

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



**DESENHO INFANTIL NA ESCOLA:
a significação do mundo por crianças de quatro e cinco anos**

ADRIANA TORRES MÁXIMO MONTEIRO

Belo Horizonte
2013

ADRIANA TORRES MÁXIMO MONTEIRO

**DESENHO INFANTIL NA ESCOLA:
a significação do mundo por crianças de quatro e cinco anos**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Cristina Soares de Gouvêa

Co-orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria de Fátima Cardoso Gomes

Belo Horizonte
2013

ADRIANA TORRES MÁXIMO MONTEIRO

**DESENHO INFANTIL NA ESCOLA:
a significação do mundo por crianças de quatro e cinco anos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação e aprovada pelos membros da banca.

Professora Doutora Ângela Meyer Borba

Professora Doutora Maria Lúcia Castanheira

Professora Doutora Rosvita Kolb Bernardes

Professora Doutora Vanessa Ferraz Almeida Neves

Professora Doutora Maria Cristina Soares Gouvêa
Orientadora

Professora Doutora Maria de Fátima Cardoso Gomes
Co-Orientadora

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2013

Aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

Uma das coisas que aprendi é que os agradecimentos são muito importantes e devem ser registrados ao longo da escrita da tese, pois não é possível fazer pesquisa sozinha. Algumas pessoas me acompanharam em todo o processo da pesquisa. Outras me ajudaram em momentos diferentes da pesquisa em que a demanda era pontual. E ainda, existem aquelas que deram apoio imensurável, em todos os âmbitos. Arrisco-me a citar alguns nomes, mas sei que muitos não foram lembrados. Desculpem-me a falha da memória... deveria ter escrito quando vocês me ajudaram!

Meus sinceros agradecimentos,

Às Dra. Cristina Soares Gouvêa e Dra. Maria de Fátima, minhas orientadoras com as quais compartilho a autoria da Tese. Suas presenças foram fundamentais em todo o percurso da pesquisa.

Às Dra. Ângela Meyer Borba e Dra. Maria Lucia Castanheira, examinadoras na minha banca de qualificação, cujas sugestões e indagações permitiram-me enxergar possibilidades na condução e análise da pesquisa, que até então, não eram visíveis.

À Fátima Salles e Marília Guimarães, pelo fornecimento de informações e documentos que me auxiliaram na breve reconstituição histórica do Centro de Desenvolvimento Infantil, que por meio das políticas públicas de atendimento à criança de zero a cinco anos, transformou-se na Unidade Municipal de Educação Infantil Alaide Lisboa, pertencente à E. M. José Madureira Horta.

Aos professores, secretaria e funcionários, em especial, Ana Gomes, Lúcia Helena Alvarez Leite, Marildes Marinho (in memória), Rogério Correia, Vanessa Neves, Zé Alfredo Debortolli.

À Glória Maria Lambertucci, Marcelo Monteiro Siqueira, Márcia Assis Fonseca, Nicole Salgueiro Peixoto, Urias Vinícius Rodrigues, meus auxiliares da pesquisa.

Outro agradecimento especial aos principais participantes da pesquisa, as crianças da turma da Pequena Sereia, Alanis, Guilherme, Gustavo, Lara, Maria Clara, Maria Eduarda, Marina, Paulo Henrique, Rodrigo, Sofia, Thaís, Paulo Henrique Fagundes, Bernardo, Letícia, Lucas e Ana Luisa.

À Luciene De Paolis Carvalho, professora que me acolheu em sua sala de aula, permitiu minha permanência, favoreceu meu vínculo com as crianças e compartilhou a pesquisa comigo.

À Edir Rosa vice-diretora da UMEI Alaíde Lisboa que sempre esteve disponível ao desenvolvimento da pesquisa, me recebendo, passando informações, fornecendo documentos e esclarecendo dúvidas.

Às minhas parcerias de trabalho, Leninha Latalisa, Doca Latalisa, professoras e funcionários da Escola Balão Vermelho; Sônia Patente, pelas indicações e empréstimos “sem data” dos livros e revistas do acervo da biblioteca Monteiro Lobato da Escola Balão Vermelho; Lúcia Dias, coordenadoras, professoras e funcionários da Escola Mundo Feliz e Miriam Pederneiras e colegas do Corpo Cidadão.

A compreensão e cooperação de vocês foram imprescindíveis para a realização dessa pesquisa.

Às amigas, amigos, familiares, colegas de doutorado, Paulo Leminski (1983) escreveu o poema **Meus amigos**, que expressa o significado de vocês em minha vida e nessa construção,

*meus amigos
quando me dão a mão
sempre deixam
outra coisa
presença
olhar
lembrança calor
meus amigos
quando me dão
deixam na minha
a sua mão*

Alexandre Chaves, Alessandra Ferraz, Ana Paula Bitarães, Beatriz Decat, Betânia Silveira, Claudio Cappai, Dirce Batista, Eduardo Borges, Efigenia Barbosa, Eleonora Bastos, Elísio Batista, Evandro Monteiro, Fatinha Bridges, Fernanda Macruz, Geraldo Cavaliere, Glória Maria Lambertucci, Maria Inês Pitaluga, Isa Teresinha R. da Silva, Lea Silvia, Levindo Carvalho, Eliana Tameirão, Lu Abreu, Manuela Rebouças, Márcia Assis Fonseca, Márcia Silva Lopes, Maria Ângela Vasconcellos, Mario Lúcio da Silva, Myrian Batista, Paulo Roberto Batista, Rosangela de Aguiar, Rosvita Kolb, Silvana C. Pinto, Conceição Nascimento, Simone Guimarães, Maria Cristina Martins de Andrade, Vanessa Gomide, Verônica Mendes, Vinicius Monteiro, Wanderley Moreira.

Aos colegas, professores do curso de Psicologia do campus São Gabriel da PUC Minas.

Às professoras, educadoras e crianças com as quais venho compartilhando suas experiências escolares e de vida ao longo desses 30 anos de educação infantil.

Obrigada!

RESUMO

No contexto da educação infantil, a presente pesquisa teve como objetivo buscar referenciais advindos da Psicologia Histórico-cultural e da Sociologia da Infância para a compreensão e análise do desenho infantil, para além do olhar etapista. Tais referenciais orientaram na captura, descrição e análise do que acontece com as crianças e seus desenhos, quando desenham juntos na escola. A análise microgenética permitiu delimitar um estudo de caso que destaca a voz e a participação das crianças de quatro e cinco anos na pesquisa. No contexto interativo entre as crianças, a professora e a pesquisadora o material empírico foi capturado, resultando em dados histórico-culturais, sociológicos, narrativas visuais e orais. Contrariando o olhar etapista, foram construídos outros modos de olhar as crianças e seus os desenhos, sob a ótica entrelaçada da intervenção da professora, materialidade, estética, interações sociais, mediações semióticas e das significações socioculturais. As crianças, entendidas como sujeitos, revelaram por meio do trânsito entre as linguagens, que pensam criticamente sobre o mundo em que vivem e que as cerca. E ainda, realçaram simbolicamente o lugar que não ocupam na hierarquia da escala social, sendo silenciadas pela descrença do adulto de suas ideias e capacidade de produzirem a cultura. Percebeu-se que as crianças se apropriam, articulam, manipulam valores, códigos éticos, culturais e sociais.

Palavras- chave: desenho infantil; educação infantil; estudos da infância.

ABSTRACT

The objective of the present research is to seek references from Historic-cultural Psychology and Infant Sociology in order to understand and analyze children's drawings in school beyond the stepped perspective. The research was developed with children from 4 to 5 years of age. Interdisciplinarity between such references led the capture, description and analysis of the production of the drawings. Microgenetic analysis allowed to determine a case study that highlights children's voices and their role as active subjects in the research. Empirical data captured within the symbolic interactions and mediations flow resulted in historic-cultural and sociological data as well as oral and visual narrations. Other ways of looking children and their drawings were built under the intercrossed lens of the teacher's intervention, materiality, aesthetics and sociocultural meanings that are contrary to the stepped look that commonly silence kids who draw and their graphic images. The children revealed through their transit between languages that they think critically about the world in which they live in and that surrounds them. They dealt with the temporality and influences of the visual images posted by the commercial media. They refer to literary illustrations, products and artifacts made to children. Also, they expressed the perception that they don't fit into the social hierarchy as they doubt that any adult will believe in their ideas, formulations and ability to produce a specific culture of their generation. Children also actively appropriate, articulate and manipulate values and social, cultural and ethic codes.

Key-words: Children's drawing. Infant education. Infant studies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mariana	17
Figura 2: Desenho de menina 1	17
Figura 3: Menina 2	17
Figura 4: Menina 3	17
Figura 5: Menina 4	17
Figura 6: Mariana II.....	18
Figura 7: Menino 1	18
Figura 8: Menina 5	18
Figura 9: Menina 6	18
Figura 10: Menino 2	19
Figura 11: Menino 3	19
Figura 12: Menino 4	19
Figura 13: Menino 5	20
Figura 14: Menina 7	20
Figura 15: Menina 8	20
Figura 16: Entrada da UMEI da UFMG.....	81
Figura 17: Parede no hall de entrada 1	82
Figura 18: Parede no hall de entrada 2	82
Figura 19: Portão que dá acesso à parte interna da UMEI.....	82
Figura 20: Parede interna com produções de crianças e adultos	83
Figura 21: Crianças pintando parede	83
Figura 22: Patio do Gaiolão 1	83
Figura 23: Pátio do Gaiolão 2.....	83
Figura 24: Parque 1	84
Figura 25: Parque 2	84
Figura 26: Galinhas soltas no parque	84
Figura 27: Galinha na área externa.....	84
Figura 28: Crianças brincando no teatro de arena	86
Figura 29: Meninos brincando no teatro de arena	86
Figura 30: Sala de aula da turma Pequena Sereia 1.....	90
Figura 31: Sala de aula da turma Pequena Sereia 2.....	90

Figura 32: Primeira conversa com as crianças	91
Figura 33: Explicando o uso da filmadora.....	91
Figura 34: Desenhando com mesas juntas.....	93
Figura 35: Desenhando e brincando com objetos.....	93
Figura 36: Mãos.....	100
Figura 37: Mãos 1.....	100
Figura 38: Mãos 2.....	100
Figura 39: Crianças vendo filmagens 1	101
Figura 40: Crianças vendo filmagens 2	101
Figura 41: Crianças vendo filmagens 3	101
Figura 42: Crianças vendo filmagens 3	101
Figura 43: Crianças vendo filmagens 4	101
Figura 44: Alanis pede para desenhar.....	101
Figura 45: Crianças comemoram.....	102
Figura 46: Guilherme retoma o desenho antigo	102
Figura 47: Guilherme olha para a filmadora	103
Figura 48: Dragão 2.....	109
Figura 49: Detalhe do guarda-chuva e chuva no chão.....	109
Figura 50: Dragão do Lucas	111
Figura 51: Detalhe Dragão1	111
Figura 52: Guilherme mostra o bigode no rosto.....	114
Figura 53: Mostrando o bote e a escada imaginários	114
Figura 54: Guilherme olhando Lucas se afastar	117
Figura 55: Lucas entrega caneta amarela.	117
Figura 56: Lucas entrega caneta verde.	117
Figura 57: Lucas entrega caneta azul.	118
Figura 58: Planejando desenhar a namorada do rato.....	119
Figura 59: Lucas indicando onde ficará a namorada do rato.....	119
Figura 60: Guilherme e Lucas se abraçam	120
Figura 61: Lucas vai conversar com a professora	120
Figura 62: Professora conversa com Guilherme e Lucas - 1	121
Figura 63: Três meninos e um desenho	121
Figura 64: Lucas desenhando com a ponta do dedo.....	121
Figura 65: Lucas fazendo a alça	122

Figura 66: Guilherme fazendo a alça.....	122
Figura 67: Desenho da Ana Luisa	124
Figura 68: Desenho da Ana Luisa	124
Figura 69: Paulo Henrique colorindo o foguete de cabeça para baixo	127
Figura 70: Desvirando o caderno.....	127
Figura 71: Guilherme usa a ponta dos dedos na mesa.....	128
Figura 72: Lucas desenhando com a ponta do dedo 1	128
Figura 73: Lucas desenhando com a ponta do dedo.....	129
Figura 74: Simulando decolagem de foguete 1	130
Figura 75: Simulando decolagem de foguete 2	130
Figura 76: Abrindo os braços mostrando como é grande a sua família	131
Figura 77: Desenho da Thaís 1	132
Figura 78: Thaís pulando	132
Figura 79: Thaís pulando 1	132
Figura 80: Guilherme escreve o nome.....	133
Figura 81: Outra comemoração	133
Figura 82: Picando queijo.....	135
Figura 83: O foguete do rato 1.....	135
Figura 84: Três meninos e um desenho	135
Figura 85: Desenho da Thaís com a banana	138
Figura 86: Desenho da Alanis	140
Figura 87: Desenho da Ana Luisa	140
Figura 88: O foguete do rato 1.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Relação do material coletado durante a permanência no campo.....	79
Quadro 2: Dados contrastivos entre as turmas	92
Quadro 3: Sinais utilizados nas transcrições	98
Quadro 4: Dados contrastivos entre os subgrupos.....	105

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASSUC-UFMG	Associação dos Usuários das Creches da UFMG
CDC	Centro de Desenvolvimento da Criança
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Dr ^a	doutora
FaE-UFMG	Faculdade de Educação da UFMG
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FUMP	Fundação Mendes Pimentel
h	hora
min	minutos
MP3	<i>Moving Picture Experts Group Audio Layer 3</i>
NEPEI	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância e Educação Infantil
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
Prof ^a	professora
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
RCNEI	Referenciais Curriculares para a Educação Infantil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1	COMO TUDO COMEÇA	16
2	ESTUDOS SOBRE OS DESENHOS INFANTIS.....	22
2.1	<i>Interpretações teórico-metodológicas sobre o desenho infantil.....</i>	22
2.2	<i>O desenho como objeto de pesquisa</i>	25
2.3	<i>O desenho como estratégia metodológica na pesquisa com as crianças</i>	38
2.4	<i>Práticas de desenhar na educação infantil.....</i>	44
3	OLHAR ALÉM: AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	49
3.1	<i>As contribuições da psicologia histórico-cultural para a pesquisa.....</i>	50
3.2	<i>As contribuições da Sociologia da infância.....</i>	57
3.3	<i>Confluências teóricas.....</i>	65
4	O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	71
4.1	<i>A escolha da UMEI Alaíde Lisboa.....</i>	71
4.2	<i>Aproximações à UMEI Alaíde Lisboa.....</i>	73
4.3	<i>Do centro de desenvolvimento da criança da Universidade Federal de Minas Gerais – Creche Pampulha à UMEI Alaíde Lisboa.....</i>	74
4.4	<i>A entrada na UMEI Alaíde Lisboa</i>	77
4.5	<i>Funcionamento e o espaço físico da UMEI Alaíde Lisboa.....</i>	80
4.6	<i>Encontro com as crianças: percursos metodológicos</i>	85
4.6.1	<i>A turma da Pequena Sereia e a sala de aula.....</i>	89
4.6.2	<i>A primeira conversa com as crianças</i>	90
4.6.3	<i>Os contrastes</i>	92
4.6.4	<i>O desenho no cotidiano da turma da Pequena Sereia</i>	94
4.6.5	<i>Desafios no uso dos equipamentos</i>	95
5	A SIGNIFICAÇÃO DO DESENHO INFANTIL PELAS CRIANÇAS	99
5.1	<i>A participação e envolvimento das crianças na pesquisa</i>	99
5.2	<i>Uma situação de desenho na turma da Pequena Sereia.....</i>	103
5.3	<i>Desenhar na escola: propostas, materiais e estética.....</i>	107
5.4	<i>O desenho na trama das interações sociais.....</i>	112
5.5	<i>Desenhos, imaginação, criação e realidade</i>	123
5.6	<i>A produção do desenho no fluxo entre mediações simbólicas.....</i>	126
5.7	<i>Os desenhos e suas apropriações e significações sociais.....</i>	136
6	CONCLUSÕES, PARA CONTINUAR.....	142
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147

ANEXO A - Subevento 1: A produção dos meninos	155
ANEXO B - Subevento 2: A produção das três meninas e um menino	165
ANEXO C - Desenho da Duda.....	169
ANEXO D - CD da filmagem do evento	170

1 COMO TUDO COMEÇA

A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo (PONTY, 1994, p. 24).

As palavras do filósofo Merleau Ponty (1994) representam o sentido dessa pesquisa para mim, pois apesar de acompanhar, há mais de trinta anos, o cotidiano da educação infantil, ainda inquieta-me ver as crianças e os desenhos que fazem na escola. Minhas certezas são duvidosas, e ainda persiste um não saber que me impulsiona a seguir adiante, rumo ao não conhecido e que me leva a aprender a ver o mundo pelo olhar da infância e do que ela produz graficamente, razão pela qual elaborei a pesquisa.

Dos anos 80 até a atualidade estou inserida no universo da educação infantil. Seja inicialmente como professora, formadora de professores ou coordenadora de ações pedagógicas em creches e escolas particulares de Belo Horizonte, com graduação em psicologia e formação voltada para a atuação escolar e educacional, sempre procurei refletir sobre minha prática para compreender não só os rumos de minha profissionalização, mas, sobretudo, entender as manifestações das crianças no cotidiano dessas instituições. Desde então, interessei-me pelas vivências simbólicas expressadas por elas nas situações de brincadeiras, narrativas, desenhos, pinturas, entre outras. Nesse percurso, o encantamento pelos desenhos infantis e as diversas questões relacionadas ao grafismo emergiram e me impulsionaram a buscar estudos e experiências que versassem sobre o assunto. Uma das primeiras questões que me colocava era o que o desenho infantil podia revelar?

A literatura daquela época fornecia material teórico onde o desenho era compreendido como um instrumento que revelava a experiência cognitiva e afetivo-emocional da criança. A partir desse entendimento, criou-se uma visão do desenho onde as características dos traçados evidenciavam os estágios mentais pré-estabelecidos, que deveriam obedecer a uma lógica etapista, sequencial e universal. Essa compreensão tornou-se referencial para apreender o desenho pelo seu conteúdo subjetivo com fins terapêuticos, avaliativos, ou como expressão das fases de desenvolvimento mental das crianças. A criança que não seguia os percursos universais estabelecidos pelos autores era tida como “fora da faixa”, correndo o risco de ser considerada como portadora de alguma dificuldade de aprendizagem, regressão mental ou emocional.

No meu contato diário com as crianças e observando suas ações enquanto desenhavam percebia que havia contradições nessa abordagem. De maneira pragmática,

passsei a estabelecer uma relação entre desenho e interação social. A minha interpretação era que de alguma maneira, havia um sistema de comunicação entre as crianças, pois, na condição de professora, via que elementos gráficos produzidos por uma determinada criança, passavam a compor o desenho de outras. Além disso, observava que minhas proposições, como os materiais que oferecia, os comentários e postura na condução desta atividade também provocavam mudanças nos desenhos. Eram momentos de intensa interatividade entre as crianças e delas comigo. O foco não estava apenas no produto final, mas, também, no processo de produção dos desenhos. Apresento aqui alguns desenhos em que acompanhei o processo de produção como professora de 20 crianças com idade entre três e quatro anos, alunos de uma escola particular em Belo Horizonte ou como coordenadora educacional. Os coletei intuitivamente, porém os tratei como documentos históricos, que me inquietavam e por isso mesmo, fazem parte da construção do meu objeto de pesquisa. Por exemplo, como não perceber a semelhança e proximidade entre os traços e elementos como o arco-íris que são produzidos por um subgrupo de cinco meninas (FIG. 1 a 5)?



Figura 1: Mariana



Figura 2: Desenho de menina 1



Figura 3: Menina 2



Figura 4: Menina 3



Figura 5: Menina 4

Uma das meninas desse subgrupo, que chamaremos de Mariana, autora do desenho da Figura 1, é convidada por mim a trocar de lugar, pois a mesa em que estava era inadequada para comportar cinco crianças, sendo indicado quatro crianças, contudo como essas meninas

insistiram em ficar juntas permiti que ultrapassassem o limite. Entretanto, ficou desconfortável e o aperto físico estava gerando conflito entre elas. Nesse momento sugeri que uma delas deveria escolher outro lugar para assentar e continuar o desenho. Mariana se dispôs a fazer a troca e foi para uma mesa que tinha duas meninas, um menino e um lugar sobrando. Com o intuito de continuar seu desenho, Mariana virou o verso do papel sobre o qual estava desenhando e passou a produzir um segundo desenho (FIG. 6) bastante diferente do anterior, também semelhante à imagem produzida pelos novos parceiros da mesa (FIG. 7, 8 e 9). Segundo as falas das crianças, os pontos que aparecem destacados nas figuras 7 e 8 significavam chuva.



Figura 6: Mariana II



Figura 7: Menino 1



Figura 8: Menina 5



Figura 9: Menina 6

Pode-se observar também que os traços de Mariana (FIG. 6) produzem uma imagem próxima à de seu colega autor do desenho da Figura 7. Em dois desenhos, figuras 8 e 9, aparecem traços que se aproximam ao desenho de um arco-íris. O que faz com que as meninas desenhem arco-íris? Por que o desenho de arco-íris aparece em outro subgrupo? O que aconteceu para que o desenho de Mariana perdesse as características de uma figuração bem

definida, passando a explorar mais as linhas coloridas e formas indefinidas? Por que as imagens apresentam significados ou traços que se assemelham?

Em outras situações, observava que ao invés de figurar, as crianças preferiam explorar as possibilidades que o giz de cera oferecia na produção de linhas de diferentes tamanhos, larguras e texturas conforme a maneira de pegá-lo e o suporte de apoio, sem que isso fosse sinal de regressão mental ou paralisação no percurso do desenvolvimento. Também era perceptível o fascínio provocado pela caneta hidrocor de ponta fina deslizando facilmente pelo papel convidando a criança a explorar a vivacidade de suas cores, colorindo as formas que produziam até furar os papéis. Ou meninos que desenhavam submarinos e meninas o interior de casa a partir da mesma proposta. Como nas imagens abaixo, cedidas por uma professora de crianças com idade variando entre quatro e cinco anos, cujo trabalho pedagógico no cotidiano recebia a minha orientação. A professora organizou previamente a formação dos grupos e a consigna era desenhar livremente numa folha de papel que trazia como problematização o vazado de um recorte retangular. As figuras 10, 11 e 12 são de autoria de três meninos que estavam assentados em torno de uma mesma mesa.



Figura 10: Menino 2

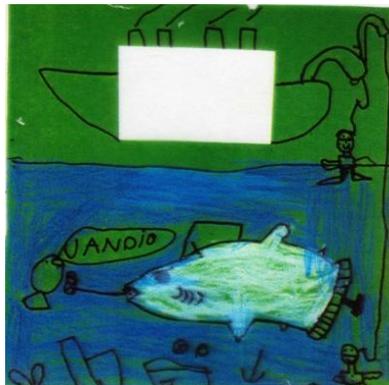


Figura 11: Menino 3

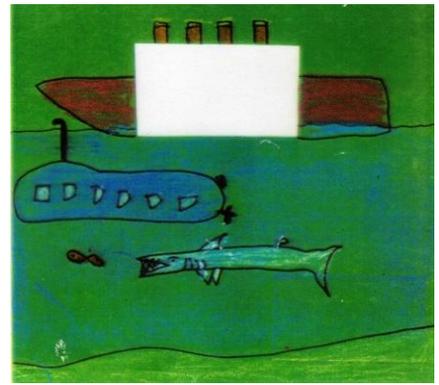


Figura 12: Menino 4

É possível observar nesses desenhos praticamente o mesmo padrão de cores, com exceção do desenho da Figura 10 que usa também a cor amarela. Mas o tema que desenharam é o mesmo. Suas narrativas orais e visuais giram em torno de barcos, submarinos, tubarões e mergulhadores. Em uma mesa ao lado estavam desenhando duas meninas e um menino. Vejamos.

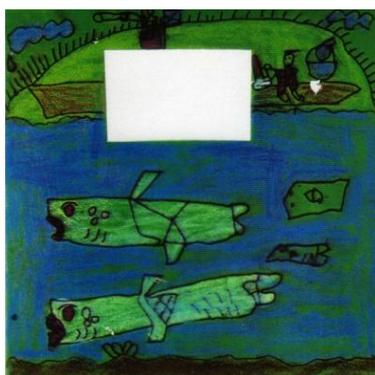


Figura 13: Menino 5

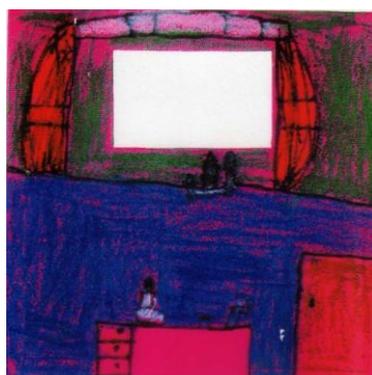


Figura 14: Menina 7

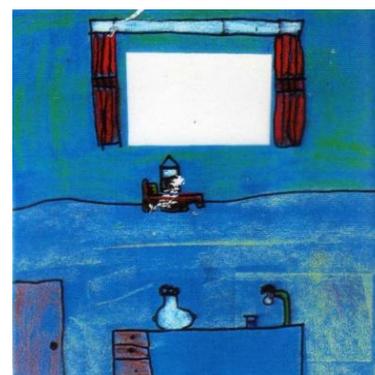


Figura 15: Menina 8

Não é difícil identificar que o menino fez o desenho da Figura 13, acompanhando o mesmo tema de barcos e tubarões dos meninos da mesa ao lado. E as meninas se ocuparam de representar o interior de uma casa, com o mesmo tipo de móveis, uma mesa com um objeto decorativo, gavetas ao lado, o vazado foi transformado em janela com cortina. Essa diferenciação entre os desenhos pode ser examinada por marcadores simbólicos que delineiam os gêneros e revelam o universo feminino e masculino?

Essa pequena amostragem de desenhos foi produzida entre as décadas de 80 e 90 do século XX, a literatura daquela época era insatisfatória para a exploração dos aspectos sociais e culturais do desenho infantil, não respondendo a outras questões tais como: qual a relação entre as práticas pedagógicas e a atividade de desenhar na escola? Qual visão de mundo a criança expressa em seus desenhos? Em que medida as interações entre as crianças afetam seus desenhos? As crianças em seus desenhos expressam questões sociais e culturais?

No terreno da educação infantil lugar onde me situo, as abordagens psicológicas desenvolvimentistas em grande parte compreendem a criança como um ser que vive uma etapa da vida onde o projeto maior está por vir: tornar-se adulto, ainda vigoram, silenciando a criança, transformando-a em um sujeito marcado pela falta e incompletude. E os desenhos igualmente são tratados como medidas de desenvolvimento mental. É inquestionável a existência de uma gênese do grafismo que se desdobra em dois caminhos distintos. Uma vertente toma os rumos da escrita e a outra que nos interessa, segue o caminho das imagens, porém o olhar do adulto sobre o desenho ainda está preso a um modelo maturacionista, que isola a produção gráfica da criança de um contexto sociocultural e histórico mais amplo, como se o desenvolvimento fosse um fenômeno natural e esperado.

Os estudos recentes realizados no campo da psicologia histórico-cultural e aqueles advindos do campo da sociologia da infância são importantes referenciais para o avanço na compreensão de quem é a criança que desenha e também na interpretação do desenho que é

produzido na escola ou fora dela. E ainda, podem responder à complexidade que envolve o ato de desenhar junto com seus pares, como na compreensão do processo de criação dos desenhos.

Resumidamente, na presente tese temos como objetivo geral ampliar os referenciais de compreensão do desenho infantil, indo além do modelo etapista, situando as crianças que desenham no contexto da educação infantil, seus processos de produção, suas vozes e imagens. Pretendemos investigar as influências da interação social, das linguagens e significação de mundo, nos processos de criar, imaginar, e expressar pela imagem gráfica a visão que têm do mundo. E ainda, perceber qual a importância do contexto escolar na atividade de desenhar. Nesse contexto, compreender as crianças por elas mesmas, bem como as imagens gráficas que produzem.

A seguir apresentamos mais quatro seções e os anexos que compõem a pesquisa. Na próxima seção, a segunda, delimitamos os referenciais pelos quais iniciei a pesquisa. Traçamos uma breve panorâmica das pesquisas e estudos sobre os desenhos infantis e a abordagem dos desenhos na escola da Educação Infantil. Essa revisão levou-nos à construção teórico-metodológica da pesquisa.

Na terceira seção apresento nossas escolhas teóricas através das contribuições da psicologia histórico-cultural e da sociologia da infância para a pesquisa. E na confluência dessas teorias a emergência de um olhar para a infância, as crianças e seus desenhos.

A quarta seção é voltada para a empiria da pesquisa, ancorada pelos princípios da microgenética, descreveremos um evento transcorrido numa atividade de desenhar em uma sala de aula de crianças com quatro e cinco anos de idade. Esse evento se divide em dois subeventos, caracterizados pela movimentação e produção distinta de dois subgrupos um de meninos e outro com prevalência de meninas.

Na quinta seção, desenvolvemos as análises do material empírico organizado em seções interligadas que constituem os acontecimentos e observações que abrangem todo o processo da pesquisa como as participações das crianças na pesquisa, o desenho produzido na escola e seus atravessamentos, a presença da imaginação na criação das narrativas orais e visuais, a produção gráfica na trama das interações sociais, as mediações semióticas ocasionadas pelas linguagens utilizadas pelas crianças e a significação que as crianças atribuem à realidade por meio das relações de gênero, a percepção que têm do lugar que ocupam na escala social, e as apropriações de valores socioculturais.

E por fim, as considerações finais sobre a pesquisa, nossas reflexões desenvolvidas no processo da investigação e o que pode estar por vir.

2 ESTUDOS SOBRE OS DESENHOS INFANTIS

[...], espero que não esteja esquecido de que a humanidade começou a pintar muito antes de saber escrever, Conhece o rifão, se não tens cão caça com gato, por outras palavras, quem não pode escrever pinta, ou desenha, é o que fazem as crianças, [...] (SARAMAGO, 1989, p. 15)

Os estudos realizados até o momento são importantes referenciais para o avanço na compreensão de quem é a criança que desenha e também na interpretação do que desenha na escola ou fora dela, mas não respondem à complexidade que envolve o ato de desenhar junto com seus pares, tanto no que revela sobre os processos de constituição de si mesma como pessoa singular e social, seus processos de socialização como na criação dos desenhos.

Com essa visão busquei me apropriar de uma metodologia que focasse as crianças em processo de produção de desenhos, entendidos como uma produção simbólica que emerge no contexto das interações sociais. Entendendo as crianças como informantes legítimos sobre as suas vidas, sujeitos competentes na produção da vida social, atores da sua socialização e que detêm uma visão consistente do mundo que as rodeia.

O fato de ser uma pesquisa desenvolvida com crianças já demarcou um caminho a ser seguido. Por ser um grupo definido de crianças, situado num contexto escolar onde o objetivo é, pelo olhar microgenético, capturar o processo de desenhar coletivamente, para compreender o que se passou no momento em que as crianças desenhavam.

Nesse sentido, retomamos teorias que discorrem sobre as pesquisas que adotam a criança como principal informante, entendendo que sua linguagem e comunicação se dão na complexidade dos sistemas simbólicos. Tais sistemas alimentam a imaginação que alimentam a criação, concretizada nos traços, formas gráficas, imagens que na medida em que são produzidas, permitem perceber as experiências cotidianas das crianças e como elas a revelam por meio dos seus desenhos.

Mas como apreender esses processos?

2.1 *Interpretações teórico-metodológicas sobre o desenho infantil*

O escritor José Saramago tem razão, desenhar é um fazer da criança, pois o adulto que desenha é o artista. Ao desenhar a criança revela um tipo de prática que é característico e próprio de sua geração, a infância. O psiquiatra e psicanalista francês Daniel Widlöcher (1965) tem essa compreensão, para ele o desenho do adulto que não é artista se reduz a alguns

ensaios de caricaturas e rabiscos não figurativos. Se for artista, a representação da imagem dependerá dos padrões do desenhista e de seus propósitos com o desenho. Por outro lado, para a criança rabiscar, colorir, dar forma aos traçados, não são meros atos mecânicos ou cópias da realidade, mas a possibilidade de criar significações simbólicas que a permitem expressar espontaneamente sobre si mesma, as interações e o mundo a sua volta.

Tem-se registro de que em fins do século XIX na Itália iniciaram-se os primeiros estudos sobre o desenho infantil por autores como Corrado Ricci (1887), Lichtwart (1887, *apud* MARINO, 1988). Daquela época até a atualidade, foram elaboradas diferentes abordagens acerca desse tema que influenciaram a atual compreensão que os adultos têm sobre a produção gráfica da criança.

Nessa perspectiva, resgatar o percurso do estudo dos desenhos infantis é um grande desafio, pois são raros os indícios de documentos históricos que fornecem material de estudo. A própria escassez de desenhos infantis preservados, já conota a pouca importância que a criança e sua produção tiveram para a ciência e as sociedades ao longo da história. Até o século XVIII, pouco se conhecia sobre a produção simbólica infantil. As raras pesquisas realizadas aconteciam pela iniciativa de autores que registravam detalhes que observavam de seus próprios filhos. Mesmo porque, justifica-se a dificuldade de remontar o passado longe da história do desenho infantil, devido ao alto custo de fabricação do papel e lápis, o que impossibilitava a criança de dispor estes materiais. Isso não quer dizer que a criança que não desenhava, porém a ação acontecia em suportes efêmeros como o chão de areia, muros, utilizando as próprias mãos, carvão e gravetos para marcar as superfícies (MÈREDIEU, 1974). A evolução das técnicas gráficas e a difusão do papel e do lápis é que favoreceram a baixa do custo e abriram para a criança o acesso a esses artefatos, tornando o registro dessa atividade mais duradouro.

Estudos de Maureen Cox (1995) e Dinah Campos (1999) destacam que Corrado Ricci foi um dos pioneiros nos estudos dos desenhos infantis, publicando em 1887 o livro *L'arte dei bambini*, fruto de sua observação de desenhos feitos por crianças italianas. Em função da presença de transparências e elementos estéticos como cor e relações com a arte primitiva, o autor concluiu que a criança demonstra uma dificuldade em desenhar aquilo que vê. Portanto, para ele, isso significa que o desenho não é uma tentativa da criança de reproduzir o real, mas sim, expressão do que conhece sobre ele. Concepção esta retomada por Vigotski no livro **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**, assunto que abordaremos mais adiante.

Já no livro **Arte na escola**, de autoria do alemão Lichtwart (1887 *apud* MARINO, 1988), defende a ideia de que a criança, independente de raça ou tempo, estabelecendo uma relação fundada numa perspectiva comum à época, de relacionar à criança aos chamados primitivos, contemplando no caso as produções pictóricas de ambos. É importante destacar esta lógica, pois essa forma de compreensão deu início à percepção de que há uma homogeneidade nas representações gráficas infantis, como um produto geneticamente determinado de caráter universal, transformado num referencial de qualificação dos desenhos que os esvazia do seu processo e contexto de produção. Esse pensamento vigora até o presente em análises que tendem a considerar o desenho como um produto fechado, que é valorizado pela qualidade da coordenação perceptivo-motora, que exclui a importância de qualquer propósito expressivo, anulando a criança que o produz.

Ainda no percurso histórico dos estudos sobre o desenho infantil, em 1895 o termo “arte infantil” é veiculado pela primeira vez no livro *Studies in childhood*, de autoria do psicólogo inglês James Sully (1879). Segundo Divo Marino (1988), mesmo com o reconhecimento da produção de uma arte diferenciada, os conceitos daquele tempo apregoavam que as ações da criança deveriam ser controladas e corrigidas. Nesse contexto, as representações gráficas infantis eram, e ainda são consideradas imperfeitas em função da imperfeição do pensamento infantil.

O campo das psicologias projetiva, cognitiva e do desenvolvimento tem se valido do desenho infantil para a realização de pesquisas sobre o tema. Entretanto, as abordagens utilizadas ao invés de evidenciar as crianças darem-lhes voz, acabaram por impor padrões interpretativos do adulto na compreensão do significado da representação gráfica infantil.

Florence de Mèredieu (1974) em seu livro **O desenho infantil**, já tecia uma crítica severa quanto a essa abordagem reclamando a ausência de estudos **sobre** o desenho, e não **do** desenho como método científico a serviço da psicologia. Em suas palavras:

Quanto à contribuição específica da psicologia projetiva ao estudo do desenho, deve-se reconhecer que se utiliza mais o desenho em psicologia do que esta contribui para um estudo próprio do desenho considerado em si mesmo, independente das vantagens que pode apresentar ou das *informações* fornecidas. Pode-se dizer o mesmo da psicanálise, onde o papel do desenho limita-se a um estatuto subalterno de método e de auxiliar. (MÈREDIEU, 1974, p. 73)

Essa questão é retomada e ampliada por Zélia Gomes (2009), ao destacar que dentre os estudos que tentam explicar o que e o como se dá este fazer da criança, é frequente

o desenho infantil ser tomado por campos do conhecimento separados entre si. Em suas palavras:

Estuda-se “como” meio de desenvolvimento, “como” meio de expressão, “como” meio de elaboração de conflitos. No campo da psicologia a expressão gráfica infantil reflete os estádios de desenvolvimento das crianças. No campo pedagógico valorizado o desenvolvimento do sentido estético, da motricidade e da inteligência. (GOMES, 2009, 29).

Na busca por uma definição do que é desenho, Edith Derdyk (1989) faz uma revisão histórica do uso do desenho na humanidade. Constatamos que do homem das cavernas à sua aplicação mais elaborada, como na arquitetura, desenhos técnicos e fruto dos avanços tecnológicos a força da imagem está presente. Dos desenhos ligados às manifestações e movimentos artísticos, o desenho apresenta função múltipla nas sociedades, assumido como meio que representa interesses sociais, ilustrativos, representação de conceitos científicos, bens de consumo. Para ela o desenho acompanha a rapidez do pensamento, é por natureza aberta e processual. É um projeto mental. Em suas palavras:

Apesar de sua natureza transitória, o desenho, uma língua tão antiga e tão permanente, atravessa a história, atravessa todas as fronteiras geográficas e temporais, escapando da polêmica entre o que é novo e o que é velho. Fonte original de criação e invenção de toda sorte, o desenho é exercício de inteligência humana (DERDYK, 1989, p. 46).

Para a nossa pesquisa, pretendemos abordar o tema com as renovadas e atuais contribuições advindas da sociologia da infância, da psicologia histórico-cultural, da arte e da estética. Partiremos de três eixos fundamentais, o primeiro, que daremos mais ênfase, toma o desenho infantil como objeto de pesquisa; o segundo aborda o desenho como estratégia metodológica na pesquisa com as crianças e o terceiro abordará as práticas pedagógicas que envolvem a atividade de desenhar na educação infantil.

2.2 *O desenho como objeto de pesquisa*

O interesse pelo desenho infantil abriu caminho para investigações e pesquisas desenvolvidas ao longo do século XX. Autores como Georges Henri Luquet (1969) e Viktor Lowenfeld (1997) forneceram grandes contribuições para os estudos apresentando ideias que serviram de conteúdos e referenciais a serem desdobrados em novas pesquisas científicas sobre o tema. Vejamos o que esses autores postularam.

Luquet (1969) foi pioneiro a destacar as etapas do grafismo infantil. O autor buscava entender o que a criança desenha, bem como o que a leva a alterar suas representações gráficas. Para tanto, inicialmente acompanhou e registrou as ações e verbalizações de seus filhos Simone e Jean Luquet antes, durante e após o ato de desenhar (DUARTE, 2007). Luquet apresentou o estudo monográfico, foco de sua tese de doutorado em 1913, com o título *Les dessins d'un enfant*. Posteriormente no avançar de suas investigações, reuniu produções de criança de diferentes nacionalidades, fortalecendo o caráter universal do desenvolvimento do grafismo, na análise desses desenhos observou a evolução cognitiva da criança tratando o desenho como construção de conhecimento, onde estão em jogo o modelo interno que a criança tem dos objetos e sua concepção do real. Para o autor, o realismo era a centralidade do ato de desenhar. Para tanto, estabeleceu quatro estágios do desenvolvimento gráfico que, para ele, tem início por volta dos dois anos de idade, denominado por “realismo fortuito”. Conforme sua compreensão, essa fase se subdivide duas caracterizações do desenho. No “desenho involuntário”, a criança desenha linhas, porém sem consciência de que pode representar algo, sua ação está centrada apenas no prazer do gesto e na experimentação da atividade motora, sem atribuir significado. E no “desenho voluntário”, a criança desenha primeiramente sem intenção, mas em seguida percebe a relação entre seus traços com objetos reais, passado a nomear seus desenhos. Surge então, a intencionalidade de desenhar algo que passa a ter significado. Mas, a interpretação feita pela criança não se conserva, pode alterar o sentido do desenho a todo o momento, ficando o mesmo à mercê dos significantes atribuídos por ela. A culminância deste estágio se dá quando a criança conserva a intenção e a interpretação que faz do desenho.

Nas fases seguintes, Luquet (1969) emprega o termo “realismo”, porque para ele o objetivo do desenho é que a criança represente o real. As impossibilidades ou inabilidades dessa representação é que vão determinar as fases em que se encontram. Assim, o segundo estágio, o autor chama de “realismo fracassado”. Conforme o autor, nessa fase a criança de três, quatro anos ainda não coordena ação e pensamento, resultando, portanto, num desenho que considera apenas o seu ponto de vista. Assim, os elementos não são integrados, muitas partes são omitidas, exageradas, diferenciadas formando um conjunto imagético coerente ao pensamento da criança que desenha.

O estágio do “realismo intelectual” é observado em desenhos de crianças com aproximadamente quatro anos até por volta dos doze anos de idade, caracterizado por elementos gráficos recuperados pela memória. Isto é, mesmo que os objetos estejam diante dos seus olhos, a criança desenha é o modelo mental interno que tem construído. Portanto, a

criança desenha aquilo que sabe e não o que vê. De acordo com Mèredieu (1974), nessa fase a criança lança mão de dois recursos para desenhar. Pela falta de perspectiva, utiliza do plano deitado em torno de um ponto referencial para representar os objetos, por exemplo, as árvores de cada lado da estrada. O outro recurso é a transparência ou simultaneidade do objeto e seu conteúdo. Dessa forma, a casa pode ser representada ao mesmo tempo dentro e fora, ou o bebê dentro da barriga da mãe.

O “realismo visual” é o termo que Luquet (1969) emprega para determinar a última fase do desenho, que se dá a partir do doze anos. Para o autor, é o momento em que surge a perspectiva e a submissão às suas leis, quando então, o desenho passa a se empobrecer, perdendo o seu conteúdo simbólico. Somente o artista é que manterá o gosto pelo traçado e continuará desenvolvendo um senso estético e simbólico no processo de representação gráfica.

Lowenfeld (1977) também foi um reconhecido autor que se dedicou ao estudo sobre o desenho infantil ressaltando a importância do mesmo para o desenvolvimento da criança. Para ele o desenho tem a função de proporcionar o desenvolvimento da capacidade criativa e representativa e a autoexpressão. Sendo que esta se relaciona ao aspecto emocional da criança.

Na busca por compreender como se dava o processo de representação da realidade pela criança, baseado em um referencial inatista, o autor distinguiu quatro fases na evolução do grafismo: a garatuja, a pré-esquemática, a esquemática e finalmente o realismo.

Por considerar a garatuja um importante passo no desenvolvimento do grafismo, Lowenfeld (1977) afirmava que esse traçado conduziria a conquista da palavra escrita. A partir de sua observação atenta a essa fase, o autor estabeleceu três momentos distintos: o da garatuja desordenada, o da garatuja ordenada e o da garatuja nomeada.

A etapa da garatuja desordenada é marcada pela falta de controle motor da criança e seus rabiscos são fruto de grandes movimentos, sendo instáveis no tamanho e seguem em todas as direções. A etapa da garatuja ordenada é quando a criança apresenta um maior controle de seus movimentos e rabiscos. A etapa da garatuja nomeada, a criança planeja o que fará, seus traços passam a ter significações e por isso, recebem nomeações.

O avançar da fase das garatujas é identificado por movimentos circulares e longitudinais que tomam formas reconhecíveis, caracterizando a etapa pré-esquemática. Conforme o autor, quanto maior for a consciência que criança tem do objeto, mais características do mesmo serão representadas. Na sequência dessa fase, surgem os esquemas. A figura humana é um dos primeiros desenhos esquemáticos que a criança produz. O círculo é

a base do desenho que passa por mudanças gradativas, primeiro toma forma de sol irradiante, depois de rosto humano, e aos poucos, são acrescentados os membros, o corpo e detalhes da figura humana. Os objetos da sua realidade também são colocados uns em relação aos outros. A figura humana e os objetos ali estão submetidos ao relacionamento emocional da criança com aquilo que ela desenha.

Na medida em que a criança cresce, sente a necessidade de revelar mais detalhes do seu desenho, como por exemplo, característica ligada ao gênero sexual. Marcando então, a fase que Lowenfeld (1977) chamou de realismo. A transparência não aparece mais nos desenhos, a descoberta dos planos permite a sobreposição dos objetos numa relação de profundidade entre os elementos que são evidentes na cena desenhada. Em termos do desenvolvimento, essa fase corresponde à entrada na puberdade, quando a criança procura representar o que vê, e geralmente, pela falta da habilidade não alcança um resultado desejado. Essa situação frequentemente gera um sentimento de insatisfação que a conduzirá à perda da espontaneidade e abandono do ato de desenhar.

Florence de Mèredieu (1974), ancorada nas ideias de Luquet, Berson e Piaget, publicou o livro, originalmente intitulado, *Le dessin d'enfant*, no qual o objeto de análise também era a evolução do desenho infantil. Para esta autora, o menos importante era a caracterização das fases de evolução do desenho, mas sim o sentido do percurso. Dessa forma, colocava o desenvolvimento do grafismo como uma caminhada em direção a um processo que ela denominou de “desgestualização progressiva”. Sua concepção era a de que a evolução do desenho da criança manifestava-se primeiro pelo gesto e dele chega-se ao traço e do traço ao signo, em suas palavras:

Podemos aplicar ao desenho aquilo que Piaget diz do jogo de maneira mais geral, isto é, que ele leva “da ação à representação, na medida em que evolui de sua forma inicial de exercício sensório-motor para sua forma segunda de jogo simbólico ou jogo de imaginação”¹ (MÈREDIEU, 1974, p. 37).

Dessa forma, uma das questões que a autora levantou em seus estudos foi sobre o desaparecimento do rabisco. A observação de Mèridieu revelou a existência de duas tendências de análise. Uma que compreende que o rabisco persiste, transformado em detalhe ou ornamento integrado ao desenho figurado como nuvem, cabeleira, fumaça, etc. E a outra vertente que acredita que permanecer ou voltar ao rabisco significava pensar que há alguma

¹ A formação do símbolo na criança (nota da citada autora).

regressão nas funções orgânicas, ou a presença de um distúrbio motor ou mental na criança. Sua hipótese era que tanto os pais, quanto os educadores reprimiam essa produção.

Mèredieu ainda comenta sobre os efeitos dessa conduta quanto a valorização da criança e de sua produção gráfica quando é o rabisco, “Fica assim ignorado e rejeitado o valor gestual e dinâmico desse tipo de grafismo que a arte contemporânea tende a reencontrar. Essa desgestualização é um eco daquela rejeição do corpo praticada pelo ocidente” (MÈREDIEU, 1974, p. 39). A autora faz um apelo para que os adultos não valorizem apenas a figuração, pois pode ser um disfarce para o prazer que a criança sente em produzir formas, cores e matérias. A representação gráfica dos rabiscos pode ser vivida como uma produção sem qualquer compromisso estético ou artístico, mas pela brincadeira com o movimento, pela experimentação do traço, onde a autora/criança está mais interessada no prazer em executar seu desenho, como nos diz Mèredieu (1974), pelo prazer do gesto. Essa consideração à dimensão afetiva e expressiva da criança é um indício de que a autora é mais sensível às experiências da criança, bem como acredita na expressão de conteúdos inconscientes, abordados pela psicanálise.

A perspectiva evolucionista também aparece na pesquisa da norte americana Rhoda Kellogg (1987), ao explicitar que os rabiscos produzidos na primeira infância passam a formar diagramas que, com o passar do tempo, vão se combinando e agregando outros diagramas, formando uma construção gráfica cada vez mais complexa até chegar à figura humana. Nessa perspectiva também prevalece a crença de que o desenvolvimento do desenho infantil se dá por uma progressão ordenada dos rabiscos. A autora relaciona os traçados à idade das crianças, estabelecendo uma evolução dos mesmos, que equivocadamente também serviu de referencial para análise comparativa dos desenhos produzidos pelas crianças nas creches e escolas. Entretanto, a pesquisa desenvolvida por Claire Golomb (1981) coloca em questão essas ideias, pois no estudo que realizou analisando o desenho de 250 crianças, apenas 4% delas traçaram o percurso descrito por Kellog para chegar ao desenho figurativo. Para Golomb a maior dificuldade foi identificar os rabiscos conforme os critérios estabelecidos por Kellog. Como conclusão, as etapas estabelecidas por ela não eram necessárias para a produção figurativa.

Na esteira da lógica etapista, Howard Gardner (1997, 1999) se dedica aos estudos da produção gráfica ressaltando a capacidade da criança de experienciar sentimentos quando desenha e indica que aos cinco anos ela vive o que chama de “idade de ouro do desenho”. Assim, desenhar deixa de ser livre experimentação, como dito por Lowenfeld (1977), passando a ser considerada como uma produção infantil com elementos estéticos próprios.

Nesse sentido, a ênfase no aspecto desenvolvimentista também está presente, pois, para ele existe uma fase de vida em que o desenho adquire maior importância. Entretanto, cabe ressaltar que o autor vai além, ao indicar nos elementos gráficos produzidos pela criança, a emergência de uma estética infantil.

Para Gardner (1997, 1999), a experiência estética envolve uma criação voltada para o resultado final. Nesse sentido, ao organizar o trabalho com o desenho a criança se ocupa com o uso da linha, da cor, da luz, do volume, da textura, da forma, enfim, dos elementos participantes da linguagem artística, porém pouco abordados nas práticas pedagógicas. Esse fato foi observado na presente pesquisa, pois as crianças revelam uma preocupação com as imagens, produzindo texturas, preocupam-se em mostrar o produto final para a professora e a pesquisadora, mas não foi observada uma preocupação clara com o ensino do desenho.

Luquet, Lowenfeld, Mèredieu, Kellog, Gardner são importantes referenciais para a abordagem do desenho produzido pela criança. Suas teorias apresentam uma característica comum que é a de estabelecerem uma estreita relação entre os estágios evolutivos do desenho e o desenvolvimento infantil. Essa concepção lhes rende críticas, pois para estes, as passagens de uma fase a outra está intimamente ligada aos processos maturacionais da criança abrangendo as áreas cognitiva, socioafetiva e neuromotora. Esta concepção não responde à complexidade que envolve o ato de desenhar no processo de socialização e escolarização da criança pequena, que por esta via é concebida apenas como um ser biológico, sem nenhuma espécie de vínculo, como se estivesse solta no tempo e no espaço. Consequentemente, as abordagens das pesquisas realizadas por estes autores, examinam a criança isoladamente e tendem a centrar o foco no desenho figurativo.

Essa delimitação desvincula a interferência da participação do meio sociocultural e interativo da criança no processo de produção do desenho. Nesse sentido, é necessário buscar outros parâmetros teóricos que tratam da sociedade, da cultura, das relações, das interações, do corpo e movimento, da criação, da emoção e da estética, vividos no contexto escolar, envolvendo campos teóricos não restritos à Psicologia e no diálogo entre teorias, que possam perceber as experiências cotidianas das crianças e sua compreensão de mundo por meio dos seus registros gráficos.

John Matthews (2003), em sua obra *Drawing and painting: children and visual representation*, busca construir categorias de análise do desenho infantil, em sua dimensão semiótica, como expressão do uso da linguagem pela criança, na relação com outras linguagens.

Sua pesquisa desenvolvida com crianças de Londres e Cingapura mostra que o desenho tem significado para as pessoas durante todo o percurso evolutivo desde os rabiscos iniciais. Seus achados indicam que diferentes sociedades podem ter diferentes expectativas de seus filhos e essas influenciarão na forma como se dá a representação visual das crianças.

Para aprofundar nessa questão, Matthews (2003) sugere ser útil estudar os diferentes sistemas que os artistas usam em diferentes lugares ao redor do mundo e em diferentes épocas. O autor cita como exemplo que os chineses estavam familiarizados com a representação da forma tridimensional já no século VII, mas não quiseram usá-lo, porque achavam que era inadequada para os objetivos da pintura que produziam. Ou alguns artistas pós-modernos utilizam uma multiplicidade de símbolos e sinais, alguns dos quais não estão ligadas ao mundo visível.

Nesse sentido, Matthews (2003, p. 24) chama atenção para a importância do movimento no desenho da criança, considerando-o uma importante forma de percepção, embora seja habitualmente desconsiderado nos estudos sobre o tema, tomado como irrelevante. Especialmente no desenho identificado como representação da ação. Para o autor, o desenho de representação figurativa é mais estático, expressando os objetos e seres, o de ação expressa o movimento. Entretanto, isto traz uma dificuldade na representação visual da criança, pois como traduzir numa linguagem aparentemente estática, o movimento? Matthews (2003, p. 16) indica que: “estudos linguísticos recentes oferecem evidências de que a origem da representação visual está na linguagem gestual da criança [...] aparentemente a ação do desenho é desenvolvida a partir de outras ações exploradas previamente”.

Diante essa proposição, Matthews (2003) defende que a maneira pela qual olhamos para os desenhos infantis e pinturas busca o “realismo” e isso mais esconde do que revela, o significado destes para a criança. O autor aponta que as crianças são muitas vezes criticadas por desenharem as coisas não como elas realmente olham, mas como lhes parecem.

Essa crítica implica que o adulto assume que há uma realidade verdadeira que existe independentemente dos modos de representação da mesma. Mas Matthews (2003) defende que a representação gráfica não é uma cópia de uma realidade absoluta que existe independentemente das nossas formas humanas de representação, mas é uma construção humana.

A perspectiva do autor é fazer uma análise do desenho como atividade semiótica da criança, que mesmo não sendo capaz de, inicialmente traduzir em termos plásticos a sofisticação da sua concepção de representação visual, mostra-se capaz de fazer uso de signos. Nesse sentido, o autor aproxima-se das análises sobre a aquisição da linguagem oral pela

criança, que ao fazer uso da linguagem, constrói uma gramática não a partir do que ouve dos adultos, mas a partir da produção de regras. Matthews (2003) entende que a criança ao desenhar não reproduz a representação do adulto, mas constrói regras de expressão plástica, que atravessam diferentes culturas, produzindo uma “gramática evolutiva” do desenho. Entretanto, ele acrescenta que mesmo diante do caráter universal de aspectos da produção infantil, os estudos sobre o desenvolvimento do desenho a partir de estágios universais não conseguem explicar o significado do mesmo. Os estudos que se voltam para a sua análise, muitas vezes não conseguem produzir categorias analíticas que superem uma análise idiossincrática. Em suas palavras: “nós claramente precisamos de explicações mais elaboradas e convincentes do que a teoria de estágios, a da imitação do modelo adulto ou a de que o desenho tem um sentido individual” (MATTHEWS, 2003, p. 15).

Dos autores acima citados podemos identificar uma convergência de um mesmo aspecto na interpretação que fazem dos desenhos, todos concordam o início da gênese do desenho é a garatuja e que dela a criança passa por um processo de superação de fases para representar uma determinada realidade, que não é a que ela vê, mas sim a que ela sabe, segundo Vigotski, uma realidade conceituada.

No ensaio psicológico *La imaginación y el arte em la infancia*, Vigotski (1982) demonstra seu interesse pelo desenho infantil. Mesmo que o autor tenha considerado os aspectos invariantes que caracterizam as etapas de desenvolvimento do desenho, seu interesse não estava em estabelecer um estudo evolutivo sobre o grafismo. Ainda que a centralidade da discussão posta por ele naquele documento seja especificamente sobre o teatro e a estética cênica, para ele, as artes não poderiam ser explicadas tendo como referencia a vida privada, pelo contrário, a compreensão exige uma interpretação que envolva a esfera da vida social. Nesse sentido, a perspectiva histórico-cultural trouxe uma imensurável contribuição ao modo de interpretação do desenho, porque simultaneamente oferece um aparato teórico capaz de criticar e superar as concepções maturacionais a respeito de grafismo. A discussão que permeia este tema permite ver o desenho como signo empregado pelo homem e constituído a partir das interações sociais.

A questão emergente para Vigotski (1982) era se uma criança que não tivesse qualquer contato com seres humanos chegaria a desenhar, ou desenharia da mesma forma que uma criança civilizada? Sua crítica se volta então, para a psicologia empírica e experimental que concebe a mentalidade humana isolada de seu processo histórico-cultural. Seus estudos demonstram o entendimento do homem como um ser que tem como base a dimensão biológica, e sobre ela, se imbricam as dimensões socioculturais. O contato com pares passa a

ser fundamental para a aquisição de formas amadurecidas de atividade, como o desenho. Então, por essa ótica, possuir um substrato biológico não parece ser a única- ou principal – condição para o desenvolvimento do grafismo. O foco da discussão volta-se para a concepção do desenho enquanto expressão da imaginação criadora humana, fruto da atividade mental e simbólica, constituída na e pela linguagem e reveladora de uma realidade conceituada pela criança. Partindo desse parâmetro, a teoria vigotskiana examina o desenho por ângulos que se cruzam, um trata das interações da criança e outro considera as falas da criança que desenha. O autor identifica duas dimensões da fala, a que tem a função de ser auto-organizadora do pensamento, e a emergente nas trocas dialógicas no fluxo das interações sociais.

Conforme Vigotski é na vivência da interação social estabelecida com diferentes parceiros que a criança se constitui como sujeito, em um processo contínuo de construção de significados, conhecimentos e sentimentos. Vigotski (1984, p. 64), fala de uma **Lei da dupla formação** onde situa no desenvolvimento cultural da criança, as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes. Primeiramente no nível social e depois no individual. Isto é, primeiro entre as pessoas e depois no interior da criança. Os processos interiores não são cópia do externo, constituem uma reconstrução interna que tem como base a memória, a mediação semiótica e a linguagem.

Na revisão crítica que Zoia Ribeiro Prestes (2010) faz das traduções da obra de Vigotski há um destaque para as mediações que operam a partir da tangencia entre os termos consciência e vivência. A autora esclarece que nas traduções há uma imprecisão do termo “*perejivanie*” que varia conforme os diferentes tradutores, entre consciência e vivência. Para Vigotski, as linguagens mediam as relações sociais, e são constituidoras do sujeito e de sua consciência. Portanto, o processo de consciência da criança relaciona-se às influências do meio externo. Por este olhar, o sentido atribuído ao desenho, “dependerá do quanto a criança tem consciência da situação vivenciada” (PRESTES, 2010, p. 119).

Mediante os argumentos apresentados, faz sentido pensar como Vigotski (1987), que afirma que a criança desenha aquilo que está registrado em sua memória. Desse modo, o desenho dos objetos reais expressa o significado e o sentido das coisas que vê, entretanto a criança não desenha a realidade material do objeto, mas o que percebe dela, a esta condição o autor chamou de realidade conceituada. Portanto, as imagens produzidas representam os significados que a criança lhes atribui e conforme já mencionado por outros autores, não aquilo que vê.

Sueli Ferreira (1998), também amparada pela perspectiva vigotskiana, preocupa-se com os diferentes modos como a criança desenha e interpreta as imagens. Sua pesquisa está

focada no processo de produção do desenho de crianças, ressaltando a importância da linguagem verbal nesse contexto. Assim, para a autora, os significados do desenho não estão em suas imagens, mas são dados pela linguagem, reafirmando, portanto, as ideias de Vigotski apresentadas anteriormente, de que a criança percebe o mundo não só com os olhos, mas também por meio da fala. Em suas palavras, “a realidade conceituada da criança só é possível pela palavra e é por esta que a criança toma consciência daquela” (FERREIRA, 1998, p. 33). Em sua pesquisa **O imaginário e a linguagem no desenho da criança**, a autora retoma a interpretação de Vigotski, considerando-a como um avanço, “porque (a) a figuração reflete o conhecimento da criança; e (b) seu conhecimento, refletido no desenho, é o da sua [da criança] realidade conceituada, constituída pelo significado da palavra”. (FERREIRA, 1998, p. 40).

Sua pesquisa demonstrou que “a criança desenha para significar seu pensamento, sua imaginação, seu conhecimento, criando um modo simbólico de objetivação de seu pensamento” (FERREIRA, 1998, p. 104). Dessa forma, a autora considera que pensamento, fala e imaginação se entrelaçam e constituem o desenho da criança.

Márcia Gobbi e Maria Isabel Leite (2000) fortalecem o campo de estudos e pesquisas sobre o desenho infantil. No artigo **O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação**, as autoras tecem uma revisão de diferentes estudos sobre o desenho e reafirmam a predominância da maioria das abordagens de um olhar psicologizante que se organiza em duas vertentes: uma reveladora da vida psíquica da criança e por isso, largamente utilizado como recurso interpretativo e terapêutico. E outra que busca configurar etapas evolutivas do desenho, vinculando-o claramente à perspectiva desenvolvimentista. Ancoradas na teoria vigotskiana as autoras escrevem que a imaginação e a realidade cotidiana, mediadas pela linguagem, fundem-se na composição do desenho daquilo que a criança conhece. Dessa forma, os desenhos são signos constituídos pelas interações sociais, no diálogo das diferentes linguagens, revelados pelo que chamam de “narrativas visuais”.

Em parceria, propõem um recorte no olhar em torno dos desenhos produzidos pela criança. Tratam, então, de focar as singularidades da criança e valorizam os significados da produção autônoma, sem a interferência do adulto que tende a querer aproximar o desenho infantil ao seu ideal de imagem:

A criança faz parte da humanidade e, como tal, também escreve e se inscreve nesta história coletiva. Não cabe ao adulto apresentar-lhe a realidade – ela vive a transforma e é por ela transformada cotidianamente. Não se trata de

negar o caráter de mediação dos pais, mas de sublinhar que à criança não pode ser negada a autoria e a possibilidade real de ser sujeito de seu processo. Assim sendo, seus desenhos poderiam ser encarados de maneira mais singular e não como representações em falta que exigem a presença acentuada do adulto para aprimorar-se. (GOBBI; LEITE, 2000, p. 28).

Para Márcia Gobbi (1997, 2005, 2007a, 2007b, 2008) o desenho infantil é uma fonte documental que possibilita conhecer a percepção das crianças pequenas de seus contextos sociais. Suas perguntas giram em torno da questão de como abordá-los e de como podemos olhar para aquele produto que está visível e nos é incompreensível. A autora traz uma valiosa contribuição à pesquisa ao conjugar desenho infantil e oralidade da criança. Para isso, capta as falas expressas pelas crianças no momento da execução dos desenhos. Sua pesquisa veicula informações sobre como os meninos e meninas estão concebendo o contexto histórico e social no qual estão inseridos. Para a autora as falas emergentes no momento de execução podem ser “reveladoras dos olhares e concepções da criança pequena sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados” (GOBBI, 2005, p. 71).

É na esteira dos referenciais citados que propomos uma possível aproximação do pensamento de Vigotski ao nosso trabalho. Para auxiliar-nos na compreensão dos processos de criação dos desenhos infantis e na ressignificação de mundo, que acontecem por meio das interações entre pares estabelecidas pelas crianças no contexto escolar. Essas dinâmicas interativas são fontes de associações inesperadas que originam uma nova rede de conhecimentos. Mas como a centralidade desta pesquisa está fundada nesta tradição que busca romper com a visão etapista de compreensão do desenho e delinear o que emerge nos contextos interativos, as mediações que acontecem no processo de produção dos desenhos e não tomá-los apenas como produto. A consonância da abordagem histórico-cultural, com a perspectiva posta pela sociologia da infância, ressalta a necessidade de aguçar o olhar, e ouvir atentamente as crianças para ser capaz de ampliar a compreensão sobre elas, perceber o que têm em comum, que formam o patrimônio da cultura infantil, o que as distingue umas das outras, destacar suas semelhanças com os adultos, mas também realçar o que é próprio da geração infância.

Partimos do entendimento do desenho como produção simbólica da criança, que em situação escolar, partilha de sua execução e significação das imagens com seus pares. Essa condição possibilita compreender as crianças por elas mesmas.

Estudos específicos sobre desenhos de crianças realizados por Sarmiento (2011) identificam-nos como sistemas reveladores das formas que elas têm de viver a infância no diálogo com a cultura adulta. A abordagem de Sarmiento me instigou a estabelecer um diálogo

complementar com o campo da sociologia da infância. Para seguir as orientações de Ângela Meyer Borba (2005b, p. 10) quando diz que “as pesquisas devem *partir das crianças*, penetrar nos seus mundos, para construir o estudo das realidades da infância”.

Ao distinguir a expressão infantil da expressão adulta, Sarmiento (2011) resgata o ponto de vista da criança como objeto de investigação sociológica, caminho que legitima o percurso dessa pesquisa. Contrapondo-se à tipologia psicológica das fases do desenho, Sarmiento (2011) propõe uma desconstrução sócio-antropológica da “interpretação gradualista, descontextualizada e adultocêntrica do desenho infantil”. Para ele o desenho revela tanto a singularidade da criança, quanto a produção de uma geração. Aqui cabe pensar que a análise das condições sociais de produção de desenhos pode revelar os processos de elaboração dos mesmos e seus significados para a criança. É nesse sentido que se pode acrescentar ao repertório de produção cultural da infância as linhas, pontos, rabiscos e traços figurativos. Afinal, são sujeitos singulares, contextualizados, possuidores e criadores de uma história e cultura diferenciada da do adulto, porém referendada nela, as culturas infantis.

Sarmiento (2003) destaca que as culturas infantis constituem-se por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos que conferem às crianças modos de compreensão simbólica genuína sobre o mundo. No patrimônio das produções culturais expressas e vividas nas linguagens, na brincadeira, no desenho, estão aspectos culturais, cujas análises permitem que traços da sociedade sejam evidenciados. A criança como sujeito cultural tem em seu brinquedo e desenho as marcas do real e do imaginário vividos por ela; significado pelo tempo histórico e constituído pelas relações intergeracionais que estabelece. Para tanto, o autor desenvolveu um estudo sobre desenhos produzidos por crianças, buscando compreender os fatos culturais ali revelados. Para ele, o desenho é uma configuração cultural múltipla, em que o contexto cultural influencia diretamente na sua produção. Dentre as abordagens específicas sobre a apreensão do desenho das crianças, o autor detalha a importância de se captar as suas falas:

O desenho é frequentemente acompanhado de verbalizações das crianças que referem as figuras e motivos inscritos no papel de modo por vezes paradoxal e fora da inteligibilidade dos adultos. Poder acompanhar o acto de elaboração de desenho ou captar as opiniões expressas pelas crianças sobre suas próprias produções plásticas pode contribuir para uma maior compreensão dos significados atribuídos e fazer convergir dois registros simbólicos, nem sempre coincidentes. O desenho e sua fala são constitutivos de um modo de expressão infantil cujas regras não são as mesmas da expressão adulta (SARMENTO, 2011, p. 19).

Sarmento (2011) traz contribuições para a sistematização dos dados levantados, ao fazer a análise de uma série de desenhos a partir do que chamou de “triplo enquadramento articulado”. No primeiro, o autor considera a dimensão subjetiva: um ato realizado por um sujeito concreto, no qual é mobilizado o saber, a vontade e a capacidade, formando uma realidade singular. No segundo, destaca a dimensão sociocultural: relacionada à cultura de inserção da criança num conjunto de representações e crenças da cultura adulta. No terceiro enquadramento, ele analisa o desenho como expressão geracional específica, distinta da produção dos artistas plásticos.

Borba *et al.* (2010) partem do campo dos estudos da infância² para desenvolver uma reflexão sobre o desenho “compreendido como uma produção simbólica partilhada pelas crianças, que nos ajuda a compreendê-las a partir delas mesmas (BORBA *et al.*, 2010, p. 1). O diálogo entre os estudos da infância, com a teoria vigotskiana, bem como as produções no campo da educação e arte/educação favoreceu a autora a perceber que a construção da imaginação na infância se dá socialmente e desse modo, chegou a elaboração de conceito complexo sobre o desenho. Primeiramente não o reconhece como um produto gerado espontaneamente, pela decorrência dos processos naturais de desenvolvimento infantil. Sua concepção é a de que o desenho é uma produção das culturas infantis, construída em um contexto histórico-cultural. Em suas palavras, o desenho:

[...] é atravessado por relações de classe, etnias, gênero e valores culturais que marcam um determinado tempo histórico. Tem marcas das representações desse tempo sobre a infância e as crianças, das instituições que são criadas para elas, dos modelos de educação que regem essas instituições. A relação das crianças com a sociedade, a cultura e os adultos a sua volta, contudo, não é de passividade: as crianças reagem, se opõem, criticam e criam formas próprias de lidar com a realidade. (BORBA *et al.*, 2010, p. 5).

Nessa perspectiva, é possível captar e analisar os desenhos em duas dimensões, como uma criação singular e também como elemento das culturas infantis. Uma das contribuições deste estudo para a nossa pesquisa está na opção que a autora fez em, no fluxo das interações, captar as vozes e o ponto de vista das crianças para revelar, por meio da linguagem plástica,

² **A experiência da imaginação na infância: as crianças, a brincadeira e a linguagem plástica** - Pesquisa financiada pela FAPERJ, coordenada pela Dra. Ângela M. Borba, tendo a participação das seguintes graduandas: Ingrid de Almeida Lopes, Patrícia Reis Candeias e Taia Nobre M. Terra Borba.

Desenho, imaginação e culturas da infância - Artigo elaborado pelo Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos (NUMPEC), da UFF, e apresentado no II GRUPECI - UERJ, Rio de Janeiro, set/2010.

suas compreensões de mundo e como a experiência da imaginação na infância é construída socialmente.

Os achados na pesquisa coordenada por Borba *et al.* (2010) levaram as autoras a compreenderem que desenhar para as crianças significa momentos de prazer e brincadeira e os elementos gráficos produzidos por elas tornam-se reais em seus imaginários, tornando o ato de desenhar em fruição e espaço de criação.

E do ponto de vista da pesquisa a maneira como são coletados, registrados e organizados os desenhos revela a relação do pesquisador com este objeto, com quem o criou e produziu, e em quais condições. Desse modo, encontramos nas perspectivas teóricas de abordagens do desenho sustentadas pela psicologia histórico-cultural e a sociologia da infância possibilidades de recolha e análises onde o desenho e o contexto de sua produção serão um elo de uma história passada, transformada em narrativa visual e oral.

2.3 *O desenho como estratégia metodológica na pesquisa com as crianças*

Para promover o acesso entre adulto pesquisador e criança, os teóricos, além dos experimentos, testes, observação, situações-problema e o registro de ações, passaram a lançar mão de mediações como o desenho e o brincar. Os espaços e contextos para a investigação também se diversificaram. Para além das estruturadas situações em laboratórios, momentos em família, na escola, entre seus pares, na rua, também se tornaram contexto e lócus das pesquisas.

No conjunto das diferentes correntes teóricas que compõem a psicologia, algumas se dedicaram ao estudo da criança com o objetivo de compreender como se dá o seu processo de construir-se como sujeito, suas fases de desenvolvimento e trajetória de alcançar a vida adulta, sua forma e conteúdo de brincar, a imaginação, os sentimentos, os medos e como aprende. Na discussão sobre abordagens qualitativas e desafios metodológicos enfrentados pela psicologia, Marilene Proença Rebello de Souza argumenta que:

Talvez seja possível afirmar que a psicologia foi quem pela primeira vez pôde de fato ouvir o que a criança pensa, como pensa e por que pensa, e isso foi possível pela construção de diversos instrumentos que permitiram a existência dessa aproximação. As várias explicações presentes nas diversas abordagens psicológicas partem da premissa de que há um universo infantil que precisa ser explorado, compreendido e interpretado. (SOUZA, 2010, p. 8)

De fato, não há como discordar dessa afirmação, as pesquisas de Piaget, e dos primeiros estudiosos do desenho citados anteriormente, são um pequeno exemplo desse tipo de investigação, pais que realizam pesquisas observando e acompanhando seus filhos. Contudo, outras formas metodológicas foram desenvolvidas, proporcionando diferentes estratégias de aproximação entre pesquisador e criança. Para promover o acesso do adulto pesquisador à criança, os teóricos, além dos experimentos, testes, observação, situações-problema e o registro de ações, passaram a lançar mão de intermediações como o desenho e o brincar. Sendo estas ações carregadas de ludicidade e imaginação, provocadoras de interações, falas e narrativas, fonte de registros sistematizados.

Em nossa pesquisa interessa nos aproximar da criança e da infância por meio de suas produções culturais, no caso os desenhos produzidos na escola de educação infantil. Para esta aproximação foi pertinente buscar outras referências nas pesquisas com crianças que não seguem as práticas tradicionais. Nessa perspectiva, na presente investigação os desenhos são tomados em dupla dimensão: como objeto da pesquisa e como estratégia de aproximação das crianças. Nesse sentido, os desenhos são expressão da infância, como categoria geracional e, uma produção individual.

Assim, consideramos a criança como ator social que exprime uma organização simbólica peculiar de pensamento que compõe as culturas infantis.

Estudos específicos sobre desenhos de crianças realizados por Sarmento (2011) os identificam como sistemas reveladores das formas que elas têm de viver a infância no diálogo com a cultura adulta. Essa abordagem nos instigou a estabelecer um diálogo complementar com o campo da sociologia da infância. Portanto, esse campo torna-se um referencial adequado em nossa base teórica, pois em seus domínios encontramos pesquisas que utilizam o desenho infantil como veículo de comunicação e facilitador para conhecer a cultura geracional da infância.

As pesquisas de Borba *et al.* (2010) e Gomes (2009) são um exemplo de autoras que desenvolvem essa mesma abordagem. As duas pesquisadoras optaram pelo contexto escolar para a realização de suas pesquisas, tendência também assumida por autores como Silvia Saramago (2001) e William Corsaro (2002) que consideram a escola como um espaço que favorece boas condições de observação das crianças, além de constituir-se como um ambiente onde elas vivem um rico contexto de interações. Assim, a escola é socializadora da infância, pois ali acontecem as interações entre pares e é berço de culturas infantis.

Essas referências lançam luz em algumas definições na condução da presente pesquisa. Como exemplo, a realização da observação de um grupo particular de crianças que

tenha convivência em atividades cotidianas regulares. Portanto, optar por uma escola fortalece nossas intenções quanto ao lócus da pesquisa. Escutar as crianças enquanto desenham permite a recolha de dados que expressam os seus pontos de vistas, por meio das trocas que acontecem no fluxo das interações, bem como na apreciação das imagens que produzem. Esses achados podem revelar o que e como apreendem os elementos da cultura que pertencem.

Nessa direção, o desenvolvimento da literatura ligada ao projeto científico da Sociologia da infância favorece a articulação interdisciplinar com a Psicologia histórico-cultural e pode “dar visibilidade à cultura infantil, entendida como produção da criança, no diálogo com a cultura adulta” (SARMENTO; GOUVÊA, 2008, p. 12). Assim, o desenho insere-se no universo simbólico e expressivo, sendo “produzido por um sujeito concreto, a criança, que para desenhar mobiliza competências psicomotoras e socioafetivas, diferentes de um sujeito para outro”.

Inserida na perspectiva historiográfica articulada à antropologia Márcia Gobbi (2008) afirma que as fotografias e os desenhos criados por crianças são fontes documentais históricas que permitem a compreensão sobre a infância e suas diferentes relações como as de gênero, étnicas e de classe social. Para a autora, o encontro entre estes campos teóricos permitem visões ricas e aprofundadas sobre as relações travadas na sociedade onde destaca a infância e as culturas infantis. Além de aumentar o coro daqueles que compreendem que o desenho é uma representação do mundo, a autora o reconhece não como uma fotografia da realidade, mas como instrumento que possibilita “conhecer melhor aquilo que a criança desenhista é, bem como à própria criança saber mais sobre os outros meninos e meninas que com ela se relacionam, de perto e de longe” (GOBBI; 2008, p. 201).

Segundo a autora, por meio do desenho é possível realizar um estudo detalhado de como estão sendo construídas as relações sociais. Para se chegar a este nível de investigação, é preciso...

[...] procurar conversar com as crianças desenhistas e com isso conectar seus desenhos a outra linguagem, compondo narrativas de uma infância que não está em estado de espera daquilo que virá posteriormente, numa perspectiva de encontrar homens e mulheres prontos, modelos a serem seguidos. Ao contrário, os percebem, representam e constroem no tempo vivido de modo concomitante. (GOBBI, 2008, p. 201)

A partir de suas palavras podemos buscar minúcias no desenho que se volta para uma perspectiva social tais como: as crianças trazem narrativas dos seus cotidianos para o

desenho? Há diferenciação entre desenho de menino e desenho de menina? As cores aparecem relacionadas às diferenças étnicas?

Entretanto, é preciso estar atentas ao fato de que os desenhos não são cópia da realidade, eles sim o suporte onde estão marcados os indícios de uma narrativa próxima a uma realidade conceituada, porém não o retrato da mesma.

A própria Gobbi (2008) desenvolveu uma pesquisa em uma escola municipal de São Paulo, onde observava a criação de desenhos feitos por meninas e meninos. Conjugando os elementos grafados com a oralidade das crianças e entrevistas com seus pais, seus achados apontaram para um período de futuras alterações nos relacionamentos familiares que acenam para novas formas de criação dos filhos e filhas. No entorno das mulheres que foram desenhadas viam-se não só pias, panelas e fogões, mas também apetrechos utilizados pelos pais como maletas. Isso pode revelar mudanças no contexto doméstico?

Neusa Gusmão (1993) também utilizou os desenhos feitos por crianças com idade entre sete e 12 anos, em sua pesquisa antropológica **Socialização e recálque: a criança negra no rural**. Neste trabalho, o desenho foi estudado como instrumento de verificação de imagens que tivessem marcas que significassem estigmas e estereótipos em um grupo de negros moradores do meio rural de uma comunidade situada no Campinho da Independência, localizada próxima à cidade de Parati, no Estado do Rio de Janeiro. A autora questionava de que forma estruturava-se o universo simbólico da criança negra pertencente a um grupo que tem uma história singular como grupo negro e camponês, a sua percepção de mundo e a compreensão do **outro**, entendido tanto como aquele que forma a comunidade de pretos e parentes, quanto o “outro” branco, que não pertence ao grupo, mas partilha com ele a formação escolar, na escola da comunidade. Resumindo, algumas suas perguntas eram de que maneira a criança negra de Campinho constrói a sua identidade e como se dá a socialização com os brancos, seus colegas de escola.

A estratégia da autora para encontrar respostas às suas perguntas foi captar por meio de desenhos, os sentimentos em relação às experiências vividas pelas crianças acerca desse tema. Gusmão (1993) afirma que os desenhos como imagens, constituem a legitimação e o reflexo das condições e da consciência social vigente, que se expressam pela via de conteúdos latentes ou manifestos, cuja interpretação exige o conhecimento da realidade concreta. Os desenhos coletados foram produzidos dentro da escola e fora, na casa das crianças (GUSMÃO, 1993). Para a análise dos desenhos a autora explorou o contexto da “comunidade-bairro” no diálogo com as situações que “informam a percepção de mundo e constroem a cultura” (GUSMÃO, 1993, p. 53). A autora articulou fala e grafismo, imagem e

texto. E o entrelace dessas expressões que se completam, foram a via para a construção de um olhar que desse visibilidade às relações socioculturais ali existentes. Uma das ideias fundamentais de Gusmão (1993) é a de que conhecendo o desenho, conhece-se melhor a criança e sua realidade. É importante considerar que na pesquisa o recurso que utilizou para a coleta de dados foi apresentar às crianças um tema a ser desenvolvido por uma imagem acompanhada pela escrita da criança desenhista. Seu interesse estava em, nesse material, captar **se e como** a ideologia racista permeava o imaginário e as relações na comunidade do Campinho da Independência. Os desenhos passaram por uma classificação inicial do que sugeriam como percepção, consciência e representação e organizados em cinco conjuntos perfazendo um total de 27 desenhos que representava o todo coletado. A autora procurava encontrar relações e associações que expressavam sentimentos em relação ao vivido que permitiam dar significados do que era e do que poderia ser a relação entre negros e brancos como experiência concreta, representação e expectativa. Na presente pesquisa, vamos nos ater ao inter-relacionamento e mediações da imagem, da fala, da brincadeira, e do corpo na comunicação das crianças para criar simbolicamente os seus desenhos e captar como vivem as relações de gênero, o que apreendem dos códigos socioculturais e como expressam seus processos de construções identitárias.

Continuando no campo da antropologia Rogério Correia da Silva (2011) em sua pesquisa **Circulando com os meninos: Infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xacriabá**, também usou a feitura de desenhos às meninas e meninos com idade variando de 2 a 15 anos, para que pudesse aproximar-se delas e perceber a visão que tinham do território Xacriabá. Em sua descrição:

[...] tornou-se rotina na casa em que permanecia hospedado adotar a prática de solicitar às crianças que desenhassem para mim, principalmente quando chegava uma criança vinda de outra casa. Na maioria das vezes as crianças pediam para levar seus desenhos para casa o que eu também concordava pedindo em contra partida alguns deles para meu estudo (SILVA, 2011, p. 172)

No contexto doméstico das crianças, ocupando um canto da casa ou mesa da varanda, o pesquisador as orientava para que desenhassem o que quisessem (SILVA, 2011). Na medida em que as imagens surgiam, pedia detalhes específicos, como por exemplo, desenhar a aldeia onde moravam, o que gostavam ou não dali. Também acontecia dos desenhos serem feitos por grupos de crianças que se encontravam diariamente para brincar em outros espaços, como os fundos da casa de um determinado morador da aldeia. É interessante notar que se algum adulto estivesse por perto, também aproveitavam o momento para

desenharem. Depois de prontos, o autor conversava com as crianças sobre suas produções. Nesse sentido, os desenhos eram um instrumento que revelava o universo indígena sob o olhar das crianças. Silva (2011) observou que mesmo os desenhos que foram realizados sem os pedidos de detalhamento, o foco de interesse das crianças era o território representado por elementos da natureza – fauna e flora local, fenômenos climáticos, marcas da geografia local e indícios que revelavam a presença Xacriabá naquela região, como animais domésticos, pomares, campo de futebol, igreja, cemitérios, pessoas e artefatos considerados elementos identitários, como maracá, cocar, arco, flecha e os grafismos indígenas (SILVA, 2011). Entretanto, a maioria das crianças desenhistas representou no papel os objetos de maneira isolada, sem estabelecer relação entre eles ou dar um sentido de narrativa visual. Mas esse destaque demonstra também, que aquelas crianças, apesar de representarem graficamente objetos e situações vividas concretamente, não desenhavam a fotografia do real e sim elementos que faziam sentido para elas.

É interessante realçar que em seus achados, o autor percebeu diferenças nos desenhos relativas às idades, gênero. Vale destacar a presença de processos diferenciados de socialização entre meninos e meninas. Nos desenhos dos meninos, na medida em que a idade avança, outros espaços passam a compor o contexto dos desenhos. Nas imagens produzidas pelas meninas não há essa variação, por outro lado, aparece a escrita de nomes de outras meninas, significando o valor das relações de amizade.

Dentre os inúmeros outros elementos que chamaram a atenção do autor foi a representação de personagens televisivos produzidos para o público infantil, como Picapau, Bob esponja, Chaves, super heróis entre outros.

Pela via das imagens produzidas pelas crianças que participaram da nossa pesquisa, na busca de outros referenciais de compreensão do desenho infantil, interessa-nos observar se nas produções há elementos que podem estar relacionados à participação social, as relações de gênero, amizade, influências que recebem da mídia e se eles se refletem em seus processos identitários e de socialização.

Tais expressões partem do vivido e são mediadas pelas linguagens, pelos objetos e artefatos. Desse modo, as crianças criam novas realidades e outras maneiras de compreendê-la. Por isso, esses aspectos merecem uma discussão à parte na seção 5 dessa tese.

2.4 *Práticas de desenhar na educação infantil*

Apesar de a prática pedagógica em torno do desenho infantil ter sido a origem das primeiras problematizações que levaram à construção do objeto da presente pesquisa, essa questão avançou para a busca de outros referenciais teórico-metodológicos que possam dar visibilidade aos significados e sentidos que a criança atribui àquilo que desenha. Não é centralidade de nossa pesquisa a discussão da prática pedagógica em torno do desenho, mas muitos dos achados e eventos captados passaram pela forma de atuação da professora com o grupo de crianças observado.

Buscamos alternativas de compreensão do desenho a partir do ponto de vista e recriação de mundo da criança e não mais na interpretação do adulto. Esse caminho confere a ela o status de sujeito participante socialmente e produtora de uma cultura geracional. Compreendendo a criança por este prisma, o desenho deixa de ser um produto final e acabado e abrem-se portas para que a professora lance mão de uma multiplicidade de perspectivas a serem consideradas para este momento específico de atividades a serem desenvolvidas na educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), situa que este campo “vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2010, p. 7). Neste cenário, a criança é entendida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Os eixos curriculares deste documento propõem práticas pedagógicas que são norteadas pelas interações e a brincadeira. A partir desses eixos são estabelecidos itens que apresentamos resumidamente, que garantem às crianças a vivência de maneira integrada de algumas experiências ligadas à promoção de aprendizagens e conhecimentos, domínio de diferentes linguagens, a expressão gestual, verbal, dramática e musical, a imersão na cultura letrada, a participação em atividades individuais e coletivas, atitudes de cuidado, fomento à curiosidade e exploração do mundo físico, social, tempo e natureza, interação com diferentes formas de manifestação ligadas às artes e tradições culturais brasileira, preservação ambiental, utilização e acesso a recursos tecnológicos e midiáticos, entre outras. Tais pontos convergem

para a valorização da expressão da infância, da aprendizagem, do domínio, exploração e uso de diferentes linguagens como as artes plásticas e gráficas, no caso o desenho.

Os princípios norteadores propostos pelas DCNEI (BRASIL, 2010), não descartam as orientações veiculadas anteriormente nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) no sentido de orientar práticas pedagógicas e sugestões didáticas voltadas para o ensino da arte para as crianças. Nesse sentido, nesses dois documentos oficiais, podemos entender que a discussão sobre o reconhecimento do desenho como atividade escolar infantil está em questão oficialmente desde a implantação dos RCNEI (BRASIL, 1998). Desde então, busca-se abordar o desenho como uma linguagem movida pela criação de imagens que reagem esteticamente às cores, texturas, rabiscos, pontos, traços, linhas, formas e movimentos, reúne características que compõem uma das modalidades que fazem parte do patrimônio das artes visuais. Os dois documentos são profícuos na promoção da atividade de desenhar, que não pode ser vista como uma mera atividade escolar que indica o nível de desenvolvimento mental ou é o resultado de aptidão da criança para as artes plásticas, mas, sim, como diálogo permanente entre a criança e o mundo, numa constante busca de inteligibilidade e comunicabilidade. Leite faz uma chamada à prática das professoras quanto à proposição de desenhar:

Um professor que está com a criança todo dia poderia se apropriar de seus desenhos, sim, mas para pensar neles, com eles e a partir deles! Começar a perceber que aquela criança sempre tem uma cor preferida, um tipo de traço que ela usa ou um tipo de disposição no papel. Poderia começar a perceber que ela tem uma coisa dela, singular, que está ali colocada. Ou que aquela outra criança está, naquele momento, mergulhada num movimento e aquele desenho não tem propriamente intencionalidade: ele é a concretização do prazer de estar desenhando, rabiscando, colorindo, jogando – desprendida de que fase ou etapa uma criança daquela idade deveria estar... (LEITE, 2001, p. 117).

A maneira como o campo da educação se apropriou do desenho, também se revela na valorização da produção infantil que, comumente, só começa quando são representados graficamente imagens, objetos e figuras que já são conhecidos dos adultos. Nesse entendimento, a valorização do desenho só acontece quando os traços são controlados e definidos ganhando formas de reprodução da realidade. É comum observar o orgulho da professora de educação infantil quando seu aluno se torna capaz de desenhar a figura humana. Nessa perspectiva, o desenho tem como função ser dispositivo avaliador, classificatório e revelador da evolução do desenvolvimento da criança.

Em posição oposta, Gobbi (2007a) traz um novo olhar ao tratamento dado ao produto final do desenho na escola que nos leva a perguntar qual o destino desses produtos. A autora faz uma crítica às conduções dadas ao desenho: “Olhar, ler seus desenhos, também é algo novo, já que desestabiliza práticas profissionais que, têm se limitado a recolher as criações apenas para pendurá-las em pastas ou saquinhos, dentro dos quais as vozes de seus criadores ficam mais caladas ainda. Suas expressões apagadas. Sua linguagem reduzida” (GOBBI, 2007a, p. 133).

Essa questão é importante para o nosso estudo, pois o trabalho que desenvolvo em escolas e creches ou pela participação em projetos de formação de professoras foi possível fazer uma aproximação a diversos projetos educativos e com isso, construir um olhar de como tem sido a abordagem e proposição da atividade de desenhar em instituições de diferentes localidades do país. Arrisco a dizer que é possível encontrar essa prática em todas as propostas educativas voltadas para a criança que frequenta a educação infantil. São momentos caracterizados pelo uso de materiais específicos como papéis, lápis coloridos e canetas com pontas de diferentes calibres, giz de cera, papéis ou outras superfícies oferecidas às crianças com o fim de produzir marcas gráficas. Entretanto, a maneira pela qual essa atividade é entendida, demonstra que diferentes orientações e compreensões atravessam esta prática. E muitas delas não consideram a criança como sujeito histórico de direitos que tem participação social e busca compreender o mundo de uma maneira própria, tampouco o desenho é entendido como uma produção cultural da criança e das infâncias, e como linguagem, pode ser aprendida na escola, junto com seus pares. E se estas imagens não agradam aos adultos, ainda são externados julgamentos que qualificam a produção da criança como “bonita” ou “feia”. O pensamento da imperfeição e incompletude do desenho ainda está impregnado tanto nas relações com os adultos em geral ou no contexto das práticas da educação infantil. Do ponto de vista escolar, são as interferências da professora que contribuem para que a criança encontre sentido na atividade de desenhar.

Retomando assim, uma das questões que motivam a presente pesquisa. Um dos elementos que envolvem o ensino do desenho foi apontado por Sílvia Maria Cíntia da Silva (1998) são as condições sociais de produção, a materialidade ofertada às crianças como lápis, caneta, papéis, cadernos. Estes objetos são carregados de significados culturais e interferem na qualidade do que é executado pela criança. Portanto, além da importância de sabermos das condições materiais de produção do desenho infantil, para conhecê-lo é necessário também, ressaltar o papel mediador da professora, pois ela facilitará ou não, a materialidade, as circunstâncias das dinâmicas das relações que se dão entre as crianças. Matthews (2003) ainda

ressalta que a maneira de proporcionar e oferecer às crianças oportunidade de desenhar e pintar interfere neste processo. Nesse sentido, há de se atentar para como aconteceram as situações de desenhar nos momentos em que participei das observações em sala de aula.

Por outro lado, não podemos nos esquecer de que muitas das práticas escolares estão apoiadas nas ideias desenvolvimentistas que tendem ao espontaneísmo do ensino do desenho no contexto da arte. Assim, a professora pouco interfere nesse processo produtivo e caberá à criança amadurecer suas condições mentais para que seu desenho avance no que diz respeito à formação das imagens. Dessa forma, a postura do adulto é a de não influenciar a criação artística da criança, não necessitando, portanto, de atividades que sugerem estratégias conscientes de ensino do desenho.

Tal crença afeta as práticas pedagógicas, pois justifica o não direcionamento da professora a um ensino específico voltado para a aprendizagem do desenho, para não inibir a autoexpressão da criança. Entretanto, Ana Mae Barbosa (1978, 1986, 1991, 2008), pioneira nos estudos brasileiros de arte/educação, desenvolve uma abordagem sobre a Arte relacionando-a com os processos educativos. A autora destaca a produção artística como um conjunto de conhecimentos que, para serem aprendidos dentro da escola, necessitam de uma sistemática e propósitos definidos. Seus estudos também fortaleceram o surgimento de pesquisas tendo o desenho como foco, tratado não somente como uma atividade rotineira das práticas escolares, mas também concebido como uma produção plural com sentido estético, histórico, social, simbólico e cultural.

Maureen Cox (1995) também problematizou a necessidade da aquisição do domínio de técnicas para todas as pessoas, mesmo que não sejam artistas talentosas, mas para que possa aprender a fazer um desenho razoavelmente bom. Seu argumento defende a ideia de que “deveríamos ser capazes de ensinar às crianças técnicas básicas de desenho, e poderíamos fazê-lo sem sacrificar sua criatividade e sem cair na armadilha de levá-las a obter apenas soluções invariáveis e imagens estereotipadas” (COX, 1995, p. 12).

No contexto da discussão sobre a formação de professores, o ensino da arte e como consequência significado do desenho na educação infantil, destaco os estudos de Analice Dutra Pillar (1999); Ana Amélia Buoro (2003); Ana Angélica Albano Moreira (1984, 2010); Edith Derdyk (1989, 1990); Fátima Barcelos e Rosvita Kolb (2010); Miriam Celeste Martins, Gisa Picosque e Maria Terezinha Telles Guerra (1998) e Rosa Iavalberg (1995, 2003).

Dentre estas, retomo os estudos de Iavalberg (1995) que aponta a importância da escola, como espaço privilegiado para o aprendizado do desenho, porque ali estão organizadas as condições para que a criança construa teorias, vivencie interações socioculturais, tenha

acesso às informações e experimente ações sobre o desenho. Desse modo, em contraposição à noção da ideia do desenho como expressão espontânea, o desenho, para a autora, é “cultivado”, isto é, os processos de aquisição de conhecimento estão em conexão com o desenvolvimento das explicações e teorias, portanto, recebe influências culturais. Portanto, “a criança não faz réplicas de modelos de desenho do meio e sim os assimila aos seus esquemas para deles fazer uso criador” (IAVALBERG, 1995, p. 6).

A partir da pesquisa **O desenho cultivado da criança**, que desenvolveu em 1993, a autora reconhece o valor da intervenção pedagógica frente a uma realidade onde predomina a crença no conhecimento espontâneo. Na entrevista que fez com 40 crianças de diversas escolas com idades diferentes, observou que sujeitos com oportunidades de ver e refletir sobre o desenho produzido na escola avançam em suas produções e representações mentais sobre a prática de desenhar. Ou seja, o conhecimento técnico favorece o fazer expressivo e a contemplação das imagens. Dessa forma, torna-se fundamental que a professora construa um olhar crítico para promover o processo de construção do olhar que resulta na significação e fruição de imagens. Afinal, a leitura que as crianças fazem das imagens sejam elas produções suas ou de outros ocupa um importante papel no aprimoramento das imagens produzidas, na comunicação e interação social entre as crianças e delas com os adultos.

3 OLHAR ALÉM: AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O seu olhar seu olhar melhora / Melhora o meu (ANTUNES, 1998).

Umberto Eco (1994) compara o exercício de elaboração e produção de uma tese como uma partida onde o pesquisador faz uma aposta ou se propõe a realizar uma caça ao tesouro. Sendo este um trabalho autoral que envolve múltiplas ações, onde o objeto interrogado provoca o diálogo entre as teorias e os pesquisadores. Essa conversação tem como objetivo encontrar a superação de questões, dúvidas e problemas, porém é um caminho feito de pontos, contrapontos, contrastes, que nos leva a ir além, a rever a forma de enxergar o mundo.

Para a construção dessa pesquisa assumimos uma postura transdisciplinar diante os campos teóricos reconhecidos como psicologia histórico-cultural e sociologia da infância, em suas vertentes ora diferenciadas, ora confluentes, para destacar as crianças como sujeitos ativos e considerados em suas peculiaridades e como produtores de uma cultura própria, as culturas infantis, reveladas nos processos interativos de desenhar junto com seus pares.

Apresentamos aqui três tópicos elucidando as influências da abordagem histórico-cultural e da sociologia da infância na condução da pesquisa e as confluências dessas teorias. A partir das contribuições destes campos teóricos, pretendemos explicitar como, por meio deles, abordamos o objeto de estudo em questão, que tem como foco, buscar outros referenciais teórico-metodológicos para compreensão e significação do desenho segundo o olhar da criança, partindo do que emerge na experiência interativa com seus pares na escola.

Essa perspectiva demandou estar em um contexto escolar, interagir com as crianças e acompanhá-las no processo de produção de seus desenhos. Foi necessário ouvi-las e sair do meu ponto de vista para tentar compreender suas lógicas e o que acontecia no contexto. Para tanto, os modelos teórico-metodológicos adotados, foram fundamentais desde a construção do objeto de pesquisa, entrada no campo, aproximação às crianças e formas de capturar momentos em que desenhavam juntas e nas análises decorrentes do material empírico capturado. Assim, fizemo-nos valer da interseção entre os campos da Psicologia Histórico-cultural e da Sociologia da Infância, acreditando que a confluência dessas teorias tenha favorecido a condução da pesquisa.

3.1 *As contribuições da psicologia histórico-cultural para a pesquisa*

À psicologia são reportados estudos sobre as emoções, os sentimentos humanos, bem como o comportamento, a percepção, o desenvolvimento, a linguagem, a aprendizagem, as representações, os desejos, os instintos. Entretanto, os estudos e proposições de Vigotski³ exerceram uma profunda influência no avanço das abordagens metodológicas no campo da psicologia. Em seu texto **Problemas de método** (VIGOTSKI, 1988) o autor propõe um reexame dos métodos de pesquisa, tecendo uma crítica às limitações da metodologia de base naturalística, caracterizada pelo aspecto biológico dos animais e apoiada na artificialização de estruturas de estímulo-resposta com análise quantitativa. Para o teórico, essa perspectiva

[...] não pode servir como base para o estudo adequado das formas superiores, especificamente humanas, de comportamento. Na melhor das hipóteses, ela pode somente nos ajudar a registrar a existência de formas subordinadas, inferiores, as quais não contêm a essência das formas superiores. [...] O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos que encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica (VIGOTSKI, 1988, p. 69).

Valendo-se do contraste estabelecido por Engels entre o pensamento naturalístico e a dialética, Vigotski construiu um dos principais argumentos para defender a compreensão humana pela abordagem materialista dialética da análise da história humana. Isso não significou que tenha negado a influência da natureza sobre o homem, mas sua preocupação estava em dar relevo à ação do homem sobre ela, estabelecendo uma via de mão dupla entre natureza e homem. Para ele, a interferência humana provoca transformações na natureza e, por isso mesmo, o leva a criar novas condições para a sua existência. Esse pensamento é o elemento-chave para o estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem, servindo de base também a outros métodos de experimentação e análise defendidos por Vigotski (1988). Essa questão evidencia três princípios que o autor considera como fundamentais em uma pesquisa que envolva a análise das funções psicológicas superiores, que ele mesmo sintetizou na reflexão **Problemas de Método**:

Em resumo, então, o objetivo e os fatores essenciais da análise psicológica são os seguintes: (1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais,

³ Aqui optamos por escrever o nome de Vigotski conforme a grafia original, escrita em russo, exceto nas citações, quando respeitamos a grafia dos diversos autores e tradutores de sua obra.

em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura. O resultado do desenvolvimento não será uma estrutura puramente psicológica, como a psicologia descritiva considera ser, nem a simples soma de processos elementares, como considera a psicologia associacionista, e sim uma forma qualitativamente nova que aparece no processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1988, p. 74).

Essa proposição alavancou o desenvolvimento de pesquisas no campo da psicologia que pudessem ir além da tentativa de explicar fenômenos naturais e ou artificiais, ampliando as investigações para a abordagem de fatos e processos que constituem as relações socioculturais, institucionais e individuais. Nesse contexto, delineou-se um movimento de autocrítica dos teóricos desse campo, que também provocou uma revisão dos modelos e procedimentos científicos. Os autores passaram a buscar a inserção da pesquisa em psicologia nos parâmetros da abordagem qualitativa, assumindo, assim, o risco da criação de outros instrumentos de investigação, arrefecendo o olhar apenas discursivo utilizado para entender a realidade, como bem esclarece Souza (2010):

Podemos afirmar que a psicologia “solta suas amarras positivistas” e se lança a novas perspectivas de âmbito interacionista, sociointeracionista e histórico-crítica. Ao fazer isso, assume para si possibilidades antes ou nada consideradas e produz um conjunto de explicações que poderão, na dimensão da construção do conhecimento, constituir respostas a algumas das questões que atualmente se fazem presentes diante da complexidade e da perplexidade das relações sociais (SOUZA, 2010, p. 9).

No conjunto das diferentes correntes teóricas que compõem a psicologia, algumas se dedicaram ao estudo da criança com o objetivo de compreender como se dá o seu processo de constituir-se como pessoa, suas fases de desenvolvimento, trajetória de alcançar a vida adulta, sua forma e conteúdo de brincar, a imaginação, os sentimentos, os medos e como aprende. Na discussão sobre abordagens qualitativas e desafios metodológicos enfrentados pela psicologia, a mesma autora cita que:

Talvez seja possível afirmar que a psicologia foi quem pela primeira vez pôde de fato ouvir o que a criança pensa, como pensa e por que pensa, e isso foi possível pela construção de diversos instrumentos que permitiram a existência dessa aproximação. As várias explicações presentes nas diversas abordagens psicológicas partem da premissa de que há um universo infantil que precisa ser explorado, compreendido e interpretado. (SOUZA, 2010, p. 8).

De fato, não há como discordar dessa afirmação, as pesquisas de Piaget, são um exemplo desse tipo de investigação. Contudo, a principal crítica à perspectiva piagetiana se volta para a ênfase que dá à sua visão dos estádios onde a criança é tida como tendo que superar fases que estão por vir e a pouca relevância que dedica aos aspectos culturais e sociais. Desse modo, outras estratégias metodológicas foram desenvolvidas, proporcionando diferentes meios de aproximação entre pesquisador e criança, onde a ênfase recaia não na criança vista individualmente, mas na criança social, histórica e culturalmente situada.

Pesquisas desenvolvidas no final do século XX e início do século XXI estabelecem um novo consenso tornando evidentes que as crianças pensam, falam, sentem, desejam, argumentam e reivindicam. Decorre disso, uma significativa mudança no acesso entre adulto pesquisador e criança, pois de experimentos, testes, observação, situações-problema, os teóricos passaram a lançar mão de outras intermediações ou mediadores semióticos, entendidos por Vigotski (1988), como instrumentos e signos tais como a fala, a ação, o desenho e o brincar, que se transformam nos inúmeros achados registrados e sistematizados nas recentes pesquisas.

A partir desses novos paradigmas, os espaços e contextos para a investigação também se diversificaram, as estruturadas situações em laboratórios estenderam-se para momentos em família, na escola, entre seus pares, na rua, também se tornaram contexto e lócus das pesquisas.

Souza (2010) recupera a proposição vigotskiana sobre o problema enfrentado pela psicologia em dar conta da tarefa de oferecer alternativas teórico-metodológicas, porém agora o foco volta-se ao aspecto ético de aproximação dos pesquisadores com os sujeitos participantes. As discussões recentes sobre a ética de pesquisa que implicam no encontro do pesquisador com os participantes das pesquisas foram aquecidas pelos estudos no campo da saúde, estendendo-se então, para as áreas das ciências humanas, outros desafios que impulsionaram novas investigativas de desenvolver pesquisas. Atualmente, pergunta-se o como, o porquê e quando autorizar uma pesquisa para que a mesma possa ser realizada. Quando a pesquisa tem como principal participante a criança, é necessário sobressair ainda mais os princípios éticos, como nos alerta a autora:

Essa questão torna-se ainda mais delicada quando se trata de pesquisa com criança, pois sua autorização é solicitada aos seus responsáveis, não sendo sequer necessário que haja o consentimento explícito da criança que vai participar da atividade proposta. Mas embora, o consentimento não seja oficialmente necessário, todos aqueles que participam de pesquisas com crianças sabem da importância em obter sua adesão para que de fato seja

possível empreender as etapas previstas para conseguir informações ou participação em qualquer tarefa ou desafio proposto (SOUZA, 2010, p. 8).

É importante ressaltar que na presente pesquisa, a adesão das crianças foi um aspecto relevante, fiquei atenta em relação à participação e aceitação das crianças na pesquisa, participação no percurso e no processo interativo que estabeleceram comigo. Aprofundaremos sobre essa questão na seção 4 que caracteriza o lócus da pesquisa e seus sujeitos.

Nesse contexto, esperamos demonstrar o processo vivido pelas crianças, compreendidas como sujeitos socioculturais no interior de uma escola de educação infantil. Contudo, vale ressaltar que desde o primeiro contato que tive com as crianças e no decorrer da pesquisa, elas tiveram a oportunidade de se expressar e serem ouvidas, acentuando o caráter qualitativo da investigação. Escutá-las e compreender como significam seus desenhos só foi possível, porque houve um encontro dialógico entre os todos nós. Acompanhar a interação das crianças nos forneceu indícios para percebermos as transformações que aconteceram tanto nelas como em seus desenhos. Se inicialmente era um investimento individualizado a mediação entre elas possibilitou a chegar coletivamente a uma “criação inovadora”⁴, isto é, a uma produção de imagem gráfica com identidade própria dessa geração, a infância.

Maria Teresa de Assunção Freitas (2010) situa a existência desse diálogo transformador em pesquisas que assumem a abordagem histórico-cultural. Dessa maneira, essa vertente, forneceu elementos para que déssemos visibilidade aos mediadores semióticos que emergiram entre as crianças e seus desenhos.

Para Vigotski (2000), o conteúdo da experiência histórica do homem é consolidado em suas criações materiais e também nas formas verbais de comunicação entre os homens sobre esses conteúdos. Desse modo, a fala tem um papel fundamental na constituição do sujeito, pois o processo de internalização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá, sobretudo, por meio da linguagem. Vigotski (2000) faz uma distinção entre as funções social e individual da fala, pois ela é um instrumento mediador na relação do sujeito com outros e consigo próprio.

Assim, a natureza social dos sujeitos torna-se natureza psicológica. Em vista disso, podemos dizer que as transformações que acontecem ao longo do desenvolvimento humano são mediadas pelos signos e pelo outro nas suas relações sociais. Ou seja, o caminho da internalização parte do plano interpessoal para o intrapessoal, sendo ambos indissolúveis.

⁴ Termo utilizado por Corsaro (2011) na análise de rotinas lúdicas entre bebês.

Disso decorre que para compreender a mediação verbal no funcionamento intrapsicológico volitivo, deve-se examinar a fala no plano interpsicológico. Ao analisar as funções comunicativas da fala o autor afirma que antes de tudo a sua função é ser instrumento de interação social combinada com a função do pensamento. Portanto, para Vigotski (2000), a linguagem é uma ferramenta cultural que é internalizada na atividade social ou coletiva.

Para discutir a presença das mediações semióticas nas interações entre as crianças no momento de produção de imagens, partimos do conceito elaborado por Vigotski (2000), segundo a qual o sujeito é constituído nas relações com os outros, sendo estas mediadas por signos, sejam eles verbais, sonoros, visuais. Tais signos não apenas mediam as relações entre sujeitos, mas regulam os processos de construção de significações culturais. As mediações podem ser explícitas, realizadas por instrumentos/artefatos culturais e, implícitas, por meio do pensamento e dos conceitos. Portanto, as imagens produzidas pelas crianças são a transformação de processos interpessoais em intrapessoal, revelando os conhecimentos internalizados a partir de suas vivências sociais. Baseados em estudos sobre a obra de Vigotski (2000), James Wertsch, Pablo Del Río e Amélia Alvarez (1998) afirmam que o que distingue os seres humanos dos animais é o processo de internalização que o homem faz do que ocorre no interior das interações sociais. Esse processo, segundo os autores, é a origem da consciência.

A partir dessas considerações, um dos nossos objetivos foi a construção de uma metodologia que permitisse evidenciar os mediadores utilizados e emergentes nas interações das crianças no decorrer da produção de suas imagens gráficas e não partir dos desenhos prontos. Para tanto, recorremos a Maria Cecília Rafael Góes (2000) na realização de pesquisas que se valem da contribuição metodológica vigotskiana, adotando a análise microgenética como abordagem metodológica, inscrita numa interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos. Para desenvolver tais pesquisas a autora salienta que os instrumentos de investigação devem acentuar detalhes dos acontecimentos. Estes detalhes é que fornecerão a criação de novas observações e conceitos. Essa abordagem articula o nível microgenético das interações sociais com o exame do funcionamento dialógico-discursivo. Essa perspectiva contribui para as investigações da constituição do sujeito, pois permite “adensar o estudo dos processos intersubjetivos e expandem as possibilidades de vincular minúcias e indícios de episódio específico a condições macrossociais, relativas às práticas sociais.” (GOÉS, 2000, p. 9).

Conforme a autora, investigações sobre constituição de sujeitos, sobretudo em contextos escolares, nos campos da educação e da psicologia vêm adotando como referencial

metodológico a “análise microgenética”. A partir dessa ótica, a análise dos dados é caracterizada pela perspectiva histórico-cultural e “requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o que acontece, destacando o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos.” (GOÉS, 2000, p. 9).

Para Wertsch (1988), a análise microgenética é uma estratégia e “estudo longitudinal de curto prazo” onde a análise advém de uma observação atenta da formação de um processo em um curto espaço de tempo ou a recortes de segmentos interativos. Nesse sentido, o autor situa que a denominação é micro, porque se orienta para as minúcias indiciais. É genética, por ser histórica, por focalizar o movimento desses processos relacionando passado e presente, explorando aquilo que no presente projeta-se para o futuro. É genética e sociogenética, pois tenta relacionar eventos de ordem singulares com outras camadas da cultura como as práticas sociais, os discursos circulantes e esferas institucionais. Assim, a duração dos eventos pode ser considerada como critério diferencial no contexto da análise microgenética, mas para Góes (2000), essa condição é passível de ressalvas. Em suas palavras,

O estabelecimento de um período curto de tempo parece decorrer da necessidade de recortes que permitam examinar as minúcias. Tanto assim, que, nos relatos de pesquisa, não há usualmente mensuração do tempo de episódios recortados. Às vezes é mencionado o tempo total de um episódio; excepcionalmente, indica-se, se isso for significativo para a análise, a duração de lapsos de tempo entre um acontecimento e outro, dentro de um episódio. Ademais, diferentes trabalhos contêm números e durações diversas de segmentos interativos, e o mesmo trabalho pode apresentar episódios com durações variadas. Em outras palavras, não há critérios postos quanto a recortes temporais para a configuração de uma análise microgenética. (GÓES, 2000, p. 15).

Observa-se que nas citações destes autores aparecem termos diferentes para denominar os recortes do que será examinado. Góes (2000) refere-se a eles como “episódio” e, Wertsch (1988) fala de “evento”.

Gomes, Dias e Gregório (2011) produziram um artigo em resposta às questões formuladas pela professora Maria Tereza de Assunção Freitas, durante a 33ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), de 2010, quando indagou sobre “Qual método de pesquisa é coerente com a abordagem histórico-cultural? Por que a escolha do método etnográfico? Existe coerência entre os pressupostos teórico-metodológicos dessas duas perspectivas?” Na reflexão emergente da pesquisa que desenvolvem dentro de salas de aula, as autoras articulam a abordagem

histórico-cultural com a etnografia interacional para entender melhor aquele espaço, como as culturas e a gênese social dos processos cognitivos humanos. Nessa direção, as mesmas destacam a importância da abordagem histórico-cultural para embasar a discussão do que constitui a essência do social enquanto produção humana. Para tanto, afirmam que, “há que se articular as análises macro e micro adotando-se o ponto de vista genético que se preocupa com as mudanças que ocorrem ao longo dos processos de desenvolvimento e aprendizagem sempre numa perspectiva holística de análise” (GOMES; DIAS; GREGÓRIO, 2011, p. 6). Por isso, as mesmas indicam a necessidade da adoção de uma postura holística de registro, pois os eventos que acontecem em salas de aulas não são isolados do seu contexto de produção. Eles têm história, há que se entender o que aconteceu antes, durante e depois do evento selecionado. Não se restringem a analisá-los congeladamente, por isto não usam o termo “episódio”, já consagrado nas pesquisas qualitativas em educação. Dessa forma, esclarecem por que usam o termo “eventos” de salas de aulas,

E este conjunto tem história, por exemplo, um evento deve ser analisado em relação ao que aconteceu antes e depois dele, tendo em vista o todo da sala de aula e do sistema educacional que a sustenta. Esse conjunto é produzido na contraposição de palavras como um tema impregnado de significação e de valor apreciativo. (GOMES; DIAS; GREGÓRIO, 2011, p. 13).

Somado a essas ideias, trabalhamos com o conceito de evento, para fazermos os recortes e examinar minúcias, associado ao que Vigotski (1993) chamou de “unidade de análise”. Unidade essa que carrega o todo da pesquisa, isto é, as propriedades fundamentais do objeto de estudo, conectando intelecto e afeto, superando as dicotomias entre individual/social e interno/externo. Assim, os eventos não são ações isoladas, pelo contrário formam um conjunto único, que será analisado microgeneticamente. Nossa unidade de análise são as narrativas orais e visuais emergentes nas e pelas interações, as mediações, significações e apropriações que as crianças produziram ou que os desenhos e imagens provocaram.

Nesse sentido, as contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão das crianças no processo de desenhar e as imagens dos seus desenhos podem trazer importantes elucidaciones sobre a maneira pela qual a criança utiliza da linguagem gráfica, não como uma derivação da memória, mas uma realidade conceituada, mediada pela palavra, pelos movimentos dos corpos. E nesse fluxo, a criança revela como constrói e reconstrói os significados de sua própria existência, ampliando o entendimento que temos dela como sujeito histórico, de linguagem, e de cultura em interação permanente com a contemporaneidade.

3.2 *As contribuições da Sociologia da infância*

Desenvolver pesquisas que têm como foco a criança não significa uma novidade para a ciência, visto que nos últimos anos, aconteceu uma proliferação de pesquisas que têm nos aproximado das crianças, por meio das abordagens culturais e das linguagens infantis, situadas nos campos das Ciências Sociais e Humanas. Entretanto, é importante diferenciar a abordagem que é feita com a criança, pois tradicionalmente é apreendida como objeto de pesquisa e não como sujeito das pesquisas. Entretanto, na fase de revisão bibliográfica foram encontradas pesquisas em que o autor silencia o ponto de vista das crianças, assumindo por elas a significação ou interpretação dos desenhos.

Os estudos pioneiros de Philippe Ariès (1981) colocaram em questão a infância como um fenômeno natural e universal, passando a compreendê-la como uma realidade social construída e reconstruída historicamente. Muitos autores vêm produzindo trabalhos nas últimas décadas que evidenciam as crianças como atores sociais e não somente como seres em desenvolvimento onde o melhor está por vir. Essa perspectiva aponta para a desconstrução de representações mitificadas e estereotipadas das crianças e sobre a infância.

Aqui cabe fazermos uma distinção entre os termos criança e infância, a partir da nova consideração de autores como Cléopâtre Montandon (2001), Manuel Jacinto Sarmiento (2000, 2005, 2011) Sarmiento e Cerizara (2003), Régine Sirota (2001) e Prout (2004) entre outros, que constroem e divulgam a Sociologia da Infância, campo do saber que vem se dedicando ao estudo das crianças numa perspectiva que vai para além das abordagens tradicionais de investigação, como a medicina, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia.

Tal aporte analisa a criança como um ser potente, participativo, que em sua forma particular de estar no mundo, tem o “direito democrático de ser escutada e de ser reconhecida como cidadã na comunidade” (DAHLBERG; MOSS, 2012, p. 40). Esse conceito de criança é o que guia nossa pesquisa e define nossas escolhas. Ele é fundamental para a compreensão dos desenhos, pois situa quem são os seus autores e autoras.

Pesquisadoras brasileiras como Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Müller (2005, p. 165) afirmam que “ainda temos que avançar no debate sobre metodologias cujos focos sejam as vozes e ações das crianças”. Sugerem a construção de pesquisas que constituam uma “etnografia das infâncias” destacando que o respeito pelo grupo pesquisado e por suas próprias visões e habilidades deve ser um primeiro ponto de partida para essa construção.

Na mesma corrente de discussão, Maria Malta Campos (2008, p. 35) alerta que, no campo da educação “as pesquisas observam e analisam a criança na condição de aluno,

geralmente no contexto da instituição escolar, e suas falas e produções são colhidas e interpretadas a partir de sua adequação ou não aos objetivos da escola”. Segundo a autora, o que há de recente nesse debate é sobre a condição em que a criança passa a fazer parte na investigação científica, que tem como objetivo “dar voz à criança e de moldar a pesquisa às possibilidades de captar essa voz” (CAMPOS, 2008, p. 36).

Fulvia Rosemberg e Maria Malta Campos (1998), Mary Del Priore (1991), Solange Jobim e Souza (1994), Sonia Kramer e Maria Isabel Leite (1996), Sonia Kramer (2006), são autoras que em seus estudos também quebram as argumentações tradicionais, para construir seus conhecimentos sobre a infância a partir do olhar que o infante é aquele que tem voz.

Essas modalidades metodológicas contribuem para o conjunto de pesquisas no campo da infância e produções infantis, pois enriquecem as análises e ampliam o olhar para novas investigações. Mas por onde começar? Para tanto, estabelecemos um pequeno panorama sobre a discussão das pesquisas com crianças. Do ponto de vista histórico, dos campos teóricos e seus autores.

Nas primeiras décadas do século XX, quando ocupava o tema central no contexto das pesquisas, a criança era sujeito de investigações predominantemente circunscritas aos domínios da psicologia voltadas para a cognição, raciocínio e a aquisição da linguagem. Alguns fragmentos dessas discussões foram extraídos de artigos escritos em coautoria com Levindo Diniz Carvalho (MONTEIRO; CARVALHO, 2010, 2011). Para além dessa abordagem, os primeiros estudos antropológicos sobre a infância surgiram das pesquisas de Margareth Mead (2006) nas décadas de 1920 e 1930, quando então, a antropóloga buscava compreender como a cultura influenciava na constituição das crianças pertencentes a outras realidades socioculturais. Estas ideias estão alinhadas ao pensamento da antropologia clássica da Escola de Cultura e Personalidade dos Estados Unidos, e seus pressupostos básicos apresentam claras inspirações psicológicas na sustentação de que o corpo e a personalidade são moldados a partir de padrões culturais. Nessa perspectiva, Mead (2006) se ocupava em descrever o comportamento de todas as pessoas pertencentes a um grupo social, situando as diferenças comportamentais entre crianças, adolescentes e adultos.

Os trabalhos de Mead (2006) foram duramente criticados por seus pares, que criticavam uma visão estática de sociedade que estaria presente no trabalho da autora, além de adotar uma abordagem determinista do processo de socialização balizada pelos padrões da sociedade norte-americana. A crítica consiste em dois aspectos:

O primeiro, de que ela estaria tão ofuscada pela vontade de demonstrar a particularidade cultural da adolescência e o contraste com os Estados Unidos que teria exagerado na liberdade e liberalidade das adolescentes de Samoa; o segundo é metodológico, que afirma que ela não teria passado tempo suficiente em Samoa e entre os adolescentes, e, pior, teria levado suas informações a dizer o que ela tanto queria ouvir. (COHN, 2005, p. 12)

Clarice Cohn (2005) ressalta que uma das importantes contribuições dos trabalhos de Mead (2006) está na qualidade de seu registro. Ao longo de suas pesquisas a antropóloga demonstrou um refinamento nos métodos de coleta de dados e uma grande capacidade de observar e descrever as crianças manu e as balinesas em seus processos de aprender as competências necessárias para a vida adulta. As pesquisas de Mead (2006) por meio da observação e participação tentaram assimilar e compreender a cultura nativa buscando a regularidade de condutas humanas dentro de uma determinada sociedade. O inusitado foi o seu olhar investigativo ancorado na observação das distinções geracionais entre crianças e adolescentes, pois para ela, estudar homens e mulheres só é possível se observá-los como crianças e como adultos. Dessa maneira, Mead trouxe uma significativa contribuição para a emergência de uma antropologia da infância já nos fins do século XX.

Ruth Benedict (2000) também foi outra antropóloga que se voltou para a primeira infância para estudar padrões culturais que definem uma personalidade ideal de ser um adulto em suas sociedades. No entanto, também foi bastante criticada, na medida em que sua perspectiva implicaria numa visão finalista e determinística do desenvolvimento humano. Assim, essa perspectiva supõe a ideia de que ser adulto seja o fim do processo do desenvolvimento da criança.

Reconhecida historicamente como uma ciência que compreende e significa a diferença, a antropologia, passa a assumir a criança como objeto de maneira mais sistemática a partir da última década do século XX. Porém as preocupações desses estudos estavam centralizadas para as categorias de idade, as passagens entre as categorias geracionais bem como os diferentes status sociais e os papéis funcionais relativos a cada idade. Silva (2011) elabora uma síntese acerca dos estudos antropológicos apoiados numa abordagem funcionalista, onde situa como são analisadas as interações sociais sob a ótica da inserção dos indivíduos nas categorias sociais e o lugar da criança neste processo. “Nesta perspectiva é negada às crianças uma parte ativa na consolidação e definição de seu lugar na sociedade. São vistas como receptáculos de papéis funcionais que desempenham, ao longo do processo de socialização, nos momentos apropriados.” (SILVA, 2011, p. 20).

A revisão crítica dos primeiros estudos sobre as crianças faz ressurgir o interesse por elas em suas ações coletivas. Esse movimento demarca uma nova discussão nas Ciências Sociais sobre os estudos da “infância como categoria social e das crianças como membros ativos da sociedade e como sujeitos das instituições modernas em que participam (a escola, família, espaços de lazer, etc.)” (SARMENTO; GOUVÊA, 2008, p. 9).

Se por um lado as crianças passam a ter maior visibilidade, por outro, Qvortrup (2011) chama a atenção para o paradoxo existente em relação à infância, pois ao mesmo tempo em que as crianças crescem em importância nas perspectivas política, acadêmica e midiática, os indicadores demográficos dos países ocidentais industrializados apontam uma diminuição na sua quantidade populacional. Apesar dos adultos aclamarem o amor que sentem por elas e buscarem formas de as protegerem, cada vez é menor o tempo de convívio que têm. Suas vidas estão distanciadas. A infância está cada vez mais controlada nos rígidos tempos e espaços institucionais. Nessa linha, Borba afirma que,

[...] os adultos atribuem papel fundamental às escolas na formação das crianças, mas não reconhecem como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos; a infância é considerada, em termos materiais, como mais importante para a sociedade do que para os próprios pais, mas a maior parte dos custos com as crianças é delegada aos pais (BORBA, 2005a, p. 17).

Nesse contexto contraditório começaram a delimitar-se o processo de construção e legitimação do campo teórico denominado Sociologia da Infância que se configura numa abordagem que define a criança como sujeito social distinto do adulto, que constrói e apreende o mundo de forma singular e relevante. Campo este, atravessado por diferentes tendências, porém em torno dos mesmos objetivos: promover a ruptura das perspectivas teórico-metodológicas biologistas que reduzem a criança a um estado de maturação e desenvolvimento, como se fosse um ser em estado intermediário, que ainda está por vir. E as abordagens psicologizantes, que “tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles” (SARMENTO, 2005, p. 361).

Essa compreensão dimensiona a infância não mais como experiência parcial ou etapa de preparação para o mundo, com práticas e conhecimentos inferiores aos dos adultos, mas permite analisá-la no que lhe é específico, e especialmente pensá-la na relação com a cultura ampla. Essa condição provocou a constituição de nova abordagem tanto nas concepções de

infância quanto nas formas de estudá-las, a partir do posicionamento das crianças como atores sociais, ao invés de objetos da pesquisa. A esse respeito, Ângela Meyer Borba afirma que:

A focalização das crianças como atores sociais exige um conjunto de orientações metodológicas coerentes com essa visão, o que implica, principalmente, partir das crianças, ou melhor, penetrar nos seus mundos e olhá-las de dentro. Tal empreendimento não é simples, demandando, antes de tudo, a suspensão de muitas crenças, conhecimentos e valores que tem impregnado nosso olhar adulto em relação às crianças (BORBA, 2006/2007, p. 80).

A historicidade desse novo campo mostra que os estudos sociológicos no início dos anos 1990, passaram por uma proliferação de investigações, eventos científicos, pesquisas, publicações que deram visibilidade e favoreceram o reconhecimento institucional e acadêmico do “estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus modos de vida e infância, e a infância como categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (SARMENTO; GOUVÊA, 2008, p. 22).

Os estudos sobre a infância passam, então, a operar um redirecionamento explorando a infância em si mesma, desconstruindo a ideia da criança na perspectiva de futuro, como um ser irresponsável, imaturo, incompleto, incompetente e mero receptáculo de uma ação de socialização. As pesquisas começam a focar a apreensão da singularidade das representações simbólicas infantis, a partir do entendimento da criança como sujeito social, que

[...] significa o mundo, dialogando com os elementos da cultura, apropriando-os a partir de uma lógica diferenciada – a lógica infantil. Ao longo da história da cultura ocidental, a criança foi progressivamente assumindo um lugar diferenciado do adulto e nesse processo construindo, na relação com o adulto, uma cultura infantil. Tal cultura historicamente elaborada é formada a partir de um repertório de produções culturais – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil, olhar este construído através do processo histórico de diferenciação do adulto (GOUVÊA, 2002, p. 18).

Dessa forma, o reconhecimento da autonomia conceitual da criança rompe com a ideia de a socialização ser entendida como um treinamento para a vida adulta, no qual a criança gradativamente se tornaria um adulto já determinado. Em outras palavras, situa a crianças em um lugar de alteridade, ou seja, como um outro a ser estudado e conhecido⁵.

⁵ Apesar da abordagem da presente pesquisa não alcançar o campo da Antropologia, o reconhecimento da alteridade da criança implicou em mudanças na forma de se conceber e desenvolver essa investigação. Os referenciais do campo da Antropologia também sustentam essa investigação, na medida em busquei registrar de maneira detalhada a participação das crianças e no modo como inseri suas vozes e produções na pesquisa.

Se o conceito de alteridade permitiu à antropologia novas formas de investigação e outra concepção do seu objeto de conhecimento, ele invade-nos ao pensar a questão da infância. A alteridade indica-nos a problematização das categorias científicas que historicamente construímos para compreender, e atuar junto à criança (GOUVÊA, 2011, p. 549).

Nessa direção, Sarmiento (2003) propõe que as pesquisas desloquem o olhar “sobre” a infância e se constituam em um olhar “na” infância, o desafio do pesquisador está em aguçar o olhar e ouvir atentamente as crianças e construir ferramentas que captem suas expressões e que possibilitem a percepção do que têm em comum, suas produções culturais. Sua proposição denuncia o silenciamento pelo qual vivem as crianças tanto no sentido da afirmação da sua diferença em relação aos adultos, quanto na expressão autônoma dos seus modos de compreensão e interpretação do mundo.

Na medida em que tomamos as produções simbólicas das crianças como legítimas, estas podem ser analisadas como expressões de uma cultura geracional construída no interior **de** e **no** diálogo com a cultura mais ampla. Para compreensão dessas linguagens é preciso, então, fazer pesquisas **com**, e não apenas **sobre**, crianças para apreender sua significação de mundo por meio das linguagens: falar, brincar, desenhar, imaginar, experimentar o corpo, experimentar emoções e afetos vividos na interação com outras crianças e com os adultos.

É no interior dessa complexidade que destacamos o momento de desenhar como um espaço de produção dos sujeitos da pesquisa. É no movimento dos corpos, das brincadeiras que surgem as narrativas e que acontece o processo de desenhar. Enquanto desenhavam, as crianças representam a sua constituição histórica como um ser social e singular em seus modos de apreensão afetiva e simbólica do mundo.

Essa concepção implica a defesa de que sejam estudadas as relações sociais entre as crianças e nesse âmbito, também considerar a heterogeneidade das experiências infantis, pois a infância não é uma realidade homogênea, é composta por “Variáveis como sexo, a classe social, a etnia da criança, ou mesmo o seu grupo etário de pertença, introduzem relevo e diferença num cenário desigual” (ALMEIDA, 2009, p. 33). Disso decorre uma importante questão: O que significa ponto de vista da criança para a sociologia? Segundo Ana Nunes Almeida (ALMEIDA, 2009), não há resposta unânime para esta pergunta. Entretanto, a presença da criança na ciência pode ser identificada pelo reconhecimento do direito infantil da criança ser um sujeito da própria investigação. Então, é preciso reconhecer que a criança tem uma visão própria do mundo que a rodeia. O ponto de vista a ser privilegiado é o dela, produtora de cultura e de relações sociais entre outras crianças e adultos, no interior dos

espaços em que vive seu cotidiano, sobretudo no que se refere aos processos de socialização infantil e suas instâncias socializadoras: escola, família, mídia e grupo de pares.

William Corsaro (2011), sociólogo que privilegia a abordagem construtivista e interpretativa da infância, destaca que a psicologia depositou pouco investimento na consideração sobre como as relações interpessoais das crianças se refletem em sistemas culturais, ou como elas tornam-se parte dessas relações, dos padrões culturais e como os reproduzem coletivamente. No enfoque do autor, na perspectiva sociológica, “a socialização não é só uma questão de adaptação e de internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução” (CORSARO, 2011, p. 31). Essa observação realça a importância da participação das crianças nas atividades coletivas e conjuntas. No curso destas a criança negocia, compartilha e cria cultura com os adultos e entre crianças.

Corsaro questiona o termo “socialização”, que para ele é insuficiente para o delineamento de uma nova sociologia da infância, pois este tem uma conotação individualista. O autor defende que as crianças constroem e participam em cultura de pares particulares e específicas “a partir de uma procura ou apropriação criativa de informação do mundo adulto, com o qual interpretam os seus próprios interesses de grupo” (ALMEIDA, 2009, p. 49). Dessa concepção, Corsaro propõe a noção de “reprodução interpretativa”⁶, onde o termo interpretativo abrange aos aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Assim, a criança e sua infância são formadas pelas sociedades e culturas que integram.

Incorporamos o conceito da reprodução interpretativa em nosso suporte teórico metodológico, uma vez que propomos minha presença em sala de aula para observar as crianças nos momentos em que estão a desenhar juntas, ou seja, compreender aquele ambiente e os acontecimentos como elementos de uma rotina cultural. E acompanhá-las em suas produções culturais expressas por meio de imagens, narrativas, que emergem no fluxo de suas relações sociais. Isso significa olhar para os universos simbólicos das crianças e escutar as suas linguagens. Estar com as crianças era a possibilidade que tínhamos de perceber e captar os seus processos de apropriação, reinvenção e reprodução do mundo que as rodeia. As rotinas culturais permitem que as crianças lidem com os problemas, as situações inesperadas e as ambiguidades, mantendo-se num clima amigável da vida cotidiana. O foco que Corsaro (2002) dá às interações que acontecem no interior das rotinas culturais foi um fator central em

⁶ Grifo do autor.

nossa pesquisa. Essa estratégia guiou minhas observações, pois tinha a referência das vivências de um grupo estável de crianças de quatro e cinco anos de idade que se encontram na escola todos os dias. E dela foi possível perceber que as dimensões relacionais ocorrem no interior das interações onde as culturas de pares são produzidas e compartilhadas. Todo esse movimento só vem reafirmar a crítica que Corsaro faz ao termo socialização, pois a criança não vive com passividade esse acontecimento em sua vida.

Sarmiento e Gouvêa (2008) também acrescentam à revisão científica do termo “socialização” e analisam o papel da cultura da infância na participação ativa da criança e capacidade de atuar no processo histórico e de transformação cultural. Sobre as culturas infantis, os autores afirmam que elas exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. Eles ainda destacam que, na ideia de “culturas infantis”⁷, consideram-se a capacidade das crianças produzirem processos de significação e modos de monitorização da ação que são genuínos. As culturas infantis são, assim, constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos que conferem às crianças modos de compreensão simbólica específicos sobre o mundo.

Desse modo, as linguagens infantis, tais como a brincadeira e o desenho, são elementos que podem revelar aspectos culturais, pois suas análises permitem que traços da sociedade sejam evidenciados. A observação constante por certo período de tempo das formas de viver de um grupo particular de crianças exige captar seus comportamentos esperados e seu cotidiano e evidenciar os fatos e/ou eventos menos previsíveis ou manifestados. As crianças significam o mundo por meio das linguagens: falar, brincar, desenhar, imaginar, experimentar o corpo, são expressões e modos de apreensão simbólica do mundo. E elas o fazem na interação com outras crianças e com os adultos. Nessa interação a criança compreende o mundo e experimenta múltiplas emoções e afetos. Sendo esses elementos centrais para compreensão dos significados que as crianças atribuem às suas vivências. Nesse âmbito, quando as crianças se encontram em atividades coletivas de desenhar e essa produção é compartilhada entre pares, nos inquieta analisar dois aspectos:

⁷ Para Sarmiento (2003), esse conceito plural se constrói sob outras duas perspectivas: a primeira evidencia-se em um conjunto de produções culturais adultas socialmente produzidas para as crianças e voltadas a sua educação, materializadas na literatura e na música infantil; a segunda fundamenta-se na existência de uma indústria cultural para crianças e em toda uma produção midiática que essa indústria opera: os brinquedos industrializados, os desenhos animados e ainda os serviços para crianças.

- Como se organizam para a execução de uma tarefa comum?
- Como lidam com a autoria da produção gráfica?
- Quais apropriações sociais revelam? Como revelam?

Se tomarmos suas produções simbólicas como legítimas, elas também podem ser analisadas como expressões de uma cultura geracional construída no interior de e no diálogo com a cultura mais ampla.

Essa abordagem vem ampliar os sentidos da infância por meio da observação sistemática do cotidiano das experiências infantis, suas relações sociais, bem como bem como sistematizar a construção de um caminho que revele a efervescência dos seus processos de produções culturais tais como brincadeiras, jogos e desenhos.

Não é nossa intenção esgotar a complexidade e debates pelos quais vêm atravessando o delineamento do campo da sociologia da infância. Tratamos aqui de traçar apenas um esboço sobre as recentes pesquisas com crianças, assumindo para a nossa investigação, a perspectiva de um recorte desse campo teórico fazendo a tangência com a abordagem histórico-cultural.

3.3 Confluências teóricas

Sarmiento (2000) afirma que a infância é percebida pelos adultos de maneira excludente, como idade do não adulto, da não-fala, da não-razão, do não-trabalho e da não-infância. A descrença que se tem da criança é uma questão histórica e geracional. Trata-se de um pertencimento a uma geração localizada numa estrutura social hierarquizada por relações de poder desiguais. O autor trabalha no sentido de desconstruir essas percepções e combater tais pressupostos.

Tendo como base a teoria histórico-cultural, o termo interação relaciona-se ao conceito Zona de Desenvolvimento Proximal, pressuposto que seja no fluxo das interações, no convívio da sala da sala de aula, no calor da diversidade e diferenças de níveis de competências que a criança realiza aquilo que não conseguiria concretizar sozinha. Seja pela ajuda dos colegas, seja dos professores. Essa possibilidade foi observada no momento da produção dos desenhos. Porém, é importante atualizar o conceito a partir dos estudos de Prestes (2010). A sua interpretação das traduções americanas é equivocada para o que Vigotski chamou de “zona blijaichego razvitia”. No caso, a palavra proximal não transmite o que é o mais importante nesse conceito, que é a relação entre desenvolvimento, instrução e a ação colaborativa de outra pessoa. Vigotski lança foco para a instrução (escolar) como uma

atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento, “mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento” (PRESTES, 2010, p. 168). Daí a denominação zona de desenvolvimento iminente, pois conforme seu entendimento do autor, nada está pré-determinado. No que diz respeito ao nosso material empírico, vimos que não é somente estarem juntas que acontecem as interações entre as crianças, por isso concordamos com a revisão do termo para “Zona de Desenvolvimento Iminente”, pois outros fatores interferem na dinâmica de troca entre as crianças e seus parceiros, que não garantem a concretização de aprendizagens.

As perspectivas teóricas citadas estão em confluência na medida em que articulam interações com imaginação, realidade, relações sociais. Essa interrelação de experiências é vivida pela criança na reconstrução gráfica de sua significação de mundo/realidade. Quando cria, ela recria nas imagens visuais, personagens, situações e artefatos que já conhece, ou seja, a criança atualiza sua memória.

A memória é um recurso fundamental de criação e reconstrução de acontecimentos registrados e de ordenamento do pensamento, onde o passado significa o reflexo de um contexto sociocultural mais amplo. Assim, Maurice Halbwachs (1990) situa que a memória individual está enraizada na trama da existência social atual. É da combinação dessas duas vertentes que nascem as lembranças. O funcionamento da memória individual só é possível se estiverem envolvidas as palavras e ideias que são instrumentos sociais e dão origem ao que o autor chamou de memória coletiva, traduzida sob a forma de linguagem.

Desse modo, a memória coletiva é construída nas interações sociais com os grupos culturais que se convive (HALBWACHS, 1990; WERTSCH, 1988). As lembranças fazem os indivíduos operarem nos planos cognitivos e afetivos. Assim, quando desenha a criança ativa o funcionamento da sua atividade mental, transformando a atividade de desenhar em função mental como memorizar, conceituar, modificando a si mesma. Já dissemos que ela desenha o que lembra e o que sabe, não o que vê. Nessa dinâmica, lembrar é pensar (VIGOTSKI, 1993) e isso gera outros mediadores semióticos, que atuam no contínuo e inacabado processo de constituição dos indivíduos.

Cabe observar que o desenho não constitui apenas representação da memória, mas também expressão da dinâmica das interações no momento de sua execução, como alerta Matthews (2003). É entre esta dupla dimensão que o desenho adquire sentido.

Para nossas análises esses conceitos são fundamentais. E ainda, nos inspiramos também nos estudos de Wertsch (1988), que vinculado à teoria histórico-cultural desenvolve pesquisas voltadas para análise das relações entre cognição humana e cultura, destacando-se o

papel da linguagem neste processo, de forma a tornar mais claro e acessível o enfoque de Vigotski. Este autor enfatiza que o processo de internalização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá, sobretudo, por meio da linguagem. Dessa forma, a natureza social das pessoas torna-se natureza psicológica. O caminho da internalização parte do plano interpessoal para o intrapessoal, estando ambos indissolúvelmente. Dessa maneira, a distinção que Vigotski faz entre as funções sociais e individuais da fala é uma diferenciação entre instrumentos de mediação para as funções inter e intrapsicológicas. Disso decorre que, para compreender a mediação verbal no funcionamento intrapsicológico volitivo, deve-se examinar a fala no plano interpsicológico. Ao analisar as funções comunicativas da fala o autor afirma que antes de tudo a sua função é ser instrumento de interação social combinada com a função do pensamento, mas é importante investigar a relação entre ambas. Nesse sentido, para discutir a presença das mediações semióticas nas interações entre as crianças no momento de produção das narrativas visuais infantis, partimos do conceito elaborado por Vigotski (2000), segundo a qual o sujeito é constituído nas relações com os outros, sendo estas mediadas por signos, sejam eles verbais, sonoros, visuais. Tais signos não apenas mediam as relações entre sujeitos, mas regulam os processos de construção de significações culturais. As mediações podem ser explícitas, realizadas por instrumentos/artefatos culturais e, implícitas, por meio do pensamento e dos conceitos.

Wertsch (1988) retoma a obra de Vigotski e, assim como o autor russo, situa a linguagem como a principal condição para o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores. Ao mesmo tempo, destaca que os saltos qualitativos que ocorrem no processo de desenvolvimento acontecem por meio dos mediadores, entendidos como ferramentas psicológicas ou signos utilizados no controle da própria atividade, autorregulação, e da regulação dos outros.

No livro **O imaginário no poder**, de Jacqueline Held (1980) encontramos sua consideração, no terreno da literatura, sobre a necessidade de reconhecer a imaginação como instrumento de criação tanto de experiências anteriores, como motor do real e propulsor de progresso. No ponto de vista da autora, nas relações entre real e imaginário, “[...] o real nos atinge já penetrado de sonho; [...], pois o fantástico se enraíza na vivência imediata, prosaica, e é, em suma, apenas aparência estranha, indefinível do real” (HELD, 1980, p. 30).

Em termos de concepção estética, a escritora faz uma observação curiosa em relação ao paradoxo existente entre a criação em geral e o fantástico em particular. Para ela, torna-se desinteressante fazer existir ou criar algo que todos podem ver. Por outro, dar existência a

algo que só existe para o autor, é “absurdo puro”, é falar no deserto sozinho. Nessa contradição, que vai do subjetivo ao universal, é preciso que se estabeleça uma comunicação dialógica entre um e outro para que se possa “originar o que não era visível e nem existente, mas em que todos reconhecem, em maior ou menor prazo, o que deveria ser revelado” (HELD, 1980, p. 30). A esse fato, Jacqueline Held atribui ao fantástico um caráter polissêmico, factível a várias leituras, podendo ser compreendido, sentido e vivido em várias dimensões.

As crianças se comunicam por metáforas, já que não conseguem representar visualmente toda a complexidade para a criação dos objetos, personagem e cenas. Segundo Staccioli (2011) a metáfora é um recurso de linguagem que tem como objetivo transferir uma coisa para outra, porém o autor faz uma interessante consideração quanto a distinção entre as metáforas linguísticas e as visuais. Para ele as primeiras, quando mencionadas pelas crianças, são bem recebidas e são motivos de graça, ou anedóticas. Já as visuais, pelo contrário, não são tão bem recebidas, tornando-se motivo de correção ou desagrado. Por parte do adulto.

Partindo de uma abordagem sociológica sobre o tema criação, Corsaro (2011), desenvolve a noção de “reprodução interpretativa”. Para o autor, as crianças afetam e são afetadas pela sociedade. O termo “reprodução” abarca a ideia de que as crianças não somente internalizam a sociedade, mas “contribuem ativamente para a produção e mudança culturais”⁸. Já o termo “interpretativa” abrange aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Disso decorre que o processo de reprodução interpretativa torna as crianças parte da cultura do adulto, pois elas criam na interação com colegas, as culturas de pares “na qual conhecimentos e práticas da infância são gradualmente transformados em conhecimentos e habilidades necessários para participar do mundo adulto” (CORSARO, 2011, p. 53). O autor entende que a socialização das crianças é uma reprodução interpretativa onde a apropriação das crianças do mundo adulto é um processo criativo, elas transformam as informações para responder às suas questões. Então, o desenho é o resultado do entrelaçamento do pensamento, da fala e da imaginação. Assim, a criança usa as figurações como uma forma de se comunicar e interagir. Como não são cópias da realidade, são imagens carregadas de indícios dos objetos e elementos que dela fazem parte. Ao desenhar a criança sabe que está, através da expressão gráfica, também construindo uma outra realidade, cujo produto é o desenho. Neste sentido, tal como as histórias o desenho constitui expressão da construção desta outra realidade.

⁸ Grifo do autor.

Vigotski (2009) desenvolve uma concepção para o conceito de criatividade por meio de um estudo sobre as relações entre imaginação e criação na infância. O autor apresenta reflexões teóricas sobre o tema, desconstruindo a ideia comum de que a imaginação, ou fantasia, estão distantes da realidade. Pelo contrário, a manifestação da imaginação se dá em todos os campos da vida humana e tem como função ser o motor de avanço para a criação artística, a científica e a técnica. Portanto, a imaginação e a atividade criadora são processos presentes na vida das pessoas. Por conseguinte, a criatividade é um projeto interativo, relacional e social.

Nesses termos, a atividade criadora humana está apoiada na experiência e tem como base duas funções. A função reprodutora que faz uso da memória para recuperar impressões e experiências passadas. Já a função criadora diz respeito à capacidade cerebral de relacionar ou combinar elementos da experiência anterior produzindo situações ou comportamentos singulares.

Assim, na concepção do autor, a atividade de criação humana apresenta quatro formas de relação entre imaginação e realidade:

- 1) a imaginação se dá a partir de elementos tomados do acúmulo da experiência e da realidade;
- 2) a experiência se apoia na fantasia ou imaginação;
- 3) a emoção e imaginação são recíprocas, ambas afetam-se;
- 4) a imaginação ou fantasia cristalizada, adquire uma nova realidade e experiência que será acumulada e reelaborada.

No entanto, é preciso nos atentar para a dinâmica de ocorrência destas relações, pois por mais que uma professora pense que tem o domínio da produção gráfica da criança, isso não acontece, pois a própria criança lida de maneira instável no processo de criação, isto quer dizer que pode ser que um projeto inicial siga outra direção. A criança não se sente na obrigação de seguir suas ideias. Para melhor compreendermos este fato, Staccioli (2011, p. 23) acrescenta duas características interessantes ao processo de criação e produção dos desenhos infantis, que são a diversão e o prazer. “Se durante a elaboração do desenho, um signo gráfico, uma cor, um estímulo externo, oferecem-lhe uma sugestão diferente, eles podem tornar-se um caminho a ser percorrido, uma pista a ser explorada, um itinerário para um novo prazer e diversão”.

Os desenhos são imagens produzidas pelas crianças que carregam artefatos e códigos culturais e sociais. É na relação entre a produção, a representação e a imagem que acontecerá o processo de significação da mesma. Como destacam os teóricos da sociologia da infância,

as crianças não são passivas. Ao contrário, em suas ações cotidianas ressignificam as informações que recebem do repertório cultural dos adultos. Assim é que para Corsaro (2011), o primeiro sinal de diferenciação social dado pelas crianças é a diferenciação de gênero, quando começam a manifestá-las na preferência por brincar com crianças do mesmo sexo. O autor elenca uma série de estudos etnográficos sobre a relação entre gêneros entre crianças, desenvolvidos em diferentes países para afirmar que as crianças constroem sua cultura de pares utilizando principalmente o gênero como elemento de contraste. Evidentemente tal elemento da cultura de pares infantil é também sustentada ou produzida pelos adultos. As expectativas sociais dos comportamentos atribuídos a cada gênero constituem nas ações corporais que são mais esperadas nos meninos, enquanto um comportamento mais concentrado e contido são incentivadas nas meninas, formando modos de viver lineares e previsíveis.

O ato de desenhar desenho lança luz à criação de uma nova ordem, favorecendo a criança a materializar o jogo simbólico, por meio da linguagem visual que, com signos próprios, vão além da figuração, “possibilitando a construção de uma leitura simultaneamente singular e plural – será sempre uma leitura possível” (LEITE, 1998, p. 136).

Essa tangência entre teorias influenciou diretamente na condução da presente pesquisa, pois partindo do enfoque do desenho como linguagem da infância e expressão das culturas infantis, será possível observar os atravessamentos vividos pelas crianças, no processo de constituição seus desenhos. Dessa forma é possível ver fatos da vida da criança desenhista, seu pensamento e subjetividade, sua estética particular, bem como a expressão gráfica infantil, inscrita no seu contexto social e cultural amplo.

4 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Toda linguagem é um alfabeto de símbolos cujo exercício pressupõe um passado que os interlocutores compartilham; como transmitir aos outros o infinito Aleph, que minha memória mal e mal abarca? [...] O que meus olhos viram foi simultâneo; o que transcreverei será sucessivo, pois a linguagem o é. Algo, entretanto, registrarei. (BORGES, 1996, p. 124.)

Escrever essa pesquisa foi um exercício de registrar histórias, umas dentro das outras. No conto de Jorge Luis Borges, o personagem procura encontrar um local no cosmos, que reúna toda a variedade existente no universo. Em seu texto, o Alef, é “o lugar onde estão, sem se confundirem, todos os lugares do mundo, visto de todos os ângulos” (BORGES, 1996, p. 122). Para mim, essa pesquisa representa isso, a busca de um espaço que me possibilite enxergar além, porém pelo ponto de vista da criança. Onde a sala de aula transforma-se em um microcosmo cultural, povoado por crianças que enquanto desenham fazem emergir por todos os lados, os lugares do mundo, explicado pela análise e articulação de suas partes, como a imaginação, criação e significação que conforma um todo. Porém, não posso deixar de comentar que o sentimento de estar deslocada me acompanhou ao longo desse processo, pois sempre me perguntava se estava **em Alef**. Por mais que quisesse detalhar e focar a riqueza de acontecimentos, a simultaneidade entre eles fez com que muitas coisas me escapassem. Talvez por isso, durante a pesquisa, sempre me indagava sobre meu olhar, escolhas e análises.

Assim, passo a descrever o percurso da pesquisa, da entrada no campo ao apoio teórico para superar os enfrentamentos metodológicos, tomadas de decisões e efeitos disso no processo investigativo e analítico da pesquisa.

4.1 *A escolha da UMEI Alaíde Lisboa*

Essas referências sugeriam algumas definições na condução da pesquisa. Como exemplo, a realização de uma observação, por certo período de tempo, de um grupo particular de crianças que passassem um tempo juntas. Portanto, foi necessário escolher uma escola como lócus da pesquisa. Para tanto, deveria ser em uma escola onde um grupo estável de crianças de mesma idade tivessem a prática de desenhar juntas, para que fosse possível captar seus comportamentos esperados, além de evidenciar os fatos e/ou eventos menos previsíveis ou manifestados nesses momentos. Dessa maneira, meu desafio estava em aguçar o olhar e ouvir atentamente as crianças e construir ferramentas que captassem suas expressões ao

mesmo tempo em que possibilitassem a compreensão das realidades significadas e simbolizadas pelas crianças. E teria que ser em uma escola onde um grupo estável de crianças de mesma idade experienciasse a prática de desenhar juntas, para que fosse possível captar seus comportamentos esperados, além de evidenciar os fatos e/ou eventos menos previsíveis ou manifestados nesses momentos.

As questões colocadas relativas aos desenhos surgiram no interior de minhas práticas escolares com crianças, então este seria o lócus. A escolha pela Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Alaíde Lisboa, situada no Campus da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, justifica-se por alguns argumentos, como o fato das crianças que ali frequentam pertencerem às famílias de funcionários, professores e alunos da Universidade. Além dessas, também frequentam crianças que se enquadram aos critérios da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, como aquelas que moram na comunidade situada no entorno da UMEI, e outras que se encontram em situação de medidas protetivas judiciais. Esse perfil de crianças levou-nos a supor antecipadamente que apresentassem uma diversidade social, cultural e econômica que poderia ser campo fértil para revelar os processos de significação das crianças em suas relações e nos seus desenhos.

E por fim, diz respeito à característica fundamental do trabalho desenvolvido por esta UMEI, por ser em parceira com a UFMG, e como tal, tem como propósito ser mais um espaço gerador de conhecimento, localizado no interior do campus. E ainda, promover a formação profissional. Para isso, além da instituição se colocar disponível como lócus de pesquisas relativas a diferentes campos teóricos, conta com o apoio técnico e pedagógico da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX)/Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância e Educação Infantil (NEPEI)/Faculdade de Educação da UFMG (FaE-UFMG). Esse apoio gera ações de formação continuada, estudos e reflexão da prática por meio de projetos de pesquisa, ensino e extensão. Além do curso de Pedagogia, outros como, Educação Física, Fisioterapia, Terapia Educacional, Artes Cênicas e Música, todos da UFMG, também participam, de diferentes maneiras, na criação de investigações, intervenções diretas com as crianças e educadoras.

4.2 *Aproximações à UMEI Alaíde Lisboa*

Meus primeiros contatos com a UMEI Alaíde Lisboa aconteceram esporadicamente ao longo de 2009. Os encontros eram com a vice-diretora Edir Rosa⁹, pois mesmo sendo um local que apresentava variáveis facilitadoras, para propor a pesquisa era necessário saber do interesse, possibilidades e obtenção de autorização para a realização da mesma. E encaminhamento do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), que é o órgão institucional da UFMG que visa proteger o bem-estar dos indivíduos participantes em pesquisas realizadas no âmbito da Universidade.

Apesar de não nos conhecermos pessoalmente, Edir e eu já sabíamos uma da outra, por nossas participações em eventos ligados à Educação Infantil do município ou em atividades voltadas para a formação de professoras, promovidos pelos programas governamentais como o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL). Sua cordialidade sempre marcou nossos contatos ao longo da pesquisa, sejam pelo telefone, ou nos encontros/entrevistas agendadas e até mesmo conversas emergenciais. Destaco também sua presteza em repassar informações e disponibilizar documentos escolares. Tudo isso contribuiu favoravelmente para a condução da pesquisa, desde as aproximações ao campo, entrada e permanência. Fases que passo a descrever.

Minha aproximação à UMEI foi bastante irregular. Meu primeiro contato ali se deu em junho de 2009 para apresentar o projeto à vice-diretora e levantar dados que constariam no projeto a ser apresentado à parecerista. Com a obtenção de um parecer favorável, voltei algumas vezes à UMEI para obter novos dados, autorizações e assinaturas de documentos que deveriam ser apresentados ao COEP.

Durante essa fase da pesquisa, mantinha contato com Edir, no sentido de dar-lhe informações sobre o andamento um da pesquisa. Enquanto esses trâmites aconteciam, dediquei-me a reconstruir um pouco da história da UMEI Alaíde Lisboa, para que me situasse naquele espaço institucional. Para tanto, recorri às valiosas informações a mim passadas pela, na época, subcoordenadora dos Programas de Ação Social Comunitária da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, Marília Guimarães, bem como à leitura do capítulo **O trabalho pedagógico na educação infantil** (CARVALHO; SALLES; GUIMARÃES, 2002), que

⁹ Conforme autorização, utilizarei seu próprio nome.

reconta parte da história da UMEI Alaíde Lisboa, quando ainda era Centro de Desenvolvimento da Criança (CDC) da UFMG – Creche Pampulha.

4.3 *Do centro de desenvolvimento da criança da Universidade Federal de Minas Gerais – Creche Pampulha à UMEI Alaíde Lisboa*

Saber um pouco mais sobre a UMEI Alaíde Lisboa, sobretudo a política de recebimento das crianças e proposta de atendimento levou-me a buscar momentos de sua história, que foi marcada por lutas sociais e políticas.

Fruto da iniciativa de pais estudantes universitários e, contando com o apoio dos diretores das unidades e da Reitoria, em 1977 surgiram as creches da UFMG. Neste ano, instala-se na Escola de Arquitetura a primeira creche.

Em 1978, funcionavam em instalações adaptadas na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) e Escola de Arquitetura. Mantinham-se nas mesmas um quadro de bolsistas, as demais despesas eram rateadas entre os pais.

Do trabalho exitoso dessas duas unidades, surgiram em tempos diferentes outras três creches. Em agosto de 1981 começou a ser instalada em prédio construído para este fim, conforme fotografias a seguir, a Creche Pampulha, situada no Campus da UFMG, inaugurada em 1982. Posteriormente, a partir de 1990, a Associação dos Usuários das Creches da UFMG (ASSUC-UFMG) torna-se a entidade gestora, sem fins lucrativos, das creches da UFMG.

No decorrer desse período, outras as quatro creches da UFMG se desfizeram e em 1995 contava apenas com a Creche Pampulha que passou a ter o nome de CDC-UFMG.

Com o intuito de conquistar a regularização das creches, várias ações aconteceram, desde o envolvimento com órgãos da Reitoria, o estabelecimento de um convênio com a Fundação Mendes Pimentel (FUMP) e a implicação do Conselho Universitário da UFMG. Este último formou uma comissão para estudar e consolidar o Projeto de Creche na UFMG e, em dezembro de 1999, chegou à conclusão de que as cinco creches deveriam ser fechadas. Para que fossem reabertas, a UFMG determinou algumas condições:

[...] os pais deveriam assumir a responsabilidade sobre a gerência e manutenção das creches. Assim, foi criada a Associação dos Usuários das Creches da Universidade Federal de Minas Gerais – Assuc/UFMG. (SOARES *et al.*, 2002, p. 99)

Devido à fragilidade na sustentabilidade administrativa e financeira o CDC/UFMG, numa outra decisão do Conselho Universitário, teve seu processo de municipalização iniciado em 15 de janeiro de 2007. Nesta data,

[...] foi discutido e firmado um Protocolo de Intenções entre Universidade e Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – PBH, visando, o desenvolvimento de ações conjuntas em relação ao atendimento educacional a 290 crianças de 0 a 5 anos e 6 meses, em período integral, na Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI. (UMEI, 2008)

Posteriormente, após discussões na Secretaria Municipal de Educação e no gabinete do Prefeito, Sr. Fernando Pimentel, foi escolhido o nome da UMEI como Alaíde Lisboa.

Em 5 de fevereiro de 2007 deu-se a inauguração desta UMEI, vinculada à escola Municipal José Madureira Horta – pertencente à regional Pampulha, com atendimento para as crianças que já frequentavam o CDC/UFMG. As demais crianças, contempladas nos sorteios da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) e UFMG, começariam em 5 de março de 2007, perfazendo, naquela época, um total de 290 vagas. Esse número foi aumentando com o passar do tempo. Atualmente a UMEI recebe 420 crianças, distribuídas em turmas de horário integral e parcial de zero a cinco anos e seis meses.

Dessa forma, as crianças que participam dessa UMEI são oriundas da Comunidade Universitária e dos critérios estabelecidos pela PBH e explicitados em um documento escrito coletivamente pelos participantes desse movimento em que estabelecem diretrizes para o funcionamento da UMEI Alaíde Lisboa:

A PBH estabelece uma ordem de prioridade para as suas vagas:
1º - vaga compulsória para crianças com deficiência e sob Medida de Proteção;
2º - 70% para crianças em condição de vulnerabilidade social;
3º - 10% para crianças que moram no entorno – raio de 1 km;
4º - 20% para sorteio público (UMEI, 2008).

A UFMG obedece outra lógica para as suas vagas:

- sorteio de todas as vagas disponíveis em cada faixa etária;
- podem concorrer as crianças filhas, ou sob a guarda legal, de docentes, servidores técnicos administrativos em educação e de estudantes de graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado, ou residência médica.

É importante ressaltar que nessa parceria cada uma das partes tem o direito de ocupar 50% das vagas ofertadas. Dessa forma, estas informações conferem um caráter de uma clientela socialmente heterogênea, recebendo, portanto, crianças oriundas de diferentes

camadas sociais, filhos de estudantes, funcionários e professores, crianças moradoras do entorno e crianças em situação de vulnerabilidade social, física e mental que necessitam de medidas protetivas.

Matéria no Boletim da UFMG veiculado pela Pró-Reitoria de Extensão (REIS, 2007) explicita a importância dessa parceria e mostra que o Projeto Político Pedagógico da UMEI Alaíde Lisboa, se preocupa com a formação não só das crianças, mas também de seus educadores e envolvimento das famílias:

A Pró-Reitoria de Extensão (Proex) e o Núcleo de Estudos Infância e Educação Infantil (Nepei), da FaE, são parceiros da Prefeitura na gestão da Umei Alaíde Lisboa. O trabalho começou no início de 2007 e hoje professores de diversas unidades da UFMG desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão na creche.

Além disso, foi criado o Núcleo de Articulação Umei Alaíde Lisboa/UFMG. Composto por representantes da Proex, do Nepei, da Secretaria Municipal de Educação e dos pais das crianças, o núcleo se reúne mensalmente, com o objetivo de discutir, propor e articular os compromissos estabelecidos, e aprimorar as atividades desenvolvidas.

A equipe também é responsável pela discussão e elaboração do projeto político-pedagógico da Umei, por meio do qual é feita sua gestão e organização administrativo-pedagógica. Segundo Edir Silva, a parceria estabelecida com a UFMG enriqueceu bastante esse processo. “O diálogo com a Universidade nos possibilita oferecer formação contínua à nossa equipe e melhorar cada vez mais o atendimento às crianças.”

Para a funcionária da Proex Fátima Salles, integrante do Núcleo Articulador, esse trabalho garante ainda o desenvolvimento dos que frequentam a creche. “Cuidamos e educamos as crianças, contribuindo para sua formação cultural como sujeitos autônomos, cooperativos, críticos, participativos, curiosos e questionadores”, reflete.

Para ela, a linha de trabalho adotada tem investido na educação permeada pela afetividade, respeito e desafios. “As crianças aprendem a cuidar de si mesmas, do outro e da natureza”, diz. E completa: “Elas descobrem e reinventam o mundo, interagindo e se comunicando por meio de múltiplas linguagens.” (REIS, 2007).

Esse breve histórico revela que a existência da UMEI Alaíde Lisboa representa uma relevante conquista de um grupo de pessoas que não se intimidou diante às dificuldades enfrentadas para construir uma escola voltada para a infância e que fosse ligada à UFMG, porém assumida em sua gestão e manutenção pelo poder público, no caso a PBH. E ainda, a prática educativa e pedagógica registrada e almejada em seu projeto político pedagógico, artigos de trabalhos gerados ali e relatos de práticas educativas fortaleceram definitivamente a escolha por esse local. Pertencer a esta rede interinstitucional nos fez também crer que aquele espaço atribui importância às linguagens da infância, fazendo-nos pressupor que o desenho infantil faça parte do cotidiano das crianças que a frequentam.

Assim, enquanto remontava o contexto sócio-histórico do lócus da pesquisa, aguardava a autorização do COEP para a realização da pesquisa. Vale comentar que no que diz respeito à autorização da participação das crianças na pesquisa, como já situamos, a UMEI Alaíde Lisboa é um espaço escolar aberto à produção de conhecimentos e pesquisas voltadas à educação infantil, infância, formação de professores entre outros temas. Essa condição é divulgada aos pais ou responsáveis que no ato da matrícula assinam um documento autorizando a participação de seus filhos e uso de imagens em investigações acadêmicas que possam ocorrer ali. Nas turmas observadas não existia nenhuma contra indicação.

4.4 A entrada na UMEI Alaíde Lisboa

Em negociação com Edir, vice-diretora, a minha entrada nas salas de aula deveria acontecer após o mês de fevereiro de 2010, pois antes disso estava acontecendo o período de adaptação das crianças e, com razão, a minha presença poderia tumultuar o ambiente. Por isso, era recomendado esperar um pouco mais. Se ficar dentro de sala era ainda inconveniente, me propus a entrar na UMEI, ficar em seus espaços externos para conhecer seu funcionamento, estabelecer os primeiros contatos com as crianças e adultos, e ainda, a partir desse contato definir em quais turmas aconteceria minha inserção. A princípio pensamos em selecionar duas turmas, para que uma pudesse servir de contraste a outra e assim, realçar as situações observadas. Mas isso ainda estava por vir.

Para iniciar essa observação e participação no cotidiano na UMEI Alaíde Lisboa, fui apresentada às pessoas que ali trabalham por medida de segurança, pois me aproximaria das crianças e transitaria pelos espaços internos e externos da UMEI. Dessa forma, passei um dia inteiro da UMEI, conhecendo professoras, funcionários administrativos, coordenadora pedagógica dos dois turnos. Algumas professoras me reconheceram de encontros anteriores que tivemos, sejam em cursos ministrados por mim, encontros ligados à Educação Infantil e até uma ex-aluna de um curso de magistério reencontrei ali. Foi um encontro interessante, demos um grande abraço na porta da sala e ela me apresentou aos seus alunos como sua professora. Cumprimentei a meninada e lembro-me que o grupo estava em torno de uma mesa com uma bandeja farta de frutas, as mais variadas. A professora os incentivou a me oferecê-las. Agradei, conversamos rapidamente sobre a beleza da bandeja e que supunha que as frutas deveriam estar apetitosas. Contaram-me que eles é que as levaram e naquele momento estavam partilhado-as com todos. Despedi-me e segui para o parque.

Antes de acontecer a minha entrada em classe, em meados do mês de março, as educadoras das UMEI de Belo Horizonte deflagraram uma greve por melhores condições de trabalho¹⁰. A duração desse movimento reivindicatório durou até o início do mês de maio.

Logo após a volta às aulas, contraí dengue e por esse motivo fiquei afastada das atividades da pesquisa por aproximadamente um mês. E em junho, tiveram início os jogos da Copa do Mundo de Futebol, evento que comumente altera a rotina das instituições. Nesse período, só era possível comparecer à UMEI nos dias em que não havia jogo do time brasileiro. Dessa maneira, foi um período em que minha presença era espaçada. Mesmo assim frequentava a UMEI, observando seus espaços e estando com as crianças.

A partir de então – junho de 2010 – passei a frequentar as áreas externas da UMEI com o propósito de conhecer o seu cotidiano, funcionamento, como as crianças ocupavam os ambientes, o que faziam neles, inclusive para verificar se acontecia alguma atividade de desenhar em outros espaços que não fossem as salas de aula. Minha permanência mais sistemática teve início em agosto de 2010 e término em dezembro desse mesmo ano. Conforme combinado com as professoras, as observações ocorreram uma vez por semana, conforme o planejamento que elas mesmas estabeleceram.

Em síntese, frequentei o campo da pesquisa nos anos 2009 e 2010, sendo que a coleta mais sistematizada do material empírico, sob a forma de videogravações, se deu durante o segundo semestre de 2010. Porém, mantive contato com a professora Lu e Edir até 2012, quando as acionava para obter esclarecimentos e mais informações, conforme pode ser visto no quadro a seguir. Esclareço que para fins de roteiro de minhas ações e organização do arquivo da pesquisa, no mesmo também está sinalizado quais os recursos de coleta, pois a maneira coletada indica o tipo de arquivo a ser acessado por data. Por exemplo, onde está discriminado no modo de coleta Sony, significa que o instrumento de filmagem aconteceu por meio de uma câmera fotográfica com capacidade para filmar. Outro modo de coleta foi o DVD, indica que foi utilizada uma filmadora fixada em um tripé que grava as imagens e som em DVD, portanto o arquivo não está salvo em um computador, mas em DVD numerados. A

¹⁰ Em concordância às leis que regem a carreira das professoras municipais que trabalham nas UMEI, estas ocupam o cargo denominado Educador Infantil. Nessa condição, as trabalhadoras vivem uma situação de desigualdade frente aos professores da Rede Municipal de Ensino. As reivindicações principais são a equiparação salarial, mesma política, tratamento, remuneração, abono, plano de carreira e aposentadoria relativas às professoras dessa rede. Independente do nome do cargo que ocupam, elas são professoras e receberão este tratamento na presente pesquisa.

construção desse quadro atravessou todo o percurso de minha entrada e permanência no campo.

Quadro 1: Relação do material coletado durante a permanência no campo

DIA	MODO DE COLETA	TURMA	ATIVIDADE/ACONTECIMENTOS OBSERVADOS.
02/06/09	Notas de campo	--	1º Encontro com Edir
19/05/10	Notas de campo	--	Encontro com criança na padaria na av. Portugal
16/06/10	Notas de campo	Manhã	Conversa com Edir para autorizar a minha entrada. Apresentou-me aos funcionários da manhã
		Tarde	A supervisora da tarde me recebeu, apresentando-me aos funcionários da tarde.
17/06/10	Notas de campo	Manhã	Encontro com Luciene-minha ex-aluna
24/06/10	Notas de campo, celular e MP3.	Manhã	Encontro com Sonia – professora de arte
		Tarde	Crianças brincam no pátio 1º dia que uma criança me chama para brincar.
30/06/10	Notas de campo, MP3 e fotografia de celular	Gaiolão	Tarde
03/04/11	Notas de campo, MP3	Pátio	Tarde
07/07/10	Notas de campo, MP3 e celular	Pátio	Professora também filma ou grava com o celular as crianças no pátio. Uma menina me chama pelo nome.
12/08/10	DVD 01	Turma Pequena Sereia	Primeira conversa com as crianças sobre a pesquisa
20/08/10	DVD 2 e Sony-20/08/10	Turma Cachinhos de Ouro	Roda para me apresentar. Desenho com proposta
		Turma Pequena Sereia	Desenho Livre
27/08/10	DVD - 3 e Sony	Turma Cachinhos de Ouro	Professora conta história sobre um personagem que mora numa casa e depois conversa em roda sobre as histórias dos desenhos que fizeram em casa. Depois de uma longa roda, propôs: Vamos fazer o desenho da nossa casa e das pessoas que moram lá?
27/08/10		Turma Pequena Sereia	Desenho Livre O que é desenho livre? É fazer o desenho que vocês quiserem.
17/09/10	Sony	Turma Cachinhos de Ouro	Desenho com proposta: desenhar o que mais gosta na escola. Chegou uma auxiliar de turma para ajudar a professora.
		Turma Pequena Sereia	Desenho livre * A filmagem desse dia foi selecionada como o evento a ser analisado em profundidade.
24/09/10	Sony	Turma Cachinhos de Ouro	Conversa com a professora sobre minhas observações a partir da análise das filmagens.
		Turma Pequena Sereia	Hoje não teve hora do desenho, pois a turma foi participar da comemoração dos aniversariantes do mês.
01/10/10	Caderno de campo	Turma Cachinhos de Ouro	Colagem de figuras de revista. Marta não foi à UMEI as crianças ficaram com a “professora de projetos”.
	Sony	Turma Pequena Sereia	Mostrei as filmagens para as crianças
08/10/10	Sony	Turma Cachinhos de Ouro	Marta: Colagem com massinha Professorade projetos: Pintura
		Turma Pequena Sereia	Não teve desenho, em comemoração ao dia das crianças teve espetáculo com um mágico.

DIA	MODO DE COLETA	TURMA	ATIVIDADE/ACONTECIMENTOS OBSERVADOS.
20/10/10	Sony	Turma Cachinhos de Ouro	Desenho com proposta: Desenhar uma festa de aniversário
		Turma Pequena Sereia	Pintura da parede de azulejo – com proposta: Personagens do Sítio do Pica-pau-amarelo
27/10/10	Sony	Turma Cachinhos de Ouro	Desenho com proposta Desenhar para um colega que está doente e não foi à aula.
		Turma Pequena Sereia	Desenho Livre
10/11/10	Sony	Turma Cachinhos de Ouro	Professora não foi, as crianças fizeram sessão com os estudantes da Fisioterapia. Professora substituta julgou que eles estavam cansados
		Turma Pequena Sereia	Desenho livre Criança me desenha com traje de banho nadando
17/11/10	Caderno de campo. Perdi a filmagem (máquina travou)	Turma Cachinhos de Ouro	Desenhar fazendo formas sobre a mesa com palitos de fósforo e picolé
		Turma Pequena Sereia	Desenho livre
24/11/10	Sony	Turma Cachinhos de Ouro	Desenho de completar imagens
		Turma Pequena Sereia	Desenho livre
15/12/10	MP3 - arquivo: 151210 VOC004	Luciene e Marta	Conversa sobre a pesquisa
22/12/10	Notas de campo	Luciene e Marta	Conversa sobre a pesquisa e como será o próximo ano
09/02/11	Notas de campo	Edir	Retorno à UMEI para dar notícias da pesquisa
31/03/11	Notas de campo	Telefonema para Edir	Expansão dos dados.
2012	Notas de campo	Contato com as professoras	Ao longo de 2012, no período da escrita da tese, tinha contato via e-mail com as professoras para expansão de dados e sanar dúvidas.

A presença da pesquisadora no campo permitiu a coleta das informações e dados que se seguem.

4.5 *Funcionamento e o espaço físico da UMEI Alaíde Lisboa*

O horário de funcionamento da UMEI Alaíde Lisboa é de 07h00min às 17h30min. Nesse intervalo de horas a UMEI atende a dois horários diferenciados. Um em regime integral e outro em horário parcial – 07h30min às 11h30min ou 13h00min às 17h30min.

A formação das turmas segue o critério cronológico de idade das crianças. Os agrupamentos do maternal, 1º e 2º períodos, recebem nomes relacionados a temas transversais que atravessam a proposta pedagógica ao longo do no ano letivo, no ano em que aconteceram as observações da presente pesquisa – 2010, o tema eram os contos infantis. A turma que acompanhei foi a Pequena Sereia.

A responsabilidade da condução do trabalho pedagógico ficava a cargo de duas professoras com funções diferenciadas uma considerada como **professora referência** da

turma e outra denominada **professora de projetos**. Esta última ficava diariamente por volta de 60 minutos com a turma desenvolvendo propostas diversas como discussão de algum tema sendo chamado de “projeto”, acompanhamento das crianças nos pátios, proposição de atividades recreativas, brincadeiras e artes plásticas (pintura e colagem). Durante este período a professora referência se envolvia com a preparação de materiais, encontros com a coordenação pedagógica e encaminhamento de ações pedagógicas em geral.

Dentre as UMEI de Belo Horizonte, a Alaíde Lisboa, até o presente momento, é a maior em área física. Portanto, é a Unidade Municipal de Educação Infantil que comporta o maior número de crianças e por isso, a que também necessita de um maior número de profissionais e funcionários da Rede Municipal de Belo Horizonte. O espaço físico da UMEI é amplo e situado dentro da UFMG. A área construída é de 3.600 m² divididos em área externa e quatro blocos edificadas para ser escola de criança.

Antecedendo a sua entrada encontra-se uma área arborizada utilizada como estacionamento dos carros das professoras e funcionários, pais e vans que transportam as crianças (FIG. 16). As árvores também servem de recanto para muitos micos que habitam o campus e é motivo de atenção e alegria das crianças e adultos que por ali transitam.



Figura 16: Entrada da UMEI da UFMG

O hall de entrada da UMEI Alaíde Lisboa é um vão livre que dá acesso às edificações. Neste espaço encontra-se o setor administrativo composto por recepção e secretaria, salas da vice-direção e coordenação, instalações sanitárias. E, ainda, abriga o balcão de trabalho do vigilante responsável pela entrada e saída de todas as pessoas, e ainda, possui cadeiras que são muito utilizadas pelos adultos que ficam à espera do portão abrir ao término das aulas. Uma das paredes que fica em frente às cadeiras é toda azulejada, ali as crianças podem fazer intervenções com tinta, colagens, também é espaço para afixar trabalhos feitos por elas ou comunicações para as famílias (FIG. 17). A parede que fica em frente a esta, também serve de espaço para afixar painéis e cartazes (FIG. 18).



Figura 17: Parede no hall de entrada 1



Figura 18: Parede no hall de entrada 2

A passagem que dá acesso ao interior da UMEI é resguardada por uma grade e um portão, conforme a Figura 19, por ele é possível enxergar o que se passa no pátio do Gaiolão e em parte das edificações, dando uma impressão de comunicabilidade permanente entre o interno e o externo.



Figura 19: Portão que dá acesso à parte interna da UMEI

Veza ou outra, ao lado do portão colocava-se um cavalete, tipo *flipchart*, utilizado também para comunicação com os pais ou responsáveis onde eram afixados avisos, notícias dos acontecimentos, eventos, etc.

Parecia haver ali, um movimento de estabelecer com as crianças, famílias e visitantes um diálogo expressivo, na medida em que as produções infantis também ocupam as paredes dos corredores internos da UMEI Alaíde Lisboa. Os murais são espaços de encontro de produções das professoras e das crianças. Neles estão dispostas imagens e frases elaboradas pelas professoras sobre algo que julgam ser do interesse das crianças e também estão afixados pinturas, desenhos e colagens feitos pelas crianças, além de fotografias de algum acontecimento. Se a parede for azulejada as crianças podem pintar diretamente sobre elas (FIG. 20 e 21).



Figura 20: Parede interna com produções de crianças e adultos



Figura 21: Crianças pintando parede

No pátio interno visível pelo portão de entrada há um teatro de arena (FIG. 22). Sobre o teatro existe a instalação de estrutura metálica suspensa, como uma espécie de mezanino com dois escorregadores protegidos por tela de arame e uma escada de acesso a um plano superior. Por ter aparência de uma grande gaiola, este pátio é chamado de Gaiolão. Muitas atividades coletivas acontecem nesse espaço, que comporta todas as crianças juntas (FIG. 22 e 23).



Figura 22: Pátio do Gaiolão 1



Figura 23: Pátio do Gaiolão 2

O pátio do Gaiolão é o espaço que faz a confluência por intermédio de jardins, rampas, passarelas e escadas dos quatro blocos que compõem a UMEI Alaíde Lisboa.

O bloco do berçário é formado por salas onde ficam os bebês, fraldário, lactário, solarium, copa, sala de recursos e de educadoras, instalações sanitárias para crianças e adultos e lavanderia.

Nos blocos do maternal, 1º e 2º períodos funcionam as salas de aulas das crianças de três a cinco anos, salas de recursos e de educadores, um pátio interno, sala de arte, instalações sanitárias para crianças e adultos.

O quarto bloco é onde se realizam atividades comuns, é considerado como o bloco de apoio onde funciona a sala multimeios, biblioteca, brinquedoteca, almoxarifados, sala de funcionários, cozinha, refeitório e instalações sanitárias.

Como se pode ver nas figuras 24 e 25, o pátio externo da UMEI é uma grande área que recebe as crianças de três a cinco anos. É formada por um parque com brinquedos de metal, castelo em fibra de vidro, tirolesa, árvores frutíferas e ornamentais, parte do chão gramado e outra parte de terra, casinha de alvenaria e tanque de areia.



Figura 24: Parque 1

Fonte: Blog da UMEI.



Figura 25: Parque 2

Não raro, é possível encontrar soltos, explorando e ciscando sem cerimônia pelos jardins e pátios, galinhas d'angola, galos, galinhas caipiras e patos pertencentes à UMEI. A criação destes animais começou na época do CDC-UFMG (FIG. 26 e 27).



Figura 26: Galinhas soltas no parque



Figura 27: Galinha na área externa

Enquanto permanecia nesses espaços, me perguntava se as vivências, brincadeiras, animais, pátios, relações sociais e desafios que as crianças experimentavam nesse ambiente eram transformados por elas em temas espontâneos de seus desenhos, ressignificados pela memória e, pelos processos criativos, simbólicos e interativos.

4.6 *Encontro com as crianças: percursos metodológicos*

Para dar realce aos acontecimentos, a princípio, acreditávamos que, se observasse dois grupos diferenciados de crianças, poderia ser construído um quadro contrastivo que teria a função de possibilitar a visibilidade das realidades. Esperava que desses encontros, nos ambientes externos, pudesse encontrar pistas que me levassem a para dentro das salas de aula.

Das abordagens teórico-metodológicas que nortearam toda a investigação, constituída na interface entre psicologia histórico-cultural e sociologia da infância, utilizei recursos da pesquisa etnográfica com crianças que me auxiliaram na forma de registrar minha observação. Busquei focar meu olhar para a interatividade, expressões, gestos, movimentos e fala das crianças, enquanto desenhavam, na tentativa de capturar o tipo de relação que estabelecem entre seus pares e outros elementos que evidenciassem suas produções culturais.

Para tanto, recorri a Corsaro, que realiza preciosas pesquisas etnográficas comparativas acerca do tema **o que significa ser criança na escola**. Sua metodologia de pesquisa se desenvolve a partir de uma “abordagem interpretativa da socialização da infância”, em suas palavras,

[...] a socialização é vista mais como um processo reprodutivo do que linear. O processo é reprodutivo na medida em que as crianças não se limitam individualmente a interiorizar a cultura adulta que lhe é externa. Pelo contrário, as crianças tornam-se numa parte da cultura adulta, i.é: contribuem para a sua reprodução através das negociações com os adultos e da produção criativa de séries de cultura de pares com outras crianças (CORSARO, 2002, p. 113).

Outro aspecto importante dos estudos de Corsaro (2005) é o fato de ele descrever o processo de se tornar um etnógrafo das culturas de crianças e de como assume o lugar de “nativo” ao realizar o que chama de “entrada reativa no campo”. Em poucas palavras, em sua pesquisa comparativa entre crianças pré-escolares dos Estados Unidos e Itália, utilizando anotações, gravações audiovisuais e coleta de artefatos, este pesquisador oferece ao leitor, uma reflexão teórico-metodológica da sua entrada no campo. Sua inserção se dá em espaços escolares onde brincam as crianças, áreas entendidas pelo autor como de domínio infantil¹¹. Sua intenção é permanecer ali, sem se portar como um adulto típico, esperar pelas reações das crianças, compartilhar das suas ações, das narrativas e documentar aquelas culturas infantis.

¹¹ Cabe observar que se fazem presentes críticas a esta visão de superação da condição de adultez, já que para a criança um adulto é sempre definido por uma alteridade.

Inspirada na estratégia etnográfica de Corsaro (2002) para a sua entrada e pesquisa de campo, comecei a estabelecer os primeiros contatos com as crianças. Seguindo os passos do autor procurava ficar nos espaços externos em lugares onde habitualmente não via os adultos da UMEI ocupar, sem desempenhar o papel de autoridade. Apesar do próprio fato de ser adulta já estabeleça uma relação diferenciada e desigual com as crianças, não me colocava no lugar de quem resolveria conflitos, permitir ou não suas ações. Assentava-me em degraus situados no meio da arquibancada do teatro de arena, pois ali era bastante frequentado pelas crianças. Os pequenos grupos se espalhavam dentro desse círculo, conforme Figura 28 que também servia como espaço para que os meninos jogassem bola, como na Figura 29. Ali, esperava as crianças chegarem e ficava disponível aos acontecimentos.



Figura 28: Crianças brincando no teatro de arena



Figura 29: Meninos brincando no teatro de arena

Minha presença causou curiosidade em algumas crianças. Em diversos momentos fui indagada por algumas sobre quem eu era e o que fazia ali. Respondia-lhes que estava ali para ficar e brincar com elas, e que também gostava muito de ver crianças e seus desenhos. Perguntavam se eu era professora, qual era a minha turma. Mas, minhas respostas não os satisfaziam. Um menino insistiu em saber mais sobre mim. Então, reparou que tinha comigo o caderno de anotações de campo, caneta, a máquina fotográfica, um MP3 pendurado no pescoço e ainda uma mochila. Logo me perguntou onde ficava o meu armário de guardar material. Essa pergunta revelou que eu estava fora da ordem. As adultas dali têm funções definidas, ocupam espaços específicos e vivem práticas coletivas, como guardar pertences no armário. A indagação do menino me remeteu a Geertz (1989), que diz que para entendermos o mundo do ponto de vista dos nativos não é necessário que sejamos um deles. Partindo dessa compreensão, cabe ao antropólogo a tarefa de relacionar os conceitos nativos, chamados de experiências-próximas, com os conceitos antropológicos, chamados de experiências-distantes. Dessa forma, essa é a chave para se compreender o ponto de vista dos nativos.

Mesmo tendo clareza de que estava em uma das primeiras incursões nos pátios, o que não era o suficiente para apreender aquele contexto como um todo, com aquela indagação do menino me senti, pelo seu olhar, a própria intrusa, querendo compreender uma cultura local.

As situações de conflito que emergiam entre as crianças era motivo para que se aproximassem me solicitando para interceder como adulta detentora de uma autoridade diante delas. Se assim o fizesse poderia parecer-lhes que eu detinha algum poder sobre elas. E isso estava longe de meus propósitos as colocaria numa posição de subordinação a mim, como adulta. Portanto, nesses momentos, minha conduta era a de escutá-las e se caso necessitassem mesmo da ajuda de uma autoridade sugeria que compartilhassem com a professora, que normalmente estavam em lugares que não conseguíamos vê-la, conforme a altura que estivéssemos nos degraus da arquibancada.

Noutra situação três meninas chegaram perto de mim, e logo nos envolvemos num diálogo. Uma menina perguntou:

— Você é minha avó?

Talvez pelos meus cabelos brancos dentre outras características físicas levaram-na a me ver como avó. Devolvi a pergunta:

— Sou sua avó?

— É. Bom dia vovozinha.

Entrei na brincadeira e respondi.

— Bom dia netinha.

Uma das duas outras meninas teve o mesmo comportamento. Em seguida saíram correndo.

Participar dessa brincadeira indica como as linguagens das crianças, tais como a brincadeira e o desenho, são elementos constitutivos das culturas infantis e podem revelar a atividade simbólica como mediadora das interações, conforme poderá ser visto adiante.

Como citei, meus pertences ficavam próximos a mim, porém no chão. Dentre eles estavam os equipamentos utilizados para captar os eventos MP3 para gravação de áudio, câmera filmadora e máquina fotográfica. O uso dos mesmos trouxe efeitos diferenciados, pois alguns deles foram mediadores de momentos interativos entre a pesquisadora e as crianças. Como exemplo, apresento outra nota extraída do diário de campo que ilustra como as crianças dão sentido aos nossos instrumentos culturais, no caso o uso do MP3 que era usado para gravar possíveis diálogos entre as crianças e eu:

Estava assentada na arquibancada do gaiolão, aguardando a vinda de alguma turma. Quando as crianças chegaram, se espalharam por todo o ambiente. Uns brincavam de correria, outros de jogar bola, alguns brincavam nas escadas da arquibancada. Um grupo de meninas aproximou-se, uma delas perguntou o meu nome, queriam saber quem eu era e o que fazia ali. Ficaram

em pé, no meu entorno. Envolvemo-nos numa conversa e logo notaram o MP3 que estava pendurado em meu pescoço. Logo uma delas me perguntou:
— O que é isso?

Respondi dizendo que era um gravador, que eu usava para gravar músicas e antes de dizer que era para gravar nossas conversas, fui interrompida:

— Gravar criança...Por que *cê* não grava a gente cantar?

Expliquei-lhes que poderia gravar, mas que não poderíamos ouvir, pois não tinha ali o fone de ouvido que permitisse a escuta da gravação. Imediatamente uma menina fez uma movimentação gestual como se tivesse em mãos um fone de ouvido. Embarquei na brincadeira, passei-lhe o MP3. Fazendo um barulho com a boca, *tic*, a menina agia como se estivesse clicando um botão para ligá-lo. Então, o MP3 virou um microfone ligado a vários fones de ouvidos imaginados, pois todas fizeram o mesmo movimento de colocar um fone de ouvido imaginário. Antes de começar a cantar a menina que estava com o MP3 nas mãos perguntou:

— Tem que ser de criança?

Respondi que poderia cantar a música que quisesse.

— É de adulto, é Rebolation - E disparou a cantar e reproduzir a coreografia da dança da música.

Seguimos nessa brincadeira, cada vez era hora de uma menina cantar, seguindo o ritual de ligar o MP3 emitindo o som do clique. Rapidamente a brincadeira mudou e o MP3 deixou de ser microfone e se transformou em rádio. Sem seguir uma ordem regular, cada vez uma “ouvira” a música e tinha que cantar para nós. Agora, o som *tic*, que antes representava a ação de ligá-lo, tomou outro sentido. A cada *tic*, uma nova estação de rádio era encontrada.

Nessa brincadeira, as crianças apresentaram um repertório de músicas que naquela época faziam sucesso. Era um repertório de músicas veiculadas em rádio, TV, internet, como “Barbie Girl”, músicas e coreografias de Michael Jackson, Lady Gaga, Beyoncé e também músicas religiosas. As meninas distinguiam os diferentes estilos musicais, inclusive, sabiam que o que se esperaria delas é que cantassem as tradicionais músicas infantis aprendidas principalmente pela escola. Por outro lado, na medida em que eu não estava ali para direcionar nada e sim para ser guiada, as meninas demonstraram o quanto participam socialmente da cultura por meio das músicas que escolheram, que no entendimento delas, não eram de criança. Demonstração de saberem o que pertence ou não ao universo infantil e geracional, e como transitam e se apropriam do mundo adulto.

Essa foi a brincadeira mais longa que participei com as crianças, quando ainda estava na fase de reconhecimento do espaço da UMEI. O MP3 e as canções funcionaram como ferramentas e mediadores semióticos de nossa interação. Fazendo uso de produtos disponíveis em nossa cultura as crianças ressignificam uma brincadeira e estabeleceram outras relações sociais, no caso, comigo.

Na utilização do MP3, as meninas com as quais estava envolvida reconhecem o modelo dos adultos, porém não se limitaram a imitá-los, as mesmas criaram deliberadamente

novas formas de apropriação do equipamento de modo a responderem aos seus interesses, desejos e imaginação, realizando o que Corsaro (2002) chama de reprodução interpretativa.

Continuava a observar o cotidiano da UMEI Alaíde Lisboa ficando nos pátios e me relacionando com as crianças em contextos de pequenas brincadeiras, longe do alcance de suas professoras. Já estava mais à vontade naqueles lugares e um pouco menos constrangida de transitar entre os pátios. Quando um dia, mudei de caminho e saindo do pátio do Gaiolão para o parque passei pelo caminho do prédio onde estão as salas das crianças de três a cinco anos. Logo fui reconhecida pela professora Luciene¹², aquela que havia sido minha aluna em um curso de magistério. Desde aquela época, tínhamos grandes afinidades e compartilhávamos interesses acerca da Educação Infantil. Para minha surpresa, me convidou a para realizar a pesquisa com seus alunos. Como ainda não havia percebido nenhuma pista que me conduzisse a um grupo de crianças, aceitei o convite. E só tenho a agradecer-lá por isso.

Dessa forma, fui escolhida a participar de um grupo de crianças. Entendi também que a atitude da professora revelava a sua vontade em se aproximar da pesquisa e disponibilidade de viver um possível desconforto com a minha presença em sala. E ainda considerar os estranhamentos que passaríamos – crianças, professora e eu. Afinal não ocuparia o lugar de visita, mas de alguém que vai interrogar e procurar enxergar o que não é visto.

4.6.1 A turma da Pequena Sereia e a sala de aula

É prática da UMEI Alaíde Lisboa definir anualmente um tema de onde o grupo de professoras possam se ancorar para, junto com as crianças, eleger nomes que identifiquem as turmas. No ano de 2010, o tema era os contos infantis. A turma escolheu ser identificada como a Turma da Pequena Sereia. É formada por dezesseis crianças de quatro e cinco anos de idade, com predominância de crianças com idade de quatro anos. São nove meninas, uma delas portadora de deficiência mental – Síndrome de Down, diagnóstico confirmado conforme resultado de exame genético. E sete meninos. A professora é a Luciene¹³, chamada pelas crianças pelo apelido Lu.

¹² A professora autorizou o uso de seu próprio nome.

¹³ Chamarei a professora pelo seu nome próprio, conforme autorização.

A sala de aula da turma Pequena Sereia é uma sala espaçosa e arejada. Conforme as figuras 30 e 31, o mobiliário é composto por cinco mesas de quatro lugares e cadeiras. Esses móveis favorecem a movimentação das crianças. Mesmo sendo adequadas ao tamanho das crianças, é frequente saírem das cadeiras e apoiarem-se nas mesas para balançar, brincar, ver a produção dos colegas, debruçar sobre os próprios desenhos.



Figura 30: Sala de aula da turma Pequena Sereia 1



Figura 31: Sala de aula da turma Pequena Sereia 2

Há dois armários e prateleira de aço para guardar materiais, uma carteira com cadeira apropriada para adultos. O ambiente é rico em informações visuais, à altura das crianças estão alfabeto, lista dos nomes das crianças, mais ou menos no meio da sala descem linhas de um móvel com cartões numerados de um lado e no verso estão coladas tampas de garrafas pet com a quantidade correspondente ao número escrito.

Numa das paredes há uma lousa entre dois pequenos murais. Em outra parede também há uma lousa, um mural, abaixo deste, um espelho, cabides para mochilas. No extremo oposto ao espelho, junto das janelas, há uma pia à altura das crianças. Acima da pia encontra-se uma torneira com saída de água filtrada. Na parede dos armários há espaço para pendurar um porta livros que é a biblioteca de classe.

4.6.2 A primeira conversa com as crianças

O primeiro passo para nos conhecermos foi me apresentar às crianças. Conforme as anotações de campo:

Havia combinado previamente com Luciene que gostaria de ter uma conversa com as crianças para contar-lhes quem eu era, explicar sobre a pesquisa e mostrar os equipamentos, MP3 e máquina de filmar. Com este propósito fui convidada por ela a fazer parte da roda de conversa do dia. As crianças chegaram em sala e o tripé com a câmera já estava montado, como era de se esperar foi motivo de muitos comentários entre as crianças (FIG. 32). Antes de dizer quem eu era, perguntei se alguém já me conhecia ou se

tinham me visto pela escola. Todos foram unânimes na lembrança de que já havíamos nos encontrado no “dia das frutas”. Contei-lhes sobre a pesquisa, conversamos sobre o que era pesquisar. Perguntei-lhes se já tinham feito alguma pesquisa e uma das crianças respondeu que eles pesquisavam sobre como era escrever o próprio nome. Outra falou sobre receita de bolo. Descrevi como seria meu procedimento de pesquisa, expliquei-lhes que os filmaria enquanto desenhavam, por isso que a máquina estava ali sobre o tripé (FIG. 33), para que eu pudesse ficar perto deles. Depois, em casa, veria as filmagens, escreveria sobre eles e os desenhos que faziam, para depois mostrar às minhas orientadoras. E em seguida estudaria e escreveria mais sobre tudo isso.



Figura 32: Primeira conversa com as crianças



Figura 33: Explicando o uso da filmadora

Tivemos uma animada conversa, onde a Lu os provocou que contassem sobre o último desenho que fizeram. O tema dos desenhos versava sobre a pergunta “O que você quer ser quando crescer?” Esta proposta teve como fonte de inspiração a música “Sonho de Menino”, do cantor e compositor Paulinho Pedra Azul. Com orientação da professora, cada uma se apresentou dizendo o próprio nome e contando sobre o desenho que havia feito. Policiais, super heróis, personagens saídos dos contos de fadas, profissões, detetive, bombeiro faziam parte do repertório, muita imaginação e desejo das crianças. E assim, uma vez por semana passei a participar dos momentos de desenho na turma Pequena Sereia.

Diante da rotina semanal da turma, foi preciso organizar o melhor dia para estar com as crianças, pois no planejamento constavam atividades que os alunos do curso de terapia educacional e também os do curso de teatro desenvolviam com as mesmas. Também era preciso considerar o dia de uso de ambientes como brinquedoteca e sala de audiovisual. Além disso, as professoras dividiam a responsabilidade das turmas com uma segunda professora, denominada como “professora de projetos” que diariamente ficava com as crianças por cerca de 90 min, propondo atividades no pátio interno, no Gaiolão, no parque, sala de arte, brinquedoteca. E ainda, desenvolvem pequenos projetos investigativos com as crianças.

Todos os finais de manhã, esperava as crianças irem embora e enquanto Lu organizava os materiais no armário, conversava um pouco de tudo com a professora.

Comentávamos sobre a pesquisa, minhas observações e ela também expunha suas propostas pedagógicas, me confienciava seus planos e queixas profissionais. Um dia, disse-lhe da necessidade de observar outra turma, para contrastar os dados. Na semana seguinte a Lu, como uma participante ativa da pesquisa, me indicou conversar com uma professora de crianças com idade de três e quatro anos, que tinha um interesse pelo desenho infantil e por isso se dispunha a me receber em sua sala, para que seu cotidiano funcionasse como contraste para a pesquisa. Em seguida conversei com Marta¹⁴, professora da turma Cachinhos de Ouro e ela também estava disponível a me receber.

Acertamos Lu, ela e eu qual o melhor dia para que eu fizesse a observação, pois o tempo que seu grupo usava para o desenho era pequeno. Assim, em um só dia entraria nas duas salas e faria a videogravação no momento da atividade de desenho. Conjugamos nossos horários de tal forma que no primeiro horário entraria na turma Cachinhos de Ouro enquanto a Pequena Sereia estava no pátio e logo que terminassem os desenhos a situação se inverteria. Observaria na turma da Pequena Sereia, e a turma Cachinhos de Ouro sairia para as atividades, nos pátios.

4.6.3 Os contrastes

Nesse contexto, durante o segundo semestre de 2010, uma vez por semana acompanhei a atividade de desenho em duas turmas de educação infantil na UMEI Alaíde Lisboa. Entretanto, as realidades vividas e que caracterizavam as turmas eram muito distantes, uma da outra. Uma vez que as condições de produção dos desenhos era muito diversa entre as turmas, esse fato me levou a reformular as estratégias da pesquisa e selecionar achados de apenas uma turma, Pequena Sereia.

O Quadro 2 a seguir retrata as diferentes condições das turmas no momento de produção dos desenhos das crianças.

Quadro 2: Dados contrastivos entre as turmas

Cachinhos de Ouro – Crianças de 3 e 4 anos	Pequena Sereia – Crianças de 4 e 5 anos
Ambiente muito ruidoso, impossível ouvir as falas das crianças	Ambiente ruidoso, porém entendem-se quase todas as falas das crianças.
Desenhos em folha A4.	Desenhos no caderno de desenho, sem pauta.
Oferece-se às crianças caneta hidrocor de ponta fina, giz de cera e lápis de cor de ponta fina	Oferece-se às crianças caneta hidrocor de ponta fina, giz de cera e lápis de cor de ponta fina
O tempo que as crianças levam para desenhar não	O tempo que as crianças levam para desenhar

¹⁴ Nome fictício.

ultrapassa os 15 min.	aproxima-se dos 30 min.
Desenhos realizados coletivamente em grandes mesas, dificultando o contato com as crianças.	Desenhos realizados em mesas separadas, facilitando o contato com as crianças.
Desenho acontecia após a primeira roda de conversa do dia. A atividade seguinte era brincar no parque.	Desenho acontecia após a roda de história. A atividade em seguida era o almoço.
Professora com expectativa de que crianças produzam desenho figurativo. Suas intervenções são nessa direção.	Professora conversa com os alunos sobre as produções, sem intervir no resultado final do desenho.
Pesquisadora pouco participava. Crianças não compreendiam sua presença	Pesquisadora participativa. Crianças compreendiam sua presença.

Como indicado no quadro acima, devido às características das crianças a coleta de dados na turma Cachinhos de Ouro, por meio de vídeo gravação não foi adequada. A proposta de desenhar, na maioria das vezes, era com as mesas juntas (FIG. 34) e essa disposição dificultava o meu contato com as crianças, pois tinha que entrar entre elas para captar as imagens e suas falas. Individualmente o tom de suas vozes era baixo, mas no coletivo transformava-se num vozerio. Para compreendê-las era preciso perguntar mais de uma vez e isso fazia com que perdesse a naturalidade de suas expressões. Os desenhos eram acompanhados de muita sonorização vocal, desenhar e brincar com objetos era uma ação contígua (FIG. 35). Ao mesmo tempo em que desenhavam, brincavam, saíam da mesa, voltavam para o desenho. Caso perdessem suas folhas, continuavam nas que estavam disponíveis sobre a mesa. A comunicação em alguns momentos era pela via do choro, sobretudo quando aconteciam conflitos entre os colegas. Marta gostava muito de colocar música na hora do desenho, fato que dificultava ainda mais a gravação de falas. Foram várias tentativas, enquanto frequentei a UMEI Alaíde Lisboa participei semanalmente da hora de desenho nas duas turmas. Entretanto, na turma Cachinhos de Ouro experimentei diversos recursos e estratégias, mas não capturava com clareza as interações e produções das crianças. É importante esclarecer que o material coletado é muito rico e passível de retomada em outro momento para um estudo mais aprofundado.



Figura 34: Desenhando com mesas juntas



Figura 35: Desenhando e brincando com objetos

4.6.4 O desenho no cotidiano da turma da Pequena Sereia

Em entrevista com a professora, foi possível saber que anteriormente à minha entrada no campo, desenhar era uma atividade frequente na rotina da turma da Pequena Sereia. Entretanto, acontecia de maneira assistemática. Isto é, sem dia e horários pré-estabelecidos. Em decorrência da presente pesquisa, essa atividade passou a ter uma regularidade incorporada ao horário semanal de atividades, acontecendo sempre nos mesmos dias e horário proposto pela professora para que pudessem ser acompanhadas por mim.

Durante o período em que participei dos momentos de desenho nessa turma tive a oportunidade de compartilhar diferentes propostas. Estas variavam tanto na organização do grupo, na superfície e nos materiais utilizados. Ao longo de minha presença ali, aconteceram: pintura coletiva na parede de azulejo - que fica no corredor em frente à sala; desenho com giz no quadro; desenho de formas geométricas feitas com colagem de retalhos de madeira e sementes sobre papel; desenho sobre tecido e os desenhos livres no caderno de desenhos. Para dar formas e cores foram pincéis para as tintas guaches e aquelas próprias para tecidos. Os instrumentos de ponta eram: lápis de cor, caneta hidrocor, giz de lousa. Variavam também a quantidade de crianças por suporte, às vezes eram produções coletivas, outras em subgrupos, mas a maior frequência era cada criança desenhar no próprio caderno, sem pauta.

Nos dias em que aconteceram as observações, a chegada da hora do desenho era prevista por uma sequência de ações que anunciavam a atividade. Após contar ou ler algum livro de história ou depois de um tempo de brincadeiras no pátio perto da sala, Lu distribuía aleatoriamente os cadernos das crianças colocando-os sobre as mesas. Às vezes, algumas crianças ajudavam-na nessa distribuição. Cada mesa comportava no máximo quatro crianças. Lu dava a instrução em voz alta para que abrissem o caderno na página seguinte ao último desenho feito. Observei que ela escrevia antecipadamente na página dos cadernos o tipo de proposta, no caso, “desenho livre”, que em suas palavras significava, “pode desenhar o que quiser”.

Essa consigna é identificada nas práticas da educação infantil como “desenho livre”. Em nossa pesquisa optamos por essa modalidade de tarefa, para que as crianças se sentissem livres para desenhar o que fosse de seu agrado, não se prendendo a nenhum tema em particular. Para nós essa conduta era um fator primordial, pois as crianças poderiam criar imagens do que lhes interessava. E nesse sentido, os seus interesses e saberes eram fontes para a investigação e eles sabiam disso, conforme poderá ser conferido no evento selecionado a ser analisado em profundidade.

Além do caderno, a professora sempre deixava disponível um pote de lápis de cor e outro de caneta hidrocor sobre cada mesa. Para estes a recomendação era: “o lápis é para colorir e a caneta para fazer os contornos e formas”.

Enquanto as crianças desenhavam, habitualmente, Lu passava de mesa em mesa, abaixava-se, ficava à altura das crianças e conversava com uma a uma sobre os desenhos que estavam sendo produzidos. Essas ações provenientes da convivência e interação entre crianças e professora tornaram-se campo fértil para o nascimento de rituais onde cada um passa a perceber as maneiras como as coisas acontecem e como devem ser feitas em determinados espaços. Nas palavras de Maria Lúcia Castanheira (2004, p. 27) “os membros de um grupo constroem um quadro de referência que guia suas ações e interpretações da vida”.

Nesta turma a atividade de desenhar só terminava depois que todas as crianças finalizavam, cada uma a seu tempo. Na medida em que concluía seus desenhos, eram encaminhados pela professora ao banheiro para fazerem a higiene para o almoço. Enquanto Luciene ficava na sala de aula, outra adulta permanecia no banheiro na função de auxiliar as crianças. A turma só poderia se deslocar para o refeitório quando todas as crianças estivessem prontas. Portanto era preciso esperar que todos os colegas terminassem seus desenhos. Para aqueles que concluía primeiro, Luciene deixava disponível nas mesas jogos, brinquedos e também deixava disponíveis os livros na biblioteca de classe.

4.6.5 Desafios no uso dos equipamentos

Além das primeiras aproximações com as crianças que encontrei nos pátios da UMEI Alaíde Lisboa, as anotações de campo, também me inspirei novamente em Corsaro (2002) que utiliza para coleta de dados de sua pesquisa sobre o brincar sócio-dramático, para as gravações de áudio e vídeo, formando uma rica amostra das atividades das crianças. Assim, as pesquisas do autor tornaram-se um referencial teórico metodológico e o uso de imagens, de cenas audiovisuais, gravações das narrativas e dos diálogos das crianças formaram o conjunto de materiais a ser analisado na confluência dos contextos de produção, das interatividades, o ambiente escolar. Esse exercício abre a possibilidade de uso e reflexão teórica a partir de materiais expressos por meio outras linguagens que não sejam a escrita. Entretanto, logo no início das videograções passei a ter dificuldades com a instalação do tripé com a câmera. Minha intenção primeira era a de utilizá-lo para que captasse imagens da turma como um todo, enquanto eu circulava e acompanhava a produção dos desenhos mais de perto, no mesmo plano de altura das crianças. Mas, logo decidi por não utilizá-lo, pois muitas vezes as

crianças, das duas turmas tropeçavam no fio e trombavam na estrutura montada. Algumas crianças da turma Cachinhos de Ouro queriam brincar de escalá-lo, outras ficavam curiosas e queriam manipulá-lo correndo o risco de acontecer algum acidente, pois a filmadora poderia cair e machucá-los ou ser danificada. Esses comportamentos eram naturais, para as crianças da turma cachinhos de Ouro, para elas o tripé era um brinquedo e queriam explorá-lo.

Para que nada disso acontecesse, precisei ficar próxima a esse equipamento e à distância se algum acontecimento me chamava à atenção, tentava filmá-lo aplicando um zoom na máquina. Esse distanciamento não era favorável à minha participação e escuta dos diálogos e narrativas das crianças. A outra tentativa foi passar a utilizar a filmadora sem o tripé e andar pelas salas. Na turma da Pequena Sereia era possível transitar entre as mesas onde estavam assentadas as crianças e também me assentar junto a elas para acompanhar a produção, ao mesmo tempo em que filmava, mas também não foi produtivo, pois o peso da filmadora interferia no tempo em que conseguia sustentá-la com firmeza e não prejudicar a recepção da cena. Entretanto, o fio que ligava a máquina à tomada de energia representava risco de tropeço para as crianças. Finalmente, o equipamento mais adequado a ser utilizado para captar as situações específicas em sala de aula foi uma pequena máquina de fotografar com o recurso de filmar a ser usada para dar visibilidade às vivências e práticas invisíveis daqueles grupos.

Assim, a proposição inicial que seria deixar a filmadora em um lugar fixo, enquanto transitava pelas salas para me aproximar das crianças foi alterada. Por certo, depois que decidi não utilizar mais o tripé para filmar, passei a ter mais liberdade para transitar pelas mesas, ora filmando, ora fotografando e gravando as conversas entre as crianças ou os comentários que faziam comigo sobre seus desenhos. Podia ficar mais atenta aos comentários que faziam comigo ou com os colegas sobre seus desenhos. Eram momentos extremamente dinâmicos, fiquei mais à vontade e foi possível participar mais intensamente do modo como acontecia a atividade de desenhar. Muitas vezes, estava com a câmera na mão, tentando captar alguma cena e era requisitada pelas crianças que queriam a minha atenção para conversarmos ou para mostrar e contar sobre os seus desenhos, numa repetição da ação que tinham com a professora. Essas situações interrompiam meu olhar do foco que estava filmando, pois muitas vezes estava com a câmera na mão, tentando acompanhar alguma sequência de acontecimentos e era chamada por outras crianças que por motivos diversos queriam a minha atenção, por exemplo, para mostrar que o dente caiu, para contar sobre o passeio que fez ao zoológico e outros assuntos ou para ouvir sobre os seus desenhos. Desviava ou interrompia meu olhar do foco que estava filmando, para dar atenção às crianças que me solicitavam. Mantive esta postura em respeito a elas, se estava ali era porque principalmente as crianças

permitiram e me acolheram em seu espaço como mais uma adulta que estabeleciam uma relação.

Nesse sentido, como pesquisadora, tentava estar com as crianças, mantendo uma postura de respeito a elas, sem perder de vista a minha condição de tentar compreendê-las. Preferia perder uma possível situação a ser analisada e manter um contato de proximidade e escuta a elas. Sem isso, a pesquisa não transcorreria da maneira como transcorreu.

O tempo das filmagens variou muito a cada dia, pelas próprias características das turmas. Como demonstramos no quadro contrastivo, na turma das crianças de três e quatro anos – Cachinhos de Ouro o tempo de envolvimento das crianças era menor, variando de dez a vinte minutos. Já para as crianças da turma com idade entre quatro e cinco anos – Pequena Sereia, a duração era maior, algumas vezes ultrapassavam mais de trinta minutos.

O mesmo aconteceu com o MP3, a tentativa de gravar as conversas entre as crianças da turma Cachinhos de Ouro era uma surpresa que se desvendava somente quando ouvia as gravações, pois o colocava sobre a mesa em que estavam as crianças, em questão de segundos ele já estava longe, no chão, fruto de suas movimentações espontâneas. Em virtude disso, passei a usá-lo pendurado em meu pescoço como se fosse um colar e procurava ficar mais próxima de tal forma que me permitisse ouvi-las e captasse suas falas, mas nem sempre conseguia nitidez nas gravações.

Dessa forma, o cruzamento das videograções e anotações do diário de campo tornaram possível conhecer as crianças pequenas a partir de seus olhares, emergentes do inesperado de suas ações, narrações, interações e desenhos. Essa lógica de investigação foi o que sustentou o referencial metodológico dessa pesquisa.

Pelas dificuldades encontradas em capturar dados na turma Cachinhos de Ouro, optamos por evidenciar apenas as vivências da turma Pequena Sereia. Mas os acontecimentos funcionaram como situações contrastivas ao longo de toda a pesquisa, auxiliando-nos a perceber as dinâmicas da turma Pequena Sereia.

Vale comentar que as imagens utilizadas no presente texto, para demonstrar as situações interativas entre as crianças em sala de aula foram extraídas das filmagens, essa foi a alternativa encontrada para registrar as crianças em ação e interação, no momento de produção dos desenhos. Meu esforço era o de ficar à mesma altura das crianças para focá-las no mesmo nível em que estão e vêem o mundo e captar as cenas. Mas nem sempre conseguia, pois o que me fazia acompanhar o processo de produção das imagens gráficas também estava relacionado à vontade e demanda delas que solicitavam ou não a minha atenção sobre o que desenhavam. Portanto, coloca-me disponível que me mostrassem seus desenhos. A solicitação

aconteciam de diferentes maneiras, a maior evidência era me chamando para vê-las desenhar, também quando me aproximava das mesas e percebia que era bem-vinda, pois uma criança ou outra passava a falar sobre o desenho ou mostrava suas produções. Esses eram os indícios que me faziam focar o olhar da filmagem para captar o processo da produção dos desenhos.

Algumas vezes, estava de pé e surgia alguma situação que ou eu capturava dali onde estava ou perdia a cena. Por esse motivo, as imagens perderam a qualidade em suas resoluções visuais e enquadramento, mas ganharam em significação na medida em que têm a função de serem complementares ao texto e participarem do registro da triangulação desenho, narrativa e interação.

Nos Anexos A e B encontra-se a transcrição “bruta” do material coletado que foi selecionado para a análise. Também acrescentamos ao conjunto da pesquisa um CD (ANEXO D) com a filmagem desse evento que foi lapidado em profundidade na Seção 5. São¹⁵ seqüências de cenas que foram capturadas simultaneamente, e na versão escrita foram desmembradas e passaram a constituir os dois subeventos, que são a produção dos meninos (S1) e a produção das três meninas e um menino (S2).

No Quadro 3 são apresentados os indicadores que facilitarão a compreensão das ocorrências verbais que aparecem nas falas dos participantes. Optamos por transcrever as palavras tal qual foram pronunciadas, tanto pelas crianças, como pelas pessoas adultas.

Quadro 3: Sinais utilizados nas transcrições

Ocorrências	Sinais	Exemplos
Incompreensões	(inaudível)	<i>Esse é o (inaudível) de perna de pau.</i>
Escrever como se fala	italico	<i>corori</i> - para colorir

Assim é que tal evento assume nesta tese o sentido de estudo de caso, indicativo de processos mais amplos, porém semelhantes, observados ao longo da pesquisa de campo. Ao invés de descrever e analisar outros eventos, demonstrativos da riqueza do que foi registrado, optamos por centrar a análise do material empírico nesta situação, de forma a permitir uma interpretação mais verticalizada, ao mesmo tempo representativa do estudo do tema.

¹⁵ Nesse recurso apresentamos quatro arquivos de videogravação. Um corresponde ao “Evento: uma situação de desenho na turma Pequena Sereia” legendado, outro arquivo do mesmo sem legenda, o terceiro é o S1, subevento 1, relativo às interações e produções da mesa dos meninos. O S2, subevento 2, corresponde à mesa das meninas e um menino.

5 A SIGNIFICAÇÃO DO DESENHO INFANTIL PELAS CRIANÇAS

E assim seguia nossa criancice, tempos afora. Nesses anos ainda tudo tinha sentido: a razão deste mundo estava num outro mundo inexplicável. Os mais velhos faziam a ponte entre esses dois mundos (COUTO, 2007. p. 16)

Um dos desafios na presente pesquisa foi aproximar-me da “criancice” em confronto com a minha condição de adulta e pesquisadora. Para chegar à análise do material empírico foi preciso me lançar à aventura de “atravessar a ponte” que Kindzu, personagem criança de Mia Couto, vê. Aquela que une e separa a infância do mundo adulto. E num devaneio, aproximo dois personagens literários, pois retomo o Alef, para lembrar que os subeventos e suas unidades aqui apresentadas aconteceram simultaneamente dando forma ao evento analisado. Mas ainda tenho dúvidas se consegui atravessar a ponte de Kindzu e encontrar o ponto de visão da criança, numa perspectiva total e infinita, tal como o Alef de Borges.

Antes de introduzirmos as questões analíticas, situaremos primeiramente sobre a participação das crianças na pesquisa.

5.1 *A participação e envolvimento das crianças na pesquisa*

Citamos anteriormente que além dos tramites formais no COEP para autorização de realização da pesquisa, a própria UMEI também inclui na documentação escolar a autorização dos pais para a participação de seus filhos e uso de imagens em pesquisas acadêmicas que possam ocorrer ali. Nas turmas observadas não havia nenhuma contra indicação. Entretanto, por se tratar de uma pesquisa realizada com crianças, na faixa etária de quatro a cinco anos e, numa postura ética coerente ao propósito da pesquisa, ouvir as suas vozes, os seus consentimentos eram importantes, pois poderiam não gostar de serem filmadas, não querer mostrar os seus desenhos ou até mesmo não gostarem de desenhar.

O fato de ter me apresentado às crianças e lhes explicado sobre o que estava fazendo ali, meu interesse pelos desenhos infantis e elas terem me contado sobre os seus desenhos e dado a permissão de minha presença em sala não era suficiente para saber sobre os seus envolvimento, o que a minha presença significava para elas e suas participações na pesquisa. Essa dúvida foi sanada pelos próprios indícios dados pelas crianças e seus comportamentos ao longo de minha presença em sala. Por exemplo, um dia cheguei e uma das meninas, a Duda, logo que me viu, correu em direção à sua mochila e tirou lá de dentro um papel com uma

pintura que havia feito em casa para me dar de presente (ANEXO C), numa clara demonstração do seu envolvimento afetivo comigo, lembrando-se de mim fora da escola. Tal ação demonstra também o reconhecimento da criança que nossa interação era mediada pelo desenho, razão de minha presença no cotidiano da escola. Ou em outro dia, andando pela escola, a Alanis me chamou e veio correndo ao meu encontro para me abraçar e perguntar se eu já estava indo para a sua sala.

A percepção de que estavam envolvidas com a pesquisa e que gostavam de desenhar veio de um processo que teve seu início ao perceber que ficavam um tempo considerável envolvidos nessa atividade. Em seguida, me chamou a atenção as inúmeras vezes que as crianças pediam para ver os seus desenhos pela tela da filmadora. Normalmente colocavam seus cadernos na frente do visor e com os braços esticados se posicionavam para vê-los mediados pelo equipamento. Às vezes, ao invés dos desenhos colocavam suas mãos e as movimentavam, conforme as instantâneas abaixo, retiradas das filmagens (FIG. 36 a 38).



Figura 36: Mãos



Figura 37: Mãos 1



Figura 38: Mãos 2

Depois que filmava mostrava-lhes a gravação na pequena tela da máquina. Nesses momentos, sempre se formava um grupinho de crianças curiosas para assistirem as cenas e se verem. Da repetição desses pedidos veio a minha sugestão de na semana seguinte, ao invés de desenharem eu levaria o computador para que pudessem ver numa tela maior fragmentos das videograções. A professora concordou.

Conforme combinado, na semana seguinte levei o *laptop*. Todos estavam muito empolgados. Para registrar a situação, pedi ajuda à professora, para que pudesse fazer a videogração. Assim, nesse dia, Lu experimentou o lugar de pesquisadora, desempenhando a função de registrar um acontecimento da pesquisa. Pelo ângulo das imagens, pode-se perceber que ficou à vontade para se deslocar do seu lugar enquanto filmava, para captar detalhes. Seleccionei uma sequência de imagens que revelam este momento (FIG. 39 a 41).



Figura 39: Crianças vendo filmagens 1



Figura 40: Crianças vendo filmagens 2



Figura 41: Crianças vendo filmagens 3

As crianças tiveram oportunidade de se verem e se lembrarem dos desenhos que produziram. Muito atentas às cenas, apontavam os colegas e identificavam as situações vividas (FIG. 42 e 43).



Figura 42: Crianças vendo filmagens 3



Figura 43: Crianças vendo filmagens 4

Em certo momento, Alanis chegou bem perto a mim e disse que queria me perguntar uma coisa em segredo (FIG. 44). Coloquei-me disponível a escutá-la.



Figura 44: Alanis pede para desenhar

Sua pergunta foi se não seria possível desenhar naquele dia, já que havíamos combinado previamente que naquele dia não teria atividade de desenho. Respondi-lhe que eu não poderia dar a resposta e sim a Lu. Socializamos a questão para as crianças e também para

a Lu, que autorizou a atividade, porém com a recomendação de que não demorassem, considerando o horário exíguo. A reação das crianças foi de alegria geral, chegaram a comemorar a permissão de desenhar antes de saírem para o almoço (FIG. 45 e 46).



Figura 45: Crianças comemoram



Figura 46: Guilherme retoma o desenho antigo

Todas as crianças desenharam e Guilherme, antes de guardar o seu caderno veio ao meu encontro para mostrar o “desenho do foguete do rato”, que ele sabia se tratar de uma produção importante para a pesquisa. Conforme veremos mais adiante, a produção dessa imagem faz parte do conjunto de unidades e subeventos que foram analisados. Dessa maneira, a retomada de Guilherme ao desenho mostra que o tempo passado não diminuiu o sentido do mesmo para a criança. Essa atitude indica que, naquele momento, estavam acionados memória e consciência, desconstruindo concepções que apregoam a ideia de que o desenho para a criança pequena tem sentido somente no momento de sua produção. Como também demonstra que o desenho constituiu uma **atividade** para a criança, no sentido proposto por Leontiev, quer seja, envolveu a realização de ações concretas, com um objetivo e a produção de um produto, no caso um desenho (ROTH; GOULART, 2013).

Ainda tematizando a participação das crianças na pesquisa, penso que elas sabiam do sentido da minha presença. No evento a ser apresentado e analisado de maneira mais detalhada, principalmente Lucas e Guilherme demonstraram compreender quais as minhas intenções e também agiram intencionalmente, com consciência de que me apresentavam um conjunto de ações em torno do meu interesse: acompanhar e filmar crianças desenhando, questão também presente no ato de Duda produzir uma pintura em casa e trazê-la para ofertar-me. De certa maneira, tiveram autonomia para gerir o tempo escolar e regular suas ações ao romperem com a rotina escolar, ultrapassando o horário, permanecendo na sala comigo sem a presença dos colegas e da professora. Na cena que se segue eles demonstraram o quanto estavam atentos à minha presença e a importância de serem alvo do foco da filmagem. Tanto é que pediam licença a qualquer criança, que se postasse em frente ao visor da máquina de

filmar. Eles sabiam que eu os filmava e que essa era a maneira que como pesquisadora fazia o registro das situações de desenho. Não era fortuitamente que, enquanto desenhavam, olhavam para a câmera por diversas vezes (FIG. 47).



Figura 47: Guilherme olha para a filmadora

Esses comportamentos revelaram o quanto desenhar é importante para as crianças, vindo a confirmar uma das ideias iniciais da pesquisa, que essa é uma das atividades que caracterizam a infância. Elas desenhavam por gosto e prazer, e concordavam em participar na e da pesquisa.

Na verdade, para além desta situação específica, o desenho constitui um mediador das relações crianças e adultos. Estes continuamente valorizam a produção do desenho infantil, destacando sua qualidade estética e plástica. Neste sentido, existe um reconhecimento pelos adultos (claro que não generalizado) da importância e valor do desenho para a criança, sendo o mesmo entendido como atividade infantil por excelência.

Tal reconhecimento implica na produção de uma cultura material infantil ligada ao desenho, como lápis de cor, cadernos, papéis, tintas, etc, que relacionam-se a um imaginário sobre a criança. Tais materiais, grande parte das vezes abandonado pelos sujeitos posteriormente, acabam por constituir-se patrimônio da memória da infância, sendo frequentemente resgatados na ação evocativa.

5.2 *Uma situação de desenho na turma da Pequena Sereia*

Em uma das observações e participações da pesquisadora na Turma da Pequena Sereia, ocorreu algo inusitado no cotidiano da turma. Esse foi um dos motivos que nos levou a escolher os acontecimentos desse dia e transformá-los no evento selecionado a ser laborado em profundidade.

Nesse dia, a formação das crianças em subgrupos era prevista, pois as crianças desenhavam assentadas em torno de mesinhas que comportavam até quatro crianças, a escolha de assentar perto de quem foi das crianças. Assim uma mesa formada por três de meninos e outra por três meninas e um menino me chamou a atenção.

Antes da atividade de desenhar as crianças brincaram no pátio interno situado em frente à sala de aula. Quando voltaram para a sala já sabiam previamente que a próxima atividade seria desenhar, pois diariamente a professora construía junto com elas a rotina do dia. Desse modo, assentaram-se aleatoriamente no entorno das mesas, formando subgrupos de três e quatro crianças. A professora distribuiu o caderno sem pauta que é individual e os potes coletivos um contendo canetas hidrocores e outro de lápis de cor de ponta fina todos em bom estado de uso. Em seguida instruiu às crianças para desenharem o que quisessem.

Como sempre, depois do material distribuído a professora começava a passar de mesa em mesa, abaixava-se à altura das crianças e conversava com elas sobre seus desenhos. Era uma conversa em torno do conteúdo do que estava sendo desenhado e não sobre como se desenhava. Como a minha presença não é mais novidade para as crianças, isso favorecia o meu trânsito pela sala para observar suas produções, conversar ou somente escutá-las na tentativa de captar cenas que evidenciassem os seus pontos de vista, vozes e desenhos. Conforme detalhamento anterior, o que fazia me ater à produção das crianças eram seus chamados ou caso me aproximasse dos grupos e alguma delas começasse a narrar sobre suas imagens.

E naquele dia, me chamou a atenção um subgrupo formado só por meninos, três. E outro em uma mesa ao lado, formado por três meninas e um menino. Estes dois agrupamentos forneceram um rico material de análise, compondo o evento que analisamos em profundidade.

Os dois subgrupos viveram processos de produção bem distintos. No subevento 1-S1 a situação de brincadeira entre os meninos era mais evidente, parece que os temas que representavam como foguete espacial e dragão os levava a uma movimentação corporal maior, pois envolvia imitar os sons das espaçonaves, os movimentos que faziam para voar, etc. Inicialmente, cada um desenhava em seu caderno, porém Lucas partiu para a tentativa de compartilhar o desenho que Guilherme fazia. Estevão que estava assentado em outra mesa, também chegava até essa mesa para acompanhar a construção do desenho dos colegas e chegou a dar sugestões nessa produção.

No subevento 2-S2, a mesa predominantemente feminina, assim compreendida pela intensidade da interação que Ana Luisa, Alanis e Thaís estabeleceram entre si e a pouca participação do Paulinho. Este só se manifestava quando era convocado pelas meninas.

Observamos que ele também não tinha interesse em observar o desenho das colegas. O seu tema de interessante era sobre “os dinossauros”, de acordo com suas palavras. Já as meninas representaram graficamente situações familiares, passeio com a família, mãe grávida, a professora com o marido se transformam em princesa e príncipe que vão ao baile. Para além da proximidade temática, o que chama a atenção nos desenhos femininos, cada uma produzindo em seu caderno, é a feitura de detalhes e acessórios. O tempo de duração foi bem menor em relação ao tempo que os meninos levaram para desenhar.

O inesperado veio do subgrupo dos meninos, considerado como subevento 1. Eles quebraram a rotina, e atuaram com intenções claras em contribuir para a pesquisa, ultrapassando o horário previsto da atividade. Enquanto isso, na mesa ao lado, as três meninas e o menino desenhavam também alimentaram a pesquisa com as suas interações, imagens e narrativas. Por serem tão diferenciados em suas durações e temas, foi possível organizar um quadro contrastivo entre as ocorrências entre estes dois subgrupos.

Quadro 4: Dados contrastivos entre os subgrupos

EVENTO: UMA SITUAÇÃO DE DESENHO NA TURMA PEQUENA SEREIA	
MESA DOS MENINOS - SUBEVENTO 1 (S1)	MESA DAS TRÊS MENINAS E UM MENINO – SUBEVENTO 2 (S2)
Inicialmente cada um faz o seu desenho nos próprios cadernos.	As meninas desenhavam em cadernos e o menino em uma folha de papel A4.
Temas: Situações fantásticas como foguete do astronauta, dragão tomando chuva viaja para visitar a avó, foguete do rato.	Temas: Situações que representam relações familiares e temas cotidianos como passeios, roupas, enfeites, aparência física. Paulinho desenhou os macaquinhos da escola.
Participativos, interação intensa e longos diálogos entre eles e os colegas que vão à mesa, vê-los desenhar.	Menino pouco participativo e só se manifesta quando instigado pelas meninas. Meninas dialogam entre si.
Dois meninos passam a desenhar em apenas um caderno.	Desenhos produzidos individualmente.
Ultrapassam a rotina escolar e continuam a desenhar.	Concluem os desenhos obedecendo à rotina escolar.
Duração: 25 minutos	Duração: 10 minutos

Seguindo as orientações de Cecília Góes (2000, p. 15) e Wertsch (1998), vamos considerar este achado como um evento. Seu tempo de duração foi de aproximadamente 35 min. Os subeventos são os recortes do evento que, para a presente pesquisa, foram selecionados a partir da maneira como as crianças se organizaram fisicamente e estabeleceram as interações, em uma mesa de meninos e mesa de meninas e um menino. O subevento 1 corresponde ao dos meninos teve duração de 25 min, o subevento 2 é relativo ao das meninas durou 11 min. Portanto, são diferentes planos que alimentam as unidades de análises que compõem os subeventos.

A seleção deste evento não ocorreu imediatamente ao seu acontecido, mas em um momento da pesquisa em que já tínhamos acumulado muitas horas de videograções, revistas exaustivamente. Quando destacamos este material, isso não significou o fim da observação e participação em campo, mas delimitou critérios de escolha do que seria analisado e auxiliou o refinamento do meu olhar para capturar outros eventos. Disso decorre a escolha, pela sua riqueza interacional e qualidade do que foi produzido e expresso pelas crianças. A partir desses elementos, foi possível construir as categorias analíticas, quer sejam: desenhar na escola e a estética das imagens; as interações sociais; a presença da imaginação, criação e a realidade vivida; as mediações simbólicas entre múltiplas linguagens; a produção de significados geracionais, étnico-racial, gênero e apropriações de valores sociais.

Assim é que tal evento assume nesta tese o sentido de estudo de caso, indicativo de processos mais amplos, porém semelhantes, observados ao longo da pesquisa de campo. Ao invés de descrever e analisar outros eventos, demonstrativos da riqueza do que foi registrado, optamos por centrar a análise do material empírico nesta situação, de forma a permitir uma interpretação representativa do estudo do tema.

Desse modo, a minha presença, como pesquisadora, no momento de realização de uma atividade foi fundamental para que acompanhasse as mudanças que ocorreram nos acontecimentos focados. A própria seleção do material, a maneira de organizar os subeventos a serem analisados já pressupõe que seja uma escolha significativa de acordo com o interesse do estudo.

Para darmos conta de interpretar nossos achados remetemo-nos ao aparato teórico que nos possibilitou compreender que desenhar não é apenas reproduzir uma realidade, mas uma representação da experiência da criança entendida como as suas interações, criações, reinvenções, simbolizações, significações. O desenho da criança desvela duas camadas de cultura: aquela em que está inserida e a que produz com seus pares.

Vale lembrar que entender os desenhos de crianças a partir dos referenciais da teoria da arte não é a nossa intenção, apesar de reconhecermos que isso crie limitações para a discussão do tema. Por outro lado, na busca de ampliar nossos olhares não é possível deixar escapar a forma como as crianças lidaram esteticamente com a produção de suas imagens. Para tentar suprimir a dificuldade de apreensão da dinamicidade da gravação, buscamos conjugar as falas com as imagens das crianças e dos desenhos que foram extraídos das filmagens. Passemos então às nossas análises.

5.3 *Desenhar na escola: propostas, materiais e estética*

Iniciaremos nossas análises pelas recomendações da professora e diálogo entre dois meninos da turma da Pequena Sereia, pois estão relacionadas ao ato de desenhar propriamente dito, em suas dimensões materiais, estéticas e como ato determinante para a presente investigação.

Professora: Pode desenhar o que quiser.

Unidade 1-S1

Com intenção clara em dar um sentido pedagógico à atividade de desenhar, habitualmente as propostas da professora para que as crianças desenhassem eram a partir de temas, pois dessa forma as crianças têm que pensar no que representarão graficamente, uma constatação de que o saber, o interesse e questões por elas abordados não sejam passíveis de atenção e problematização quanto à forma de representar graficamente ou de atingir a construção de seus conhecimentos. Essa ideia pode estar relacionada ao silenciamento histórico pelo qual a criança vive. No que diz respeito à socialização e as dinâmicas das relações que se estabelecem entre o adulto e a criança, a hierarquia que vigora entre eles, permite que, geralmente, quanto menor a criança maior o domínio da professora sobre a sua produção. Em nosso caso, falamos do controle da professora sobre o que as crianças devem ou não desenhar.

Nesse sentido, o desenho livre é compreendido como uma atividade menos valorosa, apesar de ser uma concessão da professora, o conteúdo da imagem produzida é uma escolha da criança, é a sua voz e expressão. Entretanto para Guilherme e Lucas, mesmo recebendo influências do mundo adulto que interferem nesse processo, o desenho livre é uma possibilidade que têm de exercer o protagonismo por meio de suas manifestações singulares, onde estão representadas graficamente suas escolhas simbólicas e estéticas.

Gui: Espera! É, pra gente fazer direitinho que que a gente quiser.

Lucas: Nós vamos terminar de fazer o rato, hein Gui! É só uma coisa pra nós *fazê* muito bem, né?

Gui: É (inaudível)

Lucas: A gente faz direitinho, a gente faz o que *quizé*.

Unidade 2-S1

O diálogo entre Guilherme e Lucas revela que eles têm apropriado que os seus modos de expressar são diferentes dos modos do adulto, pois há por parte da professora uma expectativa estética em relação ao desenho. Entretanto, que sentido tem para as eles o termo

direitinho, além de uma demonstração clara da reprodução da fala da professora? O que pode significar fazer **direitinho** o que quiserem? Em que medida essa recomendação afeta as imagens produzidas? Outra orientação que a professora sempre dava quanto ao uso dos materiais de ponta pode trazer esclarecimentos para esta questão:

Professora: O lápis é para colorir e a caneta é para fazer contornos e formas.

Unidade 3-S1

De uma maneira geral, nas práticas escolares da educação infantil essa recomendação se deve ao fato da maneira como as crianças lidam com tais materiais. A qualidade deles também interfere na produção da criança. Assim como, os materiais ofertados têm uma relação direta com a concepção de desenho que fundamenta a proposta pedagógica.

No uso da caneta hidrocor é comum as crianças não observarem que o excesso de tinta umedece as folhas de papel e isso, com a pressão do movimento de colorir chega a rasgá-las. Para Aroldo Lacerda (2012, p. 122) “os materiais escolares que a criança usa para desenhar ou escrever não escapam dos sentidos que os adultos lhe deram”. Em nossos achados, a intenção da professora é que as crianças explorem o contorno das imagens com a caneta para dar nitidez às formas e figurações, produzindo, portanto, o que Lacerda (2012) chamou de desenhos ocos, vazios de cor. Já o lápis de cor oferece a possibilidade do preenchimento destes vazios com uma variedade de matizes, porém esmaecidas em relação à vivacidade das cores das canetas hidrocores.

Mas isso não é o suficiente para justificar o **direitinho**, pois “é debruçando-nos sobre desenhos de crianças que conheceremos desenhos!” (LEITE, 2004, p. 64). A fala da professora volta-se para o resultado final do mesmo, e a criança está mais ligada ao processo de produzi-lo. Provavelmente a professora preocupa-se com uma imagem padronizada, a partir dos seus referenciais e as crianças se interessam pela produção que envolve o efeito estético das linhas, formas e cores.

Nesse contexto, a valorização da produção infantil pelos adultos, sobretudo professoras em espaços educativos, chama a atenção, pois o reconhecimento dos desenhos infantis só é validado quando são representados graficamente imagens, objetos e figuras que já lhes são conhecidos ou familiares. E quando estas não lhes agradam, ainda são externados equivocadamente julgamentos como “bonito”, “feio”. Sendo que para avaliar este trabalho a terminologia adequada, segundo Leite (2004) deveria ser “bom” ou “ruim”. Isto é, sair da condição de julgamento de valor para dimensionar a condição estética.

Na sequência que se segue, apresentaremos a Unidade 4 do subevento 1, que consiste numa situação onde Lucas descreve sobre um dragão que visitará a avó em um dia de chuva. Seria este desenho enquadrado no padrão **direitinho**? Para os padrões da professora é provável que sim, pois as canetas só foram usadas para dar contorno à imagem produzida. Essa produção pode agradar à professora, mas qual o sentido dos traçados e das cores para a criança desenhista?

Início do desenho

Lucas: Aqui é o *dagão*, aqui é a chuva, é o sol, o sol, e também as coisas do *dagão* (FIG. 48).

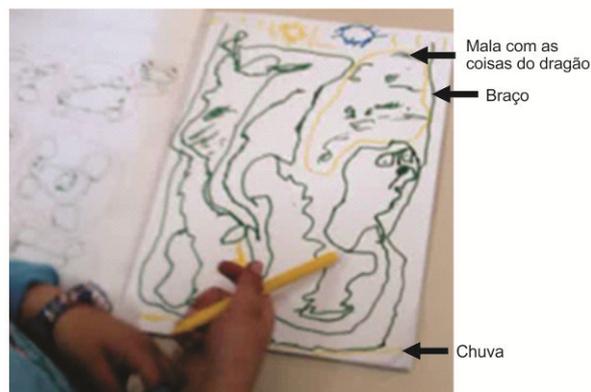


Figura 48: Dragão 2

O guarda-chuva do *dagão*. (FIG. 49)



Figura 49: Detalhe do guarda-chuva e chuva no chão

Unidade 4-S1

Utilizando três cores, com predominância para o verde e amarelo, Lucas faz a distinção dos elementos de seu desenho, dando sentido diferenciado ao seu traçado e uso das cores. Podemos dizer que ele categoriza as cores, indicada pela presença do sol azul. Para o amarelo ele agrupa um sol, o guarda-chuva e a chuva que molha o chão – traçada horizontalmente no pé da página do seu caderno. No senso comum do colorido dos desenhos e também pelas percepções de imagens voltadas para as crianças, as cores do sol variam em tonalidades como amarelo, alaranjado e vermelho. E a maioria dos elementos gráficos relativos à abóboda celeste a tendência é o uso da cor azul, como céu, lua, estrelas, nuvens, pássaros. Pode ser que os sois no desenho de Lucas tenham essa dupla significação. A cor amarela ligada à luz e transparência da água e a azul, pela noção de localização espacial no firmamento.

O início dessa representação gráfica foi a partir da linha verde traçada no sentido vertical de cima para baixo, seguindo um movimento descontínuo, por vezes ficando torta, longa, reta, zigzagueada, curva ou se fechando irregularmente, representando o corpo do dragão. Essa linha termina numa forma arredondada detalhada por dois olhos, nariz e boca que definem a cabeça do dragão. Na medida em que vai narrando, a palavra ordena o pensamento e ação, e dessa maneira, Lucas, que vai acrescentando elementos à sua imagem. Ele vai elencando oralmente um a um os elementos conhecidos e sabidos, conservados pela memória, porém representados graficamente de uma nova maneira. De sua fala surge uma trama de um dragão envolvido em fenômenos da natureza, relações familiares, objetos culturais.

A ordem sequencial da produção da imagem do dragão e inserção dos outros elementos gráficos na cor amarela podem ser entendidas pela explicação de Arnheim (1980) ao destacar que ao contrário de uma fotografia que capta a imagem completa, na feitura do desenho a ordem em que é executado pode esclarecer o sentido da imagem. Por exemplo, percebe-se que foi acrescentada à imagem do dragão, logo abaixo da sua cabeça, uma linha verde que segue em direção à parte superior da folha. Essa é o braço do dragão que dá a impressão de estar amparando as “coisas do dragão”. Para proteger o dragão da chuva, Lucas fez um guarda-chuva localizado no meio do desenho, dando a ideia de que os espaços em branco são o ar. O guarda-chuva interfere no vazio, é feito com um traçado denso, unindo duas pequenas linhas perpendiculares amarelas, em forma de um T. Os elementos que se relacionam a água são amarelos. A chuva chega ao chão, fato que permite perceber a organização espacial da folha, pois em sua parte inferior, de fora a fora há tem um traço amarelo feito no sentido horizontal.

O movimento da linha verde, que forma o corpo do dragão dá espaço, no lado superior direito da folha, sobre a cabeça a uma série de pequenos traçados descontínuos, bem diferenciados das outras linhas do desenho que são longas, representam as “coisas do dragão”, como na Unidade 5 abaixo descrita.

Vou fazer uma coisa aqui, vou fazer uma mala de viagem pro *dragão* (FIG. 50).



Figura 50: Dragão do Lucas

Pesquisadora: Uma mala de viagem? O que ele está levando nessa mala de viagem?

Lucas: É porque ele vai ir visitar a avó dele (inaudível).

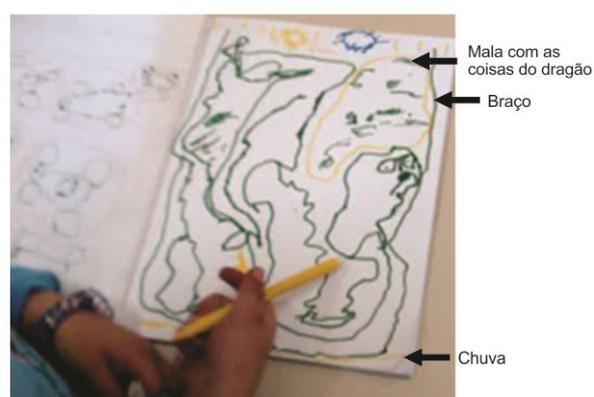


Figura 51: Detalhe Dragão1

Unidade 5-S1

Continuando na narrativa oral, Lucas delimitou em seu desenho uma forma mais ou menos ovalada que se encaixa acima da cabeça do dragão. É a mala que guarda “as coisas” que o dragão levará na visita à avó. A mala é amarela, isso pode significar que esteja molhada pela chuva. E as “coisas” guardadas ali devem ser preciosas, já que mereciam ser protegidas da chuva.

A narrativa oral de Lucas que orientou a composição do desenho tem uma semelhança com o conto clássico da Chapeuzinho Vermelho. Se nele a menina leva guloseimas para a avó, a partir das elaborações de Lucas, o dragão leva coisas para a avó. Apenas coisas, indizíveis, talvez por não saber o que podem ser coisas de dragão. Por certo, nessa narrativa visual, são transmitidas novas ideias, cria-se outra realidade que constituem “pensamentos visuais”, uma metáfora que faz despertar a surpresa em quem cria e em quem vê como definiu Staccioli (2011). Entretanto, podemos considerar a forte presença do poder do adulto, no caso a professora, pois Lucas atendeu às suas expectativas quanto ao uso do material.

5.4 *O desenho na trama das interações sociais*

Para analisar o evento apresentado à luz das interações sociais, tomei a sala de aula da turma da Pequena Sereia como um microcosmo de relações estabelecidas entre as crianças, das crianças com a pesquisadora, das crianças com a professora e da professora com a pesquisadora. Assim, neste item darei destaque à experiência social compartilhada vivida pelas crianças entre seus pares e conosco, professora e pesquisadora, no momento em que desenhavam. Nesse sentido, reafirmo a concepção da criança como ator social que reflete sobre sua própria vida, sendo capaz de atribuir significação às expressões verbais e gestuais do outro, assumindo o papel de coparticipante da comunicação e permitindo a emergência de uma interação social. Os processos interativos entre as crianças não são neutros, eles são alimentados no plano intersubjetivo pelas produções culturais situadas historicamente em contextos constituídos por formas e conteúdos simbólicos, imaginativos, fantásticos, emocionais que expressam as culturas e identidades das crianças.

Ao presenciar e participar da interação das crianças as analisamos como potencializadoras simultâneas do desenvolvimento da narrativa e da produção gráfica resultante dessa trama. O efeito dessas trocas afetou tanto as crianças como as imagens que produziam. Observamos na Unidade 4 extraída do subevento 1 que a atividade de desenhar iniciou de maneira individualizada, a interação entre Lucas e Guilherme e Estevão tornou-se mais intensa no avançar da situação. Estevão teve uma pequena participação e Ana Luisa passou pela mesa em que eles estavam alguns momentos. Essas crianças chegaram coletivamente a realizar uma “criação inovadora” (CORSARO, 2011), com identidade própria dessa geração, a infância.

Mergulhadas no processo interativo, sobretudo Guilherme e Lucas, sem nenhuma previsibilidade, construíram uma narrativa fantástica que alimentou a criação do desenho. Suas falas eram mediadoras que favoreciam a emergência de uma série de elementos culturais que, na medida em que ganhavam cores e formas, realimentavam o desenrolar da narrativa.

Nota-se que as interações subsidiaram o planejamento das ações, mediadas pela linguagem. Cada elemento do desenho como o foguete, escada, escorregador, rato, namorada do rato é como se fosse uma história, constituída de funções diferenciadas. Esses aspectos podem ser analisados pela composição gráfica, uso de cores, orientação espacial na ocupação da folha do caderno, porém trata-se de um acontecimento que se destaca por representar uma interação que não ocorre a todo momento em sala de aula, tanto que tem uma temporalidade que se alonga para além das atividades cotidianas. Logo no seu início, me aproximo da mesa

onde estão Guilherme, Lucas e Paulo Henrique. Chegar perto da mesa já foi suficiente para que Paulo Henrique começasse a me dizer sobre seu desenho, e atravessando a sua fala, começa Lucas com a narrativa de seu desenho. Acredito que esta reação se deve à repetição de uma prática comum às experiências escolares, que é a professora ou adulto pergunta e a criança responde. Mesmo tendo se adiantando a dizer, pois nada perguntei, Paulo Henrique nomeia um a um dos elementos de seu desenho como se os listasse para mim, seu discurso é descritivo.

Matthews (2003) chama atenção para duas modalidades de representação no desenho infantil: a da figuração e da ação. A da figuração volta-se para representar graficamente seres e objetos, de forma estática, o que aparece na fala da criança listando o que foi representado. Já a da ação constitui-se como narrativa, buscando retratar movimentos, o que iremos ver abaixo.

Antes da minha aproximação à mesa dos meninos, eles não conversavam entre si, cada um estava concentrado em desenhar suas ideias. Eram temas bem diferenciados, próprios de suas singularidades. Lucas, até este momento estava envolvido com o desenho do dragão, como já vimos na Unidade 4 do subevento 1. Guilherme inicialmente desenha o rato de bigode (Unidade 6-S1) e Paulo Henrique desenhava um foguete do McQueen (Unidade 18-S1). Certamente tiveram inspiração nos desenhos animados da televisão, filmes e games. Cada um representava simbólica e graficamente as influências que recebem da mídia e meios de comunicação, que constituem a expressão de uma cultura infantil produzida por adultos para o consumo e apropriação das crianças.

A partir de uma consulta em um site de busca da internet, lancei as palavras foguete e McQueen, encontrei referências à animação Carros¹⁶, um longa metragem produzido pelo estúdio Walt Disney Pictures, cujo personagem principal é o carro Relâmpago McQueen – identificado por ser rápido como um raio e veloz como um foguete.

Guilherme está iniciando sua produção, momento em que ainda nomeava seu desenho como rato. Para explicar que havia feito um bigode no rato, fez um gesto levando a ponta do dedo em cada lado do rosto, próximo à sua boca, insinuando também ter bigode. Como se ele e o rato fossem a mesma coisa. Portanto, transitou por três recursos comunicativos convergentes: a fala, o desenho e o gesto localizando no próprio rosto o bigode do rato, criando outro recurso expressivo do desenho, como na Unidade 3 (FIG. 52).

¹⁶ Título original, Cars.

Gui: Olha aqui! Esse aqui é o rato. O bigode do rato.

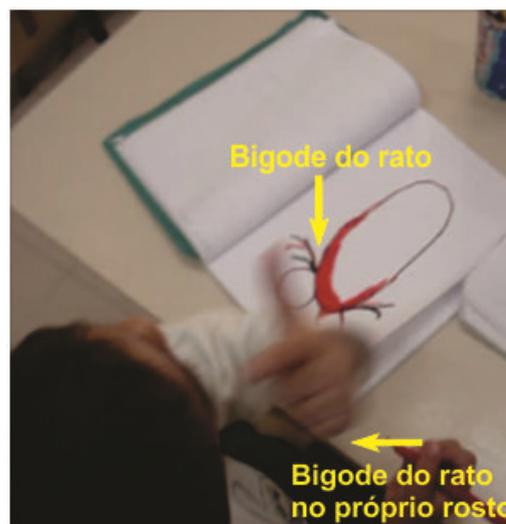


Figura 52: Guilherme mostra o bigode no rosto
Unidade 6-S1

Ao declararem para a pesquisadora os temas que desenhavam suas falas e ações circularam entre eles e dispararam um processo de trocas que provocou uma mudança de rumo no desenho de Guilherme.

O foguete do McQueen é carregado de atrativos apelos sociais e culturais, talvez esta produção de Paulo Henrique tenha provocado a alteração no tema do desenho de Guilherme, Staccioli diz que “o desenho muda à medida que é desenhado, não apenas nos detalhes, mas muitas vezes, também na sua inteireza” (STACCIOLI, 2011, p. 23). A figura que antes fora nomeada por **rato** já com o detalhe do bigode, metamorfoseou-se em foguete do rato. E deu motivos para que Lucas se aproximasse de Guilherme dando o início do desenho compartilhado.

Lucas inicia a conversa com o parceiro partindo de experiências anteriores, como o seu bote que tem escada para subir e escorregador, propondo que Guilherme, na Unidade 4, faça estes caminhos que conduzem para o alto e para baixo, sugerindo uma localização espacial do foguete, como se fosse uma figura tridimensional.

Lucas: É aquela escada
é pra subir, né?
No meu bote é pra escorregar, né?
Meu bote é pra escorregar
e a escada é pra subir (FIG. 53).



Figura 53: Mostrando o bote e a escada imaginários
Unidade 7-S1

Guilherme por sua vez, vai se apropriando das sugestões do colega e passa a acrescentar os elementos que são propostos por ele. O predomínio da narrativa oral é de Lucas. Guilherme produz a narrativa visual pelo desenho.

Observa-se aqui o que Matthews (2003, p. 32) discute na análise dos desenhos. Para o autor, se o desenho constitui expressão do vivido, representando uma imagem mental como afirma Piaget, por outro, ele se constitui no fluxo comunicativo. Segundo o autor: “o desenho não é repetição de uma experiência, mesmo que a representação busque dar sentido às experiências prévias. Ele não constitui cópia destas experiências [...] o desenho é essencialmente um ato dinâmico, que constitui uma experiência em si mesmo... na produção do desenho a criança incorpora não apenas aspectos de sua história, mas a dinâmica da situação presente no momento de sua execução”.

Ou seja, na situação observada, as crianças tanto lançam mão do registro mental do vivido, como incorporam no ato de desenhar o que é vivido no fluxo das interações sociais. O compromisso do desenho não é apenas (nem primordialmente) a reprodução da memória, mas o registro das interações na sua execução.

Guilherme continua desenhando, enquanto Lucas participa dando suas sugestões.
 Pesquisadora Olha, apareceu uma coisa nova nesse foguete?
 Gui e Lucas: É pro rato subir e descer no escorregador.
 Lucas: Depois eu vou fazer a namorada do rato.

Unidade 8-S1

Tanto assim, que não aparecem conflitos na mudança do que é desenhado/narrado graficamente, pela ação dos colegas. Pelo contrário, o que é falado é imediatamente incorporado na produção plástica. Se para o adulto, o resultado é uma narrativa *non sense*, para a criança ela constitui expressão da dinâmica das interações.

Neste processo, as interações exercem uma ação regulatória. A ação de Guilherme de desenhar as sugestões do amigo não é por pura transferência do externo para o interno. Essa passagem de um plano para outro implica num processo onde a regulação da ação do outro fornece meios internos para regular a própria ação. Ele não duvida de sua pertença e à produção do desenho, desde o início de sua participação também o trata como seu.

Lucas tentava assumir a liderança do processo de desenhar, mas não conseguiu seu intento, até o término do desenho eles viveram uma regulação de suas participações na criação do desenho. Da sequência dos elementos a serem desenhados, a quantidade e sua localização espacial na folha, tudo foi uma escolha negociada.

As crianças da classe brincam com seus desenhos, imitam o som de sirenes, de armas especiais, conversam entre elas, se empolgam e a balburdia aumenta. A professora aumenta um pouco o tom de voz, se dirige a elas e diz:

Professora: Abaixa o volume. Nossa...

Unidade 9-S1

Por algum tempo as crianças abaixavam o tom de voz, mas o desenho é uma fonte de brincadeiras. Na medida em que os produziam, conversavam com os colegas, emitiam sons, pulavam no chão, iam de uma mesa a outra para conversar com os colegas que não estavam perto. Era comum ouvir a imitação de uma sirene, pois muitos meninos desenhavam ambulância, carro de polícia ou do corpo de bombeiros. Quando representavam bonecos, naves espaciais ou robôs dotados de superpoderes era inevitável a emissão de sonoridades que se aproximam da sonoplastia dos desenhos animados e brinquedos eletrônicos. E ainda, quando terminavam de desenhar esperavam seus colegas brincando com jogos, brinquedos e pegar os livros na biblioteca de classe. Era um desafio captar essa rica diversidade e interatividade, pois o ambiente era ruidoso e as falas das crianças se confundiam com os barulhos que faziam.

Depois a professora retoma a conversa com os meninos. Guilherme desenha o carro do rato. Lucas aponta na folha onde Guilherme fará os elementos que ao compor o desenho:

Lucas: Agora vai fazer o carro, né Guilherme?
 Gui: É!
 Lucas: O rato e o carro do rato. Depois eu vou fazer um carro.
 Lucas: Oh! Já acabou, agora é o carro.

Unidade 10-S1

Lucas não estava satisfeito em apenas sugerir os espaços a serem preenchidos no papel. Ele conseguiu um pouco mais de participação fazendo a escolha das cores das canetas. Até chegarem a desenhar juntos e ao mesmo tempo, foi um percurso laborioso onde pacientemente ele foi avançando nessa conquista. Inicialmente, Guilherme recusava aceitar a caneta que o colega lhe oferecia, por outro lado, parecia contar com o amigo para produzir o desenho. Lucas demonstrou prestar atenção em outro grupo de crianças brincando na classe e se afasta. Diante a ameaça de Lucas desfazer o laço que se estabelecia naquele momento entre os dois, finalmente Guilherme aceitou a caneta que ele lhe ofereceu.

Lucas: Agora o rato, né?

Gui: Lucas, ô Lucas...vem! *Cê* vai perder!



Figura 54: Guilherme olhando Lucas se afastar

Lucas: Já acabou? Agora é o carro. (Inaudível)

Lucas volta apoiar na mesa, dá pulinhos, balança os pés com o corpo apoiado sobre a mesa.

Escolhe uma caneta amarela. Dessa vez, Guilherme aceita a caneta ofertada pelo parceiro. (FIG. 55)



Figura 55: Lucas entrega caneta amarela.

Unidade 11-S1

Antes de Guilherme acabar de usar a caneta amarela, Lucas se antecipa a ele, segurando a caneta verde já destampada para lhe dar. Lucas passa a se sentir como autor daquela produção, pois já se coloca como se estivesse participando da ação física de desenhar. Quanto mais desenham, mais elementos vão surgindo, agora é o carro do rato.

Lucas: Nós “tamos cororindo” o carro do rato.



Figura 56: Lucas entrega caneta verde.

Unidade 12-S1

A professora se aproxima, observa o desenho e comenta:

Professora: Gente, esse carro é muito lindo, todo colorido.

Unidade 13-S1

Do ponto de vista do ensino do desenho, a professora lida com a produção das crianças se preocupando mais com a escuta do que elas têm a dizer de suas produções, fazendo elogios que ressaltam a perspectiva do “bonito” e “feio”, ou indicando os elementos faltosos nas imagens.

Lucas continua a sua participação trocando as cores da caneta, agora troca a caneta verde pela azul, indicando a Guilherme o que ele deve fazer. Como apresentado na Unidade 1 do subevento 1, a mesma atenção que ele dedicou às cores, categorizando-as no desenho do dragão, nessa unidade ele também destaca esse cuidado. Indicando-nos que as cores não são usadas aleatoriamente, o efeito do colorido faz sentido para essas crianças. Numa clara oposição à orientação da professora, para que utilizassem a caneta apenas para contornar, as crianças lidaram com a caneta hidrocor não só para contornar, mas também para colorir com cores vivas as figurações com habilidade suficiente para não ocorrer nenhum dano às folhas de seus cadernos, isso foi observado não somente na situação estudada, mas em outros momentos. Entretanto, apesar de estar selecionando as cores, quem comete transgressão foi Guilherme.

O processo de negociação entre os dois não se reduz ao uso das cores, eles passam a planejar o que vão desenhar. Nesse sentido, o pensamento está orientando a ação, como se pode acompanhar na sequência de figuras que compõem a Unidade 14-S1.

Lucas: Agora vai ser... o azul, né?



Figura 57: Lucas entrega caneta azul.

Lucas: Depois nós vão “corori” o rato dessa cor, né?
 Dessa cor aqui..., né?
 Gui: Esse aqui é o carro dele!
 Lucas: Ah! Vamos “cororir o rato.
 Lucas: Dois ratos?
 Lucas: (inaudível) Ah, por que cê não faz a namorada do rato?
 Gui: (inaudível) Éeeee, agora é a namorada do rato, tá?
 (FIG. 58)



Figura 58: Planejando desenhar a namorada do rato

A participação de Lucas é cada vez mais intensa:

Lucas: Agora faz...



Figura 59: Lucas indicando onde ficará a namorada do rato

Unidade 14-S1

Quando a criança interage com outra, além da possibilidade de poder saber de si própria, aprende a expressar suas particularidades. Esse mecanismo torna seu pensamento disponível à partilha, ao diálogo situado historicamente em contextos constituídos por formas imaginativas e fantásticas. Guilherme e Lucas sabem que estão construindo uma outra realidade por meio da narrativa e do desenho, mas nessa hora, não há separação entre realidade e imaginação. Assim, podem assumir o papel dos personagens, serem potentes, dotados de super poderes e a imortalidade, configurando uma brincadeira de faz de conta, transformando aquela realidade como na Unidade 15-S1, que se segue:

Gui: A gente é super-heróis. Esse aqui é do mau agora, tá?!

Gui: A gente é poderoso! A gente é... abraça Lucas (FIG. 60)

Gui: Esse aqui é do...é do... é do... esse aqui é do mau agora, tá?

Lucas: depois vai ser do bem, né?

Gui: é.



Figura 60: Guilherme e Lucas se abraçam

Unidade 15-S1

A vivência do afeto no contexto interativo entre as crianças pode gerar laços de amizade, proporcionada pela ação de desenhar. Fazer amigos é uma forma de criar proximidade afetiva e social e ter acesso à cultura de pares. É um exercício de negociações, aceitação, reciprocidade e cooperação. Essa é uma participação ativa das crianças, que lhes dão base para inserção e ressignificação no e do grupo social mais amplo.

As crianças reconhecem o caráter coletivo da produção, nas manifestações de contentamento com o produto, mas também com o processo. Nessas interações elas criam possibilidades de desenvolvimento, acionam mecanismos diversos como regular suas ações, tomar consciência de si mesma, criar soluções, estabelecer relações entre pares, interconectar informações, usar a imaginação, experimentar afetos e emoções. Como se pode ver na sequência de figuras 61 a 64.

Lucas: Ô professora, eu to ensinando o Guilherme a fazer o desenho de foguete.

Professora: É? Vamos lá para eu ver...

Professora: Você está ensinando o Gui a fazer o que?



Figura 61: Lucas vai conversar com a professora

Guilherme e Lucas explicam sobre o foguete ao mesmo tempo. (FIG. 62)

Professora: Nossa que foguete lindo!

Gui: (inaudível) depois eu vou fazer um carro (inaudível)

Professora: Que que é essa parte aqui Gui?

Gui: É o escorregador e a escada pra ele subir. Aqui é para ele escorregar.

Lucas: Esse é pra descer o rato.

Professora: Ah.. é pra descer o ratinho?

Lucas: E a escada é pra subir.



Figura 62: Professora conversa com Guilherme e Lucas - 1

Estevão se aproxima e aponta para o desenho.

Estevão: Ele entra lá no foguete aí ele escorrega, né? (FIG. 63)

Lucas: Ele escorrega pra pegar... E o queijo do rato?



Figura 63: Três meninos e um desenho

Lucas: nós já tão terminando

Gui: é...

Lucas: *Ce vai ajudá nois a faze o queijo? Vai?*

Estevão: eu não sei *fazê* queijo.

Gui: eu sei.

Lucas: Eu sei também. Oh como faz o queijo, oh.

Ações: Lucas faz o gesto de desenhar sem caneta, com a mão na mesa (FIG. 64).



Figura 64: Lucas desenhando com a ponta do dedo
Unidade 16-S1

Lucas acredita que portando dessa maneira está ensinando os dois amigos a desenhar, crença esta reforçada pelo fato de Guilherme requisitá-lo quando ele se afasta, pela aceitação de suas sugestões, por meio dos gestos que faz na mesa para explicar como se faz o desenho do queijo. Nessa ação compartilhada os meninos criaram uma representação simbólica de um foguete que para existir precisava de um rato, sua namorada, um carro.

Assim, criaram outro mundo com relações sociais e artefatos culturais. Na medida em que o foguete tomava forma, sua representação visual evocava mais elementos como

escada, escorregador. O produto do desenho não é um somatório de cada contribuição individual, mas constitui o resultado da trama das interações, é um produto eminentemente coletivo. Esses mecanismos não estão relacionados apenas ao desenvolvimento real das crianças, mas na iminente possibilidade de desenvolvimento social, cultural, pessoal que se dá na vivência de compartilhamento com o outro, como explicitado por Prestes (2010).

Cabe chamar a atenção para outra unidade de análise. Aqui a construção de uma nova realidade passa pela elaboração e criação de artefatos que são conhecidos apenas por eles, que tem uma função determinada no foguete.

Lucas: Eu vou *fazê* aquele negócio.
Sabe aquele negócio?
Lucas desenha uma espécie de alça de cada lado do desenho. (FIG. 65)
Lucas: *Ponto!*



Figura 65: Lucas fazendo a alça

Lucas: Depois nós vão *fazê o contoie* (controle), *pá* ele voá com *contoie, né?* Depois nós vão *fazê* um tantão de rato aqui, né?
Gui: não, só três. Só três. Só três. Só três que pode.
Gui desenha completando a alça ao lado da alça maior que Lucas desenhou. (FIG. 66). Depois coloriu todas as alças, concluindo o desenho.

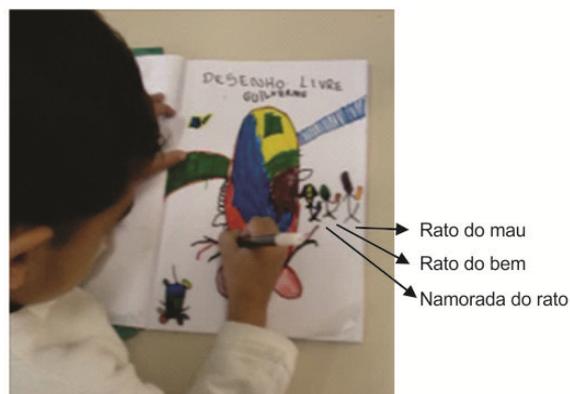


Figura 66: Guilherme fazendo a alça

Unidade 17-S1

Novamente a fala organiza esta ação, porém Lucas não diz que negócio é, e assim o pensamento concretiza-se na imagem do desenho – uma outra forma de dizer, de simbolizar o que pensou. E a negociação do uso dos espaços da folha do caderno permite a representação compartilhada do mesmo. Este desenho é fruto das interações sociais e da atitude colaborativa vivenciada em conjunto. Nos próximos itens, discutiremos outras observações desse processo de produção, sob a perspectiva da imaginação, criação e realidade e dos mediadores semióticos.

5.5 *Desenhos, imaginação, criação e realidade*

No decorrer da pesquisa, observei que a tendência das crianças é a de, por meio da imaginação, recorrerem repetidamente a temas advindos das influências das mídias, rituais cotidianos, situações familiares e contextos domésticos. O processo criativo não tinha relação com a decisão do que desenhar, mas na maneira de encontrar recursos para representar graficamente, como exemplo, o uso do espaço da folha, as forma e cores.

A pesquisa de Sueli Ferreira (1998) sobre as relações entre imaginação e linguagem no desenho infantil destaca que para o adulto compreender o desenho da criança, é preciso acompanhar o processo de produção do mesmo. Para ela o desenho é o resultado do entrelaçamento do pensamento, da fala e da imaginação. Assim, a criança usa as figurações como uma forma de se comunicar e interagir. Elas não são cópia da realidade, mas são carregadas de indícios dos objetos e elementos que dela fazem parte. Nesse sentido, como dissemos, o desenho é carregado de memória - memória individual que se forma a partir da memória coletiva (LEITE, 1998). No processo de constituição do indivíduo a memória é um processo de reconstrução de acontecimentos registrados e de ordenamento do pensamento, onde o passado ganha sentido no interior de um contexto sociocultural mais amplo.

Nesse sentido, Maurice Halbwachs (1990) entende que a memória individual está enraizada na trama da existência social atual. É no entrelaçamento dessas dimensões que nascem a memória individual, constituída a partir da linguagem, matéria prima da memória coletiva.

Conforme afirma Sarmiento (2011) os desenhos são artefatos culturais da geração infantil. E como situa Matthews (2003) o desenho materializa o jogo simbólico, trazendo para a cena fictícia personagens e situações inventadas a que a criança atribui pensamentos, ações e emoções.

Na Unidade 1, extraída do subevento 2, a narrativa oral da criança desenhista cumpre a função de organização de sua ação de desenhar, função da fala analisada por Vigotski (1993). Para o autor a linguagem tem dupla dimensão, ela tanto organiza as ações e os pensamentos, base para o pensamento generalizante, quanto assume função comunicativa, possibilitando o intercâmbio social. Pensamento transforma-se em fala e fala em pensamento – representados em forma de desenho pelas crianças. O mesmo acontece na próxima sequência extraída do subevento 2. Ana Luisa construiu uma autobiografia em sua narrativa oral apoiando-se em seu desenho para reconstruir situações da realidade que envolviam a mãe e a si mesma. O desenho como produto não foi primeiro elaborado mentalmente pela criança

para depois ser expresso graficamente, como sugere a perspectiva piagetiana (PIAGET, 1993). Ao contrário, é na ação que a criança, mediada pela linguagem, vai construindo, no fluxo do uso do lápis no papel, uma narrativa visual.

Ana Luisa: É a mamãe junto comigo, a minha casinha de brincar e um monte de flores.
Minha mãe cheia de botão porque ela tava grávida.
(FIG. 67)
Ana Luisa: Teve um monte de pontos.



Figura 67: Desenho da Ana Luisa

Ana Luiza: Nú tá chovendo!
Pesquisadora No seu tá chovendo aí Ana Luiza?
Ana Luiza: Taaá... E eu (inaudível) corre pra casa...
corre pro lado, corre pro outro.

Ana Luiza: Aí começa a tempestade de (inaudível)



Figura 68: Desenho da Ana Luisa

Unidade 1-S2

Em seu desenho pode-se perceber os sinais visuais que estabelecem a diferença entre as personagens de sua narrativa. Sua autoimagem é a de uma menina com o cabelo partido ao meio e um rabinho de cada lado, confirmando sua identidade de criança. Ela está de mãos dadas à sua mãe, rompendo com a sequência temporal, pois ao mesmo tempo em que a mãe está grávida, representa-a com os pontos do parto. Como uma metáfora que auxilia as crianças a comunicarem como aprendem e se aproximam da realidade, talvez os botões, por terem a função de fechar ou juntar aberturas resolvam para Ana Luisa a compreensão e invisibilidade dos pontos que a mãe levou. Ou a tempestade, com traços firmes vão marcando, como pontos, todo o espaço do desenho. Dessa maneira ela vai se apropriando das informações que recebe do mundo adulto, transitando entre realidade e imaginação.

No diálogo entre o real e o imaginário Ana Luisa extrai elementos de suas histórias e vivências ao mesmo tempo em que ultrapassa a realidade circundante criando outro universo: o da fantasia. O trânsito entre tais universos dá-se pela ação da imaginação. Por outro, o desenho e a história que representa constitui a expressão do que Bruner (1997) define como pensamento narrativo. Para o autor, haveria duas modalidades de pensamento: o lógico científico e o narrativo. Ambos buscam organizar a experiência humana e construir a realidade, porém diferem nos procedimentos cognitivo-textuais utilizados.

A modalidade lógico-científica tem como fim descrever, explicar e justificar, utiliza-se de sistemas e modelos explicativos voltados para a generalização, tendo como objetivo a produção de um discurso que almeja a verdade. Já a modalidade narrativa ocupa-se das ações e intenções humanas, concretizando-se no relato e caracterizando-se pela criação de uma outra realidade. Seu compromisso não é com a verdade, mas a verossimilhança, voltando-se não para o geral, mas o particular da experiência humana.

A narrativa produzida acima tem esta característica, volta-se para relatar uma realidade construída no fluxo do discurso. Podemos dizer o mesmo para a história do dragão contada por Lucas. Elas não almejam a verdade, posto que Lucas e Ana Luisa sabiam que estavam fabulando. Porém, buscam partilhar tal realidade com o ouvinte, na narração da produção gráfica.

Vigotski (2009) desenvolve uma concepção para o conceito de criatividade por meio de um estudo sobre as relações entre imaginação e criação na infância. O autor apresenta reflexões teóricas sobre o tema, desconstruindo a ideia comum de que a imaginação, ou fantasia estão distantes da realidade. Pelo contrário, a manifestação da imaginação se dá em todos os campos da vida humana e tem como função ser o motor de avanço para a criação artística, a científica e a técnica. Portanto, a imaginação e a atividade criadora são processos presentes na vida das pessoas.

Nesses termos, a atividade criadora humana está apoiada na experiência e tem como base duas funções. A função reprodutora que faz uso da memória para recuperar impressões e experiências passadas. Já a função criadora diz respeito à capacidade cerebral de relacionar ou combinar elementos da experiência anterior produzindo situações ou comportamentos singulares.

Nas interações as crianças fazem uso da memória coletiva, evocando seu próprio passado que não está isolado, constituindo assim, os desenhos, revelando e escondendo significações culturais e pessoais. A memória coletiva é construída nas interações sociais com os grupos culturais que os indivíduos estão imersos (HALBWACHS, 1990; WERTSCH,

1988). As lembranças evocam os planos cognitivos e afetivos. Assim, quando a criança desenha provoca o funcionamento da sua atividade mental, transformando a atividade de desenhar em função mental como memorizar, conceituar, e afetiva, modificando a si mesma. Ela desenha o que lembra e o que sabe, não o que vê. Nessa dinâmica, lembrar é pensar (VIGOTSKI, 1993) e isso gera outros mediadores semióticos, que atuam no contínuo e inacabado processo de constituição dos indivíduos.

Nesse sentido, é pertinente destacar que para Vigotski, o indivíduo é constituído nas relações com os outros e produz significados sociais e sentidos pessoais para o mundo em que vive e para si mesmo. Cabe observar que o desenho não constitui apenas representação da memória, mas também expressão da dinâmica das interações no momento de sua execução, como alerta Matthews (2003). É entre esta dupla dimensão que o desenho adquire sentido, na recuperação do vivido conjugado com os mediadores que estão atuando no momento. É o que veremos a seguir.

5.6 A produção do desenho no fluxo entre mediações simbólicas

Vimos até agora os diversos atravessamentos que interferem no momento de produção de desenho na escola, da qualidade dos materiais, interferência da professora, as manifestações estéticas das crianças ligadas à presença de personagens, objetos, uso das cores e ocupação no espaço do papel, a riqueza das interações, o processo de resgate da experiência vivida, por meio da memória, seja individual ou coletiva que alimentam a criação e imaginação das imagens.

Nas próximas unidades selecionadas dos dois subeventos daremos destaque à ligação entre desenho e diferentes linguagens, realçando como essas dimensões se organizam mutuamente, bem como a função mediadora da linguagem nos processos intersíquicos que também participam do conjunto de significação no momento em que os desenhos que estão sendo elaborados. E como linguagem, estamos falando de “modos específicos de comunicação intrageracional e intergeracional” (SARMENTO, 2003).

Veremos que Paulo Henrique e Lucas estabelecem um diálogo interessante. Enquanto o primeiro encontra soluções simbólicas para explorar a posição e direção do seu desenho, justificando a rotação que fez no caderno, Lucas está buscando uma exatidão nas imagens que o colega produziu. Ele estranha o desenho de Paulo Henrique dizendo que nunca viu um foguete de cabeça para baixo. Por outro lado, Lucas não disse que não existia foguete de cabeça para baixo, sua colocação foi a expressão de um pensamento crítico, em

que se reporta à sua vivência, ativando a sua memória e não encontrou nenhum vestígio de um foguete de cabeça para baixo. Nesse aspecto, a narrativa visual de Paulo Henrique estava vinculada à própria ação física e a representação da mesma acionou/mediou a atividade mental de Lucas fornecendo-lhe a oportunidade de lembrar o já sabido. Paulo Henrique por sua vez trazia uma preocupação estética em seu desenho, pois buscava a melhor posição para colori-lo, fica de pé de frente para o desenho, fazendo rotações no caderno, e num movimento de vai e vem, passava a mão de cima para baixo sobre a imagem, descrevendo a queda do foguete. Essa movimentação do caderno constituiu-se como parte dos processos de produção do desenho. Para além dos registros gráficos, o movimento corporal e o uso da linguagem oral, constituíram-se como partes da ação semiótica da criança. Na perspectiva simbólica, no processo de imaginar e desenhar, o constitutivo está na significação e não na reprodução do real.

PH: Esse foguete aqui que eu desenhei é foguete de astronauta. Do agente do McQuenn. Ele caiu, ele tá caindo (inaudível), é porque eu virei de cabeça para baixo. Para colorir.



Figura 69: Paulo Henrique colorindo o foguete de cabeça para baixo

Lucas: Nunca vi foguete de cabeça para baixo!
PH: É porque que eu virei só para colorir. (FIG. 70).



Figura 70: Desvirando o caderno

Unidade 18-S1

Matthews (2003, p. 24) chama atenção para a importância do movimento no desenho da criança, considerando-o uma importante forma de percepção, embora seja habitualmente desconsiderado nos estudos sobre o tema, tomado como irrelevante. Especialmente no

chamado desenho de representação da ação. Se o desenho de representação figurativa é mais estático, expressando os objetos e seres, o de ação demanda expressar o movimento. Isto traz uma dificuldade na representação visual da criança. Como traduzir numa linguagem aparentemente estática, o movimento? Para tal, a criança recorre ao movimento do papel, como descrito acima. Para o autor: “a criança utiliza movimentos rotativos não para representar o objeto, mas seu movimento no tempo e no espaço”. Além do uso de movimentos rotatórios no papel, de forma a representar a ação, a criança, como sujeito que transita entre diferentes linguagens, recorre a estas, de forma a superar o caráter mais estático do desenho.

Na Unidade 19 do subevento 1, o mesmo aconteceu quando Guilherme narrou à Ana Luísa a maneira como estava desenhando. Aquele esboço de rato apresentado inicialmente na unidade com bigode tomou forma de foguete de rato, outros ratos, como personagens da narrativa foram criados, e assumiram diferentes papéis, um rato “do bem”, outro “do mau” e uma namorada. Com um gesto de desenhar para a superfície da mesa, e com a ponta dos dedos fez um desenho invisível explicativo deslocou sua ação. Lucas entrou na conversa e explicou de maneira mais detalhada, traçando também invisivelmente desenho.

Ana Luísa: Como *cê* fez Guilherme?

Gui: Fiz assim ó...



Figura 71: Guilherme usa a ponta dos dedos na mesa

Em seguida, Lucas também explica o desenho gestualmente.



Figura 72: Lucas desenhando com a ponta do dedo

As manifestações de atenção e curiosidade de Ana Luisa às explicações fazem crer que os desenhos invisíveis de Guilherme e Lucas apesar de serem expressão de código próprio, uma linguagem particular, favoreceram o desenvolvimento de uma narrativa coletiva, compreendida pela colega. A participação de Lucas nesse diálogo confirma a ideia de que os outros é que dão legitimidade às nossas histórias e narrativas, pois ele deu continuidade à conversa iniciada entre Ana Luisa e Guilherme utilizando o mesmo mediador. Nessa interação Luisa participou do jogo, partilhando do significado construído na imagem invisível.

É interessante destacar que desenhar na mesa com a ponta dos dedos foi um recurso utilizado pelos dois e em outras situações de explicação a seus pares sobre como se desenha o foguete ou o uso de gestos também para fazer transitar entre o visual e a narrativa oral. Surge, então, outro recurso semiótico, o uso do gesto para construir uma narrativa oral e visual, sem o suporte do papel e lápis. Observamos essa situação na interação entre Guilherme, Lucas e Estevão, onde Lucas, como guia da construção da imagem visual realizada por Guilherme inventa um queijo para o rato:

Lucas: *Ce vai ajudá nois a faze o queijo? Vai?*
 Estevão: eu não sei *fazê* queijo.
 Gui: eu sei.
 Lucas: Eu sei também. Oh como faz o queijo oh...
 Lucas faz o gesto de desenhar sem caneta, com a mão na mesa.(FIG. 73)



Figura 73: Lucas desenhando com a ponta do dedo

Dessa forma, ambos desenvolveram uma atividade semiótica de produção e interpretação do significado. Para Matthews (2003, p. 16): “estudos linguísticos recentes oferecem evidências de que a origem da representação visual está na linguagem gestual da criança... aparentemente a ação do desenho é desenvolvida a partir de outras ações exploradas previamente”. Assim é que o uso do gesto pelas crianças na situação acima tanto pode ser compreendido como recurso expressivo que busca superar as limitações da representação da ação no desenho, como manifestação da gênese gestual da atividade simbólica da criança. Neste caso, à medida que o gesto constitui uma ação comunicativa e social por excelência,

que só ganha sentido a partir do olhar do outro, reafirma-se a crítica à visão de Piaget de que a função simbólica derivaria do desenvolvimento cognitivo da criança. Ao contrário, evidencia-se a perspectiva histórico-cultural que entende a ação simbólica como derivada da dimensão social e, portanto, comunicativa humana.

Continuando a narrativa, para além do trânsito entre diferentes linguagens também se evidencia uma diferenciação nas formas de pensar expressa entre os meninos. Lucas sugere a feitura de um para o rato e Guilherme se recusa a grafá-lo. Diante da negativa, para interrogar Guilherme, Lucas recorre ao uso convencional de capacete para o rato que pilota o foguete, apresenta uma preocupação que pode ser justificada por alguns argumentos: ou ele está se reportando às regras sociais que estabelecem a obrigatoriedade do uso desse equipamento em situações de aventura e risco; ou também pode estar reproduzindo as percepções que tem das imagens da mídia e dos brinquedos industrializados, onde pilotos usam capacetes. Já para Guilherme a questão não está nas convenções, mas na ação de decolagem, que é representada por ele fazendo uso do corpo.

Lucas: Agora o capacete do rato.
Gui: Não. Ele não tem capacete.
Lucas: Como ele vai decolar o foguete sem o capacete?



Figura 74: Simulando decolagem de foguete 1

Guilherme mostra com o corpo como é a decolagem para o Lucas (FIG. 75).



Figura 75: Simulando decolagem de foguete 2

Pareceu-nos que a mediação da linguagem corporal é um recurso muito usado pelas crianças pequenas, pois o mesmo acontece com Thaís ao demonstrar o quanto sua família é grande. Ela usa a entonação da voz prolongando a sonoridade da palavra e o corpo todo para representar seu conceito de grandeza. Família grande para ela é algo gigantesco onde o céu é o limite, conforme suas palavras. Sem a dimensão do que representa, Thaís pode estar demonstrando com esse gesto o afeto que tem pela sua família. O próprio fato de representá-la como tema principal de seu desenho e narrativa já é um indício desse sentimento.

Thaís: Minha família é linda!
 Pesquisadora Sua família é linda?
 Alanis: A minha é grande e vai até lá no céu.
 Thaís: E a minha também vaaaiiii...



Figura 76: Abrindo os braços mostrando como é grande a sua família

Unidade 2-S2

Em outro momento de sua narrativa, Thaís desenha um rio em que pretende nadar. Num dado momento, para de desenhar para representar corporalmente a ação de nadar. A narrativa oral e o desenho não lhes são suficientes para comunicar sua ação de nadar. Com uma movimentação se portou como se estivesse nadando, concretizou seu pensamento pela via simbólica da metáfora e da corporeidade. Para ela, o desenho é outra forma de brincar e imaginar, construir personagens e ambientes é uma possibilidade de reinventar a realidade e viver emoções. “Enquanto desenha, desde o primeiro risco, utiliza todo o seu potencial emotivo, expressando-se livremente, transporta o seu mundo e o seu entendimento das coisas para a folha de papel. Nos desenhos inscreve uma parte de si própria, uma manifestação dos seus sentimentos” (GOMES, 2009, p. 33).

Thaís: A água...
 Professora: A água?
 Thaís: Aí eu ia nadá. Agora vô pô meu biquíni pra nadá.



Figura 77: Desenho da Thaís 1

Thaís: agora eu vou nadá. Vou curtir minhas férias!



Figura 78: Thaís pulando

Começa a pular e mexer os braços como se estivesse nadando.



Figura 79: Thaís pulando 1

Unidade 3-S2

Na próxima Unidade 22-S1 é importante dar destaque ao diálogo entre Guilherme e Lucas. Nessa atividade, tinham como referência a possibilidade de poderem desenhar por livre escolha de tema, porém se impuseram a condição de seguir orientações, certamente vindas dos adultos, de fazer, tudo **direitinho**, ao que Lucas completa; **a gente faz o que quizé**. E ao fazerem o que quiseram, nem acreditaram que isto fosse possível: Mais uma vez Lucas diz: **Eu nem vou aqueditá ni nós. E você? Cê vai aqueditá ni nós?** É grande a surpresa de Lucas diante do desenho feito, fruto das interações e narrativas, que o levaram a avaliar que

não acreditava que fossem capazes de inventar e fazer aquele desenho, constituidor da narrativa visual. Nesse contexto, é como se ele deslocasse o pensamento e a percepção pessoal que tinha de si, para uma perspectiva social, compartilhada com o amigo, como se duas outras crianças acabassem de nascer. Nascer no sentido da ressignificação de se verem de um ponto de vista nunca alcançado antes; de descobrir suas potencialidades, como pessoas atuantes e autores de uma realidade. Guilherme é convocado a reconhecer essa proeza e a confirma. O contentamento experimentado pelas crianças no reconhecimento da qualidade de sua produção levou-os a usar o corpo para expressar tal sentimento, num abraço que selou o resultado da partilha desenvolvida.

Corsaro (2011, p. 133) comenta como o sentido de amizade para a criança relaciona-se à participação em eventos interativos compartilhados. Para o autor: “o conceito de amigo deixou de ser simplesmente um título atribuído a uma criança específica. Em vez disso, a noção de amizade diz respeito às atividades compartilhadas observáveis”. No caso, a expressão da amizade busca marcar o sucesso da produção interativa, ao invés do reconhecimento de um vínculo afetivo fundado numa identidade.

Lucas: Nós vamos terminar de fazer o rato, heim, Gui.
É só uma coisa pra nós *fazê* muito bem, né?
Gui: É (inaudível)
Lucas: A gente faz direitinho, a gente faz o que quizé.
Lucas: E é mesmo!
Lucas: *Eu nem vou “aqueditá” ni nós.*
E você? Cê vai aquetitá ni nos?
Gui: Uuuóóó !eu terminei! Agora vou “*fazê*” o meu nome.
Lucas: E o carro do rato, heim?
Gui: Aqui o carro do rato. E aqui a namorada dele.
Estevão: Ele entra lá no foguete aí ele escorrega, né?
(FIG. 80)



Figura 80: Guilherme escreve o nome

Lucas: Ele escorrega pra pegar... E o queijo do rato?
Guilherme para de desenhar, parece impaciente e explica:
Gui: Oh! Esqueci. Depois eu vou fazer o nome... primeiro vou fazer o nome e depois vou fazer o queijo.
Gui põe a mão no ombro de Lucas e começam a pular, comemorando.
Gui e Lucas: Eba!Eba! Eba!
Gui volta a desenhar.
Gui: Vamo terminá.
Lucas: nós já tão terminando
Gui: é...



Figura 81: Outra comemoração

A essas alturas os meninos já indicavam a necessidade de terminar o desenho, no mínimo pelos indícios de estarem com fome. Talvez Guilherme tenha utilizado como estratégia de conclusão de desenhar o Foguete do Rato, a escrita do próprio nome no desenho, resgatando a prática cotidiana escolar de escrever o nome quando se termina alguma produção, a título de autoria, entre um grupo de crianças. Ali essa escrita era desnecessária, pois o desenho estava sendo feito no seu caderno, nesse caso não era uma consigna da professora, tanto é que as outras crianças não foram convocadas a escrever o próprio nome.

Ao conferir autoria ao desenho, mesmo este tendo sido feito no seu caderno, a criança buscou deixar marcas no mundo, expressão de sua individualidade e traduzida no nome próprio. Como artistas plásticos que ao terminarem o trabalho, o assinam, sendo o suporte uma tela ou um muro de rua, ao assinar no próprio caderno, Guilherme destaca a autoria, expressão de sua individualidade. Verifica-se aí que o desenho tanto teve uma função social, como constituiu uma expressão do indivíduo, de sua identidade, deixando suas marcas no mundo.

Por outro, motivados e fortalecidos pela parceria que estabeleceram e, na empolgação da produção, o próprio Lucas retoma a narrativa oral, evocando os elementos que faltavam para completar a narrativa visual. A força da cultura de pares, fez com que seguissem em frente com as narrativas. Então, passaram a revelar experiências vividas no âmbito familiar que fundidas ao imaginário, atualizam o passado, reapresentam cenas e ações que foram mediadas pelas diferentes linguagens num trânsito entre os signos, como por exemplo, sonorizar verbalmente a ação de cortar queijo, feito por um **pic, pic, pic**, na superfície da mesa.

Guiados pela imaginação, os três amigos seguem interagindo para produzirem o desenho, que cria uma narrativa, que produz brincadeiras, surpresas, alegria de realizar o que nem eles mesmos sabiam que poderiam, um trançado no outro. Enquanto Guilherme desenha o queijo, Lucas narra que quando toma sopa com queijo cai no chão, e assim, orientado pela própria fala, cai no chão da sala. Nesse jogo, Estevão lhe pergunta se ele morre e a resposta negativa é completada pelo argumento de que isso só acontece à noite e então ele vai para a cama. Outras lembranças e vivências cotidianas vividas em família são recuperadas e Estevão conta que em sua casa toma mingau com queijo. O interesse de Lucas está em saber se há uma coincidência na ação, se Estevão também cai. Trazendo à baila a ideia de que comer queijo e cair pode estar identificada como uma ação de ser criança.

Gui: É e depois fica (*pic...pic..pic..*)
 Estevão: É aí depois fica picando o queijo, né? (FIG. 82)
 Lucas: E aí depois fiz um burquinho no queijo.
 Gui para de desenhar com a caneta preta, tampa a caneta, põe no pote e pega a caneta amarela.
 Estevão: *Cê* come mingau com queijo, come?
 Gui olha pra Estevão e faz expressão de estranheza.
 Gui: Não???
 Lucas cutuca Estevão.



Figura 82: Picando queijo

Lucas: *Cê* sabe? Eu como sopa de queijo, que aí vai pondo o queijo assim – fazendo gestos com as mãos – uma delícia que eu caio no chão (inaudível) lá quando eu *to* na minha casa – olha para a câmera – que eu caio duro assim. E cai no chão como se desmaiasse.
 Estevão: *Cê* cai e num morre não?
 Lucas: Não, eu só caio se é noite (inaudível) eu vou dormir na minha cama.
 Estevão: Porque *cê* dorme no chão, heim?
 Lucas: É porque... (inaudível)
 Estevão: Eu como mingau com queijo.
 Lucas: Aí *cê* cai no chão?
 Estevão: Não

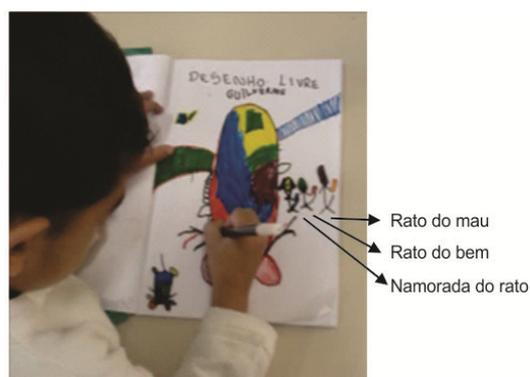


Figura 83: O foguete do rato 1

Unidade 23-S1

O desenho do queijo não passou por negociação, entretanto, Lucas dava explicações de como o rato iria pegá-lo. Repetidas vezes, no desenvolver da narrativa ele indicava a escada para subir, o escorregador para descer. Nesse instante são três crianças que compartilham o mesmo desenho, porém cada um com a sua referência e experiência. No recorte das cores cada uma tinha um sentido diferenciado indicando partes diferentes em suas funções de entrada e saída nos lados do foguete, como o escorregador e a escada. O seu interior não foi mencionado, por isso podemos pensar que não era imaginado.

Lucas: É... Oh, o foguete! E aqui é a escada *pá* ele desce. Aqui é pro rato subi – apontando linha azul – e aqui é *po* rato saí – né? Aponta para parte amarela do desenho e afirma.
 Estevão: Ele vai sai pelo foguete e escorrega.
 Lucas: Não... é... quando ele *quisé* pega um queijo assim... Aí ele sobe aqui e pega aqui..



Figura 84: Três meninos e um desenho

Unidade 24-S1

Por fim, as teorias psicológicas tradicionais defendem o pressuposto da dificuldade de concentração das crianças pequenas na realização das atividades. Contrariando esta ideia, as interações mediadas pelo desenho do foguete do Rato apresentadas demonstram que concentrar-se para a criança está diretamente relacionado ao prazer de vivenciar a atividade ou ao investimento na produção de um conhecimento. No caso, após uma produção tão complexa, repleta de signos e significações, mediada pela fala, corporeidade, sonoridade, imaginação, instrumentos gráficos, a atividade finda quando as crianças são chamadas ao cotidiano, porque estão com fome, o que faz com que finalizem suas ações de desenhar conforme pode ser percebido na Unidade 25-S1.

Gui: Eu tenho que terminar essa e essa.
 Lucas: Aí nós vão... mas tem que *fazê* tudo. *Fazê* o (inaudível) do rato, a cidade do rato, né? *Fazê* tudo! Vai demora demais, né?
 Gui: É. Aí a gente vai ficá com fome.
 Lucas: não é?
 Gui: É.
 Lucas: ...uma fome danada. Tem que *fazê* tudo!

Unidade 25-S1

Desse momento em diante, as crianças pararam de desenhar saíram em disparada em direção ao refeitório, deixando os materiais sobre mesa.

5.7 *Os desenhos e suas apropriações e significações sociais*

Estudar os desenhos infantis atentamente possibilita enxergar como as relações sociais estão sendo construídas na experiência das crianças. Tratá-los como documentos (GOBBI; LEITE, p. 2000) significa permitir que as imagens das crianças desenhistas abram portas para conhecermos as diferentes infâncias em sua pluralidade. Nesse sentido, afirma-se novamente o papel cultural do desenho em sua condição de expressar a visão da criança sobre trama social.

Na perspectiva da circularidade entre desenho e fala, um constituindo o outro, as narrativas das crianças indicam o reconhecimento do lugar social que ocupam, ou o contrário também, do lugar que não ocupam. Retomaremos um dos diálogos entre Lucas e Guilherme apresentado anteriormente na unidade 22-S1, quando Lucas diz para o parceiro sobre a qualidade do resultado final do desenho: **Eu nem vou aqueditá ni nós. E você? Cê vai aqueditá ni nós?** Antes tomamos o diálogo sob a lente das mediações simbólicas, onde o resultado o desenho significou a uma nova percepção de si mesmo. Agora tomamos o mesmo

diálogo sob o olhar das crianças que revelam, o quanto os adultos não atribuem importância às suas elaborações. Desse modo, os meninos expressam um sentimento de menos valia por sua condição geracional pois, partindo da lógica adultocêntrica, quem vai **aqueditá** na originalidade, na complexidade dos desenhos com tantos detalhes e significações expressas por elas?

Por outro, as próprias crianças, como produtoras de modos de vida, encontram meios de se valorizarem e se autoafirmarem como sujeitos atuantes e críticos, que se socializam, garantindo, portanto, o seu espaço social. Eles também se sentem como super-heróis.

Dessa maneira, destacam que são capazes de manifestar formas de se relacionar, compreender e expressar o mundo, conforme pode ser visto na próxima unidade de análise (Unidade 4-S2), quando em um determinado momento foi captado por intermédio do áudio o diálogo entre Thaís, Ana Luisa e Alanis. A conversa gira em torno do resultado estético de seus desenhos. Neste caso, observa-se como o imaginário social acerca da identidade de gênero impacta o desenho infantil.

Na mesa em que estavam, também contavam com a presença de outro colega, o Paulinho. Entretanto, ele pouco participou das interações e quando isso acontecia era porque alguma das meninas o convocava a participar. No entanto, na maior parte do tempo em que esteve assentado à mesa, centrou-se em seu desenho, não se importando com as meninas, sendo a recíproca também verdadeira. Não havia entre elas e ele nenhuma hostilidade que justificasse algum distanciamento, nem foi observado em outros momentos algum conflito entre eles. Era uma cisão identitária. Corsaro (2011) analisa como a amizade entre crianças é atravessada por estratégias de proteção do espaço interativo conquistado contra a entrada de novos sujeitos. Tal atitude relaciona-se ao reconhecimento pela criança da fragilidade das interações entre pares, frequentemente interrompida nos espaços institucionais, bem como a tentativa consequente de garantir a autonomia destas interações. Nas palavras do autor (CORSARO, 2011, p. 161): “em termos simples, as crianças querem continuar partilhando aquilo que já estão compartilhando e encaram os outros como uma ameaça à comunidade que criaram”.

Thaís: Óh! O seu tá mais maravilhoso que o meu.

Ana Luiza: Mas você tem que falar que não, que o seu também tá lindo!

Alanis: O seu também tá lindo!

Ana Luiza: Não, o seu tá mais maravilhoso que o meu.

Alanis: O seu tá mais lindo que o céu!

Ana Luiza: Não, o seu tá mais bonito, atéeeeeeeeeee...

Para essas meninas os seus desenhos estavam no plano que qualificaram como “maravilhoso” e não incluíram a produção de Paulinho. Os estudiosos do campo da cultura visual, como Fernando Hernandez (2000) e Suzana Rangel Cunha (2005) salientam que estamos mergulhados numa cultura visual que alimenta o nosso imaginário com imagens arquitetadas para formular determinadas visões sobre o mundo, sobre nós e sobre os outros. Como uma linguagem expressiva e cultural as imagens falam, mostram, apresentam e constituem pontos de vista, muitas vezes idealizados. A criança é extremamente suscetível aos encantamentos da visualidade, expressa em produtos culturais, ao mesmo tempo em que as imagens informam sua constituição como sujeito.

Thaís descreve seu desenho, remetendo a um tema recorrente em outras produções. Narra sobre um passeio em família onde ela, os pais, o irmão e a avó vivem uma experiência de lazer na natureza, retratando o modelo social de família, constituída por pais, mães, filhos e avó. Eles estão à beira de um rio. Colorida de vermelho destaca-se a banana dentro da água. Ela se indigna, reprovando o fato da banana estar ali. Tomando uma distancia de seu desenho, diz que a banana não pode ficar ali na água, que foi lá para tirá-la e dar aos macaquinhos da escola.

Thaís desenha e às vezes para, sai da cadeira, brinca que pula na água e mexe os braços como se estivesse nadando. Chama a professora e lhe mostra o desenho.
Thaís: Aí uma banana descascada (inaudível) vai sujar a água toda. (FIG. 85)

Professora: É o que?

Thaís: Uma banana descascada toda (inaudível) que jogou esse trem aqui na água. Esse lixo de banana aí eu fui lá e peguei.

Professora: Ah muito bem! Não pode jogar lixo. Não pode jogar no chão e banana é pra comer, não é pra jogar no meio da rua, não é verdade?

Thaís: (inaudível) vão comer a banana. (Inaudível) macaquinho na escola. Vou jogar pro macaquinho da escola!



Figura 85: Desenho da Thaís com a banana

Unidade 5-S2

Logo no início da construção desta tese, quando ainda explorava o espaço físico da UMEI, me perguntava se alguns dos animais que povoam a escola apareceriam nos desenhos das crianças. Os micos não compuseram a narrativa visual, mas no trânsito entre as linguagens, apareceram na oralidade para resolver o problema posto por ela própria expresso graficamente. É interessante como neste momento, ela revela os valores que está aprendendo do mundo adulto, reafirmada pela aprovação da professora que assume o discurso politicamente correto de não se pode produzir lixo. Através da imaginação, ela se transporta para dentro do próprio desenho, como o personagem Van Gogh, que entra na própria obra, no

filme *Sonhos*, de Akira Kurosawa (1990). Thaís buscou uma resolução coerente com o discurso ecológico que circula nas escolas, para a cena que criou. Ela “entrou” no desenho para agir, pegar a banana e dá-la aos macacos. Thaís lida com a ética do não desperdício do alimento. Seu propósito não foi o de entrar no desenho para jogar a banana fora, pois sabe que existe outro que a aproveitará. Com isso, ela demonstra suas referências culturais, abordando uma questão real e atual, criando uma solução inteligente para a mesma, mostrando formas de viver, agir e de ser. Dessa maneira ela vai “apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e social” (SARMENTO, 2003, p. 23). Podemos relacionar os acontecimentos dessa unidade ao conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011), ao que ele denomina como aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade.

Também é importante destacar que, tal qual Ana Luisa tem uma autoimagem atrelada à figura materna. A representação de seus cabelos é caracterizada por dois rabinhos de cada lado, como a imagem de criança que circula nas mídias. Thaís também tem essa preocupação, sua autoimagem evidencia uma marca constante quando desenha a si mesma, observada em outros momentos de desenho. Os cabelos são penteados e adornados conforme uma estética de valorização de sua afro descendência, cheio de miçangas em cada trancinha, revelando uma possível identificação étnico-racial. Sua identidade racial contrasta com a maioria dos estudos desenvolvidos com crianças negras, que tradicionalmente rejeitam sua imagem corporal, na negação de sua identidade racial. Em estudo desenvolvido por Ingrid Wiggers (2003) em Brasília, na representação do próprio corpo, tanto meninas quanto meninas, negros ou brancos, desenhavam personagens louros, de olhos claros. Realizado com crianças maiores, de oito a 10 anos, ao serem questionadas porque se representavam com traços raciais distintos delas mesmas, as crianças (principalmente as meninas) demonstravam reconhecer a diferença de sua identidade racial da representada no desenho, mas argumentavam que o faziam porque achavam mais bonito, porque quiseram, etc.

O desenho de Thaís revela uma visão distinta, social e historicamente situada. A valorização da identidade negra em algumas escolas, a presença de personagens negros na mídia e no currículo mesmo da educação infantil aponta para as possibilidades de ressignificação da identidade racial por crianças negras na contemporaneidade. Embora ainda restritos desenhos como os de Thaís, na afirmação de sua identidade racial indicam uma possível mudança. Especialmente ao representar o cabelo afro, reproduzindo os penteados usados por ela mesma, Thaís demonstra como o cabelo signo mais evidente e tenso na representação racial encontra uma expressão positiva, que contrasta com estudos anteriores,

como o de Nilma Lino Gomes (2006), em seu estudo sobre a identidade racial da mulher negra. Porém Thaís apresenta uma contradição em seus processos identitários, já que somente ela e o pai têm cabelos que não são amarelos. A escolha da cor amarela para colorir os cabelos da mãe, avó e irmão indica que, mesmo que em sua construção identitária, identifique-se com a cultura afro, vive as influências da hegemonia de um modelo estético comercial.

Alanis também cuidou da estética de seu desenho, revelada sobretudo na textura e colorido do tecido do vestido que fez para a professora ir junto com seu esposo a um baile de príncipes e princesas, onde a lua reafirma como um acontecimento noturno. Como manda a etiqueta social, numa ocasião como essa é importante vestir-se de maneira elegante, conforme convém às princesas loiras dos contos de fadas, que se vestem com babados, rendas e são felizes com seus príncipes e povoam a imaginação das crianças.



Figura 86: Desenho da Alanis



Figura 87: Desenho da Ana Luisa

Em todas essas situações as meninas nos dão, a saber, o quanto articulam as regras oriundas da realidade social, podendo manipulá-las ou não em seus universos fantásticos. Ou seja, elas representam uma realidade exterior inscrita na cultura, a partir de imagens preexistentes projetadas pela mídia, pelas ilustrações de livros, nos produtos da indústria cultural voltada para a infância. Como está no desenho da Ana Luisa, repleto de flores e brinquedos. E a princesa loira da Alanis e o “príncipe de cabelo”.

No conjunto dos desenhos é visível como se diferenciam e como se igualam os desenhos dos meninos em relação aos das meninas. Neles aparecem elementos que os une como, por exemplo, as dimensões relacionais familiares, encontrado nos desenhos de meninas e meninos. Por outro lado, observou-se uma distinção temática relativa às meninas que tinham forte tendência a desenhar princesas e os meninos na preferência pelos carros e dragões. O uso da cor rosa destacava-se na representação das meninas, está ausente nos multicoloridos desenhos dos meninos.

Além disso, as meninas mostravam-se detalhistas na construção da representação figurativa, como na representação dos rostos, cabelos, roupas, signos a partir dos quais buscavam caracterizar os personagens. Já os meninos estavam mais centrados na representação da ação, detalhando mais os movimentos e menos as figuras.

Na última unidade que apresento, destaco a presença do rato **do bem e outro do mau**¹⁷, um ao lado do outro. As crianças formulam interpretações da realidade, realizam o que Javeau (2001) chamou de “bricolage social” constituída por referenciais simbólicos emergentes de diferentes origens. Na situação dos personagens do bem e do mau, se expressa a influência da mídia que é incorporada pelas crianças: os filmes, videogames são poderosos indutores da expressão gráfica das crianças. Mas elas não reagem passivamente a estas formas veiculadas. Pelo contrário simultaneamente as reproduzem, as interpretam as articulam com múltiplos códigos culturais e mundo distantes e desconhecidos.

Professora: O que vocês estão colorindo? O gente, mas cadê o ratinho?

Gui: Aqui ó!

Professora: Ah, que lindinho. Esse é o do bem ou o do mau?

Gui: Apontando com o dedo indica: Esse é do bem, esse é do bem e esse é do mau!

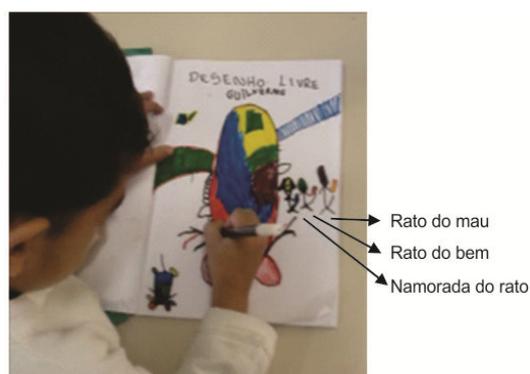


Figura 88: O foguete do rato 1

É na reiteração que a criança alimenta as suas narrativas visuais e orais e transpõe o espaço e o tempo, construindo outro nexos e conferindo sentido à sua experiência social.

¹⁷ Entendemos que Guilherme, Lucas e Estevão quando usam os termos “rato do bem” o seu contrário não será o advérbio “mal”, mas o adjetivo “mau”. Por isso, optamos por grafar o que nos parece ser o sentimento das crianças, “rato do mau”, assim como se referem ao Lobo Mau que é malvado e aos personagens do “bem”, que têm um comportamento aceito e de boa índole.

6 CONCLUSÕES, PARA CONTINUAR...

Iniciamos essa pesquisa com o objetivo de buscar outros referenciais para a compreensão dos desenhos infantis, indo além da visão etapista adotada por diversos autores e encontrada nas práticas pedagógicas da educação infantil. Para tanto, estabelecemos um diálogo interdisciplinar entre as teorias originadas nos campos da psicologia histórico-cultural, da sociologia da infância e alguns referenciais de estudiosos do desenho infantil que configuraram as abordagens teórico-metodológicas que nortearam essa investigação. Esse intercâmbio nos deu a possibilidade de aguçarmos nosso olhar e criarmos visões mais ricas sobre as crianças, as infâncias e seus desenhos.

O fato de termos acompanhado sistematicamente durante um semestre as atividades de desenhar em duas turmas, foi fundamental contrastar os achados e selecionarmos do material empírico coletado na turma de crianças de quatro e cinco anos uma sequência de acontecimentos para realizarmos uma análise em profundidade. Observarmos o encontro entre as crianças, seus modos de produção e participação social. Essa condição nos favoreceu a identificarmos assim, nossa pesquisa como um estudo de caso, onde a análise microgenética orientou a busca de um olhar atento para o que acontece enquanto desenhavam e observamos atravessamentos de toda ordem, mediados simbolicamente: o contexto escolar, as intervenções da professora, a materialidade, as interações, a imaginação e criação, o trânsito entre as linguagens corporais, a fala e o grafismo.

Os diários de campo, as entrevistas, as fotografias e as videografações realizadas em sala de aula, foram as principais fontes documentais que nos forneceram o material empírico capturado graças aos referenciais metodológicos da microgenética aliados ao registro de cunho etnográfico. Essa abordagem nos possibilitou avançar na pesquisa conforme o calor dos acontecimentos. Assim, nada estava determinado previamente e cada percepção e estranheza levavam a uma nova busca.

Podemos dizer que a partir da conjugação das imagens e narrativas orais, foram produzidos dados que abrangem aos campos histórico-culturais, sociológicos, visuais e das linguagens que a nos levaram a compreensões originais acerca das crianças, das infâncias e seus desenhos.

Sob a ótica do desenho propriamente dito, concluímos que seu resultado final, como produto acabado, não revela a riqueza de seu processo de produção. As escolhas estéticas das crianças como o uso cores, a feitura de texturas e marcas gráficas estão relacionadas aos

processos interativos, à intervenção da professora, aos materiais disponíveis, às influências que recebem da mídia e de toda a produção cultural do adulto.

As crianças enquanto desenhavam, falavam e brincavam, interagiam. Desse modo, criavam um trânsito entre as linguagens que alimentava de maneira circular a produção dos desenhos. Assim, a imagem e a narrativa oral não eram suficientes para as crianças desenhistas, a mediação com o corpo e os movimentos era mais um recurso muito usado por elas para demonstrar conceitos e concretizar seu pensamento, como no caso do foguete de cabeça para baixo, da decolagem do foguete, de mãe e filha correndo de um lado para o outro para não tomar chuva e ou nadar no rio. Em todas essas situações as crianças queriam representar suas ações graficamente, e para isso, utilizaram a estratégia de expressá-las fazendo movimentos no tempo e no espaço. Esse trânsito evidencia que é na ação que a criança, mediada pela linguagem, vai construindo, no fluxo do uso do lápis ou caneta no papel, uma narrativa visual.

Nessa articulação, a narrativa oral cumpre a função de organizadora da ação de desenhar. Portanto, as funções da fala são as de organizar as ações e os pensamentos, estabelecer intercâmbio social e formação do pensamento generalizante, resultando na criação e reinvenção das narrativas orais e visuais emergentes nas e pelas interações, que constituem o desenho como um mediador das relações entre crianças, adultos e produtor da cultura de pares. Portanto, é na complexidade da produção, que acontece o processo de significação da imagem gráfica.

Assim, percebemos a interação entre as crianças, como potencializadora do desenvolvimento da narrativa e da produção gráfica resultante dessa trama. A construção das crianças de um determinado contexto interativo favoreceu a elaboração de uma narrativa fantástica que, por sua vez, alimentou a criação do desenho e fortaleceu laços de amizade, proporcionada pela ação de desenhar juntos. Por este aspecto, fazer amigos é um exercício de negociações, aceitação, reciprocidade e cooperação. É uma forma de criar proximidade afetiva e social e ter acesso à cultura de pares que lhes dão base para inserção e ressignificação no e do grupo social mais amplo. Sendo assim, o produto do desenho não é um somatório de cada contribuição individual, mas constitui o resultado da trama das interações, é um produto coletivo.

As participações das crianças e da professora valem um destaque. As crianças foram os principais participantes, pois se implicaram na pesquisa e, como protagonistas, ao mesmo tempo em que apresentaram expressões universais de serem crianças, também revelaram condições específicas de como vivem a infância. E ainda, demonstraram o quanto desenhar é

importante para elas, vindo a confirmar uma das ideias iniciais da pesquisa, que essa é uma das atividades que caracterizam a infância. Elas desenhavam por gosto e prazer, e concordavam em participar da pesquisa.

Nesse sentido, foi possível perceber que o tempo passado não diminui o sentido do desenho para a criança, pois para produzi-los são acionados a memória e a consciência. Assim sendo, construímos outros modos de olhar as produções infantis reconhecendo o desenho como linguagem e meio de desenvolvimento da capacidade semiótica e significações ocorridas nas e pelas interações sociais.

As crianças revelaram que, no fluxo das interações sociais, criam produtos simbólicos aos quais, os adultos, numa lógica excludente, não atribuem importância. Sendo, portanto, capazes de expressar um sentimento de exclusão social, expressando dessa forma, que são sujeitos que pensam criticamente e criativamente, que produzem modos de vida e que compreendem o mundo em que vivem e que os cerca. E ainda, destacam elementos relativos à identidade étnico-racial e às representações de gênero, e nessas dinâmicas se fortalecem com seus pares. Identificam-se com seus parceiros, produzindo, apropriando, articulando e manipulando os valores, códigos culturais e sociais de um modo específico, configurando a geração infância.

Refletindo sobre esses achados, é possível também dizer que, a representação imagética de artefatos culturais revelou as influências visuais que as crianças recebem de diferentes contextos sociais. A tendência é a de, por meio da imaginação, as crianças recorrerem a temas oriundos das mídias, rituais cotidianos, situações familiares e contextos domésticos. Porém, a partir do que já existe, a criança transforma sua realidade, criando novos comportamentos e formas de participação social e cultural. Dessa maneira, quando criam, recriam nas imagens visuais, personagens, situações e artefatos que já conhecem. Por certo, nessa recorrência, são transmitidas novas ideias, cria-se outra realidade em imagens mentais que se tornarão base para uma nova reelaboração mental.

Lembramos que o contexto da pesquisa aconteceu no interior de uma escola, especificamente, a UMEI Alaíde Lisboa, onde os princípios norteadores do projeto político pedagógico, bem como a concepção da criança como sujeito contribuem para que a professora transforme o desenho, na sua dimensão singular e plural, em fonte de inteligibilidade e comunicabilidade. Para tanto, é importante considerar que não cabe preestabelecer uma normatização na condução e apropriação do desenho feito na escola, mas também não podemos negar a importância do papel da professora no investimento das experiências que a criança pode ter quando desenha. Nesse sentido, a postura da professora e sua prática

pedagógica demonstram que ela acolhe e valoriza os desenhos e as expressões infantis, atribuindo-lhes um olhar curioso e respeitoso diante as produções das crianças. Durante o período em que participamos dos momentos de desenho na turma Pequena Sereia, tive a oportunidade de compartilhar diferentes propostas. Estas variavam tanto na organização do grupo, superfície/suporte e materiais utilizados para a realização das imagens. Ao longo de minha presença ali, aconteceram diversas proposições. Considerando as condições de produção, o desenho livre feito no caderno foi a que mais nos interessou, pois essa consigna possibilitou às crianças a liberdade de escolher o tema que quisessem abordar. Outra observação importante é o uso do caderno de desenho, pois ele é um suporte que possibilita às crianças a acompanharem e se apropriarem do próprio acervo visual, revê-los e retomá-los em outros momentos, como fez um dos meninos no decorrer da pesquisa. Além disso, os desenhos feitos também são motivo de diálogos e lembranças entre crianças e professora.

Se inicialmente a conduta da professora era a de apenas elogiar as imagens, no decorrer da pesquisa é observável que passou a interrogar e problematizar mais sobre o que as crianças pensavam e desenhavam. A decisão de deixar disponíveis canetas e lápis coloridos também favoreceu o surgimento de situações em que as crianças significassem as cores conforme suas estéticas particulares. Outro aspecto importante é o dado do quanto as crianças gostavam de desenhar, sendo capazes de se envolverem nesta atividade, permanecendo nessa ação por um tempo mais alargado que o esperado. Nesse contexto, a atuação da professora é um fator relevante para a proposição de atividades e situações que façam sentido para as crianças, na medida em que elas reconstróem graficamente a sua significação de mundo/realidade.

Encerro este trabalho registrando que contrariamos o olhar etapista e desconstruímos concepções que apregoam a ideia de que o desenho para a criança pequena tem sentido somente no momento de sua produção. Daí a importância de se criar oportunidades que envolvam práticas escolares e educativas mais reflexivas, que considerem as crianças como sujeitos imersos em contextos sociais amplos, que vivem e reconhecem as relações sociais e afetivas, que problematizam o mundo, e com seus pares, são produtoras de cultura. O desenho se constitui como mais uma linguagem expressiva e comunicativa utilizada pela criança.

O conjunto da presente tese não esgota a discussão sobre o tema, mas pode proporcionar aos pesquisadores e professoras, indícios para o reconhecimento e ressignificação da produção infantil, como o desenho, conhecer mais a criança e melhor compreender as infâncias.

Algumas indagações surgiram no decorrer da pesquisa, Quais outras teorias poderiam participar desse diálogo interdisciplinar? Poderia a psicanálise nos ajudar a avançar na análise do material empírico?

Outra questão emergente é a possibilidade de retomada do material obtido da turma de crianças de três e quatro anos, que não foi o foco da análise, para desdobrá-lo em novas reflexões. A partir do mesmo referencial teórico metodológico utilizado no presente trabalho, me pergunto quais estratégias e ferramentas são mais adequadas no trabalho de investigação da produção simbólica de crianças mais novas? O que o desenho significa para essas crianças? O desenho pode revelar seus sentimentos? Quais os caminhos de imaginação e criatividade que as crianças mais novas assumem em suas produções simbólicas? Qual o papel das construções tridimensionais e uso de objetos nesse processo? Quais outros mediadores as crianças pequenas utilizam? Como se dá o processo interativo e cultura de pares entre elas?

Respondê-las significa seguir em frente...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Ana Nunes. **Para uma sociologia da infância**: jogos de olhares, pistas para a investigação. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2009.
- ANTUNES, Arnaldo. **O seu olhar**. Composição: Paulo Tatit. Gravadora: SONY. São Paulo: RCA Victor, 1998. 3:47 min.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual**. São Paulo: USP, 1980.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. História da Arte-Educação: a experiência de Brasília. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA ARTE-EDUCAÇÃO, 1., 1986, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Max Limonad, 1986.
- BARCELOS, Fátima; KOLB, Rosvita. Eu não sei desenhar. In: GONÇALVES, Tatiana Fecchio; DIAS, Adriana Rodrigues (Org.). **Entre linhas, formas e cores**: Arte na escola. Campinas: Papyrus, 2010.
- BENEDICT, Ruth. **Padrões de Cultura**. Trad. Alberto Candéias. Lisboa: Livros do Brasil, 2000.
- BORBA, Ângela Meyer *et al.* Desenho, imaginação e culturas da infância. SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 2., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, set. 2010.
- BORBA, Ângela Meyer. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 18, p. 35-50, 2006/2007.
- BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 2005. 294p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005a.
- BORBA, Ângela Meyer. Infância e cultura nos tempos contemporâneos: um contexto de múltiplas relações. **Revista Teias**, v.6, n. 10-11, 2005b.
- BORGES, Jorge Luis. **O Aleph**. São Paulo: Globo, 1996. 124p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção**. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **O texto do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (Orgs.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. 142p.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Aprendizagem contextualizada: discursos e inclusão na sala de aula**. Belo Horizonte: Ceale e Autêntica, 2004.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n.17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedades**, v. 26, n. 91, p. 443-364, maio/ago. 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

COX, Maureen. **Desenho da criança**. São Paulo. Martins Fontes, 1995.

CUNHA, Susana Rangel. Cultura visual e infância. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, out. 2008.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Nossa Reggio Emilia. In: RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

DELGADO, Ana Cristina Coll e Müller, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf>. Acesso em 20 jul. 2007.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. A concepção de “realismo” em Georges-Henri Luquet. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS, 16., Florianópolis, 2007. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2007. p. 965-975.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papirus, 1998.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SOLA, Bruna. (Org.) **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: FAGED/UFJF, 2010.

GARDNER, Howard. **Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOBBI, Márcia Aparecida. Desenho infantil e oralidade. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOBBI, Márcia Aparecida. Desenhos e fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. **Contexto e Educação**, v. 23, n. 79, p. 199-221, jan./jun. 2008.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Lápis vermelho e de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. Campinas, SP, 1997. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1997.

GOBBI, Márcia Aparecida. O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Territórios da infância: linguagem, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007a.

GOBBI, Márcia Aparecida. Ver com olhos livres: arte e educação na primeira infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **O coletivo Infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007b. p. 29-54.

GOBBI, Márcia Aparecida; LEITE, Maria Isabel. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 22., 2000, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPed, out. 2000.

GÓES, Maria Cecília Rafael. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedex**, v. 20, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.

GOLOMB, Claire. Representation and reality: the origins and determinants of young children's drawings. **Review of Research in Visual Arts Education**, v. 7, n. 2(14), p. 36-48, 1981.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DIAS, Maíra Tomayno de Melo; GREGÓRIO, Miriam Kelly de Souza Venâncio. Abordagem Histórico-Cultural e Etnografia Interacional: a busca da coerência. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPED, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Zélia Fernanda Fonseca. **Desenho infantil: modos de interpretação do mundo e simbolização do real - Um estudo em Sociologia da Infância**. 2009. 187 p. Tese (Mestrado em Sociologia da Infância) - Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2009.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (Orgs.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 13-29.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 2, p. 547-567, mai./ago. 2011.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Socialização e recalque: a criança negra no rural. **Cadernos Cedes**, n. 32, p. 40-83, 1993.

HALBWACHS, Maurice (1968). **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Editora dos Tribunais, 1990.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. São Paulo: Summus, 1980.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IAVALBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança. In: CAVALCANTI, Zélia (Coord.); SZPIGEL, Mariza; IAVELBERG, Rosa; CARMONA, Yara. **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 79 p. (Escola da Vila)

IAVALBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

JAVEAU, Claude. **Le bricolage du social: un traité de sociologie**. Paris: PUF, 2001.

KELLOGG, Rhoda. **Análisis de la expresión plástica del preescolar**. 5. ed. Madri: Editorial Cincel, 1987.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e fundamental. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. especial. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 out. 2013.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria I. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.

KUROSAWA, Akira. *Dreams* (Sonhos). Distributed by Warner Bros. With Lucas Film and Martin Scorsese. Japan, May 11, 1990. 119 min.

LACERDA, Aroldo Dias. Por que as crianças param de desenhar quando vão para a escola? In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. 10., 2012, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: set. 2012.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. A criança desenha ou o desenho da criança? A ressignificação da expressão plástica de crianças e a discussão crítica do papel da escrita em seus desenhos. In: OSTETO, Luciana; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2004. 128p.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998. (Série Prática Pedagógica). p. 131-150.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **O que e como desenharam as crianças?** Refletindo sobre condições de produção cultural da infância. 2001. 184p. Dissertação (Doutorado em Educação, Sociedade e Cultura). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2001.

LEMINSKI, Paulo. **Caprichos e relaxos**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, Georges Henri (1929). **O desenho infantil**. Barcelos: Minho, 1969.

MARINO, Divo. **O desenho da criança**. São Paulo: Brasil, 1988.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino da arte a língua do mundo**: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MATTHEWS, John. **Drawing and painting**: children and visual representation. 2. ed. London, Paul Chapman Pub., 2003. 225p.

MEAD, Margareth. **Sexo e temperamento**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MÈREDIEU, Florense de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo; CARVALHO, Levindo Diniz. As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças: culturas infantis e produção simbólica. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 632-657, set./dez. 2011.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo; CARVALHO, Levindo Diniz. Infância etnografia e produção simbólica. SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE INFÂNCIAS E CRIANÇAS, 2., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: GRUPECI, 2010. CD-ROM.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador.** São Paulo: Loyola, 1984.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. Pensando as artes visuais na educação. In: GONÇALVES, Tatiana Fecchio; DIAS, Adriana Rodrigues (Org.). **Entre linhas, formas e cores: arte na escola.** Campinas: Papirus, 2010.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes.** São Paulo: Mediação, 1999.

PONTY, Merleau. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fonte, 1994. (Coleção Tópicos).

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional.** 2010. 295p. Tese (Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRIORE, Mary Del. **História da criança no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância.** Braga: Universidade do Minho; Instituto de estudos da criança, 2004. (texto digitado).

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Pro-Posições**, v. 22, n. 1(64), p. 199-211, jan./abr. 2011

REIS, Flávia. Creche completa um ano de municipalização e abre inscrições para 2008. **Boletim PROEX**, nº 1591, ano 34, 19 nov. 2007. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1591/3.shtml>>. Acesso em: 10 out. 2013.

RICCI, Corrado. **L'Arte dei bambini.** Bologna: Zanichelli, 1887.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (Orgs.). **Creches e pré-escolas no hemisfério Norte.** São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1998.

ROTH, Wolff-Michaell; GOULART, Maria Inês; PLAKITSI, Katerina. **Science education during early childhood.** New York: Springer, 2013.

SARAMAGO, José. **História do cerco de Lisboa.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SARAMAGO, Sílvia Sara Sousa. Métodos de Pesquisa Empírica com Crianças. **Sociologia Problemas e Práticas**, n. 35 p. 9-29, 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação.** Porto: Asa, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2011. 210p. p. 27-60.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade:interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out. 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Os múltiplos trabalhos da infância**, Straight to the Point: “Should we boycott companies relying on child labour?”. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2000.

SARMENTO, Manuel. Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Rogério Correia da. **Circulando com os meninos**: infância, participação e aprendizagens de meninos indígenas Xacriabá. 2011. 231p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

SILVA, Sílvia Maria Cintra da. Condições sociais da constituição do desenho infantil. **Psicologia USP**, v. 9, n. 2, p. 205-220, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 jan. 2010.

SILVA, Silvia Maria Cintra Silva. **A constituição social do desenho da criança**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

SIROTA, Regine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOARES, Ivone *et al.* A organização do trabalho pedagógico na creche. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília (Orgs.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2002, p. 97-117

SOUZA, Marilene Proença Rebello (Org.). **Ouvindo crianças na escola**: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vigotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1994.

STACCIOLI, Gianfranco. As diversões visíveis das imagens infantis. **Pro-Posições**, v. 22, n. 2, May/Aug. 2011.

SULLY, James. **Studies of childhood**. New York: D. Appleton, 1895. 527p.

UMEI Alaíde Lisboa. **Documento interno**. Belo Horizonte: Comunidade Universitária; PBH, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1929). **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich (1934). **Obras escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Imaginação e criação na infância**. Comentários de Ana Luisa Smolka. Trad: de Zoia Rodrigues Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 1982.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WERTSCH, James V. **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós, 1988.

WERTSCH, James; RÍO, Pablo Del; ALVAREZ, Amélia. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WIDLÖCHER, Daniel. **L'interprétation des dessins d'enfants**. Bruxelles: Charles Dessart, 1965.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Corpos desenhados**: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia. 2003. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

ANEXO A

Subevento 1: A produção dos meninos

As crianças estão organizadas em subgrupos formados, aleatoriamente, por três ou quatro crianças assentadas em torno das mesas. O material utilizado é um caderno sem pauta e canetas hidrocores. A professora (Lu) os instrui a desenharem o que quiserem e vai de mesa em mesa. Agacha-se à altura das crianças e conversa com elas sobre os desenhos. Eu, como pesquisadora também ando pela sala observando, conversando com as crianças e procurando ser sensível aos acontecimentos para tentar captar cenas que sejam compreendidas, posteriormente, como as situações interacionais e os desenhos. Vez ou outra, também era requisitada pelas crianças que queriam mostrar os desenhos ou comentar situações diversas.

Em uma mesa estão Paulo Henrique (PH), Guilherme (Gui) e Lucas. Paulo Henrique se dirigiu a mim, e na medida em que falava, apontava para partes do seu desenho.

PH: Isso aqui é o céu, o foguete. Isso é o sol, (inaudível) de perna de pau.

Pesquisadora: É o foguete? Quem de perna de pau?

PH: Homem. (FIG: A-1)



Figura A-1: Boneco e foguete de Pedro Henrique

Lucas mostra o próprio desenho, começa a falar, demandando a atenção da pesquisadora.

Lucas: Aqui é o *dagão*, aqui é a chuva, é o sol, o sol, e também as coisas do *dagão* (FIG. A-2).



Figura A-2: Dragão do Lucas

O guarda chuva do *dagão*. (FIG. A-3)

Pesquisadora: A chuva? Ah, o guarda-chuva. Para ele poder?... O dragão é que vai usar esse guarda-chuva?

Lucas: É ele tem um guarda-chuva. Vou fazer uma coisa aqui, vou fazer uma mala de viagem pro *dagão*.

Pesquisadora: Uma mala de viagem? O que ele está levando nessa mala de viagem?

Lucas: É porque ele vai ir visitar a avó dele (inaudível)



Figura A-3: Detalhe Dragão1

Afastei-me para a outra mesa, mas Guilherme me chama.

Gui: Olha aqui! Esse aqui é o rato. O bigode do rato.

Pesquisadora: Um rato com bigode Paulinho?

(Pesquisadora confunde o nome do menino.)

Gui: Não. É Guilherme.

Pesquisadora: Desculpe-me, Guilherme. O Paulinho está é na outra mesa.

Enquanto explica o seu desenho, Guilherme faz gesto com as mãos no rosto, como se ele fosse o rato, tivesse bigode e puxasse o fio do mesmo. (FIG. A-4)

Mesmo estando envolvida com o que acontecia na mesa desses meninos, Maria Eduarda me chama para mostrar que o seu dente havia caído.

Pesquisadora: Olha! Tá de janelinha Duda?!

Outro menino também se aproxima mostra os seus dentes.

Pesquisadora: Vai ficar de janelinha...

Desloco meu olhar para a mesa vizinha à de Guilherme, Paulo Henrique e Lucas. Nesse instante, passo a acompanhar a sequência que chamamos de S2 e será analisada posteriormente. Retomo a conversa com Guilherme:

Pesquisadora: E o seu rato?

Gui: Vou fazer o rato.

Pesquisadora: Tá fazendo, né?

Gui: Mas esse aqui é o foguete do rato.

Pesquisadora: Esse é o que? Não entendi.

Gui: Esse é o foguete do rato.

Lucas: Ele disse que é o foguete do rato. (FIG. A-5)

Pesquisadora: Ah, o foguete do rato?!

PH: Esse foguete aqui que eu desenhei é foguete de astronauta. McQueen. Do agente do McQuenn.

Pesquisadora: Então, aqui tem foguete do rato e foguete do McQueen.

PH: Ele caiu, ele tá caindo (inaudível), é porque eu virei de cabeça para baixo. Para colorir.

Lucas: Nunca vi foguete de cabeça para baixo!

Paulo Henrique está em pé de frente para o seu desenho. Fez uma rotação no caderno, e num movimento de vai e vem, passava a mão de cima para baixo no caderno dizendo sobre a queda do foguete.

Depois volta à posição original e explica:

PH: É porque que eu virei só para colorir. (FIG. A-6 e A-7)



Figura A-4: Guilherme mostra o bigode no rosto



Figura A-5: Foguete do rato



Figura A-6: PH colorindo o foguete de cabeça para baixo



Figura A-7: Desvirando o caderno

Filmagem retorna à mesa de Guilherme.

Gui: (inaudível) Ah! um escorregador... É... É...
(inaudível)

Lucas inicia um diálogo com Guilherme sobre o que deveria desenhar em seu foguete.

Lucas: É aquela escada é pra subir, né? No meu bote é pra escorregar, né? Meu bote é pra escorregar e a escada é pra subir. É. (inaudível) (FIG. A-8)



Figura A-8: Mostrando o bote e a escada imaginários

Escuta-se a voz de professora comentando desenho de outras crianças. Lucas desvia o olhar para mesa das meninas, mas volta-se para o desenho do rato.

Pesquisadora vai para a mesa ao lado onde Thaís desenha sua família. (S1)

Algumas crianças que terminam o desenho colocam um caderno sobre o outro formando uma pilha sobre uma das mesinhas.

Pesquisadora volta à mesa dos meninos. Guilherme continua desenhando, enquanto Lucas participa dando suas sugestões.

Pesquisadora: Olha, apareceu uma coisa nova nesse foguete?

Lucas: É pro rato subir e descer no escorregador. É depois o *contoie* (controle) dele! Ele é do meu rato!
Ana Luísa vem observar o desenho (FIG. A-9). Alanis quer mostrar o seu desenho para a pesquisadora.

Mantendo a posição da máquina voltada para Guilherme, Lucas e Ana Luísa, conversam sobre o vestido de baile que a própria Alanis desenhou.

Gui: (inaudível)

Ana Luísa: (inaudível)

Professora: Ana Luísa sai de cima da mesa, por favor.

Lucas e Guilherme conversam com Ana Luísa. Ana Luísa apóia na mesa com os braços e tira os pés do chão, balançando as pernas, num movimento de vai-e-vem. Lucas também gosta de fazer essa brincadeira.

Lucas: (inaudível)

Ana Luísa: Como *cê* fez Guilherme?

Gui: Fiz assim ó... (Inaudível)

Voz da professora destacada no áudio.

Ana Luísa põe os pés novamente no chão e continua acompanhando o desenho de Guilherme explica fazendo um movimento como se desenhasse na mesa com a ponta do dedo. (FIG. A-10)



Figura A-9: Ana Luisa observa o desenho



Figura A-10: Guilherme explica o desenho com gestos na mesa

Gui: A gente é super-heróis. Esse aqui é do mau agora, ta?!

Ana Luísa: (inaudível) (Provavelmente perguntou o como Guilherme fez o desenho)

Lucas também faz um desenho invisível com a ponta do dedo na mesa para explicar como Guilherme desenhou o foguete. Os três continuam conversando sobre o desenho. Pela movimentação deles, parece que Lucas é quem dá mais detalhes sobre o foguete. Ana Luísa afasta-se.

A maioria das crianças já terminou seus desenhos. A professora está assentada em uma das mesas brincando de jogo da memória com algumas crianças.



Figura A-11: Guilherme e Lucas se abraçam

(Áudio) No áudio se ouve a professora problematizando regras do jogo de memória. Outras brincam com brinquedos.

Lucas observa Guilherme desenhar. Guilherme, às vezes, para e olha para outra mesa.

Lucas: (inaudível)

Gui: A gente é poderoso! A gente é... abraça Lucas (FIG. A-11)

Lucas: (inaudível) do bem!

Gui: Esse aqui é do...é do... é do... esse aqui é do mau agora, tá?

Lucas: depois vai ser do bem, né?

Gui: é.

Gui: (inaudível) *É para escorregar* (inaudível)

Guilherme fica de pé, colore o desenho e olha para a outra mesa. Lucas vai até a mesa onde está a professora, Guilherme o acompanha com o olhar (FIG. A-12)

Lucas: Ô professora, eu to ensinando o Guilherme a fazer o desenho de foguete.

Professora: É? Vamos lá para eu ver...

Guilherme para de desenhar e abraça Lucas.

Guilherme retorna ao desenho.

Professora se aproxima da mesa onde estão Guilherme e Lucas.

Professora se agacha perto da mesa.

Professora: Você está ensinando o Gui a fazer o que? (FIG. A-13)

Guilherme e Lucas explicam sobre o foguete ao mesmo tempo.

Professora: Nossa que foguete lindo!

Gui: (inaudível) depois eu vou fazer um carro (inaudível)

Lucas (inaudível)

Professora: Que que é essa parte aqui Gui?

Gui: É o escorregador e a escada pra ele subir. Aqui é para ele escorregar.

Lucas: Esse é pra descer o rato.

Professora: Ah.. é pra descer o ratinho?

Lucas: E a escada é pra subir.

Professora: Ahh! Que bacana... ele vai subir...(inaudível)

Lucas: Agora vai fazer o carro, né Guilherme?

Gui: É!

Lucas aponta no caderno onde fará o rato.

Lucas: O rato e o carro do rato. Depois eu vou fazer um carro.

As crianças que estão brincando se empolgam e a balburdia aumenta. Professora se dirige a todas as crianças.

Professora: Abaixa o volume. Nossa....

Professora retoma a conversa com os meninos.

Guilherme desenha o carro do rato.

Lucas: Oh! Já acabou, agora é o carro.

Professora: Ficou muito lindo mesmo, até eu to com vontade de... (inaudível).

Lucas: (inaudível)

Professora: (inaudível)

Lucas faz um meneio de cabeça negativo. (inaudível)

Guilherme explica seu desenho à professora.



Figura A-12: Lucas se afasta



Figura A-13: Professora conversa com Guilherme e Lucas - 1



Figura A-14: Professora conversa com Guilherme e Lucas - 2

Professora: Ah! A policia vem e pega só o malvado.
 Gui: É!
 Professora: O que que você esta fazendo Gui?
 Gui: O carro!
 Professora: Carro de quem?
 Guilherme e Lucas respondem quase ao mesmo tempo:
 Pro rato!
 Professora: Do ratinho? (FIG. A-14)
 Gui: É!
 Professora: Nossa... mas esse rato, hein? Tá muito especial. Tem carro, tem foguete.
 Lucas: foguete de rato, escorregador pra *descê...escada pra subir*
 Professora: Esse foguete é lindo!
 Professora afasta-se da mesa.
 Pesquisadora se aproxima da mesa. (FIG. A-14)
 Lucas: Esse é o carro do rato, esse é o foguete do rato!
 Essa é a escada pro rato subir, e esse é o escorregador pra ele descer.
 Gui: Taram! Agora só falta colorir o rato.
 Pesquisadora: Esse é o que do rato?
 Gui: Esse é o carro do rato!
 Pesquisadora É o que?
 Gui: É o carro do rato!
 Pesquisadora: Ah! O carro.
 Lucas: Esse é o foguete do rato, esse é o escorregador pro rato descer e a escada pro rato *subi*.
 Lucas afasta-se da mesa. Guilherme grita chamando Lucas de volta. Lucas retorna. Guilherme continua colorindo o carro do rato.
 Lucas: Agora o rato, né?
 Lucas pega uma caneta e entrega para Guilherme.
 Guilherme recusa e pega outra caneta. Lucas se afasta da mesa e Guilherme o acompanha com olhar. (FIG. A-16)

Guilherme chama por Lucas.
 Gui: Lucas, ô Lucas...vem! *Cê vai perder!*
 Lucas: Já acabou? Agora é o carro. (inaudível)
 Lucas volta apoia na mesa, dá pulinhos, balança os pés com o corpo apoiado sobre a mesa. Escolhe uma caneta amarela.
 Dessa vez, Guilherme aceita. (FIG. A-17)
 Lucas sugere a próxima cor de caneta que Guilherme irá pegar: Depois o verde, né?
 Gui: É!

Lucas: Carro do rato, foguete do rato.
 Lucas aponta para o desenho.
 Professora aproxima-se dos dois.
 Professora: E agora, e o ratinho?
 Lucas: Nós “tamos cororindo” o carro do rato.
 Professora: Gente, esse carro é muito lindo, todo colorido.
 Antes de Guilherme acabar de usar a caneta, Lucas se adianta e já pega a outra caneta verde e fica com ela nas mãos. Antes mesmo de Guilherme guardar a outra caneta, Lucas o entrega a caneta verde já destampada. (FIG.A-18)



Figura A-15: Carro do rato



Figura A-16: Guilherme olhando Lucas se afastar



Figura A-17: Lucas entrega caneta amarela.



Figura A-18: Lucas entrega caneta verde.

Professora afasta-se. Lucas sempre em pé, movimentando sem sair do lugar.
 Professora aproxima-se e limpa o nariz de Guilherme com lenço de papel.
 Lucas: Agora vai ser... o azul, né?
 Lucas pega a caneta azul e entrega para Gui. Indica o que ele deve fazer. (FIG. A-19)



Figura A-19: Lucas entrega caneta azul

Conversa de Guilherme e Lucas (inaudível) (FIG. A-20)
 Gui: (inaudível) não, hoje é dia de brinquedo, dirigindo-se à uma criança ao lado.
 Lucas: Hoje é dia de brinquedo?
 Conversa entre Lucas e Guilherme (inaudível).



Figura A-20: Aproximação afetiva entre os meninos

Gui: Ahaa! É o ratinho.
 Gui: olha o desenho, troca de caneta, olha para a câmera, que está em minha mão, e ri. (FIG. A-21)
 Lucas: É o rato?



Figura A-21: Guilherme olha para a filmadora

Lucas: Depois nós vão “corori” o rato dessa cor, né?
 Dessa cor aqui..., né?
 Gui: Esse aqui é o rato dele!
 Lucas: Agora o capacete do rato.
 Gui: Não. Ele não tem capacete.
 Lucas: Como ele vai decolar o foguete sem o capacete?
 Guilherme mostra com o corpo como é a decolagem para o Lucas. (FIG. A-22 e FIG. A-23)



Figura A-22: Simulando decolagem de foguete 1



Figura A-23: Simulando decolagem de foguete 2

Gui: É assim, oh!
 Lucas: Ah! Vamos “cororir o rato.
 Lucas: Dois ratos?
 Lucas: (inaudível) Ah, por que cê não faz a namorada do rato?
 Gui: (inaudível) Éeeee, agora é a namorada do rato, tá?
 (FIG. A-24)



Figura A-24: Planejando desenhar a namorada do rato

Guilherme pega a caneta que estava nas mãos de Lucas e continua a desenhar.
 Ana Luísa aproxima-se da mesa e se posta virando o rosto para a filmadora e sorri. Em seguida fica totalmente na frente da filmadora.
 Lucas percebe sua entrada e diz: Dá licença aí! (FIG. A-25 e A-26).



Figura A-25: Ana Luísa na frente da câmera



Figura A-26: Lucas pede para Ana Luísa dar licença

Gui: (inaudível)
 Lucas: Agora faz...
 Lucas indica o lugar para fazer o desenho da namorada do rato. (FIG. A-27)
 Param e observam o movimento ao redor. Lucas vai chamar a professora para ver o ratinho.
 Professora: O que vocês estão colorindo? O gente, mas cadê o ratinho?
 Gui: Aqui ó!
 Professora: Ah, que lindinho.
 Professora: Esse é o do bem ou o do mau?
 Professora aponta para um dos ratos do desenho.
 Gui: Esse é do bem, esse é do bem e esse é do mau!
 Lucas: Depois vai fazer a namorada do rato.
 Gui: Rapidinho.
 Lucas: (inaudível)
 Lara chega até a mesa para ver o desenho. Tentar chegar à frente da câmera, mas parece que a professora não deixa.
 Lucas: Depois eu vou fazer a namorada do rato.
 Gui: Espera! É, pra gente fazer direitinho que que a gente quiser.
 Professora chama as crianças para irem ao refeitório, exceto Guilherme e Lucas.



Figura A-27: Indicando onde ficará a namorada do rato

Professora: Eu vou esperar vocês, estou só adiantando com a turminha lá no banheiro. Eu volto aqui.
 Lucas olha câmera, parece que está impaciente. Vai de um lado a outro. Apóia o corpo sobre a mesa e balança as pernas.

Gui: Tá bom! Responde à professora.

Lucas: Nós vamos terminar de fazer o rato, hein Gui. É só uma coisa pra nós *fazê* muito bem, né?

Gui: É (inaudível)

Lucas: A gente faz direitinho, a gente faz o que quizé.

Lucas: E é mesmo!

Lucas: *Eu nem vou “aqueditá” ni nós. E você? Cê vai aquetitá ni nos?*

Gui: Uuuóóó !eu terminei! Agora vou “*fazê*” o meu nome.

Lucas: E o carro do rato, hein?

Gui: Aqui o carro do rato. E aqui a namorada dele.

Estevão se aproxima e aponta para o desenho.

Estevão: Ele entra lá no foguete aí ele escorrega, né? (FIG. A-28)



Figura A-28: Três meninos e um desenho

Lucas: Ele escorrega pra pegar... E o queijo do rato?
 Guilherme para de desenhar, parece impaciente e explica:

Gui: Oh! Esqueci. Depois eu vou fazer o nome... primeiro vou fazer o nome e depois vou fazer o queijo. (FIG. A-29)



Figura A-29: Guilherme escreve o nome

Gui põe a mão no ombro de Lucas e começam a pular, comemorando.

Gui e Lucas: Eba!Eba! Eba! (FIG. A-30)



Figura A-30: Comemoração

Gui volta a desenhar.

Gui: *Vamo termina.*

Lucas: nós já tão terminando

Gui: é...

Lucas: *Cê vai ajudá nois a faze o queijo? Vai?*

Estevão: eu não sei *fazê* queijo.

Gui: eu sei.

Lucas: Eu sei também. Oh como faz o queijo oh –

Lucas faz o gesto de desenhar sem caneta, com a mão na mesa. (FIG. A-31)

Lucas: (inaudível), né?

Gui para de desenhar e completa com a mão o desenho de Lucas na mesa.

Gui: É e depois fica (*pic...pic..pic..*)

Estevão: É aí depois fica picando o queijo, né?

Lucas: E aí depois fiz um buraquinho no queijo.

Gui para de desenhar com a caneta preta, tampa a caneta, põe no pote e pega a caneta amarela.

Estevão: *Cê come mingau com queijo, come?*



Figura A-31: Lucas desenhando com a ponta do dedo

Gui olha pra Estevão e faz expressão de estranheza.
 Gui: Não???
 Lucas cutuca Estevão.
 Lucas: *Cê sabe?* Eu como sopa de queijo, que aí vai pondo o queijo assim – fazendo gestos com as mãos – uma delícia que eu caio no chão (inaudível) lá quando eu *to* na minha casa – olha para a câmera - que eu caio duro assim (FIG. A-32).
 E cai no chão como se desmaiasse.
 Estevão: *Cê cai e num morre não?*
 Lucas: Não, eu só caio se é noite (inaudível) eu vou dormir na minha cama.
 Estevão: Porque *cê* dorme no chão, hein?
 Lucas: É porque (inaudível)
 Estevão: Eu como mingau com queijo.
 Lucas: Aí *cê* cai no chão?
 Estevão: Não



Figura A-32: Lucas se movimentava como se estivesse caindo

Pesquisadora se aproxima e diz:
 Pesq.: Deixa eu ver o desenho? Mostra pra mim Guilherme?
 Estevão pega a caneta amarela e põe no pote, enquanto Guilherme mostra o desenho colocando o caderno à frente da câmera.
 Pesquisadora: Olha, mas esse desenho ficou muito interessante, né? (FIG. A-33)



Figura A-33 O foguete do rato 1

Ao mesmo tempo Lucas comenta:
 Lucas: Agora, *fazê* a espada do rato, pá ele *cortá* o queijo, né?
 Pesquisadora: Ah, é verdade.
 Gui volta a desenhar pegando a caneta vermelha.
 Gui: Eu vou fazer a espada do rato.
 Lucas: Porque o rato faz de espada vermelha, né? Né?
 Gui: É. Tem espada vermelha.
 Estevão: Uma espada de cada cor, né?.
 Lucas: Espada pra namorada dele...
 Estevão: Uma espada de cada cor.
 Gui troca de cor de caneta pegando a azul. (FIG. A-34)
 Estevão: E o azul? O (avião) voa lá no céu... – fazendo gestos de abrir braços.
 Lucas: Esse é o avião – apontando no desenho a existência de um avião.
 Gui: Não esse é o foguete – fechando as mãos parecendo nervoso.
 Estevão: *Cê* esqueceu?
 Lucas: É ... Oh, o foguete! E aqui é a escada *pá* ele desce. Aqui é pro rato subi – apontando linha azul – e aqui é *po* rato saí, né? – Aponta para parte amarela do desenho e afirma.
 Estevão: Ele vai sai pelo foguete e escorrega.
 Lucas: Não ... é ... quando ele *quisé* pega um queijo assim... Aí ele sobe aqui e pega aqui..
 Professora segura Estevão e o leva falando algo (inaudível).
 Lucas observa o desenho de Gui
 Lucas: Nós *vamo* (inaudível)
 Gui: Não (inaudível)
 Gui aponta para o desenho.
 Gui: Eu tenho que terminar essa e essa.



Figura A-34: Guilherme troca a cor da caneta pela azul



Figura A-35: Lucas fazendo a alça

Lucas: Aí nós vão... mas tem que *fazê* tudo. *Fazê* o (inaudível) do rato, a cidade do rato, né? *Fazê* tudo! Vai demora demais, né?
 Gui: É. Aí a gente vai ficá com fome.
 Lucas anda próximo à mesa se curvando.
 Lucas: (inaudível)
 Lucas se movimenta, anda e engatinha parecendo imitar alguém.
 Lucas: não é?
 Gui: É.
 Lucas: ...uma fome danada. Tem que *fazê* tudo!
 Lucas vai até o quadro e olha como se procurasse algo.
 Lucas: Não tem nada!
 Gui: O que? Giz?
 Lucas: Não
 Lucas volta para a mesa, pega uma caneta.
 Lucas: pá nós, pá nós... Ah *fazê* aquele negócio assim oh...
 Lucas faz gestos no desenho mostrando o que é pra fazer. Pega a caneta preta.
 Gui: Não... tem de *po* primeiro aqui.
 Lucas: Eu vou *fazê* aquele negócio. Sabe aquele negócio?
 Lucas desenha uma espécie de alça de cada lado do desenho. (FIG. A-35)

Lucas: *Ponto!*
 Gui: Não é isso! (inaudível)
 Lucas: Depois nós vão *fazê* o *contoie* (controle), *pá* ele voá com *contoie*, né? Depois nós vão *fazê* um tantão de rato aqui, né?
 Gui: não, só três. Só três. Só três. Só três que pode.
 Gui desenha completando a alça ao lado da alça maior que Lucas desenhou. (FIG. A-36)

Lucas: Um rato do bem e do mau Lucas
 Lucas observa Guilherme desenhando.
 Lucas: Eu vou *fazê* a cidade do rato. A cidade do rato demora, né?... Não demora?... A cidade do rato não demora?



Figura A-36: Guilherme fazendo a alça



Figura A-37: Foguete do rato concluído

ANEXO B

Subevento 2: A produção das três meninas e um menino

A sequência a seguir ocorreu paralelamente aos acontecimentos de S1. Nesse recorte, S2, foram capturadas imagens da produção de um subgrupo formado por três meninas e um menino.

Alanis: Olha aqui. Isso daqui é a Lu essa é a irmã dela.

Pesquisadora: Olha!

Alanis: Olha o vestido da Lu.

Pesquisadora: Tô vendo um vestido muito enfeitado.

Alanis: Tava muito enfeitado. (FIG. B-1)

Pesquisadora: E o seu Ana Luisa?

Ana Luisa: É a mamãe junto comigo, a minha casinha de brincar e um monte de flores.



Figura B-1: Desenho da Alanis

Ana Luisa: Minha mãe cheia de botão porque ela tava grávida. (FIG. A-2)

Pesquisadora: Ah, entendi!



Figura B-2: Desenho da Ana Luisa

Ana Luisa: Teve um monte de pontos. (FIG. B-3)

Thaís em pé, próxima à mesa, mostra o seu desenho.

Pesquisadora: Olha, estou vendo que tem cabelo de trancinha...

Thaís: É eu.



Figura B-3: Detalhes dos botões da roupa.

Pesquisadora: É você? Então me explica...

Apontando em seu desenho da direita para a esquerda, nomeou as pessoas que estão com ela.

Thaís: Essa daqui é minha avó, essa é eu, essa daqui minha irmã, essa daqui minha mãe, e esse daqui é meu pai. (FIG. B-4)



Figura B-4: Desenho da Thaís

Pesquisadora: Bem que eu achei que essa de azul era você mesma, com as suas trancinhas lindas. (FIG. B-5)

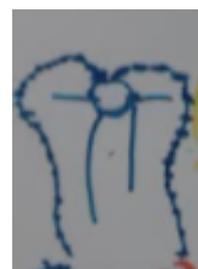


Figura B-5: Detalhes do cabelo da trancinha

Alanis: Olha aqui Dri, (inaudível), ela vai de noite. (FIG. B-6)

Enquanto Alanis me mostra e fala sobre seu desenho, mais duas crianças me chamam.

Pesquisadora: Ela vai de noite?

Alanis: É ela vai de noite pra festa.

Pesquisadora: Ah, por isso que ela está com este vestido chique, né?

Thaís: Óh! O seu tá mais maravilhoso que o meu.

Ana Luiza: Mas você tem que falar que não, que o seu também tá lindo!

Alanis: O seu também tá lindo!

Ana Luiza: Não, o seu tá mais maravilhoso que o meu.

Alanis: O seu tá mais lindo que o céu!

Ana Luiza: Não, o seu tá mais bonito, atéeeeeeeeeee....

Thaís: Minha família é linda!

Pesquisadora: Sua família é linda?

Alanis: A minha é grande e vai até lá no céu.

Thaís: E a minha também vaaaiiiiiii

Abrindo os braços, mostrando como é grande a sua família. (FIG. B-7)

Thaís: Aqui, sabia que minha mãe me deu uma pasta cheia de (dental) ela é gostosa é de morango.

A professora pede para que as crianças falem mais baixo. (inaudível)

Thaís e outras crianças se debruçam sobre o desenho de Alanis e comentam sobre a lua desenhada.

Pesq se dirige para Alanis:

Pesquisadora: Essa lua crescente aí também tá muito interessante...

Ana Luisa: Tá chovendo.

Alanis apontando para o desenho: Olha o marido dela, mas tem cabelo. Todo homem aqui tem cabelo. Tem um pouco de cabelo. Não tem?

Pesquisadora: Tem.

Ana Luiza: Nú tá chovendo!

Pesquisadora: No seu tá chovendo aí Ana Luiza?

Ana Luiza: Taaá... E eu (inaudível) corre pra casa... corre pro lado, corre pro outro.

Ana Luiza continua fazendo traços de chuva no desenho. (FIG. B-8)



Figura B-6: Desenho de Alanis



Figura B-7: Abrindo os braços



Figura B-8: Desenho da Ana Luísa 1

Ana Luiza: Aí começa a tempestade de (inaudível)
Lara, de outra mesa, se aproxima da pesquisadora e lhe mostra o desenho.

Pesquisadora: Deixa eu ver. Tá muito bacana o seu desenho.

Lara: Sabe o que é isso aqui?

Lara: aponta o desenho e (inaudível)

Pesquisadora: Isso é o que?

Criança: Isso aqui é uma barraca, isso é um monstro, eu, eu, uma água onde o monstro morava.

Lara: É!

Pesquisadora: Uma água? Ahhhh! (FIG. B-9)

Volta a filmagem pra a mesa onde as meninas desenham.

Alains: O Dri. Olha meu desenho aqui (apontando o desenho)

Pesquisadora: Que festa é essa que a Lú vai?

Alains: Não é festa. É baile!

Pesquisadora: É baile. É baile... Ahhh! É baile de príncipe. Entendi.

Alains: ...e princesa. Então, eu tô fazendo uns negocinhos aqui nela - mostra o desenho (FIG. B-10) pra fica bonito e colorido.

Ana Luiza: Deixa eu vê, deixa eu vê meu desenho...

Puxa a máquina para ver a filmagem e o seu desenho na tela. Crianças se interessam pelas filmagens dos desenhos.

Alanis: Xô vê o meu, xô vê o meu...

Criança 3: Xô vê o meu. Olha ficou bonito! vê o seu (se referindo a alguma criança), vê o seu.

Pesquisadora: Pera aí, pera aí... só um pouquinho.

Pesquisadora: mostra filmagem para a criança 3.

Pesquisadora: Alá, viu? Que vê o seu Paulinho?

Filmando o desenho de Paulinho

Criança 2: Xô vê o dele? Olha!!! A mão dele aqui. Ô a minha mão. Cê viu? (FIG. B-11)

Pesquisadora: se dirige à outra mesa e pergunta:

Pesquisadora: e o seu rato? (S 1)

Pesquisadora: retorna a filmadora para a mesa das meninas enquanto comenta:

Professora: Nossa que família mais linda!!!

Thaís: A água...

Professora: A água?

Thaís: Aí eu ia nadá. Agora vô pô meu biquíni pra nadá.

Alanis: Lu olha você no baile.

Professora: Ah (inaudível) Nossa mais que vestido mais lindo! Vai fazer o biquíni? E o seu Thaís?

Thaís completa o desenho da família com detalhes e aponta a figura de trancinha azul no desenho. (Fig.B-12)



Figura B-9: Desenho de Lara



Figura B-10: Alanis mostra que faz complementos



Figura B-11: Mão do Paulinho

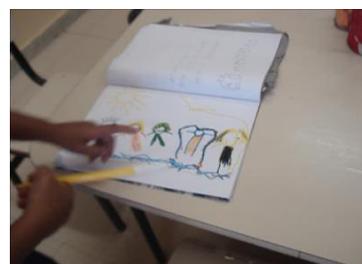


Figura B-12: Desenho da Thaís 1



Figura 72: Thaís pulando



Figura 73: Desenho da Thaís com a banana

ANEXO C
Desenho da Duda



ANEXO D
CD da filmagem do evento