

Sofia Cristina Ruiz Zapata

CONTA-ME

Construção de narrativas como incentivo
de diálogos afetivos entre adultos e crianças

Trabalho de conclusão de curso para obtenção do título de graduação em Desenho Industrial, na habilitação de Programação Visual apresentado à Universidade de Brasília.

Orientador: Rogério José Câmara

Banca avaliadora: Symone Jardim e Gabriela Grau

Brasília/2016

CONTA-ME

Construção de narrativas como incentivo de diálogos afetivos entre adultos e crianças

Trabalho de conclusão de curso para obtenção do título de graduação em Desenho Industrial, na habilitação de Programação Visual apresentado à Universidade de Brasília.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

_____/_____/_____
Rogério José Câmara (DIN/UnB)
(orientador)

_____/_____/_____
Symone Jardim (DIN/UnB)
(examinador interno)

_____/_____/_____
Gabriela Grau
(examinador externo)

Aos meus familiares, amigos e professores que me apoiaram de maneira incondicional durante todos os anos de universidade.

“Toda criança que brinca se comporta como um poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo novo de acordo com suas conveniências”

(Sigmund Freud)

Na filosofia clássica a emoção é vista como um sinal de impotência, que afasta o homem da racionalidade e expõem suas fraquezas. Essa concepção moldou a forma como lidamos com nossas emoções, e reflete na maneira como educamos as crianças. Além de suprimirmos constantemente o que sentimos, há uma tendência em acreditar que tudo que as crianças expressam é manha. Ignora-se que além de possuírem sentimentos e emoções tão complexos quanto os de um adulto, as crianças ainda não dominam a linguagem o suficiente para expressar em palavras o que sentem, dificultando a comunicação e aumentando seu incômodo e angústia.

Em contraste à dicotomia entre razão e emoção proposta pelos filósofos clássicos, a psicologia cognitiva defende que o desenvolvimento da inteligência se dá de forma integrada entre as dimensões intelectual e afetiva. Portanto, compreender as emoções e saber exprimi-las tem sua importância não apenas para a maturidade e estabilidade emocional do indivíduo, mas também para o desenvolvimento cognitivo. Com base na pesquisa teórica, o objeto proposto pretende estimular a aquisição da linguagem a partir da criação de narrativas e gerar espaços de diálogos afetivos entre crianças e adultos.

Palavras-chave: infância; emoção; desenvolvimento cognitivo; narrativas; diálogos.

abstract

In classic philosophy, emotions are seen as a sign of impotence, setting mankind apart from rationality and exposing our weaknesses. This conception shaped the way we deal with our emotions and reflects in the manner we educate children. Besides the constant suppress of what we feel, there is a tendency to believe that everything children express is tantrum. It is ignored that besides having feelings and emotions as complex as an adult's, children still do not master speech enough to express in words what they feel, making it harder to communicate and increasing their distress and anguish.

In contrast to the dichotomy between rationality and emotion proposed by the classic philosophers, cognitive psychology states that the development of intelligence rises from the alliance between the intellectual and affective dimensions. Therefore, being able to comprehend and express emotions is important not only for one's emotional maturity and stability, but also to the cognitive development. According to the theoretical research, the object proposed intends to stimulate speech enrichment by creating narratives and affective dialogues between children and adults.

Keywords: childhood; emotion; cognitive development; narratives, dialogues.

lista de figuras

- 26** figura 1: tirinha Mafalda, (QUINO, fonte: internet)
- 26** figura 02: tirinha Mafalda, (QUINO, fonte: internet)
- 27** figura 03: tirinha Henriqueta, (LINIERS, fonte: site do autor)
- 27** figura 04: tirinha Henriqueta, (LINIERS, fonte: site do autor)
- 27** figura 05: tirinha Henriqueta, (LINIERS, fonte: site do autor)
- 28** figura 06: ilustrações de Kveta Pacovska (Pacovska, 1969 fonte: 5owatts.com)
- 29** figura 07: ilustrações de Kveta Pacovska (PACOVSKA, 1968 fonte: 5owatts.com)
- 29** figura 08: livro Alphabet (PACOVSKA, 1992 fonte: picturebookillustration.blogspot.com.br)
- 30** figura 09: livro Alphabet (PACOVSKA, 1992 fonte: picturebookillustration.blogspot.com.br)
- 30** figura 10: página do livro Carvoeirinhos (MELLO, 1992 fonte: site da companhia das letras)
- 31** figura 11: ilustração do livro Espelho (LEE, 2009, fonte: melecachiclete.blogspot.com.br)
- 31** figura 12: ilustração do livro Onda (LEE, 2008, fonte: melecachiclete.blogspot.com.br)
- 31** figura 13: ilustração do livro Sombra (LEE, 2010, fonte: melecachiclete.blogspot.com.br)
- 32** figura 14: The paper circus (fonte: theprintedpeanut.co.uk)
- 32** figura 15: paper dolls house (fonte: theprintedpeanut.co.uk)
- 36** figura 16: processo de montagem da caixa
- 36** figura 17: caixa
- 37** figura 18: ilustração casa aberta e fechada
- 38** figura 19: ilustração quarto e jardim
- 39** figura 20: amostra de materiais utilizados
- 39** figura 21: detalhe quarto
- 40** figura 22: detalhe jardim
- 40** figura 23: detalhe casa
- 41** figura 24: detalhe
- 41** figura 25: peças gato, rato e bola
- 42** figura 26: peças rato e lua
- 42** figura 27: fichas e envelope
- 43** figura 28: montagem do envelope

lista de tabelas

- 15 tabela 01: tabela 01: estágios do desenvolvimento infantil segundo Henri Wallon. (NUNES; SILVEIRA, 2009, p.114)
- 16 tabela 02:fases do desenvolvimento cognitivo segundo Jean Piaget. (NUNES; SILVEIRA, 2009, p.86)

sumário

10	introdução
12	método da pesquisa
14	referencial teórico
14	1. emoções
14	2. desenvolvimento cognitivo e afetividade
18	3. o brincar
19	4. liberdade e criatividade
20	5. sentidos, corpo e motricidade
21	6. desenvolvimento do discurso narrativo
22	7. co-construção de narrativas, micro-contos e leitor protagonista
24	referências textuais e visuais
24	1. referências textuais
28	2. referências visuais
33	desenvolvimento
33	1. questionário
33	2. requisitos do objeto
34	3. título do projeto
34	4. produção de narrativas
35	5. o objeto
44	conclusão
45	referência bibliográfica
48	questionário - anexo

O desenvolvimento deste projeto teve como objetivo a construção de espaços de diálogos afetivos para crianças, de 2 e 4 anos de idade, a partir da criação de narrativas.

Ao longo da pesquisa procurou-se compreender: porque as emoções são estruturalmente colocadas em segundo plano em nossas vivências cotidianas, as consequências que essa constante necessidade de suprimi-las trazem à saúde psicológica das pessoas e interferem nas relações interpessoais; como esse comportamento reflete no desenvolvimento cognitivo e formação infantil, não apenas em ambiente escolar, mas também no ambiente familiar, e em que contexto crianças sentem liberdade para se expressar afetivamente e estabelecer esses diálogos.

Como resultado, foi proposto um livro composto por uma caixa, que oferece três cenários, objetos e personagens para encenar histórias e um conjunto de três contos que propiciam a criação de diferentes narrativas. Esses elementos não esclarecem, intencionalmente, todo o contexto em que o fato narrado acontece, e seus desfechos estão apenas sugeridos.

O conjunto de objetos foi pensado para permitir que a criança brinque independente da participação de adultos, o que se considerou importante para o desenvolvimento de sua autonomia, imaginação e livre descoberta. Os textos, no entanto, ressaltam a importância do equilíbrio entre experiência autônoma e mediada. Ao mediar e brincar com a criança o adulto se insere no contexto em que ela se sente livre para se expressar, dialogar e aprender.

Georges Didi-Huberman, em sua conferência intitulada **Que emoção! Que emoção?** (2013), descreve como a emoção é vista pelos filósofos clássicos e como estes passaram a considerá-la uma fraqueza, um sinal de impotência e passividade, opondo-se a razão. Porém ao mesmo tempo sugere que a emoção pode ser uma forma importante de comunicação, pois é a primeira que o ser humano conhece.

Apesar disso, enquanto aprendem a se comunicar, as crianças já são ensinadas a controlar suas emoções e reprimi-las e não são educadas para compreendê-las e conversar sobre o assunto. Isso fica evidente quando lembramos que frases como “engole o choro”, “pára de birra”, “meninos não choram” permeiam nossas memórias de infância. A educação das crianças muitas vezes ignora o fato de que seus sentimentos são tão complexos quanto os sentimentos dos adultos, encarando-se grande parte das reações emotivas como “drama”, “pirraça” e “birra”. É importante ressaltar que, apesar de ter as mesmas emoções que um adulto, as crianças ainda não compreendem o que sentem e não possuem vocabulário para explicar a complexidade de seus sentimentos, por isso é necessário incentivar o diálogo e a

expressividade. Quando adultos reproduzimos as mesmas ideias, pois com o passar dos anos emoções e sentimentos são vistos como sinais de fraqueza e falta de controle.

Pensando nisso, propõe-se, com o desenvolvimento do livro, incentivar a capacidade criadora da criança. Segundo Viktor Lowenfeld e Lambert Brittain (1947), qualquer expressão criadora é a autêntica expressão do eu; a auto-expressão da escape, em forma construtiva, aos sentimentos, as emoções e aos pensamentos do indivíduo.

A criança que se expressa de acordo com seu nível é encorajada em seu próprio pensamento independente e exprime suas ideias, suas reflexões, por seus próprios meios. [...] Como quase todos os distúrbios emocionais ou mentais estão vinculados à falta de autoconfiança, é fácil perceber como a estimulação adequada da capacidade criadora pode fornecer salvaguarda contra tais distúrbios. (LOWENFELD; BRITTAİN, 1947, p.30)

Este projeto surgiu de um incômodo pessoal a respeito da forma como as demonstrações de emoções são vistas de forma negativa pela sociedade. É de praxe colocar emoções e sentimentos em segundo plano, priorizando afazeres vistos como obrigatórios do dia a dia. Porém esquecemos o quanto o equilíbrio emocional é importante para manter o ritmo das atividades rotineiras e a saúde física e mental.

A primeira parte da pesquisa foi uma tentativa de compreender porque lidamos dessa maneira com as emoções; porque existe a hierarquia entre a esfera afetiva e a racional.

Nessa primeira etapa levantou-se a questão da afetividade na infância. A partir da leitura do livro **Psicologia e conhecimento** (2005), de Maria Helena Fávero, ficou evidente a importância da afetividade e da compreensão das emoções para o desenvolvimento cognitivo.

Ao longo da pesquisa foi importante entender também como a criança se expressa, e em que contexto ela se sente a vontade. Foi ressaltada a importância da atividade lúdica, do brincar, para a criança. Enquanto brinca a criança se sente livre e segura, e portanto se abre tanto para aprender coisas novas quanto para comunicar o que sente e o que pensa.

A compreensão das diferentes fases do desenvolvimento infantil, a partir da teoria de Jean Piaget, foi necessária para delimitar a faixa etária em que se daria o enfoque. Um questionário foi aplicado para certificar em que idade a criança já passa a se comunicar verbalmente e manifesta seu interesse por histórias, faz de contas e livros.

A linguista Maria Cecília Perroni aponta, em sua tese **O Desenvolvimento do Discurso Narrativo** (1983), que o faz de conta e relato de experiências vividas são categorias diferentes mas que se conjugam no discurso infantil. Considerando esse pressuposto, o próximo passo foi definir que estrutura narrativa poderia motivar ainda mais a criatividade da criança. Marcelo Spalding, em sua tese sobre microcontos (2008), resalta o protagonismo do leitor ao afirmar que “ao diminuir o volume acima da superfície o autor aumenta a importância do leitor na narrativa, exigindo dele uma maior atenção, compreensão, transformando-o em verdadeiro protagonista do ato criador”.

A leitura de microcontos de autores como Augusto Monterroso (1959) e Júlio Cortázar (1962) esclareceu como o texto pode se tornar um convite para o leitor preencher vazios. Da mesma forma, os livros ilustrados (2003, 2008, 2010) da autora Suzy Lee, detalham de maneira minuciosa uma ação simples, incentivando o leitor a imaginar o contexto em que se passam as histórias. Ambos serviram de motivação para os textos criados no projeto.

Juhani Pallasmaa (2011) fala da importância do tato para experimentarmos e entendermos o mundo, que esse sentido integra nossa experiência de mundo com nossa indivi-

dualidade e ressalta que o trabalho criativo exige uma identificação corporal e mental. Daí surgiu a necessidade de que o objeto pudesse ser manipulado pela criança.

Diálogos com mães, psicólogas e pedagogas também foram vitais para nortear a pesquisa e conhecer mais do universo infantil. A psicopedagoga Tamar Nepomuceno mencionou uma dinâmica clássica aplicada em sala de aula com crianças de 2 a 5 anos de idade. A dinâmica é conhecida como dinâmica do espelho que usa como suporte uma caixa tampada com um espelho colado no fundo dela. A dinâmica consiste em contar uma história com a ajuda da criança, em que há algo muito especial guardado na caixa, e ao final, convidar a criança para ver o que é, e ela se depara com seu reflexo. A ideia da caixa conter histórias baseou o formato do objeto.

Por último a leitura e análise de livros infantis guiou a escolha da linguagem das ilustrações e dos textos produzidos.

1. emoções

Patético: segundo Georges Didi-Huberman (2013) retrata como é visto aquele que expõe aos outros a nudez de sua emoção. Didi-Hubermann explica que Aristóteles deduziu a palavra *pathos* a partir daquilo que chamamos de voz passiva, relacionando-a a incapacidade de agir. Em um contexto em que os filósofos clássicos viam a racionalidade como o que há de melhor no ser humano, a emoção, em oposição à razão e a ação, era vista exclusivamente como algo nefasto (FÁVERO, 2005, p. 158).

Ao falar de Darwin, Didi-Huberman (2013, p.14) mostra que a emoção é um ato expressivo, que é uma forma primária de comunicação. Para Didi-Hubermann a emoção é uma forma de manifestar que não pode ser substituído pela linguagem, tanto é que muitas vezes não conseguimos dizer porque estamos emocionados (2013, p.52). Essa ideia também é explorada por Henri Wallon (Fávero, 2005, p.159) e abordada no próximo capítulo.

Mas, para Didi-Huberman, a partir de Hegel a filosofia devolve a emoção a sua importância diante da racionalidade, ao dizer que o ser humano tem o privilégio da dor e, mais tarde Nietzsche verá a emoção como uma fonte original. Também opondo-se à visão dos filósofos clássicos, Jean Paul-Sartre vê emoção como uma maneira de perceber o mundo, e não de nos afastar dele (2013, p. 23 a 25).

Embora ao longo da história se encontre debates que colocam em relevo a da emoção, o nosso sistema educacional está engrenado para uma única fase do desenvolvimento: a da evolução intelectual (BRITTAİN; LOWENFELD, 1947, p. 27) .

Lowenfeld e Brittain (1947) apresentam o conceito de auto-identificação no ensino, que abrange as mudanças sociais, intelectuais, emocionais e psicológicas que se operam no íntimo da criança, e que somente através dela podemos começar a ajustar-nos aos outros. Ou seja, apenas quando somos capazes de identificar em nós mesmos determinadas emoções e mudanças, nos tornamos seres empáticos que podem compreender o meio que nos cerca. Apesar do texto citado ter sido escrito em 1947, pouca coisa mudou no sistema educacional e na maneira como se educam as crianças.

2. desenvolvimento cognitivo e afetividade

A infância é uma fase de intensas mudanças e adaptação progressiva. É neste período que se estruturam as bases física, intelectual e social do indivíduo para a vida adulta.

Existem diversas teorias que buscam esclarecer o desenvolvimento infantil. Para embasar este projeto, se deu enfoque nas teorias do desenvolvimento de Henri Wallon (1879-1962), Jean Piaget (1896-1980), e Lev Vigotsky (1896 - 1934).

Henri Wallon, psicólogo, médico e filósofo francês concebe o desenvolvimento humano de forma integrada, por meio das dimensões intelectual, afetiva e motora. Ele propõe a existência de uma alternância entre razão e emoção (NUNES; SILVEIRA, 2009, p. 120) e uma unidade entre organismo e psiquismo, em que a emoção transita do estado fisiológico ao seu papel social. Salienta sua importância no desenvolvimento psicológico:

...uma vez que a emoção se desenvolveu como um sistema funcional tendo um destino próprio entre os automatismos ditos instintivos e as representações do pensamento abstrato aos quais ela pode, de início, servir de suporte. (FÁVERO, 2005, p. 159)

A afetividade, segundo a ótica Walloniana, é um conceito que abrange emoções, sentimentos, e desejos. São sempre acompanhados de alterações orgânicas e afetam a forma como o indivíduo se expressa, e a linguagem corporal exprime estados emocionais (GRAU, 2010).

Estudando a relação sujeito-meio, Wallon situa o desenvolvimento da criança de forma contextualizada, percebendo a dinâmica entre ela e o ambiente, a cada idade. A seguir, a tabela 1 apresenta os estágios de desenvolvimento propostos, deixando evidente a relevância das emoções nesta teoria.

Estágios de desenvolvimento infantil segundo Henri Wallon	
Impulsivo emocional (1 ano)	Momento marcado por inabilidade motora (e simbólica), dependência de cuidados maternos, movimentos desordenados. Comunica-se por meio da emoção (choro, medos, sons que vão se diferenciando, etc.) Inicialmente a criança não percebe diferenciação entre seu corpo e os objetos do mundo externo. As manifestações emocionais iniciais produzem efeitos no ambiente, mobilizam a presença do outro, já sendo um contato de caráter social. Os adultos introduzem gradativamente a criança no contexto cultural em que vivem.
Sensório-motor projetivo (1 a 3 anos)	A criança começa a explorar o mundo físico, a manipulá-lo. Maior autonomia de movimentos. Utilização de uma inteligência prática (conhecimento perceptivo e motor da realidade). O pensamento está atrelado aos gestos/movimentos. Há uma projeção do pensar em manifestações motoras. Início do desenvolvimento da função simbólica (movida pela ação).
Personalista (3-6 anos)	Momento de formação da personalidade/construção da subjetividade. Há o predomínio dos aspectos afetivos na relação da criança com o ambiente. Busca de autonomia, “negação” do outro, contraposições a ordens,

	comportamentos arredios em determinadas situações, mas ainda com forte vínculo com a família e necessidade de aprovação. Pensamento sincrético (fabulação, contradição, incoerências na fala e na escrita, etc). Função simbólica consolidada. Tentativa de autoconstituição, de construção de si.
Categorial (6-11 anos)	Avanços no plano da inteligência. Redução do sincretismo. Pensa formando categorias, consegue organizar séries, classificar, diferenciar (compreende a realidade de forma mais objetiva). Interesses da criança pelos objetos externos, conhecimento da realidade, curiosidades. Energia do sujeito volta-se para o mundo externo. Conflitos entre ampliar o universo de atividades a serem conhecidas e preservar a relação das pessoas importantes para ela. Abrandamento dos conflitos/Trégua interpessoal (DANTAS, 1990)
Adolescência (11 anos em diante)	Inicia-se a puberdade e, com ela, mudanças no plano afetivo, nas relações consigo e com os outros. O componente afetivo é mais racionalizado em virtude de mudanças no campo intelectual. Momento de construção de si, de busca de novos sentidos. Depara-se com o desafio (conflito) de buscar sua identidade, de ampliar seus vínculos afetivos, sem com isso perder a afeição de pessoas significativas (pais, por exemplo)

tabela 01: estágios do desenvolvimento infantil segundo Henri Wallon. (NUNES; SILVEIRA, 2009, p.114)

Para Wallon (FÁVERO, 2005), a linguagem falada tem um valor decisivo no desenvolvimento psicológico humano, porque tornou possível organizar em sistemas coerentes e lógicos o mundo das representações. Definem pela natureza de ações ou modalidades de raciocínios empregados dentro de cada faixa de idade.

Maria Helena Fávero (2005) evidencia que para Piaget, as operações afetivas e a intelectuais possuem uma diferença radical que é dada pelo fato de que os sistemas de valores, em contraste com as relações físicas, estão relacionados com imposições culturais e contextuais, e portanto, não são universais. A afetividade não modifica estruturas cognitivas, mas interfere no funcionamento da inteligência, acelerando-o ou retardando-o, estimulando ou perturbando (GRAU, 2010)

A tabela 2 apresenta as fases do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget:

Estágios de desenvolvimento infantil segundo Jean Piaget	
Sensório motor (0-2 anos)	Está dividido em três subestágios, sendo marcado, inicialmente, por coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário (reflexos, necessidades nutricionais). Posteriormente ocorre organização das percepções e hábitos. Por último, é caracterizado pela inteligência prática, que se refere a utilização de percepções e movimentos organizados em “esquemas de ação”, que gradativamente, vão se tornando intencionais, dirigidas a um resultado. A criança começa a perceber gradativamente que os objetos a sua volta continuam a existir, mesmo se não estiverem sob seu campo de visão.

Pré- operatório (2-6 anos)	Surgimento da função simbólica, aparecimento da linguagem oral.
Operatório concreto (6-11 anos)	Pensamento mais compatível com a lógica da realidade, embora ainda preso à realidade concreta. Reversibilidade de pensamentos (uma operação matemática, por exemplo, pode ser reversível). Compreende gradativamente noções lógico matemáticas de conservação de massa, volume, classificação, etc. O egocentrismo diminui, surgindo uma moral de cooperação e de respeito mútuo (moral da obediência).
Operatório formal (11-12 anos em diante)	Pensamento hipotético dedutivo. capacidade de abstração. Egocentrismo tende a desaparecer. Construção da autonomia com avanços significativos nos processos de socialização.

tabela 02:fases do desenvolvimento cognitivo segundo Jean Piaget. (NUNES; SILVEIRA, 2009, p.86)

Pode-se dizer, que na teoria piagetiana existem níveis que assinalam a passagem do ato ao pensamento, da ação à compreensão (FÁVERO, 2005).

Tais considerações mostram que as construções e a descentração cognitivas necessárias a elaboração das operações são inseparáveis das construções de uma descentração afetivas e sociais. Mas o termo social não deve ser entendido num só sentido, muito estreito, embora já muito amplo, das transmissões educativas, culturais e morais: trata-se, sobretudo, de um processo interindividual de socialização ao mesmo tempo cognitivo, afetivo e moral, que é possível distinguir em grandes linhas, esquematizando bastante, mas sem esquecer que as condições ótimas são sempre ideais e que, na realidade, uma tal evolução está sujeita a flutuações múltiplas, interessando, aliás, seus aspectos cognitivos quanto afetivos. (PIAGET apud FÁVERO, 2005, p.114)

Outro ponto relevante para este projeto da teoria de Piaget é o desenvolvimento da linguagem. Ele estabelece uma distinção entre linguagem egocêntrica e linguagem socializada. Na primeira; a criança não se importa a quem ela fala, nem se é escutada, sem se colocar no lugar do ouvinte, embora fale incessantemente com quem está a sua volta, é como se pensasse em voz alta. Segundo Maria Helena Fávero (2005, p .122), Piaget difere o pensamento egocêntrico do socializado em três aspectos: a) o caráter não discursivo do pensamento; b) o emprego de esquemas de simbolismo; c) o emprego de esquemas de analogia.

Lev Vygotsky, psicólogo russo, fundamentou sua teoria nas experiências mediadas, ou seja, o desenvolvimento parte do social para o indivíduo. Ocorre em virtude de um processo de apropriação que ele realiza dos significados culturais que o circundam, em processos de interação com o ambiente social. A mediação é característica humana presente em todas as suas atividades. A linguagem é vista como mediador máximo (GRAU, 2010), não é apenas uma expressão do pensamento, mas é a criação de imagens e sentidos internos. A

criança usa a fala para comunicar-se consigo mesmo, como um recurso auto-orientador com o propósito explícito de controlar seu próprio comportamento (BEE; BOYD, 2011) .

Segundo Vygotsky, a emoção e pensamentos se permeiam, e os pensamentos acontecem a partir de processos volitivos, ou seja, que provem da vontade, função psicológica que potencializa as demais. Emoção, portanto, implica em atividade (DONATO, 2013).

3. o brincar

O termo lúdico abrange tanto a atividade livre e individual que é o brincar, tanto a atividade coletiva e regrada, o jogo (DANTAS, 1998). O espaço lúdico é visto como espaço de liberdade, criação e aprendizagem. Para poder brincar a criança precisa dispor de um conjunto de experiências acumuladas, compreendidas por Gilles Brougère (1998) como cultura lúdica. Esta última não está isolada da cultura geral, portanto é por meio dela que a criança assimila valores do corpo social em que esta inserida.

Por ser uma expressão de cultura, o brincar não é universal, o brincar latino não é idêntico ao brincar francês, e por isso suas definições são muitas e variadas, mas a maioria inclui a ideia do brincar como uma experiência prazerosa que não tem produto final. (CURTIS, 2006)

A infância é a fase em que todo indivíduo brinca, e, apesar do princípio VII da **Declaração Universal dos Direitos da Criança** (UNICEF, 1989) estabelecer que toda criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, facilmente se ignora e subestima a importância dessa atividade no desenvolvimento infantil. Embora vista como inútil, do ponto de vista imediato, a brincadeira tem enorme importância a longo prazo pois a liberdade existente no ato lúdico garante experiências livres de julgamentos e de ameaças para manejarmos novas aprendizagens.

Donnald Winnicott (1896- 1971), pediatra e psicanalista inglês, trabalhou como médico de crianças mentalmente transtornadas. Essa experiência lhe serviu como base para suas teorias psicanalistas. Estuda o que chama de fenômenos e objetos transicionais, que designam a área intermediária da experiência, como representantes dos primeiros estágios do uso da ilusão.

Reivindico aqui um estado intermediário entre a inabilidade de um bebê e sua crescente habilidade em reconhecer e aceitar a realidade. Estou, portanto, estudando a substância da ilusão, aquilo que é permitido ao bebê e que, na vida adulta é inerente à arte e à religião. (WINNICOTT, 1971, p. 15)

Winnicott (1971) afirma que o ato de brincar é, por si só, uma terapia, que facilita a comunicação do indivíduo que brinca consigo mesmo e com os outros. Identifica essa atividade como um fenômeno transicional, que se encontra na linha teórica existente entre o subjetivo e o que é objetivamente percebido.

O brincar tem um lugar e um tempo. Não é dentro (e infelizmente é verdade que a palavra dentro possui muitos e variados usos no estudo psicanalítico). Tampouco é fora, o que equivale a dizer que não constitui parte do mundo repudiado, do não eu, aquilo que o indivíduo decidiu identificar (com dificuldade e até mesmo sofrimento) como verdadeiramente externo, fora do controle mágico. Para controlar o que está fora, há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer. (WINNICOTT, 1971, p. 63)

Pensando nesse espaço intermediário entre a realidade e o imaginado, no entrelaçamento entre subjetividade e observação objetiva, Schiller (1795-1989) (BELO; SCODELER, 2013) denomina como impulso lúdico um estágio em que razão e sensibilidade atuam juntas. Por permitir que o homem transite entre espaços tidos como opostos sem ser dominado por nenhum deles, o impulso lúdico permite o homem experimentar a vida em sua plenitude: saber transitar entre esses dois espaços é ser livre (CAMINHA apud BELO;SCODELER, 2013).

4. liberdade e criatividade

A educação infantil (escolar ou familiar) tem ênfase na capacidade de apreensão de informações e fatos. Uma criança “bem educada” é aquela que tem domínio de regras e capacidade de memorização de informações já conhecidas pelos adultos. Esse modelo educacional dá pouca importância à atividade criativa, que reflete sentimentos, emoções, capacidade intelectual, desenvolvimento físico, e até a evolução social da criança (BRITTAİN; LOWENFELD, 1947, p.35) .

Em seus livros, Brittain e Lowenfeld (1947) e Winnicott (1971) abordam a importância da capacidade criativa para a formação integral do indivíduo. Winnicott afirma que é no brincar e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (1971, p.80).

A atividade criativa não exige respostas “certas”, não exige que a criança seja habilidosa, e essa liberdade para explorar, experimentar e envolver-se emocionalmente existente na expressão criadora torna a criança segura e confiante ao abordar qualquer problema que derive de suas experiências. (BRITTAİN; LOWENFELD, 1947)

Essa capacidade criadora do indivíduo é também um reflexo da cultura em que ele está inserido e surge mediada pelos sujeitos com quem a criança se relaciona. Vygotsky (CERISARA, 1998) afirma que não há fronteira entre a fantasia e a realidade. Os processos criativos, que se originam da atividade imaginadora, permitem que o sujeito reordene os elementos extraídos da realidade em novas combinações. Ou seja, nada é criado que não seja tomado por uma experiência vivida.

5. sentidos, corpo e motricidade

Desde os antigos gregos, passando pela renascença, a visão é considerada o mais nobre dos sentidos. A cultura atual, muitas vezes chamada de cultura tecnológica ou cultura da tela, apenas reforça o que Juhani Pallasmaa (2011) chama de privilégio epistemológico da visão: paradigma de nossa relação com o mundo e nossa concepção de conhecimento centrado nos olhos. Nesse contexto, as relações sensitivas dos indivíduos são suprimidas e ignora-se que os outros sentidos, além da visão, também são responsáveis pelo entendimento do meio em que estamos inseridos.

Cada vez mais o homem se torna mero expectador de sua cultura, e desfruta cada vez menos de um contato sensorial e concreto com o seu meio.

Pallasmaa (2011) afirma que o corpo é responsável pela percepção, pensamento e consciência. Os sentidos articulam e armazenam respostas dos pensamentos, mediam informações para o julgamento do intelecto, e são um meio de despertar a nossa imaginação. Pallasmaa explica que todos os sentidos são especializações do tato, e que por meio dele experimentamos e compreendemos o mundo e nos compreendemos como indivíduos.

Contemplamos, tocamos, ouvimos e medimos o mundo com toda nossa existência corporal, e o mundo que experimentamos se torna organizado e articulado em torno do centro de nosso corpo. Nosso domicílio é o refúgio do nosso corpo, nossa memória e identidade. Estamos em um diálogo e interação constantes com o ambiente, a ponto de ser impossível separar a imagem do ego de sua experiência espacial e situacional. “Eu sou meu corpo” afirma Gabriel Marcel, mas “eu sou o espaço onde estou” define o poeta Noel Arnaud. (PALLASMAA, 2011, p. 61)

Henri Focillon, em seu ensaio intitulado **Elogio as mãos** (1943) aborda de forma sensível a experiência tátil. Nele, Focillon enxerga as mãos como órgãos que também vêem, que falam, que são instrumentos de criação: “A mão é acção: apreende, cria e por vezes dir-se-ia mesmo que pensa” (p. 107).

A pertinênciado estímulo a todos os sentidos, ao corpo e a motricidade para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo durante a infância é trabalhada por Lowenfeld, Brittain e Wallon.

Em **Desenvolvimento da capacidade criadora** (1947), Brittain e Lowenfeld defendem a importância da atividade criativa no ensino infantil, que estimula o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade. O ato de tocar, saborear, ver, ouvir e cheirar exigem um indivíduo atento e ativo, capaz de processar o que lhe é ensinado. Apenas a atividade criativa é capaz de despertar todos os sentidos.

O homem aprende através dos sentidos. A capacidade de ver, sentir, ouvir, cheirar e provar proporciona os meios pelos quais se realiza uma interação do homem com seu meio. [...] assim, o desenvolvimento da sensibilidade perceptual deve converter-se na parte mais importante do processo

Wallon (FÁVERO,2005), aborda em sua teoria desenvolvimentista o corpo como mediador de experiências e aprendizagem. Trata com a mesma importância a inteligência, as emoções e o corpo. O que o indivíduo experimenta com seus sentidos e o que ele exprime em seus gestos faz parte do seu desenvolvimento cognitivo e da sua formação como pessoa.

Temos ainda que corpo é o primeiro instrumento humano de comunicação, que antecede a linguagem. O bebê identifica pessoas pelo toque, exprime angústia, fome, e alegria mexendo todo seu corpo. Dantas (1998) afirma que toda motricidade infantil é marcada por uma expressividade que supera de longe a instrumentalidade, entretanto essa ludicidade da motricidade infantil é raramente reconhecida e respeitada, e principalmente, estimulada ao longo do crescimento do indivíduo.

6. Desenvolvimento do discurso narrativo

A linguagem falada, para Wallon (FÁVERO, 2005), tem um valor decisivo no desenvolvimento psicológico humano. É o que marca a transição de ações puramente musculares para uma atividade teórica, exigindo um novo resultado das operações cerebrais.

Graças a linguagem, o mundo das representações pode se organizar e se edificar em sistemas estáveis, coerentes e lógicos (WALLON apud FÁVERO, 2005, p.154)

Em relação a natureza da linguagem, Maria Cecília Perroni, em **Desenvolvimento do discurso narrativo** (1983), enfatiza seu estatuto de atividade cognitiva (ação sobre o mundo), de atividade comunicativa (ação sobre o outro) e também um estatuto de objeto, que permite a atuação do indivíduo sobre ela. Retornamos com isso, ao ponto de vista de que ela é fundamental para a construção do próprio conhecimento. Perroni também defende a aquisição da linguagem como resultado das interações da criança com o mundo físico, com o meio social ou o outro, e com a própria linguagem, em processos interdependentes.

O discurso narrativo é a principal forma de expressão de qualquer pessoa e essencial para troca comunicativa. Com as canções de ninar, contos infantis, relatos de casos de família, a criança é colocada em contato com essa forma de expressão, a primeira de que tem conhecimento. Antes que a criança consiga se comunicar oralmente, ela já consegue compreender e assimilar as histórias que escuta e que, mais tarde, farão parte do seu repertório narrativo.

Discurso narrativo aqui é compreendido a partir da definição de Labov, citada por Perroni (1983), como um método de recapitular experiências passadas, com dependência temporal entre enunciados e dependente de um acontecimento singular, digno de ser narrado.

Quando a criança assume o papel de narrador, torna-se evidente uma das principais

características do seu pensamento, o sincretismo, a permeabilidade entre as fronteiras da experiência pessoal real e o imaginado. A combinação livre de gêneros diferentes (ficção e relato de experiências vividas) são denominadas, por Maria Cecília Perroni (1983), de recurso de colagens.

O discurso narrativo da criança é, portanto, um espaço de criação lúdica, onde o impulso criativo permite reordenar o real em novas combinações e reunir elementos que ocupam diferentes espaços em um novo campo de significados. Isso ocorre porque tanto a atividade lúdica quanto a atividade criativa surgem marcadas pela cultura e mediadas pelos sujeitos com quem a criança se relaciona. Esse discurso é permeado pela expressão da afetividade, e por meio das histórias narradas e atribuições de papéis ela conta de forma simbólica suas próprias vivências.

7. co-construção de narrativas, microcontos e leitor protagonista

Se as narrativas são formas de mediação entre sujeito e cultura e, como tais, apresentam ao indivíduo as convenções do meio em que esta inserido, é importante compreender de que forma as crianças podem ser estimuladas à criá-las.

Thais Gurgel (2014) apresenta como **jogo de contar** uma situação básica de aprendizagem baseada na co-construção de narrativas que envolve uma relação de cumplicidade entre a criança e seu interlocutor. A função do adulto, como mediador, é incentivar a criança a avançar na situação contada, reconhecendo sua intenção comunicativa e ajudando a criança a se expressar, independente das suas limitações linguísticas. Essa ajuda pode se dar na forma de perguntas que exijam da criança o preenchimento de elementos dentro de uma estrutura típica do discurso narrativo (MACEDO; SPERB, 2007).

A maioria das histórias contadas às crianças são estruturadas em início, meio e fim. Permitem que a criança intervenha com seu ponto de vista principalmente quando recontadas, quando a criança pode misturar à história uma situação real, ou outro faz-de-conta que está em seu imaginário.

Em sua **Dissertação sobre micro-contos**, Marcelo Spalding (2008), explora a ideia do leitor protagonista. Spalding afirma que a narrativa breve intensifica a importância do não dito na narrativa (p.62)

Umberto Eco já dizia que “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho” (1994, p.9), mas ao diminuir o volume acima da superfície o autor aumenta a importância do leitor na narrativa, exigindo dele uma maior atenção, compreensão, transformando-o em verdadeiro protagonista do ato criador: mais do que preencher vazios, ele é chamado a compor os índices, informantes e catálises, fundamentais para o clima da narrativa.” (SPALDING, 2008, p.9)

Considerando o ponto de vista de Spalding, podemos considerar que a narrativa breve é capaz de incentivar a criação e a atividade de co-construção da narrativa assim como o adulto mediador no **jogo de contar** apresentado por Thais Gurgel.

1. referências textuais

A reflexão de Marcelo Spaulding (2008) acerca das narrativas breves motivou a leitura de micro-contos e outras formas de narrativas que também dão espaço para a livre interpretação e criação do leitor.

Augusto Monteroso (1921-2003) foi um escritor guatemalteco de origem hondurenha conhecido por suas narrativas hiperbreves. Escreve com simplicidade e ingenuidade, porém é capaz de provocar profundas reflexões no leitor. Escreveu o conto **O dinossauro**, considerado um dos textos mais breves escritos em espanhol:

Quando acordou, o dinossauro ainda estava lá. (1959)

O texto sugere várias perguntas, e estimula o leitor a imaginar um contexto em que seria possível acordar e encontrar um dinossauro. Para uma criança é um texto repleto de humor e fantasia, porém Marcelo Spaulding (2007) ainda lembra que o texto ganha uma dimensão política quando observamos em o contexto em que foi escrito: a década de 60 foi um período conturbado, de muita violência na América Latina. Spaulding sugere que no lugar de “dinossauro” se leia o adjetivo “jurássico” em referência aos governantes da época, pois selvagens, violentos e antiquados.

O argentino Júlio Cortazár (1914-1984), considerado mestre do conto curto. **Histórias de cronópios e de famas**(1962) é seu sexto livro, uma coletânea de narrativas curtas, de forte cunho surrealista, que narra histórias de três tipos de personagens, os cronópios, os famas e as esperanças. Esses personagens são metáforas de tipos de pessoas: cronópios são aqueles que são desatentos, atrapalhados mas encaram a vida com leveza, as famas são seres práticos, preocupadas com o andamento do mundo, e as esperanças transparecem desânimo e preguiça. Alguns contos desse livro foram mais relevantes como referência para este projeto.

O canto dos cronópios

Quando os cronópios cantam as suas canções preferidas, entusiasmam-se de tal maneira que é com frequência que se deixam atropelar por caminhões e ciclistas, caem pela janela e perdem o que levavam nos bolsos e até a conta dos dias.

Quando um cronópio canta, as esperanças e os famas acodem a escutá-lo ainda que não compreendem bem o seu arrebatamento e em geral mostram-se um pouco escandalizados. No meio da

multidão o cronópio levanta os seu bracinhos como se sustivesse o sol, como se o céu fosse uma bandeja e o sol a cabeça do Baptista, de modo que a canção do cronópio é Salomé nua a dançar para os famas e para as esperanças que estão ali a perguntar-se se o senhor padre, se as conveniências. Mas como no fundo são bons (os famas são bons e as esperanças tontas), acabam por aplaudir o cronópio, que se recobra sobressaltado, olha em volta e põe-se também a aplaudir, coitadinho.
(CORTAZÁR, 1962)

E também:

O preâmbulo às instruções para dar corda no relógio

Pense nisto: quando dão a você de presente um relógio estão dando um pequeno inferno enfeitado, uma corrente de rosas, um calabouço de ar. Não dão somente o relógio, muitas felicidades e esperamos que dure porque é de boa marca, suíço com âncora de rubis; não dão de presente somente esse miúdo quebra-pedras que você atará ao pulso e levará a passear. Dão a você — eles não sabem, o terrível é que não sabem — dão a você um novo pedaço frágil e precário de você mesmo, algo que lhe pertence mas não é seu corpo, que deve ser atado a seu corpo com sua correia como um bracinho desesperado pendurado a seu pulso. Dão a necessidade de dar corda todos os dias, a obrigação de dar-lhe corda para que continue sendo um relógio; dão a obsessão de olhar a hora certa nas vitrines das joalherias, na notícia do rádio, no serviço telefônico. Dão o medo de perdê-lo, de que seja roubado, de que possa cair no chão e se quebrar. Dão sua marca e a certeza de que é uma marca melhor do que as outras, dão o costume de comparar seu relógio aos outros relógios. Não dão um relógio, o presente é você, é a você que oferecem para o aniversário do relógio.
(CORTAZÁR, 1962)

O interessante deste livro é como uma situação cotidiana, como o fato de presentear um relógio, serve como inspiração pra uma história que possui uma reflexão sobre como o tempo e a pressa controlam a vida das pessoas, com seu final inesperado oferece ao leitor uma dose de fantasia e humor.

Cidades Invisíveis (1972), do Italo Calvino, apresenta ao leitor 55 cidades pelas quais o personagem Marco Polo viaja. Ao descrever as cidades, em poucas linhas Calvino consegue fazer com que o leitor imagine cada uma das cidades.

As cidades e a memória 2

O homem que cavalga longamente por terrenos selváticos sente o desejo de uma cidade. Finalmente, chega a Isidora, cidade onde os palácios tem escadas em caracol incrustadas de caracóis marinhos, onde se fabricam à perfeição binóculos e violinos, onde quando um estrangeiro está incerto entre duas mulheres sempre encontra uma terceira, onde as brigas de galo se degeneram em lutas sangüinosas entre os apostadores. Ele pensava em todas essas coisas quando desejava uma cidade. Isidora, portanto, é a cidade de seus sonhos: com uma diferença. A cidade sonhada o possuía jovem; em Isidora, chega em idade avançada. Na praça há o murinho dos velhos que veem a juventude passar; ele está sentado do lado deles. Os desejos agora são recordações. (CALVINO, 1972, p.12)

Os irmãos Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm dedicaram-se ao registro de fábulas e contos de fadas tradicionais do folclore alemão que faziam parte da cultura oral. Seus contos tornaram-se referência da literatura infantil, continua sendo visto como o primeiro conselheiro da infância (MAZZARI, 2012.) e referência para narrativas infantis, por sempre conter metáforas da humanidade e lições sobre justiça, amizade e amor.

Além de contos, outro gênero tomado como referência foi a tirinha, ou tira de quadrinhos. São pequenas histórias em quadrinhos estruturadas em enunciados curtos que se desenvolvem em três ou quatro quadros, compostas por texto (códigos verbais) e imagens (não-verbais). Essas historietas apresentam com poucas frases um pequeno recorte de um contexto maior que cabe ao leitor interpretar e imaginar.

Quino (1932), quadrinista argentino, criou a personagem Mafalda, publicada nos anos 1964 a 1973. Assim como Monterroso, suas histórias são engraçadas e leves, apresentam com humor a imaginação fantasiosa e as aflições das crianças, mas quando se tem conhecimento do contexto em que foram escritas, as tirinhas são severas críticas aos conflitos que ocorriam na América Latina e no mundo naquela época.

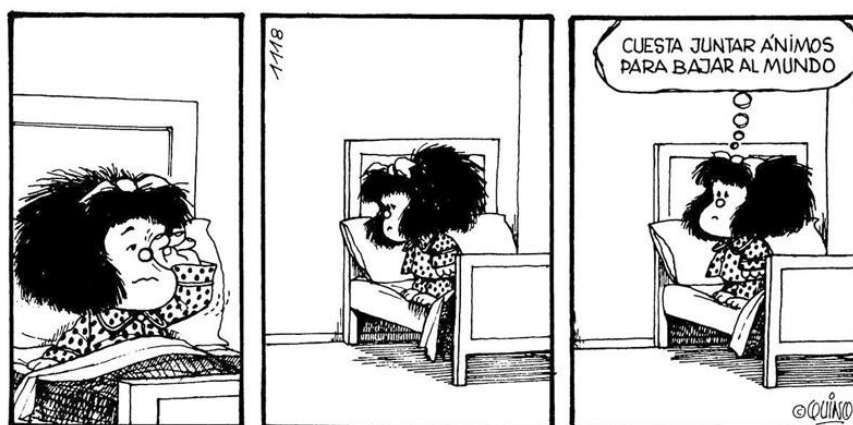


figura 01: tirinha Mafalda, “Custa juntar ânimos para descer ao mundo” (QUINO, fonte: internet)



figura 02: tirinha Mafalda, “Não se deixa assim, o cachecol jogado por aí” (QUINO, fonte: internet)

Ricardo Liniers (1973), também quadrinista argentino, retrata em suas tirinhas a ingenuidade e fantasia do pensamento infantil. A ilustrações misturam as experiências da personagem Henriqueta no mundo real com o que ela imagina, acompanhada de seu gato Fellini e seu ursinho.



figura 03: tirinha Henriqueta, “- Aonde vão os balões quando voam? - Boa pergunta, Fellini” (LINIERS, fonte: site do autor)



figura 04: tirinha Henriqueta, “-Seu talento para contemplação em silêncio é formidável” (LINIERS, fonte: site do autor)



figura 05: tirinha Henriqueta, (LINIERS, fonte: site do autor)

2. referências visuais

A ilustração infantil é um campo muito rico e muito variado. A pesquisa de referências visuais buscou identificar alguns elementos que se repetem e o que prendem a atenção de crianças que ainda não leem.

A autora tcheca Kveta Pacovska (1928) escreve e ilustra livros infantis desde os anos 50. O interessante do seu trabalho é a mistura de técnicas usadas na ilustração e também como ela explora o formato do livro. Diz que seu trabalho (2013) é criar pequenos museus para palavras e imagens, tentando levar seu trabalho em direção a um objeto de arte. As emoções e afetividade são importantes no seu processo criativo e suas ilustrações deixam isso evidente:

Quando era criança, me perguntava como era possível que as pessoas não soubessem que cada dia tem sua própria cor, que pode mudar dependendo das situações ou dos sentimentos do momento. Se trata de uma questão emocional. (PACOVSKA, 2013).

A autora utiliza cores contrastantes e deixa evidente a textura da tinta ou de outro material utilizado para fazer o desenho, o que mantém a característica manual do seu trabalho mesmo quando impresso.



figura 06: ilustrações de Kveta Pacovska (PACOVSKA, 1969 fonte: sowatts.com)

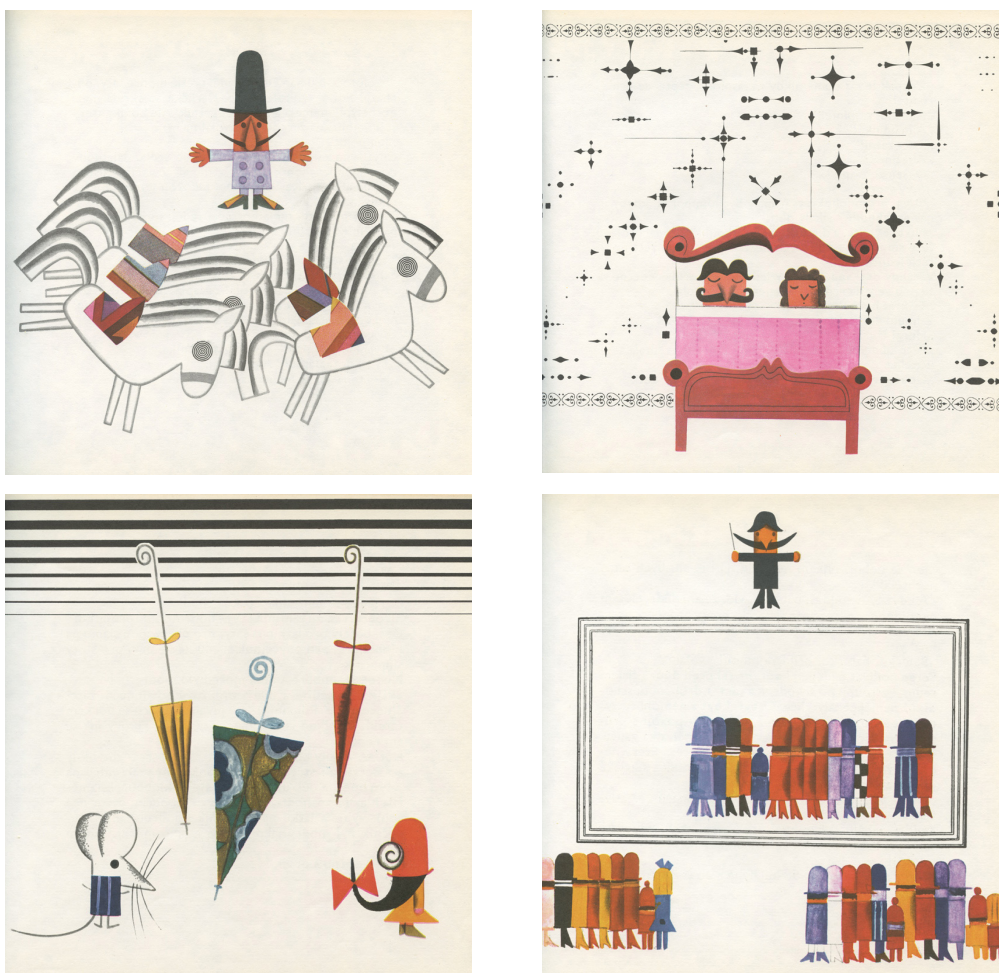


figura 07: ilustrações de Kvetta Pacovska (PACOVSKA, 1968 fonte: 50watts.com)



figura 08: livro **Alphabet** (PACOVSKA, 1992 fonte:picturebookillustration.blogspot.com.br)



figura 09: livro **Alphabet** (PACOVSKA, 1992 fonte:picturebookillustration.blogspot.com.br)

Roger Mello (1965) é um escritor e ilustrador brasileiro premiado por suas ilustrações. Escreve livros infantis baseados no folclore e cultura brasileira. Suas ilustrações possuem muita cor e assim como as de Kveta, preservam a manualidade dos traços.



figura 10: página do livro **Carvoeirinhos** (MELLO, 1992 fonte: site da companhia das letras)

Suzy Lee (1974) é uma autora coreana de livros infantis. Sua série de livro-imagem conhecidos como trilogia da margem, composta pelos livros **Espelho** (2009), **Onda** (2008) e **Sombra** (2010) se tornou famosa por explorar o formato do livro e a margem como elementos da narrativa. Explora o vazio para transmitir silêncio ao leitor.



figura 11: ilustração do livro **Espelho** (LEE, 2009, fonte:melecachiclete.blogspot.com.br)

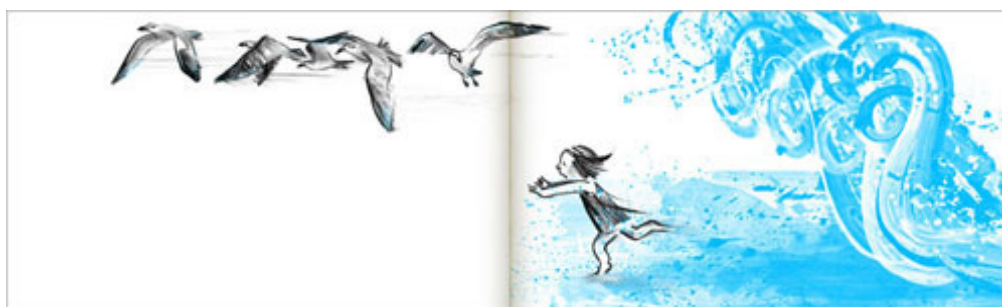


figura 12: ilustração do livro **Onda** (LEE, 2008, fonte:melecachiclete.blogspot.com.br)

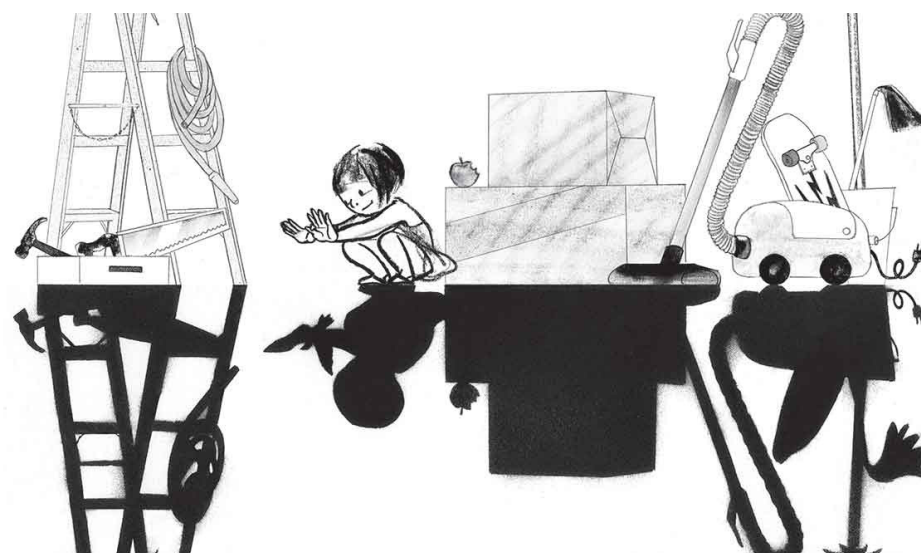


figura 13: ilustração do livro **Sombra** (LEE, 2010, fonte:melecachiclete.blogspot.com.br)

A **Printed Peanut** é uma loja de produtos ilustrados inglesa. A ilustradora por trás dos projetos se chama Louise Lockhart. Seus produtos utilizam técnicas de impressão artesanais (risografia) e resgatam formas tradicionais de brincadeiras feitas de papel: bonecos e teatrinhos. Esses objetos permitem que a criança explore mais do que a sua percepção visual, também oferecem a experiência tátil.



figura 14: **The paper circus** (fonte: theprintedpeanut.co.uk)



figura 14: **The paper doll** (fonte: theprintedpeanut.co.uk)



figura 15: **paper dolls house** (fonte: theprintedpeanut.co.uk)

desenvolvimento do projeto

1. Questionário

A pesquisa sobre as teorias do desenvolvimento cognitivo ajudou na delimitação de uma faixa etária a ser trabalhada. O intervalo entre 2 e 4 anos de idade compreende uma fase de desenvolvimento da linguagem falada, desenvolvimento da coordenação motora fina, e forte presença do faz-de-conta no imaginário infantil. Desenvolveu-se um questionário voltado para pais e adultos que convivem com crianças dessa idade para validar alguns pontos da pesquisa.

As perguntas feitas foram:

1. idade da criança;
2. qual o vínculo da pessoa que responde o questionário com a criança;
3. Quais os brinquedos favoritos da criança;
4. A criança brinca sozinha? Que tipo de brincadeiras?
5. Quais são as brincadeiras que a criança brinca junto com adultos?
6. A criança já fala? Começou a falar com que idade?
7. A criança se interessa por livros e historinhas? Consegue prestar atenção aos relatos?
8. A criança conta histórias?
9. Há algum acontecimento relevante na vida afetiva da criança que você queira compartilhar?
10. Sobre a pergunta anterior, como foram abordados assuntos mais delicados? Como a criança falava sobre seus sentimentos?

As respostas do questionário (anexo 1) ajudaram a entender quais são os interesses dessa faixa etária e se a leitura e o contato com livros gera interesse. As brincadeiras que estimulam a motricidade, que envolvem o movimento, são muito comuns nessa faixa etária. As crianças também se interessam muito por narrativas, porém muitas ainda não dedicam sua atenção aos livros enquanto objetos, e quando o fazem gostam de manipulá-los, muitas vezes exigindo que a leitura seja interrompida. A atenção dedicada aos livros dura pouco tempo. É comum que as crianças memorizem as histórias e contem novamente suas versões. A fantasia e o faz-de-conta é um elemento presente nas brincadeiras. Quanto as emoções, há uma dificuldade comum em expressá-las, que exige o estímulo de adultos e muitas vezes está associada a irritação e frustração da criança.

2. requisitos do objeto

A conclusão da pesquisa teórica, análise de referências do universo infantil e da aplicação do questionário permitiram que alguns requisitos para o projeto fossem definidos:

1. o objeto deve permitir a livre experimentação da criança, importante para a sua atividade criadora;
2. deve sugerir atividades compartilhadas com um adulto, reforçando a importância da atividade mediada na infância;
3. as narrativas devem dar espaço para a criação livre e imaginação, o que estimula a participação da criança como co-criadora da história;
4. as narrativas não podem ser extensas, pois a criança não dedica sua atenção por longos intervalos de tempo;
5. é importante que o texto e as imagens estejam separados no objeto, para que o adulto possa fazer a leitura enquanto a criança interage com o objeto;
6. o objeto deve permitir que a criança invente novas narrativas de forma independente, sem mediação do adulto;
7. o objeto deve permitir que a criança o explore manualmente.

3. título do projeto

Como dito anteriormente, a proposta do projeto é motivar a criação de narrativas para estimular o desenvolvimento cognitivo infantil enquanto gera espaços de diálogos afetivos entre adultos e crianças, buscando trabalhar a dimensão da afetividade.

O título escolhido foi **conta-me** que sugere um interlocutor disposto a ouvir histórias de faz-de-conta e também ouvir relatos de experiências reais.

4. produção de narrativas

Com base nas referências textuais apresentadas foram produzidos dois contos. Nos dois tentou-se explorar elementos comuns do dia-a-dia de qualquer criança, misturando-os com fantasia e surpresa. Além deles, foi escrita uma nota que explica aos pais ou ao adulto que brinca com a criança qual é a proposta do objeto.

Nota:

Nota aos pais. Ou avós. Ou irmãos. Ou tios e tias. Ou quem estiver brincando com este livro: estas historinhas que você tem em mãos estão incompletas. E qual a graça de uma história que já tem o final prontinho se aqui você pode inventar novos começos, finais diferentes e combinar narrativas? E basta substituir os nomes dos personagens adaptar detalhes para cada criança ter uma história inteirinha dela!

Conto 1: Segunda-feira

Depois de alguns minutos de preguiça, João conseguiu acordar pra ir pro colégio. Sua mãe trocou seu pijama pelo uniforme. Camiseta branca, short azul e o tênis favorito, aquele que é bom pra correr bem rápido. Ele arrumou a mochila vermelha, colocando o que era importante:

lápiz e borracha

lápiz de cor

apontador

caderno

pão de queijo, suco e maçã na lanchera.

colocou também seu dinossauro Heitor, que não gostava muito de ir pro colégio, mas o acompanhava em todos os lugares.

Abriu a porta de casa e o céu estava azulinho, as nuvens em formato de algodão.

Ouviu um barulho vindo do alto: um enorme balão, daqueles com cestinho pra viajantes começou a descer até quase encostar no chão. De dentro do cesto, seu pai acenou, abriu uma portinha e disse: hoje é um bom dia para começar uma viagem!

Conto 2: Escuro

Hora de dormir na casa da Júlia. Da janela, ela vê a mangueira e a amoreira do jardim iluminados pela luz da sua janela. E quando apaga as luzes, tanto faz se fecha os olhos ou se fica de olhos abertos: está tudo completamente escuro. E o escuro enche Júlia de medo! O que será que pode aparecer?

Se virou pro lado da janela e conseguiu enxergar, bem miudinha, uma estrela no céu. Ficou olhando bem concentrada praquela pontinha de luz para o medo ir embora. E de repente, ela foi ficando mais brilhante, e maior. E Júlia, flutuando foi chegando mais perto dela e conseguiu ver outras estrelas, e lá, bem longe, a lua, brilhante e redonda. Como se estivesse nadando, chegou bem perto da lua, e como ela brilhava! E no meio do espaço ouviu um canto de passarinho bem alto! Mas ei, não tem passarinho no espaço!

Abriu os olhos e estava tudo claro, e o passarinho cantava na sua janela. Bocejou, coçou os olhos e percebeu que suas mãos ainda estavam cheias de poeira prateada.

Os textos tentam, de alguma forma, abordar a dimensão afetiva. No primeiro, o pai que surge de surpresa pode ser um pai que mora longe ou separado, ou como sugerido pela nota, algum outro parente de quem a criança sente saudade. O segundo tenta trabalhar um sentimento comum na infância, que é o medo. O inesperado e o fantasioso permitem que a criança e o adulto criem perguntas e busquem respostas brincando de criar histórias.

5. O objeto

O objeto proposto é composto por uma caixa que guarda 3 cenários, personagens e objetos que podem ser utilizados para contar histórias e 4 fichas que servem como suporte à nota explicativa, aos dois contos e mais uma em branco que permite que o adulto escreva alguma história particular da criança. Inspirado em tradicionais brinquedos de papéis (teatrinhos e bonecas de vestir), a intenção é resgatar a experiência tátil desses brinquedos, estimular movimentos, explorando texturas e formas diferentes.

A intenção é que a caixa crie uma impressão de um baú de histórias, uma caixa onde

se guarda uma infinidade de possibilidades. Quando se retira a tampa, se abrem 3 lados em que estão ilustrados os cenários. A caixa tem 19 centímetros de profundidade, 19,5 centímetros de largura e 20,5 centímetros de altura, e possui um compartimento interno com 18 centímetros de largura e profundidade e 19 centímetros de altura. Foi feita em papelão com 2 mm de espessura empastado com lâmina de madeira ipê.

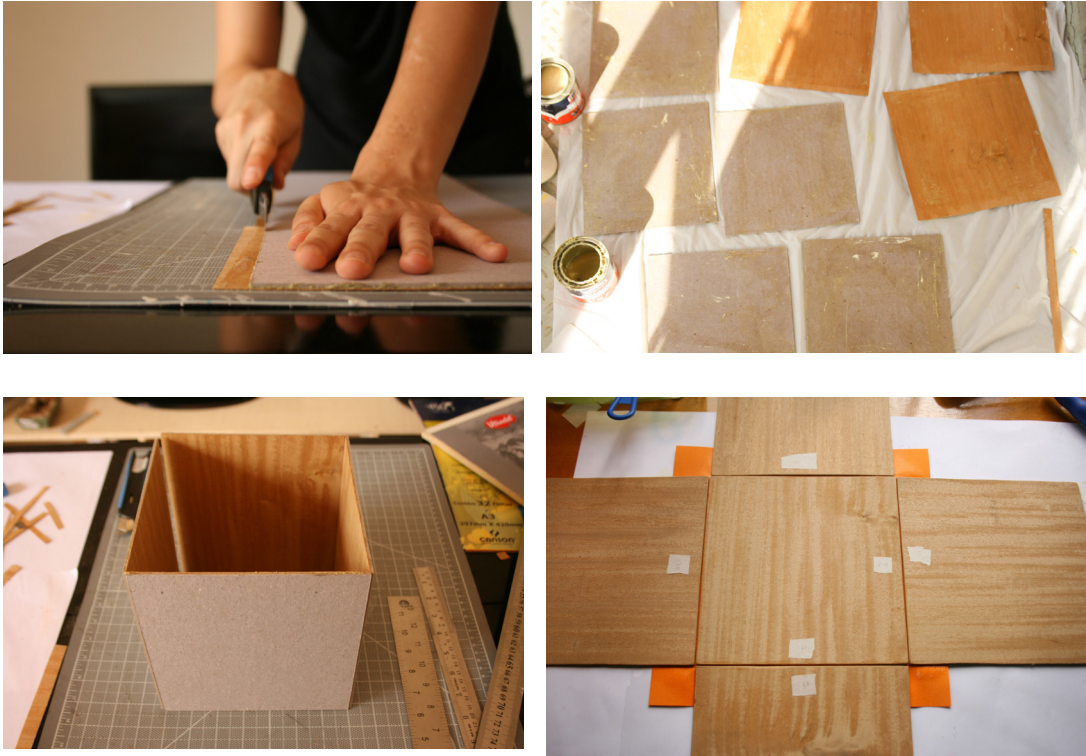


figura 16: processo de montagem da caixa



figura 17: caixa fechada

No livro *Poética do espaço* (1957), Gaston Bachelard (1884- 1962) realiza uma análise dos espaços e lugares e seus valores simbólicos na literatura. A partir de suas ideias, os espaços escolhidos para serem representados foram: jardim, casa e quarto. A casa, para Bachelard, representa o nosso primeiro universo, um verdadeiro cosmos.

Nessas condições, se nos perguntassem qual o benefício mais precioso da casa, diríamos: a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa permite sonhar em paz. [...] sem ela, o homem seria um ser disperso. ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida. é corpo e é alma. é o primeiro mundo do ser humano. Antes de ser “jogado no mundo”, como professam as metafísicas apressadas, o homem é colocado no berço da casa. E sempre, nos devaneios, ela é um berço. (BACHELARD, 1957).

O quarto representa o que Bachelard explica como canto, onde a criança se amia, vivencia suas solidões e tem suas horas de tédio, é a morada do espaço íntimo, do eu interior. O jardim exprime a dialética interior e exterior. O indivíduo sai da sua casa para o universo, e quando retorna, retorna para si.



figura 18: ilustração casa aberta e fechada



figura 19: ilustração quarto e jardim

Como dito anteriormente, a autora Maria Cecília Perroni define o discurso como uma composição entre diversos universos, que ela chama de colagem. Os textos utilizados como referência e que foram produzidos buscam retratar pequenos recortes de tempo. Recorte e colagem foram palavras recorrentes ao longo do desenvolvimento do projeto, e por isso foram exploradas como linguagem para as ilustrações.

Lista de materiais usados nos recortes (figura 20):

Papel canson mi-teintes 160g
 papel vegetal
 papel para scrap de glitter grafite
 papel com relevo de bolinhas vermelho
 papel artesanal verde
 transparência
 linho
 feltro



figura 20: amostras de materiais usados nos recortes (da esquerda para a direita: papel para scrapbook de glitter grafite, papel com relevo de bolinhas vermelho, papel artesanal verde, papel mi-teintes nas cores tijolo, laranja e amarelo, papel vegetal, papel com tinta guache, linho branco, feltro branco)



figura 21: detalhe do quarto, papel mi-teintes, no chão, parede e pipa, colorido com lapis de cor aqua-relável e tinta guache, janela feita com transparência, cama com linho pintado com tinta guache.



figura 22: detalhe do jardim, papel artesanal verde aplicado para a “grama”, ilustrações de plantas feitas em papel canson mi-teintes com pintura em tinta guache e caneta posca.



figura 23: detalhe da casa, papel canson mi-teintes na parede chão, tapete, fogão, plantas e quadros, com pintura de tinta guache, janela com transparência e nuvens feitas de papel vegetal, sofá feito com linho e pintura de tinta guache.



figura 24: detalhe, chinelo feito com papel de scrap vermelho com relevo de bolinhas e padrão pintado com lápis de cor aquarelável.



figura 25: peças de gato, bola e rato pintadas em papel canson mi-teintes, coladas em papelão para dar rigidez



figura 27: peças de rato e lua.

Como suporte para os textos foram feitas fichas, que, para que ficassem rígidas, foram empastadas na mesma madeira que reveste a caixa. Foi feito um envelope em papel canson amarelo para manter as fichas juntas dentro da caixa.



figura 27: fichas dentro e fora do envelope

conclusão

O projeto buscou aplicar a pesquisa teórica em um objeto lúdico que captasse o interesse da criança e que estimulasse novas atividades cognitivas, motivando a participação do adulto ou de uma criança mais velha como mediador, ressaltando a relevância desse papel para o desenvolvimento infantil.

Vejo este projeto como um resultado experimental da pesquisa teórica realizada. A intenção é que o objeto ainda seja testado, e experimentado com crianças, para que seja analisada a adequação da proposta, materiais, e textos para a faixa etária a que ele se destina.

Algumas considerações já podem ser feitas. O objeto busca explorar a experiência tátil da criança, e para atender este objetivo, os materiais utilizados tinham diversas texturas. Porém as texturas escolhidas ainda possuem diferenças muito sutis, e para o fim a que se destinam seria necessário que essas texturas tivessem diferenças mais evidentes. Além disso, poucas peças foram produzidas nesta etapa, e o projeto requer um número maior de peças e personagens soltos para a criação das histórias.

O objeto foi produzido manualmente. Após os testes, a continuação do projeto será o desenvolvimento de um projeto gráfico para as ilustrações e que permita a produção de mais de um exemplar do objeto.

referências bibliográficas

BACHELLARD, Gaston. **A poética do espaço**, 1957, São Paulo: Martins Fontes, 1988. p.242

BEE, H.; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**, 2010, Porto Alegre: Artmed Editora, 2011. p. 567.

BELO, F.; SCODELER, K. **A importância do brincar em Winnicott e Schiller**, 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So101-48382013000100007. Acesso em 30 de setembro de 2016.

BITTAIN, W.L.; LOWENFELD, V. **O desenvolvimento da capacidade criadora**, 1947. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977. p. 446.

BROUGERE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T.M., O brincar e suas teorias, 1998. São Paulo: Thomson Editora, 2002. p. 172.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**, 1972. São Paulo: Companhia das letras, 2012. p.150.

CERISARA, A.B. **De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai noel foram viver juntos no céu**. In: KISHIMOTO, T.M., O brincar e suas teorias, 1998. São Paulo: Thomson Editora, 2002. p. 172.

CORTAZÁR, J. **Histórias de cronopios e de famas**, 1962. São Paulo: Civilização Brasileira, 2016. p.128.

CURTIS, A. **O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias**. In: MOYLES, J. R. A excelência do brincar, 1994. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.248.

CRUZ, M. C. M. T. **Para uma educação da sensibilidade**. Dissertação de mestrado, Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2005. p. 197.

DANTAS, H. **Brincar e trabalhar**. In: KISHIMOTO, T.M., O brincar e suas teorias, 1998. São Paulo: Thomson Editora, 2002. p. 172.

DAVISSARA, C. **A trilogia da margem, uma análise do livro**. Disponível em <http://meleca-chiclete.blogspot.com.br/2014/10/a-trilogia-da-margem-uma-analise-do.html>. Acesso em 22 de outubro de 2016.

DIDI- HUBERMAN, **Georges**. **Que emoção! Que emoção?**, 2013. São Paulo: Editora 34, 2016. p.67.

ESTES, C.P. **A terapia dos contos**. In: **Contos dos irmãos grimm**, GRIMM, J.; GRIMM, W., Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

FÁVERO, Maria Helena. **Psicologia e conhecimento: subsídios da psicologia do desenvolvimento para a análise de ensinar e aprender**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2005. p. 331.

FERRARI, M. **Donald Winnicott**, 2011. Disponível em <http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/donald-winnicott-427693.shtml>. Acesso em 30 de setembro de 2016.

FOCILLON, Henri. **A vida das formas seguido de elogio da mão**. 1943, Edições 70, ano 2001. Disponível em http://www.revistaserrote.com.br/wp-content/uploads/2012/03/elogiодаmao_07.pdf. Acesso em 1 de setembro de 2016.

GRIMM, J.; GRIMM, W., **Contos Completos (1812-1815), Tomo 1 e 2**, São Paulo: Cosac Naif, 2012.

GURGEL, T. **Tem um monstro no meio da história: entenda por que, desde pequenas, as crianças constroem narrativas onde situações vividas, imaginadas ou ouvidas se misturam**, 2014. Disponível em <http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/narrativa-infantil-509139.shtml> Acesso em 29 de agosto de 2016.

LEE, S. **A trilogia da margem: o livro imagem segundo Suzy Lee**, 2011. São Paulo: Cosac Naify, 2012. p.190.

MACEDO, L. ; SPERB, T.M. **O desenvolvimento da habilidade da criança para narrar experiências pessoais: uma revisão da literatura**, 2007.

MAZZARI, M. **O bicentenário de um clássico: poesia do maravilhoso em versão original**. In. GRIMM, J.; GRIMM, W., **Contos Completos (1812-1815), Tomo 1 e 2**, São Paulo: Cosac Naif, 2012.

MONTEIRO, E. Z. **Cidades invisíveis visitadas. Uma leitura de Ítalo Calvino para compreender a paisagem urbana**. Disponível em <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/resenhasonline/08.085/3050> . Acesso em 20 de outubro de 2016.

NUNES, A.I.B.L.; SILVEIRA, R.N. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contex-**

tos, 2008. Brasília, Liber Livro Editora, 2009. p.191.

PACOVSKA, K. **Kveta pacovska: um museu ao alcance da mão**, entrevista concedida a Javier Sobrino, fev/2013. Disponível em <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=282> Acesso em 18 de setembro de 2016.

PALLASMAA, J. **Os Olhos da pele**, 2009, Porto alegre: Bookman, 2011. p.76

PERRONI, M.C., **Desenvolvimento do discurso Narrativo**, 1983. 213 fl. Tese de Doutorado em Ciencias - Departamento de linguística da Universidade Estadual de Campinas. pdf.

PERROT, J. **Os livros vivos franceses. Um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos, os leitores infantis**. In: KISHIMOTO, T.M., **O brincar e suas teorias**, 1998. São Paulo: Thomson Editora, 2002. p. 172.

SPALDING, M. **Os cem menores ontos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. 2008. 81 fl. Dissertação de Mestrado em Literatura Brasileira - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. pdf.

SPALDING, M. **O dinossauro de Augusto Monterroso**, 2007. Disponível em http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=2228&titulo=O_dinossauro_de_Augusto_Monterroso. Acessado em 01 de outubro de 2016.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**, 1971, Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975. p. 203.

1. Qual a idade da criança?

- 4
- 2 anos
- 1 ano e 4 meses
- 1 ano e 2 meses
- 4 anos
- 2 anos e 8 meses
- 4, quase 5
- 6
- 1 ano e 9 meses
- 4 meses
- 1 ano e sete meses
- Um de 4 anos e uma de 6 meses
- 3
- 1 ano e 4 anos
- 5
- 7 meses
- 5 anos
- 1 ano (12 meses)
- 3 anos
- 2 anos e 3 meses
- 2
- 1 ano e 1 mês
- 1

2. Qual o seu vínculo com a criança?

- Mãe
- Mãe
- Mae
- Tia
- Tio
- Primo
- Professora
- Mãe - filho

- Padrinho
- sobrinha
- Mãe e filho
- Babá
- Visceral, único e especial
- Prima
- Sou mãe deles
- Pai
- pai
- Professora
- mãe
- irmã
- Namorada do tio da criança

3.Quais são os brinquedos favoritos da criança?

- Carros
- Bonecos de herói, carrinho e dinossauros
- massinha, play-doh, boneca, ursinhos de pelucia, jogo de gatinho de celular e ela gosta de assistir e as vezes jogar just dance (mas ve no youtube)
- Bonecas, coisas de casinha (fogão, pia, vassoura, etc), Peppa, peças de montar...
- Lego
- Papel e lápis pra desenhar, bolinhas pra jogar para o cachorro da família, blocos de montar e livros de historinhas infantis.
- Video game, bichinho de pelúcia
- bonecas, jogos da memória e desenhar
- Cachorrinho pra morder/ chocalhos
- bola
- Não achonquebela tenha um brinquedo definido como preferido.
- Jogos de tabuleiro
- Vou falar do mais velho: adora monstros, dinossauros, lobo mau...está na fase de brinquedos que assustem.
- Quebra-cabeças, lego, livros de história e bonecas.
- Livros, sapatos e bonecos.
- Lego, bola
- Bonecas
- Livros, bola e carros (1 ano) lego, dinossauros e bonecos (4 anos)
- Lego tablet
- Carrinhos, bonecos e vídeo game.
- carrinhos

- Fantasia da doutora brinquedos
- no momento brinquedinhos macios q ela pode morder
- Bicicleta e Barbie
- ipad, coisinhas de “cozinhar”, massinha.
- Bola, controle e chinelo. (se esses dois últimos servirem como brinquedos)
- Lego, massa de modelar e eletrônicos
- Carrinhos, dinossauros, bola e tablet.
- Bonecas, livros, lápis, massinha
- Boneca; cozinha
- Caminhao e mangueira de agua
- Casinha de encaixar
- Uma casinha onde se encaixam algumas formas
- Ele gosta de brincar com tudo, de escova de cabelo a panelas, mas o preferido é uma casinha de plástico que tem uma porta que dá pra abrir e fechar e guardar coisas dentro, e que no telhado tem buracos com figuras geométricas pra encaixar peças

4.A criança brinca sozinha? Que tipo de brincadeiras?

- Sim, ela costuma desenhar bastante
- Sim, mas por pouco espaço de tempo. Em geral, desenhar, montar blocos ou pedalar no velocípede pela casa.
- Não, sempre tem alguém brincando com ela.
- sim, mas geralmente brinca com sua irmã 2 anos mais velha. brincam de tudo: pega pega, mamãe e filha (elas revezam quem é quem), massinha, desenhar, andar de bicicleta, etc.
- Sim! Mtas vezes com às descobertas das maos e pes.
- sim, carrinho, brinquedos de montar.
- Muito pouco, ela não concentra com facilidade
- Sim. No espelho, barbies e bonecos
- Brinca. Geralmente com seus bonequinhos. Gosta de criar histórias.
- Sim. Conta história para as bonecas e monta estruturas com lego.
- Gosta muito de brincar de se vestir, chapéus e etc. tirar coisas do lugar, rasgar papéis. Ama desenhar ou pintar.
- Brinca muito sozinha, principalmente com o lego
- Costuma brincar muito mais sozinha do que acompanhada. Gosta muito de boneca e de cozinha.
- Sim. Com seus brinquedos
- Sim. Lego, tablet, super heróis, desenha
- Sim, com bonecos e carrinhos.
- brinca com o irmãozinho com o pai e mae

- Brinca com os outros amigos sempre
- não brinca sozinha ainda
- Sim casinha e bicicleta
- Sim, de cozinhar, de massinha, jogos de ipad, de barbie.
- Brinca de patinar com chinelo de adulto, de jogar bola, de empurrar carrinho e escalar as coisas.
- Sim. Com jogos eletrônicos
- Sim, geralmente faz encenações com seus brinquedos, dando falas aos mesmos.
- Às vezes , boneca
- Sim. Brinca de cozinhar, de cuidar e passear com bonecas; desenho; brinquedos de montar.
- Sim, de caminhao e trenzinho
- Sim, mexer em tudo, encaixar os brinquedos
- Com seus brinquedos
- Sim. Com quaisquer brinquedos ou objetos que ele consiga pegar. Por enquanto fica entretido mexendo o objeto e observando, batendo pra fazer barulhos ou jogando.

5. Quais são as brincadeiras que a criança brinca junto com adultos?

- Bola, velocípede, bonecos
- Ele brinca com adultos das mesmas coisas que ele brinca sozinho. Também gosta de jogar bola e nadar com adultos. Coisas que não dá ou não pode fazer sozinho.
- Geralmente ela pede pra gente fingir que é um dos bonecos da história e ela vai falando o que acontece e a gente tem que fazer igual. A gente dança junto com just dance tb
- Boneca, quebra-cabeça, cozinhar, livros, desenhar
- Não sei :/
- Todas as demais brincadeiras são com adultos. Jogar bola, bonecos, leitura, parquinhos, passeios ao ar livre. Gosta de cantar e de sentar ao ar livre para ver a lua, sempre na companhia de mãe ou pai.
- Costuma-se brincar de video-game ou com bonecas e objetos diversos, criando historinhas.
- tento sempre brincar de coisas que eu também vou me divertir hehe. então geralmente envolve brincadeiras com jogos e desenhar.
- Musica/ movimento com maos e pes
- bola, tocar violão brincando
- Brincadeiras de bolas, de esconde esconde e usa os brinquedos em geral mas sem criar uma brincadeira longa e concentrada.

- Pique pega, tabuleiro, quebra-cabeça
- Ele nos envolve nas brincadeiras de monstros e lobo mau e geralmente vamos juntos combater os personagens do mau.
- Sempre pede para contarmos histórias para ela, ler livros, montar quebra-cabeças, brincar de mamãe e filhinha.
- Leituras, dançar, empilhar coisas, esconde esconde.
- Bola, esconder
- Bonecas e de “casinha”.
- As mesmas que sem eles...
- Lego, tablet, basquete
- Vídeo game, futebol.
- montagem com peças de plástico, leituras
- Pega pega
- ela adora “conversar”, chama a atenção fazendo barulhos para que as pessoas em volta prestem atenção nela sempre, e responde com gargalhadas e outras expressões enquanto conversamos ou cantamos diretamente pra ela
- Bicicleta e montar blocos
- Casinha, ela sendo a mãe
- Brinca de dançar, de se esconder, de pega pega.
- Lego, massa de modelar, quebra cabeça, colorir
- Futebol e simulações de lutas.
- Massinha, boneca tbm, comidinha, pega pega, pintar, quase sempre ela gosta que nos participemos das brincadeiras
- Todas citadas anteriormente e leitura/teatrinho.
- Esconde esconde e lego duplo
- Pular, pega pega
- Fechar e abrir portas e com seus brinquedos
- As mesmas que ele brinca sozinho, ele brinca com adultos. Gosta de ter atenção ao brincar.

6. A criança já fala? Começou a falar com que idade?

- Sim, 1 ano e meio
- Não
- Fala muito hahahaha. Eu não sei com que idade exatamente ele começou a falar! Mas foi por volta de um ano e 2 ou 3 meses
- Fala, acho que ela começou a balbuciar com um pouco menos de um ano
- Sim, com um ano e meio começou a formar frases mais certinho
- Sim, tbm não sei :(
- Sim, já fala. As primeiras palavras com cerca de 9/10 meses. Começou a

formar frases com 1 ano e 3 meses. Hoje, com 1 ano e 9 meses, já se comunica bem e sabe cantar musiquinhas.

-Sim, fala desde os 2 anos (se não falha a memória)

-sim. se não me engano, com dois já falava e se comunicava super bem b

-Nao

-só palavras básicas, como mama e papa.

-Não, fala apenas mamãe.

-1 e meio

-Ele começou a falar com 2 anos.

-Sim. Começou a falar bem com 1 ano e meio, mas já falava algumas palavras soltas antes.

-Só algumas palavras.

-Algumas palavras soltas, e sílabas por volta de 1ano

-Fala, começou a falar com 1 ano.

-O de 1 ano não, o de 4 aos 2 anos falou orações completas e com um ano e meio algumas palavrinhas

-Sim. Antes de 1 ano

-Sim, acho que por volta de 1 ano.

1 ano e 9 meses

-Já fala. Começou a falar com 1 ano

-não fala

-Sim , 9 meseas

-sim, com 2.

-Fala palavrinhas (mamã, papa, titi). Começou com 10 meses.

-Sim. Começou a falar com aproximadamente um ano e seis meses

-Sim, começou a falar com dois anos e meio.

-Sim, mamãe com 8 meses

-Sim. Começou a falar bem com 1 ano e 8 meses.

-Sim, com 1,5 anoa

-Ele ainda não conversa, mas emite sons. Fala algumas sílabas, au au, ma ma.

7. A criança se interessa por livros e historinhas? consegue prestar atenção nos relatos?

-Gosta muito de livros mas ainda não passa muito tempo concentrada.

-Se interessa, mas não presta muita atenção.

-Sim, os dois.

-Sim, presta bastante atenção.

-sim e muita

-Sim, estamos sempre lendo e ela as vezes escolhe o livro.

- não compreende, mas presta atenção
- Gosta muito
- depende, muitas vezes se distrai.
- Ouve, mas é um pouco agitado.
- Sim. Sim
- Sim , sim e pedi para contar historinha
- Sim, se for livro dos animais
- Não
- Ele gosta de pegar os livros e passar as páginas, presta atenção quando lemos e parece que se interessa, mas gosta mais de brincar com o livro.

8. A criança conta histórias?

- Sim
- Não
- Não. Ainda não forma frases complexas.
- não
- Sim.
- Conta sim! Ele gosta de pegar os livros e inventar narrativas a partir das imagens.
- Sim, às vezes
- Não muito..ela mais relata o que aconteceu no seu dia
- Sim!
- Ela brinca criando histórias
- sim, ela é bem tagarela e conta relatos com uma quantidade de detalhes impressionante! ela observa e lembra de fatos específicos.
- Nao
- Sim. Se expressa do jeito dela relatando fatos.
- Sim.
- Conta histórias para as bonecas, mas quando pedimos para ela contar para nós (adultos), ela sempre enrola e não conta. Na escola, as professoras relatam que ela vive contando histórias. Gosta inclusive de contar histórias verdadeiras que aconteceram com ela.
- Não que eu saiba.
- Conta histórias lúdicas.
- Sim!
- Só relatos sobre o que aconteceu com ele.
- sim
- Sim, as vezes ela até mistura os contos que já ouvirá antes.
- Sim, poucas
- Não

- Sim ela conta e inventa também rsrsrs
- As vezes

9. Ha algum acontecimento relevante na vida afetiva da criança que você queira compartilhar?

- Nao
- não
- Não há fatos que eu me lembre.
- Morte do avô. Ela usa isso pra fazer drama mas não entende direito
- A chegada da irmã caçula em março tem sido difícil pra ele que era o centro das atenções.
- Os pais se separaram quando ela tinha 5 meses de idade.
- Sim, ele já interagi dando beijos no rosto e dando carinho, demonstrando muito afetividade.
- A chegada do irmão
- Separação dos pais.
- já passou por uma cirurgia na perninha
- Separação dos pais
- Ela tem 4 irmãs mais velhas, mas nenhuma mora na mesma casa que ela, a menor diferença de idade pra ela é de 20 anos. O resto da família (avós, tios, primos) é toda do exterior e mora lá.
- Por conta da vida profissional dos pais ele ficou algum tempo longe do convívio de ambos, além da falta de uma rotina.
- Não.
- Ela não tem referência de pais casados e questiona muito porque os pais são diferentes dos pais dos colegas.
- O pai não é muito presente só a vê aos domingos

10. Sobre a pergunta anterior, como foram abordados assuntos mais delicados? Como a criança falava sobre seus sentimentos?

- Eu ainda não falei com ele sobre isso! Ele não demonstra muita coisa com relação a isto também. Mas ele conhece mais ou menos o conceito de pai. Na escola, nos desenhos da TV... Ele chamava o avô de pai as vezes! Mas a gente explicou pra ele que é o vovô. Hoje ele não deixa ninguém chamar o vovô de pai. Se alguém faz ele corrigi dizendo que é o vovô. As vezes ele também brica com dois personagens dizendo que é o papai e o filho!
- Ela muitas vezes evita, mas se perguntar numa boa ou brincando ela vai indo lentamente
- Não houve nenhum assunto delicado a ser abordado com ela...
- A distância da família (avós e tios), a minha (mae) volta ao trabalho e ou-

tras situações que sabemos que atingem os sentimentos dele são sempre conversadas com antecedência e aí tentamos reforçar presença e carinho nessas ocasiões. Até mesmo as mudanças de rotina (ex. viagens) e vacinas são explicadas com antecedência, mesmo antes dele ter compreensão visível sobre o assunto.

-Como viveu sempre entre as duas famílias e com constância entre as duas casa, além de os pais concordarem na maioria das decisões, há uma naturalidade

-nós estimulamos bastante ela se expressar, falar e discutir sobre os sentimentos dela. por exemplo, quando ela chora, perguntamos o motivo, fazemos ela questionar se vale a pena chorar por aquilo (se realmente tem fundamento ou é “birra”) e a ajudamos a achar uma solução pra isso. pra falar sobre assuntos delicados, geralmente eu tento ser o mais simples possível e pedir a ajuda dela pra criar as metáforas e explicações sobre as coisas. tivemos que abordar recentemente a questão “morte” com ela. fizemos mais perguntas do que respostas (do tipo: por que? e aí? oq vc acha que aconteceu? oq você sente sobre isso? etc) estimulando o pensamento crítico e imaginativo dela. assim, ela sozinha criou uma explicação que a confortou e se sentiu satisfeita.

-Ainda nao fala

-ainda não fala, mas quando tá triste ou com raiva, ele reclama do jeito dele de expressar sentimentos

-Ela usava isso para dramatizar

-Sempre com muito cuidado e respeito.

-Ela não falava ainda, pois foi muito cedo. Para mim, é nítido que ela notou algo de diferente, perdeu peso na primeira semana, mas logo se adaptou e hoje convive bem com isso, já acostumada. Já fez alguns comentários dizendo que o papai e a mamãe iriam se casar, mas eu sempre explico para ela que isso não vai acontecer. Acho que ela enxergava os outros coleguinhas da escola morando com a mãe e o pai juntos e esperava que isso acontecesse na vida dela também. Mas agora acredito que entendeu a situação.

-Ainda não estamos nessa fase

-Conversa, carinho. Surpreendeu e conseguia expressar bem os seus desejos. Tinha 3 anos e pedia para eu ficar mais com ela.

-Sempre conversei com ele sobre a situação. Ele sempre se mostrou tranquilo, dizendo o que estava sentindo somente quando perguntado.

-Foi com 1 ano, ainda não falava.

-Como professora apenas fui orientado a ser mais paciente. Não sei como os pais estão abordando o assunto

-Ela só diz ter saudade, e fica irritada se as irmãs demoram a visitar (de 4, 1 mora em SP, 1 na África do Sul e 1 na Inglaterra). Também apresenta grande medo de ficar sozinha em qualquer situação.

-Não recorro dele ter feito alguma referência sobre os seus sentimentos.

-Ela procura uma forma lúdica de expressar o que sente, por exemplo, através de encenação com bonecas; assuntos mais angustiantes ela tem dificuldade de falar, mas expressa muita irritabilidade até que os pais consigam ajudá-la. Os assuntos sempre são tratados com muita conversa em momentos propícios e com uma linguagem de modo que ela se sinta acolhida.

-Ela ainda não fala