

INTRODUÇÃO

Vacas não voam.
Mas, um dia, num papel,
Eu resolvi desenhar
Vacas pelo céu!





Esta dissertação de mestrado tem como tema o desenho das crianças produzido no contexto das instituições de educação infantil. Sua intenção foi refletir sobre o desenho na educação infantil e o lugar da criança na relação pedagógica, levando em consideração os tempos e as intencionalidades dentro da rotina de uma instituição particular que atende crianças pequenas¹ do município de Florianópolis.

Escrevo o texto desta pesquisa em primeira pessoa a fim de diminuir a impessoalidade acadêmica e ressaltar tanto o sujeito-pesquisador quanto a presença de sua subjetividade na pesquisa, porquanto não existe neutralidade de discursos e, conseqüentemente, de pesquisas. Ou seja, o leitor nunca vai ao autor sem recorrer à bagagem que possui, à sua experiência de vida, pois carrega consigo um conjunto de *contrapalavras*, de conhecimentos adquiridos através dessas experiências, como já afirmou o russo Mikhail M. Bakhtin².

Apresento o trabalho a partir do diálogo metafórico de algumas imagens e trechos da história infantil *Vacas não voam*³, por acreditar que este livro possui características relacionáveis à discussão que procurei empreender, bem como, por vislumbrar em seu interior algumas das possibilidades que o desenhar oferece. Possibilidades de expressar, comunicar, raciocinar, imaginar, inventar, fruir, sentir, conhecer, divertir-se... Além disso, o livro possibilita questionar a maneira como nós, adultos, relacionamo-nos com o desenho das crianças: *ampliamos? Estereotipamos? Acreditamos em sua comunicabilidade? Oferecemos recursos para que possam ir além? Permitimos sua realização? Compreendemos*

¹ O termo “crianças pequenas” refere-se, nesse texto, às crianças entre zero e seis anos, tendo em vista que o termo “criança” estende essa idade até os doze anos, como consta no Estatuto da Criança e do Adolescente. O termo “crianças pequenas”, assim como “pequena infância”, “crianças pequenininhas” são expressões advindas da literatura italiana e adaptadas ao português (Prado, 1998, p.10).

² Bakhtin (1895 -1975) é um filósofo da linguagem, nascido na Rússia do século XX. Traz contribuições para o campo da linguagem, lingüística, literatura, psicologia, entre outros. Esta dissertação não pretende traçar um extenso ou exaustivo estudo de suas obras e conceitos ou entrar em questões mais polêmicas a ele relacionadas, como o caso da autoria de seus trabalhos dentro do Círculo, mas dialogar com alguns de seus conceitos centrais que corroboram para a reflexão a cerca do tema aqui exposto

³ MILGRIM, David. *Vacas não voam*. Escrito e ilustrado por David Milgrim; [tradução Gilda de Aquino]. – São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1999.

sua produção para além da realização de um 'produto final' ou de uma finalidade cognitiva?

Essas e tantas outras perguntas, trazidas à tona por meio da história supracitada e, também, constituídas pelas experiências que obtive em minha trajetória pessoal e profissional, impulsionaram-me a realizar esta pesquisa, a qual teve como objetivo principal investigar a existência de uma possível importância pedagógica do desenho realizado com as crianças no contexto da Educação Infantil. O presente estudo busca perceber o espaço do desenho nas práticas pedagógicas em instituições educativas para a pequena infância, assim como perceber as finalidades de seu uso em propostas advindas de adultos e de crianças.

Tal interesse intensificou-se em 2003, ano em que realizei o Estágio em Educação Infantil⁴, e tornou-se uma problemática premente em todos os meus momentos profissionais, desde estagiária, passando por auxiliar de sala, professora e, agora, como pesquisadora. Alguns questionamentos sobre meu envolvimento com o desenho na infância foram se fazendo presentes e uma cena veio até mim com suas nuances acinzentadas: uma “atividade” que realizei na pré-escola. Após preencher uma folha copiando exaustivamente as vogais, eu e as demais crianças recebemos da professora um carimbo contendo a imagem de uma menina (Mônica, personagem criada por Maurício de Souza). Rapidamente peguei o lápis preferido para iniciar a pintura de seu vestido, imaginando que ela estaria vestida de princesa ao lado de um lago e um castelo. Lembro-me ainda hoje, nitidamente, como pretendia desenhar sua coroa cheia de estrelas, quando fui interrompida pela professora “*É para pintar com as cores que eu disser*”. Uma unânime e triste interjeição das crianças se fez presente, misto de contrariedade e decepção. Como se não bastasse a limitação criativa a qual o carimbo utilizado daquela maneira ocasionava, a professora também ditou as cores para que a Mônica carimbada na folha ficasse semelhante à representação da personagem

⁴ Disciplina: Estágio Obrigatório I e II. Pré-requisito para a obtenção da Graduação em Pedagogia, habilitação Educação Infantil (UFSC), ano 2004.

nas histórias em quadrinhos. Para completar ou ampliar a imagem, poderíamos apenas desenhar “a grama”.

Penso que a epígrafe que consta nessa dissertação tem um grande peso emocional para mim, já que revolve imagens, posturas e palavras que, de certo modo, assemelham-se às experiências vividas com o desenho em minha infância. Sentimentos, conhecimentos, sensações, lembranças, condensam-se naquela fala, produzindo sentidos diversos... Por conseguinte, aproximo o referido episódio à epígrafe desse texto sem perder a noção e o sentido de tempo histórico *bakhtiniano*, isto é, a noção de que compreender o passado é ir até ele embevecido com os elementos/acontecimentos do presente e as expectativas do porvir. Atravessar o passado é não descartar o tempo presente e tampouco as significações não neutras constituídas por mim como professora-pessoa-pesquisadora.

Tanto aquela professora quanto outras que tive quando criança, elogiavam meus desenhos e a “bela” maneira como eu pintava “sem borrar”. Eu realmente acreditava nessas palavras e sentia-me orgulhosa. Mas, ao olhar minhas produções do ontem com meus olhos atuais, utilizando-me de minha memória de futuro – ou seja, os critérios os quais fazem-me escolher do passado o fato que desejo reviver no presente – vejo como foi limitador meu contato com o desenho na escola.

Imagens mimeografadas que por mim eram pintadas e depois, copiadas; a falta de acesso a um banco de imagens que me permitisse variar as maneiras de desenhar um mesmo tema; a impossibilidade de empregar materiais diversificados nas produções: tudo isso fazia parte da minha experiência com o desenho em situações educativas. Inclusive, não havia o hábito de misturar técnicas: se fazíamos colagem, era só colagem, se a proposta era desenho, era só desenho. Algumas dessas técnicas eram, ainda, excluídas do uso nas instituições pela possível sujeira que poderia causar à sala – enfim, uma série de “senões” que, apesar de acontecidos há mais de vinte anos, ainda se faz presente no contexto educativo das crianças de hoje.

A deferência por um tema relacionado ao desenho das crianças ancora-se na percepção de que a realidade apresentada na epígrafe deste texto e a situação por mim vivenciada na infância, não pertencem apenas a minha memória, ou daquele *meninho*⁵. A sociedade contemporânea e, por conseqüência, a educação, trazem, devido às vivências históricas, determinada tendência à padronização de comportamentos e objetos com o intuito de favorecer a produção e o consumo em série. Na pedagogia, a padronização se revela na ênfase dada ao treino motor e nas discriminações perceptivas. Tal tendência chega, muitas vezes, a se impor de forma contundente nas práticas educativas, até o limite de dificultar as manifestações expressivas as quais, porventura, as crianças possam realizar. Bem sabemos que tal ocorrência não diz respeito apenas às produções gráficas das crianças e sim às mais diversas manifestações expressivas infantis (mesmo o riso ou choro precisam ser comedidos dentro das instituições e, muitas vezes, o adulto o faz de forma coercitiva).

Para compreender esse objeto de estudo e como forma de situar as *contrapalavras* que dialogaram com as significações dessa pesquisa, penso ser relevante mencionar o Núcleo de Pesquisas e Estudos da Educação da Primeira Infância (NUPEIN/UFSC), do qual faço parte, uma vez que um dos eixos centrais de seus estudos é delinear a especificidade do trabalho educacional em instituições coletivas para crianças, tendo em vista a compreensão de que crianças são seres humanos de pouca idade e possuem, portanto, capacidade de pensar e se expressar. Demonstram, assim, sua consciência em relação à condição de existir. Compreende-se que esta consciência não está pronta, mas em vias de constituição, assim como está no adulto, mais experiente. Ou seja, a incompletude é característica do ser humano, e não das crianças, do contrário a infância seria uma fase que antecede a capacidade reflexiva.

A fim de analisar a polifonia existente nas muitas vozes que compõem a história desse núcleo de pesquisa, e, que também me constituem como pesquisadora, ampliando o arcabouço das minhas *contrapalavras*, acredito ser importante

⁵ Personagem da epígrafe inicial dessa dissertação.

pontuar, mesmo que brevemente, algumas considerações a cerca da tendência das pesquisas do núcleo supracitado. Sua relevância está em perceber como essas vozes têm fornecido indicativos para a área e para essa pesquisa em específico, redefinindo a compreensão em relação aos instrumentos metodológicos na realização de pesquisas *com* crianças e não apenas *sobre* crianças. Cerisara⁶ afirma que:

(...) nossas pesquisas pretendem menos buscar regularidades no conhecimento sobre as crianças ou conceituar o que são as culturas infantis ou ainda menos afirmar a existência ou não das culturas infantis. Nosso propósito é muito mais no sentido de apresentar às professoras elementos que evidenciem o quanto é preciso romper com as “certezas” (...) (CERISARA, 2004, p. 38).

A intenção de conhecer as crianças e suas manifestações culturais, seus modos de ser e estar nos espaços de educação coletiva busca romper com a ideia de criança incapaz, passiva, romântica. Fato este que motivou no grupo o diálogo com outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Antropologia, a História, o Direito, a Sociologia da Infância e, mais recentemente, a Arte.

O diálogo do NUPEIN com a Arte emerge inicialmente na dissertação de Oliveira (2001), *Do outro lado – a infância sob o olhar das crianças no interior da creche*. O desenho usado como documentação eclode nesse estudo devido à intenção de se aproximar das vozes das crianças. Esta pesquisa contribui (dentre muitas outras questões) para compreendermos o desenho como produção simbólica das crianças e, também, como linguagem artística.

Outra pesquisa mais recente – que vem sendo desenvolvida concomitantemente a esta - é a de Trierweiller (2008), *A formação artístico-cultural do professor da Educação Infantil: Experiências, trajetórias e significações*. Nela, a pesquisadora analisa os sentidos e concepções atribuídas pelos professores da Educação Infantil à própria formação artístico-cultural, bem como procura desvelar os elementos constituidores/constituintes dessa formação. Tal pesquisa fornece-nos elementos

⁶ A professora Dra. Ana Beatriz Cerisara foi uma das responsáveis pela fundação deste Núcleo de Pesquisas, em ano 1990.

para refletir sobre a relação das produções simbólicas das crianças com a formação do *professor-pessoa*, no sentido de que este só poderá ampliar os repertórios das crianças quando também ampliar seu repertório artístico-cultural.

A presente pesquisa estaria entre essas que buscou dialogar com a área de conhecimento da Arte, intitulando-se **A produção de desenhos na proposta pedagógica⁷ para a educação infantil: que lugar ocupam as crianças?** É necessário esclarecer que aguçar o foco da pesquisa para as crianças, buscando delinear o lugar que elas ocupam frente a essas propostas pedagógicas não significa dicotomizar professores e crianças, ou considerar um em detrimento de outro. Ao contrário, aponta a necessidade de emergir nas pesquisas as crianças-sujeitos, sempre existentes, mas outrora invisíveis. Ter as crianças em foco não é considerá-las como o centro das relações pedagógicas e, com isso, destituir do professor seu papel fundamentalmente educativo. Aversa a essa idéia, a busca por compreendê-las em suas especificidades está, justamente, na necessidade de clarificar e conceber dialogicamente o papel do professor nas relações educativas que ocorrem nesse espaço coletivo e socializador, denominado *educação infantil*.

Nesse sentido, para problematizar as situações de produção do desenho assim como o lugar da criança na relação pedagógica, foi fundamental: a) investigar os momentos/situações em que o desenho aparece na jornada estabelecida no dia-a-dia da instituição de educação infantil; b) perceber o modo como costumam ocorrer os encaminhamentos relacionados ao desenho; c) identificar as formas de relação entre adultos e crianças durante o processo de elaboração dos desenhos; d) observar as técnicas e os materiais utilizados, bem como suas variações.

Pensar o desenho no âmbito da educação infantil é uma das delimitações deste trabalho, uma vez que a utilização do desenho na educação básica estende-se ao ensino fundamental e vai, aos poucos, dando espaço para o ensino de outros conhecimentos, como por exemplo, o desenho geométrico.

⁷ O termo “proposta pedagógica”, nesta dissertação, refere-se às propostas realizadas em sala pelas professoras; às situações propostas nos planejamentos das professoras. Ou seja, à ação educativa e não especificamente às Propostas Político-Pedagógicas, embora ambas estejam relacionadas.

Para a realização desse estudo foi premente o diálogo da Pedagogia com outras áreas do conhecimento como: a Arte, a Filosofia, a Filosofia da linguagem, Psicologia, a Sociologia da Infância e a História, tendo em vista a construção de uma base teórica para a compreensão do desenho.

As instituições de Educação Infantil vivem constantes tensões entre limites e possibilidades em sua atuação junto às crianças pequenas, pois sua constituição se originou sob uma pedagogia alheia à infância, organizada a partir de conhecimentos fragmentados e etapistas, ou seja, baseavam-se em uma criança abstrata. Por esse motivo, os instantes e particularidades das instituições são marcados por essa tensão: seja na proposta de um desenho, brincadeira no parque, projeto político pedagógico, projeto arquitetônico, reuniões pedagógicas, interações entre adultos e crianças, entre pares, construções, desconstruções...

Quando voltamos nosso olhar para as tensões existentes nas situações de desenho observadas, percebemos que a atuação da maior parte das profissionais da educação infantil demonstra a tendência em conceber o desenho através de um *olhar desenvolvimentista padrão*. Olhar este que rotula as crianças de acordo com a expectativa de desempenho também padrão, inclusive em relação à fase ou etapa em que seu grafismo é enquadrado.

Frequentemente, no espaço da educação infantil, os desenhos são utilizados apenas como um instrumento ou ainda recurso para se ensinar um ou outro conteúdo. Aparecem também atrelados a diagnósticos e representações fidedignas do que as crianças pensam ou sentem. Trata-se, pois, de um alerta para que a educação infantil não se aproprie de olhares de outras áreas do conhecimento sem uma devida problematização, Ou seja, é preciso evitar transposições, produção de interpretações, e propagação desses possíveis equívocos.

Não discuto aqui a possibilidade de conhecermos por meio do desenho um pouco do seu desenhista ou os caminhos percorridos por seu grafismo, mas interrogo a

cerca do equívoco de alguns professores, que tecem avaliações/diagnósticos dos desenhistas por meio dos seus desenhos. As produções pictóricas das crianças apresentam-se para estes como uma ferramenta de observação com um caráter mais terapêutico que pedagógico, embora exercidos por profissionais sem formação ou habilitação desse gênero. Nesse sentido, o questionamento a que me refiro não se relaciona à legitimidade dos estudos psicológicos a cerca do desenvolvimento do desenho infantil, mas à forma inadequada a qual a Pedagogia passou a se apropriar de tais conhecimentos.

Tais reflexões levam-me a repensar qual seria o papel do desenho dentro das instituições educativas para crianças pequenas. A partir não mais de um olhar que procura evidenciar o que a criança *ainda não faz*, ou tece comparativos indicando o que deve ser considerado uma criança “normal”, mas sim das múltiplas possibilidades infantis que entendem a criança como um ser humano *capaz*. Para tanto é importante abrir um parêntese para pontuar que os principais autores que fizeram parte dessa psicologia do desenvolvimento mais ligada à psicogenética, em geral, realizaram suas pesquisas em laboratórios/consultórios. Ou seja, retiraram as crianças do convívio com as demais crianças e adultos, descartaram das pesquisas o contexto sócio-cultural e tentaram obter, através desses estudos específicos, leis universais para o desenvolvimento das crianças de qualquer tempo, lugar e contexto sócio-cultural. Deste modo, trouxeram um conhecimento pautado em uma criança abstrata, desconectada de sua própria realidade. Por este motivo é evidente que as contribuições advindas dos estudos citados não podem ser transpostas às instituições educativas da época presente.

Embora haja questionamentos (SOUZA, 1996) nesse sentido, percebemos um olhar ainda voltado a esta criança abstrata quando nos referimos aos desenhos propostos atualmente. Em geral, ao observar a rotina/jornada nas instituições para crianças pequenas, captamos a utilização do desenho apenas para finalização de histórias, passeios e conteúdos ou com a função de ocupar o tempo “ocioso” enquanto as crianças esperam por outra situação. Localizamos o desenho como recurso avaliativo, para enquadramento da criança em alguma etapa do

desenvolvimento do grafismo. Também é presente seu uso como técnica para chegar a outros objetivos, tais como: desenhar para adquirir determinadas habilidades, desenhar como caminho para chegar à escrita.

No âmbito desse problema poderemos encontrar amplo número de hipóteses, caminhos e descaminhos. Dentre eles, destacarei três pontos que foram tratados nessa investigação:

1) Podemos afirmar que a mediação do adulto no processo de produção do desenho é um fator decisivo para ampliar ou limitar as possibilidades de criação da criança e ampliação de seu repertório cultural. Dando autoridade a este discurso, temos Diana Carvalho de Carvalho que, em sua fala no Seminário de Educação, Imaginação e Linguagens Artístico-Culturais⁸ (UNESC) afirmou que “não existe uma receita para garantir o direito à imaginação ou como reverter a situação da educação institucionalizada que encontramos hoje, no entanto, podemos concluir que não é possível pensar o ensino da criança sem pensar no próprio adulto”. Ou seja, sabemos que existem certos *nós* na educação infantil que não serão resolvidos sem pensarmos no adulto. O desenho é um desses nós.

2) O desenho se faz presente com facilidade nos mais diversos contextos da Educação Infantil, embora nem sempre seu conceito seja o de criação, visto que em muitos momentos é entendido como uma técnica para a aquisição de outros conteúdos e conhecimentos. A imposição da rotina, muitas vezes, não consente espaço para que a criança crie e comunique através de seus desenhos. A rotina das instituições para crianças pequenas, conforme aponta Batista (1998), parece não respeitar

A riqueza da diversidade e da coexistência de modos de ser e de atuar dos sujeitos-crianças. A repetição das ações realizadas no tempo e no espaço parecia estar cristalizada na vida das crianças e das educadoras. A impressão era de que nem as crianças e nem os adultos conseguiam se perceber fora daquela rotina que parecia estar acima das vivências reais e concretas que extrapolam as determinações do tempo rígido e do espaço sempre igual (BATISTA, 1998, p. 16).

⁸ Seminário realizado na cidade de Criciúma, de 5 a 7 de setembro de 2005, através da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), organizado por Maria Isabel Leite.

Ao tomar essa afirmação como base, formulei a hipótese de que poderia encontrar, durante a pesquisa, não uma *jornada*, mas uma *rotina* que comprime as crianças dentro de um espaço-tempo pré-determinado, pouco flexível/reflexivo e sem possibilidade de vivenciar o desenho com propriedade;

3) É possível assegurar a importância do desenho infantil como espaço de ampliação de experiências, alicerce para a compreensão dele mesmo enquanto linguagem e também de outras formas de comunicação quando a preocupação de sua proposta está mais em seu desenvolvimento enquanto linguagem do que nos conteúdos os quais poderão vir a ser trabalhos através dele, como afirma Eloíza S. Corrêa, em seu artigo publicado na revista Pátio⁹:

A forma como na maioria das vezes são encaminhadas as propostas de desenhos em sala de aula caracteriza-se pela justaposição de atividades em torno de um determinado assunto, evidenciando que este tem maior relevância do que o desenvolvimento da linguagem do desenho. (CORREA, 2004, p. 32).

Ao considerar as hipóteses citadas e compreender a possibilidade de um lugar para o desenho na relação pedagógica das instituições para crianças pequenas, apresento como pergunta fundamental desta pesquisa: Como as crianças estão presentes nas ***propostas educativas que ocorrem nas situações de desenho realizadas no âmbito das práticas pedagógicas de uma instituição de educação infantil?***

A partir dessa pergunta formulei como objetivo central: *investigar a presença do desenho infantil nas instituições de educação para crianças pequenas, com o intuito de analisar criticamente as práticas pedagógicas do desenho e, ao mesmo tempo, apresentar elementos teórico-práticos de superação dos equívocos e reducionismos em termos de sua utilização na educação infantil.* Dessa forma, tal estudo visa aprofundar o aporte teórico em busca das relações entre esses estudos e a possível importância pedagógica do desenho infantil na educação infantil.

⁹ O *desenho bem nutrido*. Revista Pátio Educação Infantil. Ano II n° 5. Ago/nov 2004.

Através desta *Abertura*¹⁰, que delimita sem limitar, entendo como necessário um encontro com autores envolvidos nas discussões relativas ao desenho infantil e nas práticas pedagógicas com crianças. Além disso, a opção por trazer aspectos qualitativos pautados principalmente em observações e entrevistas, fez-se mais adequada na busca pelas respostas às perguntas realizadas.

O que apresento nas páginas a seguir é produto resultante das observações, dúvidas, reflexões, análises e paixão encontradas e vividas no decorrer da pesquisa.

* * *

Em termos de organização, esta dissertação se encontra estruturada em quatro capítulos. O primeiro – *Arquitetura da Pesquisa* – é dedicado a apresentar os caminhos metodológicos que orientaram a pesquisa. Caminhos estes significados à luz das contribuições do filósofo russo da linguagem Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975) o que possibilitou, dentre muitas outras coisas, a sistematização do itinerário da pesquisa e do texto, não como uma construção e/ou estruturação mecânica, mas como uma totalidade axiológica dotada de sentidos.

No segundo capítulo – *As crianças e o Desenho nas Tramas da História* – realizo uma breve incursão aos aspectos históricos e teóricos sobre os estudos do desenho na infância. Com o intuito de tecer um panorama dos principais motes tratados pelos campos científicos que interligam a infância, as crianças e as representações do desenho nessa fase da vida. Nesse sentido, finalizo com um mapeamento das pesquisas nacionais sobre a temática, realizado através de uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES.

No terceiro capítulo – *Paisagem do Campo de Pesquisa* - Apresento a instituição em que a pesquisa foi desenvolvida, os sujeitos pesquisados e as

¹⁰ Diferentemente do termo “recorte”, que tem em seu significado a separação e limitação, a palavra “abertura” recorre a uma compreensão de um espaço e tempo específico, uma *passagem/porta* que abrange o movimento da realidade.

imagens capturadas em relação às propostas de desenho predispostas nesse mesmo espaço.

No quarto capítulo – *Paisagem dos Desenhos* – discuto as categorias elencadas a partir das entrevistas e das observações realizadas nos grupos Infantil I, II e III, que são: os tempos para desenhar, a produção de desenhos e a mediação dos sujeitos propositores, o uso dos materiais e as materialidades dos desenhos, bem como as possíveis hiperbolizações do ‘produto’ e do ‘processo’ durante o ato de desenhar. Trata-se de um compêndio das significações esboçadas, por mim, à luz das muitas vozes as quais dialogaram com essa pesquisa, entre elas, as que discutem sobre o desenho infantil e a infância.

E, por último, trago ao leitor as *Considerações Cronotopicamente*¹¹ *Finais* desse estudo, empreendo uma epítome dos resultados, indicando as possíveis implicações e deixando em aberto questões para pesquisas futuras.

¹¹ A palavra cronotópico é conceituada por Bakhtin como “a habilidade para ver o tempo, ler o tempo em um todo espacial de mundo e, por outro lado, perceber o preenchimento do espaço não como um pano de fundo imóvel, um dado que é completado de uma vez por todas, mas como uma inteireza emergente, um evento – esta é a habilidade para ler em todas as coisas os sinais que mostram o tempo no seu curso, começando com a natureza e terminando com os costumes e ideias humanas. (BAKHTIN, 1986, p. 23).

1 ARQUITETURA DA PESQUISA

...Mas aí, que surpresa!,
Uma brisa soprou...
E, de cima da mesa,
Meu desenho levou...





Ao partir da pergunta que sintetiza e impulsiona os caminhos desta pesquisa, verifiquei a necessidade de um estudo de cunho qualitativo, por considerar a relação dinâmica entre o mundo ético e o estético (Bakhtin, 2003) e os sujeitos envolvidos na problemática em questão. Essa relação indissociável entre a realidade apresentada e a subjetividade dos sujeitos (tanto os pesquisados quanto o pesquisador) expressa-se de maneira mais adequada através da descrição e análise do objeto¹², motivo pelo qual a presente pesquisa abre mão de uma tradução quantificadora dos dados e firma seus alicerces em uma pesquisa qualitativa. Dessa maneira, organizei o percurso da pesquisa baseada em um estudo exploratório, em que a busca por explicitar as questões que envolvem o problema evidenciam-se por meio de uma pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica, conforme define Freitas (2002a). Essa perspectiva sócio-histórica implica uma compreensão da relação entre sujeitos, possibilidade de diálogo, constituição, pois o pesquisador e os sujeitos pesquisados, ao se relacionarem, constituem-se *alteritariamente*. O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar que ocupa e depende das relações intersubjetivas as quais estabelece com os sujeitos com que se relaciona.

Sarmiento (2000) afirma que os estudos relacionados à escola estão ligados ao *estudo de caso* de tal maneira que se pode falar em um formato metodológico quando tratamos de pesquisa em instituições educativas. No entanto o motivo que me impulsionou a organizar a pesquisa a partir de um desenho relacionável ao estudo de caso, embora com características diferenciadas, foram os aspectos investigativos que exigia o objeto, ao ser considerado dentro do seu contexto real, trazendo a possibilidade de aprofundar o conhecimento referente às regras e interações que o envolvem.

¹² Para Bakhtin, compreender o objeto é compreender o meu dever em relação a ele (Responsabilidade). O conteúdo da contemplação é dado pela cultura (conjunto de categorias), mas o Ser contemplativo é o lugar para onde me desloco quando dou sentido ao objeto, e volto subsumido pelo ser-único-em-evento, Volto enriquecido, com responsabilidade, com pensamento participativo. Na decisão que tomo, tenho responsabilidade frente a um horizonte de possibilidades. Esse Ser da contemplação estética sou eu mesmo e não sou eu. Nesse evento único, devo compreender o objeto em relação ao meu ser. (Cf. Wilson David, 2003)

O percurso que aqui realizo aporta-se principalmente em alguns conceitos¹³ desenvolvidos por Mikhail M. Bakhtin. Ao afirmar “alguns conceitos” e não “em suas obras” desejo evidenciar a profundidade com que o autor trata determinadas categorias e a impossibilidade de abarcar essa compreensão de forma mais aprofundada e adequada neste curto espaço de tempo disponível para a realização do trabalho. A decisão em trazer algumas contribuições¹⁴ de Bakhtin não ocorreu aleatoriamente, mas porque considero válida para refletir em relação ao presente estudo: o arcabouço teórico-reflexivo de Bakhtin possui como centralidade a linguagem e dela se utiliza para dialogar a cerca das especificidades do sujeito e da vida. Também traz a compreensão de que as relações entre sujeitos estabelecidas por discursos (verbais e não-verbais) são o que os constituem alteritariamente como indivíduos e seres humanos. (BAKHTIN, 1976). Soma-se a esse arcabouço uma compreensão das crianças como atores e autoras, que busca não apenas dar visibilidade às potencialidades de seus dizeres, mas *aos seus dizeres* (embora nem sempre nossos ouvidos de adultos consigam captar tais preleções). Sendo o desenho uma linguagem artística, um modo de dizer (e dizer-se) plasmado em forma bidimensional, perceber a importância dele como veículo dos discursos infantis demonstra a relevância em pesquisar esse tema dentro das instituições de educação infantil, também propulsoras de discursos (e ideologias).

Além do enfoque dos discursos, uma grande contribuição nesse processo foi a possibilidade de *abertura* que o pensamento *bakhtiniano* proporciona. Longe de se prender a determinadas amarras e acabamentos, a fluidez de Bakhtin possibilita percebermos o conhecimento sob outra ótica: enquanto o ainda hegemônico pensamento cartesiano nos demonstra a necessidade de conceituar, explicar, fragmentar, dicotomizar, escolher “ou isto ou aquilo”, esse autor evidencia um conhecimento que não é “isto **ou** aquilo”, mas “**isto, aquilo, isto e aquilo**” não deixa de ser uma *coisa* para se tornar outra, mas é tudo isso. Uma

¹³ O termo Conceito é compreendido em sua dinâmica dialógica de significação e ressignificação.

¹⁴ É apropriado lembrar que o referido autor não escreve especificamente para a educação, no entanto, suas contribuições extrapolam os limites de seu foco de interesse e prolongam-se para outros campos de conhecimento e de práticas sociais.

noção de *inteireza*¹⁵ se faz presente e a visão de conjunto torna-se fundamental. Ao mesmo tempo, nosso olhar viciado sente a dificuldade em lidar e incorporar de fato esses conceitos ao longo da pesquisa, tanto na coleta de dados quanto em suas análises. Assim, afirmo que a dissertação que por hora escrevo, apresenta-se muito mais como um percurso realizado que efetivamente um ponto de chegada.

Dentre os conceitos bakhtinianos aos quais tive acesso ao longo dos estudos, destaco para essa pesquisa *dialogismo, alteridade, exotopia, polifonia e autoria*. É importante elucidar que seus conceitos utilizados em aportes metodológicos já se fazem presentes, como aponta Freitas (2002), no entanto, cabe esclarecer que o autor não oferece em suas obras uma metodologia no sentido mais clássico. Nas palavras de Geraldi (2006), o que Bakhtin apresenta é uma *arquitetura*¹⁶ de pensamento, pois não é possível criar um método no sentido de *passos seguros com os quais praticamos a ação* devido à maneira menos voltada ao estruturalismo pela qual pensavam Bakhtin e seu Círculo¹⁷.

Tais referências apresentam-se, nesta pesquisa, menos como *caminho seguro em busca de certezas* e mais como um roteiro que aponta *possibilidades*. Ou seja, são propósitos que orientaram (e não determinaram/delimitaram) minha postura de pesquisadora frente ao campo onde os dados foram coletados e aos sujeitos com os quais coletei tais dados. Por isso reitero a importância de compreender as delimitações da pesquisa mais como abertura e menos como recorte, a fim de explicitar o movimento existente na realidade.

¹⁵ Bakhtin (2003) e (1993) em seus escritos não define o que seja *inteireza*, mas por meio da leitura de ***Para uma Filosofia do Ato*** (Considerado um dos textos mais antigos confirmados de Mikhail Bakhtin, datado de 1919-1921, um texto não acabado e/ou preparado para publicação.), e de ***Arte e Responsabilidade*** (uma das primeiras manifestações de Bakhtin na imprensa, publicada pela no almanaque diário *O dia da arte* - Nevel, 1919, 13 de setembro, pp. 3-4), podemos afirmar que ele fornece indícios para essa compreensão.

¹⁶ Geraldi (2006) utiliza o termo *arquitetura* e não *arquitetônica* quando se refere ao **pensamento de Bakhtin**, por compreender que esta última se relaciona a seleção de algumas obras específicas (que aludem a um acabamento estético – obra) e o primeiro abrangeria um plano mais geral do pensamento do autor citado.

¹⁷ Em seu trabalho intitulado *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (ver bibliografia) o autor oferece uma espécie de traços metodológicos para a área da Linguagem (p. 124), o que não pode ser transplantado/transportado para outras áreas de conhecimento ou pesquisa sem ser efetivamente problematizado.

Quando afirmo “sujeitos pesquisados” e não “objeto da pesquisa”, trago comigo a compreensão de que, tanto adultos quanto crianças são possuidores de discursos, sejam estes orais, gestuais ou pertencentes as mais diferentes linguagens humanas, são, por tanto, sujeitos. Não são apenas as palavras faladas que aludem ao que as crianças estão comunicando, mas seus gestos, pausas, toques, risos, silêncios... Pois neles se evidencia uma linguagem inteira e comunicativa que o olhar adulto não consegue captar em toda sua dimensão. Sendo as crianças possuidoras de discurso, são possuidoras de sentidos, adquiridos através do patrimônio intelectual-histórico-cultural e, por isso, são capazes de oferecerem respostas, *contrapalavras*, e de se constituírem seres humanos nessa relação. Evidentemente, quanto mais amplas forem as vivências e experiências relacionadas aos conhecimentos acumulados pelos seres humanos (incluindo os conhecimentos artístico-culturais), maior será o cabedal de contrapalavras que as crianças possuirão, e, por tanto, haverá maiores possibilidades na construção desses sentidos.

Freitas (1994) afirma que Bakhtin recusou a oposição entre sujeito e objeto, pois não acreditava na existência de um mundo dado ao qual o sujeito pudesse opor-se. “É o próprio mundo externo que se torna determinado e concreto para o sujeito que com ele se relaciona”. (FREITAS, 1994, p.125-6). Para Bakhtin a tensão existente entre sujeito e objeto não é um fato dado, necessariamente, como compreendem os mais positivistas. Ao contrário, esta tensão é construída, é histórica e é realizada por sujeitos ativos nesse processo. Isso não significa relativizar o objeto, mas perceber a não-neutralidade dos discursos que o compreendem.

Podemos perceber, então, que os indivíduos pesquisados são sujeitos que se encontram com outro sujeito, o pesquisador. O pesquisador-sujeito vai ao encontro daqueles que têm algo para ser conhecido, ou seja, vai ao contexto. É nessa direção que apreendo os estudos a respeito da infância: compreender a infância no campo pedagógico sem limitar-se ao conhecimento sobre uma

criança abstrata, reporta à necessidade de irmos ao encontro dos sujeitos nas suas relações.

As *contrapalavras* dos sujeitos-autores e, portanto, “co-autores”¹⁸ da pesquisa, estabelecem-se nas relações. Emerge, por isso, a importância de compreender as relações que constituem esses sujeitos, seus textos e contextos, seus desenhos e *contextos desenhativos*. E, embora o foco deste trabalho não esteja em adultos ou em crianças, ambos se destacam quando enfatizamos tais correlações existentes na ocasião do desenho realizado.

A presente pesquisa permite a presença de uma subjetividade por não acreditar em um conhecimento neutro e sem interferência direta ou indireta dos sujeitos. O investigador, nesse sentido, tem um papel fundamental, visto que é o seu olhar que delimita, recorta, abre possibilidades, redimensiona, questiona, estabelece relações, analisa, conclui. Sendo assim, “o principal instrumento da pesquisa é o próprio investigador” (COSTA, 1999, p. 132). Sua subjetividade interfere de forma direta em seu estudo, considerando inclusive seu conhecimento teórico sobre o assunto e sua preparação metodológica.

Inspirar-se em idéias *bakhtinianas* na busca por uma metodologia adequada para a pesquisa, remete-nos à compreensão dos sujeitos da pesquisa (incluindo o pesquisador) como participantes do evento. O pesquisador participa do evento impregnado de histórias, vivências e experiências estéticas e culturais, entre tantas outras coisas que o constituem como sujeito. Sendo assim, ele parte de um lugar social que o constitui, o qual não é isento de subjetividades. Como já foi dito, não há neutralidade nesse processo.

¹⁸ A idéia de autoria é amplamente discutida por Bakhtin, que cria, inclusive, o conceito de autoria coletiva. Para ele, o autor-criador é aquele que dá forma ao conteúdo. Ou seja, além de vivenciar o evento, o autor assume uma posição axiológica que possibilita a reorganização dessa vivência sob uma estética diferenciada. Desta maneira, crer que os sujeitos observados possuem sua porcentagem de autoria, não significa a falta de compreensão a cerca da porcentagem de autoria do pesquisador, que inclui, dentre outras coisas, a função de escrever e analisar os dados obtidos durante o processo. Mas procura traduzir a compreensão de que, se *outros* sujeitos fossem observados, e não aqueles, outros seriam os dados obtidos e, por isso, a estética do evento por mim enquanto pesquisadora seria reorganizada também de modo diferente. Assim, compreender que nas ciências humanas o objeto de estudo é um sujeito acarreta na compreensão de que tal sujeito possui em suas ações atos *sígnicos* e *históricos*.

É neste momento que se faz necessário considerar a relação de responsividade, conceito *bakhtiniano* que trás a compreensão de que os sujeitos sempre respondem pelos próprios atos, a alguém ou alguma coisa. Tal fato exige do pesquisador responder com responsabilidade (responsividade) às questões que lhe surgirem durante o processo de pesquisa, admitindo interpretações dos dados à luz do arcabouço teórico.

O levantamento bibliográfico – Quanto à problemática pesquisada, realizei um levantamento bibliográfico¹⁹ no banco de teses e dissertações da CAPES; no banco de dados e pesquisas no INEP (Educação Infantil) e Artigos do SCIELO com o intuito de obter um panorama geral sobre trabalhos e pesquisas que tratassem do desenho infantil e sua utilização no interior de contextos coletivos de educação para crianças pequenas. Minha intenção não foi o aprofundamento em tais pesquisas encontradas, mas o delinear de um panorama, haja vista a problemática, o objetivo central desse estudo e o tempo de realização do mestrado (apenas dois anos). O que não descarta a premência de que pesquisas futuras possam dar continuidade e profundidade a um levantamento sobre o desenho infantil e sua utilização dos espaços coletivos de Educação Infantil. Desse modo, as pesquisas que foram encontradas e selecionadas como referencial para esse estudo serviram como propulsoras de questões analisadas, mas de forma alguma esgotadas em suas possibilidades.

Projeto Piloto – Antes da decisão pela escolha do campo em que seria realizada a pesquisa, concretizei um PP, que possuía como objetivo principal avaliar os recursos metodológicos para a obtenção dos dados. Para efetivá-lo, selecionei uma IEI em que já havia trabalhado como professora, facilitando, assim, as aproximações burocráticas, bem como acessibilidade à professora e às crianças, ambas já por mim conhecidas. O grupo escolhido era composto por sete crianças com idade entre 5 e 6 anos e a professora estava realizando um projeto relacionado à Arte. Com abertura suficiente devido aos facilitadores

¹⁹ Ver no Apêndice I – Quadro das pesquisas encontradas.

mencionados, frequentei a IEI duas vezes por semana durante um mês, ficando em sala com o grupo, em média, um período de duas horas por dia.

Como resultado, o PP apontou a necessidade de estar mais tempo presente em sala, a fim de me apropriar melhor da rotina e perceber como o desenho aparece dentro dela. Reorganizei então, o planejamento de inserção ao campo compreendendo a necessidade do alargamento de meu período de permanência em sala com o grupo. Além disso, percebi a necessidade de observar não apenas um grupo em específico, mas as diversas faixas etárias, pois outro resultado desse PP foi perceber que aquelas crianças, maiores, relacionavam-se com o desenho mais quando provocadas pela professora, já que elas preferiam unanimemente o parque ao desenho. Também percebi a necessidade do acesso ao planejamento da professora e a realização de entrevistas para melhor compreender suas intencionalidades, visto que no PP esse fato não se tornou presente e algumas questões ficaram em aberto.

A escolha do Campo - A pesquisa de campo foi desenvolvida no município de Florianópolis/SC²⁰, em uma instituição particular que presta atendimento às crianças da Educação Infantil. Foram realizadas observações participativas em três turmas que atendiam, de acordo com a faixa etária, crianças entre 1 ano e 7 meses até 6 anos. O critério de escolha do campo foi o de apresentar uma pesquisa para além da explicitação do fracasso, que não possuísse um caráter meramente denunciativo, por isso a necessidade de encontrar uma IEI que anunciasse algumas conquistas referentes ao uso do desenho. A intenção foi apresentar propostas, anunciar possibilidades (e não modelos pedagógicos). Desse modo, tive como perspectiva não apenas julgar/condenar a instituição em si, e sim perceber as possíveis práticas e intenções relacionadas ao desenhar na educação infantil que essa instituição não identificada (mas não abstrata) tornaria possível.

²⁰ Florianópolis é a capital do Estado de Santa Catarina, localiza-se na Região sul do Brasil e no centro leste do estado. Segundo o IBGE de 2007, possui uma população de 396.723 habitantes. Destaca-se por se a capital brasileira com o maior índice de desenvolvimento humano segundo a ONU (2000).

O estudo aconteceu em uma instituição de educação infantil que possui alguma discussão em relação ao uso pedagógico do desenho infantil, sendo este foco de formação para os profissionais, o que refletiu, inclusive, no projeto político pedagógico da instituição. A escolha por uma instituição particular foi, para mim, muito delicada: mesmo sabendo que a maioria das crianças brasileiras que frequentam IEI's concentra suas matrículas em Instituições públicas (81%)²¹, acredito que nem sempre definir o objeto da pesquisa dentro de estatísticas garante qualidade e universalidade aos dados, já que a relação entre o que é singular, particular e universal em pesquisas, pode ser encontrada também em outros âmbitos, não apenas no ensino público. Questiono, inclusive, o conhecimento que construímos através de pesquisas sobre a educação oferecida em instituições particulares, tendo em vista que 19% da realidade das crianças não estão sendo (ou estão sendo pouco) pesquisadas.

Afirmo que essa escolha²² foi delicada também devido ao convencionalismo que alguns pesquisadores apresentam em relação às instituições particulares. Nos momentos que antecederam minha presença em campo e mesmo durante essa, escutei comentários de reprovação nesse sentido, “*mas por que particular? Por que não usa uma creche da prefeitura?*” É claro que muitas pessoas assim falavam por seu interesse na atenção e defesa do ensino público, o que é muito louvável, no entanto isso não significa *negar* o ensino particular, pois seria negar também a realidade de 19% das crianças nela matriculadas e assim desconsiderar as diferentes infâncias e pesquisar apenas uma única. Como já mencionei, o fato da maior parte das pesquisas realizar-se no setor público, possibilita poucas análises referentes ao espaço particular²³. Penso que esse estudo possa trazer contribuições para a delimitação e compreensão de algumas de suas

²¹ Segundo o IBGE – 2000, as matrículas na Educação Infantil organizam-se da seguinte maneira: Rede de Ensino Particular: total geral de matrículas: 10068149 = 19% - Creche: 368337 e Pré-escola: 9699812. Rede de Ensino Público: total geral de matrículas: 6922862 = 81% - Creche: 745934 e Pré-escola: 6176928.

²² No capítulo 3 (Paisagem da Pesquisa) apresento mais algumas especificações a cerca da escolha da instituição *locus* da pesquisa.

²³ Este fato é notoriamente observado quando inicio o capítulo 3 – Paisagem do Campo da Pesquisa – afirmando a dificuldade em encontrar material para situar o contexto da pesquisa dentro de um panorama referente aos estudos em instituições particulares.

características, imprescindíveis para decifrar a educação presente no município de Florianópolis (SC) e do Brasil.

Os instrumentos metodológicos - Com a intenção de pesquisar as práticas pedagógicas nas situações de desenho e levando em consideração os tempos e as intencionalidades do desenhar dentro da rotina de uma instituição particular que presta atendimento às crianças da Educação Infantil, utilizei como instrumentos para o levantamento dos dados a serem analisados: a observação participativa nos grupos; entrevistas com gravação em áudio (com as três professoras dos grupos investigados e a coordenadora pedagógica); fotografia e meus apontamentos do diário de campo.

A observação participativa nos grupos apresentou como foco *as situações de realização e mediação do desenho por adultos e crianças*, buscando identificar as relações pedagógicas existentes na proposta de desenho (antes, durante e depois de sua execução). O foco dessas observações estava nas propostas gráfico-desenhativas oferecidas às crianças. Ou seja, as práticas pedagógicas relacionadas ao desenho tornaram-se foco das observações a fim de refletir criticamente a respeito da relação entre os sujeitos, do papel do adulto/professor e da necessidade de visibilidade às crianças nos momentos em que desenhavam.

A frequência de observações nos grupos ocorreu de duas a três vezes por semana no período vespertino, totalizando um mês em cada grupo de crianças com diferentes faixas etárias, sendo que os dias organizados para tais observações distribuíram-se de forma aleatória ao longo da semana, tentando evitar que as situações educativas fossem planejadas partindo apenas da presença da pesquisadora. Busquei observar *exotopicamente* as crianças e adultos nos momentos de desenho, algumas vezes sem interferir diretamente, outras dialogando e/ou desenhando junto com as crianças. Tais posturas objetivavam estabelecer relações dialógicas que pudessem contribuir para a situação investigada.

*As entrevistas com a professora e a coordenadora pedagógica*²⁴ – As entrevistas realizadas com as professoras responsáveis pelos grupos de crianças que freqüentavam o Infantil I, II e III, foram sistematizadas de modo que a duração máxima fosse de 40 minutos (tendo em vista o tempo que as professoras ficariam deslocadas do grupo) e com questões abertas. Essas entrevistas pautaram-se em um roteiro definido pelas questões centrais desta pesquisa e pelas observações feitas em cada grupo de crianças, mas variavam segundo a fluidez e direcionamento dados pelas professoras. A entrevista desenvolvida com a coordenadora pedagógica também ocorreu seguindo esse mesmo princípio, sendo bastante elucidativa para a compreensão da proposta coletiva da instituição.

Meus apontamentos do diário de campo – Durante os dias em que estive presente na instituição pesquisada, registrei minhas observações em um diário de campo, onde foi possível documentar falas, ações, olhares, acontecimentos. Apresentei alguns enunciados dessas anotações no decorrer do presente texto, a fim de ilustrar e/ou apresentar alguma discussão em destaque.

*A fotografia*²⁵ – A fotografia foi utilizada e compreendida como um texto embevecido de sentidos semióticos. Ela foi utilizada como fonte de dados para a análise. No texto, apresenta-se com o intuito de complementar um aspecto descrito ou ainda como um ponto de partida para levantar questões em relação à temática discutida. Compreendo as imagens como textos iconográficos e imagéticos que abrem os sentidos (e não os fecham).

A fotografia é, na verdade, um constante convite à re-leitura, a uma forma diversa de ordenar o texto imagético. Pode ser olhada muitas vezes, em diferentes ordens e momentos, pode ter outras interpretações: ela é sempre uma outra foto ali presente, pois uma foto se transforma cada vez que é contemplada, (re) vive a cada olhar (KRAMER, s/d).

²⁴ Ver roteiro para a realização das entrevistas - Apêndice II.

²⁵ Ver autorização das imagens no Apêndice III.

A autora torna conhecida a utilização da fotografia nas pesquisas como uma maneira de dirigir um olhar à realidade, um olhar como desvio (BENJAMIN, 1985; 1994) por propiciar a compreensão do tempo e do espaço como não lineares. A fotografia como memória materializada nos proporciona um olhar ressignificado.

2 As Crianças e o Desenho nas Tramas da História

...não sei onde foi parar.
Talvez para alguém
ele possa interessar...





Neste capítulo, realizo uma breve incursão aos aspectos históricos e teóricos sobre os estudos do desenho na infância. Não há a pretensão de uma análise exaustiva dos enfoques aqui apresentados, mas tecer uma apresentação inicial dos principais motes tratados pelos campos científicos que interligam a infância, as crianças e as representações do desenho nessa fase da vida. Nesse sentido, tracei um mapeamento das pesquisas nacionais sobre a temática, através de uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES.

Para compreender o papel atribuído à criança frente às propostas pedagógicas de desenho é preciso adentrar o campo da Educação Infantil e refletir a cerca de suas transformações, que estão diretamente relacionadas a aspectos econômicos, políticos e teóricos. As próprias modificações a respeito da compreensão de infância como uma categoria social, composta empiricamente pelos sujeitos crianças vão modificar, de forma não linear ou universal, as representações/apresentações que o desenho possa assumir na vida das crianças, inclusive dentro da esfera educacional.

A compreensão da infância como categoria social, recebe contribuições significativas do campo da história, tendo Áries (1981) como um dos precursores mais citados na constituição inicial dessa idéia. Posto que seus estudos recebam críticas contundentes a respeito das limitações metodológicas e seletivas de suas análises²⁶, ele é um dos principais teóricos que fomenta a idéia da constituição histórica e social da infância, sob a ruptura ideológica da versão biologista da criança como ser natural e universal.

Um dos principais aspectos apontados por Áries (1981) é a definição da infância, a partir do XVI e XVII, como uma fase diferente da idade adulta, a qual requer cuidados e intervenções distintas. Essa idéia, atravessada pela composição idealizada da família nuclear, no modo de produção capitalista, redefine os papéis

²⁶ Kuhlmann Jr. (1998) tece críticas sobre as limitações dos estudos de Áries, observando o risco da linearidade das interpretações de seus estudos, que tem a Europa como o principal campo de análise, e uma determinada classe social.

sociais atribuídos não apenas à criança, mas à mulher e ao homem, como também sobre os modos relacionais entre as gerações.

Nessa efervescência de transformações no século XVIII e XIX, aparece o interesse pelo estudo da criança, através da composição de campos científicos como a Pediatria, a Psicologia, a Pedagogia, a Puericultura. A criança passa a ser objeto de estudo, com interesses não isolados a si, mas atrelados à composição do campo científico, econômico e social, que vêm nessa a “chave” para compreensão e constituição do ser humano (FERREIRA, 2000). A infância passa a ser uma fase de estudo e de investimento, como período preparatório e de passagem para a constituição do ser humano adulto.

Para Lajolo (apud, FREITAS, 1997) o significado da palavra *infante* está ligado à idéia de ausência de fala. Nesse sentido, vincula-se à idéia de incapacidade: não fala, não pensa, não interfere no mundo... É um sujeito passivo. Conceber as infâncias como construção sócio-histórica inibe pensar a existência de uma infância universal ou homogênea, pois cada período histórico data uma compreensão de crianças e infâncias. As crianças são sujeitos situados no tempo, no espaço e nas relações que estabelecem com o outro e com o mundo.

Dessa forma, a infância como categoria cronotópica surge a partir das relações sociais, abarcadas em seu movimento, onde as crianças são entendidas como atores sociais. Ou seja, compreender a infância como categoria implica perceber as múltiplas infâncias contidas nessa. Além disso, é mister perceber que essa multiplicidade é parte da constituição das crianças como seres humanos de pouca idade, em desenvolvimento, protagonistas de sua vida social e cultural.

A atenção indispensável aos fatores de heterogeneidade não pode, porém, ocultar aquilo que, para além das diferenças, contribui para considerar a infância como uma categoria social. Portanto, trata-se de avaliar um conjunto de variáveis que de alguma forma contribui e por vezes, são determinantes na constituição do que seja a infância. (ADORNO, 1993, p. 185).

Atualmente, como afirma Corsaro (2004), diversas áreas científicas compreendem o papel ativo das crianças em seus processos de socialização, principalmente as áreas da Sociologia e da Antropologia que contribuem para afirmação da condição delas como sujeitos sociais, pertencentes à categoria geracional infância, atravessada por aspectos sociais como gênero, raça, cultura, economia etc. Diante do movimento histórico vivenciado pela sociedade ocidental desde o surgimento do conceito de Infância (ÁRIES, 1981), encontramos na contemporaneidade o interesse em compreender a criança com seus modos de ser, plural, principalmente pela Sociologia da Infância e Antropologia da Criança²⁷. É a heterogeneidade da infância enquanto categoria social que permite que concepções como a de ator social, socialização, ação entre pares, entre outros, sejam considerados como fundamentais para a compreensão atual do conceito de infâncias.

Pensar atualmente na categoria infância(s) é relacionar de forma direta as contribuições do campo da Sociologia no que tange ao seu interesse em perceber a criança sob um ponto de vista não adultocêntrico, trazendo contribuições não apenas de um olhar *sobre* as mesmas, mas *para, com e, principalmente pelas próprias* crianças.

Nas contribuições da Psicologia para o campo da educação, o foco dos estudos clínicos os quais serviram de respaldo teórico para a pedagogia, não trazia as crianças como objeto da pesquisa, mas os próprios processos psicológicos em questão. Por esse motivo advém o papel fundamental do campo sociológico no que tange à intenção de trazer uma visibilidade das crianças ainda não encontrada em outros estudos: a compreensão das crianças, seus modos de viver e compreender o mundo, sem estar dentro de um papel coadjuvante, como acontece nos estudos relacionados à família, escola, saúde e assistencialismo, onde as crianças assumem o papel ora de filho, ora aluno, ora pobre marginalizado, mas raras vezes o papel de criança.

²⁷ Para um maior aprofundamento a respeito dessa questão, ver Cohl (2005).

Dessa forma, engendra-se a possibilidade de compreender a criança como ator social, produtora e produto dos sentidos culturais com os quais se relaciona. A contribuição do campo sociológico envolveu a compreensão das crianças de forma heterogêneas por serem socialmente constituídas, através da característica humana de socialização. Diferentemente do estudo psicológico desenvolvimentista mais tradicional, que possuía como eixo traçar normas e padrões na busca pela homogeneidade de características das dimensões humanas observadas nas crianças (afetivo, cognitivo, biológico), a Sociologia da Infância propõe-se a compreender as infâncias a partir da heterogeneidade como uma de suas características fundantes. (SARMENTO, 2005) Esse diferencial ocorre pela compreensão das crianças como sujeitos das infâncias, construídas socialmente, variando segundo sua classe, gênero, etnia e meio sócio-cultural em que se inserem.

Segundo Qvortrup (1999), a década de noventa foi um período impulsionador nas discussões a cerca da Sociologia da Infância, porquanto esse momento foi marcado pela primeira reunião de sociólogos com o intuito de discutir como objeto sociológico as crianças. Sendo assim, podemos dizer que a presente pesquisa está pautada nessa maneira, inaugurada na contemporaneidade, de compreender as infâncias e as crianças. Baseei-me principalmente em Montandon (2001), Sarmiento (1997; 2000) e Sirota (2001) no que tange a compreensão das infâncias e da necessidade de olhar as crianças sob seu próprio ponto de vista.

Nesse sentido, é possível perceber que o desenho por elas produzido é uma das múltiplas representações simbólicas²⁸, resultante de seus modos de interagir com o outro e com o meio. Essa interação não é percebida apenas como parte da produção, das formas e representações gráficas em si, mas também como utilização das mais diversificadas maneiras se relacionarem (falas, silêncios, gestos, expressões faciais, brincadeiras, etc.), que lhes dão além do suporte para interpretar a realidade presente, a característica de heterogeneidade referida. No

²⁸ Considerada uma das linguagens infantis (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

entanto é preciso ouvi-las, interpretar os possíveis sentidos para suas ações a partir do que elas mesmas oferecem e entendem como elemento para essa compreensão. Partir não significa limitar-se a. Ouvi-las não significa acatar tudo que nos é dito ou aceitar qualquer resposta para as questões apresentadas, mas buscar compreender quem é esse sujeito o qual se relaciona através de suas linguagens expressivas.

Essa mudança de olhares, segundo os autores já citados, ainda está se constituindo e por esse motivo alguns pontos precisam de maior reflexão, como é o caso dos estudos os quais se remetem à criança como produtora de cultura. Sarmiento & Pinto (1997) apontam que esse é um tema que exige maior aprofundamento teórico. A contribuição dessa discussão para o presente texto, no entanto, não reside na comprovação da autonomia cultural das crianças, mas na percepção de que elas se relacionam com seu meio sócio-cultural. É a partir dessa relação que se elegerão os elementos imprescindíveis na construção de seus significados, constituindo-se como autores, sujeitos ativos e sociais.

Dessa maneira, conforme afirma Quinteiro (2000), as instituições com caráter educativo adquirem como característica central constituírem-se como espaço privilegiado de socialização. É preciso visualizar, nesse contexto, o desenho como uma das inúmeras possibilidades oferecidas para que ocorra a socialização entre pares, entre adulto/professor e crianças e das crianças com os objetos de conhecimento, além de que, trazer a compreensão que tornar-se um espaço privilegiado de socialização não significa isentar o papel de ensinar e aprender na IEI e sim que essas ações ocorrem através desse socializar-se, tanto com o outro quanto com o conhecimento.

Para compreender, então, a produção de desenhos infantis na proposta pedagógica para educação das crianças pequenas é mister percebê-los como uma produção gráfica com dimensões não só psicológicas como também históricas, sociais e estéticas.

Inspirados pela corrente evolucionista, os estudos a cerca do desenho infantil tiveram sua origem no século XX e possuíam como característica principal a apresentação de fases ou etapas de desenvolvimento do grafismo (STERN, 1962; ARFOUILLOUX, 1976; LOWENFELD, 1977), calcadas numa compreensão do desenho como natural da criança (KELLOGG, 1981). Sua evolução caminhava para as vias de representação da realidade (LUQUET, 1969). Nesse sentido, a coordenação motora e técnicas de desenho apresentavam centralidade nos eixos dos estudos e práticas educativas. Apenas no século atual, foi possível captar o desenho infantil sob um prisma que considera sua dimensão estética (LEITE, 2002). O que outrora era entendido apenas como técnica para possibilitar a capacidade de representação, restringindo sua preocupação ao desenvolvimento do grafismo, hoje percebe a necessidade de compreender os aspectos relacionados à estética e à criação dessas produções. Para Villanova Artigas (apud GUIMARÃES, 1996) há uma duplicidade relacionada à técnica e à arte no que tange ao significado da palavra desenho, ainda que ele acredite que é um conflito que, ao invés de separar, une os termos em questão. Segundo o autor, o conteúdo semântico dessa palavra desvenda o que ela contém de trabalho humano refinado ao longo do fazer histórico. Isso caracteriza o desenho como ato estritamente humano, o qual nasce da invenção da técnica (domínio de um meio) e da arte (criação, intenção).

Desse modo, compreender que o desenho possui características tanto técnicas quanto estéticas é fundamental, embora exista a consciência de que, ao longo da história do desenho na educação brasileira, a técnica passou a ser sinônimo de *não liberdade* de expressão e de limitação da criação. Vale dizer, dicotomias passam a circundar o conceito de desenho, quais sejam: razão *versus* emoção; mental *versus* sensorial; interno *versus* externo; ideal *versus* natural. Esse fato implica compreendermos o desenho sem fragmentá-lo de maneira que se possa enquadrá-lo apenas em um aspecto, negando-lhe os demais. O desenho não é emoção ou razão e sim emoção e razão. Pensar o desenho em sua inteireza é não separar o sensível do inteligível, enquanto ato integral do ser humano, que o constitui e por ele é constituído.

Se existe atualmente um possível estímulo por parte das professoras de educação infantil para que as crianças desenvolvam a linguagem do desenho, é imprescindível perceber que é uma atitude relativamente recente, possível apenas devido à definição das especificidades da Infância e, conseqüentemente, do olhar diferenciado sobre as crianças e suas formas expressivas, no caso, o desenho.

Consoante Guimarães (1996), no começo do século XX pouco sabíamos sobre o processo intelectual das crianças, que ainda eram vistas como pequenos adultos. Pesquisas de autores, como Jean Piaget, contribuíram para o alargamento dos estudos sobre as crianças, fato o qual ampliou o interesse pela produção de desenhos infantis, principalmente a partir dos primeiros estudos da Psicologia Experimental. O desenvolvimento gráfico do desenho infantil começou, então, a receber ênfase nas pesquisas e foi introduzido no tratamento psicanalítico. Paralelamente, estudos sobre o “sentido estético” da criança surgiram e instituíram comparações entre o estilo infantil e os quadros dos grandes mestres da arte. Já no campo sociológico e antropológico, pesquisadores estabeleceram comparações entre desenhos de crianças de diferentes países. A autora afirma, ainda, que investigações evolucionistas influenciaram a colocação da arte primitiva e da produção infantil num mesmo nível de compreensão.

Essa comparação entre “arte infantil” e arte primitiva movimentou opiniões sobre as produções das crianças até os dias atuais. Não pretendo adentrar nessa questão polêmica, mas registrar que é preciso compreender que, ao colocar esses dois elementos em um mesmo patamar, aproxima-se a criança desse primitivo. A arte e o desenho são analisados, dessa maneira, não mais como uma construção social e histórica, mas como algo imanente e natural. Ao partir dessa compreensão, o olhar sobre a criança se aproxima do significado inicial da palavra *infans*, ou seja, volta a ser compreensão da criança a partir do que ela não tem, criança como um ser primitivo.

Segundo o que dissemos, compreendo o desenho como uma produção infantil historicamente construída, datada. Realizada por sujeitos capazes, que de alguma

maneira transformam o meio e por ele são transformados, numa mútua ampliação do que se é e do que nos constitui. O desenho da criança é marcado por uma não intencionalidade artística, o que não significa que não haja nele senso estético. Apesar da não presença dessa intenção, uma concepção de arte está sendo formada nesse processo. O papel das professoras (adultos mais experientes) passa a ser a ampliação da compreensão da criança sobre esse artístico dentro de um contexto social específico. O desenho é a presentificação, através de marcas gráficas, dos elementos com os quais seu produtor se relaciona. Sendo assim, não pode ser reduzido às etapas do desenvolvimento do grafismo ou às características da personalidade que possam emergir no ato de desenhar. O que não significa que o desenho não expresse também esses elementos. Não me cabe, neste trabalho, enquadrar o desenho nesta ou naquela concepção. Afirmar que é ou não arte, é ou não produção cultural, pois existe sempre um olhar desviante no ato de desenhar, que não pode ser enquadrado em concepções excludentes: o desenho é e é.

A partir desta compreensão, o papel dos professores de educação infantil torna-se essencial no processo de ampliação dos repertórios imagéticos e das possibilidades *desenhativas*. O professor não é apenas um facilitador do ato de desenhar, mas alguém que intencionalmente oferece desafios com o intuito de que as crianças encontrem suas próprias soluções estéticas aos problemas apresentados, ampliando seu vocabulário na linguagem do desenho. Não apenas tem o papel de incentivar, como também de oferecer os recursos necessários para o alargamento das experiências e conhecimentos das crianças.

Ao longo da história do desenho na educação brasileira, o professor nem sempre possuiu o papel supracitado. Como afirma Guimarães (ibidem), desde a expulsão dos jesuítas do Brasil, buscou-se uma reforma educacional que visava contemplar as ciências, as artes manuais e a técnica. Dessa forma, foi criada a *aula regia de Desenho e Figura*, e, em 1817, Dom João cria também escolas de desenho técnico em Vila Rica, na Bahia. Tanto essas escolas quanto as criadas no Rio de Janeiro, no ano seguinte, não prosperaram, dentre outros motivos, pela falta de uma

indústria desenvolvida e pelo preconceito a favor da arte erudita e refinada, inclusive por parte dos professores da época.

Com a missão francesa no Brasil, inaugurou-se um modelo de ensino bastante rigoroso, obediente aos cânones do classicismo. O aprendizado do desenho acontecia a partir de exercícios formais extensos, sem possibilidade de utilizar as próprias formas de expressão. A crença no dom e a idéia de arte como vocação ganharam relevo nessa época, o que influenciou tanto na compreensão de arte quanto no modo como o ensino desta era compreendido e realizado. A partir de 1870, devido ao acelerado processo de industrialização, o ensino do desenho passa a significar um recurso preparatório para os profissionais dessa área.

O comparecimento do professor italiano Ugo Pizzoli²⁹, em 1814, possibilitou a orientação de métodos de investigação e experimentação pedagógica que especulavam sobre o mundo infantil. Um desses estudos tratava do grafismo da criança. Seguindo o entendimento de Guimarães (1996), “foi a primeira vez no Brasil que se encarou o livre grafismo infantil como índice de um processo lógico-mental e como meio para investigá-lo” (GUIMARÃES, 1996, p.103). Dessa forma, uma nova maneira de compreender o desenho na educação brasileira foi sendo estabelecida: a instituição do desenho como elemento informativo da natureza psicológica, fornecedor de dados sobre a criança.

Como já afirmamos, a idéia do desenho como mote para compreender a *psiquè* da criança possui suas raízes firmadas nesse momento da educação brasileira, seguindo até os dias atuais. Mas, a possibilidade de visualizar “o interior da criança” através do desenho, trouxe como foco de interesse de alguns pesquisadores da época, menos a relação da criança com sua capacidade de representação da realidade e mais com sua possibilidade imaginativa. É neste período histórico que a nota avaliativa pelo desenho passa a não existir mais, por compreenderem a nota relacionada de forma inversa à possibilidade de livre-

²⁹ Psicólogo italiano Ugo Pizzoli chegou ao Brasil em 1913, trazendo considerável quantidade de aparelhos científicos destinados à realização de investigações na área da senso-percepção e da psicometria de modo geral.

expressão. Ou seja, uma nova tendência de compreender o desenho começa a tornar-se visível, e se estabelece enquanto tendência com a semana da Arte Moderna, em 1922.

As correntes artísticas presentes influenciaram a relação educativa para com o desenho da criança. Mediante tendências expressionistas, o desenho infantil passa a adquirir um valor diferenciado. Anita Malfatti³⁰ e Mário de Andrade³¹ foram os impulsionadores do discurso baseado na “livre expressão” da criança. Ambos acreditavam que a atividade infantil exigia originalidade, porquanto a criança é capaz de inventar técnicas muito particulares, mas somente na década de 1930 a idéia da livre-expressão penetra de fato na escola pública brasileira. (FARIAS, 1994; COUTINHO, 2002)

Professores passam a discordar da ação de ensinar arte, afirmando que esta pode apenas ser expressada. Neste sentido, a expressão de sentimentos através da arte adquiriu finalidades quase terapêuticas dentro das instituições educativas. O modelo Escola Novista³² forneceu padrões de Arte-educação nas escolas públicas até mais ou menos 1958. Foi nessa época (1948) que Augusto Rodrigues³³ cria a Escolinha de Arte do Brasil. Possuía como base a livre expressão de forma integral e buscava preservar a “espontaneidade” da infância. Além disso, não apresentava programas, uma vez que sua preocupação era a de observar e estudar a atividade artística, oportunizando sua exercitação plena. Nada deveria ser imposto à criança. O espontaneísmo generalizado acaba sendo consequência dessa compreensão de *fazer* Educação e Arte. O *laissez faire* (deixar fazer) foi o mote

³⁰ Anita Malfatti é considerada precursora do modernismo nas artes plásticas brasileiras. Em 1914, realiza sua primeira exposição individual.

³¹ Mário de Andrade colocou-o entre os pioneiros do movimento modernista no Brasil, culminando, em 1922, como uma das figuras mais proeminentes da histórica Semana de Arte Moderna.

³² Inspirados nas idéias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, um grupo de intelectuais (entre eles Cecília Meireles, Lourenço Filho, Anísio Teixeira) viram num sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. Defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita.

³³ Pintor brasileiro. Organizou exposições de arte infantil brasileira que circularam pela Europa (1948), participou da II Bienal de São Paulo (1953) e foi premiado no Salão Nacional de Arte Moderna.

desencadeador do esvaziamento das bases filosóficas da Escola Nova e seus resquícios estão presentes ainda hoje, em algumas práticas educativas.

A fim de retratar o problema que passou a se apresentar com o espontaneísmo citado, livros direcionados ao público de professores passaram a oferecer estratégias prontas de conteúdos e práticas didáticas foram criadas em quantidade, na busca por suprir a formação deficitária que o professor estava apresentando naquele contexto. Tais livros também perduram até os dias atuais, demonstrando a tensão, ainda presente, que dicotomiza o direcionar o ato do desenho e o livre-fazer.

Na busca por abarcar os aspectos positivos das tendências anteriores, surge, nos anos 80, a Pedagogia Histórico-Crítica dos Conteúdos. Seu objetivo era possibilitar o acesso aos conhecimentos culturalmente acumulados pela sociedade, pois acreditava na necessidade desses para uma prática social viva e transformadora. Dentro desse perfil, o ensino de desenho não se enquadra como atividade fundamental. Embora tenha ocupado lugar de destaque em décadas anteriores como uma atividade fundamental para o desenvolvimento do raciocínio ou propiciador da expressão e criatividade contidas de forma latente nas crianças, nesse momento histórico, o desenho assume um papel mais secundarizado. A compreensão do desenho dentro da educação nesse período histórico não o define nem como arte, nem como técnica.

2.1 As Pesquisas Nacionais Sobre o Desenho no Período de 1995 a 2005

Após a presença da Pedagogia Histórico-crítica dos Conteúdos, entramos em um momento de transição, de busca por uma identidade pedagógica para o desenho na Educação. Procurei me aproximar desse momento histórico através de um levantamento bibliográfico a cerca do desenho no ambiente educativo para

crianças pequenas. Esse levantamento bibliográfico³⁴ não objetiva destrinchar o tema até sua exaustão ou constituir-se como uma monografia de base e sim recolher material suficiente para apontar um caminho pelo qual o desenho foi sendo traçado e, a partir dessa delimitação, visualizar mais nitidamente qual lugar o desenho passou a ocupar no espaço da educação infantil, qual identidade ele foi constituindo ao longo do tempo.

Sendo assim, o material encontrado através desse levantamento conta com cento e três títulos³⁵ e foi considerado de maneira a trazer visibilidade ao olhar que o pesquisador vem assumindo com referência ao desenho infantil. Esse material foi elaborado a partir dos três principais *sites* de produção acadêmica brasileiros CAPES, INEP e SCIELO através do acesso ao banco de dados, onde foi possível encontrar os títulos com os dados gerais da produção e resumos.

Tabela 1 – Quantidade de Trabalhos por área

Área	Artigo	Dissertação	Tese	Total de Trabalhos
Psicologia	6	16	8	30
Educação	5	30	7	42
Saúde		9	1	10
Arquitetura		1		1
Educação Física		3	1	4
Letras		2		2
Geografia		1		1
Religião			1	1
Artes		2	1	3
Sociologia		1		1
Comunicação	1	4	2	7
Biblioteconomia		1		1

Fonte: Capes, Scielo e INEP, 2006

De acordo com os dados obtidos, podemos observar que a maioria dos trabalhos está relacionada à educação (40%), psicologia (29%), saúde (9%) e comunicação (7%). No entanto as áreas não se fecham em si mesmas. A área de Artes, por exemplo, possui apenas 3% dos trabalhos, o que não significa que os 40% de

³⁴ Realizado em 2006, na disciplina de mestrado “Seminário de Dissertação II”, ministrado pela professora Eloisa A.C. Rocha

³⁵ Entre os 103 títulos, 11 eram artigos, 73 dissertações e 19 teses.

trabalhos na Educação tenham ignorado seus estudos. A contribuição dessa tabela remete apenas à percepção de que outras áreas além da Educação têm considerado o desenho infantil em suas pesquisas, realizando muitas delas num contexto educativo.

Tabela 2 – Idades pesquisadas

IDADE	QUANTIDADE
Educação Infantil (até 6 anos)	20
Ensino Fundamental (acima de 7 anos)	35
Idade intermediária (5 a 8 anos, em média)	03
Não especificou faixa etária	45

Fonte: Capes, Scielo e INEP, 2006

Quanto às idades pesquisadas, é possível observar que a variação encontrada foi considerável. Entre os trabalhos que citaram a faixa etária em seu resumo, 60% relacionavam-se à idade maior que seis anos³⁶. Dado que aponta para a necessidade de estudarmos o universo das crianças pequenas, principalmente pela constatação de que, entre as pesquisas com acesso à idade das crianças, nenhuma fez suas análises relacionando as crianças bem pequenas (0 a 3 anos). Esse fato traz um indicativo de lacuna nas pesquisas sobre o desenho infantil. Estudos poderiam acontecer no sentido de buscar a compreensão do Desenho Infantil para responder perguntas como: por que as crianças de zero a três anos não foram pesquisadas? A falta de intencionalidade de registrar formas não caracteriza as marcas gráficas das crianças como desenho?

Nem todos os trabalhos possuíam o desenho infantil como foco central. Dos trabalhos selecionados, encontramos palavras que trazem um sentido relacional ao desenho:

³⁶ Até 2005 a idade para ingresso no ensino fundamental era 7 anos.

Tabela 3 – Palavra chave relacionada ao Desenho da Criança

Palavra – chave	Quantidade
Desenho Infantil	24
Desenho	9
Representação	7
Expressão	3
Arte	6

Fonte: Capes, Scielo e INEP, 2006

Cada uma dessas palavras remete a uma compreensão de desenho e de desenho infantil. Maria Isabel Leite (2002), por exemplo, em sua tese³⁷, preferiu tratar os desenhos das crianças sem chamá-los infantis, com a finalidade de não trazer com esse termo os muitos sentidos de negatividade, insuficiência, provisoriedade que ele carrega. Emprego o termo infantil para distinguir o desenho das crianças que possuem faixa etária correspondente à educação infantil. Apesar de seu sentido inicialmente negativo, permito-me utilizar esse termo, pois hoje ele caracteriza um estado de conhecimento sobre as crianças numa perspectiva que as qualificam como sujeitos de direitos. Nesse caso, a palavra *infantil* pode ser considerada não apenas pelo seu passado, mas como atualmente se encontra: carregada de conquistas para as crianças.

A partir desse levantamento, encontrei diversas concepções sobre o desenho infantil. Foram classificadas em uma tabela as principais utilizações e compreensões do desenho. O desenho não pode ser compreendido de maneira fragmentada, como está apresentado na tabela, visto que são tópicos intimamente relacionados. Mas, a partir dessa organização, procurei registrar que existem variações tanto em sua utilização nas pesquisas, como em sua compreensão conceitual.

Ao analisar os dados obtidos, podemos perceber que o desenho nas pesquisas dessa última década, tende a ser considerado uma técnica para obtenção de dados (psicológicos ou não), sendo capaz de avaliar processos de desenvolvimento humano. Facilmente compreendemos o porquê ainda hoje na

³⁷ Trabalho número 62.

educação encontramos resquícios da psicologia evolucionista do desenvolvimento na compreensão das professoras quanto ao desenho das crianças. Pesquisas relacionadas a essa área acontecem com frequência, mostrando que tal compreensão do desenho está presente inclusive dentro do contexto acadêmico. As técnicas psicológicas são usadas em larga escala dentro de sua área específica, o que é adequado. Na verdade, o ponto o qual precisa ser repensado é o fato de importarmos tais técnicas para a área da Educação.

Tabela 4 – Compreensão do desenho nas pesquisas

Utilização na Pesquisa	Quantidade	Compreensão do Desenho Como	Quantidade
A - Como técnica psicológica	26 (17%)	1 – Recurso para mensurar o processo cognitivo, emocional ou psicológico	41 (27%)
B – Como técnica para obter outros dados para pesquisa	47 (31%)	2 – Arte infantil	2 (1%)
C – Arte/ imaginação/ imagem	23 (15%)	3 – Meio de expressão	13 (8%)
E - Para refletir sobre sua própria teoria	9 (6%)	5 – Representação gráfica	25 (17%)
D – Utilização de comparação entre desenhos	3 (2%)	4 – Documento histórico (complementado ou não pela fala)	9 (6%)
F – Obter Conhecimento relacionado ao desenho	10 (7%)	6 – Recurso Artístico	11 (7%)
G - Não usou o desenho como dado	14 (9%)	7 – Linguagem Visual	11 (7%)
H – Como registro de uma ação da pesquisa	4 (2,5%)	8 – Maneira de conhecer o meio em que a criança se insere	18 (12%)
I – Como representação	13 (8%)	9 – Proposta Pedagógica	18 (12%)

Fonte: Capes, Scielo e INEP, 2006

Seguindo os dados levantados, percebemos que a maior parte dos trabalhos aponta uma compreensão de desenho como uma atividade natural da criança baseada em etapas de desenvolvimento universais. Autores como Kellogg, Lowenfeld e Brittain, Luquet e Merèdieu, além de Vygotsky, Wallon e Piaget

constituem a base teórica mais comum. Afirmativas como “toda criança desenha” também são comuns nas pesquisas relacionadas ao desenho infantil. Não tenho a intenção de aprofundar questionamentos perante essa afirmativa, porém é preciso problematizá-la levando em consideração a criança como um ser humano bio-psico-histórico-social. E, por assim ser, talvez a compreensão do desenho como *natural* acaba desconsiderando algumas dessas dimensões humanas, inclusive sua relação com os objetos de conhecimento e aspectos sociais³⁸ que envolvem as crianças nessas interações. Ao compreendermos o desenho como natural da criança, estamos retirando do professor a função educativa de ampliá-lo, visto ser ele uma consequência do desenvolvimento biológico. Poucos trabalhos citam a existência de processos de aprendizagem ligados ao meio social da infância quando se refere ao trabalho realizado com os desenhos infantis nas IEI's.

Alguns estudos³⁹ utilizam o desenho para compreender o meio em que a criança está inserida. É importante buscar conhecer o meio em que a criança está inserida não apenas para conhecer a criança em si, mas também suas produções e as condições em que elas ocorrem. A tese de Leite (2002) tem como objetivo central trazer as diferentes experiências culturais e condições de produção oferecidas para as crianças como eixo central para discutir as produções gráficas das crianças.

Além disso, poucos trabalhos consideram o desenho infantil como arte. Essa discussão, já feita por Moreira (1984) e Sans (1994), traz a afirmativa que o diferencial entre a criança e o artista em seus atos de criação, é a ação consciente e com a intencionalidade de modificação do ambiente externo que o artista é dotado. A criança, ao afetar o ambiente, não age com essa intenção, pois vivencia

³⁸ Rosa Iavalberg (1995) propicia uma das poucas pesquisas nesse momento histórico que relaciona o desenho e o meio social, intitulada “o desenho cultivado da criança”. A autora refuta a ideia de desenho espontâneo e os considera como atos socializados, que traz à tona a cultura com a qual as crianças se relacionam para suas produções.

³⁹ Trabalhos de número 6, 10, 18, 29, 39, 46, 48, 51, 59, 61, 63, 68, 81, 93, 98, 99, 100.

tais situações em função⁴⁰ de suas próprias necessidades. Isso não significa, como dissemos anteriormente, que não há nesse momento, uma concepção de arte e de estética em vias de constituição.

Seguindo o eixo de conceitos referentes ao desenho infantil encontrados nesse levantamento, é possível encontrar trabalhos⁴¹ que relacionavam o desenho à fala das crianças. Dentro deles é preciso analisar como os pesquisadores abarcam esta fala: é também uma produção cultural da criança, trazendo maiores possibilidades de abranger o objeto pesquisado, ou considera a imagem desenhada pelas crianças como incompleta de sentido e utiliza a fala a fim de trazer explicações sobre o desenho?

Para refletir através dos desenhos como documentação é preciso levar em conta a possibilidade de retirar dados através do desenho. Essa foi uma compreensão do desenho utilizada em larga escala, como foi demonstrado na tabela anterior: o desenho compreendido como instrumento metodológico nas pesquisas com a função de “disparador” de dados. Já foi afirmado que utilizá-lo como técnica para obtenção de dados do desenvolvimento psicológico, emocional, cognitivo e motor da criança não é necessariamente o papel do professor. Então, que dados deve buscar no desenho o professor de educação infantil?

Uma possibilidade seria a obtenção de dados através do desenho com o intuito de trazer possíveis reflexões a cerca dos materiais disponíveis e sua diversidade, dos meios culturais os quais tornaram aquele desenho realizável, das mediações e demais interações que ocorreram no momento de sua produção, enriquecendo-o ou não, trazendo vivências ou experiências... Poderemos, então, pensar em dados para um professor-pesquisador que possui olhos e ouvidos atentos à compreensão da criança como produtora de sentidos.

⁴⁰ Penso que o termo “função” é o fator crucial para compreendermos o que diferencia a produção em arte feita por um artista e por uma criança, pois é a função social que a produção adquire que vai demarcar este espaço.

⁴¹ Trabalhos de número 48, 81 e 99.

A apreensão do desenho como linguagem também é encontrada, referindo-se a esse como possibilidade de registro e representação. Através dos resumos não foi possível um aprofundamento sobre como o termo foi utilizado. Quando e como um desenho se torna registro? O que o constitui dessa maneira? Que elementos os desenhos são passíveis de registrar?

Ainda sobre as formas de compreensão do desenho encontradas nesse levantamento, deparamo-nos com concepções intimamente ligadas, como aquelas que admitem o desenho como meio de expressão, linguagem visual e recurso artístico, já que todas elas levam em consideração as características visuais e comunicativas de cada desenho. Apenas uma (a de número 62), porém, refere-se ao desenho como uma produção dentro de uma linguagem estética. Talvez esse seja um dos caminhos que poderão levar as produções infantis para além dos estereótipos, possibilitando criação. É uma linha de pensamento que poderia explorar mais o conhecimento sobre o desenho infantil, no entanto não tenho o conhecimento necessário para sair do campo educacional e adentrar no campo da *estética*. Diante de tal impossibilidade, deixo aberto esse caminho para futuras pesquisas.

Por considerar os dados obtidos através do levantamento de artigos, teses e dissertações encontrados nos principais sites de produção acadêmica brasileiros, procurei traçar um caminho para a pesquisa o qual levasse em conta algumas das lacunas encontradas na produção relacionada ao desenho infantil datadas entre 1995 e 2005. Sendo assim, busquei trazer alternativas que apontassem uma direção para a utilização do desenho nas instituições para crianças pequenas sob uma ótica educativa/pedagógica. Para a referida investigação, busquei encontrar os trabalhos os quais mais se aproximavam do meu foco de pesquisa, descartando alguns trabalhos, tomando como critério as características a seguir:

- Local da pesquisa: Instituição Hospitalar;
- Idade das crianças: superior à educação infantil;
- Uso/compreensão: limitada à metodologia da pesquisa.

Os trabalhos com ausência dessas características foram resumidos a dez produções⁴² que cito a seguir:

- Adriane R. A. Tenuta escreveu, em 2002, sua dissertação intitulada “*Desenho infantil e comunicação humana*”. A pesquisa na área de Comunicação baseou-se em leituras de semiótica e semiologia e usou autores como Saussure, Barthes e Greimas para revelar a “narratividade” da aparência simbólica do desenho.
- Com o objetivo de discutir duas propostas de ensino de arte, utilizando como dado fundamental o desenho infantil, Cesar Cola escreve em 1996 a dissertação “*Livre expressão e metodologia triangular no ensino das artes na pré-escola: uma investigação sobre o desenho infantil*”, na área da Educação. O mesmo autor, em 2003, escreve a tese “Desenho infantil: processo de comunicação e expressão” a qual observa como se dá o processo de comunicação visual no desenho (teoria do desenho de Kellogg e Stern).
- Heliana O. Nardin, em 1996, escreve “*Percepção e representação do mundo no desenho infantil – da teoria da prática à fenomenologia*”. Com essa dissertação, (Educação) trouxe a compreensão do desenho infantil como expressão de um eu que interage com o mundo e com o outro e procurou investigar a estrutura da mente infantil e a representação que a criança faz do mundo abordando relações pela linguagem e arte.
- A pesquisadora Isa Regina M. M. de Mendonça, escreve, em 2000, sua dissertação que investiga o ponto de vista de crianças pré-escolares a cerca da funcionalidade de suas produções gráficas de desenho. Nesse trabalho identificou-se a intenção das crianças em comunicar ao se expressar por desenho.

⁴² Trabalhos número 4, 12, 13, 26, 28, 40, 62, 71, 72, 83.

- Leda Maria de Barros Guimarães, em 1995, conclui a pesquisa *“Entre a arte e a técnica: reflexões sobre o desenho e seu ensino”*, com o objetivo de apresentar uma discussão sobre o conceito de desenho na sociedade ocidental e fazer uma análise das teorias sobre o desenho infantil. Essa dissertação, realizada na área da educação, foi acessada por mim através do livro “desenho, desígnio e desejo”, em que a autora apresenta parte de sua pesquisa.

- Maria Isabel F. Leite apresenta sua tese em 2001 *“O que e como desenham as crianças? Refletindo sobre as condições de produção cultural da criança”*. Em seu trabalho, analisa os desenhos feitos após uma exposição de arte em museu, problematizando a ação dos professores e monitores. Reflete sobre o conceito de arte, imagem e desenho e conclui afirmando que as experiências culturais marcam profundamente o desenho das crianças. Apresento maiores referências de sua tese no decorrer de meu texto.

- Na área de Artes, uma dissertação intitulada *“Sylvio Rabello e o desenho infantil”* é apresentada em 1998 por Rejane Galvão Coutinho. Nesse trabalho, a pesquisadora analisa o livro “psicologia do desenho”, de Sylvio Rabello (1935) e avalia a contribuição do autor para o ensino da arte em Pernambuco através de comparações com pesquisas internacionais da época. É ainda essa pesquisadora a qual apresenta a tese *“A coleção de desenhos infantis do acervo Mário de Andrade”*, em 2002, no qual analisa a referida coleção e avalia a contribuição de Mário de Andrade para o ensino de arte em São Paulo.

- Sueli Ferreira, em 1998, conclui a dissertação intitulada *“Figuração e imaginação: um estudo da constituição social do desenho infantil”* em que interpreta os desenhos baseando-se em conceitos de Vygotsky. Diferencia-se da maior parte de pesquisas produzidas na área da Psicologia por trazer em seu estudo sobre a constituição do desenho, relação entre

conhecimento, realidade, figuração e processo significativo a consideração da experiência cultural das crianças.

Tomando como ponto de referência o contato que já possuía com a educação infantil, cogitei encontrar nesse levantamento a presença do desenho concebido como “recurso didático” utilizado para o ensino de áreas do conhecimento consideradas mais “relevantes” (como português, matemática, etc.). Entretanto, ao mergulhar no material exposto, percebi que essa tendência não foi predominante nas pesquisas encontradas. Contrariamente, os dados apontam a existência de pesquisas que investigam o desenho sob um ponto de vista pedagógico, sem desconsiderar sua característica de comunicabilidade e, portanto, de socialização.

O levantamento contribuiu para clarear os caminhos que as pesquisas tomaram após o momento histórico citado anteriormente, e possibilitou perceber que uma identidade passou a ser partilhada pelos pesquisadores que trataram do desenho em seus estudos. Na sua utilização dentro da pesquisa, percebemos a tendência em concebê-lo ora como técnica psicológica, ora como técnica para obtenção de dados. Além disso, o levantamento apontou um desenho considerado como representação gráfica que possibilita a realização de diagnósticos psicológicos (capaz de mensurar o processo cognitivo, emocional ou psicológico). É possível concluir, dessa forma, que o desenho infantil, nas pesquisas brasileiras realizadas entre 1995 e 2005, assume um caráter de artifício que permite conhecer elementos relacionados à subjetividade do desenhista.

Embora as pesquisas relacionadas ao campo educativo apontem para uma compreensão de desenho como diagnóstico psicológico da criança, a ação de enfatizar o desenhista e não apenas o desenvolvimento do grafismo é uma conquista. Quando focamos nas crianças desenhistas, abrem-se as portas para a compreensão de que, mais importante que os diagnósticos, é preciso oferecer experiências para que o desenhista amplie suas possibilidades comunicativas. Dessa forma, revela-se no desenho a subjetividade das crianças que desenham, mas também as condições em que o desenho foi realizado, a cultura na qual seus

sujeitos estão inseridos, as associações e compreensões a cerca do mundo e do outro, enfim, considerando os mais diferenciados aspectos humanos.

3 Paisagem do Campo de Pesquisa

... Meu desenho sumiu.
Não sei onde foi parar.
Talvez para alguém
Ele possa interessar...





Como foi dito no capítulo referente à Arquitetura da Pesquisa, o âmbito particular das instituições para crianças pequenas acolhe 19% das crianças brasileiras. Apesar de um dado considerável, raras são as pesquisas que analisam essa parcela de matrículas na educação infantil. Justamente pela não presença dessas pesquisas, traçar um panorama a cerca da realidade das instituições particulares de Florianópolis (e do Brasil) tornou-se uma tarefa, apesar de relevante, de difícil acesso.

A instituição que escolhi como campo da pesquisa situa-se no município de Florianópolis (SC), em sua região insular, relativamente distante de minha residência (situada na parte continental da Grande Florianópolis). O tempo médio de noventa minutos demarcava o trajeto realizado diariamente em transporte coletivo. Trazer para o corpo do texto esse detalhe possui a intencionalidade de explicar que a comodidade não participou do momento de escolha da instituição. Evidencio, assim, a escolha intencional *daquela* e não de outra instituição para que se tornasse campo da presente pesquisa.

E por que aquela e não outra? Como já foi mencionado anteriormente, meu interesse pautava-se em anunciar possibilidades de práticas educativas, afinal, o fracasso de algumas propostas está claro inclusive no senso comum: falta material, formação; uso de desenhos fotocopiados apenas para ser pintados, para ocupar as crianças, preencher o espaço de tempo disponível, etc. Tais fatos partem de muitas realidades educativas. No entanto meu desejo era o de ir além dessa constatação e anunciar que existem sim lugares onde o desenho possa ser utilizado intencional e pedagogicamente, considerando especificidades das crianças, dos processos educativos e dessa linguagem em foco no presente estudo. Por saber de antemão que a referida instituição possuía um Projeto Político Pedagógico pensado coletivamente e que nele havia espaço amplo para os fazeres artísticos, ampliei meu interesse pela instituição. Unindo esse fato a minha presença em determinado curso⁴³, fez com que eu me aproximasse mais da

⁴³ Um curso de formação oferecido na instituição em que eu trabalhava, ministrado pela pessoa que presta assessoria à Instituição pesquisada, possuía como eixo central o ato de planejar o trabalho das educadoras. A arte aparecia efusivamente ao longo dos encontros, como veículo o

maneira como as intencionalidades educativas se organizavam naquele espaço. Assim, não declaro que a instituição catarinense citada seja a única a pensar reflexivamente a partir da arte ou desenho infantil, ou mesmo que suas reflexões sejam mais coerentes que as demais. Parto da sua legitimação como uma instituição a qual possui uma trajetória reflexiva a partir de sua prática pedagógica e do seu interesse educativo na ampliação das potencialidades e repertórios infantis. Dessa forma, a escolha da instituição *lócus* da pesquisa foi intencional, mesmo que meu interesse não seja o de analisar *a instituição em si* – ainda que essa esteja presente nas análises –, mas as ações educativas relacionadas ao desenho infantil que presenciei durante o tempo em que estive em campo.

Antes de caracterizar a instituição, cabe ressaltar que os dados coletados e analisados, não foram esgotados em suas possibilidades de significações. Ou seja, enquanto pesquisadores, fazemos escolhas, descrevemos e analisamos a realidade, mas não em seu devir, da mesma forma como o fato ocorreu. Em minha condição de pesquisadora, estão também presentes minhas escolhas e significações que não esgotam o objeto pesquisado. Não se trata de relativizar a realidade, mas compreendê-la em seu dinâmico movimento de aproximação e representação.

Dessa forma, caracterizo o contexto pesquisado, a partir de meu lugar de pesquisadora, sem o intuito de esgotar as possibilidades de significações possíveis, mas desejando trazer alguns indicativos por meio das situações observadas, das vivências e experiências de meninos e meninas frente às propostas de desenho.

qual auxiliasse a percepção de como haveria de se planejar a prática pedagógica levando em consideração a participação das crianças (de forma crítica) e não apenas nos conteúdos a serem ensinados.

3.1 Primeiro contato

A estrutura física da instituição foi a primeira característica a chamar atenção ao adentrar nesse campo da pesquisa. Antes do acesso ao prédio principal encontramos um muro alto, branco, que pode ser considerado um *hall* de entrada. Nesse muro há diversas imagens pintadas pelos alunos os quais aparentemente envolvem o emblema da escola e o tema “paz”. São produções grandes e retangulares, pintadas com pincel largo e tinta específica para parede, provavelmente por alunos do ensino médio ou final do fundamental. Tais imagens despertam a atenção não apenas pela linguagem artística utilizada, mas pelo respeito à autoria dessas obras. Difere-se das “artes na parede” feitas em muitas escolas, que são apagadas com tinta branca ao final do ano para que no ano seguinte outro grupo de crianças possa pintar sobre aquele espaço, dando continuidade a um ciclo de pintura desconectado de um projeto intencional, que só tem (se tem) sentido no momento de sua produção. Ao contrário, percebemos a intenção de uma produção em arte com sentido e significado.

Após essa passagem, temos contato com a quadra coberta e só então chegamos ao prédio principal, onde observamos uma de suas paredes, ainda do lado externo, marcada por um mosaico construído com pequenos pedaços de azulejos, por crianças da sexta série do ensino fundamental. O mosaico constitui-se de cinco painéis distintos e tema relacionado aos deuses gregos. Mais uma vez, o aspecto de durabilidade das obras produzidas pelas crianças se faz presente, reiterando o respeito (e não só isso) pelas elaborações artísticas realizadas na instituição.

Após a espera ansiosa de alguns minutos, a direção recebeu-me com simpatia. Explanei meus interesses para com a instituição (que foram sendo anotados em um caderno), um pequeno silêncio, um olhar mais sério e a pergunta: “Você já trabalhou? Já foi professora?”. Respondo afirmativamente e a conversa continua com mais fluidez. A explicação da pergunta aparece: “muitas vezes vêm pessoas que nunca trabalharam, não conhecem a dinâmica do trabalho, a rotina com

crianças, as dificuldades reais que existem e acabam por julgar erradamente o trabalho das professoras. Se você tivesse me dito que nunca trabalhou, eu diria que essa pesquisa não poderia ser realizada aqui, mas, como você já teve esse contato e sabe que muitos momentos a prática e a teoria acabam caminhando para lados diferentes, então... seja bem-vinda, vou levá-la ao prédio do infantil”.

“Prática e teoria caminhando para lados diferentes”? Esse comentário causou-me certo desconforto por compreender teoria e prática como complementares e indissociáveis, mas, para além das palavras, busquei o sentido de seu discurso e compreendi à qual teoria e prática ela se referia. Sua frase remetia a uma teoria compreendida abstratamente e desconectada do fazer educativo. Desta maneira, a preocupação da direção pode ser plausível, visto que também existe para ela (e percebi isso através da maneira reflexiva e política com que organizavam o trabalho) a compreensão da complementaridade entre teoria e prática.

Sou apresentada à Coordenadora Pedagógica da educação infantil, explico-lhe também meus objetivos e já organizamos uma data para iniciar as observações. Pergunto-lhe qual grupo ela indicaria para que eu observasse e que recebo a resposta “pode ser o grupo que quiseres, tanto de manhã quanto à tarde. Só quero que me digas o que preferes para que eu possa avisar às professoras”. Acabo optando pelos grupos vespertinos, iniciando pelos maiores, já que era início do ano e os pequenos poderiam precisar de mais tempo para inserção na rotina da instituição. A abertura oferecida chamou-me atenção um pouco depois, ao iniciar as observações e descobrir que a professora das crianças maiores houvera entrado naquele ano e a do grupo intermediário estava saindo naquele mês, sendo que eu começaria a observá-los no período de adaptação à nova professora. Muitas coordenadoras poderiam optar disponibilizar os grupos com professoras mais antigas ou que incorporaram de maneira mais contundente a proposta da instituição. No entanto a disponibilização de qualquer grupo fez com que eu percebesse a transparência do trabalho.

No dia combinado, chego timidamente à sala do Infantil III, os “maiores”. Um “oi” meio envergonhado da porta é respondido com grande acolhida. A professora dá-me as boas-vindas e apresenta-me às crianças, que estão sentadas às mesas: “Gente, essa é a Giseli, aquela que eu falei pra vocês. Vou deixar que ela fale um pouquinho do que veio fazer aqui...”. Começo a me apresentar “Então, eu sou a Giseli e eu vim aprender um pouquinho sobre vocês, sobre a maneira que vocês desenham...”. Uma menina levanta o dedo, interrompendo minha fala. Assumindo um discurso que certamente não vinha apenas dela, diz: “Né que se a gente fizer muito barulho você não aprende?” Após um sorriso e um respirar mais fundo, compreendo a mensagem daquela fala e lhe respondo: “É... tem que colaborar com a professora...”.

O contato com a primeira turma foi mais formal. Das demais crianças, fui me aproximando aos poucos, principalmente nos momentos do parque. Quando comecei a fazer as observações em outras turmas já conhecia praticamente todas as crianças pelo nome, o que facilitou minha presença em sala. O primeiro contato com os outros grupos aconteceu no parque. As crianças logo notaram minha presença e aproximaram-se com curiosidade. Sorrio. Fico ao lado de um menino de quatro anos e antes que eu começasse a falar qualquer coisa, uma menina também com essa idade, mas de outro grupo, vem conversar comigo:

Menina⁴⁴: Você é mãe dele?

Gi: Sou. - respondo, brincando.

O menino, que estava sorrindo, fica sério e pergunta quase assustado: Tu és minha mãe?

Gi: Sou - respondo achando graça do seu jeito e continuando a brincadeira.

Ele sorri, sem entender bem como eu poderia ser sua mãe, então esclareço:

Gi: É brincadeira, né?

O menino então me pergunta: Então tu és mãe dela? [aponta para a menina que havia me feito a pergunta anteriormente].

Gi: Não, não sou mãe de ninguém. Eu vim aqui pra conhecer vocês, como vocês desenham...

Outro menino interrompe a conversa e fala “Sabe como que é meu nome?” e apresenta-se. Então lhe pergunto: “e quantos anos você tem?”. Ele aponta com os dedos 3 anos. Afirmo que ele já é bem

⁴⁴ Nesse primeiro momento, as crianças são identificadas sem seus nomes, porque ainda não os conhecia, não sabia quem eram. Procuo descrever a situação como a presenciei.

grande e puxo assunto com outro menino que havia chegado enquanto conversávamos: “E você quem é?”, ao que recebo uma resposta um tanto seca: “Sou o Power Ranger!”. A criança continua com sua face séria enquanto seu amigo de três anos tenta me explicar dizendo o nome da criança e “Power Ranger” como se fosse o sobrenome. E completa: “A gente gosta bastante de brincar de Power Ranger. Sabe os Powers?” Respondo afirmativamente e digo-lhe que também gosto de brincar. Ele estranha minha resposta, pois sou adulta: “Assim grande?”. As crianças riem e vão aos poucos se envolvendo novamente na brincadeira. Pouco a pouco vou me sentindo mais pertencente àquele espaço. (Diário de Campo, 19/04/2007).

Assim foi meu primeiro contato com a instituição e as crianças. Os outros adultos foram todos muito simpáticos e receptivos. No entanto, em vários momentos e por vozes diferentes, ouvi a frase “A estagiária chegou!”, o que traduzia a falta de compreensão exata do papel que eu estava assumindo na instituição.

3.2 Algumas características Gerais

A escola possui três prédios que se interligam. O primeiro, principal, contém a secretaria, direção, cantina, biblioteca, sala de informática, salas de aulas para ensino fundamental (sexta à nona série) e médio, entre outros ambientes. Após um corredor que leva a um caminho de pedra já na parte externa do prédio, encontramos as salas do ensino fundamental (primeira à quinta série) e mais adiante um espaço aberto onde vemos alguns brinquedos de parque e grandes mesas de madeira para lanchar. Chegamos então a um grande portão gradeado, que dá acesso ao parque e prédio “do infantil”, como costumam chamar.

O ensino nesta instituição é dividido em quatro segmentos: ensino infantil, ensino fundamental (primeira à quinta série), ensino fundamental (sexta à nona série) e ensino médio. Este último acontece em três anos. “Nos dois primeiros anos os alunos participam de projetos que abordam os conteúdos das diversas disciplinas e que incluem saídas de estudo, as quais eles podem testar seus conhecimentos *in loco*, aprendendo na prática o que em outras escolas é dado só na teoria. No terceiro ano, o objetivo é completamente voltado para o ingresso no ensino superior apoiado por apostilas desenvolvidas pelos professores”, como consta no site da instituição. Além das aulas obrigatórias, são oferecidas aulas de

Artes Plásticas e Cênicas no período oposto ao estudo, nelas são desenvolvidas peças teatrais com base nos livros abordados no vestibular.

O ensino fundamental caracteriza-se pela busca em “promover uma aprendizagem que tenha sentido para os alunos. Assim, nosso desafio é preencher com vida os conteúdos escolares através dos Projetos. Os projetos constituem-se na possibilidade de os alunos exercitarem comportamentos e atitudes de cidadão”. Acreditamos que essa compreensão leva a utilização dos conteúdos disciplinares como *ferramentas* para o desenvolvimento um pensamento livre e aberto. A aparente intenção da instituição é ir além dos conteúdos, trazendo uma finalidade que perpassa o entendimento de conteúdos como “*ferramentas* com o objetivo de compreender e atuar de forma consciente na sociedade em que vivemos”.

Assim, encontramos uma teoria para a educação infantil a qual prima por trazer independência e autonomia às crianças que freqüentam a escola, auxiliando no desenvolvimento de “um pensamento aberto e livre”. Por esse motivo, busca-se nessas relações um “espaço de expressão, no qual as crianças são ouvidas, valorizadas e respeitadas”.

No que concerne aos *conteúdos* da Educação Infantil, estes são “extraídos dos detalhes daquilo que é necessário para se conviver em grupo e os diferentes momentos do cotidiano”, conforme os documentos disponibilizados pela instituição. É salientado que, concomitantemente aos conteúdos, “os aprendizados que estão por trás de cada situação” precisam ser considerados em sua importância. Os conteúdos são compreendidos como *ferramentas* para aquisição de outras *competências*.

Um exemplo pode esclarecer melhor: ao trazer como conteúdo a poesia, a proposta da escola considera que aprender a poesia é importante. Porém, tanto quanto ou mais, é aprender a ouvir a poesia, a compreender o que significam as palavras, respeitar o outro enquanto esse se relaciona com ela, criar, vivenciar esteticamente tal contato, etc. Para conceituar esse contato *experenciado* com os

conteúdos, a escola costuma intitular “postura”. Ter uma postura frente à poesia, à arte...

“Portanto comunicar-se em diferentes linguagens, arriscar-se e ter coragem, aprender a falar em público, explorar possibilidades, desenvolver a paciência e a persistência, ser tolerante, cuidar-se e cuidar do outro, observar e extrair informações, imaginar, colocar saberes em prática, lidar com o inusitado e buscar alternativas, desenvolver estratégias, fazer acordos, sentir o outro, tocar-se, divertir-se, emocionar-se são alguns de nossos objetivos essenciais”, segundo consta nas características do ensino infantil, encontradas no *site* da instituição.

Sendo assim, a instituição atende crianças a partir de dois anos até a conclusão do ensino médio e lança mão de uma proposta pedagógica conexa nos diferentes níveis de ensino.

Para atendimento aos alunos/crianças matriculados, possui um corpo de funcionários o qual ultrapassa setenta pessoas. Dentre eles se encontram:

TABELA 5 – Funcionários da Instituição

Função	Quantidade Funcionários	Funcionários Relacionados à Educação Infantil
Direção	3	*
Coordenação Pedagógica	4	1
Assessoria Pedagógica	3	1
Professores	43	9
Auxiliares	6	4
Secretaria	4	*
Marketing	3	*
Biblioteca	1	1
Informática	3	1
Serviços Gerais	2	2

* relaciona-se à escola em geral

Deles, destaco o papel da Coordenação⁴⁵ do ensino infantil para melhor compreender a organização desse segmento: há uma Direção Geral a qual a Coordenação Pedagógica é sujeitada. No entanto a maneira como a escola é dirigida permite grande abertura e autonomia aos coordenadores pedagógicos. A Coordenação da educação infantil trabalha em parceria com a coordenação de educação fundamental (responsável pela primeira à quinta série) associando os trabalhos e mesmo garantindo relação entre seus horários. Dentre outras funções da coordenação, encontramos marcadamente a realização das reuniões noturnas com as professoras, assessorias pedagógicas, organização de eventos, papéis mais burocráticos entre outros.

Em reuniões noturnas são realizados estudos pertinentes; tomadas coletivamente ou comunicadas decisões que afetam o grupo; realização de acertos referentes às reuniões de pais, eventos, datas comemorativas, pareceres das crianças, calendário; assessorias e oficinas com profissionais especializados; entre outras. A coordenadora esclareceu que, desde o início da escola, as reuniões pedagógicas foram organizadas tendo como foco a questão da formação. As discussões realizadas nesse espaço apresentavam por intento compreender conceitos, teóricos, eixos pedagógicos os quais possibilitassem conciliar teoria e prática como uma proposta conexa.

Esse foi o processo de formação que possibilitaria abranger complementarmente teoria e prática. A proposta possuía ainda um eixo fundamental: a liberdade para o professor pensar o seu projeto, buscar alternativas... A intenção seria garantir o apoio pedagógico para que a proposta pudesse ter continuidade e crescimento, mas respeitar ritmos e diferenças dos profissionais. “o que não pode na escola é estagnar, o que tu não podes aqui é te acomodar. Agora acertar, errar, refazer,

⁴⁵ É importante demarcar que as elucidações a cerca da coordenação pedagógica visa delinear a paisagem dessa IEI. De forma alguma, remete a questionamentos referentes ao papel do Coordenador Pedagógico ou suas funções, o que necessitaria de um trabalho à parte, já que esse não é o foco central desta pesquisa.

pensar... isso é possível sim, isso é da vida” – relata a coordenadora em uma entrevista-conversa realizada durante minha estada em campo.

Como consta no histórico da instituição, “inicialmente os estudos concentravam-se na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, mas muitos autores foram analisados. Professores da Escola participaram de cursos de especialização em São Paulo e no Rio Grande do Sul e foi instituído um Centro de Estudos, que trouxe para a escola Paulo Freire e Ester Pilar Grossi”.

Nas assessorias pedagógicas individuais, são realizadas reflexões (coordenação e professora responsável) a cerca do grupo de crianças, projetos, dúvidas, sugestões, encaminhamentos, atividades, orientação de estudos, entre outros. Os encaminhamentos são realizados aparentando diálogo e abertura, o que permite maior autonomia na organização do trabalho dos professores.

Além disso, levam-se em conta as diferenças pessoais e os interesses e preferências dos professores. “Tem que ter o prazer do professor, então tenho que investir no pessoal, tanto que quando a gente trabalha em assessoria, pergunta: [vendo o grupo, as necessidades e possibilidades que possuem], que tema te seduz a trabalhar com eles? O professor tem que ter essa paixão, tem que entender o que as crianças precisam, por isso optou-se pelo projeto” – afirma a Coordenadora. Longe de romantizar um professor sempre alegre e interessado, a escola observa a realidade que se apresenta: professores com ritmos, compreensões, ações, interesses e experiências diversificadas. A partir dessa circunstância, não espera um funcionário padrão, mas procura oferecer meios para ampliação de suas possibilidades, repertórios, envolvimento e empenho. Quando remete ao termo *paixão*, não relaciona à ideia romantizada de que o professor precisa ter o “dom da profissão”, mas ao envolvimento que garante a qualidade do trabalho educativo.

A proposta da instituição conta ainda com alguns eventos específicos que são planejados e organizados coletivamente pelos professores, com a supervisão da

Coordenadora Pedagógica. Tais eventos incluem datas comemorativas como, Páscoa, aniversário das crianças, dia dos pais, mães e crianças, festa junina, Natal. A comemoração acontece, principalmente, através de festas e homenagens. A escola acredita que, ao vivermos numa sociedade consumista, é impossível agir como se esse consumismo pudesse desaparecer quando a escola o deixa do lado de fora de seus muros. Em vez de se esquivar dele, procura-se, em seu entender, enfrentá-lo e problematizá-lo.

Nas palavras de uma das professoras, “se a gente não comemorar também e não falar sobre isso aqui dentro, vai ficar mesmo o consumismo pelo consumismo. Mas quando a escola conversa sobre isso e fala com as crianças sobre alternativas e também sobre o motivo dessas datas vai conscientizando tanto eles quanto as famílias e só assim poderemos pensar nessas datas de uma forma menos consumista”.

Muito se tem discutido a respeito da utilização das datas comemorativas como fonte de propostas pedagógicas nas IEI's de Florianópolis. Não pretendo adentrar efetivamente o campo da discussão a cerca de tais datas, apesar disso, não posso esquivar-me de abrir um parêntese e perfazer determinados comentários que inquietam professores e pesquisadores em relação a esta problemática: se a instituição opta por direcionar seu trabalho pedagógico pautado também no calendário das datas, primeiramente é importante pensar que datas são essas. São comemorações importantes somente ao adulto? Que sentidos elas adquirem para as crianças? Será que “as crianças gostam” é uma justificativa adequada no que se refere ao ato pedagógico/educativo dessa escolha? Que ideologias existem por trás dessas datas?

O uso das datas comemorativas na instituição não pode ser escolhas de foro íntimo⁴⁶ de cada professora, pois traduzem as concepções compreendidas pelo

⁴⁶ Essa afirmativa não significa negar a importância de tais comemorações, mas sim que elas não devem ser a função central da educação infantil. Se desejar que “meu filho” viva a “magia do Natal”, por exemplo, oferecerei essa alternativa em minha casa e não necessariamente no ambiente educativo, pois datas comemorativas referem-se a valores, ideologias que nem todos

coletivo da instituição. Nesse sentido, cabem algumas reflexões que especifiquem que concepções, valores e ideologias estão por trás da escolha das datas a serem comemoradas na instituição, por exemplo: por que algumas IEL's comemoram o carnaval e não o dia mundial do meio ambiente? São questões ideológicas que precisam estar claras nas escolhas feitas para a coletividade da instituição.

Ao relacionar tais festividades com a arte, é preciso, primeiramente, não se limitar ao que a criança propõe, ampliando os repertórios dessas crianças, inclusive no que se refere ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Essa questão polêmica acarreta em outro questionamento, devido à relação direta que é feita com as linguagens artísticas, como se estas últimas já estivessem sendo contempladas no planejamento pelo fato de incluir as comemorações na proposta com as crianças. “Trabalho com arte sim, faço as lembranças (...)” foi uma frase ouvida em outra instituição educativa ao iniciar uma conversa problematizando o uso dessas datas no cotidiano. Ou seja, marca-se, dessa maneira, a arte como se esta fosse resumida à confecção de um artefato manual.

Outro cuidado é a repetição de propostas que acaba acontecendo ao longo dos anos, visto que sempre são comemorados os mesmos festejos e, em sua maioria, de forma semelhante. Que ampliação de conhecimento estará sendo oferecida às crianças com esse tipo de trabalho? Como aponta Ostetto, pautar o trabalho nas mencionadas datas “massifica e empobrece o conhecimento, além de menosprezar a capacidade da criança de ir além daquele conhecimento fragmentado e infantilizado” (OSTETTO, 2003, p. 182).

Penso que outro complicador passa a ser a fragmentação do trabalho que um planejamento por datas comemorativas oferece, quando não conectado com os projetos dos grupos de crianças. Parar os projetos para direcionar o trabalho educativo às datas e, logo após, retomar o projeto do grupo, acaba legitimando

compartilham. As escolhas não podem ser de foro íntimo, porque não dizem respeito à subjetividade de cada professora, seu interesse ou gosto pessoal, mas refere-se a uma escolha coletiva relacionada à compreensão de homem e de mundo que a instituição acorda.

uma data em detrimento de um trabalho pedagógico de continuidade (que pode “esperar”, tornando-se secundário). Destarte, afirmar que essas datas objetivam ampliar o conhecimento acumulado a partir do interesse das crianças pode não abranger as reais ações e intenções das festividades. Penso que os projetos do grupo podem dar conta do objetivo citado, embora trilhem outros caminhos. Penso, inclusive, que existe uma supervalorização dessas datas por parte de alguns professores, que pronunciam frases como “não dá pra negá-las”. Mas *quem* não consegue negar? O adulto ou as crianças? Será que estaremos negando uma data simplesmente pelo fato de não pararmos o nosso trabalho para comemorá-la em sala? Ou será que existem outras maneiras de *afirmar* a presença desses assuntos sem ser necessariamente através da comemoração das datas? Se essas questões estiverem claras e coerentes, celebrar determinadas datas dentro do calendário da instituição pode, então, tornar-se possível e pedagógico, pois estaremos trabalhando datas relacionadas às concepções de uma coletividade e não apenas datas comemorativas. Quanto ao trabalho a partir das datas comemorativas dessa IEI em específico, percebo que o discurso encontra-se melhor resolvido que a prática no interior das salas, principalmente devido às falas informais que faziam crítica à dificuldade em parar o projeto para encaminhar as atividades relacionadas com o dia das mães. Então, se a IEI acredita num trabalho articulado a uma proposta de longo prazo (como deu a entender na conversa/entrevista com a coordenadora pedagógica), isso precisa ser transportado efetivamente aos planejamentos e atividades com crianças, pois, nota-se um destoar de compreensões.

Voltemos aos eventos encontrados na instituição. Há interesse tanto na busca pela integração de suas etapas de ensino quanto no envolvimento das crianças/alunos que deles participam - desde o planejamento até a conclusão do processo. Eis alguns eventos⁴⁷ que acontecem durante o ano:

- Feira Literária: exposição de livrarias, editoras e de produções literárias da Escola;

⁴⁷ A educação infantil participou da Feira Literária e/ou Feira Cultural.

- Gincana: Momento de integração da comunidade escolar através de atividades cooperativas;
- Feira Cultural: Exposição dos projetos do Ensino Infantil, Fundamental e Médio desenvolvidos durante o ano letivo;
- Fim de Tarde: Espaço para apresentações culturais;
- Jogos: Interação dos alunos de 5ª série ao Ensino Médio através de jogos esportivos;
- Festival de Teatro Educação: Apresentações de peças teatrais produzidas nas aulas de Artes Cênicas.

3.3 Histórico

A instituição disponibiliza através de um *site* informações sobre sua organização. A partir dos elementos nele divulgados e comentários feitos pela Coordenadora Pedagógica, foi possível compreender a estrutura da escola e suas concepções educativas, bem como trazer algumas questões para serem refletidas.

Com um histórico que passa de dez anos de tempo de serviço, a escola foi criada “a partir de um grupo de professores que buscava uma nova forma de ensino. Insatisfeitos com a prática imposta pela instituição onde atuavam, criaram um grupo de estudos e idealizaram uma escola interessante e atraente para seus alunos, ali as propostas de ensino seriam condizentes com a realidade contemporânea”. No discurso da escola eclode constantemente a idéia de formação menos tradicional e mais próxima da realidade e necessidade de seus alunos/crianças. Nesse espaço a compreensão pedagógica não exigisse estar alheio ao mundo, mas mergulhado nele de forma consciente e crítica.

Para que fosse possível a implantação de um novo ensino, fundamentado numa alternativa de educação coerente com realidade, esse grupo de professores contou com o apoio de pais também interessados nessa proposta. Ou seja, inicialmente os pais escolheram a escola especificamente pela proposta pedagógica. Segundo a Coordenadora Pedagógica, os pais dos primeiros alunos “eram pessoas bastante

intelectualizadas, professores universitários. O público veio se diversificando com o decorrer dos anos, mas naquela época eram pessoas que estavam procurando um trabalho diferenciado para os seus filhos, já estavam insatisfeitas com o ensino e propostas encontradas até aquele momento. Então, tínhamos um público bastante consciente, que escolhia a escola pela opção de educação, não por localização, preço... mas pela proposta pedagógica” – afirmou durante a entrevista/conversa.

Os professores passaram a elaborar as bases do novo ensino caracterizando-se pelo diálogo existente entre os professores, nos estudos e reflexões pedagógicas e, inclusive, entre a instituição e a comunidade escolar, segundo consta em seu histórico.

Inicialmente havia dezessete funcionários, mas apenas um era de fato contratado. Os demais professores tornaram-se sócio-fundadores da instituição e por esse motivo assumiram as mais diversas funções necessárias para andamento adequado dos trabalhos. Durante o período em que a escola se instaurava, atendia crianças de três anos até completar a quarta série do ensino fundamental. Em 1991, ano de sua fundação, a escola mudou de localização para que fosse possível implementar também o ensino de quinta a oitava série. No entanto o espaço físico não era condizente com as necessidades vistas pelo grupo de professores, o que exigiu uma nova mudança, concluídos 9 anos depois que a primeira aula foi realizada. Nesse percurso, amplas discussões passaram a ocorrer para a construção de um Projeto Político Pedagógico⁴⁸.

Os conceitos e valores compreendidos como base conceitual “sugerem princípios de ação educativa, uma vez que foram pensadas à luz da prática vivida” e buscam formar “um cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo”. No documento, encontra-se a compreensão de crianças/alunos como

⁴⁸ Longe de trazer concordâncias ou críticas ao Projeto Político Pedagógico, as referências trazidas ao texto objetivam tão somente ampliar as compreensões a cerca da maneira como o trabalho pedagógico da instituição é organizado e, conseqüentemente, o espaço do desenho infantil nesse âmbito.

sujeitos, capazes de agir com autonomia, criticidade e alegria, “vinculando o saber a uma prática social”. O papel da escola, pautada em um trabalho de equipe que envolve a coletividade da instituição (incluindo crianças, pais, funcionários), é o de possibilitar a ampliação desses elementos, *desenvolvendo no aluno* “a consciência e o sentimento de pertencer à Terra, de modo que possa compreender a interdependência entre os fenômenos e seja capaz de interagir de maneira crítica, criativa e consciente com seu meio natural e social”.

Tendo por base esses pressupostos, o papel do professor torna-se “construir percursos e itinerários (o que inclui o planejamento de ações conjuntas, de interações entre os sujeitos) para fazer o aluno aprender. Nesse sentido, ambos - professor e aluno - assumem papéis ativos na construção do conhecimento. O aluno é exposto às práticas nas quais tenha que tomar decisões, planejar e encaminhar o que projeta, coordenar esforços, e resolver situações conflitantes. O professor, por sua vez, é o responsável pela viabilização/organização dessas práticas. É ele quem prepara as condições de aprendizagens, ou seja, vai a busca de problemas reais para que os alunos busquem soluções, o que leva ao desenvolvimento de diversas competências e habilidades”.

Todos os âmbitos educativos buscam trazer as mais diversas linguagens simbólicas e experimentações a fim de compreender de forma concreta conceitos e conteúdos, em coerência com a noção de homem e sociedade com a qual compartilham: “Pensar numa sociedade mais justa e feliz supõe estabelecer com a vida uma relação de alegria, gratidão e responsabilidade, o que nos impulsiona a um novo pensar, um pensar sistêmico, onde cada um de nós faz parte, mas apenas o conjunto faz sentido. Os valores associados a esta forma de pensar são cooperação, parceria e conservação”.

As situações planejadas para os diferentes segmentos estão organizadas em formato de Projetos de Trabalho, considerando que a escola prima por um ensino *para a compreensão*. “A opção por este procedimento surge a partir do entendimento de que o projeto possibilita a vinculação do saber com a prática

social. É através dos projetos que contextualizamos e concretizamos os conceitos que vamos ensinar, atribuindo-lhes sentido”. Para concluir, o documento notifica que o foco da educação “volta-se, sobretudo, para o pensar sobre as coisas e para a aprendizagem de metodologias específicas em cada área de conhecimento. A questão de como os fenômenos (fatos, informações) se interligam é central, em detrimento de um ensino pautado na memorização de fatos e informações por si”.

Percebemos que o discurso instituído oferece possibilidades de refletir e ampliar as situações de desenho da criança, quando se refere à comunicação através das múltiplas linguagens e ao interesse em expandir as capacidades de autoria, autonomia, criticidade.

3.4 PPP e Educação Infantil

Relacionado ao Projeto Político Pedagógico então, podemos encontrar uma ementa dos conteúdos a serem trabalhados na educação infantil, como uma espécie de currículo. Ela está transcrita a seguir:

1. Construção de vínculos compartilhados:
 - Diferenciação entre espaço público e privado
 - Desenvolvimento e aplicabilidade dos conceitos de tolerância, respeito, solidariedade, cooperação
 - Experiência e socialização coerente com escala de valores estabelecidos e sancionados pela sociedade;
2. Ampliação das possibilidades de representação e das redes de comunicação uso e apreciação da linguagem – oral, escrita, gestual, plástica, gráfica, musical – em todos os níveis e usos contextuais.
3. Iniciação à procedimentos gerais de pesquisa (observação a partir de critérios, formulação de hipóteses e problematizações, seleção e uso de materiais e informações, sequenciação de ações, descrição, análise, síntese). Iniciação às bases do pensamento matemático (capacidade de medir através da ampliação de possibilidades de comparação)
4. Organização espaço-temporal.
5. Ampliação do conhecimento e participação da criança nos âmbitos de seu território de vida (localidade, bairro, cidade, região, país)
6. Iniciação ao conceito de interdependência ser vivo/meio ambiente (cuidado com próprio corpo, noções de transformação e relações de causa e efeito)
7. Ampliação das possibilidades de movimento corporal (força, resistência, velocidade e flexibilidade).

3.5 Espaço Físico Externo para a Educação Infantil

A parte física destinada à educação infantil insere os contextos nos quais os desenhos infantis acontecem, por esse motivo é fundamental a compreensão de que o entorno ocupa também a centralidade da discussão que aqui planifico, pois:

Se para a experiência científica o que conta é o resultado final, na experiência estética cada detalhe mínimo, alterações de ânimo, etapas intermediárias, ganham relevância... A experiência estética coloca a cognição em permanente desconstrução e reconstrução, pela vulnerabilidade aos acontecimentos, estados de espírito, relações com a cultura, saberes múltiplos vindos do corpo e de abstrações, além do que a mente elabora a partir de paisagens do corpo, do ambiente, da memória e da ficção (MEIRA, 2007, p.32).

Ou seja, para que as crianças *experienciem esteticamente* o ato de desenhar é imprescindível repensar a paisagem do espaço e dos corpos, possibilitando através dela a ampliação de olhares, desconstruções de estereótipos e paradigmas.

Ao discorrer sobre a questão do espaço na educação infantil, Barbosa (2006) utiliza a expressão *ambiente*, pois considera que essa palavra abrange as relações entre os seres humanos a que o espaço é exposto. “um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários” (BARBOSA, 2006, p. 119). Penso que a relação dos seres humanos que modificam e dão intencionalidade ao espaço é um dos elementos centrais que abrangem a problemática do espaço/ambiente para a educação infantil da instituição.

Como afirmou a Coordenadora Pedagógica em conversa informal, um projeto para modificar o espaço físico⁴⁹ destinado às crianças pequenas fora aprovado e o

⁴⁹ O prédio ora ocupado pela educação infantil é, na verdade, o mesmo antes da mudança de localização da escola. Ele foi transportado (inteiro) e assentado no lugar em que está atualmente. No entanto, a escola cresceu e, com isso, a quantidade de crianças por sala. A estrutura da instituição nesse aspecto ainda não havia acompanhado esse crescimento e por isso foi considerada inadequada pelos representantes da IEI para as condições apresentadas atualmente.

início de sua execução fosse previsto para 2008. Embora as condições estruturais do espaço não fossem as mais recomendáveis, o ambiente institucional não pode ser limitado a ela, é organizado e vivido por seus sujeitos.

As pedagogias para a primeira infância têm na organização do ambiente uma parte constitutiva e irrenunciável de seu projeto educacional. A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. (idem, p. 122)

Portanto pensar um ambiente que permita experiências através das mais diversas sensações, desafios, interações torna-se indispensável. Analisar o espaço, mesmo antes da execução do novo projeto foi possível, porque a organização não prescinde a estrutura, mas nela não se limita, pois os ambientes não são apenas o entorno, mas lugares plenos de significações, de ações e intenções educativas. Os “objetos, materiais e distribuição de mobiliário não são elementos passivos, mas interferem na estrutura cognitiva e afetiva dos alunos, assim como refletem valores, ideias e culturas na e da escola” (MOGNOL, 2007, p. 118).

O pátio coberto do ambiente destinado às crianças da educação infantil possui uma intencionalidade, bem como as salas de referências, parque e demais ambientes da instituição. Encontramos no pátio coberto brinquedos de parque (de plástico) e móveis para montar uma casinha de bonecas (de madeira), como é possível ver nas fotos a seguir:



Imagens do acervo da pesquisadora

Os brinquedos de plástico são os mais procurados pelas crianças. Entre outros motivos, devido à composição de sua organização, mais convidativa à brincadeira. Os brinquedos de madeira são conservados em um local de passagem, encostados na parede. Para que as crianças pudessem brincar seria necessário organizá-los para iniciar sua utilização e depois guardá-los, o que torna seu uso infrequente. Não há mesas e cadeiras disponibilizadas para desenhar no espaço externo, tampouco viu-se crianças desenhando no chão ou paredes, pois tal espaço, nos dias de observação, serviu apenas para os movimentos mais amplos por parte das crianças.

O ambiente comunica o uso que é feito dele, por isso as passagens mencionadas exemplificam um ambiente externo organizado pelos professores para que as crianças possam brincar de forma mais movimentada, o que implicaria pensar que as brincadeiras em que o corpo necessitasse estar mais contido estivessem com seu espaço assegurado dentro das salas de referência das crianças. Esse fato remete à idéia de fragmentação do corpo e mente em que observamos a sala de “aula” para atividades intelectualizadas e a “rua” para movimentos corporais, como se ambos pudessem ser dissociados⁵⁰. Percebemos, então, indícios de que a separação de espaços para desenho e para movimentos vastos revela um olhar da prática institucional a cerca do desenho, que tende a não enfatizar sua relação com o movimento corporal mais amplo das crianças, visto que a utilização do desenho no espaço externo deu-se mais em relação ao tipo do material que ao movimento em si.

O chão é revestido com emborrachado a fim de evitar machucados mais sérios nas quedas sobre o piso. Nesse ambiente, as crianças podem brincar livremente, sempre sob a vista de um adulto responsável. É através desse espaço o acesso às salas dos grupos, cozinha, almoxarifado, banheiro, bebedouro e coordenação. Na cozinha e almoxarifado, a entrada de crianças é restrita. Já a sala da Coordenação é constantemente visitada pelas crianças: sua porta sempre aberta permite o livre

⁵⁰ Para um estudo mais aprofundado a esse respeito, ver Simão (2007).

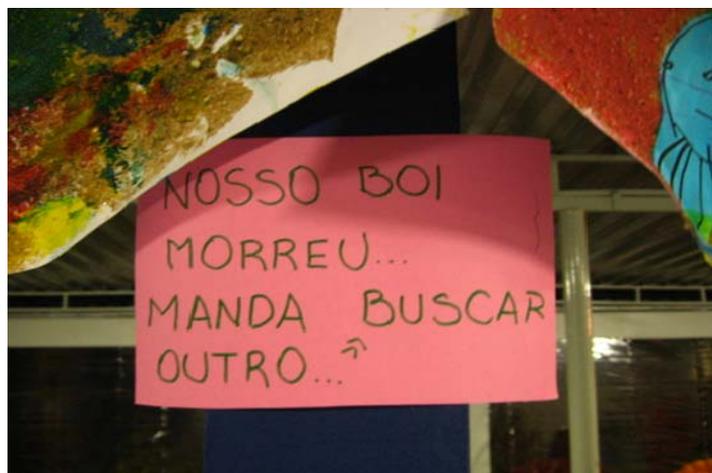
acesso de adultos e crianças. O banheiro contém três pias, sendo uma mais baixa, e três sanitários, sendo um deles do tamanho adequado para adultos.

Apreendi claramente a intenção em trazer à parte externa as produções estéticas das crianças, posto que isso não signifique necessariamente que tal intenção dê conta de realizá-la de forma coerente com a compreensão de infâncias, crianças e educação infantil. Nas paredes, encontramos produções infantis coladas desde o teto até o chão, sendo que alguns brinquedos atrapalhavam sua apreciação. As paredes se tornavam pesadas visualmente por serem pequenas e estarem repletas de materiais expostos. A carência de produções infantis expostas é um aspecto negativo, porém seu excesso também precisa ser repensado.

Quanto aos trabalhos expostos, uma característica era a de divulgar o trabalho de todas as crianças sem anexar grandes explicações sobre o trabalho. Esse fato pode ser compreendido de duas maneiras: a primeira é a de que as exposições das produções infantis tornam-se confusas quando não se participa de seu processo de execução, trazendo um caráter desarranjado ao ambiente em questão, o que implica considerar as produções insuficientes em sua comunicatividade, porque não se expressam por si mesmas. A segunda diz respeito à compreensão de que as produções infantis em arte possuem capacidade comunicativa, ainda que possuam também o desvio e, portanto não precisam necessariamente se submeter às legendas que secundarizam a imagem como propulsora de discurso.

Penso que nessa situação em específico, o fato da linguagem escrita não se superpor aos desenhos vai ao encontro do segundo entendimento. Situar o trabalho por meio de algumas explicações (nome do autor, grupo, data, material utilizado, objetivo da proposta) só amplia as possibilidades de compreender o exposto, visto que a linguagem escrita dá conta de outros pontos, complementando (e sendo complementada) pela imagem, ou seja, as imagens são prenes de discursos, mas há contextualizações que permitem a compreensão maior dos encadeamentos daquelas imagens. Por exemplo: as produções ilustradas abaixo oferecem uma legenda que deixa subentendido o caráter de sua

proposta. Explicitar o grupo e as crianças que fizeram as produções abaixo auxiliaria ainda mais na demonstração do respeito perante as produções infantis e credibilidade dada à autoria das crianças.



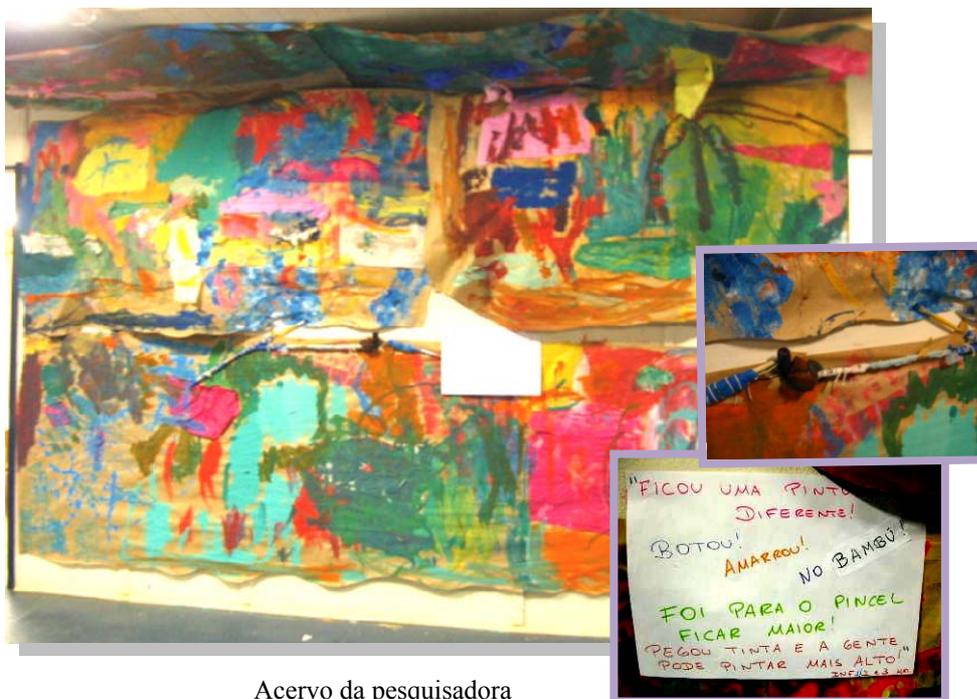
Imagens do acervo da pesquisadora

Outrossim, não só a estética dos trabalhos, mas também sua organização/exposição precisa ser problematizadas, pois elas se tornam parte do banco de dados imagético que constituem as noções infantis, por isso o cuidado com o que deixamos exposto nas paredes das IEI'S.

A organização do espaço físico torna-se um regime escópico para as crianças, daí sua importância.

Entendo os regimes escópicos como maneiras de ver produzidas pelas interações com os diferentes materiais visuais. O modo como construímos nossos modos de ver, a visualidade é formada pelos diferentes regimes escópicos, distinguem a visão, como as possibilidades fisiológicas dos olhos enxergarem, e a visualidade como a construção cultural do olhar. (CUNHA, 2007, p. 115-6)

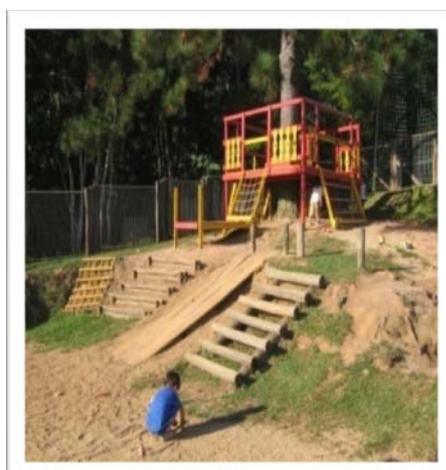
As mostras das produções infantis na IEI *lócus* da pesquisa, em geral, organizavam-se na altura das crianças, mas, devido ao espaço insuficiente para expor o material, foram para além desse plano, fato que se tornou um desafio de certa forma superado através das alternativas encontradas. O exemplo de a imagem a seguir utilizou a parede completa (desde a parte rente ao chão até um pedaço do teto). Além da legenda explicativa, essa exposição trouxe, materializada na colagem dos pincéis utilizados junto à produção, a noção da maneira como a situação desenvolveu-se. Cabe ressaltar, porém o cuidado já citado, com a poluição que poderia vir a ocorrer, caso outros trabalhos fossem expostos conjuntamente, pois organizar o espaço é pensá-lo esteticamente. O cuidado com o excesso de imagens expostas também é fundamental. O ambiente pequeno oferece um campo de visão menor que, se repleto de imagens, torna-se confuso e poluído, perdendo seu foco de oferecer recursos imagéticos às crianças bem como socializar suas produções.



Acervo da pesquisadora

A reflexão a partir dessas exposições precisam ser efetuadas no coletivo da instituição: como podemos oferecer para as crianças uma visualidade de suas produções de modo que garanta ao ambiente estética e autoria? E pensar no coletivo é também pensar em conjunto com as crianças, não apenas para elas, afinal, refletir esteticamente sobre o espaço é, também, considerar os olhares e intenções infantis. Segundo Cunha (2007), as imagens adquirem um caráter pedagógico nas instituições educativas, embora as professoras não percebam as ações educativas desenvolvidas pelas diferentes imagens.

Dando continuidade às observações referentes ao espaço físico, deparamo-nos com o parque. Esse parque possui três ambientes distintos. O primeiro (apresentado nas três fotos a seguir) contém um espaço com areia e brinquedos respectivos, como baldes e pás, em que as crianças podem utilizar água. Próximo a uma árvore, encontramos uma mesa utilizada para alimentação, descanso, atividades ao ar livre. Por fim, há uma casinha de madeira, construída ao redor do tronco de uma grande árvore, com escadas e rampas para o acesso.



Acervo da pesquisadora

Um segundo ambiente do parque, ilustrado com as três fotos a seguir, possui desníveis no gramado que possibilitam maiores desafios às crianças, há permissão contínua para rolar, escorregar, correr. Percebemos a superação dos desafios impostos pelo ambiente físico, já que esses desníveis não são comumente encontrados (ou mesmo desejados pelos adultos responsáveis) nos parques infantis. Os brinquedos ofertados nesse ambiente são balanço, barra, casinhas de madeira, grandes pedras naturais, coreto, escadas.



Acervo da pesquisadora

Encontramos a quadra de futebol, o terceiro ambiente do parque (possível ver uma parte na primeira foto, acima). A quadra possui redes ao seu redor para limitar o espaço percorrido pela bola. Sua utilização é livre, porém não foi empregada por nem grupo infantil enquanto participei da rotina da IEI.

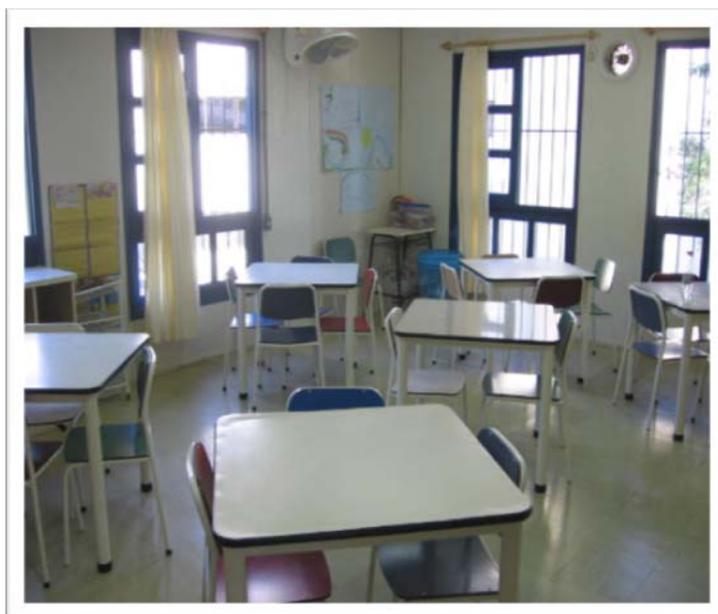
Abro um parêntese para informar que determinados brinquedos do parque foram construídos através de Projetos de Trabalhos de variados grupos em anos também diversos. Podemos observar um parque livre e desafiador, onde as crianças possuem espaços tanto para encontros com outros grupos e com a natureza, quanto para brincadeiras (calmas e agitadas) e utilizam-se desse espaço de múltiplas maneiras. Mais uma vez, no entanto senti uma fragmentação entre o espaço externo e interno: por que, em nenhum momento das observações, pude perceber brinquedos da sala sendo utilizados no parque? Por que a separação dos espaços internos e externos possui limites tão demarcados? Como dissemos, além de pensar o espaço físico que se apresenta, é preciso pensar sobre as intencionalidades educativas de cada espaço, bem como os sentidos e significados das regras/ “combinados”.

É possível perceber pelas fotos uma estética convidativa do parque. Os sons e aromas, as sensações táteis, porém, ficam na memória daqueles que os vivenciaram. Alego, assim, que a estética dos ambientes não se limita às imagens (embora eu as enfatize devido à temática da pesquisa) e é compreendida de maneira subjetiva pelos sujeitos que vivem e *experienciam* tais situações.

3.6 Sala de referência dos Grupos

Destaco inicialmente algumas imagens (todas de acervo da pesquisadora) das salas de referência dos três grupos de educação infantil da instituição a fim de continuar as reflexões sobre o ambiente educativo que contextualiza as situações de desenho observadas:

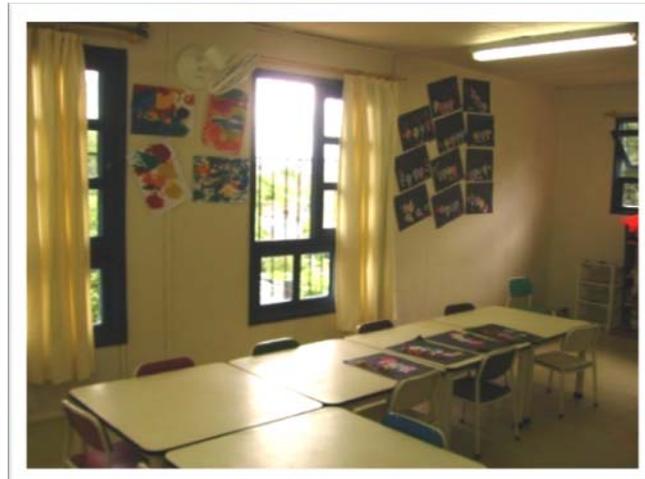
GRUPO III



GRUPO II



GRUPO I



Todas as imagens – acervo da pesquisadora

Se analisarmos as fotos de modo a dirigir um olhar à realidade (considerando, como citado anteriormente, um olhar como desvio) será possível verificar que o diferencial da sala do grupo III para os demais está na maior quantidade de mesas e presença do quadro de giz. Já, na sala do grupo II, é perceptível a possibilidade de melhor aproveitamento das paredes para exposição das produções, bem como um espaço um pouco mais amplo que o do grupo já citado. Por fim, encontramos a sala do Infantil I, que possui maior área, dividida em dois ambientes: um com mesas e cadeiras, sempre organizadas como uma grande mesa coletiva e um espaço para o grupo sentar no chão, em roda, ali vemos uma almofada em forma de “minhoca” e uma prateleira que disponibiliza alguns brinquedos.

Podemos observar que as salas contêm móveis planejados de madeira com detalhes coloridos. As mesas e cadeiras de tamanho proporcionais às crianças, armário para materiais pedagógicos, balcão para guardar mochilas, gaveteiro para guardar brinquedos de variados tipos. Ao adequar essa mobília às salas, ganhamos no aproveitamento da metragem e perdemos nos espaços livres mais baixos das paredes, o que oferece maior possibilidade de espaço livre para deslocamento (e brincadeiras?) em sala, mas impossibilita o amplo acesso às produções expostas por parte das crianças.

As janelas são baixas e gradeadas. Isso permite às crianças visualizarem a rua. Nas paredes (internas e externas), encontramos expostas produções das crianças, assim como recursos utilizados pelas professoras de acordo com cada projeto de trabalho. A utilização do espaço da sala é acordada e dividida entre as professoras que o compartilham (turno matutino e vespertino). Além disso, as paredes das salas são constituídas de finas placas de madeiras, o que, algumas vezes, possibilitou que o barulho de uma sala fosse ouvido em outra. Mesmo que as professoras sempre tenham o cuidado de evitar que isso aconteça, é um fator estético relevante que se apresenta.

Ao observarmos a organização geral das salas, percebo a centralidade das mesas e cadeiras, além da pouca exposição de brinquedos. Esse arranjo do ambiente está

relacionado à influência das organizações de espaço das salas de aulas das escolas de ensino fundamental. (AGOSTINHO, 2003). Os brinquedos, dispostos em gavetas transparentes, deixam as salas organizadas e organizáveis com facilidade pelas crianças, no entanto o caráter convidativo da brincadeira fica para segundo plano, e, por consequência, a própria brincadeira. Raros foram os momentos observados que as crianças tiveram acesso aos brinquedos guardados nas gavetas. A organização do ambiente pelos sujeitos que nele atuam não se mostrou acolhedora para essas brincadeiras (que acontecem mais no espaço externo), pois sua disposição focaliza propostas centradas em outras situações, não há local específico para tais brincadeiras, o que podemos perceber não só na organização do espaço, como também do tempo (o que discutiremos adiante).

A disposição das mochilas e demais pertences pessoais das crianças ocupa amplo espaço das paredes, ao que buscaram compensar utilizando o limite superior do móvel como balcão. Esse arranjo no ambiente torna as paredes altas, visto que o acesso a estas pelas crianças fica limitado à parte superior e, muitas vezes, inalcançável por elas. Em nenhuma das salas encontramos soluções pessoais, estéticas, para essa problemática. Todas apresentaram esse recorte do ambiente de maneira igual, como um espaço mais instituído, ou seja, em nenhuma das salas vimos, por exemplo, “portas” para esse móvel, que poderiam inclusive ser construídas com material reaproveitado, mas que sua presença permitisse que as produções infantis fossem expostas na altura das crianças, ou que elas relacionassem tais portas à noções de identidade e pertencimento das crianças.

3.7 Para além das paredes, que estrutura estética apresenta-se na instituição pesquisada?

A leitura do ambiente relacionado à educação infantil da instituição foi feita devido a sua possibilidade de identificar, além dos elementos que o compõe, as relações dos usuários com esse espaço, pois “reflete também as concepções pedagógicas e os discursos; é um elemento significativo do currículo, podendo ser

considerado uma forma de currículo oculto, ao mesmo tempo em que retrata as organizações disciplinares” (Mognol, 2007, p. 124).

Percebi nitidamente a aproximação da disposição do ambiente aos modelos escolares, que priorizam situações consideradas de ensino-aprendizagem em detrimento de outras linguagens e maneiras de compreender e apropriar-se do mundo, tais quais as brincadeiras. Além disso, o espaço se organiza de maneira que haja uma centralidade no professor, não dando prioridade ou mesmo ênfase às socializações entre pares, mesmo que haja importantes indícios nesse espaço de uma vida em grupo, apontado pelas mesas de quatro lugares, por exemplo.

Os elementos culturais e pedagógicos contidos nesses ambientes possuem “forte representação simbólica e influência sobre o sistema social” (idem). Dessa forma o espaço estético da instituição, contexto para a ocasião do desenho, demonstra sua relevância e suas possibilidades de ir além das estruturas e tornar-se pleno da subjetividade infantil, com seus significados e sentidos, além de se preservar como um ambiente que oferece a possibilidade de acesso aos conhecimentos artísticos e culturais.

As imagens acabam constituindo acervos daquilo que deve ser admirado, preservado, repassado e cultivado pelas crianças. As produções culturais, sejam elas quais forem, programam nosso olhar sobre o mundo, definem e hierarquizam o que é bom, bonito, mal, feio e isto implica em estabelecer diferenças, territorialidade, forças de poder, inclusões e exclusões sociais de quem pertence e de quem não faz parte daquela esfera sócio-cultural. (CUNHA, 2007, p. 141).

3.8 Os grupos de crianças.

As observações realizadas deram-se a partir de três grupos de crianças, como já foi esclarecido, compostos por crianças entre um ano e sete meses e seis anos completos. Havia entre 14 e 20 crianças por grupo, além dos professores responsáveis.

Tabela 6 – Divisão das crianças por grupo

GRUPO I	IDADE (anos completos)	GRUPO II	IDADE (anos completos)	GRUPO III	IDADE (anos completos)
Lúcio	1	Pedro	4	Isabel	5
Anderson	3	Marcos	4	Isabela	5
Mário	2	Carlos	4	Márcia	6
Bruno	2	Mauricio	5	Barbara	5
Renato	2	Marta	4	Analucia	5
Miguel	3	Luciana	4	Daniela	6
Eliana	2	Gabriela	5	Antonio	5
Rafael	3	Anderson	4	Mario	5
Carlos	2	Fabio	4	Leandro	6
Analice	3	Cesar	4	Emanoel	6
Fernanda	4	Saimon	5	Aline	5
Igor	4	Vanessa	5	Graziela	5
Manoela	3	Amanda	4	Hugo	5
Paulo	3	Pablo	4	Eloísa	6
		Patricia	4	Anita	6
		Mariana	3	Vinicius	5
		Ricardo	5	Evelin	5
		Fernanda	4	Marluce	5
		Tiago	4	Alisson	5
		João	4	Catarina	5

Fonte: Diário de Campo da Pesquisadora

O grupo I contava com uma professora de referência e uma auxiliar fixa em sala, sendo que os outros possuíam uma professora de referência e uma auxiliar que revezava de acordo com a necessidade dos grupos.

A rotina dos grupos, em geral, estava organizada da seguinte maneira: brincadeiras informais, lanche, proposta pedagógica, parque, troca e organização de mochilas, saída. Em dias específicos, estavam estabelecidas algumas *aulas especiais*, como hora do conto, biblioteca e música. Nesses momentos, as professoras ficavam com o grupo, auxiliando o professor especialista segundo a necessidade. O grupo III contava ainda com a aula especial de inglês e de informática.

Presenciei alguns momentos em que as crianças precisariam faltar e os pais ligaram para a escola, perguntando quais seriam as aulas especiais a que as crianças faltariam, como se a ênfase na proposta do dia estivesse na aula especial e não no trabalho de continuidade realizado pela professora referência. Esse fato chamou-me atenção, pois acabava sendo entendido pelos pais de forma contrária à proposta transdisciplinar, contemplada no Projeto Político Pedagógico da Instituição. As aulas especiais acabavam por fragmentar o cotidiano, embora a coordenação oferecesse tais aulas com uma justificativa oposta ao observado:

Na verdade, essas aulas especiais: a música, a hora do conto e o ateliê de arte elas devem estar relacionados ao projeto do professor de sala de aula. O ideal é que o professor de sala de aula dê continuidade a esses trabalhos. Acontece desvinculada sim, em um monte de situações, mas a idéia é que tenha o vínculo com o projeto. (Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica, em junho/2007)

Podemos questionar então, os objetivos pelos quais tais aulas continuam sendo oferecidas: o que as move será mesmo um interesse transdisciplinar? Ou uma exigência dos pais, os quais compreendem como “escola forte” aquela que oferece maior quantidade de *aulas específicas*? Afinal, não podemos deixar de levar em conta o caráter de *instituição particular* na IEI, a qual necessita de quantidade de matrículas para dar continuidade (e lucro) ao seu trabalho. E, caso seja comprovada a segunda opção, é preciso refletir de que maneira garantir que o trabalho realizado seja satisfatório não apenas para os pais, mas também para as crianças, as quais são os sujeitos que vivenciam esse cotidiano e, portanto, essas aulas, conhecimentos, aprendizados, significados.

4 Paisagem dos Desenhos

Algum tempo depois,
eu estava de novo desenhando
quando olhei para cima,
vi vacas voando!





Como título dessa dissertação anuncia – **A Produção de Desenhos na Proposta Pedagógica para Educação Infantil: Que Lugar Ocupam as Crianças?** –

Procurei por meio dos dados levantados perceber qual o lugar que as crianças ocupavam frente às propostas pedagógicas relacionadas aos desenhos. Dessa forma, a análise dos dados buscou suprir a necessidade de dar visibilidade às crianças nessas ocasiões.

A separação dos dados obtidos em categorias é apenas didática, tendo em vista que não é possível isolá-las ou compreendê-las fora de seu conjunto e contexto. Todos os itens se perpassam e se completam mutuamente. Para compreender adequadamente os dados é preciso que haja a captação dessa dinâmica existente. Durante os dias de observação, foi possível acompanhar 23 ocasiões de desenhos⁵¹ somadas a duas situações de socialização dos mesmos.

Assim sendo, procuro aprofundar os dados obtidos e tratados através de determinadas categorias: os tempos para o desenho, as produções dos desenhos e os sujeitos-propositores, o uso dos materiais e a materialidade dos desenhos, e, a hiperbolização do ‘produto’ ou do ‘processo’ durante e após o ato de desenhar.

As categorias foram organizadas a partir de um quadro de observações, que relacionavam o grupo de crianças e à quantidade de desenhos presenciados dos quais: quando e como ocorreram, qual foi a mediação do adulto, que materiais foram utilizados para cada tipo de proposta, a média de quanto tempo durou, os tipos de situações que ocorreram e as significações sobre o desenho-efeito.

⁵¹ Ver quadro das observações no Apêndice IV

4.1 Os tempos Para o Desenho: Em Busca de Kairós



...Voavam
e rodopiavam,
sem nem ao
menos desconfiar
que, pelas leis da
natureza,
vacas não podem
voar...



Os estudos e as observações em campo permitiram considerar os *tempos para o desenho* como uma categoria que remete à certificação da possível existência de uma importância pedagógica para essa linguagem na Educação Infantil. Desse modo, foi imprescindível tentar compreender como foram significados dentro da rotina os tempos e os espaços para o desenhar.

Com o objetivo de compreender *a rotina* e sua vinculação com o paradigma referente à regulação e emancipação no que tange às práticas educativas na educação infantil, Barbosa (2006) ⁵² apresenta, em sua tese, um levantamento sobre o conceito de *rotina* e a maneira como ela se estabelece em diferentes instituições e suas implicações para repensar o cotidiano da educação infantil.

A autora diferencia rotina de cotidiano, definindo a primeira como os “(...) *produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras atividades como cozinhar, dormir, estudar (...)*” (Idem, p. 37). Sendo que, para a autora, as questões relacionadas ao cotidiano são mais abrangentes por se tratarem de um espaço-tempo que, além das atividades rotineiras, traz consigo a “*possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, no qual se pode alcançar o extraordinário do ordinário*” (Idem, idem). A diferenciação entre rotina e cotidiano permite expressar a relevância da *rotina* na educação infantil, como uma categoria estruturadora do trabalho cotidiano e, por isso, organizadora dos tempos disponíveis para a produção de desenho pelas crianças.

Bakhtin considera os eventos como irrepetíveis e praticados por sujeitos concretamente definidos. Já ato/atividade, define como aquilo que há em comum, e que é, portanto, repetível entre os vários atos de uma atividade (SOBRAL, 2007). Por conseguinte, a compreensão de evento aproxima-se do que Barbosa define por cotidiano e ato/atividade por rotina. Pensar a significação da

⁵² Ler ainda THOMPSON, Eduard Palmer. “O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial”, In: SILVA, Tomaz T. Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

jornada diária das crianças na IEI demanda considerar a relação entre a experiência imediata no mundo natural e sua representação em linguagem no mundo humano, ou seja, envolve a própria condição humana e o esforço incessante por entendê-las como recursos humanos indo para além da mera repetição de atividades.

*As rotinas pedagógicas*⁵³ existentes no cotidiano das instituições para educação infantil podem assumir diferentes papéis, relacionados à visão de homem e sociedade com a qual compactuam. Esse papel, em vez de emancipador, pode assumir, por vezes, um papel alienante, quando desconectado de um olhar que reflete sobre as crianças juntamente com elas, por elas e para elas. Esse fato se dá pelo motivo de que se desconsidera “o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos (...)” (idem, p. 39).

Apesar de complexa, mas não pouco citada, a importância da rotina na educação infantil precisa ser problematizada no que tange ao papel pedagógico do desenho infantil, visto que ele assume ou não importância e caráter pedagógico de acordo com as possibilidades que a rotina/jornada oferece para essa vivência/experiência. Nesse sentido, a dissertação de Rosa Batista (1998) vem convenientemente a essa direção já que seu objetivo principal foi o de investigar o caráter pedagógico da creche a partir da rotina. Através desse trabalho, a autora constatou que a rotina não é problematizada teoricamente de maneira adequada e é compreendida de forma naturalizada pelos profissionais que dela fazem uso na creche.

A afirmativa da autora no que se refere ao tempo - não é inspirado por adultos ou crianças, mas pela estrutura hierárquica e normativa que regula o funcionamento das instituições (BATISTA, 1998) - é esclarecedora e ao mesmo tempo lúgubre,

⁵³ O termo “rotina pedagógica” refere-se à organização do tempo e espaço cotidiano com intencionalidade educativa.

tendo em vista o caráter cerceador que assume. Algumas características se fazem mais explícitas e ecoam como ponto de partida para novas reflexões:

Do ponto de vista da rotina estabelecida, não é a atividade que determina o tempo, mas o tempo que a determina. Cada atividade tem um tempo e um espaço definido a priori para ser realizada no sentido da ordenação e sequenciação prevista. Neste sentido, não importa se a atividade está sendo significativa para as crianças, mas sim tentar manter a seqüência para garantir a pontualidade dos horários predeterminados. Desse modo, a fragmentação do trabalho pedagógico em unidades de tempo para cada atividade gera um processo de descontinuidade do processo pedagógico, uma vez que cada atividade é sempre interrompida pela próxima, independente da intensidade com que ela esteja sendo vivida pelas crianças. (BATISTA, 1998, p. 167)

Através dessa citação podemos compreender que os *fazer*es na educação infantil estão organizados dentro de um espaço-tempo que podem adquirir a flexibilidade que o professor proporcionar, mas seu aspecto basal é decidido institucionalmente. Percebemos, entretanto, uma tendência a não problematizar a rotina, o que torna a função do professor cumprir listagens e horários para as atividades em vez de analisar seu grupo de crianças e, a partir dessas observações, organizar o cotidiano de acordo com um planejamento que visa aos interesses e às necessidades das crianças estudadas pelo professor. Ampliar ou não o tempo para a criação e produção de desenhos, permitir ou não sua continuidade após uma situação vivenciada, socializar ou não com o grupo as produções, organizar ou não determinado tempo para refletir sobre os resultados das produções. Tudo isso depende da organização do cotidiano feita mais pelo professor que pela instituição em si. Pelo que vimos até aqui, a reflexão sobre os tempos encontrados no cotidiano dessas situações assume um caráter decisivo, principalmente quando se tem como prioridade dar ênfase aos sujeitos das relações educativas.

A passagem do tempo torna o ser humano sensível a essa passagem. Ela não está relacionada à duração, mas ao envolvimento dos sujeitos na circunstância situada no tempo cronológico, medido através do relógio ou calendário. Por conseguinte compreendemos nitidamente a existência de duas formas diferenciadas de perceber o tempo. Uma está ligada ao prazer (ou a falta dele) que uma vivência

pode proporcionar. Nesse caso, o tempo passa rápido quando estamos envolvidos em algo e mais lentamente quando se faz o que não é do agrado de cada um. A outra maneira de percebê-lo liga-se ao ato de contar essa passagem por meio de recursos materiais (como o relógio e o calendário - os mais usados na educação infantil). Tal maneira de percepção temporal não considera os prazeres proporcionados na situação em voga, sendo incondicional a esses. Segundo Garcia⁵⁴, a noção de tempo pode ser metaforicamente representada por dois deuses: Chronos e Kairós.

Para compreender como cada uma dessas duas personagens elucidada sobre nossa noção de tempo, é preciso compreender que a mitologia oferece arquétipos que possibilitam refletir a cerca da experiência e das relações humanas. De acordo com Garcia a mitologia grega afirma que, quando os filhos do deus Urano e de Gaia nasciam, Urano os escondia no corpo dela. Certo dia, Gaia convence um de seus filhos, chamado Chronos, a enfrentá-lo. Resumidamente, pai e filho lutam, Chronos vence e assume o poder. Urano profetiza que Chronos também perderá o poder para um de seus filhos. Então, ao tornar-se soberano, Chronos passa a engolir metodicamente seus próprios filhos logo após nascerem, a fim de que nenhum deles cresça e roube-lhe o trono. Um, porém, chamado Zeus, consegue esconder-se numa gruta e cresce em segurança. Mais tarde, Zeus enfrenta Chronos e o vence, libertando os outros filhos que haviam sido engolidos e assumindo o trono do pai.

Assim Chronos, deus do tempo, apresenta-se, de acordo com a mitologia, como símbolo das circunstâncias temporais, das delimitações do tempo, da sua quantificação. Pode, também, significar um instrumento de poder uma vez que a história relata que esse deus devorava seus filhos para garantir seu trono, seu poder. Chronos representa, então, a medida de tempo com a qual estamos acostumados (relógio, calendário, agenda, entre outros). Em geral, essa forma de

⁵⁴ GARCIA, J. **Chronos E Kairós**: Repensando a Temporalidade do Currículo. O texto integral está Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/cronos_e_kairos.asp?f_id_artigo=117> Acesso em 03 agosto de 2007

medir o tempo é a que encontramos nas rotinas da educação infantil e é ela que limita os períodos disponíveis para a produção e criação dos desenhos infantis.

Na busca por um olhar mais qualitativo, encontramos Kairós, que, em grego, significa o ‘momento certo’. O autor supracitado expõe que “Kairós é um atleta de características obscuras, que não se expressa por uma imagem uniforme, estática, mas por uma idéia de movimento”. Atuar no espaço através de Kairós significa perceber o movimento existente em cada situação, buscar o momento certo em relação ao processo, dando ênfase ao evento único que se faz presente na existência. Pensar como Kairós acarreta na *ressignificação* das limitações impostas por Chronos. Mais que isso, acarreta na organização de um cotidiano em que exista complementaridade entre os dois seres mitológicos apresentados.

A consciência de Kairós requer uma percepção aguda das necessidades dos indivíduos envolvidos, bem como daquilo que o grupo engendra. Kairós apresenta-se como uma janela de oportunidade que subitamente se percebe aberta em um dado contexto. Perceber e explorar um momento oportuno requer uma atitude atenta e criativa, o estar presente e a habilidade para inserir a ação pedagógica. Ao responder às sutis necessidades do momento, recorrendo ao sentido de oportunidade informado por Kairós, a ação pedagógica ultrapassa os limites representados por Chronos (GARCIA, 2006, s/p).

Kairós, no cotidiano da educação infantil, é a visualização de uma proposta que se organiza através da rotina baseada no tempo qualitativo experienciado pelas crianças. Tempo este em que as situações planejadas variam sua extensão baseada mais no interesse e envolvimento das crianças que no cronometrar do relógio.

Por isso proponho a metáfora descrita acima, por acreditar que o tempo vivido na rotina pelas crianças difere do tempo medido cronologicamente por horas, dias ou anos. Sua medida se conecta com a noção espacial, o que aproxima o tempo da origem da palavra *rotina*⁵⁵ (do latim, *rupta*: ‘rota’), que, em seu sentido inicial, referia-se à direção, ao caminho, ao rumo, ao percurso percorrido. Um tempo

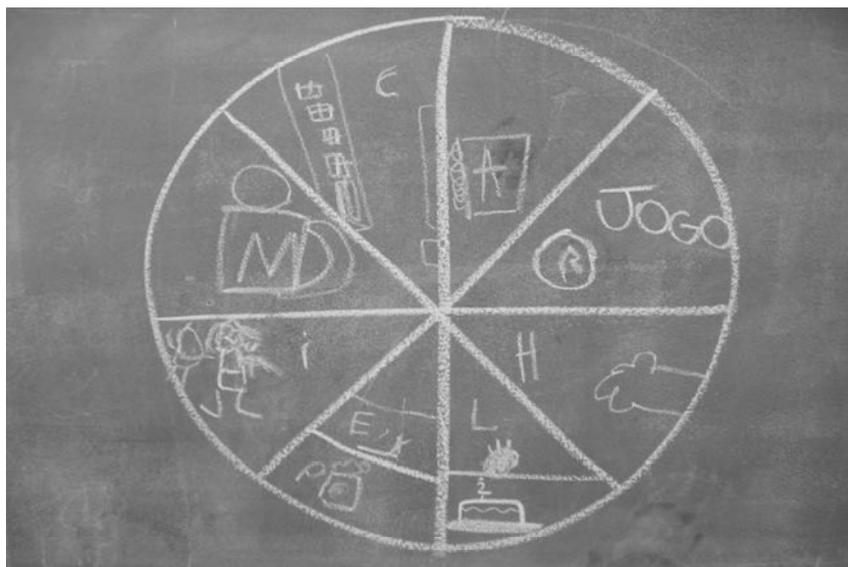
⁵⁵ Ver Dicionário Etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa. Cunha, A. G. RJ: Nova fronteira, 1982.

que mede a extensão de uma atividade e não os segundos que se leva para chegar de seu início ao seu fim.

Perseguindo essa mesma idéia, podemos encontrar Kohan (2007), que trata da questão em evidência, somando a idéia de um tempo *aionico*, o qual refere-se à intensidade do tempo vivido. Nas palavras de Heráclito, citado por Kohan, “*aion* é uma criança que brinca (literalmente, “criançando”), seu reino é o de uma criança”. Dessa forma, refletir em relação aos tempos na educação infantil, é buscar uma unidade entre *Chronos*, *Kairós* e *Aion*, encontrando assim, o *momento certo* para o ser criança e o desenvolver-se criança nas infâncias presentes na Educação Infantil. Entendendo Infância

(...) como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: “a criança artista”, “o aluno nota dez”, “o menino violento”. É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do “eu” lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados. (KOHAN, 2007, 94-5)

Um exemplo de um tempo mais espacial que cronológico, como este exemplificado pelos autores citados através da metáfora mitológica, pode ser encontrado no registro das atividades diárias realizadas no grupo Infantil III da instituição *locus* da pesquisa. O Relógio da Rotina, assim intitulado por mim e organizado pela professora na presença das crianças, registra as situações a serem vivenciadas e não o horário em que acontecerão. Através de um registro circular (e não linear), organiza-se a rotina pautada nas atividades. Afirmo que organiza a *rotina*, visto que ela oferece uma idéia de repetição e sequência, encontrada nessa forma de registro. É possível perceber, no entanto, que as atividades não são organizadas liturgicamente, pois possuem espaços temporais diferenciados (algumas “fatias” referem-se a duas atividades. Elas se alteram em parte, de acordo com o dia da semana, o projeto de trabalho e eventuais necessidades), de acordo com o tempo cronológico que costumam durar, mas sem que esse as limite.



As fatias do círculo que representam a rotina diária do grupo estão organizadas para esse dia, conforme a seguinte ordem:

- Espaço 1: retirada das agendas para colocá-las no balcão (tempo para brincar de forma mais livre);
- Espaço 2: Jogo que a professora sugeriu para o grande grupo brincar a fim de relacioná-lo ao projeto de construção de jogos para a sala;
- Espaço 3: higiene das mãos, preparando-se para o lanche;
- Espaço 4: lanche / participação no aniversário de um amigo de outro grupo
- Espaço 5: higiene dos dentes / brincadeiras no parque
- Espaço 6: aula especial de inglês
- Espaço 7: organização da sala e materiais para a saída.
- Espaço 8: Ida para casa.

(Diário de Campo, Infantil III, 24.04.2007).

Perceber como um ponto positivo a flexibilidade de tempo para realização das atividades a partir dessa forma de registro não implica compreender o Relógio da Rotina sem conexão com o interesse normatizador e disciplinador que um plano de ação educativa pode adquirir. Logo avaliá-lo como apropriado ou não, depende da intencionalidade que a professora de sala e a instituição lhe atribuem.

O Relógio da Rotina aponta positivamente para um tempo não cronometrado, o que não significa não exercer um papel balizador, pois serve de ilustração e delimitação das regras diárias para o grupo, ao mesmo tempo em que demonstra

os valores educativos (porque o primeiro espaço do desenho foi simbolizado pela ação de guardar a agenda e não pela ação de brincar naquele período?). Lembremo-nos de que não constitui o foco deste estudo analisar as relações entre regras e transgressões das crianças na rotina da educação infantil, motivo pelo qual não aprofundei a questão referente à normatização e disciplina destacada⁵⁶.

Nos dias em que observei os três grupos de crianças, percebi empenhos por parte das professoras responsáveis — com maior ou menor intensidade — em não tornar a rotina limitada ao tempo cronológico. Na maioria dos grupos, as próximas situações a serem propostas aconteciam à medida que a circunstância anterior era concluída por cada criança, mesmo que em tempos diferentes. Vários momentos mostraram-se propulsores da presença de crianças em atividades distintas: algumas davam continuidade a uma situação, enquanto outras, que já haviam acabado aquela, iniciavam outra proposta.

Os fatores condicionantes na organização do cotidiano, como o modo de funcionamento da instituição, horário de entradas, alimentação, saída e turno dos funcionários eram balanceados como possível para que existisse uma flexibilidade a qual garantisse uma continuidade nas propostas. Foram raras as vezes, no entanto, em que encontrou-se mais de uma proposta por período de tempo, fato que só ocorreu nos momentos de brincadeira livre, quando era oferecido mais de um tipo de brinquedo, embora não saíssem da atividade principal do momento, que era brincar.

Apesar do cotidiano não se apresentar de maneira cristalizada e limitadora, promovia, em geral, uma única proposta para ser realizada pelas crianças no mesmo tempo e lugar, o que, consoante Batista (1998), não condiz com as formas de atuação das crianças no mundo. A busca por Kairós restringia-se a não fragmentar as situações realizadas pelas crianças, inclusive o desenho. Apesar de não dar conta de oferecer alternativas para as propostas, a busca pela não-fragmentação indica importante passo em um caminho que considera

⁵⁶ Um estudo que questiona o papel de coerção encontrado nesse tipo de espaço educativo é a dissertação de Elaine de Paula (ver bibliografia)

efetivamente seus sujeitos-criança na organização espaço-temporal da instituição.

Então como caminhar em direção a uma rotina verdadeiramente não fragmentadora, que permite diferentes experiências no mesmo espaço de tempo? Uma rotina que considera a diversidade existente nas crianças e nas infâncias e procura maneiras de contemplar essa heterogeneidade nos tempos existentes no cotidiano? Uma das alternativas exequíveis é pensar um cotidiano baseado na complementaridade de Chronos e Kairós, fato que permite tempos pedagógicos planejados no sentido de tratar de maneira harmônica e indissociável os universos adultos e infantis.

Para refletir a respeito dos *tempos* no cotidiano educativo das instituições, é preciso considerar que a variedade de utilização do tempo na prática das rotinas emerge de diferentes pedagogias. Novamente me reporto ao trabalho de Barbosa (2006), no qual encontramos um capítulo sobre as pedagogias da rotina. Nesse capítulo, a autora traça algumas considerações sobre propostas teóricas e práticas encontradas ao longo da história para a educação das crianças pequenas relacionadas com a organização da rotina e seus tempos. Os principais autores por ela referidos foram os clássicos, tais quais: Rousseau, Pestalozzi e Froebel. Além desses, também são citados Montessori, Dewey, Freinet e Decroly.

Podemos compreender que as propostas relacionadas à educação da pequena infância e o cotidiano (e dentro dele, os tempos) que organiza o trabalho com crianças variam de acordo com o interesse de cada enfoque pedagógico. Alguns enfoques ainda compreendem o cotidiano como rotina e esta como uma forma de controle sobre as crianças, o que os autores clássicos citados esforçaram-se para romper, cada qual a seu modo. A rotina pode ser um mecanismo de controle, mas pode também tornar-se um *cotidiano organizado*, que garanta a segurança e organização das próprias crianças no tempo/espaço.

Algumas semelhanças estruturais foram apontadas pela autora nos vários tipos de rotina por ela analisados e podem ser resumidas em quatro os itens:

- organização do ambiente;
- uso do tempo;
- seleção e proposta de atividades;
- seleção e oferta de materiais.

Problematizar cada um desses eixos se faz imprescindível quando há o desejo de compreender profundamente o cotidiano da instituição. A ênfase, nesse momento, recairá sobre o uso do tempo, a fim de obter maior compreensão da sua relação com os tempos disponíveis para o desenho da criança. Sendo assim, conceber como a instituição e as professoras organizaram os tempos e disponibilizaram-no para a relação das crianças com o desenho a ser por elas produzido, foi necessário.

Os momentos do cotidiano em que pudemos observar a presença do desenho foram diferenciados. Tais situações foram presenciadas em seis períodos distintos da rotina, apresentados a seguir:

Tabela 6 – Presença do Desenho na Rotina

MOMENTO DA ROTINA	QUANTIDADE DE VEZES OBSERVADAS
ENTRADA	5
SITUAÇÃO PROPOSTA PELO ADULTO	13
ESPAÇO EXTERNO COBERTO	1
LANCHE	0
PARQUE	2
AULA ESPECIAL	1
SAÍDA	1
Total	23

Fonte: Registros da pesquisadora

Os dados apresentados na tabela apontam uma maior quantidade de desenhos realizada partindo da proposta dos professores. Apesar da existência, de certa forma, limitadora da utilização dos espaços físicos para o desenho, é interessante perceber que existe sim uma variação desses momentos, como consta na tabela, na qual se encontra apenas o momento do lanche sem um indicativo de uso do

desenho pelas crianças. Vale ressaltar uma situação por mim presenciada no lanche de um dos grupos:

Desenho de mel...

[...] após pedir que organizem a sala e façam a higiene para o lanche, a professora começa a preparação das frutas e sanduíches. Enquanto as crianças esperam sua vez, conversam animadamente, a professora chama cada uma delas para escolher o recheio do sanduíche. O ato de colocar o mel no pão é realizado fazendo carinhas, corações e outras formas com o mel no pão. As crianças ficam felizes e ao voltar para a mesa, mostram uma para as outras. O desenho de mel no pão, feito pela professora, foi motivo para muitas conversas e descobertas durante o lanche, fato que estimulou, inclusive as crianças que não queriam, a pegar o pão com o desenho de mel.

(Diário de Campo, Grupo Infantil III, 18.05.2007)

Esse excerto demonstra que o desenho vai para além dos limites do papel. Existem variadas formas de o encontrarmos e o vivenciarmos. Seja com terra e pedras, seja com os alimentos no lanche... O professor, com sua ampla bagagem de situações vividas, podem ampliar ou restringir esses momentos de relação com o desenho, possibilitando ou não às crianças a experimentarem as diversas formas de desenhar. A ação dessa professora ao desenhar com o mel no pão, foi um exemplo de relação com o desenho que pode vir a tornar-se uma referência a mais para o repertório imagético das crianças.

Voltando a consideração em relação aos tempos na educação infantil constatamos que a aproximação relacionada à noção de tempo na modernidade mostra-se como conduto plausível para essa discussão. É preciso refletir o tempo na educação e na educação infantil baseado na relação temporal e transformações da sociedade industrial (Thompson, 1991), na qual o autor apresenta um tempo histórico e cultural. Suas reflexões acarretam na compreensão deste como instrumento de exploração do trabalho, em que o tempo racional é enfatizado em detrimento do natural.

A mesma organização de tempo encontrada nas indústrias é, então, transportada para as escolas e dessas para a educação infantil. Instaura-se no espaço institucional de educação para crianças pequenas a mesma tessitura de fios que possui como objetivo a máxima qualidade para a obtenção do máximo lucro, no

mínimo de tempo, o que desconsidera o caráter humano daqueles que nela estão inseridos. Desde o século XIX, quando se instaurou esse tipo de organização escolar, até os dias atuais, as noções de tempo nas instituições educativas não foram reformuladas. Nesse sentido, as especificidades da educação infantil apontam à necessidade de refletir sobre esses tempos a fim de encontrar uma forma adequada de considerá-lo junto aos sujeitos da educação (adultos e crianças) de maneira menos limitadora e voltada às situações que contemplem as diversas dimensões humanas.

Evoco novamente Barbosa (2006) para discutir os tempos na educação infantil, pois sua pesquisa contribui com a discussão no sentido de afirmar que “o que diferencia os tempos pré-escolares dos escolares é que os primeiros incluem o brincar, o descanso, as necessidades de cuidado e higiene pessoal, temas que não aparecem nos horários escolares”. (idem, p. 143).

Por tanto, a diferenciação está na consideração do cuidado e do lúdico como momentos também educativos nas instituições para crianças pequenas, o que acarreta pensar que as crianças possuem ritmos diferentes para resolver problemas e passar por situações específicas. Tal fato exige lidar com a espera e o tempo ocioso, pois as propostas são finalizadas em tempos diferentes. Como citamos anteriormente, na IEI observada não foi percebida com proeminência a existência de uma necessidade da espera ociosa para que todo o grupo realizasse a mesma atividade num mesmo período, mas a possibilidade da troca gradativa de uma proposta para outra, como podemos observar:

[...] Após a roda, a professora entrega um papel para cada criança. Trata-se da foto da casa de uma das crianças, que foi reproduzida para todo o grupo e colada ao centro de uma cartolina. Essa proposta está relacionada com o projeto sobre poesia que está em andamento no grupo. O registro das casas refere-se ao poema “a casa”, de Vinícius de Moraes. A proposta de hoje seria a pintura com lápis de cor sobre a fotocópia da imagem citada. [...] À medida que as crianças vão terminando, entregam o papel para a professora e vão até a varanda, envolvendo-se com atividades e brincadeiras de seus interesses. Apenas Carlos e Emanuel pintam, concentrados em suas mesas e, após um período de 3 minutos sem a companhia de outras crianças, ambos consideram concluídas as pinturas e também vão para a rua.

(Diário de Campo, grupo Infantil II, 14/05/2007)

Como nos é possível perceber, não existe a necessidade da espera em grupo para que todas as crianças iniciem juntas as próximas propostas. Outro excerto que possui o mesmo sentido desse já citado acontece com outro grupo de crianças, após o lanche:

[...] Hoje o lanche iniciou às 03h25minh e teve seu término próximo das 04h10minh. Nesse período as crianças puderam conversar e contar piadas para o grupo. Aqueles que iam terminando primeiro o lanche ocupavam-se da maneira que preferiam, sem intervenção da professora. Hoje ficaram vendo os desenhos que fizeram de suas mães no cartaz, brincando de adivinhar qual mãe era de qual criança. Algumas meninas ficaram mais interessadas no cartaz e, embora houvesse crianças que já haviam feito a higiene e se dirigiam ao parque, essas meninas preferiram ficar mais um tempo na sala, entretidas com os desenhos. (Diário de Campo, grupo infantil III – 02.05.2007).

Dessa maneira, fica claro que a transição mais agradável entre as propostas acontecia nos momentos em que a próxima situação era menos direcionada pelo professor. As interrupções de atividade, embora menos freqüentes, em geral, davam-se apenas em momentos das aulas especiais ou chegada dos pais, tendo em vista que eram períodos de atividade que dependiam do horário de terceiros. Como podemos observar nessa situação, registrada no diário de campo:

As crianças estão desenhando de acordo com a proposta da professora, que era desenhar a partir de uma história sem imagens intitulada “o maior tesouro da vida”, de Moacir Scliar. As crianças conversam entre si animadamente:

Eloísa: Eu vou fazer o sol.

Antônio: Eu fiz um bem lindo. Eu vou fazer a lua. Ainda...

(Eles ficam em silêncio, cada um envolvido no seu desenho.)

Eloísa: Ah!

Antonio: O professor de Conto! Estamos fritos! [Referindo-se ao professor que estava na varanda com o outro grupo e logo viria para a sala deles, fazendo com que o tempo do desenho terminasse].

Eloísa: o professor está contando história. [Querendo dizer que ainda tinham tempo].

(...) Lucas, ao ouvir a voz do professor, dá por terminado seu desenho, sai da mesa e fica na porta, esperando o professor. Eloísa olha pela porta que o amigo abriu, depois volta a desenhar.

(...) Professora: Amigos, agora guardem que já está na hora do lanche. Todos já lavaram as mãos? [O lanche deveria acontecer naquele momento devido à Hora do Conto, pois ficaria muito tarde se deixassem para comer depois dessa aula especial e não foi cogitada a possibilidade de alimentar-se durante a contação da história]. Ao ouvir isso, Fátima olha em direção à professora, volta e termina a

parte do desenho que fazia, para, só então, entregá-lo.
(Diário de Campo, grupo Infantil III 15.05.2007).

O desenho, “concluído” devido ao tempo restrito demonstra uma situação de contagem do tempo mais institucional que pessoal. O que também pode ser observado na situação a seguir:

[...] Perto das 05h15minh o grupo sai do parque e volta para a sala. Eloísa e Emília desejavam desenhar. Como a professora não havia proposto nada ainda, elas pegam uma folha e o estojo com os lápis, mas, assim que percebe, a professora avisa (sem mostrar muito agrado) que não dará tempo, pois precisam se organizar para irem até a biblioteca. As meninas fazem cara de tristeza, mas guardam os objetos e começam a organizar seus materiais.
(Diário de Campo, grupo Infantil III, 26.04.07).

Esses são alguns dos muitos exemplos encontrados de continuidade e interrupção no cotidiano dos grupos. A duração linear das atividades fica limitada aos horários das aulas especiais e término da jornada. Excetuando tais momentos, os tempos não são cronometrados e sim ampliados, reduzidos, divididos de acordo com a percepção das professoras-referência dos grupos.

Em nenhum momento, todavia, foram observadas situações que deixaram de acontecer em favor de outras de mais interesse das crianças, principalmente abdicar das propostas trazidas pelo adulto. Não foram observados momentos em que a professora percebeu que a situação que estava acontecendo no parque seria mais profícua que sua proposta em sala, utilizando papel e lápis de cor, por exemplo. Em geral, a organização do dia, realizada pelas professoras no início das tardes, efetuava-se por completo, variando apenas quanto à duração das propostas. Ter clareza do papel/função do professor de educação infantil significa ter a capacidade para perceber as situações (propostas por ele ou não) que serão propulsoras de conhecimentos, o que não significa que estes conhecimentos precisem ser oferecidos apenas pelo adulto ou somente de forma tradicional. Muitas vezes, o conhecimento fica disponível também nas experiências vividas nas sutilezas do cotidiano. Cabe ao professor perceber o que, de fato, acontece nos momentos em que as crianças não estão atuando sob uma proposta de

adultos e o que ele pode fazer para que esses momentos sejam aproveitados intensa e intencionalmente.

A questão de não renunciar a uma proposta do professor em favor de outra vivida com proficiência pelas crianças é um tanto sutil quando pensamos que existe a possibilidade do motivador ser a presença da pesquisadora naquele grupo. O adulto-professor realiza uma reflexão a cerca do papel do pesquisador/observador em seu grupo e deseja, de certa maneira, que sua postura com as crianças agrade ao olhar daquele. Tal fato pode ocasionar uma tomada de atitude diferenciada da que se daria sem a presença do adulto-pesquisador no grupo. O que me permite afirmar que as observações feitas em campo não são suficientes para dar conta de toda a rotina. Não posso assegurar que esses momentos nunca acontecem, pois o tempo de observação na instituição é limitado e exotópico. A certificação que posso fazer é que, nos momentos observados, isso não aconteceu.

No entanto acredito que as posturas que trajamos e que se tornam referências de trabalho não são abandonadas em determinados dias e retomadas em outros. As próprias crianças sentem falta e pedem as reações com as quais já estão acostumadas. Não observei, por exemplo, nenhuma das crianças pedindo efetivamente para ficarem mais tempo no parque, ou deixarem para fazer determinadas atividades em outro momento. Após a fala das professoras, elas acatavam, sempre, sem que houvesse uma discussão/reflexão conjunta sobre as propostas.

Esse fato permite-me afirmar que a organização do dia é realizada pela professora, porque raros foram os momentos em que as crianças puderam participar das decisões da rotina, definir quais atividades acontecerão ou não e em quais momentos. O lugar ocupado pelas crianças no cotidiano dos grupos observados é, então, um lugar complexo. Ao mesmo tempo em que se deseja dar autonomia, limita-se sua participação ativa nas decisões. No mesmo instante no qual se respeita suas especificidades infantis, estabelece-se a necessidade de adquirir determinadas posturas. Paradoxalmente se deseja o desenvolvimento da linguagem artística do desenho, contudo não são oferecidas às crianças

possibilidades de decidir quando e como dar continuidade às suas produções. Dessa maneira, penso que as conversas em roda quanto à rotina e o tempo serviam muito mais para que o adulto pudesse *divulgar* o que pensou *sobre* o que as crianças deveriam fazer no dia do que um momento para combinações entre o adulto e o grupo de crianças.

Compreender as crianças como cidadãos capazes de “interagir de maneira crítica, criativa e consciente com seu meio natural e social”, como consta no PPP da instituição, implica possibilitar sua participação responsável e responsiva nos mais variados momentos, inclusive em relação às estruturas organizacionais, visto que essas devem ser pensadas *para* e *com* as crianças e não apenas *sobre* elas. Permitir que a criança atue como sujeito no cotidiano não significa negar o papel do adulto e sua competência de tomada de decisões, mas consentir que as crianças penetrem o campo das decisões demonstrando seus reais interesses. A partir dessa visibilidade oferecida, o professor atua e organiza de maneira mais satisfatória a rotina, de modo a contemplar tanto os interesses apontados pelas crianças quanto as necessidades que ele observa naquele grupo.

Sendo assim, compreender o conceito de cotidiano, rotina e tempo relacionado às instituições de educação infantil possibilita a compreensão de como se estabelecem os tempos do desenho. Num contexto em que o tempo cronológico é, até certo ponto, flexível, mas as propostas são instituídas, e mais, partem quase que exclusivamente do adulto, os momentos em que as crianças se relacionam com os desenhos por elas produzidos variam de acordo com a prioridade que a professora proporciona.

Tal prioridade não foi encontrada em nenhum grupo ao nos referirmos à socialização dos desenhos, por exemplo. As crianças têm acesso ao material produzido pelas outras quando ele se encontra exposto nas paredes. Aqueles que têm interesse reservam seu tempo livre para observar tais produções, além da falta de mediação do professor em tais momentos. A socialização coletiva, a possibilidade de problematizar o desenho do outro, refletir e utilizar-se dele para a ampliação do seu repertório imagético, o prazer em partilhar a produção com

os demais, não apareceu como prioridade no encaminhamento das propostas de nenhum dos grupos observados. Segundo Cunha:

Os sentidos são construídos nas interações sócio-culturais que realizamos com [as imagens], o sentido não “emana” das imagens, mas dos diálogos produzidos entre elas e as pessoas, sendo que esses diálogos são mediados pelos contextos culturais históricos. (CUNHA, 2007, p. 119)

Na entrevista realizada com uma das professoras, esse fato foi expresso da seguinte maneira:

Pesquisadora: E vocês costumam sentar e socializar os desenhos?

Professora: Às vezes, não é sempre.

Pesquisadora: Eles mesmos não têm o hábito de chamar os outros pra mostrar?

Professora: Não, no grupo inteiro não. Mais nos seus melhores amigos. (Entrevista realizada com professora do grupo Infantil III, em 10/05/2007).

Nesse grupo foi possível presenciar uma socialização de desenhos feitos como tarefa para casa. Em tais momentos a maioria das crianças estava atenta e envolvida. Alguns faziam perguntas a respeito dos desenhos dos outros e falavam sobre suas próprias produções, brincavam e falavam coisas engraçadas que se relacionavam ao desenho do amigo. Aprendizados e trocas importantes puderam ser realizados nesse momento.

Chego à sala e encontro o grupo sentado em roda. A professora está com várias folhas nas mãos. Ela me explica que está mostrando a tarefa que levaram para fazer em casa. O objetivo era fazer um desenho na folha, da maneira que quisessem. Enquanto mostra uma folha por vez, procura fazer perguntas a respeito da imagem desenhada pela criança. [...] A professora pergunta o que Eloísa desenhou e recebe a resposta: “É uma moça passeando com seu cachorro”. Márcia, que observava o desenho da amiga, indaga: “O que é aquilo embaixo do vestido dela? Ela só tem um pé?” (Refere-se a uma perna da boneca desenhada, que parece estar pela metade). A amiga, meio contrafeita, responde: “Não né, é que quando a gente anda nosso pé fica pra trás, só que não dá pra desenhar o pé atrás”. A professora interfere na conversa: “Ah, viu, Márcia? É que esse pé está mais na frente que o outro por isso parece maior. Quando as coisas estão longe elas parecem menores. Muito legal seu desenho Eloísa” [...] (Diário de Campo, grupo Infantil III, 26.04.2007).

O momento de socialização dos desenhos pode tornar-se riquíssimo, como este apresentado, em que crianças e adultos dão *acabamento* ao desenho realizado pelo outro. Nesse sentido, oferecem respostas à produção da criança, demonstrando compreensões e reconhecimentos, permitindo a oportunidade de ir além do que o desenhista já possui, demonstrando o que pode ser melhorado e as conquistas já realizadas.

[...] Enquanto algumas crianças guardam as agendas para iniciar uma brincadeira mais livre enquanto esperam seus pais, Márcia, Luana e Milena sentam-se na mesa para desenhar. [...] Conversam animadamente, observando o desenho uma das outras. Márcia desenha a imagem de uma menina sobre a grama. Enquanto desenha, fala sobre a cor que está usando e o que está desenhando, paralelamente: “o sol...” e desenha o sol no canto superior esquerdo da folha. “a roupa dela vai... ser vermelha!”— fala enquanto escolhe o lápis em seu estojo. [...] “Ela está parada”— afirma ao terminar de desenhar as pernas [...]. (Diário de Campo, grupo Infantil III, 26/04/2007).

Ao ler esse registro pela primeira vez não me dei conta do que ele representava. Foi após algumas reflexões que percebi sua relação com a situação de socialização anterior. Enquanto o desenho observado em roda apresentava pernas assimétricas por representar alguém caminhando, a menina, em seu desenho no fim da tarde, produzia a imagem de uma boneca com pernas do mesmo tamanho, enquanto afirmava que a boneca estaria parada. Esse acontecido pode ou não estar relacionado com o momento anterior de socialização. De qualquer forma, é um indicativo das possibilidades as quais as situações de socialização oferecem para a ampliação do vocabulário imagético das crianças.

Afirmo que, quando o hábito de socializar as produções infantis não está incorporado ao cotidiano, o costume de observar e refletir em relação às produções vistas e efetuadas, ampliando as possibilidades estéticas, torna-se restrito, diminuindo possibilidades de produzir conhecimento e solucionar problemas estéticos, como na situação de campo descrita anteriormente, pois dependerá do gosto e vontade subjetiva, uma decisão de foro íntimo da criança.

Quando levanto essa questão não pretendo afirmar que a socialização das produções deve acontecer com todas as produções, todos os dias, da mesma maneira. Ao contrário, a situação pode deixar de tornar-se significativa para as crianças quando o excesso tende a deixar pouco prazeroso a vivência/experiência com tais produções. O interesse é afirmar a necessidade de planejar momentos como esse para que sua ocorrência amplie o repertório das crianças.

Embora não seja uma prática estimulada pelos professores, as crianças socializam suas produções no processo de execução das mesmas, e em pequenos grupos. Elas conseguem reconhecer as características das produções dos amigos, muitas vezes, com mais precisão que os adultos, reconhecem os “desenhos-sem-nome” com perícia.

[...] Graziela e Eloísa terminam seus desenhos e me entregam juntas, dizendo terem me desenhado. Os desenhos são muito semelhantes. Eu falo que meu vestido está lindo nos dois desenhos, mas sou corrigida por Milena: “é uma saia e uma blusa o meu. A parte de cima são muito parecidas”. Eloísa completa a fala da amiga: “É que a gente achou bonita essa mesma cor, daí fez assim. O meu é um vestido” [...].(Diário de Campo, grupo Infantil III, 18/-5/2007).

As meninas citadas no registro estavam sentadas na mesma mesa e, para que seus desenhos trouxessem tamanha semelhança, é factual dizer que ambas interagiram com o desenho uma da outra, socializando não só seu resultado, como o próprio processo de desenhar. Penso que a intencionalidade da socialização poderia estar presente no planejamento do professor, para que pudesse problematizar algumas questões e mesmo compartilhar processos e resultados da produção realizada pelas crianças.

Ao falar nos resultados da produção, outra questão é levantada: Como as crianças relacionam o tempo com a finalização de suas produções? Em vários momentos, encontramos nas observações de campo os adultos limitando o tempo do desenho e as crianças burlando esse limite em favor de mais um traçado, por menos elaborado que seja, o que aponta para uma não convergência do tempo cronológico com o tempo de desenhar.

[...] A professora chama as 20 crianças para iniciar uma conversa na roda. Quase todas já estão sentadas quando Samuel pega o giz sobre a

mesa que ainda estava ao seu alcance e faz um “M” em uma folha branca. Com muita pressa, troca de cor e faz mais alguns traços até a que a professora pega delicadamente seus lápis juntamente com o papel em que desenhava, colocando tudo sobre o balcão. (Diário de Campo, grupo infantil II, 20.06.07).

Ou

Estou desenhando com Márcia, combinamos de fazer um mesmo desenho. Preciso falar com a auxiliar, a menina continua desenhando enquanto não estou na mesa, mas, a cada giz que usa, deixa sobre minha folha para que eu use depois. Volto e em seguida a auxiliar fala “Galera! Vamos guardar as coisas que nós vamos descer (para o outro prédio)”

Márcia: Rápido! Faz essas coisinhas (apontando para as florzinhas de seu desenho).

Olho para ela, que me aguarda meio ansiosa, pois a auxiliar já pediu para guardar os materiais. Então copio o seu desenho de forma mais rápida.

Márcia: Agora passa o verde em cima do azul.

Faço o que ela pediu, observando que o tempo está passando. Digo em tom mais baixo “temos que guardar...”

Ela faz ainda uma borboleta em seu desenho para que eu copie no meu e enquanto eu começo a guardar os lápis. O tempo de desenhar já havia acabado, mas Márcia ainda faz no seu desenho um lago e, como estou envolvida com os lápis, ela pega minha folha e desenha pra mim um lago também. (Diário de Campo, grupo Infantil III, 18.05.07).

Nem sempre o tempo cronológico demarca o fim do tempo de criação dos desenhos. Ao organizar as observações referentes às finalizações das propostas de desenho, pude distinguir 15 situações, organizadas da seguinte maneira:

Tabela 7 – Tempos para Finalização dos Desenhos

TEMPOS PARA FINALIZAÇÃO DOS DESENHOS	QUANTIDADE DE VEZES OBSERVADAS
Criança burla as regras para completar o desenho	5
Criança deseja terminar antes do que a professor deseja	2
Desenho literalmente interrompido	2
Ocupa o tempo ocioso (por interesse das crianças)	3
Impedidas de desenhar	1
Tempo de finalização respeitado	2
Situações escolhidas para análise dos tempos	15
Media de duração das propostas com desenho	20 minutos

Fonte: registros da pesquisadora

Essas situações de desenho não representam o conjunto de observações, mas possuem um caráter voltado às finalizados dos momentos de desenho. Por essa razão é possível perceber que, mesmo quando a proposta de desenho não parte das crianças, elas se envolvem com o ato de desenhar, algumas mais, outras menos, de acordo com seus interesses.

O fator que delimita o tempo de desenhar para a criança é, na verdade, seu interesse e envolvimento na situação, sua relação temporal Kairós. As propostas descritas acima demonstram que a criança tende a fazer o que tem maior interesse. Tanto que algumas terminam logo seus desenhos e buscam outros tipos de brincadeira, enquanto as que incorporam o ato de desenhar como uma prioridade de envolvimento se atém um pouco mais nas atividades que se relacionam com essa prática.

De tal forma percebemos como o tempo torna-se uma categoria fundante para refletir a cerca da importância pedagógica que o desenho assume, visto que ele é o termômetro capaz de medir a intensidade da significância oferecida ao desenho tanto por professores – que delimitam e/ou limitam, ampliam e/ou diminuem as ocasiões de desenho –, quanto por crianças – que burlam os tempos de Chronos para finalizar as produções– que reclamam da falta de desenho neste ou naquele momento ou que procuram outras propostas por não ter interesse pelo desenho. Podemos perceber, assim, a presença e relevância das interações/mediações entre os sujeitos na ocasião dos desenhos.

4.2 A Produção de Desenhos e os Sujeitos-propositores

Deitados no
chão,
Ficamos
apreciando.
Só eu e meu cão
Vimos as vacas
voando...



O desenho infantil é produto e processo. Pressupõe partilha, socialização, compartilhar imagens já existentes e agora inventadas, por mim, pelo meu amigo, pelo professor, pelas mídias. Dentro da instituição educativa, esse processo passa a ter um sentido mais amplo, organizado pelo professor e por crianças. Adultos e crianças: sujeitos que se relacionam nas ocasiões de desenho no interior da instituição de educação infantil. As marcas dessa relação refletem as compreensões e intencionalidades existentes nos tempos do cotidiano, que falam sobre o ato de desenhar.

UM CONTATO COM NANQUIM

A professora trouxe como proposta a utilização de um material ainda não experimentado pelas crianças: o nanquim. Sua proposta era que utilizassem o nanquim sobre um desenho realizado anteriormente com giz pastel. Após explicar a proposta, ela caminha pela sala, como que oferecendo ajuda.

Ao passar Vinícius lhe chama: “Prô, olha o que acontece quando eu boto nessa cor!?” O menino está assustado pois não consegue pintar com nanquim sobre o local onde havia desenhado com giz pastel.

A professora pára e procura trazer perguntas para que ele reflita a respeito do ocorrido: o que acontece?

Vinícius: A cor anda, a cor andou olha.

Professora: É mesmo. Mas em qual parte do desenho que ela anda e em qual ela pára?

Vinícius: Aqui ó. (aponta para o desenho, indicando o local onde o nanquim não fixa na folha, conforme lhe perguntou a professora).

Enquanto Vinícius volta para sua mesa, olhando admirado para a folha de papel, Bruno vem até a professora. Ele está com a feição chateada. Ao chegar até ela, diz que a cor não está dando certo.

Professora: Por que será?

Bruno dá de ombros.

A Professora, percebendo a frustração da criança, que não consegue usar o material para desenhar, explica-lhe, de maneira que Vinícius também escute: É que o giz pastel é oleoso e o nanquim é aquoso, vocês lembram que eu fiz o nanquim com água? Então! Óleo e água não se misturam, depois eu pego na cozinha pra mostrar pra vocês. Por isso que não dá certo quando a gente passa o nanquim sobre o giz pastel [...]. (Diário de Campo, Infantil III, 16.05.2007)

* * *

DESENHAR SUAS MÃES

[...] Tiago havia faltado, por isso não participou da situação do dia anterior, que era desenhar sua própria mãe. A professora lhe dá uma folha e pede que a desenhe “Com a roupa que você mais gosta que ela use” enquanto as demais crianças passam para a próxima etapa da proposta, que é recortar o desenho realizado anteriormente.

O menino inicia seu desenho fazendo a cabeça com lápis verde, assim como o cabelo. Ainda com o lápis verde faz na altura da barriga um sol. Pára, olha o desenho e pinta toda a barriga fazendo com que o sol

fique escondido sob a pintura. Troca o lápis de cor e, com o vermelho desenha a parte de baixo, parecendo-me representar as pernas daquele boneco.

Ao concluir o desenho, Tiago começa a guardar os materiais. A professora chega e lhe pergunta, com delicadeza: Deixa eu ver isso aqui... a Fátima[mãe] não tem cabelo preto? E não é curto, né? E o braço dela não são dois palitos!

Então, em vez de continuar guardando como pretendia, Tiago pega o lápis preto e passa por cima da parte verde que representava o cabelo, fazendo o traço um pouco mais alongado, como havia lhe pedido a professora. Com o preto desenha dois riscos para serem as pernas. Guarda os lápis, olha para os lados... Até que mostra para a professora: Tiago: Deu, prô. Eu já fiz.

A professora diz que ficou bem melhor e pergunta se a mãe dele não tem dedo nas mãos. Ele faz cara de cansado. Então ela diz que compreende seu cansaço e diz para não esquecer da próxima vez. Então pede que comece a cortar seu desenho. (Diário de Campo, Infantil III, 02.05.2007)

O papel de intervenção do professor perpassa todos os momentos do cotidiano de uma instituição para crianças pequenas, assim como o ato de planejar, visto que ambos estão estreitamente ligados. No entanto compreendê-lo fora da dinâmica relacional entre as categorias aqui apresentadas é isolar um dentre tantos aspectos que envolvem o ato educativo. Optei, então, por apontar algumas questões a cerca das posturas assumidas pelas professoras nos momentos de intervenção ou mediação nas ocasiões de desenho, sem a pretensão de esgotar o assunto e sim com o desejo de proporcionar dados para refletir sobre o papel das professoras de educação infantil mediante as ocasiões de desenho.

Os registros que cito inicialmente refletem cenas em que existe uma intervenção intencional do adulto no ato de desenhar. Tais intervenções apontam para posturas e compreensões em relação a conceitos pedagógicos presentes no dia-a-dia das crianças no espaço educativo. As ações refletem compreensões diferenciadas, entretanto aconteceram com o mesmo grupo de crianças e mesma professora.

No primeiro recorte citado, é possível perceber a busca da professora por fazer com que o uso do material em sala seja propiciador da ampliação das vivências das crianças. Percebi o interesse em possibilitar que as crianças percebessem através do desenho experimentado que o giz pastel oleoso não permite que o

nanquim se fixe na folha, sem dar a resposta inicialmente, mas sim oferecendo recursos para que eles experienciassem esse fato e buscassem soluções para o problema encontrado. O fato de a professora já ter testado essa atividade em momento anterior, conforme me explicou em conversa informal, contribuiu para que ela já estivesse organizada para os entraves que poderiam vir a ocorrer durante a proposta. Nesse sentido, trago o primeiro excerto com o objetivo de mostrar que a professora, com seu planejamento e intervenção, não deve transmitir significados numa verticalidade, mas possibilitar momentos para que as crianças criem sentidos.

A forma como interagiu com as crianças ofereceu, inicialmente, não uma resposta, mas um caminho para que as crianças encontrassem suas respostas, ao mesmo tempo em que não negou o conhecimento já acumulado. Tal atitude mostrou que a professora estava presente e atenta ao momento e movimento de realização do desenho. Ela procurou fornecer tanto desafios quanto recursos para que as crianças pudessem vir a resolver um problema estético apresentado ao longo do ato de desenhar.

A professora, na situação citada, buscou intervir na ocasião do desenho através de perguntas provocativas. Suas perguntas, ainda tímidas no que tangem à intenção de intervir e ampliar os repertórios imagéticos dos pequenos, remete-nos a pensar quais modos são possíveis para estabelecer conexões artísticas, escolhas dos materiais, técnicas e locais de realização.

Em contrapartida, no segundo trecho transborda uma compreensão de desenho esteticamente adequado como aquele baseado em características realistas. Provocar a criança para que desenhe a mãe com formas completas, como os braços e pernas, os quais não devem ser representados apenas por um traço, ou mesmo as observações sobre o cabelo, apontam para uma compreensão de criança enquadrada nas fases de desenvolvimento que estigmatizam a necessidade de adquirir signos simbólicos e convencionais a fim de codificá-los. A maneira como questionou a incompletude do desenho demonstrou não o interesse em caracterizar a mãe e sim em caracterizar um arquétipo de ser

humano que indica uma etapa do desenvolvimento psicológico da criança, como apontam autores clássicos⁵⁷ que discorrem sobre o assunto. Tal intervenção da professora demonstra uma hiperbolização⁵⁸ do desenho como forma, e compreende esse processo por etapas de desenvolvimento que aprisionam a poética do ato de desenhar.



(1968) A criatividade (2)

A imagem de Tonucci revela nessa discussão a importância da forma em detrimento da sensibilidade e conteúdo da criança no ato de desenhar. Obviamente forma e conteúdo são necessários para que se compreenda um desenho, visto que o objetivo do desenho enquanto linguagem é comunicar. No entanto é imprescindível perceber que o papel do professor não é apenas ensinar técnicas e delimitar formas que tem o sentido em si mesmos, mas oferecer o mais amplo leque de possibilidades para que a criança apresente recursos para expressar o que pensa, sente, deseja, atuando ativamente no processo de comunicação.

⁵⁷ Kellogg, Lowenfeld e Brittain, Luquet, Merèdieu, Vygotsky, Wallon, Piaget, entre outros.

⁵⁸ Hipérbole é uma figura de linguagem que aumenta (ou diminui) exageradamente a verdade das coisas.

(...) desenhos de crianças são possibilidades de transbordamento, de fruição, de jogo e de prazer que, como linguagem, fazem parte do processo de constituição de identidade do desenhista. Mais do que isso, como narrativas visuais, em diálogo aberto e permanente com suas outras formas de expressão – corporal, musical, teatral, etc. -, clamam por uma contemplação ativa, uma visada diferenciada de nossa parte, a fim de enlaçarmos essa narrativa na corrente dialógica da língua. Não são desenhos-em-desenvolvimento feitos por adultos-de-amanhã, mas atividades languageiras de meninos e meninas(...) (LEITE, 2004, p. 70)

Nesse sentido, importa percebermos de que maneira estamos compreendendo o desenho das crianças, e mais; que sentido estamos dando para eles através de nossas intervenções? Além disso, é importante que esteja claro que os professores são também seres humanos em vias de constituição, portanto propensos a erros e acertos. O objetivo de trazer ambos os excertos de uma mesma professora põe às claras o sentido de demonstrar as contradições presentes na realidade dos seres humanos, as quais resultam também nas contradições presentes nas ações educativas das IEI's. Entretanto, quanto mais clareza apresentarmos sobre o papel do adulto-professor e das especificidades das crianças que frequentam a etapa da educação básica a qual por hora destaco, mais teremos a percepção das ações educativas que precisam ser estabelecidas entre os sujeitos de tal processo para que se alcancem os objetivos específicos desses aprendizados da maneira mais coerente com os conceitos e compreensões a cerca da educação.

Cada professora possui um olhar sobre o desenho da criança e, a partir de sua compreensão, oferece possibilidades que julga ser as mais adequadas para as crianças, tanto em termos de intervenção no ato de desenhar, como de contextos (repertórios visuais e imagéticos) que interferem na estética a qual está sendo construída pela criança. No entanto a ação frente ao desenho das crianças não deve ser uma escolha pessoal, mas um consenso da coletividade da instituição, baseado em estudos aprofundados e coerentes com a compreensão de homem, de mundo, de infâncias e de crianças que compartilham.

Possibilitar à criança que se expresse através do desenho limitando-as às convenções existentes de formas e cores demonstra a não compreensão do desenho como uma linguagem expressiva que está em vias de construção.

Construção esta que não se esgota ao tornar-se adulto, uma vez que estejam os seres humanos sempre em desenvolvimento. Dessa maneira torna-se compreensível a existência de tantas garatujas⁵⁹ sem-nome e sem importância que ficam guardadas para servirem de rascunho.

DESENHOS NO QUADRO

oih50minh chego à sala. A maioria das crianças estava desenhando no quadro. Três cadeiras estão encostadas na parede para alcançarem as partes mais altas do quadro. Márcia e Eloísa sobem nas cadeiras a fim de desenhar na parte superior do quadro. Marcos desenha abaixo delas, tendo às vezes que se virar devido às cadeiras. No quadro encontram-se flores, princesas, foguetes e muitos rabiscos sem forma definida. Infelizmente tive problemas com a máquina fotográfica e não pude registrar visualmente a paisagem que se organizava naquele quadro-negro, em meio a desenhos e crianças. A professora chega à sala e pede que Maria apague os desenhos e, enquanto pede para sentarem diz: “Vamos começar, pessoal?” (Diário de Campo, grupo Infantil III, 11/05/2007).

A situação presenciada reflete a (pouca) importância pedagógica que o desenho acaba adquirindo nesses espaços educativos. Cabe-nos, porém, enfatizar que não só a garatuja tem sua importância reduzida por não apresentar forma, como também os desenhos que não partem da proposta dos adultos, os chamados “desenhos informais”.

A riqueza da produção coletiva que se estabelecia naquele quadro-negro foi invalidada quando a professora lançou a frase “Vamos começar?”, negando a importância pedagógica daquela ocasião anterior de desenho, dando a entender que as situações vivenciadas na IEI só possuem sentido educativo quando provocadas a partir da proposta dos adultos ou, ao menos, em sua presença. Ressaltamos que considerar as crianças como sujeitos capazes e possibilitar sua autonomia é dar valor às situações consideradas informais, mas que são riquíssimas de sentidos e significados educativos, como a que apresentei anteriormente. Desse modo os professores tornam-se

⁵⁹ Chamamos garatuja aos desenhos iniciais das crianças, sem intenção de representar ou de ali reconhecer alguma forma; rabiscos.

Capazes de compreender a produção, ampliar repertórios, desafiar para zonas proximais de desenvolvimento de nossos alunos [crianças], de provocá-los para deslocamentos e invenções que ultrapassem o mito do bom desenho, pautado no conceito de que desenhar é copiar a realidade e que exige talento. (MARTINS, 2007, p. 156)

O desenho da criança visto enquanto objeto estético passa a ter outro significado para o professor e suas intervenções, muito mais que exclamações de incentivo ou pontuações de incompletude no desenho, passam a provocar soluções de problemas estéticos, buscam relacionar o fazer artístico, a percepção dos procedimentos, materiais, técnicas...

AUTORRETRATO

A professora inicia a situação em roda, explicando que iremos desenhar a nós mesmos. [...]

Professora: Como que a gente é? A cor do cabelo, como que é nossa cabeça e como que é grudada no corpo? Depois tem o tronco, e depois? (as crianças vão respondendo as perguntas da professora) Isso, as pernas... E a gente não vai desenhar os braços e esquecer as mãos! Por quê? Porque hoje o nosso desenho tem que ficar parecido com a gente de verdade, temos que ver como a gente é e tentar botar isso no nosso desenho, quem quiser pode olhar naquele espelho. Vamos pensar em como que a gente pode fazer esse desenho bem parecido com a gente [...]. (Diário de Campo, infantil II, 06/07/2007).

Diferentemente da proposta de desenhar a mãe, citada anteriormente, na qual o objetivo das intervenções da professora pautou-se em adquirir a forma realista, essa professora foi para além da forma: apesar de propor um desenho de ser humano, afirmando a importância de desenhar as partes do corpo, a intencionalidade revelada nessa proposta remete a outra compreensão do desenho infantil. Para além de completar o desenho em favor da aquisição das formas, a professora utilizava a forma para alcançar um objetivo: desenhar-se “parecido com a gente de verdade”, o que utilizaria as formas como meio e não finalidade. A professora lança o desafio de desenhar-se e contribui para que as crianças encontrem as soluções para o desafio.

Sendo assim, à criança é permitido que se aproprie criativamente tanto da técnica quanto do objeto de conhecimento em questão. Afinal, se o objetivo do professor é a ampliação do repertório artístico-cultural da criança, ele não pode negar o conhecimento existente a fim de que a criança encontre as respostas sozinhas

(utilizando um dito mais popular, a criança não precisa “reinventar a roda”). Ou seja, é preciso sim que se explique como podemos representar este ou aquele objeto, mas sempre intervindo de maneira a oferecer um caminho (e não respostas prontas) onde existe a possibilidade de alcançar vários locais ou mesmo decidir andar por outro caminho diferenciado do proposto. Pois, intervir sob essa ótica é não compreender o desenho da criança e suas soluções como espontâneo, visto que tal compreensão tende a fazer com que as intervenções em seu fazer artístico não tenham caráter formativo, pois subentende-se que *naturalmente* se chegaria aos mesmos resultados.

Outro ponto a ser destacado com relação às intervenções dos adultos nas ocasiões de desenho, é o fato de, muitas vezes, relacionar o ato de desenhar à organização psicológica e espacial, apenas. É factual saber que essas questões se relacionam ao desenho, mas valorizá-las a ponto de compreendê-las como o objetivo do ato de desenhar, torna, novamente, o desenho como etapa do desenvolvimento que não leva em conta o caráter estético e social que caracteriza também o desenho infantil.

CONTORNO DOS OBJETOS

[...] As crianças estão todas sentadas à mesa a fim de fazer um desenho proposto pela professora da sala. Antes que ela inicie a explicação do que irão fazer, Carlos já começa a desenhar, mas a professora não percebe. Então ela explica a proposta que está relacionada ao objetivo de trazer a noção de “contorno” para as crianças. Antes de permitir que iniciem os desenhos, a professora afirma “primeiro pensem o que vão desenhar. Primeiro pensa e depois desenha o que pensou” [...] Carlos continua fazendo o desenho que já estava fazendo. (Diário de Campo, grupo Infantil II, 20/06/2007).

Esse registro ilustra uma postura de todas as professoras observadas em campo: a ideia de que primeiramente o desenho deve estar claro na mente para então começar a desenhar. Essa situação causou-me curiosidade, pois sempre compreendi o ato de desenhar e de criar de maneira indissociável. Então resolvi eu mesma executar a ação solicitada pela professora. Ao terminar de pensar sobre o que eu desenharia, iniciei o traçado que, imediatamente, tomou outra forma e começou a presentificar-se de maneira diferente da inicialmente projetada.

Assustei-me, pois esperava um resultando menos explícito dessa ação. “Como exigir isso da criança?” – pensei. A criança, como o adulto, enquanto cria seu desenho, o transforma. O desenho não atua em separado da mente, já que é pensamento em ação. O desenho é movimento, passa a ser objeto de conhecimento em constante diálogo com o outro que lhe dá *acabamento*, inclusive quando esse outro é seu próprio autor. Muitas vezes é uma cor ou um risco mal posicionado que acaba sendo o propulsor das mais expressivas criações, fato que não acontece *a priori* do ato de desenhar, mas concomitantemente a esse. Ele é e modifica-se ao ser.

O trajeto apresentado anteriormente no capítulo 2 relaciona algumas compreensões sobre o desenho, entre elas, a ideia de que este seja pautado na livre expressão da criança, externando através de seus traços o que há em seu pensamento. Compreender que o desenho registra o que há no interior da criança alimenta a opinião de que a intervenção do adulto advenha de maneira a interferir o mínimo possível, apenas auxiliando a organizar o pensamento para que ele seja refletido no papel. A espontaneidade infantil é enfatizada também quando a professora pede que o desenho seja realizado “sem olhar o do amigo”, fato presenciado em vários momentos e grupos ao longo da minha estada em campo. Isso também aponta para a evidência do espontaneísmo infantil o qual compreende a criança como um ser criador apenas pelo fato de ser criança. Nesse entender é preciso que não haja intervenção externa a fim de permitir que a criança expresse espontaneamente toda sua originalidade criativa. Todavia as crianças interpretam formas e marcas, bem como o mundo em que se relacionam. O desenho na educação infantil precisa ser compreendido tanto nas teorias quanto nas práticas educativas como uma ação que vai para além desse espontaneísmo, pois ele é um propulsor de diálogo interno e externo, ampliado pelo outro e relacionado ao meio em que as crianças estão inseridas.

É nesse sentido que o papel do outro é imprescindível e configura-se fundamental. Os professores precisam superar a ação limitadora de apenas oferecer modelos a serem copiados, pois o contato com outras crianças e adultos

e suas respectivas intervenções, possibilitam atuar de maneira intencional a fim de dilatar as ações-reflexões das crianças a cerca de sua própria criação. Em vários momentos as crianças influenciaram-se mutuamente no processo de criação dos seus desenhos, permitindo que outras imagens aparecessem em cada um dos desenhos realizados.

COMPARTILHANDO OS DESENHOS

[...] Estão sentados à mesa Anita e Rafael. Cada um possui uma folha de ofício e um giz pastel na mão. Rafael pega mais um giz no prato ao centro da mesa e começa a desenhar utilizando-se das duas mãos. Ao desenhar risca, sem querer, a folha de Anita. A menina faz cara de reprovação e timidamente risca a folha do amigo. Rafael pára de desenhar e fica observando o risco em sua folha por alguns instantes, então, com seu giz, risca sobre o risco até que ele desapareça sob seus traços – (Diário de Campo, Infantil I, 16/06/2007).

Talvez no registro presenciado a intervenção entre os pares não se tenha iniciado de maneira positiva. Entretanto possibilitou que mais conhecimentos perpassassem aquela situação de desenho: o perceber que esta folha pertence a mim e não ao outro; a concentração em riscar um local a ponto de apagar o risco que outrora poderia ser visto; a mudança do movimento amplo com as duas mãos para um mais contido com apenas uma das mãos, são apenas algumas das vivências que aconteceram nesse curto espaço de tempo. Vivências estas as quais não aconteceriam sem a presença de um outro.

Dessa maneira, aponto para a necessidade de interagir com outras crianças e suas produções, com o intuito de ampliar o próprio repertório de imagens e, por conseqüência o vocabulário para expressar-se através do desenho. A saber, vocabulário é aqui entendido como um conjunto dos signos e significados especializados em um campo de conhecimento ou atividade, no caso, o campo visual-imagético. O professor, como adulto experiente que atua de maneira intencional e pedagógica, tem a função de transformar o espaço educativo num espaço alfabetizador do ponto de vista visual.

Abro parênteses para afirmar que nos referimos aos termos *alfabetização* com o cuidado necessário, pois não se trata aqui de ler e escrever propriamente dito,

situação na qual a palavra é mais importante que a imagem, mas de aprender a criar e decodificar signos visuais para se comunicar visualmente.

Ao compreendermos essa afirmativa, estabelece-se a necessidade de oferecer inúmeras possibilidades e recursos para que a criança amplie seu vocabulário imagético, o que pode ocorrer através da sensibilização estética das crianças, por meio da sua relação com outras imagens, criadas, inclusive, por seus pares. Essa sensibilização, contudo só pode acontecer mediante a sensibilização do próprio professor, uma vez que não podemos dar do que não temos. Para ampliar os horizontes estéticos e sensíveis das crianças em relação ao desenho é preciso que o professor tenha esses horizontes ampliados, tendo em vista que só conseguimos levar os outros até onde nós mesmos fomos. (ALBANO MOREIRA, 2007).

Em entrevista realizada com uma das professoras, perguntei sobre a importância dos desenhos propostos pelo adulto e pelas crianças. A professora afirma a importância de ambos e completa, referindo-se ao desenho proposto pelo adulto:

Sim, até pra eles não se limitarem a desenhar sempre a mesma coisa. Tem uns que aprendem a desenhar, por exemplo, um coelhinho. E desenha só o coelhinho, só o coelhinho, só o coelhinho, só aquele tipinho de flor, só... Sabe? Propor outras coisas serve também pra diversificar aquilo. Existe várias formas de flor, várias formas de animais, não ficar sempre no mesmo formato de desenho. Pode ver como eles desenharam bonecos sempre do mesmo jeito. Cada criança tem um jeito e desenha daquele jeito todos os bonecos, não importa se o boneco é de um jeito ou de outro, então, aos poucos, ela vai perceber que existem jeitos diferentes de fazer. (Entrevista realizada com professora do infantil II, em junho de 2007).

A preocupação dessa professora em ampliar o vocabulário imagético é fundamental e indica um olhar atento aos processos pelos quais as crianças passam bem como ao seu papel de professor. É necessário, porém, perceber que, se a criança tem repetido constantemente um mesmo desenho, isso é um indicativo de que alguma questão simbólica está se manifestando naquela ação e para aquela criança existe a necessidade de repetição da forma até que ela possa apropriar-se daquelas linhas e resolver tal questão. No artigo intitulado “Trajetos de uma tromba de elefante”, Martins (2007) evidencia o conceito de iconotipos

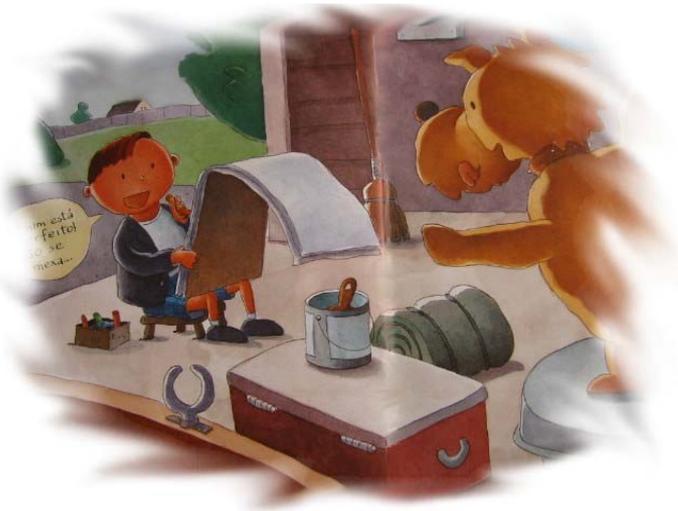
como uma imagem com forte caráter comunicativo e social, uma figura de fácil compreensão. Por que desenhamos a casa de um jeito tão parecido e em diversas culturas isso se repete? Porque aquela figura é um iconotipo de casa, uma forma simplificada de desenhá-la que a maior parte das pessoas consegue identificar o que aquela imagem deseja comunicar.

Iconotipo difere-se de estereótipo por não possuir um caráter limitador e sim comunicante. Ao utilizar iconotipos como base, podemos criar novos desenhos e iconotipos diferentes, garantindo a criação e a comunicação no ato de desenhar. O estereótipo relaciona-se com imagens pré-concebidas, baseadas em um modelo fixo que restringe a criação no ato de desenhar. Já o iconotipo é base para outras criações, é uma generalização que facilita a compreensão visual do que se pretende dizer, ao mesmo tempo em que garante a ampliação as possibilidades comunicativas. Muitas vezes a repetição de um mesmo desenho nada mais é que a apropriação de um novo iconotipo por parte da criança desenhista.

Logo, percebemos que as figuras desenhadas por certas crianças e copiadas por outras poderão dar origem a novas significações aos seus desenhos, alargar seus horizontes de iconotipos e permitir que encontrem recursos os quais os levem além da estereotipia. A cópia do desenho do amigo é, na verdade, uma apropriação de novas formas imagéticas, que trarão às crianças olhares diferenciados e mais sensíveis sobre seus próprios desenhos, desde não se tornem uma muleta ou limitação ao seu próprio desenho.

Tendo em vista tais considerações, penso que é preciso intervir dialogicamente nas ocasiões de desenho das crianças, permitindo que haja interação entre elas, a fim de ampliar repertórios e vocabulários capazes de possibilitar a comunicação e a expressar através do ato de desenhar. Para tanto é preciso que o próprio professor esteja aberto para transcender suas próprias possibilidades e, conseqüentemente, das crianças. A utilização de recursos como a apresentação de diferentes imagens a respeito de um mesmo assunto, incluindo imagens feitas por outras crianças, tende a ampliar ainda mais esse vocabulário.

4.3 Do Uso dos Materiais à Materialidade dos Desenhos



...tive uma idéia excelente.
“O que pode acontecer, Se eu desenhá-lo novamente?”...



Ao pensar sobre o lugar que ocupam as crianças em meio às propostas de desenho na educação infantil, foi, para mim, necessário refletir a respeito do material pedagógico oferecido pelos professores para que as crianças fizessem uso em suas produções. Nunca com o intuito de diversificar os objetos utilizados apenas para que suas atividades não se tornem cansativas, e sim por se ter a consciência de que o contato com materiais diferenciados permite que novas vivências sejam presenciadas pelas crianças, podendo acarretar em novas experiências.

Traço aqui uma diferenciação entre os termos *vivência* e *experiência* por compreendê-los como formas distintas. A definição de vivência como “existência, vida; conhecimento adquirido com a vida; experiência” assemelha-se ao termo experiência, que se refere a um “saber adquire com exercício, treino; conhecimento adquirido de maneira espontânea, prática” (HOUAISS, 2004). No dicionário, os conceitos não só se assemelham como remetem um ao outro, sendo que a diferença está no entendimento de que experiência possui um caráter aparentemente mais objetivo. O próprio Bakhtin utiliza tais termos como sinônimos em muitos momentos das suas produções. Por algum tempo nas práticas pedagógicas, principalmente aquelas relacionadas à arte, o termo experiência foi sinônimo de experimentação, e direcionada sua compreensão à ideia de tentativa e erro. Diferentemente do que outrora se entendia como experiência em educação, parto da idéia de que a experiência possui intencionalidade e transcende o mero ensaio de uma ação. Traço uma diferenciação dos termos a fim de clarificar as idéias expressas neste trabalho:

A palavra “vivência”, aqui, está relacionada ao *ato*, ou seja, é o vivido pela criança no mundo ético, as situações (reais ou imaginárias) que se apresentam em seu dia-a-dia. Já o termo “experiência” está ligado ao *evento* e ao mundo *estético*, refere-se a uma vivência verdadeiramente significativa, que toca e, por ter tocado, transforma algo, de alguma maneira, no ser que presenciou tal situação. Nesse sentido, nem todas as vivências adquirem o caráter de experiências.

Compreender essa diferença acarreta no entendimento de que oferecer uma miscelânea de propostas pedagógicas ou técnicas artísticas não garante que elas se tornem significativas para as crianças e propaga que nem tudo que eu ensino como professora na educação infantil é aprendido ou apreendido da maneira como desejaria. É preciso, então, refletir em relação às intencionalidades aspiradas com cada proposta, pois o que garante que as vivências tornar-se-ão experiências são os sentidos e significados atribuídos pelas crianças para a situação vivida.

Para Vygotsky (1993, p. 125) “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência (...). O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa”. Ou seja, quando a criança vivencia uma situação particular, ela amplia os sentidos daquele *evento* e atribui-lhe significados específicos, sendo tocada, produzindo compreensões, conceitos e conhecimentos, tornando-a *experiência*⁶⁰.

Não procuro enfatizar a experiência ou a vivência, elegendo apenas uma em detrimento de outra, uma vez que ambas são necessárias para que as crianças vivam o cotidiano da creche em sua plenitude. Nesse sentido, busco ressaltar a importância de viver a jornada, inclusive em se tratando dos acontecimentos não planejados, mas primando sempre pela qualidade de nossas vivências, pois, quanto mais significativas forem, mais ampliaremos as possibilidades de acessar o acervo de nossa experiência.

No entanto, não basta ter materiais disponíveis, é preciso investir nos sujeitos responsáveis por esses materiais, pois o significado aos materiais quem possibilita são os sujeitos os quais se relacionam com ele. Os materiais pedagógicos utilizados para a produção de desenhos tornam-se recursos que impulsionam – não por si só, mas pela intencionalidade dada pelos sujeitos – novas *experiências* que, de fato, se efetivarão como tais em relação direta com os sentidos e significados produzidos pela criança através das vivências com esses materiais.

⁶⁰ A filosofia discute amplamente esse conceito.

Então, longe de escolhê-los aleatoriamente para a produção dos desenhos, a intencionalidade dessa escolha é fundamental pelo motivo de que compreendemos tais materiais como propulsores de experiências estéticas.

É factual que na instituição pesquisada há variedade de materiais para as produções infantis. Existe um ateliê disponível para os professores com grande variedade de materiais, além daqueles em estoque no almoxarifado. Seu uso é livre e estimulado pela coordenação da instituição, conforme foi observado e registrado durante a coleta de dados.

Ainda que haja tal disponibilidade de recursos para as ocasiões de desenho, encontrei uma pequena variedade disponibilizada de material pedagógico ao longo das observações realizadas. Esse fato me chamou atenção por não condizer com as produções expostas nas paredes da instituição, as quais, em sua maioria, empregavam diferentes materiais, cores, formas, texturas, elementos e propostas para o desenho das crianças. A multiplicidade encontrada nos desenhos expostos era consideravelmente maior do que as encontradas no dia-a-dia de qualquer um dos grupos. Diferente do que as produções expostas exemplificavam, o cotidiano apresentou-se com pouca diversificação, sendo que os materiais privilegiados eram os que não dispensavam organização ou limpeza extraordinárias.

Isso nos possibilita refletir a respeito dos materiais expostos e materiais de uso cotidiano para que compreendamos de que modo os desenhos são escolhidos para serem colocados no ambiente externo. Por que somente os desenhos considerados “mais elaborados”, com os materiais diferentes do uso comum, estão expostos? Por que os desenhos considerados “informais” realizados com o material de uso cotidiano não são expostos? Que intencionalidade existe em socializar determinado tipo de produção em detrimento de outra? Para quem essas produções são expostas? O incomodo gerado por essas questões sugere que as aprofundemos no item seguinte deste capítulo.

Nos dias de observação em campo, foram presenciadas vinte e cinco produções de desenhos. É importante lembrar que as observações foram realizadas em dias não-fixos, a fim de evitar que a expectativa pela presença da observadora fosse o mote impulsionador do planejamento do dia. Ou seja, como as professoras não sabiam o dia exato da observação, não poderiam planejar necessariamente propostas “mais elaboradas” para aqueles dias em específico.

Dessa maneira, as observações realizadas em dias aleatórios, possibilitaram organizar a seguinte tabela de uso do material:

Tabela 8 – Uso do material

MATERIAL	GRUPO 1	GRUPO2	GRUPO 3	TOTAL	%
Quantidade de ocasiões de desenho	4	8	13	25	100
Papel sulfite (Vários tamanhos)	3	4	7	14	56
Cartolina e Papel Cartão (Vários tamanhos)	1	2	3	6	24
Papel Craft		2		2	8
Maquiagem			1	1	4
Canetinha Hidrocor		3	4	7	28
Giz pastel	4	2	2	8	32
Guache (Várias cores)		2		2	8
Nanquim			1	1	4
Lápis de cor		1	3	4	16
Xerox ou recorte de revista		1		1	4
Socialização dos desenhos prontos ou em andamento			2	2	8

Fonte: Registros da pesquisadora

Apesar da disponibilidade de materiais diversificados por parte da instituição, o uso do material-comum prevaleceu de forma considerável⁶¹. Considero material-

⁶¹ O fato de os materiais-comuns sobressaírem no cotidiano da instituição não implica que as crianças usem apenas giz, mas que a variação dos materiais é mais eventual do que diária.

comum aquele encontrado como base no trabalho da maioria das instituições: papel sulfite, canetinha hidrocor, giz de cera e lápis de cor. Na instituição em destaque, o giz pastel substitui o giz de cera, ampliando as possibilidades de utilização do giz, já que ele permite a mistura das cores (o que não ocorre com o giz de cera), além de possuir uma textura diferenciada. No entanto a maneira como é utilizado permaneceu produzindo sentido semelhante àquele nas propostas observadas. O fato de que 68,5% do material utilizado nas ocasiões de desenho ser material-comum remete à reflexão dos motivos que levam as professoras a utilizar geralmente os mesmos materiais.

É habitual ouvirmos o discurso em instituições públicas de que não há variação de recursos por carência financeira. Esta afirmativa sugere para as instituições particulares o mito da melhor qualidade, pois, em geral, apresentam recursos materiais mais adequados ou em maior quantidade. Todavia o dado que se apresentou nesta pesquisa traz uma indicação contrária a tal afirmativa, tendo em vista que a não utilização de materiais diversificados ou alternativos inclusive quando há tal disponibilidade também se fez presente nesse espaço o que pode ser observado na fala de uma das professoras:

Pesquisadora: E com relação aos materiais, eu vi que eles têm giz pastel e outros materiais de uso individual. Em geral, são esses materiais que estão na sala que são utilizados?

Professora: Sim, é.

Pesquisadora: Mas os materiais que tu comentaste como guache e nanquim, não vêm pra sala?

Professora: É, a gente tem até todo o acesso aqui do lado [almoxarifado]. Tem tudo ali, mas estão sendo pouco utilizados. Têm tudo na escola, nanquim... Cola colorida, eu até tenho no meu armário..." (Trecho da entrevista com professora do grupo III, realizada em 10/05/2007).

A partir dessa fala, em que fica evidenciado o oferecimento dos materiais e sua falta de utilização, é possível afirmar que não variar os materiais se relaciona muito menos ao oferecimento e muito mais à opção das profissionais, que, em geral, preferem os elementos de fácil utilização, os quais necessitam de menos empenho em sua organização e limpeza. O fato de a escolha dos materiais estar mais relacionada ao interesse dos professores que do oferecimento da IEI não

exime a instituição da responsabilidade perante essa realidade, pois é preciso pensar juntamente com as professoras soluções para os dados apresentados. Será o caso, por exemplo, de ampliar a formação no que se refere ao uso e possibilidades de tais materiais? Ou alocar um profissional específico para organizar os materiais para as professoras?

De qualquer forma, é primordial compreendermos que considerar a variação de materiais importante para ampliação do vocabulário visual da criança não significa variar incondicionalmente os elementos para a ocasião do desenho. A importância do material está na materialidade que ele oferece ao desenho como linguagem.

Cada tipo de material oferece possibilidades diferentes para que as crianças experimentem seus desenhos. São linguagens diferentes, portanto possuem sua gramática. Cada material usado é uma abertura para outro mundo lingüístico, é uma maneira a mais de se comunicar e expressar-se tanto no que se refere à sua subjetividade quanto sobre o que compreendem e o que e como se apropriam do mundo. Dessa maneira, oferecer materiais diversificados para as ocasiões de desenho é ampliar as possibilidades as quais a linguagem do desenho possui, é permitir que as crianças adquiram mais recursos para *ampliar seus discursos*, afirmando-se como sujeitos que não carregam mais a concepção de *infans* atrelada à vivência no espaço educativo.

Ana Angélica Albano Moreira afirma que toda criança desenha e a maioria dos adultos afirma não saber desenhar. Esse fato ocorre porque o desenho, tal qual qualquer outra linguagem, é conquistado com exercício, repetição e aumento de vocabulário (ALBANO MOREIRA, 2007). Em geral, os adultos possuem o desenho muito semelhante à maneira que desenhavam aos sete anos, pois era o período que se deixava de desenhar para adquirir a linguagem escrita. Tal fato fazia com que o desenho fosse secundarizado, limitando desenvolvimento do *vocabulário visual* e a comunicação realizada através dele. Dessa forma, é possível entendermos que a comunicabilidade do desenho está em relação direta à

possibilidade de desenvolvimento dessa linguagem. Todavia, se apresentarmos todos os dias uma novidade para a criança apropriar-se através do ato de desenhar, como irá desenvolver as possibilidades que já possui?

Nesse sentido, importa não somente variar, mas desenvolver e aprimorar o uso dos elementos oferecidos para desenhar; pois, se cada dia trouxermos às crianças um tipo de material para ser usado na ação de desenhar e não repetirmos seu uso, tornando-o eventual, como a criança poderá se apropriar de suas características para, enfim, utilizá-las em favor de um desenho que comunica? A falta de recorrência implicará falta de aumento de vocabulário e, conseqüentemente, não haverá ampliação ou aprofundamento na comunicação da criança através do desenho. Na verdade, o uso de materiais diferenciados nas situações de desenho é como um desafio que deve ser estabelecido com as crianças, expandindo o grau de dificuldade (e profundidade) gradativamente. É preciso momentos para, primeiro, experimentar o material, perceber como funciona, sua consistência... E, depois de compreender como se dá o processo de marcar um papel ou outra superfície através daquele utilitário, empregá-lo como recurso para alcançar determinada proposta.

Quando oferecemos o material e repetimos intencionalmente sua utilização a fim de que a criança *refine* sua forma de utilizar esses elementos, estamos ampliando a possibilidade de comunicação da criança a partir do desenho. A variação dos materiais utilizados nas ocasiões de desenhos na educação infantil não objetiva trazer novidades (como uma Pedagogia do *Shopping Center*⁶²), mas ampliar as possibilidades de alfabetização visual.

Quando questionamos o uso do material nas ocasiões de desenho, buscamos trazer uma reflexão sobre sua utilização de forma intencional. Saber por que

⁶² Ana Angélica Albano Moreira (2007), afirma que algumas aulas de arte assemelham-se à ideologia dos Shopping Center: cada dia, uma novidade para atrair a atenção do público. A partir de sua fala, é possível definir também como Pedagogia Shopping Center aquela em que, além da necessidade de sempre ter novidades, independente de tê-las aprofundado ou as tornado significativa para as crianças, também oferece modelos comercializados que instigam as crianças aos estereótipos e ao consumismo.

estamos oferecendo esse elemento e não outro, ou por que estamos repetindo esse elemento hoje e variando as possibilidades em outro momento. Objetivando sempre que a criança amplie suas possibilidades e suas alternativas para se comunicar com o mundo, apropriando-se de elementos novos que lhe ofereçam novos conhecimentos, sentido e significados.

A importância do material está, portanto, na materialidade que ele oferece à criação das crianças, oportunizando à criança plasmar as expressões em uma superfície. O professor, tendo a consciência tanto da necessidade da variação dos materiais quanto do refinamento deles, compreende que tal escolha é a chave que desencadeia as situações necessárias para *presentificar* essa materialidade.

4.4 A hiperbolização do 'produto' ou do 'processo' durante e após o ato de desenhar

... Pois se vacas podem pelos céus planar, quem sabe o que mais pode começar a voar...



Pensar o espaço do desenho no cotidiano da Educação Infantil, tomando como *pano de fundo* as perspectivas de consolidação de uma *Pedagogia da Infância*⁶³ o qual respeite as crianças e que as considere ativas nos processos educativos e sociais, além de capazes de registrar graficamente o que pensam e sentem, demanda a não naturalização do ato e das condições materiais de desenhar. Isto é, exige de nós recusarmos a suposição de que todas as crianças irão desenhar de forma imanente, do mesmo modo ou jeito. Essa pesquisa considera que o desenho e as condições para sua realização são cronotopicamente demarcadas no grande tempo da cultura humana (BAKHTIN, 2003). Dependem da qualidade das vivências que as crianças vão constituindo ao longo das relações que estabelecem socialmente e que, conseqüentemente, transformam-se em acervos pessoais (experiência).

No espaço institucional educativo, historicamente o desenho tem sido compreendido pela égide das correntes da psicologia, especificamente daquela relacionada ao desenvolvimento, como já afirmado em momento anterior. Não nos cabendo recusar as contribuições dessas, nem desprezar suas limitações. Bakhtin (1976) em *Discurso na vida e discurso na arte*⁶⁴ afirma que uma obra estética não pode ser observada apenas pelo viés da *psique* de seu criador e/ou contemplador, e que também não podemos delegar as explicações em relação a uma obra por meio dela mesma (em si e por si). Dentro da arquitetura bakhtiniana, a materialização de uma obra estética, une e integra dialogicamente o material, a forma e o conteúdo. Desse modo, não se hiperboliza como explicação/compreensão um desses fatores isoladamente, mas se reafirma a necessidade da integração relacional desses.

⁶³A possibilidade de construção de uma Pedagogia da Infância considerando a criança concreta, ativa, ser humano de direitos etc. foi apontada na Tese de Doutorado desenvolvida por Rocha (1999), a partir da análise da produção apresentada em reuniões científicas das áreas de Psicologia, História, Educação e Ciências Sociais.

⁶⁴Esse texto foi originalmente publicado em russo, em 1926, sob o título “Slovo v zhizni i slovo v poesie”, na revista *Zvezda* nº 6, e assinada por V. N. Voloshinov. A tradução para o português, feita por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para uso didático, tomou como base a tradução inglesa de I. R. Titunik (“Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”), publicada em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York. Academic Press, 1976.

Ao adentrarmos as IEI's, com toda a complexidade de relações dispostas e predispostas nelas, destaco a necessidade de pensarmos sobre o modo como o desenho é tratado/concebido nesse espaço. Assim sendo, busquei na instituição pesquisada indícios que pudessem contribuir para esse debate, o que demandou estar atenta às sutilezas que demarcaram não apenas o ato de desenhar, ou o produto do desenho em si, mas as relações *dos sujeitos desenhistas* com os *sujeitos propositores* (adultos e crianças).

Penso que discutir sobre a relação dialógica supracitada demanda não olvidar as concepções que norteiam as ações/interações do professor da Educação Infantil enquanto *sujeito propositor*. Vale dizer, aquele que inclui em sua função o ato de planejar e propor as situações intencionais de aprendizagem que, em diálogo com outras tantas, possibilitem a constituição da ampliação dos horizontes culturais das crianças. Então, o professor da educação infantil tem um papel importante: daquele que intencionalmente dialoga, organiza os espaços, os materiais, o tempo e as condições objetivas em que ocorrerá o encontro das crianças com o desenho na IEI bem como intervém, sugere, questiona, amplia. O que não significa dizer que as crianças sempre irão aceitar passivamente essas ações, seguindo apenas aquilo que o professor indicar e/ou que apenas na IEI as crianças irão desenhar e constituir suas concepções e compreensões em relação ao desenho.

Como experiência a ser discutida, muitas foram as situações observadas nos três grupos pesquisados que envolveram o planejamento do professor e a iniciativa das crianças na materialização de produções de desenhos. Percebi, por meio do conjunto da análise dos dados, que ocorreu uma supervalorização das professoras pelos chamados *desenhos-atividades*⁶⁵, diferente do ocorrido nos momentos em que as propostas de desenho eram consideradas mais 'livres'⁶⁶ (geralmente

⁶⁵ Denomino desenho-atividade, os desenhos que iniciavam-se a partir de propostas das professoras, que declararam realizar em decorrência de algum assunto/atividade a ser desenvolvido com o grupo.

⁶⁶ Os desenhos-livres foram considerados aqueles realizados pelas crianças sem intervenção direta dos adultos, os quais eram denominados também *desenho informal* pelas professoras da instituição.

durante a recepção das crianças na hora da entrada em que essas poderiam escolher o que queriam fazer - dentre essas escolhas - o desenho).

[...] Estou no grupo infantil I, com crianças de 2 a 3 anos de idade. A professora e a auxiliar estão recebendo as crianças. Para tanto, organizaram alguns jogos de montar e disponibilizam algumas folhas brancas do tipo A4, giz pastel e lápis de cor para que as crianças desenhem e/ou brinquem com os jogos enquanto aguardam a chegada dos colegas. Observo que as crianças se alternam entre o desenho e brincadeiras com jogos e objetos dispostos na sala. Alisson aproxima-se da mesa e pega uma folha, começa a fazer algumas “letras”. Pedro está sozinho, distante de Alisson. Ele pega um lápis e como que começa a desenhar no ar, fazendo movimento circulares. A professora pede para Anita tire o lápis da mão de Pedro, segundo ela: “ou ele desenha, ou... lápis é para desenhar no papel!”, mas Pedro esquece seu desenho imaginário e se envolve com os livros. Depois de brincar um pouco com os livros o menino se aproxima de Alisson, observa seu desenho e também decide desenhar no papel. Percebo que ambos estão entretidos com seus desenhos, conversam entre si, avaliam suas produções mutuamente... Após certo período de tempo, terminam seus desenhos e o colocam em cima da mesa, próximo as folhas brancas. No movimento de ir e vir das crianças, buscando novas folhas, e/ou colocando suas produções na mesa, os desenhos como que se misturam às folhas brancas. Nenhuma produção está identificada com o nome de quem as realizou. Já que nesse momento, ambas a professora Joana e a auxiliar Ana estão recepcionando as crianças. [...]. (Grupo Infantil I - Diário de Campo, 13 de Junho de 2007).

O enunciado acima pode ser significado de diversas maneiras todavia, nesse caso, destaco a dinamicidade das relações vividas pelas crianças no contexto do espaço educativo. Relações entre o dito e o não-dito que provocam, dentre muitas outras questões, a constituição de um conceito a cerca do desenho. Acredito que, por trás do desenho, estão muitas outras concepções: de criança, infância, estética, etc. Isso demandaria transcendermos, desvelarmos as ações pedagógicas conscientemente pensadas ou não nesse espaço. Quando a professora pede para que Anita retire o lápis da mão de Pedro, afirmando que o lápis serve apenas para desenhar no papel, é como se o *desenho fosse aprisionado em folhas*, sendo que, para a professora, o menino não estava desenhando, mas devaneando. Segundo Girardello (2005), o poder da imaginação reside no fato desta se nutrir de imagens novas, e para a criança o mundo está cheio dessas imagens que são apresentadas por outrem. Desse modo, fantasiar e imaginar fazem parte do

processo de materialização e constituição/construção de um desenho, é, assim, algo que precisa ser incentivado.

Nas situações em que o desenho não era mediado pelas professoras, principalmente durante a entrada das crianças, ele era como que desvalorizado pelas profissionais e, de certo modo, também pelas crianças: perdendo sua autoria, misturando-se a outros desenhos e brinquedos, eram perdidos pelo chão, mesas, cadeiras... Acredito que quando o professor da Educação Infantil cede o processo de desenhar em situações de *desenho-atividade* e *desenho-livre*, sutilmente está constituindo na criança a compreensão de que seu desenho só tem valor se for realizado a partir da ideia de algum adulto, com determinado fim, em situações fora do cotidiano. Uma separação que não acontece apenas ante o planejamento, mas também nas situações voláteis do dia-a-dia, o eventual do extraordinário, o sensível do inteligível, a ciência da vida, o processo do produto e assim sucessivamente.

Bakhtin (1993) em *Por uma filosofia do ato*⁶⁷ contribui conosco no sentido de abolirmos as cisões do processo de constituição/apropriação do conhecimento. Para ele, os atos e experiências que os sujeitos vivem devem ser incorporados/pensados na unidade de sua integridade. Os campos da cultura humana só podem ser separados enquanto categorias explicativas e não como explicações/representações fidedignas do mundo ou dos sujeitos que vivem e incorporam essa relação. Bakhtin insiste particularmente quanto ao compromisso inevitável com o outro – com um ‘outro concreto’, e não com um outro abstrato, concebido teoricamente como consciência gnosiológica abstrata. Seu pensamento convoca os professores à responsividade de seu compromisso quanto ao papel que ocupa na relação educativa, o daquele que alarga e não restringe as possibilidades de criação/imaginação/aprendizagem.

⁶⁷ Por ou Para uma Filosofia do Ato – o texto mais difícil do conjunto, não só por não ter sido finalizado pelo autor, mas principalmente porque traz a base filosófica de seu pensamento. É datado de 1919-1921. Trata-se do mais antigo dos textos confirmado de Mikhail Bakhtin, um texto não acabado e/ou preparado para publicação. (Bakhtin, 1993)

À luz de tais considerações em relação ao desenho, a preocupação com a invisibilidade do processo de desenhar e com a presença de um produto voltado ao olhar e estética adultocêntricos fez-se presente ao longo da história. Aplico o termo adultocêntrico no sentido de um exigir resultados agradáveis ao olhar do adulto, desconsiderando processos e especificidades infantis. Em relação ao desenho e outras linguagens e/ou expressões artísticas, buscou-se enfatizar, ao longo de sua trajetória, nas instituições educativas, ora o 'processo' ora o 'produto', o que acabou por apagar irrestritamente a relação dialógica e constituinte dessa relação.

Não podemos limitar as intencionalidades ao *fazer*, porquanto o **desenho-efeito**⁶⁸ é parte do processo e por isso necessita de igual atenção. Falo do resultado do processo, embora não o compreenda como fim ou finalidade, mas como uma das etapas: aquela em que o processo se materializa de forma bidimensional. É importante explicar que é uma etapa nem mais nem menos importante que as outras, além de não ser a última e/ou única, pois está constantemente recebendo o acabamento de outros olhos que o observam, inclusive da própria criança-autora.

Ao focalizarmos o *desenho-efeito*, é possível observar o contexto de sua realização, ou seja: os materiais disponíveis, as compreensões estéticas, algumas das intencionalidades presentes, noção do tempo disponível para desenhar, autorias... Tudo isso remete o olhar para pensar por quais planos andaram as crianças e o respeito obtido para com as mesmas.

Numa visita informal em uma instituição de educação infantil, perguntei à Pricilla C. Trierweiller, pesquisadora que me acompanhava, sua opinião sobre as

⁶⁸ Para definir o desenho produzido pela criança optei por utilizar o termo *desenho-efeito*. Acredito que as palavras *produto* ou *resultado* remetem a uma compreensão de desenho como ocupação escolarizante/tradicional, por trazer a idéia de rendimento da atividade. A palavra *obra* também não seria adequada, já que pode oferecer um entendimento da criança artista, produtora de obras de arte. O termo *produção final* ou *finalizada* vai de encontro ao conceito de acabamento de Bakhtin, uma vez que, apesar de terminado, o desenho não está pronto, pois o outro lhe dá o acabamento. Por este motivo, *desenho-efeito* busca conceituar esse tipo de produção porque traz a idéia de um desenho como consequência de ações (e intenções) anteriores, além de indicar uma conotação estética.

produções infantis expostas na parede externa de uma das salas, especificamente aquele que me chamava atenção sobremaneira. Tratava-se de uma colagem de peixes que representavam o fundo do mar, cuidadosamente dispostos no mesmo lugar, com as mesmas texturas, cores e detalhes de acabamento estético. Era notória a qualidade dos materiais oferecidos (cola colorida, glitter, papéis coloridos, lantejoulas etc.), revelando de certo modo, uma qualidade estética pautada na semelhança/padronização. Com uma opinião idêntica a minha, traduzimos nossas impressões sobre a proposta com as seguintes conclusões: ***Tais produções das crianças pareciam azulejos! Apesar de os desenhos estarem colados na parede na altura das crianças (o que tem seu mérito), não é isso que se destaca. O que vemos é que estão um ao lado do outro e são “exatamente” iguais. Como aquelas faixas de azulejos usadas para dividir horizontalmente as paredes. Parece que todas as crianças foram orientadas a fazerem exatamente a mesma coisa, com os mesmos materiais e do mesmo jeito!*** Desse modo, nada pôde definir melhor o desenho-efeito que costumamos observar em muitas Instituições de Educação Infantil, se não a palavra “**azulejo**”, que denuncia seu caráter preponderantemente decorativo e voltado ao adulto.

Por conseguinte, as crianças geralmente lidam com situações em que lhes é limitada a participação nas produções simbólicas realizadas por elas mesmas. Através de desenhos como os que acabam de ser citados, é possível perceber que o contexto em que a criança realizou sua produção foi amparado por um planejamento adultizado, ou seja, um planejamento que, mesmo quando leva as crianças em consideração (por partir de observações sobre elas), ainda assim se limita em planejar *para* as crianças e não *com* as mesmas, visto que não possibilita a experiência de fazer com que as crianças decidam, reflitam, ousem, usando de seu papel ativo, autor e autônomo no planejamento. Planejamento este em que a professora direciona a produção das crianças para que todos façam de maneira análoga, alcançando o resultado por ela esperado, usando os materiais de modo idêntico. Essa forma de propor o desenho oculta a criança-autora e destaca o trabalho realizado e isso demonstra que sentidos educativos

estão envolvidos nessas escolhas. Desse modo, enfatiza-se uma compreensão de criança sem capacidade crítica para solucionar problemas estéticos, que precisa ser *dirigida* a fim de alcançar um resultado pré-estabelecido. A ênfase recai sobre a maneira correta de utilizar os materiais e não sobre aquilo que é possível fazer esteticamente a partir deles.

De tal modo, percebemos que o *desenho-efeito*, longe de ser desconsiderado em sua importância é, sim, fonte para analisarmos as condições de produção nas quais esses desenhos foram realizados. E refletirmos sobre as condições de produção é também pensar nas crianças e em como estamos garantindo a ampliação de seus mais diversos repertórios através da intencionalidade educativa.

Por tanto podemos compreender a importância de destacar nos planejamentos e ações não só a execução de desenhos, mas também o que fazer com as produções realizadas. O papel do professor, segundo Albano Moreira (2007), é o de “abrir os canais receptivos e proporcionar experiências estéticas”. Planejar o momento do desenho é, então, amadurecer as compreensões sobre as experiências estéticas que poderão se realizar a partir do *desenho-efeito*, o que não significa hiperbolizar seu ‘produto’ ou descartar seu processo de realização. É preciso refletir e, ao mesmo tempo, contemplar em nossos planejamentos, as possibilidades estéticas que se apresentam a partir não só da criação, mas também da contemplação/fruição dos desenhos infantis realizados, da utilização dos mesmos desenhos como recurso⁶⁹ pedagógico.

Na instituição *lócus* da pesquisa os desenhos observados, em geral, não eram daquele tipo intitulado “azulejo”. A tendência a levar em consideração a autoria das crianças se fez presente no discurso e nas práticas observadas na IEI, quando destacou a possibilidade de oportunizar momentos para a criação. Destaco esse fato por acreditar nisto como um passo para além do senso comum na caminhada

⁶⁹ Recurso pedagógico refere-se à utilização de determinado objeto/ação de forma que possibilite obter teor educativo a partir do seu emprego, a fim de trazer ampliações de repertórios, conhecimentos, etc. Ou seja, através desse objeto/ação uma ação pedagógica se estabelece.

em favor de uma educação infantil de qualidade, pois, ao serem consideradas as demais instituições, percebemos que estão ainda e principalmente preocupadas com resultados que sejam apreciados pelo olhar do adulto, o qual observa os desenhos.

Através dos desenhos expostos, pude perceber que as produções se diferenciam, adquirindo uma estética também diferenciada, apesar da utilização dos mesmos materiais.



Grupo Infantil II – *desenho-feito*, realizado em 22 de junho de 2007.

A imagem supracitada demonstra desenhos os quais partiram de uma proposta da professora, com sobreposições de “técnicas”: desenhos feitos com guache preto em papel Kraft, recortado pelas crianças e colados sobre um fundo feito também por elas, com esponja e cores diversificadas de guache sobre cartolina amarela (o desenho foi feito durante três dias, em momentos específicos).

É possível observarmos na imagem⁷⁰ a dessemelhança dos desenhos em preto. A maneira como cada uma delas colou seus desenhos (nota-se a não centralidade das colagens) e a multiplicidade de resultados com o esponjado: cores, intensidades, maneira de usar. Quando uma criança observa os desenhos expostos consegue facilmente identificar o seu, pois através dele também é possível perceber traços dessa criança. Traços esses que não se referem à conceitos de personalidade, estado de espírito... Mas às condições existentes para a criação daquele desenho. O tema a ser desenhado, por exemplo, parte de um repertório já existente de que a criança apropriou-se e interessou-se por vivenciar, de alguma maneira, aqueles elementos.

O efeito estético é, sem dúvida, muito atraente. Percebe-se o cuidado em escoar os comuns estereótipos. Opta-se por um desenho de continuidade, no qual o desenho inicial é retomado em outro momento, com a finalidade de adicionar mais características na produção e isso acaba por dilatar ainda mais suas possibilidades... É importante considerarmos o desenho da criança com uma estética diferente (e não inferior) daquela que possui o adulto. Nessa organização do momento de desenhar, percebemos a nítida busca na instituição por evitar a Pedagogia Shopping Center.

Preocupa-me a ideia de ter encontrado nas paredes, durante o tempo em que observei a instituição, uma quantidade considerável de desenhos realizados com propostas que partiam dos adultos. Um único desenho proposto por uma criança estava exposto no grupo II: era feito sem intervenção do adulto, com lápis de cor em papel A5, assinado pela criança-autora mais nova do grupo. Ao perguntar sobre aquele desenho, a professora, timidamente, respondeu: *“ah, ela pediu pra pendurar na parede, daí eu dei a fita adesiva e ela pendurou. Não é assim muito bonito, mas ela gosta...”*. Tal desenho-efeito não tinha a riqueza estética das demais produções expostas, mas sua solidão faz pensar na autoria e ‘qualificação’ empreendida durante sua realização. A professora do grupo, na conversa mais

⁷⁰ A imagem apresentada é um recorte do mural exposto em parede externa à sala.

formal que ocorreu, deixou claro que não proibia que as crianças colassem nas paredes seu desenho-livre.

Pesquisadora: O que acontece quando os desenhos ficam prontos? Eles vão pra onde?

Professora Lúcia: [...] Algumas vezes eles levam para casa, se eles querem levar para casa daí eu deixo, assim, quando a gente faz desenho mais no final da aula, eles querem levar esses que a gente faz na entrada... Daí digo que tudo bem... geralmente eles dizem “ah, eu quero colocar lá [na parede] queria colocar aquela bandeirinha lá”. Eles desenharam, recortaram e botaram em exposição.

Pesquisadora: Eu ia mesmo te perguntar se somente os trabalhos que você organiza é que são expostos...

Professora Lúcia: Não! Geralmente eles solicitam: “Ah quero botar na parede” eles pedem para colocar. Daí eu sempre digo: “Ah, esse a gente vai colocar na parede ficou bem bonito... ou digo: Vamos fazer bem bonito, todo mundo vai ver e tal... para estimular mais”. (Entrevista realizada em Junho de 2007).

O enunciado mencionado está repleto de sentidos constituídos historicamente. A tônica de que os desenhos-livres realizados no período de entrada ou próximos à saída das crianças são menos importantes que os demais, tendo em vista que esses não são desenhos-atividades; a professora mencionada cita ainda a importância do capricho para que o desenho cause um ‘efeito’ positivo nos contempladores (do tipo marketing institucional), o que novamente remete à ideia de desenhos-livres realizados “de qualquer jeito”. Como não contaram com a mediação/intervenção do adulto, é como se não possuíssem intencionalidade e/ou valor educativo, apenas a intenção de ocupar as crianças por algum espaço de tempo. O destaque que faço ao refletir a cerca dessa situação vivenciada na IEI é a de que, se a professora permite que os denominados desenhos ‘informais’ e ou ‘livres’ sejam expostos, em contrapartida não os valoriza como os desenhos-atividade.

Paula (2007), ao discorrer sobre os momentos de transgressão⁷¹ das crianças, afirma: “Por que as ‘transgressões’ das crianças são consideradas negativas? Talvez uma das respostas esteja na hegemonia de uma estrutura igualitária pelo

⁷¹ A autora define com o termo Transgressão “os jeitos que elas encontram para transpor o que lhes é imposto, determinado, na busca de sua dimensão de alteridade e, portanto, como o cerne do processo de descoberta, de criação, os quais, articulados ao processo de reprodução, co-editam as transformações sócio-culturais que empreendemos ao longo do tempo” (p. 42).

avesso, em que o agir diferente é considerado ameaçador a um contexto sociocultural considerado legítimo, porque pretensamente universal”. Apesar de não ter sido considerado um evento negativo, colocar o desenho na parede foi sim um momento de transgressão, de cunho emancipador, no qual a criança pôde transpor uma regra não explícita de que é o adulto quem escolhe o que vai ou não ser exposto na parede. A exposição das produções passa a ter um cunho de *poder* ao se pensar que apenas os adultos escolhem os desenhos, os lugares, os momentos e o tempo em que ficarão expostos, o que ocorre mesmo quando não proibem que as crianças protagonizem esse momento. Na maioria das vezes, esse fato se dá sem ao menos consultar as crianças. Isso nos remete a pensar que os autores não decidem sobre suas próprias produções.

Quantas vezes as crianças foram consultadas antes de suas produções serem expostas? Será que em algum momento as professoras mostraram os desenhos feitos por elas e perguntaram: *você quer expor algum deles?* Quantos e quais? Será que a criança gosta de expor os desenhos? E, se ela não quiser mostrar este ou aquele desenho, porque achou “feio”, mas como a professora expõe o da turma inteira o dela também precisa ficar exposto? A reflexão não termina com esses pontos de interrogação. Embasada na concepção bakhtiniana de estética (BAKHTIN, 2003), reafirmo que todo e qualquer objeto estético materializa escolhas composicionais e de linguagem, as quais são apreendidas nas relações sociais e de posicionamento axiológico frente às materialidades. A transposição de planos da vida para a arte se dá não por meio de uma isenta estenografia (o que seria impossível na concepção bakhtiniana), mas a partir de certo viés valorativo (aquele consubstanciado no autor-criador).

Se o ato de expor os desenhos limita-se ao adulto, uma outra questão passa a ser problematizada: como se dá a escolha das produções expostas e que intenção leva o adulto a expor este e não outro desenho? Concluímos através das observações realizadas que, em geral, o adulto expõe as produções propostas por eles mesmos, com um efeito estético interessante para os demais adultos (o que algumas pessoas chamam de “desenhos bem elaborados”), relacionado ou não ao seu

projeto, mas que remetam à idéia de as crianças daquele grupo estarem vivenciando situações de aprendizado. E mais: antes de pensar esteticamente sobre essas produções, expor os desenhos acaba tendo como objetivo “prestar contas”, sejam essas em relação à direção, aos demais funcionários, seja em relação aos pais. Caso contrário, por que os desenhos de todas as crianças e de uma só proposta precisariam estar na parede ao mesmo tempo? Seria por dar outra estética ao espaço ou o fato se dá com o intento de comunicar aos outros adultos que algum trabalho pedagógico está acontecendo naquele grupo? Para Vecchi (2006) esse tipo de valoração demonstra uma grave incompreensão a cerca da complexidade do processo que leva à realização de “produções finais” e pode atestar falta de consciência e respeito a uma coisa quase óbvia: todas as fases do projeto, incluindo a qualidade da imagem final, são partes integrantes do projeto educativo, da qualidade da formação e do patrimônio cultural das crianças/estudantes. Esses valores têm resultado de fundamental importância na didática e no trabalho cotidiano das crianças.

Penso que essa comunicação seja imprescindível, todos esses adultos citados, que assumem diferentes papéis, precisam sim saber o que se está ensinando/aprendendo dentro das salas de referência e que as crianças ampliam seus repertórios, criam, interagem, experienciam situações diversificadas. Mas a comunicação não pode se limitar ao expor desenhos, haja vista que existem diferentes recursos para socializar o aprendizado das crianças na instituição. Além disso, a exposição de desenhos nas paredes prescinde de uma relação estética das crianças para com suas produções. E é aqui que me reporto mais uma vez ao aporte bakhtiniano (1976) de que não podemos hiperbolizar o material, *ou* a forma *ou* o conteúdo.

Diante dessas elucidacões: O que acontece com os desenhos que não são expostos? Na instituição observada, percebi que quatro procedimentos são adotados em relação aos desenhos-efeito das crianças:

- 1) São expostos nas paredes;
- 2) São guardados na “pasta”;
- 3) São entregues para que as crianças;
- 4) São ‘abandonados’ pelas crianças e pelos professores, resultando nos mais variados usos posteriores, sendo que os que mais se destacam são: usados como rascunho ou simplesmente desprezados.

A “pasta” é o local para onde vão todos os desenhos, inclusive aqueles que antes foram expostos, para que as crianças levem suas produções para casa, num determinado momento (geralmente quando entregam os “pareceres de aprendizagem” das crianças aos pais). Novamente se percebe o caráter de “dar satisfação” do trabalho realizado. Em nenhum momento apreendemos a utilização desses desenhos para outro fim, como por exemplo, para criar ou complementar brincadeiras, construir fantoches, recortá-los para representarem as comidinhas da casinha, etc. É como se os desenhos possuíssem sentido apenas enquanto estão sendo realizados, como se eles não pudessem transcender a esses momentos.

A maioria dos desenhos fica na pasta deles, a pasta classificadora com as atividades deles. Os que eu acho mais significativos (por exemplo, uma criança que desenha ‘super bem’ e num dia fez um rabisco qualquer) eu levo pra minha casa porque lá tem o portfólio das crianças, o dossiê, onde eu faço minhas anotações e algumas atividades eu guardo, mas a maioria fica na escola. Os desenhos são expostos quando tem espaço ali fora, a nossa sala [o lado que ficou para ela, já que a sala tem seu espaço dividido entre ela e a professora da manhã] é pouco privilegiada nesse sentido. Para expor 20 trabalhos é o espaço lá de fora. Mas como o espaço de fora também é limitado, fica assim uma semana eu exponho, outra semana a professora da manhã. Então é assim, os trabalhos ficam expostos uma semana sim, uma semana não. A minha vontade era ter um lugar (como era na minha escola) onde eles pudessem todos os dias expor as atividades, até mesmo para acontecer isso que tu falaste: se uma criança não tem tempo de terminar, ou cansou, não tem como retomar isso. Até tem como, mas é mais complicado até pela organização do dia-a-dia. Tem como, mas é mais atribulado. E como não é a maioria, é um ou outro, eu acabo deixando passar, deixa sem terminar e fica assim mesmo. (Entrevista realizada com a professora Lúcia em: Junho de 2007)

A necessidade de expor todos os trabalhos, como já foi citada, também é demonstrada nesse depoimento. Além disso, a dificuldade em retomar os

desenhos que não são terminados fica explícita. Novamente questionamos: qual a função do desenho após o momento de sua produção? Por que a organização da professora fez com que a retomada desses desenhos não fosse uma prioridade no cotidiano? Por que os desenhos não são socializados? É nítido que todas essas perguntas acabam numa resposta semelhante: porque a função do desenho na educação infantil restringe-se ao *desenhar* e não alonga sua proposta para um *usar pedagogicamente o desenho-efeito*.

Notamos que as professoras não têm clareza do que pode ser feito com o desenho, o que limita sua função pedagógica ao processo de '*fazer*' e não de refletir a partir desse '*fazer*'. A estética contextual, os bancos de imagens, as conversas, conhecimentos adquiridos, temas de interesse culturalmente definidos pelas crianças, o desenho socializado no qual outras crianças podem dar acabamento aos desenhos... Nada disso parece fazer parte do ato de desenhar.

Desse modo, o desenho não adquire uma função social dentro da instituição, limita-se ao *fazer* e pensar o desenho na educação infantil sob esses aspectos evidencia a compreensão de uma educação para crianças que não são consideradas capazes, atoras e autoras do processo bio-psico-social pelo qual passam, ou, se o são, isso se limita ao discurso. O desenho pode até possuir uma intenção de expressão, mas não adquire, efetivamente, conotação comunicativa. Torna-se um desenho não-linguagem, porque não possui como função central o ato efetivo de comunicar.

Considerações Cronotopicamente

Finais...





O esforço materializado no decorrer desta pesquisa fez com que eu refletisse sobre a importância pedagógica do desenho no interior da creche com o intuito de perceber que lugar ocupam as crianças frente às propostas pedagógicas de desenho nas instituições de educação infantil. Não foi a intenção de este trabalho esgotar as questões levantadas a respeito do desenho infantil, mas abrir o debate sobre sua importância pedagógica.

Preocupo-me com tantos “meninhos da epígrafe” e tantas “Giselis’ que pintaram o carimbo da Mônica” e que poderiam perder o interesse quanto à comunicação visual através do desenho pelas atitudes limitadoras que as professoras assumiram como postura frente ao desenho das crianças nas instituições para crianças pequenas. Embora haja casos como esses, existe, sim, viabilidade para vivenciar uma educação infantil que ofereça às crianças a possibilidade de inventar seus próprios modos de desenhar, não no sentido da espontaneidade, mas do oferecimento de elementos para a criação. Os professores precisam organizar seu trabalho a fim de potencializar o espaço para tal invenção, muito mais para a ampliação que simplesmente o “deixar fazer”.

A história “Vacac não Voam”, utilizada de forma metafórica para ilustrar a pesquisa, possibilitou pensar a respeito dos desenhos a fim de perceber sua importância como propulsor de vivências e experiências para as crianças. Nesse livro, o menino desenha vacas pelo céu e, graças ao seu desenho, tais animais passam a voar. Ao vê-las voando de verdade, decide desenhar outros animais, até que desenha a si próprio e adquire também a capacidade de voar. É assim que compreendo o desenho, como um desencadeador de inúmeros recursos para as crianças irem para além daquilo que já dão conta, ampliando seus repertórios, suas possibilidades.

A complexidade do fenômeno observado me levou a pensar a respeito das hipóteses trazidas inicialmente. Perceber o adulto como ser dotado de dilatadas experiências e, por isso, usufruidor de papel fundamental no processo educativo das crianças acarreta afirmar como verdadeira a hipótese de que não é possível

pensar o ensino da criança sem pensar no próprio adulto, visto que ele só pode ampliar os horizontes culturais e imagéticos das crianças, até onde o seu próprio é capaz de alcançar, o que aponta a necessidade da formação constante. Tal formação não se restringe à acadêmica, mas abrange também a formação pessoal, artístico-cultural.

O professor contracenava com meninos e meninas nas relações educativas. Nele está baseada a organicidade da rotina do grupo. Para que se respeitem as especificidades das infâncias e das crianças, é fundamental que exista um planejamento o qual contemple, verdadeiramente, a criança como um sujeito ativo, autor, participativo. Isso implica não atuar mais em função de um 'vir a ser' ou de um 'deixar fazer', mas de uma postura que apresente consigo a compreensão das múltiplas possibilidades infantis.

O cotidiano da creche deve levar em consideração as características de cada grupo e as intencionalidades por trás de cada proposta pedagógica, com o objetivo de compreender que mediações estão ocorrendo na formação das crianças. Longe de oferecer propostas relacionadas ao desenho caracterizadas pela intenção de utilizá-lo como um recurso para alcançar outros conhecimentos, o desenho permite que o desenvolvimento de si mesmo enquanto linguagem se estabeleça, algo que oferece os mais amplos ensejos de comunicação através de imagens realizadas a partir de seu meio cultural, social e histórico, no qual se inserem os meninos e meninas de pouca idade.

Pensar em quais relações educativas ocorrem na ocasião de desenho, como aponta a pergunta central deste trabalho, remete à percepção de que a ênfase a ser posta sobre os desenhos não é a de enquadrá-los (e, conseqüentemente, as crianças) em fases ou etapas estanques de desenvolvimento linear. Tampouco seja a de um desenho que objetiva esclarecer a personalidade da criança, lida através de suas representações no papel através de linhas, formas e cores; ou o olhar sobre o desenho como natural da criança, diminuindo, se não negando, a influência do aspecto social e cultural em seu lidar com essa linguagem artística.

Mais do que os significados de suas linhas, o olhar do professor deve estar atento aos sentidos que aquele desenho adquire para seu autor, a criança-desenhista. Sua preocupação não deve recair apenas sobre a forma, a representação ou mesmo a estética, ainda que todos esses elementos sejam importantes para comunicar-se visualmente. Mas a ênfase recai, então, sobre as próprias crianças, sujeitos-propositores; o organizar os tempos, espaços e intervenções para que as crianças desenhem cada vez mais, ampliando seu vocabulário imagético e estético.

A importância pedagógica do desenho infantil no interior da creche estende-se, então à possibilidade comunicativa que o desenhar oferece para as crianças, tanto às autoras quanto às contempladoras daquela imagem plasmada no papel. O interesse do professor pelo desenho das crianças deve se estabelecer não só para aquisição da escrita, desenvolvimento cognitivo ou expressivo, mas por ser um dos elementos o qual consente visualizar as experiências que estamos possibilitando às crianças. Ele assume o papel de *disparador de vivências e experiências* que revelam seu autor e as condições nas quais a produção ocorreu. Ou seja, o desenho não é produto, mas continuidade de processo porque serve para *vermos a criança* e não apenas o resultado da proposta. A função pedagógica do desenho torna-se, então, a de ampliar a capacidade de comunicação estética da criança, dando visibilidade à criança-autora.

A instituição observada apresentou grandes conquistas nas vivências com os desenhos: a ampliação do olhar estético das crianças, o interesse em enfatizar a autoria das mesmas, a possibilidade do adulto ousar. No entanto é preciso ousar focando nosso olhar na criança, ou seja, ousar *com* elas. Como já disse anteriormente, o interesse deste trabalho, em momento algum, foi fazer julgamentos da instituição. Ao contrário, nosso objetivo é mostrar que avanços já foram conquistados. Nosso desejo foi o de anunciar práticas pedagógicas favoráveis ao entendimento da criança como sujeito de direitos, autor e ator social. Muito embora o interesse fosse ir além da explicitação do fracasso nas

propostas pedagógicas, encontrei também nas observações de campo pontos obscuros que ainda precisam ser revelados, problematizados com o grupo de adultos responsáveis por aquelas crianças. Mesmo que a ênfase não tenha sido de revelá-los é factual a impossibilidade de negá-los e repensar a ideia presente no senso comum de que as IEI particulares superam em qualidade pedagógica as públicas pelo simples fato de possuírem maior recurso financeiro.

Por esse motivo, penso que, ao relacionar o espaço da instituição com o desenho infantil, apresento tanto limitações quanto grandes conquistas, como a intenção em trazer à parte externa as produções estéticas das crianças e a ausência de estereótipos advindo das mais variadas mídias. A instituição demonstra o amplo interesse em alimentar o olhar estético das crianças a partir da ampliação das vivências as quais elas já têm, pois compreende que não há necessidade de trazer elementos da mídia quando esses já são ofertados em casa. Afinal, o interesse das instituições de educação infantil é o de cuidar e educar, de forma complementar à família, levando as crianças sempre para além do que já possuem, para além de onde já estão.

Organizar o espaço é pensá-lo esteticamente. Tanto o excesso de imagens nas paredes quanto a centralidade recaindo sobre as mesas das salas dos grupos são pontos a serem refletidos nessa instituição. Em relação a este último, como dissemos, existe uma tendência a deixar a brincadeira do lado externo da sala. Não é possível separar o pensar do movimentar-se e, apesar de estar claro no discurso da instituição essa compreensão, percebo que a prática nesse sentido ainda precisa ser ponderada, refletindo a inteireza das crianças na organização do espaço da sala. Mais brinquedos e brincadeiras expostos em sala e menos cadeiras e mesas para cercar o movimento das crianças seriam conquistas imprescindíveis que poderiam acarretar numa compreensão da criança em sua plenitude, detalhes não tão pequenos que viriam a repercutir no desenho infantil. O espaço estético da instituição, contexto para a ocasião do desenho, demonstra sua relevância e suas possibilidades de ultrapassarem as estruturas e tornarem-se repletos da subjetividade infantil com seus significados e sentidos.

Outra conquista presenciada durante as observações de campo foi a busca por Kairós na organização temporal. A procura por respeitar os ritmos infantis foi muito significativa. Nesse sentido, além dos ritmos, é preciso pensar agora em caminhos que demonstrem o respeito também pela autonomia e participação das crianças, com a intenção de oportunizar momentos de decisão nas propostas e encaminhamentos dentro do cotidiano infantil. Isso não significa negar ou diminuir o papel do adulto, mas trazer visibilidade à relação educativa e aos seus sujeitos, adultos e crianças, numa relação horizontal que não nega a diferenciação dos papéis instituídos dentro das especificidades desse campo educativo.

As mediações dos adultos precisam ser mais aprofundadas, para oferecerem mais desafios para as crianças e, ao mesmo tempo, elementos que possibilitem superar tais desafios. Mediar não é apenas afirmar que está bonito, ou pontuar as formas que ainda precisam ser completadas, é, sobretudo, oferecer problemas estéticos a fim de que cada criança encontre suas próprias soluções e amplie sua consciência estética e autoral sobre cada um de seus *desenhos-efeito*.

Nos planejamentos, percebi a necessidade de transcender a ação de listar a presença do desenho nas atividades do dia, pensando, também, em quais situações-problema ou perguntas poderão ocorrer para ampliar as vivências durante o processo de criação. O que pretendo efetivamente com cada proposta de desenho? Para tanto, é preciso analisar o que fazer com o que as crianças dizem (inclusive sem usar palavras). Como afirma Leite (2002), é preciso ver o desenho infantil primeiro como desenho e depois como infantil.

Dessa forma, penso que, uma vez que a criança seja compreendida, na prática pedagógica, como um ser humano de pouca idade dotado, como todos os outros, da capacidade de atuar como sujeito nos processos vivenciados, o desencontro entre professora e crianças, ainda presente nos planejamentos e mediações serão minimizados, pois tal compreensão possibilitará a participação efetiva das crianças nesse processo, expressando-se inclusive de forma lúdica.

Perceber como fundamental a mediação do adulto, mas também a socialização do processo de desenhar e do seu *desenho-efeito* é fundamental quando se compreende o desenho intrinsecamente ligado ao outro, aos pares. O fazer artístico é ampliado quando nos relacionamos com outras pessoas e elementos no processo de desenhar, como também amplia à medida que se alarga o banco de imagens disponíveis para associar às produções realizadas. Socializar entre as crianças tanto em seu processo - deixando sim que copiem uma das outras, pois tal cópia não é estéril e sim carregada de novas significações – quanto em seu efeito, garante maior interação com as imagens, reflexão e respeito acerca da produção do outro e sentido comunicativo às produções estéticas de cada criança.

Os materiais utilizados nessas produções simbólicas na instituição *lócus* da pesquisa ainda precisam ser problematizados. Apesar da disponibilidade, ainda não ecoaram nas práticas das professoras a compreensão de que ele dá materialidade ao pensamento e criação das crianças e, portanto, é preciso diversificá-los para ampliar suas vivências/experiências, além de oferecê-los intencionalmente, para que a criança adquira a capacidade de refinar sua técnica de uso do material. Ou seja, a reiteração e diversificação dos materiais já acontecem, mas não apresenta clareza na intenção dos professores e, conseqüentemente, em seus planejamentos. Penso ainda que os *desenhos-efeito* também precisam ser revistos, pois, apesar da ausência de desenhos-azulejos e da busca por compreender a criança como autora, notei as exposições dos desenhos muito mais em função dos adultos (professores, pais, direção), de um “prestar contas” do trabalho pedagógico à uma função de ampliação do olhar estético e de socialização para as crianças.

Longe de denunciar práticas, ou criticar o trabalho (um tanto árduo) das professoras, pensei em trazer tais análises sem desconsiderar que o processo não está concluído e, portanto, em constante movimento. A discussão dessas ou

outras questões, na própria IEI observada, se faz presente também em seus momentos de formação com seus profissionais.

O conceito de acabamento, trazido por Bakhtin, remete à compreensão de que outras análises poderiam ocorrer sobre as mesmas observações realizadas, ou por cada um dos sujeitos observados, sobre a mesma questão. Nesse sentido, espero que o acabamento trazido, por mim, seja propulsor para que outros olhares tracem acabamentos diferenciados, ultrapassando e trespassando meu olhar sobre as questões aqui expostas na busca por uma pedagogia que respeite as crianças e as infâncias.

Referências Bibliográficas



ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: Que espaço é este?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis: UFSC, 2003.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.7-19, julho/2002.

ALBANO MOREIRA, Ana Angélica. **Formação estética**. EDUCASUL 2008. Florianópolis, Junho 2007. (oficina – anotações pessoais)

_____. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

ÁRIES, Philippe. **Historia social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOSHINOV). **Discurso na vida e discurso na arte – Sobre poética sociológica**. Tradução feita para o português: Carlos Alberto Faraco, uso didático. Publicado em 1926, V. N. Voloschinov, Freudism, New York. Academic Press, 1976.

_____. Para uma filosofia do ato. Tradução inédita, ainda não revisada, destinada exclusivamente a uso didático e acadêmico, de FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. In: BAKHTIN, M. **Toward a Philosophy of the act**. Austin: University of Texas Press, 1993.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (VOLOSHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Maria Carmem. **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, São Paulo: UNICAMP, 2000.

BATISTA, Rosa. **A Rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis: UFSC, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. (Obras escolhidas; v.1). 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRAIT, Beth. **Bakhtin conceitos-chave**. (org). 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (9394/96) Brasília: MEC, 1996.

COLA, Cesar P. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – EDUCAÇÃO. **Livre expressão e metodologia triangular no ensino das artes na pré-escola: Uma investigação sobre o desenho infantil** São Paulo, 1996. Mestrado em Educação

_____. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO -

COMUNICAÇÃO E SEMIÓTICA. **Desenho infantil: processo de comunicação e expressão.** São Paulo, 2003. Doutorado em Comunicação

COLI, Jorge. **O que é arte?** 11. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Centro de Ciências da Educação. **As crianças no interior da creche a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação.** Florianópolis, 2002.

COUTINHO, Rejane Galvão. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – ARTES. **Sylvio Rabello e o desenho infantil** São Paulo, 1998. Mestrado em Artes

COUTINHO, Rejane Galvão. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – ARTES. **A coleção de desenhos infantis do acervo de Mario de Andrade** São Paulo, 2002. Mestrado em Artes

CUNHA, Susana Rangel Vieira da Cunha. Pedagogia das imagens. IN: DORNELLES, Leni Vieira (org.). **Produzindo pedagogia interculturais na infância.** Petrópolis: Vozes, 2007.

CUNHA, Antonio Geraldo da; MELLO SOBRINHO, Claudio. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982

Di Leo, Joseph H. **A interpretação do desenho Infantil** Porto Alegre, Artes Médicas, 1985;

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo.; REZENDE e FUSARI, Maria Felisminda. de. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança.** 3 ed. Campinas: Papyrus, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.21-39, julho/2002a.

_____. **Vygotsky e Bakhtin** – psicologia e educação: um intertexto. 4 ed. São Paulo: Ática, 2002b.

_____; JOBIN e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003.

GAMBOA, Silvia Sánchez. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia. In: FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sánchez. (orgs). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. (org). **Banbini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GERALDI, João Wanderlei. **Seminário Especial: Bakhtin: Linguagem e sujeito, entre a ética e a estética**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Segundo Semestre de 2006. (Anotações pessoais)

GUIMARÃES, Leda M. de B. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – EDUCAÇÃO. **ENTRE A ARTE E A TÉCNICA: REFLEXÕES SOBRE O DESENHO E SEU ENSINO**. Piauí, 1995. Mestrado em Educação

GUSMÃO, Neusa. Linguagem, cultura e alteridade: Imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, nº107, jul., pp. 41-78.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (orgs). **Infância e produção cultural**. 4ed. Campinas, 2005.

KRAMER, Sonia (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos. Uma Alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1991.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

FERREIRA, Maria Manoela. **Salvar os corpos, forjar a razão: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal: 1880-1940** (Memória da educação; 7) Portugal, 2000;

FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR, Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **O que e como desenhavam as crianças?** Refletindo sobre as condições de produção cultural da criança. Tese (Doutorado em Educação),

Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste. O que vemos com um olhar estrangeiro? **Arte na Escola**: http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=20 (acessado em: 02 de janeiro de 2008)

MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da Criação: Reflexões sobre o sentido do sensível**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MENDONÇA, Ida Regina Moro Milléo de. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - EDUCAÇÃO **Crianças Pré-Escolares e suas Produções Gráficas de Desenho. O que elas pensam a respeito?** Curitiba, PR, 2000. Mestrado em Educação.

MILGRIM, David. **Vacas não voam**. Escrito e ilustrado por David Milgrim; [tradução Gilda de Aquino]. – São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1999

MOGNOL, Letícia C. A arquitetura do espaço escolar: um espaço/lugar para a arte na educação in: **Linguagem da arte na infância** Joinville, SC: UNIVILLE, 2007

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: Balanço dos trabalhos em língua Inglesa. Trad. Neide Luzia Resende. Cadernos de Pesquisa. nº 112, 2001,p. 33 – 60, março. 2001.

NARDIN, Heliana O. UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - EDUCAÇÃO **Percepção e Representação do Mundo no Desenho Infantil - da Teoria da Prática à Fenomenologia**, São Paulo, 1996

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Datas comemorativas no cotidiano da Educação Infantil**. Mesa redonda. Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Desenvolvimento Infantil. (04/06/2007). Anotações Pessoais.

_____; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papyrus, 2004 .

_____. (org). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 3 ed. Campinas: Papyrus, 2003.

_____; LEITE; Maria Isabel (orgs.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas: Papyrus, 2005.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Unicamp: Campinas, SP, 2000.

QVORTRUP, Jens **Childhood in Europe: a new Field of social research** Contemporary Horizons in Childhood and yours studies. New York. Walter Gruyter, 1999. [Tradução de Helena Antunes]

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de; UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Centro de Ciências da Educação. **Do outro lado** : a infância sob o olhar de crianças no interior da creche. Florianópolis, 2001. Mestrado em Educação

PAULA, Elaine de. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Programa de Pós-Graduação em Educação. **Deu, já brincamos demais! As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche** : transgressão ou disciplina?. Florianópolis, 2007

PILLOTTO, Sylvia D. (org) **Linguagem da arte na infância** Joinville, SC: UNIVILLE, 2007

ROCHA, Eloísa Alcires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação o de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1999.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In:_____. **As crianças: contextos e identidades**. Porto: Universidade do Porto, Centro de Estudos da Criança, 1997

SARMENTO, M. O Ofício de Criança. '**Os mundos sociais e culturais da infância**'. Braga, Universidade do Minho, 2000.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Dossiê Sociologia da Infância:** Pesquisas com Crianças. Educação e Sociedade. Campinas. v. 26, n.91, Maio/Ago. 2005.

SIMÃO, Márcia Buss. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Programa de Pós-Graduação em Educação. **Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003)**. Florianópolis, 2007. Dissertação (Mestrado)

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância:** evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Autores Associados, n. 112, março. 2001.

SOBRAL, Adail. Ato/Atividade e evento (11-36). IN: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.

SOUZA, Solange J. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia. & LEITE, Maria

Isabel. (Orgs.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 3ª edição. Série Prática Pedagógica. Campinas: Papyrus, 1996.

TENUTA, Adriane R. A. Mestrado. UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/BAURU – COMUNICAÇÃO. **Desenho infantil e comunicação humana**. São Paulo, 2002. Mestrado em Comunicação.

THOMPSON, Eduard Palmer. “O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial”, In: SILVA, Tomaz T. **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

TRIERWEILLER, Pricilla Cristine. **A arte como instrumento de possíveis leituras e reflexões sobre o fazer pedagógico**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade do Vale do Itajaí: Campus IV – Biguaçu, 2003.

_____. **A produção artístico-cultural na educação infantil: múltiplas linguagens, diversas leituras e inúmeros sentidos**. Monografia, Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais. Faculdade Educacional de Medianeira: Paraná, 2004.

_____. Linguagens artísticas, infância e formação cultural: relatos da experiência de um projeto com crianças da educação infantil. **Memoriais. Pedagogia 2007**: Encuentro por la unidad de los educadores. Habana/Cuba, 2007. CD-ROM.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Programa de Pós-Graduação em Educação. **Ser professora de bebês : um estudo de caso de uma creche conveniada**. Florianópolis, 2004. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VECCHI, Vera. Estética y Aprendizaje (prefacio). IN: HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2006

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A educação estética (capítulo XIII). In: **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Imaginación y creación en la edad infantil**. Buenos Aires: Nuestra América, 2003.

_____. **Obras Escogidas, Tomo IV**. Editorial Apredizaje/Visor. Madrid Espana, 1996.

Apêndices



Apêndice I

Quadro das Pesquisas Encontradas

Lista dos principais artigos, dissertações e teses brasileiros relacionados ao desenho infantil no período 2005 a 1995

TABELA 01 – DADOS GERAIS DOS TRABALHOS

No	AUTOR	ANO	TITULO	TIPO	EST	ÁREA
01	ADELMA P. MONTAGNA	2001	EXPRESSIONES DE GÊNERO NO DESENHO INFANTIL	D	MG	EDUCAÇÃO
02	ADRIANA G. GONÇALVES	2001	POESIA NA CLASSE HOSPITALAR: TEXTO E CONTEXTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS	D	SP	EDUCAÇÃO
03	ADRIANA V. JACOB	2001	O DESEMPENHO ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM O AUTO-CONCEITO E AUTO-EFICÁCIA	T	SP	SAÚDE
04	ADRIANE R. A. TENUTA	2002	DESENHO INFANTIL E COMUNICAÇÃO HUMANA	D	SP	COMUNICAÇÃO
05	ALANA S. M. GULLO	2001	O TESTE DE WARTEGG NA VALIAÇÃO INFANTIL	D	SP	PSICOLOGIA
06	ALESSANDRA MARA ROTTA DE OLIVEIRA	2001	DO OUTRO LADO: A INFÂNCIA SOB O OLHAR DE CRIANÇAS NO INTERIOR DA CRECHE	D	SC	EDUCAÇÃO
07	ANA CLAUDIA G. N. MONTANARI	2001	O DAP:SPED E A T-CRS NA SONDAGEM DE DISTÚRBIOS EMOCIONAIS EM PRÉ-ESCOLARES	T	SP	PSICOLOGIA
08	ANA MARIA TRAPÉ TRINCA	2002	O PROCEDIMENTO DE DESENHOS-ESTÓRIAS COMO INSTRUMENTO DE INTERMEDIÇÃO TERAPÊUTICA NA PRÉ-CIRURGIA INFANTIL: UM ESTUDO QUALITATIVO	T	SP	PSICOLOGIA
09	ANALICE VIEIRA MELO	2001	O NASCIMENTO DA ESCRITA MATEMÁTICA NA CRIANÇA	D	RS	EDUCAÇÃO
10	ANDRÉA MESQUITA DE RESENDE	2002	UM OLHAR SOBRE O SEQUESTRO DA PRODUÇÃO DE IMAGENS NA INFÂNCIA	D	SP	COMUNICAÇÃO
11	CERES INEZ ZASSO ZAGO	1999	O SÍMBOLO NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA INFANTIL E SUA RELAÇÃO COM AS COMPETÊNCIAS INTELECTUAIS	D	RS	EDUCAÇÃO
12	CESAR PEREIRA COLA	1996	LIVRE EXPRESSÃO E METODOLOGIA TRIANGULAR NO ENSINO DAS ARTES NA PRÉ-ESCOLA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O DESENHO INFANTIL	D	ES	EDUCAÇÃO
13	CESAR PEREIRA COLA	2003	DESENHO INFANTIL: PROCESSO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	T	SP	COMUNICAÇÃO
14	CLAUDIA CAMPOS MACHADO ARAÚJO.	2002	LINGUAGEM E DESENHO: UMA PROPOSTA TERAPÊUTICA NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA	D	SP	SAÚDE
15	CRISTIANE AMORIM MARTINS	2000	SOB O OLHAR INFANTIL: O CONCEITO DE CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA CRIANÇA	D	CE	COMUNICAÇÃO
16	CYNTHIA BARROSO OKANO	2001	O AUTOCONCEITO DE CRIANÇAS ATENDIDAS EM UM PROGRAMA DE SUPORTE PSICOPEDAGÓGICO NA ESCOLA	D	SP	PSICOLOGIA
17	DENISE MILANI	2001	A BRINCADEIRA SIMBÓLICA E O DESENHO DA CRIANÇA PORTADORA DE SÍNDROME DE DOWN	D	SP	PSICOLOGIA
18	ELIS CRISTINA FIAMENGUE	1997	ENTRE O ESPAÇO VIVIDO E O ESPAÇO SONHADO: IMAGENS DA INFÂNCIA NUM ASSENTAMENTO DE TRABALHADORES RURAIS	D	SP	SOCIOLOGIA
19	EMILIO GIACHINI NETO	2004	POÉTICAS VISUAIS E VERBAIS DE CRIANÇAS ASSENTADAS	D	PR	LETRAS
20	ERMERITA L. S. TEDESCO	2000	REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO EM CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO	D	MG	EDUCAÇÃO
21	EUGENIA M. COSTA	2004	AValiação DE TECNOLOGIA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE OCULAR PARA CRIANÇAS	D	CE	SAÚDE
22	FABIANO AUGUSTO JOÃO	2003	CANTIGAS PARA BRINCAR: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL	D	SP	ED. FÍSICA
23	FERNANDA SCACIOTA SIMÕES DA SILVA	2004	O DESENHO DAS CRIANÇAS DE 6 A 8 ANOS: OS ASPECTOS COGNITIVOS DAS PRIMEIRAS NOÇÕES TOPOLÓGICAS E SUAS REPRESENTAÇÕES.	D	PR	EDUCAÇÃO
24	GISELE ROSSI	2003	AValiação DE PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E RENDIMENTO ESCOLAR PELO DESENHO INFANTIL	T	SP	PSICOLOGIA
25	HELENITA MEYER DE MACEDO COELHO	2004	UM ESTUDO SOBRE A DINÂMICA FAMILIAR DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO	D	PN	PSICOLOGIA
26	HELIANA OMETTO NARDIN	1996	PERCEPÇÃO E REPRESENTAÇÃO DO MUNDO NO DESENHO INFANTIL - DA TEORIA DA PRÁTICA À FENOMENOLOGIA	D	SP	EDUCAÇÃO
27	HUBER ROBERTO DENIS	1995	ESTUDO DOS ORGANIZADORES PSÍQUICOS GRUPAIS E SOCIOCULTURAIS ATRAVÉS DO DESENHO INFANTIL	D	SP	PSICOLOGIA
28	IDA REGINA MORO MILLÉO DE	2000	CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES E SUAS PRODUÇÕES GRÁFICAS DE DESENHO. O QUE ELAS PENSAM A RESPEITO?	D	PR	EDUCAÇÃO

	MENDONÇA					
29	INDIRA CALDAS C DE OLIVEIRA	2004	INFÂNCIAS: O LUGAR DO LÚDICO NAS TRAMAS DO TRABALHO INFANTIL	D	RN	PSICOLOG
30	INGRID DITTRICH WIGGERS	2003	CORPOS DESENHADOS: OLHARES DE CRIANÇAS DE BRASÍLIA ATRAVÉS DA ESCOLA E DA MÍDIA	T	SC	EDUCAÇÃO
31	IZABEL AUGUSTA HANZIN PIRES	2000	AUTO-ESTIMA E DESEMPENHO EM MATEMÁTICA: UMA CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE ACERCA DAS RELAÇÕES ENTRE COGNIÇÃO E AFETIVIDADE	D	PN	PSICOLOG
32	JAIRO BASTIDAS	2003	A IMAGEM DE BRASÍLIA NAS CRIANÇAS	D	BR	ARQUITET
33	JANE IANDORA HERINGER PADILHA	1998	PSICOSSOMÁTICA INFANTIL: A SUBJETIVIDADE DA CRIANÇA E A ESTRUTURA DAS SUAS RELAÇÕES FAMILIARES.	D	RS	PSICOLOG
34	JOSÉ LUIZ CECELERO.	1997	O "FINE ARTIST" COMO FERRAMENTA DE EXPRESSÃO DO IMAGINÁRIO INFANTIL	D	SP	COMUNIC
35	JOSÉ SALMO DANSÁ DE ALENCAR	2004	O COMEÇO É O FIM PELO AVESSO: A TRANSPosição DA NARRATIVA ORAL PARA O DESENHO INFANTIL	D	RJ	DESIGN
36	JOSEANE DE SOUZA	2004	MATURIDADE EMOCIONAL E AVALIAÇÃO COMPORTAMENTAL DE CRIANÇAS FILHAS DE ALCOOLISTAS	D	SP	PSICOLOG
37	JULIANA KRIEGER EICKHOFF	2004	BRINCANDO COM MATERIAIS DIVERSIFICADOS	D	SP	ED FÍSICA
38	KARINA KIILL.	2002	O ESTUDO DA DINÂMICA PSÍQUICA DE CRIANÇAS PERTENCENTES A FAMÍLIAS DE BAIXA-RENTA POR MEIO DO PROCEDIMENTO DE DESENHOS-ESTÓRIAS.	D	SP	PSICOLO
39	KÁTIA HELENA ALVES PEREIRA.	1999	A TV QUE A GENTE NÃO VÊ - A INFLUÊNCIA DA TELEVISÃO NO DESENHO DA CRIANÇA.	D	SP	EDUCAÇÃO
40	LEDA MARIA DE BARROS GUIMARÃES.	1995	ENTRE A ARTE E A TÉCNICA: REFLEXÕES SOBRE O DESENHO E SEU ENSINO	D	PI	EDUCAÇÃO
41	LÊDA SÔNIA OLIVEIRA LINHARES.	1997	MULTICULTURALISMO E ALFABETIZAÇÃO: EXPRESSÃO INFANTIL NAS LINGUAGENS VERBAL E NÃO VERBAL.	D	SE	EDUCAÇÃO
42	LEZI JACQUES FLEISCHMANN	1999	CONSTRUÇÃO DA EXPRESSÃO GRÁFICA INFANTIL NO COMPUTADOR: PENSANDO COM IMAGENS	D	RS	EDUCAÇÃO
43	LIA					
44	LIANA CRISTINA PINTO TUBELO	2004	PSICOCINÉTICA E BRINCAR: CONSTRUÇÃO DO VOCABULÁRIO LINGÜÍSTICO, ESCRITO E PSICOMOTOR DA CRIANÇA	D	RS	EDUCAÇÃO
45	LIGIA APARECIDA FORTUNA MARRACH	2001	SAÚDE E DOENÇA: O QUE PENSAM E SENTEM AS CRIANÇAS HOSPITALIZADAS E SUAS MÃES	D	SP	PSICOLOG
46	LUCIANE G. GOLBERG	2005	O DESENHO INFANTIL NA ÓTICA DA ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	A	PR	PSICOLOG
47	LUCIANA PETENUSCI VENTURINI	2000	OBESIDADE E FAMÍLIA - UMA CARACTERIZAÇÃO DE FAMÍLIAS DE CRIANÇAS OBESAS E A PERCEPÇÃO DOS FAMILIARES E DAS CRIANÇAS DE SUA IMAGEM CORPORAL	D	SP	PSICOLOG
48	LUCIANA RIBEIRO GUIMARÃES CARRIJO	2004	VOZES E OLHARES DE CRIANÇA: A INFÂNCIA NO INTERIOR DA CRECHE	D	MG	EDUCAÇÃO
49	LUCIANE GERMANO GOLDBERG.	2004	ARTE-EDUCAÇÃO-AMBIENTAL: O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA ESTÉTICA E A FORMAÇÃO DE UM IMAGINÁRIO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA DE UMA ONG	D	RS	EDUCAÇÃO
50	LUCIMARA CRISTINA DE PAULA.	2001	O DESENHO INFANTIL NA FORMAÇÃO DO LEITOR DURANTE A ALFABETIZAÇÃO	D	SP	EDUCAÇÃO
51	MÁRCIA APARECIDA GOBBI	1997	LÁPIS VERMELHO É DE MULHERZINHA: DESENHO INFANTIL, RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL	D	SP	EDUCAÇÃO
52	MÁRCIA APARECIDA GOBBI	2004	DESENHOS DE OUTRORA, DESENHOS DE AGORA: OS DESENHOS DAS CRIANÇAS PEQUENAS NO ACERVO DE MÁRIO DE ANDRADE	T	SP	EDUCAÇÃO
53	MÁRCIA APARECIDA PILLON	1995	HORA DO CONTO NA BIBLIOTECA PÚBLICA: UM INCENTIVO AO HÁBITO DA LEITURA	D	SP	BIBLIOTEC
54	MÁRIA BEATRIZ MACHADO BORDIN.	2000	ASPECTOS COGNITIVOS, EMOCIONAIS E COMPORTAMENTAIS NA FASE ESCOLAR DE CRIANÇAS NASCIDAS BAIXO PESO: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE CRIANÇAS MUITO BAIXO PESO (MENOR OU IGUAL A 1500G) E CRIANÇAS BAIXO PESO LIMÍTROFE (2000 A 2500G)	D	SP	PSICOLOGI A
55	MÁRIA CARMEN BATISTA BAHIA.	2002	ESTUDO DA EXPRESSÃO CRIATIVA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE COM CâNCER EM CASAS DE APOIO.	T	SP	COMUNICA C
56	MÁRIA CECÍLIA MARTINS	2003	CRIANÇA E MÍDIA: DIVERSA-MENTE EM AÇÃO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS	T	SP	EDUCAÇÃO
57	MÁRIA DA PENHA DE LIMA COUTINHO	2001	USO DE TÉCNICAS PROJETIVAS NA APREENSÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA SINTOMATOLOGIA DA DEPRESSÃO INFANTIL	T	SP	PSICOLOGI A
58	MÁRIA DAS GRAÇAS ABREU DE FÁRIA.	2004	ADAPTAÇÃO DA AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES MOTORAS E DE PROCESSO- VERSÃO ESCOLAR- PARA CRIANÇAS BRASILEIRAS DE 4 A 8 ANOS DE IDADE	D	MG	SAÚDE
59	MÁRIA DAS GRAÇAS FLEURY.	1999	SINFONIA RURAL: CONCEPÇÕES DE UMA COMUNIDADE SOBRE CRIANÇA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL	T	SP	PSICOLOGI A
60	MÁRIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI.	1998	A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES ESPAÇO-GEOMÉTRICAS EM CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE EPISTEMOLOGIA GENÉTICA	D	SP	EDUCAÇÃO
61	MÁRIA DO CARMO M. PINHEIRO	2000	QUETINHO, SENTADO OBEDECENDO A PROFESSORA - A REPRESENTAÇÃO DO CORPO DA CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA.	D	GO	EDUCAÇÃO
62	MÁRIA ISABEL FERRAZ PEREIRA LEITE	2001	O QUE E COMO DESENHAM AS CRIANÇAS? REFLETINDO SOBRE CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO CULTURAL DA INFÂNCIA	T	SP	EDUCAÇÃO
63	MÁRIA OLINDA SILVA DE SOUZA.	1998	IMAGENS DA ESCOLA-SIGNIFICADO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS	T	SP	EDUCAÇÃO
64	MARINA CRUZ KREPSKY	2004	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: MOVIMENTOS DISCURSIVOS NA VOZ DOS ALUNOS.	D	SC	EDUCAÇÃO
65	MARLENE DE MELO	1999	FOCALIDADE E INDICADORES DA INTERAÇÃO FAMILIAR NO TESTE DO DESENHO DE FAMÍLIA: ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS EM PSICOTERAPIA	D	SP	PSICOLOG
66	MARTA INÊS	2002	A ARTE É FEITA COM SANGUE, ESPÍRITO E TUMULTO DE AMOR. UM	S	SP	EDUCAÇÃO

	SCHNEIDER		ESTUDO DAS REFLEXÕES DE MÁRIO DE ANDRADE SOBRE ARTE E EDUCAÇÃO			
67	MÔNICA CINTRÃO FRANÇA RIBEIRO	2003	AVALIAÇÃO ESCOLAR DO DESENHO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE CRITÉRIOS PARA ANÁLISE	T	SP	PSICO
68	NEUCÉLIA MENEGHETTI DE PIERI.	2002	ORGANIZAÇÃO SOCIAL E REPRESENTAÇÃO GRÁFICA: CRIANÇAS DA ESCOLA ITINERANTE DO MST	D	RS	EDUCAÇÃO
69	PAULA C. dos S. RODRIGUES.	1999	CRIANÇAS NÃO SEGREGADAS POR GÊNERO NO JOGO LIVRE.	D	RS	EDUCAÇÃO
70	RAFAELA REIS DA SILVA.	2003	CONSTRUINDO UM PROCESSO CUIDATIVO-EDUCATIVO EM ENFERMAGEM A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE SAÚDE DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR	D	SC	ED. FÍSICA
71	REJANE GALVÃO COUTINHO	1998	SYLVIO RABELLO E O DESENHO INFANTIL	D	SP	ARTES
72	REJANE GALVÃO COUTINHO	2002	A COLEÇÃO DE DESENHOS INFANTIS DO ACERVO MÁRIO DE ANDRADE	T	SP	ARTES
73	RENATA SARTI RODRIGUES	1997	CONTRIBUIÇÕES DE TÉCNICAS DE EXAME PSICOLÓGICO COM CRIANÇAS ASMÁTICAS E FAMILIARES	D	SP	SAÚDE
74	ROSA MARIA TOSTA	2001	PSICOSSOMÁTICA NA INFÂNCIA: UM ESTUDO DA CRIANÇA COM ARTRITE REUMATÓIDE	T	SP	PSICOLOGI
75	ROSANE ARRUDA DANTAS	2002	VALIDAÇÃO DE FIGURAS E SELEÇÃO DE OPTÓTIPOS PARA UMA ESCALA OPTOMÉTRICA	D	CE	SAÚDE
76	SANDRA SIMONE ROSSI FELIPE.	1997	A CONTRIBUIÇÃO DO TESTE DE PERCEPÇÃO INFANTIL (CAT-A) E DO PROCEDIMENTO DE DESENHOS DE FAMÍLIA COM ESTÓRIAS (DF-E) NA AVALIAÇÃO DE CRIANÇAS ENVOLVIDAS EM DISPUTAS JUDICIAIS	D	SP	PSICOLOG
77	SELMA MARTINEZ S. R. DE LARA.	2003	EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: DO LÚDICO AOS SABERES ESCOLARES - UMA PASSAGEM EXPRESSIVA POR MEIO DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS	T	SP	EDUCAÇÃO
78	SERGIO LUIZ MIRANDA.	2001	A NOÇÃO DE CURVA DE NÍVEL NO MODELO TRIDIMENSIONAL	D	SP	GEOGRAF
79	SHIRLEI IMIANOWSKI.	2001	PERCEPÇÕES SOBRE SAÚDE ATRAVÉS DA INTERPRETAÇÃO DO DESENHO INFANTIL. ESTUDO DE CASO DE CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR, INSCRITAS NA INSTITUIÇÃO ASSISTENCIAL LAR FABIANO DE CRISTO	D	SP	SAÚDE
80	SILVANE CALLISTE RIBEIRO.	2003	DEUS NO IMAGINÁRIO DE CRIANÇAS DESPROTEGIDAS E SEU VALOR EM MEIO ÀS NECESSIDADES INFANTIS: ESTUDO SOBRE O IMAGINÁRIO INFANTIL E SUA EXPERIÊNCIA DE FÉ	T	SP	RELIGIÃO
81	SIMONE ELIZABETH DUARTE COUTINHO.	1999	A HOSPITALIZAÇÃO NA PERCEPÇÃO DA CRIANÇA: FADA MADRINHA OU BICHO-PAPÃO?	D	PARAÍBA	SAÚDE
82	SISSI APARECIDA MARTINS PEREIRA	2004	O SEXISMO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DOS DESENHOS INFANTIS E DOS ESTERÉOTIPOS DE GÊNERO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS	T	RJ	ED. FÍSICA
83	SUELI FERREIRA	1996	FIGURAÇÃO E IMAGINAÇÃO: UM ESTUDO DA CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO DESENHO INFANTIL	D	SP	EDUCAÇÃO
84	SUSIE DE ARAUJO CAMPOS	2000	O DESENHO E A LINGUAGEM LOGO: PROMOVENDO O DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS CRIATIVOS	D	SP	EDUCAÇÃO
85	VANDA BEATRICE M. V. BARRETO.	1999	PROCESSOS CRIATIVOS E TECNOLOGIA - DESENHANDO NO COMPUTADOR: UMA EXPERIÊNCIA PRAZEROSA.	D	RJ	DESIGN
86	VÂNIA VIEIRA COSTA.	2002	BAIXA ESTATURA DE CAUSA NUTRICIONAL: DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E DESEMPENHO ESCOLAR ENTRE ALUNOS DA REDE PÚBLICA.	D	SP	SAÚDE
87	VIVIANE DUARTE DOS SANTOS	2002	UM OUTRO OLHAR SOBRE ELAS: OBSERVAÇÕES FEITAS DE REPRESENTAÇÕES DE MULHER EM DESENHOS INFANTIS DE UMA TURMA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA ILHA DO GOVERNADOR	D	RJ	ARTES
88	YARA KUPERSTEIN INGBERMAN	1999	ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA COMPORTAMENTAL EM ENCOPRESE INFANTIL	T	SP	PSICOLOG
89	ZELMA REGINA BOSCO.	1999	NO JOGO DOS SIGNIFICANTES, A INFÂNCIA DA LETRA	D	SP	LETRAS
90	GILVÂNIA MAURÍCIO DIAS DE PONTES	2001	A PRESENÇA DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES E INTENÇÕES	D	RN	EDUCAÇÃO
91	LUCIANE GERMANO GOLDBERG.	2004	ARTE-EDUCAÇÃO-AMBIENTAL: O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA ESTÉTICA E A FORMAÇÃO DE UM IMAGINÁRIO AMBIENTAL NA PERSPECTIVA DE UMA ONG	D	RS	EDUCAÇÃO
92	JOSE MOYSES ALVES	2001	CONCEPÇÕES SUBJACENTES À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA PRÉ-ESCOLA	A	PR	PSICOLOGI A
93	SONIA GRUBITS	2003	A CASA: CULTURA E SOCIEDADE NA EXPRESSÃO DO DESENHO INF.	A	PR	PSICOLOGI A
94	MARIA B. M. LINHARES	2005	DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA FASE ESCOLAR DE CRIANÇAS NASCIDAS PRÉ-TERMO EM COMPARAÇÃO COM CRIANÇAS NASCIDAS A TERMO	A	SP	PSICOLOGI A
95	VALERIA S. FERREIRA	2001	DESENHO E ESCRITA NO PERÍODO INICIAL DA ALFABETIZAÇÃO	A	SP	PSICOLOG
96	VANDA SPIKER	2004	O DESENHO ESPONTÂNEO COMO FORMA DE EXPRESSÃO E REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES	A	RS	EDUCAÇÃO
97	ANTONIO J. M. CARDOSO	2005	IMPORTÂNCIA E SIGNIFICADO QUE AS CRIANÇAS ATRIBUEM AO VESTUÁRIO, ÀS MARCAS E À MODA - RECURSO À REPRESENTAÇÃO GRÁFICA	A	RJ	COMUNIC
98	MARIA ISABEL F. P. LEITE	2004	O SERVIÇO EDUCATIVO DOS MUSEUS E O ESPAÇO IMAGINATIVO DAS CRIANÇAS	A	SP	EDUCAÇÃO
99	SILVIA M. C. SILVA	1998	CONDIÇÕES SOCIAIS DA CONSTITUIÇÃO DO DESENHO INFANTIL	A	SP	EDUCAÇÃO
100	MARCIA APARECIDA GOBBI	1999	LÁPIS VERMELHO É DE MULHERZINHA : DESENHO INFANTIL, RELAÇÕES DE GÊNERO E CRIANÇAS PEQUENAS	A	SP	EDUCAÇÃO
101	ROSE CAMPOS	2003	PSICOLOGIA: A LÍNGUA SECRETA DAS CRIANÇAS	A	MG	PSICOLOG
102	CÉLIA M. D. ALMEIDA	1997	O OLHAR EM CONSTRUÇÃO	A	SP	EDUCAÇÃO
103	TAMARA DA S. VALENTE	2002	DESENHO FIGURATIVO: UMA REPRESENTAÇÃO POSSÍVEL DO ESPAÇO. ASPECTOS COGNITIVOS DO DESENHO FIGURATIVO DE CRIANÇAS DE 4 A 10 ANOS	T	SP	EDUCAÇÃO

Lista dos principais artigos, dissertações e teses brasileiras relacionados ao desenho infantil No período 2005 a 1995

TABELA 02/1 – DADOS RELACIONADOS AO DESENHO

No	Dados da pesquisa	Palavra chave	Resumo	Uso desenho	Conceito de desenho
01	ED. INFANTIL INST. PARTICUL.	EXPRESSIONES DE GÊNERO DESENHO INFANTIL CURRÍCULO ESCOLAR	OBSERVAR DESENVOLVIMENTO SOB A ÓTICA DE MOREIRA, LOWENFELD E LUQUET; IDENTIFICAR Repertório DE CONCEPÇÕES DE GÊNERO	B – E*	1
02	9 A 13 ANOS HOSPITAL	HUMANIZAÇÃO; CRIANÇA HOSPITALIZADA; POESIA INFANTIL.	ANALISAR EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS POR CRIANÇAS NO HOSPITAL USANDO POESIA INFANTIL. PARA OBTENÇÃO DE DADOS FORAM ANALISADOS: TEXTO POÉTICO, DESENHO INFANTIL, RELATO DA FALA GERADO PELO TEXTO POÉTICO	B	6
03	7 A 11 ANOS	FATORES DE RISCO, PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO EM SAÚDE MENTAL	AUTO-CONCEITO RELACIONADO AO DESEMPENHO ESCOLAR LEVANDO EM CONTA A PROMOÇÃO AUTOMÁTICA. DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO DFH (DESENHO DA FIGURA HUMANA)	A	1
04	JORNAIS CONCURSOS	DESENHO INFANTIL, COMUNICAÇÃO HUMANA, LINGUAGEM	LEITURA SEMIOLÓGICA E SEMIÓTICA – SEGUIU-SE AS IDEIAS DE SAUSSURE, BARTHES, C.S. PIERCE E A.J. GREIMAS. OBJETIVO: REVELAR A “NARRATIVIDADE” DA APARÊNCIA SIMBÓLICA DO DESENHO	F – E*	7
05	8 A 10 ANOS REDE PÚBLICA	AValiação PSIC. INFANTIL, TÉCNICAS PROJATIVAS, TESTE D	CONHECER O DESEMPENHO DE CRIANÇAS ATRAVÉS DO TESTE DE WARTEGG. A PESQUISA NÃO ENCONTROU DIFERENÇA NAS REPRESENTAÇÕES PARA CADA CAMPO OU FAIXA ETÁRIA	A – B	1
06	5 A 6 ANOS CRECHE PUBL.	INFÂNCIA; EDUCAÇÃO INFANTIL; DESENHO/FALA;	DIFERENTES LINGUAGENS (FOTO, FILMAGEM, FALA, DESENHO) REVELAM A REPRESENTAÇÃO DAS CRIANÇAS SOBRE SEU VIVER NA CRECHE	B	3 – 8
07	6 E 7 ANOS PRÉ – ESCOLA PUBL E PARTIC.	DAP; SPED; T.CRS PROBLEMAS EMOCIONAIS PREVENÇÃO	AVALIAR DISTÚRBIOS EMOCIONAIS EM CRIANÇAS ATRAVÉS DO DFH, CONSIDERANDO O DESENHO COMO TÉCNICA QUE RETRATA ASPECTOS DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA	A	1
08	-	PSICANÁLISE, PROCEDIMENTO DE DESENHOS-ESTÓRIAS, PSICOTERAPIA	ANALISAR O DESENHO – ESTÓRIA COMO TÉCNICA DE AVALIAÇÃO CLÍNICA DA PERSONALIDADE; EMPREGAR O TESTE COMO INTERMEDIÇÃO TERAPÊUTICA NA PRÉ-CIRURGIA INFANTIL	A	1
09	2 A 4 ANOS ESC. MUNIC.	EDUCAÇÃO INFANTIL MATEMÁTICA – ALFABETIZAÇÃO	INVESTIGAR O NASCIMENTO DA ESCRITA MATEMÁTICA EM CRIANÇAS (ELAS MANIFESTAM A MATEMÁTICA POR MEIO DE DESENHO E ESCRITA – ESTES ESTÃO MUITO PRÓXIMOS PARA AS CRIANÇAS, ALGUMAS NÃO DISTINGUEM)	B	1
10	-	TELEVISÃO E CRIANÇAS; AUDIÊNCIAS DE TELEVISÃO; ASPECTOS PSICOL	OBSERVAR A IMPORTÂNCIA DO SÍMBOLO DAS IMAGENS PARA CRIANÇA, TENDO EM VISTA QUE O PICO DE AUDIÊNCIA INFANTIL NA TV SÃO PROGRAMAS DE ADULTOS. FORAM FEITAS ENTREVISTAS POR MEIO DE DESENHOS QUE REVELARAM A UNIFORMIDADE DO IMAGINÁRIO	F – C*	7 – 8
11	ESCOLINHA DE ARTE	ARTE, SÍMBOLOS, CRIANÇA E COMPETÊNCIAS INTELLECTUAIS	ANALISAR COMO SE DESENVOLVE O GRAFISMO INFANTIL EM 2 AMBIENTES EDUCACIONAIS (GARDNER). FORAM USADAS GRAVAÇÕES DE ANÁLISES DOS SUJEITOS SOBRE SEUS DESENHOS E FOTOS	F*	3 – 1
12	5 E 6 ANOS	DESENHO INFANTIL; ARTE-EDUCAÇÃO; EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.	DISCUTIR DUAS PROPOSTAS DE ENSINO DE ARTE, UTILIZANDO COMO DADO FUNDAMENTAL O DESENHO INFANTIL	B – C	6
13	-	DESENHO, DESENHO INFANTIL, ARTE ENSINO, EDUCAÇÃO, SEMIÓTICA	OBSERVAR COMO SE DÁ O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO VISUAL NO DESENHO (TEORIA DO DESENHO DE KELLOGG E STERN)	F – G – E*	7
14	8 ANOS	LINGUAGEM, FONOAUDIOLOGIA	ANALISAR O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO DESENHO INFANTIL NO CONTEXTO TERAPÊUTICO, COMPREENDENDO O DESENHO COMO ESFERA SIMBÓLICA DA LINGUAGEM	F*	6
15	-	CONCEITO DE CRIANÇA, FORM. DE CONCEITOS, BRINCADEIRA, ESCOLA	AMPLIAR O CONHECIMENTO A RESPEITO DA CRIANÇA INVESTIGANDO SEU CONCEITO DE CRIANÇA. INSTRUMENTOS: ENTREVISTA, HISTÓRIAS, DESENHO-ESTÓRIA, FOTO.	B – A	3
16	7 A 10 ANOS REDE PÚBLICA	AUTO-CONCEITO; DESEMPENHO ESCOLAR; DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	AVALIAR O AUTO-CONCEITO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADE ESCOLAR QUE TAMBÉM FREQUENTAM SUPORTE PSICOPEDAGÓGICO	A	1
17	4 E 7 ANOS	DESENVOLVIMENTO INFANTIL; SÍNDROME DE DOWN; COGNIÇÃO	VERIFICAR O PADRÃO NO DOWN DE DESENHO E BRINCADEIRA, OBSERVANDO A POSSIBILIDADE DE USAR A TÉCNICA IDB (INTERAÇÃO, BRINQUEDO, DESENHO)	B	1
18	ASSENTAMENTO	INFÂNCIA, REPRESENTAÇÕES INFANTIS	REPRESENTAR A DIVERSIDADE DE INFÂNCIAS ATRAVÉS DO DE DESENHOS INFANTIS COLETADOS	B – I	8
19	ASSENTAMENTO – CCAS MAIORES	LITERATURA INFANTIL, SEMIÓTICA, POÉTICA VISUAIS E VERBAIS	ANÁLISE DA POÉTICA INFANTIL, REPRESENTADA DE FORMA ANALÓGICA: VISUAL, POR DESENHO, DIGITAL, VERBAL. É MATERIAL POÉTICO: O VERSO, ESPAÇO, DESENHO, PALAVRA	C – H	9 – 6
20	-	PROFESSORES-FORMAÇÃO, GÊNERO,	REGISTRO DA PERCEPÇÃO DO ESPAÇO COTIDIANO DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS. A PARTIR DO DESENHO FORAM ENCONTRADOS	B	5

		PSICOLOGIA INFANTIL.	4 TIPOS DE PERCEPÇÃO		
21	6 ANOS	SAÚDE OCULAR EDUCAÇÃO EM SAÚDE SERV ENFERMAG. ESCOLAR	ESTIMULAR CRIANÇAS AO CUIDADO COM OS OLHOS ATRAVÉS DE UMA HISTORIA. OS REGISTROS DA HISTORIA ATRAVÉS DE UMA ARTE (DESENHO) MOSTRARAM A COMPREENSÃO DAS CRIANÇAS	H - C	2 - 6
22	-	CANTIGAS INFANTIS EDUCAÇÃO FÍSICA	PENSAR UMA METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA BASEADA NA CANTIGA, DESTACAR A RELAÇÃO ENTRE DESENHO E CANTIGA. COMPREENDER DESENHO COMO LINGUAGEM ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORES	I - H	5 - 3
23	6 A 8 ANOS ESC PUBLICA	MATEMÁTICA - DESENHO - NOÇÕES TOPOLÓGICAS	ESTUDO DA FUNÇÃO COMUNICATIVA DO DESENHO. OBSERVAR O DESENHO COMO CAMINHO ENTRE O JOGO SIMBÓLICO E A IMAGINAÇÃO	F - E - C*	3 - 7
24	7 A 13 ANOS	DESENHO INFANTIL, DESENHO DA FIGURA HUMANA, DESENHO CINÉTICO	OBSERVAR A IMPORTÂNCIA DO DESENHO COMO INSTRUMENTO PARA IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM. TÉCNICA UTILIZADA: DFH E DESENHO CINÉTICO DA ESCOLA	A - B	1
25	-	APRENDIZAGEM, FAMÍLIA, PSICOLOGIA CLÍNICA, PSIC. INFANTIL	COMPREENDER A DINÂMICA DE FAMÍLIAS QUE APRESENTAM CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO. TÉCNICA UTILIZADA: DESENHO - ESTÓRIAS	A - B	1
26	-	PERCEPÇÃO, TEORIA DA FORMA, FENOMENOLOGIA, ARTE, ARTE INFANT	COMPREENDENDO O DESENHO INFANTIL COMO EXPRESSÃO DE UM EU QUE INTERAGE COM O MUNDO E COM O OUTRO, INVESTIGAR A ESTRUTURA DA MENTE INFANTIL E A REPRESENTAÇÃO QUE A CRIANÇA FAZ DO MUNDO ABORDANDO RELAÇÕES PELA LINGUAGEM E ARTE INFANTIL	I *	3 - 5 - 2
27	ASSIST SOCIAL E RELIGIOSA	GRUPOS-CRIANÇAS- DESENHO ORGANIZADORES PSIQUICOS	ESTUDO DOS ORGANIZADORES PSICOLÓGICOS GRUPAIS E DOS SÓCIO-CULTURAIS PROPOSTO POR KAES ATRAVÉS DO DESENHO INFANTIL. COLETA DE DADOS: DESENHO DA FAMÍLIA, DESENHO SEM TEMA ESPECIFICO	A - B	1
28	4 A 6 ANOS INST.PREFEIT.	CRIANÇAS PRÉ- ESCOLARES	IDENTIFICAR O PONTO DE VISTA DE CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES A CERCA DA FUNCIONALIDADE DAS SUAS PRODUÇÕES GRÁFICAS DE DESENHO. IDENTIFICOU-SE INTENÇÃO DE COMUNICAR AO EXPRESSAR-SE POR DESENHO	F*	3
29	CRIANÇAS TRABALHADO RAS	INFÂNCIA, LÚDICO, TRABALHO INFANTIL PRODUTIVO.	INVESTIGAR COMO AS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE TRABALHO VIVEM O BRINCAR. USO DE ENTREVISTA, OBSERVAÇÃO, FOTO, PRODUÇÃO DE DESENHOS	B	8 - 5
30	-	HISTÓRIA; POLÍTICA; CORPOREIDADE; REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA	CONHECER REPRESENTAÇÕES CORPORAIS DE CRIANÇAS POR DESENHOS, JOGOS DRAMÁTICOS, BRINCADEIRAS, ATIVIDADES MUSICAIS E DANÇA. A MÍDIA FILTRA O OLHAR DA CRIANÇA, MAS A ARTE GARANTE OUTRO OLHAR.	C - I - B	5
31	5ª SERIE ESC PUBLICA	AUTO ESTIMA, EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, DESENVOLVIMENTO INFANTIL	INVESTIGAR AS RELAÇÕES ENTRE ASPECTOS COGNITIVOS E AFETIVOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL. DADOS COLETADOS ATRAVÉS DA TÉCNICA DE DESENHO CASA-ÁRVORE-PESSOA	A	1
32	10 ANOS ESC. PUBLICA	DESENHO URBANO, IMAGEM, PERCEPÇÃO, ESPAÇO, TOPOCEPÇÃO.	CONHECER A IMAGEM DE BRASÍLIA NAS CRIANÇAS PARA COMPREENDER A DECODIFICAÇÃO MORFOLÓGICA	B - I	5
33	-	PSIC. CLÍNICA; PSICOSSOMÁTICA INFANTIL; RELAÇÕESINTRAFAMILIA RES	ANALISAR COMO ESTÃO ESTRUTURADAS AS RELAÇÕES NAS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM SINTOMA PSICOSSOMÁTICO. PARA COLETA DE DADOS COM CRIANÇAS FOI USADA A TÉCNICA DE DESENHO DA FAMÍLIA E ENTREVISTAS	A - B	1
34	-	FINE ARTIST - IMAGINÁRIO - INFANTIL	COMPREENDER CARACTERÍSTICAS DO COMPUTADOR E SUAS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO. (O FINE ARTIST PERMITE ELABORAR DESENHOS ANIMADOS, HISTÓRIA EM QUADRINHOS, ADESIVOS)	B - G	9
35	ESC. MUNICIP	TRANSPOSIÇÃO; NARRATIVA ORAL; IMAGINÁRIO; DESENHO INFANTIL; CRIATI	ANALISA A TRANSPOSIÇÃO DA NARRATIVA ORAL DE IDOSOS PARA O DESENHO INFANTIL. AVERIGUA A INFLUENCIA DO TEMPO ENTRE ESCUTAR E DESENHAR...	B	6
36	9 A 12 ANOS	ALCOOLISMO, AVALIAÇÃO EMOCIONAL, FILHOS ALCOOLISTAS	ANALISAR CRIANÇAS FILHAS DE ALCOOLISTAS COMPARANDO COM NÃO ALCOOLISTAS AVALIANDO ATRAVÉS DO DFH PROBLEMAS EMOCIONAIS, DESORDEM NA PERSONALIDADE E DÉFICITS COGNITIVOS	A - D	1
37	-	BRINCANDO ESPORTES	CONHECER O INTERESSE DAS BRINCADEIRAS INFANTIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. RECURSO PARA COLETA DE DADOS: DFH E DESENHO LIVRE (CONTRIBUI PARA COMPARAR O DESENVOLVIMENTO DO CORPO)	A - B	1
38	7 E 9 ANOS	DESENVOLVIMENTO INFANTIL, PROCEDIMENTO DE DESENHOS-ESTORIA	ESTUDO DAS CARACTERÍSTICAS EMOCIONAIS DE CRIANÇAS COM BAIXA RENDA ATRAVÉS DO DESENHO-ESTORIA	A - B	1
39	3ª SERIE	TV, ESCOLA E CRIANÇA	OBSERVAR A INFLUENCIA DA TELEVISÃO NO DESENHO DAS CRIANÇAS ATRAVÉS DO CONCEITO DE HEROICIDADE	B*	5 - 8
40	-	DESENHO ENSINO DE DESENHO EDUCAÇÃO	DISCUTIR O CONCEITO DE DESENHO NA SOCIEDADE OCIDENTAL. NUM SEGUNDO MOMENTO É FEITO UMA ANÁLISE DAS TEORIAS SOBRE O DESENHO INFANTIL	E - G*	
41	-	MULTICULTURALISMO; ALFABETIZAÇÃO; DESENHO; TEATRO DE BONECOS	ANALISA A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR A ALFABETIZAÇÃO (ESCRITA) USANDO A LINGUAGEM PARA EXPRESSAR PENSAMENTO E SENTIMENTO, ATRAVÉS DE DESENHO, PINTURA, LITERATURA, POESIA, TRAZENDO LUDICIDADE À ALFABETIZAÇÃO	G	6 - 9
42	CRECHE DA UNIVERSIDAD E	EXPRESSÃO GRÁFICA; EDUC. INFANTIL; CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	EXPRESSÃO GRÁFICA DAS CRIANÇAS INTERAGINDO COM O FINE ARTIST ENTRE OUTROS, LEVANDO EM CONTA O DESENVOLVIMENTO.	C	1 - 7
43					
44	1ª SERIE ESC. PUBLICA	ENSINO FUNDAMENTAL; CURRÍCULO EM MOVIMENTO; BRINCAR; PSICOCI	INVESTIGAR O MODO COMO A PSICOCINÉTICA E AS BRINCADEIRAS CRIATIVAS CONTRIBUEM PARA O PROCESSO DE PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS SOBRE SUAS RELAÇÕES COM O MUNDO DA LECTO-ESCRITA E DAS OPERAÇÕES LÓGICAS. OS DADOS FORAM OBTIDOS ATRAVÉS DE ENTREVISTAS, OBSERVAÇÕES E DOCUMENTOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS ATRAVÉS DE DESENHO E TEXTOS	B	4 - 9

45	6 A 12 ANOS HOSPITALIZ.	CRIANÇAS HOSPITALIZADAS, MÃES, DOENÇA, SAÚDE	IDENTIFICAR O QUE PENSAM E SENTEM A CRIANÇA INTERNADA E SUA MÃE ACOMPANHANTE EM RELAÇÃO À EXPERIÊNCIA SOBRE SAÚDE E DOENÇA, E COMPREENDER O SIGNIFICADO DAS EXPERIÊNCIAS DE CRIANÇAS E MÃES ACOMPANHANTES EM ENFERMARIA PEDIÁTRICA. INSTRUMENTOS: ENTREVISTAS, REFERENCIAL DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DESENHOS DE FÁVERO E SALIM (1995) E O REFERENCIAL VAN KOLCK (1984)	B	1
46		DESENHO INFANTIL ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO ARTE-EDUCAÇÃO	ABORDAGEM ECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE URIBRONFEBRENNER PARA COMPREENDER A RELAÇÃO ENTRE O DESENHO E O CONCEITO DE ATIVIDADE MOLAR, CONSIDERANDO O DESENHO COMO FORMA DE EXPRESSAR CRIATIVAMENTE AS PERCEPÇÕES QUE AS CRIANÇAS POSSUEM DO AMBIENTE QUE HABITAM	B - C	8 - 5
47	8 A 14 ANOS	OBESIDADE INFANTIL; FAMÍLIA; AUTO-IMAGEM	ENTREVISTA COM TÉCNICA DFH PARA RELACIONAR A AUTO-IMAGEM DE CRIANÇAS OBRASAS E SUAS FAMÍLIAS	A	1
48	5 E 6 ANOS CRECHE	CRECHES, EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS, CRIANÇAS	CONHECER O SIGNIFICADO DE SUAS INFÂNCIAS NA CRECHE POR MEIO DA EXECUÇÃO DE DESENHOS DA CRECHE E RELATOS SOBRE AS PRODUÇÕES	I	4 - 3 - 8
49	ONG	MEIO AMBIENTE, EDUCAÇÃO, ESTÉTICA	IMPORTÂNCIA DA IMAGEM E DA ARTE-EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL. BUSCA FAZER UMA LEITURA DE DESENHOS DE CRIANÇAS, REALIZADOS EM ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, VENDO IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA ESTÉTICA E EXPRESSÃO DO IMAGINÁRIO AMBIENTAL DESSAS CRIANÇAS, FUNDAMENTAL PARA O SEU DESENVOLVIMENTO INTEGRAL	C*	3
50	1ª SERIE ESC ESTADUAL	DESENHO INFANTIL; ARTE E LEITURA; DESENHO E LEITURA	A IMPORTÂNCIA DO HÁBITO DA LEITURA PARA OS SERES HUMANOS, DESDE A INFÂNCIA, ESTE ESTUDO TEM POR OBJETIVO INVESTIGAR AS CONTRIBUIÇÕES DO DESENHO INFANTIL PARA A ESTIMULAÇÃO DO PRAZER PELA LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS INFANTIS, DURANTE O PERÍODO DE ALFABETIZAÇÃO. O DESENHO INFANTIL É EXPLORADO COMO UMA ATIVIDADE DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS, QUE MOBILIZA E EXPRESSA TODAS AS MANIFESTAÇÕES HUMANAS: A COGNITIVA, A AFETIVA, A SOCIAL, A FÍSICA E A PERCEPTIVA.	G	9
51	4 ANOS ESC. MUNIC.	CRIANÇAS; DESENHO INFANTIL; ESCOLA MUNICIPAL INFANTIL	A PESQUISA TRATA O DESENHO INFANTIL COMO DOCUMENTOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS. ATRAVÉS DOS DESENHOS É POSSÍVEL CONHECER O CONTEXTO DAS CRIANÇAS. O OBJETIVO DESTA PESQUISA É ANALISAR AS RELAÇÕES DE GÊNERO E DESENHO DAS CRIANÇAS	B	4 - 8
52	ATE 6 ANOS ACERVO M. DE ANDRADE	MARIO DE ANDRADE; DESENHO; CULTURA; ARTES; EDUCAÇÃO INFANTIL	ANALISAR OS PARQUES INFANTIS, CONCEBENDO-OS COMO TERRITÓRIOS DA INFÂNCIA ONDE AS CRIANÇAS PODEM VIVER SUAS DIMENSÕES HUMANAS O DESENHO FOI UTILIZADO COMO DOCUMENTO HISTÓRICO E EXPRESSÃO PLÁSTICA	E - B	4 - 7
53	PROFESSORES	HORA DO CONTO-BIBLIOTECA PÚBLICA BIBLIOTECÁRIO-CONTADOR DE HISTÓRIA CRIANÇAS	HORA DO CONTO COMO MEIO INCENTIVADOR DO HÁBITO DE LEITURA. APOS ESSE MOMENTO, 83% DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM O LIVRO INFANTIL SÃO BRINCADEIRA E DESENHO	G - H	6 - 9
54	10 ANOS	BAIXO PESO; PREMATURIDADE; BAIXO PESO LÍMITROFE	COMPARAR FUNCIONAMENTO PSICOLÓGICO DE CRIANÇAS QUE NASCERAM COM BAIXO PESO ATRAVÉS DO DFH ENTRE OUTRAS TÉCNICAS	A - D	1
55	ATELIÊ DE ARTE	CÂNCER INFANTIL, EXPRESSÃO VISUAL, CRIATIVIDADE, SAÚDE	ENTENDER COMO O TRABALHO EXPRESSIVO ARTÍSTICO ESTABELECE PONTO DE APOIO NO ATENDIMENTO À CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM CÂNCER. UTILIZAÇÃO DE RECURSOS ARTÍSTICOS E DE LINGUAGEM COMO O DESENHO, PINTURA, COLAGEM E LINGUAGEM VERBAL	B - C	3 - 7 - 6
56	9 E 11 ANOS CONTEXTO NÃO FORMAL	EDUCAÇÃO; MULTIMÉDIOS; TECNOLOGIA EDUCACIONAL	ABORDA POSSIBILIDADES DE USO DE MEIOS TEXTO-AUDIO-VISUAIS E COMPUTACIONAIS COM CRIANÇAS, TAIS COMO IMAGEM EM MOVIMENTO, FOTOGRAFIAS, DESENHOS, TEXTOS, SONS E JOGOS. ANALISA A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM TEXTUAL SONORA E IMAGÉTICA	C	7
57	-	DEPRESSÃO INFANTIL, REPRESENTAÇÃO SOCIAL, RORSCHACH TEMÁTICO	ENFOCA A DEPRESSÃO INFANTIL POR TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. UTILIZA TÉCNICAS PARA OBTENÇÃO DE DADOS: DESENHO - ESTÓRIA, ENTRE OUTRAS	A	1
58	4, 6 E 8 ANOS	DESENVOLVIMENTO INFANTIL, AVALIAÇÃO, VALIDADE, TERAPIA OCUPA	AVALIAR AS HABILIDADES MOTORAS POR UMA AVALIAÇÃO PADRONIZADA DE TERAPIA. OS DADOS FORAM COLETADOS EM 3 TAREFAS ESCOLARES: COLAR E COLORIR, DESENHO LIVRE, RECORTAR E COLAR	B	1
59	6 A 14 ANOS ESC. RURAL	EDUCAÇÃO RURAL; REPRESENTAÇÃO SOCIAL; MOD. TEÓRICOS DE REDE	COMPREENDER O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COMO SENDO CONSTITUÍDO NAS CONDIÇÕES GERAIS DE VIDA E TRABALHO DA CRIANÇA. DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DE OBSERVAÇÕES, DESENHO E ENTREVISTAS	B	1 - 8
60	ED. INFANTIL	EDUCAÇÃO INFANTIL; EPISTEMOLOGIA	ANALISAR A GÊNESE DAS RELAÇÕES ESPACO-GEOMÉTRICAS (PIAGET) ATRAVÉS DO DFH, COPIA DE FORMAS GEOMÉTRICAS PARA VER AS RELAÇÕES PRESENTES NO DESENHO DAS CRIANÇAS, ENTRE OUTRAS.	B	9
61	IDADE PRÉ-ESCOLAR	EDUCAÇÃO - REPRESENTAÇÃO DO CORPO - COTIDIANO DA ESCOLA	ANALISAR COMO A CRIANÇA INTERNALIZA UMA REPRESENTAÇÃO DE CORPO CONSTRUÍDA A PARTIR DO COTIDIANO. DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DE DESENHOS, ENTREVISTAS, DOCUMENTOS, JOGOS, ENTRE OUTROS	B - I	5 - 8
62	6 A 14 ANOS	CRIANÇA; DESENHO; CULTURA; PROFESSOR/FORMAÇÃO ARTE; MUSEU.	ANALISAR DESENHOS FEITOS APOS EXPOSIÇÃO DE ARTE EM MUSEU, PROBLEMATIZANDO A AÇÃO DOS PROFESSORES E MONITORES. PENSAR O CONCEITO DE ARTE, IMAGEM E DESENHO. MAIS DO QUE TUDO, AS EXPERIÊNCIAS CULTURAIS MARCAM O DESENHO	C - E - F*	7
63	9 A 13 ANOS ESC PÚBLICA	COTIDIANO, EXCLUSÃO; IMAGEM; REPRESENTAÇÃO; SIGNIFICADO	ANÁLISE DE DESENHOS E TEXTOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA REAL E A IDEAL. RELAÇÃO DO SIGNIFICADO REPRESENTADO COM O VIVIDO DO PARTICIPANTE	B - I - D	8 - 5
64	1º E 2º CICLO ESC MUNICIP	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, DISCURSO INFANTIL, EDUCAÇÃO - A	ANALISAR O DISCURSO DOS ALUNOS EM FRACASSO ESCOLAR A RESPEITO DE SUAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM UTILIZANDO ENTREVISTAS E DESENHOS	B	3 - 6 - 4
65	7 A 12 ANOS	CÂNCER INFANTIL; ARTE; MÉDICOS	UTILIZAR O TESTE DO DESENHO DE FAMÍLIA PARA CONHECER AS CONDIÇÕES EMOCIONAIS DAS CRIANÇAS ENCAMINHADAS À PSICOTERAPIA	A	1
66		MARIO DE ANDRADE;	INVENTARIOU-SE AS CONCEPÇÕES DE MARIO DE ANDRADE A RESPEITO	E - G -	

		DESENHO INFANTIL; ARTE E EDUCAÇÃO	DA ARTE E ARTE NA EDUCAÇÃO SUBJACENTE EM SEUS ESTUDOS SOBRE ESTÉTICA, CRIAÇÃO ARTÍSTICA E DESENHO INFANTIL	C*	
67	PROFESSORES	DESENVOLVIMENTO INFANTIL, DESENHO, APREND. FORMAÇÃO PROFS.	O DESENHO - COMO REPRESENTAÇÃO GRÁFICA - É UMA DAS FORMAS ESSENCIAIS AO PENSAMENTO DO SER HUMANO E - COMO ATIVIDADE ESCOLAR - AO LADO DO JOGO, É AMPLAMENTE UTILIZADO EM SALA DE AULA COMO RECURSO PEDAGÓGICO, MUITO EMBORA OS PROFESSORES NÃO SE SINTAM PREPARADOS PARA ESSE USO. INVESTIGAR SUAS NOÇÕES SOBRE O DESENHO, CONHECER AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM SALA DE AULA NESTA ÁREA E APRESENTAR UM INSTRUMENTO COMPOSTO POR INDICADORES PARA A OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DO GRAFISMO INFANTIL	B*	1 - 5 - 9
68	ESC MST	CONTEXTOS; MOVIMENTO; UNIVERSO SIMBÓLICO; REPRESENTAÇÃO GRÁF	COMPREENDER A INTERFERÊNCIA DO MEIO NA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA CRIANÇA (COM QUAL INTENSIDADE A SIGLA E A BANDEIRA APARECEM NOS DESENHOS). REPRESENTAR É UMA FORMA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO. OS DADOS FORAM OBTIDOS REGISTRANDO ATIVIDADES VARIADAS ATRAVÉS DO DESENHO	H - B	5 - 8
69	PÁTIO E SALA 4 A 6 ANOS PORTUGAL	JOGO INFANTIL, SEGREGAÇÃO DE GÊNERO, PRÉ ESCOLAR	DESCREVER SITUAÇÕES EM QUE AS CRIANÇAS BRINCAVAM COM CRIANÇAS DO SEXO OPOSTO. TÉCNICA PARA COLETA DE DADOS: OBSERVAÇÃO, ENTREVISTAS, DESENHO E FOTO	B	5
70	IDADE ESCOLAR	CRIANÇAS. ENFERMAGEM PEDIÁTRICA. ATIVIDADES EDUCATIVAS	CONSTRUIR UM PROCESSO CUIDATIVO-EDUCATIVO EM ENFERMAGEM INFANTIL. REGISTRO DE DADOS POR DEPOIMENTO ESCRITO, DESENHO, ANOTAÇÕES DOS ADULTOS	B	5
71	-	DESENHO INFANTIL, ARTE NO BRASIL	ANÁLISE DO LIVRO "PSICOLOGIA DO DESENHO" DE SYLVIO RABELLO (1935), AVALIANDO A CONTRIBUIÇÃO DO AUTOR PARA O ENSINO DE ARTE EM PERNAMBUCO, COMPARANDO COM PESQUISAS INTERNACIONAIS DA ÉPOCA.	E - G - C*	
72	3 A 16 ANOS	ARTE-EDUCAÇÃO DESENHO MARIO DE ANDRADE	ANALISAR A COLEÇÃO DE DESENHOS DE MARIO DE ANDRADE. DESENVOLVE-SE UMA ANÁLISE ICONOGRÁFICA DAS IMAGENS, AVALIANDO SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE ARTE EM SP	C*	4
73	5 A 10 ANOS	ASMA INFANTIL, CAT-A, TAT DHF,	OBSERVAR ASPECTOS PSICOLÓGICOS IMPORTANTES PARA O DESENCADAMENTO E MANUTENÇÃO DA ASMA INFANTIL. COLETA DE DADOS ATRAVÉS DE TESTE DFH ENTRE OUTROS	A	1
74	5 A 12 ANOS	PSICOLOGIA, DISTÚRBO PSICOSSOMÁTICO, WIMMESOTT	EVIDENCIAR PROCESSO DE PERSONALIZAÇÃO E DISTÚRBIOS EM CRIANÇAS ACOMETIDAS POR ARTRITE REUMATOIDE JUVENIL. ENTREVISTAS COM CRIANÇAS ATRAVÉS DE HORAS LÚDICAS, TESTES GRÁFICOS (DFH E FAMÍLIA) E DESENHOS TEMÁTICOS E LIVRE PARA DIAGNÓSTICO GRÁFICO	A - B	1
75	PRÉ ESCOLARES	SAÚDE OCULAR, ESCALA OPTOMÉTRICA, OPTÓTIPOS	IDENTIFICAR FIGURAS CONHECIDAS E COMPOR UMA ESCALA DE FIGURAS ADEQUADAS A REALIDADE LOCAL DAS CRIANÇAS E CONSTRUIR OPTOTIPOS (OFTALMOLOGIA). DADOS OBTIDOS ATRAVÉS: DESENHO LIVRE, SELEÇÃO DE DESENHOS, SÍNTESE DAS FIGURAS, VALIDAÇÃO DAS FIGURAS TRANSFORMAÇÃO DAS FIGURAS EM OPTOTIPOS	B - C	5
76	6 A 10 ANOS	PROJECTIVE TECHNIQUES; CAT; FAMILY DRAWINGS; CHILE CUSTODY	ANALISAR SENTIMENTO DE FILHOS DE PAIS SEPARADOS QUE ESTÃO SENDO DISPUTADOS JUDICIALMENTE ATRAVÉS DE TESTES COMO DESENHO DA FAMÍLIA COM ESTÓRIA	A	1
77	5 E 6 ANOS	EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL, PASSAGEM, CONTINUUM	ANALISAR RUPTURAS EXISTENTES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA. APRESENTA-SE A IMPORTÂNCIA DA ARTE E DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS (ENTRE ELAS O DESENHO)	C - G	1 - 3
78	5ª SERIE ESC ESTADUAL	NOÇÃO, CURVA, TRIDIMENSIONAL	INVESTIGAR PROCEDIMENTOS COM MODELOS TRIDIMENSIONAIS NO ENSINO - APRENDIZAGEM DO MAPA DO RELEVO QUE PODE FAVORECER O DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DE CURVA DE NÍVEL. ESTUDO BASEIA-SE EM PIAGET (REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO E EVOLUÇÃO DO DESENHO INFANTIL)	G - I	1 - 9
79	7 A 12 ANOS	EDUCAÇÃO; SAÚDE; EDUCAÇÃO EM SAÚDE; DESENHO; DESENHO INFANTIL.	VERIFICAR CONCEPÇÃO DE SAÚDE ATRAVÉS DA ANÁLISE DE DESENHOS, COLOCANDO EM CATEGORIAS PRÉ-ESTABELECIDAS	B	5
80	-	CRIANÇAS. IMAGINÁRIO. INTERPRETAÇÃO. EXPERIÊNCIA	A PARTIR DA PRÁTICA DO DESENHO, ANALISAR OS TRAÇOS DA PERSONALIDADE E SÍMBOLOS RELACIONADOS AO DIVINO	A - B	1 - 5
81	2 A 6 ANOS HOSPITALIZA DAS	HOSPITALIZAÇÃO INFANTIL; PERCEPÇÃO; INTERACIONISMO SIMBÓLICO	COMPREENDER A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS ACERCA DA HOSPITALIZAÇÃO ATRAVÉS DE DESENHO-ESTÓRIAS SOMADO AO DISCURSO DA CRIANÇA	A	8 - 1 - 4
82	2ª E 3ª SERIE	EDUCAÇÃO FÍSICA; GÊNERO; ESTEREÓTIPOS; JOGOS	DEBATER SOBRE O SEXISMO NO COTIDIANO DA ESCOLA. OBSERVAR AS MANIFESTAÇÕES DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA, EM ATIVIDADES LÚDICAS E MOTORAS. DADOS: INTERPRETAÇÃO DE DESENHO, ENTRE OUTROS	B	5
83	PRÉ-ESCOLAR	DESENHO INFANTIL	INTERPRETAÇÃO DO DESENHO (VYGOTSKY). APRESENTA ESTUDOS SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO DESENHO, RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO, REALIDADE, FIGURAÇÃO, PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO. LEVA EM CONTA A EXPERIÊNCIA CULTURAL	E - F*	
84	8 A 13 ANOS ESC PUBLICA	DESENHO INFANTIL; DESIGN; LOGO GRÁFICO	TRABALHA A PARTIR DE UMA ABORDAGEM DE DESIGN PARA RESOLVER PROBLEMAS, MOTIVAR A CRIANÇA AO PROGRAMA PARA DESENHAR, AMPLIAR SIGNIFICADO DO DESENHO, INTERAÇÃO ENTRE 2 PROGRAMAS COMPUTACIONAIS GRÁFICOS PARA PRODUÇÃO DE DESENHO	C	5 - 9
85	6 A 10 ANOS ESC PUBLICA	CRIATIVIDADE; DESENHO, INFORMÁTICA	ANALISAR O USO DO COMPUTADOR COMO FERRAMENTA PARA CRIAÇÃO ARTÍSTICA NAS AULAS DE ARTE PARA CRIANÇAS, BEM COMO AS TRANSFORMAÇÕES QUE O COMPUTADOR DETERMINA SOBRE OS ASPECTOS COGNITIVOS DA CRIANÇA E MODIFICAÇÕES NA LINGUAGEM GRÁFICA INFANTIL	C	1 - 6 - 7
86	1º SEGMENTO REDE PRIVADA	DESENVOLVIMENTO INFANTIL; TRANSTORNO DE CRESCIMENTO; CRIANÇA	UTILIZAÇÃO DO TESTE PROJATIVO DFH PARA INVESTIGAR CARACTERÍSTICAS EMOCIONAIS DE CRIANÇAS COM DÉFICIT DE CRESCIMENTO (NÃO FORAM ENCONTRADAS ASSOCIAÇÕES SIGNIFICATIVAS)	A	1
87	3 A 5 ANOS	ETNOGRAFIA / ARTE-ED;	ENTENDER QUEM É A MULHER CONTEMPORÂNEA SEGUNDO O IMAGINÁRIO INFANTIL, BASEADO NO DESENHO MOSTRANDO IMAGENS FEMININAS	B - I - C	5
88		TERAPIA	ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS USADAS PARA TRATAR ENCORPESE. O	G - A	1

		COMPORTAMENTAL-ENCORPESE	CONJUNTO DE ESTRATÉGIAS ABRANGIA O DESENHO		
89		AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM; ESCRITA; PRÉ-ESCOLA	REFLETIR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA ESCRITA INFANTIL PRÉ-SILÁBICA (E. FERRERO). A ETAPA FUNDANTE DA ESCRITA É A SUA DIFERENCIAÇÃO DO DESENHO. ANALISA A PASSAGEM DO DESENHO PARA ESCRITA ATRAVÉS DO NOME DA CRIANÇA	G	1 - 9
90	2 A 7 ANOS NEI FEDERAL	ARTE E EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO INFANTIL, ARTE E ENSINO	RESGATAR AS INTENÇÕES QUE ORIENTAM AS AÇÕES DAS PROFESSORAS AO PROPONER ATIVIDADES COM LINGUAGEM ARTÍSTICA E IDENTIFICAR OS SIGNIFICADOS DESSAS AÇÕES EM RELAÇÃO À ESTRUTURA DA ÁREA DE ARTE, AO TRABALHO COM CRIANÇAS E À DINÂMICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA.	C	9
91		MEIO AMBIENTE, EDUCAÇÃO, ESTÉTICA	PENSAR A IMPORTÂNCIA DA IMAGEM E DA ARTE-EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL. BUSCAR FAZER UMA LEITURA DE DESENHOS REALIZADOS EM ATIVIDADE DE ED AMBIENTAL RESSALTANDO A IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL PARA UMA CONSCIÊNCIA ESTÉTICA E EXPRESSÃO DO IMAGINÁRIO	C	9
92		PRÁTICA PEDAGÓGICA; PRÉ-ESCOLA; CONCEPÇÕES SUBJACENTES	OBSERVAR ATIVIDADES PEDAGÓGICAS REGISTRANDO AS ATIVIDADES E OS PROCEDIMENTOS. RESULTADO: ATIVIDADES ESTRUTURADAS OCUPAM METADE DO TEMPO (COPIA, PINTURA, RECORTE, DESENHO LIVRE E DIRIGIDO). CONTEÚDO DE ESCRITA E SOCIEDADE SÃO ENFATIZADOS EM DETRIMENTO DA MATEMÁTICA E NATUREZA	G	9
93		DESENHO DA CASA; CULTURA; SOCIEDADE	PESQUISAS INDICAM A CASA COMO TEMA FREQUENTE DE TRABALHOS DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA. ANALISAR A CASA DESENHADA POR CRIANÇAS GUARANI/KAIOWÁ REVELAM ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E ASPECTOS CULTURAIS	B - I	8 - 6
94		PRÉ-TERMO; MUITO BAIXO PESO DE NASCIMENTO; DESENVOLVIMENTO; INTELIGÊNCIA; COMPORTAMENTO.	AVALIAR INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA FASE ESCOLAR DE CRIANÇAS NASCIDAS PRÉ-TERMO COM MUITO BAIXO PESO. UTILIZOU-SE O DFH ENTRE OUTROS	A	1
95		ALFABETIZAÇÃO CRIANÇA PRÉ ESCOLAR DESENHO INFANTIL INICIAÇÃO A ESCRITA	VERIFICAR A RELAÇÃO ENTRE DESENHO E ESCRITA NOS MOMENTOS INICIAIS DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA	B	9
96		ATIVIDADE MATEMÁTICA CONCEITO DE ESPAÇO DESENHO INFANTIL	ANALISA AS REPRESENTAÇÕES DAS RELAÇÕES ESPACIAIS DE CRIANÇAS E JOVENS E QUE SIGNIFICADO SÃO DADOS AO ATO DE DESENHAR POR PROFESSORES, CRIANÇAS E JOVENS	I	5 - 9
97		MODA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA AUTO RETRATO	ANALISAR ATRAVÉS DA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA (DESENHO) SE AS CRIANÇAS CONSIDERAM O VESTUÁRIO FUNDAMENTAL NO AUTO-RETRATO	B - I	1 - 5
98		ARTE, DESENHO INFANTIL IMAGEM INFÂNCIA MUSEU	ANALISAR EM QUE MEDIDA AS ATIVIDADES PROPOSTAS COMO REGISTRO NAS EXPOSIÇÕES DE ARTE EM MUSEU ESTIMULAM O PROCESSO IMAGINATIVO ENTRE OUTRAS COISAS. (PROCESSO LIGADO ÀS CONDIÇÕES DE APROPRIAÇÃO E PRODUÇÃO OFERECIDAS ÀS CRIANÇAS)	C*	8 - 9
99	3, 4 e 5 anos Creche particular	CONDIÇÕES SOCIAIS DESENHO INFANTIL	FOCALIZAR CONDIÇÕES SOCIAIS DA PRODUÇÃO DA ATIVIDADE GRÁFICA. DADOS FORAM COLETADOS ATRAVÉS DE VÍDEO GRAVAÇÕES E DESENHOS DURANTE A PRODUÇÃO GRÁFICA. BUSCOU-SE ANALISAR RELAÇÃO ENTRE A FALA E DESENHO, AÇÕES COM E SOBRE OS MATERIAIS E MEDIAÇÃO ENTRE PARES E PROFESSORA.	F	8 - 5 - 4
100		GÊNERO DESENHO INFANTIL CRIANÇAS	IDENTIFICAR RELAÇÕES DE GÊNERO EM DESENHOS, ENTENDENDO-OS COMO DOCUMENTO PRODUZIDO PELA CRIANÇA QUE POSSIBILITAM CONHECER A SUA REALIDADE	B	8 - 4
101		DESENHO CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR LINGUAGEM COMUNICAÇÃO MEDIAÇÃO	ANALISAR O DESENHO INFANTIL COMO FONTE DE INFORMAÇÃO PARA PAIS E PROFESSORES, TENDO EM VISTA QUE ELES REVELAM SONHOS E AJUDAM A IDENTIFICAR PROBLEMAS COMO AGRESSIVIDADE, TIMIDEZ OU INSEGURANÇA	G	1
102		OBRA DE ARTE CRIANÇAS ESTEREÓTIPOS	AS CRIANÇAS TÊM POUCO CONTATO COM A OBRA DE ARTE E DIFICULDADE EM ACEITAR COMO ARTE A PINTURA MODERNA E CONTEMPORÂNEA. AO ANALISAR ESTEREÓTIPOS NO DESENHO INFANTIL, LEVANDO EM CONTA QUE O DESENHO DA CRIANÇA É CONSTRUÍDO EM SUA RELAÇÃO COM O MUNDO, COMO EVITAR A APROPRIAÇÃO DE MODELOS ESTEREOTIPADOS?	C	5
103		DESENHO INFANTIL DESENHO GEOMÉTRICO DESENHO COGNITIVO	ANALISAR REPRESENTAÇÕES POSSÍVEIS DO ESPAÇO, CONSIDERANDO ASPECTOS COGNITIVOS DO DESENHO FIGURATIVO	B - I	1 - 5

Apêndice II- Roteiro Para a Realização das Entrevistas

Temas gerais selecionadas para entrevistas com professoras:

- 1. Formação da profissional (data, instituição, cursos voltados à arte);*
- 2. Rotina do grupo (como se organiza, quais objetivos com o grupo);*
- 3. Função das aulas especiais dentro do planejamento da professora;*
- 4. Tempos disponíveis para o desenho durante a semana*
- 5. Relação do desenho com o projeto do grupo;*
- 6. Mediações durante o ato de desenhar e planejamento das situações;*
- 7. Função dos desenhos;*
- 8. O que é desenho? O que diferencia o desenho de outra marca gráfica?*
- 9. O ato de desenhar parte tanto de adultos quanto de crianças?*
- 10. Função do desenho-efeito (para onde vai, as crianças tem oportunidade de dar continuidade ao desenho em outro momento, o que acontece com os desenhos que não são expostos);*
- 11. Socialização dos desenhos;*
- 12. Uso dos materiais.*

Os tópicos em questão serão organizados de acordo com as observações realizadas em cada um dos grupos, ficando por conta do ritmo da conversa e das intencionalidades com cada professora a decisão de escolher as questões a serem perguntadas (ou outras).

As perguntas serão efetuadas de forma aberta, possibilitando às professoras que discorra livremente sobre o assunto, inclusive com o direito de não respondê-las.

Apêndice III – Autorização das Imagens e Produções das Crianças



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
SENHORES PAIS

Nos meses de abril, maio, junho, junho e agosto foram realizadas observações nas turmas de infantil I, II e III da [INSTITUIÇÃO]. Estas observações possuíam o objetivo de perceber a importância que o desenho infantil adquire dentro de um espaço de educação infantil. Através da análise desse material será produzida uma Dissertação de Mestrado, vinculada à linha de pesquisa: Educação e Infância, da Universidade de Federal de Santa Catarina (UFSC).

Venho através deste documento pedir a autorização para o uso de imagens, falas e produções de seus filhos, com a finalidade de socializar os resultados obtidos com a realização dessa dissertação, intitulada: **A PRODUÇÃO DE DESENHOS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE LUGAR OCUPAM AS CRIANÇAS?.**

Considerem que questões éticas serão respeitadas e os nomes das crianças não serão revelados. A mestrandia Giseli Day e a Universidade Federal de Santa Catarina agradecem desde já sua colaboração com a pesquisa

.....
AUTORIZAÇÃO

Eu, (nome do responsável) _____

_____,
responsável por (nome da criança) _____

Autorizo a utilização de imagens, falas e produções na realização da Dissertação de Mestrado de Giseli Day, vinculada à UFSC, bem como sua socialização posterior.

Assinatura _____

Data: ____/____/____

Telefone para Contato _____

Apêndice IV - Quadro das Observações

OBSERVAÇÕES

Dia	Grupo	Qtd Atividades	Qtd Desenhos	Quando Ocorrera m	Mediação do Adulto	Intencionalidade	Materiais	Proposta	Tipo de Proposta	Desenho Pronto	Dur. (Medi a)
6/jun	1	2	1	Troca	Cognitivo	Dar sentido as formas; Coordenação motora	Papel A4 e Giz Pastel	Adulto	Desenho Livre	Pasta	35 min.
12/jul	1	1	1	Proposta Dirigida	Cognitivo	Completar desenho Coordenação motora	Papel Cartão A2 e Giz Pastel	Adulto	Capa para pasta e Continuidade	Pasta	40 min.
13/jun	1	2	1	Entrada	-	-	Papel A4 e Giz Pastel	Criança	Livre	Pasta	20 min.
18/jun	1	3	1	Entrada	-	-	Papel A4 e Giz Pastel	Criança	Livre	Pasta	10 min.
20/jun	2	6	4	Entrada	-	-	Papel A4 e Giz Pastel	Criança	Livre	Pasta	20 min.
				Prop. Dirig. 1	Combinar regras	Propor foco/objetivo ao desenho	Papel A5 e Canetinha	Adulto	Ditado	Treino	20 min.
				Prop. Dirig. 2	Incentivo		Papel Craft e Canetinha	Adulto	Contornar o amigo	-	10 min.
				Prop. Dirig. 3	Combinar regras	Propor foco/objetivo ao desenho	Papel Craft e Tinta guache preta	Adulto	Desenhar o Contorno	Recortar para dar continuidade	20 min.
22/jun	2	6	1	Proposta Dirigida	-	-	Cartolina, Tintas guache e esponja	Adulto	Fundo para desenho anterior	Exposição	20 min.
			1	Proposta Dirigida (pintura do Xerox)	Cognitivo	Completar desenho	Papel cartão A4, Xerox foto, lápis de cor e tiras de cartolina	Adulto	Pintar Xérox	-	40 min.
30/jul	2	5	1	saída	-	-	Papel A4 e Giz Pastel	Criança	Livre	Pasta	45 min.
6/jul	2	2	1	Proposta Dirigida	-	-	Folha 15x15cm e canetinhas	Adulto	Auto-Retrato	Pesquisa	20 min.
16/abr	3	5	1 (socialização)	Roda	Questionamento	Dar sentido as formas,	-	Adulto	Socialização	Pasta	20 min.
19/abr	3	4	2	Entrada	-	-	Papel A4 e Canetinhas	Criança	Livre	Pasta	40 min.
				Proposta Dirigida	Questionamento	Aproximar da realidade	Cartolina e Giz Pastel	Adulto	Sobre Historia	-	25 min.
23/abr	3	5	1	Inglês	-	-	Folha A4 (dividido ao meio) e Lápis de cor	Adulto	Sobre Historia	Pasta	10 min.
26/abr	3	5	1	Parque	-	-	Maquiagem	Criança	Pintura na pele	Brincadeira	10 min.

2/mai	3	5	1 (Apenas para uma criança)	Proposta Dirigida	Cognitivo	Dar sentido as formas; Aproximar da Realidade	Papel A5 e Lápis de cor	Adulto	Desenho com Tema	Cartaz	20 min.
9/mai	3	1	o	-	-	-	-	-	-	-	-
10/mai	3	6	o	-	-	-	-	-	-	-	-
Dia	Grupo	Qtd Atividades	Qtd Desenhos	Quando Ocorreram	Mediação do Adulto	Intencionalidade	Materiais	Proposta	Tipo de Proposta	Desenho Pronto	Dur. (Média)
11/mai	3	6	6	Entrada	Questionamento	Dar sentido as formas	Hidrocor e folha a4	Criança	Desenho livre	Pasta	1 - ?
				Proposta Dirigida	Cognitivo	Completar o desenho	Hidrocor e folha a5	Adulto	Desenho com tema (tesouro)	Pasta	2- 25min
15/mai	3	6	3 (1 socialização)	Proposta dirigida	Incentivo	Incentivar	Cartolina e hidrocor	Adulto	Desenho com Tema e livre (uso do material)	Pesquisa e continuidade	1 - 15 min.
							Folha a4 e giz pastel				2- 30 min.
16/mai	3	3	1	Proposta Dirigida	Reflexivo	Resolver problemas estéticos	Nanquim folha a4	Adulto	Uso do material	Pasta	25 min.
18/mai	3	5	1	Proposta Dirigida	Incentivo	Incentivar	Folha A4 e Lápis de cor	Adulto	Desenho para apresentar	Para a pesquisadora	35 min.

Apêndice V
Das frases e imagens que introduzem os capítulos

Das frases e imagens que introduzem os capítulos

Com exceção dos referidos desenhos das crianças (ver Lista de autores dos desenhos infantis apresentados no início dos capítulos da dissertação e sua idade), as demais imagens anexadas neste trabalho foram retiradas do livro *Vacas não voam* (ver bibliografia), bem como as frases que introduzem cada um dos capítulos dessa dissertação.

A Lei nº 9.610/98 rege sobre a proteção dos direitos do autor - sobre sua propriedade intelectual - e afirma, no artigo 29, que a utilização da obra para reprodução (parcial ou integral) sem autorização prévia não é permitida, salvo, portanto, conforme reza o inciso II, do artigo 46, que diz respeito à exceção à norma, quando se trata de reprodução de pequenos trechos da obra sem a finalidade de lucro. De acordo com a legislação de direitos autorais, o que a mesma protege é a reprodução como intuito lucrativo, fato este que garante exceção à utilização do mesmo para uso acadêmico.