

Ministério da Educação
Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



DISSERTAÇÃO

“Não é de verdade, é só um desenho”: de que nos falam os desenhos infantis?

Francine Borges Bordin

Pelotas, 2014.

Francine Borges Bordin

“Não é de verdade, é só um desenho”: de que nos falam os desenhos infantis?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Pelotas como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa Cultura escrita, linguagens e aprendizagens.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Bussolatti

Pelotas, 2014.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

B729n Bordin, Francine Borges

“Não é de verdade, é só um desenho” : de que nos
falam os desenhos infantis? / Francine Borges Bordin ;
Denise Bussoletti, orientadora. — Pelotas, 2014.

166 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação
em Educação, Faculdade de Educação, Universidade
Federal de Pelotas, 2014.

1. Educação infantil. 2. Desenhos. 3. Culturas da
infância. I. Bussoletti, Denise, orient. II. Título.

CDD : 372.21

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

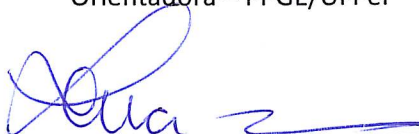
TERMO DE APROVAÇÃO

Dissertação defendida e aprovada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Área de Educação, defendida e aprovada, em 14 de fevereiro de 2014, pela banca examinadora constituída por:



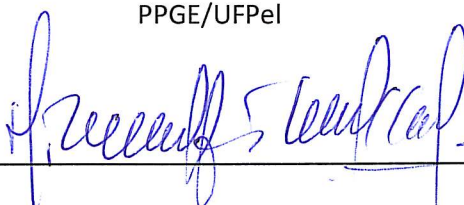
Prof^ª. Dra. Denise Marcos Bussolleti

Orientadora – PPGE/UFPeI



Prof^ª. Dra. Lúcia Maria Vaz Peres

PPGE/UFPeI



Prof^ª. Dra. Mirela Ribeiro Meira

PPGAV/UFPeI

Dedico este trabalho à toda minha família,
pelo apoio durante esta jornada.

Agradecimentos:

À Escola Municipal de Arte e Infância Ruth Blank, por me receber e permitir que esta pesquisa fosse realizada.

Às crianças da turma do Pré-B, sempre muito envolventes e encantadoras.

Ao apoio de minha orientadora Prof.^a Dr.^a Denise Bussoletti, por permitir que eu tivesse autonomia na realização da pesquisa.

Aos professores componentes da banca avaliadora, por suas colaborações.

E a toda minha família, pelo apoio e suporte necessários nesta jornada.

Obrigado a todos!

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Denise Bussoletti (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Mirela Meira

Prof.^a Dr.^a Lúcia Peres

Resumo:

BORDIN, Francine B. **“Não é de verdade, é só um desenho”: de que nos falam os desenhos infantis?** 2014. 171f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

Este trabalho investiga os desenhos infantis enquanto objeto de pesquisa educacional e está centrado nos desenhos produzidos por alunos de educação infantil de uma escola de arte e infância da cidade de Pelotas. A temática foca-se na discussão sobre desenhos infantis a partir da sociologia da infância no diálogo com a educação. Como objetivo geral, pretendemos identificar os diferentes elementos representados pelas crianças nos seus desenhos, no que tange aos temas da educação (escolar ou não), sociedade, cultura e escola, a fim de possibilitar repensar a educação e a infância na contemporaneidade, de acordo com as próprias crianças. Como conceitos principais parte dos de cultura da infância e reprodução interpretativa. Nossa hipótese é de que os desenhos podem representar a infância enquanto crítica da cultura, carregada de valores culturais e características das culturas da infância, questionando o lugar do pesquisador e do adulto e revendo suas certezas. Espera-se com esse trabalho, colaborar com a educação infantil e com a compreensão das crianças enquanto atores sociais capazes de refletir sobre a realidade em que vivem e a sua capacidade de influenciar o ambiente social que compõem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Desenhos. Culturas da Infância. Representações Sociais.

Abstract:

BORDIN, Francine B. **"It is not really, it's just a drawing": what children's drawings tell us?** 2014. 171f. Dissertation (Master Degree in Education) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

This study investigates the children's drawings as an educational research object and it is focused on drawings produced by students of the Early Childhood Education from an art and childhood school from the city of Pelotas. The theme focuses on the discussion of children's drawings from the Sociology of Childhood in a dialogue with the Education. As a general goal, we intend to identify the different elements represented by the children in their drawings, in relation to the themes of education (scholar or not), society, culture and school, to enable rethink education and childhood in contemporaneity, according to children themselves. As main concepts are included the childhood culture and the interpretive reproduction. Our hypothesis is that the drawings may represent childhood as a culture review, laden with cultural values and characteristics of childhood cultures, questioning the researcher's and adult's places and reviewing their certainties. It is hoped that this work collaborate with the Early Childhood Education and with the understanding of children as social actors able to reflect on the reality in which they live and capable to influence the social environment they compose.

Keywords: Early Childhood Education. Drawings. Culture of Childhood. Social representations.

LISTA DE FIGURAS:

Desenho 1: por Néco.....	90
Desenho 2: por Fernando.....	90
Desenho 3: por Sofia.....	91
Desenho 4: por Lisa.....	91
Desenho 5: por Éder.....	92
Desenho 6: por Néco.....	97
Desenho 7: por Sofia.....	97
Desenho 8: por Barbie.....	98
Desenho 9: por Lisa.....	98
Desenho 10: por Éder.....	99
Desenho 11: por Fernando.....	102
Desenho 12: por Sofia.....	102
Desenho 13: por Barbie.....	103
Desenho 14: por Lisa.....	103
Desenho 15: por Sofia.....	108
Desenho 16: por Barbie.....	108
Desenho 17: por Lisa.....	109
Desenho 18: por Barbie.....	112
Desenho 19: por Sofia.....	112
Desenho 20: por Sofia.....	115
Desenho 21: por Barbie.....	116
Desenho 22: por Lisa.....	116
Desenho 23: por Fernando.....	117
Desenho 24: por Néco.....	120
Desenho 25: por Fernando.....	120
Desenho 26: por Sofia.....	121
Desenho 27: por Barbie.....	121
Desenho 28: por Lisa.....	122
Desenho 29: por Éder.....	122
Desenho 30: por Fernando.....	125
Desenho 31: por Sofia.....	126
Desenho 32: por Barbie.....	126
Desenho 33: por Lisa.....	127
Desenho 34: por Néco.....	130
Desenho 35: por Fernando.....	130
Desenho 36: por Sofia.....	131
Desenho 37: por Barbie.....	131
Desenho 38: verso da folha do desenho 37 de Barbie.....	132
Desenho 39: por Lisa.....	132
Desenho 40: por Éder.....	133

SUMÁRIO:

1. Introdução.....	10
2. Contextualizando o local da pesquisa.....	14
2.1. A escola.....	14
2.2. As crianças.....	17
3. Fundamentação Teórica.....	19
3.1. Sociologia da Infância.....	19
3.1.1. Teses e dualismos da sociologia da infância.....	19
3.1.2. A sociologia da infância no Brasil.....	30
3.2. As culturas de pares e as culturas infantis.....	38
3.3. Reprodução Interpretativa – a sociologia de Corsaro.....	45
3.4. Desenhos como símbolos – a sociologia de Sarmento.....	48
3.5. Outras pesquisas sobre desenhos infantis.....	53
3.6. Representações sociais.....	68
4. Fundamentação Metodológica.....	75
4.1. Reprodução Interpretativa como metodologia.....	75
4.2. Pesquisa de campo e recursos metodológicos.....	77
5. Observando os desenhos e as interações entre as crianças.....	88
5.1. Primeiro dia e as crianças já modificam o planejamento: a pesquisa guiada pelas crianças.....	88
5.2. Concentração dispersa.....	95
5.3. A primavera e alguns estereótipos.....	101
5.4. “Eu já vi uma pessoa boiola de verdade”: representações de gênero através das cores escolhidas pelas crianças.....	107
5.5. A árvore menina e as plantas felizes.....	111
5.6. Halloween e suas possibilidades.....	114
5.7. “Eu faço meu sol da cor que eu quiser”.....	119
5.8. “É da minha imaginação”.....	124
5.9. “Sempre é desenho livre”.....	129
5.10. Explorando os desenhos.....	136
6. Considerações finais: A sociologia da infância pesado a educação e os desenhos infantis.....	143
7. Referências.....	156
8. Cronograma de realização do trabalho de pesquisa cumprido.....	162
Apêndices.....	163

Capítulo 1

Introdução

Através desse trabalho, buscamos ampliar o conhecimento educacional acerca dos desenhos infantis, acreditando serem estes, um método de pesquisa adequado para pesquisa com crianças. Essa pesquisa surgiu de um longo caminho trilhado desde a graduação em torno dos desenhos infantis. Inicialmente de um ponto de vista semiótico e antropológico com uma monografia para concluir o curso de Bacharelado em Ciências Sociais, e em seguida, com um trabalho de conclusão do curso de Especialização em Educação Infantil sobre os desenhos infantis e a sociologia da infância. Assim sendo, durante o mestrado, pretendemos aprofundar os estudos nessa temática, buscando maior conhecimento não apenas sociológico, mas também educacional, bem como verificar metodologicamente alternativas para se pesquisar com crianças.

Isso posto, acreditamos que os desenhos infantis são reveladores das características das culturas infantis e carregam em si elementos críticos que permitem pensar a infância e a educação infantil. Acreditamos também que no interior de uma instituição de educação infantil, podemos ter o privilégio de conhecer as diferentes representações dos alunos, principalmente se tratando das crianças. Em suas representações artísticas evidenciam-se aspectos sociais e culturais da própria educação em si, da escola como um todo, da família e da sociedade em geral. Procuramos essas evidências sustentadas pela teoria de “reprodução interpretativa” do sociólogo William Corsaro (2002; 2011), bem como de suas considerações sobre culturas de pares e a teoria de desenhos como “símbolos” do sociólogo Manuel Sarmiento (2011).

Tendo em vista a importância que os temas relacionados à educação trazem à nossa sociedade, tornamos como nosso dever buscar uma maior compreensão sobre as representações feitas pelos alunos nas instituições de educação.

Representações essas, que muitas vezes são excluídas do processo de aprendizagem pelos professores, mas que ao analisarmos mais delicadamente, percebemos sua real importância. Pois além de ser uma forma de aprendizagem que parte da própria criança, é também uma forma de nós, enquanto adultos, conhecermos as particularidades de tal grupo etário e da escola, bem como uma forma de tornarmo-nos capazes de repensar a educação destacando o ponto de vista daqueles que constituem o polo nem sempre privilegiado na relação escolar – os alunos.

Partimos da consideração da infância enquanto uma categoria social, conforme proposto pela sociologia da infância, buscando desfazer ideias adultocêntricas pré-concebidas de que a infância é uma categoria minoritária e de que as crianças apenas são seres em devir.

Assim sendo, este estudo busca inserir-se na relação entre educação infantil e sociologia da infância. Focamos o objeto de pesquisa especialmente nos desenhos produzidos por crianças na educação infantil, particularmente dentro da sala de aula. Subsidiaremos nossa perspectiva teórica em estudos sociológicos sobre desenhos, infância e educação, a fim de buscar na teoria sociológica, elementos que nos possibilitem pensar a educação infantil.

Centramos nossa temática especialmente na discussão sobre infância e desenhos infantis. Sua produção e desenvolvimento, seus elementos sociais e culturais, suas características específicas que dão sentido à infância contemporânea. A sociologia da infância têm se mostrado aberta a este tipo de manifestação, o que nos levou a buscar suas referências para um maior questionamento e aprofundamento do assunto.

Buscamos com essa pesquisa, responder às seguintes questões: Qual a contribuição que os paradigmas teóricos da sociologia da infância nos trazem para compreender os desenhos das crianças? E como tratar metodologicamente esta temática sociológica dentro da educação a partir do aporte sociológico?

Para isso, faremos um apanhado geral sobre a sociologia da infância, inclusive no Brasil, para logo em seguida, entrar nos conceitos-chave deste trabalho de pesquisa. Formaremos então, um quadro interpretativo sobre a infância, que nos

possibilite traçar um estudo que demonstre a complexidade da infância e suas ambiguidades. Situaremos a infância e as crianças no decorrer do nosso estudo de acordo com as teorias que serão expostas nos capítulos que seguem.

Centramos nossa hipótese na ideia de que os desenhos das crianças podem suscitar a infância enquanto crítica da cultura (SOUZA, 2000) – compreendendo que os elementos representados podem nos levar a pensar para além das crianças desenhistas, mas também para a condição da infância enquanto categoria social, – bem como suas características culturais específicas (enquanto artefatos sociais e culturais) e ser reflexo das teorias que tratam sobre as crianças, como por exemplo: demonstrar as características híbridas/heterogêneas do grupo estudado; provar que os desenhos são produzidos em redes de interações (mesmo indiretamente); podem ser reflexo da mobilidade social das crianças; e, podem transmitir também significados sobre a relação entre as gerações para aquelas crianças.

Com isso, objetivamos identificar os diferentes elementos representados pelas crianças nos seus desenhos, no que tange aos temas da educação (escolar ou não), sociedade, cultura e escola, a fim de nos possibilitar repensar a educação e a infância na contemporaneidade, de acordo com as próprias crianças.

Para isso, estruturamos nosso trabalho da seguinte maneira: seguindo a esta introdução, no segundo capítulo, contextualizamos nossa pesquisa – a escola e as crianças.

No terceiro capítulo tratamos da fundamentação teórica, estruturada em sete partes. Na primeira parte traçamos um caminho teórico vindo da sociologia da infância, de onde surgiu esta pesquisa. Na segunda, terceira e quarta parte tratamos dos principais conceitos da pesquisa (originados da leitura anterior): culturas infantis, reprodução interpretativa e desenhos enquanto símbolos. Na quinta parte buscamos conhecer sobre outras pesquisas sobre desenhos infantis. Na sexta parte, buscamos compreender sobre o conceito de representação. E na última parte, procuramos estabelecer a relação com a educação.

Após isso, entramos no quarto capítulo do trabalho: a fundamentação metodológica. Dividimos nossa fundamentação em duas partes. Primeiramente, tratamos sobre a reprodução interpretativa enquanto uma metodologia. E

segundamente falamos sobre a antropologia e a pesquisa de campo, bem como sobre os recursos metodológicos.

No quinto capítulo traremos os dados da pesquisa – os desenhos e os excertos do diário de campo. Será a parte principal do trabalho, tendo em vista que se tratará da análise dos dados de acordo com as teorias previamente expostas. Será dividido por nove subcapítulos inspirados no trabalho de campo.

Após isso, encerramos o trabalho com o sexto capítulo, buscando as considerações finais e revendo os resultados da pesquisa.

Capítulo 2

Contextualizando a pesquisa

No momento em que pensamos essa pesquisa, logo de início surgiu a necessidade da escolha da escola onde realizaríamos o trabalho de campo. Escolhemos então, a Escola Municipal de Arte e Infância Ruth Blank – E.M.A.I., por acreditar que seu envolvimento com a arte proporcionaria um trabalho de pesquisa mais eficiente com as crianças. E de fato isso ocorreu. Mas antes de falarmos sobre as crianças, vamos conhecer um pouco da escola.

2.1. A escola:

A E.M.A.I. Ruth Blank foi fundada em 26 de outubro de 1963, completando esse ano 50 anos de funcionamento. A escola está situada no Parque Dom Antônio Zattera, no fundo de uma grande praça. Tem capacidade para atender 40 alunos no turno da manhã e 40 alunos no turno da tarde. Possui turmas de Pré-A e Pré-B nos dois turnos. A turma escolhida para nossa pesquisa foi o Pré-B do turno da manhã, totalizando um pequeno grupo de seis crianças. Seu prédio é pequeno, com duas salas amplas para as turmas de Pré-A e Pré-B, e possui sala específica para modelagem com forno de cerâmica, sala de recursos (para atendimento de alunos com necessidades especiais, desde o ano de 2012), dois banheiros, uma cozinha, um depósito e a sala da direção. Quanto ao quadro de funcionários, a escola possui uma diretora, cinco professoras – sendo que duas são de educação infantil, uma de música, uma de modelagem e uma da sala de recursos, uma auxiliar, uma merendeira e duas serventes.

A partir de 2005, buscando integrar os pais e a escola, realizam-se excursões e espetáculos teatrais-musicais.

Procura-se com este trabalho integrar todas as linguagens da arte em um só momento, além de ser uma rica oportunidade para trabalhar a desinibição, criatividade, integração, ludicidade, bem como o contato com o espaço cênico. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – ESCOLA MUNICIPAL DE ARTE E INFÂNCIA RUTH BLANK, 2013, p.8).

Anteriormente a isso, entre os anos de 1998 a 2002, a escola passou por mudanças na sua proposta, funcionando apenas focada na educação infantil sem ênfase nas linguagens artísticas. A partir de 2003, a instituição voltou a ter a arte como norteadora no trabalho com as crianças, buscando na arte-educação o fundamento para seu projeto de ensino.

O Projeto Político Pedagógico da Escola defende que a escola possui função social ampliando o pensamento por meio de uma educação libertadora vinculada ao ensino da arte na infância. Essa vinculação com a arte e sua função social foi de extrema importância na escolha do local da pesquisa, tendo em vista nossa relação sociológica com os desenhos infantis. Além do mais, a arte se constitui como um alicerce do planejamento docente que busca o desenvolvimento das crianças através da “[...] sensibilidade, criatividade, socialização, imaginação, conscientização mais crítica e consciente da sociedade em que vivemos.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – ESCOLA MUNICIPAL DE ARTE E INFÂNCIA RUTH BLANK, 2013, p.4).

É importante ressaltar ainda, que a escola também evidencia o contato da criança com seu mundo expressivo, seja plástico ou corporal. O trabalho escolar é norteado pelas linguagens artísticas, buscando oferecer aos alunos um “[...] ambiente com oportunidades para experimentação, criação, construção, ludicidade, tornando-a mais crítica em relação ao mundo que a cerca.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – ESCOLA MUNICIPAL DE ARTE E INFÂNCIA RUTH BLANK, 2013, p.6).

A escola possui uma série de objetivos no seu Plano Político Pedagógico. O objetivo geral do estabelecimento, o objetivo geral da educação infantil, e 26 objetivos específicos. Como objetivo geral da instituição ou estabelecimento, a escola expressa sua política pedagógica ao enfatizar o desenvolvimento da educação infantil através das mais diversas linguagens artísticas. Como objetivo geral da educação infantil, a finalidade se concentra no desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- Promover o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade;
 - Criar um ambiente favorável ao desenvolvimento e ao ajustamento social e afetivo;
 - Promover iniciação à matemática, à linguagem e ao pensamento científico dentro da proposta pedagógica da escola (Arte);
 - Aperfeiçoar a acuidade auditiva;
 - Estimular a curiosidade, a iniciativa e a independência da criança;
 - Aprimorar as habilidades motoras amplas e finas;
 - Desenvolver o ritmo e o equilíbrio;
 - Proporcionar a construção de autoestima;
 - Proporcionar o desenvolvimento de hábitos de asseio, ordem e iniciativa;
 - Possibilitar o diagnóstico oportuno e preventivo das deficiências do desenvolvimento da criança, orientando e encaminhando a profissionais especializados;
 - Sensibilizar e envolver a comunidade escolar em relação à educação inclusiva;
 - Garantir que todos os alunos com ou sem deficiência participem ativamente de todas as atividades na escola e na comunidade;
 - Respeitar o diferente, no que se refere ao estilo e ao ritmo da aprendizagem;
 - Criar situações essencialmente lúdicas;
 - Exercitar as habilidades de observação, de atenção e de curiosidade;
 - Expressar-se a partir de seu esquema corporal, numa relação com espaço e tempo;
 - Estimular o desenvolvimento da linguagem oral;
 - Estimular o desenvolvimento físico, motor, social e cognitivo da criança, através das atividades propostas;
 - Despertar interesse pela produção artística local;
 - Proporcionar contato com o conjunto arquitetônico de Pelotas, despertando o interesse e o respeito pela cultura local;
 - Estimular o respeito à diversidade;
 - Estimular a superação de limites através de atividades, usando as linguagens da arte;
 - Desenvolver a consciência, o respeito e o cuidado com o meio ambiente;
 - Valorizar a produção textual realizada oralmente pela professora;
 - Estimular as brincadeiras infantis, valorizando a espontaneidade como forma de desenvolvimento;
 - Proporcionar o contato com obras de arte com artistas de diferentes movimentos.
- (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – ESCOLA MUNICIPAL DE ARTE E INFÂNCIA RUTH BLANK, 2013, p.12-14).

Assim sendo, o planejamento docente se constitui de forma interdisciplinar desde o planejamento, durante a execução e avaliação. O planejamento também é flexível, podendo se modificar de acordo com o trabalho docente diário com as crianças. As atividades são planejadas de acordo com as linguagens artísticas (pintura, modelagem, desenho, expressão corporal, literatura, teatro, música, etc.). O processo de avaliação é contínuo, baseado nas informações dos alunos, na análise e interpretação da ação educativa, buscando sempre aprimorar o trabalho dos

professores. Essa avaliação é realizada nas reuniões pedagógicas mensais e é incentivada a participação dos pais em reuniões na escola, a fim de provocar uma reflexão contínua sobre o desenvolvimento dos alunos de acordo com suas condições e necessidades.

2.2. As crianças:

As turmas são compostas por crianças entre quatro e cinco anos de idade na data da matrícula, sendo que algumas crianças completam seis anos ao longo no ano letivo. A turma onde realizamos a pesquisa foi o Pré-B com crianças entre cinco e seis anos. Era um pequeno grupo de seis crianças, mas que interagiam a ponto de parecer que tinha 20 crianças na sala.

A sala é ampla, com mesas próprias da educação infantil – uma mesa no centro e seis ao redor, formando um círculo. O que possibilita às crianças maior interação durante as atividades, bem como um trabalho em grupo face a face, permanecendo as crianças de frente umas às outras e fazendo-as aprender a conviver e a resolver seus conflitos.

A sala de aula é bem espaçosa, com mesas redondas e desmontáveis, próprias para trabalhos em grupo.
Possui cavaletes para pinturas com têmpera.
É decorada com atividades artísticas das crianças.
E possui visão para o pátio da escola.
Ainda não reparei se em alguma sala possui vista para a praça.
(Diário de campo, 07/10/13).

As crianças ficaram à vontade para desenhar e em nenhum momento se mostraram inibidas frente à pesquisadora. Davam palpites nas temáticas do desenho e influenciavam o planejamento do dia. Talvez isso seja devido à vinculação artística da escola.

Eram ao todo seis crianças, sendo que nem sempre todas estavam presentes. A turma era dividida: três meninas e três meninos. Propus para as crianças que atribuíssem apelidos para elas mesmos a fim de preservar suas identidades na pesquisa. Abaixo segue os codinomes, junto às idades das crianças:

Fernando, cinco anos;

Sofia, seis anos;
Lisa, seis anos;
Néco, seis anos;
Éder, seis anos;
Barbie, seis anos;

As crianças são todas provenientes de classes populares. Sendo que dois meninos são negros e as outras quatro crianças brancas. Não demonstram se diferir quanto a isso. Alguns estereótipos se manifestam nos seus desenhos, conforme será demonstrado ao longo das análises, mas não demonstram preconceitos entre os colegas.

São crianças agitadas. Falam muito, o tempo todo. Sobre assuntos diversos. Contam histórias. Inventam histórias. Propagam em suas falas alguns tradicionalismos gaúchos. Imaginam situações, sendo que em algumas situações eles demonstram consciência de que é fruto de seu imaginário. Desenham bem e expressam suas ideias nos desenhos. Possuem uma grande necessidade de nomear os desenhos e os personagens – fruto do condicionamento escolar. Todos sabiam escrever seus nomes, com algumas letras viradas. Enfim, são crianças que compõem uma turma incrível do ponto de vista sociológico e educacional, demonstrando a riqueza da infância durante todo o processo de produção dos seus desenhos.

Não priorizei fazer um panorama econômico das crianças. Priorizei conhecer elas por elas mesmas e seus desenhos junto ao contexto de produção. Isso não desmerece outras categorias sociológicas que acredito serem importantes (conforme surgirá na fundamentação teórica), mas foi uma decisão que levou em conta os desenhos das crianças contados ou explicados por elas mesmas e não pelas suas condições econômicas.

A partir dessas considerações iniciais sobre as crianças, provocamos a seguir reflexões teóricas importantes para esse trabalho, ressaltando que as características das crianças se revelarão junto aos desenhos, no capítulo dedicado à análise ou interpretação dos mesmos.

Capítulo 3

Fundamentação Teórica

A infância e as crianças têm sido objeto de discussão nas mais diversas áreas de pesquisas. Aqui, focaremos a sociologia da infância como o principal marco teórico para nossa investigação. Consideramos a sociologia da infância como uma nova vertente teórica dentro da sociologia, buscando dar destaque em especial às crianças como sujeitos ativos e construtores da sua própria cultura (CORSARO, 2011).

É importante manter o diálogo interdisciplinar nos estudos da infância, pois esta se encontra envolta em um complexo mundo social que nos suscita buscar conhecer além do que o senso comum conhece. Para isso, se mostra necessário o diálogo com a educação, antropologia, psicologia, pedagogia, história, geografia, etc. É entre os diversos paradigmas teóricos que a infância se constrói no ponto de vista acadêmico, muitas vezes incoerente e contraditório. Nessa teia teórica situamos a sociologia da infância como aporte necessário e tentaremos nas próximas seções, evocar uma teorização sobre esta disciplina, para mostrar de onde surgiram os conceitos que virão a guiar este trabalho nas seções que se seguem.

3.1. Sociologia da Infância:

3.1.1. Teses e dualismos da sociologia da infância:

De acordo com Prout (2010), a sociologia da infância surgiu, primeiramente, apoiando-se na sociologia interacionista desenvolvida nos Estados Unidos em 1960 e problematizando o conceito de socialização. Em segundo lugar, na Europa dos anos 90, concomitante ao ressurgimento da sociologia estrutural, a infância é vista

como uma característica estrutural da sociedade. Em último lugar, nos anos 80, nos Estados Unidos e Europa, a partir do construtivismo social, os conceitos sobre a infância são problematizados e desestabilizados, enfatizando um olhar relativista sobre a infância. Essas problematizações estão presentes até hoje nas pesquisas sociológicas e antropológicas e são objeto de constantes teorizações.

Nesta perspectiva podemos considerar também que o surgimento da sociologia da infância enquanto disciplina foi gerado como uma oposição ao olhar adultocêntrico presente nas pesquisas e às considerações da infância apenas como um vazio, um ser em devir, um ser em construção (SIROTA, 2001). Essa perspectiva perpassa a maioria dos estudos da infância que conhecemos. Sirota (2001) mostra que esse movimento deriva da sociologia tanto de língua francesa quanto inglesa e que os novos estudos se voltam para a criança enquanto ator social e para novas abordagens sobre socialização. Sirota (2001) salienta ainda alguns pontos em comum nas literaturas inglesa e francesa, que hoje – 12 anos depois – podem ser consideradas comuns a outras literaturas, por exemplo: a brasileira e a portuguesa. Estes pontos são comumente o centro do debate dos estudos sociais da infância, a saber: a infância é uma construção social; existe uma variabilidade dos modos de construção da infância; infância é um componente da cultura e da sociedade; as crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno; as crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais; a infância é uma variável de análise sociológica em sentido pleno e deve ser articulada a outras variáveis sociais.

A infância enquanto uma construção social abarca a idéia de buscarmos um quadro interpretativo sobre a infância em cada contexto. Sendo uma construção social, as teorias que explicam a infância são relativas a cada contexto social e cultural pesquisado, o que faz com que exista uma grande variedade de estudos e modos de representação da infância, caracterizando-a como um componente estrutural da cultura e da sociedade. Com a abordagem da nova sociologia da infância, as crianças passaram a ser consideradas como atores em sentido pleno, ou como agentes sociais, invertendo as concepções anteriores, buscando evitar o olhar adulto e suas pré-concepções e evidenciando as crianças e suas opiniões, bem como o que criam nas interações com outras crianças. Tornando as crianças e suas interações como foco das pesquisas, surge a concepção de que as crianças

são ao mesmo tempo produtos e produtores da cultura, aspecto que têm sido amplamente debatidos no interior da antropologia:

Elas [as crianças] elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. Negá-lo seria ir de um extremo ao outro; seria afirmar a particularidade da experiência infantil sob o custo de cunhar uma nova, e dessa vez irredutível, cisão ente os mundos. Seria tornar esses mundos incomunicáveis. (COHN, 2005, p.35).

As crianças são então, produto de nossa cultura e ao mesmo tempo produtoras da cultura à que pertencem, e são também, influenciadas por nossos saberes e ao mesmo tempo influenciam nossa construção de saberes. Talvez seja por isso, que a sociologia tenha vislumbrado a infância como um novo campo de pesquisa, buscando conhecer a origem de nossos conhecimentos, bem como a criação destes. Com isso, a infância mostra-se como uma variável de análise sociológica, mas que deve ser articulada a outras variáveis sociais nas pesquisas (ex: etnia, gênero, idade, classe econômica, etc.).

Para compreender a infância enquanto um fenômeno social, Qvortrup (1993; 2011) destaca nove teses que sustentam que as crianças são parte da sociedade: 1ª) “A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade” (p.203); 2ª) “A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico” (p.204); 3ª) “A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural” (p.205); 4ª) “A infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho” (p.205); 5ª) “As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade” (p.206); 6ª) “A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular” (p.207); 7ª) “A dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar” (p.208); 8ª) “Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças” (p.209); e, 9ª) “A infância é uma categoria social minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras” (p.210).

Com essas nove teses Qvortrup (2011) enfatiza as características que a sociologia da infância suscita. Pensar a infância enquanto uma categoria distinta em qualquer sociedade traz a crítica do autor à forma como a infância muitas vezes é considerada. Para Qvortrup (2011) devem-se usar algumas características abstratas, buscando localizar o lugar das crianças na estrutura social, evitando confundir seus lugares e posições com a de seus pais, por exemplo. Sendo a infância uma categoria estrutural da sociedade, esta é também, uma categoria social permanente independente de quantas crianças entram e saem desta categoria. A questão que Qvortrup (2011) provoca é sobre como a infância se modifica, quantitativa e qualitativamente.

Sendo assim, a infância é uma categoria variável histórica e interculturalmente. Isso significa que há várias representações de infância construídas ao longo do tempo e que estão constantemente em transformação. Problematicar a representação de infância requer sociologicamente problematizar as mudanças históricas pela qual a infância passa; não distanciarmo-nos da ação construtiva das crianças e nem separar a criança da sociedade na qual ela vive. Por isso, Qvortrup (2011) considera a infância como uma parte integrante da sociedade e da divisão do trabalho existente. As crianças ocupam espaço na divisão do trabalho – trabalho escolar, trabalho doméstico, por exemplo, e influenciam os planos e projetos dos pais e adultos à sua volta. A infância interage estruturalmente com outros setores da sociedade, sendo necessário considerá-la em relação às outras estruturas que compõem a sociedade em que as crianças vivem.

A complexidade da infância também pode ser percebida quando Qvortrup (2011) afirma que as crianças são coconstrutoras da cultura e sociedade:

Já aponte como construtivas as atividades escolares das crianças, mas elas não são as únicas, e penso que a tese pode ser generalizada para sugerir que, todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adulto quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância quer da sociedade. Isso é tão simples e evidente que não acredito que alguém possa discordar. (QVORTRUP, 2011, p.206).

A sociedade apresenta dificuldades em aceitar essa ideia, e se aceita é de forma convergente com seus interesses e não totalitária com os interesses das crianças. A tese das crianças como participantes da sociedade e da construção do

mundo social à sua volta é radical na medida em que se torna ameaçadora à ordem social, pois evidencia as crianças enquanto construtoras e críticas sociais e culturais. E a sociedade insiste em negar o que as crianças nos mostram tão simbolicamente em suas interações como sugestões e inovações para problemas do nosso mundo atual.

Outra representação mal feita que temos de abandonar ao falarmos de infância é de que as crianças vivem em um mundo que não é afetado pelas instituições e pela economia local. As crianças estão expostas às mesmas forças sociais que nós adultos, às mesmas forças econômicas, às mesmas forças ligadas à natureza e ao meio ambiente e às mesmas decisões políticas. Todas essas questões causam certo impacto na vida das crianças tanto quanto na vida dos adultos. A sociologia da infância deve procurar conhecer esses impactos e evidenciar a posição na qual as crianças se encontram.

As crianças são, então, afetadas por forças sociais e seus impactos têm grandes efeitos sobre suas vidas e sobre a concepção de infância que a sociedade tem. Com as crianças inseridas em famílias e instituições, e estando à sombra de seus pais e responsáveis, sua dependência convencionada têm consequências negativas e enfatizam sua invisibilidade nas descrições de pesquisas históricas e sociais.

Por exemplo, a insistência em utilizar a família como unidade de observação quanto buscamos saber sobre condições materiais impede-nos de perceber a situação agregada das crianças, comparada com outros grupos na sociedade. (QVORTRUP, 2011, p.209).

Ou seja, para estudarmos a infância, devemos desestabilizar nosso lugar de pesquisa e buscar nossos dados diretamente com as crianças, buscando problematizar suas vivências e o olhar das próprias crianças nas nossas pesquisas (DEMARTINI, 2011).

A ideologia da família se torna, de certa forma uma barreira para os interesses das crianças. Pois as crianças muitas vezes são consideradas como propriedade dos pais ou como responsabilidade dos pais. Existe então, a idéia de que a sociedade interfere apenas em casos excepcionais, o que tira a responsabilidade geral da infância da sociedade. Qvortrup (2011) apresenta três

argumentos ao defender que a sociedade deveria assumir qualquer responsabilidade sobre as crianças:

Primeiramente, um argumento moral: para garantir que crianças sejam providas de acordo com um padrão básico ou com um padrão para famílias com crianças que, em princípio, estejam em igualdade de condições com outros casais sem crianças. Em segundo lugar, um argumento de direito, que deveria admitir que, se as crianças estão contribuindo, elas também podem reivindicar recursos para distribuição; e pode-se adicionar que deveria haver garantias para compensar os pais de suas contribuições. Terceiro, um argumento que diz respeito ao “interesse” nas crianças, com responsabilidade sobre elas, e não é difícil demonstrar que a sociedade também tem significativo interesse nas crianças, se não como crianças, mas como membros do que é ilusoriamente denominado próxima geração. (QVORTRUP, 2011, p.210).

Essa tese traz uma discussão que poderia levar páginas de escrita, objetivos dos quais muitos estudos em sociologia e política da infância têm se debruçado. O que importa aqui é essa idéia de que as crianças estão na sociedade, colaboram, são co-construtoras, mas, no entanto, a responsabilidade pelo seu bem-estar reside apenas nas famílias. Qvortrup (2011) defende um maior envolvimento da sociedade com essas questões e talvez traga elementos que nos permitiriam pensar as políticas públicas feitas “para” a infância – estudos que também já estão sendo desenvolvidos.

A última tese coloca a infância como objeto de tendências marginalizadoras e paternalizadoras. A infância enquanto uma categoria minoritária carrega em si, um status que por si só já exclui a participação das crianças na sociedade. Nas palavras de Qvortrup (2011, p.210):

(...) creio que se justifica sugerir que a infância seja mesmo o protótipo de uma categoria minoritária, pois as metáforas “criança” ou “infantil” são frequentemente utilizadas para caracterizar vários outros grupos minoritários. Quando é esse o caso, trata-se, quase sempre, de um sinal de atitude paternalista, e, exatamente, o paternalismo é uma atitude característica, no sentido de uma estranha combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação à compreensão equivocada das capacidades infantis e à marginalização.

Vale à pena evidenciar, que o artigo de Qvortrup que contém essas nove teses tão importantes para nós, foi produzido e publicado em 1993 e a versão que correntemente utilizamos aqui é uma tradução publicada no Brasil em 2011.

Indo além das características propostas por Sirota (2001) e as teses de Qvortrup (1993; 2011), faz-se necessário reconsiderá-las e problematizá-las nos

nossos estudos atuais. Também se faz necessário compreender as suas possibilidades, seus paradoxos e dualismos. Para isso utilizamos o teórico Alan Prout (2010) que explora esses dualismos.

O primeiro dualismo apontado por Prout (2010) se refere à infância como parte da estrutura social e às crianças como atores – oposição estrutura e ação. Ao primeiro Prout (2010) considera que costumam chamar de Sociologia da Infância e ao segundo de Sociologia das Crianças. Ao primeiro, Prout (2010) considera que se relaciona com a padronização da infância em determinada sociedade e nega o caráter instável das suas fronteiras. Tende assim, a homogeneizar as formas de infância no interior das fronteiras imaginadamente seguras. Nossa tendência é não concordar com o que este autor considera, pois assim como Corsaro (2011), consideramos a infância como uma forma estrutural da sociedade, na medida em que se categorizam como parte da sociedade (da mesma forma que classes sociais e grupos de idade).

Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade. (CORSARO, 2011, p.15-16).

Consideramos então, a crítica de Prout (2010) coerente, na medida em que chama a atenção para estudos que estruturavam e homogeneizavam as perspectivas e paradigmas sobre a infância. Mas nos colocamos ao lado de Corsaro (2011) ao pensar a infância como uma categoria permanente na sociedade, porém enfatizando suas especificidades e heterogeneidades.

O segundo aspecto desse debate diz respeito à ação das crianças. Nas palavras de Prout (2010, p.735):

Os estudos das crianças como atores são quase a imagem invertida disso. A idéia é que as infâncias, no plural aqui, e não no singular, são construídas diversamente e localmente mediante a interação contínua entre atores humanos. A vida social é, ao mesmo tempo, mais contingente e mais frágil, e precisa ser permanentemente trabalhada, mantida e reparada. Embora se reconheçam padrões de larga escala, isso se dá mais gestualmente em referência aos recursos e imposições que supostamente viriam da estrutura

“externa”. Como isso acontece, é difícil saber em detalhe. Em geral, trata-se apenas superficialmente da ação das crianças como atores; ela é vista como uma característica essencial e quase não mediada dos humanos, que não requer muitas explicações. A verdadeira novidade da abordagem está em considerar que as crianças realmente têm uma determinada ação e que cabe ao pesquisador sair a campo e descobri-la. Nisso, eles tiveram mais êxito.

Esse aspecto do debate está de acordo com os pressupostos da nova sociologia da infância, pois busca-se considerar a ação das crianças e o trabalho de campo junto a elas. Esses pressupostos estão presentes em trabalhos de sociólogos como Corsaro (2011), Sarmiento (2011), Faria & Finco (2011), Abramowicz (2011), entre outros tantos, e, também de antropólogos como Cohn (2002; 2005), Silva e Nunes (2002), Silva (2002), e etc., que têm guiado nosso percurso teórico e prático até aqui.

O segundo dualismo concentra-se na dicotomia natureza e cultura. Prout (2010) traz para o debate sociológico moderno a questão da infância. Infância natural ou infância produzida culturalmente? A sociologia tendia a opor radicalmente natureza e cultura como uma sendo externa à outra, e

Se a Sociologia ignorou por tanto tempo a infância, foi porque esta parecia desafiar a divisão entre natureza e cultura.

De fato, Haraway situa a infância entre os fenômenos – os outros são a loucura e o corpo feminino – que burlaram a modernidade, porque se situam dos dois lados da barreira cultura/natureza que ela erigiu. O caráter híbrido da infância, em parte natural e em parte social, parece claramente incômodo para a mentalidade moderna, com sua preocupação em dicotomizar os fenômenos. A solução parcial que encontrou, a de ceder a infância à natureza (isto é, às ciências biológicas e médicas ou suas extensões), persistiu até os últimos anos do século XX. Isso foi codificado na Sociologia como a idéia de socialização – devir social. As crianças pertencem à natureza até fazerem parte do social. A fundamentação da Sociologia da Infância na idéia de que a infância é uma construção social revela-se, desse ponto de vista, como um discurso inverso. Abandona o reducionismo biológico e o substitui pelo reducionismo sociológico. Por mais útil que tenha sido para rebater o reducionismo biológico da infância como natural, hoje em dia é exagero. (PROUT, 2010, p.736)

Com isso, Prout (2010) nos leva a pensar o lugar do sujeito no mundo. Se somos seres sociais ou naturais? Acreditamos, assim como o autor citado, que devemos nos colocar e colocarmos nossas pesquisas sobre as crianças e infâncias no meio termo, somos naturais e sociais, estamos nas fronteiras desse e de outros debates e precisamos nos abrir para compreender a infância como um fenômeno

natural e estrutural da sociedade, mas que é composto por crianças e suas ações são sociais e culturais.

A terceira e última dicotomia proposta por Prout (2010) – mas que deixa claro que existem outras – é sobre a oposição crianças como devires e crianças como seres. Este é um amplo e complexo debate que têm surgido em muitas pesquisas sobre a infância nas ciências sociais.

Nick Lee (1999) argumentou, de forma conclusiva, a meu ver, que a Sociologia da Infância deve reconhecer igualmente o ser e devir. Em primeiro lugar, ele sugere que, embora a oposição fizesse algum sentido do ponto de vista das sociedades modernas, tornou-se insustentável em face das mudanças recentes no emprego e na família. Com elas, o caráter inacabado da vida dos adultos ficou tão visível quanto o das crianças. Nesses termos, tanto os adultos quanto as crianças podem ser vistos como devires, sem deixar de lado a necessidade de respeitar seus estatutos como seres ou pessoas. Em segundo lugar, ao distinguir as crianças como seres “de direito próprio”, a nova Sociologia da Infância corre o risco de endossar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível ser humano sem pertencer a uma complexa rede de interdependências. Ele critica então a nova Sociologia da Infância por se basear unilateralmente na idéia de crianças como seres. Tanto crianças como adultos deveriam ser vistos através de uma multiplicidade de devires, nos quais todos são incompletos e dependentes. (PROUT, 2010, p.737).

Possuímos a tendência de negar que somos seres em devires, como se fossemos completos e não estivéssemos em constante mudança. Isso se reflete nos estudos da sociologia da infância, ao defendermos as crianças como seres e negarmos seu devir. Prout (2010) parece buscar um meio termo ou um caminho que possibilite às nossas pesquisas trilhar em meio a essas ambiguidades e paradoxos, para isso ele define o “terceiro excluído” para ser incluído em nossas pesquisas.

Em outras palavras, não deveriam de antemão inscrever um conjunto de dicotomias no campo, e sim observar a infância como um fenômeno complexo, não imediatamente redutível a um extremo ou outro de uma separação polarizada. Não estou advogando aqui um obsoleto “caminho do meio”. A abordagem que tenho em mente é similar à do autor italiano Norberto Bobbio, quando se refere ao “terceiro incluído”: “ele tenta encontrar seu próprio espaço entre dois opostos e, embora se insira entre eles, não os elimina [...] eles deixam de ser duas totalidades mutuamente exclusivas, como as duas faces da mesma moeda, que não podem ser vistas ao mesmo tempo” (Bobbio, 1996, p.7). (PROUT, 2010, p.739).

Para buscar esse terceiro excluído, Prout (2010) sugere cinco palavras-chave: interdisciplinaridade, hibridismo, redes e mediações, mobilidade e, relação entre gerações. Para compreender onde situar nosso estudo, vamos dissertar um pouco sobre esses termos.

Prout (2010) enfatiza a “necessidade de intensificar a interdisciplinaridade dos estudos da infância” (p.739). O campo de estudos da infância já é constituído pela interdisciplinaridade, no sentido de haver pesquisas e estudos em várias disciplinas, mas há ainda, a necessidade de tornar o diálogo teórico de cada estudo interdisciplinar. Essa é uma questão que gera resistência por parte dos pesquisadores da infância, pois, a maioria dos estudos surgem em oposição a alguma disciplina, como por exemplo, foi com a sociologia da infância em contraponto à psicologia do desenvolvimento. Mas apesar dessa oposição, é importante manter o diálogo, mesmo que se tracem outros caminhos, pois só assim haverá alguma construção de conhecimento importante e inovadora.

O caráter híbrido e a formação de redes heterogêneas justificam a interdisciplinaridade necessária aos estudos da infância. Essas redes híbridas compõem a vida de qualquer criança e adulto, não sendo necessário separá-los como se fossem “espécies diferentes” (PROUT, 2010, p.740). “Em vez disso, a tarefa consiste em saber quantas versões distintas de criança ou adulto emergem da complexa interação, rede e orquestração entre diferentes materiais naturais, discursivos, coletivos e híbridos” (PROUT, 2010, p.740).

Em seguida, Prout (2010) propõem a teoria do ator-rede para compreender as diferentes mediações interacionais das crianças entre os diferentes materiais citados.

Usando a metáfora da “rede”, sugere que a infância poderia ser vista como um conjunto de ordens distintas, às vezes concorrentes e às vezes em conflito. Estas podem ser frágeis, mas podem também estabilizar-se, difundir-se, e, com isso, ser encontradas em larga escala. A rede parece proporcionar uma linguagem da ordenação, que se situa entre as oposições polarizadas oferecidas pela teoria social moderna.

Para exemplificar, Prout (2010) traz o exemplo da relação entre crianças e tecnologias, televisão e internet. Essas conexões podem se sobrepor e coexistir, mas podem também produzir uma forma particular de infância – cada rede, então, produz uma forma ou até mesmo várias formas, de concepção sobre a infância.

Em seguida das redes híbridas de relações, temos a consideração sobre a mobilidade dos sujeitos. Prout (2010) mostra que é praticamente impossível compreender a infância – sua variedade e complexidade – sem levar em conta sua

mobilidade. Quando fala em mobilidade, se refere tanto à mobilidade entre fronteiras, quanto à mobilidade entre classes sociais, e até mesmo entre locais que as crianças circulam – por exemplo, escolas, parques, casas, etc. “Os atores híbridos, pessoas e coisas, que se movimentam em e entre diferentes locais, todos têm um papel na construção daquilo que emerge como “infância”. É preciso retrair esses movimentos para compreendê-los melhor (PROUT, 2010, p.744)”.

Por último, Prout (2010) focaliza a relação entre gerações. O autor traz essa definição para mostrar que a análise da relação entre gerações, traz a infância como produzida dentro de um conjunto de relações híbridas. Traz também algumas críticas que nos permitem pensar sobre esse conceito. Para ele, a idéia de ordem geracional pode vir a restringir o sistema de relações da criança. Outra questão é que esse conceito utiliza uma linguagem baseada em sistema ou estrutura e deixa de lado o conceito de rede anteriormente expresso – o que leva o conceito de geração a cair na idéia de uma estrutura geracional única. Para Prout (2010, p.746), “o importante é manter o processo geracional aberto sem um propósito determinado, e a pluralidade e o alcance dos ‘ordenamentos geracionais’ abertos à investigação.”

As análises de Prout (2010) buscam incluir o “terceiro excluído” em nossas pesquisas na tentativa de encontrar um caminho nas fronteiras das dicotomias, que nos permitam pensar a infância e as crianças sem deixar de levar em conta a ambigüidade presente nos nossos próprios estudos. Levando em consideração o hibridismo, as redes, a mobilidade e a relação entre gerações, é possível desestabilizar nossas pesquisas, repensar as dicotomias que nos guiam inconscientemente e pensar a infância como parte da sociedade em constante mudança, tanto quanto acontece com a vida adulta.

Nossos estudos se localizam em meio a uma infância heterogênea ou híbrida, e para chegarmos a um lugar do conhecimento que seja satisfatório à sociologia e à educação, devemos levar em conta as idéias de Prout (2010). Pois mesmo sendo nosso objeto de pesquisa os desenhos infantis, estes são carregados de características híbridas, são produzidos em meio a redes de interações, são reflexo das mobilidades sociais e transmitem também as relações entre as gerações. O que nos leva, a sermos capazes de compreender a infância como a nova sociologia precisa fazer.

3.1.2. A sociologia da infância no Brasil:

O primeiro expoente da sociologia da infância no Brasil foi Florestan Fernandes na década de 40, com seu estudo sobre “As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro”, publicado em 1979 e republicado em 2004.

Trata-se do registro inédito de elementos constitutivos das *culturas infantis*, captadas a partir de observações sobre grupos de crianças residentes nos bairros operários da cidade de São Paulo que, depois do período da escola, juntavam-se nas ruas para brincar. Entendendo a criança como participante ativo da vida social, o jovem Florestan observa, registra e analisa o modo como se realiza o *processo de socialização das crianças*, como constroem seus espaços de sociabilidades, quais as características destas práticas sociais, afinal, como se constituem as culturas infantis. (QUINTEIRO, 2003, p.10).

Estudos anteriores a esse estavam mais focados em elaborar diagnósticos sobre a infância pobre no Brasil, evidenciando interesses dos adultos e justificando suas ações, e menos interessados em conhecer a vida das crianças fora de suas esferas de poder – na rua, sozinhas, com amigos, interagindo, brincando, conversando e formando culturas infantis. Nesse aspecto Fernandes (1979; 2004) revirou a posição das pesquisas vigentes até então, pois se colocou junto às crianças para observá-las, evitando conclusões feitas com discussões realizadas apenas entre adultos.

Apesar da contribuição de Fernandes (1979; 2004), não podemos deixar de lado as críticas ao autor, pois mesmo se colocando junto às crianças na rua, o autor possuía algumas considerações sobre as crianças que a sociologia da infância procura abandonar. Fernandes inicia seu texto considerando o termo “infantil” como uma designação aos “imaturos em geral” (2004, p.235), caracterizando que as crianças menores de seis anos não possuem uma consciência grupal, apesar de estarem reunidas em grupos, e, utilizando o termo “imaturado” para significar as crianças em seu texto.

Outra crítica pode estar no tratamento dado pelo autor ao termo cultura infantil, buscando assemelhá-lo ao folclore infantil e considerando-o uma subcultura.

Cultura infantil, aqui, significa, aproximadamente, o mesmo que folclore infantil. A diferença entre “folclore infantil” e “cultura infantil” é pouco sensível. A segunda abrange alguns elementos ou complexos culturais de natureza não folclórica, como o futebol ou a natação, quanto às atividades lúdicas das “trocinhas” de meninos; e certos trabalhos caseiros (confeção

de roupinhas para as bonecas, preparação de doces simples, que as crianças aprendem a fazer com maior rapidez, etc.), quanto às “trocinhas” de meninas. A expressão “cultura infantil” é mais adequada, na medida em que traduz melhor o caráter de subcultura que nos preocupa no momento. Ela é mais inclusiva que “folclore infantil” e traz consigo a conotação específica, concernente ao segmento da cultura total partilhado, de modo exclusivo, pelas crianças que constituem os grupos infantis que acabamos de descrever. (FERNANDES, 2004, p.245)

Fernandes (1979; 2004) insere nas culturas infantis o folclore infantil e apesar de assemelhar os termos, ele deixa claro que o termo cultura infantil é mais adequado. O problema reside no fato de caracterizar as culturas infantis como uma subcultura – algo abaixo da cultura socialmente aceita. Fernandes (1979; 2004) também considera os elementos da cultura infantil como elementos próprios da cultura adulta e que são aceitos e incorporados pelas crianças, negligenciando o papel ativo e interpretativo na apropriação cultural das crianças – temática debatida na sociologia da infância por Corsaro (2011) que veremos mais adiante.

Mas em alguns fragmentos de seu texto, Fernandes (1979; 2004) destaca que os “imaturos” – como ele se refere – também elaboram os elementos de sua cultura.

É verdade que, em alguns casos, várias dessas composições se apresentam muito modificada, irreconhecíveis quase, quanto à forma; também é certo que se deslocaram – no tempo e no espaço – de meio e de posição (de Portugal para o Brasil e dos grupos de adultos para os infantis); contudo conservaram a mesma função social, congregando os valores sociais e tradicionais padronizados e os transmitindo, pela recreação, aos indivíduos, membros da mesma sociedade. Neste caso são as crianças que, dessa forma, asseguram a continuidade tradicional, através dos elementos da sua cultura, continuidade essa posta em crise pelo desaparecimento absoluto ou parcial daqueles traços na cultura adulta. (FERNANDES, 2004, p.247).

A incoerência quanto ao tratamento dado às culturas da infância pelo autor, podem ser reflexo da dificuldade que a sociologia encontrou ao pesquisar a infância já na década de 40. Com relação a algumas brincadeiras, Fernandes (1979; 2004) defende que a brincadeira é a mesma em todos os lugares, variando apenas suas características específicas. Exemplo dado pelo autor é a “casinha” (FERNANDES, 2004, p.248), para ele o que mais varia é a qualidade dos brinquedos em decorrência das posses econômicas das crianças e menos a maneira de brincar. Temos dificuldade em aceitar essa consideração, pois partimos de um ponto de vista relativista, que mesmo reconhecendo que a brincadeira de casinha possa existir nas

mais diversas sociedades, nossa preocupação consiste em compreender o significado dessa brincadeira para cada grupo de criança e levar em consideração que as diferenças existentes não dizem respeito somente às suas condições econômicas, mas sim às suas diferenças sociais e culturais que são expressas e manifestas nas suas brincadeiras. Apesar disso, Fernandes (1979; 2004) mudou a forma de olhar os estudos das crianças já naquela época, traçando com alguns problemas é claro, o que viria a ser a sociologia da infância no Brasil.

De brincadeiras de crianças de rua, caracterizadas como folclore ou cultura infantil, passando por estudos e relatórios de diagnósticos da pobreza infantil no Brasil na primeira metade do século XX, chegamos aos anos 90, com o sociólogo José de Souza Martins e seu trabalho intitulado: “Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida”.

A grande contribuição de Martins (1993) foi considerar a criança como testemunha da história, reconhecendo a criança como portadora de uma crítica social. Como uma justificativa de focar a pesquisa na fala das crianças, Martins diz:

(...) a tendência é o cientista social interessar-se por informantes que estão no centro dos acontecimentos, que têm um certo domínio das ocorrências, que têm, supostamente, uma visão mais ampla das coisas, que são os arquitetos da cena e da encenação social. Basicamente, essa opção tende a selecionar informantes que têm poder, ao menos, algum poder: o líder local, os dirigentes, o chefe de família, o adulto. Nada confunde mais o pesquisador de campo do que quando, cumprindo as normas estabelecidas pelo “sábio” da pesquisa, chega a uma casa para entrevistar o chefe da família e no lugar dele encontra a viúva, a divorciada, a abandonada pelo marido, a mãe solteira, ou a criança que fica em casa enquanto os pais estão trabalhando. É que, na verdade, a relação do pesquisador com o pesquisado é, também, uma relação de poder ou, mais comumente, uma relação de autoridade, apoiada na concepção de um mundo hierarquizado e classificado previamente. O pesquisador quase sempre pressupõe e descarta, no grupo que estuda, uma parcela de seres humanos silenciosos, os que não falam. De nada adiantaria conversar com eles. São os que em público e diante do estranho permanecem em silêncio: as mulheres, as crianças, os velhos, os agregados da casa, os dependentes, os que vivem de favor. Ou os mudos da história, os que não deixam textos escritos, documentos. (MARTINS, 2004, p.53-54).

Isso era o que a antiga sociologia fazia – ignorava alguns sujeitos em face de outros. Essa citação mostra as mudanças estruturais ocorridas na sociedade brasileira e que reflete na forma como as novas pesquisas têm sido conduzidas. Invertendo o pólo – onde falavam os homens e adultos, hoje falam as mulheres e crianças. O que também trouxe a necessidade de rever os métodos de pesquisa.

Afinal, como o pesquisador ouviria uma criança, que se esconde atrás das pernas da mãe quando é procurada por um estranho?

Trabalhando com pesquisas sobre a situação social no campo, Martins (2004) se deu conta que muitas vezes estavam presentes as crianças – em pé ou acocoradas nos cantos – em silêncio e sem o direito de falar. Esse fato aguçou a curiosidade do pesquisador, que para chegar até elas, usou como método de pesquisa entrevistas gravadas e depoimentos escritos pelas crianças e adolescentes envolvidos na pesquisa. As falas das crianças e seus escritos se mostraram como “fragmento[s] de um enredo mais amplo, que ela[s] protagoniza[m] *com os outros*” (MARTINS, 2004, p.58).

Os depoimentos escritos tornaram-se significativos para despertar a voz das crianças. Martins (2004) deixa claro o quanto a fala das crianças tornou-se importante para sua pesquisa. Seus depoimentos revelaram grande conhecimento dos acontecimentos à sua volta, bem como uma crítica à sua exclusão pelos adultos. Importante também é a ingenuidade que o pesquisador expressa quando diz que esperava encontrar uma fala inocente e infantil nas crianças. As crianças se mostraram em complexa interação com os problemas sociais dos adultos, atravessando fronteiras invisíveis ao tratarem de temas que até então, só tinha relevância na fala dos adultos.

Outra questão importante é a representação de infância revelada na pesquisa:

A alegria da brincadeira como exceção circunstancial é que define para as crianças desses lugares a infância como um intervalo no dia e não como um período peculiar da vida, de fantasia, jogo e brinquedo, de amadurecimento. Primeiro trabalham, depois vão à escola e depois brincam, no fim do dia, na boca da noite. A infância é o resíduo de um tempo que está acabando. (MARTINS, 2004, p.67).

Fica para pensar o questionamento sobre as certezas que expressamos nas nossas pesquisas. Martins (2004) afirma uma certa representação de infância como sendo a das crianças da pesquisa. Mas não trouxe junto ao texto, a fala de uma criança expressando tal idéia. O que faz com que sua afirmação seja questionável, afinal de contas, com o advento da modernidade muito têm se discutido sobre o fim da infância e muito se têm demonstrado que a infância é diferente em diferentes

tempos e sociedades, o que nos leva a creditar características específicas para cada grupo estudado – mesmo que essas características assustem-nos e sejam contrárias à nossa concepção. Mas Martins (2004) afirma ainda, que os modos de ser criança, em diferentes situações, constitui um modo diferente de viver a infância – o que em nossa opinião, destaca o fato de a infância continuar ali, mesmo entre o pouco tempo que as crianças colonas possuem para brincar, pois a infância está inserida no mesmo mundo que os adultos e afirmar seu desaparecimento em função da inserção das crianças no mundo do trabalho, é ingênuo do ponto de vista sociológico.

Para a sociologia da infância no Brasil, o trabalho de Martins (2004) mostrou a importância que as crianças possuem em toda e qualquer pesquisa – mesmo naquelas onde elas não são objeto principal. Esses pequenos seres que nada dizem, por muitas vezes dizem muito e mais do que os adultos esperam. São capazes de revelar um profundo conhecimento sobre a sociedade à sua volta e suas opiniões merecem ser ouvidas tanto quanto a de um adulto. A criança é então, uma testemunha da história, conforme apontado por Martins (2004), mas acrescentamos ainda, que a idéia de criança se configurou como uma testemunha sem voz da história, ao qual a sociologia – e outras disciplinas preocupadas com o lugar das crianças e da infância na sociedade contemporânea – busca escutar atentamente e dar voz.

Novos estudos têm sido feitos no âmbito da sociologia da infância no Brasil. Alguns desses estudos foram reunidos por Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco no livro “Sociologia da Infância no Brasil”, publicado em 2011. Nele, as autoras procuram demonstrar a visibilidade que as crianças vêm ganhando atualmente nas pesquisas no âmbito das ciências sociais. Os artigos reunidos partem do pressuposto de que as crianças pensam e imaginam. Discutem uma noção de infância “que pressupõe sua trajetória enquanto criança histórica, social, política e cultural” (FARIA & FINCO, 2011, p.1). O livro citado pretendeu contribuir para a sociologia da infância enquanto um campo disciplinar e também explorar a diversidade das crianças brasileiras.

Faria & Finco (2011) pretenderam romper com estereótipos e conceitos pré-concebidos sobre as crianças e suas infâncias, buscando dar espaço às pesquisas

que busquem demonstrar quem são as crianças brasileiras, o que tem em comum e o que as distingue. A estratégia das autoras consiste em virar de ponta-cabeça as perspectivas sobre o universo infantil:

Usamos a estratégia que Ranajit Guha chama de “escrever ao contrário”, como propõe Bhabha (2007), e o desafio de “virar de ponta-cabeça” na tentativa de conseguir compreender o mundo de outra perspectiva, aqui, no nosso caso, menos centrada nos adultos. Talvez olhar ao contrário e ver o mundo de ponta-cabeça possa nos aproximar da forma como as crianças se sentem. Talvez seja possível enxergar seu protagonismo, suas ações dentro do processo de uma educação *emancipatória*. (FARIA & FINCO, 2011, p.5)

Será possível então, partindo da perspectiva das autoras, repensar o protagonismo infantil em relação à pedagogia da infância, como um projeto articulado entre adultos e crianças em busca da construção do conhecimento, assim como será possível questionar as condições de produção de conhecimento pelas crianças nos mais diversos contextos. E ao inverter nossa forma de olhar podemos modificar nossa posição frente às crianças, e de adultos com saberes dominantes passamos a adultos que aprendem com as crianças. A relação de construção de saberes é intercalada entre adultos e crianças mesmo sem percebermos.

Para aprofundar nosso levantamento teórico, utilizaremos especialmente um dos artigos do livro citado, a saber: “A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância” de Anete Abramowicz.

Anete Abramowicz (2011) questiona-se sobre o olhar que as crianças lançam sobre a cidade e afirma sobre a nossa dificuldade em tentar compreender o olhar da criança, colocando-nos o desafio de buscarmos ferramentas teóricas e metodológicas diversas que colaborem com essa proposta. Para ela, pensar o olhar da criança remete-nos a pensar a relação entre o tempo e a infância.

Sobre o tempo, a autora diz:

O tempo diz respeito à criança, e devemos fazer o esforço para pensar um momento anterior em relação àquilo que iremos chamar de infância. Esse “infans”, anterior à linguagem, é uma espécie de forças na qual a criança foi colocada e que nos esforçamos para entender. Essa ausência de fala na qual a criança habita antes da infância, acabou transformando-se em um lugar de exclusão, em companhia daqueles para quem “algo falta”: os deficientes, os loucos, entre outros. Mas poderíamos pensar esse momento anterior à infância como caos, pois denominaremos de forças aquilo que está presente nesse espaço e tempo e que depois daremos o nome de

infância, e as crianças ocuparão esse lugar. Ou seja, isto que chamamos de infância, poderia dizer outrora um caos, serve para designar várias coisas. (ABRAMOWICZ, 2011, p.18).

A autora define o tempo da infância, como um tempo de caos, um tempo de ausência, de exclusão. Mas, apesar disso, o tempo da criança é um tempo presente, falamos sempre de uma criança contemporânea. Talvez isso exprima nossas dificuldades ao fazermos pesquisas com crianças, pois tratamos sempre com uma criança e infância presentes, em constantes mudanças, levando-nos ao extremo de nós mesmos quando pensamos o tempo da infância. Ela é presente, entre o passado e o futuro, nem um nem outro, mas presente e ativa. Está na fratura do tempo, entre o igual e o diferente, no que continua e no que se diferencia. Podemos pensar então, que a infância é um entremeio social, que nos leva a refletir o que tinha antes e o que poderá vir depois.

A ambiguidade presente no tempo da criança e da infância, entre o passado e o presente, trazendo uma criança universal, singular e individual, mostra-nos o quanto as pesquisas sobre a infância devem circular nesse caminho ambíguo, sem negar nem uma nem outra característica. Evidenciando ainda, que a infância nesse entremeio social pode ser importante para pensarmos nossa contemporaneidade.

Para pesquisar a complexidade da infância, Abramowicz (2011, p.22) propõe a processualidade da inventividade como uma alternativa interessante: “inventar novos possíveis, outros olhares”. No caos que a infância foi colocada pela autora, o pensamento é forçado a buscar alternativas. O caos então pode ser definido como algo negativo, mas desse caos, podemos levar o pensamento a trabalhar a favor de nossos objetivos, o que de certa forma o torna positivo. “O pensamento pode conquistar algo que seja inventivo e novo. Ou seja, todo o percurso aqui é para colocar a invenção como centro de nossas pesquisas” (ABRAMOWICZ, 2011, p.23).

E Abramowicz (2011) coloca a inventividade não só do ponto de vista do pesquisador, mas também da criança:

O que a criança vê quando olha uma cidade? A resposta é simples; é preciso perguntar e depois querer saber sua opinião e de fato escutar, mas a importância do olhar de uma criança que olha uma cidade, seja na faixa de Gaza, na Cisjordânia, seja em Ruanda, na África ou no município de Santo Antônio dos Milagres, no Piauí é que a cidade é um meio a ser explorado e inventado, uma cidade sob os olhos de uma criança se presta a

novos trajetos e a novos traçados de vida, a cidade sob o olhar de uma criança pode vir a ser um vetor de imaginação, ela cria mil e um tipos de cidade, insanamente, irresponsavelmente e sobretudo infantilmente, com toda a positividade de ser infantil: um mundo possível e ainda desconhecido. (ABRAMOWICZ, 2011, p.33).

Acrescentamos à essa consideração, a arte infantil, pois nas entrelinhas de Abramowicz, com sua inventividade, abre aos nossos olhos a possibilidade da articulação entre a arte infantil e a sociologia, trabalho tão rico e difícil que tentaremos fazer neste trabalho de pesquisa. Fica então uma referência sociológica que de certa forma pode nos ajudar a pensar a arte infantil na educação. Para concluir, Abramowicz (2011, p.34) diz:

O que se quer dizer é que a experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, já que ligada ao acontecimento; vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto, a uma dêi-idade.

Apesar da sociologia da infância no Brasil estar em pleno desenvolvimento e aprofundamento, parece-me faltar aporte teórico oriundo do próprio país. Muito se tem feito com teorias oriundas dos Estados Unidos e Europa, e assim como essa dificuldade é aparente, nosso estudo também reflete ela, pois utilizamos mais conceitos estrangeiros e menos brasileiros. Mas tentaremos caminhar para uma concretização e teorização desses estudos no Brasil. Para isso acontecer, é importante continuar as pesquisas com essas teorias da sociologia da infância de outros países, sempre pensando de acordo com nossa realidade social, para que possamos refletir esses conceitos e recriá-los conforme se torna necessário.

Com esse levantamento teórico sobre a sociologia da infância no Brasil, esperamos evidenciar que esse campo disciplinar está em pleno desenvolvimento no país, e que possuímos uma grande diversidade de contextos esperando por nossa curiosidade e imaginação sociológica. Foi-nos possível compreender com Fernandes (2004) que a vida da criança deve ser compreendida nos diferentes espaços e contextos. Com Martins (1993) tivemos a criança enquanto testemunha histórica e portadora de uma crítica social. Faria & Finco (2011) nos trouxeram estudos que demonstraram a criança enquanto um sujeito histórico, social, político e cultural. E com Abramowicz (2011) compreendemos a relação entre o tempo e a infância, situando a criança como uma criança presente e contemporânea, e

colocando a inventividade das crianças e dos pesquisadores como centrais no processo de pesquisa.

A partir desse levantamento de referências teóricas, percebemos o quanto é importante aos professores de educação infantil tomar conhecimento sobre a sociologia da infância, a fim de compreender seus alunos enquanto sujeitos sociais e de direitos, bem como abrindo espaço em seus planos de aula/ensino para a articulação com o contexto social destas crianças. Partindo disso, podemos passar aos principais conceitos que inspiraram nosso trabalho de pesquisa: culturas de pares e culturas infantis; reprodução interpretativa; e, desenho como símbolos. Conceitos que serão explorados nas seções que se seguem.

3.2. As culturas de pares e as culturas infantis:

Os conceitos que dão título a esta seção são de grande importância para nosso estudo. Visto que, é a partir deles que podemos situar e compreender as crianças e suas representações. Para compreendê-los, utilizamos a teoria dos sociólogos William Corsaro (2011) e Manuel Sarmiento (2002, 2003).

Para Corsaro (2011), o termo “pares” significa um grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias. Para ele, as culturas de pares são produzidas a partir do momento em que as crianças começam a interagir em outros locais (além de suas casas). É por meio da interação entre crianças e entre crianças e adultos que surgem as culturas de pares. Apesar das crianças se encontrarem em campos institucionais com grande influência dos adultos, suas culturas de pares são “produções coletivas, inovadoras e criativas” (CORSARO, 2011, p.39). As culturas de pares tecem-se numa teia de conhecimentos culturais e institucionais onde as crianças se integram e que também ajudam a constituir.

Este sociólogo destaca a importância das culturas de pares para o desenvolvimento individual das crianças e da sociedade:

As culturas de pares não são fases que cada criança vive. As crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas crianças tecem com outras pessoas por toda sua vida. Portanto, as experiências infantis nas culturas

de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso, elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura. Assim, o desenvolvimento individual é incorporado na produção coletiva de uma série de culturas de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos. (CORSARO, 2011, p.39).

O conceito de Corsaro (2011) abarca a idéia de que as crianças integram duas culturas – as delas próprias e a dos adultos. Também contém implícita a idéia de que essas duas culturas são complexas e interligadas, e que é nessa relação que surgem as culturas de pares infantis.

Uma consideração fundamental sobre a teoria de Corsaro, é que para produzir a cultura de pares, as crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto. Essa apropriação criativa é o que Corsaro denomina como reprodução interpretativa – que será tema da nossa próxima seção. Por enquanto basta ter presente, que a produção das culturas de pares não é uma imitação do mundo adulto, mas sim uma interpretação criativa, que lhes confere certo grau de autonomia com relação aos adultos.

As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares. Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo. Dessa forma, contribuem simultaneamente para a reprodução da cultura adulta. Assim, as culturas de pares infantis têm uma autonomia que as tornam dignas de documentação e de estudo por si. (CORSARO, 2011, p.53).

A base das culturas de pares, então, situa-se nas ações coletivas das crianças, que também dão base à teoria da reprodução interpretativa. Sobre as ações coletivas veremos mais adiante, por enquanto manteremos o foco da nossa seção.

Outra característica importante é que a cultura de pares é pública, coletiva e performática. Assim sendo, em consonância com uma abordagem interpretativa, Corsaro (2011, p.128) define este conceito como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham com as demais”. Evidencia-se aqui, as características principais que devemos observar em nosso estudo: produção e compartilhamento coletivo de significados para as ações partindo das próprias crianças. As características

próprias que definirão a cultura de pares de determinado grupo de crianças surgem e se desenvolvem em consequência das tentativas das crianças em dar sentido, e até mesmo de resistir, ao mundo que as rodeia.

A participação das crianças em rotinas de pares influencia também, sua participação no mundo adulto – e vice-versa. Crianças pequenas participam de rotinas culturais principalmente dentro das famílias. As primeiras interações das crianças com pares são resultado de decisões familiares – para qual escola vai, com quem pode brincar, e etc.

Os pais normalmente decidem quando as crianças começarão a deixar o âmbito familiar e em quais tipos de configurações de pares e instituições seus filhos entrarão (por exemplo, grupos de amigos do bairro, creches ou programas de educação infantil). A natureza e o tempo dessas decisões dizem respeito às condições culturais, aos valores e às práticas; variam entre culturas e ao longo do tempo. (CORSARO, 2011, p.130).

É a partir das interações em instituições fora da família que as crianças passam a interagir com seus pares. Entendendo cultura de pares e cultura infantil como similares, Corsaro busca então, abordar as culturas infantis a partir de duas abordagens: aspectos simbólicos das culturas infantis, e, aspectos materiais das culturas infantis.

Como cultura simbólica da infância, Corsaro (2011) aponta várias representações e símbolos que expressem crenças, preocupações e valores infantis. Para ele, existem três fontes primárias da cultura simbólica da infância: a mídia (desenhos, filmes e outros), a literatura (contos de fadas) e os valores míticos e lendas (Papai Noel, Fada do Dente e outros). As informações provenientes dessas fontes são mediadas por adultos – seja na família ou em outros ambientes. Mas as crianças apropriam-se, usam e transformam essas informações à medida que interagem com seus pares, recriando significados para estes elementos.

Como cultura material da infância, Corsaro (2011, p.145) define “vestuário, livros, ferramentas artísticas e de alfabetização (lápiz de cor, canetas, papel, tintas etc.) e, mais especialmente, brinquedos.” Assim como na abordagem simbólica, aqui, as crianças também podem resignificar esses elementos, por exemplo: podem utilizar esses objetos para produzir outros artefatos, como desenhos, pinturas e etc.

É interessante notar que, dessa forma, os desenhos infantis – objeto de nosso estudo – se localizam como um elemento da cultura material da infância, mas acreditamos que não sejam apenas artefatos materiais, mas também artefatos simbólicos, na medida em que são repletos de ressignificações feitas pelas crianças e com sentidos próprios. Com relação ao aspecto simbólico do desenho infantil, dedicaremos um capítulo para esse tema, logo após a abordagem sobre reprodução interpretativa.

O importante é notar, que Corsaro (2011) situa a infância numa rede de significações simbólicas e materiais em constante comunicação através das culturas de pares, e da mesma forma, inserimos os desenhos infantis nessa perspectiva, produto de culturas de pares e infantis e com significados simbólicos e materiais.

Para aprofundar a discussão sobre cultura de pares e cultura infantil, trazemos para o debate as idéias do sociólogo Manuel Sarmiento (2002; 2003).

Enquanto Corsaro (2011) está mais centrado nas ações coletivas, Sarmiento (2003) centra sua perspectiva principalmente na tensão geracional como um propensor para a criação dos mundos culturais infantis. O que não exclui as duas abordagens. Corsaro (2011) fala sobre a constante interação entre as crianças e o mundo adulto e a influência que um possui sobre o outro, enquanto Sarmiento (2002; 2003) situa as culturas da infância como um elemento distintivo da categoria geracional, situado entre quatro eixos estruturantes e possuidor de uma gramática própria. Antes de entrar nessas características essenciais da teoria de Sarmiento (2002), definiremos as culturas da infância para esse autor.

As culturas da infância são caracterizadas por Sarmiento (2003, p.3-4) como “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”.

As culturas da infância se produzem e reproduzem socialmente, bem como são constituídas e reconstituídas por processos históricos ao longo do tempo. Também se criam na relação intergeracional entre adultos e crianças, entre a cultura adulta e a cultura infantil, mostrando a complexa conexão entre o desenvolvimento cultural de ambos. As crianças disputam poderes com os adultos e buscam desafiar

e questionar sua autoridade, seja na escola, na família ou em outros espaços de convivência, criando situações que geram as culturas da infância enquanto uma forma de resistência ao mundo adulto.

A infância é considerada uma categoria estrutural presente em todas as sociedades (CORSARO, 2011). Essa idéia tende a configurar o termo “infância” como uma característica comum a todas as crianças, mas, conforme Sarmento (2003) existe uma pluralidade nos modos de ser criança. E são esses diferentes modos de ser, que podemos compreender a partir dos desenhos das crianças. Como pluralização das culturas infantis, Sarmento define:

A pluralização do conceito significa que as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidas numa relação de interdependência com culturas sociais atravessadas por relações de classe, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e acção infantil. Não obstante, a ‘marca’ da geração torna-se patente em todas as culturas infantis como denominador comum, traço distintivo que se inscreve nos elementos simbólicos e materiais para além de toda a heterogeneidade, assinalando lugar da infância na produção cultural. (SARMENTO, 2003, p.4).

Considerando a pluralidade dos modos de ser criança, podemos compreendê-la a partir de alguns eixos estruturantes das culturas da infância. Segundo Sarmento (2002, 2003), são eles: interatividade, ludicidade, fantasia do real ou jogo simbólico e reiteração.

Nas culturas de pares infantis, a interatividade se exprime intensamente. O próprio processo de aprendizagem é interativo, na medida em que “(...) as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum” (SARMENTO, 2002, p.14). É na interação entre pares – ou seja, entre crianças – que elas se tornam capazes de apropriar o mundo em que vivem, reinventá-lo e reproduzi-lo entre adultos e crianças. É nessa relação de convivência com outras crianças que se possibilita criar e reproduzir as características formadoras das culturas infantis de determinado grupo. Não se podem deixar de lado as interações das crianças com o mundo dos adultos:

Esta interacção não apenas é contínua e produtora de formas de controlo dos adultos sobre as crianças, como tem como meio da sua expressão a utilização pelos adultos de meios de configuração dos mundos específicos da criança, a partir dos elementos característicos das culturas infantis. Isso é particularmente visível no domínio dos jogos e brinquedos. (SARMENTO, 2002, p.15).

Brinquedos, brincadeiras e jogos podem ser considerados momentos de interação entre as crianças. O que nos traz a característica lúdica das culturas infantis. É na natureza interativa do brincar que Sarmento diz constituir-se um dos primeiros elementos estruturantes das culturas da infância. Pois, “o brinquedo e o brincar são também um factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis.” (SARMENTO, 2002, p.16).

A fantasia do real (ou jogo simbólico) e a reiteração também são elementos fundamentais nas culturas infantis. Sobre a fantasia do real:

Nas culturas infantis, todavia, esse processo de *imaginação do real* é fundacional do modo de inteligibilidade. Esta transposição imaginária de situações, pessoas, objectos ou acontecimentos, esta ‘*não-literalidade*’ (Goldman e Emminson, 1987), está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança, e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência. (SARMENTO, 2002, p.16).

A reiteração nos possibilita compreender esse processo de imaginação do real. Pois a criança possui a capacidade de se transportar no tempo sem deixar de ser ela mesma, bem como a possibilidade de começar tudo de novo. A criança é situada em um tempo não-literal e não-linear. Em um tempo capaz de ser reiniciado e recriado sempre que a criança quiser, através de elementos simbólicos e fantasiosos.

O tempo recursivo da infância tanto se exprime no plano sincrônico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrônico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo. (SARMENTO, 2002, p.18).

Essa transposição do real através do jogo simbólico encaminha-nos às gramáticas das culturas da infância expostas por Sarmento (2002, 2003), enquanto traços distintivos que permitem-nos compreender as culturas da infância e das crianças em várias dimensões. O termo “gramática” não limita o conceito a elementos lingüísticos, mas sim, cria uma metáfora que permite identificar as regras de estruturação simbólica e os princípios de estruturação que dão sentido às características das culturas da infância.

Assim, as culturas da infância podem ser analisadas na *Semântica*, isto é nos processos de referência e significação próprios das crianças, na *Sintaxe*, isto é nas regras de articulação entre os elementos simbólicos e na

Morfologia, isto é, na especificidade das formas que assumem os elementos constitutivos das culturas da infância: os jogos, os brinquedos, os rituais, mas também os gestos e as palavras. Podem ainda ser analisadas na sua *Pragmática*, isto é, nas relações de comunicação que se estabelecem entre pares e nos modos pelos quais se realizam os processos de cooperação e de estratificação entre as crianças (Adler e Adler, 1999). (SARMENTO, 2003, p.10).

Em trabalho de pesquisa anterior, nosso esforço residiu em situar os desenhos produzidos pelas crianças de acordo com as gramáticas estabelecidas por Sarmento. Nossa hipótese era de que o desenho expressaria todas essas características fundamentais das gramáticas da infância, transformando as gramáticas de Sarmento em mais uma metodologia útil ao trabalho de pesquisa que possua o desenho infantil enquanto objeto de pesquisa.

Pois os desenhos podem levar-nos a conhecer as referências e significados atribuídos pelas crianças à determinado tema (semântica). Podem mostrar-nos a articulação entre os elementos simbólicos desenhados pelas crianças em consonância com suas narrativas e suas projeções individuais em seus desenhos (sintaxe). Podem configurar as formas específicas de desenhar das crianças (morfologia) – obviamente diferente dos adultos, pois enquanto o adulto busca uma qualidade estética, a criança parece buscar uma qualidade narrativo-comunicativa em seus desenhos. E por último, considerando a comunicação que é estabelecida entre seus pares na produção do desenho infantil, podemos observar a cooperação entre as crianças nos seus desenhos produzidos em grupos ou na observação do desenho do seu par e na importância que a opinião de outra criança possui (pragmática). (BORDIN, 2013, p.5).

A capacidade das crianças em se recriar e se reinventar nas suas brincadeiras e desenhos, de se transpor em personagens sem deixar de serem elas mesmas, contribui para nossa compreensão dos desenhos infantis como uma expressão simbólica das crianças. As gramáticas das culturas da infância contribuem para nossa compreensão sobre as culturas da infância e os desenhos das crianças, mas para aprofundar nossos conhecimentos, julgamos necessário continuar o diálogo, que faremos a seguir através do conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011), a fim de aprimorar nosso conhecimento sobre teorias e metodologias aplicadas e/ou relacionadas com a educação que nos permitam dar seguimento à pesquisa.

3.3. Reprodução Interpretativa – a sociologia de Corsaro:

Conforme o exposto por Sarmiento (2002), as culturas de pares infantis são importantes meios de interação das crianças, pois possibilitam a produção e a participação coletiva das crianças, tanto entre o mundo adulto quanto entre o mundo infantil. São nessas tensões geracionais, geralmente resultados do poder dos adultos frente às crianças – que mesmo com um papel ativo na produção cultural ocupam posições subordinadas aos adultos – que Corsaro (2011, p.129) mostra o surgimento das culturas de pares: “(...) das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida, a resistir ao mundo adulto”.

A importância da cultura de pares na reprodução interpretativa, nas palavras de Corsaro:

Na perspectiva de reprodução interpretativa, as atividades das crianças com seus pares e sua produção coletiva de uma série de culturas de pares são tão importantes quanto sua interação com adultos. Além disso, alguns elementos da cultura de pares afetam também as rotinas adulto-criança na família e em outras configurações culturais. Vemos, então, que tanto a participação infantil nas rotinas adulto-criança na família e em outros ambientes, quanto nas rotinas das culturas de pares, influenciam sua participação como membro nas culturas infantis e no mundo adulto. (CORSARO, 2011, p.129).

Partindo desta compreensão da cultura de pares, é possível compreender a noção de reprodução interpretativa. Teoria que foi desenvolvida por Corsaro como um contraponto às teorias derivadas de concepções do desenvolvimento infantil que têm sido constantemente discutidas (por exemplo: visões tradicionais de socialização, teoria cognitiva, psicologia do desenvolvimento, noção de estágios do desenvolvimento, etc.) para colaborar na construção de uma nova sociologia da infância. Eis então, a noção de reprodução interpretativa:

O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade. Na verdade, (...) as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a idéia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. O termo também sugere que crianças, estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela *estrutura social existente e pela reprodução social*. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pela sociedade e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas. (CORSARO, 2011, p.31-32).

Com este termo, Corsaro (2011) destaca que as crianças ao produzirem cultura, não estão apenas imitando o mundo adulto, mas sim se apropriando de forma criativa e produzindo e reproduzindo essas informações. Esse processo de apropriação criativa, denominado reprodução interpretativa por Corsaro, é composto por três tipos de ação coletiva. Primeiro: apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças. Segundo: produção e participação de crianças em uma série de cultura de pares. E terceiro: contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta. De acordo com Corsaro (2002), podemos considerar também, que o processo de reprodução interpretativa são as apropriações feitas pelas crianças de forma criativa e ativa dos modelos adultos, passando por um processo de embelezamento ou adaptação para depois ser confrontado com suas realidades:

Primeiro, (...), as crianças apropriam-se activamente de informações do mundo adulto para criar rotinas interactivas estáveis e coerentes na cultura de pares.

Segundo, estas rotinas incluem o embelezamento das crianças dos modelos adultos, para realçar tanto as preocupações colectivas como pessoais na cultura de pares.

Terceiro, nas palavras do sociólogo Pierre Bourdieu, a '*invenção não intencional* da improvisação regulada' (Bourdieu, 1997:79) das crianças nas suas brincadeiras sociodramáticas contribuem para o desenvolvimento de um conjunto de predisposições, através das quais elas confrontam as estruturas objetivas ou as circunstâncias das suas vidas quotidianas. (CORSARO, 2002, pág.131-132).

Corsaro detalha então, essa noção de reprodução interpretativa partindo de dois elementos principais: linguagem e rotinas culturais, e, natureza reprodutiva da participação das crianças na evolução de suas culturas de pares.

Sua ênfase especial na linguagem se justifica na importância que esta possui para a participação das crianças em sua cultura. A linguagem é vista como um sistema simbólico que codifica a realidade das crianças, bem como seu sistema simbólico pode variar, seja no decorrer do desenvolvimento das crianças, seja pelas diferenças locais e geográficas. Elias (1994, p.37) considera que a criança “tem de percorrer um processo de aprendizagem a fim de activar o seu potencial de comunicação” e desde seu nascimento, toda experiência individual tem um aspecto comunicativo. De acordo com isso, Corsaro (2011) mostra que a linguagem das crianças é essencial na participação das suas rotinas culturais e, dependendo da sua capacidade comunicativa, sua participação também pode ser diferente.

Isso se torna claro, quando, ao analisar a participação de uma criança numa rotina cultural Corsaro (2011) demonstra a linguagem desenvolvida da criança, como de fundamental importância para sua participação em determinada rotina. Para ficar claro, a rotina analisada é uma conversa entre mãe e filho enquanto prepara o almoço. A discussão se dá em torno do questionamento feito pela criança: As batatinhas fritas têm sangue? A conversa gira em torno desta problemática, onde a mãe tenta explicar porque as batatinhas fritas não têm sangue, mas acaba descobrindo que seu filho tem vários outros conceitos diferentes dos dela.

Primeiramente, Corsaro enfatiza que durante essas conversas, mãe e filho reafirmam seu relacionamento e resolvem seus problemas e diferenças juntos. Em segundo lugar, a repetição destas rotinas diariamente reafirma os laços familiares e o status que a criança tem na família. Em terceiro lugar, Corsaro mostra como a mãe se utiliza dessa rotina: a rotina fornece à ela informações sobre o conceito que a criança está tentando compartilhar; a rotina fornece também a distinção complexa que a criança realiza entre a realidade e o faz-de-conta (a partir do questionamento sobre se os monstros têm sangue); a mãe percebe que seu conhecimento é diferente do conhecimento de seu filho e que ela distingue a cultura fictícia da realidade (como uma novela) e ele não; e, a mãe usa a rotina para reafirmar a relação com seu filho. Em quarto lugar, a previsibilidade das rotinas fornece um quadro para a produção e interpretação de conhecimentos variados:

O que vemos aqui é que as crianças, à medida que se tornam parte de suas culturas, têm ampla liberdade interpretativa para dar sentido aos seus lugares no mundo. Assim, praticamente qualquer interação na rotina diária é propícia para que as crianças aperfeiçoem e ampliem seus conhecimentos e competências culturais em desenvolvimento. (CORSARO, 2011, p.36).

Em quinto e último lugar, a estrutura das rotinas permitem à mãe e à criança seguir adiante (almoçar, nesse caso), enquanto as confusões e diferenças de conceitos são deixadas para depois.

Dessa forma, as rotinas das culturas das crianças, no exemplo acima familiar, mas que também ocorrem em diversos contextos, são fundamentais para a teoria de reprodução interpretativa, bem como para a compreensão dos desenhos infantis.

Essas concepções nos permitem compreender o processo de aquisição do conhecimento pelo qual as crianças estão passando para então produzirem seus desenhos. As crianças estão em determinado contexto e sob determinada pressão adulta, o que influenciará direta ou indiretamente o produto final do seu desenho. Conforme Corsaro:

Vários pesquisadores, incluindo Williams e Bendelow, usam desenhos para provocar histórias e entendimento do cotidiano das crianças. Por exemplo, Holmes (1995) solicitou às crianças do jardim de infância que desenhassem autorretratos enquanto descreviam para ela o que estavam desenhando, a fim de compreender como elas construíam raça e etnia. Ela argumenta que, por meio do desenho, as crianças podem manifestar-se sobre temas e ideias que têm dificuldade de transmitir verbalmente aos adultos, tais como conceitos complexos de raça. Christensen e James (2000b) usam desenhos para explorar as semelhanças e diferenças de crianças de 10 anos em termos de experiências diárias e da organização do seu tempo. As crianças receberam um pedaço de papel marcado por um círculo grande intitulado “Minha semana”. Foram, então, convidadas a dividir o círculo para representar suas atividades semanais e a quantidade de tempo que dedicavam a cada atividade. As crianças tinham total liberdade para preencher o círculo, da forma como achavam melhor, para representar suas experiências. Durante a atividade, que foi concluída em pequenos grupos, os dois pesquisadores estavam presentes e tinham uma filmadora em funcionamento. Christensen e James coletaram, assim, uma grande variedade de dados significativos de cada criança, tanto sobre os desenhos no papel quanto seu diálogo sobre o processo de realização da atividade. (CORSARO, 2011, p.68).

Compreendendo as culturas de pares e as culturas infantis e, levando em conta o processo de reprodução interpretativa, podemos ter acesso às diferentes características das culturas infantis, sendo o desenho um método de acesso que permite às crianças expressarem suas próprias imagens e representações. Para isso, passamos às considerações teóricas sobre os desenhos infantis.

3.4. Desenhos como símbolos – a sociologia de Sarmiento:

O sociólogo Manuel Sarmiento (2011), insere os desenhos infantis na perspectiva que os considera enquanto produção simbólica de um grupo social de tipo geracional. Uma das importantes considerações da nova sociologia da infância consiste em considerar que o desenho pode ser um importante canal e meio de comunicação não verbal. Conforme Sarmiento:

O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho precede a

comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebês rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de *apreensão* do mundo – no duplo sentido que esta expressão permite de “incorporação” pela criança da realidade externa e de “aprisionamento” do mundo pelo acto de inscrição – articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido, o desenho infantil *comunica*, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer. (SARMENTO, 2011, p.28-29).

Sarmento procura inserir o desenho infantil a partir de uma perspectiva socioantropológica, revelando não apenas a criança que desenha, mas também a sua produção dentro do grupo geracional e do contexto no qual foi realizado. Nessa perspectiva, colocam-se alguns desafios, como a “desconstrução da interpretação gradualista, descontextualizada e adultocêntrica” (SARMENTO, 2011, p.35), bem como considerar o desenho infantil enquanto uma produção simbólica, produto de diferenciados processos culturais de aprendizagens e condições de produção, que levam o desenho a se transformar em artefatos sociais e culturais, “testemunhos singulares de uma cultura que se exprime na materialidade dos produtos em que se comunica” (SARMENTO, 2011, p.36).

A interpretação dos desenhos infantis, de acordo com a perspectiva do referido autor – considerando enquanto produtos simbólicos e artefatos sociais e culturais da infância – deve se dar na “polissemia das suas formas e cores” (SARMENTO, 2011, p.36-37). Conforme demonstrado em outra pesquisa anteriormente citada (BORDIN, 2013), a interpretação se dá inicialmente partindo de três aspectos: em primeiro lugar, enquanto um produto singular do sujeito que o realizou – nesse caso a criança (devidamente contextualizada). Em segundo lugar, enquanto artefato social, repleto de significados sobre valores culturais (do contexto de determinada criança). E, por último (mas sem esgotar outras possibilidades), enquanto um objeto simbólico que representa um grupo específico – a infância e seus subgrupos etários, de acordo com suas capacidades gráficas diferenciadas. Partindo disso, Sarmento propôs uma análise de triplo enquadramento:

O desenho das crianças necessita por isso de ser analisado num triplo enquadramento, articulando as várias dimensões de análise: *primeiro*, como um acto realizado por um sujeito concreto, para o qual são mobilizados saber, vontade, capacidade físico-motora, destreza técnica, emoções e afectos que identificam o sujeito como realidade singular e como produtor cultural único; *segundo*, no quadro da cultura de inserção que autoriza ou

inibe a expressão gráfica da criança, que a exalta ou a recalca, que a instrui, a proíbe ou a liberta, e que o faz através do sistema específico de crenças, das representações e imagens sociais sobre a infância e das instituições que possui; *terceiro*, como uma expressão geracional específica, distinta da expressão plástica dos adultos, veiculadora de formas e conteúdos expressivos e representacionais que necessitam de ser lidos de acordo com uma gramática interpretativa das culturas da infância (Sarmiento, 2004). A este propósito, alguns autores recusam mesmo a expressão “arte infantil”, considerando precisamente essa diferença de estatuto da expressão plástica das crianças ante a pintura (ou escultura) adulta, não porque lhe falte dimensão estética, mas porque decorre de uma intencionalidade e de um sentido intrínseco distinto (Matthews, 2003). (SARMENTO, 2011, p.29-30).

Também devemos enfatizar a importância de levar em conta as condições sociais de produção, as condições sociais de existência das crianças e outras categorias sociológicas (por exemplo: classe, etnia, gênero, escolaridade, etc.) relacionadas à categoria geracional “porque os diversos códigos culturais emanam dessas categorias” (SARMENTO, 2011, p.41). A relação entre essas distintas variáveis dão consistência à interpretação dos desenhos, na medida em que não descontextualizam sua produção.

O desenho infantil de acordo com a perspectiva sociológica incorporada nessa pesquisa, é considerado como uma forma de comunicação em relação à cultura de pares e às culturas da infância, e possuem a capacidade de exprimir a interatividade e a comunicação entre as crianças no momento da sua produção em grupos. O desenho também tem a característica de exteriorizar o mundo de faz-de-conta criado pelas crianças, o que evidencia a importância da articulação de suas falas durante a produção do desenho, buscando compreendê-lo na sua totalidade para evitar tirar conclusões errôneas. “O desenho infantil, afinal, é a expressão de uma das coisas que as crianças fazem de mais sério: brincar.” (SARMENTO, 2011, p.51).

Pesquisamos também, os desenhos infantis produzidos durante as aulas de artes de uma turma de quinta série do ensino fundamental de uma escola pública (BORDIN, 2010). O objetivo consistia em entender como os alunos interagiam em sala de aula, como produziam e que significados atribuíam aos seus desenhos. A metodologia do trabalho consistia em análise semiótica (PEIRCE apud SANTAELLA, 2003), onde buscamos identificar signos nos desenhos produzidos, a fim de compreender a cultura dos alunos. “O signo é uma coisa que representa outra coisa, e ele possui alto poder representativo (BORDIN, 2010, p.38).” Nessas representações usando uma análise semiótica, classificamos os signos enquanto índices, ícones ou símbolos a fim de melhor compreendê-los, mas buscando não classificá-los de forma a perderem seu significado original. Foi uma metodologia que

possibilitou conhecer diferentes níveis de significados nos desenhos, desde ícones (signos sugestivos), passando por índices (signos relacionados a algo real e concreto) e símbolos (signos abstratos com alto poder representativo).

A escola se destacou como um contexto significativo para a produção dos desenhos das crianças. Em seus desenhos e interações verbais com os colegas, as crianças produziam e reproduziam as características das aulas, dos alunos, da escola e de si mesmos e suas famílias fora da escola. Representavam também temas e situações que durante o período da pesquisa se tornaram rotineiras, como por exemplo: a chegada à sala de aula, a troca de períodos, os problemas com outros alunos e com professores, a influência de programas televisivos, a cooperação entre os alunos no momento de produção dos desenhos e a partilha de opiniões, etc. Utilizamos este trabalho para exemplificar o quanto a escola pode condicionar a produção dos desenhos infantis e o quão importante é, para pesquisadores e professores, estarem atentos aos diálogos durante as atividades. Pois desenhos e diálogos juntos colaboram para revelar importantes aspectos culturais, livre de interpretações não fundamentadas, se transformando em importante ferramenta metodológica para quem trabalha (pesquisa ou docência) com crianças.

Estes desenhos, enquanto traços realizados pelos sujeitos que os produziram são, antes de tudo, signos indiciários de seus autores, marcas deixadas no papel por contigüidade de seus gestos manuais, mas também são signos simbólicos, reveladores de um imaginário coletivo agindo sobre o imaginário individual e possibilitando identificar, por convenção, as referências que as imagens podem vir a representar. Sendo essas referências criadas a partir de estímulos externos de referentes que as crianças tentam imitar em sua aparência, elas também são signos icônicos, mas seus significados podem igualmente se transformar em símbolos generalizados e aplicados pedagogicamente pelos professores. Apesar da influência externa, esses referentes não se configuram como fatores exclusivamente objetivos para a produção dos alunos, pois cada criança, de sua maneira, identifica esses estímulos e os interpreta, traduzindo-os em signos repletos de significados subjetivos e intersubjetivos – condição mesmo da comunicação humana e manutenção de uma cultura. Deste modo a importância dos desenhos produzidos em sala de aula, veio possibilitar uma reflexão, não só sobre a sociedade mas também sobre a escola como tal. (BORDIN, 2010, p.66).

Uma tese recente sobre desenhos infantis nos permite visualizar melhor essas considerações teóricas. A dissertação de mestrado de Zélia Gomes (2009) intitulada “Desenho Infantil – Modos de interpretação do mundo e simbolização do

real. Um estudo em Sociologia da Infância.” teve como objetivo conhecer a cultura geracional da infância a partir do desenho infantil. Gomes considerou o desenho infantil enquanto uma produção simbólica e uma linguagem original das crianças, concretizando-se em veículo de comunicação. A autora buscou investigar a importância do contexto escolar na ação e produção dos desenhos das crianças, em que medida o desenho infantil seria um meio de comunicação inter e intrageracional, quais os indicadores de apropriação cultural presentes nas narrativas gráficas, as vivências significativas do autor do desenho inscritas na sua produção, e, a expressão da interpretação do real feita pela criança no seu desenho. As conclusões deste trabalho, nas palavras de Gomes:

O estudo revelou as seguintes respostas: o contexto escolar condiciona a acção de produção do desenho infantil, através da sua vertente humana, o poder do adulto; o desenho infantil constitui-se como um meio de comunicação entre pares, e com adultos, enquanto linguagem simbólica que expressa o entendimento das crianças acerca do mundo; as narrativas gráficas infantis transportam elementos da cultura, global e escolar, enriquecida e transformada pelos elementos presentes na cultura real de pertença; no desenho das crianças inscrevem vivências significativas do seu quotidiano, inserem o conhecimento que possuem da sua comunidade, do seu ambiente físico próximo, das experiências e interações vividas em vários contextos: família, escola, comunidade e natureza. (GOMES, 2009, p.VII).

É importante destacar que o trabalho de Gomes foi uma pesquisa com base etnográfica com registro escrito. Os desenhos foram produzidos na sala de aula ou sala de atividades em uma comunidade rural e periférica de Portugal, com crianças entre cinco e nove anos. A organização do trabalho entre as crianças se dava de duas maneiras: as crianças desenhavam sozinhas na sua mesa e conversavam com o colega ao lado, e, as crianças desenhavam numa mesa em grupo e trocavam idéias entre elas. As temáticas eram negociadas com a turma: podia ser livre e sugerida pelas crianças ou por sugestão da pesquisadora.

As conclusões do trabalho de Gomes fazem-nos retomar as culturas da infância e a reprodução interpretativa, na medida em que, através dos seus desenhos as crianças representaram suas culturas próprias e, relacionadas com suas interações e diálogos (entre as crianças e com a pesquisadora) percebe-se a apropriação criativa feita pelas crianças e reproduzida nas suas narrativas gráficas, indo ao encontro de algumas conclusões feitas na pesquisa anterior (BORDIN, 2010).

As considerações teóricas sobre os desenhos infantis nos permitem pensar a educação infantil na medida em que colaboram para efetivar a comunicação entre adultos e crianças no interior da escola, possibilitando ao professor compreender os diferentes processos sociais de aprendizagem pelo qual cada criança passa. Desta forma, observar os desenhos das crianças e sua produção, pode manifestar elementos para que os professores pensem seus planejamentos de acordo com o grupo em que trabalha. Os desenhos transformam-se então, não apenas em formas de expressão simbólica das crianças, mas também em artefatos que devem ser problematizados por adultos, sejam eles professores ou não.

Assim sendo, destacamos o aspecto simbólico do desenho infantil para Sarmiento (2011), como sendo fundamental para nosso estudo, em diálogo com as teorias expostas anteriormente, que formam um quadro teórico analítico que nos possibilita pensar a infância e suas representações.

3.5. Outras pesquisas sobre desenhos infantis:

Nesta seção, que segue às considerações sobre desenhos enquanto símbolos, pretendemos traçar uma revisão de trabalhos de outros pesquisadores sobre o nosso tema de pesquisa. Partindo da pesquisa de Sarmiento (2011), tratada na seção anterior, dialogamos um pouco mais com o trabalho de Gomes (2009), para em seguida revisarmos outros trabalhos de pesquisa que tenham como objeto os desenhos infantis.

Gomes (2009) situa o desenho infantil enquanto produção simbólica e linguagem original da infância, bem como enquanto um veículo de comunicação das crianças. Em seu trabalho de pesquisa, a autora colocou cinco questionamentos iniciais: Qual a importância do contexto escolar na ação e produção do desenho? Em que medida o desenho infantil é meio de comunicação inter e intrageracional? Que indicadores de apropriação da cultura de pertença estão presentes nas narrativas gráficas das crianças? De que forma traduz o desenho as vivências significativas do seu autor? Como é que a criança expressa no desenho a interpretação do real?

Partindo dessas questões, a autora definiu o contexto da sua pesquisa e situou sua investigação enquanto uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Estabeleceu também a importância do registro escrito na pesquisa, considerando que

[...] ouvi-las é particularmente importante no estudo da sua expressão gráfica, pois, e segundo Sarmiento “o desenho é freqüentemente acompanhado de verbalização das crianças que referem as figuras e os motivos inscritos no papel de modo por vezes paradoxal e fora da inteligibilidade dos adultos” (2007, p.18). (GOMES, 2009, p.1).

Além da importância do registro escrito, a autora também demonstrou a importância da escuta das crianças na relação entre pesquisador e alunos, como uma forma de cooperação que possibilite que se construam vias de compreensão para as culturas da infância do grupo pesquisado. “Com esta escuta das crianças foi possível aprofundar e iluminar os elementos desenhados, a significação que a criança lhes atribui, a sua percepção e interpretação do mundo aí representado.” (GOMES, 2009, p.2).

Para caracterizar o grupo de crianças com idade entre cinco e nove anos, Gomes (2009) criou quadros e gráficos com informações referentes à gênero, situação sócio-econômica, redes familiares e vizinhança, tipos de família, escolaridade dos pais, profissão dos pais, distribuição de irmãos na família e distribuição de tipos de família.

Metodologicamente, o trabalho de pesquisa entre as crianças se organizou de duas formas: as crianças desenhavam na sua mesa e conversavam com o colega do lado; e, as crianças desenhavam numa mesa comum e trocavam idéias entre elas. A temática dos desenhos seria negociada com a turma, podendo ser: livre, por sugestão das crianças, ou, por sugestão da pesquisadora. Gomes (2009) defendeu a utilização dos desenhos livres:

Pareceu-nos que permitir às crianças que desenhassem livremente levaria a, por um lado, um bom entendimento facilitador do andamento dos trabalhos, e por outro, a que as crianças se poderiam expressar sem constrangimentos. De facto, os desenhos como produção livre foi uma tarefa do agrado de todas as crianças. Não se prenderam com a escolha do tema, o que realmente lhes interessava era o facto de o adulto não interferir com o seu trabalho. Houve até momentos em que todas as crianças optaram por desenhar sobre o mesmo tema. Mas, o que prendeu mais a atenção de todas as crianças envolvidas na pesquisa foi o facto de constatarem que também possuíam conhecimentos: os seus desenhos

eram importantes para os estudos de um adulto. Geralmente não são solicitadas para participarem com os seus saberes na aprendizagem dos adultos. (GOMES, 2009, p.15).

Não podemos deixar de lado que as crianças com a qual a pesquisadora trabalhou tinham idades que variavam entre cinco e nove anos, mas para nossa pesquisa, que envolverá crianças com média de cinco anos, precisamos planejar como se dará o trabalho de campo, provavelmente baseado em projetos, e até mesmo incluindo o desenho livre, mas isso estará melhor definido no capítulo que tratará sobre metodologia.

A recolha dos dados da pesquisa que foi realizada por Gomes (2009) teve como base metodológica três aspectos: a realização dos desenhos feitos pelas crianças na sala de aula ou sala de atividades, o diálogo simultâneo ao ato de desenhar, e, uma entrevista-conversa com cada criança envolvida na pesquisa. Partindo dessa metodologia, Gomes pode analisar os desenhos de acordo com quatro premissas definidas pela autora. Primeiramente, fez-se uma leitura dos 243 desenhos recolhidos na pesquisa, dividida em duas fases. Na primeira fase, os desenhos foram agrupados por representações gráficas que conduziam à respostas para as questões da pesquisa, o que resultou em quatro grandes grupos de análise. A segunda fase subdividiu esses quatro grandes grupos por temas afins. Partindo dos temas definidos na primeira parte da análise da pesquisa, a segunda premissa buscou estabelecer categorias que atribuíssem sentido às ações e contextos representados pelas crianças. Em terceiro lugar, a autora buscou realizar uma análise impressionista das categorias, análise essa, que não foi definida pela autora, mas que ao acompanhar sua dissertação parece-nos uma análise a partir das suas próprias impressões sobre os desenhos para em seguida, de acordo com a quarta premissa, realizar uma interpretação de acordo com o quadro teórico da pesquisa.

Destaquei esses aspectos do trabalho de Gomes (2009) a fim de compreender como o trabalho de pesquisa pode ser realizado com crianças, podendo assim, revisar outros trabalhos e suas metodologias e também, estabelecer minha própria metodologia. Assim feito, conheceremos mais alguns trabalhos que nos ajudarão a compreender a metodologia de pesquisa com desenhos infantis, sendo eles de autoria de: Sandra L. de Paula (2008), Márcia Gobbi (2012), Silvia M. C. da Silva (1998), Lisa M. Mitchell (2006), Sonia Grubtis (2003), Talita P. Dias e

Nancy V. F. de Almeida (2009), Anderson Ferrari (2012), e Gianfranco Stacciolo (2011).

Paula (2008) propôs uma reflexão sociológica sobre a leitura do mundo a partir do olhar infantil, buscando evidenciar a visão de mundo das crianças e suas relações representadas nos desenhos infantis. Sua pesquisa foi realizada em um bairro periférico com crianças entre seis e dez anos, utilizando referências sociológicas e antropológicas. Para tanto, realizou oficinas de desenhos na escola do bairro, a fim de “compreender suas relações culturais e sociais, a partir de suas representações” (PAULA, 2008, p.1).

Em seus desenhos, essas crianças representavam suas vidas, seu cotidiano, suas relações, suas crenças e preconceitos. Seus desenhos retratavam sua vida, seus pensamentos, seus valores e nos falavam das relações com a família, falavam sobre a violência, o racismo, o machismo, enfim, seu mundo. (PAULA, 2008, p.1)

Paula (2008) evidencia, assim como nós, que a leitura do mundo é frequentemente realizada pelos adultos, e a inversão dessa leitura é de extrema importância para a pesquisa educacional e sociológica. Na sua pesquisa, Paula (2008) encontrou a violência cotidiana das crianças, bem como as relações de machismo e racismo presente nos seus desenhos. Sua metodologia consistia em registros de diário de campo, utilização de dados de arquivo da escola do bairro e oficinas de desenhos. A análise de seu trabalho não se torna clara no artigo disponibilizado, nos levando a questionar: de que forma a autora diz *constatar* representações? Parece-nos incoerente com todas as perspectivas anteriores, pois constatar não nos deixa margem para a expressão da própria criança. Pois não devemos olhar os desenhos e constatar, mas sim, fazer uma profunda e complexa relação contextual das crianças com seus desenhos, das suas falas e sentidos atribuídos ao desenho, para então aprofundarmos esta compreensão com as teorias e conceitos escolhidos para isso.

É incrível perceber que, em poucos artigos sobre o tema tratado, aparecem os desenhos infantis sobrepostos com as teorias. Na grande maioria, são teorias sobre, idéias e interpretações mal feitas sobre os desenhos, sem, no entanto apresentá-los ao leitor. O que pode significar receio por parte dos pesquisadores de que leitores coloquem em xeque suas interpretações. Por isso, torna-se importante a

presença dos desenhos no trabalho escrito, junto com falas transcritas das crianças, bem como excertos do diário de campo. Isso permite maior confiabilidade da pesquisa, pois permite que outros pesquisadores questionem e busquem outras respostas para os problemas de pesquisa.

Tomamos como referência agora, as idéias de Gobbi (2012) que defende que desenhos podem ser marcas sociais de infâncias. Segundo a autora:

Nesta abordagem, desenhos e fotografias são concebidos como formas expressivas e apresentados como fontes documentais importantes para conhecermos diversos aspectos da infância brasileira, bem como suas criações, ao mesmo tempo em que procura suscitar a circulação de idéias sobre criança, infância e suas inventividades, circunscritas a um determinado período de nossa história e cultura. (GOBBI, 2012, p.135).

Gobbi (2012) apresenta os desenhos das crianças como fontes indiciárias que chamem a atenção de adultos e crianças sobre suas infâncias, e, como fontes documentais constituindo-se em documentos históricos. Evidenciando a o processo interativo na construção do conhecimento da criança, a autora considera que a prática do desenho é uma prática social, expressão de representações sociais das crianças.

Não são consideradas como retratos da realidade e sim como suas representações, individuais ou coletivas. Inicialmente, aqui os desenhos são concebidos como representações do mundo, ao mesmo tempo em que se constituem como objetos do mundo da representação, revelando-se nas relações com o universo adulto e infantil. Como instrumento, isto lhe permite conhecer melhor aquilo que a criança desenhista é, bem como a própria criança saber mais sobre os outros meninos e meninas que com ela se relacionam, de perto e de longe. (GOBBI, 2012, p.136).

Faz-se necessário apropriar-nos das idéias de Gobbi (2012) sobre o desenho infantil no âmbito revelado pela autora. Para isso, precisamos compreender o que significa falarmos em desenhos infantis enquanto documentos históricos. Para Gobbi (2012) esse termo carrega o peso e a importância de uma fonte documental histórica, que traz consigo, aspectos como: a memória da infância e a história do desenho. Também apresentam oportunidades para que os adultos conheçam melhor as crianças e sua infância, favorecendo a construção de olhares reflexivos sobre as relações sociais e a percepção de mundo das crianças. Surgindo aí, a emergência das culturas infantis.

É propor uma problematização do mesmo como uma narrativa cultural criada na infância pelas crianças, comportando nisso a imaginação e

demais elementos de sua vida. Uma proposta possível de ser implementada é a conjugação entre o desenho e a oralidade que pode revelar, em muitos momentos, como diversos grupos sociais compreendem a si e aos outros. São as culturas infantis que emergem, dando-se a conhecer. (GOBBI, 2012, p.137).

Gobbi (2012) faz um apanhado geral sobre a produção dos desenhos infantis que não utilizaremos como referência aqui, pois o que nos importa em seu trabalho é o surgimento das culturas infantis no desenho da criança e a sua afirmação dos desenhos enquanto documentos históricos, indo em consonância com nossa perspectiva sobre o objeto de estudo. Ela escreve:

Afirmar os desenhos como fontes documentais não significa datá-los simplesmente, trata-se de entendê-los dentro de diferentes contextos de produção, os quais são dinâmicos, curiosos, apresentando contradições. Descortina-se um cenário diante de nós como pistas a serem seguidas. Imagens cujas presenças podem ficar retidas na retina, no corpo, nos diversos espaços freqüentados pelos meninos e meninas desenhistas. (GOBBI, 2012, p.138).

Afirmando os desenhos enquanto documentos históricos, Gobbi (2012) levanta-nos o questionamento sobre as condições de constituição dos desenhos. Para isso, tomamos como referência Silva (1998). Ela inicia seu trabalho deixando clara a necessidade de desvincularmo-nos da visão maturacionista do desenho infantil, visão essa, que desliga a produção do desenho infantil do seu contexto sócio-cultural e focaliza no produto, ao invés do processo.

A visão maturacionista concebe a participação social como algo nocivo, que pode prejudicar o desenrolar “natural” do desenvolvimento gráfico. O ambiente pode apenas estimular a vivência de experiências em relação ao processo de criação gráfica, bem como proporcionar variedade de materiais; tais contribuições podem, quando muito, afetar o ritmo – considerado universal – das etapas. (SILVA, 1998, p.1).

Assim como Silva (1998), apesar de compreendermos a importância do maturacionismo na evolução dos seres humanos, vamos contra essa concepção, pois consideramos os processos sociais de fundamental importância para compreender os desenhos infantis.

Assim como uma pessoa só aprende a expressar-se oralmente se conviver com falantes, a criança desenha porque vive em uma cultura que tem na atividade gráfica uma de suas formas de expressão. O desenvolvimento do grafismo é marcado pelas interações sociais, o que equivale a afirmar a sua constituição social. (SILVA, 1998, p.5).

Levando em conta esse mix de teorias, tendo os desenhos como documentos históricos e produtos de processos sociais, tomamos como referência

neste momento, o trabalho de Mitchell (2006), buscando localizar o desenho enquanto uma técnica centrada na criança.

Mitchell (2006) realiza sua pesquisa na região central das Filipinas. Seu trabalho traz as questões discutidas por outros autores até aqui, que envolvem as crianças enquanto agentes culturais e sociais. Para ela, torna-se necessário repensar nossas ferramentas de pesquisa. Primeiramente devemos nos assegurar que a participação das crianças seja voluntária e seus consentimentos informados são uma forma significativa de garantir um trabalho ético com crianças. Em segundo lugar, devemos estar abertos à outras possibilidades quando pesquisamos os desenhos das crianças, pois onde vemos um desenho incompleto, a criança vê uma figura de importância simbólica na sua vida, o que faz com que devamos considerar que suas opiniões são diferentes dos adultos, mas não por isso menos importantes. Em todo seu artigo, Mitchell (2006) defende os desenhos das crianças como uma ferramenta de pesquisa.

Clearly, visual methods can be a valuable tool for research with children, particularly as employed in the works above, where children's visual productions are seen as social rather than individual creations, and as sites of cultural production, rather than as mere reproduction. (MITCHELL, 2006, p.61).

Para dar consistência ao seu pensamento, Mitchell (2006) coloca considerações sobre a pesquisa com desenhos infantis. Primeiro, métodos visuais centrados na criança como os desenhos podem ser um facilitador na pesquisa com crianças, pois evitam que as crianças se sintam tão intimidadas quanto com outros métodos. Ou seja, os desenhos podem ser um facilitador para a pesquisa com crianças.

Drawing is something many children do, without complex technology, at school and in play, thus its child-friendly status is reinforced. When drawing is familiar to the child, it can be particularly "effective in bringing out the complexities of their social experience" (Nieuwenhuys 1996:55). (MITCHELL, 2006, p.61).

Em segundo lugar, estes métodos visuais podem diminuir as tensões de poder entre adultos e crianças relativos à outros métodos de pesquisa. Desenhando a criança se comunica. Desenhar é o que ela faz de melhor e o que fazemos de pior, colocando-nos à mercê da criança para compreender seus desenhos. O que resulta

na abertura de um espaço para o diálogo, facilitando a relação de pesquisador/pesquisado. Criando também um espaço de envolvimento e interação.

Asking children to draw or to take pictures need to involve the kind of sustained presence of, or interaction with, an adult researcher that characterizes conventional methods of participant observation. (MITCHELL, 2006, p.62).

Em terceiro lugar, em contraste com entrevistas verbais/orais, os desenhos não dão aos adultos vantagem comunicativa. Assim sendo, os desenhos se mostram apropriados na pesquisa com crianças, pois confere poder à comunicação da criança. Conforme Mitchell (2006, p.62) “[...] drawing is seen as appropriate for the cognitive and communicative skills associated with being a child, especially a pre-teen.”

Em quarto e último lugar, os métodos visuais podem ser ferramentas de pesquisa potencialmente efetiva para empoderar a criança. Em outras palavras:

[...] enabling children's perspectives through film and drawing can make their knowledge and concerns visible to adults and can be the basis for involving children in identifying and solving issues that concern them. (MITCHELL, 2006, p.62).

Em sua pesquisa de campo nas Filipinas, o desenho infantil foi utilizado como uma estratégia etnográfica, onde a pesquisadora buscava tornar visíveis e concretas as idéias das crianças. Os desenhos não foram utilizados isoladamente, mas em seqüência às conversas das crianças entre si, entre crianças e adultos (membros da sociedade local e pesquisadores). Da mesma forma que nossas referências anteriores, Mitchell (2006) considerou o desenho não apenas como o produto, mas também levando em conta as circunstâncias de sua produção, circulação e consumo.

Attention to the *production* of an image, to the ways in which drawings are made and the reasons they are made entails consideration of technologies of drawing, the social relations of drawings, the setting of their production, and the embodied or corporeal aspects of producing marks on a page. (MITCHELL, 2006, p.63-64).

Os desenhos tornaram possível para a pesquisadora, conhecer a diferença entre o olhar da criança e do adulto sobre a sociedade pesquisada. Um dos exemplos dado por Mitchell (2006) foi sobre os problemas de saúde local. Enquanto os adultos citavam diarreia, febre, asma e outros, as crianças apontaram problemas como: pés machucados por andarem descalços ou com sapatos inadequados, dor

de dente em decorrência do excesso de doces e má escovação, pernas e braços com marcas de sarna e dores de cabeça que as crianças atribuíam ao excesso de sol, calor e trabalho.

Mitchell (2006) relata que, durante o primeiro mês de pesquisa de campo, precisou se concentrar na tentativa de mudar a idéia de que os desenhos são testes de desenvolvimento infantil. Outra dificuldade encontrada foi o fato de que os adultos costumavam ridicularizar os desenhos das crianças.

Yet, some adults were concerned that the drawings revealed what they perceived as their children's ignorance and low status. In one particularly revealing drawing session, my six-year-old daughter was working alongside her friends in the community. Several mothers hastened to correct their children's pictures, apologizing that, "Our children probably don't know as much as your daughter does." Some mothers commented further that their children were "thin" (*nipis*) and "dark" (*madulom*), while my child was seen as "light" (*clara, lapsi*) and "beautiful" (*guapa*). These statements, in conjunction with local uncomplimentary views of children, are clear reminders that broad social and economic patterns of inequality and paternalism and enduring legacies of colonialism are inseparable from the local production of drawings, even those done by children. (MITCHELL, 2006, p.69).

Ao final de seu trabalho de pesquisa, os desenhos das crianças atraíram a atenção da comunidade local quando foram expostos em um museu. Esses desenhos serviram como um ponto de recomeço para a mudança local, pois observando os desenhos das crianças e suas idéias sobre o mundo, alguns governantes mostraram-se interessados no ponto de vista do outro – esse outro (a criança) que muito foi negligenciado e que agora, estava sendo melhor observado. O que Mitchell (2006) nos demonstra com seu trabalho, é a riqueza que a pesquisa com os desenhos das crianças pode conter, possibilitando à criança expressar sua idéia de mundo, e, ao adulto, compreender outras idéias que não só a sua.

Ainda pensando na sociedade, temos o trabalho de Grubits (2003) revelando a casa – tema recorrente nos desenhos infantis – enquanto um revelador de organizações sociais e aspectos culturais dos grupos de pesquisa (no caso da autora, grupos indígenas). A pesquisa da autora centrou-se na construção da identidade infantil através dos desenhos. Pesquisando entre grupos indígenas, foi possível perceber que a casa constitui-se em um importante objeto representado pelas crianças, carregado de significados que estão relacionados à cultura, sociedade, vida, tradição familiar e identidade.

Grubits (2003) nos chama a atenção, quando ao analisar-mos os desenhos, esquecemos das circunstâncias particulares e dos processos sociais que orientam a produção. Assim como os outros autores citados anteriormente, Grubits (2003) enfatiza o contexto de produção dos desenhos.

Mais grave seria decompor a imagem, isolar algum detalhe privilegiado, hierarquizá-lo e lhe atribuir um valor significativo específico. Além disso, o signo não adquire seu significado senão nas suas relações com a reunião de tudo aquilo a que ele pertence. (GRUBITS, 2003, p.99).

Os desenhos, também perpassam por um mundo simbólico, segundo Grubits (2003). Pois a constituição e representação de algum objeto pelas crianças faz parte de um mundo de símbolos que ela possui. Bem como, o mundo do imaginário se exprime em suas representações. O valor simbólico do desenho se exprime também em seu valor narrativo.

Ele nos mostra a maneira como a criança, através das coisas, vive os significados simbólicos que ela lhes atribui. É a reunião de seu mundo imaginário que se reflete no seu desenho. O que ela não pode nos dizer de seus sonhos, emoções, nas situações concretas, ela nos indica pelos seus desenhos. (GRUBITS, 2003, p.99).

Entre os objetos que apareceram nos desenhos da pesquisa de Grubits (2003) encontra-se a casa como o principal. O significado da representação da casa na pesquisa realizada, segundo Grubits (2003, p.99) leva em conta “as interações entre a natureza e a cultura, entre o inato e o adquirido, entre o indivíduo e a sociedade.” As casas, então, variavam os formatos. Desde casas com arquitetura própria da comunidade indígena e casas com arquitetura comum aos desenhos das crianças da cidade, até casas com arquitetura mesclada entre o tradicional e o urbano. Percebe-se aí, tanto a manifestação da cultura local, quanto a manifestação da cultura introduzida através das escolas, e ainda a tentativa de manter a organização cultural indígena. Sendo assim, Grubits (2003) conclui que através do desenho da casa, foi possível perceber a construção da identidade infantil, entre as contradições de ser ou não um indígena com as novas referências introduzidas pelas escolas.

Reafirmando a importância das discussões anteriores, mas necessitando avançar em outras leituras e variando um pouco o assunto, trataremos agora do desenho enquanto uma atividade mediadora de interações sociais entre crianças, segundo Dias & Almeida (2009).

As duas pesquisadoras trabalharam com 28 crianças entre dois e cinco anos, divididas em quatro grupos etários. Elas partem do pressuposto de que o desenho é uma atividade propiciadora de interações sociais. A abordagem da pesquisa parte da psicologia sócio-histórica, considerando o signo como sendo socialmente construído e como meio para o contato social. No começo da pesquisa, Dias & Almeida (2009) passaram por um período de adaptação na escola. Durante uma semana, freqüentaram diariamente as salas de aulas regulares das diferentes crianças do estudo, engajando-se nas atividades propostas pelos professores. Esse processo de adaptação tem por finalidade colaborar com o andamento da pesquisa, estabelecendo um melhor vínculo entre pesquisadoras e crianças.

O principal conceito do estudo de Dias & Almeida (2009) foi sobre interação social, definido pelas autoras como “[...] ação recíproca entre, pelo menos, duas pessoas, caracterizando-o como um processo de troca, influência e regulação recíproca entre eles (Perosa, 1993)” (DIAS & ALMEIDA, 2009, p.315). Partindo desse conceito, as pesquisadoras criaram 16 categorias de análise e utilizaram metodologia estatística para proceder às análises.

Apesar de nossa precaução em relação às análises estatísticas, o estudo das referidas pesquisadoras trouxe algumas conclusões interessantes para nossa pesquisa sobre desenhos infantis.

A condição de produção de desenhos pode sim, favorecer uma alta freqüência interativa entre as crianças. Ainda segundo Dias & Almeida (2009) o desenho confirmou-se como um meio para o contato social.

[...] os resultados do presente estudo indicaram que: (1) o contexto de desenho é promotor de interações sociais entre crianças (728 ocorrências) e pode constituir-se em condição favorável ao desenvolvimento; (2) os tipos de interações variam quando se considera a idade; (3) não houve grandes variações nas categorias interativas, quando se consideram as diferentes condições de desenho utilizadas. (DIAS e ALMEIDA, 2009, p.320).

É importante ressaltar, que enquanto o desenho é promotor de interações sociais, ele também é promotor de condições de aprendizagem das crianças. Isso se dá, devido ao fato de que, por meio do grafismo, a criança entra em contato com o seu mundo simbólico e imaginário, desenvolvendo suas capacidades cognitivas, bem como seu desenvolvimento motor. Com essa pesquisa, Dias & Almeida (2009) objetivaram também, mostrar que o desenho deveria fazer parte do planejamento

dos professores de educação infantil, dado à sua importância no desenvolvimento interativo, simbólico e motor.

Além de todas essas considerações, pretendemos mostrar agora, o desenho infantil fazendo parte de uma cultura visual que permita constituir novas infâncias e até mesmo, novos docentes. Para isso, utilizaremos o trabalho de Ferrari (2012), onde ele fez uma análise de um documentário catalão sobre famílias homoparentais destinado à escolas. Não nos deteremos na sua análise, mas sim nas suas considerações sobre cultura visual e como isso pode contribuir com nosso trabalho de pesquisa.

Ferrari (2012) demonstrou através de sua análise, que o documentário pode ser uma maneira intervencionista na cultura, nesse caso, o produto foi elaborado e distribuído por uma associação de famílias homoparentais, visando escolas, professores e alunos, demonstrando e influenciando as constituições dos sujeitos que o assistiam. Assim sendo, o documentário contribui para a formação de novas identidades docentes e infantis. Consideramos essa idéia importante, pois o desenho infantil também constitui novas identidades, na medida em que apresenta, representa, cria e recria as singularidades dos sujeitos desenhistas.

Assim como consideramos que os desenhos infantis podem constituir uma forma de comunicação, Ferrari (2012) também localiza o documentário enquanto imagens que constroem um determinado discurso que compõe a realidade do grupo pesquisado.

Assim, as imagens também podem ser entendidas como discursos, de forma que imagens e falas que aparecem no documentário são portadores e mediadores de significados e de discursos que vão construindo uma realidade [...]. (FERRARI, 2012, p.116).

Da mesma forma que no documentário, nos desenhos infantis também há uma teia de significados a serem descobertos pelo pesquisador e que se mostram de extrema importância para o trabalho de pesquisa e de docência. Ferrari (2012) também aponta isso, dizendo que a formação docente é atravessada pela cultura visual. Assim como ele, esperamos que as pesquisas sobre imagens da infância ou das crianças, resultem em alguma mudança no trabalho docente, pois suas representações podem deslocar nossas verdades absolutas e nos levar a questionar o trabalho docente e a realidade social à nossa volta.

Ferrari (2012) aponta dois lados ambíguos de observação das imagens:

Por um lado, acreditamos nas imagens e nos satisfazemos com elas na medida em que elas confirmam o que pensamos e acreditamos. Por outro, elas nos incomodam quando não reproduzem a mesma linguagem que queremos ou acreditamos. Esses dois lados estão presentes em qualquer imagem. Diante desse impasse que não é possível de ser resolvido, parece-me que o mais produtivo das imagens é gerar exatamente esse debate, ou seja, quando o aspecto político das imagens é atravessado por seu aspecto poético. (FERRARI, 2012, p.119)

Essa ambigüidade é interessante em nosso trabalho de pesquisa, pois mostra nossa dificuldade em observar os desenhos das crianças, tornando possível pensar os dois lados: o do pesquisador que se afirma nos desenhos e o pesquisador que se perde nas diferentes representações das crianças. O último aspecto é o mais interessante, pois procurar nessas imagens um caminho que conecte a realidade das crianças e nos permita pensar a realidade de acordo com elas é essencial para nosso trabalho de pesquisa.

Enquanto cultura visual, podemos pensar as imagens e os desenhos infantis enquanto um elemento transformador da realidade, pois pode vir a causar alguma mudança no olhar dos professores e pesquisadores que positivem os resultados das pesquisas.

Assim sendo, podemos retomar um pouco do simbolismo presente nas imagens infantis e pensar as produções gráficas das crianças enquanto metáforas visuais, de acordo com Staccioli (2011), colaborando com as perspectivas sobre desenho infantil que permeiam esse trabalho de pesquisa.

As representações gráficas das crianças são produtos complexos resultado do olhar infantil sobre o mundo, relacionando diversos elementos que nos permitem conhecer as crianças e pensar seu lugar em nossa sociedade. Staccioli (2011) diferencia os desenhos infantis entre pensamentos visuais e representação da realidade. Parafraseando o autor, nessa complexa relação estabelecida entre pensamento e representação, surge o problema da leitura, compreensão e acolhimento dos desenhos das crianças.

Entre considerar um desenho como uma “representação da realidade” ou considerá-lo como um “pensamento visual” há muita diferença. No primeiro caso, prevalece o critério da verossimilhança; no segundo, o da elaboração. A verossimilhança todos nós sabemos “ler”; quanto à elaboração, conseguimos compreender um pouco menos. E é natural que seja assim,

porque o conhecimento que encontra forma nas representações infantis (e também naquela dos artistas) é ambíguo e complexo (como já se disse: “o construtivismo parte da complexidade e da ambigüidade dos conceitos de realidade e de conhecimento”). (STACCIOLI, 2011, p.25).

A idéia de representação exposta por Staccioli (2011) não é muito trabalhada em seu artigo para nos embasar, mas o central para nosso trabalho de pesquisa é a idéia de que os desenhos infantis passam por essa relação para nós pesquisadores: entre a semelhança com a realidade que tendemos à procurar, e, entre seu verdadeiro significado que surge durante o momento de elaboração, desafiando-nos a descobrir novas formas de ler e compreender os desenhos infantis.

Sobre a dificuldade compreensiva do adulto e o pensamento visual da criança, Staccioli (2011) afirma que devemos renunciar ao julgamento e nos mostra que nem sempre as crianças têm respostas para nossas perguntas sobre seu desenho.

Olhar um desenho de uma criança como uma “produção” é, sem dúvida, algo incerto e difícil. Mas não há outro caminho. O desenho é certamente expressão da personalidade (deixamos aos psicólogos a interpretação); é, com certeza, expressão de um tipo de conhecimento (o de nomear); é uma demonstração de gosto estético (aqui, também: com quais critérios se avalia o gosto?); mas é, sobretudo, um “pensamento visual”, elaboração que requer escuta, imagem interpretativa, que requer uma outra interpretação, figura imprecisa que não requer precisão. Quando não se entende, é melhor renunciar ao julgamento. E não vale a regra do “explica para mim o que você fez”. Nem sempre as crianças sabem responder a essa pergunta; assim como tantos artistas que responderam ao mesmo quesito com um: “Não sei”. Outros artistas deixaram interdito o espectador, confessando que o que tinham feito era em parte desconhecido para eles mesmos. (STACCIOLI, 2011, p.29).

Com isso, Staccioli (2011) dá uma dica valiosa ao nosso trabalho de pesquisa e que também esteve presente nas outras leituras teóricas realizadas: escutar. Escutar as crianças, ouvi-las, validá-las. Essa discussão não será realizada aqui, estará presente na seção sobre a nossa metodologia, por enquanto basta ter em mente o questionamento: como ouvir as crianças? Staccioli (2011) não busca responder essa questão, mas considera que escutar o que as crianças falam enquanto desenhavam abre uma janela em direção à compreensão dos seus desenhos e até mesmo, uma esperança de criatividade compartilhada.

No mundo em que vivemos – globalizados – Staccioli (2011) considera que as crianças perderam a sua criatividade. “As crianças não são artistas e nem são criativas.” (STACCIOLI, 2011, p.29). Ao longo do desenvolvimento infantil, apresentamos modelos, certezas, formas de comportarem-se, como brincar e se relacionar com os outros, regras da vida, dos valores e objetivos a serem atingidos. E mais ainda:

Dizemos diretamente a elas, ou por meio do contexto, como funciona a linguagem visual, que signos devem ser considerados representativos e quais não. Ficamos ansiosos para fazer com que ultrapassem a etapa das “garatujas” para, então, reconhecer, a partir de seus traços, “as coisas” e as pessoas. E elas acreditam em nós, apóiam-se em nós, imitam-nos. (STACCIOLI, 2011, p.30).

Podemos pensar então, que a criatividade da criança está condicionada culturalmente. Mas também, podemos pensar que considerar a criatividade da criança na produção dos seus desenhos pode ser uma forma de resistência à influência dos meios de comunicação globalizados. Este pode ser um dado que virá a aparecer no decorrer do trabalho de pesquisa. Conceituar a criatividade infantil não é nosso objetivo, mas é um fato intrínseco ao nosso trabalho de pesquisa, tendo em vista que é através da criatividade que o referido autor dissertará sobre metáforas visuais.

Segundo Staccioli (2011), as metáforas têm o objetivo de deslocar ou transferir alguma ideia. Os desenhos das crianças enquanto metáforas se caracterizam enquanto trocas de pensamentos e enquanto produções abertas e ambíguas que remetem a algum significado que não conseguimos compreender. O autor considera que “O mundo ‘não se pode explicar’, as experiências, as percepções, as emoções não podem ser transferidas de uma pessoa a outra, a não ser por aproximação.” (STACCIOLI, 2011, p.34). Assim sendo, estar com a criança no momento da produção do seu desenho é de extrema importância para a compreensão do mesmo, visto que as representações da criança e do adulto são diferentes e compreender os diferentes olhares é de grande dificuldade, conforme exposto pelo autor. Portanto, os desenhos infantis localizados como uma metáfora comunicativa retoma o simbolismo de Sarmento (2011), na medida em que abre a possibilidade de comunicação e de interação com o mundo. Uma possibilidade que os adultos – sejam educadores, pesquisadores ou não – podem observar não

enquanto um copo vazio, mas sim com o olhar de um copo que está meio cheio, uma possibilidade de expressão metafórica que permita compreender o nosso ser como estando em pleno desenvolvimento.

Reunindo os conceitos tratados pelas pesquisas revisadas nesta seção, temos: o desenho enquanto produção simbólica, linguagem original e veículo de comunicação (GOMES, 2009); os desenhos infantis enquanto uma forma de inverter a leitura do mundo realizada pelos adultos e centrá-la no olhar das crianças, sendo possível revelar aspectos interacionais entre as crianças e o mundo que são fundamentais para situar a infância contemporânea (PAULA, 2008); os desenhos enquanto marcas sociais da infância, prática social e expressão das representações sociais (GOBBI, 2012); o processo de produção dos desenhos enquanto marco revelador de significados (SILVA, 1998); os desenhos das crianças enquanto ferramenta de pesquisa que empodera comunicativamente as crianças e torna visíveis e concretas as suas idéias (MITCHELL, 2006); a casa enquanto revelador de organizações sociais e aspectos culturais e configurando o desenho infantil enquanto um elemento para construção da identidade infantil (GRUBTIS, 2003); o desenho enquanto uma atividade mediadora de interações sociais entre crianças (DIAS & ALMEIDA, 2009); o desenho enquanto parte de uma cultura visual que permite construir novas infâncias e novos docentes (FERRARI, 2012); e, os desenhos infantis enquanto metáforas visuais (STACCIOLI, 2011).

Tendo em conta que nossa base metodológica firma-se nos conceitos sociológicos de Sarmiento (2011) e Corsaro (2011) e com as relações conceituais expostas nesta seção, surge a necessidade de compreender um pouco mais sobre o conceito de representação social, pois este pode nos ajudar a pensar os desenhos das crianças enquanto construções simbólicas tanto produzidas como inseridas na sociedade e assim influenciando-a. Para isso, nosso próximo capítulo procura tratar sobre este tema.

3.6. Representações sociais:

Nesta seção, buscaremos compreender sobre as representações sociais, visto que esse tema surgiu, durante nossa conceituação teórica, parecendo-nos um

conceito útil para pensar os desenhos infantis. Em primeiro lugar, trataremos da temática desta seção, para em seguida nos apoiarmos principalmente na psicologia, com o texto de Gerard Duveen (1995) sobre as representações sociais das crianças.

Sendo assim, começamos pela consideração de que o ato representacional é caracterizado por tornar presente através de símbolos, o que está ausente. Esta é uma das bases do desenvolvimento humano, conforme Jovchelovitch (2008), tendo em vista a importância desse processo para o desenvolvimento da criança, para o desenvolvimento da comunicação e das inter-relações sociais que se estabelecem. Para compreender as representações, Jovchelovitch (2008), apresenta três proposições.

Primeiramente, a referida autora considera os processos representacionais tanto simbólicos como sociais. Para Jovchelovitch (2008), os processos representacionais expressam mundos subjetivos, intersubjetivos e objetivos. “Eles constituem a arquitetura de todos os sistemas de saber.” (JOVCHELOVITCH, 2008, p.22). Tomando esses processos enquanto arquitetura do saber, podemos pensar os desenhos das crianças enquanto uma arquitetura que possibilite pensar a infância tanto de um ponto de vista subjetivo, quanto objetivo, e principalmente intersubjetivo.

Em segundo lugar, Jovchelovitch (2008) demonstra que diferentes formas de saber podem surgir com as diferentes modalidades de representação, ou seja, podemos ter diferentes visões sobre a mesma imagem. O que leva-nos à terceira proposição da autora, sobre a heterogeneidade do conhecimento, o que implica,

(...) desmontar a representação social tradicional que vê o conhecimento em termos de uma escala progressiva em que formas superiores do conhecimento substituem formas inferiores. Há coexistência e não deslocamento de saberes; estes respondem a necessidades diferentes e desempenham diferentes funções na vida social. (JOVCHELOVITCH, 2008, p.23).

Assim sendo, torna-se indispensável levar em conta a dimensão social da representação, pois esta dimensão é fundamental para compreender os contextos onde surgiram tais concepções presentes nas imagens. Nas palavras da autora:

A tarefa da representação nos campos sociais está relacionada à construção de visões de mundo, com o estabelecimento de sistemas de conhecimento cotidiano que não apenas buscam propor um referencial para

guiar a comunicação, a coordenação da ação e a interpretação daquilo que está em questão, mas também expressam de forma efetiva os projetos e as identidades de atores sociais e as inter-relações que eles constroem. (JOVCHELOVITCH, 2008, p.35-36).

Além da dimensão social, tem-se também a dimensão simbólica das representações sociais. Para Jovchelovitch (2008, p.37), “a representação usa símbolos para *significar*, para dar sentido ao real e ao mesmo tempo para estabelecê-lo”. A partir disso, podemos compreender seu poder de construir a realidade. E é através dessa função simbólica que podemos abandonar a ideia de correspondência entre a representação e o mundo lá fora. A partir da dimensão simbólica, podemos desestabilizar a ideia de representação como uma cópia do mundo exterior.

Através de referências como Piaget, Vygotsky e Winnicott, Jovchelovitch (2008, p.58) demonstra que,

(...) o estatuto da representação é, ao mesmo tempo, epistêmico, social e pessoal e é a consideração destas três dimensões que pode explicar porque as representações não são uma cópia do mundo externo, mas uma construção simbólica desse mundo. Em vez de ser uma réplica do mundo que está lá fora esperando pela ação da cognição, as representações são atos construtivos de engajamento, um modo de se relacionar com o mundo exterior.

Assim sendo, a representação é uma construção ativa dos atores sociais. Ela expressa as inter-relações entre os mundos internos e externos, entre indivíduo e coletividade, entre estruturas psíquicas e realidades sociais. É um constante movimento entre o individual e o social e, entre o social e o individual.

Portanto, a teoria das representações sociais permite compreender como os saberes sociais se constituem no nível social e simbólico. É uma teoria dirigida para a construção e transformação dos saberes sociais em relação aos diferentes contextos. De acordo com Jovchelovitch as representações sociais se interessam pelos saberes produzidos na vida cotidiana.

Jovchelovitch (2008) acrescenta ainda, que a teoria das representações sociais luta contra a ideia de que o conhecimento cotidiano é errado. Ela tenta recuperar os saberes ligados à vida cotidiana e ao senso comum e entender o que esses saberes expressam. “Na leitura e saber de sujeitos sociais sobre o mundo

estão contidos hábitos culturais, identidades, tradições culturais, emoções e práticas de vários tipos.” (JOVCHELOVITCH, 2008, p.88).

Complementar à Jovchelovitch, trazemos Ales-Mazzotti (2008), para mostrar que a atividade representativa possui um caráter simbólico de sujeitos que partilham uma mesma condição ou experiência social. Esses processos simbólicos ocorrem na interação educativa. O estudo de representações sociais são úteis à educação e à sociologia na medida em que,

...investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.20-21).

Segundo a autora, parte-se da premissa de que o universo externo e interno do sujeito não existem separados, mas coexistem. Nas suas representações o sujeito não reproduz o objeto tal como lhe foi dado, mas o reconstrói e se constitui enquanto sujeito, pois nesse processo de aprendizagem, ele próprio se situa no universo social e material.

Alves-Mazzotti toma como referência Moscovici, e demonstra que as representações possuem duas faces: a face figurativa e a face simbólica. “Isso significa que a cada figura corresponde um sentido e a cada sentido uma figura.” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.23). Surgem aí dois conceitos importantes de Moscovici: objetivação e ancoragem – processos que dão origem às representações.

[...] a objetivação como a passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em “supostos reflexos do real” (p. 289); e a ancoragem, como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.24).

Sendo assim o processo de representação passa pela procura de significados realizado pelo sujeito buscando ancorar em algum conceito previamente conhecido, para então objetivar uma nova representação. No nosso caso esse processo pode ser observado nos desenhos infantis.

Ainda se baseando em Moscovici, Alves-Mazzotti (2008) enfatiza que a representação possui três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem.

A atitude corresponde à orientação global, favorável ou desfavorável, ao objeto da representação. A informação se refere à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto. Finalmente, o campo de representação remete à ideia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto, e pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.24-25).

Essas três dimensões demonstram o movimento da atividade representativa, e nos permitem compreender esse processo junto aos sujeitos que o realizam. E a análise destas dimensões permite também, caracterizar os grupos em função de sua representação social. Ou seja, é possível delinear os contornos de determinado grupo através do estudo das representações partilhadas por seus membros sobre um dado objeto social. Ou seja, ainda, ao pesquisarmos sobre as representações das crianças, podemos delinear as características do grupo pesquisado e conhecer as culturas infantis de tal grupo.

Após introduzir o conceito de representação social, buscamos compreender este conceito no âmbito das pesquisas sobre crianças e infâncias, a partir de Gerard Duveen (1995).

Duveen (1995) nos leva a pensar a importância das representações sociais das crianças serem levadas em consideração nas pesquisas, tanto quanto a dos adultos, tendo em vista que, muito foram negligenciadas pelas ciências humanas.

Se examinarmos os processos através dos quais a criança incorpora as estruturas do pensamento de sua comunidade e adquire assim um lugar como participante competente e funcional nessa comunidade, eles nos apresentam um campo de investigação que pode ser fonte de questões produtivas e contribuições construtivas para a própria TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. Da mesma forma interesse na influência da “sociedade pensante”, na qual a criança se desenvolve, pode ser fonte de uma série de desafios que teorias do desenvolvimento precisam enfrentar. Se vale a pena insistir em uma colaboração mais próxima entre essas duas tradições, é porque elas estão dirigidas, fundamentalmente, às mesmas questões. [...] Se o problema para os desenvolvimentistas é, então, compreender como a criança se desenvolve enquanto ator social, os psicólogos sociais muitas vezes também esquecem, e em detrimento próprio, que todo ator social não tem uma história de desenvolvimento, cuja influência não pode ser ignorada. (DUVEEN, 1995, p.261-262).

Sendo assim, emergiu a importância de se conceituar a criança enquanto ator social e pensar suas representações no contexto social e cultural. Procuraremos aqui, a partir de Duveen (1995) compreender como a psicologia conceitua as representações sociais.

“O mundo, tal como nós o conhecemos, é o mundo que nós construímos através de nossas operações psicológicas.” (DUVEEN, 1995, p.262). Com isso, Duveen (1995) situa as representações sociais nos processos através dos quais elas são produzidas, sejam internos a nós (psicológicos) ou externos (sociais). Para que possamos compreender as representações sociais das crianças ou qualquer outra coisa, se faz necessário compreender os processos de produção e transformação das representações, é necessário apreender o desenvolvimento de suas construções. A partir daí, Duveen (1995) nos leva às considerações sobre o desenvolvimento das representações sociais das crianças.

Duveen (1995) utiliza as representações de gênero pela sociedade para demonstrar a apropriação realizada pelas crianças das representações que lhe são apresentadas. A criança nasce em um mundo estruturado por representações sociais variadas. Desde a gestação, os adultos constroem a identidade da criança a partir dos conceitos: “a” menina e “o” menino. Inicialmente a criança figura como um objeto para essas representações e apenas gradualmente ela começa a internalizar essas representações (DUVEEN, 1995). Essas representações internalizadas estão associadas aos processos de construção da identidade da criança. Para o autor:

Representações são sempre construtivas; elas constituem o mundo tal como ele é conhecido e as identidades que elas sustentam garantem ao sujeito um lugar nesse mundo. Assim, ao serem internalizadas, as representações passam a expressar a relação do sujeito com o mundo que ele conhece e, ao mesmo tempo, elas o situam nesse mundo. É essa dupla operação de definir o mundo e localizar um lugar nele que fornece às representações o seu valor simbólico. (DUVEEN, 1995, p.267).

Portanto, as representações sociais possuem um valor simbólico, de extrema importância para compreender tanto o nosso objeto de estudo – os desenhos – quanto as representações de gênero propostas por Duveen (1995). Seu valor simbólico se afirma no fato de que “as representações de gênero se referem a uma dimensão central de organização e poder social” (DUVEEN, 1995, p.268), e isso possui consequências na definição da nossa identidade. Quanto mais

influências as representações possuírem para os sujeitos, maior será seu valor simbólico.

Quando pensamos nos desenhos infantis, seu valor simbólico se afirma na dimensão que sua representação gráfica possui. Pode ser uma dimensão social, cultural, econômica, familiar, etc., com diversos elementos que nos levam a caracterizar o seu valor simbólico de forma a influenciar sua constituição de identidade ou até mesmo de comunidade. Isso implica que o desenho infantil, assim como caracterizado sociologicamente por Sarmiento (2011) possui valor simbólico e é produto de uma determinada geração, e produto de um determinado contexto – no nosso caso, a escola e a educação infantil.

Capítulo 4

Fundamentação Metodológica

Esta seção se organizará em duas partes. Primeiramente, retomaremos a reprodução interpretativa focando-a enquanto uma metodologia de pesquisa. Em seguida, trataremos sobre a pesquisa de campo e os recursos metodológicos de nossa pesquisa. Esperamos com isso fundamentar e explicitar nossa metodologia de pesquisa.

4.1. Reprodução Interpretativa como metodologia:

A teoria da reprodução interpretativa é proveniente do sociólogo americano William Corsaro, que construiu seu conceito reconsiderando os modelos de desenvolvimento infantil tais como os modelos deterministas e construtivistas (CORSARO, 2011). O sociólogo busca nas teorias interpretativas e construtivistas, perspectivas que o possibilite pensar a infância e as crianças e desenvolver o conceito de reprodução interpretativa, que será de grande utilidade em nosso estudo.

Considerando a socialização infantil, Corsaro (2011, p.31) acredita que esta não é apenas uma “questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução.” Partindo da socialização infantil de acordo com essa nova perspectiva, Corsaro criou a teoria da reprodução interpretativa, com características analíticas que permitem aos pesquisadores compreender os três processos de apropriação do conhecimento realizado pelas crianças: a apropriação, a reinvenção e a reprodução. O próprio termo proposto por Corsaro (2011) carrega em si mesmo toda uma significação:

O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade. Na verdade, [...], as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a idéia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social*. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas. (CORSARO, 2011, p.31-32).

Considerando os desenhos das crianças dentro dessa perspectiva, podemos conhecer seu significado internalizado culturalmente, bem como compreender a cultura de pares infantil do nosso grupo de estudo. Não vamos nos repetir sobre os detalhes da teoria de Corsaro, pois isto já foi feito na subseção 5.3. Reprodução Interpretativa – a sociologia de Corsaro. Pretendemos aqui, focar na abordagem metodológica que este conceito pode nos oferecer.

Apenas para retomar, a reprodução interpretativa é um processo de apropriação ativa e criativa realizado pelas crianças das informações do mundo adulto. Esta noção é composta por três tipos de ação coletiva: apropriação criativa de informações e conhecimento do mundo adulto pelas crianças; produção e participação das crianças em uma série de cultura de pares; e, contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta.

É necessário ressaltar as características da reprodução interpretativa (também citadas na subseção 5.3. Reprodução Interpretativa – a sociologia de Corsaro), mas buscando agora, pensá-las de acordo com a metodologia e com nossa pesquisa sobre desenhos infantis.

Primeiramente, Corsaro (2011) considera que as crianças apropriam-se ativamente das informações do mundo adulto para criar rotinas interativas com outras crianças. Nossa hipótese é de que através da produção de desenhos, as crianças internalizam e compartilham essas informações, muitas vezes colocando-as em discussões, criando significados partilhados culturalmente.

Em segundo lugar, através destas rotinas (no nosso caso a produção de desenhos), as crianças modificam as informações que recebem dos adultos,

transformando-as em informações compreensíveis entre seus pares. Como diria Sarmiento (2003) as crianças possuem essa capacidade de

“[...] criar um mundo outro, nas condições da mais dura adversidade, através do jogo e da ficção de uma existência onde até o horror aparece transmutado em projecção imaginária de uma realidade alternativa”. (SARMENTO, 2003, p.1).

E por último, a criação de significados pelas crianças compreensíveis para si e seus pares contribuem para o desenvolvimento de um conjunto de rotinas, predisposições (CORSARO, 2011) ou habitus (BOURDIEU, 1997 apud CORSARO, 2011), que contribuem para que as crianças confrontem suas estruturas sociais ou as circunstâncias de suas vidas cotidianas.

Acreditamos que através do desenho, seja possível compreender ou pelo menos perceber como acontecem essas características da reprodução interpretativa. Podemos perceber a apropriação do conhecimento feito pelas crianças, a interpretação e modificação das informações e a transformação destas, em desenhos com significados que devem ser levados à sério e dignos de serem pesquisados por investigadores da educação e da sociologia. Desta forma, a reprodução interpretativa de Corsaro (2011) se torna indireta e diretamente produto e motor dessa pesquisa. Pois nos guiará no processo de pesquisa de campo com as crianças e nos conduzirá aos resultados da pesquisa, juntamente com os outros conceitos trabalhados anteriormente.

4.2. Pesquisa de campo e recursos metodológicos:

As crianças e suas infâncias já foram e estão sendo estudadas minuciosamente dentro de várias perspectivas. Nossa perspectiva nessa pesquisa é sociológica e educacional, ou vice-versa, sem desmerecer nenhum dos lados. Para isso, precisamos buscar informações sobre o trabalho de campo com crianças, mais especificamente o trabalho etnográfico. Para tanto, buscaremos compreender a etnografia de um ponto de vista antropológico de acordo com Geertz (2008) e utilizamos como referência sociológica Graue & Walsh (2003) ao tratar sobre esta temática.

A etnografia é um método de pesquisa que surgiu na antropologia. Para compreender como a etnografia pode contribuir com nosso trabalho, trazemos Geertz (2008) e sua teia de significados. Para Geertz, um antropólogo (ou um cientista social que use a etnografia) deve descrever seus sujeitos de pesquisa nas suas mais diversas particularidades, buscando seus significados sociais a serem interpretados.

Fazer etnografia envolve estabelecer relações, selecionar os informantes, transcrever textos, estabelecer genealogias, traçar mapas, usar um diário, etc., fazer um grande esforço intelectual e utilizar a descrição densa defendida por Geertz (2008). Geertz (2008) traz o conceito de descrição densa de Gilbert Ryle. Ryle utiliza o exemplo do "piscar", em que as piscadelas (diferentemente de um "tic") comunicam algo e de maneira bem precisa e especial: deliberadamente, a alguém em particular, para transmitir uma mensagem, conforme um código social e sem conhecimento dos outros à volta. Ele descreve várias possibilidades envolvendo as piscadelas, mostrando que as complexidades são possíveis e praticamente infinitas. Mesmo que tivéssemos alguma teoria ou conceito sobre piscadela – seja qual for – não entenderíamos a ação social que envolve a piscadela, pois o ato social está envolto em uma série de circunstâncias que lhe dão significado e complexidade e se não houver diálogo teórico adequado, a teoria pode atrapalhar o trabalho do antropólogo. Percebe-se então que toda teoria deve surgir em meio à complexidade cultural e social dos sujeitos da pesquisa.

E é levando em conta essa complexidade, que Geertz (2008) conceitua a etnografia:

O que o etnógrafo enfrenta, de fato [...] é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 2008, p.7).

É nesse sentido de construir uma leitura dos desenhos infantis enquanto uma representação – representação das crianças, que como consequência criam

uma representação no pesquisador – que acreditamos que a etnografia colabore com nosso trabalho de pesquisa.

Segundo Geertz (2008) a etnografia é uma ciência interpretativa, localizando-a em um conceito semiótico de cultura:

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade. (GEERTZ, 2008, p.10).

A antropologia interpretativa de Geertz (2008) reconhece o caráter representativo do trabalho científico, na medida em que criamos nossas próprias interpretações do que os informantes nos dizem. Em nosso caso, as crianças e seus desenhos nos comunicam e representam algo, algo que interpretamos e representamos de acordo com nossa trajetória teórica e nossos objetivos de pesquisa.

Partindo da antropologia de Geertz (2008) para a sociologia de Graue & Walsh (2003), temos a pesquisa enquanto um processo de descobrir, de gerar conhecimento acerca de determinado assunto. A intenção de Graue & Walsh (2003) ao definir o processo de descobrir, nos traz a ideia da etnografia nos seus minuciosos detalhes.

Descobrir é trabalhoso e dispendioso. Requer muito trabalho de campo, olhos e ouvidos bem abertos, apreender, assimilar, esquadrihar, uma e outra e outra vez. São necessárias horas e horas para organizar um registro de dados a partir dos dados recolhidos em bruto no campo de investigação. Descobrir desafia o investigador na sua análise, que visa explorar criticamente não só aquela parte do mundo que está a ser estudada, mas o próprio processo de investigação em si mesmo. Em última análise, todo esse trabalho gera um conhecimento que é incerto e mutável, mas gera algum conhecimento. A “coisa” descoberta nunca auferirá da certeza ou da universalidade da “coisa” inventada. É assim que deve ser. A construção do conhecimento é fruto do esforço humano. Nunca será uma certeza. (GRAUE & WALSH, 2003, p.10).

Na investigação com crianças esse processo de descobrir torna-se mais complexo, tendo em vista as diferenças entre adultos e crianças. Procura-se com a etnografia, melhor compreender o lugar do pesquisador frente às crianças em suas análises, sem descontextualizar o papel dos dois sujeitos. Para pesquisar etnograficamente, os autores colocam seis temas como principais recursos na

pesquisa: contextualizar a pesquisa, contextualizar a natureza do processo de pesquisa, a interação social entre as crianças, a natureza social da pesquisa, a centralidade das crianças na investigação e os métodos de pesquisa. Acreditamos que os mesmos temas têm sido trabalhados por pesquisadores que investigam sobre os desenhos infantis e que já foram revisados ao longo do nosso texto. Não nos focaremos nessas questões novamente por acharmos repetitivo para este trabalho, mas centraremos nossa leitura de Graue & Walsh (2003) na geração de dados e métodos de pesquisa.

A investigação ou pesquisa com crianças deve ser vista 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). Iniciamos então, reconhecendo nossa falta de conhecimento sobre assuntos que as crianças dominam, como seus desenhos e significados, por exemplo, e que só podem ser desmitificados perante o trabalho etnográfico e a geração de dados.

E é durante o trabalho de campo, na geração/recolha de dados, que se estabelecem as relações entre os sujeitos da pesquisa. O pesquisador é atuante tanto quanto a criança, sem disputas por protagonização. Cada um possui seu papel. O pesquisador é importante, pois conduz a pesquisa. Mas as crianças formam o motor que move o processo de descobrimento da investigação. Sendo assim, o trabalho de pesquisa não pode ignorar que o investigador está lá, em campo, junto às crianças, e que de certa forma, sua presença pode influenciar ou até mesmo transformar a reação das crianças perante os temas de pesquisa.

Graue & Walsh (2003) tratam sobre as perguntas de partida e os objetivos definidos previamente, bem como o conhecimento prévio sobre o tema de pesquisa. O trabalho de pesquisa é realizado muito antes de se estar em campo, inicia com leituras e revisões que possibilitem aperfeiçoarmos o que será feito na pesquisa prática. Assim como, o conhecimento adquirido deve ser tratado numa perspectiva crítica. “O que é conhecido pode estar errado e, certamente, incompleto, mas é imprudente não recolher informação propositadamente antes de ir para campo.” (GRAUE & WALSH, 2003, p.116).

Partimos agora para o processo de pesquisa propriamente dito, tratando especificamente sobre os métodos. Graue & Walsh (2003) inserem o processo de pesquisa em três níveis: o diaramente observável; a descrição completa; e, a explicação teórica.

O diaramente observável é o que está imediatamente visível. É aquilo que qualquer pessoa percebe quando entra em uma sala de aula, por exemplo. Essa é a fase inicial da pesquisa, onde muitos pesquisadores se sentem frustrados, pois se deparam com situações comuns do cotidiano que não dizem nada além do seu conhecimento prévio.

O segundo nível centra-se na descrição completa. Esta é a fase em que o pesquisador consegue superar seu olhar inicial e passa a perceber coisas que não eram tão óbvias. Esse nível é resultado de uma observação cuidadosa, sistemática e disciplinada e só se revela ao observador atento aos mínimos detalhes. Para os autores:

A natureza sistemática de uma descrição rica em pormenores inclui, entre muitas outras actividades, um enfoque explícito, decisões experimentais que procuram analisar um fenómeno sob várias perspectivas, uma verificação cruzada assente em pareceres desenvolvidos a partir de diversas fontes de dados (comumente conhecida como triangulação), contagem, busca de padrões e anomalias, e desenvolvimento de temas. Uma descrição rica em pormenores surge quando a atenção se concentra em determinada coisa em particular e assim se mantém por um período de tempo considerável. Tem tanto de científico como de artístico, dado que é disciplinada na forma como reúne dados ao mesmo tempo que evoca a vida humana na forma caprichosa do seu curso. (GRAUE & WALSH, 2003, p.119).

A explicação teórica (terceiro nível) busca o conhecimento abaixo da superfície visível na descrição. E alarga a descrição completa, na medida em que conecta as observações realizadas, desenvolvendo ideias sobre um determinado contexto e compreendendo seu funcionamento. Parafraseando Graue & Walsh (2003), a teoria fornece uma estrutura para compreender as descrições realizadas, tornando-as menos particularizantes e transformando-as em exemplos válidos para além da pesquisa isolada.

Enquanto estamos no local de pesquisa, temos de explorar as várias maneiras de gerar dados, criar diferentes estratégias, enfim, explorar nossa criatividade científica para melhor desenvolver a investigação. E a base da

investigação científica concentra-se em observações e entrevistas. Trataremos agora dessas duas estratégias, para em seguida falarmos sobre a recolha de dados.

O objetivo da observação para Graue & Walsh (2003) se constitui em registrar as particularidades concretas da vida quotidiana dos nossos sujeitos de pesquisa.

Após a observação detalhada de determinado período, o pesquisador deve retomar suas notas de campo e aperfeiçoá-las ou aprofundá-las em conteúdo, para que, quando realizar as devidas análises, seu trabalho seja minucioso e atento à detalhes que possam fazer a diferença na sua pesquisa. Isso pode significar que um “bom observador deve ficar submerso” (GRAUE & WALSH, 2003, p.132), partir do nível visível para o invisível, fazendo emergir significados que não são tão óbvios aos olhos de outros observadores comuns.

Durante o trabalho de campo, interagindo com as crianças, surgem perguntas e respostas. Quando Graue & Walsh (2003) focam sua atenção nas respostas das crianças, surge o problema: é verdade ou mentira? Não trata-se de buscar uma verdade, mas sim considerar que possam existir várias verdades acerca de uma pergunta e que

As crianças inventam respostas dentro de um dado contexto social e dentro de uma dada gama de respostas possíveis, seguindo padrões para as inventar. A história a ser contada tem uma função, além de conter um elemento de verdade, mesmo que os pormenores sejam falsos. Toda a ficção é uma variação sobre algo. Os exageros fazem parte da história de se ser criança. (GRAUE E WALSH, 2003, p.148).

Não precisamos nos questionar sobre as verdades ou mentiras que as crianças contam, mas sim nos preocupar em buscar os significados nas palavras das crianças, o que elas querem realmente dizer, em consonância com todo o registro de dados realizado durante o trabalho de campo e, no nosso caso, em concordância com os desenhos produzidos pelas crianças.

Os desenhos podem configurar-se mais do que tema ou objetivo de pesquisa, mas também como uma metodologia ou mais especificamente, um instrumento de pesquisa.

Um instrumento é uma ferramenta de investigação utilizada para auxiliar de maneira sistemática na obtenção de certo tipo de dados. A utilização criativa de instrumentos é particularmente apropriada quando se faz investigação com crianças pequenas devido às limitações inerentes à entrevista e à distância existente, já discutidas anteriormente. (GRAUE & WALSH, 2003, p.148).

Os instrumentos são a forma como a pesquisa será executada no campo de observação, são ferramentas importantes para a geração de dados, são ferramentas utilizadas para auxiliar todo o processo de pesquisa. No nosso caso, são os desenhos das crianças, que realizados por uma proposta da pesquisadora, podem reunir todos os elementos que trarão resposta aos nossos objetivos e pergunta de pesquisa. Partindo de todos os elementos teóricos anteriormente trabalhados, pode ser possível através do desenho, pensar o lugar da criança na escola e na sociedade, pensar sobre sua cultura (ou sobre a cultura infantil), e, pensar a própria escola como um fator determinante para o desenvolvimento infantil.

Passando pelos aspectos cruciais da pesquisa de campo, como a observação etnográfica e atenta e, a aplicação dos instrumentos metodológicos, é necessário construir o registro de dados.

A construção do registro de dados passa pela transformação das notas de campo em descrições densas (GEERTZ, 2008) e detalhadas sobre o episódio relatado nas notas. Outra dica importante é a organização dos artefatos e instrumentos da pesquisa, no nosso caso o desenho. Os desenhos devem ser agrupados, identificados, guardados em pastas específicas, escaneados, enfim, organizados de maneira a formar um registro compreensível para o pesquisador.

Para concluirmos, cada registro de dados será diferente da mesma forma que os projetos de pesquisa o são. Mas um bom registro de dados deve ser bem organizado e acessível. Ou seja, devemos mexer nos dados, espalhá-los, empilhá-los, selecioná-los, quantas vezes for preciso, de maneira a garantir que toda informação armazenada em nossa memória se transforme em dados concretos.

Após compreendermos sobre a etnografia com Geertz (2008) e a pesquisa de campo de acordo com Graue & Walsh (2003), podemos falar especificamente do desenvolvimento de nossa pesquisa.

Antes de tudo, é necessário ressaltar que esta pesquisa passará pela avaliação de um comitê de ética e é regida pela resolução n.º 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde e pelas determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Pelotas.

Para realizar essa pesquisa, se buscou autorização por parte da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, por parte da escola escolhida para o estudo – a saber, Escola Municipal de Arte e Infância Ruth Blank –, por parte dos pais dos alunos, e, claro por parte das crianças (ver Apêndices).

Conforme Graue & Walsh (2003),

Iniciar a investigação com crianças é que pode ser mesmo muito difícil. Os responsáveis, todas as pessoas, em geral, que têm a seu cargo grupos de crianças, têm atitudes compreensivelmente protectoras em relação a elas e nem sempre se sentem à vontade quando está alguém de fora a observar as crianças e suas interações com elas. (GRAUE & WALSH, 2003, p.121).

Portanto é necessária uma atitude negociadora com os adultos envolvidos, para que permitam a execução da investigação e sua metodologia. E com as crianças, essa atitude é permanente, pois possibilita que elas tenham liberdade de participar ou não da pesquisa, sem forçar nenhuma criança à situações constrangedoras perante seus pares. Negociada a entrada, é hora de partir para a pesquisa de campo junto às crianças.

Estar lá pode ser mais complicado do que se pensa. Os procedimentos que serão aplicados a cada dia de trabalho, devem ser planejados cuidadosamente. E mesmo sendo bem planejado, devem dar margem à diversas possibilidades, deve ser maleável, para que seja possível aplicá-la em todas as situações que possam estar acontecendo no nosso campo de pesquisa. Apesar de todo nosso esforço e todo planejamento, devemos nos colocar enquanto aprendizes (GRAUE & WALSH, 2003). Pois se soubéssemos o que as crianças daquela escola vivenciam e representam em seus desenhos, não estaríamos lá. E se soubéssemos tanto sobre crianças e infância quanto as próprias crianças, não precisaríamos pesquisar sobre este assunto. Na verdade sabemos muito pouco ou quase nada sobre nosso sujeito de pesquisa. É apenas na vivência com ele que poderemos conhecê-lo e estudá-lo.

Em pesquisa anterior (BORDIN, 2010), foi necessário um certo ‘jogo de cintura’ para realizar o trabalho de campo. Muitas vezes os pesquisadores são confundidos com estagiários, com professores visitantes, mas quase nunca como pesquisadores. Deixar isso claro para a professora de artes e para a turma onde realizamos nosso trabalho de pesquisa, não foi nada fácil. A professora se ausentava da turma e nos deixava sozinho com eles – mas não para realizar algum trabalho específico da pesquisa, mas sim porque poderíamos “cuidar deles” pra ela. Os alunos esperavam que ministrássemos aulas para eles. Enfim, foi preciso dia a dia, relembrar o nosso papel naquela sala de aula a fim de que a pesquisa não tomasse rumos diferentes. Naquela situação era uma turma da disciplina de artes de quinta série. Eram crianças em torno de 10 a 12 anos. Na situação que proporemos, será uma turma de educação infantil, com crianças em torno de cinco anos.

Após definir essas questões iniciais, é necessário definirmos um projeto baseado em alguma temática para explorar o conhecimento das crianças. Nos basearemos em um projeto de abordagem multissimbólica da Reggio Emilia: A cidade na neve (FORMAN; LEE; WRISLEY; LANGLEY; 1999). As escolas italianas da cidade de Reggio Emilia têm na arte sua forma de pensamento, de busca por conhecimento, significados e sentidos ao mundo. Através da arte, estimulam as crianças a reverem seus conhecimentos sobre determinado assunto (por exemplo, a neve) e, partindo de seus conhecimentos constroem novos conceitos. Por possuir forte vínculo com a arte no seu desenvolvimento, esta escola (e este projeto) incentivaram-nos a criar nosso projeto sobre os desenhos infantis.

A pesquisa foi planejada para acontecer no mês de agosto e setembro, e criamos nosso projeto a partir da temática: A cidade no Inverno. Diferentemente da abordagem da Reggio Emilia, não pretendíamos saber qual o conhecimento científico das crianças sobre o inverno, mas sim como elas vivem, quais problemas elas vivenciam, como solucionam, quem as ajuda, e etc. Focaríamos mais no aspecto social e simbólico relacionado à produção de conhecimento através dos desenhos. Mas mesmo focando no aspecto social, acreditamos que também é possível perceber a aquisição e transformação do conhecimento realizado pelas crianças. Apenas suas representações gráficas poderão nos confirmar ou não nossas hipóteses.

Mas como todo projeto de pesquisa, houve algumas mudanças.¹ Essas mudanças fizeram com que a pesquisa se realizasse em um mês, modificando também sua temática, abrindo o tema para diversos assuntos relacionados aos contextos das crianças.

Os projetos de Reggio Emilia mesclam objetivos planejados com objetivos emergentes, isto é, objetivos que surgem ao decorrer do trabalho. Temos definidos nossos objetivos na seção quatro deste trabalho escrito, a seguir, apresentamos um pequeno guia utilizado para o trabalho de campo:

- Discussões verbais sobre o assunto do dia.
- Desenhos iniciais sobre o assunto.
- Desenhos sobre suas atividades: o que fazem, onde, por que, etc.
- Desenhos sobre seus problemas e dificuldades.
- Desenhos sobre como encontram soluções para essas dificuldades.
- Discussões e desenhos sobre suas experiências.
- Desenhos variados.

Essa sequência foi apenas um guia para o trabalho de campo. Foi mutável na medida em que orientou alguns passos e possibilitou ao pesquisador modificá-la junto às crianças e aos seus interesses. Essa série de desenhos reunidos nos mostrará a cultura criada por essas crianças, baseadas em suas brincadeiras, em seus afazeres, em suas atividades diárias, etc. Isso poderá vir a mostrar os universos simbólicos criados pelas crianças sobre determinados temas.

Inicialmente foi necessário que a pesquisadora provocasse os alunos a produzirem seus desenhos e a falarem sobre eles. Na maioria das vezes foram por meio de conversas que as próprias crianças traziam para o grupo, por meio de

¹ Em decorrência da demora do Comitê de Ética em liberar o parecer e da Secretaria de Municipal de Educação em liberar a autorização para frequentar e pesquisar na escola, o trabalho de campo só iniciou no mês de outubro durando até o mês de novembro, limitando a pesquisa a apenas um mês, o que acredita-se que não prejudicou seu resultado, apenas limitou os assuntos a serem explorados com as crianças.

perguntas, histórias, etc. Provocando situações que as envolvam na atividade e produzam o que a atividade do dia se propunha. Também é importante após a realização dos desenhos, uma discussão sobre essa produção e sobre o que significa para as crianças. As crianças podem explicar seus desenhos, trocar entre elas e conversar sobre as diferenças, o que constitui um e outro. Isso é essencial para o resultado da pesquisa.

É importante ressaltar sobre os procedimentos éticos da pesquisa. A identidade das crianças foi respeitada, não divulgamos seus nomes, mas sim codinomes, de forma a manter sua privacidade, pelo menos nesse nível, já que seus desenhos serão amplamente utilizados e divulgados na pesquisa. Ou seja, sua participação é anônima e sigilosa. Foi também voluntária, garantindo o direito de desistir da pesquisa – caso a criança assim o quisesse. Os dados foram armazenados sob responsabilidade da pesquisadora no acervo do grupo de pesquisa NALS – Núcleo de Arte, Linguagem e Subjetividade.

A análise dos desenhos se dará em função dos conceitos discutidos anteriormente, principalmente: reprodução interpretativa e aspectos simbólicos dos desenhos das crianças, bem como outros conceitos que sejam necessários. Assim sendo, passamos ao próximo capítulo onde trataremos especialmente dos desenhos das crianças.

Capítulo 5

Observando os desenhos e as interações entre as crianças

Neste capítulo procuramos expor os dados da pesquisa e analisá-los de acordo com as vertentes teóricas já expostas. Para isso, estruturamos o texto de acordo com os encontros com as crianças. Cada encontro resultou em um subcapítulo, somando ao final nove. Em seguida no décimo subcapítulo, buscamos encaixar nossas observações nos conceitos e teorias anteriormente expostos. É importante deixar claro que utilizando diário de campo e a observação participante junto com as crianças, possibilita o surgimento da escrita da pesquisadora em primeira pessoa, principalmente quando emergir a escrita do diário de campo. O texto a seguir, virá em primeira pessoa, emergindo a pesquisadora no trabalho de campo. Os títulos dos subcapítulos são provocados pela situação gerada na pesquisa de campo e refletem alguma situação problematizada, sem bloquear a escrita no que tange às interações das crianças, tendo em vista que durante o tempo permanecido junto à elas, o assunto de seus diálogos variava muito. Esperamos com esse capítulo, evidenciar a importância dos desenhos das crianças na compreensão da infância, bem como da sociologia da infância enquanto campo científico.

5.1. Primeiro dia e as crianças já modificam o planejamento: a pesquisa guiada pelas crianças:

Entrar na escola para começar a pesquisa provoca um misto de hesitação com ansiedade. Ao mesmo tempo em que se quer estar entre as crianças, paira um medo sobre isso. Afinal de contas, será que tudo que eu planejei dará certo? Será que coletarei bons dados que apontem resultados na pesquisa? É um desafio. E

qualquer pesquisador que se coloque nessa situação, está disposto a correr o risco. Eis o meu caso.

Logo de início, o planejamento já se mostra insuficiente para o trabalho de campo. As crianças e suas ideias são mutáveis, bem como suas vontades. Procurando dar preferência ao que as crianças traziam no trabalho de campo, não quis limitar o assunto para conversar e desenhar. Tinha um planejamento definido, mas conforme estava junto delas, esse planejamento necessitava ser repensado. Foi o que aconteceu logo de início, no primeiro dia junto às crianças.

Quando iniciei a pesquisa na escola, a mesma encontrava-se em meio às comemorações da semana da criança. Isso limitou ainda mais meu espaço de atividades e meu tempo na escola. Mesmo assim, insisti na realização das atividades, mesmo que para isso fosse necessário esperar o momento em que as crianças estariam mais livres.

Logo na chegada à escola, as crianças estavam assistindo alguns cliques musicais dos Backyardigans² enquanto outras professoras preparavam os materiais para a confecção de um cavalo com as crianças. Sendo uma escola dedicada à arte e infância, as atividades dos professores levam em conta a confecção de personagens pelas crianças – nesse caso, um cavalo, em outros casos personagens como o Boitatá por exemplo.

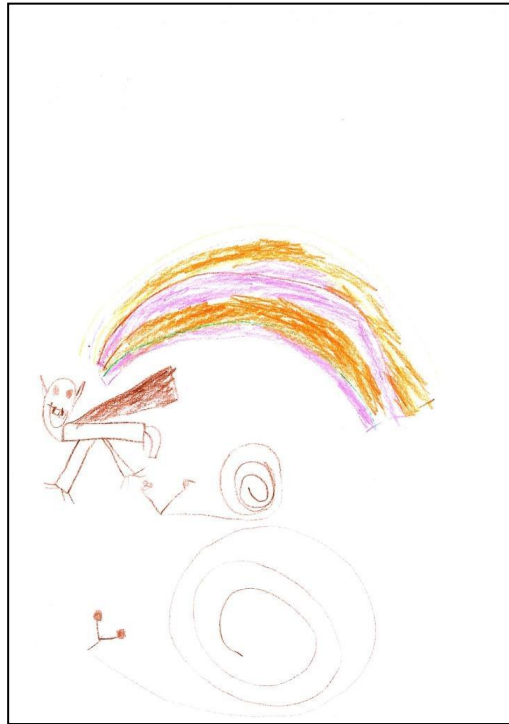
A ideia desse primeiro encontro era fazer uma apresentação minha, bem como explicar a pesquisa. Feito isso, o planejado seria propor um desenho sobre eles mesmos, buscando conhecê-los enquanto desenhavam, perguntando e questionando sobre os mais diversos assuntos. Essa turma foi muito falante, durante toda a pesquisa, sendo que nem sempre era necessário fazer perguntas, eles falavam por eles mesmos.

Conforme já foi dito, nem sempre o planejamento funciona. E isso aconteceu já no primeiro dia da pesquisa. As crianças conversavam muito e falavam sobre o arco-íris. Um dos meninos – Fernando, fez interessantes observações sobre o arco-

² Backyardigans é uma série animada produzida pela Nickelodeon para as crianças. Conta a história de cinco amigos - representados por um pinguim azul, por uma joaninha, por um alce laranja, por uma hipopótama amarela e por um canguru roxo que imaginam o quintal como um local de aventura.

íris, carregado de uma conotação poética. Ao conversar com as crianças, concordamos em modificar o planejamento do dia para um desenho sobre o arco-íris.

A seguir, apresento os desenhos:



Desenho 1: por Néco.



Desenho 2: por Fernando.



Desenho 3: por Sofia.



Desenho 4: por Lisa.



Desenho 5: por Éder.

As representações expostas pelas crianças giram em torno do formato do arco-íris por elas conhecido. Algumas inseriram caracóis no interior do arco-íris. Enquanto outras contavam histórias sobre. O interessante é que em uma atividade simples como essa, foi possível conhecer na fala das crianças versões de histórias já conhecidas por nós e que passamos para elas nas nossas ações. Para Fernando, qualquer desenho é motivo de contar histórias, talvez por isso o nome dele será o mais citado neste trabalho de pesquisa.

Após discutirem sobre as cores e escolherem o que iriam usar, questiono se eles conhecem o arco-íris e se sabem o que é.

Pesquisadora: E o que vocês acham que é o arco-íris?

Fernando: eu sei que ele tem um monte de cor

Sofia: é colorido

Lisa: é todo colorido

Fernando: eu vi um desenho de um bichinho que tava lá no arco-íris, quando ele ficou de cabeça pra baixo no arco-íris, ele viu que tava muito alto?

Pesquisadora: é?

Fernando: É! se tu nadar no arco-íris é igual a uma gelatina!

Pesquisadora: é!! uma gelatina!! E o que tu encontra lá nessa gelatina?

Fernando: um monte de cor dentro, é muito lindo!

Pesquisadora: é? tu já entrou nessa gelatina aí?

Fernando: não

risos

Pesquisadora: Tu nunca viu Lisa, um arco-íris?

Lisa: não

Pesquisadora: e o que que tu acha que é um arco-íris?

Lisa não responde, emudecida pela voz do Fernando.

Fernando: ...catapulta (não consegui entender direito a frase)

Pesquisadora: o que? lançar uma catapulta pra chegar no arco-íris?

Fernando: é

(DIÁRIO DE CAMPO, 07/10/13).

Ao finalizar este diálogo, uma das meninas, a Sofia, passa a explicar como se constrói uma catapulta com duas colheres pra jogar um objeto em uma panela. Mas Fernando volta a falar sobre seu arco-íris.

Fernando: ah no fim do arco-íris tem alguma coisa!

Pesquisadora: é? o que tem no fim do arco-íris?

Fernando: não sei... eu vi nos filmes que tinha ouro..

Pesquisadora: vocês acham que tem ouro no fim do arco-íris?

Fernando: eu acho... aí quando vê, eu acho o fim do arco-íris e cavo e cavo e acho o tesouro!!

Depois de alguns segundos, Fernando completa sua ideia: eu desenhei o tesouro... que tá bem aqui!

E questiona a si mesmo: o que ele pode ser?? ahh, um chapéu de ouro!

(DIÁRIO DE CAMPO, 07/10/13).

A produção dos desenhos não mostra apenas o significado que os desenhos carregam através das falas das crianças, mas as falas das crianças muitas vezes revelam as influências que elas carregam, conforme expresso por Fernando quando diz que viu nos filmes que tinha ouro no fim do arco-íris. Interessante também a capacidade que as crianças possuem de mudar de assunto ou transformá-lo rapidamente sem ter medo de verbalizar seus pensamentos. Enquanto nós adultos avaliamos o que vamos falar e muitas vezes nos calam, as crianças não tem medo de expressar suas visões e fazem com que nos questionamos sobre nosso conhecimento enquanto verdade e certeza absoluta.

Logo a seguir do diálogo sobre o arco-íris, onde o Fernando apresentou uma catapulta, as crianças voltaram a falar sobre a catapulta a partir de outro ponto de vista: comparando a palavra à um palavrão. Então instalaram um caos na sala de aula, aproveitando que não estavam com a professora à nossa volta, falando palavrões livremente, mas com certa cautela para os professores que estavam na sala ao lado não ouvirem. De um arco-íris à uma catapulta à um palavrão. Tentando não arranjar problemas na escola, tendo em vista que falar palavrões é errado para as professoras e durante as atividades eu permanecia sozinha com as crianças,

busquei conter os palavrões entre as crianças, voltando ao assunto dominante: o arco-íris.

Pesquisadora: e quando é que a gente vê o arco-íris?
 Fernando: em dia de aniversário
 Sofia: eu vi quando era verão
 Néco: eu já vi uma estrela cadente!
 Sofia: eu também vi, bem rápido voando pro outro lado
 Fernando: quem já fez um desejo? aí se torna realidade
 (DIÁRIO DE CAMPO, 07/10/13).

Do arco-íris Néco levou o assunto até as estrelas cadentes, complementado por Fernando que falou sobre os desejos. Representam aí as crenças culturais na medida em que falam sobre a realização de um desejo que foi pedido à estrela cadente. Nesses diálogos provocados durante a produção dos desenhos, as crianças expressam suas crenças e conhecimentos, influenciados por crenças e conhecimentos dos adultos. Talvez esse seja apenas um exemplo da transmissão de significados culturais entre gerações, sem, no entanto haver referências diretas. São significados tão intrínsecos à estrutura social, que não importa o seu surgimento, mas sim a sua modificação ou apropriação de acordo com os novos sujeitos sociais.

Ao explorar a teoria da reprodução interpretativa de Corsaro (2011) e do simbolismo de Sarmiento (2011), percebemos a importância que este trabalho de pesquisa possui, na medida em que esta simples situação descrita acima vêm ao encontro da simbolização e da interpretação realizada pelas crianças. Mais do que a compreensão do seu desenho, as crianças partilham os significados e os criam coletivamente. E mais do que compreender um desenho isoladamente, buscamos compreender o conjunto das produções gráficas infantis.

Logo após esse diálogo, as crianças voltaram a centrar sua atenção no desenho do arco-íris. Criando novos personagens em seus desenhos:

Néco desenhou um caracol em baixo do seu arco-íris;
 Lisa desenhou também;
 Néco desenhou um cachorro;
 Fernando desenha um rinoceronte;
 Fernando diz pra si mesmo: vou desenhar tipo um gambá pra espantar o arco-íris...
 epa!! que bicho eu tô fazendo?
 epa, eu tô fazendo um rinoceronte!!!!
 Se pode ter pote de ouro, pode ter rinoceronte!
 (DIÁRIO DE CAMPO, 07/10/13).

Fernando demonstra em seus diálogos que a criação dos personagens possui lógica própria. Não é um simples rinoceronte. Era um gambá que ao ser desenhado foi transformado em um rinoceronte e pra justificar a presença de um rinoceronte em baixo de um arco-íris ele afirma: “Se pode ter pote de ouro, pode ter rinoceronte.” Ou seja, se a lógica adulta criou uma história onde tem um pote de ouro no fim do arco-íris, ele pode criar um desenho onde tem um rinoceronte em baixo desse mesmo arco-íris. A imaginação humana é ilimitada, e costumamos dizer que a imaginação infantil é fértil. Sendo assim, é completamente aceitável qualquer criação apresentada pelas crianças. Mostrando que um olhar atento pode mostrar a riqueza que a infância carrega e não apenas suas inconsistências ao tentar falar sobre seus desenhos. E essa turma onde realizamos a pesquisa é um forte exemplo disso, pois mesmo com uma proposta temática sobre os desenhos, eles estiveram livres para produzir da forma que achavam necessário, bem como permitindo que suas histórias ultrapassassem a razão adulta.

Após uma atividade que durou cerca de 30 minutos, as crianças voltam à sala de atividades da semana da criança. Com isso, percebo que minhas atividades propostas devem ser rápidas em função da diversidade de atividades que a escola proporciona para as crianças, levando-as a buscarem fazer muitas coisas ao mesmo tempo.

5.2. Concentração dispersa:

Durante a semana da criança as professoras da escola planejaram algumas atividades. A atividade presenciada durante este segundo dia era denominada Cineminha, onde as professoras montaram um datashow na sala e pretendiam passar alguns filmes pras crianças enquanto algumas professoras preparavam lembranças de e.v.a.³ para as crianças. Enquanto as crianças assistiam o filme, observei e ajudei as professoras a confeccionar alguns sapos de e.v.a. para o dia das crianças.

³ Espuma Vinílica Acetinada: material emborrachado utilizado para fazer artesanatos, brinquedos, lembranças, etc.

O filme era Monstros S.A. – A Origem⁴, mas as crianças não se entreteram por mais do que 30 minutos, acabando logo com o silêncio da sala. Esses 30 minutos são corrompidos pela movimentação da escola: professoras elaborando outras atividades e preparação de lanches para as crianças. As crianças se dispersam por essas outras atividades e não se seduzem pelo filme proposto, criando alternativas para as professoras quando pedem outros filmes ou atividades.

Um dos alunos falou: esse filme é muito chato, não gostamos...
 Ao que todas as crianças concordaram e começaram a pedir filmes do Mcqueen⁵ ou da Disney⁶.
 Então, a professora colocou um dvd da Disney e eles se concentraram no cinema por mais tempo.
 (DIÁRIO DE CAMPO, 08/10/13).

Após a atividade de cinema, no meio da manhã, as crianças ganharam pipoca e logo em seguida, foram para a sala do refeitório comer cachorro quente. As 10h30 começou o recreio e as crianças puderam brincar no pátio, ao pé de uma enorme árvore, correndo, jogando bola, etc.

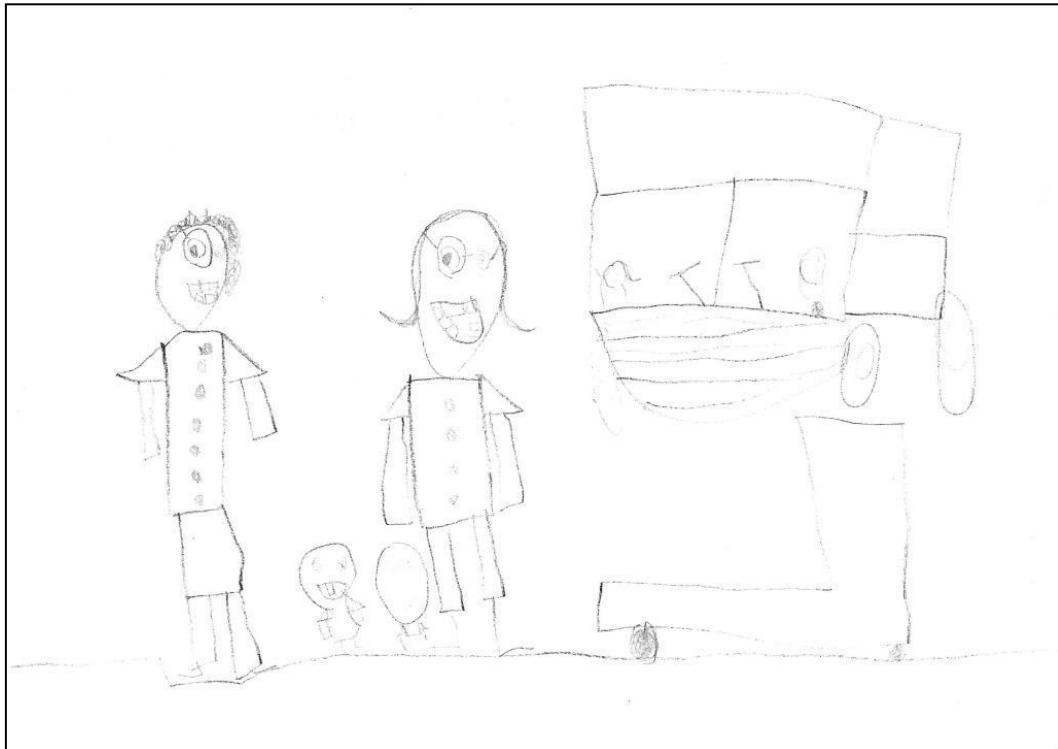
Depois do recreio, a turma do Pré-B foi para a sala com a pesquisadora para realizar a atividade do dia. A atividade deste dia foi a atividade planejada para o dia anterior (que não foi realizada em virtude da demanda dos alunos). A proposta então, envolvia um desenho sobre elas mesmas e sobre a família, de forma a buscar conhece-los melhor, tendo em vista o pequeno tempo disponível para a pesquisa. Um dos meninos, Éder, não quis desenhar a família. Como a premissa é respeitar o tempo e a vontade de cada criança, não insisti para que fizesse o desenho tal qual o proposto. Dar liberdade para que a criança defina ou delimite o tema proposto ou faça outro tema é fundamental para compreender a infância, pois do contrário estaria explorando o que a pesquisadora queria e não o que eles desejavam desenhar.

⁴ Monstros S.A. é um filme de animação e comédia produzido pela Pixar Animation Studios em parceria com a Walt Disney Pictures. O filme conta a história sobre monstros que assustam crianças para conseguir seus gritos e gerar energia para seu mundo.

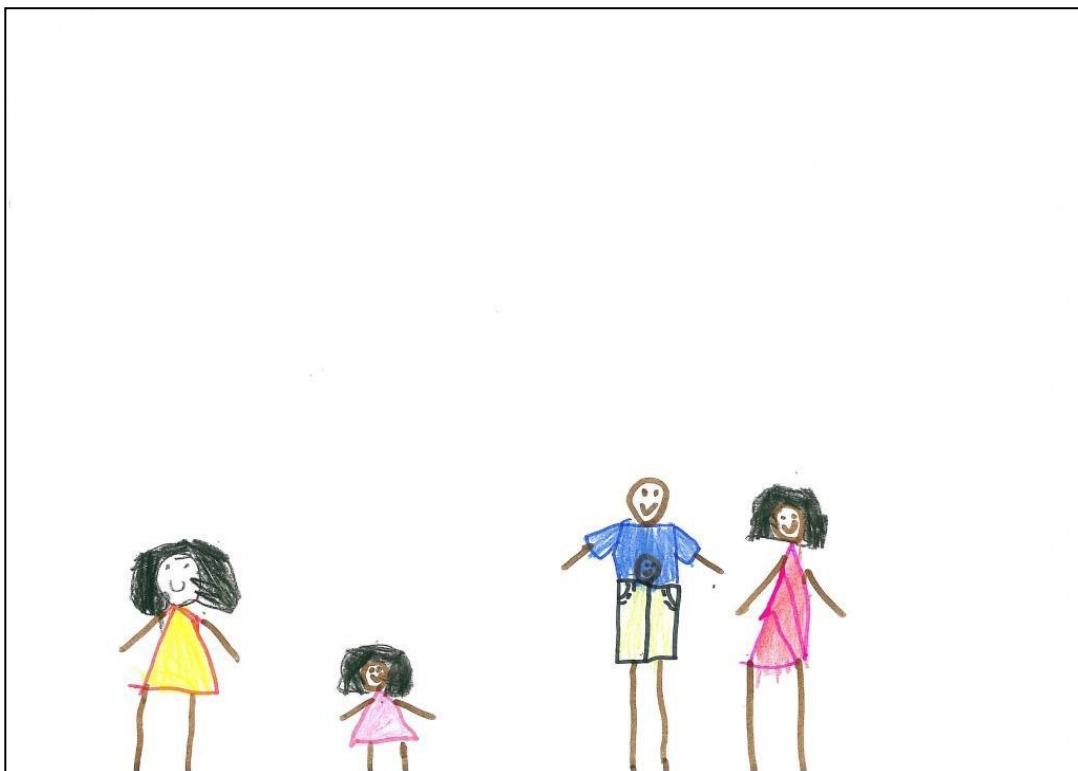
⁵ Relâmpago Mcqueen é um personagem do filme Carros de animação produzido pela Pixar Animation Studios e distribuído pela Walt Disney Pictures.

⁶ The Walt Disney Company é o maior conglomerado de mídia e entretenimento do planeta, muito conhecido pelas crianças por seus personagens famosos, como por exemplo a Minnie e o Mickey. Produzem filmes e desenhos animados para toda a família.

Abaixo, os desenhos resultados desse encontro:



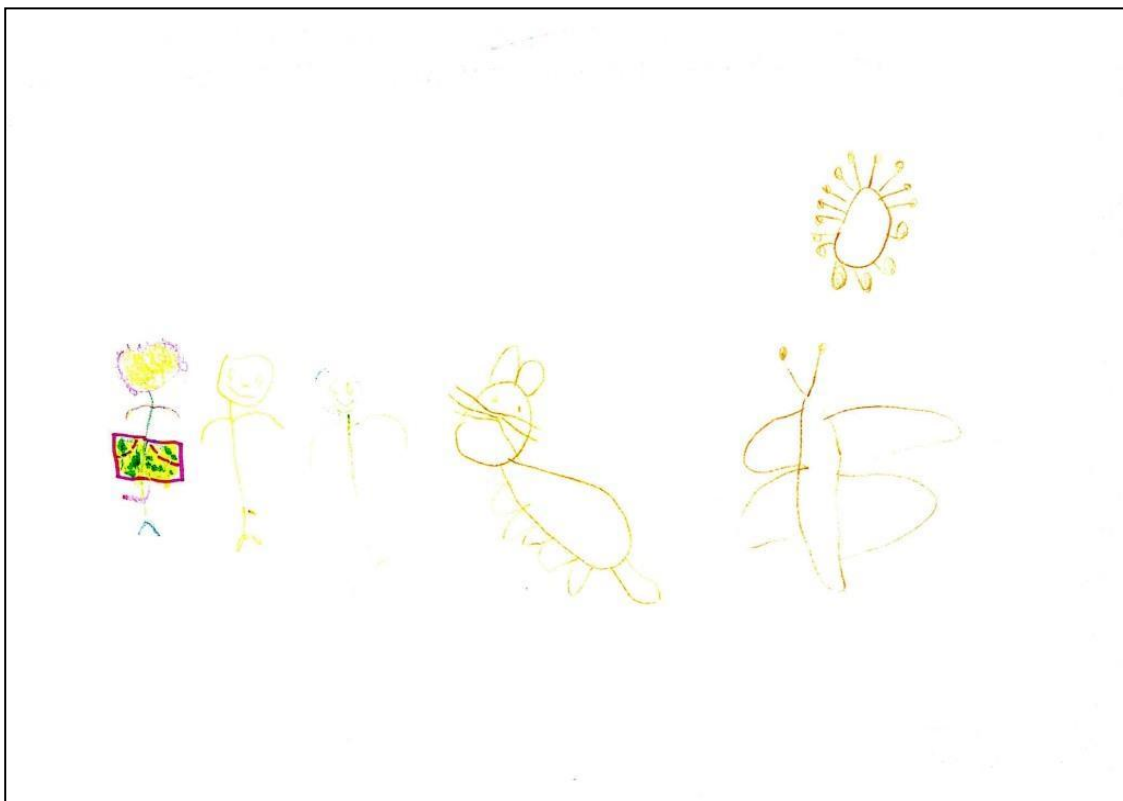
Desenho 6: por Néco.



Desenho 7: por Sofia.



Desenho 8: por Barbie.



Desenho 9: por Lisa.



Desenho 10: por Éder.

Sofia desenhava a prima. Como a proposta girava em torno do núcleo familiar mãe, pai, filhos e suas variações, e sendo a única criança que desenhava a prima, questionamos sobre seu desenho. Aos poucos ela contou que a prima, na verdade, é irmã dela. É filha de seu pai com outra mulher, mas que é tratada como prima – o que não diminui a importância dela no núcleo familiar desenhado pela menina.

Enquanto as crianças desenhavam, abriam espaço para o diálogo. Sentada na mesma posição que as crianças, nas pequenas cadeiras das salas da educação infantil, sem ao menos caber as pernas dentro da mesa, busquei estabelecer um vínculo de proximidade com as crianças. Enquanto elas desenhavam e esperavam que eu fizesse análises e elogios, tentei me colocar enquanto aprendiz, mostrando para as crianças que seus desenhos eram importantes para mim, levando as crianças a se sentirem valorizadas e livres para desenharem. Montando esse cenário interativo, era muito mais fácil conversar com as crianças e perguntar situações rotineiras. Enquanto começavam seus desenhos, questionava-as sobre suas brincadeiras preferidas e sobre a maneira como chegavam até a escola.

Lisa relatou que adora brincar de pega-pega. Néco prefere esconde-esconde. Seu irmão gêmeo Éder gosta de jogar bola. Sofia prefere suas Barbies e Barbie (outra menina) têm afeição pelas bonecas da Monster High. Quando falamos

sobre a ida até a escola, Lisa relatou que vai de bicicleta, os irmãos Néco e Éder disseram que vão de ônibus, Sofia vai de van e Barbie vai de carro. A única criança que faltou nesse dia foi o Fernando, fazendo com que a sala fique mais silenciosa e não nos agraciando com suas histórias fantásticas.

É sempre importante explicar para as crianças a importância que os desenhos delas possuem. Elas se demonstram impressionadas com o fato de que eu preciso dos desenhos deles e que irei estudá-los. Uma das meninas, a Lisa, se deslumbra e comenta: “Desse tamanho tu é aluna.”, vinculando o tamanho ao fato de ser aluna ou não. Demonstram que alunos não são professores, professores são aqueles que passam o conhecimento e ensinam os conteúdos. Quando a situação se inverte e tem uma aluna entre eles, eles se surpreendem com o fato de que os adultos também estudam.

Diariamente se confirma o fato de que as atividades propostas devem ser rápidas, pois as crianças não param por mais de 30 minutos para desenhar. Mas apesar disso, elas desenhavam muito bem e muito conscientes do que querem mostrar e falam sobre seu desenho o tempo todo, sem contar que ainda discutem, falam de outros colegas, disputam cores, etc. Porém sem perder a sua capacidade simbólica ao desenhar.

Durante os desenhos as crianças transitam por vários assuntos, muitas vezes levando até a pesquisadora a perder o foco. Necessário então, voltar à proposta do dia: o desenho sobre eles mesmos e sobre a família. Todos os alunos relataram morar com o pai e a mãe e terem irmãos, e buscaram se colocar no desenho junto com a família. Sofia justificou: “Vou desenhar todo mundo, porque se eu não fazer eu, eu não faço parte da família.” (DIÁRIO DE CAMPO, 08/10/13).

Um dos alunos, o Éder, desenhou um menino com cabelos pretos e altos. Questionei se era ele e ele disse: “Eu não, não tenho black power.” (DIÁRIO DE CAMPO, 08/10/13). Lisa desenhou seu gato junto com a família. E Néco desenhou o Michael Jackson. Ou seja, a proposta é dada aos alunos não com o intuito de condicionar ou limitar o seu desenho, mas sim de provocar as crianças a desenhar e a falar sobre determinado tema, bem como compreender que seus desenhos

refletem parcelas de suas vidas, possibilitando uma pequena compreensão delas, mas abrindo espaço para uma reflexão sobre a infância em geral.

Também é interessante o fato de que as crianças demonstram necessitar receber elogios o tempo todo. A todo o momento elas me mostravam seus desenhos, mesmo que só houvesse alguns pequenos traços indecifráveis aos olhos do pesquisador, mas pedindo opinião sobre o que eu achava deles. Claro que sempre elogiava, mesmo que não soubesse do que se tratava e buscava questionar e compreender o que a criança estava comunicando ali. Os elogios serviam como um estímulo para que elas aperfeiçoassem seu desenho e criassem sua expressão gráfica. O processo simbólico presente neste momento era incentivado pelos pequenos elogios e pela atenção dada pela pesquisadora às crianças e ao seu desenho.

Alguns pequenos desenhos sobre a família mostraram que as crianças partilham desse sentimento de pertencimento e se caracterizam de acordo com os lugares de onde vem, bem como a construção do núcleo familiar por elas mesmas, demonstrando a estrutura social-familiar a qual pertencem.

5.3. A primavera e alguns estereótipos:

Quando passamos por toda a burocracia necessária para realizar a pesquisa acarretando no atraso da mesma, percebemos que seria necessário refazer o tema da pesquisa. A ideia inicial era um tema geral sobre o inverno, mas como já estávamos na primavera, pensamos que seria melhor focar na primavera. No entanto, desde o primeiro dia ficou claro que não daria certo e que o melhor seria abrir o tema para assuntos mais cotidianos das crianças, pois assim elas se mostravam mais abertas a falar e interagir com a pesquisadora.

Apesar disso, dedicamos um encontro sobre a primavera. O que resultou em interessantes teorias sobre a primavera vindas das crianças. Antes de falar sobre suas ideias, é necessário olhar para seus desenhos:



Desenho 11: por Fernando.



Desenho 12: por Sofia.



Desenho 13: por Barbie.



Desenho 14: por Lisa.

Logo que cheguei na escola, as crianças estavam realizando uma atividade de modelar com massinhas coloridas. A professora da turma – que sempre se mostrou muito atenciosa com a pesquisa, logo convocou as crianças do Pré-B (as turmas estavam reunidas durante a atividade da Semana da Criança) para irem para a sala de aula para as atividades da pesquisa.

Ao entrar na sala de aula, as crianças disputam os lugares onde irão sentar. Este dia foi barulhento e houve uma grande dificuldade de traçar um diálogo com as crianças no início, tendo em vista que estavam muito agitadas. Conversamos então, sobre os desenhos feitos anteriormente e sobre a proposta do dia. A ideia era explorar a primavera nos seus desenhos. Todos toparam e partiram logo para as caixas onde estavam o material em cima da mesa, escolhendo cores e planejando o que iriam desenhar.

Eis que eu questiono: mas alguém sabe o que é a primavera? Fernando responde: “eu sei! É quando os ursos dormem... ou quando eles acordam!” (DIÁRIO DE CAMPO, 11/10/13). Ele diz que vai desenhar um urso, e Sofia e Barbie resolvem desenhar ursos também. Apenas Lisa desenha outra coisa que não o urso. Ela diz não saber nada sobre a primavera, e eu me proponho a contar uma história sobre a primavera. Mas antes, Fernando conversa consigo mesmo:

Fernando: Um urso laranja! Eu vou fazer o retorno dele! (com a canetinha laranja na mão).

Depois de alguns segundos, Fernando complementa: um urso laranja não existe!

Pesquisadora: porque não?

Fernando: só se ele for pré-histórico!!
(DIÁRIO DE CAMPO, 11/10/13).

Durante as atividades propostas algumas crianças expressam suas representações sobre o mundo e quando percebem que podem estar enganados, buscam resolver de forma criativa. É o caso do Fernando, que ao perceber que nunca tinha visto um urso laranja, justificou que poderia ser pré-histórico. O desenho se mostra não apenas como uma ferramenta de pesquisa ou uma forma de comunicação entre a criança e o adulto, mas também como um propulsor para as ideias das crianças, na medida em que permite o afloramento do simbolismo e das representações.

Seguido ao diálogo anterior, as meninas discutem sobre como iriam desenhar o cabelo do urso, levando Fernando a se revoltar porque elas estariam copiando seu desenho. Ao que Barbie responde: “Não, eu tô desenhando uma ursa!” (DIÁRIO DE CAMPO, 11/10/13). É muito comum entre as crianças, umas se inspirarem no desenho da outra. Não uso o termo copiar, porque ao mesmo tempo em que a criança diz que vai copiar o desenho do colega, ela acaba recriando esse desenho de acordo com sua representação de mundo.

Ainda no meio das conversas, Fernando continuava a falar sobre seu desenho que agora além de ser pré-histórico também possuía uma barriga azul. Quando ele deu uma pausa nas suas explicações, foi possível ouvir outras crianças (Fernando fala alto de mais, o que às vezes atrapalha a compreensão das outras crianças). Resolvi então, perguntar para Lisa como estava indo o desenho dela.

Lisa: eu fiz uma árvore só.
 Pesquisadora: só uma árvore?
 Lisa: eu não sei fazer o resto.
 Pesquisadora: Não sabe? Que resto tu quer fazer?
 Lisa: não sei... é que eu não sei nada de primavera.
 (DIÁRIO DE CAMPO, 11/10/13).

Então, precisei chamar a atenção das crianças e pedir silêncio, pois eu ainda não havia conseguido contar a história da primavera. Fechamos a porta por causa do barulho que vinha da outra sala, e finalmente contei a história:

Quando eu era pequena, eu achava que a primavera era uma pessoa. Eu já tinha a prima Ângela, a prima Flávia, a prima Juliana, então quando falava em primavera eu pensava que era uma prima que se chamava Vera. Então, eu imaginava que a primavera era muito bonita. Quase como se fosse uma fada.
 Resolvi então, perguntar a minha avó: afinal, quando é que eu vou conhecer a primavera?
 A vó riu e disse que não tinha que esperar muito, porque ela estava mesmo a chegar.
 No dia seguinte, fui até lá fora e minha vó disse: olhe bem para tudo (indicando para as crianças olharem para fora da escola), porque a primavera já chegou.
 (Mostro as árvores, os passarinhos, etc.)
 E eu olhei e estava tudo tão lindo, o sol brilhava, os passarinhos cantavam, os coelhinhos passeavam...
 Sofia interrompe: mas o sol não tá aqui... ainda não tá aqui!!
 continuo: e as flores estavam mais bonitas do que nunca. As vizinhas estavam na janela, as árvores estavam muito verdinhas, os passarinhos faziam ninhos e havia quem estivesse a plantar flores no jardim.
 Foi então que eu percebi, que afinal a primavera não era uma pessoa. Era mesmo uma fada, só podia ser. Porque ela fazia a verdadeira magia na natureza!

Quando a primavera vem, as árvores se transformam, os passarinhos, a borboleta, tudo fica mais bonito. E foi nesse mesmo dia que conheci - aqui está ela: a fada primavera, com suas árvores, suas flores, seus passarinhos, tudo tão bonito. E agora que eu sou grande, eu gosto mais ainda da primavera!

(Inspirada na história "A Prima Vera" de M. Jesus Souza do blog Pré-Histórias <http://historiasparapre.blogspot.com.br/>)

(DIÁRIO DE CAMPO, 11/10/13).

As crianças se animaram e começaram a desenhar, inclusive Lisa que relatou não saber nada sobre a primavera pega o giz de cera e começa logo a desenhar.

Lisa: o tia, vou fazer uma nuvem!

Fernando: uma nuvem de chuva?

Lisa: não, uma nuvem de céu.

Barbie: eu fiz umas maçãzinhas.

Pesquisadora: aonde que tu viu árvore com maçãzinhas? Tu já viu?

Barbie: Não!

As crianças discutem então sobre o nome das árvores: goiabeira, laranjeira, etc.

Fernando fala que vai desenhar uma morangueira. E pergunta: é essa a árvore de morango?

(DIÁRIO DE CAMPO, 11/10/13).

A partir da história as crianças passaram a desenhar elementos vinculados à primavera e discutir sobre nomes de árvores. O problema de contar uma história para inspirá-los a desenhar é que corremos o risco de condicionar o desenho dessas crianças a partir das nossas percepções manifestas na história. De certa forma isso ocorreu, mas também ampliou seu conhecimento sobre a temática, que também estava sendo explorada na escola, mas que ainda não pareceu ser o suficiente.

Após isso, já ao final de seus desenhos, as crianças começam a falar sobre vários assuntos que não consigo captar devido às várias vozes falando ao mesmo tempo. E um dos assuntos de destaque é o Boitatá⁷. Resolvi perguntar o que era isso, como se eu nunca tivesse ouvido falar, na esperança de ouvir outra história. Mas seus relatos foram mais centrados na disciplina escolar do que no mito do Boitatá.

Fernando diz: se tu deitar assim ó (com os braços cruzados e o rosto pra baixo, em silêncio, como se estivesse dormindo na classe), ele não come teu olho...

(DIÁRIO DE CAMPO, 11/10/13).

⁷ Boitatá é um termo tupi-guarani utilizado para designar o fenômeno mitológico da cobra-de-fogo, tendo variações na sua mitologia por todo o Brasil, mas sendo basicamente uma cobra que protege os campos contra aqueles que o incendeiam.

A história que eu esperava ouvir não saiu, talvez porque não prestaram atenção na professora enquanto contou, ou porque a história serviu mais como uma medida de controle dos alunos do que de transmissão e troca de conhecimentos. O que as crianças representaram da história é um “grito” da infância. Infância que grita por socorro tendo seus corpos controlados e seus olhos cegados.

Finalizados seus desenhos, as crianças se dispersam pela sala, explorando seus materiais e instrumentos musicais. Findo o encontro satisfeita, pois o planejamento sobre a primavera de alguma forma me conduziu por outros e diferentes caminhos através das representações das crianças.

5.4. “Eu já vi uma pessoa boiola de verdade”: representações de gênero através das cores escolhidas pelas crianças:

Enquanto o encontro passado aconteceu a partir do que foi planejado, o encontro posterior não foi assim. Planejei em fazermos um desenho sobre a escola, mas assim que entrei na sala de aula, as crianças estavam empolgadas discutindo sobre a novela *Chiquititas*⁸, levando nosso trabalho a ser inspirado na novela infanto-juvenil.

Logo que cheguei, as crianças estavam brincando com quebra-cabeça e um jogo de associação de imagens e me convidaram para brincar junto. Entrei na brincadeira, jogando com elas e ajudando no quebra-cabeça. O jogo era de associar imagens em tampinhas de garrafa pet às imagens distribuídas por categorias: metal, plástico, orgânico e papel. E o quebra-cabeça tinha como temática o filme *Toy Story*. Logo que terminamos a brincadeira, negocie com elas para fazermos um desenho e brincarmos depois. No mesmo instante elas começaram a falar sobre as *Chiquititas* e o quanto elas gostam da novela. Sugeri então, que fizessem um desenho sobre seus personagens favoritos da novela. Lisa desenhou a Mili e o Rafa, e Sofia

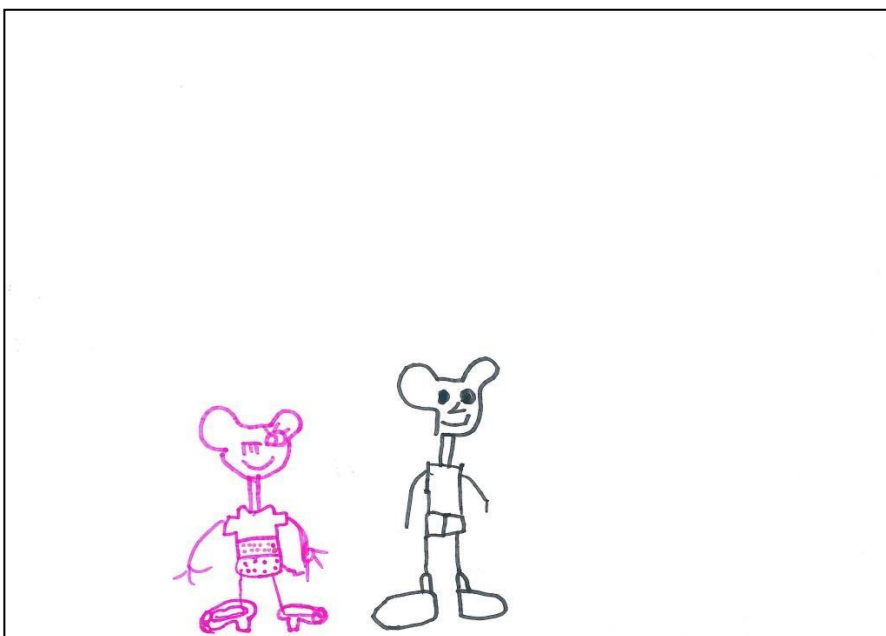
⁸ *Chiquititas* é uma telenovela argentina criada para o público infantil que ganhou duas versões no Brasil, sendo exibida no canal aberto SBT e sendo sucesso entre as crianças. Gira em torno de crianças órfãs que vivem no orfanato Raio de Luz criado a partir de um drama familiar, onde o avô sequestra neta para que sua filha não seja mãe solteira, criando o orfanato onde coloca a própria neta.

desenhou a Mili e o Mosca. Barbie disse que não assistia a novela e que preferia olhar a Disney, então preferiu desenhar a Minnie e o Mickey.

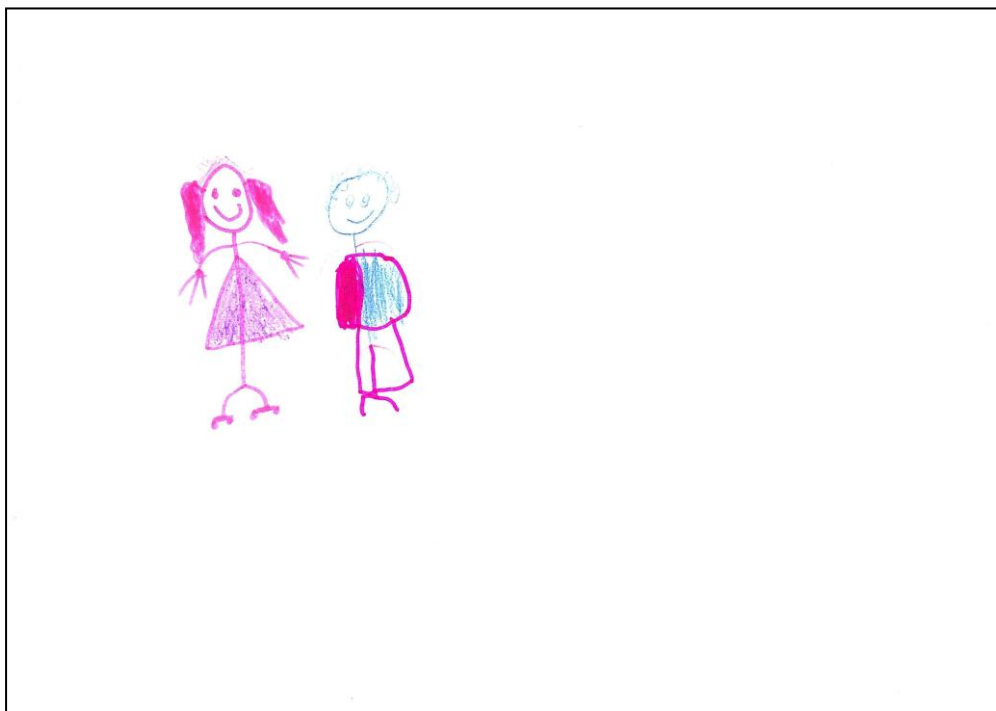
Mais uma vez a temática combinada com as crianças serve mais como um propulsor de discussões do que uma limitação para suas produções. A seguir, os desenhos:



Desenho 15: por Sofia.



Desenho 16: por Barbie



Desenho 17: por Lisa.

A discussão inicial sobre as Chiquititas foi intensa.

Lisa: ô tia, o teu caderno tem a foto da Mili? A chiquititas?

Pesquisadora: não! meu caderno é assim ó... pobre, feio... tem nada!

Sofia: eu vi um caderno que tem a Mili.

Lisa: eu vi a foto da Mili.

Pesquisadora: vocês gostam da chiquititas?

Lisa: aham

Sofia: eu adoro olhar! Sabia... o Mosca uma vez fez assim ó.... (se sacode toda)

Pesquisadora: sabiam que as chiquititas era da minha época também? Eu adorava as chiquititas.

Sofia: a minha mãe adora!

Pesquisadora: então... porque a gente não desenha o que a gente gosta na chiquititas?

Todas concordam em coro!!!

Sofia: eu vou desenhá a Mili e o Mosca.

Pesquisadora: eu não lembro mais como era... faz muito tempo!!

Lisa: eu vou fazer a Mili e o Rafa.

Barbie: eu não sei fazer... eu não assisto.

Pesquisadora: então desenha outra coisa que tu assiste. O que tu assiste?

Barbie: a Disney

Pesquisadora: então desenha alguma coisa da Disney.

Enquanto isso Sofia e Lisa discutem sobre a forma correta de se dizer Rafa.
(DIÁRIO DE CAMPO, 14/10/13)

Partindo desse diálogo, iniciaram seus desenhos cantando a música da novela. Conforme dito antes, a discussão que se seguiu não foi centrada nos personagens, mas a partir de seus desenhos surgiram questões importantes. Uma das questões centra-se na construção de gênero pelas crianças.

Sofia: eu não vou fazer a cara do Mosca rosa.
 Pesquisadora: porque não?
 Sofia: ele é menino!
 Pesquisadora: e menino não é rosa também?
 Lisa: não... se não vira boiola!!
 Todas as meninas riem.
 Pesquisadora: que horror... quem disse isso?
 Lisa: eu já vi uma pessoa boiola de verdade na padaria... contando muito dinheiro!
 Sofia: que nem gurial!
 Lisa: só que era macho... só que tava com roupa de mulher!
 Todas riem.
 Professora interfere e pergunta: quem fala assim Lisa? É lá na tua casa que falam assim?
 Júlia apenas ri e não responde...
 (DIÁRIO DE CAMPO, 14/10/13).

Esse pequeno diálogo nos leva a pensar sobre a representação de gênero feita pelas crianças condicionada socialmente. Afinal de contas, em muitos aspectos percebe-se a influência direta dos adultos sobre as crianças. A transmissão de preconceitos e representações fica claro nesse exemplo. A menina sabia que não era algo a se repetir assim, mas como toda a criança não teve medo de falar, mas depois com a pergunta da professora, ela se sentiu reprimida e não levou o assunto adiante. Estereótipos como a cor dos meninos e meninas são compartilhados através dos desenhos das crianças. E nesse caso, o estereótipo do *boiola*, como um *macho com roupa de mulher*, toma corpo na fala das crianças. Cabe ao professor ou ao adulto que esteja com a criança interferir e pensar esses conceitos junto à elas.

Outra questão importante reside na decisão do que irão desenhar. A atividade de hoje é mais um exemplo de que minha proposta não limitava os desenhos das crianças, apenas sugeria um ponto de partida. Lisa demonstra isso quando diz que vai desenhar seu personagem – o Mosca – de patins. Então pergunto se eles usam patins na novela também. Ao que a resposta ressoa na sala: É QUE EU FAÇO PORQUE EU QUERO! As crianças não se deixavam limitar e demonstravam sua capacidade de resistência coletivamente.

A possibilidade de explorar seus desenhos conforme suas vontades empolgava o encontro com as crianças. Quando eu chegava na escola elas já se preparavam para ir para a sala comigo. Nunca fiz exigências quanto ao desenho. Preferi deixar o trabalho fluir mais livremente.

Uma das meninas, a Barbie, até então não costuma pintar seus desenhos. Apenas faz seus contornos com canetinha. Ao invés de interpretar isso, resolvi perguntar por que ela não pintava seus desenhos.

Barbie: o prof.. já acabei!

Pesquisadora: porque tu nunca pinta teus desenhos? Tu não gosta de pintar?

Barbie: não, dá muito trabalho!

Pesquisadora: não acredito!!! (surpresa)

Sofia: pôô, mas tu é preguiçosa heim!

(DIÁRIO DE CAMPO, 14/10/13).

A decisão coube às crianças: se vão pintar ou não, o que desenhariam ou não, o que discutiriam ou não. Isso abre espaço para as crianças se expressarem livremente. E possibilita que qualquer temática provoque debates diferenciados, conforme ocorreu na temática acima.

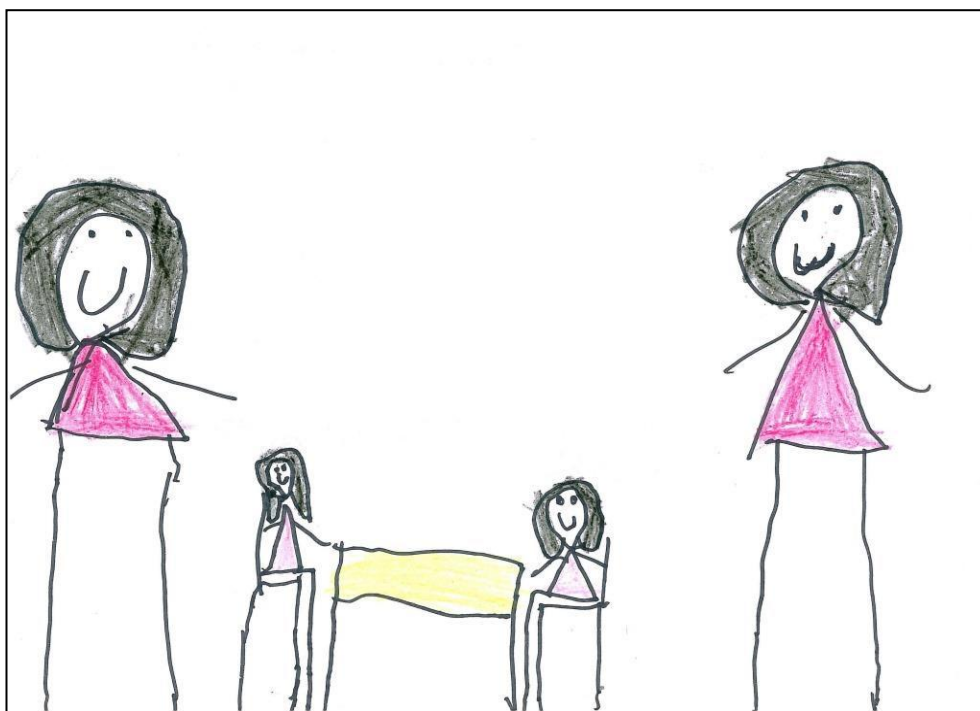
5.5. A árvore menina e as plantas felizes:

A ideia do quinto encontro foi desenhar sobre a escola. Conversamos um pouco sobre os desenhos que já fizemos e lancei a proposta: desenhar sobre a escola, tendo em vista que este é o contexto da pesquisa. Buscando assim, compreender suas representações sobre o lugar onde elas passam todas suas manhãs. E interessante que mesmo dizendo sobre o que elas devem desenhar, mais uma vez elas desenharam sobre o que querem. A pesquisa com desenhos infantis, de certa forma, empodera as crianças. Afinal de contas, eu, enquanto adulta, não sei desenhar e perdi a capacidade expressiva gráfica que as crianças possuem. Ou seja, eu queria apreender os desenhos delas e elas sabem disso, o que afirma a importância de seus desenhos e habilita-as a terem influência sobre meu trabalho. É importante evidenciar que, crianças menores encontram meios de se manifestar por si próprias, desenhando o que querem, mesmo que a proposta seja igual para todos. Já crianças mais velhas, estão mais condicionadas à estrutura escolar e se acostumam a desenhar exatamente o que proporam sem explorar outras possibilidades (BORDIN, 2010). Particularmente, revelou-se mais rica possibilidade de trabalho com as crianças menores por trazerem essa alternativa de explorar seu imaginário, seu simbolismo, de forma espontânea.

Tendo em vista que a escola é cercada pela natureza, isto aparecerá em um de seus desenhos.



Desenho 18: por Barbie.



Desenho 19: por Sofia.

A primeira ideia das meninas foi desenhar algo estrutural da escola, como a mesa, por exemplo. Sofia procurou desenhar ela e a Barbie sentadas numa mesa

trabalhando. Barbie começou falando sobre a mesa e percebeu a semelhança do formato da mesa com uma flor. Após essa comparação a menina percebeu que haviam flores no pátio da escola e optou por desenhar as flores e a árvore, mudando completamente seu desenho. Isso vai de acordo com o afirmado anteriormente de que mesmo com uma temática que parece limitar seus desenhos, as crianças criam sua própria percepção – formando um link com as ações coletivas da teoria da reprodução interpretativa (CORSARO, 2011). Assim sendo, os desenhos não se configuram como imitação da realidade, mas sim como interpretação e representação feita pelas crianças e que carregam seus próprios significados contextuais.

Durante a produção dos desenhos, inclusive da proposta relatada nesse encontro, as crianças expressam alguns estereótipos presentes nos desenhos infantis. Alguns já foram explorados nos subcapítulos e desenhos anteriores, e durante a atividade de desenho exposta aqui também surgiram estereótipos. Sempre procurei questionar as crianças sobre essas representações.

Pesquisadora: o que é essa rodinha aí? (desenhada no tronco da árvore)

Barbie: é um buraquinho na árvore... vou fazer uma árvore diferente!

Pesquisadora: hmmm...

Pesquisadora: a árvore ali fora, tem esse buraquinho no meio?

Barbie: não.

Pesquisadora: então... porque será que a gente desenha esse buraquinho?

Sofia: às vezes tem esse buraquinho pros esquilos.

Pesquisadora: e a gente tem esquilos aqui?

Sofia: não...

Barbie fala sobre seu desenho: aqui vai ser um buraco, aqui vai ser uns galhos, aqui a terra...

(DIÁRIO DE CAMPO, 25/10/13).

Muitas vezes esses desenhos estereotipados nos passam a impressão de que as crianças nem sabem por que desenharam determinados elementos. Esse pode ser um fato não apenas de condicionamento escolar, mas também social e cultural. Se pensarmos por nós mesmos em nossa infância, também não conseguiríamos explicar alguns elementos do desenho. Sofia dá um exemplo disso:

Sofia terminou seu desenho primeiro e deu uma folha em branco pra ela rabiscar.

Ela desenhou um coração, com olhos e boca.

Pesquisadora: porque que tu sempre desenha coração?

Sofia: é por que eu não sei o que eu faço, aí eu desenho um coração.

(DIÁRIO DE CAMPO, 25/10/13).

Outra questão interessante que aparece em muitos desenhos é a humanização dos objetos, ou seja, objetos com olhos e boca, personificados e caracterizados pelas crianças. Pode ser uma forma de expressar seus sentimentos através dos desenhos ou apenas uma forma de caracterizar seus objetos ou personagens, mas também pode ser muito mais, um mundo a ser explorado, questão que nunca será resolvida, pois é muito mais simbólico do que social.

Barbie: eu vou fazer uma carinha na árvore.
 Pesquisadora: porque uma carinha?
 Barbie: tipo, fazer as plantinhas felizes porque vai ter sol e eu vou fazer uns risquinhos de chuva também!
 Barbie: vai ser uma menina.
 Sofia: o que?
 Barbie: a árvore!
 (DIÁRIO DE CAMPO, 25/10/13).

Barbie expressa em seus desenhos a necessidade de mostrar a felicidade de seus objetos e personagens. Algumas plantas felizes e uma árvore feminina pode ser uma maneira de se expressar e caracterizar seus desenhos. Um simples desenho sobre a escola permite explorar uma diversidade de significados e estereótipos. Mais um dia que exemplifica a importância do desenho infantil não apenas no contexto escolar, mas em qualquer contexto possível.

5.6. Halloween e suas possibilidades:

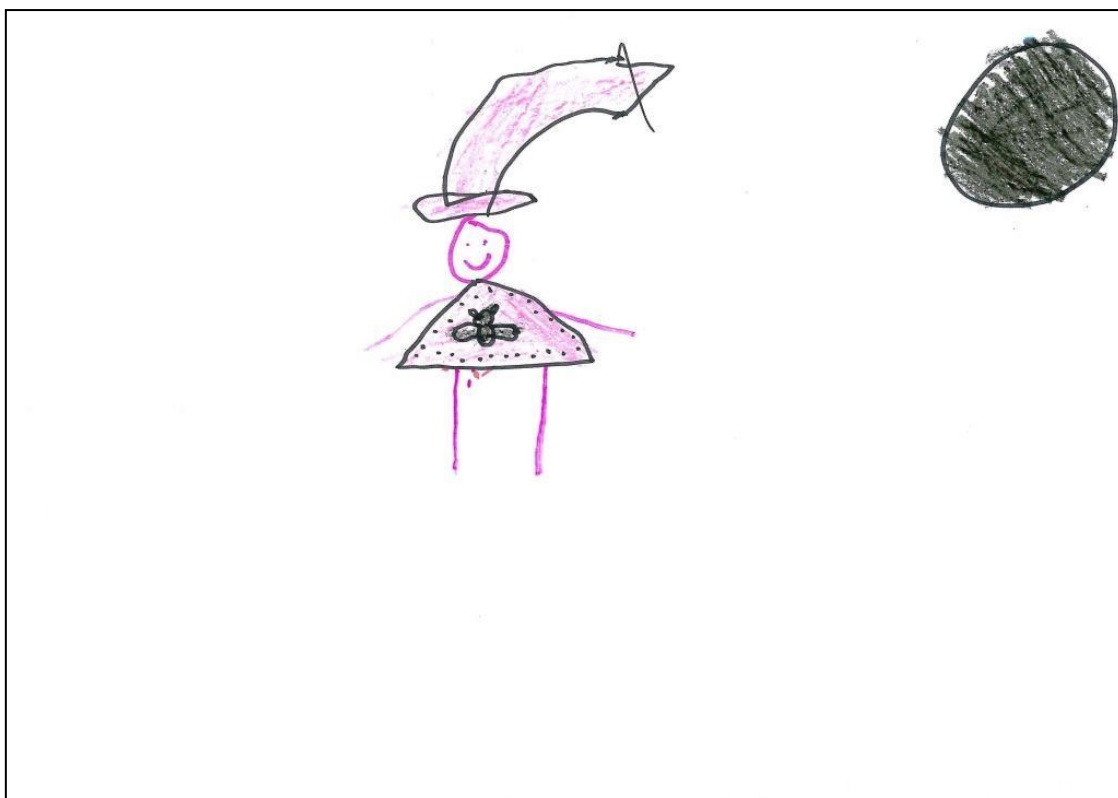
No encontro deste dia com as crianças, resolvi não levar meu planejamento, mas sim deixar que as crianças levassem a temática do dia. E, sendo dia 31 de outubro, envolvidos com a festa de halloween da escola, as crianças concordaram em realizar um desenho sobre o halloween. Deixá-las guiarem o processo de pesquisa, influenciando na escolha das temáticas é muito mais interessante, pois traz dados espontâneos e não forçados pela insistência do pesquisador em determinados temas.

Todas as crianças que compõem essa turma são maravilhosas e produzem ótimos desenhos repletos de elementos significativos para a pesquisa. Mas sempre tem uma criança que se destaca. Para mim é o Fernando. Fernando é um menino que além de encantador, possui uma capacidade simbólica incrível. Todas as crianças demonstravam isso em seus desenhos e interações, mas Fernando vai

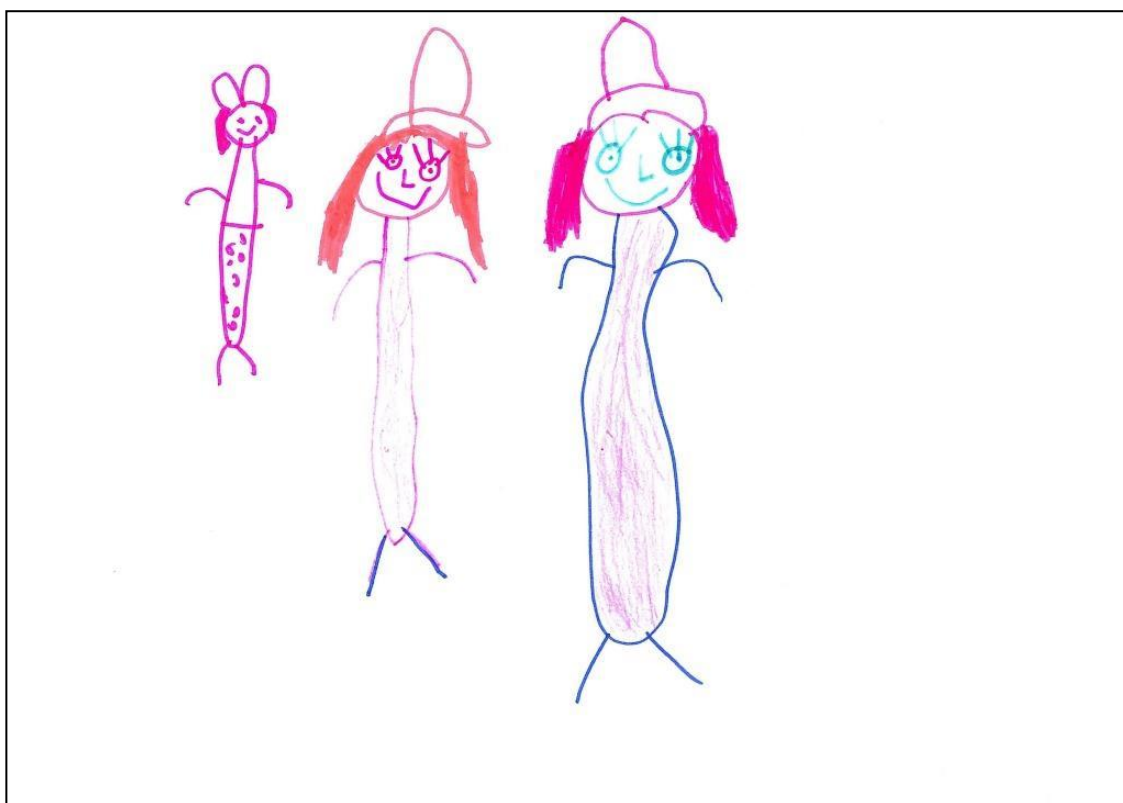
além, ele cria personagens, estabelece conexões em seus desenhos, conta histórias, e, não tem medo de expressar sua opinião. Sua voz se destaca na turma, sempre com alguma “pérola” sobre o assunto do dia.

Mas nossa intenção é trabalhar com o grupo e não somente com Fernando. Mesmo que sua voz ressoe sobre as outras. É preciso um grande esforço pra ouvir as outras crianças e não deixar minhas impressões sobre o Fernando atrapalhar o trabalho de pesquisa. Foi necessário falar de Fernando porque no desenho sobre o Halloween, pareceu-me ser o menino que mais explorou sua imaginação.

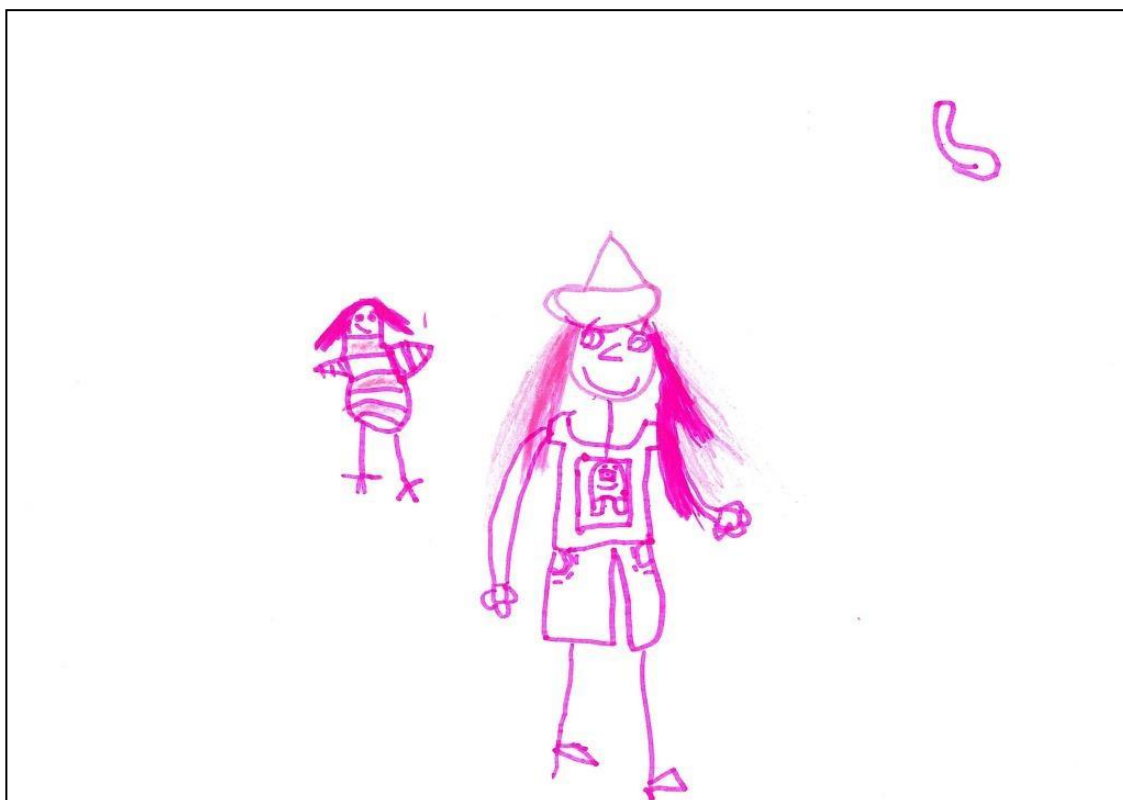
Abaixo, segue os desenhos de todas as crianças:



Desenho 20: por Sofia.



Desenho 21: por Barbie.



Desenho 22: por Lisa.



Desenho 23: por Fernando.

Sem ao menos precisar que eu provoque o assunto entre as crianças, a empolgação delas teve essa função. Falam sobre as atividades de halloween que fizeram na escola e sobre a festa que vai ter. E começam a discutir sobre os personagens que irão desenhar.

Resolvo questioná-los então sobre as histórias que eles conhecem.

Pesquisadora: Que história vocês viram sobre a bruxa?

Sofia: eu vi uma de terror, uma "aterrorante".

Fernando: vocês já viram o filme que o nome era assim: sexta-feira 13? Era um filme de terror.

Sofia: eu já vi... mas era diferente, foi o dois.

Fernando: que o homem não morria né, com tiro, mas ele nem morria com uma faca.

Pesquisadora: e a bruxa que vocês conhecem é boazinha ou é má?

Sofia: boazinha.

Barbie: a minha é má.

Lisa: a minha é boazinha também.

(DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/13).

Enquanto desenhavam, as crianças contam um pouco de suas culturas através de seus personagens e histórias, mostrando muitas vezes a influência do cinema ou da televisão, expressando visões de mundo a partir de mitos contados pela tv. Enquanto as meninas desenhavam bruxas e ficavam na discussão sobre

elas, Fernando aproveitou a ocasião da data em que tudo é possível e abusou da imaginação e criou personagens diferentes.

Pesquisadora: que tanto tu tá desenhando aí Fernando, me conta?
 Fernando: castor parte Pinóquio.
 Pesquisadora: que mistura... tu inventou?
 Fernando: acho que eu tenho que fazer mais alguma coisa aqui do dia das bruxas.
 Depois de um tempo, Fernando esbrava: uma formiga gigante!
 Sofia: agora eu vou fazer uma lua, tá de noite!!
 Fernando: ah eu também fiz uma lua êêê...
 Pesquisadora: porque tem que ter uma lua?
 Sofia: eu vou fazer de noite... acho que eu vou fazer um lobisomem junto... noite... lua cheia, lua cheia...
 Pesquisadora: me conta o que tu sabe sobre a lua cheia?
 Sofia: depois ele vira lobisomem.
 Barbie: quando chega meia noite.
 Fernando: o gato se torna lobisomem... é que nem um cachorro!
 Sofia: quando chega bem de noite, a lua cresce e depois vem o lobisomem.
 Pesquisadora: e vocês já viram algum lobisomem de verdade?
 Todas crianças concordam.
 Pesquisadora: já? (surpresa)
 Fernando: já, na mata!
 Sofia: eu já vi no parque, na casa do terror, eu me arrepiei!!!
 Pesquisadora: mas ele era de verdade ou era uma fantasia?
 Sofia: fantasia, pior... mas todo mundo ficou com medo.
 Barbie: eu já fui no trem fantasma. A minha mãe falou assim: não vai ficar com medo. E eu: não né. E ela: tá bom. E eu entrei e o troço andando e eu: (fazendo cara de quem nem deu bola - não se assustou)... eu não tinha medo!
 Sofia: pelo menos eu vi, sabe o que?
 Barbie: hã?
 Sofia: um vampiro agarrou uma mulher e mordeu.
 Pesquisador: onde tu viu isso?
 Érika: fantasiaaaa!! (gritando)
 Pesquisadora: vocês gostam de fantasia né!?
 Sofia complementa: lua cheia também tem mula.. éééé...
 (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/13).

Essas crianças demonstram em seus diálogos e interações a capacidade do ser humano em criar histórias e mitos e passá-las de geração em geração, cada vez criando novas representações. Suas falas demonstram a riqueza de informações que elas possuem e o esforço que elas fazem pra coordenar suas ideias coerentemente. Para elas, o halloween demonstra a possibilidade de expressar suas fantasias e criar seus personagens, enriquecendo os elementos simbólicos da cultura infantil.

Apesar da riqueza do tema, as crianças logo se distraíram e não quiseram continuar, pedindo insistentemente para ir brincar no pátio. Ao final, Fernando vem me entregar seu desenho, ao que eu digo:

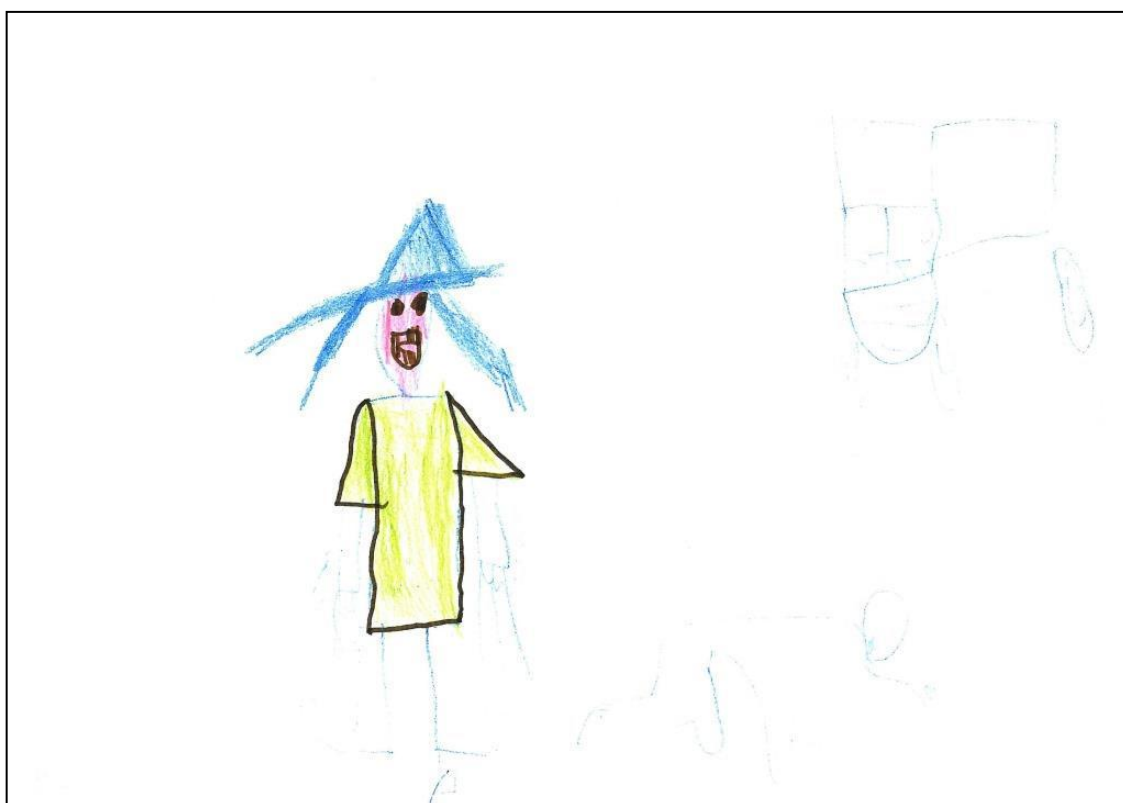
Pesquisadora: Me conta, meu deus, quanto personagem!!
 Fernando (apontando para os desenhos): morcego, lobo, morcego de novo, estrelas, um raio, parte Pinóquio parte cachorro, lobo, formiga gigante, morto vivo, cachorro com cola de gato.
 Pesquisadora: adorei teu desenho!
 Fernando ri e se junta às outras crianças em frente ao espelho.
 (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/13).

Algumas temáticas são mais ricas em conteúdos do que outras, mas todas de uma certa maneira colaboram para compreender as crianças e a infância como tal, inseridas em determinado contexto social. Nesse caso, as crianças demonstram a diversidade de elementos que criam suas concepções de mundo sobre o halloween e exploram suas possibilidades, abrindo uma brecha para que possamos pensar sobre seu simbolismo.

5.7. “Eu faço meu sol da cor que eu quiser”:

No dia de hoje resolvi propor às crianças que a temática será em torno das suas brincadeiras favoritas. De partida, elas iniciam a atividade cantando músicas de circo e empolgadas com as atividades de teatro que estão acontecendo na escola. Quando falam de suas brincadeiras favoritas não significa que será o desenhado por elas. Isso não significa incoerência, mas sim uma transformação das suas ideias.

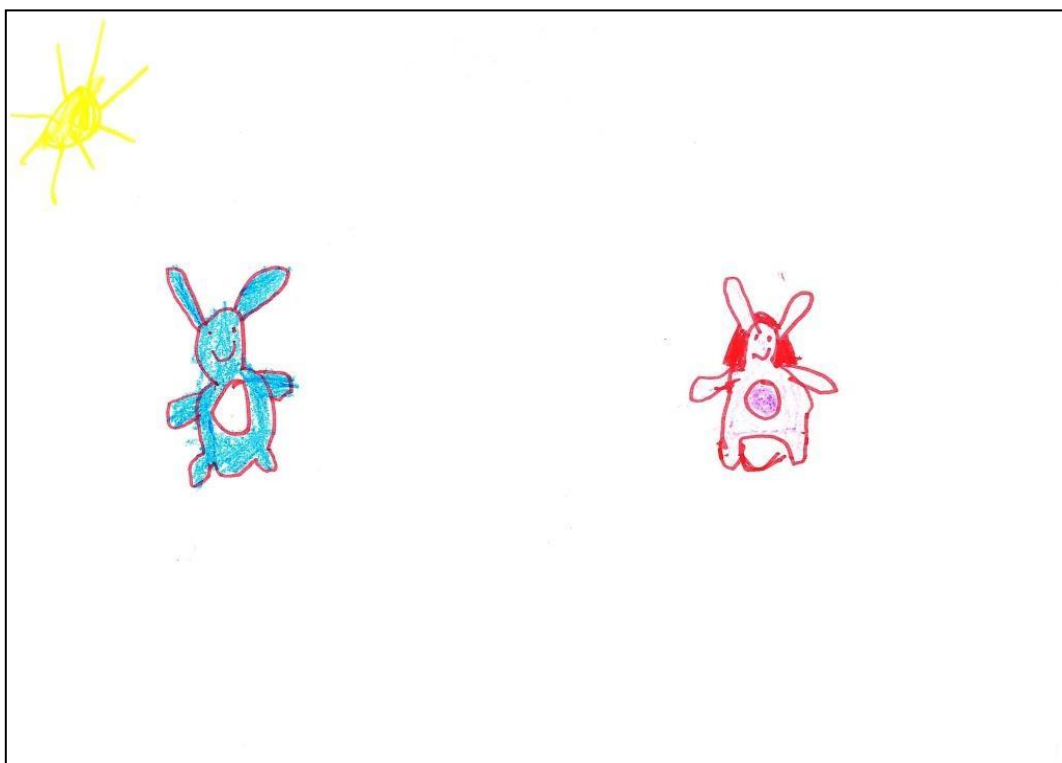
Fernando diz que sua brincadeira favorita é o elefante colorido. Sofia relata que adora brincar de coelho sai da toca. Barbie diz que vai desenhar uma árvore porque ela adora escalar árvores. Éder prefere amarelinha e seu irmão Néco gosta de brincar de carrinho. Foi Néco quem seguiu outro caminho em seu desenho e até esqueceu sua brincadeira favorita. Se empolgou nos traços e transformou o desenho dizendo: “tô desenhando um boneco com um orelhão e um com black power... eu até ia desenhar amarelinha, mas aí fiz um quadrado aqui e fiz o boneco” (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/13). Abaixo, segue os desenhos do dia:



Desenho 24: por Néco.



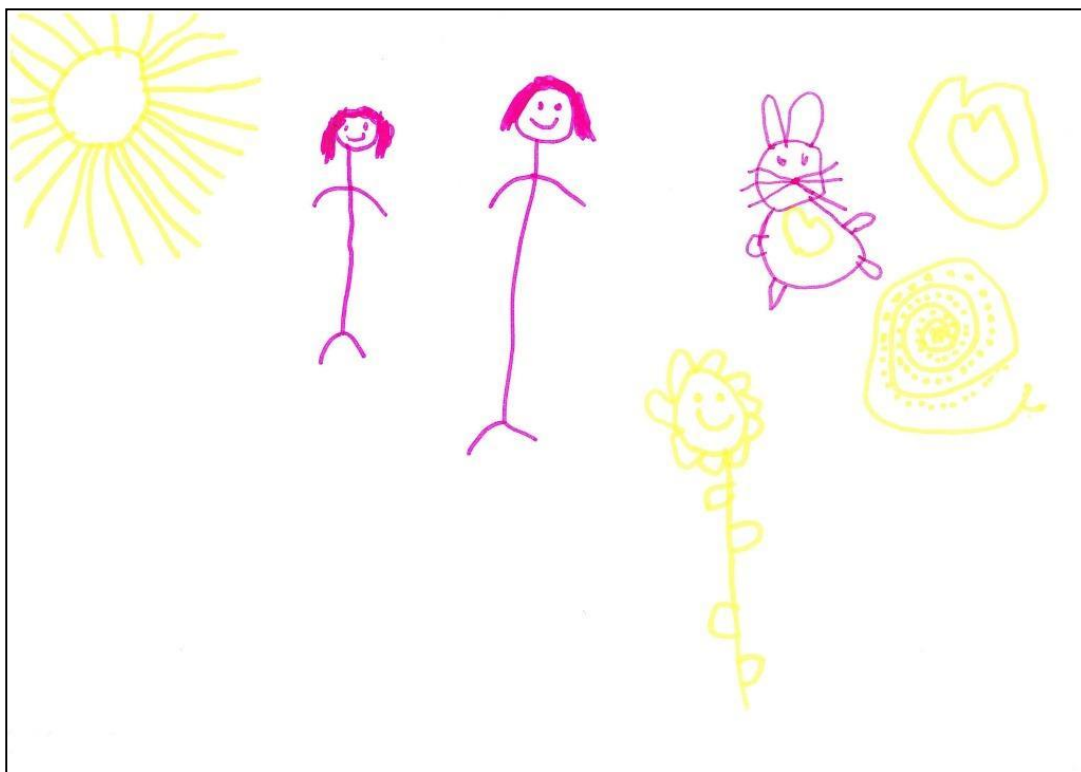
Desenho 25: por Fernando.



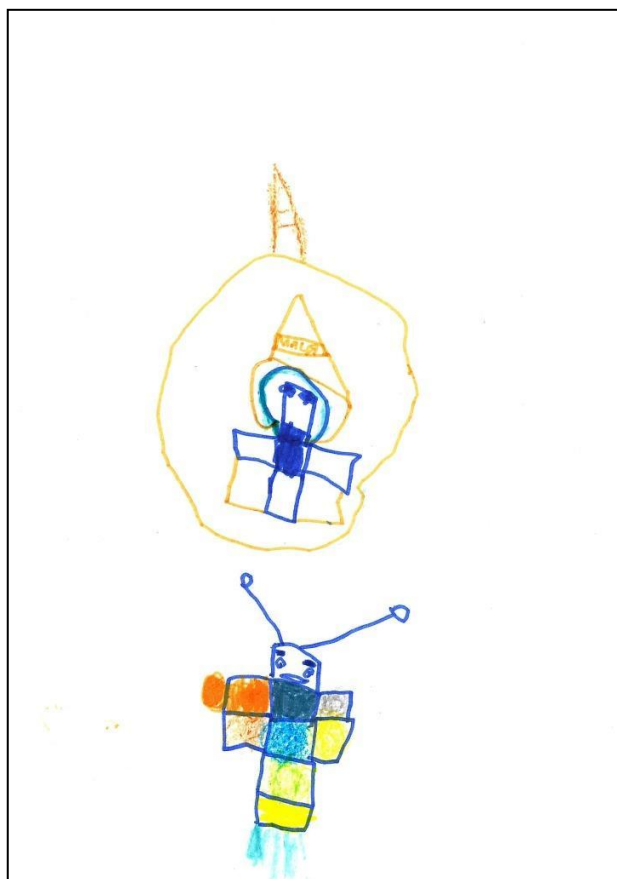
Desenho 26: por Sofia.



Desenho 27: por Barbie.



Desenho 28: por Lisa.



Desenho 29: por Éder.

Ao observar os desenhos das crianças fica difícil compreender seu significado. Mas ao dialogar com as crianças, além do significado do desenho, compreendemos também um pouco mais sobre elas. Sofia fala sobre a brincadeira chamada coelho sai da toca. Penso que continuo na posição de que não sei nada e sempre me coloco à ouvi-los e peço pra que me ensinem como é essa brincadeira. Sofia descreve:

A gente tem que fazer uma roda e tem que colocar um monte de coelhinho dentro da roda, aí tem um lobo perto da árvore e quando eu disser COELHO SAI DA TOCA, os coelhos saem e o lobo corre pra pegar. E quem o lobo pegar vai ser o lobo da vez. (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/13).

Brincadeiras, como a descrita acima, vão além de suas funções pedagógicas: brincar, desenvolvimento motor e cognitivo. Possuem uma função simbólica também, na medida em que possibilitam às crianças criar os personagens do lobo e do coelho, bem como assumir esses papéis sem deixar de serem elas mesmas. Elas simbolizam a brincadeira, e como em um passe de mágica, retornam ao mundo não-simbólico. Capacidade que nós adultos perdemos, pois ao tentarmos brincar da mesma forma e incorporar os papéis dos personagens, temos a plena consciência de que é de mentira, enquanto para a criança, naquele momento é verdade, vivendo entre o mundo simbólico e real com mais facilidade que um adulto, que poderia ser tachado como louco.

Fernando resolve então, falar sobre seu desenho.

Fernando: tá chovendo aqui.

Éder: tá um calorão!! e ainda tu coloca chovendo?

Fernando: mas aqui tá chovendo, ué! **Não é de verdade, é só um desenho!** (grifo meu) Não é na realidade né Ruan! É a última gota de chuva, e agora o sol vai aparecer!!

Quando Fernando desenha o sol, Lisa comenta: o sol é amarelo Fernando.

Fernando: não, não é amarelo!

Pesquisadora: que cor é então, Fernando?

Fernando: eu faço meu sol de que cor que eu quiser!!! É de qualquer uma cor!!

(DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/13)

O diálogo acima relata a fronteira entre a realidade e o desenho infantil na fala das crianças. Fernando tem plena consciência de que o que está desenhado não precisa possuir vínculo com o real, mas apenas com sua imaginação, deixando os outros alunos desconfortáveis com seu desenho. De certa forma, todas as crianças do grupo possuem essa consciência, mas é Fernando quem deixa mais evidente em suas falas e diálogos.

Ainda sobre a chuva, pensativo sobre os comentários dos colegas, Fernando revê seu desenho e diz:

Fernando: acho que isso é um meteoro bem longe.
 Pesquisadora: ah é um meteoro!! o que é um meteoro, tu sabe o que é?
 Fernando: sei! É um meteoro, é o que pode matar todas as pessoas do mundo, explodir!!
 Pesquisadora: capaz??
 Fernando: cabum!!! (faz barulho de explosão). Até no ano dos dinossauros explodiu um meteoro e aí todos sumiram da face da terra.
 Pesquisadora: é mesmo!!
 Fernando: só sobrou os ossos.
 Pesquisador: e tu vai botar um meteoro no teu elefante colorido?
 Eduardo: ele vai cair muito mais longe!!
 (DIÁRIO DE CAMPO, 31/10/13)

Fernando desenhou seu elefante colorido com uma gota de chuva que se transformou em meteoro. Quando, algum pesquisador ou docente, olharia para o desenho dele e entenderia todo esse contexto representado? Nunca. Afirmando que nunca, porque se não fosse o momento interativo com eles e de diálogo, provavelmente nenhum desenho de todo esse trabalho de pesquisa faria sentido. Isso demonstra a importância de estar junto às crianças, de estabelecer relação de confiança com eles. É muito mais fácil planejar do que estar com as crianças. Portanto, ao pesquisador interessado em pesquisar sobre/com as crianças, tem que estar lá, tem que fazer parte do processo de produção dos desenhos infantis ou do que quer que seja. Apenas estando lá será possível compreender desenhos ou dados de pesquisa que muitas vezes parecem hieróglifos. Portanto a pesquisa de campo e o diário de campo são imprescindíveis para pesquisas com crianças.

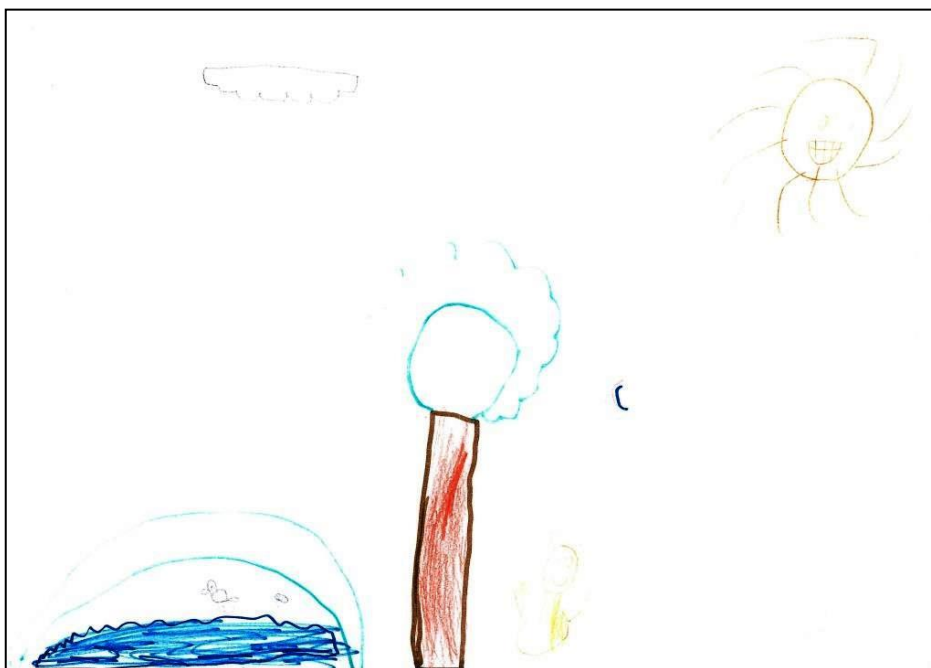
5.8. “É da minha imaginação”:

O tema planejado para este encontro foi sobre a praça onde a escola está situada. Mas antes de lançar a proposta para as crianças, coloquei o material sobre a mesa e as crianças avançaram escolhendo suas canetinhas preferidas, garantindo que os colegas não pegarão, se envolvendo num sistema de negociação de cores entre eles. Após isso, estão aflitos pra começar a atividade, demonstrando que muitas vezes nem precisa de grande estímulo, apenas um assunto negociado com eles e o resto eles criam sozinhos.

Fernando: pode começar?
 Pesquisadora: não, vamos conversar um pouquinho antes.
 Sofia: ah, mas a gente não gosta de conversar!!
 Fernando: é que a gente gosta muito de desenhar!
 Pesquisadora: eu sei, mas eu preciso saber o que a gente vai desenhar hoje... eu tenho uma pergunta pra vocês.
 Fernando: pode ser uma árvore? a terra?
 Pesquisadora: espera um pouquinho...
 Pesquisadora: vocês já foram nessa praça que tem aqui atrás?
 Todos dizem que já.
 Pesquisadora: então acho que a gente podia desenhar sobre o brinquedo favorito de vocês ali da praça. Que vocês acham?
 Fernando: então a gente pode desenhar a praça... não, então a gente pode fingir que tem uma ponte ali...
 Pesquisadora: pode fingir o que tu quiser!
 Fernando: pode começar?
 Pesquisadora: pode!
 (DIÁRIO DE CAMPO, 06/11/13)

Ao darem início aos seus desenhos, as crianças travam uma batalha onde a disputa se dá em torno do fato de ter mais meninos ou meninas em aula. Por muitas vezes isso aconteceu, sendo iniciada pelas meninas que sempre buscam se afirmar como sendo em maioria, logo, dominando a sala. Irritando os meninos, que indignados ficam discutindo sobre isso. Após se acalmarem, sempre voltam aos seus desenhos sem perder a linha de raciocínio que estavam criando, e como se essa pequena disputa nem tivesse ocorrido.

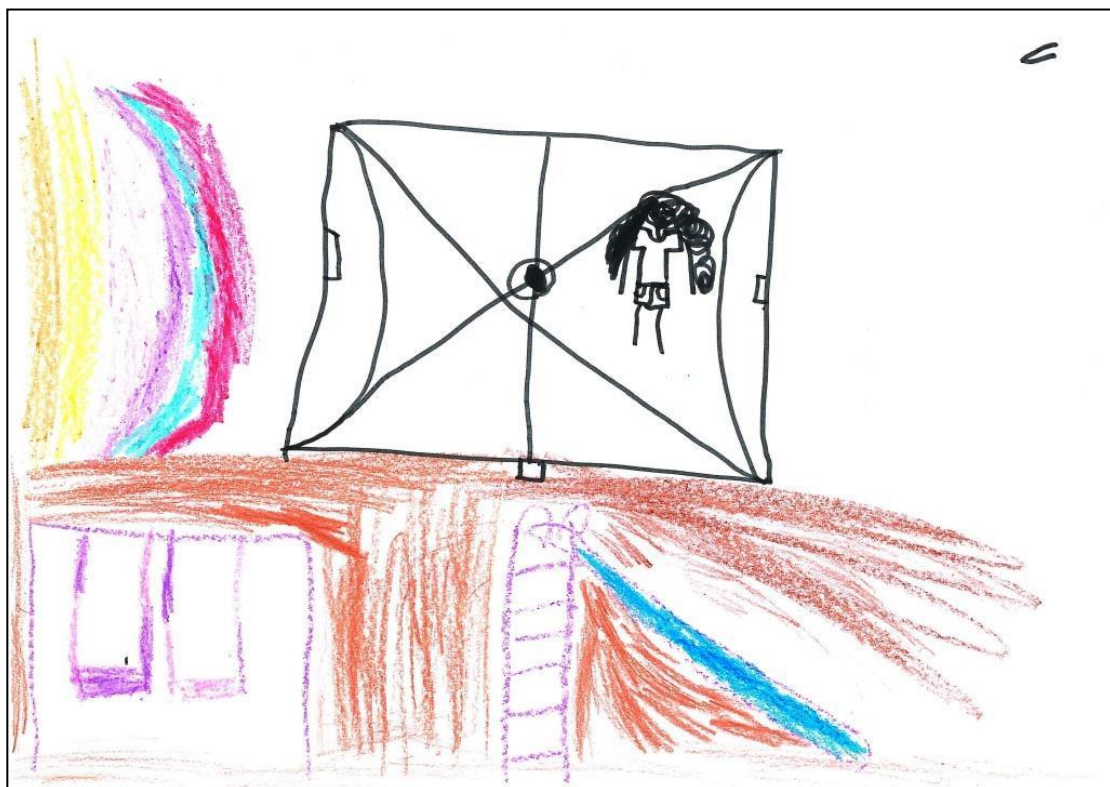
Abaixo seguem os desenhos.



Desenho 30: por Fernando.



Desenho 31: por Sofia.



Desenho 32: por Barbie.



Desenho 33: por Lisa.

Fernando, então, começa a criar. Como temos visto nos desenhos anteriores, seu processo simbólico de produção possui lógica própria, criando personagens muito bem estabelecidos de acordo com o tema e com sua imaginação. Logo ao propor o tema sobre a praça, Fernando já tinha estabelecido que haveria uma ponte em seu desenho, em seguida começa a estabelecer que a água por debaixo da ponte será bem rasiinha, bem como começa a desenhar o tronco da árvore. Enquanto desenhavam, as crianças gostam de explanar sobre o que estão fazendo, mostrando diretamente à mim, sempre na espera de comentários positivos. Obviamente, sempre elogio e incentivo a continuação.

Eu já havia dito anteriormente que Fernando possui um sotaque bem característico dele mesmo – um sotaque gaúcho. Quando ele diz que vai desenhar a ponte, ele verbaliza a palavra ponte dando ênfase na terminologia “e”. Nunca perguntei por que ele falava assim, mas a interação propiciada pela atividade do desenho de hoje, trará alguma explicação para isso.

Fernando diz: tô fazendo de conta que tinha uma ponte (colocando ênfase na pronúncia final da palavra).

Repeti a palavra da mesma forma que ele: ah uma pontE!!

Barbie replica: uma pontl... (colocando ênfase na pronúncia final comum)

Fernando: mas eu falo pontE... pontE é como o gaúcho fala... que nem o Guri de Uruguiana⁹!!
 Fernando fica repetindo a palavra com o sotaque dos gaúchos.
 Lisa resmunga rapidinho e várias vezes: tá, tá, tá tá...
 Pesquisadora: vocês tão que tão hoje heim...
 Fernando: a Lisa tá que tá!
 Pesquisadora: e tu não?
 Fernando: não!
 As crianças riem...
 (DIÁRIO DE CAMPO, 06/11/13)

Essa atividade é mais um exemplo de que através de um desenho as crianças expressam as visões de mundo que possuem, como nesse caso o sotaque gaúcho. O importante é perceber que essas representações nem sempre aparecem explícitas nos desenhos, mas implícitas no processo de produção dos mesmos, salientando a importância dessa relação teórica que traçamos aqui: entre a sociologia da infância e os desenhos infantis.

Quando Fernando está desenhando, percebo que não há nenhum brinquedo em seu desenho, diferentemente das outras crianças. Quando perguntei o que ele estava desenhando sobre a praça, ele novamente falou-me da ponte que ele inventou, mas que os brinquedos da praça não apareciam porque estavam do outro lado da ponte, traçando uma forte correlação entre o que a criança fala e o que desenha, sendo impossível à um adulto que não participa das atividades compreender a praça no desenho dele.

É impossível não se deixar levar pelas histórias que Fernando apresenta. Quando fala sobre o sol que seu desenho contém, Fernando me surpreende com sua resposta final.

Fernando: vou fazer um sol... olha o meu sol... um sorriso no sol!
 Pesquisadora: o sol tem sorriso?
 Fernando: tem!
 Pesquisadora: onde?
 Fernando: não dá pra ver porque o sol não tá na rua, dá...
 Pesquisadora: não tá na rua? Tem certeza? E esse baita sol que tem? Só não dá pra ver ele daqui.
 Pesquisadora: e de perto da pra ver o sorriso do sol?
 Fernando: dá!
 Pesquisadora: tu já viu?
 Fernando: eu já vi três sol!
 Pesquisadora: três sóis??
 Fernando: é.. junto!

⁹ Humorista gaúcho que enfatiza as características dos nativos do Rio Grande do Sul com seu sotaque, roupas, dança e música.

Pesquisadora: aonde? Aqui?
 Fernando: não! Lá na minha casa, em cima de um morro.
 Pesquisadora: e tinha três sóis?
 Fernando: tinha!
 Pesquisadora: porque tu acha que tinha três SÓIS?
 Fernando corrige: SOL
 Pesquisadora: SOL? Tá desculpa!
Fernando: é da minha imaginação!!!
 (DIÁRIO DE CAMPO, 06/11/13)

Eu já havia percebido a capacidade que este menino possui de percorrer as fronteiras entre o mundo real e a imaginação, bem como percebia que ele conseguia diferenciar isto de maneira explícita. O diálogo anterior só vem confirmar a ideia de que as crianças também sabem diferenciar seu mundo real e seu mundo simbólico, e que percorrer essas fronteiras é importante e necessário, pois permite à criança criar capacidades específicas ao seu desenvolvimento que permita a permanência dessa criatividade que perdemos ao ficarmos adultos.

5.9. “Sempre é desenho livre”:

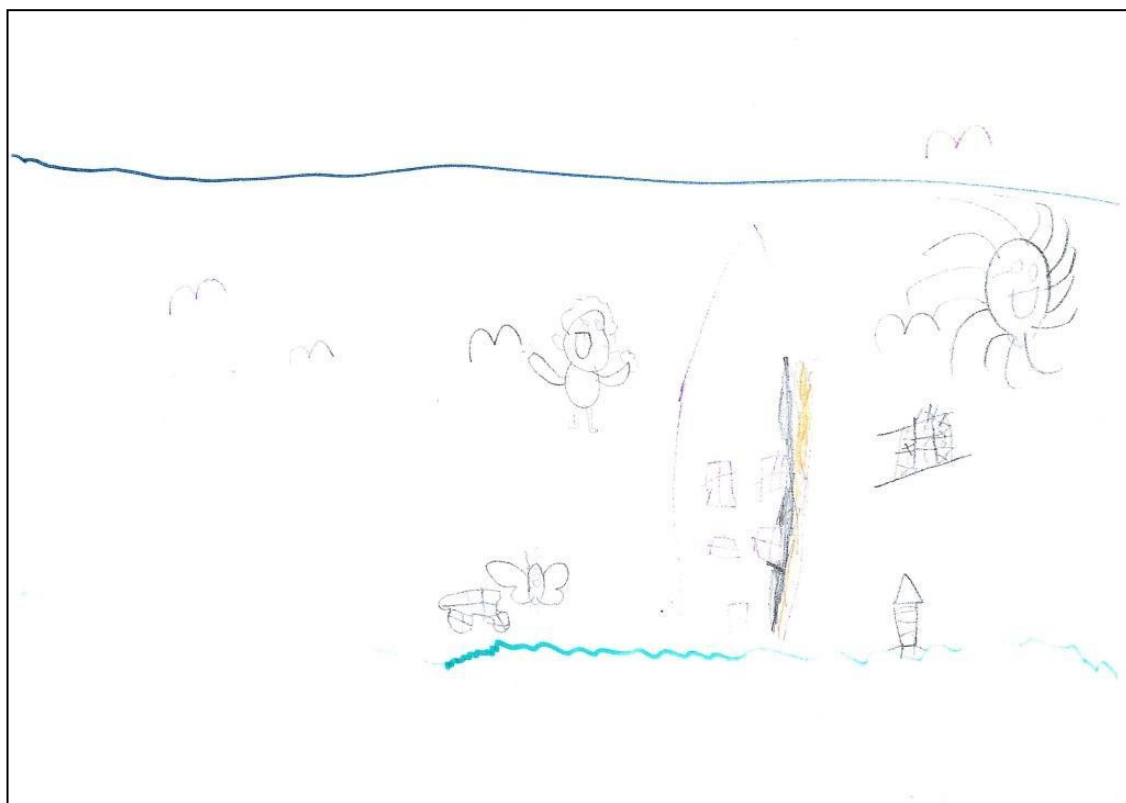
No último dia de encontro com as crianças, estabeleci que o desenho seria livre, que elas poderiam desenhar sobre o que quisessem. Também foi o dia em que escolheram seus codinomes na pesquisa. Ao dizer que o desenho seria livre, eis que me vem a resposta:

Fernando: Sempre é desenho livre!
 Pesquisadora: mesmo quando eu digo pra desenhar sobre alguma coisa?
 Fernando: mesmo!!
 (DIÁRIO DE CAMPO, 07/11/13)

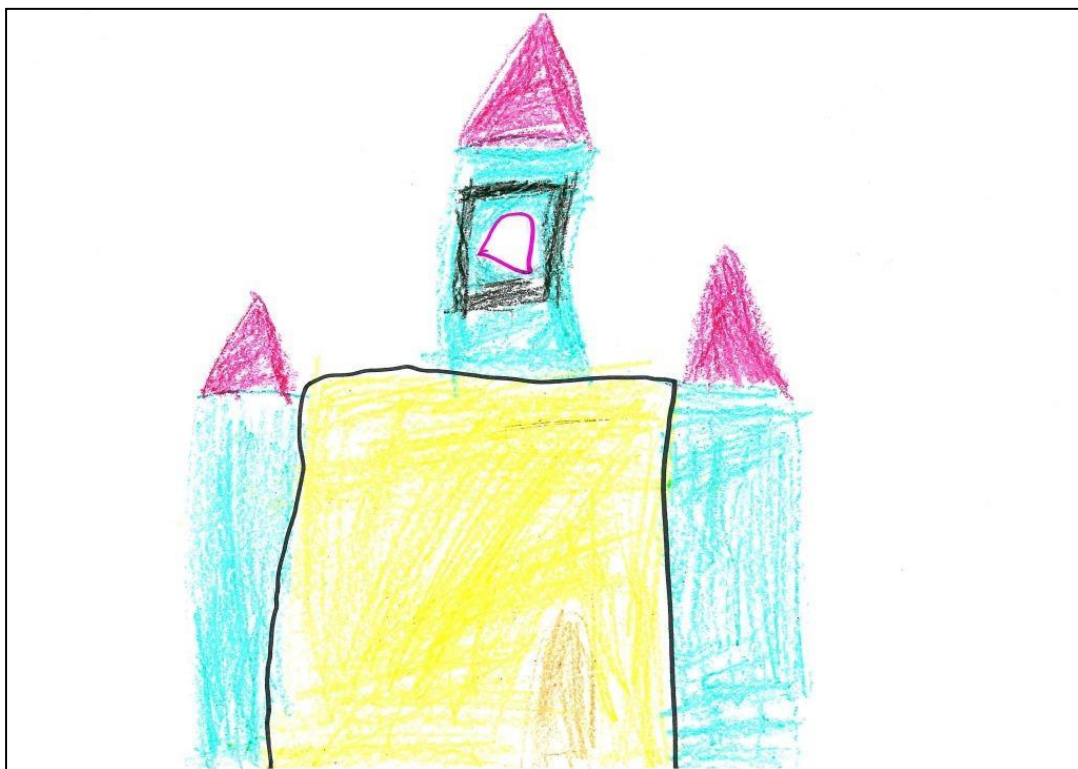
Nós pesquisadores temos a ilusão de que nossos sujeitos de pesquisa seguirão à risca nossas orientações. Eu já havia percebido que mesmo com uma proposta temática, as crianças se sentiam livres pra desenhar e criar o que queriam, mas geralmente estava associado à própria temática. Fernando vem e quebra com minhas concepções desde o início do trabalho de campo até o último momento. Neste encontro ele rebateu minha ideia, afirmando que sempre os desenhos são livres. Abaixo apresento os desenhos livres feitos pelas crianças, sendo que, ao contrário dos outros subcapítulos, nesse os debates das crianças seguem outros rumos desconectados da apresentação gráfica de seus desenhos.



Desenho 34: por Néco.



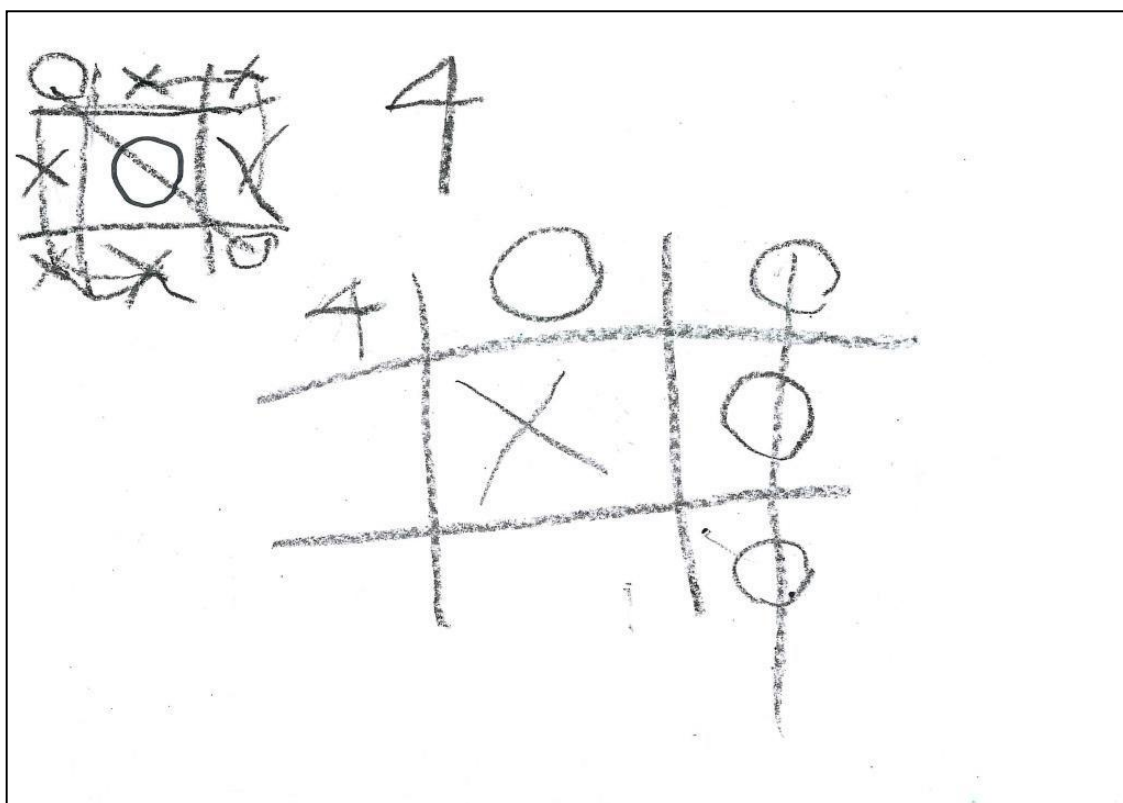
Desenho 35: por Fernando.



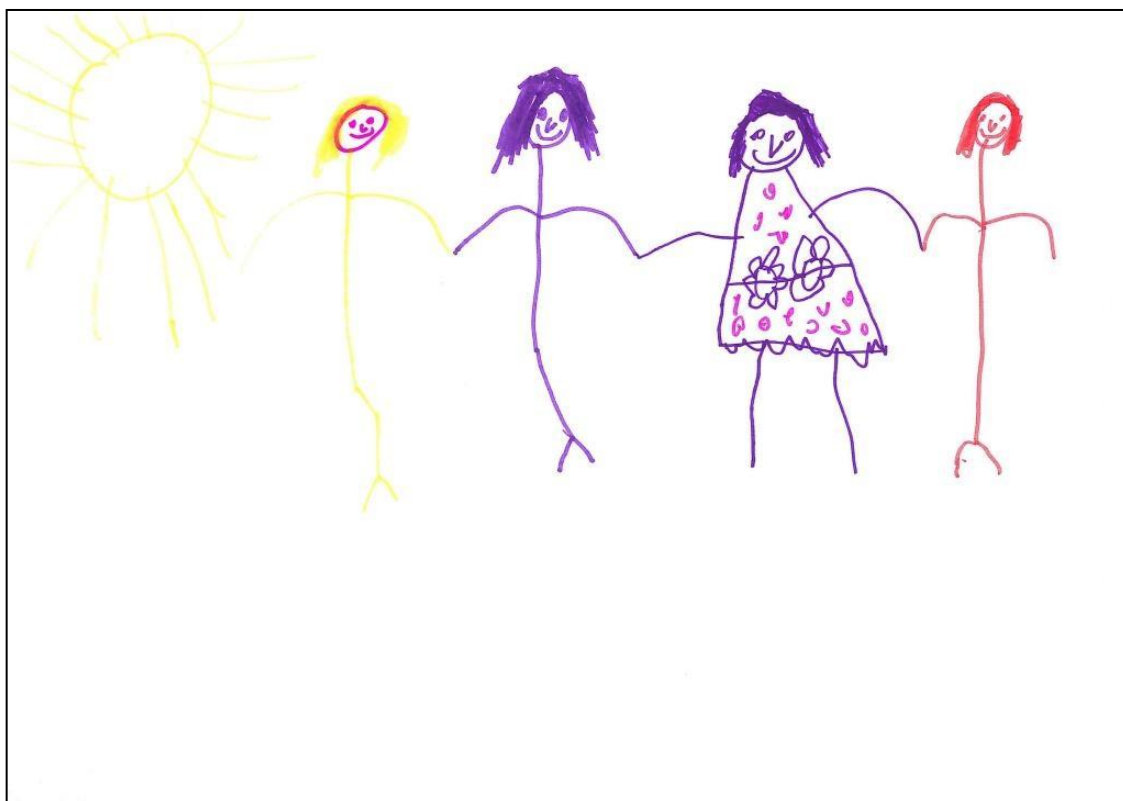
Desenho 36: por Sofia.



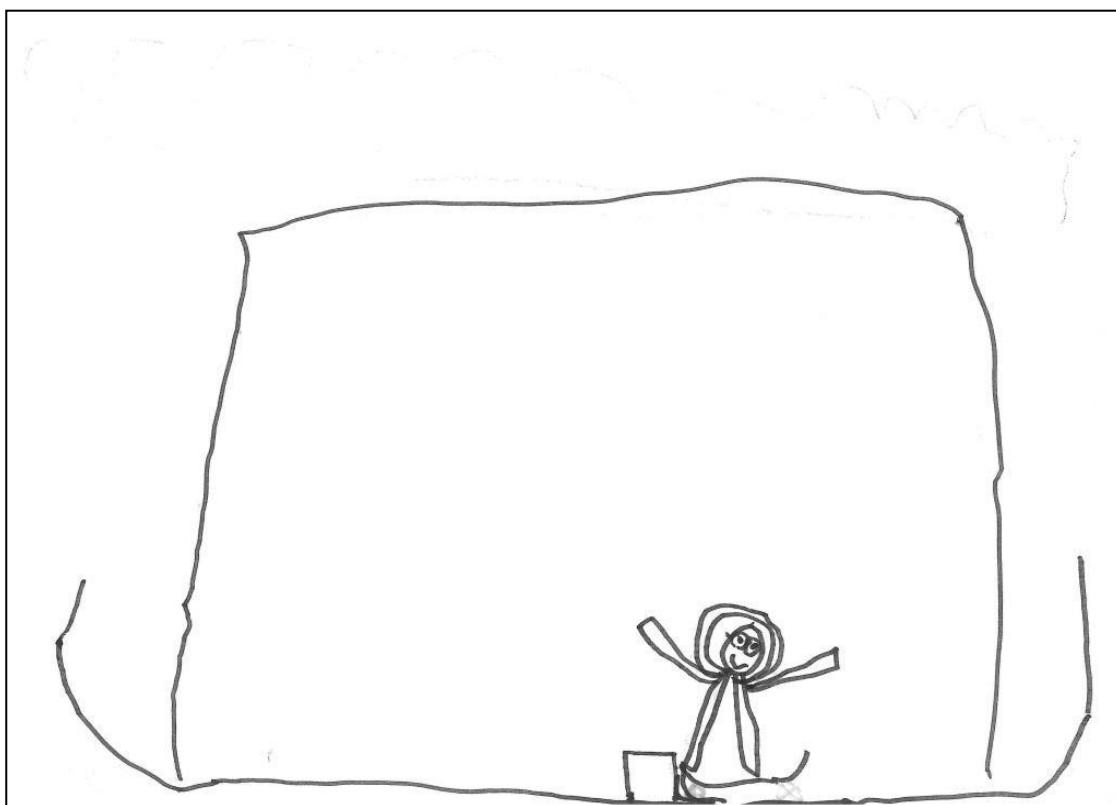
Desenho 37: por Barbie.



Desenho 38: verso da folha do desenho 37 de Barbie.



Desenho 39: por Lisa.



Desenho 40: por Éder.

Logo após a discussão inicial sobre a liberdade que as crianças possuem nos seus desenhos, inicia-se uma série de debates entre as crianças, passando pelos temas do terror, da cor de pele, da brincadeira da serpente, das profissões que almejam, e finalizam com o jogo da velha. As crianças estão mais agitadas do que normalmente. Elaboram seus desenhos em meio à conversas altas enquanto levantam e correm pela sala. Prefiro não pedir que fiquem sentados e controlados em suas cadeiras, pois talvez seja essa liberdade de expressão oral e corporal que permita que elas criem seus desenhos e as histórias que aqui se contam.

Elas ainda estão muito impressionadas com o Halloween, sempre comentando alguma coisa sobre histórias de terror. Histórias de terror costumam causar medo nas pessoas e acreditamos que nas crianças também. Então resolvo entrar na conversa.

Pesquisadora: vocês gostam de terror?

Lisa: gostamos!

Pesquisadora: vocês não tem medo?

Lisa: não, porque não existe!

Éder: e se ele se solta dali e começa a caminhar atrás de ti? Aí tu chora né?

Lisa: não!

Pesquisadora: vocês não se assustam nem um pouquinho?

Fernando: não me assusto nem com uma galinha na minha cabeça! nem uma galinha choca!

Pesquisadora: porque vocês não se assustam?

Fernando: porque eu nasci quase dentro do trem fantasma.

Pesquisadora: como assim?

Risos de todos!!

(DIÁRIO DE CAMPO, 07/11/13)

Colocamos nossos medos sobre as crianças, pensando ingenuamente que elas os absorvem. Mas nem sempre é assim. Esse grupo de crianças fala sobre histórias de terror sem ao menos mudarem suas expressões faciais. Não demonstram medo. E por mais que isso seja contestável, é preferível acreditar nelas e deixa-las criar autoconfiança do que assustá-las desnecessariamente. O medo, assim como as histórias, existem na imaginação humana e têm importante influência no contexto real das pessoas. Ver as crianças lidarem com isso de forma tão natural é um tanto quanto impressionante.

Outra questão importante é que as crianças sempre procuram o lápis cor de pele para pintar seus personagens. Quando questionados sobre o que é a cor de pele daquele lápis e se está de acordo com as nossas peles, fazendo-as observar as próprias mãos, nem elas mesmas sabem responder. É um estereótipo que acompanha a educação e que é difícil desfazer. Além do mais, esse estereótipo carrega uma noção racista da sociedade, na medida em que só o lápis claro e rosado representa a cor de uma pele. É algo difícil de debater com as crianças, e nesse caso elas nem ao menos responderam meu questionamento.

Depois de mexer com minhas representações nos dois debates anteriores, as crianças dispersam a conversa para um lado mais divertido para elas, a brincadeira da serpente. Sempre que elas apresentam essas brincadeiras, faço questão de permitir que as próprias crianças contem como a brincadeira acontece, dessa forma permite que eu possa compreender as suas ações coletivas (CORSARO, 2011) durante a brincadeira.

Pesquisadora: como é essa brincadeira da serpente?

Fernando: a tia faz uma serpente e começa a chamar as pessoas.

Barbie: elas passam por baixo dos pés.

Sofia: a tia fica ali parada, aí depois começa a música, aí ela chama o nome e depois começa a passar no meio das pernas.

Barbie: depois começa a sair pelo meio dos pés.

Sofia: e fica fazendo uma fila pra sair.

As crianças discutem sobre a música e cantam: Você faz parte desse rabo!

Sofia: aí quem faz parte entra, e na saída canta assim: Você não faz parte desse rabo!
 Sofia: e aí sai por meio das pernas.
 Fernando: faz tanto tempo que eu não faço essa brincadeira.
 Lisa: vamos pedir pra tia Gabi (estagiária) fazer.
 Todos gritam: êêê.
 Pesquisadora: sobrou pra tia Gabi (risos).
 Sofia: convida o Pré-A, fica um monte, aí sim! Aí a gente podia brincar lá na rua.
 Fernando: é, lá na rua é melhor, aqui dentro não tem muito espaço.
 Lisa: não! Ali no tapete Fernando!
 Sofia: não, porque a gente vai ter que convidar o Pré-A, te esqueceu?
 Barbie: dá pra fazer Fernando, porque a fila é grande, então tem que ser!
 (DIÁRIO DE CAMPO, 07/11/13).

Além de expressarem as regras da brincadeira, as crianças tomam a liberdade de planejar e resolvem seus conflitos sobre o planejamento. São crianças que se mostram autônomas e evidenciam sua autonomia ao planejarem essas brincadeiras. Autonomia infantil não significa que elas não precisem dos adultos, mas sim que possuem capacidade de planejar as brincadeiras junto aos seus colegas sem a intervenção de um adulto o tempo todo. Nesse caso, preferi não interferir, pois vê-las debatendo é mais interessante do que cortar sua empolgação com a possibilidade de que a professora estagiária já tenha outros planos pra aula.

Após esse alvoroço em torno da brincadeira da serpente, as crianças mudam o rumo da conversa para o que querem ser quando crescer. Resolvo questioná-los a fim de conseguir acompanhar a conversa.

Pesquisadora: vocês já pensaram no que querem ser quando crescer?
 Fernando: eu já!! Um policial, pra eu atirar nos ladrões!
 Pesquisadora: e tu Lisa?
 Lisa: ah não sei! Eu até quero ser cabeleireira!
 Pesquisadora: que legal!
 Sofia: o prof, ela disse que já sabe dirigir.
 Barbie: verdade, eu vou te dizer como é que eu aprendi. Meu pai me chamou pra ir pra frente, eu sentei no colo dele, ele só ficou com o pé no freio e eu fiquei dirigindo assim no volante!
 Pesquisadora: hm que legal! e tu sabe o que tu quer ser quando crescer?
 Barbie: eu quero ser a mesma coisa que a minha mãe, eu quero fazer a mesma faculdade que ela.
 Pesquisadora: que faculdade ela fez?
 Barbie: não sei.
 Éder: eu vou ser taxista.
 Néco: eu vou ser motorista de ônibus.
 Pesquisadora: falta tu Sofia, não me disse?
 Sofia: eu vou ser igual o Eduardo, pra ajudar ele.
 (DIÁRIO DE CAMPO, 07/11/13).

As crianças expressam suas intenções de profissões, geralmente influenciadas por algum adulto parente – nesse caso pode ter sido influenciado pela

pergunta da pesquisadora. Não fica claro na fala de todas as crianças, apenas da Barbie, que quer seguir a profissão da mãe, apesar de não saber qual é. Pra finalizar o dia, as crianças praticamente abandonam seus desenhos e passam a jogar o jogo da velha atrás das folhas. O jogo da velha todos nós conhecemos e já jogamos em algum momento da vida, mas eu não esperava ver crianças no Pré-B jogando esse jogo. O interessante é que elas criam times e regras próprias, que na verdade, nem eu mesma compreendi.

Fernando: ah, eu vou fazer aqui o jogo da velha!
 Barbie: também vou!
 Sofia: eu vou fazer aqui atrás! se tu ganhar de mim...
 As crianças começam a jogar.
 Barbie: tem que olhar pra lá, não pode olhar!!
 Pesquisadora: que vocês tão fazendo?
 Fernando: jogo da velha
 Pesquisadora: que tal primeiro terminar o desenho?
 Barbie: não, vou deixar meu desenho.
 Pesquisadora: tá!
 Barbie ganha o jogo.
 Sofia reclama: não vale porque tu mandou eu virar.
 As crianças discutem sobre o jogo.
 Sofia: agora é minha vez de ser bolinha.
 Lisa: posso jogar também? eu quero bolinha.
 Jogam em várias crianças. Criam times pra jogar.
 Pesquisadora: eu não entendi o jogo de vocês.
 Lisa: bolinha é o time da Barbie e xis é da Sofia.
 (DIÁRIO DE CAMPO, 07/11/13).

Não consegui compreender como se desenvolveu as regras do jogo, mas isso não é o mais importante, mas sim a negociação entre eles no jogo e o estabelecimento de times, processos importantes para o desenvolvimento de um universo interativo entre as crianças, fundamental para a educação infantil.

Mas como toda atividade, o jogo da velha não durou mais do que alguns minutos. As crianças me entregam seus desenhos e finalizam o encontro se dispersando pela sala. Até que resolvo perguntar se eles lembram que este seria meu último dia, e recebo uma despedida cheia de abraços e beijos carinhosos. Essa é uma ótima forma de encerrar uma pesquisa de campo.

5.10. Explorando os desenhos:

Neste subcapítulo pretendemos enfatizar os elementos de análise anteriores de acordo com a teoria previamente exposta. Fazemos isso, com o objetivo de

encerrar nossa análise de dados e partir para as considerações finais deste trabalho de pesquisa.

O processo de simbolização das crianças está presente durante suas brincadeiras, desenhos e atividades diversas. O desenho enquanto uma expressão gráfica carrega elementos simbólicos e representacionais, bem como ele próprio, desde o seu processo de produção exige que as crianças utilizem sua capacidade simbólica para colocar no papel o que desejam comunicar. O processo de desenhar, se configura então, como um processo simbólico por que vai ao alcance de ideias, crenças, vontades, ações e interações que as crianças trazem consigo e expressam durante suas produções gráficas.

É simbólico quando através de um desenho, as crianças demonstram relações que apenas elas sabem explicar. Isso aconteceu muito durante a pesquisa de campo enquanto as crianças desenhavam. Quando uma criança cria uma história, seja sobre o arco-íris que é feito de gelatina e que guarda um tesouro no final (tesouro esse que pode ser um rinoceronte) ou seja sobre um urso laranja que por sua cor se caracteriza como pré-histórico, a criança está envolvida pelo simbolismo do arco-íris e do urso para criar seus personagens. É muito mais fácil perceber essas ações simbólicas do que explicar.

O simbolismo também está presente no momento em que a criança expressa que a cor rosa não pode ser pintada em um menino por que este pode vir a se tornar homossexual, ou conforme a fala da menina “boiola”. É um processo simbólico que carrega estereótipos e preconceitos que estão presentes na nossa sociedade, evidenciando o caráter social da representação.

Assim como o simbolismo se corporifica no momento em que as crianças afirmam que fazem o desenho como querem ou que, mesmo com a intervenção de um adulto, o desenho é sempre livre. É livre porque depende do processo simbólico delas, mas é condicionado à estrutura social onde estão sendo produzidos. É nesse sentido que o simbolismo também é social, porque ele permite às crianças essa autonomia simbólica, mas expressam a relação social do grupo estudado.

A mesa que se tornou uma flor é resultado da estrutura física das classes da educação infantil simbolizadas na flor. É na intensa relação e interação na sala de

aula que a menina pode criar esta concepção, e é na interação entre criança e pesquisador que sua ideia se manifesta. No simples desenho de uma mesa que se tornou uma flor devido ao seu formato reside mais um exemplo de que o simbolismo está presente não apenas no desenho infantil, mas no contexto da educação infantil em geral, mesmo que não seja explorada pela escola ou pelos professores.

A humanização dos objetos dos desenhos, com olhos e sorrisos, feitos pelas crianças carregam em si a representação simbólica do próprio sujeito. Da mesma forma que as crianças demonstraram a necessidade de representar seus personagens felizes, elas demonstram e pedem elogios sobre seus desenhos. Felizes com o empoderamento que a pesquisa propiciou aos seus desenhos, as crianças também expressam isso nas suas produções gráficas. Talvez esse seja mais uma proposição do que um dado objetivo, mas no convívio com as crianças é possível perceber essa ação.

Os desenhos não são simbólicos apenas no nível subjetivo, eles também apresentam elementos objetivos, mas que carregam simbolismo na sua produção e ação. É o caso dos desenhos sobre halloween, onde os diversos personagens representados constituem um quadro de elementos simbólicos presentes nas culturas da infância, bem como demonstram a influência da cultura global sobre a cultura local e infantil, na medida em que o halloween é uma comemoração americana importada ao Brasil e que não mantém seu significado original. Ou seja, é uma data culturalmente apropriada e que passou por um processo representativo ou pela reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) criando novos significados e rituais de acordo com a adaptação cultural local.

Outro momento em que a cultura local se expressa na fala das crianças é quando Fernando explicita o porquê de falar algumas palavras dando ênfase na vogal final. Ele explica que fala que nem o Guri de Uruguaiana, com o sotaque gaúcho bem definido, estabelecendo o tradicionalismo gaúcho desde crianças. Além de apropriar esse sotaque de um humorista gaúcho, ele confrontou com a fala de seus colegas, afirmando sua reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) e evidenciando sua valorização enquanto gaúcho. Ele manifesta suas raízes, sua cultura, sua narrativa, tudo perceptível através das ações coletivas entre os pares.

Além disso, através de seus desenhos, as crianças demonstram viver na fronteira entre o real e o imaginário, entre o mundo simbólico e o não simbólico, assumindo papéis nos seus desenhos sem deixar de serem elas mesmas, assim como nas brincadeiras, evidenciando o processo de reiteração do real enfatizado por Sarmiento (2002, 2003).

Apenas compreender o processo simbólico dos desenhos infantis não é o suficiente. É necessário compreendê-los dentro do processo de ações coletivas e reprodução interpretativa. É com esse intuito que vamos explorar alguns momentos de acordo com a teoria da reprodução interpretativa, não como uma análise à parte, mas sim buscando dialogar com o simbolismo descrito anteriormente.

Quando as crianças brincam e planejam suas brincadeiras, as ações coletivas servem como um apoio à transformação e criação de regras, formando a base na qual a reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) se manifesta. De certa forma, a reprodução interpretativa também está presente nos desenhos infantis, principalmente na interação propiciada pela atividade de desenhar. Vejamos a seguir alguns elementos narrativos que nos possibilitam enfatizar isso.

Quando as crianças falavam sobre o arco-íris, ficou evidente esse processo na fala delas. A primeira ação foi buscar expressar o que era o arco-íris, focando nas suas cores. A partir daí, cada criança adaptou essa ideia de acordo com seu conhecimento. Para em seguida, firmados por seu imaginário, confrontar com sua realidade simbólica. Ou seja, primeiramente o arco-íris se configurava como algo cheio de cor, com aquele formato côncavo. Em seguida, foi comparado à uma gelatina colorida. Para no final, trazer a ideia que o senso comum tem sobre o arco-íris: o tesouro. Se tem um tesouro no final do arco-íris, é compreensível que as crianças possam imaginar qualquer coisa em seu lugar, inclusive um chapéu de ouro ou um rinoceronte. A imaginação não tem limites. Assim sendo, a reprodução interpretativa passa por esses processos de ações coletivas, onde, por meio da cultura de pares, as crianças resignificam seus conhecimentos, evidenciando o imaginário infantil (SARMENTO, 2003).

Outro exemplo em que podemos perceber a reprodução interpretativa das crianças é quando Fernando escolhe desenhar um urso laranja. Na dúvida sobre a

realidade de seu desenho, ele o confronta com seus conhecimentos e conclui: “Urso laranja não existe! Só se ele for pré-histórico.” (DIÁRIO DE CAMPO, 11/10/13). Não possuímos conhecimento sobre os ursos pré-históricos pra debater com a ideia do menino, mas seu raciocínio foi confrontar a informação que ele tinha com o seu desenho, criando um urso laranja pré-histórico, valorizado pela reprodução interpretativa (CORSARO, 2011).

Outro exemplo claro do confronto entre a informação e a realidade da criança é quando Lisa decide desenhar uma nuvem. Fernando rapidamente pergunta se é uma nuvem de chuva, ao que Lisa responde: “Não, é uma nuvem de céu.” (DIÁRIO DE CAMPO, 11/10/13). Esse exemplo demonstra o conceito de nuvem que as crianças possuem. Provavelmente nós adultos não faríamos essa diferenciação, pelo menos não dessa forma, mas a menina conceituou dois tipos de nuvens: a de chuva e a de céu. Nesse momento fica claro o processo de adaptação e confronto com a sua realidade. Pois ela adaptou o conceito de nuvem, confrontando-o com o seu conhecimento de dias de chuva e dias de sol. A importância desse exemplo reside não apenas na construção de conhecimentos pelas crianças, mas no fato de que as ações coletivas não são necessariamente separadas como se fosse um processo evolutivo, pelo contrário, elas coexistem nas culturas de pares das crianças.

Por último, gostaríamos de compreender a brincadeira da serpente não apenas como um processo simbólico, mas como uma ação coletiva entre as crianças para a realização da brincadeira. Após terem conhecimento sobre a brincadeira através de atividades realizadas pelas professoras, as crianças buscam explicar como acontece a brincadeira. Até aí, nenhuma novidade. O interessante fica no final, quando elas planejam como vai acontecer a brincadeira. Elas reproduzem interpretativamente o que foi a brincadeira em outro dia, planejando os detalhes, onde vai acontecer, quem e quantas crianças vão brincar. Os três processos de ação coletiva ficam ocultos, mas a reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) se manifesta no planejamento da brincadeira, mostrando que são capazes de se organizar coletivamente.

As ações coletivas são formadas na cultura de pares entre as crianças. Os desenhos foram produzidos em meio às interações da cultura de pares. Logo,

podemos considerar que os desenhos infantis (em grupo, conforme ocorreu na pesquisa de campo) são produtos das ações coletivas das crianças.

Estes pequenos exemplos foram percebidos na interação entre as crianças como uma forma de buscar compreender o processo de construção dos significados dos desenhos infantis. E mais do que concluir onde se manifesta ou não, concluímos que este processo está oculto, sendo um processo onde as crianças buscam se apoiar para dar sentido aos seus desenhos.

Indo além das considerações de Corsaro (2011) sobre a reprodução interpretativa e as ações coletivas, as análises mostram que a partir da apropriação criativa e ativa de qualquer informação feita pelas crianças, o processo de adaptação pelo qual essa informação passa não é somente objetivo, é subjetivo, na medida em que é simbólica e sustentada pelo imaginário infantil. Quando as crianças confrontam as informações adaptadas por eles com sua realidade também não podemos considerar uma realidade social objetiva, mas sim uma realidade da qual elas podem ter conhecimento sem, no entanto, ser palpável aos adultos. Com isso, evidenciamos que as ações coletivas coexistem e dialogam na construção de conceitos sobre o mundo, e não necessariamente se manifestam só objetivamente, mas constituem processos ocultos da mente humana buscando aperfeiçoar seu conhecimento.

Os conceitos de simbolismo (SARMENTO, 2011) e reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) mostram-se relacionados nas análises anteriores, levando-nos a considerar a reprodução interpretativa como um processo simbólico realizado pelas crianças, podendo ser chamada de reprodução simbólica e interpretativa, remetendo-nos à outras pesquisas sobre desenho infantil, que de certa forma também carregam simbolismo nos seus trabalhos.

Sendo assim, além de uma produção simbólica (SARMENTO, 2011; GOMES, 2009), os desenhos infantis também possibilitaram à nossa pesquisa, inverter a forma pela qual olhamos para essas crianças (PAULA, 2008), deixando que seu olhar se manifeste nos seus desenhos e nos trazendo conhecimentos sobre elas, sobre o mundo e sobre nós mesmos e nossas preconcepções. Os desenhos se constituíram enquanto marcas sociais da infância (GOBBI, 2012) e simbólicas,

possibilitando ao pesquisador, caminhar entre as fronteiras sociais e simbólicas da infância. Sendo produzidos na cultura de pares, os desenhos também evidenciam a participação social das crianças (SILVA, 1998) durante suas produções na cultura de pares. Assim como na pesquisa da antropóloga Mitchell (2006), o desenho nessa pesquisa também buscou se configurar como uma técnica de pesquisa centrada na criança, empoderando-as frente aos adultos.

Através de alguns desenhos, como por exemplo a família, também foi possível perceber a organização social familiar e em outros desenhos revelaram-se aspectos culturais da infância, possibilidade já evidenciada por Grubits (2003). E assim como para Dias & Almeida (2009), a atividade do desenho se configurou como uma mediadora de interações sociais, contribuindo para estabelecer e fortalecer seus laços na cultura de pares.

Com relação à visualidade do desenho infantil, conforme Ferrari (2012), este se constitui enquanto cultura visual que possibilita constituir novas infâncias e novos docentes. Pois, através dos processos simbólicos (SARMENTO, 2011) e de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011), os significados expressos pelas crianças criaram novas infâncias na medida em que ampliou nosso conhecimento sobre esse grupo geracional e, se não constituir novos docentes com esse tipo de trabalho, com certeza constitui novos pesquisadores da educação interessados nas crianças – sujeitos-alvos dessa educação.

Para concluir, além de uma metáfora visual (STACCILOLO, 2011) que permite explorar caminhos antes inexplorados, os desenhos também se constituem como uma metáfora social e simbólica da infância, abrindo espaço para que a infância e as crianças sejam pesquisadas através de seus desenhos. Assim sendo, construí uma metáfora onde os desenhos se tornaram uma montanha à minha frente, onde precisei escalar e explorar cavernas para tentar compreender esse mundo simbólico e complexo que se apresentou à minha frente.

Capítulo 6

Considerações finais: A sociologia da infância pensando a educação e os desenhos infantis

A sociologia da infância foi propulsora para toda esta pesquisa e abriu espaço para os conceitos aqui reunidos. Considerando a infância enquanto uma construção social e a criança enquanto um ator social, a sociologia permitiu que novas abordagens sobre socialização surgissem. Isso também possibilitou que novas pesquisas em diversos meios acadêmicos surgissem daí – esta é um exemplo. Para isso, o quadro teórico abaixo foi essencial para o desenvolver da pesquisa e bem como para sua conclusão.

Cultura de pares	Corsaro (2011)
Cultura da infância	Sarmiento (2002; 2003)
Reprodução interpretativa	Corsaro (2011)
Desenhos enquanto símbolos	Sarmiento (2011)
Desenho enquanto produção simbólica e linguagem original das crianças	Gomes (2009)
Inversão da leitura do mundo do olhar adulto para o olhar das crianças através do desenho.	Paula (2008)
Desenho enquanto marcas sociais da infância, fontes documentais e documentos históricos.	Gobbi (2012)
Importância da participação social na produção dos desenhos das crianças.	Silva (1998)
Desenho enquanto técnica de pesquisa centrada na criança.	Mitchell (2006)
Construção da identidade infantil através do desenho, revelando organizações sociais e aspectos culturais.	Grubits (2003)

Desenho enquanto atividade mediadora de interações sociais.	Dias & Almeida (2009)
Desenho enquanto cultura visual que constitui novas infâncias e novos docentes.	Ferrari (2012)
Desenho enquanto metáfora visual.	Stacciolo (2011)

Assim sendo, as culturas da infância (SARMENTO, 2002; 2003) se desenvolvem em consonância com as culturas de pares (CORSARO, 2011). Um dos âmbitos de desenvolvimento destas culturas é a escola e as relações que as crianças lá estabelecem. Para além destes âmbitos, a sociologia e a educação têm o mesmo nível de importância. Aqui, definimos a escola como o local de pesquisa, tendo em vista que nosso trabalho se desenvolveu em uma escola de arte e infância.

Partindo desses preceitos, tivemos a reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) como norteadora para esta investigação. Suas características colaboraram para além de nossa metodologia, mas também para a percepção da educação infantil enquanto formadora de capacidades e conhecimentos das crianças. Através deste conceito também é possível compreender a apropriação que as crianças fazem dos conteúdos educacionais propostos pelos professores e como transformam esses conteúdos em significados compreensíveis entre seus pares. Temos em vista aqui, que o desenho foi um meio propulsor para compreender este processo.

Com isso, os desenhos se configuram enquanto uma produção simbólica (SARMENTO, 2011; GOMES, 2009) de um grupo social, bem como um meio de comunicação não verbal formador de artefatos sociais e culturais. Sua interpretação em âmbito educacional deve levar em conta o sujeito que o produziu, os valores culturais que carrega, e também, as condições sociais de produção e existência das crianças. Sarmento (2011) reúne uma série de conceitos sobre os desenhos que se ampliam na leitura dos conceitos procedentes à ele, juntamente aos desenhos recolhidos no trabalho de campo.

Tendo em vista a perspectiva educacional neste quadro teórico, se destacam Dias & Almeida (2009) e Ferrari (2012). O primeiro nos mostra o desenho

enquanto mediador de interação entre as crianças e de condições de aprendizagem, e o segundo, nos mostra que a formação docente perpassa pela cultura visual, sendo assim, os desenhos se configuram enquanto formadores de novas infâncias e novos docentes. Esses dois autores contribuem para pensar a educação infantil na medida em que demonstram em seus estudos o quanto o desenho é influenciado pelos adultos, bem como influenciador da cultura adulta, sendo uma representação do mundo pelas crianças, bem como um elemento indiciário do mundo das crianças aos adultos. Evidenciando assim a sua importância no planejamento docente da educação infantil, pois permite aos professores conhecer seus alunos, bem como se deixar sensibilizar pelas representações destes, que causam tanta curiosidade e estranheza neles. É importante deixar claro que falamos de um planejamento aberto e com caráter estimulador ao trabalho dos professores e das crianças, um planejamento de ensino que inclua o desenho como possibilidade de trabalhar a imaginação com as crianças, e não um planejamento fechado com etapas de desenvolvimento previamente atribuídas e imutáveis – o que seria incoerente com as perspectivas sobre desenho infantil que viemos expondo.

Temos utilizado muitas referências até aqui, o que nos coloca a pergunta: onde tudo isso pode colaborar com a educação? A seguir, tentamos responder esta questão.

As novas perspectivas sobre educação carregam em si, muitas considerações teóricas tratadas até aqui. A criança passa a ser vista enquanto ator social (QVORTRUP, 2011). Enquanto atores sociais, suas opiniões são evidenciadas, bem como o que criam e representam em seu processo de aprendizagem. Deixamos de ignorar a criança e passamos a evidenciar seu papel ativo no âmbito educacional. Se isso acontece na prática, é algo que só se percebe com observações nas escolas. Provavelmente essa ainda não seja a realidade de todas as crianças, mas é um marco importante para rever o papel delas frente à escola e à sociedade. As crianças tornam-se assim, produtos e produtores da cultura, e também, produtos e produtores do ensino e da instituição escolar.

A sociologia de Corsaro (2011) e de Sarmento (2003) nos apontam os aspectos interativos das crianças na formação das culturas de pares e culturas infantis. Essas interações são constituídas por ações coletivas que criam e reforçam

os laços sociais entre as crianças, possibilitando à elas, criarem formas de resistência ao mundo social que as envolve, em especial atenção à escola e aos métodos tradicionais de ensino (copiar, decorar).

Corsaro (2011) dá ênfase às ações das crianças enquanto constituidoras da sua teoria de reprodução coletiva. Acreditamos que essas ações podem ser reflexo das ações das crianças nas escolas. Tomando como ponto de partida a descrição das ações coletivas (CORSARO, 2011), levamos em conta esses três pontos relacionados à educação de crianças na escola: 1º) as crianças se apropriam de informações exteriores, geralmente expostas por adultos; 2º) através da interação entre pares, elas são capazes de modificar, criar e recriar essas informações; e, 3º) essas novas informações contribuem para a reprodução e extensão da cultura adulta e infantil ao compartilharem suas representações. Portanto, essas ações transformam-se em representações repletas de significados que nos permitem compreender o lugar da infância e da criança na escola.

As considerações sobre desenhos infantis também nos permitem pensar a educação, na medida em que representam aspectos educacionais possíveis e necessários de serem repensados. Para Sarmiento (2011) os desenhos são uma produção simbólica das crianças, constituindo-se enquanto um meio de comunicação não verbal. O desenho possibilita à criança comunicar aquilo que por meio da fala ela não comunica. Permite também, aos adultos, entrar no âmago da infância e compreender (ou pelo menos tentar) a situação da educação nas escolas. Mesmo que os desenhos não tratem diretamente sobre esse tema, de certa forma eles comportam elementos que nos permitem pensar a educação, sendo assim, mais do que meros desenhos, mas sim testemunhos de uma cultura infantil (SARMENTO, 2011) e escolar partindo do olhar das próprias crianças. O estímulo à criação de desenhos na educação infantil, seja individualmente ou em pequenos grupos, enfatiza o caráter interativo da infância bem como estimula também, a ludicidade, a fantasia do real, o jogo simbólico e reiteração, aspectos trabalhados por Sarmiento (2011).

Os desenhos também podem se configurar enquanto fontes indiciárias da infância (GOBBI, 2012). Fontes que indicam não apenas a situação social da infância, mas também a situação das crianças nas salas de aulas. Podem ser fontes

indiciárias sobre a escola, visando aperfeiçoar o trabalho docente e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, não focando apenas no desenho enquanto produto final, mas no processo de desenhar. Assim como demonstrado por Silva (1998), buscando focalizar no processo de desenhar relacionado ao seu contexto sociocultural, contexto esse, que está inserido no interior da escola, sendo sua compreensão de total utilidade para a educação.

Voltando ao aspecto interativo da produção de desenhos, Dias & Almeida (2009), apontam o desenho enquanto atividade propiciadora de interações sociais. Ressaltando mais uma vez, que interações sociais são importantes para o desenvolvimento infantil e para o desenvolvimento social e cultural das crianças, o que reflete diretamente no resultado do processo de ensino nas escolas. Através da interatividade as crianças aprendem, ensinam e compartilham conhecimentos.

Assim como Dias & Almeida (2009), nosso trabalho de pesquisa mostrou o quanto o desenho deve fazer parte do planejamento dos professores da educação infantil, pois como vimos até agora, ele propicia o desenvolvimento de uma série de atributos essenciais à educação (interatividade, criatividade, coordenação motora, cognição, etc.)

Acreditamos então, que os desenhos infantis são constituidores de novas identidades, adaptando as ideias de Ferrari (2012) sobre documentários, ou aperfeiçoadores de identidades que estão continuamente se desenvolvendo. Essas identidades, por sua vez, se desenvolvem nas mais variadas instituições, desde a família, a comunidade e a escola, na complexa relação entre adultos e crianças, onde suas ações (que podem ser representadas em seus desenhos) constituem e confirmam seus status perante o outro.

Desta forma, as representações constroem e também revelam determinados discursos dos sujeitos desenhistas, corroborando para a compreensão da infância e do lugar da criança na contemporaneidade, levando-nos a situar a infância como possuidor de uma crítica cultural¹⁰ (SOUZA, 2000), fazendo-nos perceber nos seus

¹⁰ Quando se considera a infância enquanto crítica da cultura, passa-se do nível micro histórico para macro histórico, ainda conferindo importância ao sujeito da pesquisa – as crianças, mas possibilitando pensar sobre seu grupo social geracional – a infância.

discursos aspectos sociais que muitas vezes não percebemos com nossos próprios olhos.

Fica claro então, que a formação docente é atravessada por uma cultura visual, assim como somos cercados todos os dias por informações visuais que nos atingem e modificam nosso pensamento. A imagem aqui, se torna um (trans)formador de opiniões, tanto de adultos, quanto de crianças que estão sujeitas às mesmas condições influenciadoras que os adultos. A maneira como uma criança interpreta essa imagem pode ser diferente da maneira que o adulto interpreta, apontando a necessidade de rever a formação docente voltada para desenhos infantis e imagens em geral.

O desenho torna possível à nós adultos, compreender um outro mundo possível e desconhecido para nós, revelado pelas crianças. Eles refletem um simbolismo ao mesmo tempo autônomo e condicionado socialmente. O desenho se configura então, não como uma tradução do mundo da criança, mas como uma inscrição de um ato e de um sujeito específicos. Posto isso, buscamos agora, revisar nosso problema de pesquisa, nossa hipótese e nosso objetivo, a fim de compreender até que ponto conseguimos cumprir com o que propomos.

Logo no início desta dissertação definimos nosso objetivo: identificar os diferentes elementos representados pelas crianças nos seus desenhos, no que tange aos temas da educação (escolar ou não), sociedade, cultura e escola a fim de nos possibilitar repensar a educação e a infância na contemporaneidade, de acordo com as próprias crianças.

Acreditamos ter cumprido nosso objetivo, com algumas ressalvas. Quando nos propomos identificar os elementos, a ênfase recai nos elementos simbólicos e por muitas vezes ocultos, identificados na fala das crianças. Durante nossa pesquisa percebemos que os desenhos não podem ser analisados apenas por eles mesmos, devem ser inseridos em um contexto e mais do que isso, deve ser considerado o seu caráter simbólico, pois foi isso que possibilitou a realização dessa pesquisa, bem como possibilitou nossa ênfase sociológica. Com isso, concluímos a importância do simbolismo ao se pesquisar os desenhos infantis, mesmo que não seja na mesma perspectiva trabalhada aqui, mas para permitir que sejam analisados

de acordo com as significações que as crianças expressam no momento de produção. Os desenhos possibilitaram não apenas conhecer as crianças, mas pensar nosso lugar enquanto pesquisadores, revendo nossas certezas e até mesmo reconfigurando nossos planejamentos de pesquisa de acordo com as demandas das crianças.

Estando claros quanto aos nossos objetivos, precisamos rever nosso problema de pesquisa, que era o seguinte: Qual a contribuição que os paradigmas teóricos da sociologia da infância nos trazem para compreender os desenhos das crianças? E como tratar metodologicamente esta temática dentro da educação a partir do aporte sociológico?

É difícil responder um problema de pesquisa diretamente. Acreditamos que todo nosso trabalho de pesquisa girou em torno dessa temática e buscou essas respostas. A sociologia da infância, como visto anteriormente, nos permite situar os sujeitos da pesquisa em determinado contexto e mais do que compreender, aceitar suas especificidades.

Assim como a infância, os desenhos também podem ser considerados enquanto elementos da constituição social da infância (SIROTA, 2001), pois desde cedo as crianças começam a rabiscar e comunicar através de imagens, fazendo com que uma garatuja não seja apenas uma garatuja, mas um processo simbólico importante para a comunicação que elas farão futuramente. O desenho é resultado de um desenvolvimento motor específico de cada criança e não coube neste trabalho de pesquisa, analisa-lo como se fossem tipos sociológicos ideais. Pois cairíamos naquilo que estivemos tentando evitar: a classificação e estereotipação do desenho infantil. Mais do que fases de desenvolvimento humano, o desenho infantil empodera as crianças e facilita a comunicação entre crianças e adultos. Mas para haver essa comunicação, é necessário largar suas concepções e mergulhar nas aventuras que as crianças contam enquanto desenhavam. É nesse momento que o simbolismo floresce e as crianças desenvolvem seu raciocínio lógico e seus conhecimentos sobre o mundo.

Quando foi necessário tratar da metodologia do trabalho, definimos a teoria da reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) e do simbolismo (SARMENTO,

2011) para analisar nossos dados de pesquisa. E conforme o capítulo anterior, foram teorias que se mostraram eficazes para esse trabalho, bem como dialogaram, levando-nos à algumas considerações importantes.

Tendo claro que o processo de desenhar é simbólico, percebemos que este processo simbólico carrega estereótipos sociais, levando-nos a considerar um simbolismo social presente nos desenhos infantis. Esse simbolismo social tem duas faces: a primeira demonstra uma certa autonomia simbólica por parte das crianças, e a segunda demonstra que é condicionado socialmente. Ou seja, ao mesmo tempo em que as crianças possuem autonomia simbólica ao desenhar, seus desenhos também estão condicionados à estrutura social da qual fazem parte.

Sendo esse processo simbólico, nossa outra teoria norteadora também é carregada de simbolismo. A reprodução interpretativa, por certas vezes, parece uma descrição mecânica das atividades das crianças, mas aqui foi diferente. A reprodução interpretativa é um processo simbólico na medida em que as crianças resignificam seus conhecimentos no processo de produção dos desenhos. E os processos de ação coletiva típicos dessa teoria, se demonstraram como processos ocultos e coexistentes, levando-nos a considerar como um processo subjetivo, simbólico e sustentado pelo imaginário infantil, pensando então, não apenas em uma reprodução interpretativa, mas sim numa reprodução simbólica e interpretativa, pois evidencia o caráter simbólico permitindo o diálogo com Sarmiento (2011) e mantém o caráter interpretativo de Corsaro (2011).

Assim sendo, vamos rever nossa hipótese: Os desenhos das crianças podem suscitar a infância enquanto crítica da cultura (SOUZA, 2000) – compreendendo que os elementos representados podem nos levar a pensar para além das crianças desenhistas, mas também para a condição da infância enquanto categoria social – bem como suas características culturais específicas (enquanto artefatos sociais e culturais e ser reflexo das teorias que tratam sobre as crianças, como por exemplo: demonstrar as características híbridas/heterogêneas do grupo estudado; provar que os desenhos são produzidos em redes de interações (mesmo indiretamente); podem ser reflexo da mobilidade social das crianças; e, podem transmitir também significados sobre a relação entre as gerações para aquelas crianças.

A hipótese apresenta possibilidades que podem surgir durante a pesquisa, não pretendo analisar cada desenho novamente, mas retomar algumas considerações importantes e que vão ao encontro nossa hipótese de pesquisa e a complementam. Essas considerações estão estruturadas em 10 pontos e são fundamentadas na análise dos desenhos feita anteriormente.

Em primeiro lugar, encontra-se o planejamento da pesquisa. Desde o início as crianças quebraram com esse planejamento, levando o trabalho de campo a seu ritmo, mostrando a importância de suas ideias e o quanto podem ser significativas para a pesquisa. Com isso, também surgiu a questão do tempo da atividade de desenho. As crianças demonstraram rapidez nas suas produções, levando o trabalho de campo a não ter mais do que 30 minutos, pois era o tempo suficiente para desenharem e interagirem, e logo depois partirem para outra atividade. Esse ritmo foi ditado pelas crianças enquanto desenhavam, ressaltando que uma atividade mais longa não as interessariam nem as manteriam junto à pesquisadora.

Em segundo lugar, a observação da produção dos desenhos infantis, bem como a interação junto às crianças, evidenciaram suas capacidades de construir ideias e conceitos sobre determinados temas. Isso foi perceptível nas atividades sobre o arco-íris e sobre a primavera, através dos diálogos entre as crianças e da explicação que iam contando espontaneamente sobre seus desenhos. Seja sobre o tesouro no fim do arco-íris que se transformou em um rinoceronte, seja sobre o urso laranja que se tornou pré-histórico, ou até mesmo na distinção entre nuvens de chuva e nuvens de céu. Esses exemplos mostram como as crianças criam suas percepções sobre o mundo e o quanto essas percepções são atravessadas por informações provenientes dos adultos. Mas mesmo assim, não tirou a especificidade no modo de ver o mundo dessas crianças.

É nas representações criadas pelas crianças e influenciadas por adultos que surge nosso terceiro ponto: a produção dos desenhos infantis também representam crenças culturais, bem como a influencia cultural global sobre a cultura local e também a própria cultura local. Percebemos isso através das atividades sobre o arco-íris, sobre o halloween e sobre a praça. Através da construção de conceitos sobre o arco-íris e sobre o pote de ouro que espera-se encontrar no final, as crianças demonstram a influencia da cultura e seus mitos locais. Através dos

desenhos sobre o halloween, as crianças expressam a influencia da cultura americana sobre a cultura infantil e local, pois essa é uma festa americana, onde seus personagens são importados para o Brasil, mas as crianças extrapolam a oportunidade e criam seus próprios personagens, dando nova significação à data que foi comemorada na escola. Outro exemplo importante reside no sotaque do menino que fazia questão de falar com ênfase na terminologia das palavras que tinham vogais. Ele se justifica ao dizer que fala igual o Guri de Uruguaiana, evidenciando suas raízes locais e se afirmando enquanto gaúcho frente à pesquisadora.

Em quarto lugar, percebemos através dos desenhos infantis, que as crianças partilham seus significados e os criam coletivamente. Definir exemplos nesse caso se torna difícil, visto que esse é um processo que atravessa a produção dos desenhos durante a pesquisa e demonstra a complexidade de se analisar um desenho infantil, pois apenas uma atividade com algumas crianças carregam, mesmo que ocultamente, todas as questões aqui problematizadas.

Em quinto lugar, surge a lógica própria dos desenhos das crianças. Isso se evidenciou em várias atividades, mas trazemos aqui dois exemplos. O primeiro é em relação à atividade sobre o arco-íris. O menino criou uma relação com o tesouro no fim do arco-íris e começou a desenhar um animal, que seria um gambá e que se tornou em um rinoceronte, justificando com o fato de que se pode ter um tesouro no fim do arco-íris, pode muito bem ter um rinoceronte. O outro exemplo é desse mesmo menino, que ao desenhar sobre a praça coloca uma ponte e diz que não podemos ver os brinquedos da praça porque estes se encontram lá atrás. Esses exemplos demonstram a importância de acompanhar o desenvolvimento de seus desenhos. Pois do contrário, seria impossível reconhecer a lógica própria dos desenhos criada pelas crianças.

Em sexto lugar, percebemos que quando pedimos que desenhem sobre sua família ou sobre sua escola, as crianças buscam representar a estrutura familiar ou escolar onde estão inseridas, demonstrando que os desenhos são uma ótima ferramenta de pesquisa para aqueles pesquisadores da educação que pretendem conhecer os mundos das crianças.

Com isso, emerge nosso sétimo ponto: o fato de que as atividades com desenhos se configuram como uma ferramenta de pesquisa eficaz, como uma forma de comunicação eficiente entre pesquisadores e crianças e como um propulsor para as ideias das crianças. O que conseqüentemente permite o desenvolvimento do simbolismo e das ações coletivas entre as crianças.

Em oitavo lugar, temos a reprodução interpretativa de estereótipos entre as crianças. Utilizamos este termo, levando em conta que nenhuma reprodução é idêntica à outra, ou seja, as crianças passam por um processo criativo e ativo de adaptação de informações para depois confrontá-lo com suas realidades. E ao produzir os desenhos, muitas vezes esse confronto foi criado. Como exemplo tomamos as atividades sobre a Chiquititas e o desenho livre. Na primeira, a menina expressou a construção do conceito de gênero através da escolha da cor da roupa do personagem masculino da novela, complementando que se escolhesse a cor rosa, o personagem seria “boiola”. E o outro exemplo surgiu quando as crianças escolhiam as cores de lápis para pintar o rosto de seus personagens, insistentemente procurando por cor-de-pele. Quando confrontam a cor com suas peles, percebem que aquela cor do lápis não é nem parecida com eles. Esses exemplos mostram estereótipos como gênero e cor da pele como sendo condicionados socialmente e expresso pelas crianças na produção dos desenhos. Expresso de forma específica das crianças e quando verbalizado e confrontado com suas realidades, novas significações podem surgir.

Em nono lugar, percebemos durante a pesquisa de campo que os desenhos conferem certo empoderamento às crianças, na medida em que permitem que comuniquem suas ideias abertamente sem correrem o risco de serem limitadas conforme a ideia de outra pessoa. Estando enquanto aprendiz com as crianças e utilizando os desenhos como uma ferramenta de pesquisa comunicacional, as crianças se sentem valorizadas, bem como se sentem mais à vontade pra conversar com um ímpar – um adulto que está invadindo seus espaços e querendo saber sobre suas vidas.

E em último lugar, mas não menos importante, vêm a afirmação pelas crianças de que o desenho é sempre livre, mesmo quando pensamos delimitar o tema. Através dos desenhos, as crianças se sentiam livre para desenhar o que e

como queriam, bem como falar livremente. Acabando com a ilusão dos pesquisadores que tentam impor sobre as crianças temas específicos, sem perceber que mesmo dentro desses temas, elas têm liberdade de criar e recriar suas ideias, fazendo com que o desenho seja compreensível junto à elas e incompreensível para algum adulto distante delas.

Antes de concluir, é importante ressaltar que assim como todos os pesquisadores, estamos sujeitos à alguns deslizes. Será que enquanto pesquisadora e socióloga consegui captar o mundo dessas crianças? Esse é um passo crucial e difícil para nós adultos. Acredito que, apesar de em alguns momentos perceber que não me deixei seduzir pela questão educacional e pedagógica como deveria, consegui atingir meus objetivos, deixando como crítica a mim mesma a possibilidade de sair do meu lugar: sair das cadeiras da escola e tentar perceber o mundo lá fora junto com as crianças!

Assim como em alguns momentos, contaminada pela lógica adulta, caí na tentação de perguntar para as crianças se determinados objetos de seus desenhos seriam reais ou não, ou se era fantasia. Isto está explícito na dissertação. Mas é incoerente com o fato de que eu não estava ali para buscar racionalidades, mas sim para compreender as representações em movimento naquelas crianças e seu processo simbólico. Essa é uma dissonância existente entre adultos e crianças. Nos tornamos tão racionais a ponto de tentar usurpar o simbolismo das crianças com perguntas desnecessárias.

Sendo assim, me parece que ainda temos muito a aprender com as crianças e a resgatar da nossa infância perdida, para quem sabe um dia, realizar uma pesquisa que não caia nessas contradições entre ser adulto e ser criança.

Percebemos então, a complexidade que a análise dos desenhos carrega, demonstrando que qualquer pesquisa sobre desenhos que se importe com a educação, deveria levar em conta o contexto de produção em relação com os desenhos e não apenas os desenhos por si mesmos. Os desenhos por si mesmos não dizem nada, só falam quando estão inseridos no contexto e descritos de acordo com tal, e acreditamos ter dado conta de nossa perspectiva.

E então, de que nos falam os desenhos infantis? Falam-nos de crianças enquanto sujeitos únicos, carregados de imaginação e criatividade para representar o mundo, lançando um olhar diferenciado em questões que nós enquanto adultos não perceberíamos. Falam-nos da infância de hoje, na medida em que suas produções nos demonstram suas características sociais e culturais, bem como a organização educacional onde estão inseridas. Enfim, os desenhos infantis revelam o mundo em que vivemos de uma forma específica e natural que apenas as crianças enxergam. E através desta visão, torna-se possível aquilo que os estudiosos da infância têm tentado fazer: compreender o mundo através das crianças e pelas crianças.

7. Referências:

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ALVEZ-MAZZOTI, Alda J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181> Acesso em: junho de 2013.

BORDIN, Francine Borges. **As representações expressas nos desenhos infantis – um olhar antropológico**. 2010. 75f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Pelotas, RS.

BORDIN, Francine Borges. **A sociologia da infância e os desenhos infantis – uma contribuição sociológica a educação**. 2013. 15f. Artigo de conclusão de curso (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Federal de Pelotas, RS.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

COHN, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera L. da Silva; NUNES, Angela. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

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

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, BRASIL. Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996. Brasília: Ministério da saúde, 1996. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/1996/reso196.doc> Acesso em: junho de 2013.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.17, 2002, p.113-134. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/> Acesso em: 19 de setembro de 2009.

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

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: MARTINS FILHO, Altino José & PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DIAS, Talita P.; ALMEIDA, Nancy V. F. de. Atividade de desenho como mediadora de interações sociais entre crianças. **Paideia**, vol.19, n.44, p.313-322, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/paideia>> Acesso em: fevereiro 2013.

DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 8ª Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ELIAS, Norbert. **Teoria Simbólica**. Oeiras: Celta Editora, 1994.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Apresentação. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERRARI, Anderson. Cultura visual e homossexualidade na constituição de “novas” infâncias e “novos” docentes. **Revista Brasileira de Educação**, vol.17, n.49, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100006&lng=en&nrm=iso/&tlng=pt> Acesso em: fevereiro 2013.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro. In: _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979, p.153-175.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro. Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-posições**, v.15, n.1(43), jan./abr.2004. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto17.html>> Acesso em: abril 2009.

FORMAN, George; LEE, Moonja; WRISLEY, Lynda; LANGLEY, Joan. A cidade na neve – Aplicação da Abordagem Multissimbólica em Massachusetts. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**. A

Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOBBI, Marcia. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Curitiba, n.43, p.135-147, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000100010&script=sci_arttext> Acesso em: setembro 2012.

GOMES, Zélia F. F. **Desenho infantil – Modos de interpretação do mundo e simbolização do real. Um estudo em Sociologia da Infância**. 2009. 187f. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância) – Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/11016> Acesso em: 10 março de 2011.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GRUBITS, Sonia. A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, vol.8, num. esp., p.97-105, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722003000300012&script=sci_abstract&lng=pt> Acesso em: fevereiro 2013.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações sociais e a diversidade do saber. In: **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: MARTINS, José de Souza (org.). **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MITCHELL, Lisa M. Child-Centered? Thinking critically about children's drawings as a visual research method. **Visual Anthropology Review**, vol.22, issue 1, p.60-73, March 2006. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/var.2006.22.1.60/abstract>> Acesso em: janeiro 2013.

MONTEIRO, Adriana T. M.; CARVALHO, Levindo D. “As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças”: culturas infantis e produção simbólica. **Atos de Pesquisa em Educação**, vol.6, n.3, p.632-657, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2822>> Acesso em: agosto 2012.

PAULA, Sandra L. de. Análise Sociológica de Desenhos Infantis: uma nova perspectiva de análise para grupos de exclusão. In: **Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão**. ANPUH/SP – USP. Cd-Rom. 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola de Arte e Infância Ruth Blank**. 2013.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez.2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>> Acesso em: outubro 2011.

QUINTEIRO, Jucirema. A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. In: **Anais da Anped, GT 14: Sociologia da Educação**. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>> Acesso em: abril 2009.

QVORTRUP, Jens. Nine theses about “childhood as a social phenomenon”. **Eurosocial Report Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project**, n.47, p.11-18, 1993.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. Tradução de Maria Letícia Nascimento. **Pro-Posições**, Campinas, v.22, n.1(64), p.199-211, jan./abr.2011. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto953.html>> Acesso em: outubro 2011.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. 2ª Ed.: Brasiliense, 2003.

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e culturas da infância**. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. 2003. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância. Disponível em:

<http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm> Acesso em: 15 de setembro de 2009.

SARMENTO, Manuel J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. 2002. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.> Acesso em: 22 de setembro de 2009.

SARMENTO, Manuel J. 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, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Aracy Lopes da. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera L. da Silva; NUNES, Angela. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela. Introdução. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera L. da Silva; NUNES, Angela. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Silvia M. C. da. Condições Sociais da Constituição do Desenho Infantil. **Psicol. USP**, vol.9, n.2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: setembro 2012.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p.7-31, março/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>> Acesso em: outubro 2011.

SOUZA, Solange Jobim e (Org.). Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

STACCIOLI, Gianfranco. As di-versões visíveis das imagens infantis. **Pro-posições**, Campinas, vol.22, n.2(65), p.21-37, mai./ago. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072011000200003&script=sci_arttext> Acesso em: fevereiro 2013.

8. Cronograma de realização do trabalho de pesquisa cumprido:

Mês	Tarefa
Junho e Julho 2013	Finalização do projeto;
Agosto 2013	Qualificação do projeto; Projeto sob avaliação do Comitê de Ética; Contato na secretaria de educação e na escola;
Agosto e Setembro 2013	Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e pela Secretaria Municipal de Educação;
Outubro 2013	Pesquisa de Campo;
Novembro	Análise de dados e escrita da dissertação;
Dezembro 2013	Conclusão da dissertação;
Janeiro 2014	Revisão da dissertação;
Fevereiro 2014	Defesa da dissertação.

Apêndices

Apêndice A: Carta da Anuência da Escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS CARTA DE ANUÊNCIA – NÚCLEO DE ARTE LINGUAGEM E SUBJETIVIDADE (NALS)

Ilmo(a) Sr.(a) Diretor(a) _____
Escola Municipal de Arte e Infância Ruth Blank

Solicito autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada: “A cidade no inverno: representações a partir dos desenhos de crianças na educação infantil”, a ser realizada na Escola Municipal de Arte e Infância Ruth Blank, por mim, Francine Borges Bordin, aluna de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Denise Marcos Busoletti, com o seguinte objetivo: Identificar os diferentes elementos representados pelas crianças nos seus desenhos, no que tange aos temas da educação (escolar ou não), sociedade, cultura e escola, a fim de nos possibilitar repensar a educação e a infância na contemporaneidade, de acordo com as próprias crianças. A partir deste estudo, pretendemos que nossa pesquisa possa contribuir para a compreensão sobre a infância e as crianças no contexto social e educacional. Necessitamos portanto, ter acesso à escola e à uma turma de educação infantil com crianças na faixa etária de cinco anos. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome da escola possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados bem como os nomes dos alunos serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 196/96 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

Atenciosamente,
Pelotas, __ de agosto de 2013.

Francine Borges Bordin – Autor da Pesquisa – RG: 3094685116/SJS-RS

() Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação

Diretor(a) E.M. de Arte e Infância Ruth Blank – RG: _____

Apêndice B: Termo de Consentimento do(a) Professor(a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: “A cidade no inverno: representações a partir dos desenhos de crianças na educação infantil”

Pesquisadora Responsável (Orientadora): Denise Marcos Bussoletti

Telefone: (53) 9135-5415 **E-mail:** denisebussoletti@gmail.com

Autor: Francine Borges Bordin

Telefone: (53) 81068404 **E-mail:** francine.bb1988@hotmail.com

Instituição: Universidade Federal de Pelotas

Unidade: Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação

Endereço: Rua Alberto Rosa, nº 154, 2º andar, Várzea do Porto, Pelotas/RS

Através deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), convidamos o(a) Sr.(a) Professor(a) _____, para participar da pesquisa: “A cidade no inverno: representações a partir dos desenhos de crianças na educação infantil”. Sua participação ocorrerá através da sua permissão para minha permanência em sala de aula, bem como ceder alguns momentos que serão acordados entre nós, para que eu possa realizar atividades inerentes à pesquisa.

A pesquisa objetiva : Identificar os diferentes elementos representados pelas crianças nos seus desenhos, no que tange aos temas da educação (escolar ou não), sociedade, cultura e escola, a fim de nos possibilitar repensar a educação e a infância na contemporaneidade, de acordo com as próprias crianças. Existe a possibilidade de que algum desconforto possa ser produzido, relativo à minha presença em sala de aula e à disponibilidade para que alguns momentos sejam cedidos à pesquisadora. Esperamos, de outro modo, que nossa pesquisa possa contribuir para os estudos em educação, através da sua inestimável contribuição. Durante, e depois das atividades de pesquisa, colocamo-nos a disposição para o esclarecimento e resposta a qualquer pergunta. Fica ainda a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento; a garantia da privacidade de sua identidade através do sigilo e anonimato se este for solicitado; a garantia de que caso haja

algum dano, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa, seus objetivos e procedimentos e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____, RG: _____, CPF: _____, moradora no endereço _____, em Pelotas, no Rio Grande do Sul, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar desta pesquisa. Declaro também, que recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Pelotas, __ de agosto de 2013.

Prof.(a) responsável pela turma. RG: _____

Denise Marcos Bussoletti – Orientadora da Pesquisa
RG: 1030556656/SSP-RS

Francine Borges Bordin – Autor da Pesquisa
RG: 3094685116/SJS-RS

Apêndice C: Carta aos Pais ou Responsáveis:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

CARTA INFORMATIVA SOBRE PESQUISA A SER REALIZADA NA ESCOLA
MUNICIPAL DE ARTE E INFÂNCIA RUTH BLANK

Senhores pais ou responsáveis, venho por meio desta, manifestar interesse em realizar uma pesquisa proveniente do Mestrado em Educação da UFPel, na turma de seu(s)/sua(s) filho(s)/filha(s). Nossa temática de pesquisa centra-se nos desenhos infantis. Buscamos com esse trabalho ampliar nosso conhecimento sociológico e educacional acerca dos desenhos infantis, acreditando serem estes, um método de pesquisa adequado para pesquisa com crianças.

É importante destacar aos pais ou responsáveis que as crianças possuem liberdade para participarem ou não da pesquisa. A pesquisa acontecerá seguindo suas vontades. Mesmo após ser iniciada, a criança pode desistir da participação. Seus nomes serão confidenciais. As identidades das crianças serão preservadas, utilizando apenas codinomes na pesquisa. A única coisa da qual utilizaremos deliberadamente são seus desenhos para fins de pesquisas e publicações científicas.

Nosso contato com os pais através desta carta apenas se deu após a autorização da Secretaria Municipal de Educação e da Direção da Escola. O trabalho de pesquisa passa por um rigoroso comitê de ética para que a pesquisa não apresente riscos a nenhum dos envolvidos. As suas participações são voluntárias, ou seja, não receberão nenhuma remuneração por isto.

Esperamos contar com o apoio de vocês.

Estou à disposição para qualquer dúvida. As formas de contato estão no termo de consentimento enviado junto à esta carta e que deve vir assinada para a escola.

Desde já, agradeço a sua atenção.

Francine Borges Bordin

Mestranda em Educação - UFPel

Apêndice D: Termo de Consentimento dos Pais ou Responsáveis



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: “A cidade no inverno: representações a partir dos desenhos de crianças na educação infantil”

Pesquisadora Responsável (Orientadora): Denise Marcos Bussoletti

Telefone: (53) 9135-5415 **E-mail:** denisebussoletti@gmail.com

Autor: Francine Borges Bordin

Telefone: (53) 81068404 **E-mail:** francine.bb1988@hotmail.com

Instituição: Universidade Federal de Pelotas

Unidade: Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação

Endereço: Rua Alberto Rosa, nº 154, 2º andar, Várzea do Porto, Pelotas/RS

Através deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), convidamos o(a) Sr.(a) _____, responsável pelo aluno(a) _____ para participar da pesquisa: “A cidade no inverno: representações a partir dos desenhos de crianças na educação infantil”. Sua participação ocorrerá através da sua permissão para minha realização e observação de atividades de desenho com a criança durante as aulas.

A pesquisa objetiva : Identificar os diferentes elementos representados pelas crianças nos seus desenhos, no que tange aos temas da educação (escolar ou não), sociedade, cultura e escola, a fim de nos possibilitar repensar a educação e a infância na contemporaneidade, de acordo com as próprias crianças. Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para os estudos em educação, através da sua inestimável contribuição. Durante, e depois das atividades de pesquisa, colocamos nos a disposição para o esclarecimento e resposta a qualquer pergunta. Fica ainda a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento; a garantia da privacidade de sua identidade através do sigilo e anonimato se este for solicitado; a garantia de que caso haja algum dano, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável. Os nomes das crianças serão mantidos em sigilo e os dados da pesquisa serão tratados com sigilo e responsabilidade, sendo utilizados

apenas para publicações científicas e mantidos guardados no acervo do Núcleo de Arte, Linguagem e Subjetividade, sendo utilizados apenas para este estudo.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa, seus objetivos e procedimentos e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____, RG: _____, CPF: _____, moradora no endereço _____, em Pelotas, no Rio Grande do Sul, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar desta pesquisa. Declaro também, que recebi uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Pelotas, __ de agosto de 2013.

Responsável pelo aluno: _____

RG: _____

Denise Marcos Bussoletti – Orientadora da Pesquisa

RG: 1030556656/SSP-RS

Francine Borges Bordin – Autor da Pesquisa

RG: 3094685116/SJS-RS

Apêndice E: Termo de Consentimento das Crianças

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA:

*“A cidade no inverno: representações a partir dos desenhos de crianças na
educação infantil”*

PESQUISADORA: Francine Borges Bordin

Você quer participar?

☐

SIM

☐

NÃO

NOME:

