

# **O educador aos olhos das crianças: uma abordagem etnográfica**

Guida Mendes, Conceição Sousa & Ana França, Universidade da Madeira, CIE-UMa

## ***Introdução***

Esta investigação surgiu na sequência da leitura do livro “A escola vista pelas crianças” organizado por Júlia Oliveira-Formosinho (2008), cuja problemática central está relacionada com a importância que se tem vindo a dar, na comunidade científica, às perspectivas das crianças acerca das temáticas estudadas, ouvindo, analisando e interpretando “as vozes das crianças”.

Sabemos que o educador de infância ocupa um lugar relevante na vida das crianças que frequentam instituições de educação de infância e que, nestes contextos, emergem interações que representam uma experiência valiosa para o desenvolvimento de diferentes relações de poder que provavelmente contribuem para a formação da atitude das crianças perante situações de autoridade e poder (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008).

O jardim-de-infância é um espaço de observação das crianças por excelência, porque é nele que elas passam grande parte do seu dia, constituindo-se por isso como “um agente de socialização muito significativo para a infância” (Saramago, 2001, p.10). Assim, o educador é necessariamente uma das pessoas que faz parte das experiências vividas quotidianamente pelas crianças.

Nesse sentido procuramos nesta investigação, tendo em conta os aspectos acima aludidos, dar “voz” às crianças sobre a sua educadora utilizando as seguintes estratégias: entrevistas-conversa (Saramago, 2001; Graue & Walsh, 2003), observação (Bogdan & Biklen, 1994) e desenhos enquanto artefactos produzidos pelas crianças tendo o cuidado de garantir a confidencialidade acerca dos autores dos mesmos atribuindo-lhes nomes fictícios (Graue & Walsh, 2003). Ou seja, o objectivo deste estudo foi saber o que as crianças “dizem” acerca da sua educadora através do desenho, do discurso a ele associado e da observação da realização do mesmo. Isto porque consideramos o grafismo, um dos meios mais utilizados para a expressão e comunicação das crianças em contexto de jardim-de-infância. Acresce dizer que o facto do grupo de crianças não conhecer a

educadora ao mesmo tempo e de não pertencer a um único nível etário permitenos perceber o processo evolutivo das mesmas relativamente à problemática em estudo (Saramago, 2001).

Salientamos que neste estudo de caso, aquando da recolha de dados, recorreremos a uma metodologia suportada por uma orientação etnográfica. Assim, permanecemos na sala de jardim-de-infância durante três semanas intensivas, onde foi possível observar e registar os elementos relacionados com este estudo que emergiram naturalmente do contexto e realização da actividade “Desenha a tua educadora”.

### ***A etnografia como modo de entender as crianças***

A etnografia da educação estuda os sujeitos nos seus contextos naturais e culturais. O investigador munido de conhecimentos teóricos e metodológicos interpreta os fenómenos educativos sem desvalorizar a sua subjectividade (Fino, 2008).

O contexto pode ser um espaço sociocultural apreendido através da interacção de actores reciprocamente envolvidos numa situação específica e durante um determinado período de tempo, onde o enfoque é o significado socialmente construído e partilhado com todos os intervenientes, nomeadamente as crianças, os educadores e os investigadores. Podemos diferenciar o contexto local, onde acontece a investigação como por exemplo a sala de jardim-de-infância, e o contexto alargado que integra o anterior, uma determinada cultura e a interpretação dos registos emergentes nos diferentes contextos - artefactos, documentos, entrevistas, notas de campo entre outros - realizada pelos investigadores ao longo de todo o processo de estudo (Graue & Walsh, 2003).

Fazer investigação com crianças pequenas é tão complexo, gratificante e turbulento como viver e trabalhar com elas. Requer uma perspicácia especial para detectar as suas necessidades, mais do que as necessidades do projecto de investigação (Graue & Walsh, 2003, p 29).

É pois necessário que o investigador tenha uma atitude empática e, com carinho, negociar as condições e estratégias da investigação através de um conhecimento prévio, uma análise profunda do contexto, uma adequada planificação da situação que se vai investigar, as condições organizativas dos participantes e as estratégias a utilizar. A negociação do acesso ao contexto e fenómenos educativos é um momento delicado e o investigador tem a responsabilidade de ponderar os seguintes aspectos:

- Facilitar os meios para uma primeira definição e delimitação do fenómeno educativo que será objecto de estudo do ponto de vista dos participantes;
- Introduzir os mecanismos necessários para que ao longo do processo de investigação, seja possível uma reformulação do objecto de estudo conforme a nova informação que vamos recolhendo e analisando;
- Contribuir para o referencial teórico já existente sobre o fenómeno/assunto em estudo.

Na etnografia da educação as anotações como forma de registo do fenómeno em estudo são contributos mais importantes para a realização de investigação etnográfica e produção de conhecimento científico neste âmbito (Sabirón, 2006).

No presente estudo fizemos uma aproximação ao mundo das crianças, através dos artefactos por elas realizados no jardim-de-infância, enquanto produtos da sua cultura.

### ***Percurso metodológico***

Neste estudo de caso cuja metodologia utilizada é de orientação etnográfica (Fino, 2003, 2008; Sabirón, 2006) realizou-se num jardim-de-infância da Região Autónoma da Madeira – Funchal. As investigadoras estiveram presentes lado a lado com as crianças enquanto estas desenhavam. A observação realizada é assim participante no sentido em que:

Essa observação participante é, de acordo com Bogdan e Taylor (1975), um tipo de investigação que se caracteriza por um período de interacções sociais intensas entre o investigador e os sujeitos no ambiente destes, sendo os dados recolhidos sistematicamente durante esse período de tempo e mergulhando o observador pessoalmente na vida das pessoas, de modo a partilhar as suas experiências (Fino, 2003, p. 47).

Fizemos contactos diários in loco durante três semanas numa sala de jardim-de-infância. As 19 (N=19) crianças envolvidas no estudo pertencem a um grupo de 22 crianças. Destas, três não fizeram o desenho da educadora por estarem ausentes durante a nossa permanência na sala aquando do desenvolvimento deste trabalho. Assim, o grupo alvo tem idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. Sete (7) crianças estão pela primeira vez com a educadora, três (3) estão há dois anos, quatro (4) estão há três anos, e as restantes cinco (5) há cinco anos.

Quanto aos procedimentos destacamos os seguintes:

- Aproximação progressiva ao grupo através da nossa apresentação, permanência e envolvimento na dinâmica da sala e rotinas do grupo de crianças;

- Apresentação da proposta: “Desenha da tua educadora”. Num contexto de conversa com o grupo pedimos a colaboração das crianças que logo aderiram positivamente à realização dos desenhos;
- Realização do desenho da educadora. As crianças, de forma individual, na área de expressão plástica realizaram esta actividade na presença das investigadoras que registaram as atitudes e comentários das crianças.
- A oportunidade de continuar a realização do desenho ao longo de vários dias conforme a vontade das crianças.

Como foi referido anteriormente, em simultâneo à realização dos desenhos, recolhemos notas sobre o que as crianças iam dizendo acerca dos mesmos. Colocámos ainda algumas questões de modo a que as crianças nos esclarecessem sobre o significado do que estavam a desenhar. A análise dos desenhos teve como eixo orientador a interpretação do grafismo infantil segundo vários autores (Gardner, 1980, Kindler, 1995, Luquet, 1979).

É realmente nestas idades que ocorre o período fundamental na evolução do desenho infantil correspondente ao período pré-operatório ou início do período das operações concretas segundo a teoria do desenvolvimento, Kindler (1995) citando Piaget (1972). Também Darras (1998) refere este período como fundamental na construção de níveis cognitivos de base ricos em significados comunicacionais e que se encontram na sua primeira fase. Afirma ainda que a actividade de esquemas gráficos na infância é abundante e que se desenvolve numa mistura de linguagens plurimédias onde os gestos, as posturas e as palavras associadas ao desenho constituem um conjunto favorável à construção de signos esquemáticos neutros mas polivalentes e polissémicos que se mantêm ao longo da vida. Atribui por isso a estes signos gráficos uma função comunicativa e não artística a que chamou segundo Duarte (2008) “iconotipos”.

A questão do desenvolvimento do desenho das crianças tem sido abordada na literatura científica, basicamente assente em três perspectivas: a primeira tem enfoque no desenvolvimento natural da maturidade da criança; a segunda com o processo de aprendizagem e a terceira diz respeito à natureza da arte, ou seja, prende-se com valores estéticos e com as características únicas dos desenhos produzidos pelas crianças (Kindler, 1995).

As características formais dos objectos desenhados prendem a atenção da criança de forma a que ela categorize, e por isso distinga, uns objectos de outros

e assim ao desenhar dê destaque aos aspectos que formalmente mais os identifica.

Das vinte e duas (22) crianças que compõem o grupo, obtivemos dezanove (19) desenhos realizados em contexto de sala de actividades.

Os discursos das crianças foram estudados através da análise de conteúdo, tendo como enquadramento teórico a concepção que as crianças têm da sua educadora a partir das suas perspectivas acerca das relações e interacções com a mesma. (Bogdan & Biklen, 1994), (Yin, 2005).

### ***Interpretação dos resultados***

Numa primeira análise foi possível constatar que as representações gráficas das crianças e o discurso a elas associado estão altamente ligadas à relação afectiva estabelecida entre a criança e a educadora. Quase todas pontuavam a realização do desenho com comentários afectuosos sobre a educadora, associados ao seu papel:

Eu gosto muito da Carlota ...Ela traz sempre muitas coisas para a nossa escola, desenhos para as capas. (Maria, 5 anos; 20 de Outubro).

(...) Porque ela dá beijos, fica ao pé de nós... porque sim. (Duarte, 5 anos, 25 de Outubro).

Mas também está associado o nível de desenvolvimento do grafismo infantil em que as crianças se encontram. Este, segundo vários autores (Luquet, 1979; Meredieu, 1974; Gardner, 1980; Kindler, 1995, Darras, 1998), depende do desenvolvimento cognitivo da criança em que conceitos visuais representam conceitos representativos. Neste estudo prevaleceu o nível pré-operatório, uma vez que a grande maioria das crianças representa o que sabe e não o que vê. Acresce dizer que as representações gráficas obtidas estão ligadas igualmente ao contexto cultural em que a criança está inserida, como por exemplo as da Adélia (Figura 1). Segundo a educadora, esta criança é muito estimulada, no contexto familiar, a expressar-se e a comunicar nomeadamente através de desenhos sendo esta uma actividade pela qual demonstra grande interesse.



Figura 1: Adélia, 5 anos de idade, há 2 anos com a educadora.

Convém relevar que doze (12) crianças estão situadas, quanto à representação gráfica da figura humana, entre o período sensório-motor e o pré-operatório dado que a representam em forma de “girino” (Gardner, 1980; Kindler, 1995) como se pode ver na figura seguinte.



Figura 2: Luís, 5 anos, há cinco anos com educadora.

Enquanto desenhava o Luís explicou com detalhe o que é que a educadora estava a fazer:

Ela cuida dos meninos. Não deixa que os meninos façam diabruras. Fica muito tempo na sala. (Luís, 5 anos, 21 de Outubro).

Da análise dos desenhos das crianças sobre a sua educadora consideramos as seguintes categorias emergentes: “a educadora”, “papel da educadora” e “as emoções da educadora”. Na primeira, foi-nos possível identificar as subcategorias relativas às propriedades formais dos desenhos: “figura humana”, “cor”, “repetição”, “vestuário” e “adereços”. Na segunda, encontrámos as subcategorias:

“a acção”, “tipo de acção”, “o espaço” e “o local”. Por fim, na terceira categoria identificamos a subcategoria “expressões e emoções”.

Na análise do discurso das crianças foi possível identificar a categoria “elementos identitários” onde se distinguem as subcategorias, a saber: “o nome”, “o corpo”, “adereços e vestuário”. Desta análise emergiu ainda a categoria relacionada com a acção da educadora que designamos como “ papel da educadora” na qual identificámos as subcategorias: “interacção da educadora com outros” e “acção da educadora”. As crianças fizeram também referência ao elemento gráfico “casa” (Figura 3) associado à representação da educadora, às letras do nome escrito da mesma (Figura 4) bem como aos outros elementos da equipa da sala (Figura 1).



Figura 3: Alda, 5 anos, há dois anos com a educadora

### ***Olhando os desenhos em pormenor***

Todas as crianças sem excepção (N=19) representaram a sua educadora. Dessas, uma (1) representou a figura humana completa com pormenores físicos diferenciadores, seis (6) representaram-na desenhando a figura humana completa, ou seja, com cabeça, tronco e membros mas sem propriedades claramente diferenciadoras. Os restantes doze (12) representaram-na de forma incompleta, ou seja, sem esquema base consistente.

A grande maioria das crianças (18) utilizaram cores diferenciadas independentemente da relação com o nível de representação da figura da educadora. Apenas uma (1), a Adélia (Figura 1), coloriu o desenho de forma realista.

Quanto ao posicionamento da educadora no que diz respeito aos referentes de espaço, cinco (5) crianças representaram-no claramente, utilizando para tal rebatimentos, linha de terra e do horizonte.

A repetição gráfica de esquemas está presente nas figuras humanas dos desenhos analisados de duas formas: repetição parcial do grafismo (4) e repetição pormenorizada do grafismo (1). Sem repetição do grafismo existem catorze (14) desenhos sendo que quatro (4) não fazem a repetição do esquema da figura humana, mas esta está representada de forma completa (cabeça, tronco e membros). Os restantes dez (10), sem repetição, têm a figura humana desenhada de forma incompleta.

Relativamente à categoria da representação gráfica do “vestuário”, catorze (14) crianças representaram a bata. Destas, treze (13) fizeram-no de forma pré-conceptual, ou seja, como pensam que é e não como o vêem, e apenas uma (1) o desenhou de forma clara e inequívoca.

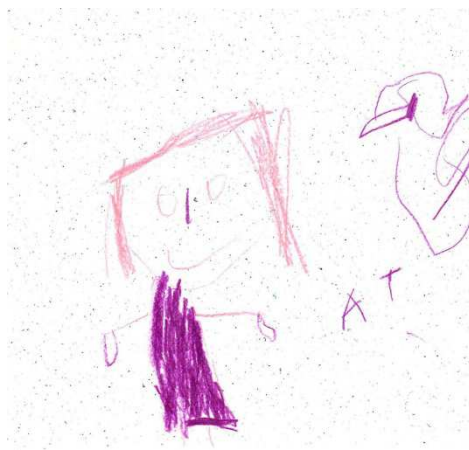
Algumas crianças (5) desenharam a educadora com alguns pormenores gráficos identitários que designamos como “adereços”.

Quanto ao “papel da educadora” relativamente à subcategoria “acção”, nove (9) desenharam a educadora a fazer alguma coisa, as restantes dez (10) desenharam-na sem referência clara à acção. De igual modo não referiram verbalmente qualquer acção. Destas nove (9), três (3) representam-na a brincar com as crianças, duas (2) a trabalhar em equipa (com as ajudantes), e as restantes a “escrever”, “ser feliz”, “tomar conta das crianças à porta”, “receber coisas”.

A acção da educadora tem referência ao espaço onde decorreu em catorze (14) desenhos. Destes, quatro (4) colocam a educadora no espaço exterior e os restantes dez (10) no espaço interior (sala). Os restantes não fazem qualquer referência gráfica ao mesmo.

No que concerne às expressões da educadora foi possível identificar claramente no desenho de seis (6) crianças o “sorriso” (Figura 4).

Olha o “A” de Carlota. Está a escrever as coisas. Vou pintar a bata. [É essa a cor?] ...Pois não, mas é esta que eu tenho, e vou pintar ...a Carlota ser feliz” (Carla, 5 anos, 21 de Outubro)



*Figura 4:* Carlota, 4 anos, há um ano com a educadora.

Nos restantes treze (13) desenhos a educadora foi representada sem sorriso evidente.

Distinguimos dois grupos de tipos de representações gráficas da educadora. Um mais completo e um mais simplificado. Para uma melhor compreensão analisamos de seguida dois desenhos, um de cada grupo.

Pertence ao primeiro grupo o desenho da Adélia (Figura 1). Tem 5 anos e está há dois anos com a educadora. É filha de estrangeiros, emigrantes na região. Pelo que nos foi possível observar e pelo que nos foi dito pela educadora, esta criança é muito calma, comunicativa e, de maneira geral, mostra-se muito interessada pelas actividades realizadas na sala, fazendo-as com manifesto empenhamento. “Fez o desenho sem grandes comentários, concentrada no que estava a fazer e de vez em quando olhava para a educadora, como se estivesse a observar aquilo que ia desenhar” (nota de campo, 20 de Outubro). Apenas se pronunciou sobre o desenho quando lhe perguntávamos directamente alguma coisa. Por exemplo, ao lhe questionarmos o objecto colorido que emergia do bolso da educadora desenhada, respondeu: “É o telemóvel dela. Eu vi que era cor-de-rosa”. Todavia, observámos que a educadora não o trazia no bolso nesse dia.

A figura humana é representada pela Adélia com grande pormenor (cabeça, tronco e membros). Representa igualmente pormenores identificativos da educadora como o telemóvel e o gancho no seu cabelo que, segundo nos disse a educadora, costuma usar sempre no cabelo. As cores utilizadas são correspondentes à realidade (a cor da bata). Quando lhe perguntamos sobre a cor das mangas da blusa da educadora, disse que eram brancas, pese embora tenha utilizado a cor preta. Pensamos que, para ela, a cor branca seria ausência de representação e então utilizou a cor preta que provavelmente no seu entender

seria a mais adequada para essa representação. Coloca as figuras sobre uma linha de terra posicionadas frontalmente. Repete o esquema completo da figura humana nas quatro pessoas representadas. Não destaca a educadora das três ajudantes, ou seja, representa-a com a equipa da sala. O vestuário está representado com pormenores, próximo da realidade. É ainda representada, ao nível da expressão, com um sorriso, tal como as outras três ajudantes.

Isto é o telemóvel da Carlota, eu vi que é cor-de-rosa (...) são as prisões do cabelo. Esta é a Tucha, esta é a Luísa. Agora vou fazer a Sónia. Aqui é a Sónia [auxiliares da sala]. Isto é a manga [esclarece apontando para as mangas]. (Adéla. 5 anos, 20 de Outubro).

O segundo desenho, representativo dos desenhos mais simples, é do Telmo. Tem com 5 anos, e é também o segundo ano que está com a educadora. A educadora referiu que esta criança gosta muito de brincar com carros. Desenhar não é das actividades que mais lhe interesse sendo necessário cativá-lo para tal. O Telmo representa a figura humana com todas as partes do corpo, mas esta é representada numa forma única onde é encaixada a cabeça, dela saem os membros superiores e inferiores sem mãos ou pés definidos (Figura 5).



*Figura 5:* Desenho do Telmo, cinco anos. Este é o segundo ano que está com a educadora.

Na figura anterior as cores utilizadas são aleatórias, o vestuário é representado independentemente de como o Telmo vê ou sabe que é. Não representa claramente elementos identitários específicos da educadora. A acção é representada e em simultâneo o Telmo verbaliza-a de modo a que seja perceptível para o adulto que está a observar o seu desenho:

Olha, ela tem uma garganta, um rabo e o sangue no corpo (...) está a receber um barco da São [diminutivo de uma das investigadoras]. A Carlota está dentro de casa. (Telmo, 5 anos, 20 de Outubro).

## **Análise e conclusões**

A partir dos resultados obtidos podemos perceber que todas as crianças fazem a representação gráfica da sua educadora. Todavia nessa representação nem todas estão ao mesmo nível no desenvolvimento gráfico, situando-se, segundo a classificação de Luquet (1979), entre o realismo fortuito, o realismo falhado e apenas uma (1) criança no realismo intelectual.

Os dois níveis etários que compõem o grupo, ou seja, 4 e 5 anos têm crianças situadas em níveis de desenvolvimento do grafismo infantil inferiores ao que está estipulado como sendo espectável. Mas é igualmente verdade que uma das crianças com cinco anos de idade encontra-se claramente, segundo Luquet (1979), no realismo intelectual, ou seja, na fase mais avançada da evolução do grafismo infantil.

Confirma-se, assim, a tese de Gardner (1991) de que nem sempre o estágio operacional do desenvolvimento intelectual da criança corresponde ao nível de desenvolvimento do desenho infantil.

O factor tempo de permanência das crianças com a educadora não corresponde a uma mais completa representação gráfica. Constatamos que o facto das crianças estarem há mais tempo com a educadora não corresponde a uma sua representação mais completa, pelo contrário, neste estudo, a criança que está em contacto com a educadora há cinco anos, encontra-se quanto à representação gráfica da figura humana no primeiro nível, ou seja a figura humana como girino (Figura 2 Luís, cinco anos). Por outro lado a Adélia representa educadora no nível mais avançado da representação da figura humana segundo o desenvolvimento do grafismo infantil.

Assim, nos desenhos analisados, não nos parece serem os anos de permanência com a educadora, logo de interacção com esta, que influenciam a representação gráfica e o respectivo nível na evolução do desenho infantil.

Com efeito, muita da investigação que se tem vindo a realizar, nomeadamente no âmbito da expressão e comunicação, tem mostrado o quão importante é a educação das crianças pequenas e das competências que estas possuem, ou seja, os estudos indicam que as crianças têm capacidades que podem ser

potencializadas quando inseridas em contextos de educação de elevada qualidade e deste modo poderá ter consequências no presente e futuro das crianças (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008).

O nível mais avançado da evolução do desenho infantil está representado, no nosso estudo, quer em crianças com cinco anos quer nas de quatro anos. Todavia, apenas na Adélia, de cinco anos, este facto seja inequívoco. Trata-se do nível denominado por Luquet (1979) de realismo intelectual em que a criança representa a educadora com pormenores realistas num conjunto coerente de elementos constituintes da figura desenhada mesmo os invisíveis, mas que a criança sabe que existem ou que associa à figura desenhada. Segundo a educadora esta criança ser proveniente de um ambiente familiar estimulante e além disso a criança demonstra no jardim-de-infância interesse e satisfação quando realiza desenhos.

Constatámos também que, tal como a literatura afirma, os adereços e vestuário coloridos que de algum modo chamam a atenção da criança e esta sabe que fazem parte da pessoa desenhada, reforçam a representação da identidade dessa pessoa. No caso da educadora desenhada neste estudo, as crianças desenharam-na destacando a cor da bata, que era verde-alface, ou seja, uma cor “viva”, o relógio, igualmente colorido, o telemóvel e o logótipo do infantário na bata. A Manuela (4 anos) desenhou a educadora com quatro braços para “ pôr mais relógios”, disse ela (Figura 6), pensamos nós como elementos identitários da educadora. Com efeito, a educadora confirmou que os relógios que usa são muito coloridos.



*Figura 6:* Desenho da Manuela, 4 anos de idade, há um ano com a educadora.

De entre os desenhos realizados pelas crianças distinguimos claramente dois grupos. Um com desenhos da educadora com pormenores mais individualizados e mais próximos da realidade enquanto o outro representa de forma indiferenciada uma pessoa que neste caso eles identificam como sendo a educadora. Dito de outro modo, o primeiro grupo deixou de representar a educadora como uma figura humana qualquer para passar a representar uma pessoa individualizada com formas, tamanho, cor e adereços específicos enquanto o segundo grupo ainda se mantém na representação da forma geral da figura da educadora. É importante referir que segundo Gardner (1980) uma das razões porque a criança desenha mais os aspectos gerais do objecto do que os específicos deve-se em parte à limitação das suas capacidades para representar, ou seja, falta-lhe a capacidade para desenhar pormenores detalhados. Podemos então dizer que o contexto será mais determinante na evolução da representação gráfica do que propriamente os níveis de conhecimento correspondentes às idades, uma vez que, neste grupo, existe discrepância entre as características de algumas crianças, nomeadamente, a idade e os anos de frequência na sala com a educadora e os desenhos que são capazes de fazer sobre a mesma.

Na nossa opinião as oportunidades criadas de expressão e comunicação através do desenho deveriam cativar mais as crianças que habitualmente não demonstram interesse imediato por esta actividade uma vez que defendemos que o desenho é um meio privilegiado de registo e comunicação do mundo das

crianças. Acresce referir que é um artefacto importante a ser estudado para, cruzando com outros dados, conhecer o mundo cultural e natural das crianças.

A este propósito Darras (1998) refere que o desenho infantil representa não apenas conceitos mentais formais dos objectos mas também conceitos mentais de base ética, psicológica e afectiva e, nesse sentido, reflexo do contexto cultural onde a criança está inserida.

### **Referências Bibliográficas**

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Darras, B. (1998). L'image, une vue de l'esprit: Étude comparée de la pensée figurative et de la pensée visuelle. *Recherches en communication*, nº 9, 76-100.

Duarte, M.(2008). Sobre o desenho infantil e o nível cognitivo de base.

Fino, C. N. (2003). "FAQs, etnografia e observação participante". In SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação. 3. pp. 107 – 117. <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf>.

Fino, C. N. (2008). "A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais". In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) *Educação e Cultura*. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp 43-53. <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>.

Kindler, A. (1995). Significance of adult input in early childhood artistic development. In Christine M. Thompson (ed.), *The visual arts and childhood learning*. Reston, VA: The National Art Ed.

Gardner, H. (1980). *Artful Scribbles: The significance of children's drawings*.

United States of America: Basic Books.

Graue, M. & Walsh, J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Gulbenkian.

Luquet, G. (1979). *O desenho infantil*. Porto. Livraria Civilização.

Moussouri, T. (2004). Including Kinds in Evaluation, VSG conference & AGM, V&A, 24/01/04

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto editora.

Oliveira-Formosinho, J. e Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças*. (pp.55-73).

Saramago, S. (2001). Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 35, pp. 9-29.

Sabirón, F. (2006). El proceso de investigación etnográfica. In F. Sabirón (Ed.), *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales* (pp. 247-285). Zaragoza: Mira Editores.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso, Planejamento e Métodos* (3ª Edição ed.). São Paulo: Bookman.

