UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

MARIANA CARVALHO DE ALBUQUERQUE

INFÂNCIA, LINGUAGENS E EXPRESSÃO
O DESENHO DAS CRIANÇAS

BRASÍLIA – DF

2019

MARIANA CARVALHO DE ALBUQUERQUE

INFÂNCIA, LINGUAGENS E EXPRESSÃO
O DESENHO DAS CRIANÇAS

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli.

BRASÍLIA – DF

2019

INFÂNCIA, LINGUAGENS E EXPRESSÃO: O DESENHO DAS CRIANÇAS

Mariana Carvalho de Albuquerque

Trabalho Final de Curso apresentado à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli - Orientadora
Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC
Faculdade de Educação/FE/UnB

_____

Profa. Dra. Fernanda Müller- Membro
Faculdade de Educação/FE/UnB

_____

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa- Membro
Faculdade de Educação/FE/UnB

BRASÍLIA - DF

2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por permitir que eu alcance um dos meus objetivos que é terminar a graduação.

Agradeço a minha família, em especial aos meus tios: Adriano e Alex e tias Marilene, Dalva, Joelma e Joilha, por me apoiarem e incentivarem em todos os momentos, antes e durante a faculdade.

Agradeço a minha mãe, Cláudia, por fazer tantos sacrifícios para conseguir me ajudar de alguma forma a continuar na faculdade, mesmo em meio às dificuldades, esteve comigo e fez tudo ao seu alcance para me apoiar nesse sonho. Agradeço também, por ter acreditado em mim e ter me guiado, fatores que me levaram a perceber o meu lugar na Educação.

Agradeço aos meus irmãos, Gabriel e Sara, por estarem tão presentes e dispostos a me ajudar quando necessário.

Agradeço ao meu pai, Edmar, por também me dar suporte nessa etapa.

Agradeço ao meu namorado, Danilo por ter me acompanhado e incentivado durante toda esta trajetória.

Agradeço as minhas avós, Feliciana e Maria da Graça, e meus avôs Antônio e Francisco por tudo que fizeram e fazem por mim até hoje.

Agradeço a Professora Dra. Rita Silvana Santana dos Santos, por ter me proporcionado a incrível experiência de fazer parte do Programa de Iniciação Científica da Universidade de Brasília e por confiar em minhas competências no meio acadêmico, incentivando-me a participar de mais eventos científicos, o que me levou a acreditar que realmente era capaz. Além de poder ter produzido e apresentado uma pesquisa juntamente com a minha amiga Júlia, no VI Simpósio Internacional Horizontes Humanos.

Agradeço a Professora Dra. Monique Aparecida Voltarelli, por ter me acolhido como orientanda e além disso, ter me mostrado novas perspectivas sobre a infância, o que me possibilitou uma série de descobertas e desconstruções do que eu considerava ser um caminho único a trilhar no âmbito educacional. Inclusive, por demonstrar tanto apoio e interesse à minha pesquisa, mesmo quando era apenas uma simples ideia, me recebendo e orientando com todo o cuidado, sempre disposta a compartilhar os seus saberes. Vale ressaltar que foi essencial a parceria que construímos no decorrer do segundo semestre de 2018, seja na relação docente-discente ou fora disso, durante as

reuniões como um grupo de pesquisa, onde estávamos ali, unidas com o mesmo objetivo.

Agradeço a primeira professora que tive a oportunidade de compartilhar uma turma, como auxiliar. Elyana, obrigada por dividir comigo tantas experiências e conhecimento no decorrer do estágio.

Agradeço também a primeira coordenadora pedagógica, Ana Rita, que me orientou como auxiliar de classe, compartilhando inúmeros saberes.

Agradeço a Professora Joyce, que me ensinou tanto.

Agradeço também, a todas as professoras que conheci neste percurso, seja nos estágios remunerados, seja nos estágios obrigatórios.

Agradeço aos amigos e amigas que compartilharam não só a vida acadêmica, mas também fora dela, em especial: Júlia, Soniara, Karina V., Frederico, Karina I. e Marina. Obrigada pela parceria!

Já no penúltimo semestre da graduação, iniciei um estágio remunerado na Universidade de Brasília e nele pude conhecer pessoas incríveis, que me proporcionaram enxergar novos horizontes e possibilidades de crescimento profissional e humano, obrigada: Camila, Gabriela, Gandúlfio, Isabelle e Ricardo.

Agradeço a todas as crianças com as quais tive a alegria de dividir experiências e aprendizados no decorrer da graduação.

Por fim, agradeço especialmente a três crianças que me ensinam muito sobre a infância e em como é possível enxergar o mundo com outros olhos: Alex Filho, Daniel e Victor.

INFÂNCIA, LINGUAGENS E EXPRESSÃO: O DESENHO DAS CRIANÇAS

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso possui como objeto de estudo desenhos de crianças de 5 e 6 anos, considerando como questionamento central a investigação sobre de que maneira o desenho, enquanto forma de expressão das crianças, constitui as culturas infantis. Para tanto, como aporte teórico, utilizou-se autores da Sociologia da Infância como Sarmento (2004, 2008), Qvortrup (1995, 2001 e 2010) e Corsaro (1992, 2003 e 2011), que contribuíram para um entendimento detalhado sobre infâncias e crianças. Neste viés, a criança é compreendida como sujeito, não fragmentado, que possui suas demandas específicas e é produtora de culturas. Portanto, o desenho da criança foi estudado a partir de conceitos que emergem e concordam com esta perspectiva. Parte da metodologia incluiu a pesquisa de campo considerando a escuta sensível dos meninos e meninas aliada à observação e à percepção das múltiplas linguagens juntamente com os desenhos. Para isso, a pesquisa de campo foi realizada em um Jardim de Infância público localizado na área central de Brasília, nos meses de abril e maio de 2019. Vale ressaltar que a pesquisa foi feita com as crianças e não somente sobre elas. Partindo desse pressuposto, pôde-se perceber que o desenho na instituição investigada, em determinadas situações, ainda é um exemplo de didatização do lúdico, sendo utilizado principalmente em atividades que oferecem pouco espaço para a expressão das crianças, reforçando práticas que tendem a corroborar com a valorização do produto e não do processo, considerando padrões de traços e formas de desenhar no espaço da folha, no intuito de uniformizar as produções das crianças.

Palavras-Chave: Desenho das crianças. Formas de Expressão. Sociologia da Infância. Culturas Infantis.

CHILDHOOD, LANGUAGES AND EXPRESSION: THE CHILDREN'S DRAWINGS

ABSTRACT

This undergraduate dissertation aims to analyze children's drawings at the ages of five and four, considering as a central question the investigation on how children's drawings as a means of expression is involved in childhood cultures. Therefore, the theoretical framework adopted is based on authors in the field of Sociology of Childhood, such as Sarmento (2004, 2008), Qvortrup (1995, 2001 e 2010) and Corsaro (1992, 2003 e 2011), who contributed to an in-depth understanding of childhood and children. From this point of view, children are understood as non-fragmented subjects who have their specific demands and are culture producers. Children's drawings thus were studied through concepts that emerge and accord with this perspective. Part of the methodology included field research done through the sensitive listening to boys and girls, allied with the observation and perception of the multiple languages along with the drawings. For this purpose, the field research was conducted in a public preschool in Brasília downtown during April and May of 2019. It is worth mentioning that the research was carried out alongside the children and not only about them. The conclusion thus was that in certain situations in the preschool analyzed, drawing is yet an example of didactic use of the ludic, mainly employed in activities that leave little room for children's expression, reinforcing practices that tend to corroborate with the emphasis on the product rather than on the process, considering tracing patterns and ways of drawing in a sheet of paper, in order to standardize children's productions.

Key words: Children's drawing, Means of expression, Languages, Sociology of Childhood, Children's cultures.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Planta simples da sala onde foi realizada a pesquisa 41
FIGURA 2 - Desenho Livre do Jonatan 46
FIGURA 3 - Desenho Livre da Maitê 48
FIGURA 4 - Desenho sobre Brasília do Jonatan 50
FIGURA 5 - Desenho Livre Coletivo 52
FIGURA 6 - Desenho sobre o aniversário de Brasília da Amanda 56
FIGURA 7 - Desenho do Natan 58
FIGURA 8 - Desenho sobre a Páscoa do Maurício 60
FIGURA 9 - Desenho da Isabele sobre o dia das mães 63
FIGURA 10 - Desenho da pesquisadora sobre Tiago interpretando o monstro da inveja 65
FIGURA 11 - Desenho sobre o livro "Chapeuzinho Amarelo" da Marina 66
FIGURA 12 - Desenho da Sara sobre o livro "Chapeuzinho Amarelo" 68
FIGURA 13- Desenho da Amanda sobre o livro “Chapeuzinho Amarelo” 69
FIGURA 14- Grafismo de abril da Luana 70
FIGURA 15 - Grafismo de maio da Letícia 71
FIGURA 16 - Exposição das produções de abril de 2019 73

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Crianças envolvidas na pesquisa 42
QUADRO 2- Composição do bilhete de dia das mães 62
QUADRO 3 - Livros da contação de histórias 64

SUMÁRIO

MEMORIAL **9**

INTRODUÇÃO **13**

METODOLOGIA 15

CAPÍTULO I - A INFÂNCIA E SUAS LINGUAGENS **18**

1.1. CRIANÇAS, LINGUAGENS E EDUCAÇÃO INFANTIL 20

CAPÍTULO 2- DESENHO COMO MANIFESTAÇÃO EXPRESSIVA DAS CRIANÇAS **29**

2.1. DESENHO E CULTURAS INFANTIS 36

CAPÍTULO 3- AS CRIANÇAS E OS DESENHOS: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL **40**

3.1 DESENHO LIVRE 46

3.2 DATAS COMEMORATIVAS 56

3.3 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS 64

3.4 GRAFISMO DO MÊS 69

3.5 EXPOSIÇÃO DAS PRODUÇÕES 73

CONSIDERAÇÕES FINAIS **76**

REFERÊNCIAS **79**

APÊNDICES **83**

APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEIS) 83

APÊNDICE 2- CARTA DE APRESENTAÇÃO A COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO 84

APÊNDICE 3- CARTA DE ENCAMINHAMENTO PARA A INSTITUIÇÃO ESCOLAR 85

MEMORIAL

O exercício de pensar minha trajetória remete ao início da minha infância em dezessete de maio de mil novecentos e noventa e seis, exatamente às vinte horas e cinquenta minutos. Era uma bebê tranquila e adorava interagir com as pessoas, tão tagarela que inclusive comecei a falar antes de andar. Minha mãe fala que eu dançava sempre que via uma música passar na televisão, principalmente se fosse abertura de novela.

Desde criança gostava muito de brincar de ser professora, mas nunca havia me atentado a isso. Desde o Jardim de Infância, minha mãe conta que eu já gostava de ensinar os meus colegas, pois eu nunca gostei de brincar de casinha, bonecas ou o que se dizia padrão para meninas. Eu gostava mesmo era de ensinar, estudar, desenhar, fazer pinturas, soltar pipa, andar de bicicleta e brincar na rua. Uma das coisas que me fez ter uma infância feliz é ter sido educada não para "vir-a-ser", mas viver como eu sou, livre de padronizações e rótulos que costumam estar presentes desde a infância. Minha mãe e meu pai não tinham a preocupação em me manter vestida como uma bonequinha, menininha frágil e indefesa, eles me incentivaram a criar, imaginar e aproveitar a infância da melhor forma possível.

Minha relação com a arte começou muito cedo, quando tinha aproximadamente dois anos de idade. Um dos meus tios, irmão da minha mãe tinha o hábito de desenhar e fazer pinturas, inclusive hoje é professor de Artes Visuais. Observando esse hábito que ele tinha, senti vontade de fazer o mesmo, e isso se tornou uma paixão, o desenho fazia parte do meu cotidiano.

Minha mãe adorava ficar olhando os meus desenhos e ficava impressionada com eles. Vendo o quanto eu gostava, ela nunca deixava faltar papel e lápis de cor em casa. Além disso, ela fazia questão de enaltecer características minhas que considerava muito valiosas, não só as questões físicas, mas principalmente as intelectuais e da minha personalidade.

Meu pai tem um espírito aventureiro, então, além de andar de bicicleta comigo para todo canto, me ensinar a soltar pipa e jogar bola, ele sempre estimulou a minha curiosidade e a vontade de conhecer coisas novas, principalmente quando se trata de manter o contato com a natureza. Meus avós paternos tem um sítio, então, cresci indo para lá quase todos os finais de semana. Aprendi a nadar aos três anos de idade, no córrego que tem lá. Com meu pai fiz trilhas, desbravando o cerrado.

Tive a sorte de ter uma infância rica em relação a experiências e base familiar, esse é um dos motivos que me fizeram acreditar que é possível proporcionar uma educação que não dê respostas prontas às crianças ou que se limite a meramente transmitir conhecimentos através da repetição, mas que leve em consideração a individualidade de cada criança, estimulando todas as suas características sem fragmentá-las.

Minha experiência em ambientes escolarizantes começou bem cedo, entrei no maternal com menos de dois anos de idade e gostava bastante de ir.

Um acontecimento marcante no meu Ensino Fundamental foi uma apresentação de festa junina que eu fiz de cadeira de rodas, por conta de uma cirurgia na perna direita e que me levou a ficar cinco meses sem andar.

No Ensino Médio passei por inúmeras dúvidas em relação a escolha de qual curso deveria seguir na graduação, mas nenhum deles estava relacionado ao ato de lecionar. Então, na escolha de curso no Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília, acabei selecionando Fisioterapia, essa escolha foi motivada por questões pessoais relacionadas a problemas ortopédicos que eu tive quando criança e que para serem solucionados, precisei fazer seis cirurgias. Nesse percurso, passei a admirar a profissão de fisioterapeuta por ter tido apoio fisioterapêutico na minha recuperação. Entretanto não fui aprovada no (PAS), por isso, decidi começar um técnico subsequente no Instituto Federal de Brasília, chamado Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, no início de 2014. Me encantei pela área de tecnologia, inclusive auxiliei um professor a redigir um livro sobre uma nova linguagem de programação, fazendo a revisão do texto.

Fiz o vestibular para o curso de Licenciatura em Computação e fui aprovada, porém, não me identifiquei com o curso e fiz apenas dois semestres. A parte lógica da computação foi o que menos me agradou, porém, foi numa disciplina de lógica computacional que conheci uma professora que fazia parte de um projeto chamado Meninas.Comp, projeto que tem por objetivo principal proporcionar um reconhecimento e apoio às mulheres na tecnologia. Acredito que seja importante ressaltar que projetos como este ocorrem dentro da Universidade de Brasília, pois, enquanto mulher que esteve num curso de ciências exatas, me vi como parte de uma minoria, tendo em vista que em uma turma com 40 alunos, apenas 4 eram mulheres.

Sabendo que estava em um curso que não seria feliz ao concluir, comecei a refletir sobre qual fazer, afinal. Conversei bastante com minha mãe e ela foi me falando sobre a minha infância, do que mais eu gostava de fazer e falou que eu tinha que seguir

o que me fizesse feliz e ela acreditava que a opção mais adequada seria Pedagogia, o que para mim fez bastante sentido observando toda a minha trajetória até aquele momento, inclusive lembrei que quando dei aula de reforço para uma vizinha, gostei muito. Assim uma informação foi levando a outra até eu decidir definitivamente que faria Pedagogia.

Após ser aprovada no curso de Pedagogia na Universidade de Brasília, o contexto mudou completamente. Dificilmente encontramos homens cursando Pedagogia, aos poucos percebe-se que isto vem mudando, mas as mulheres ainda são maioria. O curso de Pedagogia me proporcionou conhecer melhor meus interesses profissionais, mas também saber como irei atuar na docência, quais metodologias e pensadores irei me inspirar para trabalhar.

Já na metade do primeiro semestre da graduação, estagiei em um centro de apoio a pessoas com deficiências. Esta experiência, por mais que tenha sido de curta duração, me trouxe grandes aprendizados.

Durante um ano e oito meses, estagiei em uma escola particular de Brasília e pude desenvolver minhas habilidades de maneira prática e compreender melhor o funcionamento escolar em geral, além disso, tive a alegria de conhecer muitas pessoas incríveis no decorrer desse período. Um dos aprendizados mais significativos foi entender o quão importante é a afetividade no contexto da Educação Infantil e também o quão necessário é estimular a criatividade das crianças nestes anos iniciais de escolarização. Uma fala que me faz lembrar e refletir bastante sobre esta experiência é a de Corsino (2009, p.106):

> O professor torna-se alguém que também está na busca de informações, que estimula a curiosidade e a criatividade do grupo e, sobretudo, que entende que as crianças não são receptores passivos, mas sujeitos, que têm seus interesses, que têm uma história, que participam ativamente do mundo construindo e reconstruindo a cultura na qual estão imersos.

No quinto semestre, estava cursando uma disciplina de alfabetização e tive a oportunidade de visitar e frequentar durante algumas semanas uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Esta vivência me fez refletir sobre várias questões, mas o fato mais marcante refere-se ao encontro com uma realidade de determinação, em um contexto em que aquelas pessoas poderiam desistir de seus estudos, mas estavam ali, mesmo depois de tantos problemas e desafios, em busca de conhecer novos horizontes através do conhecimento.

Mais especificamente no sexto semestre tive a grande oportunidade de fazer uma pesquisa pelo Programa de Iniciação Científica na Universidade de Brasília. O que despertou em mim uma pesquisadora que eu não conhecia ainda, com vontade de explorar diversas áreas de conhecimentos e compreender novas culturas, a Educação Ambiental, as infâncias, as artes, dentre outras.

Já no sétimo semestre, ao cursar duas disciplinas que são optativas no currículo do curso de Pedagogia, chamadas Formas de Expressão das crianças de 0 a 6 anos e Educação Infantil, finalmente consegui me encontrar na profissão e compreender elementos que vão de encontro com a maneira que pretendo atuar com as crianças pequenas, a partir da perspectiva do campo da sociologia da infância, que tem me ajudado a compreender a infância, as crianças sobre outros pontos de vista.

A arte sempre esteve muito presente na minha vida, mais especificamente o desenho no decorrer de toda a infância. Ao estudar sobre as formas de expressão das crianças, alguns questionamentos surgiram enquanto estudava, o que me inspirou a ter vontade de aprender mais e escrever sobre o desenho como forma de expressão, no contexto das culturas infantis.

INTRODUÇÃO

Compreender a infância nos contextos educacionais por meio da observação das crianças pode contribuir para identificar a maneira como elas ocupam estes espaços e se expressam neles. Entende-se a criança como sujeito, e vale ressaltar que este sujeito não é fragmentado, mas considerado em sua integralidade. Não está posto em uma visão de "vir-a-ser", mas sim o que já é, as crianças vivem o agora e agem sobre o presente.

As crianças são ativas e participativas, capazes de opinar, transformar e modificar os espaços em que convivem. Neste sentido, ressalta-se o que James e Prout (1990) consideram como um dos paradigmas da investigação sociológica da infância:

> As crianças são e devem ser vistas como actores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são sujeitos passivos de estruturas e processos sociais (JAMES; PROUT, 1990: 8-9 *apud* SARMENTO, 2008, p. 9).

A ideia da pesquisa emergiu de experiências pessoais da pesquisadora, desde a infância e durante o processo escolar, porque sempre teve o desenho como forte linguagem e forma de expressão.

Entretanto, na graduação, já tendo este interesse ainda não muito específico, buscou fontes de conhecimento que proporcionassem relacionar a arte com a educação, no âmbito de relevância desta relação no decorrer da infância. Assim, a partir das contribuições do campo da Sociologia da Infância encontrou um caminho para pesquisa a fim de perceber o desenho como forma de expressão e linguagem das crianças.

A pesquisa teve como objeto de estudo o desenho de crianças de 5 e 6 anos, tendo em vista a perspectiva da Sociologia da Infância, que reconhece as crianças como sujeitos de direito, atores sociais e produtores de cultura. Mas também buscou-se articular saberes dos campos das Artes, Antropologia, Educação e História.

Neste sentido, vale ressaltar que o desenho é uma forma de expressão que também constitui as culturas infantis, e nesta perspectiva, Bertasi e Carvalho (2016) destacam que o desenho é uma linguagem que a criança utiliza muitas vezes para demonstrar suas percepções sobre si e sobre o mundo no qual está inserida

> A partir da interação com o mundo, ela elabora seu pensamento, que muitas vezes é demonstrado por meio de um desenho, que não precisa ficar perfeito e idêntico ao objeto desenhado, mas que, mesmo assim, apresenta a particularidade com a qual a criança olha os diversos contextos a que tem acesso (BERTASI; CARVALHO, 2016, p. 76).

Logo, é preciso compreender que o desenho constitui as culturas infantis e relacionar aos estudos que abordam a infância na perspectiva da Sociologia da Infância, tendo como foco as linguagens, culturas infantis e os desenhos como forma de expressão das crianças. A partir desta percepção, formulou-se o questionamento central da pesquisa: "De que maneira o desenho, enquanto forma de expressão das crianças, constitui as culturas infantis?"

Este estudo possui como objetivo principal, compreender o desenho como uma das formas de expressão das crianças pequenas e enquanto elemento constituinte das culturas infantis. Para tanto, estabeleceu-se como objetivos específicos: a) compreender as crianças e a infância a partir das contribuições do campo da Sociologia da Infância; b) destacar as múltiplas linguagens da infância e c) compreender a importância da linguagem do desenho enquanto forma de expressão das crianças;

Considerando os objetivos específicos destacando o desenho e as linguagens das crianças, Ostetto (2008, p. 54) sintetiza os processos criativos e de produção de cultura dos pequenos e pequenas: "As crianças são novidadeiras, relacionam-se com o mundo inventando mundos; experimentando e elaborando formas, buscando e inventando cores, construindo enredos".

Para alcançar os objetivos gerais e específicos, a pesquisa contou com a junção de levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, como caminho metodológico. Neste contexto, é válido citar que a pesquisa de campo se deu em um Jardim de Infância, localizado no centro de Brasília.

O estudo traz o desenho da criança diante da perspectiva de autores e autoras que pesquisam esta temática há tempos como Derdyk (2015), Moreira (2008, 2010 e 2011), Leite (1998, 2002 e 2010), Gobbi (2007, 2009, 2010, 2013 e 2014) e Ostetto (2008, 2010 e 2011), além de fazer uma ponte entre o desenho e as demais linguagens das crianças, que não podem ser ignoradas neste percurso de conhecer as crianças através delas mesmas.

Contudo, é imprescindível definir qual percepção de desenho foi suporte para este estudo. Entende-se o desenho como uma linguagem que possui abrangência no âmbito de comunicar, expressar e produzir culturas (DERDYK, 1989, p. 42).

Além disso, diante dos dados gerados, são convidados à discussão e análise, autores que reforçam problematizações em torno de situações e práticas que permeia o ato de desenhar na infância nos contextos escolarizantes.

METODOLOGIA

Sobre a metodologia da pesquisa, compreende-se como um processo essencial para o desenvolvimento de um trabalho cientifico, pois por meio dela pode-se buscar por respostas aos problemas postos. Para este estudo optou-se pela abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa propicia uma compreensão mais abrangente sobre as linguagens das crianças, sendo que a presente pesquisa versará sobre as crianças e o desenho como forma de expressão.

O referencial teórico deste estudo foi construído a partir de revisão de literatura, tendo como fonte os escritos de autores como: JAMES (1990); PROUT (1990); QVORTRUP (1995, 2001 e 2010); SARMENTO (2008; 2004); CORSARO (1992, 2003 e 2011); MOREIRA (1984, 2008, 2010 e 2011); DERDYK (2015); GOBBI (2007, 2009, 2010, 2013 e 2014); LEITE (1998, 2002 e 2010); OSTETTO (2008, 2010 e 2011), entre outros. Assim, pretende-se abordar as infâncias, o desenho como forma de expressão e suas contribuições para a composição das culturas infantis.

A pesquisa qualitativa na ótica de Pereira e Cunha (2007) exige a habilidade do pesquisador na articulação teórica e empírica em torno do seu objeto e problema de pesquisa, ressaltam que esta metodologia demanda esforço,

> [...]trabalho colaborativo e a (re)construção de ferramentas teórico-metodológicas, tornando-as auxiliares na captação de indícios, na descrição de práticas, dos ditos e não-ditos no cotidiano escolar, tendo em vista a elaboração de hipóteses e reflexões que levantem dúvidas ou reafirmem convicções, mas que, sobretudo, promovam o resgate das vozes e ações das crianças (PEREIRA; CUNHA, 2007, p. 128).

Optou-se em realizar uma pesquisa de campo, uma vez que na perspectiva de Marconi e Lakatos (2010), pode ser entendida como um método exploratório, com intuito compreender questões ou problemas, além de criar um elo entre o ambiente ou o problema, desenvolver uma pesquisa mais elaborada, que modifique, compreenda e certifique conceitos.

Muller e Delgado (2006) destacam que Corsaro (2003) ao concluir que as crianças possuem suas próprias culturas, percebeu que para pesquisar com elas deveria "não agir como um adulto típico" e neste sentido, ao assumir essa postura atípica que Corsaro conseguiu acessar espaços e atividades das crianças nos quais dificilmente estão presentes adultos, como pais ou professores por exemplo, que comumente ocupam uma posição de autoridade na relação adulto-criança (CORSARO, 2003 *apud* MULLER; DELGADO 2006, p. 9). Então, neste sentido, ressalta-se que a pesquisa de

campo deste estudo foi realizada considerando esta concepção de pesquisador, na qual o adulto não é autoridade e estabelece uma relação horizontal com as crianças.

Ser adulto e pesquisar crianças foi um grande desafio metodológico, além da escolha dos instrumentos para geração de dados. Conforme apontam Martins Filho e Barbosa (2010, p. 10) que o:

> [...]desafio para pesquisadores que pretendem analisar as culturas infantis e as formas de socialização das crianças, a partir de procedimentos metodológicos que, mesmo sendo definidos e utilizados por adultos, direcionam-se a colher das crianças – por meio de suas vozes – o material empírico necessário às suas análises. Isto nos leva a querer aprofundar o conhecimento sobre a infância a partir das indicações das crianças.

Assim, por meio de registro fotográfico, o uso de desenhos das crianças e a observação participante encontrou-se formas para registrar as maneiras como a produção de desenho é utilizada na instituição investigada, e identificar as maneiras como as crianças criam e recriam saberes a partir desta forma de expressão, uma vez que "o desenho infantil é considerado uma produção cultural das crianças e um instrumento revelador das representações infantis" que podem ser visualizados em suas diversas produções, experimentos, diálogos e brincadeiras (BARBOSA, 2010, p.23).

O estudo utilizou como aporte teórico a Sociologia da Infância que possibilitou refletir sobre como vem sendo feitas as pesquisas sobre as crianças, refinando o nosso olhar como pesquisadores, fortalecendo a sensibilidade de estar presente pesquisando sobre as crianças, mas com elas, como destaca Martins Filho, (2006, p. 55) "nós, profissionais da educação infantil, estamos iniciando um movimento para conhecer as crianças a partir de si mesmas".

A pesquisa foi realizada em um Jardim de Infância público que está localizado em Brasília e atende um público de 170 crianças. Os participantes da pesquisa foram 19 crianças com idade entre 05 a 06 anos, entretanto na turma havia um total de 21 crianças, mas apenas 19 foram autorizadas pelos pais/responsáveis a participarem da pesquisa, após a entrega do termo de consentimento (Apêndice 1).

Previamente ao início do estudo, a pesquisadora foi até a instituição educativa e introduziu a pesquisa em suas características mais específicas, tendo em mãos o projeto de pesquisa. Isto foi feito com a direção e a professora responsável pela turma em que iriam ocorrer as observações, inicialmente.

O contato com os familiares responsáveis pelas crianças a princípio se deu a partir de recados na agenda de cada um, porém, não foi muito eficaz, então a

pesquisadora chegou mais cedo durante alguns dias da pesquisa para ter contato pessoalmente com os pais ou responsáveis. Dessa forma, foi possível apresentar a pesquisa com mais clareza e proporcionou que fosse construída uma relação maior de confiança.

O termo de consentimento esclarecido (Apêndice 1) foi entregue em envelope contendo duas cópias a serem assinadas, uma cópia para os responsáveis e a outra que foi entregue à pesquisadora.

O grupo de crianças que participou da pesquisa é composto por 9 meninas e 10 meninos. Destas, 12 crianças são brancas, 4 pardas e 3 pretas. Vale destacar que o método para essa classificação foi de heteroclassificação, que consiste em classificação feita por observador externo, neste caso, feita pela pesquisadora (conforme classificação do IBGE, 2013, pp 31-50).

De acordo com o projeto político pedagógico do Jardim de Infância, a comunidade escolar é heterogênea, composta por famílias que advém de classes econômicas favorecidas e desfavorecidas. Porém, é válido destacar que parte das crianças possui acesso a espaços e conhecimentos que contribuem para a ampliação da bagagem cultural dos pequenos, como por exemplo, o teatro, visita a museus, internet e cinema.

A geração de dados consistiu em observação participante e registros em diário de campo dos momentos relacionados a expressões gráficas e linguagens das crianças as quais também foram coletadas por meio do uso de gravador de voz e fotografias.

O uso do diário de campo é fundamental para a construção da investigação, assim como ressalta Ostetto (2008, p.22) "o ato de registrar poderá ajudar no exercício de 'desabituar-se'. Escrevendo, poderemos limpar os olhos, clarear a visão, para melhor percebermos as crianças que estão no nosso grupo, assim como as relações que vamos construindo".

A pesquisa de campo teve duração de cinco semanas, tendo em vista que eram três visitas semanais, totalizando 15 dias e somando aproximadamente 60 horas de pesquisa de campo. Além disso, vale ressaltar que todas as observações aconteceram na mesma sala.

A análise de dados fundamentou-se nas contribuições do campo Sociologia da Infância, nas observações, registradas em diário de campo em cinco categorias. A metodologia utilizada para chegar a estas categorias de análise foi considerar a recorrência do desenho de diferentes formas no cotidiano das crianças que contribuíram com a pesquisa. Sendo assim, considerando a ordem decrescente em relação a

recorrência, chegou-se a esta organização: 1) Desenho livre; 2) Contação de histórias; 3) Grafismo do mês; 4) Datas comemorativas e 5) Exposição das produções.

Ao revisitar o diário de campo foi possível verificar em quais momentos as crianças desenhavam, quais situações lhes era ofertada esta atividade, os momentos em que elas desenhavam para se expressar independentemente de haver proposta pedagógica, as quais foram agrupadas nas categorias citadas acima.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos principais, sendo os capítulos I e II fundamentações teóricas sobre "A infância e suas linguagens" e "O desenho como manifestação expressiva das crianças". O capítulo III "As crianças e os desenhos: experiências na educação infantil" é voltado especificamente para a exposição e análise dos dados gerados no decorrer da pesquisa de campo, sendo dividido por subcategorias que correspondem às categorias de análise supracitadas e em sequência, as considerações finais.

CAPÍTULO I - A INFÂNCIA E SUAS LINGUAGENS

A infância por um longo período esteve silenciada nos âmbitos sociais e científicos. A partir da releitura realizada sobre a compreensão das crianças e a infância no campo da Sociologia da Infância, tem feito com que elas sejam gradativamente reconhecidas como atores sociais e produtoras de cultura, e assim, estão conquistando uma visibilidade maior nas investigações científicas e na sociedade. Assim, faz-se necessário ressaltar alguns elementos sobre o surgimento deste campo de estudo.

Os estudos sociológicos da infância se destacaram a partir da década de 1990, como pontua Sarmento (2008) ao ressaltar a publicação de relatórios nacionais no contexto europeu sobre a situação da infância, no âmbito do projeto "Infância como um Fenômeno Social" com uma notável introdução teórica da autoria de Jens Qvortrup, sociólogo dinamarquês, que constituiu um momento de grande relevância para o desenvolvimento do campo científico denominado Sociologia da Infância. Foi a partir daí que o interesse sobre este objeto de estudo cresceu significativamente (SARMENTO, 2008, p.1). Assim, de acordo com Qvortrup (2001 *apud* SARMENTO, 2008, p.2) o sentido da Sociologia da Infância reside em compreender a sociedade, a partir do fenômeno social da infância.

Sarmento (2008) afirma que a compreensão da infância como categoria social ampliou-se de forma significativa a partir do início da década de 1990. Porém, o autor

destaca que desde os anos 1930 a expressão “sociologia da infância” encontrava-se formulada (QVORTRUP, 1995 *apud* SARMENTO, 2008, p.2).

Conforme aponta Abramovickz (2015) no Brasil, a expressão “sociologia da infância” ganhou maior visibilidade a partir dos anos 2000, mas, desde o início da década de 1990 já circulava entre alguns pesquisadores brasileiros (MORUZZI; TEBET, 2017, p. 167).

De acordo com as contribuições deste campo, a infância é compreendida como uma categoria geracional, que assim como a adultez e a velhice, faz parte da estrutura social. De uma forma mais clara, Sarmento (2008) defende que a infância depende da categoria geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência, neste sentido, entende-se que esta relação é de interdependência, pois assim como as crianças dependem dos adultos, os adultos também dependem das crianças.

Portanto, ainda na perspectiva de Sarmento (2008), compreende-se que a infância como categoria geracional, tendo em vista que existe uma relação com as outras categorias geracionais, é interdependente delas e logo, esta relação é heterogênea.

Para Sarmento (2008) a infância deve ser estudada de modo a articular elementos de homogeneidade (as características que são comuns a todas as crianças independente de origem social) com os elementos de heterogeneidade, nos quais podemos analisar a maneira como as crianças estão dispostas pelas diferentes categorias sociais, sendo elas: classe social, gênero, etnia e subgrupos etários. Logo, a infância deve ser analisada em conjunto com as categorias citadas acima, o que permite compreender a diversidade da infância.

Em relação a pluralidade da infância, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013), documento importante para primeira etapa da educação básica no Brasil, apontam-se que:

> As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade (BRASIL, 2013, p 36).

Deste modo para compreender a infância deve-se levar em consideração as categorias de análise social (classe, gênero e etnia), citadas acima, pois será por meio delas que poderá ampliar o conhecimento sobre as crianças e o contexto em que vivem.

A título de exemplo, a infância de uma criança, do gênero feminino, de cor branca e de país europeu e de classe média alta não terá a mesma infância de outra menina com as mesmas características, mas em contexto geográfico distinto, uma vez que possuem acesso à culturas e condições heterogêneas de vida. Nesta direção, Tomás (2014, p.131) afirma que

> [...] a criança e a infância são construções sociais e, desta forma [...] a idade tem sido um elemento de diferenciação social e pensar sobre ela, significa identificar-se um grupo de pertença temporal e configurar uma determinada imagem ou imagens que temos dessa mesma idade. Assim, é importante compreender como as construções locais e globais de 'criança' interagem e se relacionam entre si, desconstruindo, desta forma, a ideia de uma infância única e homogénea.

Portanto, a partir do que a autora afirma, defende-se que não existe um modelo universal de criança e infância, pelo contrário, são inúmeras justamente por conta das influências das categorias de análise social. Por isso, falamos sobre crianças e infâncias, no plural.

1.1. CRIANÇAS, LINGUAGENS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Barbosa *et al* (2013, p. 13) "a infância ocupa um lugar importante para tentar recuperar a ligação entre experiência e linguagem", pois as crianças possuem linguagens que não são expressas apenas por palavras, mas potencialmente pelo corpo, pelo choro, pelo desenho, pela gestualidade e principalmente pela brincadeira. Estas formas de expressão fazem parte do que as crianças utilizam para construir seu próprio mundo, uma vez que por meio das linguagens é que elas vão se expressando e constituindo seu próprio espaço no mundo.

Para Salles e Faria (2012 *apud* GOELZER; LÖFFLER, 2016, p. 229) "a linguagem é a capacidade que o ser humano tem de compartilhar significados, o que se estrutura através de múltiplas formas" e por isso, as linguagens estão inseridas nas relações em geral, sejam elas criança-criança, criança-adultos e criança-meio.

As crianças se expressam fazendo uso de várias linguagens, e para além disso, elas também produzem culturas e constroem a si mesmas neste percurso. São inúmeras manifestações, sendo palavras, sons, movimentos, pinturas, desenhos, choros, toques, entre outros. Entretanto, estas linguagens e expressões das crianças, que se manifestam não só nos ambientes escolares, mas também fora deles, diversas vezes são podadas e

enfraquecidas, devido à falta de propostas que estejam relacionadas a esse movimento de criação individual e coletivo.

Portanto, vale sublinhar que no Distrito Federal faz-se uso de um currículo que está em constante construção, considerando as novas leis e informações acerca da educação, como por exemplo a Base Nacional Comum Curricular, que corroborou com alterações neste, denominado Currículo em Movimento do Distrito Federal.

No Currículo em Movimento do Distrito Federal, faz-se referência a uma organização curricular por meio de campos de experiência que é inicialmente previsto na Base Nacional Comum Curricular. Define-se na Base Nacional Comum Curricular que os campos das experiência "constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (BRASIL, 2018 p. 38).

Entretanto, esta organização proporciona um novo olhar em relação à criança e exige que se considere as aprendizagens sendo propiciadas a partir da multiplicidade de linguagens. Neste sentido, o Currículo em Movimento do Distrito Federal afirma que esta postura corrobora para que a instituição que oferta Educação Infantil se torne propícia a abrir caminhos para a descoberta e as manifestações infantis. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 61) .

Neste sentido, é papel do adulto em parceria com as crianças, garantir espaços que possibilitem as manifestações infantis de maneira que considerem as diversas linguagens das mesmas, quebrando desta forma, os padrões de se conduzir os processos de ensino nos quais as crianças são percebidas de maneira fragmentada (GOBBI, 2010).

Além disso, é definido por lei, conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), no que tange a Educação Infantil, que seja garantido às crianças, no âmbito institucional, o estímulo a curiosidade e a exploração, conforme nota-se nesse trecho:

> Deve-se entender, portanto, que, para as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, religiosas, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação (BRASIL, 2013, p. 36).

Assim cabe ressaltar que é imprescindível aos adultos e professores, adaptarem o olhar para que, sejam capazes de estimular a exploração e a expressão das linguagens, para além da fala e escrita.

A pressa em desenvolver a escrita corrobora com a anulação das outras linguagens e formas de expressão. Porém, vale ressaltar que é definido através de legislação, no artigo 9° da Resolução Nº 5 de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a necessidade de práticas pedagógicas que possuam como eixos norteadores a interação e a brincadeira, que garantam experiências que: –"favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical" (BRASIL, 2009, p. 4).

Neste sentido, Derdyk (2015) ressalta que a leitura da realidade emerge através das representações dos pequenos, a partir das linguagens.

Nos contextos escolarizantes podemos encontrar situações que nos levam a refletir sobre a grande expectativa que alimentamos em relação aos resultados. De certo modo, isto influencia na propagação de práticas que perpetuam a fragmentação das crianças, assim como afirma Richter (2016, p. 197):

> A consequência imediata é a separação entre "pensar" e "fazer", ou seja, a fragmentação simplificadora nos modos de agir e estar em linguagem pela desconsideração à experiência linguageira do corpo sensível que age no mundo para inaugurar sentidos e tornar inteligível a convivência.

As crianças reinventam o tempo inteiro suas maneiras de ser e estar no mundo, e demanda-se dos adultos a possibilidade de permitir enxergar e escutar as crianças em toda a sua inteireza, pois elas aprendem o mundo pelas formas que se expressam e sentem as experiências que vivenciam cotidianamente (CORSARO, 2011; GOBBI, 2008).

Conforme lembra Barbosa *et al* (2013) as diversas linguagens devem compor o universo da educação infantil, estando sempre vinculadas à capacidade de criação e de expressão dos pequenos.

No contexto da Educação Infantil do Distrito Federal, considerando o Currículo em Movimento, que é um dos guias para a educação do Distrito Federal, deve se reconhecer que a criança está imersa na cultura desde que nasce, neste sentido ela convive com manifestações diversas que permeiam suas atividades sociais e culturais (DISTRITO FEDERAL, 2018).

As crianças usam suas linguagens também como instrumento para explorar e conhecer o mundo que as cerca. Neste sentido, percebe-se que a descoberta de si e do outro emerge não só das interações adulto-criança ou criança-criança que já conhecemos, mas também nos atos de brincar, rabiscar, criar e produzir culturas de um modo geral.

Para Leite (2015), as linguagens como o movimento corpóreo e o desenho se fazem presente no agir das crianças que ao assumir e usar suas linguagens, transbordam como autoras que vivenciam a ação no momento em que está imersa, sem se preocupar com posteriormente num mergulho profundo que pode ter em conjunto inúmeras linguagens de uma vez só, como a música e o gesto, o movimento, a dança entre outras.

De fato, as linguagens das crianças são importantes para a interação com o outro e nesta perspectiva, Richter (2016) afirma que tanto a experiência do tempo quanto da linguagem diz respeito à potência transformativa do corpo em movimento no mundo. Portanto, compreende-se que a criança como ator social modifica e é modificada no contexto de suas culturas.

Desta forma, vale destacar que as crianças vão se apropriando da cultura que a humanidade criou ao longo da história e por meio das linguagens, organizadas por campos de experiências, leem e internalizam o mundo ao redor, fazendo uso das linguagens como ferramentas para compreender o mundo e produzir novos significados, novas culturas (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Na área da prática docente, Infantino e Zuccoli (2016), propõem a integração das linguagens e experiências, tendo como ponto de partida propostas que pensem na expressão artística, e que este fluxo de criações não seja interrompido pelos professores, mas sim, que "encontrem espaço para se desdobrar em processos que se auto alimentam de estímulos e solicitações" (INFANTINO; ZUCCOLI, 2016, p. 188-189). Portanto, não se trata de uma prática movida a atitudes de fiscalização, que limitam o espaço de criação e linguagem da criança, pelo contrário, deve-se estimular e estar presente como um mediador, que sugere, observa e incentiva.

Considerando que as crianças possuem inúmeras linguagens, Gobbi (2009) traduz de forma sucinta a grandiosidade do encontro das linguagens nos contextos de produção cultural dos pequenos e pequenas, tendo em vista a polissensorialidade que abrange a variedade de linguagens além do oral e escrito

> A polissensorialidade – que vai além do encontro entre o oral e o escrito – é evocada provocando mergulhos a partir de experiências que materializam as ideias, as procuras, as hipóteses elaboradas discutidas

> ou não numa fusão que expressa o processo criador muito mais do que a necessidade de um produto final, investigando o desconhecido (GOBBI, 2009, p. 126-127)

Em vista disso, citando o poema de Malaguzzi (1999), os movimentos de escolarização das crianças pequenas tendem a gradativamente silenciar linguagem por linguagem, numa corrida contra o lúdico, e "lhes dizem que as cem não existem/ A criança diz:/ ao contrário, as cem existem".

As crianças insistem em manter vivas todas essas linguagens e demonstram isso quando apesar do professor solicitar silêncio, elas são capazes de subverter as normas e cantarolam, mesmo que bem baixinho, enquanto fazem mais um daqueles tão conhecidos "trabalhinhos", assim como destacam Muller e Delgado (2006, p. 5):

> Precisamos conviver com as incertezas nos estudos das crianças, agora não mais compreendidas como sujeitos passivos na apreensão dos programas culturais de governo dos seus comportamentos. Elas são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos e criam entre elas verdadeiros sistemas culturais na apreensão dos significados do mundo que ainda necessitamos estudar e compreender.

Sendo assim, Gobbi (2009) propõe uma mudança de olhares em torno das linguagens das crianças. Quando nós, adultos, assumimos uma postura que reconhece quão fascinante é para as crianças e também para os adultos permitir-se experienciar as linguagens "desenho, brincadeira, todas as formas de expressão das crianças tornam-se grandes, e agigantam-se, proporcionando que o prazer das descobertas, das elaborações, torne-se alegria" (GOBBI, 2009 p. 129).

Inclusive, a mesma autora comenta que as práticas atuais ao transformar o cotidiano da Educação Infantil em um movimento de antecipação da escolarização, corroboram para a fragmentação do conhecimento em áreas que "pouco ou nada dialogam entre si" (GOBBI, 2009 p. 129), portanto, essa sede do vir-a-ser revela-se em detalhes cotidianos, como por exemplo, a dedicação de maior parte do tempo na escola para a "solução" de atividades prontas, que pouco instigam a curiosidade e imaginação dos pequenos e pequenas.

De acordo com Barbosa (2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) as instituições de educação infantil tem ao menos três funções, a saber:

> **Função social —** Acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 5 anos, compartilhando com as famílias o processo de formação da criança pequena em sua integralidade. As creches e pré-escolas cumprem importante papel na construção da autonomia e de valores

> como a solidariedade e o respeito ao bem comum, o aprendizado do convívio com as diferentes culturas, identidades e singularidades.
> **Função política —** Possibilitar a igualdade de direitos para as mulheres que desejam exercer o direito à maternidade e também contribuir para que meninos e meninas usufruam, desde pequenos, de seus direitos sociais e políticos, como a participação e a criticidade, tendo em vista a sua formação na cidadania.
> **Função pedagógica —** Ser um lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (DCNEI, 2009 apud BARBOSA, 2010, p.1, grifo no original).

Assim, destaca-se que a função pedagógica deve prever espaços para a criatividade, perpassando o lúdico nas atividades estéticas, as quais precisam envolver as diversas formas de expressão das crianças. Neste caminho, cabe então reforçar o que Goelzer e Löffler (2016, p. 233) sublinham sobre o papel do professor na educação infantil, no sentido de que acreditem nas "capacidades criadoras e expressivas das crianças, escutá-las e potencializar as suas diferentes linguagens".

As autoras também defendem uma Pedagogia da Infância que compreende a criança como sujeito global que possui muitas linguagens. As autoras sustentam a ideia de que "as subjetividades e a liberdade nos processos das crianças são tão mais importantes na sua constituição enquanto ser humano do que saber identificar os números e associá-los às suas respectivas quantidades, ou ainda, muito mais significativos do que deixar uma marca em uma folha em branco para cumprir a tarefa do dia" (GOELZER; LÖFFLER, 2016, p. 231).

Entende-se do que as autoras supracitadas afirmam que de pouco adianta a criança saber movimentos mecânicos e engessados se não tiver também uma formação como humano em todos os seus aspectos e linguagens, apropriando-se da cultura e de tudo que é produzido através das relações entre si, constituindo aprendizagens que respeitem suas singularidades e suas formas de agir e interagir com o outro e com o mundo e também se expressar.

Leite (2015) refere-se ao desenho como uma linguagem que se conecta com outras linguagens, mas ressalta que da mesma forma que a criança fala enquanto desenha, ela também poderia sentir a necessidade de escrever em seus desenhos, fazendo da escrita parte de sua composição. Entretanto, não devemos entender este comportamento como inerente ao ato de desenhar.

Cabe ao adulto perceber e questionar: o que leva as crianças a escreverem em seus desenhos? Leite (2015) novamente traz importante contribuição a esta discussão:

> [...]estariam essas crianças, ao escrever em seus próprios desenhos, buscando garantir uma compreensão/ interpretação uníssona dos contempladores? Ou, de antemão, respondendo às perguntas que lhes são permanentemente feitas nos espaços educativos: O que é isso? O que você fez aqui? (LEITE, 2015, p. 72).

Portanto, sabendo que as crianças vivenciam tudo que fazem por inteiro, no contexto das linguagens não é diferente. Porém, destaca-se novamente o questionamento: Não estão as crianças escrevendo em seus desenhos impulsionadas por uma ideia de que esta precisa ser interpretado e compreendido pelo adulto?

Goelzer & Löffler (2016) trazem sugestões que emergem da vontade de superar essas limitações que são ainda frequentes no âmbito escolar. As autoras afirmam que defendem a escuta da criança como caminho para proporcionar aos pequenos e pequenas uma participação efetiva no cotidiano das instituições.

Contudo, para que a escuta sensível aconteça, é certo que se deve garantir o espaço das linguagens e expressões das crianças, sendo assim, Gobbi (2010 *apud* GOELZER; LÖFFLER, 2016, p. 238), evidencia:

> As manifestações linguageiras das crianças e dos artistas convidam a reorganizar o mundo e experimentá-lo em outras versões, mediados pelos corpos que se mexem, que nem sempre falam com palavras e letras, mas que tanto dizem, provocando a conhecer o desconhecido ao mesmo tempo em que se constroem outros lugares de experiências, estranhando e conhecendo a todo instante.

Sendo assim, é necessário refletir sobre o papel das manifestações linguageiras das crianças e suas diversas formas, além de reconhecer a competência que os pequenos e pequenas possuem.

Neste sentido, o aporte teórico da Sociologia da Infância contribuiu na compreensão do conceito de competência (HUTCHBY; MORAN-ELIS, 1998 *apud* SARMENTO, 2008) apontando que as crianças sempre foram comparadas com padrões de competência adulta. Entretanto sabe-se que as crianças são competentes no que fazem, considerando a sua experiência e as suas oportunidades de vida, sendo que, além disso, vale destacar que as áreas de competências das crianças são diferentes das dos adultos (SARMENTO, 2008).

Ainda nesta perspectiva, Richter (2016, p. 195) cita que o "educar diz respeito ao acontecimento que emerge dos encontros entre adultos e crianças, isto é, entre os modos de sentir e de pensar em tempos diferentes".

Com efeito, as pesquisas sobre e com as crianças que vêm sendo desenvolvidas especificamente pelos campos da Sociologia da Infância e dos Estudos Sociais da

Infância, estão corroborando para a consolidação da imagem da criança como sujeito de direitos, competentes e atores sociais. Portanto, é importante salientar que este é um produto resultante da luta que as diversas ciências, inclusive a Sociologia da Infância, em busca de desconstruir paradigmas. Neste sentido, considera-se as crianças como atores sociais e a infância como categoria do tipo geracional (TOMÁS, 2014).

Sobre as crianças serem atores sociais, para Tomás (2014), a partir da revisão das teorias clássicas sobre a socialização, pode-se afirmar que as crianças não se limitam a interiorizar a cultura adulta e as regras sociais, uma vez que elas participam, resistem e reinventam a cultura. Considerar a produção cultural das crianças permite compreender seus modos de vida, seus pontos de vista e os elementos que são compartilhados entre os pares.

Estentendo a discussão, é importante destacar as leis que contemplam e propõem reflexões acerca das linguagens e expressões as crianças. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) sublinham-se princípios básicos que já estavam presentes anteriormente na Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98, são estes: Princípios éticos; Princípios políticos; e Princípios estéticos (BRASIL, 2009).

No que se refere às características das crianças, inclusive suas linguagens e expressões, os princípios éticos destacam a necessidade da valorização da "autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades" (BRASIL, 2009, p. 87).

Entretanto, pensando propriamente nos aspectos que têm as linguagens presentes com maior ênfase, os princípios estéticos sublinham a "valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais" linguagens (*idem*, p. 87-88).

Sendo assim, devemos considerar a importância de estudos que nos promovam reflexões e reconstruções de olhares acerca das crianças, no intuito de escutar efetivamente os pequenos e entendê-los como protagonistas de suas vidas e aprendizagens, assim como Martins Filho (2006, p. 55) afirma "aprender a ver, observar e conhecer, para tomá-las como ponto de partida para a organização do tempo/espaço no interior das creches e pré-escolas" e para isso, é necessário superar conceitos que reforçam a ideia de superioridade adulta, portanto, a pedagogia da infância busca caminhos de criar novas metodologias, práticas e espaços que percebam as crianças a partir delas, como reforça Martins Filho (2006, p. 55-56) citando Tonucci

(1997) “tentar pensar em uma educação infantil com olhos de criança ou falar das infâncias nas vozes das crianças”.

Todavia, é possível numa realidade adulta percebermos a Educação Infantil com olhos de criança? Cabe a nós refletir e promover uma Educação Infantil que reconheça as vozes dos pequenos e pequenas, o que irá nos permitir perceber as infâncias de forma mais ampla e construir metodologias e práticas que contribuam para a valorização das crianças como sujeitos.

CAPÍTULO 2- DESENHO COMO MANIFESTAÇÃO EXPRESSIVA DAS CRIANÇAS

Tendo como perspectiva as crianças, a partir das contribuições do campo da Sociologia da Infância, e o desenho como forma de expressão dos pequenos e constituinte das culturas infantis, a sequência do texto discorrerá sobre estes elementos, que são o objeto central deste trabalho.

Como citado anteriormente, as crianças se expressam de várias formas, utilizando o corpo, movimento, sons e as linguagens como um todo. Uma das formas de expressão das crianças é o desenho presente em diversos âmbitos da infância. Deve se destacar que a prática do desenho, em ambientes escolarizantes ou não, é considerada uma prática social. Neste contexto, entende-se que os mesmos são representações e não retratos da realidade (GOBBI, 2008).

Sobre a forma como se tem analisado os desenhos das crianças, Richter (2016) critica a polarização entre sujeito e objeto, pois, de acordo com a autora, isto contribui para a hierarquização da razão sobre a imaginação, e reforça tanto a hegemonia da palavra e da nomeação quanto legitima o processo analítico da imagem como semelhança e identificação.

Na perspectiva da convicção pedagógica citada anteriormente, percebe-se neste percurso também a desvalorização aos "rabiscos" das crianças, tendo como pressuposto que os primeiros traços e linhas são parte apenas de uma etapa "inicial" que precisa ser superada por não representar nada.

Tendo em vista o que defende Gobbi (2014) esta forma de compreender e interpretar os desenhos pode levar à perda de oportunidade de entender estas criações no viés de um diálogo com outros campos teóricos, sobretudo os que propõem uma observação e análise a partir de uma perspectiva cultural.

Ao relacionar os desenhos a outras linguagens, pode-se conhecer detalhes das infâncias que são subjetivos, tendo em vista a consideração de que as crianças são construtoras de culturas.

Para Corsaro (2011), as crianças são co-construtoras das realidades sociais, portanto, não absorvem culturas de forma passiva. As culturas da infância revelam as diferentes maneiras das crianças perceberem o mundo, desta forma, as culturas da infância são constituídas a partir das interações com as crianças e também com os adultos. Além disso, as culturas da infância possuem suas características específicas,

uma vez que as crianças possuem perspectivas de mundo diferentes das dos adultos e fazem interpretações e intercâmbios culturais simbolizando o mundo a partir de seus olhares, utilizando diferentes linguagens e expressões.

Richter (2016) afirma que, desde o nascimento a criança é co-autora de suas aprendizagens e co-promotora de seus desafios, tendo nas "ações lúdicas alta prioridade tanto para sua diversão quanto para o êxito de suas iniciativas no mundo" (RICHTER, 2016, p.198).

As culturas infantis são socialmente construídas, portanto, sofrem alterações advindas dos processos e contextos históricos nos quais as crianças estão inseridas, assim como são influenciadas pelas demais variáveis que possibilitam, ou não, as interações das crianças com outros membros da sociedade. Portanto, as culturas da infância trazem consigo detalhes da história e da sociedade na qual está inserida (SARMENTO, 2004).

A inserção das crianças nos ambientes escolarizantes historicamente expõem situações de silenciamento. Neste contexto, especificamente nas manifestações expressivas e linguagens, percebe-se movimentos que tendem a minimizar as linguagens das crianças, sem tratá-las com a prioridade que lhes é necessária (MOREIRA, 1984).

Neste sentido, vale ressaltar que a sociedade traz consigo parâmetros e modelos que limitam o poder de criação e crítica das crianças desde muito cedo. Assim como questiona Moreira (1984), não faz sentido aceitar que o desenho, uma linguagem tão viva para a criança, seja progressivamente silenciado e deixado de lado.

O desejo de que a criança entre mais cedo no universo adulto, aliado ao sentimento do "vir-a-ser", revela traços do que foi apontado anteriormente a partir de práticas que estão focadas apenas na alfabetização precoce.

Com a escolarização, são dadas menos oportunidades para o uso do desenho. Consequência de uma relação de poder adulto-criança que desenvolve um olhar em que a criança passa a deixar de fazer práticas que são características da infância, para ficarem imersas em processos mecânicos e repetitivos que giram em torno da alfabetização.

Nesta ótica, Moreira (1984, p. 56-57) afirma:

> A criança que deixa de desenhar ao entrar na escola, porque deixa de brincar, apenas desnuda esta relação de poder. Porque a criança está deixando uma forma de expressão que é sua para seguir um padrão escolar imposto.

Portanto, estes movimentos “modeladores” influenciam diretamente nas manifestações expressivas das crianças, o que implica numa tentativa de padronização e consequentemente, “que a criança abandone a sua escrita e adote uma escrita aprendida, convencional” (MOREIRA, 1984 p. 57).

Contrapondo estes argumentos que reforçam “moldes” e “padrões”, Leite (2008) afirma que é necessário perceber o desenho como expressão e não como base diagnóstica e avaliativa.

Por isto, cabe destacar o poema de Malaguzzi (1999) que ressalta a fragmentação das crianças e o silenciamento das suas linguagens, quando pontua que

> A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo. / Dizem-lhe: / de pensar sem mãos / de fazer sem a cabeça / de escutar e de não falar / de compreender sem alegrias / de amar e maravilhar-se / só na Páscoa e no Natal. / Dizem-lhe: que descubra o mundo que já existe / e de cem roubam-lhe noventa e nove. / Dizem lhe: / que o jogo e o trabalho / a realidade e a fantasia / a ciência e a imaginação / o céu e a terra / a razão e o sonho / são coisas que não estão juntas. / E lhes dizem / que as cem não existem. / A criança diz: / ao contrário, as cem existem.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dá-se ênfase nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, que são: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Neste sentido, cabe destacar que os direitos de explorar, brincar e expressar no contexto da Educação Infantil asseguram que as linguagens das crianças estejam presentes e sejam estimuladas. Assim como está no texto da BNCC:

> Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. (BRASIL, 2018, p. 36)

Portanto, mesmo previsto neste documento que as linguagens estejam presentes e sejam estimuladas, não podemos afirmar que estas estão realmente sendo asseguradas em todas as instituições educativas do Brasil.

No contexto dos ambientes escolares, tendo em vista a prática do desenho ou as manifestações artísticas próximas a este, como a atividade plástica, por exemplo: pintura, massinha, entre outras, percebe-se que de certa forma, tende-se a manter a

tentativa de padronização das inventividades dos pequenos, seguindo um molde de cores a usar, traços a fazer, sentidos a seguir para colorir. Assim, "o professor ainda procura a figuração, o elogio, a destreza, o uso de certas cores e habilidade de quem desenha formas próximas da perfeição" (AUGUSTO, 2009 *apud* BERTASI; CARVALHO, 2016, p. 76).

Neste âmbito, vale ressaltar que para Bertasi e Carvalho (2016), até mesmo em casos que a criança tem certo espaço e possibilidade de produzir seu desenho de forma autoral, com seus próprios traços e formas, os professores ainda assim acabam "interferindo e modificando os desenhos" em busca de organização, um trabalho limpo e com traços próximos da perfeição. Sendo assim, corroborando com este argumento, entende-se que a perspectiva que se têm sobre as crianças ao utilizar práticas neste sentido é que está lidando com crianças que não são capazes de fazer suas próprias criações e ter suas visões e interpretações de mundo.

Sabendo que as crianças são atores sociais e que sim, são capazes, é necessário proporcionar a elas liberdade de manifestação expressiva e construção de sentidos e interpretações. Assim, deve partir do docente atitudes que reforcem a oportunidade dos pequenos vivenciarem a arte na instituição educativa de modo autoral, "sem submissão a projetos alheios às suas necessidades e possibilidades de criação no campo circunscrito pelo projeto curricular da escola" (RANGEL, 2016 p. 27).

Ratificando o que Rangel (2016) afirma em relação a oportunizar às crianças a vivência da arte na instituição educativa de modo autoral, também é imprescindível para que isto ocorra

> Entender o desenho da criança como pensamento visual é afirmar a criança como sujeito ativo e participativo na construção da sociedade, além de entendê-la como protagonista e construtora de seu conhecimento e de sua história, oportunizando propostas ricas de desenho que auxiliam no seu desenvolvimento integra (BERTASI; CARVALHO, 2016, p. 88)

Contudo, no contexto em que foi baseado este estudo, é válido destacar o que as autoras citam em relação ao desenho:

> O ato de desenhar é uma linguagem importante a ser constituída na infância. Com o desenho, as crianças podem expressar outras formas de olhar, imaginar, pensar e sentir o mundo à sua volta. Enquanto desenham, relembram, dialogam, narram, fantasiam, planejam. Com isso, é possível perceber como elas pensam sobre a cultura, a história e a sociedade, caracterizando seu ponto de vista e deixando marcas por meio dos seus traçados (BERTASI; CARVALHO, 2016, p. 77).

Para a criança, o desenho não se limita a retratar algo simplesmente por retratar. Neste contexto, Derdyk (1989, p. 25) esclarece que "a criança está integralmente presente em tudo o que faz, principalmente quando existe um espaço emocional que o permita" com o ato de desenhar não é diferente.

Mesmo sem saber no que vai dar aquele traço inicial, a criança experimenta, vivencia aquele momento integralmente, de corpo inteiro, em busca de novas descobertas e percepções sobre si e sobre o mundo no qual está inserida. Neste sentido, Moreira (1984, p. 34) aponta que "para a criança, o desenho interessa como processo, é o ato de brincar desenhando".

Gobbi (2009, p. 128) evidencia que os registros visuais das crianças não são fotográficos, mas sim "momentos e formas nos quais as crianças conseguem mostrar suas pesquisas, explicá-las, torná-las públicas, de forma flexível".

Ao conceber que o desenho da criança como uma forma de expressão e também uma linguagem, o educador deve se reinventar no contexto de suas práticas, se desprendendo dos lapsos que estão enraizados nos processos escolarizantes, que permanecem utilizando o desenho pronto para a criança apenas colorir, ou então copiá-lo. Realmente, este tipo de prática é prejudicial não só aos movimentos de criação dos pequenos, mas também ao seu acesso ao próprio imaginário, e até da sua construção identitária. Portanto, conforme explicita Moreira (2002) *apud* Ostetto (2011, p. 11), "afinal, se a arte se define justamente pela diversidade, por propor algo que é pessoal e único [...] temos que descartar toda atividade que tenha como ponto de partida a uniformidade".

De fato, a criança acessa o imaginário de maneira mais vívida quando faz uso de suas linguagens e neste sentido, Derdyk (1989, p.32) destaca que a criança "enquanto desenha, canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia", mas ela está ali, entregue por inteiro.

Enquanto forma de expressão, o desenho impulsiona outras manifestações expressivas, como ressalta a autora. Uma linguagem não anula a outra, pelo contrário, juntas possibilitam uma ampla vivência imersa no imaginário.

Sabendo que a imaginação tem participação fundamental no desenho, é importante sublinhar que:

> A imaginação se encontra como que no ponto crucial onde a percepção, a memória, a geração de ideias, a emoção, a metáfora e, sem dúvida, outros aspectos de nossa vida se cruzam e interagem. Algumas das imagens que vivenciamos parecem "ecos" do que percebemos, embora possamos mudá-los, combiná-los, manipulá-los

> para que se tornem algo que jamais havíamos percebido (FRITZEN; CABRAL, 2007, p. 13)

O desenho das crianças não se trata de um processo que é linear ou crescente. Este pode e provavelmente estará acompanhado de outras linguagens que circundam o ato de desenhar. Neste contexto estão os caminhos investigativos percorridos pelas crianças enquanto desenham, depois as descobertas e também as frustrações quando se cria uma expectativa em torno do que aquele traço resultará (DERDYK, 1989).

Leite (2008) argumenta também contrapondo-se a metodologias que insistem na fragmentação e padronização da criança. A autora destaca que muitas vezes na tentativa de exercitar a leitura e a releitura de obras, de certa forma apenas se repetem os processos de cópia. Portanto, acerca deste fenômeno, Leite (2008, p. 273) ressalta que "o trabalho da criança diante da obra é, no desenho, desconstrução, é ressignificação – não é reprodução, não é devolução- é um trabalho dinâmico de elaboração, perpassando todo o visto/vivido por ela, constituidores do seu imaginário".

Outra problemática é a expectativa que o adulto cria em relação ao desenho como algo que precede um aprendizado escolar. Gobbi (2009, p.128) evidencia que isto "pode resultar na antítese desenho de imaginação e desenho observação quando uma maior proximidade com o real era esperada".

Moreira (1984) sublinha que no ato de desenhar, pensamento e sentimento estão conectados. Em vista disso, a autora evidencia que se encontramos crianças que desenham para contar sua história, também encontramos aquelas que não desenham justamente para não contar.

Leite (2015) alerta que é importante, apesar de que em determinadas situações a criança realmente fale sobre a sua realidade através do desenho, a autora nos adverte para que este argumento não sirva como base para generalizar e interpretar os desenhos como verdades absolutas sobre a criança que o fez, sendo assim:

> [...]não necessariamente as marcas da violência afloram diretamente nos desenhos; não se trata de uma relação de causa e efeito. Questiono, portanto, a posição simplista e direta de que, com base nos desenhos, conheço a criança e sua realidade imediata. Os desenhos refletem a vida do sujeito, mas, assim como as biografias, não importa se dizem a "verdade"- o que importa é a imagem que oferecem sobre si e sobre o mundo; imagem inevitavelmente deformada pela capacidade e pelo desejo de revelar/ocultar… Na medida em que entendemos que o desenho não é, necessariamente, retrato direto/devolução do visto/vivido, é debruçando-nos sobre desenhos de crianças, que conheceremos desenhos! E, consequentemente, a produção cultural de meninos e meninas (LEITE, 2015, p.64).

Gobbi (2009) chama atenção para a forma que lidamos com os desenhos depois de prontos. Quantos de nós, adultos, ao receber o desenho de uma criança em mãos, pausamos o tempo "da pressa" e vivemos o presente de observar e juntamente com a criança explorar aquela criação? Neste sentido, a autora destaca

> Tantas vezes encontram-se entre o empoeirado das gavetas e armários em creches e pré-escolas, abafados em saquinhos plásticos à espera de quem os olhe, os interrogue, colocando-se no plano das crianças, procurando uma aproximação com parte de seus diferentes modos de percepção de mundo (GOBBI, 2009, p. 119).

Sendo assim, é importante para nós, professores, mas principalmente para as crianças, vermos os desenhos e produções delas com mais afinco e cuidado, desagregando nossa prática de metodologias que estão extremamente presas ao "amanhã" e não ao agora.

Além disso, a autora também ressalta que ao ir no sentido contrário da normalização e normatização dos corpos e de suas formas de expressão o adulto valoriza a criança enquanto sujeito que possui conhecimento próprio e assim, desconstrói o que conhecemos como relação adultocêntrica, na qual o adulto é autoridade e único detentor de conhecimento (GOBBI, 2007).

Neste sentido, Leite (2015, p. 63-64) ressalta o questionamento em torno de como as crianças lidam com as expectativas que nós adultos, colocamos em seus desenhos e criações como um todo "Não procuram, as crianças, corresponder às expectativas sociais perpetuando, de certa forma, o sistema?" e, portanto, dessa forma não acabamos por forçar as crianças a fazer o que possivelmente em alguns casos essas não querem, mas acabam executando para obedecer a hierarquia adulto-criança?

Staccioli (1996) *apud* Gobbi (2009, p. 128) salienta que "devemos nos preocupar menos com que coisas ensinar às crianças e mais com seu processo de criação. É a criança inventiva que emerge". Afinal, as crianças estão aprendendo o tempo inteiro, justamente pelo fato de estarem sempre em busca de novas descobertas.

É necessário recorrer novamente às autoras para afirmar que é preciso "considerar os desenhos das crianças como metáforas visuais que revelam a capacidade de projetar, coligar dispositivos entre categorias diversas", justifica-se que as crianças podem usar os desenhos para explicar entendimentos sobre situações e sentimentos, como por exemplo o amor (*Idem*, p. 129).

Infelizmente, ainda é pouco visto o desenho sendo valorizado como uma linguagem tão rica quanto a escrita, por exemplo. Pelo contrário, em determinadas

situações o desenho é atingido por propósitos que se alimentam do interesse do educador em manter as crianças "ocupadas" e em silêncio e neste sentido, Gobbi (2009, p. 131) ressalta que "esta expressão plástica adquire uma conotação nefasta: ela é útil como elemento disciplinador, ao contrário de libertador da expressão".

Neste contexto em que o desenho é colocado como um elemento disciplinador, calam-se também as outras linguagens, por que afinal, todos devem ficar quietos, o que consequentemente se refere a não se mexer, não cantar ou falar enquanto estão ali imersos no ato do desenho definitivamente destituído de processos imaginativos ou fantasias.

Por isso, precisamos nos atentar ao que Fritzen e Cabral (2007) revelam sobre a linha tênue presente na relação entre a docência para o pensamento crítico e aquela que consiste na reprodução de concepções que tendem a limitar os horizontes desde muito cedo

> [...] há uma constante tensão na educação entre ensinar as convenções pelas quais os alunos terão de viver e estimular as capacidades que os ajudem a ganhar algum tipo de liberdade mental diante dessas convenções - tornando-as ferramentas em vez de constrições (FRITZEN; CABRAL, 2007, p. 15).

Nesta perspectiva, é importante citar que para estes autores a imaginação não é o oposto do pensamento convencional, pelo contrário, a imaginação é fundamental para que se alcance uma dimensão mais ampla de saberes, transcendendo o pensamento controlado. Conforme citam "imaginação não é o oposto de racionalidade, mas é o que pode dar vida, energia e rico significado ao pensamento racional" (idem, p. 16).

2.1. DESENHO E CULTURAS INFANTIS

Segundo Sarmento (2004), as crianças confundem propositalmente o real e o imaginário, o que propicia uma maior quantidade de experiências. Elas ressignificam os objetos, interpretam a cultura adulta e ressignificam a partir de seus olhares, como por exemplo, as cantigas de roda, que podem variar a cada geração e região do país. Este é um conceito denominado por Corsaro (2011) como reprodução interpretativa, que faz parte das culturas infantis, e que pode ser compreendido da seguinte maneira:

> O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. [...] 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 preocupações. O termo reprodução inclui a

> ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais. (CORSARO,2011, p. 31-32)

Depreende-se a partir do que foi exposto que as culturas infantis são produto de um processo social e cultural. Portanto, as crianças são seres culturais e produtores de cultura. A reprodução interpretativa está inserida nas culturas infantis e através das formas de expressão, por exemplo, nas brincadeiras, desenhos e outras linguagens, as crianças atuam em sociedade e reforçam o conceito de agência.

Logo, é imprescindível que seja dada devida atenção às linguagens e formas de expressão das crianças entre si e com a sociedade em geral, como afirma Tomás (2014, p.141) "desta forma, a atenção e a análise dos discursos e de outras formas de expressão das e entre crianças surge como algo imprescindível para compreender o que fazem e que sentido lhes atribuem''.

Portanto, vale sublinhar que para Leite, (1998 p. 135) "o processo de criação e (re) significação do mundo é fruto da possibilidade de aproximação e associações inesperadas, que juntam significados que pareciam, anteriormente, desconectados, aumentando significativamente a rede de conhecimentos", neste âmbito, as linguagens estão inseridas nestes processos de criação e ressignificação do mundo.

Nesta perspectiva da relação da criança com o outro e com o mundo, no contexto das culturas da infância, Sarmento (2004) defende que os estudos científicos sobre as crianças devem seguir os quatro eixos estruturadores das culturas da infância, que são: interatividade, ludicidade, fantasia do real e a reiteração.

A interatividade é constituinte como eixo das culturas da infância por que é a partir das interações que as crianças constituem suas relações seja com outras crianças (cultura de pares) ou com os adultos. Portanto, a interatividade está presente em grande parte do cotidiano, pois, as crianças vão aprendendo e construindo suas identidades, produzindo novas culturas a partir do que experienciam com as outras crianças e nos espaços de partilha em comum entre elas, com a família, nas instituições educativas, na comunidade, dentre outros (SARMENTO, 2004).

As crianças desenham em grupo ou sozinhas, mas, a interatividade está presente nas experiências com as outras crianças como já citado anteriormente, neste contexto pode-se perceber aspectos nos desenhos que são frutos da interatividade.

A ludicidade é uma peça-chave presente nas culturas infantis, por isto, é válido destacar que o brincar é intrínseco ao homem, é um traço pertencente às atividades sociais humanas que possui muita relevância. Tendo como pressuposto que os adultos

fazem uma diferenciação entre o que consideram “sério” e “brincar”, ressalta-se que para as crianças não há esta distinção, o brincar é extremamente significativo e de certa forma trata-se do que as crianças levam mais a sério, num processo de brincar, brincar novamente, recriar a brincadeira e assim constroem suas culturas também pela ludicidade (SARMENTO, 2004). Como afirma Sarmento (2004, p.10): “com efeito, a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade”.

A ludicidade está na prática social do desenho assim como está na maioria das atividades sociais da infância de alguma forma. Assim, é significativo trazer a fala de Moreira (1984, p.15) que afirma que “a criança desenha para brincar”. Ao desenhar, a criança cria em torno de si um espaço de jogo, que por vezes pode ser silencioso e concentrado, mas também pode ser acompanhado de comentários e canções, contudo, sempre como um espaço de criação, repleto de ludicidade.

A fantasia do real, faz parte da forma em que a criança constitui sua visão de mundo e de como ela atribui significado às coisas. É o que Sarmento (2004) defende que seja uma espécie de capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas da existência, desse modo entende-se que é um processo de imbricação entre os universos de referência da criança. Uma criança pode atribuir enorme significado a algo extremamente simples aos olhos adultos.

Neste sentido, Moreira (1984) defende que se há a criança que desenha para contar a sua história, também encontramos aquela que não desenha para não contar. Porém, o espaço de criação do desenho permite não só que a criança expresse sua visão de mundo como ela o percebe, mas também como ela gostaria que fosse, exercitando a imaginação e transitando entre o real e o imaginário.

A criança vive um tempo que é diferente do tempo do adulto, neste caso, é um tempo recursivo, que pode ser reiniciado e repetido quanto ela quiser. Por isso, é um tempo onde estão inúmeras possibilidades, no qual a criança o reinventa, transita entre presente e passado, repete e recria brincadeiras e acontecimentos, o que Sarmento (2004) nomeia como a reiteração.

A reiteração também acontece no processo de criação do desenho, pois a criança pode fazer o mesmo desenho quantas vezes quiser, o reinventar e o ressignificar num amplo universo de possibilidades.

Tendo em vista que o foco deste trabalho é o desenho como forma de expressão, cabe destacar a importância da escuta das crianças e a necessidade de um olhar

sensível ao lidar com elas. Moreira (1984) declara que no ato de desenhar o pensamento e sentimento estão juntos, neste contexto a autora também afirma que se a criança desenha para contar a sua história, sendo necessário escutá-las por meio dessa forma de expressão.

Além disso, para Gobbi (2009), é possível perceber por meio da escuta o que a própria criança pensa sobre dinâmicas únicas ou até mesmo criadas por elas, o que segundo a autora, muitas vezes escapa ao nosso olhar, principalmente graças a esse costume de silenciar as crianças desde tão cedo. Portanto, ressalta-se a plurisensorialidade das crianças e as infinitas formas de tradução que ocorrem por suas expressões e criações.

Logo, permitir que as crianças explorem suas formas de expressão tendo acesso às mais variadas situações de descoberta e aprendizado contribui para os processos de descobertas sozinhas e em grupo, neste contexto ocorrem situações compartilhadas que constituem as construções de saberes na infância e desenvolvimento das linguagens.

Assim, ao estudar as crianças como atores sociais, avança-se no reconhecimento delas como protagonistas das suas vidas, percebendo-as como sujeitos ativos na sociedade que constroem relacionamentos e culturas (GOBBI, 2012).

Conforme disposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a criança é compreendida como:

> [...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.12).

O desenho está inserido nas culturas infantis, dentro dos contextos escolares e fora deles, considera-se o desenho como uma prática social. Este é então um suporte de representações sociais, ressaltando que não necessariamente serão retratos da realidade, mas uma representação do mundo, trazendo de maneira ilustrada as relações das crianças com os seus pares, com os adultos, com o ambiente e com suas culturas (GOBBI, 2008).

O desenho como linguagem pode estar associado à outra linguagem ou outras formas de expressão, inclusive a compreensão e a análise deles pode ser feita utilizando outras linguagens complementares, por exemplo, associar o desenho com a

fala da criança sobre ele. Assim, concorda-se com Moreira (1984, p. 20) quando ela diz que "o desenho é para a criança uma linguagem como o gesto ou a fala".

Para Gobbi (2008), os desenhos das crianças fazem parte do patrimônio histórico das culturas infantis. Desta forma, ao guardar e expor os desenhos produzidos pelas crianças, garante-se o reconhecimento destes como documento histórico e permite-se que a memória da infância de determinado período seja preservada, deixando registrado características que demonstram de que maneira a infância esteve presente naquele momento histórico, podendo revelar visões mais ricas sobre as relações que as crianças estabeleciam em sociedade e inclusive o que alimentava o imaginário infantil (GOBBI, 2008).

A criança usa o desenho para deixar sua marca, antes de aprender a escrever. (MOREIRA, 1984). O desenho fala, a criança se expressa e comunica através do desenho, ali ela pode expor seus medos, descobertas, angústias ou alegrias. Pode também apenas brincar com os traços e surpreender a si mesma com o que eles formam depois.

Gobbi (2008) defende que devemos tratar os desenhos das crianças como documentos históricos, pois estes consituem as culturas infantis. Além disso, por muito tempo as crianças não eram vistas nem reconhecidas como sujeitos, os desenhos e suas culturas também não. Entretanto, vale destacar que este objeto de estudo também foi explorado por outros autores, mas optou-se pela leitura de Gobbi.

Historicamente, Derdyk (1993) afirma que o homem sempre desenhou, deixando rastros que de certa forma, eram comunicados que estavam destinados à posteridade.

O desenho é uma linguagem antiga, e para esta autora, também permanente, pois existem registros desde muito tempo atrás. Nos percursos da humanidade, o desenho atravessou a história e as narrativas e ainda hoje predomina como uma linguagem e forma de expressão.

CAPÍTULO 3- AS CRIANÇAS E OS DESENHOS: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este estudo foi realizado em uma instituição educativa pública denominada Jardim de Infância, localizada em Brasília. A estrutura física da escola é composta por quatro salas, uma biblioteca, cozinha e copa (com acesso restrito aos funcionários), sala dos professores, secretaria, direção, sala de coordenação, horta, parque e casinha.

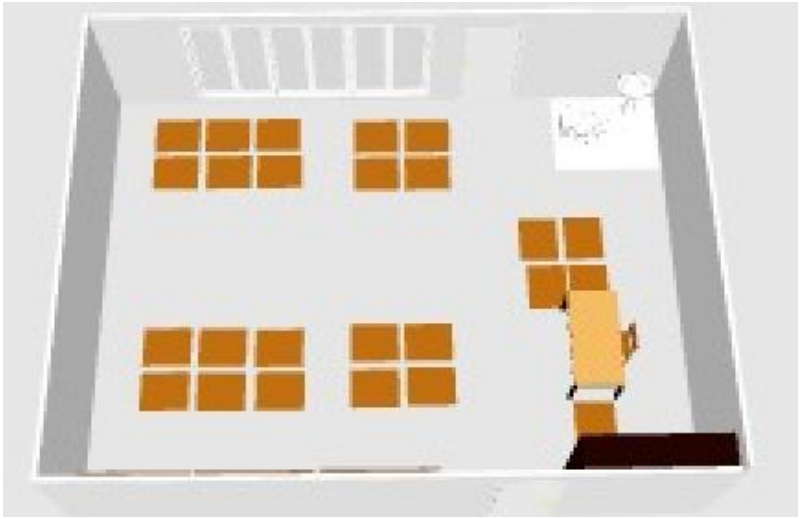
Vale ressaltar que cada turma é nomeada com uma cor e a sala tem a porta da cor condizente ao nome. Esta nomeação por cor foi uma decisão da equipe [1]desta instituição de ensino, que defende que as cores são algo que as crianças que frequentam a instituição já têm certa propriedade, portanto, a identificação da sala que fazem parte se torna mais fácil.

A instituição pesquisada recebe crianças de quatro a seis anos, que são inseridas em turmas do primeiro e segundo período da Educação Infantil e funciona nos períodos matutino e vespertino. É válido citar que a pesquisadora já havia frequentado esta instituição em outro período, realizando o estágio supervisionado previsto no currículo do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

O espaço físico, expressa uma preocupação da instituição em educar as crianças em contato com a natureza e em um ambiente que esteja adaptado às suas especificidades. O parque é descoberto e alguns dos seus brinquedos são de madeira. Além disso, encontra-se no ambiente do parque, vasos feitos com pneu reciclado com plantas variadas.

A sala onde foram realizadas as observações estava organizada de acordo com a figura 1.

FIGURA 1 - Planta simples da sala onde foi realizada a pesquisa



Fonte: Elaborada pelo programa sweet home 3D, autoria da pesquisadora.

Uma observação importante é que a lousa fica na parede à esquerda da porta principal, lado oposto de onde fica a mesa da professora. Atrás da mesa da professora fica um quadro de avisos com o tamanho quase equivalente ao da lousa, nele estão

[1] Esta informação foi adquirida através de conversa informal com a professora da turma em que ocorreu a investigação

anexadas algumas dicas para convivência harmoniosa em turma, alguns exemplos: a) realizar as atividades com capricho; b) manter o ambiente organizado; c) participar da rodinha com alegria; d) colocar objetos em local combinado. Além disso, também estão afixadas no mural imagens que ilustram a rotina da turma:

- Rodinha
- Quantos somos?
- Atividades
- Brincar na sala
- Lanche
- Projeto leitura
- Massinha
- Saída

Ao todo, 19 crianças participaram da pesquisa, como citado anteriormente. Para que os pais autorizassem e ficassem cientes do estudo, foi entregue pedido de autorização a todas as crianças da turma, que são 21, porém, os responsáveis de duas crianças não devolveram o documento assinado.

Para preservar a identidade das crianças, foram selecionados nomes fictícios para cada um, que são:

QUADRO 1 - Crianças envolvidas na pesquisa

Nome	Idade	Nome	Idade
1- Alexandre	5	11- Marcos	5
2- Alice	5	12- Marina	5
3- Amanda	5	13- Maurício	5
4- Bruno	5	14- Milena	5
5- Henrique	5	15- Moisés	5
6- Isabele	5	16- Natan	5
7- Jonatan	5	17- Ricardo	5
8- Letícia	5	18- Sara	5
9- Luana	5	19- Tiago	5
10- Maitê	6		

Fonte: dados da pesquisa

As observações aconteceram na segunda-feira, quinta-feira e sexta-feira de cada semana. Vale destacar que a segunda-feira dentro do cotidiano daquela turma havia um

diferencial. É o dia da casinha, no qual as crianças tem um espaço maior para movimento e expressão. Trata-se do dia que podem ir fantasiadas e têm 50 minutos para brincarem do que quiserem no ambiente da casinha. Vale sublinhar que a casinha é como uma casa real com tamanho adaptado à estatura das crianças que frequentam o Jardim de Infância.

Importante evidenciar o momento da casinha caracterizado por uma das crianças, neste caso, pela Luana: *"Casinha é brincar muito de qualquer coisa, faz amigos e depois tá na hora de guardar e depois atividade e depois o lanche"* (Diário de campo, 8 de abril de 2019).

Neste contexto, é válido trazer à discussão que é previsto por lei que as crianças têm direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer. Assim como destaca-se no Currículo em Movimento da Educação Infantil do Distrito Federal:

> Suas aprendizagens devem se apoiar nos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer. Todos eles emergem dos princípios éticos, estéticos, e políticos expressos na DCNEI (BRASIL, 2010a, p. 16 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 58).

Os momentos de observação, além do desenho, também trouxeram uma rica imersão na experiência de perceber as crianças como produtoras de culturas. Nos momentos em que a elas era dada permissão para brincar isso se tornava mais evidente.

O desenho em geral estava presente na rotina das crianças pelo menos uma vez ao dia, porém, de formas diferentes. Ocorreram dias em que o desenho foi utilizado como atividade dirigida sobre determinado tema, em outros as crianças puderam desenhar em espaços diferenciados (chão/parede), e também se utilizou o desenho como instrumento de avaliação de desenvolvimento das crianças.

Então, a percepção cuidadosa da recorrência dessas diversas formas de abordagem do desenho fez com que emergisse categorias de análise, sendo elas:

- Desenho livre
- Contação de histórias
- Grafismo do mês
- Datas comemorativas
- Exposição das produções

De forma geral, o desenho aparece na rotina dos pequenos e pequenas como atividade dirigida, de fato, é perceptível esta informação ao visualizar as categorias de análise, de cinco categorias, apenas uma se refere ao desenho propriamente como

manifestação expressiva. Em momentos que percebiam um espaço de tempo, era quando pediam o caderno de pesquisa para então desenharem livremente sem imposições adultas. (Diário de Campo, 10 maio de 2019).

No decorrer da pesquisa, as crianças tiveram acesso ao caderno que foi utilizado para diário de campo, e nele elas podiam desenhar e se expressar como desejavam, em momentos da rotina que sentiam vontade de desenhar elas pediam o caderno e lá registravam suas criações, neste sentido, os desenhos que foram feitos no caderno de pesquisa também fazem parte da categoria "desenho livre".

Nos meses nos quais transcorreu a pesquisa, houve conversas e aulas sobre a água (antes do início da pesquisa), o aniversário de Brasília, Páscoa e dia das Mães, o que define a categoria de análise "Datas comemorativas".

A professora costumava fazer duas leituras por semana, entretanto, no período de observação, por estar focada principalmente na festa da Páscoa, ela acabou fazendo uma leitura por semana. A partir deste fato emergiu a categoria de análise "contação de histórias".

O grafismo do mês é uma atividade que tende a ser uma espécie de desenho avaliativo, no intuito investigar o desenvolvimento do traço de cada criança, como explicou a professora: "O grafismo em particular é colocado em uma pasta ao longo do ano para acompanhar o desenvolvimento, e os outros trabalhos são enviados para casa com as demais atividades do bimestre". Ela também afirmou que "o planejamento do grafismo algumas vezes aparece na coordenação coletiva, mas é um desenho livre" (Diário de Campo, dia 10 de maio 2019).

Neste contexto, percebendo o grafismo que tende a ser uma avaliação, corroborando com a fala de Bertasi e Carvalho (2016, p. 75), entende-se que "as práticas pedagógicas encontradas nas escolas ainda atendem apenas às necessidades biológicas das crianças ou se preocupam demais em prepará-las para o Ensino Fundamental".

Além do uso do desenho como atividade, seja ele direcionado ou simplesmente desenhos xerocados para as crianças colorirem, as crianças criavam e desenhavam também em outros momentos, estes foram categorizados como "Momentos livres de criação", que abrangem desenhos no chão, na parede, desenho livre (em folha) e desenhos no caderno da pesquisadora.

Sobre os desenhos xerocados, Bertasi e Carvalho (2016) defendem que nesta concepção, a prática de dar o desenho pronto para as crianças apenas colorirem reflete a

“supervalorização do produto final, deixando em segundo plano o processo criativo da criança” (BERTASI; CARVALHO, 2016, p. 75).

Desta forma Ostetto (2008) afirma que as práticas atuais ainda recorrentes reproduzem uma visão de arte simplificada e empobrecida, que está focada no fazer em busca de um produto final, que assim como a autora afirma estão “beirando a estereotipia do “o mesmo para todos”, “sigam o modelo”, “é assim que se faz” (OSTETTO, 2008 p. 57).

No decorrer da pesquisa, as crianças tiveram acesso ao caderno que foi utilizado para diário de campo, e nele elas podiam desenhar e se expressar como desejavam, em momentos da rotina que sentiam vontade de desenhar elas pediam o caderno e lá registravam suas criações, neste sentido, os desenhos que foram feitos no caderno de pesquisa também fazem parte da categoria “momentos livres de criação”.

O ato de entregar o caderno de pesquisa para as crianças se expressarem justifica-se no “reconhecimento da base poética e metafórica do pensamento da criança” (OSTETTO, 2008 p. 55), assim como na valorização do processo imaginativo das crianças além do que lhes é ofertado no cotidiano escolar, pois, desta forma é que poderemos partilhar experiências e conhecimentos de maneira mais livre.

Sobre os momentos livres de criação, Infantino e Zuccoli (2016, p. 180) defendem que as crianças usam naturalmente uma abordagem artística:

> as crianças usam naturalmente uma abordagem artística, porque traços, rabiscos, desenhos, pinturas e criações tridimensionais são uma linguagem própria e inata da infância, sem a necessidade de que haja algum tipo de intervenção impositiva pelos adultos e é observando esses primeiros movimentos naturais que se pode entender quais são as ações mais significativas para se oferecer, estritamente ligadas a esse grupo específico, às descobertas realizadas.

A abordagem da professora trazia consigo uma espécie de padronização de materiais para as criações. Antes de começarem os desenhos, era lembrado que: “primeiro desenhar com giz preto, depois colorir com o giz colorido e ao final fazer a borda da folha com giz também” (Diário de campo, 5 de abril de 2019).

Neste contexto, ainda na perspectiva de Infantino e Zuccoli (2016), entende-se que é conveniente encorajar as crianças após ter realizado observações cuidadosas, para que elas pesquisem e tenham suas próprias descobertas, portanto, a oferta de contextos ricos de materiais adequados e estimulantes é um caminho que corrobora com este processo.

Bertasi e Carvalho (2016) sobre a oferta de espaços e materiais, defendem que quanto mais ampla for a variedade destes para as crianças desenharem, mais fácil e claramente elas irão conseguir comunicar seus pontos de vista.

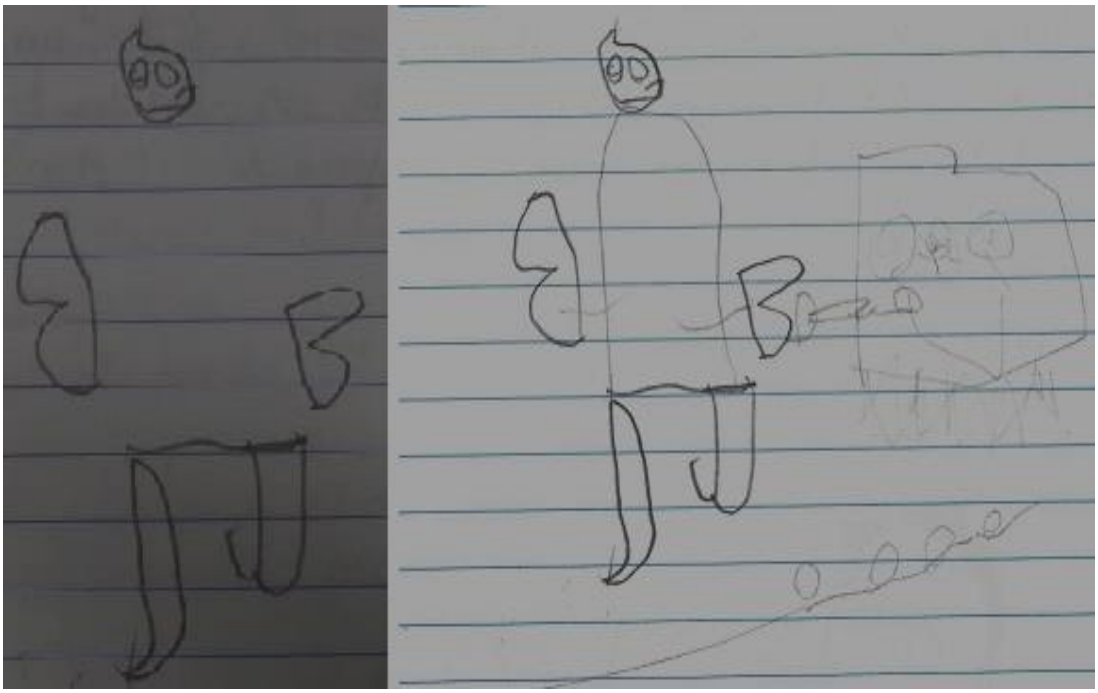
A partir da contextualização feita anteriormente, tem-se a análise dos dados gerados durante a pesquisa, iniciando por um desenho que foi feito e depois revisitado em dias diferentes.

3.1 DESENHO LIVRE

Essa categoria refere-se aos momentos de desenho livre observados durante a pesquisa. Ao reler as anotações realizadas em campo foi possível perceber a presença dos desenhos livres em diversos espaços, tais como no caderno de anotações em campo, no parque, com os brinquedos, massinhas, entre outros. Foram selecionados alguns desenhos que retratam estes momentos e que serão apresentados abaixo.

Cabe mencionar que o espaço da brincadeira, Moreira (1984, p. 16-17) destaca que também "é desenho a maneira como a criança organiza as pedras e folhas ao redor do castelo de areia, ou como organiza as panelinhas, os pratos, as colheres na brincadeira de casinha. Entendendo por desenho o traço de papel ou em qualquer superfície, mas também a maneira como a criança concebe o seu espaço de jogo com os materiais de que dispõe".

FIGURA 2 - Desenho Livre do Jonatan



Fonte: Diário de campo, abril e maio de 2019/ fotografia autoria da pesquisadora.

Na figura acima, o primeiro desenho foi feito no dia 05 de abril de 2019, ao lado, este mesmo desenho após ter sido revisitado e modificado pela mesma criança no dia 6 de maio de 2019. Enquanto desenhava, a criança explicou*: "É um cara caçando fantasma, o fantasma eu não fiz, vou fazer. Ele está pegando moedas, tem uma espada na mão dele que está acertando o fantasma!"* (Jonatan, 5 anos).

Neste âmbito de criação, vale destacar que Fritzen e Cabral (2007, p.16) afirmam que "imaginação não é o oposto de racionalidade, mas é o que pode dar vida, energia e rico significado ao pensamento racional", portanto os processos imaginativos das crianças não anulam o fato de estarem ocorrendo processos racionais, juntamente com a imaginação, o que caracteriza a fantasia do real, que faz parte dos eixos estruturadores das culturas da infância para Sarmento (2004).

Tendo como embasamento de análise os quatro eixos estruturadores das culturas da infância que são: interatividade, ludicidade, fantasia do real e a reiteração, destaca-se nestes desenhos específicos tanto a reiteração, pois a criança pediu para revisitar esse desenho e recriá-lo quanto a fantasia do real, que é um processo de sobreposição entre os universos de referência da criança, que transita entre o real e o imaginário (*idem*).

Sabendo que o desenho é uma linguagem e analisando este caso específico no qual a criança revisitou sua criação e a modificou, vale enfatizar o que Derdyk (1989, p. 51) afirma "desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar".

FIGURA 3 - Desenho Livre da Maitê

Fonte: Fotografia de autoria da pesquisadora, abril de 2019

Para uma breve contextualização, o desenho acima foi feito posteriormente a um passeio que a instituição promoveu em comemoração ao aniversário de Brasília. O planejamento deste passeio foi traçado na instituição pela equipe de professores em conjunto com a direção e coordenação para que fizesse sentido para as crianças.

Antes do passeio, as crianças foram levadas a sala de informática para conhecerem a cidade através das tecnologias de informação. Para isto, utilizou-se o Google Maps, onde experimentaram, no telão localizado na sala de informática, um passeio virtual saindo do Jardim de Infância, passando pelas ruas de Brasília até o Eixo Monumental e os principais monumentos.

Depois, a professora ofereceu para a análise e apreciação das crianças, obras da artista Júlia Batista, uma artista brasiliense que planejou uma exposição voltada para os 50 anos de Brasília. São vários quadros sobre a cidade, que elas observaram e apreciaram no telão, conhecendo Brasília pelos olhos da artista (trecho de conversa informal com a professora).

Dando seguimento ao planejamento, foi feito o passeio, saindo da instituição educativa para o Eixo Monumental. O trajeto do passeio foi: Memorial JK; Catedral; Praça dos Três Poderes; Congresso Nacional; Palácio do Planalto; Tribunal de Justiça e Panteão da Pátria.

Descrevendo melhor, as crianças puderam descer no Memorial JK, Catedral e Praça dos Três Poderes. Na Praça dos Três Poderes puderam visualizar o Congresso nacional, Palácio do Planalto e Tribunal de Justiça. Ainda na Praça dos Três Poderes, as crianças foram para o Panteão da Pátria e fizeram um piquenique embaixo dele. Quando terminaram o lanche, voltaram para o Jardim de Infância.

Em decorrência a esta data comemorativa, a professora se organizou com a turma e conversou sobre a história de Brasília, desde os seus primórdios.

Retomando a figura 3, trata-se de um registro de um desenho que foi feito por uma menina, na hora do parque. Ela o descreveu da seguinte forma:

"Eu desenhei o Congresso Nacional e escrevi o nome dele embaixo do desenho" (Raquel, 5 anos).

Sendo assim, considerando a figura 3 que retrata um desenho feito em espaço diferente do habitual, é relevante salientar o que Derdyk descreve em seu livro, a autora refere-se ao desenho como linguagem para a arte, ciência e técnica sendo um instrumento de conhecimento, neste sentido afirma que este também é muito abrangente como meio de expressão e comunicação Ressalta que as manifestações gráficas não precisam estar restritas apenas ao uso de lápis e papel, portanto, o desenho ocupa outros espaços de expressão (DERDYK, 1989).

Por ser um desenho feito na areia, este revela que a criança atua socialmente e cria não somente em circunstâncias que lhes é orientado por um adulto que ela desenhe. Da mesma forma que também foge do padrão trabalhado em sala.

Naquele momento, estava nítido que a criança sentia satisfação em desenhar na areia, os pés descalços e o desenho despretensioso no intuito de experimentar e brincar. Portanto, esta percepção concorda com Richter que defende que "os atos de brincar, traçar e criar emergem juntos no prazer da ação lúdica de investigar e decifrar o mundo". (RICHTER, 2016, p.193).

Neste contexto, Infantino e Zuccoli (2016, p.182) determinam de maneira objetiva este processo:

> Na verdade, vimos como a arte foi no passado, e também continua sendo no presente, uma maneira de conhecer e explorar sem fronteira disciplinares. Questionar-se, investigar, explorar, documentar, realizar, criar são algumas de suas outras finalidades. Muitas de suas ações visam o conhecimento do mundo.

Deste modo, as crianças desenham para se expressar, mas também aprendem sobre si e sobre o mundo a partir do desenho e dos repertórios de investigação, criação e

produção de cultura que são extremamente ricos e cheios de caminhos para ampliar os horizontes e percepções.

Portanto, o desenho como constituinte das culturas da infância revela a riqueza da produção cultural de meninos e meninas através da exploração das linguagens, criação e recriação de desenhos, brincadeiras, músicas e movimentos, interação entre pares e apoio entre eles em momentos de frustração ou dificuldades que também fazem parte da rotina.

Antes do horário determinado para as crianças irem ao parque, a professora pediu que as crianças fizessem um desenho sobre Brasília, afirmando que esta é a cidade na qual elas moram.

A partir da interpretação que fizeram do que a professora havia falado, alguns desenhos não trouxeram monumentos que são destaque por serem pontos turísticos de Brasília, mas sim, lugares em que as crianças frequentam em seus cotidianos.

Um exemplo que ilustra esta afirmação é a fala de Jonatan, ao narrar o que havia desenhado:

"*Isso daqui é o robô, esse aqui é o céu, o sol, meu nome, a catedral, a flor, a minha casa e essa aqui é a minha vizinha que mora no meu prédio*." (Jonatan, 5 anos)

FIGURA 4 - Desenho sobre Brasília do Jonatan

Fonte: Fotografia de autoria da pesquisadora, abril de 2019

Descrevendo o desenho, Jonatan foi apontando para cada componente de sua criação e falando. O robô que ele disse, tem uma proporção de tamanho próxima ao tamanho do prédio, já a flor, o carro e a vizinha dele tem o mesmo tamanho. Algo que vale destacar é que ele também desenhou em cima do prédio uma espécie de cruz

(seguindo a forma), o que aos meus olhos também aparentou ser uma antena de televisão e além disso um carro com uma pessoa dentro, porém não citou estes na hora que estava descrevendo.

Vale destacar que Jonatan estava extremamente concentrado enquanto desenhava e demonstrava estar sentindo satisfação ao fazê-lo. Por isso, é importante valorizar a identidade artística e singularidade de cada criança assim como defende Rangel (2016, p.36), "a arte de cada criança traz uma identidade artística em desenvolvimento, por isso precisa ser cultivada e considerada em sua singularidade".

Dessa forma, compreende-se que desenho, quando visto com rigor e cuidado, implica conhecer aquele que o fez, as narrativas apresentadas e suas lógicas (GOBBI, 2014).

O grupo de crianças na maioria das situações que envolviam o desenho, se mantinha sentado. Respeitando seus respectivos lugares nos pequenos grupos de mesa organizados pela professora (conforme a figura 1). Porém, é importante ressaltar que algumas vezes a professora permitia que os pequenos e pequenas transitassem pela sala e mudassem de lugar, então neste contexto eles sentavam próximos àqueles nos quais possuíam mais afinidade.

Neste contexto de criação, podemos identificar o desenho, como defende Gobbi (2008), enquanto suporte de representações sociais e que não necessariamente é um retrato da realidade, mas sim, uma representação do mundo.

Com efeito, evidencia-se que o desenho vincula representação e apropriação do outro enquanto se desenha, ao mesmo tempo em que toma para si, constrói e demonstra de diversos modos, diferentes culturas e as próprias culturas infantis com suas especificidades (GOBBI, 2014).

Em outro momento, que não faz parte dos desenhos livres mas é válido citar, enquanto faziam desenho sobre Brasília, ocorreu uma transgressão do que havia sido orientado anteriormente pela professora. Marcos, de 5 anos, desenhou em um lado da folha o que tinha sido pedido, porém, na parte de trás da folha, descrito por ele:

"*De um lado da folha desenhei o JK e na parte de trás da folha eu fiz o Marcos Robótico 2*." (Marcos, 5 anos)

Nesta ótica, Bertasi e Carvalho (2016, p.80) afirmam que "olhar os desenhos das crianças é refletir sobre seus pensamentos, suas percepções e suas formas de compreender o que está à sua volta", ou seja, a partir de um olhar e escuta sensível à essa criação, podemos perceber muitos detalhes sobre a criança que desenha.

No contexto da sala e das situações compartilhadas no cotidiano do Jardim de Infância durante a pesquisa, Marcos foi uma criança que se demonstrou muito imaginativa e em seus desenhos isto estava ainda mais evidente.

Para representar esta transgressão, no sentido de enxergar além do que nos é ofertado ou solicitado, recorre-se ao poema:

> Vocês que olham tudo
> com os olhos sempre abertos,
> sua lucidez nunca
> se banha em lágrimas?
> (MICHEL SERRES *apud* RICHTER, 2016, p.193)

Deste modo, as crianças desenham para se expressar, mas também aprendem sobre si e sobre o mundo a partir do desenho e dos repertórios de investigação, criação e produção de cultura que são extremamente ricos e cheios de caminhos para ampliar os horizontes e percepções.

Portanto, o desenho como constituinte das culturas da infância revela a riqueza da produção cultural de meninos e meninas através da exploração das linguagens, criação e recriação de desenhos, brincadeiras, músicas e movimentos, interação entre pares e apoio entre eles em momentos de frustração ou dificuldades que também fazem parte da rotina.

FIGURA 5 - Desenho Livre Coletivo

Fonte: Fotografia de autoria da pesquisadora, maio de 2019

A professora autorizou que as crianças após concluírem a atividade dirigida, fossem para o fundo da sala, desenhar onde quisessem com giz de lousa, pois a parede e

o chão daquele local são próprios para isso. Adiante, um diálogo que demonstra a interação entre as linguagens e também a presença dos eixos estruturadores das culturas da infância, proposto por Sarmento (2004):

> Uma menina estava sentada no chão, desenhando:
> Pesquisadora: *O que aconteceu aí?*
> Luana: *O meteoro veio e caiu! Pow! Explodiu.*
> Pesquisadora: *Eita! Fez um buraco no chão?*
> Luana: *Sim, e aqui é um.* (dentro de um círculo que ela denominou como meteoro, escreveu o número um, em algarismo). E depois veio mais um meteoro (e desenhou mais).
> Ao perceber que a Luana: estava me explicando o que ela havia desenhado, outra criança se aproximou e quis descrever o que havia feito:
> Lucas: *Tia, olha só o que eu fiz! São as pegadas do Saci, ele é gigante! Olha! A gente consegue seguir as pegadas!* (então passa pulando de um pé só, dentro das pegadas, uma a uma, interagindo com sua criação). (Diário de campo, 3 de maio de 2019)

O ato de traçar linhas emerge na infância como brincadeira, inclusive, juntamente com o ato de desenhar podem aparecer as outras linguagens, como a autora afirma, num contexto que é rico de gestos configurados pela "relação entre a tensão do jogo e a diversão e alegria do regozijo que emerge da necessidade vital de lançar o corpo à sensibilidade de *estar em linguagem*" (RICHTER; BERLE, 2015 apud RICHTER, 2016, p.196).

É através da utilização do desenho como brincadeira que a criança explora seu poder criador. Brincando com as linhas e traços os pequenos exercitam a sua liberdade de repetir e re-iniciar movimentos no mundo (RICHTER, 2016). Portanto em ações como a de repetir e reiniciar os movimentos no mundo, e transformar o ato de desenhar em brincadeira, destaca-se dois dos quatro eixos estruturantes das culturas da infância (SARMENTO, 2004) que são a reiteração e a ludicidade.

Ainda no âmbito do desenho como brincadeira, Moreira (1984) traz um fundamento extremamente relevante para a nossa construção de perspectivas. A criança ao desenhar se concentra e está ali de corpo inteiro presente "é a sensação de estar inteiro no que está realizando que une o artista à criança. A criança brinca porque não poderia viver de outra forma. Por isto desenha, por isto cria, porque brinca" (MOREIRA, 1984 p. 32).

Portanto, na figura 4 o desenho é vivido a partir do lúdico, como uma brincadeira, em alguns momentos as crianças desenhavam e interagiam com os próprios

desenhos sozinhas, entretanto também interagiam com o desenho do outro, percebendo a si e recriando o momento inúmeras vezes (Diário de Campo, 3 de maio de 2019).

Sendo assim, na figura 4, podemos perceber também a reprodução interpretativa (CORSARO, 1992) neste caso, quando o menino desenha e interage com o seu desenho lhe transformando em uma brincadeira, podemos notar que há ali uma reprodução interpretativa da brincadeira amarelinha, onde ele reinventou um personagem folclórico brasileiro a partir de suas percepções de como esse personagem é para ele e transformou as pegadas do personagem em desenho, numa proporção grande o suficiente para que ele pudesse pular dentro delas.

Neste contexto, é necessário de fato perceber que o desenho da criança não se trata de uma obra independente das outras linguagens. O desafio de observar estas manifestações expressivas a partir do ponto de vista cultural pode causar certo estranhamento, pois, de acordo com a autora pode se supor que, de tanto ver, banalizamos o que é visto (GOBBI, 2014).

Considerando que o desenho da criança não se trata de uma obra independente das outras linguagens, abaixo, um trecho retirado do diário de campo do dia 08 de abril de 2019, no qual duas meninas enquanto desenham, falam, gesticulam e reinventam a utilidade de um dos materiais que lhes foi concedido para desenhar.

Na hora que estavam colorindo os desenhos, Maitê e Milena estavam brincando com o giz de cera usando-o como se fosse maquiagem. O giz rosa era o batom:

> Maitê: - *Meu dente tá muito sujo! Vou pintar de branco com esse giz! O vermelho na língua e o rosa na boca, igual batom.*
> Milena: - *Ah, gente! Esqueci! Até precisa pintar a unha! Vou pintar de azul.*
> Maitê: - *Ah, eu tenho que passar lápis de olho.* (Pega o giz marrom e finge que é um lápis de olho). (Diário de campo, 08 de abril de 2019)

Apesar de tantas demandas ao mesmo tempo dentro da sala, pequenos diálogos como este se escutados e analisados com cuidado, trazem uma gama de informações sobre a infância e as crianças no qual a professora convive diariamente.

Além disso, cabe citar que as crianças usam naturalmente uma abordagem artística, porque os desenhos são uma linguagem própria e inata da infância, sem a necessidade de que haja algum tipo de intervenção impositiva pelos adultos (INFANTINO; ZUCCOLI, 2016).

No âmbito da valorização do desenho autoral e livre das crianças, no dia 15 de abril a professora ofereceu a elas uma folha para cada e propôs o desenho livre. Por não

estarem habituados a este tipo de exercício, as crianças reagiram de forma empolgada e demonstraram estarem surpresas com a proposta da professora, como podemos observar em uma conversa entre eles:

> Alexandre: *Desenho livre significa que pode desenhar o que desejar?*
> Isabele: - *Sim! Oba! Vou fazer meu desenho livre!* (Diário de Campo, 15 de abril de 2019)

Vale destacar que o desenho livre foi proposto após as crianças já estarem fazendo uma atividade dirigida sobre a letra "C", elas poderiam desenhar à medida que fossem concluindo a atividade anterior.

Este espaço que lhes foi concedido para criarem livremente resultou em desenhos ricos em imaginação, porém em outros as crianças desenharam situações cotidianas, lugares em que costumam passar com frequência.

No contexto da fantasia do real, as falas de Alexandre e Maitê, explicando o que haviam desenhado demonstram a forma com que as crianças intercalam o real e o imaginário:

> Alexandre: *Eu desenhei o optimus prime, a minha família (eu, meu pai, minha mãe) e o céu com nuvens e sol!*
> Maitê: - *Estou desenhando um castelo com uma princesa que queria ser uma aventureira e pulou do telhado, mas o pai dela não deixava, só que ela pulou do mesmo jeito* (Diário de campo, 15 de abril de 2019).

Sendo assim, podemos perceber no momento do desenho livre os eixos estruturantes das culturas infantis (SARMENTO, 2004), destacando-se a imbricação entre os universos de referência das crianças e a ludicidade ao assumirem o desenho como brincadeira.

Além disso, Gobbi (2008, p. 205) nos convida a perceber nos desenhos das crianças as inquietações que ela levantou no decorrer de seus estudos, uma delas refere-se a escolha dos temas pelos meninos e meninas no ato de desenhar "De maneira geral, há diferença na escolha dos temas pelos meninos e pelas meninas? Há motivos artísticos mais predominantemente encontrados nos desenhos de um ou de outro?".

Baseando-se nos dados gerados e analisados, de forma geral, nos momentos livres de criação, estava de maneira mais nítida uma possível diferenciação dos desenhos devido a temática que meninos e meninas escolhiam para desenhar. Os meninos costumavam representar personagens que eles criavam e que demonstravam características de super-heróis, e as meninas costumavam desenhar cenas que se relacionavam ao cotidiano que vivem. Apenas em um desenho de uma menina percebe-

se uma construção que foge a estas características. Maitê desenhou um castelo com uma princesa, que queria ser aventureira, como destacada na sua fala anteriormente.

3.2 DATAS COMEMORATIVAS

No planejamento coletivo [2] que acontece nas coordenações pedagógicas, foi decidido que seria trabalhado no decorrer do ano, datas comemorativas de acordo com cada mês, levando em consideração feriados nacionais. Porém, em um caso específico também esteve em pauta a "semana para a vida" na qual teve como temática o amor, esta semana coincidiu com a semana em que é comemorado o dia das mães (Diário de campo, 10 de maio de 2019).

A pesquisa foi realizada nos meses de abril e maio, porém vale ressaltar que em maior parte no mês de abril. Neste mês, foram abordados os seguintes temas: Água, Páscoa e Aniversário de Brasília. Em maio, até o último dia de observação a professora estava trabalhando o dia das mães e dentro dessa temática ela trouxe subtemas que foram o amor e a família.

Então, a partir destes dados foi definida a categoria de análise denominada "Datas comemorativas". Abaixo, os desenhos que a demonstram:

FIGURA 6 - Desenho sobre o aniversário de Brasília da Amanda

[2] A pesquisadora não participou de nenhum planejamento coletivo, as informações relacionadas a este foram geradas em diálogos informais no decorrer da pesquisa de campo.

Fonte: Fotografia de autoria da pesquisadora, abril de 2019

Iniciando a discussão, é válido dizer que faz parte da rotina a rodinha de conversa. No dia 24 de abril de 2019, eles conversaram sobre o aniversário de Brasília. Abaixo, um trecho do diálogo entre as crianças e a professora, retirado do diário de campo:

> Luana: - *Tia, Brasília tá muito velha! Ela já tá perto de morrer, né? Aaah, é! Cidade não morre!*
> Bruno: - *Tia, em Brasília não tinha nada construída, só verdura!*
> Professora: *Não é verdura, é vegetação.*
> Natan: - *Só tinha mato e água!* (Diário de campo, 24 de abril de 2019)

Compreende-se a partir dos quatro eixos estruturantes das culturas da infância de Sarmento (2004) que Luana percebeu a cidade a partir da fantasia do real, de certo modo, personificando Brasília ao afirmar "Brasília tá muito velha! Ela já tá perto de morrer, né?". Entretanto, a própria Luana fez uma observação sobre a sua fala, afirmando que "cidade não morre", portanto, este processo de imbricação entre os universos de referência desta criança acontece e elas podem fazer isso propositalmente, neste contexto atribuindo um significado diferente a algo que aos olhos adultos seria "sem sentido".

Após a rodinha de conversa, a professora pediu que as crianças fizessem um desenho que retratasse a cidade que eles haviam conversado na rodinha, no caso, Brasília. Gobbi (2014) defende que o desenho não é uma cópia da realidade, mas sim representação dela. Neste sentido, cabe a nós perceber e aproveitar a oportunidade de visualizar a ampla "possibilidade de discutir sobre diversas maneiras de ver e registrar mundos" (GOBBI, 2014, p. 153).

Interessante observar os desenhos das crianças e ouvir o que elas falam sobre eles, a figura 5, obra de Amanda, foi apresentada por ela: *"Eu fiz a ponte JK, a estátua dele (referindo-se ao monumento de JK que fica no Memorial JK), o Congresso Nacional, a igrejinha que é a Catedral e os dois candangos"* (Amanda, 5 anos. Diário de campo 24 de abril de 2019).

Enquanto Amanda desenhava, uma amiga sentou ao lado dela e ficou observando. Então, Amanda começou a explicar a ela que elas deveriam usar as mesmas cores quando fossem pintar, para pintar combinando (Diário de campo 24 de abril de 2019).

No cenário de criação em que a maioria das crianças estavam voltadas ao aniversário da capital do Brasil, Natan fez do próprio desenho um espaço de fala:

FIGURA 7 - Desenho do Natan

Fonte: Fotografia de autoria da pesquisadora, abril de 2019

Como contextualizado anteriormente, a turma estava desenhando sobre o aniversário de Brasília, porém, Natan fez o desenho acima. A princípio ele estava aparentemente triste, ao perguntar o que ele havia desenhado neste dia, ele não quis falar nada, apenas entregou o desenho para a professora.

Vários dias depois, em um momento que o menino aparentava estar tranquilo, a investigadora perguntou o que ele quis dizer com aquele desenho, segue então, o diálogo entre pesquisadora e Natan:

> Pesquisadora: *Por quê você desenhou seu tio ao invés de fazer um desenho sobre o aniversário de Brasília?*
> Natan: *É por quê eu gosto do meu tio Carlos! Ele vai viajar para o trabalho e eu vou sentir saudade!* (Diário de Campo, 09 de maio de 2019).

Portanto, corroborando com o argumento de Gobbi (2014, p.160), quando associamos o desenho à fala daquele que o produziu e de quem o vê, podemos ampliar as maneiras de enxergá-lo e ter este desenho como "chave de escuta e conversa para compreender sob outros pontos de vista, aquilo que se pretendia registrar.

Neste mesmo dia, ainda no momento que foi reservado para as crianças fazerem o desenho sobre Brasília, mais um diálogo que aconteceu em outro grupo de meninos e meninas expôs características da cultura de pares das crianças:

> Maurício: - *Luana, pode desenhar o carro pra mim? Eu não que sei desenhar carro.*
> Luana: - *Ué, mas é só fazer assim (desenhando devagar para ele perceber os movimentos que ela fazia)*
> Maurício: - *Não, eu já disse que não sei fazer carro!*
> Luana: - *Tá bom, eu faço pra você (Diário de Campo, 24 de abril de 2019).*

Para Sarmento (2004, p.11) a cultura de pares:

> [...]permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasia e representar cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas, ao mesmo tempo que se estabelecem fronteiras de inclusão e exclusão (de gênero, de subgrupos etários, de status, etc.) que estão fortemente implicados nos processos de identificação social.

Por isto, o diálogo acima revela a cultura de pares quando Luana demonstra apoio a Maurício, que pede ajuda afirmando que não sabe desenhar um carro.

Portanto, também vale ressaltar que neste contexto, muitas crianças passam a repetir que não sabem desenhar, mas na verdade isto é apenas reflexo das práticas que deixam o desenho como supérfluo no âmbito escolar.

Bertasi e Carvalho (2016) enfatizam que os desenhos que as crianças têm acesso em seu cotidiano podem influenciar em suas criações, pois quando estes apresentam uma forma de desenhar mais valorizada e com traços próximos a perfeição, a criança tende a dizer que não sabe desenhar e então chegam até a solicitar que alguém desenhe por ela.

Sendo assim, de acordo com Moreira (1984, p.44) o desenho dos pequenos silencia-se muito rápido, como afirma:

> Muito depressa o desenho-fala se cala, e do desenho-certeza se passa à certeza de não saber desenhar [...] o que era uma certeza, algo tão inquestionável como correr ou jogar bola, parece algo inacessível próprio apenas para artistas.

As crianças de certa forma são pressionadas a seguirem traços que lhes serão úteis para a alfabetização, e neste contexto, o desenho como manifestação expressiva acaba não sendo uma prioridade.

De fato, assim Leite (2008, p. 270-271) reforça que se a prática docente for baseada apenas na noção do desenho como cópia ou modelo, ou em fases de desenvolvimento, como alguns autores propõem, pode gerar uma concepção etapista e de certa forma, muitas vezes, "rechegadas de preconceitos em relação à produção da criança" portanto, avaliar as crianças a partir desta percepção traz ao produto final um papel muito maior que o processo, e isto contribui para a busca da homogeneização e padronização da infância.

Apesar disso, é previsto no Currículo em movimento do Distrito Federal (2018), que é primordial a atenção para "a expressão da criança ao traçar, ao desenhar, livremente ou em atividades intencionais de comando de grafismo, ao eleger suas paletas de cores, seus movimentos corporais, suas dramatizações..." (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 77).

Logo, ainda que o desenho-fala (MOREIRA, 1984) passe por processos que tendem a silenciá-lo, podemos perceber um esforço para valorizar as linguagens e as formas de expressão das crianças no contexto da Educação Infantil se levarmos em consideração o que o Currículo em Movimento do Distrito Federal nos traz como orientação.

FIGURA 8 - Desenho sobre a Páscoa do Maurício

Fonte: Fotografia de autoria da pesquisadora, 18 de abril de 2019.

No dia 18 de abril, foi comemorada a Páscoa com uma grande festa. As crianças estavam muito empolgadas, falantes e ansiosas para começar a caça aos ovos. Como de costume, após a recepção no pátio, as crianças foram para a rodinha, conversar com a professora. Ela comentou sobre uma missão que havia dado as crianças, para fazerem em casa, que era perguntar para a família como eles comemoravam a Páscoa e o que significava para eles. Algumas crianças responderam ressureição, renascimento, vida nova, entre outros.

Porém, apesar de parte das respostas não ter nada relacionado ao coelho da páscoa, o desenho acima trouxe justamente esta ideia. Maurício, quem fez o desenho, o explicou da seguinte forma: *"Sou eu, o coelho da páscoa, o sol e estamos procurando os ovos da páscoa".*

De fato, apesar de o desenho ter sido feito antes da comemoração, tudo foi preparado e decorado baseando-se na ideia do coelho da Páscoa, inclusive, uma professora se fantasiou de coelho para guiar a caça aos ovos com as crianças. Juntos, percorreram vários espaços da instituição educativa em busca de dicas que as levassem ao tesouro final, uma cesta de chocolates para a turma. Elas se divertiram bastante e demonstraram extrema confiança de que estavam frente a frente com o coelho da páscoa "verdadeiro" (Diário de campo, 18 de abril de 2019).

Portanto, nesta prática percebe-se o Currículo em Movimento do Distrito Federal presente em grande parte, pois neste documento ao tratar do trabalho pedagógico na Educação Infantil, reitera-se que a comunidade escolar deve propiciar

> [...] explorações de movimentos que envolvam o próprio repertório da criança, ampliando-o à descoberta de variados modos de ocupação dos espaços com o corpo, bem como de atividades que lhe possibilite expressões cognitivas e afetivas em suas relações sociais e culturais, entrelaçadas às diversas linguagens e campos de experiências trabalhados (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 69).

Assim, na festa da páscoa houve estímulos variados que puderam propiciar às crianças uma ampliação de perspectivas na forma de ocupar os espaços e principalmente vivenciar as linguagens e expressões durante as descobertas.

Além disso, mesmo depois do desenho direcionado pela professora, mais adiante, já no mês de maio, um menino, o Bruno resgatou esta temática quando pediu o caderno de pesquisa para desenhar, é curioso perceber a produção de culturas e os processos de reprodução interpretativa (CORSARO, 1992) presente no diálogo das crianças. Abaixo um trecho retirado do diário de campo que narra a conversa que Bruno teve com Isabele enquanto desenhavam:

> Bruno estava desenhando e a Isabele se aproximou e perguntou:
> -*Você tá desenhando o que?*
> Bruno: *Um coelho*
> Isabele: *Ué, mas para ser coelho precisa das orelhonas!*
> Bruno se aproximou da pesquisadora, após a Isabele sair e explicou o desenho que acabara de fazer:
> *- Eu desenhei o coelho da páscoa, fiz matemática e as beyblades. Fiz as partes das beyblades, as que atacam, as de encaixar e as que protegem elas* (Diário de Campo, 3 de maio de 2019).

Podemos notar neste diálogo como as crianças são autênticas quanto as suas criações e que realmente, corroborando com o argumento de Corsaro (2011) elas não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, de fato contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais. Neste caso Bruno estava reinventando a figura do coelho da páscoa por meio de suas interpretações de como ele construiu a ideia deste personagem e o relacionou com outros elementos presentes nas culturas que ele tem contato no cotidiano. Desenhou também as *beyblaydes* que são brinquedos produzidos pelas indústrias culturais, ou seja, identificou-se elementos das culturas para a infância.

Além da Páscoa e do aniversário de Brasília, o dia das mães também foi uma data comemorativa abordada pela professora no período da pesquisa, como citado anteriormente. A professora solicitou que as crianças fizessem um desenho para as mães e no quadro branco escreveu como deveria ser organizada a composição na folha (Diário de campo, 10 de maio de 2019). Para exemplificar, abaixo um quadro detalhando:

QUADRO 2- Composição do bilhete de dia das mães

MAMÃE, TE AMO! NOME

Fonte: Diário de campo, maio de 2019

Antes de fazer o modelo no quadro, a professora teve um breve diálogo com as crianças relacionado ao dia das mães e em seguida fez o modelo no quadro branco,

explicando a forma que as crianças deveriam ocupar o espaço da folha para compor o bilhete do dia das mães. Não se estendeu a conversa, e também não foi perguntado por exemplo questões movidas por uma perspectiva de conhecer a composição familiar de cada criança (Diário de campo, 10 de maio de 2019).

Os desenhos das crianças neste caso específico em sua maioria trouxeram a figura da mãe, ou a criança e a mãe ao lado. Importante destacar que as crianças não trouxeram em suas criações outras pessoas que possivelmente para elas eram como mães.

Abaixo um desenho que foi feito por Isabele, para compor o bilhete que eles fariam para o dia das mães.

FIGURA 9 - Desenho da Isabele sobre o dia das mães

Fonte: Fotografia de autoria da pesquisadora, maio de 2019

Isabele explicou o desenho afirmando que havia desenhado ela e a mamãe, *"eu fiz a mamãe, que é essa grande de vestido azul e eu de vestido rosa"* (Diário de campo, 10 de maio de 2019).

Em relação aos desenhos das outras crianças, enfatiza-se que todas seguiram a orientação da professora em relação a forma de ocupar o espaço da folha, sendo assim, em todos os desenhos estava escrito "Mamãe, te amo!" que copiaram do modelo que estava no quadro e o nome da criança no canto inferior direito.

3.3 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Como citado previamente, a professora tem o hábito de ler com as crianças. Conforme ela mesma explicou “Geralmente, na segunda e na sexta faço contação de histórias, mas não necessariamente tem um desenho sobre a história”. (Diário de campo, 26 de abril de 2019).

Abaixo, para contextualizar esta categoria de análise as histórias que foram contadas estão ordenadas no quadro 3:

QUADRO 3 - Livros da contação de histórias

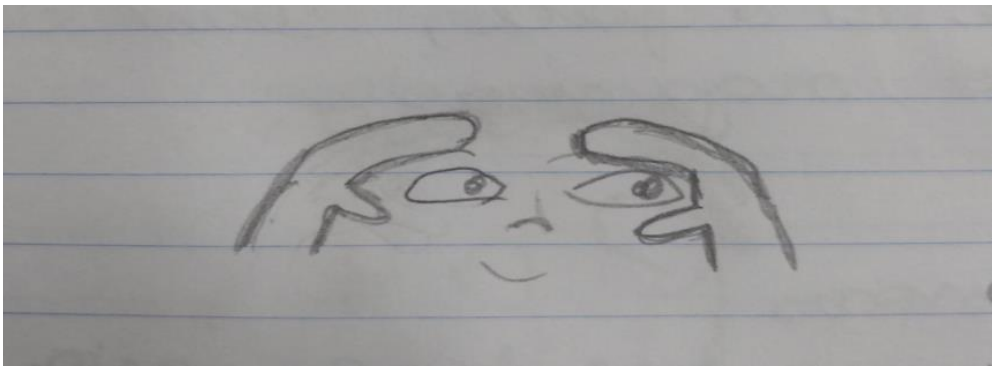
Título	Autor	Ilustrações	Data da contação
O que não cabe no meu mundo: A inveja	Fabio Gonçalves Ferreira	Edusá	5 de abril de 2019
O que não cabe no meu mundo: O preconceito	Fabio Gonçalves Ferreira	Ricardo Tokumoto	15 de abril de 2019
Chapeuzinho amarelo	Chico Buarque	Ziraldo	26 de abril de 2019
Existe amor para todos	Sanja Pregl	Maja Lub	10 de maio de 2019

Fonte: Diário de campo, abril e maio de 2019

No transcorrer do estudo, a pesquisadora pôde observar algumas das leituras que foram feitas. Uma delas foi o livro “O que não cabe no meu mundo: A inveja”, escrito por Fabio Gonçalves Ferreira e ilustrado por Edusá. Vale sublinhar que este livro faz parte de uma coletânea denominada “O que não cabe no meu mundo”, que inclusive mais a frente a professora leu outros livros da mesma coleção, como será detalhado adiante no texto.

Na história, a inveja faz com que a pessoa se torne um monstro com os olhos maiores que o corpo. Quando a professora mostrou a ilustração que caracterizava o monstro, Tiago se surpreendeu com a figura do mesmo e quis representá-lo utilizando as mãos. Considerando que não podemos expor o rosto das crianças, a pesquisadora tentou ilustrar o gesto do menino por meio de um desenho no diário de campo:

FIGURA 10 - Desenho da pesquisadora sobre o Tiago interpretando o monstro da inveja



Fonte: Desenho de autoria da pesquisadora, diário de campo 5 de abril de 2019

Esta observação nos revela que as crianças estão frequentemente se comunicando e se expressando através de linguagens, reforçando o argumento de Gobbi (2010, p.2),

> As manifestações linguageiras das crianças e dos artistas convidam a reorganizar o mundo e experimentá-lo em outras versões, mediados pelos corpos que se mexem, que nem sempre falam com palavras e letras, mas que tanto dizem, provocando a conhecer o desconhecido ao mesmo tempo em que se constroem outros lugares de experiências, estranhando e conhecendo a todo instante.

Como supracitado, a contação de histórias em certo período foi de uma coleção literária chamada “O que não cabe no meu mundo”. Na semana posterior a que foi lido o livro “O que não cabe no meu mundo é a inveja” a professora leu com as crianças o livro “O que não cabe no meu mundo: preconceito”. O livro também foi escrito por Fabio Gonçalves Pereira, porém as ilustrações foram feitas por Ricardo Tokumoto. Antes de começar a leitura, a professora perguntou “O que significa preconceito?” e então Jonatan respondeu “Para mim, só pode ser meleca” (Diário de Campo, 15 de abril de 2019). Neste sentido, podemos observar que as crianças demonstram suas interpretações através das linguagens.

Considerando o que foi dito anteriormente, a professora costuma fazer uma quantidade maior de leituras com as crianças, porém teve de adaptar o planejamento devido as demandas da instituição educativa em relação as datas comemorativas. Nesta categoria, das leituras observadas, apenas o livro “Chapeuzinho Amarelo” foi dedicado ao desenho após a leitura, abaixo o desenho de Marina:

FIGURA 11 - Desenho da Marina sobre o livro " Chapeuzinho Amarelo"

Fonte: Fotografia de autoria da pesquisadora, 26 de abril de 2019

O desenho da Marina é uma criação que foi inspirada no livro "Chapeuzinho amarelo", escrito por Chico Buarque e ilustrado por Ziraldo, vale enfatizar que a versão que foi lida é a 40° edição, do ano de 2017.

O livro fala sobre os medos e também de superá-los. O desenho da Marina trouxe parte da narrativa da história através do olhar dela, com as próprias palavras da menina: "*Eu desenhei a chapeuzinho, a cobra que ela tava imaginando e o lobo que ela não tava com medo, ela estava sorrindo*" (Diário de campo, 26 de abril de 2019).

De todo o enredo do livro, Marina ilustrou as partes que foram de certa forma, mais significativas para ela. Por isto, reforçando o que Ostetto (2008, p. 59) cita, é essencial para as crianças "disponibilizar repertórios (imagéticos, musicais, literários, cênicos, fílmicos)". Para a autora, quando o professor assume uma conduta que traz à tona estes repertórios, então, oferece "pontes de sensibilidade para a escuta e o olhar do extraordinário que nos rodeia, para refinar os sentidos" e, portanto, contribui para o olhar e escuta sensíveis (*idem*).

Neste caso, é importante evidenciar que as narrativas, ilustrações de livros e todas as produções culturais que as crianças tem acesso, podem refletir em suas interpretações e imagens até na Educação Infantil, mas o fato de isto ocorrer, não anula o desenho genuíno e autoral da criança, pois "a marca do contexto cultural e da época é fato no estudo da arte na infância"(RANGEL, 2016 p. 31).

No período em que as crianças estavam desenhando, uma conversa entre Luana e Jonatan retrata a capacidade imaginativa das crianças, que muitas vezes vai além do que é solicitado a elas:

> Jonatan: *Eu vou desenhar um zumbi!*
> Luana: *Mas não pode, Jonatan! Não tem zumbi na história! Assim a tia vai dizer que tá errado!*
> Jonatan: *Ué, mas eu quero fazer qualquer coisa!*
> Luana: *Tá, mas vai ficar errado. Faz o lobo mau!*

A ideia de que o desenho precisa ser uma cópia da realidade está enraizada culturalmente a ponto de que algumas vezes até as crianças repetem isso umas as outras, como no diálogo acima. Porém, como afirma Richter (2016, p.207) "para aprender não basta explorar, manipular, falar *sobre*, há que refazer, recontar, rearranjar os próprios movimentos".

Logo, destacando Cunha (1999 *apud* OSTETTO, 2008, p.58),

> Se pretendemos garantir oportunidades para a expressão viva da criança, precisamos considerar que expressar não é responder a uma solicitação de alguém, mas mobilizar os sentidos em torno de algo significativo, dando uma outra forma ao percebido e vivido.

Dessa forma, é importante para a criança expressar-se e expor o que para ela se tornou significativo a partir de suas experiências.

Além disso, a partir da análise dos dados gerados também podemos observar a ludicidade nos processos de criação das crianças pois, assim como afirma Sarmento (2004, p. 12) "as crianças brincam, continua e devotamente e, ao contrário dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias (entre o ócio e o negócio ou entre o lazer e o trabalho) não fazem distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério", portanto, tão sério quanto fazer um desenho que ilustrasse a leitura que a professora fez, para Jonatan, era desenhar um zumbi.

Ainda na perspectiva de Sarmento (2004, p. 16) é importante compreender que o imaginário infantil não é um fator de incapacidade, imaturidade ou erro. Pelo contrário, esta concatenação entre os universos de referência das crianças é "inerente às gramáticas das culturas da infância corresponde a um resgate do sensível na interação com a natureza e com os outros".

Além disso, podemos perceber também a reprodução interpretativa, que é definida por Corsaro (2011, p. 31-32): "O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais".

No transcorrer do período em que estavam desenhando, uma das meninas, a Sara, quis explicar o que havia desenhado, então falou "*Você sabe que a Amanda fez aquele lobo, né? Aí fiz outro lobo e tem 2 lobos. Depois fiz a chapeuzinho amarelo só*" e então a Amanda ao ouvir o seu nome, se aproximou e também falou sobre o seu desenho "*Eu desenhei o lobo com a chapeuzinho, mas ela estava sem medo*" (Diário de campo, 26 de abril de 2019).

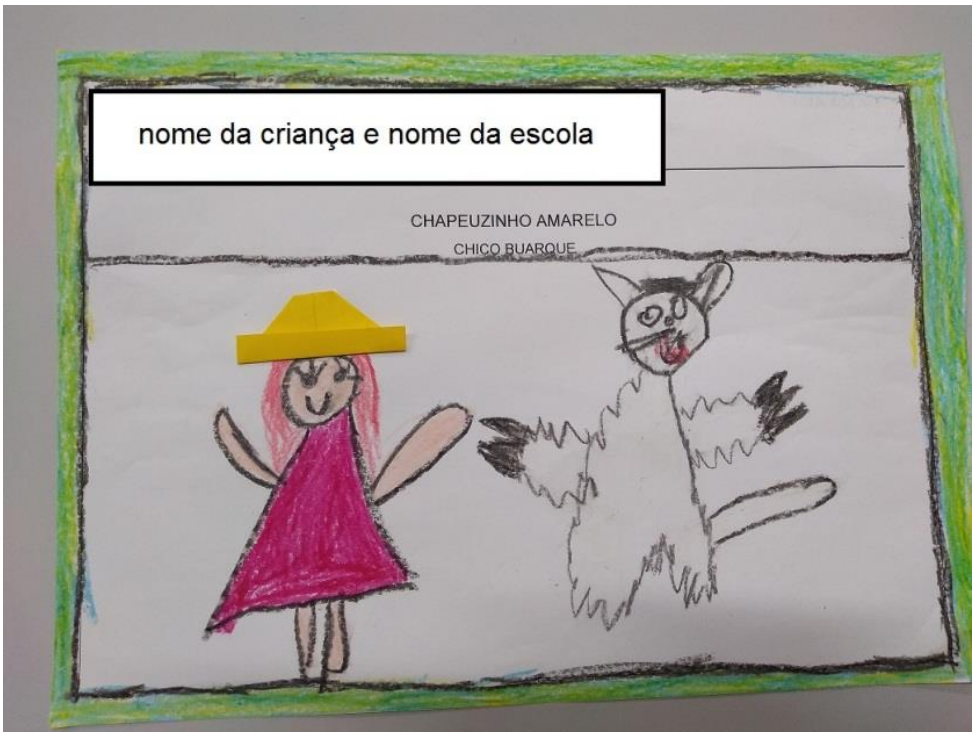
Compreendendo que o diálogo acima transmitiria muitos aprendizados a nós professores se analisado juntamente com os desenhos dessas meninas, considerando suas interpretações do que foi vivenciado, destacam-se então as criações de Sara e Amanda, respectivamente:

FIGURA 12 - Desenho da Sara sobre o livro "Chapeuzinho Amarelo"

Fonte: Fotografia de autoria da pesquisadora, abril de 2019

Para contextualizar e também justificar algumas semelhanças entre os dois desenhos, é importante destacar que Sara e Amanda são muito amigas e costumam sentar sempre uma ao lado da outra. Neste contexto, durante as observações foi notório que nos momentos que envolviam o desenho ou a pintura, elas conversavam e decidiam entre si que usariam a mesma cor para colorir suas produções.

FIGURA 13- Desenho da Amanda sobre o livro "Chapeuzinho Amarelo"



Fonte: Fotografia de autoria da pesquisadora, abril de 2019

Neste sentido, podemos observar que as crianças produzem culturas e neste processo acontecem trocas de ideias, cooperação e intervenções nos desenhos uns dos outros, o que nos leva a refletir em relação a o que acontece nessas interações. Especificamente nestes dois desenhos, considerando a fala da Sara, entende-se que as meninas desenharam uma na folha da outra, será que isto foi feito como uma brincadeira? Onde elas trocam de folha e uma recria a obra da outra? São inúmeras suposições que o docente pode ter, mas é importante reconhecer a fala das crianças e investigar a partir do que elas nos contam.

3.4 GRAFISMO DO MÊS

O grafismo do mês caracteriza-se como um processo que tende a ser, de certa forma, avaliativo se considerarmos a fala da professora quando destaca que era uma atividade para saber como estavam os traços das crianças: "*Hoje é grafismo, vocês vão desenhar com giz preto para gente saber como estão os traços de vocês! Depois que vocês irão colorir os desenhos!*" (Diário de campo, 3 de maio de 2019).

As crianças reagiram ao grafismo do mês com pouca empolgação, se comparado aos momentos de desenho livre. Elas lidaram com o grafismo do mês como uma

atividade dirigida como as outras, falaram apenas o necessário com a professora e entre pares e na maior parte do tempo estavam extremamente concentrados e em silêncio.

Em conversa informal com a professora, a pesquisadora compreendeu que é feito um acompanhamento mensal do grafismo das crianças, como o próprio nome da categoria de análise "grafismo do mês". Este acompanhamento é feito considerando o campo de experiência "traços, sons, cores e formas" localizado na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo em Movimento do Distrito Federal. A professora analisa as criações das crianças individualmente, mês a mês, a discente destaca que considera importante a valorização desta linguagem, principalmente pelo fato de as crianças ainda não serem alfabetizadas e então utilizam fortemente o desenho para se expressarem.

Porém, é importante ressaltar o que a professora disse sobre o grafismo quando a pesquisadora perguntou do que se tratava esse tipo de atividade: "*O planejamento do grafismo algumas vezes aparece na coordenação coletiva, mas é um desenho livre*" (Diário de campo, 10 de maio de 2019).

Neste âmbito, de certa maneira não faz sentido afirmar que o grafismo é um desenho livre, se antes mesmo de começar a desenhar, as crianças já são avisadas que terão seus traços avaliados, sendo assim, o desenho acaba se tornando uma tarefa.

FIGURA 14- Grafismo de abril da Luana

Fonte: Fotografia de autoria da pesquisadora, 3 de maio de 2019

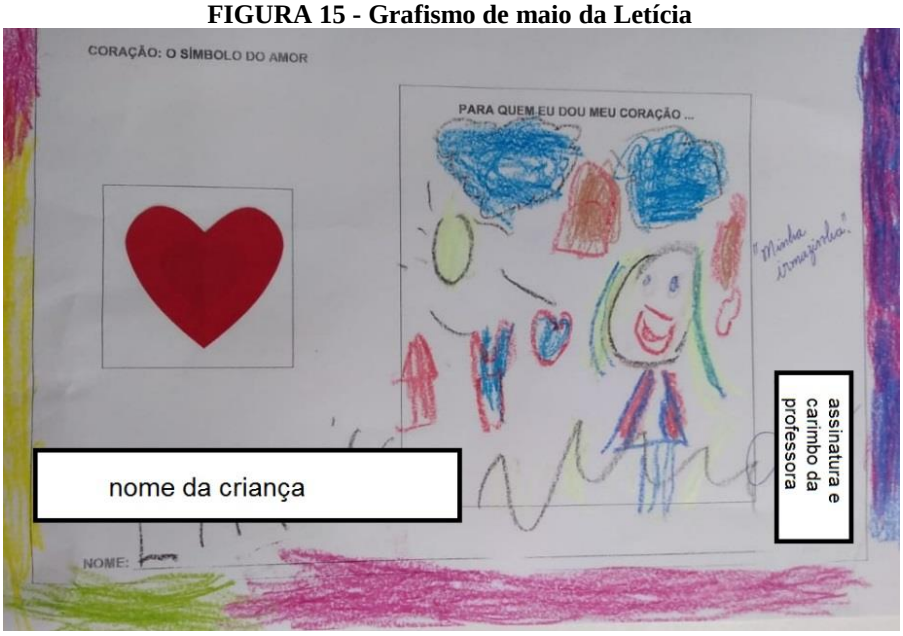
O desenho acima possui muitos significados e uma narrativa única do que a criança que o fez vivenciou. Em comemoração ao aniversário de Brasília, no intuito de fazer com que as crianças conhecessem a história da cidade a partir da experiência de

visitar os seus principais pontos turísticos, a instituição pesquisada levou-as em um passeio por eles.

O desenho da Luana trata-se de uma descrição de um acontecimento no dia deste passeio, que para ela foi muito marcante. Luana contou o que estava acontecendo no desenho dela: "*No dia do passeio, a gente foi de ônibus, todo mundo já tava lá dentro na hora de ir embora e eu ainda não tinha chegado. Essa sou eu indo pro ônibus pra não ficar pra trás"* (Diário de Campo 3 de maio de 2019).

De fato, esta criação corrobora com o argumento de Bertasi e Carvalho (2016, p.75), o desenho "além de expor marcas de diferentes épocas, experiências e modos de vida, o desenho é uma linguagem que comunica, expressa e conta histórias". Em vista disso, ainda na perspectiva das autoras, a instituição educativa deve proporcionar às crianças experiências únicas e neste sentido, cada desenho precisa ser entendido como "uma produção cheia de histórias e significados ímpares" (BERTASI; CARVALHO, 2016, p. 76).

FIGURA 15 - Grafismo de maio da Letícia



Fonte: Fotografia de autoria da pesquisadora, 10 de maio de 2019

O desenho acima faz parte de uma série de atividades previstas no planejamento feito em coordenação coletiva, voltado para a semana para a vida. O tema que foi trabalhado neste dia foi o amor.

Para introduzir o tema, a professora leu um livro chamado "Existe amor para todos" de autoria de Sanja Pregl e ilustrações de Maja Lub. Neste cenário, em diálogo com as crianças após a leitura, foram discutidos temas como família, saudade, entre outros.

As crianças foram orientadas a fazer um desenho que respondesse à seguinte pergunta: “Para quem eu dou meu coração?” e assim que a professora terminou de explicar, um menino perguntou:

“Ricardo: -*Então eu tenho que desenhar quem eu amo?*

Professora: - *O desenho é para a pessoa que você mais ama!”* (Diário de campo, 10 de maio de 2019)

Especificamente na figura 9, Letícia desenhou a irmã. Quando terminou o desenho, foi mostrar à professora e disse “é a minha irmãzinha!”, em seguida, a professora escreveu ao lado do desenho o que a menina havia falado.

Efetivamente, é essencial enriquecer os repertórios das crianças. Através da leitura e do diálogo a professora levou as crianças a reflexões de diversas vertentes, porém, é necessário ir além. Assim como defende Ostetto (2008, p.58):

> Para mobilizar os sentidos, é essencial o enriquecimento de repertórios, promovendo encontros com diferentes linguagens, alimentando a imaginação e provocando histórias (de sentir, ver, ouvir, pensar, fazer) através das quais meninos e meninas possam aventurar-se a ir além do habitual, à procura da própria voz, à escolha de seu próprio caminho, reafirmando sua autenticidade.

Em boa parte das escolas, os trabalhos manuais são realizados em função de festas escolares, cívicas e religiosas, o que demonstra uma desvalorização do ato de desenhar, simplificando a educação artística a uma ferramenta de serviço à comunidade, assim como a autora define, com finalidade máxima de ilustrar grandes acontecimentos (DERDYK, 1989).

3.5 EXPOSIÇÃO DAS PRODUÇÕES

FIGURA 16 - Exposição das produções de abril de 2019

Fonte: Fotografia de autoria da pesquisadora, abril de 2019

Ao longo da pesquisa, o mural em frente a sala mudou algumas vezes, porém, este representa bem o que algumas autoras como Derdyk, Ostetto e Moreira trazem em seus textos sobre as práticas que buscam homogeneizar as obras das crianças em pretendendo alcançar determinado modelo de um padrão estético.

Ostetto (2011) defende que cabe aos educadores a reflexão em relação a como são direcionados em suas escolhas do que expor ou não nas paredes, pois de certa forma, esta escolha pode ser tendenciosa e reforçar práticas que alimentam a ideia do "desenho ideal" e "criança ideal", corroborando com os processos de padronização.

A mesma autora também traz ponderações relacionadas a uniformização nos modos de expor as produções das crianças. Com as palavras de Ostetto (2011, p.9) "Por que tanto painel com babados de papel crepom ao redor? Por que folhas de desenhos e pinturas soltas, afixadas à parede? Por que não vemos tridimensionais, pendurados no teto ou outros suportes que não o papel, a cartolina, o EVA?"

Desse modo, é importante levar em consideração estes questionamentos tendo em vista a construção do nosso olhar como educadores. Não podemos reinventar as maneiras de expor as criações dos pequenos e pequenas? Por que insistir em reproduzir padrões?

Gobbi reforça a necessidade de reflexão neste sentido, pois, para a autora, ao expor acervos dos desenhos, consequentemente se cria a possibilidade de conhecer a infância a partir do olhar das crianças (GOBBI, 2014).

Portanto, em consonância com os argumentos de Gobbi (2014) e Leite (2002) reforça-se que devemos ampliar o olhar para além dos padrões e, por conseguinte, ao invés de dar ênfase ao que "falta" nas crianças, valorizar o que elas têm, percebê-las como capazes e não como incompletas.

Neste sentido, a exposição das produções das crianças está diretamente ligada a forma em que se ocupa o espaço físico no ambiente escolarizante. Sendo assim, é necessário cuidado e atenção na maneira em que se vai ocupá-lo. Para Ostetto (2011, p.8), devemos pensar o espaço como um lugar que possui aspectos simbólicos que transmite valores e concepções, este que é "definido por uma estética e visualidade que contribuem decisivamente para a construção cultural do olhar e, portanto, da sensibilidade".

Portanto, a forma em que se expõe as obras das crianças e como se "enfeita" a instituição educativa, fala muito sobre como as crianças são (ou não são), até que ponto elas têm liberdade para se expressar. Além disso pontua-se também sobre a relação do docente com estas produções culturais dos pequenos, tendo como suporte de análise as observações na pesquisa de campo. Vale destacar que os "trabalhos" das crianças eram expostos sem questionar a opinião das mesmas e sem verificar se autorizavam ou não a exposição de suas produções e de que forma seria exposto.

As crianças apenas coloriram os desenhos impressos entregues pela professora, neste sentido, surgem questionamentos em relação a limitação do que as crianças podem criar e deixar marcas identitárias.

Considerando o que Moreira (1984, p.32) afirma sobre "o caráter lúdico está sempre presente na verdadeira criação", as crianças criaram ou apenas tiveram de seguir aspectos consequentes da necessidade de padronização que ainda se percebe nas instituições educativas até os dias atuais? Existe o exercício do imaginário das crianças num contexto em que é nítido a didatização do lúdico? Respeitou-se os direitos que lhes são garantidos a explorar movimentos, gestos, sons, formas e mais que estão dispostos na Base Nacional Comum Curricular? (BRASIL, 2018).

O que podemos perceber é que a cada vez mais, têm-se dedicado menos tempo a atividades que envolvem o lúdico em favor de manter a produção das crianças para que "sejam expostos seus trabalhos a partir das lentes de uma estereotipia que agrada os olhos adultos" (MOREIRA 1984, p. 32-57).

Por fim, sublinha-se a fala de Moreira (*idem,* p. 71) em contrapartida a estas práticas massificadoras das produções dos pequenos e pequenas "A arte se define justamente pela diversidade, por propor algo que é pessoal e único. Quando se aceita esta premissa, temos que descartar toda atividade que tenha como ponto de partida a uniformidade".

Sendo assim, como docentes, não podemos nos prender a práticas que limitem as crianças e suas expressões. Considerando os dados gerados no decorrer da pesquisa, foi observado em diversos momentos a produção cultural das crianças, suas transgressões as imposições dos adultos e a busca por espaços para a criação. Desenhando, as crianças produzem significados, demonstram saberes e compartilham suas visões de mundo e na interação com os pares observou-se percepções coletivas, brincadeiras e produções culturais.

Mesmo observando a predominância de atividades dirigidas, a didatização do lúdico e o uso do desenho enquanto recurso avaliativo e medidor de desenvolvimento das crianças, durante a pesquisa foi possível observar as criações das crianças, a busca por espaços de produção, por meio de suas diferentes linguagens, compartilhando com os pares brincadeiras e reinventando as histórias contadas. As crianças, como diz Malaguzzi (1999), sempre nos dizem que as cem linguagens existem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do aporte teórico fornecido pelos autores estudados no decorrer na pesquisa, os conceitos que permeiam o objetivo geral deste estudo tornaram-se muito mais claros quando teve início a pesquisa de campo.

A investigação sobre as principais definições de infância e criança na perspectiva da Sociologia da Infância proporcionou à pesquisa uma ampliação de perspectivas, mas também alguns desafios. A partir do momento que assumimos as crianças como sujeito de direitos que são, co-construtoras da realidade e produtoras de culturas e nos propomos a escutá-las como elas devem ser escutadas, a mudança já se inicia antes mesmo de ir a campo, assim como foi destacado na metodologia deste trabalho: as crianças possuem suas próprias culturas, e assim como ressaltou Corsaro (2003 apud MULLER; DELGADO, 2006, p. 9) para pesquisar com as crianças faz-se necessário "não agir como um adulto típico". Portanto, o primeiro desafio antes de ir a campo foi de desconstruir a ideia de adulto como autoridade em relação a criança, confrontando elementos adultocêntricos já incorporados em nossas práticas.

Neste sentido, complementando a ideia acima, houve uma preparação antes de ir a campo, a partir de estudos e leituras que contribuíram para o processo de desconstrução desta concepção na minha constituição enquanto pesquisadora. Porém, no ambiente em que transcorreu a pesquisa, a cultura predominante reforçava o adultocentrismo e neste contexto, até as próprias crianças demonstraram certo estranhamento em situações em que se recorriam até a mim enquanto referencial de autoridade, e não encontravam posturas como as que esperavam, se comparado ao outros adultos da instituição. Portanto, compreender as crianças e as infâncias a partir do campo de conhecimento da Sociologia da Infância foi de fato um processo de construção de conhecimento, mas também foi um processo de descoberta para os pequenos e pequenas que puderam conviver com um "tipo de adulto" diferente, que lá estava no intuito de escutá-los.

Observar o desenho como forma de expressão tendo como ambiente de pesquisa a instituição educativa também foi consideravelmente desafiador. Todo o processo de perceber as linguagens e expressões das crianças de maneira cautelosa e detalhada exigia bastante atenção e respeito aos espaços das crianças, além da escuta sensível as formas de expressão das crianças durante os momentos variados da rotina para identificar suas criações e produções. Neste contexto o uso dos instrumentos de geração de dados foi fundamental para alcançar este objetivo.

Relacionar o desenho como constituinte das culturas da infância vivenciando o contato com as crianças e percebendo a produção de cultura entre elas acontecendo em boa parte do tempo possibilitou observar os quatro eixos estruturantes das culturas da infância defendidos por Sarmento (2004), pois através do desenho e das outras linguagens as crianças vivem e revivem uma mesma situação quantas vezes elas considerarem necessário (reiteração), a ludicidade e a fantasia do real estavam sempre presentes caracterizando os momentos das brincadeiras em grupo mas também nos momentos de criação sozinhos e neste contexto também a interatividade que faz parte do cotidiano das crianças de forma contínua (*idem*).

Sabendo que as culturas infantis são construídas socialmente, estas trazem detalhes da história e sociedade na qual as crianças estão inseridas (SARMENTO, 2004). Neste sentido, conclui-se que os desenhos das crianças devem ser tratados como documento histórico, assim como defende Gobbi (2008).

Portanto, de acordo com este argumento, ao analisar os desenhos das crianças a partir deste viés e considerando também as outras linguagens, pôde-se perceber detalhes que dizem muito sobre as crianças como produtoras de culturas no período em que transcorreu a pesquisa de campo. Por exemplo, revisitando as figuras 12 e 13, desenhos de Sara e Amanda, os quais foram construídos em parceria e além disso a linguagem oral estava presente em praticamente todo o processo de criação, pois as meninas ficavam trocando ideias e sugerindo detalhes uma a outra.

Na categoria de análise “Grafismo do mês”, vale sublinhar o desenho de Luana no qual ela narrou uma vivência que foi significativa para ela, a menina descreveu o acontecido e registrou esta experiência no desenho, e portanto neste sentido é importante considerar o argumento de Gobbi (2008) que ressalta que os desenhos das crianças fazem parte do patrimônio histórico das culturas infantis. Quantas experiências, frustrações, descobertas e criações das crianças nós deixamos de ver ao não valorizarmos os desenhos enquanto documentos históricos?

Conhecer o desenho enquanto forma de expressão das crianças exercitando a escuta sensível dos pequenos e pequenas e compreendendo as crianças como co-autoras de suas aprendizagens e desafios (RICHTER, 2016) foi extremamente enriquecedor e inspirador em relação a construção da minha prática docente.

Além disso, destacar as múltiplas linguagens da infância neste período de pesquisa foi importante para a compreensão das produções das crianças relacionadas as suas manifestações expressivas. Como foi observado no cotidiano das crianças momentos em que elas conversavam enquanto desenhavam, havia outras que estavam

cantarolando baixinho, algumas paravam de desenhar e começavam a dançar e depois voltavam ao desenho... e assim pude presenciar as crianças de corpo inteiro nos seus processos de criação (OSTETTO, 2010) e a riqueza dessas múltiplas linguagens em suas experiências e produções.

De fato, precisamos tornar o ambiente educativo um espaço que promova a criação, as linguagens, a ludicidade e a arte como essenciais para a construção de uma pedagogia da infância que permita que as crianças produzam suas culturas, em um contexto de escuta, participação e valorização de suas criações. Como aspirações futuras, após concluir a graduação, pretendo continuar a busca e a luta por ampliações de repertórios científicos, artísticos e culturais que possibilitem que as crianças vivenciem experiências enriquecedoras, potencializando suas especificidades, assim como perceber o outro com uma perspectiva repleta de empatia e alteridade que são tão presentes nas infâncias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete (Org.). **Estudos da Infância no Brasil** - Encontros e Memórias. 1.ed. São Carlos: EDUFSCar, 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais [...]**. 2010. Belo Horizonte. Tema: currículo em movimento – perspectivas atuais. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file. Acesso em 10 abr. 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; ALBUQUERQUE, Simone Santos de.; FOCHI, Paulo Sérgio. Linguagens e crianças: Tecendo uma rede pela educação da infância – **RevistAleph,** Rio de Janeiro, ano 7, n. 19, p. 5-23, 2013.

BERTASI, Andressa Thaís Favero; CARVALHO, Rodrigo Saballa. As produções gráfico-plásticas das crianças. *In*: RANGEL, Susana Vieira da Cunha; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Orgs.). **Arte contemporânea e Educação Infantil:** crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Mediação, p. 75-88, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5,** de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 mar. 2019.

CORSARO, William A.; MILLER, Peggy J. GASKINS, Suzanne. **Interpretive approaches to children's socialization.** New Directions for Child Development, San Francisco, n. 58, p. 5-23, 1992.

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

CORSARO, William A. Culturas de pares de crianças e reprodução interpretativa. *In* **Sociologia da Infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011, cap.6.

CORSINO, Patrícia. Trabalhando com projetos na educação infantil. *In*: CORSINO, Patrícia. (Org.). **Educação Infantil:** cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho:** desenvolvimento do grafismo infantil.1.ed. São Paulo: Scipione, 1989.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica** - Educação Infantil. Brasília-DF, 2018.

FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva (Orgs.). **Infância, Imaginação educação em debate.** Campinas: Papirus, 2007.

GOBBI, Marcia Aparecida. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educ. rev.,** Curitiba: UFPR, n. 43, p. 135-147, Mar. 2012.

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

GOBBI, Marcia Aparecida. Desenhos e Fotografias: marcas indiciárias das culturas infantis. **Rev. Contexto & Educação**, Ijuí: Unijuí, v. 23, n. 79, p. 199-221, 2008.

GOBBI, Marcia Aparecida. O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Territórios da infância:** linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 119-136, 2009.

GOBBI, Márcia Aparecida; LEITE, Maria Isabel. O desenho da criança pequena: Distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. **Rev. Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010

GOBBI, Marcia Aparecida. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Rev. Educar**, Curitiba: UFPR, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012.

GOBBI, Marcia Aparecida. Mundos na ponta do lápis: Desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas Críticas** Brasília: UnB, v. 20, p. 147-165, 2014.

GOELZER, Juliana; LOFFLER, Daliana. E se o chapéu da Chapeuzinho não fosse vermelho? Um olhar sobre as linguagens infantis. *In:* CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli Valentina. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, p. 227-239, 2016.

INFANTINO, Agnesi; ZUCCOLI, Franca. A arte e as crianças: caminhos a explorar, linguagens a experimentar e um mundo todo à espera de ser descoberto. *In:* CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli Valentina. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, p. 179-191, 2016.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Características Étnico-raciais da População: Classificações e identidades, p. 31-50 , Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=284235

JAMES, Alisson.; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood:** Contemporary issues in the Sociological Study of Childhood. London: The Falmer Press, 1990.

LEITE, Maria Isabel. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. *In:* KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, p.131-150. 1998.

LEITE, Maria Isabel. Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural de crianças. *In.:* MACHADO, Maria Lucia de A, (Org.). **Encontros e desencontros em educação.** São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Maria Isabel. A criança desenha ou o desenho criança? A ressignificação da expressão plástica de crianças e a discussão crítica do papel da escrita em seus desenhos. *In:* OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Arte, Infância e Formação de Professores**: autoria e transgressão. 7. ed. Campinas: Papirus, v. 1, p. 61-78, 2011

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia cientifica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010

MARTINS FILHO, Altino José. Por uma Pedagogia da Educação Infantil. **Poiésis** Catalão, v. 3, n.3, p. 64-76, 2006.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Rev. Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n.2, p.08-28, jul./dez. 2010.

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

MORUZZI, Andrea Braga; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Sociologia da Infância, pedagogias e currículo da educação infantil: algumas aproximações. **Nuances:** Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 166-185, set/dez, 2017.

MÜLLER, Fernanda; DELGADO, Ana Cristina Coll. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas.** 2006. Disponível em:http://www.anped.org.br/biblioteca/item/abordagens-etnograficas-nas-pesquisas-com-criancas-e-suas-culturas. Acesso em 05 maio de 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil**: Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de Formação:** formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. Acervo digital Unesp, São Paulo: v. 3, p. 27-39, mar. 2011.

PEREIRA, Reginaldo Santos.; CUNHA, Myrtes. Dias da Cunha. A pesquisa na escola com crianças pequenas: desafios e possibilidades. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação.** Vitória da Conquista. Ano 5, n. 8, p. 113-130, 2007

RANGEL, Susana Vieira da Cunha; CARVALHO, Rodrigo Saballa de (Orgs.). **Arte contemporânea e Educação Infantil:** crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Mediação, 2016.

RICHTER, Sandra Simonis. Traçar, riscar e rabiscar: experiência de desenhar na educação infantil. *In*: Viviane Ache Cancian; Simone Freitas da Silva Gallina; Noeli Weschenfelder (Orgs.*).* **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. 1.ed.Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, v. 1, p. 193-225, 2016.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Imaginários e culturas da infância. **Caderno de Educação,** Pelotas, v.12, n.21, p 1-18, 2004.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In:* ARMENTO, Manoel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares (Orgs.) **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, p. 17-39, 2008.

TOMÁS, Catarina. As culturas da infância na educação de infância: Um olhar a partir dos direitos da criança. **Rev. Interacções.** Santarém, n. 32, p. 129-144, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEIS)

Eu, _____, RG _____, declaro saber da participação de meu/minha filho/a _____ na pesquisa INFÂNCIA, LINGUAGENS E EXPRESSÃO: O DESENHO DAS CRIANÇAS, desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília pela discente e pesquisadora Mariana Carvalho de Albuquerque (RG) orientada pela Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli, a qual pode ser contatada pelo e-mail unbmarianacarvalho@gmail.com ou telefone (61) 9 95877714.

O presente trabalho tem por objetivo geral: Compreender o desenho como uma das formas de expressão das crianças pequenas e enquanto elemento constituinte das culturas infantis. E como objetivos específicos:

- Investigar e expor as principais definições de infância e criança na perspectiva da Sociologia da Infância;
- Pontuar o desenho como forma de expressão;
- Relacionar o desenho como constituinte das culturas da infância.

Os instrumentos utilizados são: Observação, relatos diários sobre as vivências das crianças com o desenho, escuta das crianças, registro fotográfico dos desenhos e se necessário das crianças em grupo.

É importante destacar que:

Os nomes das crianças não aparecerão no estudo. A intenção é estudar o desenho como prática social e constituinte das culturas infantis, também como as crianças se relacionam entre elas e com os adultos. Vocês podem pedir mais informações sobre a pesquisa a qualquer momento, como também retirar a autorização de participação das crianças.

Este documento é um pedido de autorização que, se concordarem, **deve ser assinado e entregue (uma cópia) para mim e outra fica com vocês.** Em caso de dúvida, estou à disposição para falarmos melhor sobre o assunto.

Brasília, 4 de abril de 2019.

_____
Mariana Carvalho de Albuquerque
(Pesquisadora e discente da UnB)

_____
Responsável

APÊNDICE 2- CARTA DE APRESENTAÇÃO A COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO

Faculdade de Educação

A Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro, Brasília-DF

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresentamos a estudante MARIANA CARVALHO DE ALBUQUERQUE, discente do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, número de matrícula 15/0139861, que está realizando a pesquisa intitulada "O DESENHO COMO MANIFESTAÇÃO EXPRESSIVA DAS CRIANÇAS".

A investigação tem como objetivo compreender o desenho como uma das formas de expressão das crianças pequenas e enquanto elemento constituinte das culturas infantis. A partir de estudo detalhado dos desenhos, sendo feito com as crianças.

As informações oferecidas para a pesquisadora não serão utilizadas em prejuízo nem em forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro desta instituição e/ou das pessoas envolvidas. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação das conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pela/o participante, autorização esta que é também pré condição para a realização do trabalho.

Não há despesas pessoais para o/a participante em qualquer fase do estudo e não há compensação financeira relacionada à sua participação. Esta pesquisa será realizada para o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso e além disso, durante ou depois da pesquisa será garantido o anonimato dos participantes, podendo as informações coletadas serem divulgadas em eventos científicos.

Brasília, 18 de março de 2019.

CONFERE COM O ORIGINAL
Em ____/____/____
Rubrica/Matrícula Setor/Órgão

Profa. Dra. Monique Ap. Voltarelli
Departamento de Métodos e Técnicas (MTC)
UnB- Campus Universitário Darcy Ribeiro
(Assinatura e carimbo da Universidade)

CONFERE COM O ORIGINAL
Em 27 / 3 / 2019
Rubrica/Matrícula CRE-PP Setor/Órgão

GDE - SEEDF
CREPPC/UNIEB
67045-6

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UnB -

APÊNDICE 3- CARTA DE ENCAMINHAMENTO PARA A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
Plano Piloto
(nome da Coordenação Regional de Ensino)

CARTA DE ENCAMINHAMENTO DE ESTUDANTE
Atividades Pedagógicas e de Pesquisa de Cursos de Licenciaturas

À Direção da Escola: [redacted]

Encaminhamos o(s) estudante(s) abaixo relacionado(s), da Instituição de Ensino Superior Universidade de Brasília, do curso de Pedagogia, para realizar atividades pedagógicas da disciplina / do projeto Projeto 5 (TCC) nessa escola.

A atividade deverá ser realizada no 1º semestre do ano de 2019.

Solicitamos que a direção confira a identificação do(s) estudante(s) com um documento pessoal de identificação.

Nome do(s) Estudante(s)	Matrícula
Mariana Carvalho de Albuquerque	15/0139861

Descrição da(s) atividade(s) a serem realizadas*	Carga Horária
Caracterização da pesquisa à escola	5 h
Observação	60 h
TOTAL:	65 h

*** Atividades de disciplinas específicas da graduação, EXCETO ESTÁGIO SUPERVISIONADO. A carga horária total das atividades não poderá ser superior a 20 horas. Em caso de projetos maiores como PIBID e TCC, deverá estar anexado o projeto ou plano de atividades detalhado quanto aos objetivos e ao que será desenvolvido na escola.**

Este documento **NÃO autoriza** registros audiovisuais ou fotográficos de pessoas (alunos, pais, professores e demais funcionários da escola) e também **NÃO autoriza** a fazer qualquer menção dos nomes ou referência que identifique esses representantes/membros da comunidade escolar.

É permitido ao(s) estudante(s), sob consentimento e anuência da Direção Escolar, fazer observações, registros fotográficos de espaços, recursos e materiais da rotina pedagógica da escola, bem como realizar entrevistas com registros escritos de rodas de conversas, oficinas, entre outras atividades especificadas neste documento, com a comunidade escolar, desde que preserve suas respectivas identidades pessoais e não comprometa os processos escolares.

Atenciosamente,

Brasília, 27 de março de 2019.

CONFERE COM O ORIGINAL
Em 13/5/2019
Rubrica/Matrícula CRE-PP Setor/Órgão
67045-6

GDF - SEEDF
CREPPC/UNIEB 67045-6

Coordenação Regional de Ensino
(nome, matrícula, assinatura e carimbo)