisfatórios, tendo grandes dificuldades na interpretação de textos, sobretudo na resolução de questões longas, assim como na expressão oral. Além disso, também apresenta um baixo nível de raciocínio lógico matemático. A disciplina a que apresenta melhores resultados é a Estudo do Meio (tendo-se notado um grande pico quando foram estudadas as plantas).

Além dos fatores descritos, o aluno mantém um comportamento um tanto invulgar, passando a maior parte do tempo a baloiçar-se na cadeira, a arrumar o seu material e, se os lápis de cor não estão com um bico perfeito, sente necessidade de os afiar, prontamente. Normalmente faz birra quando é contrariado e, quando é chamado ao quadro e não consegue resolver algum exercício ou não consegue expor o seu ponto de vista, encosta a cabeça ao mesmo e tapa os ouvidos.

Esta criança é recetiva a novidades, desde o seu ritmo de trabalho seja respeitado. Este aluno necessita de mais tempo para processar a informação. Quando não consegue acompanhar a exposição feita pela docente, fica bastante agitado e não assimila a informação necessária à obtenção de um bom desempenho.

2.1.3 – Procedimentos Metodológicos e Técnicas de Recolha de Dados

Tendo em conta que, num contexto educativo, o investigador está diante de um vasto leque de emoções, valores e atitudes, e que aquilo que se propõe observar é impossível de se repetir, a captação da realidade que se pretende estudar consiste num verdadeiro desafio para qualquer investigação que possa vir a ser desenvolvida neste contexto.

Assim, tão importante quanto a formulação da questão de investigação e dos objetivos é a escolha dos métodos e das técnicas de recolha de dados. Tal como Lakatos e Marconi (1990) referem, os métodos e as técnicas de recolha de dados devem estar adequados ao tipo de problema em estudo.

Deste modo, foram selecionadas aquelas que estavam em melhor conformidade com o trabalho a desenvolver e que serão apresentadas de seguida.

2.1.3.1 – Observação Participante

Segundo Matalon e Ghiglione (1997), neste tipo de observação o investigador tem a capacidade de observar aquilo que ocorre sob o ponto de vista dos alunos; é-lhe possível não só deduzir significados daquilo que dizem e fazem, como também validam as conclusões realizadas através de uma interação com os sujeitos.

Assim, optou-se por recorrer à observação participante com o objetivo de observar e tomar nota das atitudes e das opiniões, e de outros aspetos importantes relacionados com o sujeito interveniente da investigação.

2.1.3.1.1 – Diários de Bordo

Atendendo ao que Bogdan e Bilken (1994) defendem, o diário de bordo tem como objetivo constituir um instrumento onde o investigador regista as informações recolhidas ao longo das suas observações. Os mesmos autores afirmam ainda que os diários de bordo são uma fonte de dados importante que visa apoiar o investigador durante todo o desenvolvimento do estudo.

Deste modo, para esta investigação, o diário de bordo demonstrou-se verdadeiramente importante e imprescindível. Nele foram registados os aspetos mais relevantes das observações e dos diálogos travados com todos aqueles que estão diretamente ligados a este estudo (“Pedro”, docente titular de turma, a encarregada de educação do “Pedro” e os colegas de turma).

2.1.3.1.2 – Entrevistas

Segundo Ludke e André (1986) a entrevista é uma conversa entre o entrevistador e o entrevistado, onde o primeiro tem como objetivo retirar alguma informação do segundo.

Sendo assim, as entrevistas foram utilizadas para que fosse possível recolher informações essenciais para a realização deste trabalho. Tal como foi referido acima, estas entrevistas foram feitas ao “Pedro”, à docente titular de turma e à E.E do “Pedro”. Ainda que de forma mais espontânea, também os colegas de turma do “Pedro” forneceram informações bastante úteis em relação à criança alvo de estudo.

2.1.4 – A Implementação das Atividades

O atividades desenvolvidas, tal como já foi referido, tiveram como base os desenhos produzidos pelo “Pedro”, os momentos que os antecedem e os que lhe seguiram. Estes momentos foram repetidos quatro vezes visto que, para esta investigação, foram solicitados quatro desenhos: um, no qual o aluno deveria fazer o seu autorretrato, outro, no qual a criança deveria desenhar a sua família, posteriormente foi-lhe pedido que desenhasse a sua casa, e, por fim, que desenhasse uma árvore.

É importante salientar que as atividades propostas tiveram em conta as informações que o investigador conseguiu apreender após as suas leituras (destacando a obra de Buck já referenciada) e as temáticas desenvolvidas ao longo das aulas. Deste modo, foi criado um fio condutor para que a criança sentisse que as tarefas tinham um seguimento lógico, evitando potenciais sentimentos que pudessem comprometer a qualidade dos dados a recolher, e portanto, a própria investigação.

Importa ainda realçar que se tentou agendar uma série de reuniões com a mãe do “Pedro” - sua E.E. - com o objetivo de lhe dar a conhecer todas as informações recolhidas, bem como para lhe colocar questões que pudessem ser pertinentes. No entanto, apenas foi travada uma pequena conversa, durante a qual lhe foi dado a conhecer aquilo que se observou e as dificuldades que o “Pedro” sentia, ao que ela se cingiu a dizer, e passa-se a citar, «O meu filho não tem problema nenhum! Ele apenas é preguiçoso... Sai ao pai!... É malandro. Gosta de estar quieto no canto dele.». A partir desse momento soube-se que, muito provavelmente, e como se veio a confirmar, não se poderia contar com a sua ajuda para que fosse possível trabalhar com um campo de visão mais alargado.

Ainda que a resposta dada pela E.E do “Pedro” tenha sido surpreendente, a mesma manteve a sua autorização para prosseguir com o trabalho, até porque afirmou ter ficado com curiosidade sobre o assunto.

2.1.4.1 – Os Desenhos e as suas Interpretações

De seguida serão apresentados os desenhos produzidos pelo “Pedro” e as respetivas interpretações que terão como base os dados recolhidos durante os três momentos essenciais a esta prática.

2.1.4.1.1 – O autorretrato

Durante a fase anterior à produção do desenho, o aluno estava um pouco entusiasmado para o iniciar. Fazia várias questões sobre como seria a melhor forma de representar o seu autorretrato (Desenho 9 – em tamanho real no Apêndice I).

O “Pedro” escolheu o lápis de carvão para começar a esboçar o seu desenho. Começando pelo tronco, depois partiu para as pernas e pés e, só de seguida desenhou o pescoço e a cabeça. Assim que terminou os detalhes desta zona (olhos, boca e nariz, por esta mesma ordem), fez uma pausa de aproximadamente três segundos para só depois começar a desenhar os braços e as mãos.

Assim que acabou de desenhar, olhou para o investigador, fez um pequeno sorriso e de seguida, sem que lhe fosse perguntada alguma coisa, afirmou que iria colorir o desenho de acordo com a indumentária que envergava nesse dia. As calças foram pintadas de azul-escuro com o objetivo de simular a ganga, a camisola foi pintada de verde e, assim que chegou a altura de colorir as sapatilhas, olhou para as que trazia calçadas, que eram brancas, e deu uma pequena gargalhada, dizendo «Vou fazer o contorno a verde porque as sujei na relva!».

No momento pós-desenho, surgiu a oportunidade de estabelecer um diálogo, onde lhe foram colocadas algumas perguntas, de forma subtil, sobre aquilo que mais chamava à atenção no desenho.



Desenho 9 – O Autorretrato

Após a realização do desenho, para além da existência de alguns conflitos relativamente ao que cada um dos familiares pensava da sua aparência, a criança deixou transparecer os seus próprios sentimentos e, quando interrogada sobre uma discrepância entre as suas intenções iniciais e o resultado final, foi notório que a criança não queria conservar sobre o assunto, como pode ser confirmado pelo seguinte trecho:

“Investigador - E sobre as mangas da tua camisola, queres falar? Disseste que ias pintar de acordo com a roupa que estás a vestir, mas a tua camisola não tem nada vermelho.

“Pedro” – Ah... isso... não tem importância...”

Nesse momento, a sua expressão facial foi exatamente igual à que fez quando estava a desenhar aquela parte do corpo. Estava visivelmente perturbado, triste.

Momentos mais tarde, na hora de intervalo, foi possível ver o “Pedro” com as mangas da camisola puxadas para trás e era visível que tinha algumas nódoas negras. Um grupo de colegas de turma afirmou que o “Pedro” lhes tinha dito que tinha feito asneiras em casa e que tinha ficado de castigo. De imediato estabeleceu-se uma conversa com a docente titular de turma com o objetivo de lhe dar a conhecer tal informação, porém, ela já tinha reparado naquilo e já tinha tido uma prosa com o menino. Este assegurou que tinha sido a primeira vez e que ninguém lhe tinha batido, simplesmente lhe agarraram o braço com força porque, sem querer, pisou os dedos da irmã.

Tendo como base os dados recolhidos e as formas de interpretação descritas na primeira parte deste trabalho, é possível afirmar que o “Pedro” desenha de um modo que não é muito comum à sua faixa etária. Este tipo de desenho é característico da fase do realismo falhado, associado a uma faixa etária que vai desde os três aos quatro anos de idade.

Com a intenção de minimizar sentimentos como os de insegurança e retraimento, nas semanas seguintes, de acordo com a proposta que feita à docente, foram abordados assuntos relacionados com sentimentos e valores, realçando o indivíduo e a sua família nuclear.

Assim, estavam criadas as condições para que, posteriormente, se pudesse propor ao “Pedro” uma tarefa relacionada com a sua família.

2.1.4.1.2 – A Família

No momento anterior ao desenho, o “Pedro” manteve-se um tanto irrequieto: mexia o material como se não o conhecesse e o quisesse explorar.

Assim que lhe foi dito que poderia começar a desenhar, pegou no lápis, colocou-o na boca, agarrou-se ao tampo da mesa com as mãos e balançou a cadeira para trás, ficando com os pés suspensos. Manteve-se nesta posição, a olhar para a folha, durante cerca de um minuto.

Tal comportamento foi encarado sem qualquer interferência, porém, deixou o investigador um tanto surpreendido. O facto de ter desenhado todos os seus familiares sob a forma de “homens palito”, em cerca de sessenta segundos, fez com que o investigador ficasse perplexo (Desenho 10 – em tamanho real no Apêndice II).

Os desenhos dispersos no quadrante superior direito da folha retratam os avós maternos, os avós paternos, os pais, o “Pedro” e a sua irmã. Todos eles foram desenhados sem qualquer detalhe que se possa apontar. Contudo, neste desenho, há um aspeto que se destaca, nomeadamente, o facto de o “Pedro” se ter desenhado de mão dada à sua irmã. Ao desenhar, o “Pedro” seguiu a seguinte ordem: avós, pai, ele próprio, a irmã e, por fim, a mãe. Passados sessenta segundos, o “Pedro” pousou o lápis e disse «Já 'tá» enquanto permaneceu de olhar fixo no seu desenho.



Desenho 10 – A Família

Posteriormente, iniciou-se o diálogo característico do momento pós-desenho e ainda que o “Pedro” não estivesse muito disposto a desenhar a sua família, o diálogo acabou por ser bastante proveitoso e ajudou a abrir o campo de visão no que diz respeito a esta investigação. Nesta fase, a criança exteriorizou os seus sentimentos relativamente a todos os familiares, realçando a participação e importância de cada um na sua vida.

Segundo as informações desvendadas na primeira parte do trabalho, e tendo em conta os dados recolhidos, é possível dizer que o “Pedro” continua a desenhar de um modo que não é característico da faixa etária em que se encontra. Além disso, continua a sentir-se

bastante inseguro, retraído, desamparado e preocupado com o ambiente em que vive. Determinados aspetos desenhados indicam ainda que o “Pedro” está a atravessar um momento de tensão e ansiedade (que não está associado ao processo de investigação).

As suas ações apontam, também, para o facto de que, possivelmente, terá uma predisposição para uma psicopatologia, pelo que, num momento posterior a este, travou-se uma conversa com a professora titular de turma e com a professora de educação especial (esta última, apesar de não acompanhar de perto o “Pedro” considera que ele parece sofrer de uma patologia, porém, não sabe qual). Nesta conversa, ambas as professoras concordaram que o melhor a fazer seria convocar a E.E. do “Pedro” com o intuito de esta o levar a uma consulta de psicologia. Tal reunião acabou por não acontecer uma vez que a E.E. não demonstrou interesse em comparecer.

Deste modo, a docente fez a única coisa que estava ao seu alcance e, conforme lhe foi pedido, continuou a trabalhar o tema das atitudes, valores e família.

2.1.4.1.3 – A Casa

O aluno não estranhou quando lhe foi solicitado para que desenhasse a sua casa, já que era um tema a trabalhar no contexto sala de aula (Desenho 11 – em tamanho real no Apêndice III).

Enquanto se expunha o material em cima do tampo da mesa, o “Pedro” começou a fazer comentários que revelaram alguma insegurança, pelo que foi necessário reforçar a ideia de que não ia avaliar as suas capacidades artísticas, mas que se deveria esforçar por desenhar o melhor possível, uma vez que, tal como se costuma dizer, a prática leva à perfeição. Foi notória a diferença emocional, pelo que, assim que lhe foi dito que podia começar quando quisesse, agarrou no lápis de carvão e começou de imediato.

Inicialmente traçou os contornos da colina representada em primeiro plano, depois a casota e as gamelas do seu cão. De seguida desenhcou as paredes, o teto e o chão da casa. Posteriormente ilustrou o telhado, a chaminé e os pormenores da casa tais como as janelas e a porta (com maçaneta e fechadura). Depois de representar um estreito caminho de acesso à casa e alguns arbustos, desenhcou as montanhas que se podem ver atrás da colina onde está situada a habitação. Por fim, desenhcou a lua e as nuvens.

Ao longo da tarefa, o “Pedro” manteve-se calmo, à exceção do momento em que desenhcou a maçaneta e a fechadura (a sua expressão facial e o modo como segurava no lápis demonstrava nervosismo) e do momento em que desenhcou o fumo (demonstrou um

sentimento associado à raiva e à frustração). Imediatamente após produzir estes pormenores, fez uma pequena pausa de cerca de três e cinco segundos, respetivamente, e ficou a olhar fixamente para o seu trabalho.



Desenho 11 – A Casa

Assim que o “Pedro” terminou o desenho, iniciou o diálogo de forma confiante. No entanto, essa confiança foi-se desvanecendo à medida que as questões enveredavam para o campo mais pessoal e familiar, terminando no silêncio, como se pode verificar no excerto que se apresenta:

“Pedro” – Acabei! Prontinho! Afinal não foi difícil!

Investigado – Que bela paisagem ...!

“Pedro” – É... eu também acho. Na verdade eu não vivo neste sítio, mas gostava.

Investigador – Então? Não gostas do sítio onde vives?

“Pedro” – Gosto... Quer dizer... Mais ou menos. É que, de certeza que se vivesse num sítio assim, as coisas seriam muito mais calmas.

Investigador – Queres falar sobre isso? O que é que poderia ser mais calmo, neste momento?

“Pedro” – Oh...

Na tentativa de descobrir o que atormentava o “Pedro”, convocou-se mais uma reunião com a professora titular de turma. Esta admitiu não saber o que se passava, porém, também se começava a aperceber de que o seu aproveitamento escolar, e mais evidentemente nas suas composições escritas, se percebia que alguma coisa não estava bem.

Uma vez mais, tentou-se organizar uma reunião com a E.E, porém, o desfecho foi o mesmo.

Segundo os dados reunidos, pode-se dizer que é evidente que o “Pedro” está a atravessar uma fase onde a fragilidade, a insegurança, o retraimento, o descontentamento e a frustração estão bem presentes. Para além disso, é ainda possível concluir, através de al-

guns pormenores presentes no desenho, que o “Pedro” assume uma atitude defensiva, mantendo-se reservado. O fumo intenso que vemos sair pela chaminé, transmite a ideia de que existe uma tensão intensa no lar.

Aos olhos do investigador, o “Pedro” escolheu um sítio mais calmo para representar a sua habitação com o objetivo de fugir à dita tensão. O facto de ter desenhado esta paisagem com a lua presente, quase que comprova tal ponto de vista, já que é à noite que se vive um ambiente mais tranquilo – segundo a criança, em sua casa existe uma rotina onde todos tomam um copo de leite e trocam beijos de boa noite antes de se irem deitar. Ou seja, esta é a altura em que o “Pedro”, eventualmente, poderá esquecer todos os problemas e aproveitar os momentos ternurentos em família.

Dado que se sentiu que o “Pedro” estava perturbado e não queria falar muito mais sobre o assunto, decidiu-se solicitar à professora para que interrompesse a sequência de aulas temáticas que vinham a ser desenvolvidas até então.

2.1.4.1.4 – A Árvore

Uma vez que o dia mundial da árvore se aproximava, surgiu a oportunidade ideal para se solicitar ao “Pedro” que desenhasse uma árvore (Desenho 12 – em tamanho real no Apêndice IV).

Antes do ato, o “Pedro” estava calmo, no entanto, um pouco excitado para começar o seu traçado. No momento em que se autorizou o aluno para iniciar a tarefa, ele ficou pensativo, pelo que demorou cerca de três segundos para traçar a primeira figura.

Inicialmente, desenhou o tronco e o pormenor nele inscrito, a copa da árvore e os seus frutos e, por fim, desenhou as andorinhas e o sol.

Relativamente à pintura, esta ocorreu pela ordem acima descrita.



Desenho 12 – A Árvore

Desta vez o diálogo não se estabeleceu por muito tempo, uma vez que o “Pedro” entrou num estado de nervosismo profundo, devido à desorientação que sentiu aquando da explicação dos vários elementos do seu desenho, chegando mesmo a chorar compulsivamente, pelo que foi necessário sair daquele ambiente e tentar confortá-lo.

Este é mais um dos desenhos onde foi visível que o “Pedro” ainda é bastante primitivo nos seus traçados, sendo notória uma desconcentração e uma confusão contínuas. É ainda possível afirmar que esta criança está, evidentemente, em busca de conforto e carinho e que se encontra, ainda, num estado de ansiedade e nervosismo.

O facto de o “Pedro” ter concentrado alguma atenção e preocupação com a casca da árvore, poderá indicar que existem sentimentos depressivos, o que vai ao encontro daquilo que as folhas soltas e a presença dos frutos tendem a representar, nomeadamente, a falha nos mecanismos de superar dificuldades, dependência e sentimento de rejeição (quando os frutos se encontram caídos).

Este revelou-se ser um momento onde a participação da E.E. seria imperiosa, e, por esse mesmo motivo, foi convocada para uma reunião onde o investigador e a professora titular de turma, fariam a comunicação de tudo aquilo que tinha sido interpretado e, em conjunto, tentar-se-ia encontrar uma forma de contornar as dificuldades sentidas pelo seu educando, assim como um acompanhamento mais adequado para o seu filho. Contudo, uma vez mais, a mãe do “Pedro” não compareceu.

REFLEXÕES FINAIS

Através desta investigação e posterior reflexão, pretendia-se apurar as possibilidades de, a partir da interpretação de desenhos, promover a relação com os alunos e aceder a informação relevante sobre o seu percurso e as dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

Depois de aplicada uma série de tarefas, foi possível verificar que, realmente, é possível recolher muita e variada informação de qualidade a partir de um desenho de uma criança, tal como a partir da observação dos momentos que antecedem e precedem a execução da tarefa.

Graças a esta investigação, percebeu-se que as dificuldades sentidas pelo “Pedro” surgiram, na sua grande maioria, como resultado dos demais sentimentos e situações instáveis que foram relatados ao longo deste trabalho.

Apesar de não se ter podido contar com colaboração da encarregada de educação do “Pedro” em determinados momentos, a investigação não foi travada nem posta em causa, pelo contrário, os objetivos traçados foram atingidos com sucesso e os seus resultados foram notórios, uma vez que o comportamento do “Pedro” foi sofrendo alterações positivas: deixou de se isolar, passando a manter conversas com o investigador, sempre que algum assunto o preocupava; as brincadeiras com os pares, assim como os trabalhos dentro da sala de aula tornaram-se mais constantes.

É fundamental realçar que esta possível ferramenta pedagógica servirá apenas para fazer um despiste prévio de eventuais perturbações que condicionem o processo de aprendizagem do aluno. Depois de reunidos dados suficientes e de ser feita uma reflexão, o caso, se necessário, deverá ser encaminhado para os profissionais indicados (psicólogos e/ou psicopedagogos).

Neste caso em concreto, o despiste traçado foi inquietante o suficiente para que, fosse aconselhado à E.E. procurar um acompanhamento profissional para o seu educando. Tal só foi conseguido no ano letivo seguinte porque a docente titular de turma, não desistiu do “desafio” e convenceu os pais do “Pedro” a levarem-no a um psicólogo.

Durante esse mesmo ano letivo voltou-se a visitar turma em questão e apurou-se que o comportamento e o aproveitamento do “Pedro” estavam a piorar. Foi ainda notório que ele estava a ficar cada vez mais introvertido, contudo quis falar e “desabafar” sobre alguns acontecimentos que entretanto vivenciou.

Tendo em conta estes acontecimentos e os conhecimentos que a autora assimilou ao longo do processo de investigação, não será de todo errado dizer-se que o “Pedro” via o investigador como um “porto de abrigo” com quem mantinha uma ligação próxima. Com o término do ano letivo, deu-se um afastamento, pelo que poderá ter criado no “Pedro” um estado de ansiedade, o que poderá ter conduzido ao retrocesso nos resultados conquistados anteriormente.

Isto comprova que é importante manter uma ligação relativamente próxima com a criança para que ela se sinta confortável para se exprimir. É essencial que haja alguém que lhe transmita confiança e que compreenda os sinais de alerta, as formas como as crianças comunicam, alguém que descodifique a mensagem implícita, muitas vezes em gritos silenciosos. Só assim a criança sentirá que há alguém que verdadeiramente se importa com ela e acredita naquilo que ela diz.

Após uma sequência de consultas de acompanhamento psicológico, foi diagnosticado que o “Pedro” sofre de uma perturbação do espectro do autismo (PEA), o que explica todos os seus comportamentos, produções, e demais aspetos já realçados.

Dado que se verificou que a suspeita estava então confirmada, a E.E. agradeceu todo o trabalho levado a cabo com o seu educando e pediu desculpa por não ter dado importância ao que, afinal, era evidente, o que prova que o diálogo e a cooperação entre professores e E.E. é essencial para o melhor desenvolvimento do aluno.

Com isto, e em jeito de conclusão, espera-se que se entenda que o professor pode, então, usar estes procedimentos como uma ferramenta de trabalho pedagógico, e que tudo o que suscite dúvidas no comportamento de uma criança deve ser alvo de investigação.

É imperativo procurar entender qual o acontecimento que desencadeou determinada reação e, sempre que possível encetar estratégias e procurar mecanismos que alicercem a autoestima da criança, promovam o seu bem estar, o seu sucesso escolar e a sua felicidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

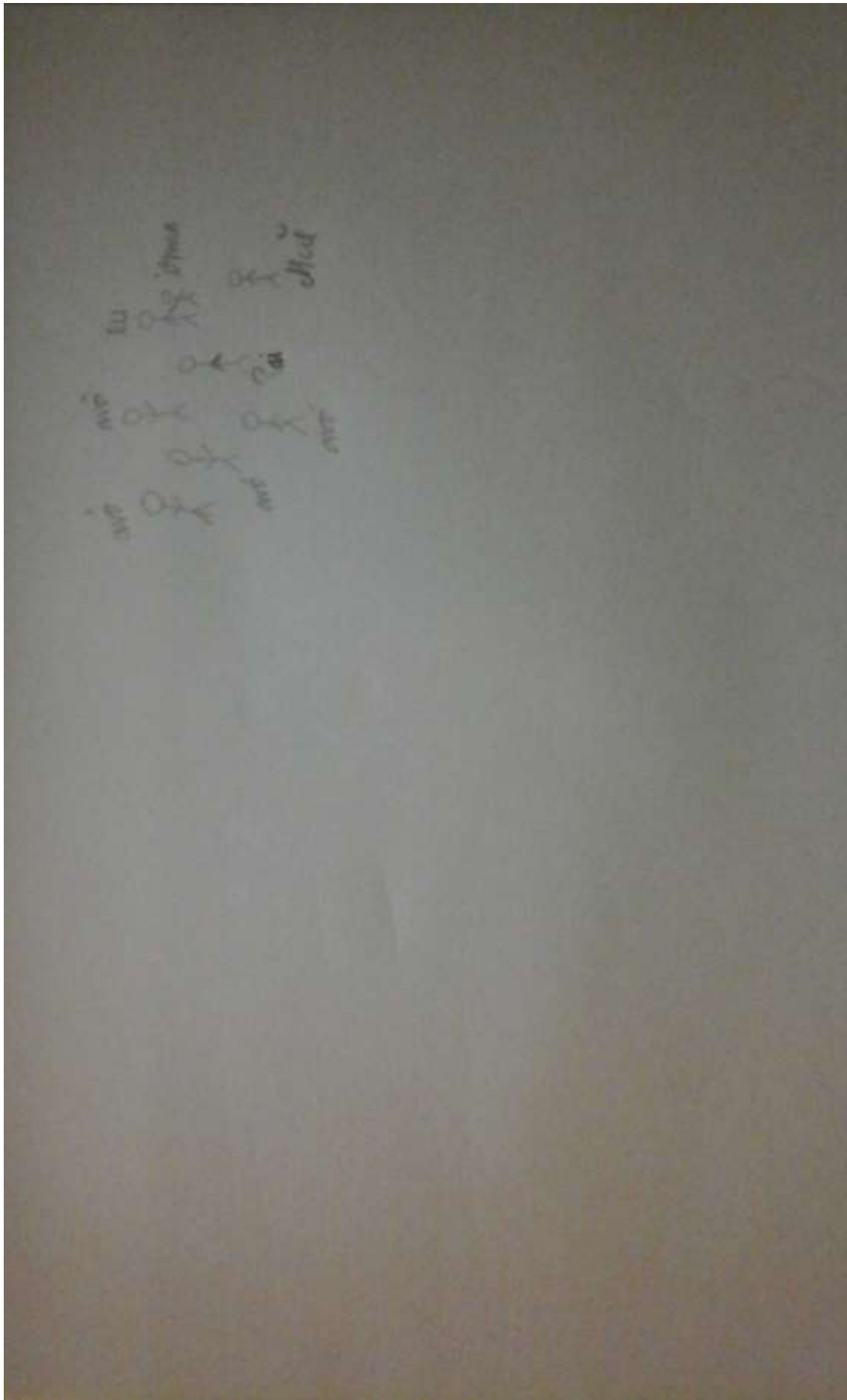
- Bogdan, R. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buck, J. N. (2003). *H-I-P: Casa-Árvore-Pessoa, técnica projetiva de desenho. Manual e guia de interpretação. 1.ª Edição*. São Paulo: Vetor.
- Goodnow, J. J. (1977). *Children's Drawings*. London: Fontana Open Books.
- Juif, P. & Dovero, F. (1968). *Manuel bibliographique des sciences de l'éducation*. Paris: P.U.F.
- Labaki, C., et al. (2006). *Psicopedagogia: Fundamentos para a construção de um estilo*. São Paulo: Casa do Psicólogo .
- Lakatos & Marconi. (1990). *Técnicas de pesquisa. 2.ª Edição*. s/l: Atlas.
- Lowenfeld, V. (1977). *A criança e a sua arte*. São Paulo: Mestre Jou.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Luquet, G. H. (1969). *O desenho infantil*. Porto: Editora do Minho.
- Matalon, B. & Ghiglione, R. (1997). *O inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Editora Celta, Lda.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas – 1.º Ciclo. 4.ª Edição*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Piaget, J. A. (1948). *A formação dos símbolos da infância*. Paris: P.U.F.
- Pillar, A. D. (2012). *Desenho e escrita como sistemas de representação. 2.ª Edição*. s/l: Porto Editora.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática in GTI (org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Slepoj, V. (1998). *Compreender os sentimentos*. Lisboa: Presença.

APÊNDICES

Apêndice I – Desenho d’*O Autorretrato*



Apêndice II – Desenho d'A *Família*



Apêndice III – Desenho d'A Casa



Apêndice IV – Desenho d'A Árvore



