

DESENHO NARRATIVO NA PRÉ-ESCOLA: AS CRIANÇAS E SEUS PENSAMENTOS COLORIDOS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO- PPGEDU/UFRGS

Andressa Thaís Favero Bertasi

Orientador: Rodrigo Saballa de Carvalho



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Andressa Thaís Favero Bertasi

DESENHO NARRATIVO NA PRÉ-ESCOLA: as crianças e seus pensamentos
coloridos

PORTO ALEGRE

2019

Andressa Thaís Favero Bertasi

DESENHO NARRATIVO NA PRÉ-ESCOLA: as crianças e seus pensamentos
coloridos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Linha de pesquisa: Estudos sobre Infâncias

PORTO ALEGRE

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Bertasi, Andressa Thais Favero

Desenho narrativo na pré-escola: as crianças e seus pensamentos coloridos / Andressa Thais Favero Bertasi.

-- 2019.

249 f.

Orientador: Rodrigo Saballa de Carvalho.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Educação Infantil. 2. Pré-escola. 3. Desenho. 4. Narração. 5. Desenho narrativo. I. Carvalho, Rodrigo Saballa de, orient. II. Título.

Andressa Thaís Favero Bertasi

DESENHO NARRATIVO NA PRÉ-ESCOLA: as crianças e seus pensamentos
coloridos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 22 jul. 2019.

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho – Orientador

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa – UFRGS

Profa. Dra. Bianca Salazar Guizzo – ULBRA

Profa. Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que acompanharam minha trajetória e estiveram ao meu lado enquanto eu a percorria... Em especial:

À Deus, por cuidar de mim.

Ao Bruno, meu grande amor, pelo incentivo, carinho, dedicação e parceria. Por ser meu pilar, meu escudo e minha força, e principalmente, por acreditar nesse sonho comigo.

Aos meus pais e irmão por se orgulharem de minha trajetória.

Aos amigos, por torcerem por mim.

À Tati, Jana, Vânia, Gi e Maia, pelas conversas e incentivos.

À Zoraia, por ter me apresentado a importância da pesquisa, lá no início da graduação.

Ao Rodrigo, meu querido orientador, pelo olhar apurado com que conduziu cada detalhe desta Dissertação e, principalmente, por acreditar em mim.

Aos amigos conquistados nesse período, em especial a Lu e o Sandro, da "primeira geração", e, a Lisi, Rafa, Marcelo e Vitória, encontrados no caminho, pelos memoráveis encontros de orientação, parceria e troca de conhecimentos.

Às professoras da banca de qualificação e defesa, pelas leituras e contribuições.

Às professoras, coordenadora da Educação Infantil e diretora da escola que fiz a pesquisa, por me abrirem as portas e embarcarem nesta investigação.

Aos pais das crianças participantes da pesquisa, por acreditarem na potencialidade de suas crianças e apoiarem este estudo.

E, finalmente, às crianças que participaram da pesquisa, por suas narrativas e desenhos narrativos e, principalmente, por me auxiliarem a trazer um novo olhar para o processo que envolve o ato de desenhar.

O que é, o que é?

*Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita*

*Viver
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz*

*Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita*

(Luiz Gonzaga)

RESUMO

A presente pesquisa, a partir do campo de Estudos Sociais da Infância e das contribuições de teóricos que investigam o desenho e a narração, tem como foco a discussão sobre o desenho narrativo na pré-escola. Desse modo, denomina-se como desenho narrativo, o processo de produção gráfica da criança, na qual a intenção de pensamento e a sequencialidade presente em seu desenho são compartilhadas pela mesma a partir da narração oral. Metodologicamente, foi desenvolvida uma pesquisa com oito crianças de cinco anos de idade, em uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada na região norte do Rio Grande do Sul. Tendo em vista a geração dos dados da pesquisa com as crianças, foram utilizadas como estratégias metodológicas, a observação, a proposição de ateliês de desenho, registros em diário de campo, fotográficos, fílmicos, gravação de voz e recolha documental. A observação ocorreu em dois momentos: o primeiro, com duração de um mês, referiu-se a minha inserção no cotidiano escolar das crianças; o segundo, com duração de dois meses, consistiu na realização de ateliês de desenho, em que as crianças foram observadas durante as propostas, enquanto desenhavam e produziam narrativas no decorrer de seus processos de criação. A partir da leitura do material gerado em campo, foram definidas as seguintes unidades analíticas: a) narrativas estabelecidas a partir das apreciações de imagens; b) desenhos narrativos elaborados durante o processo de produção; c) a interferência dos pares durante a produção dos desenhos e a ampliação dos repertórios de narração; d) as narrativas emergentes nas rodas de leitura dos desenhos. Sobre as narrativas produzidas durante as apreciações dos desenhos, foi possível constatar que as crianças elaboram histórias sobre as imagens que veem relacionadas aos seus repertórios prévios - conhecimentos de mundo e vivências cotidianas. Com relação aos desenhos narrativos produzidos durante os processos de criação, foi possível observar que quando as crianças não iniciam as narrativas de modo autônomo, o suporte e estrutura gerada pela professora pode auxiliá-las a encontrar conexões entre os episódios de sua narração, conferindo sequencialidade a mesma. A respeito da interferência dos pares, foi possível evidenciar que enquanto desenhavam, as narrações e/ou os traçados dos colegas, podem sugerir novos rumos e soluções para os desenhos que estão sendo produzidos. Por fim, em relação as narrativas elaboradas nas rodas finais, foi possível constatar que a socialização dos desenhos se apresenta como uma profícua oportunidade de promoção de um ambiente narrativo, no qual as crianças tem a oportunidade de refletirem sobre suas produções gráficas. Diante das observações realizadas durante a pesquisa, foi possível concluir que o processo de produção dos desenhos é um momento privilegiado de produção de narrativas pelas crianças. Durante a realização dos desenhos, a partir das narrativas orais produzidas, as crianças expressam a complexidade de seus pensamentos e os modos como, a partir de seus repertórios de práticas, interpretam o contexto social do qual fazem parte. Nesse sentido, a pesquisa contribui indefectivelmente para que sejam promovidos espaços na Educação Infantil, em que as crianças tenham a oportunidade de expressar seus "pensamentos coloridos" a partir de seus desenhos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pré-escola. Desenho. Narração. Desenho narrativo.

ABSTRACT

The present research, from the Social Studies of Childhood field of studies and the contributions of theorists that study drawing and narration, focuses on the discussion about the narrative design in preschool. Thus, the process of graphic production of the child, in which the intention of thought and the sequential order present in the drawing are shared from the oral narration, is the so-called narrative drawing. Methodologically, a research was developed with eight five-year-old children at a Municipal School of Early Childhood Education, located in the northern region of Rio Grande do Sul. In order to generate the data of the research with the children, observation, the proposition of drawing ateliers, records in field diaries, photography, film, voice recording and documentary collection were used as methodological strategies. The observation occurred in two moments: the first one, lasting a month, referred to my insertion in children's school daily life; the second, lasting two months, consisted of drawing workshops, in which the children were observed during the proposals, while drawing and producing narratives in the course of their creative processes. From the reading of the material generated in the field, the following analytical units were defined: a) narratives established from the appreciation of images; b) narrative drawings elaborated during the production process; c) the interference of the pairs during the production of the drawings and the enlargement of the narration repertoires; d) the narratives emerging in the reading wheels of the drawings. About the narratives produced during the appreciation of the drawings, it was possible to verify that the children elaborate stories about the images they see related to their previous repertoires - world knowledge and everyday experiences. In relation to the narrative designs produced during the creation processes, it was possible to observe that when the children do not begin the narratives in an autonomous way, the support and structure generated by the teacher can help them to find connections between the episodes of their narration, conferring sequential order. Concerning the interference of the pairs, it was possible to show that, while drawing, the narrations and/or the tracings of the colleagues can suggest new directions and solutions for the drawings that are being produced. Finally, in relation to the narratives elaborated in the final rounds, it was possible to verify that the socialization of the drawings presents itself as a profitable opportunity to promote a narrative environment in which the children have the opportunity to reflect on their graphic productions. Given the observations made during the research, it was possible to conclude that the process of producing the drawings is a privileged moment of children's narrative production. During the drawings, from the oral narratives produced, children express the complexity of their thoughts and the ways in which, from their repertoires of practices, they interpret the social context which they are part of. In this sense, the research undoubtedly contributes to the promotion of spaces in Early Childhood Education, in which children have the opportunity to express their "colored thoughts" from their drawings.

Keywords: Early Childhood Education. Preschool. Drawing. Narration. Narrative design.

LISTA DE IMAGENS

Foto-ensaio 1 - A cachoeira	17
Foto-ensaio 2 - Os peixes.....	33
Foto-ensaio 3 - A vampira	57
Foto-ensaio 4 - A exploração de Luís	63
Foto-ensaio 5 - As marcas das rodas.....	72
Foto-ensaio 6 - A Pluma.....	74
Foto-ensaio 7 - O fogo na casa.....	93
Foto-ensaio 8 - A marca das rodas do carro.....	101
Foto-ensaio 9 - Espaço para Ateliê 1 do eixo 1.....	138
Foto-ensaio 10 - Espaço para Ateliê 1 do eixo 2	139
Foto-ensaio 11 - Espaço para Ateliê 2 do eixo 2	140
Foto-ensaio 12 - Espaço para Ateliê 3 do eixo 2.....	141
Foto-ensaio 13 - Espaço para Ateliê 4 do eixo 2.....	142
Foto-ensaio 14 - Espaço para Ateliê 5 do eixo 2.....	143
Foto-ensaio 15 - Espaço para Ateliê 6 do eixo 2.....	144
Foto-ensaio 16 - Espaço para Ateliê 7 do eixo 2.....	145
Foto-ensaio 17 - Espaço para Ateliê 8 do eixo 2.....	146
Foto-ensaio 18 - Espaço para Ateliê 1 do eixo 3	147
Foto-ensaio 19 - Exposição	148
Foto-ensaio 20 - A fábrica.....	154
Foto-ensaio 21 - A casa de Kauan.....	171
Foto-ensaio 22 - Letícia e a menina	178
Foto-ensaio 23 - O boneco de gelo.....	184
Foto-ensaio 24 - A flutuante máquina.....	187
Foto-ensaio 25 - O grudador na sola	190
Foto-ensaio 26 - Invasão de lama.....	191

Foto-ensaio 27 - A boneca	196
Foto-ensaio 28 - Os micróbios	199
Foto-ensaio 29 - As pedras.....	204
Foto-ensaio 30 - Chuva de pedras	205
Foto-ensaio 31 - Temporal.....	206
Foto-ensaio 32 - O mar	209
Foto-ensaio 33 - Chuva de areia.....	210
Foto-ensaio 34 - A destruição da fábrica.....	216
Foto-ensaio 35 - A fada	222

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Mapeamento das Teses e Dissertações BDTD	37
Quadro 2 - Descritor “Desenho + Educação Infantil” – BDTD	38
Quadro 3 - Descritor “Desenho + Pré-escola” – BDTD	41
Quadro 4 - Descritores “Desenho infantil + Cultura Infantil” - BDTD	42
Quadro 5 - Dissertações RepositóriUM	45
Quadro 6 - Outras pesquisas encontradas.....	46
Quadro 7 - Rotina da turma do pré A	113
Quadro 8 - Ateliês	126
Fotografia 1 - Sala do Pré A	106
Fotografia 2 - Materiais disponíveis na sala do Pré A.....	107
Fotografia 3 - Varais para exposição dos desenhos das crianças	108
Fotografia 4 - Sala de múltiplas	109
Fotografia 5 - Parque grande.....	110
Fotografia 6 - Parque Educação Infantil	110
Fotografia 7 - Parque verde.....	111
Fotografia 8 - Parque da casinha	111
Fotografia 9 - Pátio da escola	112
Figura 1 - Derrapagem	129
Figura 2 - Trabalhos Rochele.....	131
Figura 3 - Imagens de paisagens	132
Figura 4 - Fotografias de Sebastião Salgado	133
Figura 5 - História “O homem que amava caixas”	134
Figura 6 - Livro “Penélope no Louvre”	136
Figura 7 - Paisagem 1.....	160

Figura 8 - Fotografia Rochele Zandavalli.....	165
---	-----

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

MEC – Ministério da Educação

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

REPOSITÓRIUM - Repositório da Universidade do Minho

SciELO – Scientific Electronic Library Online

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 AS PRIMEIRAS MARCAS: REPERTÓRIOS QUE CONDUZIRAM A UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE DESENHO E NARRAÇÃO.....	18
1.1 ONDE TUDO COMEÇA.....	20
1.2 AS RELAÇÕES ENTRE DESENHO E NARRAÇÃO.....	24
2 QUAL É O LUGAR DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	34
2.1 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2007-2017)	34
2.1.1 Teses e Dissertações sobre o desenho na Educação Infantil – BDTD (2007-2017)	36
2.1.2 Questões relevantes encontradas nas pesquisas resgatadas pela BDTD	43
2.1.3 Pesquisas sobre o desenho na Educação Infantil <i>RepositóriUM</i>	44
2.1.4 Pesquisas que não foram resgatadas pelas buscas nos sites selecionados.....	46
2.2 DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL – DCNEI E BNCC	47
2.3 O DESENHO NA CRECHE E PRÉ-ESCOLA	51
3 EDUCAÇÃO INFANTIL, DESENHO E NARRAÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A RELAÇÃO.....	58
3.1 A EMERGÊNCIA DAS DISCUSSÕES SOBRE DESENHO INFANTIL	58
3.2 DESENHO E NARRATIVA: delineando conceitos	61
3.2.1 As linguagens do desenho	62
3.2.2 Inspirações da pesquisa: o desenho narrativo de Anna Cappelletti	70
3.2.3 Inspirações da pesquisa: os pensamentos coloridos de Gianfranco Staccioli.....	86
3.2.4 O encontro entre desenho e narrativa	94
4 OS TRAÇADOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	102
4.1 A SINGULARIDADE DA PESQUISA COM CRIANÇAS.....	103

4.2 APRESENTANDO O CAMPO DE PESQUISA: a definição do contexto.....	105
4.3 AS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	112
4.4 TRAÇANDO OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS	119
4.4.1 As observações e os ateliês.....	122
4.5 QUESTÕES ÉTICAS ENVOLVIDAS NA PESQUISA COM CRIANÇAS	150
5 "EU FIZ UMA RODA GIGANTE NO MEU NAVIO": CRIANDO DESENHOS NARRATIVOS.....	155
5.1 "ALI PARECE UMA COBRA": quando a apreciação gera narrações	158
5.2 O DESENHO NARRATIVO: processo de narração durante o ato de desenhar.....	167
5.3 INTERFERÊNCIA DOS PARES DURANTE O DESENHO NARRATIVO	200
5.4 RODA FINAL: APRECIÇÃO DOS DESENHOS PRODUZIDOS	212
6 ENCERRANDO O DESENHO: REVENDO OS ÚLTIMOS DETALHES	223
APÊNDICES	234

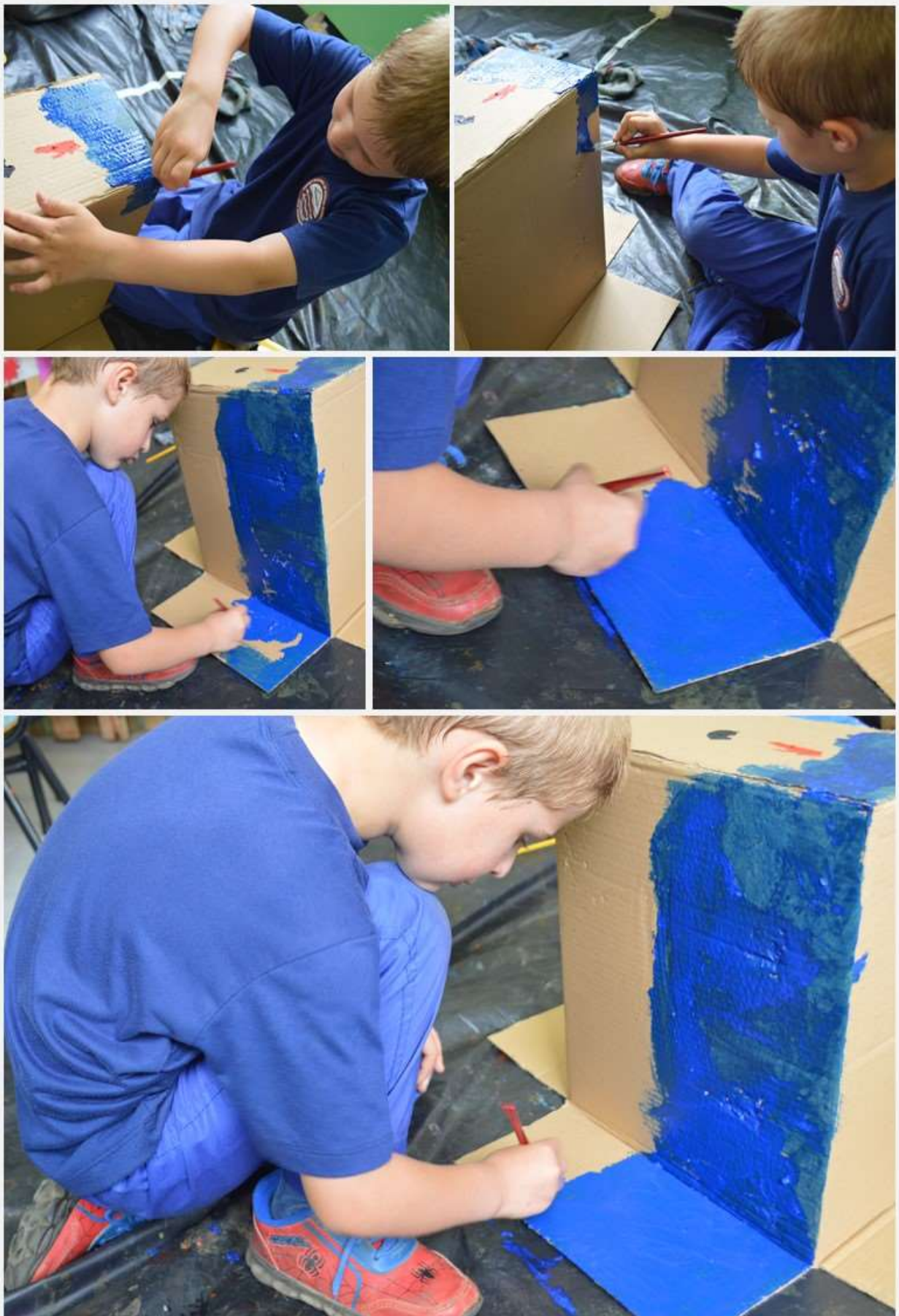


Foto-ensaio 1 - A cachoeira. Composto por 5 fotografias digitais da autora.

1 AS PRIMEIRAS MARCAS: REPERTÓRIOS QUE CONDUZIRAM A UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE DESENHO E NARRAÇÃO

Pesquisadora: Me conta teu desenho Pedro...

Pedro¹: Eu 'tô' fazendo um lago.

Pesquisadora: Quem 'tá' nesse lago?

Kauan: Patinhos.

Pedro: Patinhos, peixinhos.

Pesquisadora: E eles estão fazendo o quê no lago?

Pedro: 'Tão'... 'tão' brincando. Mas, veio as pessoas pescar e eles ficavam fugindo.

Pesquisadora: Por quê?

Pedro: Porque eles pensam que os predadores vão pegar e comer... e eles não vão. 'Tô' fazendo uma cachoeira. (...)

Pesquisadora: E aqui Pedro...

Pedro: A cachoeira 'tá'... 'tá' legal (Pedro continua desenhando sua cachoeira percorrendo toda a extensão da caixa).

Pesquisadora: E aonde fica essa cachoeira?

Pedro: Na floresta do espírito... é muito longe. Ninguém... eles vão cansar. Eles podem vir de cá, mas é muito longe. Eles vão cansar.

Pesquisadora: E tem alguém que vai ir nessa cachoeira?

Pedro: Sim... os amigos, os amigos que sempre vão. E eles caçam peixe. Mas, e os ursos... eles 'tão' de guarda.

Pesquisadora: Por que eles ficam de guarda?

Pedro: É pra ninguém ir.

Pesquisadora: E por que eles não querem deixar as pessoas irem?

Pedro: É porque essa é só 'pros' animais... não pessoas. Pessoas são muito chatas. (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê² 7 – Desenho em caixa 23 nov. 2018).

Toda criança, desde muito pequena, vai deixando marcas no decorrer de suas vivências artísticas. Para algumas pessoas que não percebem sua importância, elas são apenas traçados sem sentido. Contudo, cada marca vivenciada pelas crianças é permeada de pensamentos e torna-se repertório para uma próxima experiência, e estas para uma próxima e, assim, sucessivamente. Ou seja, a cada nova experiência, as já vividas apoiam as atuais, como um ciclo sem fim.

Nessa perspectiva, acredito que durante o ato de desenhar, as crianças percorrem inúmeros trajetos que acontecem no nível do pensamento. Como na narrativa que inicia

¹ Para manter o anonimato, usei nomes fictícios para cada criança que participou da pesquisa. Cada um desses nomes foi escolhido por mim.

² A geração de dados desta pesquisa foi organizada a partir de propostas desenvolvidas por meio de ateliês de desenho. Cada um dos ateliês será apresentado e explicado no capítulo quatro, intitulado "Os traçados metodológicos da pesquisa", na seção "Traçando os caminhos investigativos", item 4.4.1 As observações e os ateliês.

este capítulo, em um momento ela pode estar em um lago cheio de patinhos e peixinhos, após pode estar em uma cachoeira, logo depois essa cachoeira pode estar em uma 'floresta do espírito' em que as pessoas cansam para chegar, após pode ter um urso que fica de guarda para nenhuma pessoa se aproximar. Enfim, "as imagens gráficas das crianças são pensamentos coloridos"³ (STACCIOLI, 2018, p. 72), que podem ser imprevisíveis, se misturar e apresentar soluções inovadoras (STACCIOLI, 2018). Desse modo, o mundo pode estar em todos os lugares para a criança e ela, por sua vez, pode estar em todos os lugares do mundo (DERDYK, 2015). Para ela, o mundo e as coisas do mundo podem ser diferentes do que conhecemos, e através de seus desenhos temos acesso a muitos desses mundos.

Corroborando o argumento, Gobbi (2014a, p. 152), defende que "desenhar pode prover a existência, a descoberta e a invenção de mundos. Enseja modos e maneiras de ver, apropriar-se e elaborar coisas". Por isso, quando a criança desenha não experimenta apenas "o ato de desenhar em si, como também a experiência de ver. Desenhar é, de certa forma, ver. Materializar o que é visto com todos os sentidos e a partir das relações com o outro" (GOBBI, 2014a, p. 152). Nesse processo de materialização, muitos traçados são reelaborados por conta de diversos fatores decorrentes das interações: verbalizações, modelos, olhares, materiais, movimentos, espaços.

Dessa forma, estar atento a esse processo de interação das crianças com os desenhos, com os materiais e com os pares, permite conhecer como as crianças colocam em forma o pensamento (CAPPELLETTI, 2009) e as histórias que surgem a partir dessa materialização do invisível. Na transcrição anterior, Pedro (5 anos e 4 meses), conta uma história que apresenta eventos que acontecem em uma ordem sequencial organizada. Em sua pesquisa, Cappelletti (2009) evidencia que a intenção de pensamento e a sequencialidade são as principais características do desenho narrativo. Ainda, defende que o desenho narrativo é o desenho que acontece durante o processo, "feito enquanto se faz" (CAPPELLETTI, 2009). Logo, acompanhar o processo que envolve o ato de desenhar das crianças, permite que seus desenhos narrativos sejam conhecidos por nós, adultos.

³ Todas as traduções do italiano contidas no decorrer desta Dissertação são de minha autoria.

Além disso, conhecer e testemunhar os desenhos narrativos das crianças “amplia a compreensão dos atos que conduzem à expressão plástica e à reflexividade infantil sobre ela” (SARMENTO, 2011, p. 53). De acordo com Sarmiento (2011), a maneira de a criança lidar com as coisas a sua volta é diferente do adulto. Para o autor, é através de seus processos interativos que “as crianças exprimem a sua competência e revelam a capacidade que têm de lidar com tudo o que as rodeia, formulando interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos” (SARMENTO, 2011, p. 43). Com isso, defendo que olhar atentamente para as marcas produzidas pelas crianças durante seus percursos criadores é imprescindível para entender a maneira como vivem suas infâncias.

Nesse momento, pensando a partir dessa lógica, percebo que minha trajetória esteve permeada de marcas que conduziram a esta fase de pesquisadora. O que inicialmente aconteceu no nível do pensamento, se tornou visível através de cada vivência que o Mestrado proporcionou. A seguir, apresento alguns trajetos que desenharam meu percurso e a direção tomada por esta investigação.

1.1 ONDE TUDO COMEÇA...

Começar... palavra que define o início de muitas coisas. Quando usamos a palavra “começar”, estamos encarando algo novo, inédito, que antes não havíamos vivenciado. Essa palavra traz consigo uma reflexão acerca dos caminhos que percorri no decorrer da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Percebi que no percurso que me direcionou até o atual momento, muitos foram os começos, que permeados por mudanças e por estados de humor e de espírito diversos, foram essenciais para me tornar a pessoa, profissional e pesquisadora que sou hoje. Acessar a memória na busca por esses percursos traz, “a cada momento, um novo conjunto de relações entre o vivido e o imaginado” (BARBIERI, 2012, p. 40). Por isso, compreendo que esse começo que vivencio agora, no papel de pesquisadora, foi primeiramente idealizado em nível de pensamento e é, na verdade, a marca de um

constante recomeço, pois esse papel tem atravessado todas as inquietações que direcionaram meus trajetos.

Nesse sentido, ao buscar na memória vejo que os caminhos que me levaram a esta proposta de pesquisa iniciaram-se ainda na graduação e foram permeados por questionamentos que vivenciei durante minha prática profissional. Por isso, acredito que sou o resultado de todas as experiências acadêmicas e profissionais que estiveram ao meu redor durante esse percurso.

Faz seis anos que exerço a docência na Educação Infantil, em uma escola municipal na região norte do Estado, que atende crianças desde o Berçário até adolescentes do 9º ano do Fundamental 2. Mas, minha trajetória profissional iniciou um ano antes, em uma escola particular de Educação Infantil. Mesmo ano em que iniciei minha graduação em Pedagogia.

Desde a conclusão do Magistério – dois anos antes – eu acreditava estar totalmente apta para exercer a docência. Contudo, ao me deparar com uma turma de crianças de quatro anos, percebi que meus conhecimentos eram de muitas formas, limitados. Isso porque, minha formação no Magistério não contemplou a Educação Infantil. E, como grande parte dos professores que atuam com crianças de 0 a 5 anos, eu exerci uma docência baseada no Ensino Fundamental e nas práticas de minhas colegas com mais experiência, além de desempenhar um papel em que colocava as crianças numa posição de passividade, como executoras de atividades com um fim em si mesmas. No entanto, a minha prática profissional aliada à graduação foi permitindo mudanças nas minhas concepções de criança, de infância, de docência.

A primeira mudança que notei relacionava-se ao desenvolvimento da capacidade de questionar as verdades absolutas que definiam quais eram os papéis do professor e da criança na sala de aula. Posteriormente, com o ingresso na escola municipal em que estou trabalhando há sete anos, concomitantemente com as vivências das disciplinas sobre Educação Infantil na graduação, novas mudanças aconteceram na minha prática pedagógica, e também na forma de eu perceber as manifestações artísticas dos pequenos.

Nesse sentido, enquanto professora, visualizei situações de pintura de desenho xerocado em que eram disponibilizadas apenas as cores socialmente aceitas para a forma retratada, também presenciei muitas crianças serem desaprovadas por seus professores, quando solicitavam outras cores/materiais ou quando realizavam intervenções fora do limite imposto pelas formas retratadas no desenho xerocado. Corroborando o argumento, Lavelberg (2013a, p. 41) defende que “a crítica negativa e pejorativa precisa ser evitada em todas as situações” de desenho, pois o professor que desaprova os desenhos de suas crianças mostra que “sua concepção de desenho infantil não passa pela compreensão dos processos de sua construção”. Essas experiências vivenciadas na prática profissional eram totalmente contrárias à prática que eu ouvia ser ideal na graduação, na qual a criança era vista como sujeito de direitos, ativa e protagonista de seu conhecimento.

Com isso, comecei a prestar mais atenção nas crianças com as quais eu trabalhava. E, descobri que os inúmeros momentos que eu vivenciava com elas na sala de aula eram carregados de uma riqueza ímpar, seja pela fascinação que despertava aos olhos delas na exploração de materiais ou pela motivação que as histórias criadas a partir de suas produções despertavam, tudo era vivido intensamente e faziam parte de um lindo processo rumo às experiências imaginativas.

Por conta disso, no estágio curricular supervisionado de Educação Infantil da graduação decidi que as Artes Visuais fariam parte do tema a ser proposto e que, durante a sua operacionalização, as crianças teriam a liberdade de descobrir, pelos seus traçados, a sua capacidade imaginativa e criadora.

Assim sendo, desenvolvi o projeto intitulado “A figura humana expressando conceitos e singularidades nas Artes Visuais”, que foi realizado em uma turma de Pré A, com crianças de 4 a 5 anos e teve como objetivo proporcionar um ambiente que permitisse a ampliação e/ou a transformação do olhar que as crianças possuíam sobre o corpo, instigando, através das Artes Visuais, o fazer artístico, a apreciação e a reflexão da figura humana, permitindo às crianças criar as suas próprias produções.

Com a abundância de desenhos realizados pelas crianças em suas produções, e com as rodas de leituras dos desenhos empreendidas a partir de suas criações, a prática foi tão

incrível que, a partir desse estágio, reconheci a minha identidade profissional como professora que respeita as singularidades e particularidades dos pequenos, e com uma concepção de criança enquanto sujeito de direitos, historicamente constituída, ativa e capaz de produzir conhecimento.

Assim, essa nova identidade profissional me fez perceber a importância que o desenho representava para as crianças da Educação Infantil. Então, constatei que para qualificar minha prática precisava conhecer mais sobre essa linguagem, já que ela constitui para as crianças “uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades” e expressa a maneira pela qual elas sentem o existir (DERDYK, 2015, p. 57). Dessa forma, era evidente a beleza que uma investigação acerca do encontro da criança com o ato de desenhar proporcionava, pois o desenho seria mais uma possibilidade de exploração para as crianças.

Tendo em vista o exposto, meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizado na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim (RS), investigou as linguagens do desenho no contexto da Educação Infantil, intitulando-se “O desenho como pensamento visual na Educação Infantil: as produções gráfico-plásticas das crianças no contexto de vida coletiva” (BERTASI, 2015). Na pesquisa analisei como o desenho enquanto linguagem deve ser potencializado no contexto da Educação Infantil, e durante as propostas desenvolvidas com os pequenos, observando as inúmeras elaborações vivenciadas por eles durante o processo, reparei que meu interesse pelo estudo dos percursos criadores das crianças da Educação Infantil se consolidou.

Esse interesse continuou se desenvolvendo durante as experiências posteriores ao TCC que a prática pedagógica me proporcionou. Nas vivências diárias enquanto docente, fui percebendo todas as relações estabelecidas pelas crianças durante o ato de desenhar e as lindas narrativas decorrentes desse processo.

Dessa forma, buscando ampliar os estudos sobre desenho e narração na Educação Infantil, apresento, na próxima seção, minhas intenções com esta investigação, pois defendo que estar atento ao processo de produção dos desenhos permitirá conhecer seus mundos

e a maneira como elas acessam suas experiências, que vão transformando ou conservando suas capacidades narrativas.

1.2 AS RELAÇÕES ENTRE DESENHO E NARRAÇÃO

Pesquisadora: Me conta o teu desenho...

Kauan: Eu 'tô' fazendo eu cheio de espinho.

Letícia: Espinho não é assim... espinho é muito pequeno... 'né?!' (...)

Letícia: Até na cabeça (pergunta, observando os espinhos que Kauan está desenhando em sua cabeça)?

Kauan não responde à pergunta de Letícia, mas vai desenhando e observando a projeção na parede. (...)

Pesquisadora: Me conta...

Kauan: Eu 'tô' pintando.

Pesquisadora: Por quê?

Kauan: Pintando pra ficar bonito.

Letícia: Parece que você vai pegar um pouquinho de catapora. Que catapora adora comer espinho... você tá cheio de catapora.

Pesquisadora: Você acha Letícia? 'Tá' parecendo?

Kauan: É espinho! (afirma Kauan).

Letícia: É... daí eu acho que as cataporas vão vir comer 'tudo' os espinhos... porque a catapora adora comer espinho... daí ela não sai mais... vai dormir 'pra' sempre assim... com catapora. (...)

Kauan: Vou desenhar um carrinho. (...)

Kauan: O carrinho 'tá' junto com minha perna e quando eu caminho ele vai junto.

Pesquisadora: Ah! Você caminha e ele vai junto?

Kauan: Aham... deixa eu usar todas as cores. (...)

Kauan continua seu desenho em silêncio.

Pesquisadora: E você vai brincar aonde com esse carrinho?

Kauan: Eu... eu vou ir correndo e ele também vai ir correndo.

Pesquisadora: E em que lugar vocês estão brincando?

Kauan: Agora a gente 'tá'... a gente 'tá'... no barro.

Pesquisadora: E aonde que tem barro?

Kauan: Eu vou desenhar aqui uma pequena pocinha.

Letícia: O único lugar que tem barro é embaixo das flores, isso sim! (...) Eu sei como as flores bebem água, elas bebem água pelo caule... daí vem até chegar nas flores (mostra o movimento da água na flor em seu corpo, como se fosse uma flor) ... daí ela cresce muito mais.

Kauan: Eu vou usar de novo o vermelho. (...)

Pesquisadora: E agora, me conta...

Kauan: Agora... olha... eu vou pular por cima da corda, mas daí o carrinho não vai.

Pesquisadora: Por cima da corda?

Kauan: Aqui eu fiz uma cordinha, mas daí como eu vou pular por cima, o carrinho vai enroscar na corda.

Pesquisadora: Por quê?

Kauan: Porque eu já andei de carrinho e daí tinha uma corda no meio, ele enroscou! (...)

Pesquisadora: E agora, me conta...

Kauan: 'Tô fazendo uma florzinha... e aqui é duas nuvens... que elas se formaram assim... e daí depois elas vão 'cair raios'.

Pesquisadora: Que lindo!

Kauan: Ah... agora eu vou fazer uma florzinha... Vou fazer uma terra...

Letícia: Igual as florzinhas das Meninas Superpoderosas?

Kauan: É... até que sim! (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 3 – Desenhos na lâmina 07 nov. 2018).

A narração que inicia esta seção aconteceu durante o Ateliê 3, em que as crianças foram convidadas a desenhar sobre uma fotografia impressa em lâmina de retroprojeter. A fotografia foi colocada sobre o retroprojeter ligado e com a projeção sendo projetada na parede, no momento em que o desenho estava sendo produzido⁴. Escolhi essa narração, porque já no início Kauan (5 anos e 2 meses) representa algo que estava em seu pensamento e interpreta seus traçados como sendo ele "cheio de espinhos".

A partir disso, me questiono se as propostas de desenho que são oferecidas às crianças lhes possibilitam experiências narrativas, em que tenham a liberdade de explorar os mais diversos pensamentos que invadem sua produção, ou se são propostas em que elas se sentem aprisionadas, sufocadas e com suas histórias paralisadas. Será que prestamos atenção nas relações que perpassam suas produções? Ou elas estão passando despercebidas?

Diante dessas inquietações, compreendo que muitas ações cotidianas das crianças, durante o ato de desenhar, passam sem receber a atenção merecida. Nesse sentido, Gobbi (2004, p. 179) destaca que "as coisas cotidianas estão diante de nossos olhos e não mais as vemos. Do mesmo modo, os desenhos das crianças pequenas se encontram a nossa frente e não os enxergamos". Isso também tem sido comum em muitas escolas de Educação Infantil, em que só são permitidas e consideradas adequadas as representações que mais se aproximam da realidade ou dos modelos existentes, sendo que tudo que foge da realidade padronizada pelos adultos não é visto como desenho.

Em tal perspectiva, Staccioli (2011) afirma que no desenho da criança as representações possíveis são imprevisíveis, podendo ser misturadas, entrelaçadas, criativas,

⁴ Cada um dos ateliês será apresentado e explicado no quarto capítulo da Dissertação "Os traçados metodológicos da pesquisa".

banais, mostrando assim, a elaboração complexa da criação, que vai além de esquemas e modelos adquiridos, permitindo um mergulho na mente de quem desenha. Na transcrição apresentada inicialmente, percebo, a partir do acompanhamento de todo processo que envolveu a produção do desenho, a elaboração complexa que foi a criação de Kauan, que representou vários elementos inovadores em seu desenho.

Dessa forma, quando as crianças desenhavam formas inéditas, elaboradas exclusivamente pelos seus pensamentos coloridos, torna-se necessário um olhar atento para a complexidade estabelecida durante seu percurso inventivo, pois “o desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala” (ALBANO, 2013, p. 20). Do mesmo modo, ao desenhar, a criança expressa seus modos de ver e viver o/no mundo, e de relacionar-se com ele e com tudo que está ao seu redor.

Confirmando o argumento, Gobbi (2004, p. 19) defende que “as crianças incluem um mundo em outros mundos ao desenharem”. Por isso, ao observar o desenho de uma criança somos convidados a conhecer “uma realidade que tanto nos encanta como por vezes nos deixa perplexos, ante o modo frequentemente inesperado com que o real surge transfigurado pelos traços inscritos no papel” (SARMENTO, 2011, p. 54). Assim, podemos afirmar que essa realidade vista nos desenhos infantis traduz o olhar da criança e é permeada de relações que perpassam os seus percursos criadores.

Contudo, ainda é possível observar muitos professores que impedem que essas relações aconteçam, privando a exploração dos materiais, impedindo o diálogo entre as crianças e criticando elementos copiados do desenho dos colegas. Contrariando tais atitudes, Iavelberg (2013a) acredita que por mais que haja influência de um desenho sobre o outro durante os percursos criadores, a “dimensão de desenho autoral” permanece, não é perdida. Ou seja, por mais que a criança represente em seus desenhos elementos semelhantes aos quais vê no modelo do seu colega, sua criação será sempre singular, exclusiva. Dessa forma, ao invés de impedir, os professores precisam potencializar os momentos de troca de repertório.

Nesse sentido, o professor precisa fomentar propostas em que a criança possa estabelecer relações entre os seus desenhos e outros existentes (IAVELBERG, 2013a), pois

durante o percurso criador da criança muitas mudanças vão acontecendo. Uma linha curvada marrom pode começar sendo uma caverna e depois pode transformar-se em um arco-íris, por conta do comentário de alguém sobre arco-íris. Isso desperta um interesse que inicialmente acontece no campo do pensamento, da imaginação, para depois ser traduzido/adaptado na forma de traçado.

Em virtude disso, entendo que as narrativas entre um traçado e outro precisam de um olhar atento, visto que elas corroboram com a emergência dos pensamentos imaginativos que perpassam o planejamento criador da criança. Nesse sentido, Staccioli (2011, p. 29) defende que o desenho é “um ‘pensamento visual’, elaboração que requer escuta, imagem interpretativa, que requer uma outra interpretação, figura imprecisa que não requer precisão”. Ou seja, é imprescindível que, ao olhar as produções das crianças, toda a complexidade de pensamento investida durante o processo de criação seja valorizada e respeitada.

Assim, nesse processo em que o olhar atento do professor acompanha todos os momentos de interação entre as crianças, e entre elas e os materiais, diversas narrativas podem ser presenciadas. Nos ateliês de desenho realizados para esta pesquisa, verifiquei que alguns modificavam seus pensamentos imaginativos por conta de modelos, narrativas, que influenciavam suas tomadas de decisão entre um traçado e outro. Durante o mesmo ateliê citado no início desta seção, em que as crianças foram convidadas a desenhar sobre uma fotografia impressa em lâmina de retroprojeto, Willian (5 anos e 1 mês) desenhou sobre uma fotografia em que aparecem outros três colegas. Na transcrição a seguir, é possível perceber a influência que os traçados feitos por Kauan em seu desenho (transcrito anteriormente), geram no de Willian:

Willian começa a fazer quadrados em volta da imagem de Luiza. Seus quadrados imitam os espinhos que Kauan fez em volta de si mesmo em sua fotografia.

Kauan: ‘Tá’ fazendo igual eu?

Letícia: Não desenha eu assim ‘tá’?! (pede Letícia, observando o desenho) ... depois você vai desenhar o Kauan? (questiona Letícia que não quer sua imagem com aquelas formas).

Kauan: Vai desenhar tu assim! (rebate Kauan).

Letícia: Eu? Eu como a Luiza?

Kauan: É... vai desenhar a Luiza e você!

Letícia: Meu Deus! (...)
 Willian começa a fazer semicírculos em volta do desenho de Kauan, que reage negativamente ao ver o colega desenhando:
Kauan: Nãooooo... ahhhh...eu não! (...)
Pesquisadora: Me conta Willian...
Willian: 'Tô' fazendo o Kauan!
Kauan: E o que que tu tá fazendo em mim?
Willian: Mais espinhos!
Kauan: Espinhos?
Pesquisadora: E na Luiza também são espinhos?
 Willian acena positivamente com a cabeça. (...)
 Willian acaba o desenho em volta de Kauan.
Letícia: Você não faz espinhos em mim tá?! (ordena Letícia). Não faz espinhos em mim tá bom? (implora Letícia).
 Willian começa a fazer os mesmos semicírculos em volta de Letícia.
Letícia: Espinhos... (diz, derrotada).
Kauan: Espinhos... espinhos... espinhos... em todo mundo ele fez!
Kauan: Todo mundo 'espinhos' (ri Kauan).
Letícia: Até você!
Kauan: E daí? Eu fiz eu também de espinho.
Letícia: Você ficou cheinho mais. (...)
Letícia: Já sei! Você tá com muito medo dos espinhos. Só pode ser isso!
 (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 3 – Desenhos na lâmina 07 nov. 2018).

Como é possível verificar, quando o processo de produção é compartilhado e as intenções são narradas, a criança tem liberdade de explorar pensamentos que surgem a partir da interferência de seus pares, despertando possibilidades inéditas de experimentação. Dessa forma, acredito que o desenho narrativo mereça um olhar atento, pois além das crianças (re) organizarem seus pensamentos a todo instante e transformá-los em narrativas que perpassam todo o percurso criador, percebe-se a necessidade de mais pesquisas que contemplem esse conceito⁵.

Nesse sentido, Staccioli (2016) defende que a narração é um meio que a criança utiliza para dizer algo ao outro e, por isso, "nos interessa no desenho poder entender a narração, ou seja, todas as mensagens que não são visíveis e que necessitam ser compreendidas no seu interior" (STACCIOLI, 2016, p. 118). Dessa forma, acredito que o professor precisa criar propostas que conduzam as crianças, para além da exploração do grafismo, ou seja, para a exploração das narrativas.

⁵ No próximo capítulo, será possível verificar que as pesquisas sobre desenho tendem a destacar e analisar a produção final das crianças, sendo que poucas contemplam as narrativas das crianças durante o ato de desenhar.

Nessa perspectiva, ao defender a importância da criação de um clima narrativo e de incentivar a narração nas crianças, Cappelletti (2009, p. 57) acrescenta que “a narração sempre foi usada para transmitir e representar o conhecimento”. Para ela, “a nossa mente molda a experiência através da narração” (p. 57). Esse molde do qual fala a autora ficou precisamente claro nos desenhos narrativos descritos anteriormente, onde as crianças vão organizando a experiência gráfica a partir das narrativas dos colegas e deles próprios.

Reforçando a argumentação, Sarmiento e Trevisan (2017, p. 22) destacam que os ditos pelas crianças enquanto desenham são “narrativas gráficas” ou “narrativas criativas”, explicando que são “conteúdos estruturados com uma sequência temporal onde perpassam interpretações construídas pelas crianças”. Dessa forma, não são impulsionadas pela representação realista, mas partem “da imaginação transfiguradora do real” (p. 22), colocada em prática pela criança através dos traçados que realiza no papel.

Ao argumentar sobre o pensamento narrativo, Cappelletti (2009, p. 57) destaca que se trata de “uma modalidade cognitiva que relaciona a realidade externa e os estados psíquicos, o passado com o presente e o futuro, a experiência intrassubjetiva e intersubjetiva”. Para ela, é uma habilidade que pode ser adquirida pelas crianças “[...] desde que sejam criadas as condições necessárias para seu desenvolvimento” (p. 57). Por isso, justifico a contribuição que esta investigação poderá trazer para que as narrativas estabelecidas pelas crianças durante suas produções sejam encaradas com mais seriedade e respeito nos contextos de vida coletiva.

A partir do exposto, o objetivo desta pesquisa foi o de investigar as relações entre desenho e narração a partir das narrativas produzidas por crianças de 5 anos de idade, durante seus processos de produção de desenhos. Com isso, para ajudar na problematização das relações estabelecidas pelas crianças durante seus processos de produção de desenhos, defini algumas questões norteadoras:

- O que diziam as crianças durante os processos de produção de seus desenhos?
- Quais foram as interferências das narrativas dos pares no processo de produção dos desenhos das crianças?

- Como as manifestações corporais das crianças interferiram no processo de produção de seus desenhos?
- De que forma a relação entre desenho e narração impulsionou os processos imaginativos?
- Como as crianças demonstraram, no processo de produção dos desenhos, seus pensamentos imaginativos?
- Quais foram as reações das crianças em relação aos pares, materiais e espaços, ao serem expostas ao contexto dos Ateliês?

Diante dessas interrogações, os principais referenciais teóricos⁶ sobre o desenho infantil (GOBBI, 1997, 1999, 2004, 2009, 2010, 2014a, 2014b; IAVELBERG, 1995, 2013a, 2013b; DERDYK, 1990, 2015; ALBANO, 2013; SILVA, 2002), e narração (STACCIOLI, 2011, 2016, 2018; CAPPELLETTI, 2009; SARMENTO, 2011; SARMENTO; TREVISAN, 2017) foram essenciais para investigar as relações estabelecidas entre as crianças durante o processo de produção dos desenhos.

Nesse sentido, para que fosse possível conhecer os desenhos narrativos das crianças, escolhi a pesquisa com crianças (DORNELLES; FERNANDES, 2015; FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016), pois as encarei como “sujeitos colaboradores” (VASCONCELOS, 2016) que tinham condições de auxiliar na investigação em busca das relações entre o desenho e a narração. Conseqüentemente, enquanto investigadora senti-me como um dos “instrumentos de investigação” (VASCONCELOS, 2016), pois estive comprometida a ouvir, escutar, ver, perguntar e me deixei “impregnar pelo contexto de pesquisa” (p. 55). Esse contexto estava situado em uma escola municipal da região norte do Estado do Rio Grande do Sul, que atendia dentre outras faixas etárias, crianças que completaram cinco anos no decorrer de 2018. Essa faixa etária foi escolhida por tratar-se de crianças que acreditei terem ainda o desenho puro, sem a influência da pressão que a entrada para o Ensino Fundamental exerce. Para tanto, realizei ateliês de desenho e investi em um “registro de

⁶ Cada um dos conceitos será apresentado e problematizado no terceiro capítulo da Dissertação “Educação Infantil, desenho e narração: contextualizando a relação”.

dados rico em pormenores” (GRAUE; WALSH, 2003), documentando todos os desenhos narrativos que aconteceram durante os ateliês.

A partir disso, defendo a necessidade de propostas de desenho cuidadosamente planejadas e que favoreçam a capacidade narrativa dos pequenos, revelando que estudar o processo de produção dos desenhos das crianças é imprescindível para que os professores reflitam sobre os mundos vividos por elas durante o percurso criador, e que, muitas vezes, nos passam despercebidos. Além disso, espero que este estudo forneça pistas que indiquem esse caminho de escuta e de um olhar voltado para as vozes das crianças, proporcionando e valorizando suas ações e criações.

Dessa maneira, esta Dissertação é apresentada em seis capítulos, sendo este, das considerações iniciais, o primeiro, em que exibi os repertórios que levaram a esta investigação sobre desenho e narração. No próximo, apresentarei o lugar do desenho na Educação Infantil, iniciando com um breve mapeamento das pesquisas sobre o desenho na Educação Infantil, realizado através dos sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Repositório da Universidade do Minho e de outras investigações selecionadas. Na sequência, discuto o lugar do desenho nos documentos curriculares da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E por fim, apresento o desenho na creche e pré-escola, evidenciando as peculiaridades de cada um dos grupos de crianças que as frequentam.

No capítulo três, intitulado “Educação Infantil, desenho e narração: contextualizando a relação”, serão apresentados e discutidos os principais fundamentos teóricos da pesquisa. Inicialmente, discorro sobre a emergência das discussões sobre desenho infantil, seguida da discussão sobre os conceitos de desenho e narração, em que abordo as linguagens do desenho, o desenho narrativo de Cappelletti (2009), os pensamentos coloridos de Staccioli (2018) e, por fim, apresento o encontro entre desenho e narrativa.

No quarto capítulo, apresento os procedimentos metodológicos da pesquisa, evidenciando a singularidade da pesquisa com crianças, o contexto e as crianças participantes da pesquisa, e os caminhos investigativos para a geração de dados, incluindo

o planejamento dos ateliês de desenho. Além disso, discuto as questões éticas envolvidas na pesquisa com crianças.

O quinto capítulo, intitulado “Eu fiz uma roda gigante no meu navio: criando desenhos narrativos”, discorro acerca das narrativas produzidas pelas crianças. Inicialmente, apresento as que emergiram durante as apreciações de imagens, seguido de uma seção que analisa as sequências que deram origem aos desenhos narrativos produzidos durante os processos de produção. Ainda, problematizo, em uma terceira seção, o processo de interferência dos pares nos desenhos narrativos das crianças e, na última seção deste capítulo, discuto sobre as narrações manifestadas durante as rodas de leitura dos desenhos.

Por fim, no último capítulo, apresento nas considerações finais, algumas reflexões que foram possíveis a partir desta Dissertação.

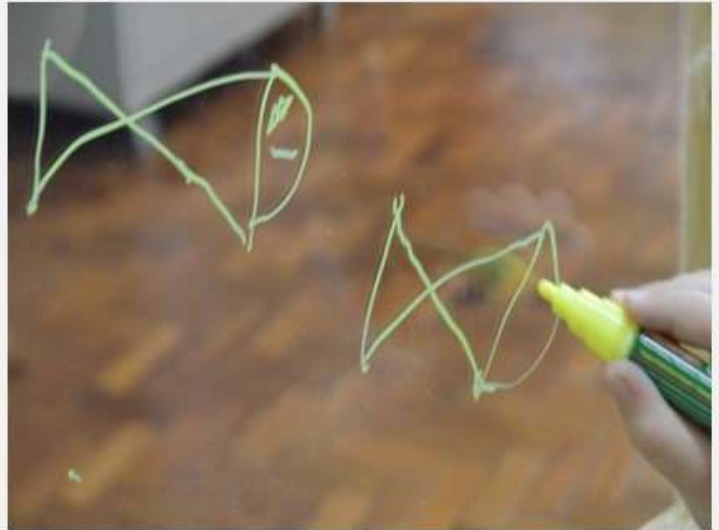


Foto-ensaio 2 - Os peixes. Composto por 5 fotografias digitais da autora.

2 QUAL É O LUGAR DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

É indiscutível a importância que o processo de produção dos desenhos infantis possui, já que enquanto as crianças criam, vemos o encontro entre o desenho e a narração, e assim, passamos a ter acesso aos mundos projetados por elas, visíveis através de seus traçados. Mas, e na Educação Infantil, qual é o lugar do desenho?

Tendo em vista iniciar um caminho que seja possível responder a essa questão, começo esta seção com um mapeamento acerca do desenho na Educação Infantil, que apresenta pesquisas sobre esse tema num período de dez anos. Na sequência, abordo o que diz a documentação legal, que procura orientar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, sobre o desenho, para posteriormente problematizar seu lugar na creche e na pré-escola.

2.1 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (2007-2017)

Para desenvolver uma investigação sobre um determinado tema, penso que é de extrema importância a verificação dos trabalhos de pesquisa anteriormente produzidos. De acordo com Alves-Mazzotti (2006), produzir conhecimento é um processo que não se encerra, exigindo um olhar atualizado da área de interesse que o pesquisador pretende investigar. Por isso, com esta seção, pretendo apresentar um mapeamento de pesquisas realizadas sobre o desenho na Educação Infantil, verificando de que forma ele tem sido contemplado e que abordagens teóricas são integradas ao tema.

Então, esta seção apresenta o mapeamento de pesquisas acadêmicas (teses e dissertações) realizadas no período de 2007 a 2017, que abordam o desenho na Educação Infantil. De acordo com Barbosa (2015), esse é um tema que vem sendo discutido desde meados dos anos 1920. E, apesar de tal temática ser debatida no campo da Arte, na Educação é possível perceber que a mesma ainda é discutida em muitos casos a partir dos pressupostos teóricos da psicologia do desenvolvimento. Além desse olhar voltado para a

psicologia, existem pesquisas que têm como foco o desenho final das crianças. No entanto, apesar do ato de desenhar ser uma prática imprescindível para as crianças, ainda é muito recente a visualização de pesquisas em que o desenho seja abordado nas etapas da educação básica.

Por isso, para a realização do mapeamento sobre as pesquisas, defini descritores que tivessem relação com o tema e permitissem uma “visão abrangente da área”, a fim de “identificar as questões relevantes e a selecionar os estudos mais significativos para a construção do problema a ser investigado” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 30). Dessa forma, defini o descritor “desenho” combinado com “Educação Infantil”, “pré-escola” e “creche”. A intenção dessas escolhas iniciais foi resgatar teses e dissertações envolvendo o tema, dado que as investigações sobre o desenho no Ensino Fundamental não serão investigadas nesta pesquisa.

Além disso, por entender que é a “familiaridade com a literatura produzida na área que permite ao pesquisador selecionar adequadamente as pesquisas que serão utilizadas, para efeito de comparação, na discussão dos resultados por ele obtidos” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 30), optei também pela procura através do termo “desenho infantil” combinado com outros descritores, como “cultura infantil”, “narração” e “produção gráfico-plástica”. Essa segunda escolha teve a intenção de verificar se havia pesquisas que consideravam tais descritores, além de buscar “familiaridade” com as investigações que estavam sendo produzidas, já que tais descritores possuem grande relação com o tema que pretendo pesquisar.

A partir disso, escolhi alguns *sites* para realizar o levantamento. Como na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e nas Reuniões Nacionais da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) não foram encontradas pesquisas sobre o tema⁷, defini para a pesquisa os *sites* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

⁷ Inicialmente, os dois *sites* definidos para a pesquisa eram: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Na busca por artigos no SciELO apenas um artigo foi localizado sobre o desenho na Educação Infantil. A maioria dos descritores resgataram artigos que não eram do meu interesse, principalmente pelo fato de os mesmos não apresentarem os descritores utilizados, trazendo o desenho, ou como um conceito secundário em pesquisas sobre as áreas de conhecimento das

(BDTD) e do repositório da Universidade do Minho (RepositóriUM)⁸, Portugal.

Portanto, prosseguindo a discussão, apresentarei as produções encontradas nos *sites* pesquisados, além de outras pesquisas encontradas sobre o desenho. Inicialmente, trago o mapeamento das teses e dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que resgatou a maior quantidade de buscas sobre o tema. Em seguida, realizo possíveis comparações entre as abordagens teóricas das pesquisas resgatadas pelo *site*. Na sequência, apresento as dissertações localizadas no Repositório da Universidade do Minho (RepositóriUM), seguido de outra sessão que traz pesquisas brasileiras que não apareceram nas buscas, mas que selecionei por tratarem do tema.

2.1.1 Teses e Dissertações sobre o desenho na Educação Infantil – BDTD (2007-2017)

O primeiro levantamento em busca de pesquisas acadêmicas sobre o desenho na Educação Infantil foi realizado no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD⁹. Para esse levantamento, foram utilizados os descritores: “desenho” combinado com “Educação Infantil”, “pré-escola” e “creche”; “desenho infantil” combinado com “cultura infantil”, “narração” e “produção gráfico-plástica”.

demais etapas da Educação Básica, ou como um instrumento a serviço da Saúde. Além disso, os descritores “desenho infantil e narração” e “desenho infantil e produção gráfico-plástica” sequer apresentaram resultados. Então, resolvi abandonar o levantamento no SciELO, substituindo-o pelas Reuniões Nacionais da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Como pelo *site* da ANPED não é possível uma pesquisa por descritores, fiz a leitura de todos os títulos dos trabalhos do GT07 que abordam a educação de crianças de 0 a 6 anos, nas reuniões, no período de 2007 a 2017. Assim sendo, foram realizadas buscas pelos trabalhos que tratavam do desenho com crianças pequenas, sendo que o mais próximo do conceito de desenho apresentado tratava da formação do professor da Educação Infantil e o diálogo entre a Arte e a Educação.

⁸ Decidi fazer o levantamento no repositório da Universidade do Minho (RepositóriUM), Portugal, pelo fato dessa universidade contar com um centro de investigação em estudos da criança. A busca no RepositóriUM demandou um maior tempo que as demais, pois a maneira de localização das publicações acadêmicas é diferente da BDTD. Esse *site* não possui mais de um campo para descritores, além de trazer todas as dissertações e teses de um determinado período, independente do descritor utilizado. Nesse sentido, os descritores servem apenas para ordenar em proximidade todos os trabalhos disponíveis em determinada coleção.

⁹ A biblioteca foi lançada em 2002 e “integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil [...]” (BDTD, 2017). Atualmente, conta com um acervo digital de 339.561 Dissertações e 167.778 Teses, além de outros documentos. Possui um sistema de busca avançada, que permite incluir vários descritores na mesma busca, estabelecer o período de tempo e o tipo de documento desejados.

Dessa maneira, no quadro a seguir, é possível visualizar a quantidade de teses e dissertações encontradas no período de dez anos (2007-2017):

Quadro 1 - Mapeamento das Teses e Dissertações BDTD

DESCRITORES	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
Desenho + Educação Infantil	0	1	1	1	1	0	0	1	2	2	0	9
Desenho + Pré – escola	0	0	0	0	1	0	2	3	0	1	0	7
Desenho infantil + Cultura infantil	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Totais	1	1	1	1	2	0	2	4	2	4	0	18

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Como é possível verificar no quadro 1, não foram apresentados todos os descritores. Isso porque, foi priorizada a apresentação apenas daqueles que evidenciaram pesquisas sobre o tema. Logo, com os descritores “desenho na creche”, “desenho infantil e produção gráfico-plástica” e “desenho infantil e narração”, que não aparecem nesse quadro, não foi localizada nenhuma pesquisa.

Ainda, durante a busca, houve pesquisas sobre o desenho com crianças em idade pré-escolar que foram resgatadas pelo descritor “desenho e Educação Infantil” e por “desenho e pré-escola”. Para contabilizar essas pesquisas concomitantes, observei pelo resumo, qual era a idade das crianças focalizada pela investigação. Por consequência, as que traziam crianças de 4 e 5 anos foram contabilizadas no descritor “desenho e pré-escola” e as que não definiram idade das crianças foram contabilizadas no descritor “desenho e Educação Infantil”.

A busca iniciou pelos descritores “Desenho” e “Educação Infantil”. Foi a pesquisa que apresentou a maior quantidade de produções acadêmicas, totalizando nove, distribuídas nos anos 2008 (GONÇALVES, 2008), 2009 (AUGUSTO, 2009), 2010 (PEREIRA, 2010), 2011 (TRINDADE, 2011), 2014 (BORDIN, 2014), 2015 (FERNANDES, 2015; CARAM, 2015) e 2016 (TSUHAKO, 2016; LEITE, 2016), sendo que nos últimos dois foram defendidos dois trabalhos em cada ano.

Conforme o quadro 1, o número de pesquisas, na década analisada, com o descritor “desenho” e “pré-escola”, começou a partir de 2011. Um fato que pode ter relação com a

obrigatoriedade da Educação Infantil aos quatro anos, definido a partir da Emenda Constitucional 59/2009, promulgada dois anos antes, e posteriormente com a obrigatoriedade de frequência à educação básica a partir dos quatro anos, estabelecido pela Lei 12.796/2013, gerando assim, uma disposição maior dos pesquisadores para esse período da Educação Infantil.

O número escasso de pesquisas com o descritor “desenho infantil + cultura infantil” e com os que sequer aparecem no quadro (“desenho e creche”; “desenho infantil + narração”; “desenho infantil + produção gráfico-plástica”), pode evidenciar que o desenho de crianças de 0 a 5 anos em contextos de vida coletiva ainda é pouco estudado, apesar de pesquisas (GRAUE; WALSH, 2003; MARTINS FILHO; PRADO [orgs.], 2011; VASCONCELOS; 2016) estimularem para novas investigações que mostrem as peculiaridades das crianças em relação as suas múltiplas linguagens.

Além disso, observei que o número geral de pesquisas aumenta posteriormente ao ano de 2009, ano em que foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) através da Resolução CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009). Esse acontecimento gerou uma maior visibilidade para a primeira etapa da Educação Básica, mostrando a necessidade de mais pesquisas que a contemplem.

Desse modo, a seguir apresentarei as pesquisas encontradas a partir da leitura de seus títulos, assuntos e resumos. Como a busca na BDTD resultou em 18 trabalhos, os mesmos foram divididos pelos seus respectivos descritores. Após cada quadro, realizei algumas observações específicas e, ao final da apresentação de todos, destaquei aspectos gerais das produções selecionadas.

Quadro 2 - Descritor “Desenho + Educação Infantil” – BDTD

Ano	Título	Tipo de documento	Autor(a)	Orientador(a)	Universidade
2008	O lugar do ato criativo na aprendizagem da criança na educação infantil	Dissertação	Larissa Silva Gonçalves	Ivone Garcia Barbosa	Universidade Federal de Goiás
2009	Ver depois de olhar - a formação do olhar do professor para os desenhos de crianças	Dissertação	Silvana de Oliveira Augusto	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Universidade de São Paulo

2010	As atividades de apreciação musical em diálogo com o desenho: uma análise das primeiras expressões do conhecimento musical por crianças de 3 a 6 anos	Dissertação	Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira	Wanda de Paula Tofani	Universidade Federal de Minas Gerais
2011	Desenho infantil: contribuições da educação infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural	Dissertação	Rafaela Gabani Trindade	Rosa lavelberg	Universidade de São Paulo
2014	“Não é de verdade, é só um desenho”: de que nos falam os desenhos infantis?	Dissertação	Francine Borges Bordin	Denise Marcos Bussoletti	Universidade Federal de Pelotas
2015	Pelos olhos da criança: concepções do universo concentracionário nos desenhos de Terezín	Tese	Luciane Bonace Lopes Fernandes	Rosa lavelberg	Universidade de São Paulo
2015	Arte na educação infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores	Tese	Adriana Maria Caram	Maria Aparecida Mello	Universidade Federal de São Carlos
2016	O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal	Dissertação	Yaeko Nakadakari Tshuko	Stela Miller	Universidade Estadual Paulista
2016	Interfaces entre Desenho e Letramento na Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural	Dissertação	Aline Cristina de Castro Garcia Leite	José Carlos Libâneo	Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Com base no quadro 2 e na leitura dos resumos, identifiquei que a maioria dos trabalhos selecionados apresentam o tema do desenho vinculado à Educação Infantil. Mas, pelos títulos é possível afirmar que alguns trazem o desenho como mais um dos conceitos a serem debatidos. Os focos apresentados centram-se na arte (GONÇALVES, 2008; CARAM, 2015), na apreciação musical (PEREIRA, 2010), na psicologia histórico-cultural (TRINDADE, 2011; LEITE, 2016) e no letramento (LEITE, 2016).

Através da leitura dos resumos, foi possível verificar que poucas são as pesquisas relacionadas diretamente com os desenhos produzidos pelas crianças. Uma delas investiga

os diferentes elementos contidos nos traçados das crianças (BORDIN, 2014). Outra mostra uma análise pela perspectiva sócio-histórica, que visa ao levantamento de informações sobre o campo de concentração nazista de Terezín, através dos desenhos infantis (FERNANDES, 2015).

A partir do exposto, é possível dizer que o objeto de análise das teses e dissertações mapeadas centra-se nos desenhos, trazendo mais pesquisas sobre as crianças do que com as crianças (GRAUE; WALSH, 2003). Contudo, ainda que seja possível inferir que foram os desenhos terminados que foram analisados em tais investigações, identifiquei que ele é visto pelas autoras como uma produção permeada de relações históricas e sociais, que transmite em seus traçados o meio vivido pelo seu autor, lembrando o conceito de “desenho cultivado” (IAVELBERG, 2013b).

Também, constatei algumas pesquisas (AUGUSTO, 2009; CARAM, 2015; TSUHAKO, 2016; LEITE, 2016) que investigam as práticas dos professores nas propostas de desenho. Uma delas trata da formação do olhar do professor para os desenhos das crianças da Educação Infantil, destacando que esse olhar é uma peça chave para que as crianças tenham condições para desenvolver seu grafismo (AUGUSTO, 2009). Caram (2015) mostra em sua pesquisa que as ações docentes priorizam outras áreas do ensino, deixando a arte em segundo plano; outra investigação coloca em discussão as práticas dos professores como desenvolvedoras do desenho como linguagem, trazendo a importância da formação dos docentes em desenho (TSUHAKO, 2016). E, Leite (2016) apresenta que as professoras consideram o desenho como treino de coordenação motora, reforçando a necessidade de formação continuada de professores.

Do mesmo modo que há importância na pesquisa com crianças, investigar a formação de professores que trabalham com propostas de desenho é inquestionável. Corroborando o argumento, Iavelberg (2013a) afirma que os professores também precisam ter oportunidades de manusear obras em diferentes suportes, ter acesso às diferentes culturas visando ao desenvolvimento de um caminho pessoal de criação, além de apreciar imagens de arte situadas em tempos e lugares variados. Todas essas ações contribuem

para a formação do professor e para que as práticas pedagógicas com crianças da Educação Infantil reúnam propostas de desenho com qualidade.

Quadro 3 - Descritor "Desenho + Pré-escola" – BDTD

Ano	Título	Tipo de documento	Autor(a)	Orientador(a)	Universidade
2011	A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho	Dissertação	Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo	Stela Miller	Universidade Estadual Paulista
2013	Os processos de intercâmbio entre crianças e a aprendizagem do desenho em contextos educativos	Dissertação	Maria Carolina Cossi Soares	Rosa Iavelberg	Universidade de São Paulo
2013	Desenho infantil na escola: a significação do mundo por crianças de quatro e cinco anos	Tese	Adriana Torres Maximo Monteiro	Maria Cristina Soares de Gouvea	Universidade Federal de Minas Gerais
2014	O desenho nas práticas pedagógicas da educação infantil: um estudo de caso em uma escola pública de Curitiba	Dissertação	Caroline de Araújo Santos Ferronato	Ieda Vianna	Universidade Tuiuti do Paraná
2014	O desenho da criança de cinco anos: investigando/ refletindo as formas produzidas a partir de imagem da arte	Dissertação	Veronica Devens Costa	César Pereira Cola	Universidade Federal do Espírito Santo
2014	As relações entre desenho e escrita no processo de apropriação da linguagem escrita	Tese	Margarete Sacht Góes	Cláudia Maria Mendes Gontijo	Universidade Federal do Espírito Santo
2016	"Loira você fica muito mais bonita": relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos	Dissertação	Ana Carolina Batista de Almeida Farias	Maria Aparecida Gobbi	Universidade de São Paulo

Fonte: Elaboração própria, 2017.

As pesquisas organizadas e apresentadas no quadro 3 centram-se no período pré-escolar das crianças (4 a 5 anos). Diferentemente do quadro 2, foi possível observar através das leituras dos títulos e dos resumos, que a maioria dessas pesquisas acontecem nos diálogos entre as crianças e seus pares em contextos de vida coletiva. Segundo Graue e Walsh (2003), o estudo das crianças em contexto precisa ser levado a sério, para que o

conhecimento sobre elas não continue limitado. Ou seja, só conheceremos realmente quem são as crianças quando as estudarmos de perto.

Corroborando o argumento, Martins Filho e Prado (2011, p. 2) defendem que “para conhecermos os variados jeitos de ser e os estilos de vida das crianças” é preciso “falar das infâncias conversando diretamente com as crianças”. Dessa forma, acredito que pesquisar o desenho das crianças considerando o processo de produção e as narrativas estabelecidas pelos pequenos durante o percurso criador é extremamente relevante.

Quadro 4 - Descritores “Desenho infantil + Cultura Infantil” - BDTD

Ano	Título	Tipo de documento	Autor(a)	Orientador(a)	Universidade
2007	O desenho infantil em seu cotidiano: imagem, cultura lúdica e socialização	Dissertação	Alessandra Klug	Maria Lúcia Batezat Duarte	Universidade do Estado de Santa Catarina
2016	“A gente tá fazendo um feitiço”: cultura de pares e experiência estética no ateliê de artes plásticas em contexto de educação infantil	Tese	Paulo Nin Ferreira	Lenira Haddad	Universidade Federal de Alagoas

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Conforme o quadro 4, ainda são limitadas as produções acadêmicas que abordam a criança em cena, no momento de criação das produções gráfico-plásticas. Inclusive, desse quadro, apenas a tese de Ferreira (2016), investiga o ato criador das crianças, refletindo sobre as interações estabelecidas entre os pares durante todo processo e como isso interfere nas suas produções.

Por sua vez, a pesquisa de Klug (2007) traz as narrativas estabelecidas individualmente pela criança durante o ato de desenhar, mas atreladas à experiência gráfica, à imagem e à linguagem. Ou seja, a criança na interação com o outro não é o enfoque de sua pesquisa.

Visto que as teses e dissertações sobre o desenho na Educação Infantil encontradas na BDTD foram apresentadas, identifiquei a seguir algumas questões significativas constatadas nessas pesquisas.

2.1.2 Questões relevantes encontradas nas pesquisas resgatadas pela BDTD

De acordo com Alves-Mazzotti (2006, p. 30), “a identificação das questões relevantes dá organicidade à revisão, evitando a descrição monótona de estudo por estudo”. Desse modo, esta sessão expõe áreas de consenso e de controvérsia que acredito haver entre as pesquisas encontradas na BDTD.

Uma primeira proximidade percebida através da leitura dos resumos, ou até mesmo dos títulos, apresentados nos quadros 2, 3 e 4, é que as produções descritas trazem e/ou buscam regularmente suporte na teoria histórico-cultural. Além disso, percebo que algumas pesquisas recorrem a outros aportes bibliográficos da Psicologia, como a perspectiva sócio-histórica e as funções psíquicas superiores, para promover a discussão envolvendo a Arte, ou para relacionar o desenho ao desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, as pesquisas analisadas apresentam aspectos relacionados com a Psicologia, como: discussão que envolve as intervenções com Arte como viabilizadoras do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (CARAM, 2015); apresentação das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para reiterar a relevância de um ensino que promova o desenvolvimento humano, trazendo a atividade de desenho como uma ação de destaque nesse processo (TRINDADE, 2011); análise das experiências expressivas para o desenvolvimento infantil (GONÇALVES, 2008); utilização da teoria histórico-cultural para analisar dados (TSUHAKO, 2016); contribuições dessa teoria em relação ao desenho e ao letramento (LEITE, 2016); o desenho no processo de desenvolvimento global desde a infância (FERRONATO, 2014); busca por referenciais da Psicologia Histórico-Cultural para compreensão do desenho (MONTEIRO, 2013); utilização do método clínico de Piaget para guiar observações e análises (SOARES, 2013); e, o desenvolvimento psíquico superior potencializado pelas ações da criança pré-escolar (GOBBO, 2011).

A partir disso, é possível evidenciar que tais pesquisas se fundamentam na psicologia para ratificar a importância do desenho para o desenvolvimento das crianças, mostrando aos professores a importância que o ato de desenhar desempenha nas práticas pedagógicas de 0 a 5 anos.

Isso posto, vejo também a relação do desenho com a escrita ser abordada em algumas publicações. São estudadas: a produção de desenho como significativo para a inserção da criança na cultura escrita com função social (GOBBO, 2011); as práticas e concepções de professores de crianças pequenas acerca do desenho enquanto ferramenta de ensino e inserção delas no letramento (LEITE, 2016); e, a linguagem do desenho e da escrita como ampliadoras da imaginação criadora das crianças (GÓES, 2014).

Dado que, as teses e dissertações encontradas na BDTD foram apresentadas e analisadas, acrescento, em seguida, as pesquisas sobre desenho na Educação Infantil localizadas no Repositório da Universidade do Minho.

2.1.3 Pesquisas sobre o desenho na Educação Infantil *RepositóriUM*¹⁰

Dentro de cada coleção do repositório é possível selecionar a procura por períodos. Assim, procurei os trabalhos nos períodos que incluíam os anos da última década. Para facilitar o levantamento, os trabalhos foram mantidos por ordem de relevância. Ou seja, as pesquisas mais distantes e que não possuíam nenhuma ligação com os termos ficaram ao final da listagem, deixando as que se aproximavam dos descritores em posições anteriores. Isso facilitou a localização das produções que foram selecionadas através da observação individual dos títulos mais relevantes e localizadas no início da distribuição.

Na coleção de teses de doutoramento, não foi encontrada nenhuma publicação com os descritores utilizados, ao contrário da coleção de dissertações em que três foram encontradas dentro do período de dez anos (2007-2017). No quadro a seguir, é possível visualizar essas dissertações:

¹⁰ O Repositório da Universidade do Minho (RepositóriUM) foi criado no final de 2002, possui o conjunto de produções acadêmicas da universidade e “foi construído com o objetivo de armazenar, preservar, divulgar e dar acesso à produção intelectual da Universidade do Minho em formato digital” (REPOSITÓRIUM, 2017). Para uma pesquisa mais minuciosa, selecionei o item “Comunidades & Coleções”, disposto na página inicial do *site*. As publicações estão distribuídas em diferentes comunidades e dentro das comunidades são reunidas diferentes coleções. Para este levantamento foi escolhida a comunidade da Biblioteca da Universidade do Minho e as coleções “BUM – Dissertações de Mestrado” e “BUM – Teses de Doutoramento”.

Quadro 5 - Dissertações RepositóriUM

Descritores	Título da Dissertação	Ano	Autor	Orientador
Desenho e Educação Infantil	Desenho infantil: modos de interpretação do mundo e simbolização do real: um estudo em sociologia da infância	2009	Zélia Fernanda Fonseca Gomes	Manuel Jacinto Sarmento
Desenho e Educação Infantil	A voz desenhada e a vez colorida da infância	2009	Teresa Alexandra Fonseca Lobo Martins	Manuel Jacinto Sarmento
Desenho e Narração	Narrativas gráficas em contextos pediátricos	2012	Ricardo Miguel Simões Garcia	Manuel Jacinto Sarmento

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Conforme o quadro, as três dissertações foram orientadas por Manuel Jacinto Sarmento, que é sociólogo da infância e coordenador das pesquisas do Instituto da Criança da Universidade do Minho (MARTINS FILHO; PRADO, 2011). Através da análise das pesquisas, é possível inferir que os trabalhos abordam o percurso de produção das crianças a partir do campo da Sociologia da Infância. As dissertações em questão abordam: o conhecimento da cultura geracional da infância a partir dos desenhos das crianças (GOMES, 2009); a análise dos desenhos, os contextos, as relações e ações sociais que perpassam o ato de criação (MARTINS, 2009); e, a percepção da forma que as crianças estruturam representações sociais relativas ao universo hospitalar (GARCIA, 2012).

Nessa perspectiva, quando as elaborações dos desenhos são acompanhadas, é possível ter acesso às opiniões expressas pela criança, além das atribuições cheias de significados que elas dispensam a sua produção gráfica (SARMENTO, 2011). Dessa forma, mostra-se de grande relevância a expansão do conhecimento das crianças, pois o estar junto delas possibilita conhecer as complexas interações que elas estabelecem com o meio do qual fazem parte e como são constituídas as diferentes infâncias durante esse processo.

Além das pesquisas até aqui mostradas, encontrei outras que não foram resgatadas pelas buscas nos sites selecionados para o mapeamento. Logo, as apresentarei na sequência.

2.1.4 Pesquisas que não foram resgatadas pelas buscas nos sites selecionados

Durante as leituras sobre o tema desenho na Educação Infantil, encontrei algumas produções acadêmicas que considerei relevantes e que se encontravam no período de tempo estabelecido. Como o levantamento na *ANPED* e na *SCIELO* não trouxeram pesquisas sobre o tema, resolvi inserir neste mapeamento essas pesquisas.

Quadro 6 - Outras pesquisas encontradas

Ano	Título	Tipo de documento	Autor(a)	Orientador(a)	Universidade
2008	Dar forma é formar-se: processos criativos da arte para a infância	Dissertação	Sirlene Maria Giannotti	Marina Celia Moraes Dias	Universidade de São Paulo
2008	Escultura e imaginação infantil: um mar de histórias sem fim	Tese	Alessandra Mara Rotta de Oliveira	Gilka Elvira Ponzi Girardello	Universidade Federal de Santa Catarina
2008	A produção de desenhos na proposta pedagógica para Educação Infantil	Dissertação	Giseli Day	João Josué da Silva Filho	Universidade Federal de Santa Catarina
2009	As marcas da cultura nos desenhos das crianças	Dissertação	Margarete Sacht Góes	César Pereira Cola	Universidade Federal do Espírito Santo
2016	O desenho de meninas e meninos na Educação Infantil: um estudo sobre relações de gênero na infância	Dissertação	Daniele Duarte Pimenta	Daniela Finco	Universidade Federal de São Paulo

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Com o levantamento na BDTD, pensei que as pesquisas apresentadas no quadro 6 seriam resgatadas através dos descritores utilizados. No entanto, espantou-me o fato de que duas pesquisas (PIMENTA, 2016; GÓES, 2009) nem estavam catalogadas na BDTD. Acredito que as demais não apareceram na busca, pela falta de dados identificadores ou por conta dos termos utilizados na catalogação estarem distantes dos descritores.

Apesar disso, os trabalhos citados no quadro 6 retratam investigações com as crianças da Educação Infantil durante seus processos criadores. Uma das pesquisas (GIANNOTTI, 2008) traz os desenhos no momento da produção gráfica, permitindo que a autora compreenda a presença dos percursos criativos de cada criança individualmente.

Outra dissertação apresenta, em dados coletados a partir de observações participantes, as marcas da cultura nos desenhos (GÓES, 2009).

Além disso, ainda que a pesquisa de Oliveira (2008) não ressalte o desenho, e sim a escultura, ela aborda uma discussão significativa sobre as relações entre os processos imaginativos infantis na criação de esculturas, indicando a necessidade da adequação dos tempos e espaços para a fruição e criação dessa linguagem.

Por outro lado, na pesquisa de Day (2008), vemos novamente uma investigação no centro da produção dos desenhos, na qual a autora problematiza as propostas de desenho e sua importância pedagógica. Para finalizar, resalto a pesquisa de Pimenta (2016), que alia a oralidade e o desenho para identificar as questões de gênero reveladas nas marcas dos desenhos infantis.

A partir deste mapeamento é importante destacar que, embora se deva considerar que existam pesquisas sobre o desenho na Educação Infantil, ainda poucos pesquisadores se interessam pela investigação das narrativas produzidas pelas crianças durante o ato de desenhar, principalmente no Brasil. Muitas tratam da Arte, como tema central, e as que trazem o desenho possuem o enfoque na análise das representações contidas nos desenhos a partir de teorias psicológicas.

Tendo em vista isso, é possível verificar que o desenho das crianças tem passado despercebido. Poucas são as pesquisas problematizando o processo de produção de desenhos das crianças pequenas. Por entender que essas pesquisas trazem novas configurações às expressões infantis, além de evidenciar as peculiaridades das infâncias, na sequência, apresento como os documentos legais norteiam as propostas em desenho na escola, além de problematizar as diferenças acerca do desenho na creche e na pré-escola.

2.2 DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL – DCNEI E BNCC

A Educação Infantil vem sofrendo diversas alterações no que diz respeito ao cotidiano escolar desde sua origem assistencialista. No decorrer dos anos alguns

documentos foram elaborados para orientar a primeira etapa da Educação Básica e assegurar uma linguagem comum quando falamos das crianças pequenas.

Assim, inicio esta análise pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2010), que foi fixada através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Além de outros objetivos, as DCNEI (BRASIL, 2010) foram elaboradas para estabelecer orientações no que se refere à organização das propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Segundo as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12), a criança é entendida como um

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

Desse modo, vemos que o conceito de criança já a coloca em uma posição de protagonismo e competência que interfere na sociedade e produz cultura através das infinitas interações que são estabelecidas no cotidiano escolar. Além disso, as DCNEI (BRASIL, 2010) apresentam alguns princípios que devem orientar as propostas pedagógicas da Educação Infantil. Entre eles destacam-se os éticos “da **autonomia**, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades”, os políticos “dos **direitos de cidadania**, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” e os estéticos “da sensibilidade, da **criatividade**, da ludicidade e da **liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas** e culturais” (DCNEI, BRASIL, 2010, p. 16, grifos meus). Assim sendo, percebo que propostas que ainda são visualizadas nas escolas, em que o desenho é entregue pronto à criança ou que servem somente para decoração não respeitam os princípios acima destacados. Ao contrário, defendo propostas que consideram tais princípios e permitem que a criança explore com autonomia e descubra ainda mais sobre si, os outros e o mundo.

Também, é importante analisar os eixos norteadores do currículo da Educação Infantil que se referem às interações e à brincadeira. Segundo as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 25-26, grifos meus), as práticas pedagógicas precisam integrar e garantir, dentre várias

outras, vivências que “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, **expressivas**, corporais”; que “favoreçam a imersão das crianças nas **diferentes linguagens** e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, **verbal**, **plástica**, dramática e musical”; que “possibilitem às crianças **experiências de narrativas**, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita”; que “possibilitem **vivências éticas e estéticas** com outras crianças e grupos culturais”; que “incentivem a **curiosidade**, a **exploração**, o **encantamento**, o questionamento”; que “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, **artes plásticas e gráficas**”. Como é possível observar, as DCNEI (BRASIL, 2010) investem nas linguagens do desenho, uma vez que apresentam a necessidade e a importância que as várias experiências possuem para o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, as crianças precisam encontrar na escola oportunidades de explorar ainda mais seu grafismo, pois “a pluralidade expressiva das crianças é fruto de uma série de solicitações e experiências: não é algo que ‘brota’” (LEITE, 2002, p. 272). Corroborando o argumento, Lavelberg (2013a, p. 70) defende que “é preciso que a escola propicie oportunidades de aprendizagem, para fazer e conhecer arte, de forma que as escolhas dos alunos partam de experiências vivenciadas em atos de criação”. Isso posto, reconheço que proporcionar diferentes experiências em desenho assegura o que já era defendido nas discussões emergentes a partir da Constituição de 1988, ou seja, o desenvolvimento da criança pequena.

Por conseguinte, ressalto o que o documento mais atual sobre a Educação Básica traz acerca da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2018). A parte que aborda a etapa da Educação Infantil utiliza as DCNEI (BRASIL, 2010) como ponto de partida para a elaboração de seu texto. Por isso, o que já discuti anteriormente também é defendido pela etapa da Educação Infantil na BNCC (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva, apresentarei agora as contribuições trazidas pelo novo documento proposto pelo Ministério da Educação (MEC). O primeiro ponto a ser destacado refere-se aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, que asseguram todas as condições necessárias para que as crianças vivenciem uma aprendizagem desempenhando “um papel

ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2018). Dessa forma, percebo que ao defender um olhar apurado para o processo de produção dos desenhos essas condições são asseguradas, visto que o ato de desenhar, conforme vem sendo reconhecido no decorrer desta Dissertação, coloca a criança num papel ativo, oferece a ela diferentes desafios e permite que conheça a si, aos outros e ao mundo, a partir das experiências que podem ser propostas.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), faz parte dos direitos da criança o conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Todos eles, de uma forma ou outra estão atrelados ao ato infantil de desenhar, pois possuem o termo “linguagens” contemplado. Mas, gostaria de destacar alguns que trazem em seu texto aspectos explícitos acerca do desenho, quais são: o direito que a criança tem de “explorar movimentos, gestos, sons, **formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações**, em suas diversas modalidades: **as artes**, a escrita, a ciência e a tecnologia”; e o de “expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, **por meio de diferentes linguagens**” (BRASIL, 2018, p. 36, grifos meus). A partir disso, vejo a capacidade que o desenho possui, quando essa linguagem é potencializada, de garantir tais direitos para as crianças que vivenciam a etapa da Educação Infantil na escola.

Outro aspecto relevante, diz respeito aos campos de experiências: “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes” (BRASIL, 2018, p. 38). Dentre os cinco campos de experiência estruturados pela BNCC, um refere-se aos “Traços, sons, cores e formas”. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 39), “conviver com diferentes manifestações artísticas, [...] no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens”. Assim, a Educação Infantil promove “a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística” (p. 39). Nesse contexto, o desenho das crianças aparece como uma das manifestações artísticas possíveis, em que elas podem criar e interagir com experiências diversificadas que promovam sua competência e o descobrimento do mundo a sua volta.

Nessa perspectiva, gostaria de destacar que os documentos apresentados têm por fundamento apenas nortear as práticas pedagógicas da Educação Infantil. Isso não inclui apagar os interesses da criança e do grupo de determinada escola. Com relação a BNCC, entendo que ela surge para contribuir com as práticas pedagógicas da Educação Básica no geral, mas não deve ser encarada como um grande livro de receitas, apesar de muitos professores já a verem dessa maneira.

Para finalizar, destaco que o lugar ocupado pelo desenho nos documentos norteadores da Educação Infantil reafirma o respeito às manifestações expressivas que a criança, no papel de protagonista de suas vivências, produz. A seguir, apresento reflexões sobre o desenho na creche e pré-escola.

2.3 O DESENHO NA CRECHE E PRÉ-ESCOLA

A criança descobre em si uma confidente, que lhe revela um mundo interior. O seu desenho é cúmplice dessa nova existência interior (DERDYK, 1990, p. 119).

Para cada grupo de crianças da Educação Infantil o desenho tem suas peculiaridades. Contudo, a epígrafe que inicia esta seção traz uma reflexão que acontece independente do desenho da criança ser na creche ou na pré-escola, pois para ambas ele traz uma forma de descobrir sobre si, os outros e o mundo, apresentando-lhe o mundo que existe dentro dela.

Nesse sentido, vale ressaltar que “a criança desenha regida pelo que concebe sobre desenho e, para isso, depende de interação com um meio onde o desenho é validado como ação infantil” (IAVELBERG, 2013a, p. 20). Logo, seja na creche ou na pré-escola, é importante que se realizem propostas em que as crianças tenham a liberdade de tornar visível um mundo que existe dentro de si.

Para isso, o desenho não pode ser encarado como uma atividade secundária, que procura aquietar as crianças ou desenvolver sua motora fina através da repetição de traçados e formas, e da pintura dentro dos limites impostos pelos desenhos fotocopiados.

Infelizmente, essa é uma realidade muito presente, que perpassa desde a creche até a pré-escola e que precisa ser revista, pois não potencializa o desenho como linguagem.

Tendo em vista isso, “cabe aos professores promover situações e propostas de ação para que o aluno estabeleça relações entre seus desenhos e os desenhos existentes, tanto de crianças quanto de artistas” (IAVELBERG, 2013a, p. 30). Para tanto, conhecer as crianças a sua volta e seus interesses é primordial para o planejamento de propostas de desenho que contribuam para o desenvolvimento de seu grafismo e da sua capacidade criadora.

Nessa perspectiva, precisamos entender que para as crianças da creche, o desenho se apresenta como mais uma forma de exploração e descobrimento do mundo. À vista disso, as propostas precisam considerar além da experimentação de diferentes materiais, suportes e espaços, a descoberta do corpo e de suas possibilidades.

Corroborando o argumento, Derdyk (1990, p. 31) afirma que é o corpo que confirma nossa presença no mundo, pois ele é o documento vivo que testemunha a nossa existência, enquanto a figura “é o que a gente vê, compartilhando com a imagem e a representação o significado daquilo que o corpo emana, sendo no mundo”. Então, para as crianças da creche o corpo torna-se um aliado do desenho rumo à descoberta de novas vivências e possibilidades.

Desse modo, o adulto pode criar mediações didáticas em que as crianças tenham a liberdade de experimentar os diferentes movimentos que seu corpo é capaz de produzir. Segundo Cunha (2014, p. 33), “não deve haver um limite especial imposto pelo adulto quanto à exploração pela criança, o limite será dado pelo próprio corpo dela”. Assim, “o alcance de sua mão e do movimento é que delimitará o seu espaço de atuação gráfico-plástica” (CUNHA, 2014, p. 33). Portanto, observo que essas explorações permitem que tanto as potencialidades corporais como as habilidades gráficas da criança da creche sejam contempladas.

A partir disso, Cunha (2014) discute que apresentar propostas além das mesas permite que a percepção visual, a gestualidade corporal e os movimentos do braço e da mão sejam explorados de outras maneiras. Por isso, “nesse momento de exploração espacial e matérica, as crianças necessitam de grandes superfícies de papel, não sendo

adequado fornecermos folhas de tamanho ofício” (CUNHA, 2014, p. 33). Logo, o professor precisa planejar propostas que respeitem esse momento de exploração vivido pelas crianças.

Além disso, é importante destacar que a maneira como uma proposta será conduzida pelo professor faz toda a diferença para um melhor aproveitamento por parte da criança. Nessa perspectiva, é preciso enfatizá-las, desde bebês, no papel de protagonista de suas ações, permitindo que nas marcas deixadas no papel seja possível perceber cada um e seus próprios e singulares movimentos.

Nessa lógica, destaco que durante as propostas de desenho “o corpo inteiro da criança desenha, concentrado na pontinha do lápis, que lhe abre a possibilidade da experiência da conquista das formas (DERDYK, 1990, p. 106)”. Consequentemente, saliento que “a criança pequena desenha pelo prazer do gesto, pelo prazer de produzir uma marca” (ALBANO, 2013, p. 25). Logo, quando a criança da creche pode explorar seus movimentos corporais livremente, tem mais possibilidades de comunicar como interage com o que tem a sua disposição, além de experimentar diferentes marcas que seus gestos são capazes de produzir.

Com isso, “não é possível separar reflexão e pensamento do corpo de crianças pequenas – estão juntos. Pensamento e ação estão interligados; não existe um sem o outro. Sem o movimento, a criança não é capaz de se desenvolver, de pensar” (BARBIERI, 2012, p. 107). De acordo com Barbieri (2012, p. 107), “as escolas de Educação Infantil devem privilegiar a ação, o movimento, para que as crianças possam ser potentes”. Portanto, como professores de creche, precisamos contemplar e promover propostas de desenho que considerem as diferentes formas em que as crianças podem se movimentar no espaço para que elas possam se desenvolver de forma eficiente.

Desse modo, buscar a variedade de materiais, suportes e espaços nos planejamentos de desenho a serem propostos para as crianças, é inevitável. Infelizmente, ainda vejo em algumas creches propostas centradas apenas no giz de cera, na folha A3 e na mesa da sala de aula. Por consequência, as crianças ficam limitadas a experimentar apenas tais recursos e restritas a somente algumas explorações estéticas.

Ao contrário disso, quanto mais propostas diversificadas as crianças tiverem, mais chances de potencializar seu desenho terão. Para isso, os professores podem proporcionar propostas em lugares espaçosos e com materiais grandes, para que as crianças pequenas possam explorar seus movimentos corporais e de traçado.

Dessa maneira, enquanto desenha, o corpo da criança da creche também está colaborando para que suas marcas sejam registradas, tudo vai acontecendo ao mesmo tempo. Por isso, afirmo que através do corpo temos acesso à plenitude da alma da criança, pois “a criança é sinestésica – atua no mundo com todos os sentidos” (BARBIERI, 2012, p. 108). Diante disso, nosso papel enquanto professores torna-se de extrema relevância na vida escolar da criança, que precisa vivenciar experiências potentes que a coloquem como protagonista de suas ações.

Em função disso, precisamos refletir igualmente sobre como esse papel precisa ser realizado, para contemplar propostas de desenho que potencializem também as crianças em idade pré-escolar, na condição de protagonistas, pois sabemos que muitas das práticas buscam apenas preparar a criança para o Ensino Fundamental. Ou seja, as crianças recebem propostas que, segundo os professores, buscam desenvolver a motora fina, para que quando chegarem no primeiro ano saibam utilizar o caderno.

Por conta disso, os professores oferecem desenhos fotocopiados para pintar dentro dos limites impostos pelas linhas, papel crepom para fazer bolinhas e preencher o interior das formas prontas, e, até determinadas cores, para serem utilizadas em determinada forma. Quando as propostas contemplam o ato de desenhar restringem-se a materiais como canetinhas, lápis de cor e giz de cera, suportes como o papel sulfite 60, e o único espaço da mesa na sala de aula.

Ao contrário disso, as crianças em idade pré-escolar precisam desenhar e criar com diferentes materiais, suportes e espaços. Segundo Gobbi (2010), a ausência de propostas que permitam que a criança crie enfraquece as ricas manifestações utilizadas por elas para se expressar. Por isso, o professor precisa pensar em propostas que instiguem as capacidades investigativas das crianças e ampliem seus percursos criadores.

Reafirmando o argumento, Lavelberg (2013a, p. 66) destaca que “essa diversidade cria muitas oportunidades para aprender a desenhar”. Logo, quanto mais os professores puderem diversificar, melhor será para o desenvolvimento do grafismo da criança. Além disso, as crianças vão percebendo que os mundos que existem na sua imaginação podem ser visualizados e tornam-se concretos através das diferentes oportunidades que as propostas de desenho lhes proporcionam.

Nesse sentido, enquanto professores precisamos permitir que cada criança tenha a liberdade de escolher como prefere começar seu desenho, com quais materiais, com quais cores, sem fazer exigências e determinações às crianças antes de elas começarem suas criações. Já presenciei adultos determinando regras em que o lápis grafite deveria ser usado para desenhar, a canetinha para contornar o traçado e o lápis de cor para pintar. Ao contrário disso, acredito que as crianças precisam utilizar os materiais disponíveis de acordo com seu planejamento e outros da forma que melhor se encaixar na sua intenção investigativa.

Por esse ângulo, percebo que situações em que as ações da criança são limitadas por um adulto, restringem suas explorações, fazendo-as investir apenas em formas que já dominam e que sabem que serão aceitas pelo professor. Sobre isso, Lavelberg (2013a, p. 48) acrescenta que “a criança tem projetos que ela domina. Convém, reiterar, que domínio não é dom; é construção que se dá por intermédio de experiências em uma ordem mais ou menos frequente”. Então, essas manifestações limitantes do adulto acabam dizendo nas entrelinhas que apenas o desenho limpo e organizado é aceito, que aquele que possui traçados inusitados não é acolhido.

Dessa forma, as crianças evitam a descoberta de novos traçados, permanecendo em formas aceitas e conhecidas. Nos casos em que o pensamento insiste em arriscar, as crianças pedem autorização para o professor antes de realizar determinada forma. Por consequência, os processos de produção de desenho ficam repletos dos “pode” ou “não pode” do professor, impedindo a autonomia e iniciativa das crianças para explorar outros desafios gráficos.

Da mesma maneira, o desenho da criança não pode ficar restrito apenas a uma data comemorativa, à ilustração de uma história contada anteriormente ou a rerepresentação do real¹¹. Propostas, assim, limitam a produção imaginativa, pois exigem que a criança represente apenas um tema determinado. Ao invés disso, acredito que o desenho “é uma atividade do imaginário” e que quando a criança agiliza os conteúdos do imaginário “contracenando com os elementos da realidade física e cultural, inventa e repete figurações, configurações gráficas (DERDYK, 2015, p. 59). A partir disso, defendo atitudes em que o professor apoia as formas representadas pelas crianças, pois elas entendem que seu desenho pode conter mundos que existem em seu interior, além de permitir que a sua capacidade criadora se torne cada vez mais potente.

A partir disso, vale ressaltar que durante a idade pré-escolar o jogo imaginativo presente enquanto a criança desenha é ainda mais evidente. Para Albano (2013, p. 35), “[...] o desenho como expressão do pensamento tende a conquistar novas formas com o crescimento da criança. É linguagem que precisa conquistar um vocabulário cada vez mais amplo, sem, contudo, perder a intensidade e a certeza do seu traço”. À vista disso, o diálogo entre as crianças enquanto elas desenhavam será ainda mais intenso e o professor precisa proporcionar momentos para que ele aconteça.

Confirmando a argumentação, Lavelberg (2013b) aborda a organização de conversas em que as crianças contem as dificuldades e facilidades que passaram o percurso criador que deu origem ao seu produto. Com isso, as crianças sentem mais segurança no desenhar, pois percebem que seus colegas também enfrentam desafios gráficos e que os mesmos podem ser resolvidos.

Na sequência, contextualizo a relação que envolve a Educação Infantil, o desenho e a narração, fundamentando a relevância que o percurso criador possui no contexto de produção dos desenhos das crianças pequenas.

¹¹ Quando o desenho da criança apresenta formas, elementos e cores de acordo com a realidade concreta, ele torna-se a rerepresentação do real, por exemplo: desenho de cavalos com quatro patas, pessoas com dois olhos etc. Ou seja, o desenho da criança não mostra elementos imaginários, como no exemplo, o cavalo com seis patas, ou uma pessoa com vários olhos.

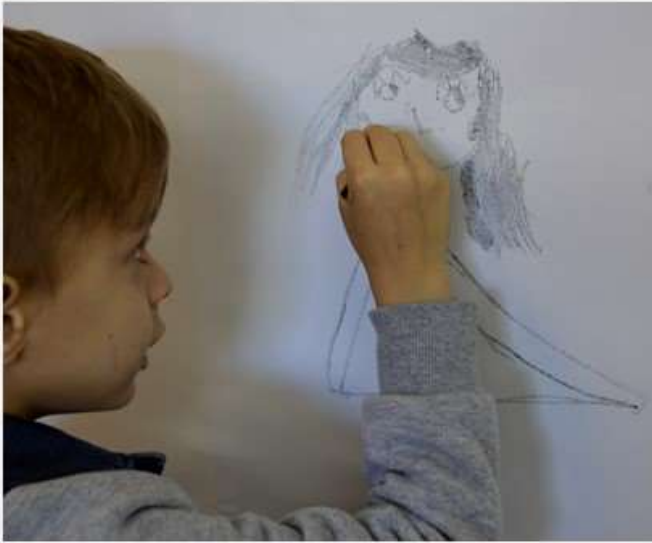


Foto-ensaio 3 - A vampira. Composto por 6 fotografias digitais da autora.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL, DESENHO E NARRAÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A RELAÇÃO

Durante o processo de produção de desenhos as crianças se relacionam com seus pares, com os materiais, suportes e espaços, com o(s) adulto(s) e com seus traçados. Entretanto, apesar de a escola ser um lugar de que se espera propostas de desenho que priorizem tais relações às crianças, nem sempre é assim que acontece. Existem muitas escolas que oferecem poucas oportunidades para as crianças desenharem. No entanto, mesmo em situações em que elas desenhavam apenas com papéis ofício e canetinhas, sempre descobrem novas maneiras de comunicar o que sua imaginação projeta sobre o mundo, deixando marcas por onde as canetinhas passam.

Por consequência, penso que o momento de desenhar da criança pequena é um ato criador em que tudo é possível (POSTIC, 2013). Nesse contexto, uma criança que parece pequena frente a um enorme elefante, pode relacionar-se com ele sem receio; pode voar junto de um dragão; pode viver num castelo no meio de uma floresta. Enfim, o processo de produção do desenho permite que realidades únicas, com personagens, eventos e situações originais sejam projetadas pelas crianças.

Por isso, neste capítulo, apresento algumas discussões que permearam a história do desenho infantil, trazendo as reflexões que acompanharam os estudos sobre ele. Também, analiso e relaciono os conceitos de desenho e narrativa, apresentando inicialmente as linguagens do desenho e depois as principais inspirações sobre o conceito de narrativa.

3.1 A EMERGÊNCIA DAS DISCUSSÕES SOBRE DESENHO INFANTIL

Conhecer a história do ensino do desenho para crianças muda nossa concepção do grafismo infantil contemporâneo. Observamos que a datação histórica não mostra apenas números que marcam o tempo, mas é acompanhada de imagens que imprimem características das concepções de criança, educação, época e sociedade onde os desenhos foram gerados (IAVELBERG, 2013a, p. 15).

Muitas foram as fases que perpassaram o ensino do desenho infantil. Como destaca a epígrafe inicial, conhecer sua história traz mudanças na concepção que temos hoje sobre

o grafismo. Segundo Barbosa (2015, p. 15), essas fases “se acrescentam umas às outras: se intercalam, raramente dialogam e operam como em cascata, em camadas ou placas tectônicas”. Logo, é possível afirmar que, por mais que tenham suas diferenças, uma necessitou da reflexão e avaliação da anterior para surgir e existir.

Inicialmente, vale apresentar a concepção de desenho defendida pela escola tradicional. Segundo Lavelberg (2013a), o programa de desenho nas escolas tradicionais destacava o produto e priorizava o uso de modelos – que tinham por objetivo ensinar a criança a desenhar –, e exercícios repetitivos – que serviam para treinar as habilidades em desenho. Também, de acordo com Barbosa (2015), por muitos anos, técnicas que buscavam ampliar figuras fizeram parte dos currículos de desenho, buscando preparar operários para o trabalho na indústria.

Nesse sentido, percebo que muitas dessas concepções de desenho que buscam ensinar através da repetição de traçados e de atividades descontextualizadas ainda estão presentes nos currículos de Educação Infantil. Apesar de o discurso escolar colocar a criança da atualidade como sujeito ativo na sociedade, continuam existindo práticas pedagógicas em desenho que a colocam em uma posição de passividade.

Contudo, essa concepção passou por mudanças no decorrer da história. Já na escola moderna, o ensino do desenho passou a centrar-se na autoexpressão. De acordo com Lavelberg (2013a, p. 16), foi durante a escola moderna que “buscou-se a defesa dos modos possíveis de manifestação da criança e das transformações nos desenhos ao longo do seu desenvolvimento”. Dessa forma, é possível afirmar que já na escola moderna procurava-se a expressividade nos desenhos. Ou seja, mesmo indiretamente, começaram a ser entendidos como linguagem que expressa e comunica.

Por outro lado, na escola renovada o desenho foi descoberto como forma de estudar a criança psicologicamente (LAVELBERG, 2013b). Segundo Lavelberg (2013b, p. 15), o centro das atividades de desenho estava “no indivíduo, na exploração livre de materiais e técnicas (com foco no processo, e não no produto) e no desenvolvimento do potencial criador”. Consequentemente, era defendido o desenho livre e espontâneo da infância como uma forma de conhecer quem era a criança e como ela vivia seu cotidiano.

Nesse sentido, "o processo estimulava a imaginação e a criatividade; a liberdade era compreendida como qualidade livre de influências do meio" (IAVELBERG, 2013b, p. 23). No entanto, com a contemporaneidade, começaram a surgir as pesquisas interculturais que debatiam a relação do desenho com a cultura (IAVELBERG, 2013b). Então, mostrou-se que através do desenho a criança pode compreender a si mesma e ao mundo (IAVELBERG, 2013b). Portanto, verifico que essas perspectivas etapistas e psicologizantes foram as precursoras nos estudos sobre desenho, principalmente através da investigação de alguns pesquisadores.

Isso posto, um dos autores que começou a pensar o desenho infantil foi Luquet (1913), que, além de defender o desenho como um jogo tranquilo com função lúdica, ao qual a criança se entregava, podendo exercê-lo sozinha, mantendo ou abandonando quando desejasse, considerava o "realismo como a tendência natural da representação gráfica" (IAVELBERG, 2013b, p. 37). A partir disso, determinou quatro fases para os desenhos das crianças, quais são: realismo fortuito, realismo fracassado, realismo intelectual e realismo visual (IAVELBERG, 2013a, 2013b). Para o autor, tais etapas significam a relação estabelecida pela criança com a produção realista de artistas adultos. A tese apresentada por Luquet foi revolucionária para sua época, uma vez que até ela só se considerava exercícios de repetição no ensino do desenho.

Na sequência, apresento Viktor Lowenfeld (1947), outro autor que se destacou na escola renovada, inovando com uma proposta preocupada com o desenvolvimento da criança. Nesse caso, ele não preconizava apenas a livre ação do sujeito como situava "a necessidade da ação pedagógica como um incentivo ao desenvolvimento do potencial criador da criança" (IAVLEBERG, 2013b, p. 39). O autor se preocupava com os processos que envolviam o ato criador, acreditando que as ações criadoras possíveis no desenho podem expandir-se para outras áreas da vida da criança (IAVELBERG, 2013b). Assim como Luquet, Lowenfeld também nomeou fases que visavam às transformações gráficas com o desenvolvimento da criança, quais são: garatuja, garatuja nomeada, pré-esquema, esquema e realismo (IAVELBERG, 2013a). Isso posto, acredito que a maior inovação de Lowenfeld foi introduzir um pensamento voltado para o desenho espontâneo, em que as

ações pedagógicas em Arte potencializassem as crianças no papel de criadoras, a partir das contribuições que ele acreditava que o ensino do desenho proporcionava para o desenvolvimento delas.

Para encerrar, ressalto a pesquisa de Kellogg (1969), a qual defendia que “o desenho se desenvolve a partir de observações que a criança realiza sobre sua própria ação gráfica” (IAVELBERG, 2013b, p. 48). Segundo Iavelberg (2013b, p. 49), a autora destaca que “a criança aprende a desenhar por si, quando livre da interferência de outros”. Com base nisso, nomeou quatro estágios para descrever o desenho das crianças: estágio dos padrões; estágio das figuras; estágio do desenho; e, estágio das expressões pictóricas (IAVELBERG, 2013b). Nos dois primeiros estágios a criança encontra-se no momento de arte autodidata, sendo que nos dois últimos, na arte espontânea. Além disso, para a autora, um estágio conduz ao outro. Em sua teoria, Kellogg se diferencia dos pesquisadores anteriores, pois discute o desenho autodidata, problematizando a interferência que repertórios anteriores provocam nos novos desenhos das crianças.

A partir do exposto, percebo o quanto os estudos sobre o desenho têm avançado desde a escola tradicional, onde o aperfeiçoamento da técnica a partir de modelos de desenho prevalecia. Por conta disso, questiono-me sobre as possibilidades de realização de práticas pedagógicas que evitem exercícios de repetição, mas que priorizem a expressão da criança. Por isso, apresento a seguir, uma seção que pretende colaborar com a problematização dessas práticas.

3.2 DESENHO E NARRATIVA: delineando conceitos

Para desenvolver um olhar que entenda o ato de desenhar da criança na Educação Infantil é preciso refletir sobre as relações que elas estabelecem com os materiais, suportes e espaços que tem disponíveis para criação, além das constituídas com os pares e adultos que convivem, durante a produção de seus desenhos. Muitas vezes, alguns professores interessam-se somente pelo produto final desenhado pelas crianças. No entanto, baseada em Augusto (2009), Cappelletti (2009), Gobbi (2009), Iavelberg (2013a) e Staccioli (2011;

2018), defendo que todo processo que envolve a sua produção precisa ser atenciosamente observado para compreendermos verdadeiramente essas relações que o constituíram.

Portanto, apresentarei nesta seção, os conceitos de desenho, narração, desenho narrativo e pensamentos coloridos, importantes para contemplar o desenvolvimento desse olhar. Inicialmente, discutirei as linguagens do desenho da criança para, posteriormente, levantar questões a respeito de sua relação com a narração durante os processos de produção dos desenhos das crianças.

3.2.1 As linguagens do desenho

Desde muito tempo atrás vemos no desenho as formas com que o ser humano vive e a maneira como se relaciona com o mundo a sua volta. Por ser “uma língua tão antiga e permanente”, o desenho “atravessa a história, atravessa todas as fronteiras geográficas e temporais, escapando da polêmica entre o que é novo e o que é velho” (DERDYK, 2015, p. 52). No entanto, ao entender que todo traçado realizado constitui um desenho podemos admitir que muitas são as linguagens que o desenho se manifesta.

No Foto-ensaio 4 - A exploração de Luís, apresentado a seguir, vemos Luís (5 anos e 1 mês), uma das crianças que fizeram parte desta pesquisa durante uma ação do Ateliê 7. Nesta ação do ateliê as crianças foram convidadas a desenhar em caixas. Durante todo processo de produção, Luís desenhava várias formas sem figuração, mas que apresentam várias tonalidades de cores. Isso aconteceu porque ele explorou as cores que eram possíveis entre as junções que realizou.

Assim, seus desenhos comunicam a forma com que ele se relacionou com os materiais, cores e suportes a sua disposição. Mostram que ele passou por um longo processo de experimentação e exploração das cores ali presentes. Também, vemos no Foto-ensaio a seguir, que Luís está engajado na pintura de sua mão, explorando mais uma possibilidade de desenho.

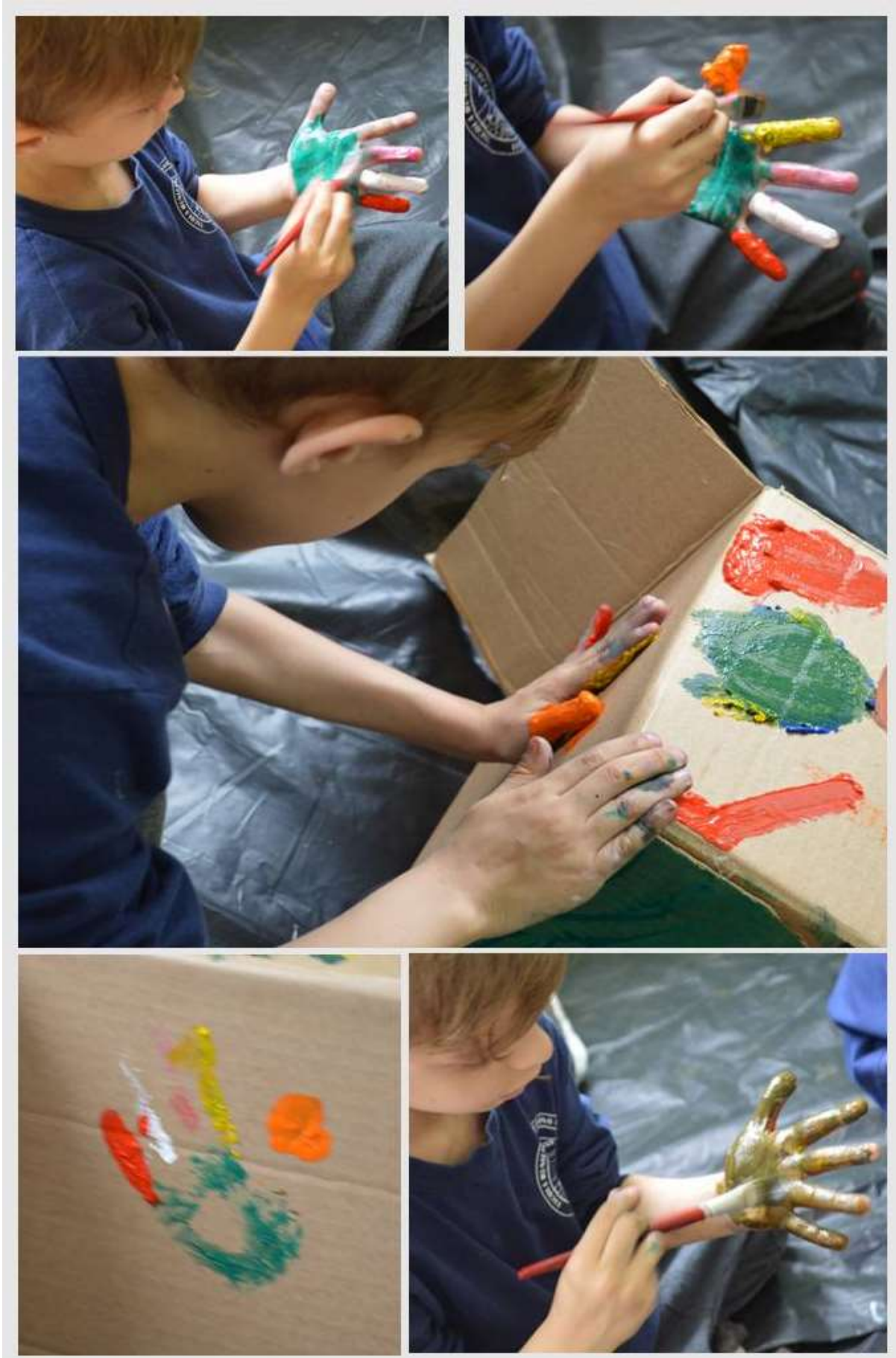


Foto-ensaio 4 - A exploração de Luís. Composto por 5 fotografias digitais da autora.

Nesse sentido, podemos afirmar que os traçados das crianças podem ser decorrentes da exploração de movimentos, materiais, formas, cores. Frequentemente, observamos crianças misturando, testando diferentes junções de cores, ou explorando o traço que um determinado movimento faz no papel. Ou seja, muitas vezes a criança desenha sem intencionalidade de representação (CUNHA, 2014). Em outros casos, observamos em seus desenhos traçados que expressam uma emoção, um modo de ver o mundo, que pode ou não ser atrelado a linguagem oral. Mas, em todo o caso, o desenho é linguagem, pois comunica, mostrando quem é e como um determinado desenhista interage com o que ele tem a sua disposição.

Corroborando o argumento, Barbieri (2012, p. 85) afirma que durante o ato de desenhar ação e expressão estão envolvidas, pois “o desenho é uma maneira de brincar no mundo, pensar o mundo, de estar no mundo, de se comunicar”. Consequentemente, torna-se imprescindível assumir “a importância de se ver o desenho como atividade total que envolve pensamento, movimento e linguagem, processo fruto de interações sociais” (AUGUSTO, 2009, p. 22). A partir das interações que a criança vivencia em seu cotidiano, cria mecanismos para perceber o mundo a sua volta e construir novas significações sobre ele e sobre ela mesma.

Nessa perspectiva, as linguagens do desenho têm sido utilizadas como expressão por milhares de anos, desde nossos ancestrais, que produziam marcas no interior de cavernas como forma de registro de suas histórias. Contudo, por ser frequentemente ligado à espontaneidade e ao lazer, o desenho tende a ser substancialmente abandonado como linguagem específica e como meio de comunicação (STACCIOLI, 2018). Hoje, apesar de ele ser muito comum entre crianças pequenas, ainda visualizamos propostas que não valorizam o potencial e o protagonismo das crianças no ato criador.

Nesse sentido, ainda percebemos escolas que não possuem situações de aprendizagem em que existe a criação dos desenhos, mas sim, que centram suas práticas na pintura de desenhos fotocopiados. Nessa concepção, o desenho não é encarado como linguagem, pois a criança não consegue explorar ou expressar-se, uma vez que ele é apresentado pronto para ela.

Ao contrário disso, Cunha (2014), explica que o processo expressivo da criança se constitui na interação dela com os objetos de conhecimento, que incluem o desenho, a pintura, a modelagem, entre tantos outros. Dessa maneira, a criança precisa interagir com o desenho tendo a possibilidade de explorar seus traçados, os materiais disponíveis e seus pensamentos para que esse processo expressivo se desenvolva.

Além disso, observo que na escola há uma supervalorização do produto final, ou seja, todo processo de produção do desenho, que apresenta ricas histórias que são verbalizadas pelas crianças, não é considerado. Essa ênfase que é dada ao produto final me lembra a escola tradicional, onde “o meio ditava a regra de acomodação da criança a modelos para aprender a desenhar, por intermédio da repetição de exercícios de treino de habilidades” (IAVELBERG, 2013b, p. 15). Essa maneira de entender o desenho da criança não a coloca em uma posição de protagonismo. Assim, a criança não é vista como um sujeito que tem a capacidade de interferir no mundo e construir as próprias conclusões acerca do que vive.

Ao invés disso, acredito que por cada criança ser um sujeito histórico e de direitos (DCNEI, BRASIL, 2010), é indispensável que sejam elaboradas propostas pedagógicas que a conduzam em uma posição de protagonismo, observando todo o seu caminho rumo ao conhecimento e permitindo o aperfeiçoamento da criatividade, autonomia e iniciativa. Corroborando o argumento, Cunha (2014, p. 16) defende que “o perceber e o registrar as impressões sobre o mundo ocorrem num processo contínuo – processo expressivo – que vai se modificando na medida em que as crianças têm contato com as linguagens, com os materiais expressivos e com as intervenções dos adultos e de outras crianças”. Por conta disso, planejar propostas de desenho que trazem a criança no papel de protagonista é uma das formas de possibilitar sua manifestação acerca do mundo a sua volta.

De acordo com Sarmiento (2011, p. 28)¹², o desenho infantil está “entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho

¹² Manuel Jacinto Sarmiento é sociólogo da infância e coordenador das pesquisas do Instituto da Criança da Universidade do Minho em Portugal (MARTINS FILHO; PRADO, 2011). Como foi possível verificar na seção “Mapeamento das pesquisas sobre desenho na Educação Infantil (2007-2017)” do capítulo “Qual é o lugar do

precede a comunicação escrita". Além disso, por não ser "apenas representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo" (SARMENTO, 2011, p. 28). Ou seja, no desenho infantil vemos retratadas as formas como as crianças vivenciam suas infâncias e a maneira como encaram suas realidades.

Além disso, as linguagens do desenho aparecem em várias outras modalidades artísticas, servindo de base para a pintura, a escultura, gravura, *design* de objetos, cartazes, embalagens, desenhos animados e histórias em quadrinhos (IAVELBERG, 2013a). Por consequência, ele está presente e documenta conhecimentos acerca de uma determinada sociedade e cultura, ou seja, "encontra-se neles ricos e complexos processos de elaboração do presente e do passado, também de inventar, apresentar e projetar mundos" (GOBBI, 2014a, p. 154). Dessa forma, quando permitimos que a criança se expresse através do desenho, nos colocamos no lugar de ouvintes dispostos a conhecer as crianças e as impressões que possuem de seu mundo através de seus traçados.

Nessa perspectiva, os traçados realizados pelas crianças trazem suas experiências, suas percepções. Com isso, surge a importância de as crianças constituírem as linguagens do desenho. Segundo Barbieri (2012, p. 85), "aprender a desenhar é aprender mais uma possibilidade de comunicação, por meio da qual as crianças aprendem o mundo e sobre si mesmas". Então, "o desenho infantil *comunica*, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referências de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer" (SARMENTO, 2011, p. 29, grifos do autor). Para Cappelletti (2009, p. 34), "o desenho é, acima de tudo, um tipo de comunicação que fornece informações e ideias sob uma forma visual, sem que para isso as ideias e informações se refiram a objetos e aspectos da realidade visível". Podemos perceber isso, desde o momento em que as crianças tem a oportunidade de desenhar, sejam bebês ou crianças bem pequenas, que muitas vezes o fazem antes mesmo de verbalizar palavras.

desenho na Educação Infantil?", Sarmiento orientou dissertações sobre desenho. Segundo Martins Filho e Prado (2011), o referido autor compreende os desenhos das crianças como produções simbólicas que fornecem importantes dados para se conhecer a infância.

Por conta disso, é preciso valorizar todo traçado que é realizado pelas crianças, desde bebês. Ao comentar sobre sua experiência na docência da Educação Infantil, Gobbi (2004) relata que um dos fatos que mais lhe chamava atenção se referia à maneira como os adultos tratavam os desenhos das crianças. Segundo a autora, quanto menor fosse a idade do autor de um desenho, mais sua criação era desconsiderada pelo adulto, como se a criança que a realizou fosse incapaz.

Ratificando o argumento, Augusto (2009) acredita que muitos professores orientam a produção infantil, procurando a figuração, o uso de cores mais próximas da realidade e a representação de formas perfeitas. Ao contrário disso, penso que aprisionar “a criança à rerepresentação do real é colocá-la aquém de suas possibilidades em duplo sentido: por desconsiderar seus modos de desenhar e por afastar seus desenhos da arte como é concebida na contemporaneidade” (IAVELBERG, 2013a, p. 16). Acredito que enquanto professores, precisamos argumentar a favor das crianças e defender seu desenho como uma forma de expressão, mas também como forma de manifestação estética, pois como já foi dito, muitas vezes a intenção da criança com seus traçados não é comunicar algo, mas experimentar diferentes movimentos com o material, com as cores, explorando o que está a sua disposição.

Sobre o desenho como linguagem, Iavelberg (2013b, p. 26) destaca que ele “é um virtual humano que pode se desenvolver ou não a depender das experiências de aprendizagem positivas ou negativas do desenhista”. Consequentemente, é preciso que haja seriedade no planejamento das propostas de desenho, para que as experiências estéticas que as crianças tenham sejam agradáveis desde bem pequenas. Todas essas interferências, quando positivas, contribuem para ela se posicionar no mundo.

Nesse sentido, Barbieri (2012, p. 37) acrescenta que nossas expressões, ações e vivências estéticas são constituídas pela linguagem, pois ela “é a significação que damos à existência, é o caminho que a criança inventa para se colocar”. Assim, desde muito pequenas, as experiências que as crianças vivenciam vão constituindo suas linguagens e significando sua existência.

Além disso, os diferentes rabiscos, formas e cores, possibilitam que a criança pense sobre seu cotidiano, ampliando a representação que possui de si mesma, de seus sentimentos e do mundo a sua volta. Com isso, ao desenhar, a criança comunica tais representações expressando, a partir delas, como tem sido sua existência e quais são as suas necessidades e potencialidades (DERDYK, 2015). Desse modo, esses sentimentos e percepções, que por vezes não podem ser manifestados através da oralidade ou da escrita, têm a possibilidade de vir à tona através do desenho.

Reforçando o argumento, Gobbi (2010) acrescenta que quando os desenhos são considerados como “metáforas visuais”, podem ser encontradas “formas de explicar abstrações tais como o amor, a alegria, o futuro, ou ainda de atribuir a uma coisa o nome de outra, com os traços e formas, às vezes inusitadas” (GOBBI, 2010, p. 6). Logo, isso permite que tenhamos acesso ao mundo que, às vezes, só pertence à criança e só é vivenciado por ela.

Porém, ainda é comum encontrar escolas de Educação Infantil que se preocupam em preparar as crianças para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental. Então, com a chegada das crianças à pré-escola, atribuem uma ênfase muito grande ao conhecimento das letras e dos números, utilizando o ato de desenhar exclusivamente em prol do aperfeiçoamento da leitura e da escrita ou até, deixando de lado propostas que envolvem o desenho. Com isso, o contato das crianças com o desenho acaba sendo cada vez mais escasso, fazendo com que elas, que em grande parte já não exploravam o desenho, por conta dos desenhos fotocopiados que recebiam só para colorir, fiquem cada vez mais distantes de viver plenamente o ato de desenhar.

Desse modo, percebo que com o início do Ensino Fundamental e a aproximação da alfabetização, essa potencialidade diminui drasticamente, afastando-se cada vez mais das crianças. Segundo Gobbi (2010, p. 2), isso acontece porque “frequentemente o termo ‘linguagem’ é relacionado estritamente à linguagem verbal e escrita e, por vezes, lhe é dado peso tão grande que chega a inibir a curiosidade por conhecer outras manifestações expressivas dos seres humanos”. No entanto, iniciar a escrita não significa que a criança precise deixar de desenhar, ao contrário, enquanto educadores necessitamos conservar

essa “capacidade genuína” que ela tem de desenhar (BARBIERI, 2012). Por conseguinte, as linguagens do desenho podem continuar fazendo parte da vida escolar da criança, mesmo depois que ela desenvolver a linguagem escrita.

Diante disso, Iavelberg (2013a, p. 12) destaca que “observando o desenho como linguagem, evitamos invasões ao mundo interno que pertence à criança”. Portanto, quando olhamos seus desenhos pela perspectiva delas, procuramos “a atribuição de significado que cada criança dá aos seus desenhos e os significados que recebe na leitura pelos pares” (IAVELBERG, 2013a, p. 12-13). Com isso, elas podem imaginar, narrar e fantasiar novos mundos, e nós podemos perceber como elas pensam e olham a cultura, história e sociedade a sua volta.

Nessa perspectiva, Gobbi (1997, p. 135) evidencia que os desenhos são documentos “que trazem o registro de universos” e que “podem ser lidos e ouvidos como textos”. Ainda, segundo Sarmiento (2011, p. 29), o desenho é uma “produção simbólica de um grupo social de tipo geracional – a infância –, que possui um estatuto específico na sociedade”. Então, além de apresentar a singularidade da criança e apesar de partilhar “com os outros grupos geracionais as formas culturais múltiplas e complexas socialmente presentes, apresenta igualmente elementos culturais não redutíveis a essas formas, mas dependentes da condição infantil” (p. 29). Conseqüentemente, através do desenho também temos acesso às formas que as crianças vivem e entendem suas infâncias, possibilitando, assim, conhecê-las e produzir conhecimentos sobre elas, com elas e a partir delas.

Por isso, é imprescindível observar com atenção as relações das crianças – com a fala, os materiais, os pares, os adultos, que interferem no seus atos criadores (SILVA, 2002), para possibilitar a potencialização do grafismo e da criação delas, pois dependendo das experiências de desenho que elas exploram na escola, o desenho da criança pode estagnar em uma fórmula que lhe dá segurança (IAVELBERG, 2013a). E, sabendo que nem sempre as crianças precisam utilizar palavras para se comunicar ou para experimentar o mundo a sua volta, precisamos potencializar essa importante linguagem de comunicação, que é o desenho.

Nessa perspectiva, acredito que as crianças desenvolvem diversas formas de se expressar, sejam elas orais, espaciais, sonoras, corporais, visuais, desde que chegam ao mundo. Todas essas formas fazem parte da criança, precisam ser exploradas por ela e permitem o conhecimento dos seus pontos de vista. Logo, desenvolvi esta pesquisa, acreditando que todas as linguagens do desenho – seja por meio de seus movimentos, dos sons que emite, dos diálogos que trava com as formas que está desenhando –, comunicam a forma com que as crianças vivem seus mundos.

Por outro lado, o foco de minha pesquisa é analisar uma dessas linguagens, o desenho narrativo. Portanto, prosseguindo com a discussão, na próxima seção, apresentarei escritos de dois autores que inspiraram esta pesquisa.

3.2.2 Inspirações da pesquisa: o desenho narrativo de Anna Cappelletti

O campo de pesquisas que envolve a temática desenho e narração é escasso, como foi possível perceber no mapeamento apresentado no capítulo anterior. Por isso, para realizar uma aproximação com o conceito de narração, na intenção de compreender sua relação com o desenho infantil, inicio nesta seção a apresentação das contribuições de Cappelletti (2009), autora italiana que me inspirou a concretizar esta pesquisa.

Cappelletti (2009), em sua obra *"Nido d'infanzia 2: disegno e narrazione"* (2009), aponta alguns aspectos que considera importante quando o assunto é desenho e narração. Na busca por conhecer e compreender tais aspectos, acredito que é relevante me deter nos conceitos de narração e desenho narrativo apresentados por ela.

Inicialmente, a autora destaca que as crianças são capazes de usar o desenho para representar experiências, emoções, eventos, objetos e assuntos, comunicando seus pensamentos e formando com isso, uma linguagem que usa gestos, traços, sons e palavras (CAPPELLETTI, 2009). Enquanto as crianças desenhavam, podemos visualizar as diferentes formas com que se relacionam com o desenho. Evidenciei o dito por Cappelletti (2009), em uma das situações durante os ateliês que realizei nesta pesquisa, onde as crianças desenharam com carrinhos de brinquedo e tinta em um papel branco:

Pedro: Olhaaaaa (impressionado com suas marcas no papel).

Pedro escolhe um carrinho menor, a cor azul e faz uma linha ondulada contínua com as rodas de seu carrinho até acabar a tinta. Sua marca percorre a maior parte do papel disposto no chão. Quando ela acaba, ele emite o som de uma freada.

Felipe: Caraca! (Felipe impressiona-se com Pedro e com suas próprias marcas).

Felipe pega um carrinho trator, que tem rodas onduladas e a cor laranja; faz um traço reto no canto direito do papel até acabar a tinta das rodas.

Kauan escolhe um carro menor molha na tinta preta e marca o papel, imitando o som de um motor de carro e deslocando-o no papel disposto no chão.

Nesse momento, Pedro está molhando novamente as rodas de seu carrinho na mesma cor para voltar a marcar no papel. Ao voltar, chama Kauan e emite o som de motor de carro.

Felipe volta com seu carrinho no mesmo lado que estava anteriormente. Ao marcar o papel com a tinta percebe seu entusiasmo. Observando as marcas emite sons, maravilhado com sua exploração.

Pedro movimenta seu carrinho fazendo uma volta de 180° e repete a movimentação por várias vezes até acabar a tinta e criar uma meia lua. Logo, volta até a tinta para molhar as rodas novamente. (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 1 - Desenho com carrinhos 17 out. 2018).

Em um desenho com carrinhos as crianças apresentam inúmeras formas de exploração. Algumas emitiram sons de motor, de corrida, de freada; outras, exploraram os traços deixados pelas rodas, que geralmente, instigam novas tentativas com outros tipos de carrinho; outras ainda, perceberam que um gesto com o braço, num movimento de vai e vem deixava várias marcas de rodas no papel.

No entanto, isso não acontece só em propostas de desenho com carrinhos, e sim, sempre que a proposta permite que as crianças tenham a liberdade de explorar e expressar seus pensamentos em um desenho. Conforme aponta Cappelletti (2009), as crianças contam histórias no espaço da folha durante o processo que envolve o ato de desenhar. Para contar essas histórias elas usam os gestos, sons, traços e palavras que tem disponíveis.



Foto-ensaio 5 - As marcas das rodas. Composto por 3 fotografias digitais da autora.

Nessa perspectiva, outro aspecto apresentado por Cappelletti (2009), é a relação do pensamento com o desenho, argumentando que quando a criança desenha o fazer de seu corpo está em constante relação com seu pensar, permitindo que histórias sejam revividas, e as próprias emoções e conhecimentos elaborados e sistematizados. Com isso, enfatiza que essa operação, realizada pelas crianças durante o ato de desenhar, que envolve o pensamento e o desenho “está em movimento contínuo, no sentido de que os gestos não são apenas dinâmicos, mas é o mesmo pensamento que muda continuamente, criando associações e vínculos entre o conhecimento e as experiências” (CAPPELLETTI, 2009, p. 31) que acabam sendo sempre recombinações de forma particular com a ajuda da memória e do processamento fantástico.

Então, enquanto a criança desenha, os traços feitos no suporte, os comentários de seus pares, os momentos que vivenciou com sua família, seus pensamentos imaginativos, os desenhos animados que assistiu, as experiências artísticas que teve, tudo se relaciona de forma dinâmica e contribui para a elaboração do desenho.

Em vários ateliês que realizei, percebi que os desenhos e narrações das crianças eram influenciados por momentos que provavelmente foram vivenciados com a família, em seu dia a dia. Algumas desenhavam a mãe cuidando do jardim, outras os passeios feitos pela família, outras a forma como os pais cuidavam dos cachorros, como é o caso do excerto a seguir:

Pesquisadora: E o Kauan, me conta...

Kauan: Aqui é a Pluma... que é o meu cachorro.

Pesquisadora: E aonde está a Pluma?

Kauan: No canil dela.

Pesquisadora: E o que ela está fazendo no canil?

Kauan: Ela quer sair, mas meu pai não deixa.

Pesquisadora: Por quê?

Kauan: Porque... porque ela corre na calçada da minha mãe. Ela 'deita'. E, depois suja tudo. (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 6 - Desenho com carvão 21 nov. 2018).

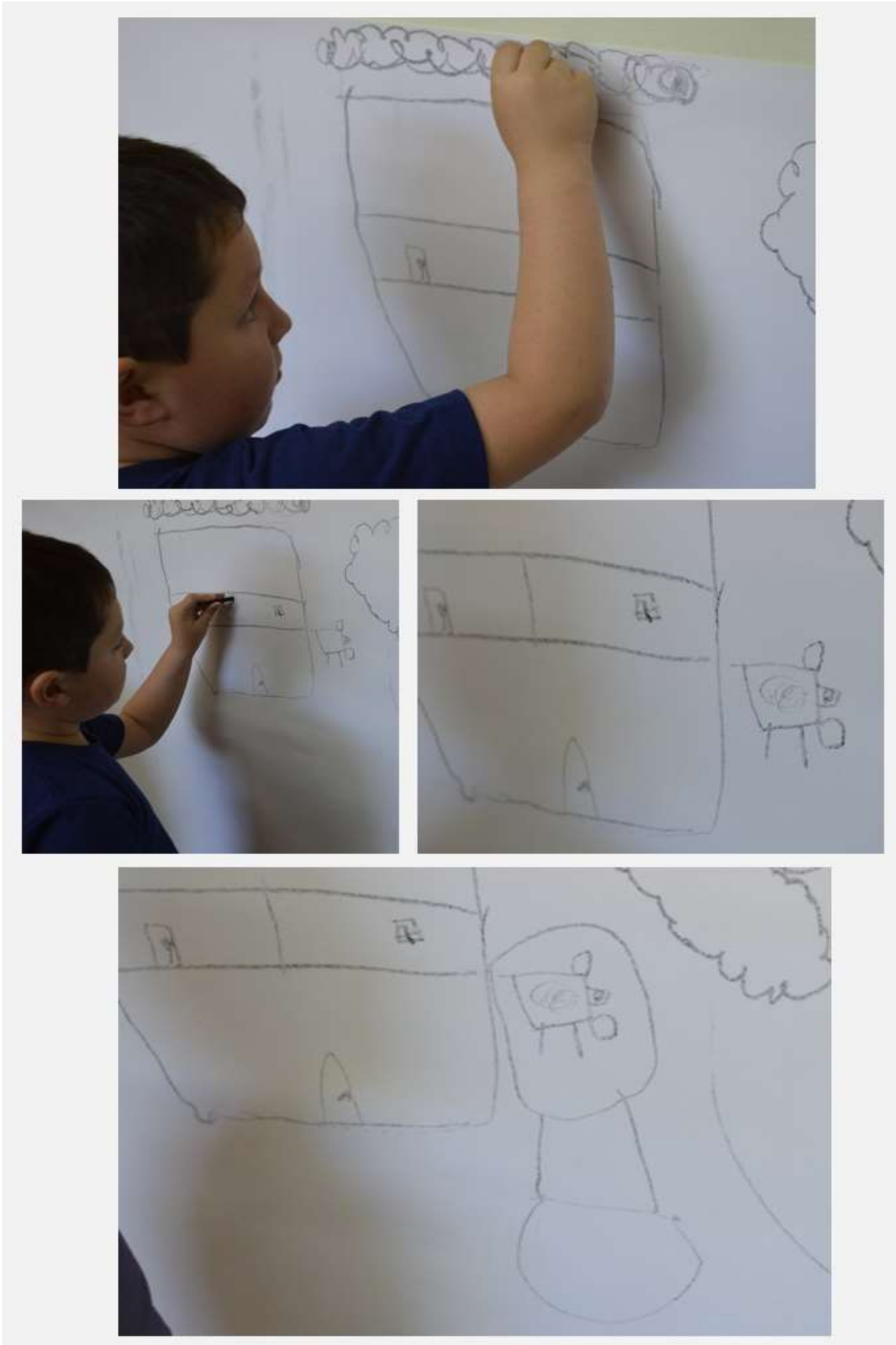


Foto-ensaio 6 - A Pluma. Composto por 4 fotografias digitais da autora.

Durante o Ateliê 6, as crianças estavam desenhando juntas e uma das meninas que estava próxima a Kauan (5 anos e 2 meses) comentou que estava desenhando sua cachorrinha. Kauan, que estava desenhando a casa começou a desenhar seu cachorro também (ver Foto-ensaio 6 – A pluma). Logo após, fez o traçado do canil. Ou seja, de forma dinâmica, o comentário da outra criança, seus traçados já realizados no suporte e os momentos vivenciados com a família contribuíram para a elaboração de seu desenho e de sua narração.

Com isso, percebo o quanto é imprescindível observarmos todo o processo que envolve o desenho das crianças. Cappelletti (2009) adverte sobre as atitudes pedagógicas tradicionais assumidas pelos professores que ensinam a desenhar e observando os produtos das crianças acabados, comentam com elas e avaliam de acordo com a psicologia evolutiva. Do mesmo modo, acrescenta que limitar a experiência gráfica das crianças à reprodução de elementos únicos da realidade é um risco pedagógico, pois quando elas são condicionadas a isso, tendem a optar e preferir pela construção de imagens estáticas.

Assim, de certa forma, o desenho da criança fica limitado a representar traços e formas que a deixam em uma zona de segurança, além de restringir sua exploração, expressão e imaginação. Com isso, a narração a partir de tais desenhos também fica limitada, uma vez que os pensamentos, vivências, experiências das crianças não são colocadas no suporte e são representadas sempre com as mesmas formas e traçados.

Nesse sentido, a prática educativa do desenho infantil precisa considerar o aspecto narrativo do desenho. Sobre isso, Cappelletti (2009) aponta outro aspecto importante em sua obra, a orientação narrativa. Segundo a autora, a partir de pesquisas e reflexões, é possível afirmar o desenho infantil como uma experiência a meio caminho entre o mundo interno e externo da criança. Ou seja, uma experiência que acontece a partir das influências externas, que envolvem os materiais disponíveis, os comentários e modelos dos pares, a interferência do adulto, os traçados já realizados no suporte, que vão acontecendo enquanto o desenho vai sendo realizado; e das influências internas, que se referem aos pensamentos imaginativos, planejamentos para o desenho, lembranças de filmes assistidos,

momentos vivenciados no dia a dia, criações artísticas, situações que estão guardadas na memória e podem ter acontecido anteriormente ou durante a produção do desenho.

Nessa perspectiva, a autora argumenta que o desenho e o desenhar são “resultados de processos complexos e interligados em que os aspectos cognitivos, emocionais, metacognitivos, culturais, motivacionais” se convergem (CAPPELLETTI, 2009, p. 52). Dessa forma, a orientação narrativa apresenta a ideia de que o desenho carrega a possibilidade de as crianças colocarem em forma o pensamento, para que suas experiências e conhecimentos sejam representados através de uma linguagem que pode assumir os caracteres próprios da narração (CAPPELLETTI, 2009). Com isso, percebi que a pesquisa sobre desenho e narração que realizei, contribuiu para que os aspectos envolvidos durante o ato de desenhar das crianças fossem analisados e estudados contribuindo para que as propostas de desenho oferecidas a elas permitam a exploração e apresentação das formas como vivem e veem o mundo.

A partir disso, a autora destaca o aspecto referente a narração. Segundo Cappelletti (2009), para que as narrações sejam realizadas é necessário o uso dos aparelhos cognitivos e metacognitivos¹³ de tipo narrativo das crianças. Portanto, a autora acredita que as narrações verbalizadas pelas crianças enquanto desenhavam precisam apresentar alguns elementos essenciais para que seu desenho possa ser denominado propriamente como desenho narrativo.

De acordo com Cappelletti (2009), “a narração consiste no fato de produzir uma história relacionada a um conjunto de eventos que provocaram situações reais ou imaginárias, que é trazida para o presente no contexto em que é comunicado”. Assim, para que a narração aconteça, segundo a autora, ela precisa apresentar eventos que seguem uma ordem sequencial organizada e coerente com um desenvolvimento temporal e causal, como é possível perceber a seguir:

¹³ Para a autora, os processos e modos narrativos só acontecem através da ativação, pela mente humana, de dispositivos metacognitivos que permitem a conexão entre pensamentos, experiências, emoções, conhecimentos, saberes, tendo em vista reestruturá-los em forma de histórias (CAPPELLETTI, 2009).

Pedro está desenhando há vários minutos uma fábrica de carne para bois, até que Willian resolve interferir em seu desenho e convida o outro colega para ir junto:

Willian: 'Nós tinha' que ir lá na fábrica do Pedro. (...)

Willian: A fábrica do Pedro vai ser matada. Vai morrer a fábrica do Pedro (fala enquanto vai pintando próximo a fábrica de Pedro).

Pedro: Não vai morrer não.

Willian: 'Tá' morrendo (diz quando começa a pintar sobre toda a fábrica).

Pedro: 'Tá' morrendo? Ela é supersegura. Tuuuuu... tuuuuu... tuuuuu... tuuuuu... tuuuuu (faz um som, imitando um alarme enquanto também pinta sobre sua fábrica).

Pesquisadora: O que aconteceu Pedro?

Pedro: 'Tá' vindo? Se 'tá' vindo todos os negócios, então, eu vou levar de volta... expulsar. É porque essa é uma máquina de expulsar... todos negócios. (...)

Pedro: Tu... Tum... Tum... Tum... Tum... Tum (imitando o som de um alarme) ...

Pesquisadora: O que aconteceu ali Pedro?

Pedro: Essa é uma máquina escondida... eu não posso falar 'pros' outros.

Pesquisadora: E essa máquina faz o quê?

Pedro: Ela faz... eu não posso dizer 'pros' outros. Quer dizer, 'pra' eles (apontando para Willian e Lucas). Senão vão invadir a minha base. (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 6 - Desenho com carvão 21 nov. 2018).

A partir do episódio transcrito, observamos as mudanças no desenho de Pedro acontecendo em uma ordem sequencial coerente com o desenvolvimento temporal e causal proposto pelos pares e por ele mesmo. Inicialmente, antes da descrição acima, Pedro estava desenhando sua fábrica sem ser interrompido pelos pares. Nas duas primeiras falas de Willian, é possível perceber que seu planejamento possui um desenvolvimento temporal, que inicia com a ideia de "ir até a fábrica de Pedro", seguido do que ele pretende fazer com a fábrica de Pedro: "ela vai ser matada"; e da execução de seu planejamento, quando ele afirma que a fábrica "tá morrendo". Pedro participa desse desenvolvimento temporal e ao mesmo tempo propõe mudanças ao seu desenho para lidar com as interferências de seus pares, dizendo que a fábrica é "supersegura", imitando o som de alarme, modificando a função da máquina – que passa a expulsar "todos negócios", e por fim, escondendo a máquina. E, é nesses momentos que acontece o desenvolvimento causal, mostrando a forma com que Pedro resolve a mudança na sua fábrica decorrente da interferência dos pares. Enquanto essas narrações foram acontecendo o desenho foi sendo modificado, ao mesmo tempo em que os traçados vistos no suporte geraram novas narrações.

Dessa maneira, podemos acrescentar que a experiência do desenho é uma das atividades em que é possível a criação das condições adequadas para que o surgimento de

histórias narrativas entre as crianças seja promovido (CAPPELLETTI, 2009). Ele pode acontecer de acordo com diferentes modalidades: “sozinho ou em pequenos grupos, por iniciativa própria ou proposta pelo adulto, às vezes focado na descoberta de materiais, outros na produção de gestos e caminhos motores e de histórias (CAPPELLETTI, 2009, p. 56)”. À vista disso, é possível afirmar que cada criança manifesta uma forma de interagir com o desenho. Ou seja, algumas propostas desencadeiam a exploração dos materiais, outras a manifestação de diferentes movimentos e ainda aquelas que promovem as narrativas. Os ateliês propostos as crianças nesta pesquisa tinham a intenção de possibilitar o desencadeamento de narrativas. Apesar de algumas ações terem uma organização que era mais voltada para exploração, a maioria dos ateliês foi planejada para instigar o desenho narrativo.

A autora discute, a partir dos autores italianos Dallari (2005a; 2005b) e Cris (2006), que existem algumas capacidades estruturadas na mente, que compõem a metacognição narrativa, que são essenciais para a criança da primeira infância realizar narrativas, quais são: capacidade enfática, capacidade inferencial, capacidade metafórica, capacidade intertextual e contrato de ficção. A capacidade enfática, se refere a capacidade da criança usar registros enfáticos, variando o seu tom de voz ou a extensão vocal de algumas palavras, tendo em vista sublinhar sua importância. Na situação a seguir, transcrita durante o Ateliê 5, onde as crianças estavam desenhando com tinta sobre quadros com paisagens, é possível verificar o uso dessa capacidade:

Letícia: ‘Ai’ que bonito o meu ficou... vou fazer um carro em frente da casa... um carro, com ‘telhaaaado azuuuul’ (diz enquanto faz o traçado). Agora eu vou fazer a parte de baixo, que vai ser verde. (...)

Letícia: Olha, olha, olha a ‘peeeedraaa’! A pedra ‘tava’ ali em cima do carro. Daí ela destruiu o carro. (...)

Letícia: Eu ‘tô’ fazendo outro carro... o meu carro é ‘tooodo’ cinza. (...)

Pedro: Essa máquina ali... do eixo, vai trazer micróbios de tsunami... (exclama fazendo traços sobre o quadro, enquanto faz sons de batidas). E, ‘tá’ chegando até a máquina dele... até na minha casa. E, a minha mãe disse: “Ah, o que que aconteceu?” (modifica o tom de voz) ... “Ah mãe, não sei!” (exclama mudando o tom de voz, como se estivesse apresentando um diálogo) “Não sei mãe, não sei”; “Nós estamos indo mamãe!”; “Uooooooooaaaaaa’... chegou na casa” (exclama desenhando sobre a casa); “‘Tá’ chacoalhando ‘muitoooooooo’. ‘Tá’ chacoalhando muito. Ahhhhhhh!”. (...)

Pedro: Mas, nós 'tamo' morando ainda aqui. "Aconteceu uma tempestade... um tsunami na casa... então, cuidado porque esses tsunamis são micróbios... 'hehehe'. Tsunami de micróbios faz um vento terrível... hahahaha" (exclama com voz grossa, como se quisesse imitar alguém). Eu 'tô' falando no jornal, porque esse daí do jornal é o malvado que fez tempestade (explica). (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 5 - Desenho de interferência nos quadros 16 nov. 2018).

Essa capacidade pode ser percebida no jogo simbólico¹⁴ e no desenho narrativo, quando as crianças mudam o tom de voz em alguma fala, deixando-o mais grave ou mais agudo, quando prolongam a sílaba de determinada palavra (CAPPELLETTI, 2009), quando criam determinados sons para representar seus pensamentos. Nos trechos descritos acima, é possível visualizar várias vezes essa capacidade nas crianças. Ela é muito visualizada, principalmente quando as crianças prolongam a sílaba das palavras, sendo facilmente percebida em diversas situações no momento do desenho narrativo.

A capacidade inferencial refere-se à habilidade da criança de conectar o que está acontecendo no ambiente a sua volta e suas experiências pessoais em "um contínuo 'ir e vir' de experiências presentes e passadas combinadas com a história e a fantástica elaboração" (CAPPELLETTI, 2009, p. 61). De acordo com os ateliês que realizei com as crianças, essa é a capacidade mais comum de ser encontrada ao observarmos as crianças em seus desenhos narrativos. A todo o momento vemos desenhos que são conectados às experiências pessoais das crianças e aos acontecimentos ao seu redor. Logo, é comum vermos a mãe, o pai, os irmãos, os cachorros, a casa, o jardim, o carro, entre tantos outros elementos que são representados no suporte das crianças, e que conectados aos comentários, modelos dos pares e do ambiente em volta promovem desenhos narrativos únicos.

Além disso, a autora aponta a capacidade metafórica como a responsável pela produção, reconhecimento e uso de metáforas, semelhanças e outras tantas expressões que carregam um significado simbólico (CAPPELLETTI, 2009). Essa é uma capacidade um pouco mais rara de ser percebida no desenho narrativo das crianças. Contudo, ela aparece

¹⁴ Jogo simbólico é o jogo de faz-de-conta comum nas brincadeiras das crianças, em que elas imaginam outros mundos, ressignificando a realidade.

quando as crianças brincam com o sentido das palavras atribuindo-lhes um outro significado.

Por conseguinte, Cappelletti (2009) destaca a capacidade intertextual, que diz respeito a identificação de analogias simbólicas entre diferentes textos, ligando-os. É o “fenômeno para o qual diferentes textos compartilham elementos de conhecimento legitimados como repetidos e encontrados em outras histórias” (CAPPELLETTI, 2009, p. 62). Essa capacidade é visualizada quando as crianças colocam em seus desenhos narrativos personagens fictícios que foram conhecidos em outras histórias.

Por fim, a autora aborda o contrato de ficção, afirmando que se trata da “capacidade de estabelecer uma narrativa implícita entre quem narra e quem escuta em relação à suspensão das dimensões espaço-temporal do ‘aqui e agora’ e das regras sobre as quais se baseia o princípio da realidade” (CAPPELLETTI, 2009, p. 62). Nesse sentido, as crianças criam uma ficção onde tudo pode acontecer em determinado momento e lugar relacionado a história, utilizando expressões como “certo dia” e “viveram felizes para sempre”, que são comuns de toda história narrativa.

Diante disso, a autora também evidencia através de sua pesquisa as competências narrativas, habilidades específicas que são adquiridas pelas crianças para produzir e entender uma história. Essas competências são adquiridas pelas crianças no decorrer de seu desenvolvimento cognitivo e quando é organizado um ambiente favorável a isso (CAPPELLETTI, 2009). Portanto, é possível encontrarmos crianças que já possuem elas bem desenvolvidas, pois vivenciam muitas experiências narrativas, e crianças com poucas experiências que precisam de um ambiente que possibilite o seu desenvolvimento.

De acordo com Cappelletti (2009), para que essas competências narrativas – compreensão das ações e da consciência dos personagens – sejam desenvolvidas, são necessárias as capacidades simbólica e representativa, além da responsável pela distinção entre realidade e ficção. A autora discute que as capacidades simbólica e representativa começam a aparecer por volta dos dois anos da criança, quando ela inicia a representação de objetos, eventos, pessoas, situações, a partir do uso de símbolos e signos (CAPPELLETTI, 2009). Dessa forma, quando a criança pensar em representar em seu desenho determinada

situação, objeto, pessoa, automaticamente a sua mente resgata o significado que determinado símbolo recorda. Então, cada traçado realizado pela criança traz para o presente todo um conjunto de significados, que passa a fazer parte do desenho, trazendo sentido a ele.

Além disso, a autora defende que a capacidade de distinguir entre realidade e ficção também contribui para desenvolver na criança as habilidades narrativas. Segundo Cappelletti (2009, p. 64), essa capacidade quando “estruturada em relação à capacidade simbólica e representativa, permite estabelecer uma espécie de contrato entre o falante e o ouvinte, graças ao qual é possível colocar em um tempo e em um outro espaço tudo relacionado a história”. Assim, a criança pode criar um desenho narrativo que acontece em um tempo e espaço fictícios, mas que perpassa a realidade do aqui e agora.

Da mesma forma, a competência narrativa diz respeito a “capacidade de colocar em sequência as várias partes de uma história (CAPPELLETTI, 2009, p. 64)”, organizando eventos de acordo com inferências espaciais, temporais, causais e relacionadas aos objetivos e intenções dos personagens que fazem parte da história, tornando-a mais coerente (CAPPELLETTI, 2009). É comum ouvir as crianças contando a história de seus desenhos para os colegas próximos, explicando o sentido de determinada forma que aparece no suporte. Geralmente, essas histórias seguem uma sequência que inicialmente apresenta o personagem, suas características, mostra suas ações, quais são suas intenções e o final. No trecho a seguir, observei que Luís foi organizando sua história em sequência:

Luís estava envolvido desenhando e me aproximo.

Pesquisadora: E o Luís, me conta Luís.

Luís: Eu ‘tô’ fazendo uma vampira. (...)

Pesquisadora: E o que ela ‘tá’ fazendo?

Luís: Ela ‘tá’ capturando pessoas... ‘pra’ ela comer e ela fingir que é uma carne... carne de porco.

Pesquisadora: E aonde que ela ‘tá’?

Luís: Ela ‘tá’ na floresta.

Pesquisadora: E quem é essa perto dela?

Luís: Essa é a Verde... a monstro. E, esse é o cabelo.

Pesquisadora: Um cabelo? De quem é esse cabelo?

Luís: De uma pessoa. (...)

Pesquisadora: E o que essa pessoa ‘tá’ fazendo?

Luís: ‘Tá’ brincando. (...)

Luís: Aqui é onde ela voou. Agora vou fazer um sapato.
Pesquisadora: E ela vai usar esse sapato 'pra' ir aonde?
Luís: Pra ir 'na' casa dela... que tá chovendo. É uma bota.
 Luís me explica que está desenhando a vampira do filme do caça-fantasmas. (...)
Luís: Coração partido (diz Luís apontando para sua vampira e olhando para mim).
 Me aproximo.
Pesquisadora: O que 'tá' acontecendo aqui Luís?
Luís: Coração partido.
Pesquisadora: Quem 'tá' com o coração partido?
Luís: É que ela é uma vampira... um monstro. Por isso, tem o coração partido. Ela é medrosa.
Pesquisadora: Por que ela é medrosa?
Luís: Porque ela tem medo de pessoas.
Pesquisadora: Por que as pessoas podem fazer o que para ela?
Luís: Fazer mal, porque as pessoas não são vampiros, só ela é. (...)
 Percebo que Luís está desenhando um espelho.
Pesquisadora: De quem é esse espelho?
Luís: Da vampira, que ela fala: "Espelho, espelho meu".
Pesquisadora: E por que ela fala isso?
Luís: Porque sim... 'pra' dizer quem é mais bonita que ela. (...)
Luís: Pro... a vampira foi a vencedora.
Pesquisadora: Vencedora do quê?
Luís: De um desfile que ela desfilou.
Pesquisadora: As duas desfilaram?
Luís: Só a vampira.
Pesquisadora: E por que ela foi vencedora?
Luís: Porque todo mundo pensou que ela tinha... ela tinha uma dentadura de vampira. (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 6 - Desenho com carvão 21 nov. 2018).

A partir da situação acima, percebi que Luís (5 anos e 1 mês) começou descrevendo a personagem, o lugar que ela se encontrava, o que ela estava fazendo. Depois, contou situações que sua personagem ia vivenciar e seu medo. Para encerrar, escolheu um final feliz para sua personagem que venceu um desfile. Esse pequeno episódio de um desenho narrativo, mostra a competência narrativa de colocar em sequência as partes de uma história para que ela fique coerente. Enquanto desenhavam as crianças podem priorizar apenas um personagem, podem colocar vários – de acordo com o rumo da história – e, também não colocar personagens humanos – como é o caso de crianças que desenhavam animais, frutas, plantas, objetos etc. Contudo, mesmo que a criança não desenhava um personagem humano, essa competência de colocar a história em sequência pode surgir trazendo outros elementos referentes a representação desenhada no suporte.

Também, outra importante competência narrativa é a capacidade inferencial, que se refere às operações que relacionam uma informação nova com uma precedente e os processos que permitem a conexão de fatos narrados em fases sucessivas (CAPPELLETTI, 2009). Nessa perspectiva, enquanto desenham as crianças resgatam na memória suas experiências anteriores e as conectam com as atuais permitindo uma sucessão de fatos. No excerto transcrito anteriormente, observei que Luís trouxe para seu desenho uma personagem de um filme assistido em seu passado, que ao ser conectada com suas experiências do presente, possibilitou uma narração em fases sucessivas.

Segundo a autora, para o desenho ser definido dentro da dimensão narrativa, precisa apresentar características que envolvam “o dinamismo, a processualidade, o aspecto simbólico e o narrativo” (CAPPELLETTI, 2009, p. 72). Desse modo, “o desenho narrativo é um conceito que se refere à dimensão narrativa que é realizada apenas quando o caráter sequencial da narrativa se torna consciente” (p. 72). O aspecto dinâmico do desenho narrativo se refere ao movimento do pensamento, pois enquanto uma proposta é realizada há uma alternância entre momentos que compreendem o planejamento, o simbolismo, a idealização e a execução dos traçados. Logo, o desenho narrativo é o resultado de uma operação dinâmica entre a ação e o pensamento, podendo assim, sofrer alterações enquanto está sendo realizado. Anteriormente, no trecho que descreveu o desenho da fábrica de Pedro, é possível visualizar todas as alterações provocadas por essa operação dinâmica entre a ação e o pensamento. Ou seja, Pedro modificou o rumo de seu desenho por conta do dinamismo que aconteceu entre o que ele estava desenhando, a ação de seus pares e a mudança de seu planejamento original.

Outro aspecto defendido pela pesquisadora refere-se ao papel do adulto com relação a criança que desenha. Segundo Cappelletti (2009), o adulto tem um papel decisivo na ativação de uma situação interativa que possibilite o aumento do desenvolvimento e da complexidade da experiência narrativa da criança. Isto é, a oportunidade de ordenar e vincular eventos aos elementos simbólicos, para que eles se organizem de forma narrativa, deve ser compartilhado com um interlocutor.

Segundo a autora, todos os conteúdos narrados pelas crianças “dependem diretamente da ação intersubjetiva que é criada na relação entre o narrador infantil e os narradores adultos” (CAPPELLETTI, 2009, p. 78). Então, o adulto pode intervir com perguntas que tenham a intenção de fazer as crianças manifestarem e organizarem seus pensamentos. A autora elenca perguntas com relação a: 1) Personagens - Quem é? Com quem está?; 2) Ações – O que está acontecendo? O que ele está fazendo?; 3) Lugar do evento – Onde está? Aonde era?; 4) Desenvolvimento temporal – E depois? (CAPPELLETTI, 2009). Com essas perguntas, as crianças adicionam detalhes a sua história narrativa, criam semelhanças entre os personagens, entre os lugares em que eles estão e suas ações.

Nessa perspectiva, observar e promover conversas entre as crianças e entre elas e o adulto é essencial que aconteça na escola. Essas conversas ocorrem a partir de questões “relacionadas à ação para solicitar e reforçar a possibilidade de representar os movimentos” (CAPPELLETTI, 2009, p. 85). Assim sendo, as perguntas que dão origem a conversa precisam considerar questões as quais permitam que as crianças contem e expliquem a história de seu desenho. No excerto a seguir, apresento o desenho narrativo de Letícia (5 anos e 5 meses), que o narra a partir de algumas perguntas feitas por mim:

Letícia: ‘Profe’... olha como ficou o meu desenho com a nuvem e a menina.

Pesquisadora: Me conta então Letícia...

Letícia: Eu fiz uma menina e uma nuvem... agora eu vou fazer o cabelo dela... de preto.

Pesquisadora: E a menina ‘tá’ aonde?

Letícia: A menina ‘tá’ na casa dela em frente ao lago. (...)

Pesquisadora: E ela ‘tá’ fazendo o quê ali (continuo questionando Letícia)?

Letícia: Ela ‘tá’ brincando... com os amigos dela... daqui a pouco eu vou fazer.

Pesquisadora: E o que eles vão fazer depois de brincar?

Letícia: Eles vão fazer um lanchinho e depois do lanchinho eles vão escovar os dentes e vão ‘pra’ cama dormir... agora eu vou fazer as crianças. (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 5 - Desenho de interferência nos quadros 16 nov. 2018).

Como é possível identificar na transcrição descrita acima, quando as crianças alcançam a conexão interligando os traçados gráficos com valor simbólico um ao outro, é possível identificar sequências simples, do tipo temporal ou causal. A partir das perguntas que fiz a Letícia, ela organizou uma sequência que explica a história de seu desenho.

Segundo a autora, quando os componentes simbólicos que aparecem na experiência gráfica “não permanecem isolados um do outro, mas são organizados de acordo com procedimentos inferenciais” (CAPPELLETTI, 2009, p. 86) estamos falando de desenho narrativo. À vista disso, quando a criança verbaliza frases ou palavras isoladas umas das outras não se trata de um desenho narrativo. Ou seja, o desenho narrativo proposto por Cappelletti (2009) conecta os traçados gráficos com os componentes simbólicos promovendo histórias que seguem uma sequência.

Por conta disso, durante a interação do adulto com as crianças é importante que as perguntas a serem feitas sejam de acordo com o momento e com as necessidades. Durante esta investigação, realizei primeiramente as perguntas propostas pela autora (descritas anteriormente) – para conhecer mais o desenho narrativo das crianças, mas, também, questionei as crianças com perguntas sobre fatos, de seu desenho narrativo, que surgiam no decorrer da interação entre nós e podiam ser aprofundados e explicados melhor.

Dessa maneira, cabe a professora observar e interagir com a criança para poder fazer perguntas que permitam conhecer mais a história daquele desenho. Ou seja, não existem fórmulas prontas para as perguntas, elas podem partir das apresentadas por Cappelletti (2009), mas precisam considerar a observação e a interação do adulto com as crianças. Então, é importante que as perguntas feitas pelo adulto, sirvam para que o conteúdo da história narrada seja conhecido.

Para encerrar, Cappelletti (2009) destaca que o professor precisa aceitar invenções de palavras e cada uma das escolhas que as crianças venham fazer durante o processo de produção dos desenhos, além de evitar antecipar o significado dos mesmos. Apesar de muitas crianças começarem a contar sem que seja necessária a interferência dos adultos, pois possuem interesse em descrever aquilo que desenharam, existem outras que preferem o silêncio.

Portanto, a partir da obra de Cappelletti (2009), observei todos os aspectos envolvidos durante o desenho narrativo, principalmente aqueles que se referiam a sua natureza processual. Nessa pesquisa me interessei pelas narrativas das crianças durante seus processos de produção dos desenhos, essa obra contribuiu significativamente para que eu

puдesse entender as narrativas estabelecidas pelas crianças durante o ato de desenhar e para que eu pensasse em uma metodologia que me colocava, enquanto adulta, como interlocutora em interação com as crianças enquanto elas desenhavam. Além dessa obra, minha pesquisa também foi inspirada em Gianfranco Staccioli (2011; 2016; 2018), com contribuições que apresentarei a seguir.

3.2.3 Inspirações da pesquisa: os pensamentos coloridos de Gianfranco Staccioli

Além de Anna Cappelletti, esta pesquisa também se inspirou em outro autor, que é mais conhecido pelos brasileiros, principalmente por conta da tradução para o português de alguns de seus escritos (STACCIOLI, 2011; 2016). Trata-se de Gianfranco Staccioli. Já em sua obra "As di-versões visíveis das imagens infantis" (STACCIOLI, 2011), o autor mostra a complexidade que envolve os desenhos infantis, propondo que é preciso pensar quando entramos em contato com os eles, pois eles são pensamentos visuais das crianças. Dessa forma, argumenta que as representações possíveis em um desenho são infinitas, pois os desenhos infantis podem mudar a medida que vão sendo desenhados por conta de estímulos que oferecem a criança outras sugestões.

Mais adiante, no ano de 2016, Staccioli foi entrevistado por Daniele Pimenta Duarte¹⁵. No texto intitulado "Metáforas dos pensamentos visíveis e invisíveis das culturas das crianças – Entrevista com Prof. Gianfranco Staccioli", Duarte (2016) mencionou brevemente o conceito de pensamentos coloridos apresentado por Staccioli. Esse é um conceito que recentemente deu origem a sua obra em italiano "*Pensieri colorati: le bambine e i bambini raccontano con il disegno*", lançada no ano de 2018, que me deterei a partir de agora.

Nesta obra, o autor oferece um olhar singular acerca do mundo imaginário das crianças, apresentando as diferentes formas que seus pensamentos coloridos se manifestam no desenho. Segundo Staccioli (2018), esses pensamentos coloridos são representações invisíveis que os desenhos das crianças exibem, mas que não podem ser vistos em um

¹⁵ Daniela Duarte Pimenta é Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo. Sua Dissertação foi defendida em 2016 e tem como título: "O desenho de meninas e meninos na Educação Infantil: um estudo sobre relações de gênero na infância".

primeiro olhar. A partir disso, percebo que olhar apenas o desenho final da criança não permite que seus pensamentos coloridos sejam conhecidos pelo adulto.

Assim sendo, acompanhar o processo que envolve o ato de desenhar da criança possibilita ao adulto observar as infinitas representações invisíveis de seus pensamentos coloridos. Além disso, a presença adulta frente aos desenhos precisa mostrar-se disponível para ouvir uma narrativa ludo biográfica sem julgamentos, para que esses pensamentos se tornem mais visíveis (STACCIOLI, 2018). Durante minha entrada em campo, na realização dos ateliês com as crianças, percebi que muitas vezes as crianças criavam palavras e expressões para nomear as formas inéditas que desenhavam, como é possível verificar no trecho a seguir:

Pesquisadora: O que aconteceu?

Pedro: ... aqui aonde que eu 'tô' fazendo de amarelo... é a flutuante...eu nunca vi isso daí... é a flutuante máquina. Mas, eu não vi.

Pesquisadora: Uma flutuante máquina?

Pedro: Aham... ela é invisível!

Pesquisadora: E ela 'tá' aonde?

Pedro: 'Tá' no céu! E é o Égico que construiu, uma máquina supespécie.

Pesquisadora: Máquina supespécie (pergunto sem entender)?

Pedro: Aham.

Pesquisadora: E o que faz essa máquina?

Pedro: Daí... é um segredinho que não pode contar 'pra' ninguém. Ela faz bomba 'pra' jogar nos monstros. (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 5 - Desenho de interferência nos quadros 16 nov. 2018).

Nesse episódio é possível perceber que Pedro cria uma máquina diferente e lhe dá um nome e uma função. Sua produção só pôde ser conhecida, porque não houve julgamentos a sua máquina inusitada. Além da criação de diferentes palavras e expressões, percebi que nos desenhos infantis um mesmo elemento podia aparecer em outras narrativas da criança e que o desenho sofria modificações pelo estímulo oferecido pelos pares. Em muitos casos, observo adultos que presenciam o desenho da criança fazendo comentários que a impede de criar palavras, obrigando-a a narrar apenas o conhecido. Também, não permitem que a criança utilize elementos narrativos que seus pares utilizaram, muitas vezes advertindo a criança que o faz.

Nesse sentido, enquanto adulta, me despi de possíveis julgamentos durante a pesquisa. Eu tinha total interesse em qual fosse a narrativa contada pelas crianças, me coloquei a disposição para escutar o que tinham a me dizer. Aliás, toda narrativa mostrou um pouco daquela criança que a contava, me permitiu conhecer essas crianças, ver como representavam o mundo que vivenciavam, quais eram seus pensamentos acerca desse mundo. Então, muitas crianças, representaram suas impressões acerca de seus familiares, seus animais de estimação, passeios que vivenciaram, suas comidas preferidas, lugares que conheciam.

Corroborando o argumento, Staccioli (2018, p. 29) aborda que as representações infantis são pensamentos que se tornam visíveis, são “uma mistura entre o real e o irreal, o concreto e o abstrato, o objetivo e o simbólico”. Nessa perspectiva, “as crianças veem e pensam antes mesmo de começarem a desenhar, mesmo que seus pensamentos, quando visíveis, não possam ser rastreados até objetos concretos” (STACCIOLI, 2018, p. 29). Consequentemente, as crianças não representam apenas o que é palpável, o que já manusearam. No trecho transcrito anteriormente, o desenhista criou uma “máquina supespécie” que faz “bombas para jogar nos monstros”. Essa criação provavelmente foi pensada a partir da relação entre o concreto e o abstrato, entre suas experiências reais e simbólicas. Provavelmente, algo que ele brincou ou assistiu lhe chamou tanto a atenção que ele resolveu revisitar aquele momento marcante, criando esse mundo em seu desenho.

Dessa maneira, “o desenho joga entre o visível e o invisível, entre o desejo de narrar os acontecimentos e a preocupação de julgamento, entre o que vimos e o que experimentamos (STACCIOLI, 2018, p. 42)”. Com isso, as experiências reais que as crianças vivenciam no seu cotidiano, nos espaços de sua casa e da escola, nos passeios com sua família, nas brincadeiras com seus colegas, vão criando um repertório de representações em potencial, prontas para tornarem-se visíveis quando combinadas com o irreal, o abstrato, o simbólico.

Ratificando o argumento, Staccioli (2018, p. 75) defende que podemos encontrar nos desenhos das crianças “aspectos da vida cotidiana, junto com hipóteses, explicações, narrações, episódios imaginários ou desejados, enfim, toda a saia de histórias vividas ou

possíveis que fazem parte de sua história de vida". Conseqüentemente, o desenho torna-se um meio que permite a criança reviver situações, mudar acontecimentos, brincar com o impossível, reavaliar atitudes, explorar novas ações e se entreter com os resultados.

Nessa perspectiva, os desenhos produzidos pelas crianças não são apenas imagens, mas representam (STACCIOLI, 2018). Segundo Staccioli (2018, p. 45), "quando isso acontece, aparece a dimensão 'realista' das coisas representadas, mas também a opacidade, as reflexões e as mensagens invisíveis dos desenhistas". As crianças se desenhavam em casa com a família, num passeio com os cachorros, na casa dos avós, experiências reais que atreladas as suas reflexões sobre aquele determinado momento apresentam cenas inéditas e cheias de significados, como é possível verificar a seguir:

Letícia: Essa não 'tá' machucada, porque tem um gesso (falando do braço direito da pessoa que desenhou).

Pesquisadora: Quem é essa pessoa?

Letícia: É a minha mãe.

Pesquisadora: E ela 'tá' aonde?

Letícia: Ela 'tá' no jardim dela... cuidando das florzinhas dela, porque a Mel come (Mel é a cachorrinha de Letícia).

Pesquisadora: E ela 'tá' fazendo o que no jardim?

Letícia: Fingindo de guarda.

Pesquisadora: Guarda do jardim?

Letícia: Aham... daí ela cuida... daí se a Mel vir daí ela dá um tapa com a varinha. Mas, daí eu fico braba, quando a minha mãe e o meu pai fazem isso. Eu digo que assim eu não quero... Agora eu vou fazer a Mel. Como ela é uma bolinha preta, não tem problema. Eu consigo fazer assim (referindo-se a cor do carvão). (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 6 - Desenho com carvão 21 nov. 2018).

No excerto, vemos que Letícia apresenta a dimensão realista no seu desenho, representando sua mãe, sua cachorrinha e as mensagens invisíveis dos momentos que vivenciou com as duas. Provavelmente, Letícia já percebeu, em situações reais, que sua mãe não aprova a presença da cachorrinha em seu jardim de flores. No seu desenho podemos visualizar suas reflexões acerca disso, quando ela narra que a mãe está "fingindo de guarda" do jardim, ou quando ela acrescenta que não aprova a atitude dos pais quando repreendem a cachorrinha com "um tapa com varinha". Com isso, o desenho de Letícia e de outras crianças representam os seus mundos, ou seja, não são apenas imagens sem

sentido, carregam em seus traços e narrações novos mundos e os modos como elas veem as situações que vivenciam.

Nesse sentido, quando as crianças desenham vão criando uma história que passa a ser composta por “símbolos que representam”, que nos lembram de algo, juntando o significante com o significado (STACCIOLI, 2018). Logo, “o signo gráfico combina a emoção do narrador com a forma que assume na imagem” (STACCIOLI, 2018, p. 51). Desse modo, as crianças podem representar em seus desenhos objetos, pessoas, momentos que fizeram parte de uma situação vivenciada, que gerou uma grande emoção, que deixou marcas, reflexões, questionamentos. Nos ateliês que realizei com as crianças percebi que frequentemente seus desenhos e suas narrações mostravam momentos vivenciados por elas que, junto com seus pensamentos sobre aquela vivência geravam histórias inéditas.

A partir disso, as crianças contavam em seus desenhos os modos como compreendiam determinadas situações, como a julgavam, suas preferências, fatos marcantes. Nesse processo, é importante que o adulto dê atenção às estratégias que elas utilizam enquanto estão desenhando, pois essa atitude permite que o planejamento, as decisões, a visibilidade e a elaboração da representação de suas experiências no desenho sejam conhecidas pelo outro.

Nessa perspectiva, o referido autor explica que representar em uma forma de comunicação visível pensamentos invisíveis é um desafio interessante para as crianças, pois existem muitas percepções possíveis de uma mesma experiência, e muitas vezes não existem modelos representativos precisos que a contemplam (STACCIOLI, 2018). Conseqüentemente, as crianças precisam escolher dentre “os muitos eventos possíveis e os muitos sentimentos que constituíram uma experiência” (STACCIOLI, 2018, p. 60), qual é que vai ser contado naquele momento no papel.

Por conta disso, Staccioli (2018, p. 61) relata que a atenção da criança “é mais atraída pelos eventos que eles querem lembrar, como se quisessem tentar vê-los novamente e relê-los no papel”. Ou seja, com o desenho, a criança pode acessar a memória e voltar aos momentos que lhe marcaram, revivendo sensações e emoções que passam a estar diante dela, marcando o papel.

Com isso, as representações possíveis são incontáveis, pois desenhar uma experiência não é o mesmo que desenhar um objeto ou uma pessoa que possuem modelos representativos conhecidos. Cada pessoa pode viver uma mesma experiência de várias formas diferentes. Segundo Staccioli (2018, p. 71) “todo evento percebido é único, daquela pessoa, daquele momento da vida, relativo aquela criança específica”. O autor dá como exemplo uma árvore. Quando a criança desenha uma árvore, essa árvore será desenhada dependendo de como foi vista pela criança. Ou seja, a árvore carregará em seus traçados os pensamentos e percepções pessoais da criança em relação a ela. Portanto, não há um modelo representativo que determine uma experiência, ela é representada a partir da vivência de cada criança. São seus pensamentos coloridos.

Além disso, Staccioli (2018, p. 73) afirma que o desenho cumpre uma “função de construção ligada à narração”, pois com o desenho, a criança elabora, revive, raciocina, pensa, comunica, construindo diferentes mundos (STACCIOLI, 2018). Assim, em suas histórias narradas, é possível visualizar como vivenciam a experiência de um passeio a cavalo, as sensações que andar em um balanço geram, o medo de um animal perigoso, as marcas de um ralado no joelho, a descida rápida de um escorregador. Enfim, todas suas experiências e pensamentos são reelaborados passando para o visível, quando elas podem esboçar uma forma no desenho.

Nesse ponto de vista, Staccioli (2018, p. 90-91) afirma que “desenhar leva tempo porque envolve uma busca contínua de soluções para tentar tornar visível o que não é”. Para ele, muitas questões podem surgir e se multiplicar nesse processo, exigindo das crianças respostas visíveis a elas. Em vários momentos durante os ateliês, percebi o esforço das crianças em representar algo no desenho, que muitas vezes, não existia um modelo conhecido que pudesse ser utilizado para representar. Então, as crianças criavam formas de representar seus pensamentos. No episódio a seguir, vemos Felipe em um esforço de representar sua casa pegando fogo, e posteriormente, no mesmo espaço, a solução que encontrou para representar a água que apagaria o fogo de sua casa:

Felipe: ‘Tá’ vindo fogo na minha casa! ‘Tá’ vindo fogo na minha casa! (pinta fervorosamente sobre a casa que desenhou inicialmente).

Pesquisadora: Por quê?

Felipe: Porque não sei.

Pesquisadora: O que aconteceu?

Felipe: Eu não sei. A minha casa não tem explicação.

Felipe: Fogo, fogo. 'Tá' vindo fogo! (pega o giz azul, vai até onde anteriormente havia desenhado o muro que 'segura' a água e começa a desenhar 'água' até a casa que está pegando fogo).

Pesquisadora: O que 'tá' acontecendo Felipe?

Felipe: Vai, vai apagar o fogo. (Transcrição de gravação - Eixo 01, Ateliê 1 - Desenhança 03 out. 2018).

No desenho de Felipe (ver Foto-ensaio 7 – O fogo na casa) é possível visualizar seu esforço em representar a rapidez com que o fogo estava na sua casa da mesma forma a urgência com que a água precisava chegar para apagar o fogo. Uma rapidez e uma urgência que não possuem modelos de representação e que os traçados de Felipe tentam comunicar.

Assim, toda essa emoção sentida por ele é compartilhada através de sua narração. Quando isso acontece, estamos diante de uma narração lúdica, que é característica dos desenhos "coloridos" e oblíquos das crianças. De acordo com Staccioli (2018, p. 111), a narração lúdica "é uma narração interna que, para a criança, visa apresentá-la ao mundo (através da narração de eventos materiais, percepções, reflexões pessoais), para permitir que ela compartilhe com os outros" suas emoções e pensamentos.

Dessa forma, Staccioli (2018) acredita que narrando, as crianças aprendem a utilizar esquemas representativos que as ajudam a dominar as regras formais, além de encontrar soluções para uma comunicação única e personalizada de suas produções. Aliás, uma maior consciência pictórica e uma maior capacidade crítica são adquiridas quando as crianças falam sobre seus próprios projetos.

Em poucas palavras, é possível perceber que Staccioli (2018) entende que a narração possibilita a criança compartilhar com o mundo a sua volta seus pensamentos, suas reflexões acerca de eventos vivenciados por ela. Já Cappelletti (2009) entende que a narração está presente no desenho infantil quando, em seus traços, a criança apresenta uma intenção de pensamento que é apresentada de acordo com uma sequência de eventos.



Foto-ensaio 7 - O fogo na casa. Composto por 3 fotografias digitais da autora.

No entanto, percebo que a obra de Staccioli (2018), assim como a de Cappelletti (2009), possibilita um aprofundamento no percurso que envolve o ato de desenhar durante o seu processo de produção. Além disso, o autor dedica-se a pensar e nos permite compreender de que forma as crianças tornam visíveis seus pensamentos, através de suas representações, experiências, sensações e outros tantos elementos que não possuem um modelo concreto na realidade.

Portanto, considero que tais obras apresentadas possuem extrema relevância para que o conceito de narração seja mais bem compreendido. Apresentados os conceitos de desenho e narração, a seguir problematizo as relações existentes entre ambos.

3.2.4 O encontro entre desenho e narrativa

Os desenhos constituem-se como um jogo em que há narrativas, imaginações, inventividade que são mobilizadas pelo convite feito pelos suportes que são oferecidos ou encontrados pelas crianças. Através dos traçados procura-se conhecer, reconhecer-se e ser reconhecido (GOBBI, 2010, p. 5).

Os desenhos das crianças há tempo me fascinam. Eles têm despertado em mim o anseio de conhecer mais sobre essa área e envolver-me mais com esse universo, que é tão presente na vida das crianças. Na infância, a curiosidade, a imaginação e o desejo por novas descobertas são habilidades espontâneas. Por conta disso, desejam viver com entusiasmo e potência todas as explorações possíveis que o mundo que está a sua volta oferece.

Conforme a epígrafe que inicia esta seção, o desenho relaciona-se com as narrativas, imaginações e inventividade, proporcionando experiências únicas e significativas, quando a criança se sente mobilizada a explorar os suportes a sua disposição. Seus traçados permitem que ela se conheça e entenda seu lugar no mundo. Por conta disso, não podemos deixar de prestar atenção a todo processo de produção dos desenhos, pois em suas marcas e narrativas vemos a vida e a história das crianças.

Corroborando o argumento, Gobbi (2010, p. 5) acrescenta que os traçados “incentivam a elaboração criativa constituindo assim pesquisas pessoais que são elaboradas pelas próprias crianças. Isso resulta em fontes documentais das marcas de si deixadas para

a História tanto pessoal quanto coletiva”. Dessa maneira, os desenhos trazem os pensamentos e reflexões que as crianças possuem sobre seu cotidiano e acerca das relações que estabelecem com ele.

Nesse sentido, os desenhos são o reflexo dos pensamentos das crianças, mostrando, em parte, as propostas que elas recebem (STACCIOLI, 2011). Em função disso, se olharmos suas produções sem atentar para o processo envolvido não consideramos a multiplicidade de pensamentos e emoções que fazem parte de sua criação.

Desse modo, defendo que os processos que envolvem o ato de desenhar contêm informações que incluem os desejos, a imaginação, a criatividade e a subjetividade de seu autor, mostrando a complexidade que é a sua elaboração. Para Derdyk (2015, p. 97), enquanto a criança desenha realiza uma interpretação do que já está no papel e quando esta interpretação é aliada a uma verbalização da criança, faz parecer como se o seu comentário prolongasse a sua ação, “ela expressará surpresa ao ver ali, configurado concretamente, aquilo que se passava dentro de sua cabecinha e de seu coração. É a intimidade exposta e revelada”. Por isso, precisamos reforçar a criança no papel de narradora das histórias que seus desenhos possuem, pois além de desenvolver a habilidade de interpretação e narração, permite que seus professores conheçam seu percurso no desenho.

Nessa perspectiva, quando me refiro a essa perspectiva narrativa encontrada durante a produção valorizo “os aspectos processuais e dinâmicos da experiência do desenho: não tanto e não apenas o produto final, mas tudo que o gerou; não tanto e não apenas os caminhos, mas o processo” (CAPPELLETTI, 2009, p. 54). Portanto, entender a importância e o conceito da narração torna primordial para desenvolvermos propostas de desenho que não tenham um fim em si mesmas, mas que caminhem num trajeto que conduza a criança para um caminho em que o desenho esteja interligado a narração.

Por conta disso, entendo que narração compreende a produção de “uma história relacionada a um conjunto de eventos que provocaram situações reais ou imaginárias, que é trazida para o presente no contexto em que é comunicado” (CAPPELLETTI, 2009, p. 59). Logo, “o desenho das crianças pequenas parece uma pequena peça teatral, uma história

contada no espaço da folha com gestos, traços, palavras que eles têm disponíveis” (CAPPELLETTI, 2009, p. 14). Por consequência, enquanto estão desenhando, unem os traços já realizados com seus pensamentos e suas experiências, gerando novas interpretações que seguem um roteiro e manifestam-se em uma sequência narrativa que apresenta a ordem dos acontecimentos.

Desse modo, importa dizer que nesta pesquisa, reconheço que quando o desenho da criança apresenta uma intenção de pensamento que é verbalizada de acordo com uma ordem sequencial organizada é um desenho narrativo (CAPPELLETTI, 2009). À vista disso, esta pesquisa evidencia que o desenho narrativo é uma das linguagens do desenho, permitindo conhecer as interpretações das crianças sobre o mundo e as formas com que elas vivem o mundo.

Corroborando o argumento, Sarmiento e Trevisan (2017) defendem que os desenhos das crianças sejam analisados e interpretados como “narrativas gráficas”, nas quais as crianças mostram suas interpretações, seguindo uma sequência temporal de conteúdo. Por conseguinte, não surgem através de impulsos de representação realista, mas partem da “imaginação transfiguradora do real” colocada em prática pela criança através dos traçados selecionados e inscritos no papel. Para os autores, esse conceito é importante, porque além de nos dizer que os desenhos contam uma história, nos direciona a interpretá-los “como uma linguagem, isto é como a atualização criativa e sempre renovada de códigos expressivos e comunicacionais gráficos” (SARMENTO; TREVISAN, 2017, p. 22). Em vista disso, várias situações podem ser visualizadas enquanto o desenho acontece, que acabam ocasionando novas histórias.

É durante esse processo de produção do desenho que é possível perceber a intenção de um desenho e a sequência dos eventos que compõem a história narrada. Por conseguinte, essa continuidade apresenta-se como uma particularidade do desenho narrativo, já que ele “tem em si a ideia de *projeto*, entendida como intencionalidade de pensamento [...], e de *sequencialidade*, desde as ideias e ações e a linguagem prosseguir e se interligar de acordo com uma ordem sequencial organizada” (CAPPELLETTI, 2009, p. 71, grifos da autora). Assim, percebo nos desenhos das crianças a progressão de suas histórias,

inicialmente com uma intenção inicial, a descrição do seu personagem, do lugar em que ele se encontra, das ações executadas por ele e suas consequências e, finalmente, do desfecho da história. Toda sequência descrita pelas crianças, é uma das condições que diferencia o desenho narrativo das outras linguagens do desenho.

No entanto, não é apenas esse “relacionamento sequencial-temporal” que promove o desenvolvimento da história, mas também o que a criança que está desenhando considera significativo (CAPPELLETTI, 2009). Então, “o desenho narrativo é *feito enquanto se faz*, no sentido de que sua construção depende do relacionamento dinâmico que é criado entre o pensamento e a ação da criança na folha (CAPPELLETTI, 2009, p. 72, grifos da autora)”. Portanto, uma motivação, um interesse, um estímulo, relevantes para a criança, podem fazê-la modificar o desenrolar de sua história, obrigando-a a reestruturar seu desenho e, conseqüentemente, sua narrativa.

Nessa perspectiva, Cappelletti (2009) explica que a criança vai reorganizando seus pensamentos a partir do que já visualiza no papel, tendo sempre a chance de usá-los. Em outras palavras, o desenho vai sofrendo alterações que são conduzidas pelo que a criança observa retratado no papel, pelas emoções que seus traçados fomentam interiormente e pela sua relação com o ambiente.

À vista disso, todas as experiências de desenho vividas pela criança no decorrer da infância constituem novos repertórios de traçados, formas e cores para representações posteriores e inéditas. Esses repertórios relacionados com situações vivenciadas no cotidiano pela criança possibilitam o surgimento de novas narrativas, que unem a realidade e o simbólico. Segundo Staccioli (2018, p. 94), “apenas por causa da mistura entre histórias pessoais, conhecimentos recebidos e modelos de pensamento, muitas imagens de crianças são significativas, cheias de significados e reflexões”. Por vezes, percebo nas narrativas das crianças comentários que induzem que em seu passado elas já tenham ouvido falar ou visto em algum desenho, livro ou história algo sobre o assunto que está sendo narrado. Muitas vezes esses fatos são combinados com a história que elas procuravam expressar no desenho, sofrendo assim alterações.

Do mesmo modo, reconheço que em alguns desenhos, as crianças trazem aspectos que lembram a realidade, mas que são replanejados durante o processo, por interferência de seus pensamentos. Para Sarmiento e Trevisan (2017, p. 23), “as narrativas gráficas constituem-se continuamente entre um apelo realista e uma projeção imaginária, através dos quais as crianças, por efeito da imaginação simbólica, dão conta de factos, emoções, sentimentos, aspirações e desejos”. Ainda, por considerar que o desenho da criança está em constante relação com sua imaginação, reconheço que ela se torna “transgressora do condicionamento espaço-temporal da criança, e projeta-se como uma voz capaz de articular mundos distantes e desconhecidos” (SARMENTO, 2011, p. 50). Dessa maneira, visualizo em suas narrativas e em seus desenhos todo esse percurso que envolve o que elas conhecem e que é real, e o que elas projetam através de um impulso imaginativo.

Além de tudo, destaco que muitas vezes o desenho realizado pelas crianças não possui formas relacionadas a elementos da realidade e por isso, existe um desprezo em relação a eles. Por isso, acredito que quando não há compreensão da complexidade do desenho infantil e não há observação do processo que envolveu a produção do desenho descrito, a incrível elaboração vivida pela criança não é reconhecida. Segundo Cappelletti (2009, p. 36), o aspecto simbólico do desenho da criança está na sua “capacidade de expressar seus pensamentos ao dizer e desenhar, e na possibilidade dos que o recebem compreendê-lo, independentemente de os caminhos serem prováveis e, portanto, reconhecíveis”. Isso posto, nosso papel enquanto adultos é essencial nesse processo, no sentido de olhar sem julgamentos.

Por conta disso, sustento a ideia de que os adultos precisam adotar uma postura que observa e ouve as crianças sem prejudicá-las, pois quando isso acontece facilita a construção de discursos, conversas e comentários acerca de sua produção verbal e gráfica (CAPPELLETTI, 2009). Dessa forma, é preciso fomentar comentários e impulsionar o diálogo, não o eliminar.

Nesse sentido, não devemos ficar sugerindo como a criança deve fazer o seu desenho, tentando adivinhar ou antecipar o possível significado do que ela está desenhando, ou interpretar seus traçados quando o desenho estiver pronto, mas sim,

precisamos dialogar com a criança enquanto ela produz seu desenho (CAPPELLETTI, 2009). Por consequência, a criança passa a refletir ainda mais sobre o que está desenhando e o que aqueles traçados significam pra ela, promovendo transformações gráficas em seus desenhos.

Aliás, esse é um modo de possibilitar às crianças as condições para que vivam a autonomia de criar tendo sua expressão respeitada (SARMENTO, 2011), visto que ainda é raro encontrar professores e outros adultos que investem na liberdade de a criança produzir formas e traçados inesperados. Muitos insistem em mostrar modelos de como os desenhos devem ser feitos, impedindo a exploração gráfica da criança.

Assim sendo, os professores no papel de adultos, “apoiam, mas não antecipam, acolhem e estimulam, mas não ensinam como se faz” (CAPPELLETTI, 2009, p. 54). Logo, os professores preparam um “clima narrativo” em que as crianças tenham a oportunidade de expressarem a si mesmas e seus conhecimentos, buscando o desenvolvimento de “habilidades relacionadas ao pensamento narrativo” (p. 54). Desse modo, faz parte desse clima narrativo as relações entre as crianças e delas com os desenhos, que são presenciadas a partir de seus diálogos.

Considerando isso, devemos lembrar que “as narrativas gráficas são frequentemente acompanhadas de processos de verbalização” (SARMENTO; TREVISAN, 2017, p. 22). Nesse sentido, quando a criança conjuga seu desenho a oralidade, comentando seus traçados enquanto produz seu desenho, temos acesso a revelações de como esse grupo social compreende a si e aos outros, por mais que sua criação contenha também o imaginário (GOBBI, 2014a). Com isso, a narrativa a partir do desenho passa a ser “um veículo para constituir a realidade e conferir significação às experiências, nela identidades e subjetividades se misturam” (BARIZON, 2013, p. 130). Além de conceder o conhecimento de suas próprias experiências, a narrativa permite conhecer a maneira que esse grupo vive suas infâncias.

Nessa perspectiva, entendo que a narrativa se torna uma maneira da criança revelar suas percepções, interpretações e representações acerca da sua realidade social (SARMENTO; TREVISAN, 2017). De acordo com Sarmiento e Trevisan (2017, p. 22), “as

crianças projetam nas suas interpretações imagens e formas conceituais que são importantes para o conhecimento do mundo social". Além disso, a narrativa gráfica "favorece a hermenêutica das formas culturais de constituição das crianças como sujeitos de cultura e atores sociais" (p. 22). Em outras palavras, a produção de conhecimento sobre a criança é construída a partir de suas próprias interpretações do mundo a sua volta.

Por conseguinte, os desenhos realizados pelas crianças podem ser considerados como "manifestação da infância", pois "resultam de complexas relações dependendo das características sociais, históricas, culturais e econômicas de seus criadores" (GOBBI, 2014b, p. 151). Consequentemente, seus traçados e falas promovem "a investigação de formas de ver das crianças" (GOBBI, 2014a, p. 162). Através deles, confirmamos o lugar da criança enquanto protagonista de sua história e temos acesso as suas formas de ver e pensar suas relações com ela mesma, com os outros e com o mundo.

Da mesma maneira, como apresentei no decorrer do capítulo, incentivar a verbalização das crianças durante os processos de produção do desenho possibilita a ampliação das capacidades criadoras e a origem de desenhos narrativos. Nesse sentido, aceitar e apoiar as invenções gráficas e narrativas das crianças são ações imprescindíveis para que elas também, fiquem mais atentas e reflitam mais sobre seus processos de criação.

Em vista disso, percebo que esta Dissertação de Mestrado é uma forma de apoiar a linguagem do desenho narrativo das crianças. Por isso, apresento, na sequência, os caminhos metodológicos que desenham esta pesquisa e concretizam a criança no papel de sujeito participante da investigação.



Foto-ensaio 8 - A marca das rodas do carro. Composto por 3 fotografias digitais da autora.

4 OS TRAÇADOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O paradoxo maior da expressão “ouvir a voz das crianças” reside não apenas no facto de que *ouvir* não significa necessariamente *escutar*, mas no fato que essa “voz” se exprime frequentemente no silêncio. Ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão literal de um acto de auscultação verbal (SARMENTO, 2011, p. 28).

As crianças vivenciam muitas experiências todos os dias. Olhar para elas proporciona aos pesquisadores conhecer mais especificamente suas formas de viver a infância. Segundo Graue e Walsh (2003, p. 120), “ao fazer trabalho de campo com crianças, têm de se encontrar permanentemente maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos das suas vidas”. Dessa forma, aceitar aprender com as crianças e reconhecer seu protagonismo exige uma metodologia de pesquisa que possibilite sua participação e potencialize suas relações.

Nesse sentido, Barbosa (2014) acredita que pesquisar com crianças possibilita uma mudança da visão de quem é a criança. Segundo a autora, a partir da pesquisa é possível entender as crianças como “sujeitos que exigem proteção e cuidado, mas que, paradoxalmente, possuem potência” (p. 244). Apesar dessa concepção de metodologia em que a criança participa enquanto sujeito ainda ser recente, muitos pesquisadores têm analisado o tema (BARBOSA, 2014; CRUZ, 2008; DORNELLES; FERNANDES, 2015; FERNANDES, 2016; FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016; GRAUE; WALSH, 2003; VASCONCELOS, 2016) que, a partir de 1980, com o advento da democracia e da participação, permitiu a emergência de outras formas de trabalhar com crianças no Brasil (BARBOSA, 2014). Desse modo, com base nas considerações expostas, cabe dizer que nesta pesquisa sobre desenho e narração, foi reconhecido o protagonismo da criança para permitir sua participação na geração de dados, buscando conhecê-la mais profundamente, percebendo seus pensamentos, elaborações, relações, concepções.

Portanto, este capítulo tem a intenção de apresentar os caminhos metodológicos traçados que permitiram a concretização desta pesquisa, que se mostra preocupada com a participação das crianças durante o processo de produção dos desenhos. Em tal perspectiva, o capítulo está dividido em quatro seções que destacam a singularidade da

pesquisa com crianças, a escolha do campo de pesquisa, o grupo investigado, os caminhos investigativos e as questões éticas envolvidas. Dessa maneira, a seguir, apresento as particularidades que envolvem a pesquisa com crianças.

4.1 A SINGULARIDADE DA PESQUISA COM CRIANÇAS

Entendemos que só poderemos capturar o mundo a partir da perspectiva das crianças, se essas nos explicarem, se dispuserem a nos mostrar como veem esse mundo. Nos apresentar que são sujeitos potentes de participação na vida (DORNELLES; FERNANDES, 2015, p. 74-75).

Com o passar dos anos a visão de criança vem sofrendo alterações que acabam determinando como elas são entendidas nas pesquisas sobre a infância (SPINELLI, 2012). Grande parte dessas pesquisas mostra que as crianças eram consideradas apenas como objetos de estudo e as suas especificidades não eram respeitadas nas investigações em que elas estavam envolvidas (GRAUE; WALSH, 2003). De acordo com Spinelli (2012), a influência da psicologia do desenvolvimento contribuiu para construir uma visão de criança e infância que prevaleceu e ainda prevalece nos estudos científicos. Para a autora (2012, p. 45), “estudar a criança e infância estava relacionado a uma visão adultocêntrica em que a criança e a infância apresentam-se como sinônimos”. Dessa forma, é possível afirmar que a concepção de criança entendida pelo investigador interfere nos caminhos metodológicos de sua pesquisa.

A partir dessa lógica, entendo que pesquisar com crianças é “compreender a infância vivida” por elas “a partir delas mesmas” (DORNELLES; FERNANDES, 2015) procurando, a partir de seus interesses e manifestações, as maneiras como encaram e vivem o/no mundo. Além disso, é deixar para trás toda uma concepção em que elas eram vistas como adultos em miniatura, seres incapazes e imaturos, sem capacidade de opinar e expressar-se, visão que, em alguns casos, ainda permanece nas escolas.

Ao contrário disso, defendo que as crianças possuem a capacidade de falar sobre “assuntos que lhes dizem respeito” (FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016, p. 67). Por isso, reconheço as “crianças enquanto atores sociais, seres competentes, os quais participam

ativamente nos diversos contextos em que estão inseridos, construindo significações sobre os objetos, eventos e acontecimentos de seu cotidiano” (FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016, p. 67). Dessa forma, durante esta investigação defendi uma metodologia que reconheceu a voz, expressão e participação das crianças.

Corroborando o argumento, Clark e Moss (2014, p. 8) acreditam que “hoje, é difundida e reconhecida a ideia de que as crianças tem a sua própria voz, digna de ser expressada e ouvida, e que, justamente por isso, a opinião delas deve ser levada seriamente em consideração”. Assim, as crianças podem nos mostrar seus modos de agir, relacionar-se, comunicar-se e, com isso, tornar visíveis seus modos de vida e sua participação social que por muito tempo foram desconsiderados nas pesquisas que produziam verdades sobre elas.

Tendo em vista o exposto, escolhi os ateliês de desenho como forma de ouvir as narrativas das crianças. Os ateliês de desenho são encontros planejados, para serem desenvolvidos com as crianças, constituídos por “ações propositoras” (DIEFENTHÄLER, 2017) de desenho. O nome “Ateliê” foi escolhido por representar o próprio espaço que geralmente é utilizado para a produção artística, além de despertar o interesse das crianças para a criação em outra sala, sem ser a da sua turma.

Além disso, percebo que “o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados” (GOBBI, 2009, p.71). Desse modo, organizei alguns ateliês de desenho com materiais e suportes de acordo com as propostas selecionadas para a realização da geração de dados, pois acredito que “buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressuposto a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas” (CRUZ, 2008, p.13). Nesse sentido, acredito na potencialidade que o desenho desperta nas crianças para produzir narrativas que mostrem as suas singularidades.

Por isso, para um aprofundamento e conhecimento ainda maior do contexto em que as crianças estavam inseridas, apresentarei a seguir o lugar escolhido para a realização desta investigação.

4.2 APRESENTANDO O CAMPO DE PESQUISA: a definição do contexto

Muitos são os lugares em que as crianças estão presentes e, portanto, tornam possível uma pesquisa com elas. Contudo, uma investigação acerca das narrativas produzidas durante o percurso criador dessas crianças exige a escolha de um espaço coletivo em que propostas de desenho sejam desenvolvidas. Dentre os poucos lugares em que isso é contemplado, escolhi a Escola de Educação Infantil para esta investigação. Essa escolha se deu por ser o lugar em que vivencio as diversas manifestações das crianças e por acreditar que é na escola e junto com as próprias crianças que conhecer as diferentes formas de viver a infância tornar-se-á possível.

Dessa forma, a escola que foi escolhida para a investigação localizava-se em um município na região norte do Estado do Rio Grande do Sul. Era uma escola pública municipal, que atendia a Educação Infantil e o Fundamental, e contava com uma equipe diretiva composta pela diretora, vice-diretora do matutino, vice-diretora do vespertino, vice-diretora da Educação Infantil, coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil, Fundamental 1 e Fundamental 2, além de uma professora de apoio ao processo de ensino e aprendizagem da Educação Infantil e do Fundamental. Além disso, é importante destacar que todas as docentes que atuavam na Educação Infantil eram nomeadas e possuíam Ensino Superior na área da Educação, sendo a maioria em Pedagogia.

A escola localizava-se em um dos maiores bairros da cidade, atendendo 1.140 crianças, nos turnos matutino e vespertino, sendo 221 da Educação Infantil¹⁶. No segundo semestre de 2018, eram catorze turmas da Educação Infantil, sete no turno da manhã e sete no turno da tarde, a saber: manhã – uma de berçário 2, uma turma de maternal 1, duas de maternal 2, uma de pré A e duas de pré B; tarde – duas de maternal 1, uma de maternal 2,

¹⁶ Dados disponíveis no Boletim Estatístico da Escola.

duas de pré A e duas de pré B¹⁷. Sendo o interesse desta pesquisa crianças de 4 anos, escolhi uma turma de pré A para a investigação¹⁸.

As salas eram divididas entre as turmas dos dois turnos. Logo, tudo que existia na sala do pré A era compartilhado com a outra turma, com a exceção dos armários, que tem dois – um disponível para a turma da manhã e outro para a da tarde. A sala possuía um banheiro interno adaptado para as crianças, uma mesa com uma cadeira para a professora, seis mesas redondas, com quatro cadeiras em cada mesa também adaptadas. A parede que dividia a sala da parte externa contava com janelas baixas em toda a extensão (Fotografia 1).

Fotografia 1 - Sala do Pré A



Fonte: Arquivo próprio, 2018.

Além disso, a sala possuía um quadro-negro (que fica na altura dos braços das crianças), um espelho na altura das crianças, um tapete quadrado de 3 m², duas estantes

¹⁷ As idades das crianças em cada turma eram: berçário 2 – bebês que completavam dois anos; maternal 1 – crianças bem pequenas que completavam três anos; maternal 2 – crianças bem pequenas que completavam quatro anos; pré A – crianças pequenas que completavam 5 anos; pré B – crianças pequenas completando 6 anos.

¹⁸ Abordarei mais dados sobre a turma e sua rotina na próxima seção.

de metal (uma com jogos de estratégia, memória e atenção, e a outra, com os materiais das crianças – estojo, pasta, lápis de cor, canetinhas, massinha de modelar, giz de cera, colas coloridas, entre outros), uma estante de plástico (com diversos tipos de jogos de montar), uma estante de madeira (com caixas com brinquedos diversos – bonecas, carrinhos, instrumentos musicais, fantasias, etc.)(Fotografia 2). No corredor próximo à sala, havia varais com prendedores para expor os desenhos das crianças (Fotografia 3).

Fotografia 2 - Materiais disponíveis na sala do Pré A



Fonte: Arquivo próprio, 2018.

Também, todas as turmas da Educação Infantil tinham horários para desfrutar de espaços como a sala de múltiplas¹⁹, quatro parques externos e o pátio. A sala de múltiplas contava com cama elástica, casinha de bolinhas, cavalinhos individuais e de duplas, casinhas com escorregadores, colchonetes e bolas de pilates (Fotografia 4).

Cada um dos parques tinha um nome e brinquedos diferentes: o “parque grande” era utilizado também pelo Fundamental 1 da escola, possuía dois escorregadores, quatro balanços, duas gangorras, um trepa-trepa, dois gira-giras e uma caixa de areia, com

¹⁹ Nome dado à sala coberta com múltiplos brinquedos à disposição das crianças.

brinquedos de areia (Fotografia 5); o “parque Educação Infantil” possuía uma casinha alta de madeira, que tem acesso por uma rampa de pneus ou por uma escada, um túnel, uma montanha feita de pneus aterrados, um escorregador, uma caixa de areia com vários instrumentos de areia, uma casinha de madeira e uma pista de corrida (Fotografia 6); o “parque verde”, possuía uma casinha de madeira e utensílios de cozinha doados (Fotografia 7); e o “parque da casinha”, possuía uma casinha na árvore, um balanço e vários materiais ecológicos (Fotografia 8). O pátio da escola possuía uma casinha com eletrônicos e utensílios doados, uma parede forrada por azulejos (para desenho), cavalinhos de plástico, túnel e vários bancos distribuídos nas extremidades (Fotografia 9).

Fotografia 3 - Varais para exposição dos desenhos das crianças



Fonte: Arquivo próprio, 2018.

Todas as outras salas disponíveis na escola eram ocupadas, restando apenas a sala de vídeo, que era usada raramente através de agendamento. Dessa forma, para a realização da pesquisa utilizei essa sala como o espaço para a montagem do ateliê no qual desenvolvi as propostas de desenho com as crianças e gravei com mais precisão e qualidade suas narrativas. O espaço externo foi considerado para a realização dos ateliês, no entanto, por

conta de a escola ter muitas turmas, os pátios externos sempre eram utilizados por uma ou mais turmas, seja para os recreios ou para as aulas de psicomotricidade. Por conta disso, a escola preferiu que os ateliês acontecessem em um espaço que não interferisse em sua rotina.

Fotografia 4 - Sala de múltiplas



Fonte: Arquivo próprio, 2018.

Assim, para transformar a sala de vídeo em ateliê, organizei o espaço com os materiais e suportes que foram necessários para cada ateliê. As produções das crianças eram guardadas por mim, pois como a sala era usada por outras turmas não era seguro deixá-las expostas. Além disso, no início do segundo semestre de 2018 foi organizado um espaço, que a escola nomeou de "Ateliê de Arte" em um dos cantos da Sala de Múltiplas. Esse espaço foi usado apenas duas vezes para a realização de ateliês da pesquisa, pois era muito pequeno e tinha uma acústica inadequada que prejudicava as gravações.

Fotografia 5 - Parque grande



Fonte: Arquivo próprio, 2018.

Fotografia 6 - Parque Educação Infantil



Fonte: Arquivo próprio, 2018.

Fotografia 7 - Parque verde



Fonte: Arquivo próprio, 2018.

Fotografia 8 - Parque da casinha



Fonte: Arquivo próprio, 2018.

Fotografia 9 - Pátio da escola



Fonte: Arquivo próprio, 2018.

Dessa forma, seja na Sala de Vídeo ou no “Ateliê de Arte”, cada espaço foi adaptado de forma adequada para que as crianças tivessem à disposição tudo que necessitassem durante a realização dos ateliês. Na sequência, apresentarei o grupo investigado e mais detalhes sobre sua rotina.

4.3 AS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Considere-se a investigação com crianças como um modo disciplinado e sistemático de conviver com crianças que sabem mais acerca do seu mundo do que o investigador (GRAUE; WALSH, 2003, p. 115).

A pesquisa foi realizada na turma da manhã do pré A, composta por 21 crianças de 4 anos, que completaram 5 anos no decorrer de 2018. Possuía uma professora regente, uma professora substituta e três professoras de disciplinas específicas. Todas as professoras

da escola tinham direito a horas atividade²⁰, por isso, uma vez por semana a turma ficava sob responsabilidade de uma professora substituta e em outros três períodos²¹, distribuídos no restante da semana, com as professoras de disciplinas específicas²².

Por conta do grande número de crianças, todas as turmas tinham seus horários da rotina preestabelecidos. A turma do Pré A tinha horário definido para aulas com as professoras das disciplinas específicas, para a utilização de alguns parques externos, da sala de múltiplas e do pátio, para o lanche e recreio (realizados com uma das turmas de pré B no pátio) e para o dia do brinquedo²³ (Quadro 7).

Quadro 7 - Rotina da turma do pré A

HORÁRIO PRÉ A				
SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Atividade	Rotina	Vídeo	Rotina	Rotina
Dança	Teatro	Atividade	Atividade	Psicomotricidade
Lanche / Recreio	Lanche / Recreio	Lanche / Recreio	Lanche / Recreio	Lanche / Recreio
Biblioteca	Parque verde	Dia do brinquedo	Atividade	Atividade
Atividade	Atividade	Sala de Múltiplas	Atividade	Parque grande

Fonte: Informações da escola

A partir do exposto, é possível perceber que apesar dos horários seguirem uma rotina, houve muitos momentos para que eu pudesse conhecer as crianças em suas brincadeiras. Assim como em toda turma, nessa também existiam laços aproximando ou distanciando as crianças no decorrer de suas interações. Em função disso, reconheci grupos de crianças com mais ou menos afinidades e as crianças que verbalizavam constantemente seus desenhos, dados que foram fundamentais para a definição daqueles que participariam dos ateliês, já que minha intenção não era trabalhar com toda a turma, mas apenas com uma parte do grupo, pois eu pretendia manter-me atenta às narrativas estabelecidas por

²⁰ Lei nº 5.148, de 30 de dezembro de 2011 – Estabelece no Art. 29, o tempo reservado a horas atividades dos profissionais da educação.

²¹ Cada período tem a duração de 45 minutos.

²² As turmas desta faixa etária contavam com oficinas de psicomotricidade, teatro e inglês.

²³ O dia do brinquedo é um dia definido pela escola para as crianças levarem um brinquedo de casa.

cada criança durante os ateliês de desenho. É a partir desses dados, de minha entrada em campo, que consigo apresentar agora as crianças e meu contato com elas.

No primeiro dia de observação²⁴, numa quarta-feira da primeira semana de setembro de 2018, cheguei à escola e fui muito bem recebida pela coordenadora, que me acompanhou até o corredor da Educação Infantil. Chegando lá, fiquei aguardando a professora da turma e aproveitei o tempo para observar a tabela com a rotina das crianças naquele dia: vídeo, atividade; lanche/ recreio; dia do brinquedo e sala de múltiplas. Eu percebi que estava ansiosa para conhecer cada uma das crianças e curiosa para ver suas reações a minha presença. Como aquele dia estava frio, as crianças entraram direto para a sala e brincaram com jogos de montar e quebra-cabeças até a professora chegar – a coordenadora me explicou que em dias mais quentes as crianças aguardavam a chegada da professora no pátio, em fila.

A minha entrada na turma foi junto com a professora. Logo que entrei, com minha câmera e meu bloco de anotações, percebi olhares curiosos e atentos nos objetos que eu carregava e em qualquer movimento meu. Enquanto alguns guardavam os jogos a pedido da professora, outros se aproximavam e pediam o que eu estava fazendo ali. Eu respondia que estava lá para fazer uma pesquisa, mas que logo eu explicaria tudo. Assim que todos guardaram os jogos, me apresentei a pedido da professora, explicando para as crianças que minha intenção ali era realizar uma pesquisa sobre desenho e que, para isso, precisava fazer anotações e fotografá-las durante suas aulas, isso se elas aceitassem.

A partir disso, participei de suas aulas nos dias em que realizei as observações. Aos poucos as crianças foram se aproximando de mim, chamando-me para participar de suas brincadeiras, pedindo que eu as fotografasse ou fotografasse seus desenhos, chamando-me para ouvir as histórias de seus desenhos.

Durante o tempo que observei as crianças, percebi que as propostas de desenho as quais elas tinham acesso partiam do tema que estava sendo trabalhado no projeto daquele determinado período. No início do mês de setembro, o projeto contemplava as belezas do Brasil. Então, a professora apresentou uma proposta envolvendo a arara azul:

²⁴ Mais detalhes sobre as observações serão explicadas na próxima seção.

Dando sequência a aula, a professora escreve a palavra “ARARA” no quadro e instiga as crianças a descobrirem as letras e que palavra pode estar escrita com aquelas letras. A partir de uma das crianças, que pronuncia o som da letra “a”, outras vão tentando descobrir a palavra escrita fazendo suposições. Uma das crianças acerta a palavra e recebe um elogio da professora. Após, a professora escreve abaixo “AZUL” e novamente instiga as crianças a descobrirem. Quando uma das crianças descobre, a professora solicita que todos saiam de seus lugares e façam uma roda, próximo a porta de entrada da sala. Enquanto as crianças se organizam, a professora escolhe uma delas e a veste com uma fantasia de arara azul. Ao se aproximar, com a criança fantasiada, da roda, imediatamente os olhos das crianças fitam a “arara azul”. Com isso, a professora explica que a arara azul é uma ave que está em extinção em nosso país e faz alguns questionamentos que geram discussões, como: O que é um animal em extinção? Onde a arara faz seus ninhos? Entre outros. Muitas crianças querem comentar, argumentar, discutir. (...) A professora vai trazendo informações e imagens sobre as araras e convidando todos a ouvir e olhar. (...) Após, convida as crianças a sentarem novamente em seus lugares e explica o “trabalhinho”. (...) O “trabalhinho” consiste no desenho de uma arara com massinha de modelar e a construção do ambiente em que essa arara se encontra. Para tanto, a professora chama os ajudantes e solicita que eles entreguem um papel sulfite 60 para cada criança. Enquanto os ajudantes entregam a professora disponibiliza algumas massinhas de modelar para as crianças escolherem e levarem até sua mesa. Os ajudantes também colocam sobre as mesas, canetinhas, lápis de cor e giz de cera para serem utilizados durante a proposta. Percebo que o suporte para a proposta é a folha sulfite 60, bastante comum nas salas de aula da Educação Infantil. No entanto, é possível visualizar que vários materiais são disponibilizados para as crianças, dentre eles a massinha de modelar, que é um material que geralmente, as professoras não utilizam para desenhar, apesar de ele poder ser utilizado para isso. A professora solicita que as crianças iniciem o “trabalhinho” com a margem e imediatamente, as crianças executam. (Nota do diário de campo 05 set. 2018).

A nota do diário de campo descrita acima, nos mostra que tanto a professora quanto as crianças se referiam as propostas de desenho como “trabalhinho”. Isso aconteceu todos os dias que as crianças desenharam, ou seja, o desenho era chamado de “trabalhinho” na escola pesquisada, fato que me levou a questionar se essa nomenclatura excluía o desenho como uma situação de aprendizagem divertida e prazerosa para as crianças. Além disso, verifiquei que vários materiais eram disponibilizados para as crianças desenharem, fugindo da tradicional e recorrente canetinha. No entanto, o suporte era sempre o mesmo: o papel sulfite 60, como apresentarei em outras notas do diário de campo mais adiante.

Ainda sobre a proposta apresentada na nota do diário de campo é importante destacar que presenciei momentos de planejamento e narrativas durante os processos de desenho. Situações que só foram possíveis por conta do incentivo e do entusiasmo com

que a professora olhava os desenhos das crianças. Percebi que o olhar da professora não contemplava o julgamento, a correção de traços ou ainda a limitação da criatividade das crianças, mas sim era um olhar de admiração.

Depois, algumas [crianças] já verbalizam o planejamento do desenho, antes mesmo de iniciá-lo. Vejo crianças iniciando o desenho fazendo a arara com a massinha de modelar, outros preferem desenhar o ambiente, outros ainda esboçam uma arara com lápis e depois preenchem o desenho com a massinha. Durante o processo de produção já consigo perceber crianças realizando narrativas enquanto traçam e verbalizando tudo antes de concretizar. A professora mantém uma relação tranquila com as crianças, incentivando-as a criar e admirando-se com suas produções e descobertas. Enquanto desenhavam as crianças também se relacionam com tranquilidade umas com as outras, poucos são os atritos que acontecem, e se acontecem são por conta de duas crianças disputarem o mesmo material, mas como existem vários materiais a disposição logo o atrito é resolvido por elas mesmas. Percebo que desenhar deixa as crianças entusiasmadas e envolvidas na produção. Tudo é retratado com cuidado e atenção por elas. (Nota do diário de campo 05 set. 2018).

As demais propostas de desenho (descritas a seguir) que pude presenciar também aconteceram a partir do projeto que estava sendo trabalhado e todas aconteceram em papel sulfite 60, mas com materiais diferentes, como é possível perceber nas notas abaixo:

A professora pede que as crianças observem as cores que compõe a bandeira do estado, pois irão fazer um “trabalhinho” utilizando as mesmas cores dela. (...) Na sala a professora solicita que os ajudantes entreguem os papéis sulfite 60, suporte que será utilizado, e as canetinhas para que antes de pintar, todos escrevam seus nomes no verso do papel. (...) As crianças voltam para a sala com a professora, que já disponibiliza pincéis para as crianças que já escreveram o nome no verso do suporte, além de tintas guache nas cores vermelha, amarela e verde (cores da bandeira do estado). Vejo que as crianças tem acesso a outro material, a tinta guache. Enquanto desenhavam as crianças verbalizam seu planejamento e suas ações aos colegas próximos. Observo que a maioria das crianças realiza desenhos com a temática envolvendo a semana farroupilha. Seja pelas falas ou desenhos, é possível verificar traçados que representam cavalos, gaúchos, galpões, prendas, chimarrão. (Nota do diário de campo 19 set. 2018).

Depois, a professora diz que escreverá no quadro uma palavra e pede que as crianças tentem adivinhar como é o nome da palavra. Assim, escreve “carvão”, que é imediatamente lida por um dos meninos que já é alfabetizado. A professora ainda faz um suspense pegando uma caixa, balançando-a, mostrando a parte interna da tampa borrada com o carvão, e dizendo que dentro da caixa tem o que está escrito no quadro. Todos convictos afirmam ser carvão. Com isso, a professora abre a caixa e mostra o carvão para as crianças, que ficam entusiasmadas. Ela pergunta de onde será que vem o carvão, ao que as crianças

imediatamente apresentam suas hipóteses. (...) A partir disso, a professora solicita que todos sentem no chão em círculo, pois contará a Lenda da Gralha-Azul. As crianças sentam entusiasmadas e ouvem a história atentas. (...) Na rotina preestabelecida é possível verificar que tem vídeo. Mas, segundo a professora todos irão observar o pinheiro atrás da escola e depois ficar no parque, que também fica atrás da escola. Elas ficam entusiasmadas observando o pinheiro e mais ainda quando encontram pinhões soltos no chão. A professora propõe que elas plantem os pinhões, explicando como ele é plantado. Algumas pegam galhos para fazerem o buraco, colocam o pinhão e o cobrem com terra. (...) depois voltam para a sala e a professora explica que farão um desenho utilizando o carvão como material. As crianças ficam eufóricas com a proposta e algumas insistem em começar. Logo, são distribuídos os suportes – papel sulfite 60 – e o material – carvão. Elas começam e logo algumas verbalizam entusiasmadas que o carvão deixa os dedos pretos. (Nota do diário de campo 28 set. 2018).

A partir das notas do diário de campo apresentadas é possível perceber que as propostas que envolviam o ato de desenhar sugeridas pela professora eram compostas por algumas ações precedentes, como explorar a escrita de determinada palavra, apresentação de imagens, histórias ou vivências que abordavam o tema da proposta.

Também, percebi que as crianças tinham a liberdade de conversar com os colegas sobre os acontecimentos que percorriam seus desenhos, apresentar seus pensamentos imaginativos nos traçados e explorar diferentes materiais. No entanto, as propostas de desenho aconteciam sempre no mesmo espaço e suporte, ou seja, a mesa da sala de aula e o papel sulfite 60. E, elas não vivenciavam rodas em que os desenhos eram colocados a discussão e apresentação. Ao invés disso, seus desenhos eram expostos no corredor próximo a sala.

Todas as propostas de desenho acima descritas geraram importantes dados para conhecer as crianças. Observando o processo, percebi que algumas, durante a realização das propostas planejadas pela professora, contavam seus desenhos todas as vezes em que eu me aproximava para saber mais sobre seus traçados. Outras, preferiam o silêncio enquanto desenhavam.

(...) me aproximo de algumas crianças e fotografo seus desenhos em diferentes momentos. Percebo que algumas tecem comentários com seus pares acerca do que desenharam. Por isso, me aproximo de algumas pedindo que me contem a história de seu desenho. Algumas são mais objetivas, me respondendo rapidamente. Outras, que percebo que desejam contar mais, utilizo algumas perguntas que Cappelletti (2009) sugere: Quem é? Onde estão? O que estão

fazendo? O que acontece depois?. Uma das crianças responde as perguntas dizendo:

- "Dois amigos. Eles estão conversando. Eles estão na floresta".

E outra:

- "A arara. Ela está na árvore. Veio água por toda a parte dela. Ela está nadando".

(Nota do diário de campo 05 set. 2018).

Enquanto as crianças desenham me aproximo fotografando e pedindo que me contem a história de seus desenhos, realizando perguntas sobre os personagens, lugares em que estão e o que estão fazendo.

- "Esse é o gaúcho. Ele está dentro do galpão. E aqui tem uma árvore".

- "Aqui tem o galpão. O gaúcho e a prenda estão presos na erva-mate, dentro do galpão".

- "A prenda se apaixonou pelo cavalo e desmaiou". (Nota do diário de campo 19 set. 2018).

Como meu interesse nesta pesquisa tem como foco as narrativas orais produzidas pelas crianças durante o momento em que estão desenhando, eu precisava de crianças que gostassem de falar. Assim, as verbalizações presenciadas durante o período de observação fizeram parte do primeiro aspecto que considerei para selecionar as crianças que participariam da pesquisa. Com esse primeiro aspecto, consegui selecionar algumas das crianças que fariam parte da pesquisa. No entanto, crianças mais tímidas também foram selecionadas, pois eu tinha interesse em observar também suas narrações.

Dessa maneira, o segundo aspecto, que também contribuiu para a seleção das crianças, foi referente aos grupos de afinidade e de interação que percebi entre elas durante suas brincadeiras e entre mim e elas, principalmente com relação a intimidade com que algumas crianças se aproximavam de mim.

A partir disso e das observações, foram selecionados seis meninos e duas meninas, para serem divididos em dois grupos compostos por quatro crianças. Todos os meninos selecionados possuíam afinidades, pois por várias vezes foram observados brincando juntos. Por isso, a cada ateliê²⁵ os grupos foram modificados para que todos pudessem interagir, mas como havia apenas duas meninas, procurei manter as meninas sempre no mesmo grupo, modificando assim, apenas os meninos. Para manter o anonimato, usei

²⁵ Mais detalhes sobre cada ateliê serão apresentados na sequência.

nomes fictícios para cada criança. Sendo assim, as chamei de: Pedro (5 anos e 4 meses)²⁶, Felipe (5 anos e 1 mês), Kauan (5 anos e 2 meses), Lucas (4 anos e 8 meses), Willian (5 anos e 1 mês), Luís (5 anos e 1 mês), Letícia (5 anos e 5 meses) e Luiza (5 anos e 1 mês).

A partir disso, apresento na sequência, como foram os caminhos investigativos que conduziram esta pesquisa, explicando as estratégias metodológicas que subsidiaram o registro dos dados gerados.

4.4 TRAÇANDO OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS

A investigação *com* crianças, [...], é antes de tudo *dar voz às crianças*, criar contextos em que elas possam falar e dizer de si, de modo a que a investigadora possa devolver à comunidade científica os pontos de vista dessas mesmas crianças sobre o problema em estudo, através do *espelho* que é a interpretação da investigadora (VASCONCELOS, 2016, p. 97).

Para a realização desta investigação com crianças, escolhi estratégias metodológicas que pudessem compreender os sujeitos da pesquisa, colocá-los em evidência e descobrir mais sobre seus pontos de vista. Segundo Graue e Walsh (2003), a ação de descobrir rompe com as imagens dominantes, pois não garante que a descoberta esteja de acordo com o que as pessoas esperam. Logo, "o objetivo de descobrir é ser-se capaz de explicar os fatos das vidas das crianças do nosso tempo sem se perder a 'riqueza multifacetada' dessas vidas" (GRAUE; WALSH, 2003, p. 40). Assim sendo, esta pesquisa, que foi realizada com as crianças, apresentou um meio de libertá-las do que os adultos proclamam ser o certo para elas e conhecê-las a partir delas mesmas.

Dessa forma, estar no contexto em que as crianças realizavam suas produções foi abandonar a perspectiva dominante – em que apenas o produto é valorizado, que ainda perpassa o ato de desenhar nas escolas. Isto é, uma concepção que segue um padrão estético, não respeitando o desenho da criança e dizendo como devem ser as cores e os traçados necessários para representar determinada forma. Esses hábitos de certo ou errado

²⁶ Frequentemente, quando o nome das crianças foi citado no texto foram utilizadas as idades das crianças no início da pesquisa.

que continuam perpassando o cotidiano escolar, afastam os adultos das crianças e conseqüentemente, das ideias que elas têm sobre o mundo a sua volta.

Por consequência, acredito que, inspirada “na defesa das crianças como sujeitos sociais e culturais que elaboram modos de pensar, sentir, saber, fazer e dizer próprios” (MARTINS FILHO; PRADO, 2011, p. 4), me afastei dos meus “pressupostos pessoais” acerca do desenho e procurei “entender as situações do ponto de vista” (VASCONCELOS, 2016, p. 52) das crianças que observei.

Nessa perspectiva, defendi que o trabalho investigativo é mais do que gerar dados, “implica recolher informação, analisá-la e interpretá-la” (VASCONCELOS, 2016, p. 59). Em função disso, utilizei como estratégias de investigação a observação, o diário de campo, a fotografia, o vídeo, o gravador de voz e a recolha documental.

Com relação à observação, é possível afirmar que ela aconteceu em dois momentos. O primeiro, referiu-se ao contato inicial com o grupo de crianças, consistindo na minha inserção “nas atividades intrínsecas a essa situação”, observando “as atividades, as pessoas e mesmo os aspectos físicos dessa mesma situação” (VASCONCELOS, 2016, p.60), com duração de 16 horas ou quatro turnos. Esse momento inicial de observação, além de ter o objetivo de conhecer as propostas de desenho que as crianças realizavam e suas relações com os professores, os colegas e o ambiente, buscava me aproximar delas e de suas interações. O segundo momento, consistiu na realização dos ateliês de desenho²⁷ e na observação das crianças durante as propostas, enquanto desenhavam e narravam, com o cuidado de trabalhar juntamente com a teoria que ampliava a minha visão do que precisava ser observado e ao mesmo tempo me ajudava a compreender o que eu estava vendo (GRAUE; WALSH, 2003). Além disso, foi durante esse segundo momento que aconteceram algumas rodas de leitura dos desenhos, que consistiram em propostas nas quais as crianças mostravam e falavam sobre seus desenhos para o grupo. Corroborando o argumento, Diefenthäler (2017) defende que momentos assim provocam a socialização dos “processos de elaboração da linguagem expressiva”, reflexão sobre os “próprios processos e o que resultou deles”, além da troca de experiências. Dessa forma, todos os desenhos foram

²⁷ Os ateliês serão descritos e explicados mais adiante.

dispostos de forma que uma criança por vez pode socializar sua produção, e também, escutar as observações e responder as indagações que os colegas fizeram em alguns casos.

Essa segunda observação foi mais prolongada, contando com catorze turnos e cerca de 50 horas. O grupo de oito crianças foi dividido em dois, de quatro crianças em cada, e cada um dos ateliês foi realizado com cada um dos dois grupos. Alguns ateliês, que precisavam de uma organização anterior maior, acabaram sendo realizados em dias diferentes, ou seja, em um dia com um grupo e no outro dia com o outro grupo. Mas, a maioria deles foi realizado no mesmo dia, inicialmente com um grupo e posteriormente com o outro.

Convém ressaltar que durante a observação inicial contei com o apoio da fotografia e do diário de campo, técnicas que se mostraram suficientes para registrar o contexto das crianças. Porém, para as observações das propostas acrescentei a utilização do vídeo e do gravador de voz, indispensáveis para registrar as vozes das crianças em seus momentos de narrativa. O gravador ficou próximo às crianças e à câmera em um dos cantos da sala para abranger todo o grupo e como um recurso extra para facilitar a localização de determinada criança no contexto das falas.

Além das estratégias já citadas, a fotografia e a recolha documental foram consideradas como fontes ilustradas das narrações que as crianças estabeleceram durante o percurso criador. Foram capturados os percursos criadores das crianças individualmente e coletivamente na circunstância de produção. Segundo Vasconcelos (2016), recolher cópias dos documentos que o pesquisador considera relevante é fundamental e nos permite obter informações complementares que são úteis para a pesquisa. Por isso, tudo que foi realizado pelas crianças foi recolhido para complementar as demais informações obtidas.

Ainda, em alguns momentos durante o processo de produção dos desenhos fiz algumas perguntas para as crianças, para conhecer mais acerca da história de seus desenhos. Apesar de as crianças terem desenhado em pequenos grupos, perguntei me aproximando individualmente de cada uma delas. Essas perguntas serviram para explicitar os significados dos conteúdos da história em relação à personagem, ações do personagem, lugar do evento e progresso temporal, além de favorecer as conexões entre as partes da

história (CAPPELLETTI, 2009). Dessa forma, as perguntas não tiveram caráter descritivo, mas buscaram observar como acontecia o processo de produção dos desenhos de cada criança.

A partir do exposto, é possível afirmar que as diferentes estratégias metodológicas adotadas para a geração de dados desta pesquisa partiam do pressuposto de que a observação através de “muitos ângulos e muitas maneiras diferentes fornece-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 128). Com isso, as particularidades das crianças e dos grupos puderam ser analisadas com mais precisão e convicção.

Assim, julgo que todas as estratégias descritas foram “a garantia comprovativa subjacente à interpretação”, uma vez que se tornaram “aquilo em que se trabalha enquanto se interpreta” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 171-172). Dessa maneira, acredito que consegui todas as informações para entender como e de que modo ocorre a interação das crianças com o desenho.

4.4.1 As observações e os ateliês

Inicialmente, esperando o “contato interativo com as crianças”, o qual aborda Ramos (2011) em sua pesquisa, iniciei um diálogo esperando ouvir as crianças e direcionando-as para o esclarecimento do motivo da minha presença no local. Na sequência, para criar um vínculo com as crianças e conhecer o contexto de criação no qual estavam imersas, realizei algumas observações na turma. As mesmas foram realizadas no mês de setembro de 2018, em quatro turnos, nos dias em que a professora da turma preferiu, e que tivessem contemplados os momentos em que aconteceriam as propostas de desenho planejadas pela docente.

Por isso, as observações iniciais seguiram uma pauta de observáveis, baseada nas seguintes questões: Como acontecia a rotina diária na sala de aula? Como essa rotina preestabelecida pela escola era vivenciada? Quais foram os momentos da rotina que contemplaram o ato de desenhar? Como eram as propostas de desenho que as crianças vivenciavam? Quais eram os materiais e suportes utilizados nas propostas? Como o espaço

era organizado para a realização dessas propostas? Como era a relação das crianças com o desenho? Como era a relação entre as crianças e entre elas e as professoras durante os percursos criadores? Existia uma conversa sobre os desenhos posterior a sua produção? O que era feito com os desenhos produzidos? Essas foram algumas das perguntas que guiaram as observações iniciais.

Por conta disso, pensei que seria primordial desenvolver um relacionamento agradável com os pequenos desde o início, para que fosse possível conhecê-los e aprender com eles. Ainda mais porque a “distância política, social e cognitiva entre um adulto e uma criança” torna o relacionamento entre os dois “muito diferente do relacionamento entre adultos” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 120). Logo, buscando diminuir essa distância e conquistar a confiança das crianças, assumi uma postura de adulto que não buscava julgar suas ações, mas que se interessava pelas suas manifestações. Portanto, durante as observações na sala de aula me aproximei das crianças e de suas brincadeiras, mostrando-me interessada e curiosa pelos seus movimentos. Além disso, deixei a cargo da professora os momentos de intervenções e tomada de decisões na sala de aula.

Posteriormente, para a realização dos ateliês, solicitei a ajuda da professora para escolher oito crianças e dividi-las em dois grupos, cada um com quatro crianças. As crianças foram reunidas em dois pequenos grupos para contemplar com mais especificidade as manifestações individuais estabelecidas por elas durante os momentos de desenho. Além disso, destaco a relevância que tinha para a pesquisa a produção em grupo, já que compartilhar os materiais, suportes e espaços disponíveis para a criação também exerce influência nos percursos criadores, além de fomentar narrativas e novos pensamentos²⁸.

Ao tratar dos *espaços de narrativa*²⁹, Leite (2008) defende que realizar os encontros em grupos permite a “circularidade de papéis a serem assumidos pelos diferentes meninos e meninas”, opção não visualizada quando o encontro é centrado em uma única criança. Logo, apesar de optar pela divisão em dois grupos, planejei manter os pequenos grupos em virtude desses momentos de encontro entre as crianças.

²⁸ Para mais informações ver “As produções gráfico-plásticas das crianças” (BERTASI; CARVALHO, 2017).

²⁹ Segundo Leite (2008, p. 121) os espaços de narrativa são estratégias teórico-metodológicas de investigação em que as crianças participam “não como objeto de estudo, mas como sujeitos co-participantes” dos estudos.

Ainda, tendo em vista que o conhecimento produzido pelas crianças está diretamente envolvido “com a manipulação e exploração dos objetos, em admirar e se perguntar sobre os fenômenos do seu entorno, em transformar, olhar, tocar, narrar sobre aquilo que emerge de suas experiências no mundo” (FOCHI, 2015, p. 223), os critérios para a escolha das ações de cada ateliê basearam-se nos três princípios da didática do fazer³⁰: a ludicidade, a continuidade e a significatividade.

Cada um desses princípios possui um papel importante na construção do conhecimento. Segundo Fochi (2015), a ludicidade favorece “a criança ao exercício criador”, combinando “jogo de faz de conta com atividades exploratórias e criativas” (p. 225); a continuidade está relacionada ao tempo envolvido nas experiências e deve garantir “o crescimento e a qualidade das experiências” (p. 226) das crianças; e, por fim, a significatividade que acontece a partir da ludicidade e da continuidade abrindo “espaço para a produção de significados pessoais, seja pelo prazer do já vivido característico na atividade lúdica, seja por germinar algo que está embrionário na criança na continuidade de suas experiências” (p. 227). Dessa forma, planejei propostas de desenho que pudessem proporcionar experiências criadoras que se apoiassem nesses três princípios.

Nesse sentido, as propostas não aconteceram de forma isolada, mas foram organizadas a partir de uma continuidade que foi disparada a partir de inspirações em trabalhos de artistas contemporâneos e em projetos como a “Desenhaça”. Acredito que a criação e manuseio dos diferentes suportes e materiais utilizados pelos artistas escolhidos, possibilitam às crianças novas experiências artísticas, além de fomentar seus interesses e sua imaginação.

Além disso, levaram em consideração o campo de experiência “O eu, o outro e o nós” apresentado na BNCC (BRASIL, 2018), que destaca a interação como uma forma de as crianças descobrirem outros modos de vida. Dessa forma, minha intenção com os ateliês foi oportunizar o contato da criança com outras experiências, tendo em vista a valorização de sua identidade e ampliação do modo como percebiam a si mesmas e aos outros.

³⁰ Ver Bondioli e Mantovani (1998) *apud* Fochi (2015).

Os ateliês não tiveram uma duração preestabelecida, alguns duraram quase duas horas, outros quarenta minutos. Tudo dependeu do interesse do grupo e de cada criança. Como citei anteriormente, a maioria dos ateliês foram realizados no mesmo dia, primeiro com um grupo, depois com o outro. Apenas alguns ateliês, que demandaram mais tempo para a organização do espaço foram realizados em dias diferentes. Esses ateliês aconteceram nos meses de outubro e novembro de 2018. Houve semanas que foram realizados dois ateliês, outras apenas um, pois todos dependeram do calendário escolar e da disponibilidade da sala em que eles foram realizados. Como eram dois grupos de crianças, passei cerca de 50 horas no campo de investigação e realizei 20 ateliês no total, ou seja, 9 com cada um dos dois grupos e os últimos 2 com os dois grupos juntos.

A partir disso, considero importante apresentar detalhadamente cada um dos ateliês, que foram planejados a partir de três eixos. O primeiro eixo, se referiu a apresentação de como seria o segundo momento da pesquisa para as crianças escolhidas, a conversa sobre o que entendem sobre desenho e uma proposta de desenhança, estando nas ações do primeiro ateliê. O segundo foi mais específico, englobou todos os ateliês que envolveram as propostas de desenho que aconteceram antes da exposição. E, o último que envolveu os dois últimos ateliês, que foram reservados para a organização da exposição. Além disso, todas as ações descritas em cada ateliê foram programadas para serem realizadas no mesmo dia.

Assim, iniciei o segundo momento de observação com seis ateliês semiestruturados (um do primeiro eixo, três do segundo eixo e dois do terceiro eixo), que planejei a partir das observações do primeiro momento (ver quadro 11). Esses ateliês foram organizados podendo sofrer alterações se as interações que as crianças estabelecessem com eles tomassem outro rumo. Por isso, eles foram avaliados e, quando necessário, reestruturados após cada encontro. Além desses ateliês semiestruturados, foram planejados e realizados outros durante a execução do segundo eixo e a partir da análise e avaliação das interações dos grupos de crianças com aqueles do eixo já realizados.

Os ateliês foram realizados com cada um dos dois grupos de crianças participantes da pesquisa. Nesse sentido, apresento a seguir as ações realizadas durante a intervenção, seguidas da descrição detalhada delas:

Quadro 8 - Ateliês

ATELIÊS	AÇÕES	MATERIAIS / RECURSOS / SUPORTES
Primeiro eixo:		
Ateliê 1	Ação 1: Termo de assentimento	Cópias dos termos (uma para cada criança)
	Ação 2: Diálogo sobre desenho	Gravador de voz
	Ação 3: Vídeo "Desenhação"	Vídeo – notebook
	Ação 4: Criando uma desenhação	Papéis brancos – giz de cera – giz pastel – caixa de som – músicas instrumentais
Segundo eixo:		
Ateliê 1	Ação 1: Apreciação da instalação "Derrapagem" de Regina Silveira	Imagens fotocopiadas da instalação
	Ação 2: Desenho com carrinhos	Carrinhos de brinquedo – tinta guache – chão forrado com papel branco
Ateliê 2	Ação 1: Apreciação de trabalhos de Rochele Zandavalli	Imagens fotocopiadas dos trabalhos
	Ação 2: Fotografando desenhos no ar	Máquina fotográfica
Ateliê 3	Ação 1: Apreciação das fotografias dos desenhos no ar	Fotografias do ateliê anterior – retroprojetor
	Ação 2: Desenhos na lâmina	Lâminas com as fotografias – canetinhas de retroprojetor – retroprojetor
	Ação 3: Roda de leitura dos desenhos	Desenhos produzidos
Ateliê 4	Ação 1: Apreciação de molduras vazadas	Molduras de madeira
	Ação 2: Desenhos nas molduras	Molduras de madeira – Papel A3 – Canetinhas
	Ação 3: Roda de leitura dos desenhos	Desenhos produzidos
Ateliê 5	Ação 1: Apreciação de quadros com paisagens	Quadros com imagens de paisagens
	Ação 2: Desenho de interferência nos quadros	Quadros com imagens de paisagens – Tinta guache – Pincel fino
	Ação 3: Roda de leitura dos desenhos	Desenhos produzidos
Ateliê 6	Ação 1: Apreciação de fotografias	Fotografias de Sebastião Salgado
	Ação 2: Desenho com carvão	Papel branco 1x4m – Carvão
	Ação 3: Roda de leitura dos desenhos	Desenhos produzidos
Ateliê 7	Ação 1: Contação de história	História "O homem que amava caixas"
	Ação 2: Desenho na caixa	Caixa de papelão – Tinta guache – Pincéis
	Ação 3: Roda de leitura dos desenhos	Desenhos produzidos
Ateliê 8	Ação 1: Apreciação de vidros	Vidros em suportes de madeira
	Ação 2: Desenho nos vidros	Vidros – Giz líquido
	Ação 3: Roda de leitura dos desenhos	Desenhos produzidos
Terceiro eixo:		

Ateliê 1	Ação 1: História "Penélope no Louvre"	Livro "Penélope no Louvre"
	Ação 2: Confeção de convites	Canetinhas - lápis de cor - papel ofício 60
	Ação 3: Entrega dos convites	Convites confeccionados na ação 2
Ateliê 2	Ação 1: Organização da exposição	Desenhos produzidos - telas de TNT - caixas de papelão – retroprojektor – suportes de madeira
	Ação 2: Exposição "Produções do Pré A"	Desenhos produzidos

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Na sequência, a descrição detalhada dos ateliês:

Primeiro eixo:

Ateliê 1:

- *Ação 1 – Termo de assentimento:* nesse primeiro ateliê apresentei o termo de assentimento (Apêndice E)³¹, explicando detalhadamente cada parte do segundo momento da pesquisa para as oito crianças escolhidas. Para essa explicação inicial, levei as imagens ampliadas contidas nos termos. Elas foram mostradas e explicadas uma por vez. Para isso, instiguei as crianças a falarem sobre a imagem em destaque e a partir de suas observações aprofundei os esclarecimentos sobre a pesquisa.
- *Ação 2 – Diálogo sobre desenho:* iniciei um diálogo com as crianças de cada grupo sobre o tema, partindo dos seguintes questionamentos: O que é desenho? Onde vocês veem desenho? O que vocês gostam de desenhar? Que materiais vocês gostam de usar quando desenharam? Onde gostam de desenhar? A partir disso, apresentei a próxima ação.
- *Ação 3 – Vídeo "Desenhação":* após conhecer o trabalho de Guadalupe Rausch, resolvi trazer para os ateliês a sua proposta de desenhação. Antes de apresentar o vídeo instiguei as crianças a partir da pergunta: Será que podemos desenhar dançando?

³¹ Todos os termos se encontram nos apêndices.

Podemos desenhar e dançar ao mesmo tempo? Depois, apresentei o vídeo "Performance de desenhança"³² disponível no *site* do *YouTube*.

- *Ação 4 – Criando uma desenhança (RAUSCH, 2018)*³³: fiz uma proposta de experimentação para as crianças. Coloquei em uma caixa de som, algumas músicas instrumentais ao som de violino, piano, flauta doce e bateria. Disponibilizei para as crianças giz de cera e giz pastel para que desenhassem dançando.

Segundo eixo:

Ateliê 1:

- *Ação 1 – Apreciação da instalação "Derrapagem" (SILVEIRA, 2004)*³⁴: coloquei as imagens da instalação (Figura 1) presas na parede e convidei as crianças a observarem a instalação a partir de alguns questionamentos. Como é esse desenho? Que materiais vocês acham que a artista utilizou? Por que será que a instalação se chama "Derrapagem"? Movidos pelos questionamentos iniciamos a próxima ação.
- *Ação 2 – Desenho com carrinhos de brinquedo*: solicitei que as crianças criassem desenhos explorando as rodas dos carrinhos com a tinta guache no papel disposto no chão e na parede, cobrindo um espaço de cerca de quatro metros de comprimento e três de largura.

Ateliê 2:

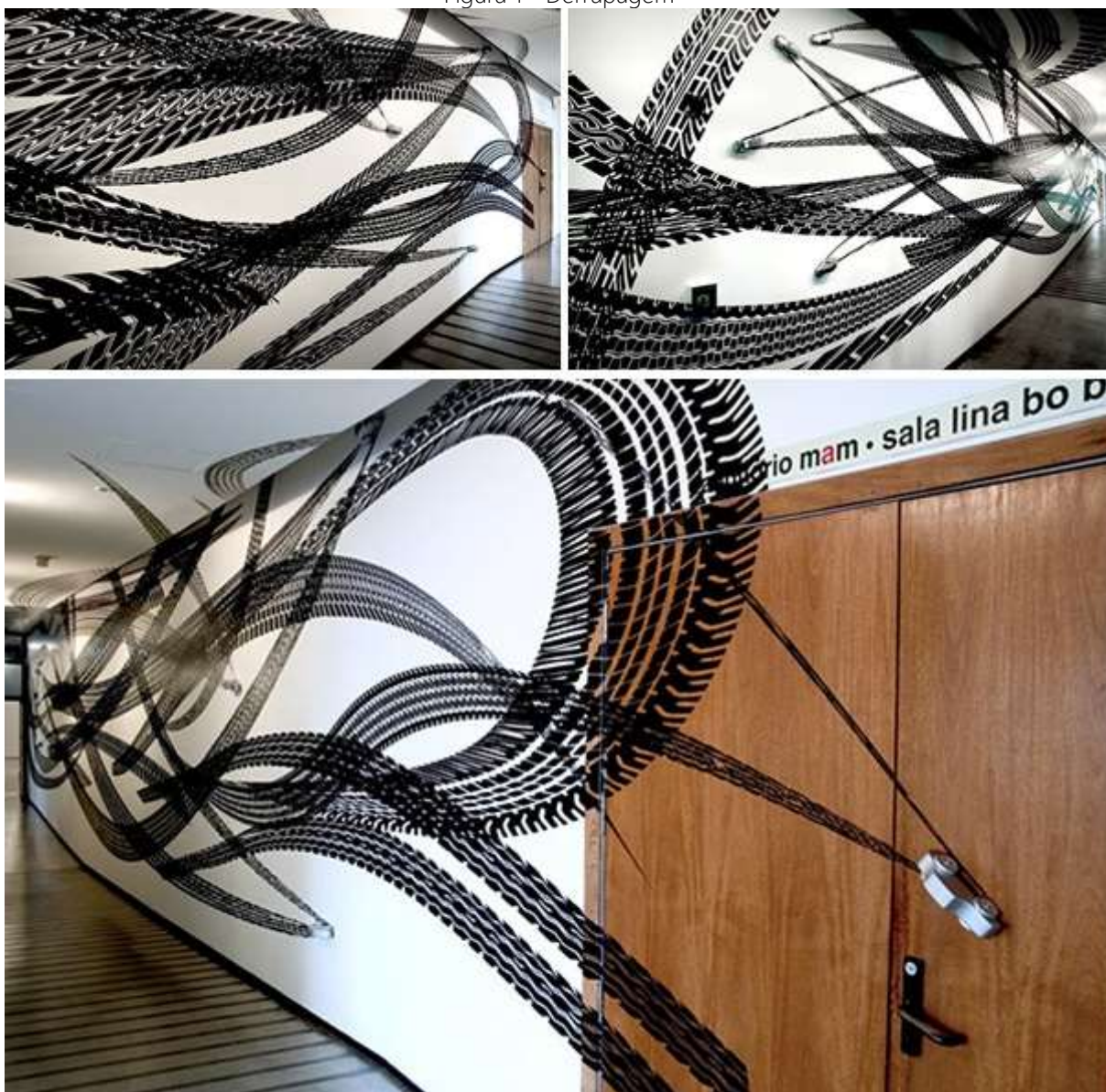
- *Ação 1 – Apreciação de trabalhos de Rochele Zandavalli*: sentei-me com as crianças em círculo e coloquei as imagens (Figura 2) de alguns trabalhos da série "Rever: retratos resignificados 2009-2012" da Rochele no centro. Convidei as crianças a observarem as fotografias, as cores, as interferências da artista, os materiais utilizados, entre outros.

³² Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GZqYEJ_Eiqc>. Acesso em: 23 ago. 2018.

³³ Guadalupe Rausch é licenciada em Artes Visuais e oferece oficinas de Desenhança. Uma proposta que alia a dança e o desenho na experimentação de movimentos corporais e gráficos a partir de uma série de exercícios-brincadeiras.

³⁴ As informações sobre a série "Derrapagem" da artista Regina Silveira estão disponível em: <<https://reginasilveira.com/DERRAPAGEM>>. Acesso em 12. set. 2018.

Figura 1 - Derrapagem



Fonte: *site Regina Silveira*

- *Ação 2 – Fotografando desenhos no ar:* inicialmente, apresentei o vídeo “Desenho no ar” disponível no *site* do *YouTube*³⁵, depois questionei as crianças se era possível desenhar no ar, sem nenhum material a não ser o próprio corpo. Com isso, lancei o desafio de que cada criança desenhasse no ar enquanto eu fotografava o corpo produzindo os desenhos. Para que os desenhos das crianças se destacassem, coloquei na parede um tecido branco.

³⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=T8xxmbuFvZs>>. Acesso em 21 set. 2018.

Figura 2 - Trabalhos Rochele



Fonte: *site Escola Fluxo*³⁶ e *site Cargocollective*³⁷

³⁶ Disponível em: <<http://escolafluxo.com.br/site/portfolio/rochele-zandavalli/>>. Acesso em 23 ago. 2018.

³⁷ Disponível em: <<http://cargocollective.com/genuinaobra/following/genuinaobra/ROCHELE-ZANDAVALLI/>>. Acesso em 23 ao. 2018.

Ateliê 3:

- *Ação 1 – Apreciação das fotografias dos desenhos no ar:* as fotografias do corpo desenhando no ar foram impressas em preto e branco em lâminas de retroprojektor. Sentei-me com as crianças em volta do retroprojektor e coloquei as fotografias projetadas na parede. Convidei as crianças a observarem e conversarem sobre as fotografias do corpo desenhando e os desenhos produzidos.
- *Ação 2 – Desenhos na lâmina:* cada criança pegou uma lâmina em preto e branco do corpo desenhando e canetinhas de retroprojektor. Depois, a lâmina foi colocada sobre o retroprojektor e as crianças exploraram desenhando sobre a fotografia, observando seus movimentos projetados na parede quando foram realizados.
- *Ação 3 – Roda de leitura dos desenhos:* coloquei um desenho por vez projetado na parede e solicitei que o desenhista falasse sobre ele.

Ateliê 4:

- *Ação 1 – Apreciação de molduras vazadas:* coloquei algumas molduras em madeira presas a uma parede da sala. Cada moldura tinha um papel branco de fundo. Questionei as crianças acerca do que estavam vendo na parede, para que achavam que aquele objeto era usado, como elas o modificariam, o que poderiam utilizar para modificá-lo, entre outros questionamentos.
- *Ação 2 – Desenhos nas molduras:* cada criança escolheu uma moldura da parede. Depois, as crianças exploraram a moldura desenhando sobre sua parte interna, utilizando canetinhas.
- *Ação 3 – Roda de leitura dos desenhos:* sentei-me com as crianças em frente às molduras e solicitei que cada desenhista falasse sobre o desenho que realizou em sua moldura.

Ateliê 5:

- *Ação 1 – Apreciação de quadros com paisagens:* coloquei alguns quadros com imagens de paisagens (Figura 3) presos a uma parede da sala. Questionei as crianças acerca do que estavam vendo nos quadros, quais as cores que eram visualizadas, como eram as

paisagens retratadas, se as crianças conheciam lugares parecidos, o que elas achavam que podia ter naquele lugar que não estava aparecendo, entre outros questionamentos.

- *Ação 2 – Desenho de interferência nos quadros:* cada criança escolheu um quadro da parede. Com tinta guache e pincéis, as crianças foram convidadas a imaginar e desenhar outras formas para a paisagem.
- *Ação 3 - Roda de leitura dos desenhos:* sentei-me com as crianças em frente aos quadros e solicitei que cada desenhista falasse sobre o desenho que realizou.

Figura 3 - Imagens de paisagens



Fonte: Site Helena Prattes³⁸; Elo7³⁹ 40; Pinturas e quadros⁴¹.

³⁸ Disponível em: <<https://helenaprattes.wordpress.com/uma-grande-paixao/#jp-carousel-45>>. Acesso em: 14 out. 2018.

³⁹ Disponível em: <<https://www.elo7.com.br/quadro-pintura-paisagem-moderna/dp/648CFC>>. Acesso em: 14 out. 2018.

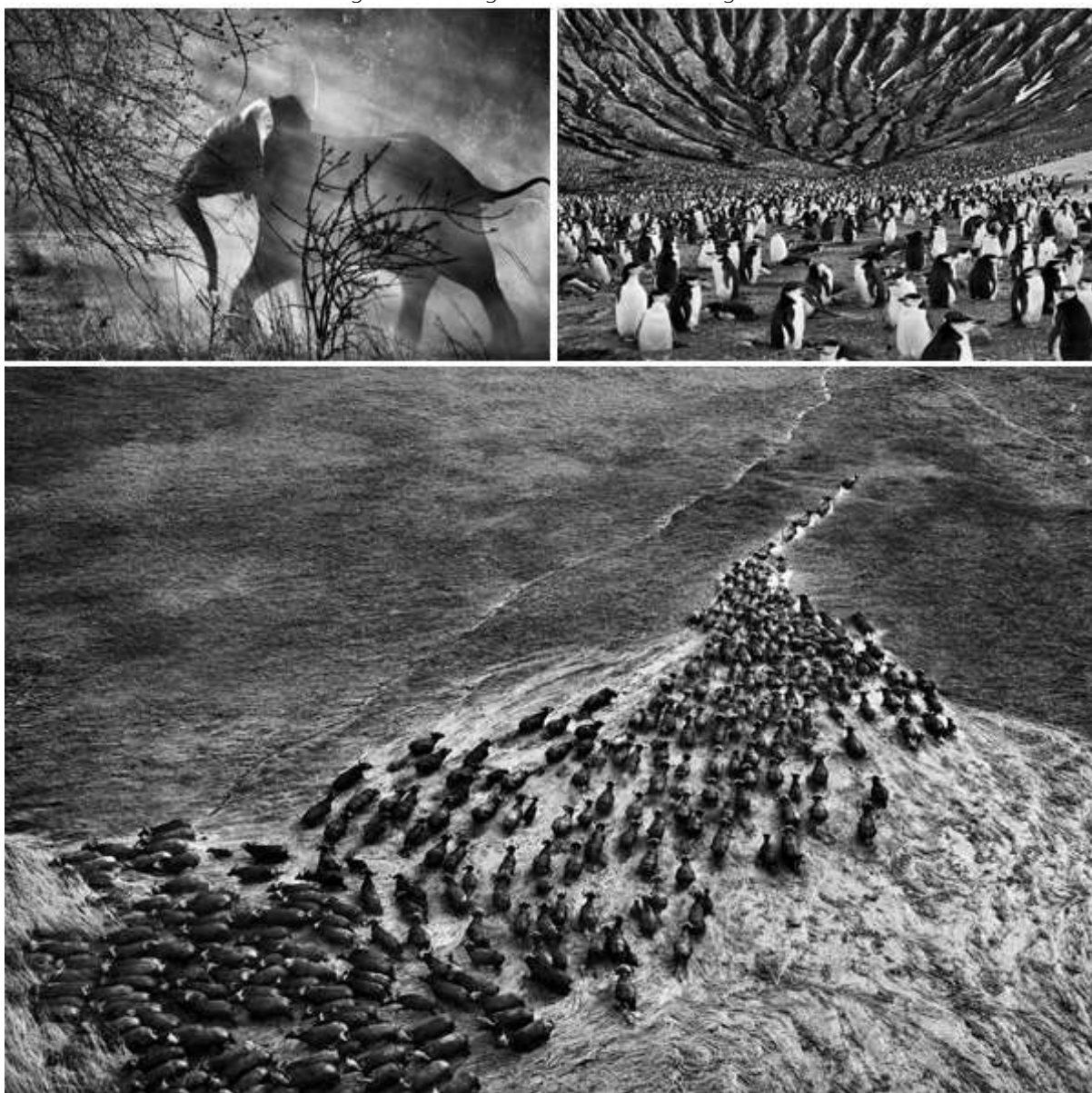
⁴⁰ Disponível em: <<https://www.elo7.com.br/quadro-paisagem/dp/71CDAD>>. Acesso em: 14 out. 2018.

⁴¹ Disponível em: <<https://pinturasequadros.webnode.com.br/album/galeria-de-fotos-galeria-de-fotos/paisagens-jpg/>>. Acesso em: 14 out. 2018.

Ateliê 6:

- *Ação 1 – Apreciação de fotografias:* coloquei algumas fotografias de Sebastião Salgado (Figura 4) em uma parede da sala. As fotografias eram em preto e branco. Questionei as crianças acerca do que estavam vendo, de como eram as fotografias, que cores tinham, que materiais podiam ser utilizados para desenhar só em preto e branco, entre outros questionamentos.

Figura 4 - Fotografias de Sebastião Salgado



Fonte: *site SnpCultura* ⁴²

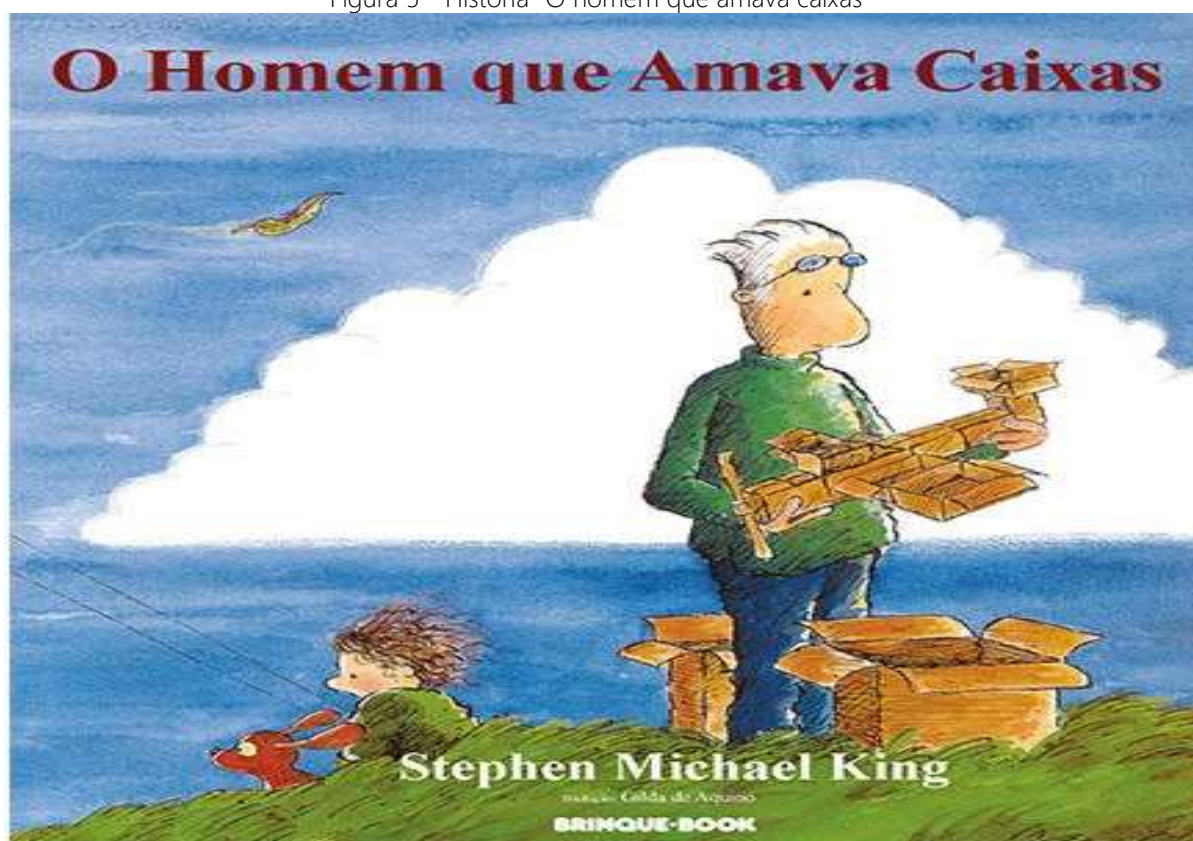
⁴²Disponível em: <https://www.snpcultura.org/genesis_exposicao_sebastiao_salgado.html>. Acesso em: 23 set. 2018.

- *Ação 2 – Desenho com carvão:* prendi em uma parede um papel branco de 1x6 m. Instiguei as crianças a imaginar e desenhar com carvão no suporte preso na parede.
- *Ação 3 - Roda de leitura dos desenhos:* sentei-me com as crianças em frente ao suporte e solicitei que cada desenhista falasse sobre os desenhos realizados.

Ateliê 7:

- *Ação 1 – Contação de história:* contei a história “O homem que amava caixas” (Figura 5) de Stephen Michael King com o auxílio do livro. Conversei com as crianças acerca das caixas e tudo que podemos fazer com elas, relembrando a história e instigando a utilização das caixas para desenhar.

Figura 5 - História “O homem que amava caixas”



Fonte: site BrinqueBook⁴³

⁴³ Disponível em: <<https://www.brinquebook.com.br/brinque-book/livro-o-homem-que-amava-caixas>>. Acesso em: 20 out. 2018.

- *Ação 2 – Desenho em caixa:* cada criança escolheu uma caixa de papelão. Com tinta guache e pincéis, as crianças foram convidadas a imaginar e desenhar na sua caixa.
- *Ação 3 - Roda de leitura dos desenhos:* as caixas foram colocadas no chão e nos sentamos em volta das mesmas. Solicitei que cada criança falasse sobre os desenhos que realizou em sua caixa.

Ateliê 8:

- *Ação 1 – Apreciação de vidros:* distribuí alguns vidros pela sala sobre suportes de madeira. Questionei as crianças acerca do que estavam vendo, para que tais superfícies eram usadas, lembrando suas funções e instigando a utilização das mesmas para o desenho.
- *Ação 2 – Desenho nos vidros:* cada criança escolheu um vidro. Com canetinhas de giz líquido, as crianças foram convidadas a imaginar e desenhar nos suportes propostos.
- *Ação 3 - Roda de leitura dos desenhos:* sentei-me com as crianças em frente a cada uma das produções e solicitei que cada desenhista falasse sobre o desenho que realizou.

Terceiro eixo:

Ateliê 1:

- *Ação 1 - História "Penélope no Louvre" (Figura 6):* contei a história com o livro impresso, tendo em vista despertar a atenção das crianças para as obras expostas no museu retratado no livro.
- *Ação 2 – Confecção de convites:* inicialmente instiguei as crianças para a realização de uma exposição com os desenhos produzidos. A partir disso, questionei as crianças sobre os meios com que podemos avisar as pessoas, direcionando-as à ideia do convite. Depois, criei junto com as crianças um convite e escrevi várias cópias. A finalização ficou a cargo das crianças que interferiram no convite com canetinhas, lápis

de cor e giz de cera. Para terminar, as crianças confeccionaram e enfeitaram envelopes para colocar o convite.

Figura 6 - Livro "Penélope no Louvre"



Fonte: Arquivo da autora

- *Ação 3 – Entrega dos convites:* cada criança escolheu um convite para entregar às pessoas de sua família. Os demais convites foram distribuídos pela escola, para as turmas e para outras pessoas que as crianças desejaram. Fizemos a entrega todos juntos.

Ateliê 2:

- *Ação 1 – Organização da exposição:* os desenhos produzidos foram expostos de diferentes maneiras: em telas de TNT presas no teto e suspensas até o chão; nos suportes em madeira para os desenhos do vidro; retroprojetor para os desenhos nas lâminas; caixas de papelão; paredes.

- *Ação 2 – Exposição "Produções do Pré A":* a exposição foi aberta para as famílias das crianças e para os convidados da escola. Durante a exposição as crianças falaram sobre suas produções aos visitantes.

A partir da descrição detalhada de cada ateliê, apresento, na sequência, Foto-ensaios que mostram como o espaço disponibilizado pela escola foi organizado para que cada ação dos ateliês acontecesse.



Foto-ensaio 9 - Espaço para Ateliê 1 do eixo 1. Composto por 7 fotografias digitais da autora.

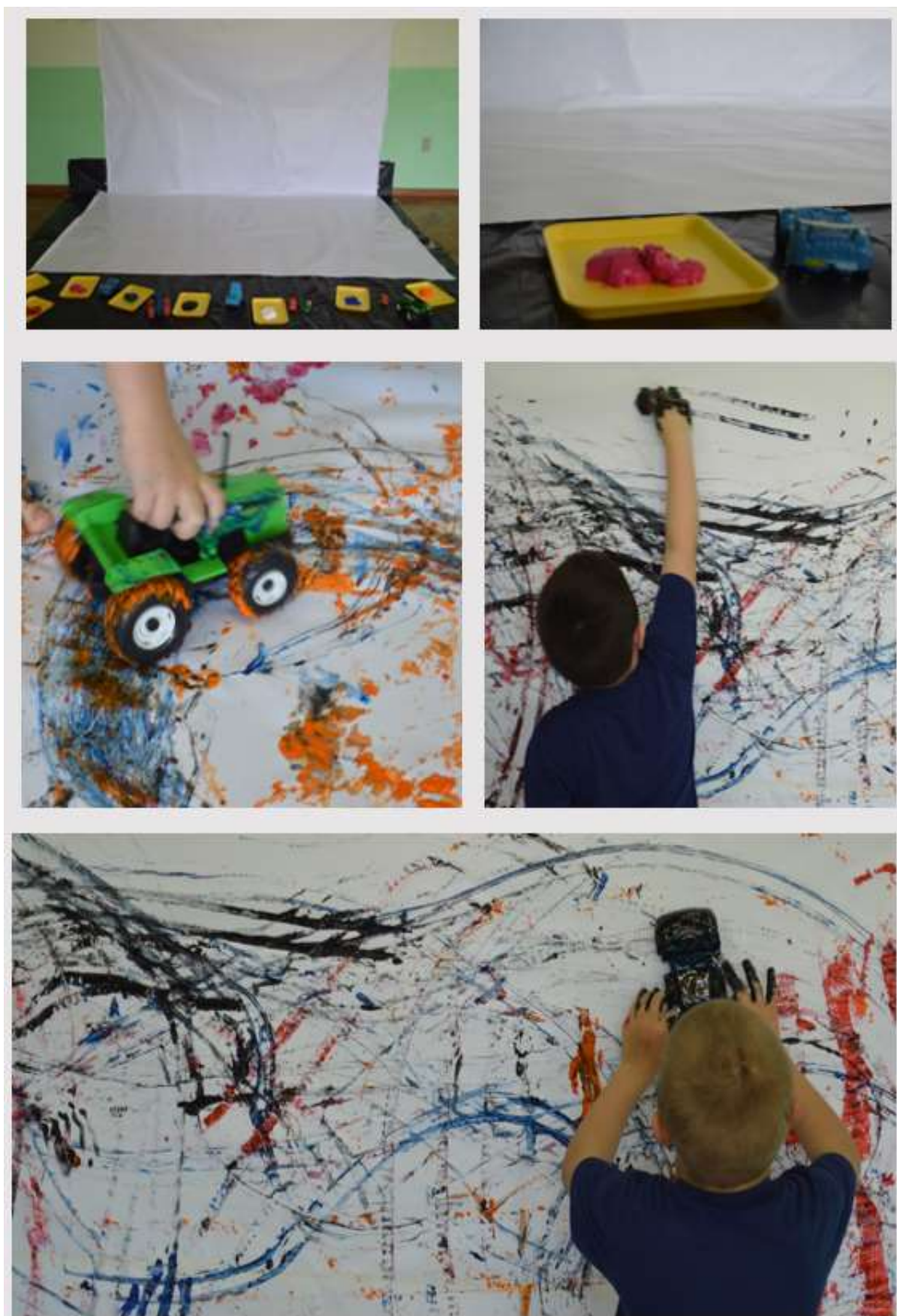


Foto-ensaio 10 - Espaço para Ateliê 1 do eixo 2. Composto por 5 fotografias digitais da autora.



Foto-ensaio 11 - Espaço para Ateliê 2 do eixo 2. Composto por 3 fotografias digitais da autora.



Foto-ensaio 12 - Espaço para Ateliê 3 do eixo 2. Composto por 4 fotografias digitais da autora.



Foto-ensaio 13 - Espaço para Ateliê 4 do eixo 2. Composto por 4 fotografias digitais da autora.



Foto-ensaio 14 - Espaço para Ateliê 5 do eixo 2. Composto por 5 fotografias digitais da autora.



Foto-ensaio 15 - Espaço para Ateliê 6 do eixo 2. Composto por 5 fotografias digitais da autora.



Foto-ensaio 16 - Espaço para Ateliê 7 do eixo 2. Composto por 4 fotografias digitais da autora.



Foto-ensaio 17 - Espaço para Ateliê 8 do eixo 2. Composto por 4 fotografias digitais da autora.



Foto-ensaio 18 - Espaço para Ateliê 1 do eixo 3. Composto por 3 fotografias digitais da autora.



Foto-ensaio 19 - Exposição. Composto por 6 fotografias digitais da autora.

Cada um dos ateliês apresentados foi fundamental para descobrir ainda mais sobre as crianças. Dessa forma, todos os dados gerados no decorrer dos ateliês, foram organizados em quatro unidades principais, que organizaram o capítulo das análises. Como durante os ateliês percebi que os momentos de apreciação de imagens também geravam narrativas, resolvi que a primeira unidade de análise se deteria em analisar as narrativas produzidas a partir da apreciação de imagens.

A segunda unidade de análise, talvez o maior na oferta de materiais ou na produção de desenhos, se deteve especificamente nos desenhos narrativos que aconteceram durante o processo que envolveu o ato de desenhar. A terceira unidade abordou a interferência dos pares no desenho das crianças, pois é recorrente encontrarmos desenhos parecidos entre elas quando estão acompanhadas de outras crianças. E por fim, a última unidade apresenta as apreciações dos desenhos produzidos ou como chamo aqui, as rodas de leitura dos desenhos.

Durante toda esta pesquisa, inicio os capítulos com fotografias das crianças desenhando ou algum desenho feito por elas nos ateliês. Nas análises, as fotografias aparecem com mais frequência, pois mostram as crianças e seus desenhos durante o processo de produção dos mesmos. A maioria dessas fotografias foi organizada em Foto-ensaios (GALVANI, 2016), pois acredito que essa forma de organização contempla toda ou parte das sequências em que aconteceram os desenhos das crianças.

Dessa forma, é possível relacionar uma imagem com outra “possibilitando uma leitura visual que vai além da mera representação e figuração do uso da imagem” (GALVANI, 2016, p. 32). Além disso, os Foto-ensaios se apresentam nesta Dissertação de Mestrado como uma forma de expressão que em diálogo com as narrativas verbais (GALVANI, 2016), permitem conhecer mais profundamente o processo que envolveu os desenhos narrativos das crianças.

Nesse sentido, gostaria de destacar que produzir dados com crianças merece um olhar atento às questões de ética que perpassam a pesquisa em que elas são sujeitas. Por isso, a próxima seção apresentará algumas considerações acerca disso.

4.5 QUESTÕES ÉTICAS ENVOLVIDAS NA PESQUISA COM CRIANÇAS

O pesquisador COM crianças cria espaços solidários e comuns, pois se propõe a ser um adulto que tem uma relação respeitosa com os modos de ser das crianças, que se interessa por elas, pelo que pensam, desenham, escrevem, narram. Pessoas que preferem escutar as crianças para compreendê-las. A capacidade de pensar e agir das crianças se desenvolve, principalmente, em um mundo que as escuta (BARBOSA, 2014, p. 244, grifos da autora).

Já vivenciei situações em que pessoas se recusaram a participar de pesquisas por conta do receio de serem avaliadas e de terem sua privacidade invadida. Em função disso, as questões éticas envolvidas em uma investigação precisam considerar o respeito e a responsabilidade (VASCONCELOS, 2016) com aqueles que investiga, “afinal, toda a ação humana é social e exige ética em seus princípios e em seus procedimentos” (BARBOSA, 2014, p. 236). Tratando-se de pesquisa com crianças, os cuidados éticos precisam ser ainda mais específicos, por conta da “crescente complexidade e ambiguidade da infância enquanto fenômeno contemporâneo e instável e passível de ser estudado em si mesmo” (FERNANDES, 2016, p. 761). Diante disso, por se tratar de uma pesquisa que diz respeito às crianças, entrei em campo defendendo a sua “participação ativa” (FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016), e, com isso, busquei conquistar a aprovação e a confiança delas.

Na busca por “uma ética em pesquisa com crianças que possa proteger, mas que também possa mostrar as crianças como sujeitos de direito, com a possibilidade de autoria e participação” (BARBOSA, 2014, p. 243), optei pela apresentação presencial da pesquisa para todos os sujeitos envolvidos, quais foram: Secretaria Municipal de Educação (SMED), direção da escola, pais, professoras e crianças. Para contatar a SMED, encaminhei o projeto e o termo de concordância da mantenedora (Apêndice A) através da abertura de protocolo, junto à Prefeitura Municipal. Quanto à escola, agendei uma reunião com a direção, a vice direção e a coordenação da Educação Infantil onde apresentei e entreguei uma versão resumida do projeto de pesquisa, do termo de concordância da instituição (Apêndice B), e esclareci dúvidas. As explicações sobre a pesquisa e sobre os termos de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C) para as professoras e para os responsáveis pelas crianças foram realizadas através de duas reuniões específicas, a primeira com as professoras da turma e

a segunda com os pais, ambas combinadas com a escola. Na oportunidade deixei claro que meu interesse estava na investigação das relações entre desenho e narração, a partir das narrativas produzidas pelas crianças durante seus processos de produção dos desenhos. Além disso, expliquei detalhadamente as informações contidas nos termos, tais como: a preservação do anonimato das crianças, as estratégias para o registro das observações, os fins acadêmicos do material produzido, entre outras.

No momento, também esclareci que ao final dos ateliês seria realizada uma exposição dos desenhos das crianças como fechamento do trabalho investigativo, aberta à participação dos pais e das crianças da Educação Infantil. Por isso, ao final dos ateliês as crianças confeccionaram convites para a exposição de seus desenhos e entregaram para os familiares e para alguns profissionais da escola. Essa exposição aconteceu no último ateliê e foi um modo de devolutiva da pesquisa tanto para os pais quanto para os profissionais da escola. Em seguida, propus para a coordenação da escola uma formação para os professores de Educação Infantil, assim que a Dissertação estivesse pronta, como outra forma de devolutiva.

Ainda, considerei ser extremamente importante que as próprias crianças soubessem o motivo de minha presença na escola e o tamanho do meu interesse pelas suas criações, uma vez que “nem sempre elas foram consideradas como sujeitos confiáveis” (BARBOSA, 2014, p. 238) nas pesquisas. Assim, apesar de a pesquisa com crianças depender, “antes da aceitação da própria criança, da permissão de um grande número de adultos que são responsáveis por ela” (RAMOS, 2011, p. 52), cada uma delas recebeu um termo de assentimento que explicou de forma simples e acessível como seria a investigação.

Ao falar sobre isso, Barbosa (2014, p. 238) destaca que a partir das Diretrizes Internacionais de Ética, “o consentimento de cada criança deve ser obtido na medida de sua capacidade e que a recusa da criança em participar em uma pesquisa deve ser sempre respeitada”. Dessa forma, por acreditar que as crianças de quatro anos possuíam a capacidade de julgar se desejavam ou não participar dos ateliês, considerei imprescindível possuir o seu assentimento. Além disso, defendo que por meio da voz e da ação das crianças é possível alcançar informações importantes sobre seu modo de ver e viver o

mundo (FERNANDES, 2016), e presumo que ter o seu assentimento já é uma forma de escutá-las, de conhecê-las.

Durante o primeiro ateliê, apresentei o termo de assentimento para as crianças explicando detalhadamente como aconteceriam os ateliês. As imagens dos termos foram ampliadas e chamaram a atenção das crianças que contavam o que estavam vendo e faziam suposições sobre o que cada uma das mesmas representava para o termo. As crianças queriam saber com quais materiais iam trabalhar, quais os colegas fariam parte do grupo e ficaram entusiasmadas com a ideia de apreciar obras de arte. Expliquei que de todos seus colegas apenas oito participariam da pesquisa e esclareci as dúvidas que tinham sobre os materiais e a composição dos grupos.

Nesse sentido, durante os ateliês vivenciei diferentes situações em que a escuta e o respeito pela singularidade das crianças foram necessários. Um desses momentos aconteceu durante a segunda ação do Ateliê 2, em que as crianças estavam desenhando no ar. Durante essa proposta, uma criança por vez foi a frente e desenhou no ar, contando seus desenhos para as que estavam assistindo. No entanto, um dos meninos não se sentiu à vontade em participar, como é possível verificar no trecho abaixo:

Convido Willian para desenhar no ar, mas ele não se interessa, preferindo não fazer. Insisto para que tenha essa experiência, sugerindo que vá junto com os outros colegas, mas ele mostra-se desconfortável com a sua possível execução. Sugiro que todas as crianças façam desenhos juntos, até para ver se Willian passa a se interessar, mas ele continua relutante. Por isso, paro de insistir e respeito sua decisão. (Nota do diário de campo 24 out. 2018).

Na ocasião, percebi que Willian não estava à vontade com a proposta de desenho no ar. Mas, mesmo assim resolvi insistir para que tivesse aquela experiência lhe propondo outras formas de realização. Como não houve interesse, resolvi respeitar essa sua singularidade. Posteriormente, em conversa com a professora da turma, soube que na sala de aula Willian também não se interessava por propostas que envolvem expressão corporal. Acredito que respeitar essa singularidade é também uma forma de conhecer Willian e suas preferências.

Também, como já era esperado, durante o período de investigação percebi que os tempos de conclusão dos desenhos eram diferentes, principalmente nos ateliês em que cada criança tinha seu suporte para desenhar. Ou seja, algumas crianças que se envolviam mais, precisavam de mais tempo para a proposta, outras terminavam rapidamente. Como minha intenção desde o início desta investigação foi respeitar suas singularidades, não forcei as crianças a continuar desenhando quando sua vontade era outra, mas respeitei seu tempo de envolvimento. Por isso, resolvi que as duas primeiras crianças a terminar uma determinada proposta, podiam voltar para a sala se assim desejassem. Eu liberava apenas as duas primeiras, pois como apresentei anteriormente, considerei importante que as crianças desenhassem na companhia de seus pares. Então, mesmo que duas crianças do grupo tivessem voltado para a sala, as outras duas ficavam juntas até a última delas terminar. Essa solução permitiu que a individualidade de cada criança fosse respeitada.

Nesse sentido, pautada em uma noção de infância que acredita “na capacidade das crianças, [...] de expressarem-se e no direito de serem escutadas nas questões que lhes dizem respeito” (FRANCISCHINI; FERNANDES, 2016, p. 64), mesmo com os assentimentos, elas ficaram livres se não desejassem realizar as propostas no decorrer dos ateliês. Da mesma forma, se durante um dos ateliês preferissem voltar para a sala de aula ou, se em um dia específico não demonstrassem interesse em participar, a sua vontade era respeitada.

Para finalizar, considero relevante dizer que é durante o percurso de investigação, no contato com as crianças, que o planejamento da investigação foi sendo organizado, pois como afirma Barbosa (2014, p. 242), “torna-se impossível o planejamento total da investigação antes do contato com o campo, com as pessoas envolvidas”. Logo, o percurso de investigação foi construído com as interferências que a convivência com as crianças em campo apresentou.

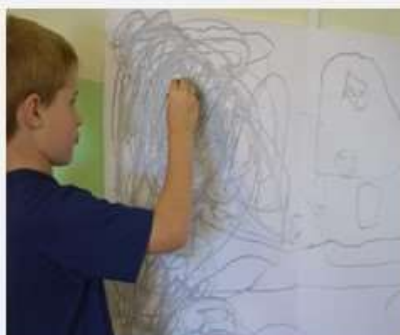


Foto-ensaio 20 - A fábrica. Composto por 5 fotografias digitais da autora.

5 "EU FIZ UMA RODA GIGANTE NO MEU NAVIO": CRIANDO DESENHOS NARRATIVOS

Felipe: O que você está fazendo aí?

Lucas: Olha isso! (impressionado com o próprio traçado).

Felipe: Olha isso Lucas!! (impressionado com o desenho de Lucas).

Lucas: Um navio!

Felipe: Navio pirata.

Lucas: Ele vem até aqui (faz mais uma parte do desenho até um dos extremos da folha).

Lucas se afasta do desenho para observá-lo a distância e volta no outro extremo do papel.

Lucas: Vem até aqui. E o outro, vem aqui. A água vem até aqui. E, aqui (enquanto desenha sobre a casa que fez de balões), chove. (desenhando a água sobre toda a extensão do papel disposto em um lado da parede).

Felipe: 'Tô' fazendo um navio pirata.

Pedro: O navio pirata casa (fala achando graça).

Felipe: Olha aqui o navio pirata (desenhando na parte inferior do papel disposto na parede).

Pesquisadora: Ele 'tá' indo aonde esse navio pirata?

Felipe: Em cima da casa.

Pesquisadora: E vai acontecer o quê?

Felipe: Ele vai atravessar. (...)

Percebo que Lucas desenha no papel da parede e chama Kauan para contar o desenho. Me aproximo...

Pesquisadora: O que 'tá' acontecendo ali?

Lucas: O navio vai direto para a casinha, 'pra' derrubar ela.

Felipe: Eu fiz uma roda gigante no meu navio. Oh Lucas, Lucas... eu fiz uma roda gigante no meio do meu navio. (Lucas olha para o desenho de Felipe, mas continua o seu) Olha o meu navio aqui!

Lucas: Eu vou fazer a corda (desenha a corda em uma das extremidades do seu navio). (...)

Pedro: Olha a onda, olha a onda chegando...

Kauan: Me conta Pedro... o que está acontecendo aí?

Pedro: Esse navio 'tá' indo até a minha casa resgatar ela (fala apontando para o navio e para a casa). Ele se forma num submarino.

Pesquisadora: Como ele vai resgatar a casa?

Pedro: Ah, eu já sei. Ele sabe, ele sabe, ele e o pai dele. Sabe resgatar a casa. Olha aqui, olha... a corda.

Enquanto isso, Felipe e Lucas exploram o restante do papel pintando sobre seus desenhos. Depois, Felipe volta para o navio que estava desenhando anteriormente pintando sobre ele de azul.

Felipe: Entrou água. Veio água. Tem buraco, tem buraco. Tem um buraco no navio (desenhando um círculo no centro do navio). Entrou água. Ai, 'tá' vindo água. O navio afundou. (Transcrição de gravação - Eixo 01, Ateliê 1 - Desenhaça 03 out. 2018).

A narração que inicia este capítulo ocorreu durante o primeiro Ateliê do eixo 1⁴⁴, enquanto as crianças estavam produzindo uma “desenhação” com seus pares. No decorrer da narração, é possível observarmos elaborações inéditas do grupo de crianças, em que o principal elemento presente em suas representações é o navio. Tal narração evidencia a relação que acontece entre o concreto e o abstrato, entre algo que as crianças já conhecem e algo elaborado no momento da produção do desenho, quando os modelos e falas dos pares interferem na criação.

Assim, durante os ateliês de desenho realizados nesta pesquisa, presenciei diversas narrações que aconteceram antes, no decorrer dos processos que envolveram o ato de desenhar e depois dos mesmos, nas rodas de leitura dos desenhos. Por conta disso, resolvi organizar as análises desta investigação em quatro unidades. Na primeira unidade de análise são focalizadas as narrações que foram presenciadas durante as apreciações de imagens que iniciaram os seguintes ateliês do eixo dois: Ateliê 1, Ateliê 2, Ateliê 3, Ateliê 5 e Ateliê 6. No decorrer desses ateliês percebi que as crianças criaram diversas narrações a partir das imagens apresentadas (CAPPELLETTI, 2009; GOBBI, 2009, 2010; IAVELBERG, 2013a; STACCIOLI, 2018). Por isso, acredito que a relação que elas estabeleceram com as imagens precisava ser discutida.

Na segunda unidade são analisadas as narrativas que deram origem aos desenhos narrativos (ALBANO, 2013; CAPPELLETTI, 2009; DERDYK, 2015; GOBBI, 2009, 2010; IAVELBERG, 2013a; STACCIOLI, 2011, 2018). Por essa razão, nessa unidade focalizo mais atentamente todas as relações envolvidas no processo de produção dos desenhos, o planejamento e a execução dos traçados e narrações, além das perguntas realizadas por mim, enquanto interlocutora adulta.

Na terceira unidade de análise é discutido o processo de interferência dos pares durante o processo de produção dos desenhos narrativos das crianças, pois enquanto elas desenhavam a influência de um traço, de uma cor, de uma verbalização sugeria outra exploração, outro planejamento, modificando a ideia inicial do desenho das crianças. Dessa

⁴⁴ No primeiro ateliê do eixo um as crianças foram convidadas a criar uma desenhação depois de conhecerem o trabalho de Guadalupe Rausch. Para tanto, organizei um espaço grande com papéis brancos, giz de cera e giz pastel para que as crianças desenhassem dançando.

forma, essas mudanças acabavam interferindo também em suas narrações, que eram reorganizadas em virtude de tais interferências (CAPPELLETTI, 2009; DERDYK, 2015; IAVELBERG, 2013a; STACCIOLI, 2011, 2018).

Por fim, na última unidade analítica, são discutidas as narrações que ocorreram após o processo de produção dos desenhos das crianças, ou seja, quando eles já haviam sido concluídos (CAPPELLETTI, 2009; GOBBI, 2009, 2014a; IAVELBERG, 2013a, 2014b; STACCIOLI, 2018). As crianças foram convidadas a apreciar e refletir sobre os seus desenhos acabados, contando as histórias que eles mostravam. Assim, novas narrações emergiram a partir das ações que envolveram as rodas de leitura dos desenhos e merecem uma atenção especial.

Nesse sentido, as transcrições das narrativas de cada um dos grupos que participaram dos ateliês propostos durante a produção dos dados da pesquisa, foram organizadas a partir de cada uma das unidades de análise. Muitas transcrições poderiam ser analisadas em mais de um ateliê, mas foram selecionadas de acordo com as partes mais relevantes e que se sobressaíram no contexto de produção. Algumas narrativas serão apresentadas em partes, juntamente com as fotografias referentes aos momentos narrados. Isso porque, algumas transcrições das narrativas são muito extensas para serem apresentadas e problematizadas na íntegra.

Portanto, convém ressaltar que me senti privilegiada, enquanto adulta, de ter estado diante das crianças e presenciado cenas e narrações singulares que me permitiram entender seus pontos de vista e conhecer melhor a forma como vivem e entendem o mundo a sua volta.

A partir disso, na sequência apresento algumas das narrações que observei e gravei nos diferentes momentos que estive no contato com as crianças e seus desenhos, organizadas em quatro seções principais. Na primeira, apresento narrações que foram geradas a partir da apreciação de imagens. Na segunda seção, destaco desenhos narrativos produzidos pelas crianças, problematizando as elaborações presentes durante o processo de produção. Na terceira, exemplifico a interferência dos pares na constituição do desenho e das narrações das crianças. Por fim, na última seção apresento narrações surgidas na roda de leitura dos desenhos, realizadas ao final de alguns ateliês.

5.1 "ALI PARECE UMA COBRA": quando a apreciação gera narrações

Durante o segundo momento de observação da pesquisa, organizei ateliês de desenho para serem realizados com as crianças. Alguns desses ateliês eram compostos por uma ação inicial que envolvia a apreciação de imagens. No decorrer da execução dos ateliês percebi que as crianças criavam narrações sobre as imagens que estavam apreciando e pensei que observar com mais atenção esses momentos era importante, pois me mostrava que além dos desenhos, as apreciações também podiam fomentar narrações.

Corroborando o argumento, Iavelberg (2013a) defende que quando a criança da Educação Infantil está diante das imagens da arte ela se torna uma contadora de histórias. Logo, "é importante escutar e socializar as leituras entre as crianças, ou seja, promover a leitura compartilhada" (IAVELBERG, 2013a, p. 78), pois em suas falas podemos observar muitas das suas experiências pessoais e a realidade em que vivem.

Além disso, atualmente, as crianças possuem a necessidade de "comunicar pensamentos e emoções que as estimulam a tentar, reelaborar e prosseguir por meio de tentativa e julgamento" (STACCIOLI, 2018, p. 31). O desenho e ações como a apreciação, que o antecedem, permitem que essa necessidade de comunicação das crianças seja suprida ou amenizada.

Nesse sentido, seja através da apreciação de imagens ou da produção dos desenhos, as crianças utilizam a oralidade como mais uma forma de comunicar seus pontos de vista sobre o mundo que vivem. Segundo Gobbi (2009), a oralidade conjugada ao desenho se torna uma forma privilegiada de expressão da criança. Desse modo, ao ouvir o que elas têm a dizer sobre determinadas imagens, durante uma apreciação, também resultam em importantes documentos que nos dizem mais acerca delas.

Assim, nesta seção me deterei nas primeiras ações em que as crianças foram convidadas a apreciar cada uma das imagens expostas e juntos conversamos sobre elas. Mesmo antes de serem questionadas, algumas crianças já faziam comentários sobre o que estavam vendo e aproveitei esses comentários para fomentar as discussões.

Em outros momentos, as discussões eram iniciadas a partir das perguntas (CAPPELLETTI, 2009) que eram feitas por mim às crianças. Essas perguntas tinham a intenção de potencializar os olhares delas acerca das cores e dos elementos que faziam parte das imagens que eram visualizadas, além de questionamentos que permitiam às crianças fazer relações entre o que estavam vendo e suas vivências cotidianas.

De acordo com Lavelberg (2013a, p. 79), “os conceitos sobre as imagens precisam ser promovidos pelo professor pela fala associada à imagem e, muitas vezes, por intermédio de uma ação prática da criança” em que aquela a ser estudada seja o ponto de partida para que a discussão aconteça. Nessa perspectiva, “é importante que as crianças tenham a oportunidade para debater, expor suas ideias, argumentar, criticar, relacionar-se com os outros e com isso conhecer formas antigas e inventar novos modos de representar o mundo” (GOBBI, 2010, p. 3). Logo, ações como a apreciação de imagens possibilitam que as crianças ampliem seu repertório de imagens, palavras e ideias, uma vez que elas são convidadas a falar sobre as imagens que são expostas.

A imagem na sequência (Figura 7) foi uma das quatro imagens que foram utilizadas no Ateliê 5, composto por três ações⁴⁵. Na primeira ação desse ateliê, as crianças foram convidadas a apreciar quadros com imagens de paisagem presos a uma parede. Logo, a figura a seguir foi uma das imagens apreciadas. Nela vemos um rio ou lago, uma casa ao fundo e muitas árvores. As demais paisagens apreciadas nesse ateliê também apresentavam elementos como casa, árvores e rio. Assim, para a primeira ação desse ateliê escolhi imagens de paisagens que foram emolduradas em quadros de madeira. Posteriormente, as paisagens foram a interferência para os desenhos das crianças.

As crianças tinham muito a dizer sobre as imagens das paisagens apreciadas. No início deixei que elas expressassem suas impressões sobre o que estavam vendo. Assim, elas faziam comentários de várias paisagens ao mesmo tempo, cada uma detendo-se no que mais lhe chamava a atenção. Depois, as questioneei acerca das cores que podiam ser visualizadas, das características e elementos contidos nas paisagens, além de relacioná-las

⁴⁵ Para mais informações e imagens ver a descrição completa do ateliê 5 na Seção “As observações e os ateliês”, em “Traçando os caminhos investigativos” do capítulo “Os traçados metodológicos da pesquisa”.

com possíveis lugares conhecidos por elas e com situações e comentários que surgiam no momento de apreciação.

Figura 7 - Paisagem 1



Fonte: *site* Helena Prattes⁴⁶

No trecho transcrito a seguir, poderá ser visualizada uma narração que ocorreu quando as crianças se referiram a figura acima. Essa narração surgiu a partir de comentários feitos pelas próprias crianças, sobretudo, por Letícia (5 anos e 5 meses):

Letícia: ... ao redor dos rios tem as árvores... as árvores tão... tem até uma árvore com folhas rosas. Eu nunca vi uma árvore com folhas rosas. (...)

Luiza: Essas árvores de trás parecem pinheiro (apontando para as árvores ao fundo).

Luís: Tem árvores que tem outras cores... amarela, laranja...

Pedro: E esse pintado é a terra... parece que 'tá' funda (referindo-se a cor nas bordas do lago). (...)

Luís: Eu acho que esse rio parece uma cobra.

Pesquisadora: Por que Luís?

⁴⁶ Disponível em: <<https://helenaprattes.wordpress.com/uma-grande-paixao/#jp-carousel-45>>. Acesso em: 14 out. 2018.

Luís: Porque 'tá' assim... olha (faz movimentos ondulares com o dedo indicador).

Letícia: E cobras ficam sempre enroladas... se enrolam no braço...

Pedro: Elas não têm braço! Elas não têm braço! (...)

Letícia: Eu... ali parece uma cobra... ali parece o Boitatá... que é uma cobra.

Pedro: Oh... não! Ele já falou que parece uma cobra (lembra Pedro, referindo-se a citação anterior de Luís).

Letícia: Mas, pra mim parece o Boitatá, que é uma cobra... o Boitatá. Daí eu acho que o Boitatá tá dentro do lago.

Pedro: Mas, não existe Boitatá. Ele só existe nas histórias da TV...

Letícia: Eu sei!

Luís: E no livro! (...)

Letícia: É claro que não existe Boitatá... Boitatá existe nas florestas... com água. (...)

Pedro: Mas, a água é salgada. Não tem como eles pegar um balde e tomar água salgada, senão eles vão morrer com a água salgada e vão...

Letícia: Nem é água salgada... é água normal.

Pesquisadora: Por que tu achas que é água salgada Pedro?

Pedro: É porque 'tá' muita bagunça, aonde que tem nublado... daí ela fica gelada... daí transforma em uma água disso daí... igual à da praia... salgada! Se tomar ela, vai morrer... vai morrer as pessoas... com a água salgada, e aí água gelada transforma e daí fica muito frio e daí vão se congelar.

Luís: Se as pessoas tomarem essa água eles vão se engasgar.

Pesquisadora: Por quê?

Luís: Porque ela é muito salgada. Ela não tem gosto. (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 5 – Apreciação de quadros com paisagens 16 nov. 2018).

Inicialmente, é possível verificar a partir da leitura da transcrição que Luís (5 anos e 1 mês) relaciona o formato ondulado do rio com uma cobra, provavelmente conectando o que está visualizando com suas experiências pessoais. Isso porque, muitas vezes quando a criança está diante de imagens da arte traz em suas falas, experiências próprias que são acionadas pela imagem que está sendo lida (IAVELBERG, 2013a). De acordo com Cappelletti (2009), essa conexão realizada por Luís entre o que está acontecendo em sua volta e experiências presentes e passadas, caracteriza a capacidade inferencial, uma das capacidades que são essenciais para a criança produzir narrações.

Desse modo, para a referida autora, essa capacidade permite que uma nova informação se relacione com uma precedente (CAPPELLETTI, 2009), permitindo que, no caso de Luís, a imagem que está a sua frente seja relacionada com outra que ele já conhecia, ou seja, seu repertório anterior. Essa situação foi recorrente durante os ateliês, como será possível visualizar no decorrer de todo este capítulo.

Além disso, no decorrer do trecho é possível obter que o comentário de Luís (5 anos e 1 mês) permite que Letícia (5 anos e 5 meses) e Pedro (5 anos e 4 meses) também façam relações entre o que foi dito com suas experiências. Letícia destaca que cobras ficam sempre enroladas e “se enrolam no braço”, Pedro diz que “elas não têm braço”. Em ambos os casos, suas narrações mostram que os dois já tiveram vivências em que as cobras e suas características eram mencionadas, seja em outras imagens, histórias ouvidas e/ou em filmes ou vídeos assistidos. Assim, ao conectar seus pensamentos, experiências e conhecimentos sobre cobras fizeram suposições que deram origem as narrações.

Posteriormente, também observo que Letícia apresenta a capacidade intertextual, citada por Cappelletti (2009), quando acrescenta que a cobra, que ela e Luís visualizam na imagem, se parece com o Boitatá⁴⁷. Então, ela identifica uma analogia simbólica entre dois textos, ligando a imagem da paisagem com a história do Boitatá.

Após citar o Boitatá, percebi que Letícia, Pedro e Luís trouxeram para a narração a dúvida sobre a veracidade da existência do Boitatá. Mais uma vez, cada um deles apresentou uma verbalização que mostrou a relação entre o que estava acontecendo no momento e suas experiências pessoais sobre o Boitatá.

A partir disso, percebi que personagens de desenhos animados ou de histórias lidas pelo professor em sala de aula costumam ser repertório comum às crianças (IAVELBERG, 2013a). Então, é comum que as crianças da Educação Infantil façam “a leitura de um mesmo personagem em diversas mídias” (IAVELBERG, 2013a, p. 46). Assim, na narração analisada as crianças relacionaram o personagem de uma história do folclore com o que acreditam ser real, com seus conhecimentos sobre ele.

Portanto, segundo Cappelletti (2009), um dos propósitos da narração é transmitir o conhecimento e ao contar e falar as crianças elaboram suas experiências transformando-as em vivências que dão sentido ao seu conhecimento. Com isso, esse trecho de narração permitiu que o conhecimento que as crianças possuíam sobre o Boitatá fosse transformado

⁴⁷ Boitatá é um personagem do folclore brasileiro caracterizado como uma grande cobra de fogo que vive nas águas e que quando há necessidade protege os campos contra as queimadas.

em uma vivência significativa, pois transmitiu um ponto de vista a partir de uma experiência pessoal, vivida pelas crianças em outros momentos de seu cotidiano.

Por fim, é importante destacar que neste trecho transcrito consigo identificar o personagem principal apontado pelas crianças: a cobra, ou melhor, o Boitatá. Também, fica claro, pela fala de Letícia (5 anos e 5 meses), que o Boitatá está “dentro do lago”, destacando o lugar escolhido por ela para seu personagem.

Dando continuidade a essa primeira unidade de análise, apresento na sequência um episódio transcrito durante a ação 1 “Apreciação de trabalhos de Rochele Zandavalli” que aconteceu durante o Ateliê 2 do Eixo 2, em que convidei as crianças a apreciar algumas fotografias de Rochele Zandavalli⁴⁸, observando as cores, as interferências da artista e problematizando suas impressões:

As crianças começam a falar suas impressões antes de qualquer pergunta.

Kauan: Ele faz muita pintura (referindo-se “ao artista”).

Letícia: Muita pintura!

Pesquisadora: Será que é pintura isso?

Letícia: Siiim...

Pesquisadora: Olhem para as imagens...

Kauan: Ou não... eu acho que é uma foto e depois tem uma coisa em cima.

Letícia: É... parece.

Pesquisadora: O que será que tem?

Kauan: Uma foto, um homem, ele é de preto, daí depois... eles desenharam...

Letícia: Eles pegaram uma foto e daí começaram a desenhar, daí ficou assim... (...)

Pesquisadora: O que ele ‘tá’ usando nessa foto?

Letícia: Ele ‘tá’ usando asas e um raio em cima da cabeça.

Kauan: Eu sei... eu quero falar! (diz Kauan ansioso). Ele tem umas asas aqui (apontando para suas próprias costas) ... um raio na cabeça e aqui do lado das orelhas... ele tem alguma coisa segurando isso aqui na mão.

Pesquisadora: O que será que é?

Kauan: Uma alça.

Letícia: Eu acho que é um círculo, pintado de verde.

Luiza: Eu acho que é bambolê. (...)

Letícia: Eu acho que aquelas coisinhas atrás da orelha é para segurar os raios... eu acho que é uma tiara de raios.

Kauan: E as asinhas, né?! ‘Pra’ segurar mais...

Pesquisadora: E por que será que ela (a artista) fez essas asinhas?

Kauan: Não sei... ‘pra’ ele... se ele quiser voar pelo mundo.

⁴⁸ Rochele Zandavalli é artista visual, possui Mestrado em Poéticas Visuais pelo PPGAV do Instituto de Artes da UFRGS, e é graduada em Artes Visuais pelo mesmo instituto. Sua produção em fotografia destaca-se pelo investimento na materialidade do suporte, na mistura entre técnicas, e na coexistência entre tecnologias, trabalhando muitas vezes com processos analógicos em laboratório e processos experimentais. Texto disponível em: <<https://rochelezandavalli.com/sobre.html>>. Acesso em: 13 maio 2019.

Letícia: Porque... eu acho que ele vive voando por ali... daí às vezes, ele encontra algumas pessoas... daí ele usa o seu poder de raios para fazer elas felizes.

Pesquisadora: Ele é um super-herói então?

Letícia: Eu acho que sim. (...)

Kauan: Olha...eu quero saber o que é aquilo atrás dele.

Pesquisadora: O que será que é?

Kauan: É um guarda-roupa grande...

Pesquisadora: Onde será que ele 'tá'?

Kauan: É um guarda-roupa grande, que tem dois pés. Ele tem uma planta na frente dele... ele... ele 'tá' na frente da planta.

Letícia: Eu acho que ele está em um lugar com grama... daí tem aquelas coisas brancas... e tem as flores bonitas...

Luiza: Eu acho que essas coisinhas rosas são botões de rosa. (...)

Letícia: 'Pra' mim 'tá' parecendo que ele tá num parque gigantesco! (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 2 – Apreciação de trabalhos de Rochele Zandavalli 24 out. 2018).

Nessa segunda imagem (ver Figura 8 - que será apresentada na sequência), as crianças fizeram várias suposições sobre os elementos que a compõem e isso gerou algumas narrações. Inicialmente, é interessante destacar que no decorrer do trecho, as crianças acrescentaram e/ou modificaram a história a partir da interferência dos pares.

Nessa perspectiva, observo elementos na fala de Letícia (5 anos e 5 meses) que também são utilizados por Kauan (5 anos e 2 meses), quais são: asas e raios. Por outro lado, a ação de voar é citada primeiramente por Kauan e depois, por Letícia. Mais ao final, percebo que a fala de Luiza (5 anos e 1 mês) complementa a de Letícia, quando falam das flores. Com isso, verifiquei que durante a apreciação de imagens os comentários dos pares interferiram na narração, assim como interferem no ato de desenhar.

De acordo com Lavelberg (2013a), esse estado de coletivização de escolhas e ações que é frequente quando as crianças desenham favorece a aprendizagem, porque a criança percebe soluções que antes não tinha percebido. Logo, observei que na apreciação essa coletivização também aponta saídas para a descrição dos elementos contidos nas imagens da arte observadas pelas crianças.

Figura 8 - Fotografia Rochele Zandavalli



Fonte: *site Escola Fluxo*⁴⁹

Conseqüentemente, é possível verificar novamente, que as crianças relacionam as formas bordadas pela artista com formas que elas conhecem, fazendo relações entre seus

⁴⁹ Disponível em: <<http://escolaflexo.com.br/site/portfolio/rochele-zandavalli/>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

conhecimentos, pensamentos e as imagens que estão lendo (IAVELBERG, 2013a). Segundo Iavelberg (2013a, p. 78), quando a criança se torna capaz de descrever o que vê, “a imagem ganha mais objetividade: é um objeto a respeito do qual ela pode trocar experiências simbólicas, ou seja, estabelecer relações, vendo a imagem como forma e como significado”. Desse modo, as formas representadas na imagem recebem das crianças significados de acordo com suas experiências. Então, uma mesma forma representada em uma imagem pode ser descrita de maneiras singulares, tantas quantas forem as crianças que a visualizarem.

Com isso, reconheço novamente a capacidade inferencial (Cappelletti, 2009) na narração das crianças, principalmente na conexão que elas fazem entre suas experiências presentes e passadas e a imagem que estavam apreciando. Inclusive, essa capacidade pode ser visualizada quando as crianças relacionam a forma arredondada bordada na mão do homem – uma experiência presente – com “uma alça”, “um círculo” ou um “bambolê” – experiências passadas.

Ainda, essa capacidade aparece durante a apreciação, em momentos onde as crianças jogaram entre o visível e o invisível, o mundo real e o imaginário, principalmente quando Letícia (5 anos e 5 meses) cita a “tiara de raios”, conectando algo que conhece na realidade, mas que não está sendo visualizada na imagem – a tiara – e algo imaginário, que não existe na realidade – a tiara de raios -, assim como o que é visível na imagem à sua frente – a forma em ziguezague que chama de “raio” – e o que é invisível, ou seja, que não está na imagem à sua frente – a tiara.

Na sequência, verifico que Letícia atribui uma função para o desenho que Rochele fez atrás das orelhas do homem fotografado, dizendo que “aquelas coisinhas atrás da orelha é para segurar os raios”. Ainda, concede um poder heroico ao homem, acrescentando que acha que ele “vive voando por ali... ‘daí’ às vezes, ele encontra algumas pessoas... ‘daí’ ele usa o seu poder de raios para fazer elas felizes”.

Essas funcionalidades destacadas por Letícia começam a trazer para a narração uma sequência organizada que continua com o lugar que as crianças acreditam estar o homem: “ele ‘tá’ na frente da planta” – define Kauan (5 anos e 2 meses); “Eu acho que ele está em

um lugar com grama” e “pra’ mim tá parecendo que ele ‘tá’ num parque gigantesco” – complementa Letícia.

Reafirmando o argumento, Cappelletti (2009) defende que ordenar de forma sequencial eventos é uma característica da narração. No trecho analisado, por exemplo observei a definição de um personagem e detalhes referentes a ele, além de alguns lugares que ele pode estar e ações que pode realizar. Dessa forma, notei a organização de uma história que foi elaborada coletivamente a partir da apreciação de uma imagem e torna-se conhecida no momento que é comunicada.

Nesse sentido, percebi que as imagens representam, trazendo consigo mensagens invisíveis, mas também o real das coisas representadas, ou seja, é um mundo paralelo que interage com a realidade (STACCIOLI, 2018). Portanto, reconheço que o planejamento de ações que envolvam apreciações de imagens, possibilitam a criança um ambiente favorável para o surgimento das histórias narradas.

Por consequência, elas aprendem “a descrever e analisar o todo e as partes, de modo a relacionar e diferenciar sua própria experiência da exibida pelo artista” (IAVELBERG, 2013a, p. 78). Com isso, o repertório visual das crianças se amplia, fornecendo-lhes novas experiências que acabam sendo refletidas em suas produções.

Dando sequência as unidades de análise, a seguir problematizo também alguns dos desenhos narrativos produzidos pelas crianças durante o processo de desenho.

5.2 O DESENHO NARRATIVO: processo de narração durante o ato de desenhar

Pesquisadora: E o Kauan, me conta...

Kauan: Aqui é a Pluma... que é o meu cachorro.

Pesquisadora: E aonde está a Pluma?

Kauan: No canil dela.

Pesquisadora: E o que ela está fazendo no canil?

Kauan: Ela quer sair, mas meu pai não deixa.

Pesquisadora: Por quê?

Kauan: Porque... porque ela corre na calçada da minha mãe. Ela deita. E, depois suja tudo.

Pesquisadora: E o que mais?

Kauan: Aqui é a casa dos meus pais.

Pesquisadora: Quem mora nessa casa Kauan?

Kauan: Eu, o meu pai, a minha mãe e a pequena.

Pesquisadora: Quem é a pequena?

Kauan: A 'Tchuka'.

Pesquisadora: A 'Tchuka' é outro cachorrinho?

Kauan: É... mas, ela fica dentro de casa. (...)

Percebo que Kauan desenha e me puxa para olhar. Quando me aproximo, ele aponta para a forma que desenhou.

Pesquisadora: Quem é Kauan?

Kauan: A gordinha... que ela fica dentro de casa (referindo-se a outra cachorrinha). (...)

Pesquisadora: O que está acontecendo ali Kauan?

Kauan: Eu fiz o telhado da minha casa... e aqui 'tá' caindo água (acrescenta apontando para o as linhas onduladas que desenhou).

Pesquisadora: Por que 'tá' caindo água?

Kauan: Por causa que veio uma chuvarada e 'tchum' (exclama com entusiasmo)! (...)

Percebo que Kauan está empolgado no desenho e me aproximo.

Pesquisadora: Quanta coisa aconteceu aqui Kauan?! Me conta.

Kauan: Eu fiz um elefante... aquele ali da foto (referindo-se ao elefante da fotografia de Sebastião Salgado apreciado na primeira ação do Ateliê). Daí primeiro ele vai atacar e depois ele vai atacar na casa inteira.

Pesquisadora: O elefante vai atacar?

Kauan: Aham... primeiro vai atacar ele (apontando para a forma desenhada ao lado de seu elefante), depois vai atacar o pai, depois vai atacar minha mãe, depois vai atacar a gordinha e a cozinha.

Pesquisadora: E por que o elefante 'tá' indo atacar?

Kauan: Porque ele quer comida e daí ele vai ir por baixo, ele vai vir e fazer de novo e fazer de novo, até achar comida. (...)

Pesquisadora: Me conta Kauan.

Kauan: Ele 'tá' lá em cima agora, aqui é muita comida... e aqui é uma super cachoeira.

Pesquisadora: E 'tá' aonde essa cachoeira?

Kauan: Ela 'tá' no Rio Grande do Sul... é aonde que tão o meu pai e a minha mãe. Agora eu 'to' desenhando a parede. (...)

Percebo que Kauan quer chamar minha atenção e me aproximo.

Pesquisadora: O que 'tá' acontecendo aí?

Kauan: Passou um tsunami... passou um tsunami na comida dele. Isso daqui é um sanduíche!

Luís: Sanduíche do Mc Lanche Feliz.

Kauan: Não! É podre. (...)

Pesquisadora: E agora, quem é esse Kauan?

Kauan: Eu vou fazer os búfalos. (...)

Kauan: Aqui é uma caixa falante.

Pesquisadora: Do lado do búfalo?

Kauan: Aham... Eu não queria fazer muito, mas daí a caixa quer pegar o búfalo e o búfalo vai ficar aqui dentro.

Pesquisadora: Dentro da caixa?

Kauan acena positivamente com a cabeça.

Kauan: E depois ela vai lá 'pra' casa.

Pesquisadora: E por que ele vai 'pra' dentro da caixa?

Kauan: É por causa que a caixa é mágica, ele vai aqui, fica pequeno e vai 'pra' dentro da caixa... Eu vou fazer um aqui dentro (dentro da caixa). (...)

Pesquisadora: Hmm... ele 'tá' menorzinho ali né?!

Kauan: Sim ... mas, daí dentro dele... não, da caixa... dentro da caixa tem uma coisa bem afiada que faz as coisas cortarem os búfalos. É uma coisa bem afiada. (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 6 – Desenho com carvão 21 nov. 2018).

Observar atentamente e sem julgamentos uma criança enquanto ela desenha, determinará consideravelmente a maneira como ela vai se relacionar com o desenho narrativo. Segundo Iavelberg (2013a), “é um equívoco pedir às crianças que apaguem formas que o professor considera imperfeitas, erradas ou feias”. Desse modo, quando está rodeada de adultos que lhe dizem como desenhar, que determinam “certos” e “errados” para seus desenhos, elas tendem a produzir desenhos narrativos limitados.

Ao contrário disso, todo desenho produzido pela criança precisa ser respeitado, pois “gostar do desenho das crianças é gostar das crianças; atacar seus desenhos com críticas negativas é incompreensão sobre desenho infantil e descaso com as crianças, assim como com a lógica própria de seu mundo” (IAVELBERG, 2013a, p. 41). Dessa maneira, enquanto adultos podemos interferir de forma positiva, ou seja, desempenhando um papel de interlocutor que auxilia as crianças a organizarem seus pensamentos.

De acordo com Cappelletti (2009), a modalidade narrativa se desenvolve graças ao apoio do adulto, raramente acontecendo de forma autônoma. Dessa forma, o adulto pode interferir com perguntas que ajudem a criança a se manifestar e encontrar conexões entre os personagens, lugares e ações. Ainda, conjugar a fala ao desenho da criança, permite ao adulto dirigir um olhar e dialogar com os desenhos e seus produtores no momento de sua produção (GOBBI, 2009). Por consequência, o adulto passa a ter acesso aos mundos criados pela criança e a suas visões da realidade em que vivem.

Como já expliquei no capítulo metodológico, em todos os ateliês interagi com as crianças como uma adulta interlocutora, fazendo perguntas a elas para conhecer melhor seus desenhos. Às vezes, essas perguntas partiam de alguma narração iniciada pelas crianças, outras vezes, era eu que começava um diálogo. Muitas perguntas basearam-se nas sugeridas por Cappelletti (2009), para conhecimento de personagem, lugares e ações, conforme apresentei no capítulo metodológico da Dissertação. Mas, a grande maioria

emergiu no decorrer do processo que envolveu o ato de desenhar e a partir das respostas que foram dadas pelas crianças.

No trecho transcrito no início desta seção, percebi que Kauan (5 anos e 2 meses) foi organizando seus pensamentos a partir das perguntas realizadas por mim, enquanto interlocutora adulta. Inicialmente, solicitei que ele me contasse seu desenho e rapidamente, ele apresentou uma das personagens de seu desenho, a “Pluma”. Pela sequência, é possível conhecer que a Pluma é uma cachorrinha que está no canil, presa, porque se sair vai sujar a calçada da mãe de Kauan. Assim, em todo o desenho narrativo do menino (ver Foto-ensaio 21 – A casa de Kauan – que será apresentado na página seguinte), foi possível conhecer outros personagens, suas ações e os lugares em que acontecem os eventos da história, que foram surgindo no decorrer do processo de produção.

Então, destaco a conexão que Kauan fez entre seus personagens, suas ações e os lugares em que os eventos da história aconteceram. Todos esses elementos simbólicos presentes no desenho de Kauan são organizados e vinculados entre si dando origem a um desenho narrativo.

Conseqüentemente, enquanto adultos que interagem com as crianças no momento da produção dos desenhos, precisamos pensar diante deles, pois “as representações possíveis são como os pensamentos: podem ser um número imprevisível, podem misturar-se e entrelaçar-se entre si, podem encontrar soluções banais ou criativas... (STACCIOLI, 2011, p. 25)”. Assim, observar atentamente como as crianças percorrem seu percurso criativo nos fornece pistas para o planejamento de perguntas que auxiliam as crianças a organizar o desenho narrativo.

Dessa forma, quando o adulto interfere no sentido de auxiliar o desenrolar da história do desenho das crianças, possibilita a elas “uma maior consciência pictórica e uma maior capacidade crítica”, uma vez que elas “aprendem a falar sobre seus próprios projetos” (STACCIOLI, 2018, p. 119). Portanto, é importante que essa interferência seja planejada para possibilitar que as crianças contem suas histórias e não apenas nomeiem as formas representadas.

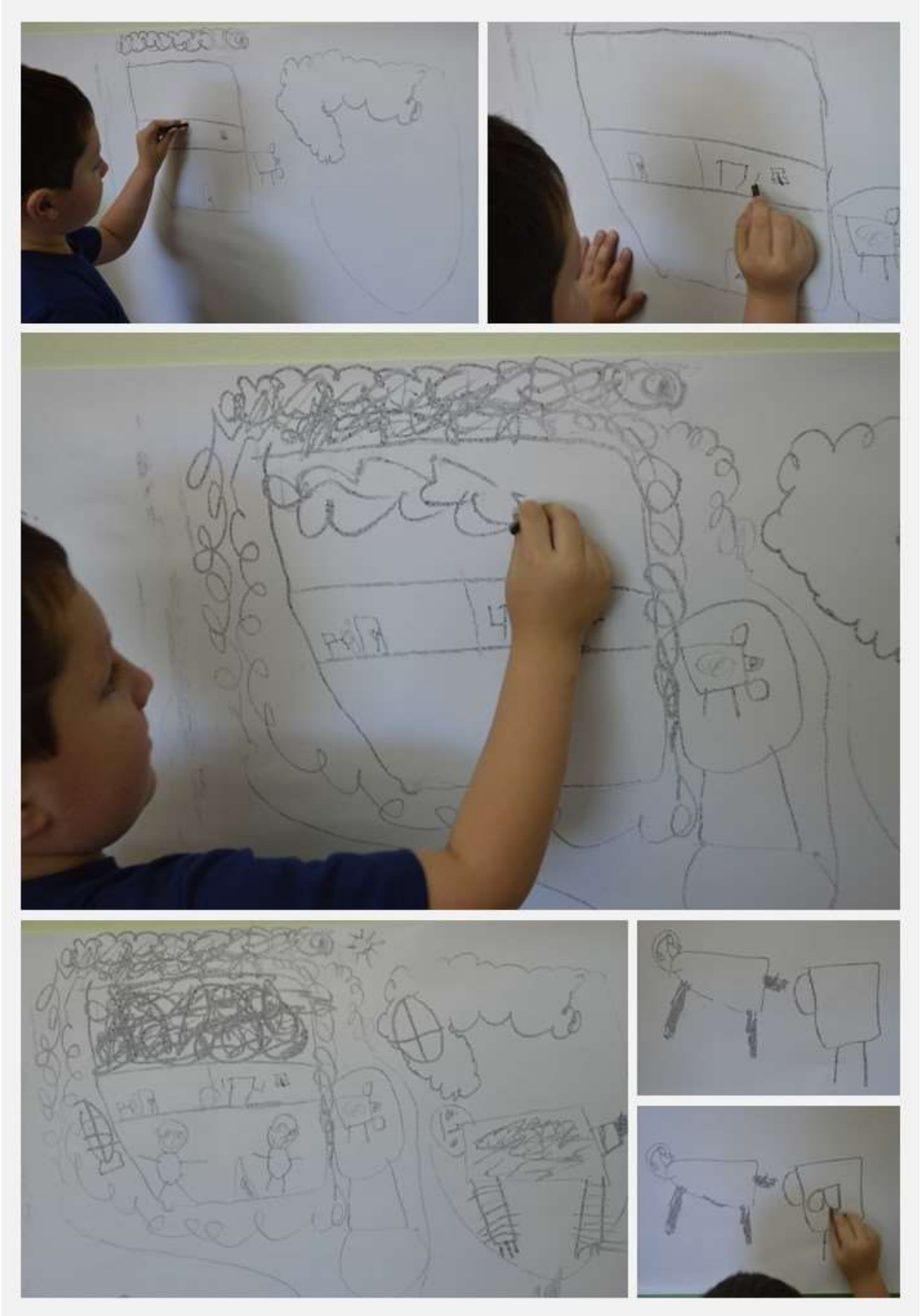


Foto-ensaio 21 - A casa de Kauan. Composto por 6 fotografias digitais da autora.

Isso porque, ao contarem as histórias que envolvem seus desenhos, os mesmos se tornam documentos em que as vozes e percepções da realidade por elas vividas podem ser conhecidas, “não sendo percebidos como textos escritos, mas sim como textos visuais que podem ser olhados, sentidos, lidos” (GOBBI, 2009, p. 76). Dessa maneira, com seus desenhos narrativos acessamos seus mundos conhecidos e imaginados.

Como apresentarei na sequência, as histórias dos desenhos das crianças são complexas e, enquanto interlocutores adultos, precisamos olhar com atenção para elas. Segundo Staccioli (2011, p. 31), “ouvir as crianças ou estar disponível para suas narrativas abre uma janela (em direção a um conhecimento complexo) e uma esperança (de criatividade compartilhada)”. Nesse sentido, acompanhar o processo narrativo permite um aprofundamento nos detalhes da história que acontece no papel que não temos acesso quando olhamos apenas para o produto.

Por conta disso, olhar para esse processo é imprescindível, ainda mais que para as próprias crianças o desenho interessa enquanto processo, pois para elas é o ato de brincar desenhando (ALBANO, 2013). Logo, o próprio desenho possui uma natureza aberta e processual, pois enfatiza o transitório, o efêmero, acompanhando a rapidez do pensamento e respondendo as urgências expressivas (DERDYK, 2015) que se apresentam no decorrer desse processo. Assim, enquanto adultos precisamos desenvolver nosso olhar para entender os pontos de vista que as crianças têm a nos dizer durante a produção de seus desenhos.

Nessa perspectiva, Staccioli (2018) defende que acompanhar o desenho das crianças requer calma e disponibilidade, além de habilidades de escuta. Dessa maneira, o interlocutor permanece disponível para escutá-las se elas quiserem contar, sem forçar, sem empurrar, sem se intrometer (STACCIOLI, 2018). As crianças precisam sentir que permanecemos com curiosidade e com o desejo de saber mais, mas também que tudo ficará bem se, por acaso, não estiverem interessadas em contar (STACCIOLI, 2018). Muitas vezes, algumas crianças preferem desenhar em silêncio, outras gostam de contar cada um dos traçados que está fazendo, outras não se sentem à vontade de falar em frente a todos os colegas na roda de leitura, outras querem contar tudo e ficam empolgadas em responder

a cada pergunta dos colegas. Independente do caso, elas devem ser respeitadas em sua individualidade e precisam se sentir seguras que sua liberdade não será invadida.

Isso posto, passo para a problematização das transcrições das narrativas das crianças. No terceiro Ateliê do Eixo dois, as crianças foram convidadas a apreciar seus desenhos no ar, realizados e fotografados no ateliê anterior. Para a apreciação utilizei o retroprojetor e lâminas com as fotografias das crianças impressas em preto e branco. Já antes da apreciação, as crianças ficaram eufóricas com o retroprojetor, pois algumas nunca tinham visto um. Depois da exploração inicial fui apresentando cada uma das fotografias e dialogamos sobre elas. As reações das crianças ao verem suas fotografias projetadas foram intensas e cheias de surpresa e entusiasmo.

Na sequência, uma criança por vez foi até o retroprojetor e desenhou sobre sua fotografia. O envolvimento das crianças foi potente e cheio de descobertas. Apesar dos colegas estarem próximos, consegui observar mais detalhadamente e estabelecer uma interação única com cada uma das crianças que desenhou. Percebi que quando cada criança possui o seu suporte e desenha nele individualmente, ficam mais envolvidas em suas produções e criam narrações com mais frequência. Não estou dizendo que em propostas em que o suporte é coletivo não existam narrações. Elas existem, estão presentes, como veremos no decorrer deste capítulo. Mas, talvez pelo contexto vivenciado pelas crianças desta pesquisa⁵⁰, ter um suporte individual é mais conhecido e provoca mais autoconfiança a elas. Inclusive, algumas propostas foram reorganizadas depois dessa experiência, atendendo a esse ponto decisivo do suporte para a escolha dos demais ateliês.

A partir disso, apresento na sequência o desenho narrativo de Letícia (5 anos e 5 meses), produzido durante o Ateliê 3, onde as crianças foram convidadas a desenhar na lâmina do retroprojetor. Ao começar os primeiros traçados Letícia já deixa claro seu planejamento, narrando as formas que estão sendo desenhadas:

Letícia começa a narrar seu desenho, sem que eu a questione...

Letícia: Eu vou fazer uma flor. O caule... e a redondinha que vem dentro da flor.

⁵⁰ Para mais informações ver a Seção “As crianças participantes da pesquisa” do capítulo “Os traçados metodológicos da pesquisa”.

Pesquisadora: E como é o nome dessa parte redondinha que vem dentro?

Letícia: É a coisa que vem o mel dentro das abelhas que elas fazem o mel.

Willian: Que que é isso?

Letícia: Uma flor, ora!

Kauan: Depois, eu quero desenhar mais uma flor no meu desenho.

Letícia: Agora eu vou fazer o céu...o céu...

Letícia: ... agora eu vou fazer a grama.(...)

Pesquisadora: Onde você está Letícia?

Letícia: Ela tá em um campo cheio de flores.

Pesquisadora: Que lindo! (...)

Letícia: Agora eu vou fazer uma menina brincando comigo.

Pesquisadora: E do que vocês vão brincar?

Letícia: A gente vai brincar de jogar bola.

Pesquisadora: E o que mais?

Letícia: Ah... depois a gente vai lanchar um pouquinho... Na casa dela.

Pesquisadora: E o que vai ter nesse lanche?

Letícia: Vai ter um sanduíche de queijo.

Pesquisadora: Sanduíche de queijo?

Letícia: Sim, porque eu gosto de queijo.

Pesquisadora: E quem vai fazer esse sanduíche?

Letícia: A mãe da menininha. (...)

Letícia começa a desenhar uma linha, como se fosse em espiral, que começa no ombro da sua fotografia e vai em direção ao chão.

Letícia: Eu 'tô' brincando com uma argola. Daí ela pegou essa outra que eu dei pra ela.

Pesquisadora: Ah... Você deu uma pra tua amiga também?

Letícia: Sim...o nome dela é... Maria. (...)

Depois, Letícia começa a traçar linhas em ziguezague embaixo da imagem dos pés.

Letícia: Um grudador na minha sola.

Pesquisadora: O que que grudou?

Letícia: Isso é um grudador que grudou, que era... na verdade, um chiclete, que era um chiclete todo... todo verde. Um chiclete verde.

Pesquisadora: E aí como você vai fazer agora pra soltar?

Letícia: Eu fui 'pra' casa, dei uma lavadinha e daí saiu. Daí a minha amiga foi junto. (...)

Letícia: Por baixo da grama eu vou fazer a terra, porque flores tem que ter terra.

Pesquisadora: Ah... Embaixo da tua grama tem terra então?

Letícia: Sim...Daí essa flor é minha, daí ela nasceu no dia do verão.

(...) Letícia continua o desenho em silêncio.

Letícia: Agora eu vou desenhar uma boneca. Uma boneca linda que eu 'tô' segurando. Na verdade era da minha amiga.

Pesquisadora: Ahh... vocês estão brincando então? Com essa boneca?

Letícia: Sim... Daí a gente tá dividindo.

Pesquisadora: Ah...que legal!

Letícia: Daí ela gruda do lado.

Letícia escolhe a canetinha azul e começa a fazer o vestido na boneca. Quando está finalizando, exclama:

Letícia: Daí ela usava um vestido azul. Daí a minha amiga comprou essa boneca ontem, daí ela comprou em um dia bem legal: sexta-feira que não tinha aula. (...)

Letícia: Daí agora eu vou desenhar uma coisa. Ninguém nunca viu no mundo. Uma borboleta.

Kauan: Que que é isso que tu fez?

Letícia: Ah... uma borboleta! (...)

Kauan: Faz uma borboleta colorida?

Letícia: Eu 'tô' fazendo uma borboleta colorida! Depois, eu vou pintar ela.

Pesquisadora: E essa borboleta tá aonde?

Letícia: Ela tá no quintal da minha mãe. Ela 'tava' pegando um pouquinho de mel pra dividir com as abelhas. Na verdade, as abelhas e as borboletas são amigas.

Pesquisadora: E as duas estavam lá?

Letícia: Sim... Daí elas estavam brincando.

Pesquisadora: E depois de brincar elas vão fazer o quê?

Letícia: Depois, elas vão comer um pote cheio de mel. Porque as abelhas gostam de mel, daí as borboletas também. Acontece, que as abelhas e as borboletas e todos os bichinhos voadores são amigos. Acontece que isso! (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 3 – Desenhos na lâmina 07 nov. 2018).

No trecho transcrito, observo que antes mesmo de qualquer pergunta, Letícia (5 anos e 5 meses) começa a falar sobre como pretende fazer seu desenho, que vai sendo traçado ao mesmo tempo em que as narrações acontecem (ver Foto-ensaio 22 – Letícia e a menina – que será apresentando mais adiante). Ela verbaliza como se estivesse falando para si mesma, ordenando seus pensamentos e as suas ações.

Esse planejamento inicial visualizado na narração de Letícia (5 anos e 5 meses) e de Kauan (5 anos e 2 meses), é bastante comum no início e no decorrer do processo que envolve o ato de desenhar. Muitas vezes, ele não é conhecido pelo interlocutor adulto, pois nem sempre as crianças verbalizam seus projetos. De acordo com Staccioli (2018, p. 86), "todas as crianças pensam, mas nem todas estão dispostas a comunicar seus pensamentos, através de desenhos ou por outros meios". Desse modo, não verbalizar não quer dizer que esse planejamento não existe, ele pode existir apenas no pensamento da criança.

Isso porque, enquanto desenhavam as crianças podem se manifestar de diferentes formas. Segundo Derdyk (2015), as crianças podem ficar ou não contentes com o resultado de seus trabalhos, algumas adoram desenhar murmurando, soltando gritos, mudando de posição a toda hora, batendo a ponta do pé, outras "voltam totalmente a atenção para dentro do papel, dirigindo a cena e a ação que se passam na frente dela" (DERDYK, 2015, p. 96). Assim, muitas vezes, as crianças preferem não expor o que estão fazendo, seja por conta de não se sentirem a vontade de falar naquele momento, ou porque a introspecção

faz parte de sua subjetividade, ou ainda por sentirem-se inseguras na presença de algum adulto ou de outra criança que julga seus traçados.

Sobre isso, Iavelberg (2013a) alerta que quando os professores criticam os desenhos das crianças, geram sentimentos de insegurança e incompetência nelas. Assim, pode ser que a não verbalização da criança enquanto desenha seja o resultado de um sentimento de insegurança, provocado por críticas de adultos que a criança convive.

Para traçar um caminho em que seja possível uma mudança em relação a isso, “a crítica negativa e pejorativa precisa ser evitada em todas as situações” (IAVELBERG, 2013a, p. 41). Além disso, o adulto precisa compreender os processos que envolvem a construção do desenho infantil (IAVELBERG, 2013a). Ou seja, em muitos casos é o olhar do adulto em relação ao desenho da criança que determina se ela se sentirá segura e respeitada em verbalizar seus traçados enquanto desenha.

Por conseguinte, o diálogo que será transcrito a seguir, apresenta novamente as crianças verbalizando seus planejamentos iniciais antes dos traçados, sem que eu inicie uma conversa com eles:

Luís: Tô fazendo uma fadinha... ela vai ser colorida.

Pedro: A minha casa vai ser colorida também.

Luís: A minha vai ser a *TinkerBell*.

Pedro: A minha vai ser de rosa escuro.

Willian: A minha vai ser colorida...

Luís: A minha também vai ser... vai ter rosa.

Pedro: O menino “mais grande” (desenhando a imagem de uma pessoa). (...)

Luís: A minha fada vai ter umas luvas... ela vai ser muito corajosa!

Pesquisadora: Me conta Luís, quem é?

Luís: Uma fada! Colorida!

Willian: Eu vou desenhar colorida (referindo-se a casa que está desenhando).

Pesquisadora: E como ela é?

Luís: É a *TinkerBell* colorida. (...)

Luís: Ahh... eu tenho que fazer as asas (planeja Luís, enquanto escolhe as cores). (...)

Pesquisadora: Aonde ‘tá’ essa tua fada Luís?

Luís: ‘Tá’ lá no céu... ‘tá’ voando. (...)

Pesquisadora: E por que ela ‘tá’ no céu?

Luís: Porque ela ‘tá’ voando.

Pesquisadora: E o que ela vai fazer depois de voar?

Luís: Ela vai continuar brincando de voar. (...)

Os outros meninos do grupo começam a falar em tsunami.

Luís: 'Tá' também vindo tsunami na fada (fala enquanto colore de azul em volta de sua fada). (...)

Luís: Coitadinha... coitadinha da *TinkerBell*...(..)

Pesquisadora: O que aconteceu?

Luís: A fada derrotou esse... todos tsunamis.

Pesquisadora: Todo o tsunami?

Luís: Sim. (...)

Luís: Oh 'pro'... sabia por que ela derrotou todo o tsunami? (...)

Pesquisadora: Por quê?

Luís: Porque tem o pozinho dela.

Pesquisadora: Ah... é um pozinho mágico?

Luís: Aham. (...)

Luís: Nossa... subiu a água tudo! Só isso... só isso... depois eu vou escolher outra cor 'pra' pintar... esse não 'tá' aparecendo muito bem. Depois vai ficar a água colorida. (...)

Luís: E sabia que a minha fada tem fogo... e era 'pra' ela o fogo.

Pesquisadora: E por que tem fogo?

Luís: Porque ela gosta de fogo. (...)

Pesquisadora: O que aconteceu ali Luís?

Luís: Ela pintou o cabelo de marrom claro. Antes ela era ruiva... Agora ela é negra. (...)

Pesquisadora: O que mais aconteceu aqui com a fada?

Luís: Ela passou batom. (...)

Luís: Agora eu vou fazer o rabicó. (...)

Pesquisadora: Ela está de rabicó agora?

Luís: Sim... ela 'tá' muito bonita.

Pesquisadora: É verdade! E aonde ela 'tá' indo tão bonita assim?

Luís: Indo num show!

Pesquisadora: Quem mais vai com ela?

Luís: Só ela... ela vai ter mais amigos... ela vai desfilar! (...)

Pesquisadora: Que mais tem aqui?

Luís: Isso... é cheio de prendedor também. Deu (fala, concluindo o desenho)! (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 4 – Desenhos nas molduras 09 nov. 2018).

No excerto apresentado, reparo que a narração de Luís (5 anos e 1 mês) contando seu projeto, desencadeia as dos seus colegas, que também decidem contar como pensaram seus desenhos. Com essas narrações, os colegas e o interlocutor adulto têm a possibilidade de conhecer alguns detalhes referentes aos seus desenhos, como personagem, local e cores.

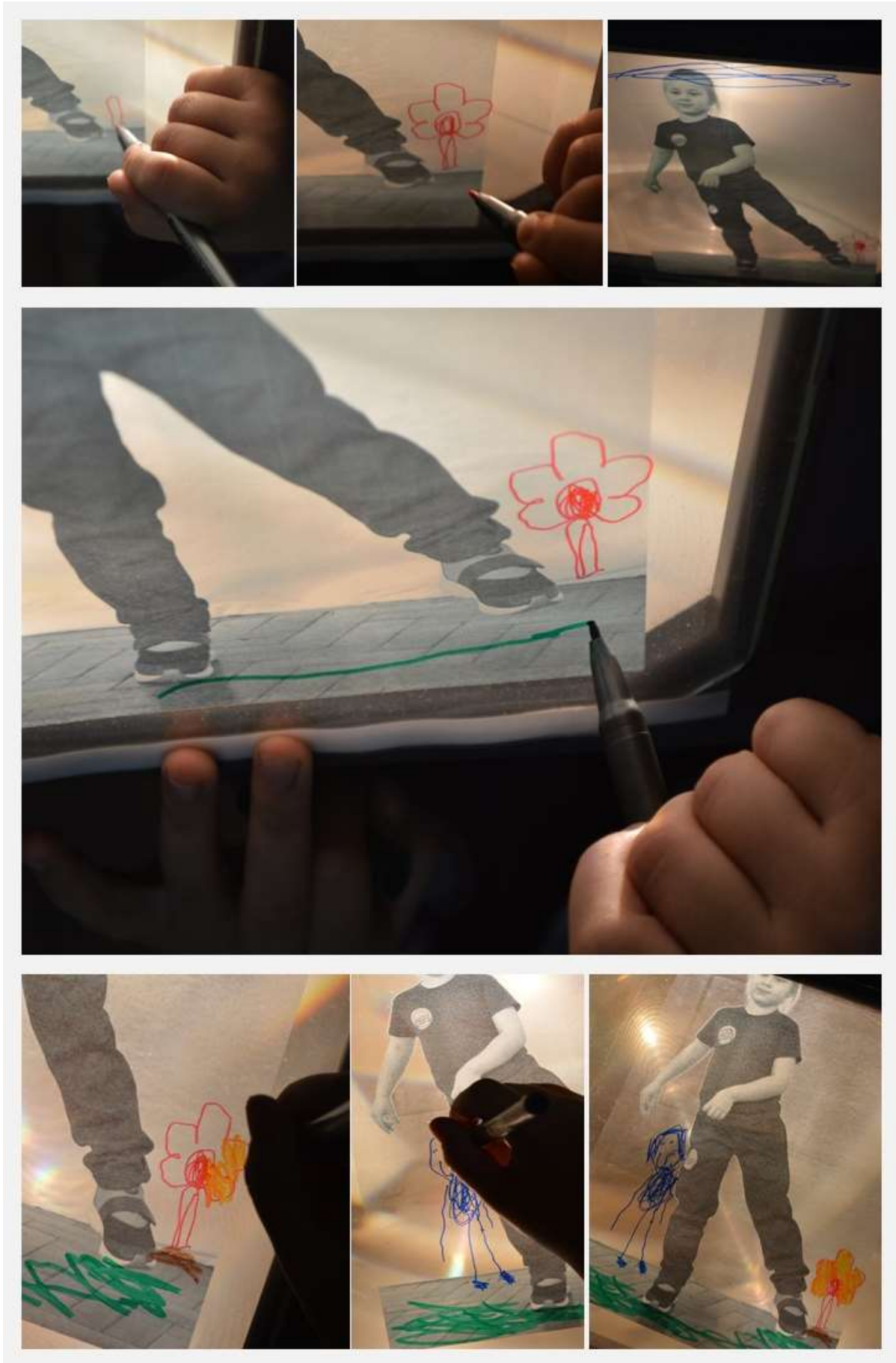


Foto-ensaio 22 - Letícia e a menina. Composto por 7 fotografias digitais da autora.

Isto é, a partir da narração de Luís infiro que, em seu desenho, a personagem principal será uma “fadinha”, que será colorida e rosa, terá luvas e “vai ser muito corajosa”. Já Pedro (5 anos e 4 meses) explica que o local que irá desenhar será uma casa e ela será colorida e rosa escuro, e seu personagem será um menino. E, Willian (5 anos e 1 mês), também ressalta que algo em seu desenho também será colorido.

De acordo com Staccioli (2018), enquanto desenhavam, as crianças costumam falar sozinhas, tornando-se narradores e ouvintes ao mesmo tempo. Assim, ao verbalizarem suas ações reafirmam seu planejamento, dessa vez pela linguagem oral. Segundo Iavelberg (2013a, p. 47), “a criança trava um diálogo, entrando em um faz de conta que guia suas ações”. Dessa maneira, a interlocução que a criança estabelece com o próprio desenho torna-se uma interação lúdica entre a criança e o que ela faz (IAVELBERG, 2013a). Logo, a interação entre sua fala e sua ação a auxiliavam continuamente na compreensão dos traçados e das narrações que ela pretende fazer em seguida.

Ainda, retomando o desenho narrativo de Letícia (5 anos e 5 meses), destaco a relação feita por ela no momento em que é questionada a respeito da “parte redondinha” que tem dentro da flor (ver Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 3 – Desenhos na lâmina 07 nov. 2018 – apresentada anteriormente). Quando lhe pergunto sobre isso, ela resgata em sua memória alguma recordação em que o miolo da flor é colhido pelas abelhas para fazer o mel. Com isso, percebo toda a complexidade de pensamento envolvida no fazer daquele miolo. Ele não foi apenas colocado no desenho para complementar a flor, mas está carregado de um significado simbólico.

Nesse sentido, “a interpretação verbal que a criança realiza ao ver ou ao fazer o seu desenho muitas vezes se transforma numa outra ‘estória’” (DERDYK, 2015, p. 97). Isso acontece, porque o signo visual que está sendo visualizado pela criança é aberto, “contém um feixe grande de possíveis significações” (DERDYK, 2015, p. 97). Logo, no desenho de Letícia, a forma configurada como miolo da flor gerou, dentre outras tantas e singulares interpretações, a de que ele é colhido pelas abelhas para fazer o mel.

Na transcrição da narrativa a seguir, é possível perceber novamente a complexidade envolvida na narração de Letícia, que representa a experiência do cotidiano e de passeios com a família com o desenho no ar⁵¹:

Pesquisadora: E agora? Me conta.

Letícia: Eu 'tô' fazendo uma flor.

Pesquisadora: Aonde está essa flor?

Letícia: Lá no canteiro da minha mãe.

Pesquisadora: E esse canteiro fica aonde?

Letícia: Fica em frente da minha casa. Daí eu coloquei um coração na frente. (...)

Letícia: Eu vou fazer uma coisa muiiito, muiiito legal. Eu vou desenhar um poço de desejos que eu joguei duas moedas 'pra' meu desejo se realizar, mas vai demorar muuuitos dias 'pra' ele se realizar... é verdade, é verdade que eu encontrei. (...)

Letícia: Eu 'tô' fazendo um 'ponho-nhonho'. O meu vô vive pedindo 'pra' eu fazer. O meu vô é muito brincalhão. Ele vive pedindo 'pra' brincar comigo.

Pesquisadora: E o 'ponho-nhonho' 'tá' aonde?

Letícia: No papel branco que o meu vô sempre diz 'pra' eu fazer. Eu faço muitos 'ponho-nhonhos'.

Letícia: Eu tenho que fazer um bem gigante, então eu 'tô' fazendo um muuuuuuito gigante (exclama fazendo o movimento de um círculo do lado do corpo como o braço direito).

Letícia: Agora eu vou desenhar com o pé. Uma coisa bem legal (ergue o pé a frente de seu corpo e movimenta-o).

Kauan: Quero ver o que você 'tá' desenhando...

Letícia: Tu nem sabe... é uma gangorra.

Pesquisadora: E essa gangorra tá aonde?

Letícia: Em um parque de diversões.

Pesquisadora: E o que mais tem nesse parque?

Letícia: Tem uma montanha russa gigantesca! (diz pulando e abrindo os braços desenhando um grande círculo no ar). Daí eu vou desenhar agora... a montanha russa. A montanha russa tem uns bancos... daí ela vai girando. Eu fui com minha mãe e com meu pai e com minha dinda.

Pesquisadora: E o que vocês fizeram depois?

Letícia: Depois... depois que a gente foi na roda gigante, daí a gente foi no cavalinho gira-gira, mas os meus pais não podiam, porque eles eram muito grandes.

Letícia: Daí também... eu vi um gatinho... bem bonitinho! Mas, eu não quis levar.

Pesquisadora: Não quis?

Letícia: Vai que 'seja' de outra pessoa. Daí eu sei de quem era essa pessoa... era o gato da minha nona. Ele era um pretinho, daí era listrado. Daí eu fiquei confusa por ver um gatinho da minha 'nona' listrado. Já a gatinha da minha 'nona', a Nina, 'tá' lá passando férias. Lá com ela. (...)

Letícia: Eu vou desenhar só mais uma coisa... uma casa de Barbie gigantesca.

Pesquisadora: E essa casa de Barbie 'tá' aonde?

⁵¹ Para mais informações e imagens ver a descrição completa do Ateliê 2, Eixo 2 na Seção "As observações e os ateliês", em "Traçando os caminhos investigativos" do capítulo "Os traçados metodológicos da pesquisa".

Letícia: Lá na minha casa, porque eu 'tô' fingindo que o meu desejo se realizou. (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 2 – Desenhos no ar 24 out. 2018).

A partir desse excerto, é possível afirmar que enquanto desenhavam as crianças criam uma história que é composta por símbolos que as fazem lembrar de algo, que representam situações, momentos já presenciados, vivenciados por elas (STACCIOLI, 2018). Dessa forma, o miolo desenhado por Letícia carrega um significado que a remete ao mel colhido pelas abelhas, assim como seu desenho da montanha russa a faz lembrar do passeio em família.

Isso acontece porque, toda a experiência vivida por qualquer pessoa carrega diferentes sensações, que podem ou não estar relacionadas à sensorialidade visual (STACCIOLI, 2018). Então, toda experiência vivenciada pelas crianças está rodeada de “cheiros, barulhos, gostos, emoções, movimentos... as imagens tem uma dupla natureza: são algo que existe como um objeto tangível (pelo que se vê) e são um objeto impalpável, evocativo de algo que não aparece (percepção, emoções, vibrações)” (STACCIOLI, 2018, p. 107). Desse modo, todas as emoções vividas no momento de uma determinada experiência, são revisitadas pela criança enquanto ela está sendo representada no suporte.

Além disso, observo que todo significado simbólico que a expressão “a redondinha que vem dentro da flor” carrega, aponta a capacidade metafórica, citada por Cappelletti (2009), pois essa expressão não se refere apenas ao miolo da flor. Mas, traz toda a simbologia do mel que é colhido pelas abelhas.

A partir disso, acrescento que enquanto adulta, conheci toda essa complexidade envolvida no miolo de sua flor, por conta da narração feita por Letícia (5 anos e 5 meses) depois de minha pergunta, que teve a intenção de conhecer mais detalhes de seu desenho. Muitos adultos, na situação descrita, teriam dito para a criança que “a redondinha que vem dentro da flor” é o miolo. Mas, toda a simbologia envolvida não teria sido conhecida.

Nessa perspectiva, me questiono quantos desenhos já devem ter sido presenciados por mim e por outros adultos e não receberam uma atenção devida, na qual toda a complexidade de pensamento envolvida não foi considerada e o processo que envolve o ato de desenhar tenha sido simplificado.

Por isso, é essencial que o adulto enquanto interlocutor, interaja com a criança, assumindo o papel de promotor de diálogos nos quais os significados contidos nos traçados sejam conhecidos. Na sequência da transcrição do desenho narrativo realizado na lâmina, vemos a continuidade e outros diálogos que ocorreram durante o percurso criador de Letícia (ver Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 3 – Desenhos na lâmina 07 nov. 2018 – apresentada anteriormente).

No decorrer da transcrição, é possível conhecer o lugar em que ocorrem os eventos: “um campo cheio de flores”. Depois, Letícia acrescenta outra personagem ao seu desenho: “uma menina”. Enquanto realiza os traçados que representam sua menina (ver Foto-ensaio 22 – Letícia e a menina – apresentado anteriormente), dialoga comigo sobre o que suas personagens estão fazendo.

Assim, minhas perguntas passam a se referir às ações das personagens e ao progresso temporal da história. Sobre as ações, ela destaca que as duas irão “brincar de jogar bola” e depois “lançar um pouquinho”. A segunda ação traz consigo o progresso temporal do desenho narrativo, pois mostra uma personagem que está planejando o que fará depois da primeira ação.

Em outro excerto, que aconteceu no Ateliê 8⁵², durante a ação em que as crianças estavam desenhando no vidro, iniciei uma conversa com Willian (5 anos e 1 mês) para conhecer mais sobre seu desenho narrativo. Durante a proposta, Willian descreveu seu personagem, o lugar dos eventos e outros detalhes de sua história, como é possível constatar no excerto abaixo:

Pesquisadora: Quem você está fazendo Willian?

Willian: Um boneco... Boneco de neve.

Pesquisadora: E onde está esse teu boneco de neve?

Willian: ‘Tá’ na neve.

Pedro: É porque sempre o boneco de neve ele... Ele... ele fica, se colocar no quente, ele derrete. (...)

Pesquisadora: E tem alguém com esse boneco de neve?

Willian: Não... ele ainda é irmãozinho, mas ele não tem ninguém com ele. Ele quer ficar sozinho. Sem o irmãozinho dele. (...)

Willian: Mas, agora ele ‘tá’ se transformando em um homem congelado.

⁵² Para mais informações e imagens ver a descrição completa do Ateliê 8, Eixo 2 na Seção “As observações e os ateliês”, em “Traçando os caminhos investigativos” do capítulo “Os traçados metodológicos da pesquisa”.

Pesquisadora: O que está acontecendo ali Willian?

Willian: Agora ele vai... 'Tá' caindo gelo nele. Mas, ele não quer mais ser um boneco de neve, ele quer ser um homem congelado. (...)

Willian: Agora ele já, quase 'termino'... O gelo ainda tá caindo. Agora vem um risco, oh... Bem grande... (traça uma linha azul que sai da nuvem e vai até o boneco de neve). Agora vai acontecer um monte de geeeeeelo (começa a pintar o corpo do boneco de neve de azul)...

Pesquisadora: O que aconteceu agora Willian?

Willian: Aqui ele 'tá' quebrando.

Pesquisadora: Por que ele 'tá' quebrando?

Willian: Porque agora ele 'tá' com muiiiito gelo, agora ele aperto as mãos (exclama enquanto pinta o boneco). (...).

Willian: Agora 'tá' vindo gelo, gelo, gelo (fala enquanto pinta o corpo do boneco de gelo). (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 8 – Desenhos no vidro 27 nov. 2018).

Nessa perspectiva, o personagem do desenho narrativo criado por Willian é um boneco de neve, que está na neve, e apesar de ter irmãozinho, prefere ficar sozinho. Na sequência da transcrição, identifiquei o progresso temporal da história que mostra o boneco se transformando em um homem congelado. A partir de então, todos os detalhes desenhados e apresentados por Willian, favorecem conexões entre as várias partes da história, que vai sendo composta entre seus traçados e narrações (ver Foto-ensaio 23 – O boneco de gelo – que será apresentado a seguir).

Logo, o desenho e a narração de Willian (5 anos e 1 mês) interagem, e no momento que ele se torna "o intérprete de seu próprio desenho, demonstra o seu potencial de recriar significações, num jogo contínuo entre o real, o percebido e o imaginário" (DERDYK, 2015, p. 101). Então, as interpretações que faz de seus traçados revelam um raciocínio que nasce do outro (DERDYK, 2015) ou ainda, do narrado anteriormente, e que atrelados, favorecem uma ordem sequencial para a história.

Com isso, percebi que tanto os traçados realizados no papel quanto as perguntas, começaram a organizar tanto o desenho narrativo de Letícia (5 anos e 5 meses), quanto o de Willian, de forma sequencial. Dessa forma, o desenho permitiu que as crianças tivessem sempre "a disposição os traços simbólicos que produziram [...] e é precisamente a partir desses traços que eles organizam e reorganizam as sucessivas fases da história" (CAPPELLETTI, 2009, p. 74). Assim, a partir do que já narrou e do que já vê desenhado no papel, a criança vai acrescentando consistência a sua história.

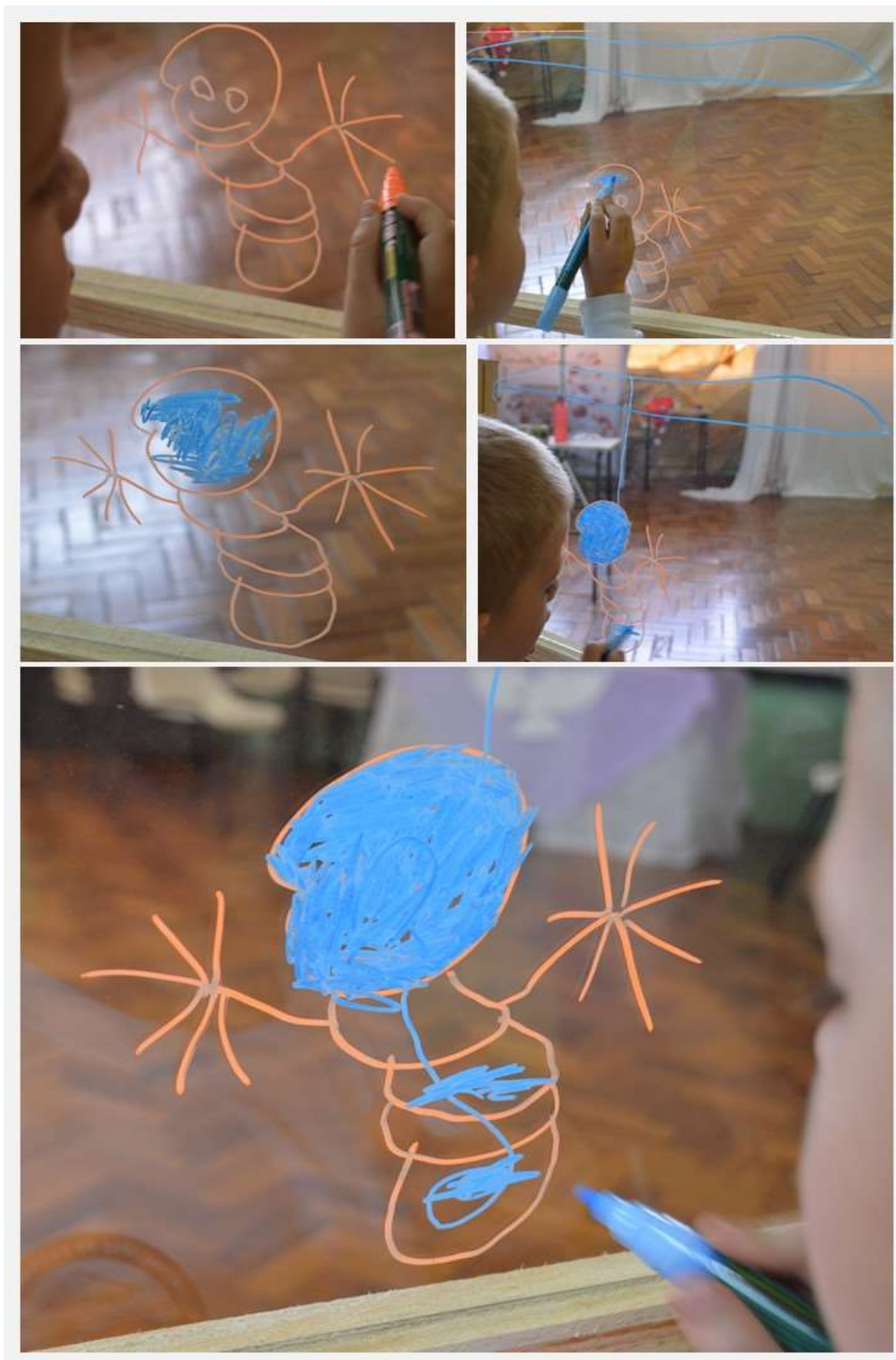


Foto-ensaio 23 - O boneco de gelo. Composto por 5 fotografias digitais da autora.

Nessa perspectiva, Letícia e Willian mostraram que possuem a habilidade de colocar em sequência as várias partes da história, relacionado a competência narrativa (CAPPELLETTI, 2009). Isso é ainda mais evidente quando organizavam os eventos de acordo com inferências relacionadas as intenções dos personagens (CAPPELLETTI, 2009), isto é, mais adiante Letícia descreve detalhes das ações de suas personagens, como o que vai ter no lanche que elas irão comer, porque terá aquele lanche e quem vai fazer o lanche. E, Willian, afirma que seu boneco de neve queria ficar sozinho e quer ser um homem congelado.

Também percebi essa organização de eventos, durante a proposta do desenho em um quadro, no Ateliê 5⁵³, em que Pedro (5 anos e 4 meses) apresentou seus personagens e as ações deles, o lugar dos eventos e o progresso temporal da história. No trecho a seguir, é possível verificar que seu desenho narrativo foi sendo organizado a partir do que já estava desenhado no papel:

Pesquisadora: E você Pedro... me conta o que está acontecendo.

Pedro: Aqui é minha maninha (diz ao concluir a pessoa que desenhava sobre a ponte) e... eu e a minha mana (explica quando começa a desenhar outra pessoa sobre a ponte).

Pesquisadora: E vocês estão aonde?

Pedro: Olhando o rio... nós estamos olhando se tem peixe.

Letícia: 'Pra' comer né (acrescenta Letícia de longe)?!

Pedro: Nós estamos pescando.

Letícia: A única coisa que resta fazer com peixe é pescar (conclui Letícia)!

Pesquisadora: E vão fazer o que depois de pescar?

Pedro: Vamos levar para a mamãe e o papai... o que nós pescamos. Eu peguei uma traíra... é um... é um peixe que é um... grande. E, aqui... aqui em cima...

Pesquisadora: O que aconteceu?

Pedro: ... aqui aonde que eu 'tô' fazendo de amarelo... é a flutuante...eu nunca vi isso daí... é a flutuante máquina. Mas, eu não vi.

Pesquisadora: Uma flutuante máquina?

Pedro: Aham... ela é invisível!

Pesquisadora: E ela 'tá' aonde?

Pedro: 'Tá' no céu! E é o "Égico" que construiu, uma "máquina supespécie".

Pesquisadora: "Máquina supespécie" (pergunto sem entender)?

Pedro: Aham. (...)

Pesquisadora: E o que faz essa máquina?

Pedro: Daí... é um segredinho que não pode contar 'pra' ninguém. Ela faz bomba 'pra' jogar nos monstros. (...)

⁵³ Para mais informações e imagens ver a descrição completa do ateliê 5, eixo 2 na seção "As observações e os ateliês", em "Traçando os caminhos investigativos" do capítulo "Os traçados metodológicos da pesquisa".

Pedro: Agora nós estamos pintando... nós estamos pintando, sabe por quê? Porque o papai e a mamãe dizem 'pra' pintar... 'pra' pintar a ponte.

Pesquisadora: E por que eles acham que precisa pintar a ponte?

Pedro: Porque precisa ficar de outra cor, daí depois que secar e ficar velha... eu e a mana vamos trocar... vamos fazer todas as cores. Vou precisar de... hmm... "unidunite", "salamemingue", o sorvete colorido foi você (canta, enquanto escolhe a cor). Ahh... minha roupa vai ser vermelha. (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 5 – Desenho de interferência nos quadros 16 nov. 2018).

Logo no início de seu desenho, observei Pedro (5 aos e 4 meses) desenhando uma pessoa sobre a ponte e depois uma outra (ver Foto-ensaio 24 – A flutuante máquina – que será apresentado na sequência). Ao conversar com ele sobre seus traços, ele explicou que é a sua "maninha" e ele, olhando se havia peixe no rio. A partir da narração de Letícia (5 anos e 5 meses), que pergunta se os peixes que estão olhando são para comer, Pedro conclui que ele e a irmã estão pescando.

Na sequência, a progressão temporal do desenho narrativo aconteceu quando Pedro conta que depois de pescar ele e a irmã levaram os peixes pescados para "a mamãe e o papai". Durante todo esse processo que envolveu essa narração inicial, os eventos foram organizados de forma sequencial. Contudo, depois disso, sua história foi reorganizada a partir de uma forma amarela desenhada no canto superior do desenho.

Segundo Pedro (5 anos e 4 meses), essa forma amarela é uma "flutuante máquina", que é invisível, está no céu e foi construída por "Égico". Posteriormente, ele a nomeia como "Máquina Supespécie", que faz bomba para jogar nos monstros. Desse modo, percebo que Pedro cria novas palavras para ser entendido e apresentar seus pensamentos.

De acordo com Cappelletti (2009), as invenções de palavras das crianças precisam ser apoiadas e encorajadas. É a partir das palavras contadas por elas, que os adultos também têm acesso e conseguem descobrir que as histórias delas são um "trabalho narrativo completo" (STACCIOLI, 2018). Assim, com a narração de Pedro a representação de sua máquina ficou mais clara e todo o processo que envolveu a sua criação pôde ser conhecido.

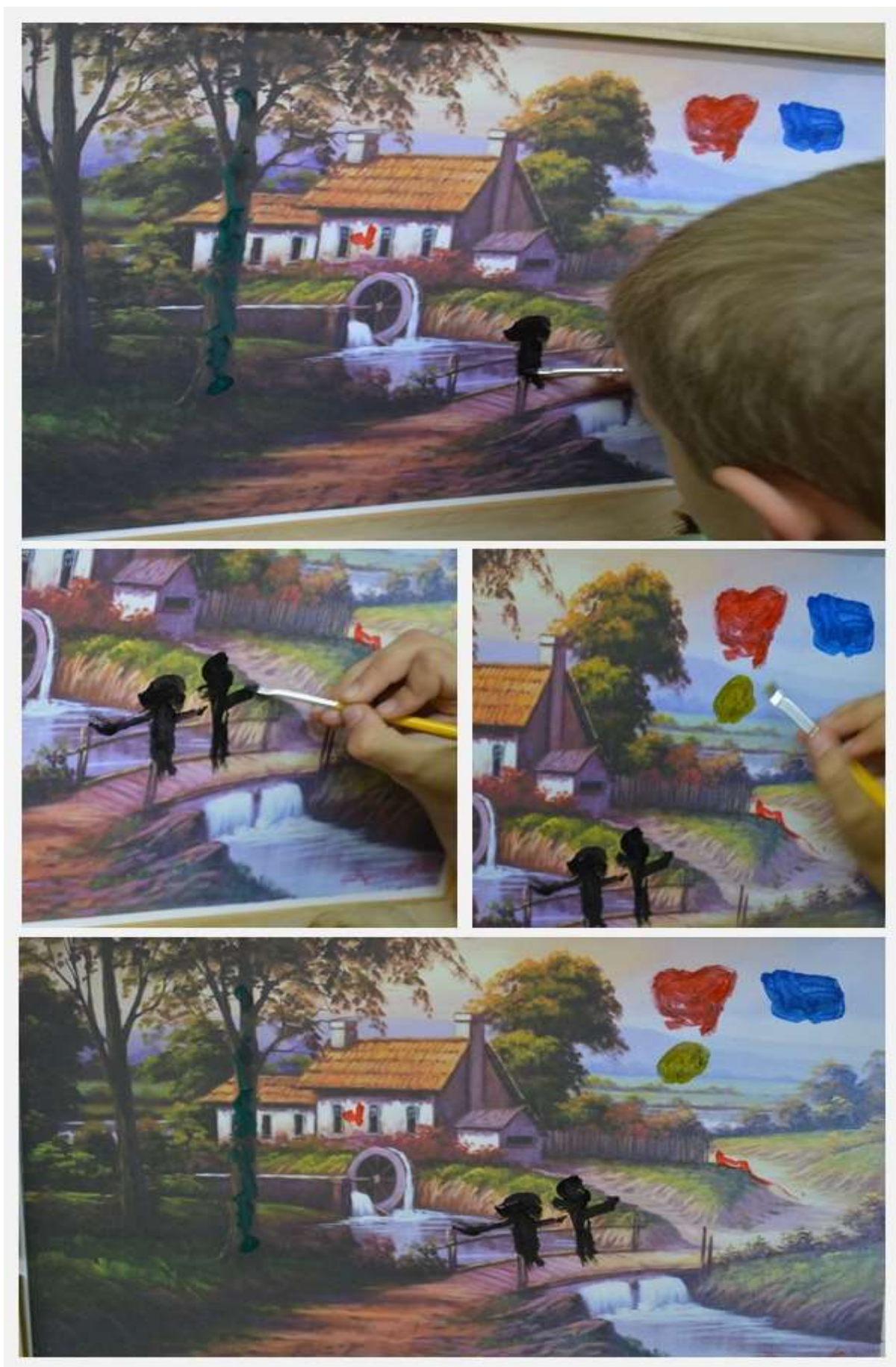


Foto-ensaio 24 - A flutuante máquina. Composto por 4 fotografias digitais da autora.

Além disso, destaco a capacidade inferencial (CAPPELLETTI, 2009) presente no desenho narrativo de Letícia (5 anos e 5 meses), Willian (5 anos e 1 mês) e Pedro principalmente quando ocorrem as conexões entre o que está acontecendo no papel e no ambiente circundante, com suas experiências pessoais, que se combinam com a história que está sendo contada.

Nesse sentido, Letícia traz sua experiência com queijo para o desenho narrativo criando uma semelhança entre essa experiência vivida por ela e a história que está sendo narrada. Da mesma forma, observo que no desenho narrativo de Willian, Pedro comenta que se o boneco de neve for colocado no quente, ele derrete. Essa narração mostra que Pedro já deve ter presenciado gelo derretendo, ou vídeos/filmes em que perto do calor o gelo derrete.

Ainda, no desenho de Pedro, observei que ele já havia vivenciado a experiência de pescar com os pais e que conhece a traíra, uma espécie de peixe. Depois, na reorganização de sua narração, cria uma máquina singular, que começa a fazer parte de seu desenho narrativo e atrelada com as experiências pessoais de Pedro dão origem a uma história inédita.

Outro aspecto importante acerca do desenho de Letícia, é que ela não desenha suas personagens jogando bola ou lanchando o sanduíche de queijo durante o processo de narração (ver Foto-ensaio 22 – Letícia e a menina – apresentado anteriormente). Isso mostra que “as crianças veem e pensam antes mesmo de começarem a desenhar, mesmo que seus pensamentos, quando visíveis, não possam ser rastreados até objetos concretos” (STACCIOLI, 2018, p. 29). Dessa forma, observei que todas as narrações envolvidas nessa parte da história – em que as ações das personagens são contadas –, foram reveladas e tornaram-se visíveis na representação da menina, que de certa forma carregou em seus traçados todo simbolismo apresentado na narração.

Logo, essa foi a interpretação que Letícia (5 anos e 5 meses) fez de seu desenho ao constatá-lo representado no suporte, ou seja, ela visualizou seus traçados e refletindo sobre eles exerceu “um juízo a respeito de seu próprio trabalho, manifestando índices de uma intenção inicial, de um projeto, de um pensamento em exercício, que pode ou não

corresponder ao resultado: o confronto da imagem interna com a externa” (DERDIK, 2015, p. 97). De qualquer modo, a menina desenhada por Letícia reflete toda a imagem interna projetada por ela e que através de sua interpretação verbal temos acesso.

Semelhantemente, no desenho de Pedro (5 anos e 4 meses), a forma em amarelo representa a sua “máquina supespécie” e transporta em seu traço todo simbolismo referente a sua criação. A partir de sua narração, conhecemos que sua máquina está no céu, flutua, é invisível, foi construída por Égico e joga bomba nos monstros, ou seja, conhecemos todos os detalhes sobre a máquina.

Mais adiante, no desenho narrativo de Letícia, uma linha em espiral desenhada por ela (ver Foto-ensaio 25 – O grudador na sola - que será apresentado na página seguinte), lhe sugere uma nova sequência para sua história, como pode ser observado no episódio transcrito, onde Letícia começa a narrar sem precisar de minha interferência, tornando-se novamente narradora e ouvinte ao mesmo tempo (STACCIOLI, 2018). Isso acontece quando inicia o traçado em espiral e depois, quando desenha uma linha em ziguezague.

Portanto, suas narrações espontâneas acontecem sempre que um novo traçado está sendo desenhado no papel, mostrando que “a aquisição verbal redimensiona a relação que a criança mantém com o desenho e com o ato de desenhar” (DERDYK, 2015, p. 101). Então, ao nomear as imagens que visualiza, a criança desencadeia novas ações, e essas ações gráficas no papel sugerem outras figuras (DERDYK, 2015). Desse modo, as narrações de Letícia contribuem, de certa forma, com a criação de seu desenho.

Além de Letícia (5 anos e 5 meses), Pedro (5 anos e 4 meses) também começa muitas das suas narrações sem que eu inicie a conversa, como é possível perceber no episódio em que ele acrescenta que ele e a irmã pintarão a ponte, a pedido dos pais (ver Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 5 – Desenho de interferência nos quadros 16 nov. 2018 – apresentada anteriormente).



Foto-ensaio 25 - O grudador na sola. Composto por 5 fotografias digitais da autora.



Foto-ensaio 26 - Invasão de lama. Composto por 5 fotografias digitais da autora.

Com isso, percebo toda a mudança de planejamento de Pedro, que inicialmente estava se desenhando com sua irmã pescando, depois se envolveu no desenho de sua “máquina supespécie” e nos momentos subsequentes reorganizou seu desenho voltando sua atenção novamente para eventos na ponte (ver Foto-ensaio 26 – Invasão de lama – apresentado na página anterior).

Nesse sentido, entendo que essas narrações espontâneas, vistas tanto no desenho de Pedro quanto no de Letícia, podem acontecer por conta da necessidade que eles possuem de serem entendidos por mim, enquanto interlocutora adulta. Segundo Staccioli (2018, p. 39), “o importante para as crianças não é aprender a ser realista nas imagens, mas devem ser entendidas, levando em consideração as restrições representativas”. Muitas vezes, é difícil para as crianças encontrarem traçados que estejam de acordo com seus pensamentos. Assim, a narração possibilita que todo simbolismo encontrado na “argola” e no “grudador” de Letícia, e na “pintura da ponte” de Pedro sejam entendidos pelo outro.

Além disso, percebo nos trechos transcritos anteriormente, o movimento contínuo, citado por Cappelletti (2009) entre os gestos e os pensamentos, que vão criando vínculos entre os traçados e o conhecimento das crianças, acrescentando elementos as histórias que estão sendo narradas.

Dessa forma, Letícia relacionou a linha em espiral com uma argola e mais adiante, seu “grudador” com um chiclete. Enquanto Pedro, associou a pintura da ponte com a ordem dos pais e depois afirmou que ao “secar e ficar velha” ela será trocada. Esses conhecimentos próprios das experiências das crianças se misturam com a história que está sendo contada dando mais consistência a ela.

Nessa perspectiva, o desenho narrativo das crianças possibilita que elas entrem em “um mundo paralelo, mas interagindo com o ‘real’ da vida cotidiana” (STACCIOLI, 2018, p. 49). Elas praticam uma “realidade simulada” (STACCIOLI, 2018) em que são protagonistas da história e desempenham várias ações que dão sentido aos traçados desenhados.

Por conta disso, enquanto desenhavam, a diversão e o prazer são molas propulsoras de experiências gráficas para as crianças, onde elas experimentam um outro lugar, outras perspectivas, outros modos de raciocinar (STACCIOLI, 2011). Logo, os desenhos infantis são

complexos, é “pelo fato de que o que aparece na folha não é outra coisa a não ser a pálida imagem de um projeto mais elaborado, articulado, profundo, que *di-verte* continuamente” (STACCIOLI, 2011, p. 23 *grifo do autor*). Desse modo, com os desenhos das crianças mergulhamos na sua realidade simulada, no seu mundo fictício, que são criados e pensados a partir do que elas conhecem e vivem no seu cotidiano.

Assim, observei que Letícia (5 anos e 5 meses) traz elementos da sua vida cotidiana, como a questão de dividir os brinquedos – a argola, com a outra menina; depois, a relação que estabelece entre o “grudador” e o chiclete, que provavelmente foi lembrada, pois já deve ter experimentado um chiclete e sabe que ele é grudento; e, ainda, a solução que encontrou para soltar o chiclete: “fui pra casa, dei uma lavadinha e daí saiu”, trazendo a casa como o lugar em que ela pode lavar o que estava sujo.

Do mesmo modo, Pedro (5 anos e 4 meses) mostrou em seu desenho que tem uma irmã e que os dois realizam algumas atividades juntos; depois, falou da traíra, uma espécie de peixe, mostrando que já deve ter vivenciado a pescaria. Isso porque, o ambiente social vivenciado pelas crianças influencia nas suas produções (GOBBI, 2009), além de refletir o tempo e o lugar onde elas vivem (IAVELBERG, 2013a). Desse modo, esses elementos da sua vida cotidiana acabaram sendo entrelaçados com outros imaginados por ele, criando uma realidade simulada.

Nesse sentido, todas essas ações, desempenhadas pelos personagens, possibilitaram a criação de um mundo paralelo em que as crianças deram ordens aos seus pensamentos, indo em busca de significados, brincando com “modelos éticos ou valores sociais” (STACCIOLI, 2018). Com isso, percebo que vivenciar a realidade fictícia que o desenho possibilita, auxilia as crianças a encontrar significados para suas atitudes da vida cotidiana.

Mais adiante, na transcrição de Letícia (ver Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 3 – Desenhos na lâmina 07 nov. 2018 – apresentada anteriormente), é possível perceber novamente a realidade e a ficção, presentes no mundo paralelo criado por ela. Quando ela começa a falar sobre desenhar a terra embaixo das flores, percebo que, pelas experiências que já teve, sabe que na realidade realmente tem terra embaixo das flores, inclusive justifica o desenho da terra por esse motivo (ver Foto-ensaio 25 – O grudador na sola – apresentado

anteriormente). Posteriormente, ela acrescenta que a flor que desenhou nasceu no dia do verão. Adicionar que a flor nasceu em uma estação do ano mostra um diferencial que traz um elemento ficcional, imaginado por ela.

Novamente, no decorrer do desenho narrativo, Letícia apresentou novos elementos atrelando suas vivências pessoais com a ficção: a boneca que ela diz estar segurando; o fato dela e sua amiga dividirem a boneca para brincar; a boneca usando um vestido azul; a boneca grudando do lado; o fato de sua amiga ter comprado a boneca no dia que não tinha aula (ver Foto-ensaio 27 – A boneca – que será apresentado na sequência). Todos os fatos, baseados na realidade e na ficção, organizaram seu desenho narrativo.

Na sequência da transcrição do Ateliê 5, também pode ser visualizada essa relação entre a realidade e a ficção feita por Pedro (5 anos e 4 meses):

Depois, as crianças começam a misturar as cores. Pedro volta ao desenho depois da exploração. (...)

Pesquisadora: E agora, o que está acontecendo ali Pedro?

Pedro: Olha... lama, lama (diz enquanto pinta o lado direito do quadro, próximo a estrada).

Pesquisadora: Tem lama?

Pedro: Aham. (...)

Pesquisadora: Me conta Pedro, o que aconteceu aqui (peço apontando para a sua lama que vai até o rio)?

Pedro: Aconteceu uma invasão de lamas.

Pesquisadora: Por quê? Veio de onde?

Pedro: Porque... veio da chuva. Quando choveu ficou: "blum, blum, blum".

Pedro: Vou fazer uma parede.

Pesquisadora: O que tá acontecendo ali agora Pedro?

Pedro: Na invasão de lama, precisa de parede de água. (...)

Pedro: Olha... consegui fazer cinza. Micróbios... ali vou eeeeeu. Olha... tá acontecendo uma tempestade.

Pedro começa a traçar várias linhas sobre seu desenho.

Pesquisadora: Por quê?

Pedro: Essa máquina ali... do eixo, vai trazer micróbios de tsunami... "braaaaa"... "traaaaa" (exclama fazendo traços sobre o quadro). E, tá chegando até a máquina dele... até na minha casa. E, a minha mãe disse: "Ahh, o que que aconteceu?"... "Ah mãe, não sei!" (exclama como se estivesse apresentando um diálogo) "Não sei mãe, não sei"; "Nós estamos indo mamãe!"; "Uooooooooaaaaaa"... chegou na casa! (exclama desenhando sobre a casa); "Tá chacoalhando muitoooooooo. Tá chacoalhando muito. Ahhhhhh!"

Pesquisadora: O que tá acontecendo?

Pedro: É porque tá vindo a tsunami de micróbios. Daí fez um vento e levou a nossa casa... e eu também, a mamãe também, o papai...

Pesquisadora: Levou todo mundo?

Pedro: Aham... da cidade. Levou todo mundo da cidade. Até a casa do Luís, até a casa da Luiza, até a casa da Letícia. (...)

Pedro: Tá vindo um outro tsunami. (...)

Pedro: Os micróbios tão muito maravilhosos... eles são ventos. E, sabe o que eles fizeram?

Pesquisadora: O quê?

Pedro: Fizeram uma batalha com o jardim.

Pesquisadora: Com o jardim da casa?

Pedro: Aham... mas, nós “tamo” morando ainda aqui. “Aconteceu uma tempestade... um tsunami na casa... então, cuidado porque esses tsunamis são micróbios... hehehe. Tsunami de micróbios faz um vento terrível... hahahaha” (exclama com voz grossa, como se quisesse imitar alguém). Eu ‘tô’ falando no jornal, porque esse daí do jornal é o malvado que fez tempestade (explica). (Continuação da Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 5 – Desenho de interferência nos quadros 16 nov. 2018).

No início da continuação dessa transcrição, Pedro (5 anos e 4 meses) mencionou a representação de lama, que começou a tomar conta do lado direito do seu desenho (ver Foto-ensaio 26 - Invasão de lama – apresentado anteriormente). Quando percebi que a lama chegou ao rio lhe perguntei o que estava acontecendo e ele respondeu que aconteceu “uma invasão de lamas”. Todos os elementos utilizados até aquele momento por ele, no desenho narrativo, fazem parte da realidade.

Contudo, mais adiante, justificou que essa “invasão” veio da chuva e que precisava fazer uma parede de água, ou seja, narrou elementos ficcionais planejados por ele para solucionar a visibilidade de seus pensamentos. Para Derdyk (2015, p.97), “muitas vezes, a interpretação verbal efetuada pela criança é mais rica e criativa que o próprio desenho, sendo este o suporte da fala, da narração verbal”. Desse modo, a narração traz a interpretação que a criança faz da imagem que traçou, que muitas vezes pode estar de acordo com o que foi planejado ou não, e ainda tornar visível uma história em construção.

Reforçando o argumento, Staccioli (2018, p. 90-91) defende que “desenhar leva tempo porque envolve uma busca contínua de soluções para tentar tornar visível o que não é”. Dessa maneira, para Pedro (5 anos e 4 meses) não era algo fácil tornar visível a sua invasão de lamas provocada pela chuva ou uma parede de água, pois não existe uma representação pronta para isso. Assim, seu desenho narrativo foi apresentando as soluções que ele encontrou para socializar seus pensamentos invisíveis.

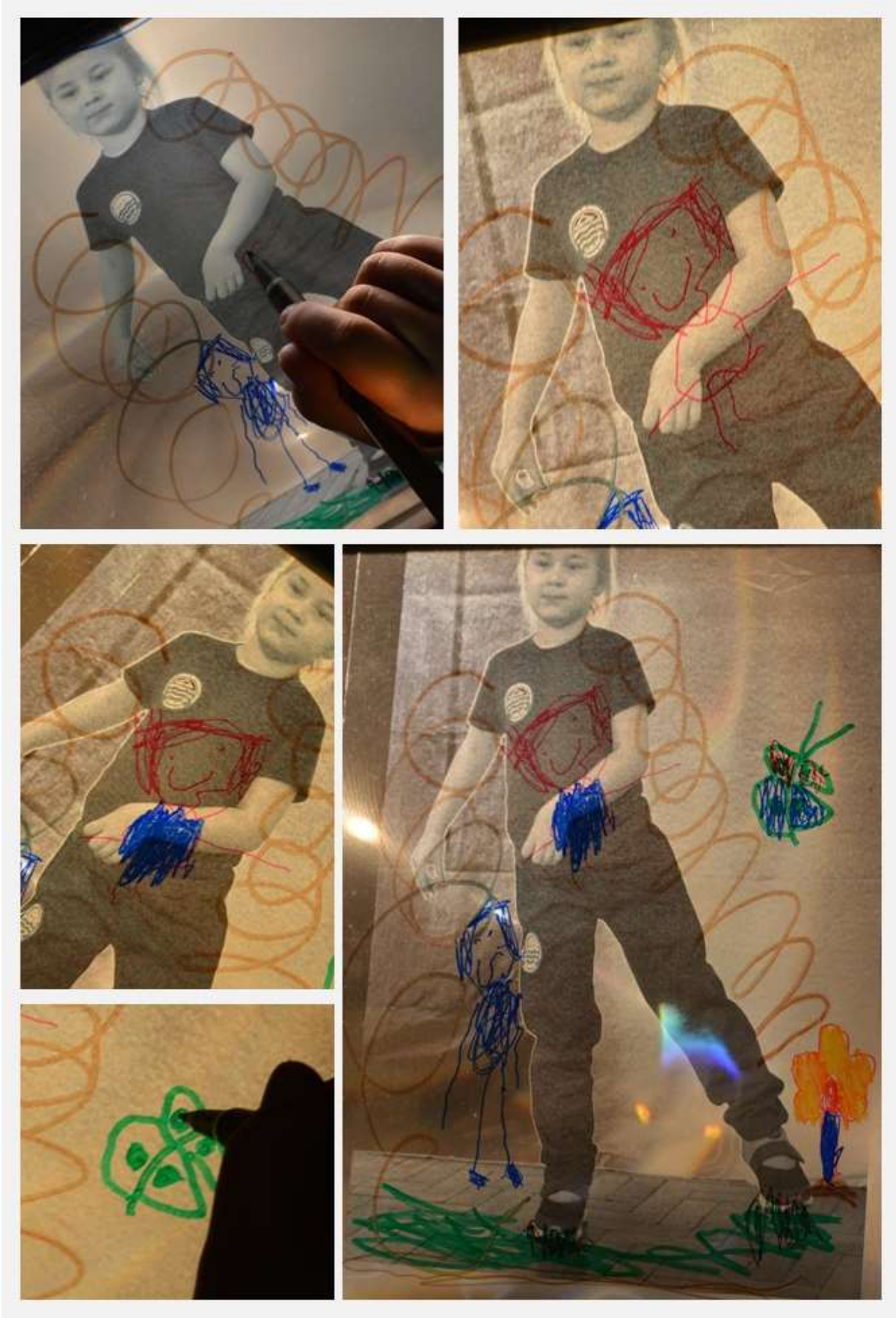


Foto-ensaio 27 - A boneca. Composto por 5 fotografias digitais da autora.

Semelhantemente, observo que Letícia (5 anos e 5 meses) também trouxe soluções para tornar visíveis seus pensamentos acerca da boneca que estava segurando. Como adultos, muitas vezes olhamos a representação de uma boneca e não conhecemos toda a complexidade de pensamento envolvida. E, essa complexidade presente nas representações das crianças “é dada também pelo fato de que a relação entre o aspecto visual da imagem produzida e a elaboração dela não é transparente” (STACCIOLI, 2011, p. 23), ou seja, seus desenhos mudam enquanto estão sendo produzidos (STACCIOLI, 2011). Desse modo, muitas vezes alguns traçados podem representar muito mais do que aparentam e carregam em suas formas grandes detalhes de uma história.

Logo, o desenho narrativo permitiu que Letícia explicasse que a boneca que estava segurando era da amiga, que as duas estavam brincando com ela juntas, que a mesma grudava do lado e que foi comprada numa sexta-feira “que não tinha aula”. Tantas explicações que só se tornaram visíveis por conta do traçado daquela boneca (ver Foto-ensaio 27 – A boneca – apresentado na página anterior).

Depois, na finalização do desenho de Letícia, visualizei novamente soluções encontradas por ela para tornar visíveis seus pensamentos, quando ela apresenta o lugar que a borboleta está, o que ela está fazendo e o que fará depois. À vista disso, nos traços de uma simples borboleta, Letícia torna visíveis elementos que não teríamos conhecido sem seu desenho narrativo (ver Foto-ensaio 27 – A boneca – apresentado anteriormente).

Nesse sentido, com os traços e narrações de Letícia (5 anos e 5 meses), compreendo que a sua borboleta estava no quintal da sua mãe, “pegando um pouquinho de mel para dividir com as abelhas”, porque elas são amigas. E, que depois de brincar “elas vão comer um pote cheio de mel”, porque tanto as abelhas quanto as borboletas “gostam de mel” (ver Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 3 – Desenhos na lâmina 07 nov. 2018 – apresentada anteriormente).

Logo, o que me surpreende enquanto adulta é a capacidade que as crianças possuem “de detectar, em suas situações narrativas, elementos que não teríamos entendido ou que não teríamos pensado” (STACCIOLI, 2018, p. 69) e que se tornam acessíveis a nós por meio de seus desenhos narrativos cheios de relações complexas e pensamentos.

Por isso, é importante que o professor observe e acompanhe o processo de cada criança (IALVERBERG, 2013a). É “acompanhando as particularidades com que cada aluno trabalha, o que fala enquanto desenha, como interage com seus pares, o que desenha, que materiais usa, sua segurança ou insegurança para desenhar” (IAVELBERG, 2013a, p. 34) que o professor terá acesso ao percurso individual de criação daquela criança.

Em muitos casos, “são contadas histórias que são espantosas, não só para as soluções originais, mas sobretudo, porque contam um fato mostrando tanto as coisas visíveis, como aquelas que não são vistas” (STACCIOLI, 2018, p. 69). Nessa perspectiva, a finalização do desenho narrativo de Pedro (ver Continuação da Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 5 – Desenho de interferência nos quadros 16 nov. 2018 – apresentada anteriormente) traz consigo algumas soluções originais para tornar visíveis seus pensamentos (ver Foto-ensaio 28 – Os micróbios – que será apresentado a seguir).

Depois de misturar algumas cores, Pedro (5 anos e 4 meses), consegue a cor que deseja para tornar visível seu pensamento e resolve criar uma tempestade utilizando a cor que conseguiu fazer. Para representar sua tempestade traça várias linhas sobre toda a parte superior de seu desenho, criando um diálogo consigo mesmo, como se estivesse em um filme. Quando lhe pergunto o que está acontecendo, Pedro responde rapidamente que veio um tsunami de micróbios, que fez um vento tão grande que levou todo mundo da cidade.

Mais adiante, Pedro começa a traçar também sobre a ponte e no caminho que leva a ela afirmando que existe outro tsunami vindo, o qual entrou em batalha com o jardim da casa (ver Foto-ensaio 28 – Os micróbios – apresentado na página anterior). Novamente, observo que ele cria um diálogo consigo mesmo, e depois explica que estava falando no jornal, porque alguém de lá é o malvado que fez a tempestade.

Com isso, percebo que todo desenho narrativo planejado por Pedro foi “uma mistura entre estar no mundo e estar fora do mundo” (STACCIOLI, 2018, p. 71). Assim, com suas representações únicas, ele criou outro mundo, contando uma história espantosa que passeou entre elementos reais e simbólicos, essenciais para torná-la ainda mais interessante e consistente.

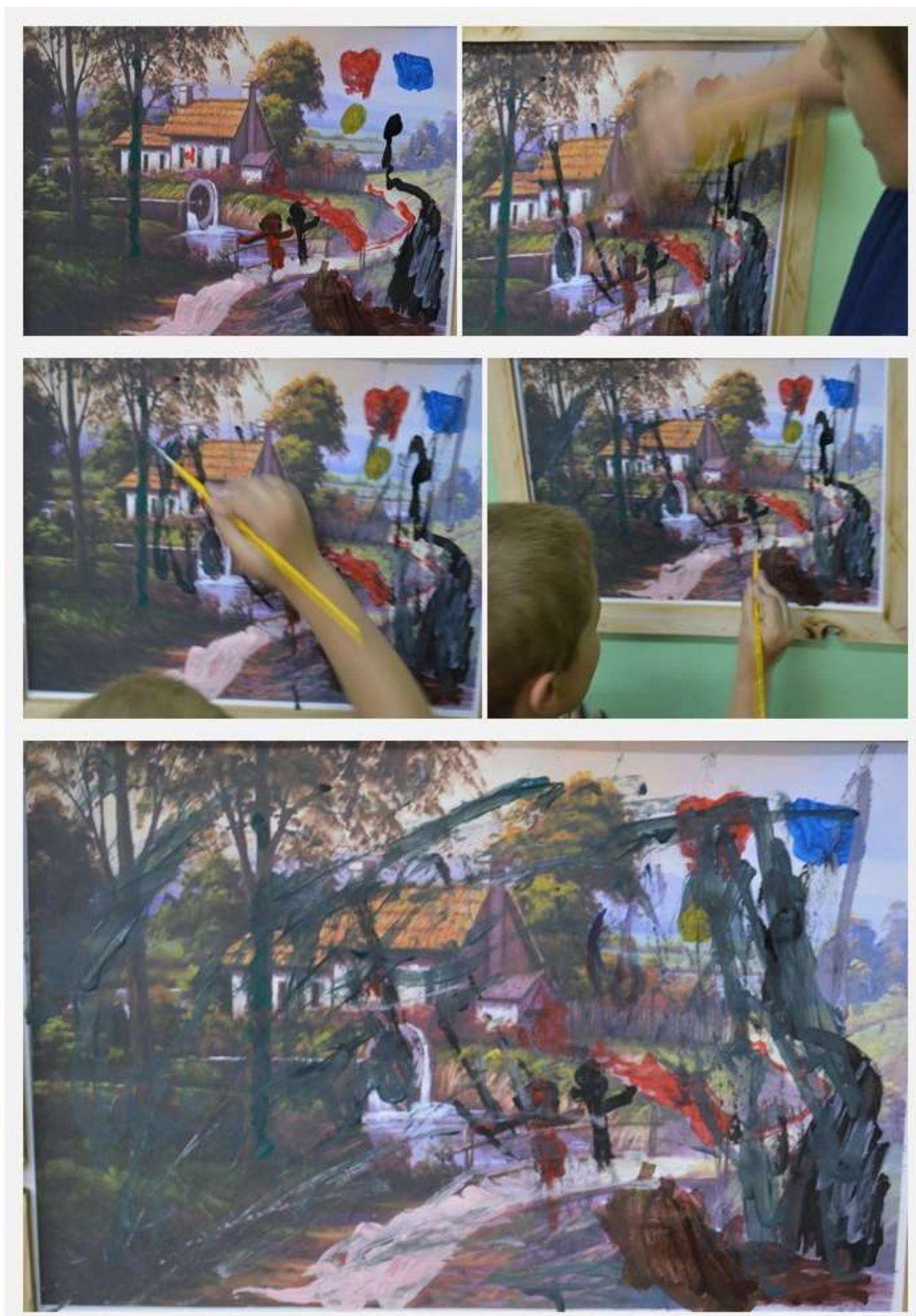


Foto-ensaio 28 - Os micróbios. Composto por 5 fotografias digitais da autora.

Desse modo, é como se os desenhos das crianças tivessem uma história de vida junto a eles (IAVELBERG, 2013a). Para Iavelberg (2013a, p. 34), “cada desenho é uma parte que alinhava um percurso de criação individual da criança”, que acontece de forma não linear, com “idas e vindas, paradas e saltos, como todo percurso de criação”. Então, observando o processo que envolve o desenho de cada criança podemos acessar essas histórias que são representadas e narradas pelas crianças, mesmo que elas sejam inusitadas e inéditas.

De acordo com Staccioli (2018, p. 69), quando estamos acostumados “a representações reconhecíveis feitas por objetos, pessoas, animais, plantas, nem sempre somos capazes de entender” a narração “difícil” criada pelas crianças. Por isso, precisamos entender que nem sempre os desenhos narrativos das crianças apresentarão representações precisas. Em muitos casos, as crianças encontram soluções únicas para tornar visíveis seus pensamentos, experiências e conhecimentos.

Na seção a seguir, problematizo a interferência dos pares durante o processo que envolve o desenho narrativo das crianças.

5.3 INTERFERÊNCIA DOS PARES DURANTE O DESENHO NARRATIVO

Luís: Vou fazer uma cachoeira. (...)

Pesquisadora: Conta Luís, o que ‘tá’ acontecendo?

Luís: Esse rio vai ficar cheio de bicho.

Pesquisadora: E de onde veio esses bichos?

Pedro: Ooo... são micróbios?

Luís: Cheio de micróbios.

Pesquisadora: E de onde vieram esses micróbios?

Luís: Os bichos trazerem (trouxeram).

Pesquisadora: Que bichos?

Luís: Os bichos que “tavam” ali... daí eles se afogaram. (...)

Pedro começa a falar de tsunami.

Pesquisadora: Conta Luís, o que aconteceu?

Luís: Ali veio um tsunami, mas uma menina atacou o tsunami... que é essa menina que eu vou fazer agora (começa a desenhar a menina).

Pesquisadora: Quem é essa que você ‘tá’ fazendo?

Luís: É... uma menina.

Pesquisadora: Aonde ela está?

Luís: Ela está na selva.

Pesquisadora: E o que ela está fazendo na selva?

Luís: Ela ‘tá’ salvando o dia.

Pesquisadora: Por quê?

Luís: Porque ela é corajosa. (...)

Luís: Este é o cabelo dela (acrescenta enquanto desenha) ... 'tá' voando. E, aqui eu vou fazer uns prendedores. (...)

Luís: Faltava uma coisa.

Pesquisadora: O quê?

Luís: Os brincos (fala enquanto os desenha). Deu (diz concluindo seu desenho)!
(Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 5 – Desenho de interferência nos quadros 16 nov. 2018).

Quando as crianças desenham em grupos, é muito provável que seus desenhos apresentem traçados, formas e até cores parecidas ou comuns entre si. Essas semelhanças podem ser percebidas também nas suas narrações. Muitas vezes, a narração de uma criança e seu traçado no papel sugerem outro rumo ao desenho dos pares, modificando o planejamento inicial feito por eles.

No episódio que inicia esta seção, apresento uma situação em que Luís (5 anos e 1 mês) modifica sua narração em virtude de uma pergunta feita por Pedro (5 anos e 4 meses), que estava próximo, envolvido em seu desenho com micróbios. De acordo com Staccioli (2011, p. 23), quando a criança inicia um desenho ela pode ter um projeto, uma ideia inicial, mas “ao mesmo tempo, não se sente obrigada a ter que manter o ponto de partida inicial”. Então, se durante a “elaboração do desenho, um signo gráfico, uma cor, um estímulo externo, oferecem-lhe uma sugestão diferente, eles podem tornar-se um caminho a ser percorrido, uma pista a ser explorada, um itinerário para um novo prazer e uma ‘diversão’” (STACCIOLI, 2011, p. 23). Assim, a criança pode reorganizar seu desenho quantas vezes desejar e quantos forem os caminhos que resolver percorrer.

No momento apresentado, eu estava conversando com Luís (5 anos e 1 mês) sobre seu desenho, quando Pedro (5 anos e 4 meses), interferiu na conversa perguntando se os bichos desenhados eram micróbios. Logo, a pergunta de Pedro sugeriu um novo sentido para “os bichos” desenhados por Luís, que reorganizou sua narração explicando que o rio, que estava se referindo antes, ficaria “cheio de micróbios” e não “cheio de bicho”, como havia afirmado. Também, Luís cita a representação de um tsunami em seu desenho, que também foi mencionado por Pedro durante sua produção. Dessa maneira, o desenho narrativo de Luís foi reorganizado por conta das sugestões apresentadas por Pedro.

Nesse sentido, importa dizer que as crianças desta pesquisa foram organizadas em dois grupos de quatro para que pudessem interagir comigo, entre elas e com seus desenhos durante o processo de criação. Minha intenção era observar e analisar toda essa relação que elas estabelecem com seus pares e com seus desenhos narrativos quando outras sugestões aparecem.

Sobre isso, Iavelberg (2013a) argumenta que o contágio entre as crianças enquanto desenham é natural, às vezes elas querem entrar no mesmo tema, explorar a mesma forma, cor ou material que seu par, como se estivessem em um jogo com outros participantes. Então, escolher e agir de forma coletiva não significa dependência, ao contrário, “a situação favorece a aprendizagem porque a criança percebe diferenças entre as suas soluções e as dos colegas, e encontra saídas para os seus desenhos nos dos colegas enquanto observa, conversa, pede ajuda ou escuta os comentários” (IAVELBERG, 2013a, p. 41-42) que são feitos enquanto os desenhos são produzidos. Com isso, é importante destacar a relevância positiva que desenhar com os pares proporciona para a aprendizagem das crianças, além de nos fornecer pistas sobre um determinado grupo.

Sendo assim, no decorrer do Ateliê 5, em que as crianças estavam desenhando sobre uma paisagem, Letícia (5 anos e 5 meses) começou a desenhar uma forma arredondada que chamou de pedra (ver Foto-ensaio 29 – As pedras – que será apresentado na sequência). A partir disso, todo seu desenho narrativo centrou-se na pedra, envolvendo vários detalhes, como é possível verificar a seguir:

Letícia: Olha, olha, olha a pedraaaa! A pedra ‘tava’ ali em cima do carro. Daí ela destruiu o carro.

Pesquisadora: O que aconteceu?

Letícia: Sabe... aqui, a pedra destruiu o carro do meu pai. Daí ele achou que era eu, daí eu mostrei que foi a pedra. Daí ele brigou.

Pesquisadora: Brigou com quem?

Letícia: Com a pedra. Ele quebrou em mil pedaços.

Pesquisadora: E por que ele brigou com a pedra?

Letícia: Porque quebrou o carro dele. Daí ele comprou um cinza. Antes o carro dele era assim (aponta para o desenho que fez do carro). (...)

Depois, Letícia começa a desenhar vários pontos em seu desenho.

Pesquisadora: O que mais ‘tá’ acontecendo no teu desenho?

Letícia: É que eu estou fazendo um monte de pedras (faz as pedras tocando e afastando o pincel da estrada). (...)

Pesquisadora: Por que tem tantas pedras?
Letícia: É um... é uns... que obedecem o rei pedra. (...)
Pesquisadora: O que aconteceu aqui?
Letícia: Aqui é um monte de pedra bringando. (...)
Letícia: Pedras, pedras, pedras caindo do céu... direto 'pro' lago. Você sabe o que tá acontecendo agora (pergunta-me Letícia)? Agora 'tá' caindo um monte de pedras direto no rio, daí os peixes vão morrer.
Pesquisadora: E de onde tá caindo essas pedras?
Letícia: Do céu.
Pesquisadora: E por que tá caindo pedras?
Letícia: Porque choveu muito.
Pedro: Choveu pedra (conclui Pedro). (...)
Pesquisadora: Me conta Luiza, o que 'tá' acontecendo?
Luiza: Tava chovendo pedra. (...)
 Luís volta a desenhar no papel.
Pesquisadora: O que tá acontecendo ali Luís?
Luís: Ali... essas bolinhas... elas são 'pro' temporal vim mais.
Pesquisadora: 'Tá' vindo mais temporal?
 Luís acena positivamente com a cabeça. (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 5 – Desenho de interferência nos quadros 16 nov. 2018).

Na transcrição acima é possível perceber que todo o envolvimento de Letícia com sua narração chamou a atenção de Luiza (5 anos e 1 mês), que passou a representar pedras em seu desenho também (ver Foto-ensaio 30 – Chuva de pedras – que será apresentado a seguir), aderindo a sugestão de Letícia. Ainda, apesar de Pedro (5 anos e 4 meses) não representar em seu desenho as pedras, ele também se envolveu na história de Letícia e participou dela de certa forma.

Como é possível verificar, Letícia (5 anos e 5 meses) estava contando que as pedras estavam caindo do céu, ou seja, até então não havia relacionado as pedras com a chuva, apenas mencionou que estava chovendo muito. Foi Pedro que concluiu que essa chuva era de pedras ao dizer "Choveu pedra". Com isso, a participação de Pedro na história de Letícia também interferiu no desenho de Luiza (5 anos e 1 mês), que logo depois concluiu que em seu desenho estava "chovendo pedra" (ver Foto-ensaio 30 – Chuva de pedras), apresentando elementos que apareceram nas narrações de Letícia e Pedro.

Além disso, o modelo de representação das pedras desenhado por Letícia aparece mais adiante no desenho de Luís (5 anos e 1 mês), que também traz pontos que descem do céu. Contudo, em seu desenho as bolinhas representam um temporal que está por vir (ver Foto-ensaio 31 – Temporal – que será apresentado na sequência).



Foto-ensaio 29 - As pedras. Composto por 4 fotografias digitais da autora.



Foto-ensaio 30 - Chuva de pedras. Composto por 4 fotografias digitais da autora.



Foto-ensaio 31 - Temporal. Composto por 5 fotografias digitais da autora.

Dessa maneira, toda narração de Letícia sobre as pedras e a chuva, interferiu no desenho narrativo de Luís, que apresentou uma outra interpretação dos elementos que apareceram nas narrações de Letícia e Luiza. Em seu desenho, as bolinhas representadas fazem parte de um temporal que está por vir (ver Foto-ensaio 31 – Temporal). Logo, Luís relacionou a ideia de chuva com a de temporal e incorporou em sua representação os pontos que observou no desenho de Letícia.

A partir disso, é possível verificar que, tanto Luís quanto Luiza, decidiram imitar a forma de pontos/bolinhas usada por Letícia em seu desenho. Para Derdyk (2015, p. 113), “imitar não implica necessariamente ausência de originalidade e de criatividade, mas o desejo de incorporar objetos que lhe suscitam interesse”. Portanto, é comum as crianças se imitarem enquanto desenhavam, é uma forma que elas utilizam para trocarem experiências (DERDYK, 2015). Nesse sentido, Luís e Luiza descobriram, através da forma desenhada por Letícia, um desejo de encaixá-la na história de seus desenhos.

À vista disso, é possível perceber que durante todo o processo que envolve o desenho narrativo, as crianças podem adicionar elementos a história antecedente por conta de sugestões que aparecem nos modelos e narrações dos pares, que podem modificar e/ou dividir a história em diferentes partes.

Dessa maneira, defendo que o processo narrativo é dinâmico, desenvolvendo-se de forma mais complexa e às vezes fragmentada (CAPPELLETTI, 2009). De acordo com Cappelletti (2009, p. 77) esse processo “se refere a personagens que realizam ações em certos lugares, aos quais são adicionados elementos deduzidos por analogia, ou por inferência, em um contínuo “ir e vir” em relação aos temas da história inicial”. Assim, por mais que as crianças tenham um planejamento para seu desenho, no momento em que ele é realizado, as sugestões apresentadas pelos pares podem ser adicionadas a sua história inicial.

Nessa perspectiva, esse movimento contínuo entre os temas da história inicial também foi observado durante toda a ação 4 do primeiro Ateliê que foi realizado com as crianças. No episódio descrito a seguir, as crianças estavam iniciando a proposta de

desenhança e já observei algumas interferências dos pares e a continuidade entre os temas dos desenhos narrativos:

Felipe: Olha! 'Tá' vindo o mar. 'Tá' chegando! (...)

Felipe: Olha! 'Tá' vindo o mar. (...)

Felipe: Eu 'tô' fazendo areia. 'Tá' vindo muita água. Daqui até aqui (mostrando toda a extensão que desenhou água. Procura outro lápis azul e volta ao desenho, fazendo movimentos verticais).

Kauan: Olha 'pro'! É uma casa gigante.

Pesquisadora: O que 'tá' acontecendo no teu desenho Felipe?

Felipe: 'Tá' vindo!

Pedro: Esse é o mar!

Kauan: Olha o meu!

Pesquisadora: Me conta Kauan!

Kauan: Isso daí... eu 'tô' num apartamento gigante! Aqui é um botão pra abrir o prédio. E, aqui é aonde que vai abrir. (...)

Felipe também começa a fazer uma casa.

Kauan: Olha aqui 'pro'!

Pesquisadora: Me conta...

Kauan: É o telhado da casa. Mas, 'tá' caindo muita, muita areia em cima dele.

Pesquisadora: Por que 'tá' caindo areia?

Kauan: Por causo que 'tá' uma chuva de areia.

Felipe: Ai, ai, ai...'Tá' vindo areia aqui em cima da casa!

Pesquisadora: O que 'tá' acontecendo Felipe?

Felipe: 'Tá' vindo areia em cima da casa!

Pesquisadora: Por que 'tá' acontecendo isso?

Pedro: Porque um cara, acho que chamou a areia 'pra' ele se afogar na areia.

Pesquisadora: Ah, é?

Pedro: Parece.

Felipe: Oh... eu 'tô' fazendo aqui ó... um muro, um muro eu 'tô' fazendo aqui!

Felipe: Olha aqui, eu fiz um muro (...)

Kauan: Olha 'pro', o telhado da minha casa, 'pro'.

Pesquisadora: Me conta...

Kauan: É uma areia em cima da casa, e vai cobrir a casa de areia. A areia 'tá' cobrindo a casa, 'tá' cobrindo a casa! Já cobriu a casa toda.

Enquanto fotografo, Felipe pinta fervorosamente a água até o muro que desenhou. (...) (Transcrição de gravação - Eixo 01, Ateliê 1 – Desenhança 03 out. 2018).

Como é possível visualizar no trecho transcrito, Felipe (5 anos e 1 mês), começa seu desenho narrativo contando que o mar está chegando, enquanto o desenha com o lápis azul (ver Foto-ensaio 32 – O mar – que será apresentado na página seguinte). Sua afirmação é repetida com tanta convicção que é como se ele estivesse vivendo aquela situação ficcional na realidade.

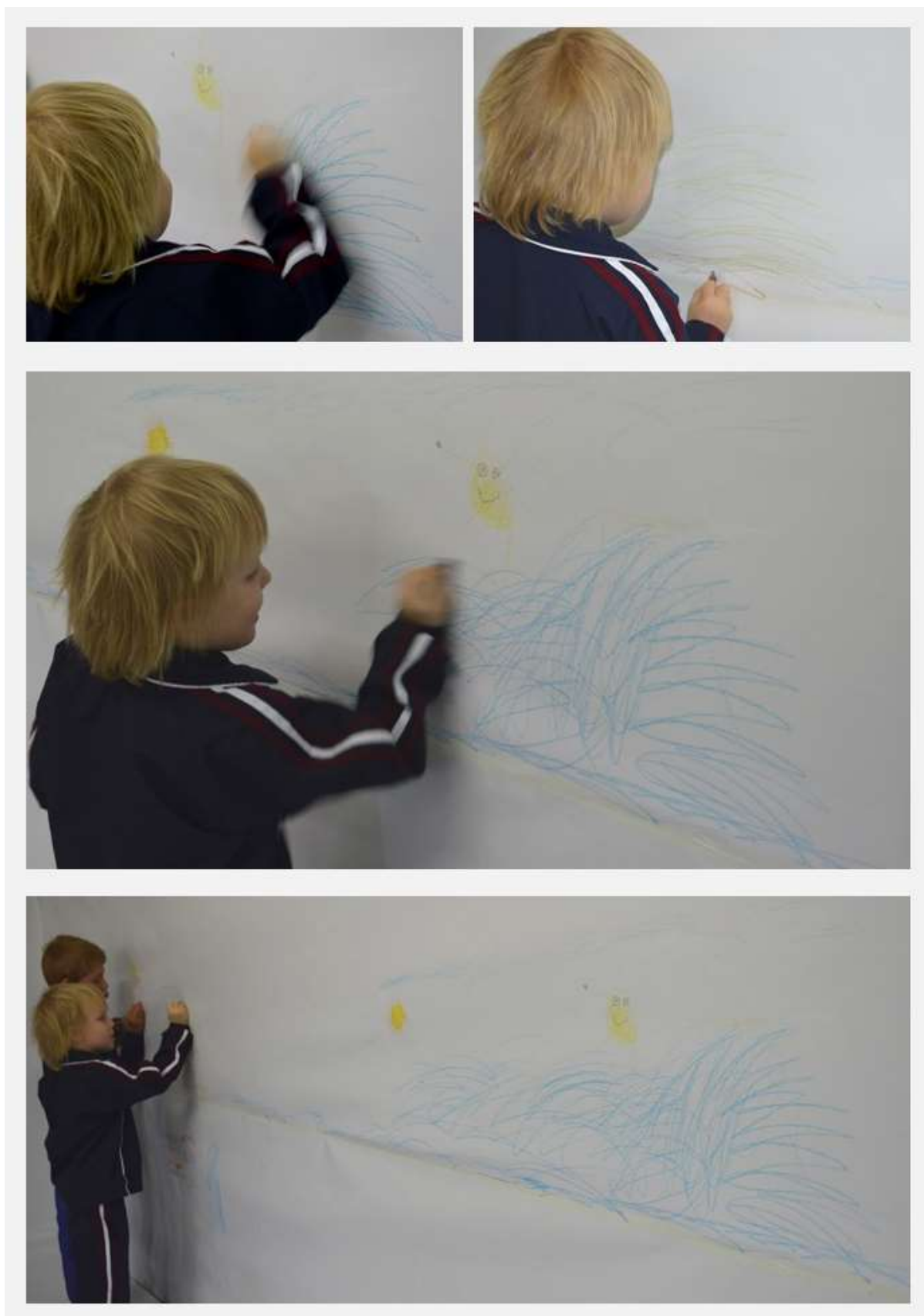


Foto-ensaio 32 - O mar. Composto por 4 fotografias digitais da autora.

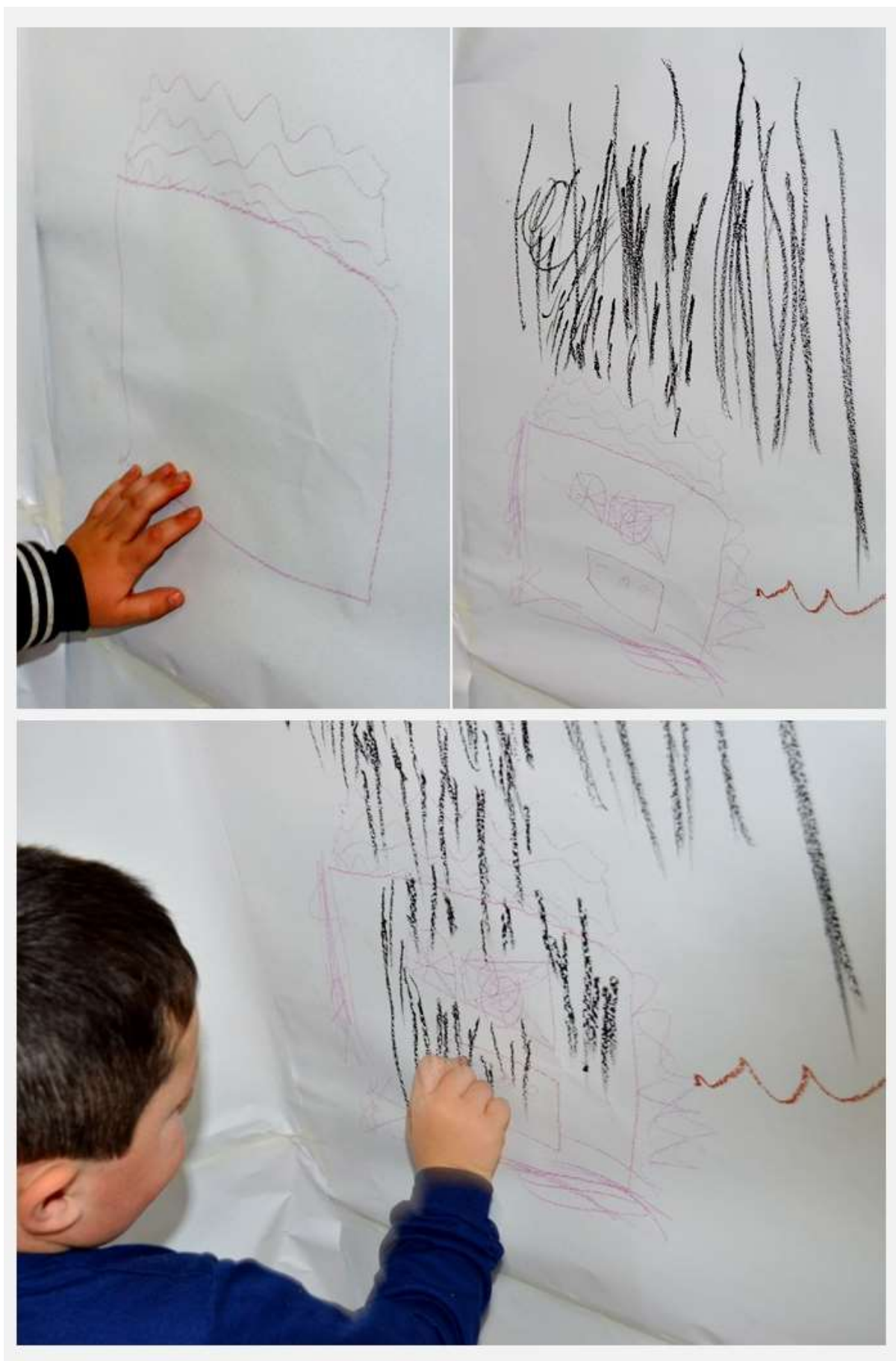


Foto-ensaio 33 - Chuva de areia. Composto por 3 fotografias digitais da autora.

Logo depois, anuncia que está fazendo areia e informa novamente que a água está vindo. Observando os elementos colocados no papel por Felipe, é possível perceber que ele deseja representar as ondas do mar chegando. Por isso, utiliza uma grande parte do papel para desenhar e detêm-se por bastante tempo na sua representação do mar.

Em meio a narração de Felipe, Kauan (5 anos e 2 meses), afirmou que estava se desenhando em uma “casa gigante”. Quando me aproximei para saber mais de seu desenho, ele me explicou que estava em um “apartamento gigante” e me mostrou o “botão pra abrir o prédio”.

Nesse momento, percebi que Felipe mudou seu planejamento inicial no qual estava desenhando o mar, e começou a desenhar uma casa também, mas não socializou sua ação. A partir disso, observei a primeira interferência do outro por conta de uma sugestão que Felipe percebeu no desenho narrativo de Kauan.

No entanto, mais adiante se trocaram os papéis, ou seja, foi Kauan que aderiu a sugestão de Felipe, modificando sua história ao introduzir areia sobre o telhado de sua casa (ver Foto-ensaio 33 – Chuva de areia – apresentando na página anterior). Quando conversei com ele, ele explicou que estava caindo muita areia no telhado da casa, porque tinha “uma chuva de areia”.

No mesmo instante, Felipe também exclamou que estava indo areia em cima da sua casa, mostrando novamente que incorporou o modelo de Kauan (5 anos e 2 meses) na sua história. Ao pedir a ele porque estava acontecendo aquilo, Pedro (5 anos e 4 meses), interferiu defendendo a ideia de que um cara chamou a areia pra ele se afogar nela.

Depois, Felipe começa a fazer um muro próximo a casa que estava desenhando, enquanto Kauan continua falando que o telhado de sua casa está coberto de areia até exclamar que a areia cobriu a casa toda. Em seus traçados é possível perceber que ele cobre com as linhas pretas toda a casa, representando a areia (ver Foto-ensaio 33 – Chuva de areia).

Nesse sentido, visualizei que tanto Felipe quanto Kauan reorganizaram seus desenhos por conta da interferência do outro. Contudo, os dois mantiveram suas ideias originais, apenas encontraram novas soluções para acrescentar as sugestões visualizadas

no desenho do outro em seus próprios projetos. Corroborando o argumento, Staccioli (2011, p. 25) evidencia através de sua pesquisa que quando a criança está elaborando uma imagem é obrigada “a descobrir caminhos próprios, tem que encontrar alguma solução que antes não havia (ou seja, inovadora, divergente, personalizada e por isso mesmo *di-vertida*), tem que construir des-construindo a realidade (grifos do autor)”. Desse modo, as sugestões apresentadas pelos pares possibilitam a exploração de novos caminhos e soluções para os traçados, incentivando a aquisição do conhecimento.

Ao falar sobre isso, Derdyk (2015, p. 111) defende que a criança também adquire novos conhecimentos “por meio da imitação, observação e leitura da experiência própria e alheia”. Além disso, quando essa interação entre pares é benéfica proporciona “a melhoria do desenho de cada criança, a expansão do repertório e o ganho de autonomia para desenhar” (IAVELBERG, 2013a, p. 42). Logo, é possível perceber que ao se apropriarem de traços, cores e formas observadas nos desenhos de seus pares, muitas crianças exploram novas maneiras de representação, algumas talvez, que nunca tinham vivenciado antes.

Por isso, muitas vezes, “o desenho infantil contém – no desejo que os pequenos tem de se comunicar consigo mesmos ou com os outros – soluções representativas ‘exclusivas’” (STACCIOLI, 2018, p. 44). Assim, as crianças encontram soluções inéditas para comunicar seus pensamentos, seus conhecimentos e suas experiências durante o processo que envolve seus desenhos.

Portanto, quando a criança junta a sugestão de seus pares a seus desenhos narrativos, ela é forçada a descobrir caminhos pessoais e soluções que não estavam lá antes (STACCIOLI, 2018). Com isso, ela pratica uma nova forma de criação, misturando os novos elementos com os que já estavam no papel e no seu planejamento.

A seguir, apresento as análises das narrações geradas a partir dos momentos que contemplaram as rodas de leitura dos desenhos.

5.4 RODA FINAL: APRECIÇÃO DOS DESENHOS PRODUZIDOS

Pesquisadora: Agora é o Felipe. Conta o teu desenho Felipe.

Lucas: Olha que bonito!

Felipe: Eu 'tava' no centro (referindo-se ao centro da cidade) e vi um patinho.
Pesquisadora: E o que mais?
Felipe: Daí ele ficou preso.
Pesquisadora: Preso no quê?
Felipe: Num gancho. Daí tinha um robô na lata do lixo.
Pesquisadora: E aí... o que aconteceu depois?
Felipe: Depois veio um cachorrinho andando rápido, muito rápido.
Pesquisadora: E o que mais?
Felipe: E daí tinha chuva... daí tinha um guarda-chuva no pescoço.
Pesquisadora: Mais alguma coisa?
Felipe: Também... aqui tem a minha roupa do Grêmio, do azul e também do vermelho e também dos dois (argumenta para justificar o uso das cores azul e vermelha na roupa).
Pesquisadora: E o que mais?
Felipe: Aqui 'tava' caindo... aqui 'tava' o sol muito quente, daí caiu areia, porque parecia o deserto.
Pesquisadora: Mais alguma coisa você quer contar?
Felipe: Sim... aqui eu 'tava' com cabelo colorido e pinte ele.
Pedro: Pintou o cabelo?
Felipe: Sim ó... olha aqui ó.
Lucas: De *spray*?
Felipe: Não de *spray*! (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 3 – Roda de leitura dos desenhos 08 nov. 2018).

Muitas crianças, depois de produzirem seus desenhos, contam para os colegas mais próximos ou, para os adultos, sua criação. Alguns tem tanto orgulho da sua produção que a socializam naturalmente, contudo há outros que o fazem após solicitações.

Segundo Lavelberg (2013a), socializar os desenhos possibilita a evolução e o aperfeiçoamento das produções das crianças. Além disso, acredito que essa socialização permite a criação de um ambiente narrativo, em que as crianças podem elaborar novas narrações para seus traçados, possibilitando que elas sejam conhecidas pelo interlocutor adulto.

Nesse sentido, "quando fazemos perguntas às crianças que desenharam ou ao desenho final, fazemos isso porque eles estão interessados em descrever o que desenharam" (CAPPELLETTI, 2009, p. 90). É possível perceber o interesse das crianças após a primeira pergunta, ou seja, em alguns casos, elas preferem apenas nomear seus traçados, em outros continuam a narrar apresentando detalhes de seus desenhos.

No trecho apresentado no início desta seção, destaco a narração de Felipe (5 anos e 1 mês), que nomeia todas as representações encontradas em seu desenho. Conforme lhe

eram feitas perguntas, seja por mim ou pelos pares, Felipe rapidamente contava seus traçados. Com sua narração, podemos conhecer o lugar que se passam os eventos – o centro –, os personagens – ele próprio, um patinho, um robô e um cachorrinho –, e, todas as ações que envolvem esses personagens. Durante o processo que envolveu a produção de seu desenho, Felipe já havia narrado de forma mais detalhada essa história.

Contudo, muitas vezes, existem crianças que no decorrer do ato de desenhar preferem manter-se em silêncio, que não respondem as perguntas feitas pelo adulto, mas que na roda final sentem-se mais à vontade para socializar toda a história que envolveu seu desenho narrativo. Assim, a roda final se apresenta como mais uma oportunidade das crianças refletirem sobre seus desenhos, contarem as histórias que os envolveram, ou ainda, como uma forma de priorizar alguns elementos ao invés de outros.

Por conta disso, as rodas de leitura dos desenhos fizeram parte das ações de alguns ateliês desenvolvidos nesta pesquisa e a partir de agora as narrações que surgiram com elas também serão analisadas.

Inicialmente, apresento a história do desenho de Luiza (5 anos e 1 mês), que mostra ela e a sua mãe como personagens principais:

Pesquisadora: Vamos ouvir a Luiza agora.

Luiza: Eu fiz duas pedras, a chuva, uma borboleta rosa, eu, um coração e a minha mãe e uma flor.

Pesquisadora: E o que aconteceu no desenho Luiza?

Luiza: Veio a chuva de pedra.

Pesquisadora: E você e a tua mãe fizeram o quê?

Luiza: A gente foi pra casa.

Pesquisadora: E depois?

Luiza: Daí depois que a chuva parou, secou a grama e aí nós fomos brincar de novo. (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 5 – Roda de leitura dos desenhos 16 nov. 2018).

Na primeira narração de Luiza, percebi que ela nomeou cada um dos traçados que realizou. A partir dos questionamentos, ela organizou seus pensamentos, colocando os eventos e ações das personagens em ordem sequencial. Assim, seu desenho apresentou uma intencionalidade de pensamento e a sequencialidade, habilidades próprias do desenho narrativo.

Além disso, os componentes simbólicos de seu desenho não permaneceram isolados um do outro (CAPPELLETTI, 2009). Ou seja, durante o processo que envolveu seu ato de desenhar ela reorganizou seu desenho incluindo a sugestão vista no modelo de Letícia (chuva de pedras), apresentada na seção anterior, e esse fato apareceu na narração da roda final vinculado aos demais elementos já existentes.

Do mesmo modo, na roda de leitura dos desenhos realizada após a proposta de desenho com carvão, no Ateliê 6, percebi que Pedro (5 anos e 4 meses), vinculou seus pensamentos com as interferências que aconteceram durante o processo de produção do desenho. No excerto a seguir, é possível observar a tentativa de Pedro em mostrar os muitos eventos que aconteceram:

Pesquisadora: Pedro, você começa contando a história do teu desenho.

Pedro: A fábrica 'tá' muito misturada com boi. É porque, a fábrica 'tá' muito adiantada, precisa consertar ela. É porque, logo vem a tsunami de zumbis e nós temos muito boi, muito búfalo. Então, já veio e 'tá' destruindo. Mas, os búfalos tão atacando. Tem muitos deles. Eles são sessenta mil touros...

Lucas: Acho que é mil.

Pedro: É... são quinze!

Lucas: Não é mil?

Pedro: É mil quilômetros e cem. Ele é cem vezes... tem muito touro. É cem touros.

Willian: Cem touros?

Pedro: Cem touros. Mas, 'tá' começando a vir o mar, que ele fez o feitiço para a população de zumbis. Mas, sabe o que eu tenho? Uma coisa que é perigosa! O tanque de guerra super "miiiiiii!" (fala com entonação)!

Lucas: Super mil (repete Lucas).

Pedro: Ele é caro. Ele custa cem mil. Cem mil dinheiros.

Lucas: O quê?

Pedro: Ele custa cem mil dinheiros (fala dando gargalhadas).

Pesquisadora: E esse tanque vai fazer o quê?

Pedro: Vai... vai... eles já 'tão' destruindo (fala enquanto passa a mão sobre tudo que pintou, apagando o que havia pintado). Já destruíram. Eles 'tão' destruindo lá fora também. (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 6 – Roda de leitura dos desenhos 21 nov. 2018).

Durante a narração de Pedro (5 anos e 4 meses), percebo a criação de uma fábrica "misturada com boi" – que precisa ser consertada; um "tsunami de zumbis" e um ataque dos búfalos. Parece que Pedro quer contar todos esses eventos, que fizeram parte do processo que envolveu seu desenho, mas ao mesmo tempo aproveita a roda de leitura para incluir outros detalhes que não haviam aparecido no decorrer da criação.

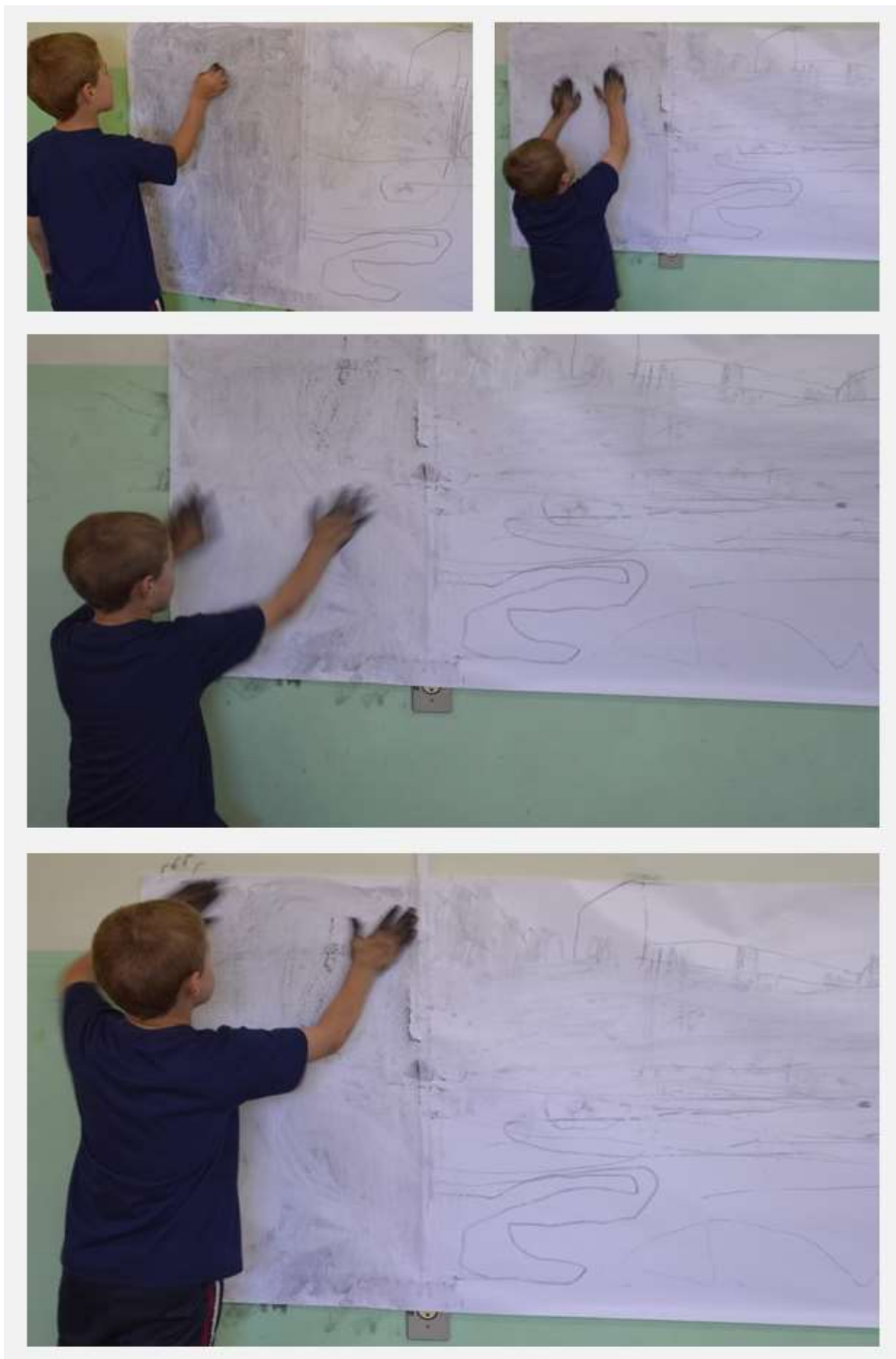


Foto-ensaio 34 - A destruição da fábrica. Composto por 4 fotografias digitais da autora.

Nessa perspectiva, enumera a quantidade de “touros” e o preço de seu tanque de guerra, pressupondo tais quantidades em um diálogo com Lucas (4 anos e 8 meses). Em todo o momento de sua narração, entra num mundo fictício em que sua fábrica sofre ataques e tem sua estrutura ameaçada. Ao mesmo tempo em que expõem as ameaças, apresenta a sua forma de defesa.

Então, no início diz que sua fábrica está sendo destruída pelo tsunami de zumbis, mas em contra partida recorre aos búfalos como sua defesa, dizendo que eles estão atacando. Mais adiante, aparece a ameaça do mar, contudo ele acrescenta que sua defesa é um “tanque de guerra super mil”.

Por fim, como se estivesse derrotado declara que sua fábrica foi destruída e passa a mão sobre o seu desenho, apagando a fábrica, para representar a sua destruição (ver Foto-ensaio 34 – A destruição da fábrica – apresentado na página anterior). Logo, é possível inferir que Pedro (5 anos e 4 meses) apresentou diversas soluções para os desafios que foram surgindo em seu desenho.

Segundo Lavee (2013b, p. 73), “o aprendizado do desenho é bastante favorecido quando as crianças podem observar como os colegas resolvem problemas para desenvolver seus trabalhos pessoais”. Desse modo, ao proporcionar uma conversa, onde cada criança fala sobre seu desenho, permitimos que as demais também aprendam com as soluções encontradas pelos pares.

Com isso, visualizo que Pedro encontrou uma solução inusitada para tornar visível tudo que estava acontecendo em seus pensamentos. Para Cappelletti (2009), não é útil para o desenho narrativo da criança quando um adulto exige soluções formais ou antecipa o significado de seus traçados. Muitas vezes, ao exigir ou antecipar soluções exerce uma influência negativa que acaba limitando as conexões que a criança pode fazer entre o que está no papel e seus pensamentos.

Além disso, durante as rodas de leitura dos desenhos, algumas crianças acrescentam elementos – que foram citados pelos pares, a sua narração. Mesmo que tais elementos não estejam representados em seu desenho, elas fazem conexões entre sua história original com as sugestões colocadas pela narração do outro.

Dessa maneira, percebo que enquanto estava contando a história de seu desenho, na ação 3 do Ateliê 4, Luís (5 anos e 1 mês), modifica a ideia inicial e incorpora a sua narração um elemento proposto por Pedro:

Luís: A fada 'tava' lá no céu brincando de voar. E, de repente, veio...
Pedro: Um tsunami.
Luís: ... um tsunami e ela conseguiu detonar.
Lucas: Detonar o quê?
Pedro: O tsunami.
Lucas: Ahhh.
Luís: Ela conseguiu detonar... derrotar.
Pesquisadora: E como ela fez isso?
Luís: Ela... ela deu soco.
Lucas: Uh uh... ela é corajosa.
Pesquisadora: E o que aconteceu depois?
Luís: Depois ela brincou de novo... Falta mais uma coisa... ela... ela foi desfilar.
Pesquisadora: Ah é?! Conta 'pra' gente...
Pedro: Que... que fez isso daí...
Luís: Quê?
Pedro: ... de fogo?
Luís: É fogo... ela fez a magia de fogo pra... pra derrotar o tsunami.
Pesquisadora: E aonde ela foi desfilar?
Luís: Lá em... (fala o nome de uma cidade vizinha) e no Paraguai.
Pesquisadora: E quem mais 'tava' com ela?
Luís: Pessoas.
Pesquisadora: Outras pessoas? E como ela estava pra desfilar?
Luís: Ela estava assim (diz apontando para seu desenho).
Pesquisadora: Como assim?
Luís: Ela tava assim... de vestido.
Pesquisadora: De vestido... e o que mais que tinha?
Luís: Ela também tava com rabricó e prendedor... e ela tinha bota e meia calça.
 (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 4 – Roda de leitura dos desenhos 09 nov. 2018).

No episódio descrito, observei que a sugestão de Pedro (5 anos e 4 meses), foi incluída na narração de Luís (5 anos e 1 mês), que inicialmente contou que sua personagem estava brincando de voar. Os eventos que aparecem depois disso envolveram o tsunami sugerido por Pedro combinado com a história que estava sendo contada.

Assim, Luís reorganizou sua narração a partir da sugestão de Pedro, mas manteve-se fiel a sua ideia original, que incluía o desfile de sua fada. Para Lavelberg (2013a, p. 29), "esse movimento, que afeta o desenho de uma criança particular, é um diálogo com a sua produção e com a de outros desenhos existentes, e se consolida para ela como um fator

de socialização e participação no mundo da criação artística e da arte”. Desse modo, “admite-se que o desenho de uma criança pode influir no desenho de outras crianças e vice-versa, sem perder a dimensão de desenho autoral” (IAVELBERG, 2013a, p. 29). Portanto, a influência dos pares exige, em muitos casos, que as crianças busquem uma outra solução que inclua o elemento apresentado pelo colega em sua história, possibilitando um novo planejamento e reflexão.

No excerto a seguir, transcrito durante o mesmo ateliê que o anterior, percebi que Pedro (5 anos e 4 meses) traz o tsunami novamente para sua narração:

Pesquisadora: Agora é o Pedro.

Pedro: Aqui tá os ovos... esse são... esse é o filho... esse é o irmão... a irmã, a mamãe e o papai (conta, apontando para cada círculo desenhado no final do papel). E, aqui o homem tá na casa, porque veio a tsunami e destruiu tudo. E aqui tão os zumbis e aqui o Jesus e aqui o sol.

Pesquisadora: E os zumbis estão aonde?

Pedro: Tão no portal e já foram para ... (cita o nome da cidade vizinha já citada por Luís), lá na “colônia”.

Luís: Colônia?

Pedro: É... é muito longe a colônia.

Pesquisadora: E eles vão fazer o que lá?

Pedro: Vão caminhar até chegar aqui e daí vão demorar... vão cansar e vão... tá com calor e daí... os homens vão se assustar dos zumbis, quando eles estiverem com fome e com sede.

Pesquisadora: E o que mais aconteceu?

Pedro: Daí o homem abriu a porta e... entrou a água dentro.

Pesquisadora: E de onde veio a água?

Pedro: Isso é o tsunami... o tsunami veio lá do céu.

Pesquisadora: Mais alguma coisa aconteceu?

Pedro: Eu fiz os coraçãozinhos e aconteceu uma coisa terrível.

Pesquisadora: O quê?

Pedro: O tanque de guerra pegou fogo.

Willian: Ele explodiu?

Pedro: Aham... e fez: “pumm” (fazendo o som)... E, ele fez um fogo e daí ele foi lá fora, porque ele tava com fome, daí o irmão dele demorou, daí foi buscar ele ... daí ele caminhou bastante até chegar nos zumbis e viram os zumbis e deu uma facada com a espada. Daí o telhado tá cheio de água, porque água entrou (conta apontando para o telhado).

Pesquisadora: Mais alguma coisa aconteceu?

Pedro: Essas são as camas deles.

Pesquisadora: De quem são as camas?

Pedro: Essa... essa é desse e do irmão... e essa cama é do irmão (apontando para os desenhos).

Pesquisadora: Mais alguma coisa?

Pedro: O sol tá meio fraquinho... daí ele ficou pra sempre... a água e o sol já se foi... e morreu.

Pesquisadora: Morreu o sol?

Pedro: Aham... caiu em cima dos zumbis.

Pesquisadora: E daí... o que aconteceu com os zumbis?

Pedro: Os zumbis pegaram e daí explodiram quando pegou o sol e daí foram pra longe queimados.

Lucas acha graça do final da história. (Transcrição de gravação - Eixo 02, Ateliê 4 – Roda de leitura dos desenhos 21 nov. 2018).

Na transcrição da narração de Pedro (5 anos e 4 meses), observei que muitos foram os eventos que permearam seu desenho. Esses eventos foram sendo atrelados entre a ficção e as suas experiências pessoais, como quando ele cita a “colônia” como o lugar onde estariam os zumbis de sua história.

Geralmente, a “colônia” é o nome dado a uma espécie de chácara que fica na área rural da cidade. Por ter sido citada por Pedro, entendo que ele e sua família têm a rotina de ir para a “colônia” e que em seu desenho este lugar mistura as memórias de suas vivências com a história ficcional criada.

Nessa perspectiva, a riqueza e a complexidade dos desenhos infantis “permitem-nos também concebê-los como expressão capaz de nos apresentar o que está sendo vivenciado e percebido por seus produtores” (GOBBI, 2009). Principalmente, porque eles “resultam de complexas relações dependendo das características sociais, históricas, culturais e econômicas de seus criadores que podem ser definidos também como pesquisas pessoais das crianças” (GOBBI, 2014a, p. 151). Portanto, as vivências e percepções das crianças são lembradas por elas enquanto desenhavam e se tornam visíveis quando passam a fazer parte do desenho narrativo de cada uma delas.

Assim, observo que Pedro retoma toda a história que envolveu seu desenho, como se sua atenção fosse atraída pelos eventos que quer lembrar, como se quisesse “tentar vê-los novamente e relê-los no papel” (STACCIOLI, 2018, p. 61). Reafirmando o argumento, é como se “os fatos, as sensações, as emoções, as fantasias” voltassem “a vida em uma forma elástica” (STACCIOLI, 2018, p. 61). Logo, tanto Luís (5 anos e 1 mês) quanto Pedro passaram por um processo que compreendeu contar com as palavras seus traçados, resgatando da memória os elementos que foram vividos durante todo processo.

Segundo Staccioli (2018, p. 61), a transcrição e a decifração das imagens são complicadas, pois em seus desenhos, as crianças misturam o “ver/ser visto com o visível/invisível, a memória passada com o presente e o futuro”. Então, quando narram seus desenhos e, no decorrer da narração, incorporam elementos sugeridos pelos pares continuam misturando o que veem com o que os outros veem, as memórias passadas – do processo que envolveu o desenho, com as presentes – que acontecem no momento da socialização.

Dessa forma, é possível perceber a interferência que a narração dos pares também causa nos desenhos finais das crianças, que o reorganizam para que sejam entendidos pelo outro. Portanto, “é importante organizar conversas em que as crianças verbalizem como chegaram até o produto final e as dificuldades que encontraram durante esse processo” (IAVELBERG, 2013b, p. 73). Por consequência, essas conversas possibilitarão que, tanto a criança que está falando de seu desenho quanto as demais, reflitam sobre seus traçados.

Com isso, é possível afirmar que socializar os conjuntos de desenhos das crianças com os pares “é um momento rico da aprendizagem do desenho, tão importante quanto desenhar lado a lado com os colegas” (IAVELBERG, 2013a, p. 37). Por conta disso, é importante que os professores promovam “situações e propostas de ação para que o aluno estabeleça relações entre seus desenhos e os desenhos existentes, tanto de crianças como de artistas” (IAVELBERG, 2013a, p. 30). A partir disso, a roda final se apresenta como mais uma possibilidade de promover a aprendizagem da criança no desenho e de proporcionar experiências e conhecimentos em narração.



Foto-ensaio 35 - A fada. Composto por 6 fotografias digitais da autora.

6 ENCERRANDO O DESENHO: REVENDO OS ÚLTIMOS DETALHES

Linhas curvas, retas, onduladas, grossas, finas, em ziguezague, contínuas, longas, curtas, de contorno, de pintura que tornam visíveis tantos pensamentos. Cores claras, escuras, alegres, tristes, fortes, fracas que preenchem o branco do suporte com o colorido do pensamento. Marcas e mais marcas que ressignificam o vazio em que antes se encontrava o suporte. É o surgimento das fadas, navios, bonecos de neve, tsunamis, rodas gigantes, bonecas, fábricas, pais e mães, avôs e avós, irmãos e irmãs, cachorros, casas, árvores, carros, que ganham vida com os traçados e tornam-se conhecidos. Tantos elementos singulares, tantas relações originais quanto podem ser os pensamentos imprevisíveis das crianças.

No Foto-ensaio que antecede este último capítulo, é apresentado o processo pelo qual a fada de Luís passou durante a sua produção. Seu desenho faz parte de outros que aconteceram durante o quarto Ateliê, onde as crianças foram convidadas a desenhar em uma folha A3 emoldurada em madeira e presa a uma parede. Durante seu processo de criação é possível perceber traços, cores e pequenos detalhes que foram resgatados de sua memória, tornando visíveis seus pensamentos coloridos. Foi observando o percurso vivenciado por Luís que tive a chance de observar o cuidado com que ele escolheu e desenhou as linhas em múltiplas cores que foram preenchendo o interior do vestido de sua fada. Ou ainda, a delicadeza com que planejou cada detalhe dos cabelos dela, desde o coque inicial, o contorno, o desenho dos “tic-tac’s” até o tom mais escuro da cor do cabelo. Cada detalhe que foi importante para a composição final de seu desenho.

Da mesma forma, acredito que cada um dos momentos percorridos ao longo do processo de produção, que deram vida a esta investigação, foi importante para chegar a esse momento final. Um momento do qual me orgulho, conquistado depois de muitas leituras, observações, ateliês, transcrições, reflexões, análises, escritas e viagens. Mas, nesse último momento ainda cabem algumas considerações.

Nesse sentido, vale lembrar que no decorrer desta Dissertação discuti as relações entre desenho e narração. Um tema que foi invadindo timidamente minha trajetória

acadêmica e profissional, a começar na minha primeira turma de crianças de três anos e no meu estágio de Educação Infantil do Curso de Pedagogia, ou seja, desde quando eu nem o percebia presente no meu cotidiano. Foi questionando o que me era familiar, revendo minhas práticas pedagógicas, reorganizando minhas concepções, que encontrei na minha experiência respostas as tantas perguntas que eu me fazia. Foi revisitando essa trajetória, ultrapassando meus limites, que eu percebi que tinha ainda mais a descobrir com os desenhos das crianças. Foi a partir desse desejo de descobrir mais acerca dos desenhos das crianças que esta investigação começou a se estruturar e deu origem ao objetivo principal, que tratou de investigar as relações entre desenho e narração, a partir das narrativas produzidas por crianças de 5 anos de idade, durante seus processos de produção dos desenhos.

Assim, importa dizer que no início desta Dissertação, discuti brevemente o lugar do desenho na Educação Infantil, apresentando-o na creche e pré-escola, nos documentos legais e em um mapeamento sobre produções acadêmicas já produzidas que o investigaram na Educação Infantil. A partir desse mapeamento, percebi a forma com que o desenho foi contemplado nas pesquisas, quais abordagens teóricas eram integradas a ele e principalmente, a pouca produção acadêmica com relação ao tema desenho e narração.

Logo, espero que esta investigação possa contribuir de alguma forma para que outras professoras e adultos percebam novos modos de ver e pensar o desenho infantil, compreendendo propostas que possibilitem o desenvolvimento do desenho narrativo (CAPPELLETTI, 2009). Dessa maneira, durante as escritas, meu esforço centrou-se em contextualizar a relação entre Educação Infantil, desenho e narração, apresentando a emergência das discussões sobre o desenho infantil que foram precursoras nos estudos sobre o mesmo, as linguagens do desenho, o desenho narrativo de Cappelletti (2009), os pensamentos coloridos de Staccioli (2018), e as relações entre o desenho e a narração durante os processos criadores. Principalmente porque, é preciso buscar as contribuições que estudos anteriores tem a nos ensinar, para traçar um caminho rumo a um novo modo de ver e pensar os desenhos das crianças.

Nessa perspectiva, penso que quando são elaboradas propostas que permitem a liberdade de traçados e instiguem as crianças a revelarem seus pensamentos, é possível conhecer ainda mais as crianças diante de nós. Por conta disso, esta Dissertação apresenta uma metodologia de pesquisa com crianças, destacando que quando elas são sujeitos de uma investigação sobre elas, temos acesso às formas como vivem suas infâncias a partir do ponto de vista delas. Assim, foram desenvolvidos ateliês de desenho que possibilitaram encontros com crianças de uma escola de Educação Infantil, planejados e organizados de forma que fosse possível conhecê-las a partir das narrativas decorrentes do processo de produção.

Diante disso, identifico as instituições de Educação Infantil como lugares privilegiados para o desenvolvimento de propostas de desenho narrativo que considerem as crianças e seus pensamentos coloridos. Então, entendo que as escolas de Educação Infantil precisam avaliar as experiências de desenho que tem sido propostas às suas crianças e refletir de que forma as descobertas, com relação ao desenho narrativo, apresentadas ao longo desta Dissertação, poderão auxiliar na transformação, reorganização e reestruturação do planejamento de tais experiências.

Desse modo, minha intenção em recorrer às narrativas das crianças como forma de gerar dados para a pesquisa foi descobrir mais acerca das infâncias, não de forma a proclamar como as crianças devem ser (GRAUE; WALSH, 2003), mas sim, como um meio de libertá-las do que os outros dizem que é certo para elas. Como apresentei no decorrer das análises, as narrativas podem surgir nos momentos que: a) antecedem o processo de produção – nas ações de apreciações de imagens; b) acontecem enquanto o desenho está sendo produzido; c) após o desenho concluído – nas rodas de leitura dos desenhos. Contudo, acredito que o processo de produção dos desenhos das crianças é o principal espaço em que as narrativas acontecem e em que toda a complexidade envolvida em suas criações se torna conhecida.

Isso porque, percebi ao longo da realização dos ateliês que as interações das crianças com seus pensamentos, desenhos narrativos, pares, narrativas dos pares e com o

adulto, interferem em seus traçados que são relacionados com todas essas interferências enquanto as mesmas desenham.

Nesse contexto, entendo que o desenho da criança relaciona, simboliza, significa e atribui novas configurações ao original, mostrando a sua interpretação e a forma como elabora correspondências entre o que já conhece e o que seu pensamento revela (DERDYK, 2010). Assim, as suas narrativas possibilitam acessar suas interpretações, preocupações, visões que permeiam seus pensamentos durante o processo que envolve o desenho narrativo.

Portanto, perseguindo a proposta de contribuir na busca por um novo olhar para o desenho das crianças, acredito que o papel do professor é o de provocar novas narrativas em suas crianças, através de propostas organizadas para ouvir as histórias dos desenhos das crianças. Além disso, como apresentei no decorrer das análises, quando necessário, é importante que o adulto seja o interlocutor das crianças, elaborando perguntas que lhe permitam conhecer os desenhos narrativos delas – quanto aos personagens, suas ações, lugares dos eventos e o progresso temporal –, e auxiliá-las a conectar as partes da história (CAPPELLETTI, 2009). Logo, espero que outras professoras também despertem seus olhares para o processo de produção dos desenhos e busquem estratégias que incentivem a criação de desenhos narrativos por parte das crianças.

Com base nisso, defendo que olhar com atenção o processo de criação das crianças é respeitá-las enquanto sujeitos de direitos, protagonistas de sua história. É reconhecê-las como autoras de sua aprendizagem e construtoras de conhecimentos. É uma forma de lutar por uma infância de direitos, que considera as formas de interagir, pensar, fazer e brincar das crianças.

Assim, concluo minha pesquisa, destacando a importância de continuarmos pensando em estudos que envolvam o tema desenho e narração, pois acredito que há muito mais a descobrir acerca dos desenhos das crianças. Nesse sentido, sigo considerando que esta investigação provocou mudanças, mesmo que pequenas, na resignificação dos desenhos infantis, contribuindo de alguma forma com a ruptura de práticas que limitam o desenho narrativo das crianças da pré-escola.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-41.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **Ver depois de olhar: a formação do olhar do professor para os desenhos de crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. 147 f.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.9, n.1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6389>. Acesso em 10 dez. 2017.

BARIZON, Débora Fabiane. **Processos de construção da narração gráfica infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2013. 412 f.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. 2017. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 23 set. 2017.

BERTASI, Andressa Thaís Favero. **O desenho como pensamento visual na Educação Infantil: as produções gráfico-plásticas das crianças no contexto de vida coletiva**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Erechim: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015. 117 f.

BERTASI, Andressa Thaís Favero; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. As produções gráfico- -plásticas das crianças. In: CUNHA, S. R. V. da; CARVALHO, R. S. de (orgs.). **Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 75-88.

BORDIN, Francine Borges. **"Não é de verdade, é só um desenho"**: de que nos falam os desenhos infantis? Dissertação (Mestrado em Educação). Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2014. 170 f.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, CNE, 2009. Disponível em: https://www.mprs.mp.br/media/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf. Acesso em: 1 out. 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

CAPPELLETTI, Anna. **Nido d'infanzia 2: disegno e narrazione**. Trento: Erickson, 2009.

CARAM, Adriana Maria. **Arte na educação infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores**. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015. 178 f.

CLARK, Alison; MOSS, Peter. **Ascoltare i bambini: l'approccio a mosaico**. Italia: Edizioni Junior, 2014.

COSTA, Veronica Devens. **O desenho da criança de cinco anos: investigando/refletindo as formas produzidas a partir de imagem da arte**. Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2014. 127 f.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.). **As artes do universo infantil**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DAY, Giseli. **A produção de desenhos na proposta pedagógica para educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. 199 f.

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

_____. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 5. ed. Porto Alegre: Zouk, 2015.

DIEFENTHÄLER, Daniela Linck. **Arte, imaginação e crianças**. Curitiba: Appris, 2017.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.1, p. 65-78, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39721/1/dornelles-fernandes.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. **"Loira você fica muito mais bonita"**: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016. 157 f.

FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. **Pelos olhos da criança: concepções do universo concentracionário nos desenhos de Terezín**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015. 468 f.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v.21, n.66, jul.-set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2017.

FERREIRA, Paulo. Nin. **"A gente tá fazendo um feitiço"**: cultura de pares e experiência estética no ateliê de artes plásticas em contexto de educação infantil. Tese (Doutorado em Educação). Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2016. 202 f.

FERRONATO, Caroline de Araújo Santos. **O desenho nas práticas pedagógicas da educação infantil: um estudo de caso em uma escola pública de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2014. 122 f.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FRANCISCHINI, Rosângela; FERNANDES, Natália. Os desafios da pesquisa ética com crianças. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 1, jan./mar. 2016. p. 61-69. Disponível em: www.scielo.br/pdf/estpsi/v33n1/0103-166X-estpsi-33-01-00061.pdf. Acesso em: 11 dez. 2017.

GALVANI, Vanessa Marques. **Uma nova lente para o professor: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas.** Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2016. 170 f.

GARCIA, Ricardo Miguel Simões. **Narrativas gráficas em contextos pediátricos.** Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância). Porto: Universidade do Minho, 2012. 179 f.

GIANNOTTI, Sirlene. M. **Dar forma é formar-se: processos criativos da arte para a infância.** Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. 235 f.

GOBBI, Maria Aparecida. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 1997. 145 f.

_____. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. **Pró-Posições.** Campinas, v. 10, n. 1, mar. 1999. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1999/28-artigos-gobbim.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2017.

_____. **Desenhos de outrora, desenhos de agora: o desenho das crianças pequena no acervo Mário de Andrade.** Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 2004. 203 f.

_____. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 69-92.

_____. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas atuais.** Belo Horizonte, nov. 2010, p.1-21. Disponível em: file:///C:/Users/Andressa/Downloads/2.6_multiplas_linguagens_marcia.pdf. Acesso em: 22 fev. 2015.

_____. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas críticas.** Brasília, v. 20, n. 41, p. 147-165, jan./abr. 2014a.

_____. Imaginação, culturas e fontes documentais em desenhos de meninas e meninos da Educação Infantil brasileira. **Studi sulla formazione,** 2014b, p. 151-164. Disponível em: <http://fupress.net/index.php/sf/article/viewFile/15039/14065>. Acesso em: 30 dez. 2017.

GOBBO, Gislaïne Rossler Rodrigues. **A inserção da criança pré-escolar no universo da cultura escrita pela mediação do desenho.** Dissertação (Mestrado em Educação). Marília: Universidade Estadual Paulista 2011. 200 f.

GÓES, Margarete Sacht. **As marcas da cultura nos desenhos das crianças.** Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2009. 193 f.

_____. **As relações entre desenho e escrita no processo de apropriação da linguagem escrita.** Tese (Doutorado em Educação). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2014. 254 f.

GOMES, Zélia Fernanda Fonseca. **Desenho infantil: modos de interpretação do mundo e simbolização do real: um estudo em sociologia da infância.** Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância). Porto: Universidade do Minho, 2009. 216 f.

GONÇALVES, Larissa Silva. **O lugar do ato criativo na aprendizagem da criança na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2008. 130 f.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança.** In: CAVALCANTI, Zélia. **Arte na sala de aula.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. **Desenho na Educação Infantil.** São Paulo: Melhoramentos, 2013a.

_____. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores.** 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013b.

KLUG, Alessandra. **O desenho infantil em seu cotidiano: imagem, cultura lúdica e socialização.** Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. 11 f.

LEITE, Aline Cristina de Castro Garcia. **Interfaces entre Desenho e Letramento na Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural.** Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2016. 83 f.

LEITE, Maria Isabel F. P. **Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural de crianças.** In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 268-274.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Sílvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.

MARTINS, Teresa Alexandra Fonseca Moreira Lobo. **A voz desenhada e a vez colorida da infância**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança). Porto: Universidade do Minho, 2009. 227 f.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo. **Desenho infantil na escola: a significação do mundo por crianças de quatro e cinco anos**. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. 171 f.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Escultura e imaginação infantil: um mar de histórias sem fim**. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. 77 f.

PEREIRA, Luana Roberta Oliveira de Medeiros. **As atividades de apreciação musical em diálogo com o desenho: uma análise das primeiras expressões do conhecimento musical por crianças de 3 a 6 anos**. Dissertação (Mestrado em Música). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. 210 f.

PIMENTA, Daniela Duarte. **O desenho de meninas e meninos na educação infantil: um estudo sobre relações de gênero na infância**. Dissertação (Mestrado em Educação). Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo, 2016. 158 f.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

RAMOS, Anne Carolina. **Meus avós e eu: as relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. 464 f.

REPOSITÓRIUM. **Repositório Institucional da Universidade do Minho**. 2017. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/>. Acesso em: 29 set. 2017.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto; TREVISAN, G. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 2, p. 17-34, set. 2017.

Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51387/33526>. Acesso em: 30 dez. 2017.

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

SOARES, Maria Carolina Cossi. **Os processos de intercâmbio entre crianças e a aprendizagem do desenho em contextos educativos**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013. 100 f.

SPINELLI, Carolina Shimomura. **As metodologias de pesquisa com criança na escola: o "ouvir" como uma tendência...** Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. 335 f.

STACCIOLI, Gianfranco. As di-versões visíveis das imagens infantis. **Pro-Posições**. Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 21-37, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a03.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. Metáforas dos pensamentos visíveis e invisíveis das culturas das crianças: entrevista com prof. Gianfranco Staccioli. Entrevistadora: Daniele Duarte Pimenta. **Olhares**. Guarulhos, v.4, n.2, p.112-123, nov. 2016.

_____. **Pensieri colorati: le bambini e i bambini raccontano com il disegno**. Italy: Edizioni Junior, 2018.

TRINDADE, Rafaela Gabani. **Desenho infantil: contribuições da educação infantil para o desenvolvimento do pensamento abstrato sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011. 272 f.

TSUHAKO, Yaeko Nakadakari. **O ensino do desenho como linguagem: em busca da poética pessoal**. Dissertação (Mestrado em Educação). Marília: Universidade Estadual Paulista, 2016. 215 f.

VASCONCELOS, Teresa Maria. **Aonde pensas tu que vais?: investigação etnográfica e estudos de caso**. Porto: Porto Editora, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Concordância da Mantenedora



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA MANTENEDORA

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar as relações entre desenho e narração, a partir das narrativas produzidas por crianças de 5 anos de idade, durante seus processos de produção de desenhos. Trata-se de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo numa turma de crianças de 5 anos da Escola Municipal _____ mantida por esta Secretaria. Também, será utilizado um Termo de Concordância da Instituição e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

A geração de dados acontecerá entre os meses de setembro e novembro, e envolverá um período (16 horas) de convívio com as crianças na sala de aula, juntamente com as professoras, seguido de um conjunto de ateliês de desenho com grupos de crianças em uma Sala Ateliê. Os registros serão realizados através da observação, gravações de áudio e vídeo, fotografias, recolha documental e diário de campo.

As crianças e seus responsáveis serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e que pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, as crianças, seus responsáveis, suas professoras e a instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das crianças, dos professores, da instituição e da Secretaria Municipal. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em Educação Andressa Thaís Favero Bertasi, sendo utilizado somente para fins de pesquisa, quais são: escrita da dissertação, publicação de artigos em periódicos, apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos. Dados pessoais dos participantes não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Pretende-se realizar a devolução dos resultados, tanto para as crianças, quanto para a instituição, no período posterior à conclusão da dissertação de mestrado (agosto 2019).

Por meio deste estudo, esperamos trazer contribuições importantes sobre o desenho infantil para as crianças e para os profissionais da área da Educação, especialmente aos que atuam na Educação Infantil. Agradecemos a colaboração da Secretaria Municipal de Educação (SMED) para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. O pesquisador orientador desta pesquisa é a Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a pesquisadora, isso poderá ser feito pelo telefone (54) XXXXXXXXXX ou pelo e-mail: xxxxxxxxxxxx@gmail.com.

Andressa Thaís Favero Bertasi (Pesquisadora)

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho (PPGEdu/UFRGS)

Concordamos que as crianças que estudam na instituição pertencente a esta
Secretaria Municipal de Educação, participem do presente estudo.

Secretaria Municipal de Educação

Responsável: _____

_____, ____ de _____ de 2018.

APÊNDICE B
Termo de Concordância da Instituição



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo investigar as relações entre desenho e narração, a partir das narrativas produzidas por crianças de 5 anos de idade, durante seus processos de produção de desenhos. Trata-se de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo numa turma de crianças de 5 anos desta instituição. Também, será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante.

A geração de dados acontecerá entre os meses de setembro e novembro, e envolverá um período (16 horas) de convívio com as crianças na sala de aula, juntamente com as professoras, seguido de um conjunto de Ateliês de desenho com grupos de crianças em uma Sala Ateliê. Os registros serão realizados através da observação, gravações de áudio e vídeo, fotografias, recolha documental e diário de campo.

As crianças e seus responsáveis serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e que pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, as crianças, seus responsáveis, suas professoras e esta instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade das crianças, dos professores e desta instituição. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com

Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em Educação Andressa Thaís Favero Bertasi, sendo utilizado somente para fins de pesquisa, quais são: escrita da dissertação, publicação de artigos em periódicos, apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos. Dados pessoais dos participantes não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Pretende-se realizar a devolução dos resultados, tanto para as crianças, quanto para esta instituição, no período posterior à conclusão da dissertação de mestrado (agosto 2019).

Por meio deste estudo, esperamos trazer contribuições importantes sobre o desenho infantil para as crianças e para os profissionais da área da Educação, especialmente aos que atuam na Educação Infantil. Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. O pesquisador orientador desta pesquisa é a Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a pesquisadora, isso poderá ser feito pelo telefone (54) XXXXXXXXXX ou pelo e-mail: xxxxxxxxxxxx@gmail.com.

Andressa Thaís Favero Bertasi (Pesquisadora)

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho (PPGEdu/UFRGS)

Concordo que as crianças que estudam nesta instituição, participem do presente estudo.

Assinatura da responsável (Diretora da escola)

_____, ____ de _____ de 2018.

APÊNDICE C
Termos de Consentimento Livre e Esclarecido



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos professores

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo investigar as relações entre desenho e narração, a partir das narrativas produzidas por crianças de 5 anos de idade, durante seus processos de produção de desenhos. Trata-se de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade de suas informações, preservando a sua identidade. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à sua dignidade.

A geração de dados acontecerá entre os meses de setembro e novembro, e envolverá um período (16 horas) de convívio com as crianças na sala de aula, juntamente com você, seguido de um conjunto de ateliês de desenho com grupos de crianças em uma sala da escola. Os registros serão realizados através da observação, gravações de áudio e vídeo, fotografias, recolha documental dos desenhos produzidos e diário de campo.

Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestranda em Educação Andressa Thaís Favero Bertasi, sendo utilizado somente para fins de pesquisa, quais são: escrita da dissertação, publicação de artigos em periódicos,

apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos. Seus dados pessoais não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Sua contribuição é voluntária e que pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Por meio deste estudo, esperamos trazer contribuições importantes sobre o desenho infantil para as crianças e para os profissionais da área da Educação, especialmente aos que atuam na Educação Infantil. Agradeço sua colaboração para a realização desta atividade de pesquisa e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais, através do telefone (54) XXXXX-XXXX ou pelo e-mail: xxxxxxxxxxxx@gmail.com.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Depois de ter lido como será esta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, CPF nº _____, RG nº _____, domiciliado (a) na _____, no bairro _____, município de _____, exercendo o cargo/função de _____, de forma livre e esclarecida, concordo em participar voluntariamente deste estudo. Declaro que estou ciente dos objetivos da pesquisa e de minha participação, tendo liberdade de interromper minha contribuição em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo.

Assinatura do (a) participante

_____, ____ de _____ de 2018.



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos responsáveis pelas crianças

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo investigar as relações entre desenho e narração, a partir das narrativas produzidas por crianças de 5 anos de idade, durante seus processos de produção de desenhos. Trata-se de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade de seu filho (a). Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade da criança.

A geração de dados acontecerá entre os meses de setembro e novembro, e envolverá um período (16 horas) de convívio com as crianças na sala de aula, juntamente com o (a) professor (a), seguido de um conjunto de ateliês de desenho com grupos de crianças em uma Sala Ateliê. Os registros serão realizados através da observação, gravações de áudio e vídeo, fotografias, recolha documental e diário de campo.

Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora e mestrandia em Educação Andressa Thaís Favero Bertasi, sendo utilizado somente para fins de pesquisa, quais são: escrita da dissertação, publicação de artigos em periódicos, apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos. Os dados pessoais de seu filho (a) não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A contribuição do mesmo é voluntária e que pode ser interrompida em qualquer etapa, sem

nenhum prejuízo. A qualquer momento, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Seu filho (a) não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento pela participação.

Por meio deste estudo, esperamos trazer contribuições importantes sobre o desenho infantil para as crianças e para os profissionais da área da Educação, especialmente aos que atuam na Educação Infantil. Agradeço sua colaboração para a realização desta atividade de pesquisa e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais, através do telefone (54) XXXXX-XXXX ou pelo e-mail: xxxxxxxxxxxx@gmail.com.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Depois de ter lido como será esta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, CPF nº _____, RG nº _____, domiciliado (a) na _____, no bairro _____, município de _____, exercendo o cargo/função de _____, autorizo a participação voluntária do meu filho (a) _____ neste estudo. Declaro que estou ciente dos objetivos da pesquisa, da participação de meu filho (a) e da liberdade de interromper esta contribuição em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo.

Assinatura do (a) responsável

_____, _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE D
 Autorização de uso de imagem e dados digitais



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DADOS DIGITAIS

*AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI N.
 9.610/98)*

Por esse Instrumento Particular, eu, _____
 _____, RG nº _____ e CPF nº
 _____, residente e domiciliado na _____
 _____, responsável legal pela
 criança _____, por este e na melhor forma de direito,
 AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, à pesquisadora Andressa Thaís Favero Bertasi, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos de meu filho (a), vinculados em material produzido na oficina de produção de vídeo tais como: fotos, vídeos, gravação de voz, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, Multimídia, "home vídeo", DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem.

Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à imagem de meu filho (a), bem como autorais dos trabalhos desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a imagem dele (a) ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e

espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02 (duas) vias de igual teor.

Assinatura do (a) responsável legal

_____, ____ de _____ de 2018.

APÊNDICE E
Termo de Assentimento da Criança



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA

Você está sendo convidado (a) junto com seus colegas do Pré A a participar de uma pesquisa que investiga o desenho das crianças. Este papel serve para explicar o que vamos fazer durante nossos encontros e quais são seus direitos de participante. Você pode levá-lo para casa e mostrar para seus pais ou amigos antes de assiná-lo e dizer que você quer participar e me ajudar nesta investigação. Mas, não precisa ficar preocupado (a), porque você pode mudar de ideia quando desejar e desistir dos encontros.

O que faremos nos encontros?

- Encontrarei você uma ou mais vezes na semana para fazermos um Ateliê de desenho. Outros colegas seus estarão junto com a gente participando também.



- Ficaremos em outra sala, que será organizada para ter todos os materiais que vamos precisar para desenhar.



- Enquanto você e seus colegas estiverem desenhando eu vou fotografar e gravar as conversas entre vocês para depois ver/ouvir novamente.



- Durante os ateliês ouviremos história, apreciaremos obras de arte e faremos propostas de desenho, criação e fotografia.



- Nos encontraremos muitas vezes.



- Se por acaso você não quiser fazer alguma proposta, você poderá escolher não a fazer. Assim como, se você não gostar dos nossos encontros, você poderá interromper sua participação.



- Todos os seus desenhos, falas e fotografias serão muito bem guardados por mim, pois serão utilizados na pesquisa.



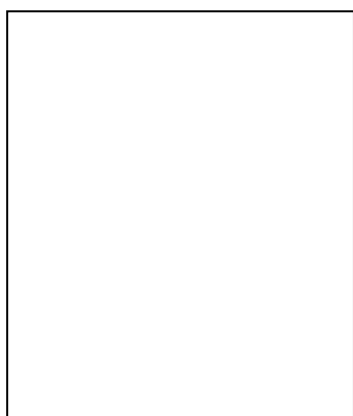
- Eu não vou usar seu nome verdadeiro. Nas pesquisas, a gente inventa um nome diferente para ninguém nos reconhecer. Você poderá inventar o nome que quiser para eu usar na pesquisa.



- Nos ateliês não existe desenho bonito ou feio, certo ou errado, todos são importantes para minha pesquisa. Eu não lhe ensinarei sobre o desenho, mas sim, você é quem me ensinará sobre o que desenha.



Depois de ter ouvido o que tem escrito neste papel e entendido o que farei nesta pesquisa, eu _____ que tenho a impressão digital abaixo aceito



participar.

Andressa Thaís Favero Bertasi (Pesquisadora)

_____, ____ de _____ de 2018.