

Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância

“Investigação, formação docente e culturas da infância”



imagem da autoria de Andréa Duarte

**Universidade do Minho - Instituto de Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
Escola Dr Francisco Sanches
Braga, 13, 14 e 15 de julho de 2016
www.slbei.com**



imagem da autoria de Andréa Duarte

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância
“Investigação, formação docente e culturas da infância”

ORGANIZADORES

Fernando Ilídio Ferreira
Cleriston Izidro dos Anjos
Andréa Avelar Duarte
Eva Fernandes
Nanci Helena Rebouças Franco
Solange Estanislau dos Santos
Teresa Sarmento

ISBN

978-989-8765-46-8;

DATA

Braga, 13-15 de julho de 2016

© Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
Escola Dr Francisco Sanches

WHITEBOOKS

Rua de S. Bento, Edifício Cidnay – L 2
4780-546 Santo Tirso – Portugal
geral@whitebooks.pt
www.whitebooks.pt

RESERVADOS TODOS OS DIREITOS.

Esta edição não pode ser reproduzida nem transmitida, no todo ou em parte, sem prévia autorização escrita da editora.

Índice

INVESTIGAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURAS DA INFÂNCIA	
Fernando Ilídio Ferreira, Cleriston Izidro dos Anjos	12
PARTE I	
POLÍTICAS, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	
REVISÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, EM PORTUGAL	
Isabel Lopes da Silva, Liliana Marques, Lourdes Mata, Manuela Rosa	19
AS POLÍTICAS E A INVISIBILIDADE DAS CRIANÇAS PEQUENAS BRASILEIRAS	
Solange Estanislau dos Santos	32
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E SEUS EFEITOS NA CONSTRUÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS	
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, Maria Renata Alonso Mota, Kamila Lockmann	40
POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UMA ANÁLISE DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010) E AS PERSPECTIVAS DE IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO NACIONAL (2014-2024)	
Débora Teixeira de Mello	50
O CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: VISIBILIDADE PARA AS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE	
Patrícia dos Santos Zwetsch, Jucemara Antunes, Rosane Carneiro Sarturi	60
POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR DA AVALIAÇÃO EM CINCO MUNICÍPIOS BRASILEIROS	
Bruna Ribeiro, Janine Schultz	71
ENTRE O SABER, O FAZER E O PODER NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL: A NARRATIVA DE UMA EXPERIÊNCIA	
Fabiana Oliveira Canavieira, Maria Eliana Alves Lima	81
A ROTINA DE UMA SALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE UMA PEDAGOGIA TRADICIONAL	
Kátia Cristina Fernandes e Silva, Rosimeire Costa de Andrade Cruz	91
O CURRÍCULO REGIONAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR – ANÁLISE DE UM ENSAIO REALIZADO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO	
Andreia Moniz, Isabel Condessa	101
A CONSIDERAÇÃO PELA OPINIÃO DA CRIANÇA EM CONTEXTOS E QUOTIDIANOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	
Clara Craveiro, Brigitte Silva	111

APONTAMENTOS SOBRE UMA ESCOLA CATÓLICA NO RIO DE JANEIRO: UM DIÁLOGO DECOLONIAL COM O CURRÍCULO	
Rafaela Araújo Reis	123
CULTURA INSTITUCIONAL Y FORMAS DE SOCIALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN INICIAL	
Mariela Losso, Pablo Bulfon	135
APRENDIZAGENS E PROJETOS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: “SONHAR, APRENDER E SER”	
Sara Ribeiro, Lurdes Carvalho	151
“EU TAMBÉM POSSO SER ILUSTRADOR”. CONTRIBUTOS DO PROJETO CURRICULAR INTEGRADO NO DESENVOLVIMENTO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO JARDIM-DE-INFÂNCIA	
Isabel Pereira	161
OS SONS – DESAFIOS DE UMA PLANIFICAÇÃO PROJETUAL EM CONTEXTO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Cláudia Vaz, Mariana Cunha, Ângela Silva, Sónia Correia	170
PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM GRUPOS HETEROGÊNEOS	
Ana Mendonça Silva, Assunção Folque	178
CONTRIBUTOS DO PROJETO PROCUR PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: O VALOR DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR	
Cidália Alves, Luísa Alonso	190
CONTEXTOS EDUCACIONAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA – PAPÉIS E ATORES	
Lúcia Cunha, Fernando Pereira	202
PROJETO GLOBETROTTER – ESCOLAS E COMUNIDADES ALTERNATIVAS NO MUNDO	
Simone Cristina André da Costa	215
PARTE II	
FORMAÇÃO E IDENTIDADES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	
EPISTEMOLOGIA DA INFÂNCIA E FORMAÇÃO ÉTICO-METODOLÓGICA DE PROFESSORES DE CRIANÇAS PEQUENAS NA BAHIA/BRASIL	
Ana Katia Alves dos Santos	226
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: POSSIBILIDADES DE ENCONTRO ENTRE A CRIANÇA E A CULTURA	
Cassiana Magalhães, Greice Ferreira da Silva, Suely Amaral Mello	237
PARFOR - PRÁTICA E IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Uilma Rodrigues de Matos, Regina Lúcia Portela, Caíque Lima Vasconcelos	247

AS CONCEPÇÕES DAS TRABALHADORAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA MATERIALIZAÇÃO A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES	Ana Carolina Giannini Silva, Laís Leni Oliveira Lima	259
TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA	Ana Paula da Paz Tavares	270
O PROFESSOR PARA A INFÂNCIA: MILITÂNCIA, REFLEXÃO E GERADOR DE POSSIBILIDADES	Andrea Rodríguez Vega, Jaqueline Pasuch	279
OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES INFANTIS NA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR EM ESCOLAS COM POLÍTICA DE RESULTADOS	Andrea Abreu Astigarraga, Carmemsilva Bezerra Gomes, Fernando Ilídio Ferreira	290
A EDUCAÇÃO INFANTIL: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEUS (DES)ENCONTROS	Maria Aparecida Alves, Jussara Resende Costa Santos, Raquel Gomes Santos	301
CARTOGRAFANDO GÊNERO E SEXUALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DO PIBID	Carolina Faria Alvarenga	323
A FORMAÇÃO LÚDICA DOS EDUCADORES DA INFÂNCIA EM UM CURSO DE PEDAGOGIA	Waléria Fortes de Oliveira, Lígia Maria C. dos Santos, Adriano Neuenfeldt	335
UMA ANÁLISE CRÍTICA DE FUTUROS PROFESSORES : REFLEXÃO A RESPEITO DAS IDEIAS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E SOCIEDADE VEICULADAS NA ANIMAÇÃO TELEVISIVA <i>SID, O CIENTISTA</i>	Patricia Mazzezo Menezes, Luís Paulo Píassi, Emerson Izidoro dos Santos	342
BONECO, PRA QUE TE QUERO: OFICINAS DE CRIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E O TEATRO DE ANIMAÇÃO	Alessandra Mara Rotta de Oliveira, Vania Maria Broering	353
GRUPO PROJETO CRECHE – PROCURA DE NOVOS RUMOS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Sônia Correia, Marlene Migueis	363
DIÁLOGOS ENTRE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A ESCOLA PÚBLICA: UMA EXPERIÊNCIA COM INTERVENÇÕES NÃO FORMAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Érika Dias Soares, Rui Manoel de Bastos Vieira, Emerson Izidoro dos Santos	377
A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO CEARENSE	Edlane de Freitas Chaves, Rosimeire Costa de Andrade Cruz	384

QUANDO OS PROFESSORES DETERMINAM A AGENDA DE SUA FORMAÇÃO: O OBEDUC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INFÂNCIA NA PROPOSTA DA UFMT	393
Simone Albuquerque da Rocha, Marcia Socorro dos Santos França, Leda de Albuquerque Maffioletti	
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E A RELAÇÃO COM A QUALIFICAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS	410
Juliana Corrêa Moreira, Cleonice Maria Tomazzetti	
AVALIAR A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AQUILO QUE FAZEMOS MUITO E MUITO POUCO PESQUISAMOS	422
Sílvia Cavalcante Lapa Lobo, Eliete Jussara Nogueira	
PARTE III	
DIVERSIDADES E DIFERENÇAS: CONTEXTOS E QUOTIDIANOS DAS E PARA AS CRIANÇAS	
INFÂNCIAS E MODELOS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	433
Maria João Cardona	
EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	444
Nanci Helena Rebouças Franco	
O ENSINO DAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM INSTRUMENTO NA LUTA CONTRA O PRECONCEITO	453
Juliane Rembis Costa Golinelli	
A CONSTRUÇÃO/RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DA CRIANÇA NEGRA NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRA	464
Ana Celia da Silva	
ENTRE A LEI E A PRÁTICA: SUBSÍDIOS PARA TRABALHAR A QUESTÃO RACIAL NO ESPAÇO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	471
Nanci Helena Rebouças Franco	
TELENOVELA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INFÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO DA FICÇÃO SERIADA CARROSSEL	480
Viviane Rodrigues Darif Saldanhas de Almeida Ramos, Alexandro Dantas Trindade	
HISTÓRIAS ORAIS TRADICIONAIS E EXPERIÊNCIAS DE REPRESENTAÇÃO DE CONHECIMENTO COSMOLÓGICOS E PRÁTICAS CULTURAIS DAS CRIANÇAS MUNDURUKU	492
Ronélia do Nascimento, Alceu Zoia	
IDENTIDADES PERIFÉRICAS ENTRE MEMÓRIAS E HISTÓRIAS: UM RELATO SOBRE EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM UNIÃO DOS PALMARES/ALAGOAS/BRASIL	

José Artur do Nascimento Silva, Beatriz Araújo da Silva, Luciano Henrique Amorim, Roseane Maria de Amorim	502
A INSERÇÃO DA MÚSICA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Camila Andrade Machado de Santana	513
EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE EM TURMAS MULTI-IDADE NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO/UEIIA	
Daliana Loffler, Claucia Honnef, Jucemara Antunes	525
INFÂNCIAS DIFERENCIADAS CRIADAS, RECRIADAS: DESAFIOS E REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO	
Andrea Rodríguez Veja	539
J.O.A.N.I.N.H.A. – AS INTERVENÇÕES NÃO-FORMAIS DA “BANCA DA CIÊNCIA” PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA FOCADAS NAS DIVERSIDADES E DIFERENÇAS	
Luís Paulo de Carvalho Piassi, Tânia Regina Vizachri, Daniela Signorini Marcilio, Tatiana Pereira da Silva, Érika Dias Soares	548
REUTILIZAR PARA APRENDER: ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES MATEMÁTICAS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
Elisângela Aparecida Carvalho Cardoso, Ana Katia Alves dos Santos	559
AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL, DOS 3 AOS 7 ANOS: UM ESTUDO COM O TESTE ABFW NO ESTADO DO RIO JANEIRO, BRASIL	
Eline Silva Rodrigues, Anabela Cruz-Santos	570
PARTE IV	
CORPO, LUDICIDADE E MOVIMENTO	
INFÂNCIA E CULTURA LÚDICA: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO DE CULTURAS PELA CRIANÇA	
Cilene Nascimento Canda	579
LOS JUEGOS PSICOMOTORES POPULARES Y EL DESARROLLO DE LA AFECTIVIDAD POSITIVA INFANTIL	
Violeta Lucy Gonzales Agama	593
LudC-Art: RESGATANDO A CULTURA LÚDICA NA INFÂNCIA	
Laísa Medina Silva, Sara Souza Bustamante, Naise Valéria Guimarães Neves, Vanilda de Paiva Bastos	600
LUDOTECA ESCOLAR: UM AMBIENTE DE PROTAGONISMO INFANTIL	
Waléria Fortes de Oliveira, Marcelo Flores Melo, Adriano Neuenfeldt	610
UMA EDUCAÇÃO INFANTIL CENTRADA NO BRINCAR: A EXPERIÊNCIA DA TE-ARTE	
Rozana Machado Bandeira de Melo, Deise Juliana Francisco	618

O BRINCAR E A DOCUMENTAÇÃO: ALGO POSSÍVEL EM UMA BRINQUEDOTECA	
Analúcia de Moraes Vieira	631
RECONFIGURANDO O “BRINCAR” NA INFÂNCIA: UM RELATO DE PRÁTICA COM A IMPLEMENTAÇÃO DOS EXERGAMES	
Adilson Rocha Ferreira, Deise Juliana Francisco	645
REFLEXÕES: A CRIANÇA, O BRINCAR E A INFÂNCIA... DO “OUTRO LADO DO ESPELHO”	
Antônio Camilo Cunha, Roselaine Kuhn	652
CRIANÇA E MOVIMENTO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO CEMEI WALTER BLANCO	
Núbia Gomes Mendes da Silva, Esleide de Cassia Rodrigues, Maria Isabel Pereira Calabresi, Marta Martins Valentim, Vera Lúcia Caon, Viviane Pedrim Damasco	661
LOS JUEGOS PSICOMOTORES POPULARES Y EL DESARROLLO DE LA AFECTIVIDAD POSITIVA INFANTIL	
Violeta Lucy Gonzales Agama	674
NO TEMPO DAS CRIANÇAS... NO TEMPO DA IMAGINAÇÃO	
Antônio Camilo Cunha, Roselaine Kuhn	681
O FAZ DE CONTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE O IMAGINÁRIO DA CRIANÇA E A FORMAÇÃO DOCENTE	
Cilene Nascimento Canda, Leila da Franca Soares	693
O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA ZONA DA MATA NORTE, PERNAMBUCO-BRASIL	
Isadhora Araújo Lucena Silva, Maria de Fátima Gomes da Silva	704
O PAPEL DO BRINCAR NA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA - REFLEXÃO A PARTIR DE UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE TEORIAS PRÁTICAS PESSOAIS DOS EDUCADORES	
Helena Luis, Maria do Céu Roldão	714
PRÁTICAS LÚDICAS COM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAFS/UFPI	
Kaylene de Sousa Lopes, Leonardo José Freire Cabó	729
VIVÊNCIAS ESPACIAIS COM BEBÉS E PROFESSORAS: DIÁLOGOS EM UM BERÇÁRIO DE BRAGA	
Graziele Gonçalves Fülber, Marcio da Costa Berbat	738
ERA UMA VEZ A FLORESTA DAS SENSAÇÕES...: CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADES NO ESPAÇO DO BRINCAR	
Carolina Faria Alvarenga Jaciluz Dias	749

ATIVIDADES DE PERCUSSÃO CORPORAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL: DESCOBRINDO O RITMO, O CORPO E O MOVIMENTO	Gabriela Campo, Maria Helena Vieira	760
NAS (ENTRE) LINHAS DOS CORPOS: TRAMAS, CORES E FLORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Silmara Aparecida dos Santos, Juliana Graziella Martins Guimarães, Priscila Natalícia Bernardo	770
A CRIAÇÃO COLABORATIVA COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: SOM, CORPO E MOVIMENTO COMO MEIOS DE DESENVOLVIMENTO FÍSICO, INTELECTUAL E MOTIVACIONAL EM ALUNOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	Helena Santana, Rosário Santana	780
CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO-BRASIL	Maria de Fátima Gomes da Silva, Iolanda Mendonça de Santana, Isadhora Araújo Lucena Silva, Mayra Emídio da Silva	790
PARTE V		
EXPERIÊNCIAS, LINGUAGENS E SABERES: A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA		
(DES) CONSTRUINDO METODOLOGIAS COM CRIANÇAS PEQUENINHAS: INCITAÇÕES SOCIOLÓGICAS SUL-SUL	Solange Estanislau dos Santos, Flávio Santiago	802
A RODA DE CONVERSA COMO FONTE DE ESCUTA: LENDO O MUNDO COM AS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS	Ivete Manguiera de Souza Oliveira, Maria Alexandra Militão Rodrigues	811
ENVELHEÇO , MAS NÃO ANOITECE, HÁ CORES AQUI: CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA PESSOA IDOSA E DO ENVELHECIMENTO HUMANO	Francisane Nayare de Oliveira Maia, Ana Paula Cordeiro	821
PENSAR A IMAGEM VER O TEXTO	Estela Vieira Rodrigues	834
“A MAGIA DA BRUXA MIMI NA CRECHE” : O PROJETO CURRICULAR INTEGRADO E O DESENVOLVIMENTO DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS	Isabel Pereira	847
NARRATIVAS INFANTIS E LEITURAS DE MUNDO	Leticia Rohca de Abreu Sodr�e Carvalho	857
AMPLIANDO A PERCEÇÃO E A IMAGINAÇÃO DO MUNDO: ATIVIDADES DE SONHO, CONTO E DESENHO DE CRIANÇAS	Susana Costa, Judite Zamith-Cruz	868

A IMPORTÂNCIA DO PIBID DE PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO INFANTIL - NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO RECONHECIMENTO DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS LOCAIS	Petterson William de Sousa, Keila de Cássia de Oliveira Lima	878
AS INTERAÇÕES NA CRECHE – A OBSERVAÇÃO DE QUATRO CRIANÇAS A BRINCAR COM O CESTO DOS TESOUROS	Cristiana Salada, Sônia Correia	885
POÉTICAS DAS CRIANÇAS PEQUENAS – DAS AMASSADURAS AO CASTELO NA ARGILA	Fernanda Hartmann Ramos, Alessandra Mara Rotta de Oliveira	893
EDUCAR A INFÂNCIA: UM ESTUDO SOBRE LIVROS DE LEITURA NO BRASIL	Milena Domingos Belo	904
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA ATRAVÉS DE JOGOS E BRINCADEIRAS	Annamaria Piffero Rangel, Maria Flávia Marques Ribeiro, Renata Menezes Rosat, Bruna Litwinczik de Camargo, Inajara Costa da Rocha, Jaqueline da Silva Fogaça de Campos Vieira, Luciana Cristina Ritter	914
A BRINCAR COM OS NÚMEROS: ALGUNS CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DOS NUMERÁRIOS LITERÁRIOS	Sara Reis da Silva	921
CINEMA NA SALA DE AULA: PROPOSIÇÕES PARA UMA EXPLORAÇÃO ESTÉTICA DE FILMES POR EDUCADORES	Elaine Simões Romual Rebeca	935
A HISTÓRIA COM MÚSICA NO JARDIM DE INFÂNCIA E NA CRECHE: CONTRIBUTOS PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS	Ana Isabel Araújo Freitas, António José Pacheco Ribeiro	950
OS BEBÊS E O CESTO DE TESOUROS	Cassiana Magalhães, Lucinéia Maria Lazaretti, Nadia Mara Eidt	960
A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO: UM PROCESSO EM CONTINUIDADE E INTERATIVIDADE	Helena Moreira, Fátima Vieira	968
CURIOSIDADES SOBRE A ÁGUA – TRAÇOS DE UM PROJETO PERCORRIDO COM CRIANÇAS	Ana Filipa Silva, Cristiana Salada, Ana Carvalho, Sônia Correia	980
ESCOLA É O LUGAR DE CRIANÇA CRESCER: AS PERCEPÇÕES INFANTIS SOBRE OS ESPAÇOS ESCOLARES	Ana Alice Kulina Simon Esteves Sampaio, Ana Paula Lima da Silva	987
ENTRE CHEIROS, GOSTOS E SABORES: O SENTIDO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR PARA ALUNOS E PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA: um estudo de caso no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Osana Maria de Lima, Palhano/CE	Camila Maria de Santiago, Leonardo José Freire Cabó, Alice Nayara dos Santos	995

ALIMENTAÇÃO E DIVERSÃO A MELHOR FORMA DE FORTALECER O CORAÇÃO Esleide de Cassia Rodrigues, Núbia Gomes Mendes da Silva, Maria Isabel Pereira Calabresi	1004
CRIANÇAS DE CINCO ANOS CONSTROEM FORMAS, PUZZLES E PADRÕES COM BLOCOS - EM BUSCA DE UMA CONEXÃO COM A VISUALIZAÇÃO ESPACIAL Manuel Zenza, Pedro Palhares	1012
ASTRONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE AÇÃO PEDAGÓGICA COM O TEMA EXPLORAÇÃO ESPACIAL Thiana C. R. Martínez, Ludmilla S. Bueno, Emerson I. Santos	1023
O SENTIDO ESPACIAL E O TRABALHO COM AS FIGURAS GEOMÉTRICAS NO PRÉ-ESCOLAR Filipa Balinha, Ema Mamede	1033
A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E A CRIATIVIDADE EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ -ESCOLAR Maria da Conceição Cerqueira Martins Vieira	1043
AS CRIANÇAS DO PRÉ-ESCOLAR E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE ESTRUTURA ADITIVA Florbela Soutinho, Ema Mamede	1052
A APRENDIZAGEM DO NÚMERO PELAS CRIANÇAS DOS 5 AOS 6 ANOS DE IDADE DO PONTO DE VISTA DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO Pedro Cardoso da Silva, Pedro Palhares	1064
CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS COM CRIANÇAS: ANÁLISE DE UM CASO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR Maria João Mota, Paulo Varela	1071
A IMPORTÂNCIA DO AFETO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS Maria Anete Marçal Reis	1088
GRUPOS FOCAIS COM CRIANÇAS: POTENCIALIDADES E DESAFIOS Caroline Raniero, Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo	1096
FALA ESPONTÂNEA E ESCUTA SENSÍVEL: UM PACTO NECESSÁRIO NO MUNDO DA EDUCAÇÃO Ivete Manguiera de Souza Oliveira, Maria Alexandra Militão Rodrigues	1103

AMPLIANDO A PERCEÇÃO E A IMAGINAÇÃO DO MUNDO: ATIVIDADES DE SONHO, CONTO E DESENHO DE CRIANÇAS

Susana Costa²⁸⁸, Judite Zamith-Cruz²⁸⁹

Introdução

Foi por inspiração na fenomenologia e num artigo em revista - “O que é ser um morcego?” (NAGEL, 1974), que primeiro surgiu a ideia de nos colocarmos no lugar de *outro*, de uma criança. No salto imaginário se firmou a consciência de não deixarmos de colocar entre parêntesis o que sabemos ou julgamos saber: segundo Piaget, a criança crê que o sol a segue, quando dá um passeio ao campo. Somente mais tarde, aceitará que alguém (não o sol) terá o seu próprio percurso? A experiência de ver algo de outro prisma, de o desenhar e de o explicar, ajuda a ampliar a percepção do mundo e a imaginação ou imagética. Nesse sentido abrangente, Piaget e Inhelder (1956) foram os primeiros a investigar a crescente percepção que as crianças possuem dos seus próprios processos cognitivos e dos de outros. Todavia, após a morte de Piaget, Flavell, Everett, Croft e Flavell (1981) procuraram demonstrar que até uma criança de 3 anos entende que duas pessoas, ao olharem para a mesma *coisa*, não veem o mesmo, o que significa que a criança reconhecerá, muito precocemente, o ponto de vista do *outro*. Ela apreende uma perspectiva "sociocêntrica". No desenvolvimento na infância, interessámo-nos também pela construção do “eu”, dito que cerca dos 4 anos se desenrola uma mudança muito significativa ao nível do autoconhecimento, na medida em que surge a memória autobiográfica, anteriormente “genérica” (STIPEK, GRALINSKI, & KOPP, 1990). Em conjunto, expandem-se o pensamento concetual e o pensamento simbólico e visual.

Na intervenção psicológica, os símbolos representativos de objetos, em desenhos de crianças (pictogramas) oferecem-nos inestimáveis imagens mentais e visuais, que se orientam até hoje em três domínios, nem sempre associados, depois de Luquet: (1) a inteligência (ARDEN, TRZASKOWS, GARFIELD, & PLOMIN, 2014); (2) a terapia pela arte e as técnicas projetivas (ZYARA, MILLS-KOONCE, GARRETT-PETERS, WAGNER, VERNON-FEAGANS, & COX, 2014); e (3) o trabalho de arte (WILSON,

²⁸⁸ Instituto de Educação – Universidade do Minho.

²⁸⁹ Instituto de Educação – Universidade do Minho.

1997), entretanto com conotação social, comunicativa e cultural (ROSE, 2005; BERSON, 1957).

Em síntese, foi com a abertura à descoberta de traços e sinais de crianças e das suas produções culturais que se utilizaram *metodologias visuais* (ROSE, 2005). Nelas se engloba o “discurso”, textual e visual, misto. Para Rose (p. 137), essa perspectiva da análise de discurso incorpora um conjunto de “expressões diversificadas que estruturam o modo como algo seja pensado e, ao mesmo tempo, o modo como se atua”. Por conseguinte, subjacente ao modo de problematizar as infâncias, propusemo-nos discorrer sobre atividades de crianças, intervindo nos processos sociocognitivos dessa minoria, tantas vezes sujeita a exclusão social e que nem sempre aprende.

Objetivos

O estudo empírico foi realizado mediante a técnica de entrevista face a face, em que se teve como primeira intenção tornarmo-nos argutas observadoras de crianças, entre 4 e 6 anos. Nessa aproximação poderíamos prevenir limitações pessoais-sociais? Outros motivos educativos nortearam a realização das ações executadas, segundo o método transversal e sincrónico: comparar (produções culturais de) crianças das mesmas idades, com o objetivo de encontrar diferenças. Baseámo-nos na observação e ainda nos foi possível realizar pequenas experiências, como a *escuta ativa*. Nas quatro ações efetuadas, como foi acentuado, a intervenção foi formativa e avaliativa do nível linguístico de crianças, esperado predominantemente descrito. A primeira atividade consistiu na criação de uma visão micro pela criança, para que descobrisse assim mais maneiras de viver e de olhar as *coisas* – “Desenha uma formiga a ver o mundo”. De forma implícita, nessa “instrução”, ela era convidada a imaginar, ao discutir-se “ver” *coisas* grandes e pequenas. Na realidade subjetiva, a formiga é desenhada? Não se espera o autorretrato da criança, que a vê e a coloca no desenho a ver. Por conseguinte, teve-se o objetivo de aperceber se o desenho esboçado era de nível “visual”, de acordo com o antecipado. Seria retratado o que seja visto pelo inseto, incluída na representação? Como contrastar esse tipo de desenho “visual”, mais subjetivo, com o desenho “não visual”?

O primeiro tipo - “visual” - atende a que há um espectador externo ou autor/observador, aparentando o trabalho de arte ter sido inspirado pelo *input/estímulo* (inseto...) e como se decorresse num palco. Em comparação, no modo “não visual” é apreendida a experiência subjetiva na autoria, em quem interprete algo, mas com ressonância emocional marcada em si mesmo, num contexto sociocultural. Em seguida, na segunda atividade, em que se pediu à criança que contasse um sonho, o objetivo passou por

comunicar, quando se sabe que, entre 3 e os 8 anos, cerca de 25% das crianças, mais os rapazes (HARTMANN, 1981), têm pesadelos (sonhos *maus*). Por sua vez, a história ilustrada (a terceira atividade) permitiu ainda estimular mais a fantasia criadora, além da criança falar de si mesma, mas de forma indireta. Por último, o desenho da pessoa voltou a ser considerado estruturante, uma consistente forma de avaliação cognitiva (ARDEN, et al., 2014). Além dessa faceta de inteligência apreendida, a própria personalidade está implicada (DELACROIX, 1927; como citado por M.-C. DEBIENNE, 1968, p. 35). No modo de desenhar um ser humano, muitos investigadores, antes e depois de Goodenough (1926), utilizaram uma forma de aplicação rigorosa, para observar problemas grafo-perceptivos, de estruturação no espaço, de esquema corporal interno (v. constituição física), de esquema corporal externo (v. lateralidade, direita e esquerda), mas também afetivos (v. imagem que se tem do corpo).

Metodologia

Realizou-se uma observação sistemática de crianças, isto é, um estudo inovador sujeito a condições previamente fixadas, delimitantes do que se pretendeu registar, individualmente, com um primeiro guião 1. Outro guião 2 foi concebido para a análise do grupo de 20 crianças, nas suas conversações e desenhos. O formato era lúdico, nas questões de tipo *aberto*, divergente. Logo, o procedimento conduziu à diversidade nas reações, atendendo-se até à maior dificuldade de responder às sugestões de atividades inusuais (FODDY, 1996, p. 211).

Posteriormente à manutenção da relação empática, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009), uma denominação genérica para um conjunto de meios de análise textual e visual (ROSE, 2005) que envolve comparar, contrastar e *categorizar* (ou *codificar*) um *corpus* de dados.

Primeiro, criaram-se categorias *a priori* e exclusivas. Ao longo da análise, procurou-se que as categorias se tornassem mais precisas, favorecendo a comparação dos dados pelas duas investigadoras, com os mesmos materiais. Portanto, na investigação qualitativa e quantitativa, encetou-se uma mais rigorosa *codificação* de temas comuns ou idiossincráticos/pessoais, com os inquiridos a fornecerem significados, para o apresentado na forma de “instruções”.

As 20 crianças (10 raparigas e 10 rapazes) participaram, individualmente, sendo residentes no distrito de Braga - Portugal.

No que se refere ao procedimento, no guião 1, foi preenchida uma ficha sociodemográfica, em que se identificaram dados pessoais e escolares, bem como indicadores sociofamiliares, com um código numérico a substituir o nome.

A criança foi sentada numa mesa não muito alta para si. O papel foi transversalmente colocado, exceto para desenhar uma pessoa, colocada a folha na vertical. A entrevistadora registou o modo como o desenho se realizava – o processo – sendo que seja tão importante como o seu resultado final, dito que as entrevistas individuais foram áudio gravadas. Acresce dizer que a criança nem foi forçada a desenhar, nem se emendou o que delineou. Nunca foi corrigido o que esboçou no papel e aceitou-se, sem comentar, o que quisesse representar.

Como foi acentuado, utilizaram-se “instruções” iniciais: “Já imaginaste como um bicho vê o mundo? Um animal pequenino... Por exemplo, uma formiga. O que é que ela vê?” Somente depois foi pedido “... desenha o mundo a partir do olhar da formiga”, seguido de uma história oral sobre a experiência do inseto, que anda no chão, no teto, na parede e essa alteração pode salientar-se. Com essa finalidade pode utilizar-se um livro, como aquecimento para a atividade - *A Formiga Aurélia*, da autora brasileira Regina Machado (1998). Depois da segunda interação, intitulada *sonho meu, sonho teu* (“... conta-me um sonho...”), solicitou-se uma nova criação oral, uma história ilustrada, mas partindo de um desenho livre. Quando terminado, a criança enumerou ou descreveu o desenho, escrevendo-se o que ela relatou, mas em uma folha à parte, depois recontado o texto à criança. Por último foi elaborada a figura humana: “...faz a pessoa com todo o cuidado, o melhor que saibas”.

Para a construção de instrumentos, criámos os dois guiões referidos.

Deu-se sempre o mesmo tipo de lápis (preto, nº 2), nem muito grosso nem muito fino, porque assim se pode observar o tipo de traçado (grosso ou fino). Um traço fraco pode indicar doçura, timidez e até significa limitada impulsividade. No que se refere ao ritmo do traçado, é frequente que a criança repita os olhares rápidos/*sacádicos*, os gestos descontínuos e os traços simétricos. Quis-se aperceber se essa repetição rítmica, necessária à escrita. Também se forneceu um conjunto variado de borracha, lápis de cor, canetas hidrográficas (em feltro) e folhas brancas de papel A3 (adequadas para idades precoces e atrasos de desenvolvimento) e A4.

Resultados e discussão

Critica-se a divisão de tipos de realismo, por Luquet (1969 [original francês, 1927]). Deu lugar à eliminação da sua conceção de Realismo Intelectual no desenho como menos “correto” do que o estádio em que se desenha com realismo muito concreto.

Entre os 4 e os 6 anos, identificou-se a etapa criativa e “intelectual” - o Estádio Pré-esquemático, na medida em que se expressava a noção de modelo interior e segundo um tipo de esquema que é o da *minha casa*, do *meu* parque infantil... A organização espacial era ainda anárquica. A fase de comunicação (BERSON, 1957) ocorreu, depois dos 5 anos, ao

ser contado algo como um roteiro sequencial (com princípio, meio e fim) e/ou delineados os momentos diferentes na representação visual. Na folha do papel observou-se a mudança de ponto de vista ou uma nova orientação na narrativa gráfica, comum dos 3 aos 6-7 anos, aproximadamente. Eram elaborados, numa só imagem, vários elementos de um relato sobre momentos diferentes. Assim, uma rapariga (5 anos e 3 meses) contou uma metamorfose: “Era uma vez uma criança (não diz uma menina) muito pequenina que se transformou em formiguinha, enquanto dormia. A formiguinha era muito pequenina e tinha muito medo, porque era mesmo muito pequenina e tudo à volta era gigante.” Com duas perspetivas, essa narrativa gráfica incluía a pessoa e a formiga – por transformação noturna de uma figura animada.

Com pensamento intuitivo, os pictogramas eram rapidamente executados. Não foram anotadas as chamadas “zonas de atenção”, ou partes de desenho em que a criança se detenha e vacile, risque ou apague. Curiosamente, um rapaz fixou a “atenção” no parque infantil, porque “os meninos não gostam de ir a parques feios”. A maioria das crianças tendeu (e tende) à ocupação de todo o espaço de papel, mais à direita. Essas são características de idades expansivas e emotivas. As diferenças de personalidade acentuaram-se, quando uma ou outra criança, mais *tímida* e *introvertida*, elaborou algo em tamanho pequeno e em traço fino.

Para a primeira atividade, em sintonia com a realidade que é subjetiva, aceitou-se uma substituição da formiga pela borboleta, pela aranha a ver a parede, entre a abelha e outros bichinhos, nem sempre perceptíveis. Por vários fatores possíveis (idade, ambiente familiar e escolar, timidez...), somente duas meninas desenharam de forma não reconhecível, sendo quatro os rapazes em que não conseguimos captar os conteúdos das representações visuais. Esboçada quase sempre a formiga, somente a uma era imprimida ação e deslocava-se com um fim explicitado: procurar alimento.

Saliente-se que os desenhos são “visuais”, em que a formiga-estímulo vê algo e é vista na obra grafo-visual. Indo mais longe, um rapaz refletiu-se no trabalho de autor, na expressão emocional e no colorido: “... E a formiga-filha [está] a passear com a formiga mãe. Elas são muito amigas [como a sua mãe é minha amiga].” Mas o que é visto pelo pequeno bicho, nas temáticas “fáceis” de antecipar? Vê o enorme planeta terra; altas árvores e flores gigantes, outras formigas na relva; o sol e a nuvem, lá no alto... Mas uma menina, com 6 anos e 11 meses, comentou que “a formiga é como se fosse um bebé...” Outras representações menos esperadas sugeriram novas visões de formiga, quando olhe a família no parque ou a maçã que cai da enorme árvore [de *Adão*].

No grupo de rapazes, também foram esquiçadas algumas borboletas e passarinhos. Além das temáticas semelhantes, outras foram mais pessoais, criativas e/ou diversificadas, como quando um rapaz, de 4 anos e 5 meses, elucidou o que desenhou: “A formiga! Mas também tenho de desenhar a mãe da formiga porque se eu tenho a minha mãe; a formiga também tem... [Desenhei] Uma árvore muito grande com folhas muito grandes a cair. E um sol tão, mas tão grande... E a formiga-filha a passear com a formiga mãe...” Noutro pictograma único, aos 5 anos e 11 meses, já foi colocada a formiga fora do cenário, em que o autor se desenhou antes a si próprio, entre a casa e a escola. Com 6 anos e 11 meses, os pormenores foram evidenciados numa árvore, com um buraquinho no tronco rugoso, em que o autor colocou a formiga. Também desenhou a relva e uma menina a passear o cão, junto dum parque infantil, com duas casinhas anexas, um escorrega, um baloiço e até uma rede unindo as casinhas, sem esquecer o firmamento. Se esse é um desenho de rapaz, somente com a cor rosa, é porque “a irmã gosta” dessa tonalidade. O vermelho é a cor dominante, mas cerca de metade dos desenhos são feitos a lápis. Sem colorido, está ausente a mais difícil correspondência “realista” do que seja desenhado e a cor convencional.

Em segundo lugar, quais são as tipologias para os sonhos? Não chegámos a saber se a maioria sonhou ou contou um desejo, sem alusão ao medo.

Sendo mais pertinente a temática do sonho repetido, o único e recente impôs-se. Distinguiram-se, afinal, os sonhos mais invulgares e pessoais. Pode ilustrar-se com o espanto de um sonho em que o animal de estimação lá de casa veio a falar. Outro sonho incomum salienta-se. A Mariana (nome fictício) desenhou o Cristiano Ronaldo. Porquê? Com 5 anos e 5 meses, ela gostaria de “ser rapaz e de jogar futebol”. Outros são os sonhos mais difundidos, até em atenção ao fator de género: Uma rapariga sonhou com a fada. Certos rapazes acentuaram antes o domínio da bola ou o poder sobre outros.

Os sonhos relatados foram *bons*, exceto três. Se as entrevistadoras contaram sonhos “bonitos”, também as crianças adotaram, geralmente, essa conotação agradável e sugeriram o desejo comum: “Eu sonhei uma vez que os pais me deram um cão. Eu sempre quis ter um cão, mas a minha mãe não quer. Por isso não tenho. Mas no sonho a minha mãe deixou-me ter um cão e íamos todos brincar com ele para o parque.” (menina, 4 anos 9 meses). Não foram detetadas situações quotidianas stressantes, embora três lutas fossem elucidadas, de acordo com a programação televisiva. Numa, um esqueleto lutava com um soldado *bom*, armado com a bandeira. As subcategorias foram concebidas, para os sonhos *bons*: (co)protagonistas; ações/interações e contextos. Assim, as figuras animadas foram pessoas (a própria criança, mãe, pai...), animais (cão, borboleta), heróis (fada, unicórnio, soldado, polícia...). Uma figura é indistinta para a narradora: “Sonho que estou a abraçar uma pessoa

e sinto-me muito bem, mesmo que não me lembre quem era.” Como houve só três sonhos *maus*, rarearam os vilões, além de bruxa, ladrão e esqueleto. Não se esquece que dois rapazes e uma menina sonharam com Ronaldo. Como foi dito, outros sonharam com polícias, que conduziam mota ou carros, perseguindo ladrões. Ainda outros reportam-se à motivação de poder, como um rapaz, com 6 anos e 3 meses, que sonhou estar [como o pai] numa “obra, com listas de materiais [de construção de casas] na mão, a dar ordens às pessoas que estavam lá.” No que toca às ações/interações, nos sonhos femininos, as ações dominantes foram brincar no exterior (parque, jardim, floresta mágica...) e, nos sonhos masculinos, foram os jogos com bola. Elas aludiram mais a peripécias fantásticas, em séries de animação, e eles a movimentações em veículos. Por último, a subcategoria contextos juntou locais exteriores à casa, sítios reais (parque, espaços vislumbrados na televisão) ou irreais (floresta mágica).

Em terceiro lugar, focou-se a história ilustrada, que teve relação com o desenhado, ao se registar a linguagem oral. Retomado o aspeto visual, só aos 6 anos se enquadraram os desenhos na “fase de esquemas”, em que as formas são básicas, consistentes no que se quer ou no que se deseja: o esquema da flor, da casa, do carro, da figura humana... Sendo a etapa de temas “clássicos” (ou “estereótipo de escola”), os desenhos livres incidiram na paisagem, sem esquecer os super-heróis, os veículos e os animais.

Esperou-se que a criança contasse uma história (descrevendo um acontecimento), depois dos 4 anos, quando já possa desenhar uma figura humana com 4 elementos. No âmbito linguístico, portanto, pode enumerar os elementos e os nomes evocados no desenho ou, mais complexo, descrever ações centrais e pormenores, dito que interpretar o pictograma elaborado seja somente esperado depois dos 9 anos. Portanto, com um pensamento sincrético – a ideia global do que foi desenhado e observado, a criança limita-se à sua descrição, ultrapassada a enumeração das entidades vivas e não vivas delineadas.

Mais uma vez, os desenhos não primaram pelo colorido e não foi alcançado um pretenso realismo fotográfico, no que se suponha ser concretamente fixado.

A presença de sol com cara persistiu na paisagem, uma tendência à antropomorfização e ao animismo, ou seja, um empréstimo de características humanas à natureza animal, como uma famosa borboleta com olhos e boca (o que se observa até 7 ou 8 anos).

Os temas focados não variaram, afinal, a ponto de não terem relação com a vida da criança, o que já indicaria desprendimento e capacidade de narrar algo do mundo *lá fora*. Todavia, aos 6 anos, surgiram narrações da profissão ambicionada. Um rapaz, com 6 anos e 3 meses, filho de construtor civil, optou por essa temática repetida do sonho: “Era uma vez um senhor que tinha um casa muito antiga. Um dia ele pensou em construir uma grande

cidade e depois contratou pessoas para trabalhar lá. A cidade tinha prédios, horta, jardim para as pessoas descansarem, uma piscina e camaras de filmar para ao ladrões não entrarem.” Outro rapaz, da mesma idade, fixou o momento e a sua projeção no desejo futuro: “Quando for grande, quero ser um jogador como o Luisão, capitão de equipa de futebol do Benfica. Eu jogo no Benfica dos pequenos, mas quando for grande vou jogar no Benfica, no Estádio da Luz. (rapaz, 6 anos e 3 meses).” Também aos 6 anos, as raparigas continuam as histórias, com passeios e festas: “Estava um dia lindo e era um dia especial – o dia de anos da Francisca (outra rapariga). A Francisca convidou todos os seus amigos para irem a sua casa onde tinha palhaços e muita comida. No fim do dia, o pai da Francisca lançou fogo-de-artifício.” A exceção às diversões é salientada pela menina de 5 anos, que quis contar estar apaixonada pelo colega Gonçalo, sem se atrever a desenhá-lo, unindo desenho, pensamento e realidade (pré-esquematismo).

Sobretudo, no desenho da figura humana, as crianças tenderam a representar-se (ou a representar a mãe, o pai, a doutora Violeta, a amiga Lara, o amigo, o irmão...), como figuras mais completas, vestidas, depois dos 6 anos. Raramente desenharem figuras incompletas, em meio corpo. Nas caras ainda esquemáticas, a boca e os olhos tinham uma dimensão.

Conclusões

Nos níveis etários em análise, o que as crianças pensam e imaginam, é quase inseparável do que fazem.

No Estádio Representativo, iniciado aos 2-3 anos, caracterizou-se o aparecimento de desenhos com formas isoladas ou indistintas, ainda aos 4 anos. Progressivamente, as crianças passaram do traço contínuo para o traço descontínuo, aumentando a predisposição para os comentários verbais, narrações longas e desenhos dinâmicos, como o característico do Estádio Comunicativo, das primeiras letras. Em idade precoce, são já apreciáveis distintas etapas de desenho.

Sem serem consideradas “pequenas”, nem “inferiores”, precisam é de mais atividade do que correr e saltar, para aprenderem. Afinal, como vivemos com o corpo na posição vertical e, se calhar, podemos ver outras coisas se estivermos deitados, se colocada a criança deitada para o constatar, permite que mude o modo de olhar.

Ao longo das atividades, a distribuição dos desenhos no papel obedeceu à tendência “lógica”: o firmamento é colocado no alto da folha, antes do chão.

As crianças são dadas a colaborar, a tomar a iniciativa e manifestaram curiosidade no que disseram e fizeram. Embora já sejam menos perseverantes do que no passado,

corresponderam às solicitações. Mais difícil foi a continuação das tarefas, apreciarem as cores e as suas realizações gráfico-percetivas, quando preferem *clique* em dispositivos visuais. Mas durante os anos pré-escolares, nem só desenvolvem a psicomotricidade global e fina. Também evoluem no sentido artístico e nas “operações”, quando realizaram atividades gráficas e visuais, nem sempre reconhecíveis e/ou efetuadas com traçado fino.

As cognições dinâmicas de crianças, ou seja, as suas estruturas psíquicas ativadas constituem já um quebra-cabeças para os adultos. Quando as intentem vislumbrar, devem disponibilizar tempo para entabular diálogos e as verem executar esboços das *coisas* no papel. Quis-se conversar e que as crianças não tivessem que responder acerca de informação de que não dispõem. As questões eram viáveis, em termos de idade e não houve más interpretações das perguntas e das sugestões de ações.

Registou-se que as “instruções” prévias puderam afetar as subseqüentes: depois de contar um sonho, no mesmo dia, a história ilustrada tinha uma temática similar. Os contextos culturais de pertença também afetaram a interpretação. Os mais novos “sonharam” em serem como um futebolista premiado e os *media* foram trazidos às narrações, por meninas, que gostam de desenhos animados, com *Frozen*, fadas e unicórnios.

Em idade adulta, ganhámos em ver as situações de três perspetivas: a nossa, a de alguém e uma terceira visão desejada racional e avaliativa.

Referências bibliográficas

- ARDEN, R., Trzaskowski, M., Garfield, V., & Plomin, R. **Genes influence young children’s human figure drawings, and their association with intelligence a decade later.** *Psychological Science*. 2014. Disponível em <http://pss.sagepub.com/content/early/2014/08/19/0956797614540686.full>. Acesso em 15 de abril de 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70.2009.
- BERSON, M. **Du gribouillis au dessin**. Neuchatel, Switzerland: Delachaux-Niestlé.1957.
- BOURDIEU, P. **La misère du monde**. Paris: Seuil.1993.
- DEBIENNE, M.-C. **Le dessin chez l’enfant**. Paris: P.U.F.1968.
- DONLEY, S. **Perspectives: Drawing development in children**. Disponível em <http://www.learningdesign.com/Portfolio/DrawDev/kiddrawing.html>. Acesso em 16 de abril de 2015. 1987.
- FLAVELL, J., EVERETT, B., CROFT, K. & FLAVELL, E. **Young children’s knowledge about visual perception: Further evidence for the level 1 – level 2 distinction.** *Development Psychology*, 17, 99-103. 1981.

- FODDY, W. **Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários**. Lisboa: Celta.1996
- GOODENOUGH, F. **Measurement of intelligence by drawings**. Chicago: World Books Company. 1926.
- HARTMANN, E. **The strangest sleep disorder**. *Psychology Today*, 15(4), 14-18. 1981.
- MACHADO, R. **A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas.1998.
- NAGEL, T. **“What is it like to be a bat?”** *Philosophical Review*, 435-450. 1974.
- PIAGET, J., INHELDER, B. **The child conception of space**. London: Routledge & Kegan Paul. 1956.
- ROSE, G. **Visual methodologies**. London: Sage.2005
- STIPEK, D., GRALINSKI, H., KOPP, C. **Self-concept development in the toddler years**. *Developmental Psychology*, 26, 972-977.1990
- TESCH, R. **Qualitative research: Analysis types and software tools**. Bristol: The Falmer Press. 1990
- TONKISS, F. Analysing discourse. In C. Seale (Ed.), **Researching society and culture** (pp. 245-260). London: Sage. 1998.
- YIN, R. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. 3^a ed. Porto Alegre: Bookman. 2005.
- WILSON, B. Child art, multiple interpretations, and conflicts of interest. In A. Kindler (Ed.), **Child development in art** (pp. 81-94). Reston, VA: The National Art Education Association.1997.
- ZVARA, B., MILLS-KOONCE, W., GARRETT-PETERS, P., WAGNER, N., VERNON-FEAGANS, L., COX, M. **The mediating role of parenting in the associations between household chaos and children’s representations of family dysfunction**. *Attachment and Human Development*, 16(6), 633-655. 2014.